

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY**

**DISERTAČNÍ PRÁCE:
FILMOVÝ OBRAZ JAKO PŘEDMĚT VÝCHOVY A
VZDĚLÁVÁNÍ**

AUTORKA: MGR. LINDA ARBANOVÁ

**FORMA STUDIA: KOMBINOVANÉ DOKTORSKÉ STUDIUM
STUDIJNÍ PROGRAM: SPECIALIZACE V PEDAGOGICE
STUDIJNÍ OBOR: VÝTVARNÁ VÝCHOVA
STUDIUM ZAHÁJENO: 1.9. 2005
ŠKOLITEL: DOC. IVAN ŠPIRK, AK.MAL.**

PROHLÁŠENÍ

PROHLAŠUJI, ŽE JSEM DISERTAČNÍ PRÁCI VYPRACOVALA SAMOSTATNĚ S POUŽITÍM UVEDENÉ LITERATURY. SOUHLASÍM S TÍM, ABY PRÁCE BYLA ULOŽENA V KNIHOVNĚ PEDF UK A BYLA ZPŘÍSTUPNĚNA KE STUDIJNÍM ÚČELŮM.

V PRAZE DNE

PODPIS

ANOTACE:

ARBANOVÁ, L.: FILMOVÝ OBRAZ JAKO PŘEDMĚT VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ
DISERTAČNÍ PRÁCE, 2010, UNIVERZITA KARLOVA, PEDAGOGICKÁ FAKULTA, KATEDRA
VÝTVARNÉ VÝCHOVY, 134 STRAN

Disertační práce se zabývá filmovým obrazem a jeho zařazením do kontextu výchovy a vzdělávání v rámci výtvarné výchovy. Zasazuje filmový obraz do širších souvislostí současné teorie filmu a vizuální kultury. Zkoumá specifické vlastnosti filmu ve srovnání se statickými obrazy. Mapuje filmový zážitek jako základní pedagogickou situaci práce s filmem a jako zdroj poznání. Filmový zážitek rozebírá z pohledu žáka-diváka, žáka-filmaře a žáka-herce. Věnuje se novým principům a problémům, se kterými se může praxe výtvarné výchovy setkávat a které vychází ze specifických vlastností filmového obrazu. Disertace obsahuje výsledky výzkumu kvalitativního typu zpracované metodou zakotvené teorie.

KLÍČOVÁ SLOVA:

VÝTVARNÁ VÝCHOVA, VIZUÁLNÍ KULTURA, FILMOVÝ OBRAZ, FILMOVÝ ZÁŽITEK, DĚTSKÁ FILMOVÁ TVORBA, ANIMOVANÝ FILM, DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE

ANOTTATION:

ARBANOVÁ, L.: FILM IMAGE AS AN OBJECT OF EDUCATION
DISSERTATION THESIS, 2010, CHARLES UNIVERSITY OF PRAGUE, FACULTY OF EDUCATION,
DEPARTMENT OF ART EDUCATION, 134 P.

Dissertation thesis describes possibilities, benefits and problems that emerge from using film image in art education. It places film into the wider context of contemporary film theory and visual studies. It examines film image from the art educational point of view by defining its specificity among other types of images. It deals with filmic experience as a basic situation when pupils interact with film. It defines active pupil-viewer and active pupil-filmmaker. Their activity during constructing or reconstructing films fabula leads to different types of knowledge.

KEY WORDS:

ART EDUCATION, VISUAL CULTURE, FILM IMAGE, FILMIC EXPERIENCE, CHILDRENS FILM MAKING, ANIMATED MOVIE, DIGITAL TECHNOLOGIES

**TATO DISERTAČNÍ PRÁCE VZNIKLA V RÁMCI DOKTORSKÉHO GRANTU GAUK
č. 94208 - Teorie a praxe nových typů obrazů ve výtvarné
výchově na ZŠ a SŠ: fotografický, filmový a dramatický obraz.**

Děkuji svému školiteli Doc. Ivanu Špírkovi ak.mal. za odborné komentáře.
Děkuji svému kamarádovi Ivanu Špírkovi za přátelské povzbuzování.

OBSAH

ÚVOD	1
VÝZKUM	6
1. FILM A VÝTVARNÁ VÝCHOVA	15
1.1. FILM NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH	15
1.1.1. SOUČASNÉ SPEKTRUM POJETÍ FILMU V RÁMCI VÝUKY	16
1.2. FILM A VÝTVARNÁ VÝCHOVA	22
1.2.1. VIZUÁLNÍ STUDIA A FILMOVÁ TEORIE	23
1.2.2. SMRT FILMU A KONEC FILMOVÉ TEORIE?	26
1.2.3. FILM MIZÍ A CINEMA PŘEŽÍVÁ	27
1.2.4. FILM A PARADOX VIZUÁLNĚ	29
1.2.5. FILM JE MRTVÝ - CO VLASTNĚ UČÍME?	31
2. FILMOVÝ OBRAZ	33
2.1. FOTOGRAFICKÝ ZÁZNAM SKUTEČNOSTI	33
2.1.1. OBRAZ LEDOVCE TŘIKRÁT JINAK	34
2.2. DIGITÁLNÍ KÓDOVÁNÍ SKUTEČNOSTI	39
2.2.1. DIGITÁLNÍ OBRAZ A DĚTSKÁ ZKUŠENOST	41
2.2.2. DIGITÁLNÍ GULÁŠ	42
2.2.3. DIGITÁLNÍ GULÁŠ - JAK Z TOHO VEN?	44
2.3. DEFINOVÁNÍ FILMU	46
3. FILMOVÝ ZÁŽITEK	50
3.1. DIVÁK - UŽIVATEL DIGITÁLNÍCH OBRAZŮ	50
3.2. ŽÁK - AKTIVNÍ DIVÁK	54
3.2.1. FILMOVÉ VYPRÁVĚNÍ	55
3.2.2. DIALOG FILMOVÉHO A DIVÁKOVA VĚDOMÍ	61
3.2.3. TŘI MODY FILMOVÉHO ZÁŽITKU	62
3.2.4. PRVNÍ TYP ZÁŽITKU - O FIKČNÍM SVĚTĚ FILMU	64
3.2.5. DRUHÝ TYP ZÁŽITKU - O KONSTRUKCI FIKČNÍHO SVĚTA	67
3.2.6. TŘETÍ TYP ZÁŽITKU - O REKONSTRUOVÁNÍ FIKČNÍHO SVĚTA	71
3.2.7. POVRCHNÍ ZÁŽITEK - KINEMATOGRAFIE ATRAKCÍ	75
3.3. ŽÁK - FILMAŘ	79
3.3.1. TŘI TYPY ZÁŽITKU	80
3.3.2. PRVNÍ TYP ZÁŽITKU - NAJÍT TÉMA	81
3.3.3. DRUHÝ TYP ZÁŽITKU - DUALITA NARACE A OBRAZU JAKO PROBLÉM	82
3.3.4. UČITEL JAKO ČLEN TÝMU	90
3.3.5. TŘETÍ TYP ZÁŽITKU JAKO ZÁKLADNÍ PODMÍNKA	95
4. PŘÍKLAD Z PRAXE - ANDY WARHOL	99
4.1. INFORMAČNÍ DOKUMENTY O VÝSTAVĚ	99
4.2. PRŮBĚH PROGRAMU	105
4.2.1. ROZHOVOR O VYSTAVENÝCH DÍLECH	105
4.2.2. PÍSEMNÉ ZÁZNAMY DIVÁCKÉHO ZÁŽITKU	107
4.2.3. NATÁČENÍ PORTRÉTŮ	112
4.2.4. REFLEXE ZÁŽITKU AUTORA A AKTÉRA	115
4.3. DODATEK: ŽÁK - HEREC	121
ZÁVĚR	123
SUMMARY	129
POUŽITÁ LITERATURA	131

ÚVOD

V době, kdy jsem se začínala filmem ve výuce výtvarné výchovy zabývat, nebyl k dispozici žádný odborný pedagogický text, který by mi pomohl zorientovat se v problematice zprostředkování a tvorby filmového obrazu ve škole. Již jsme sice věděli, že film a ostatní audiovizuální a digitální média byla zahrnuta do vzdělávací oblasti Umění a kultura RVP, ale netušili jsme, jak s nimi ve výuce pracovat. Za několik posledních let se situace trochu změnila. Odborné texty pro pedagogy sice stále nejsou k dispozici, ale film se přesto na školách prosazuje stále výrazněji. Zdaleka už není něčím novým a neobvyklým - mnoho učitelů se pokouší filmové médium do své výuky nějak zařadit¹. Na přehlídkách škol se některé prezentují kromě tradičních výtvarných prací žáků i filmovými reportážemi o škole, animovanými filmy i hranými filmy natočenými v rámci výuky, nebo během odpoledních kroužků. Na filmové festivaly se do kategorií věnujících se dětské tvorbě hlásí děti i dětské kolektivy se svými filmy, které vznikly v rámci výuky na základních, nebo základních uměleckých školách². Mění se i vysokoškolské studijní programy, které připravují budoucí učitele výtvarné výchovy. Například na PedF UK v Praze na katedře výtvarné výchovy se studenti nově setkávají s praktickou i teoretickou výukou filmu již v bakalářských programech.

Přesto ale stále zásadní věc chybí a tou je podle mě hloubkové teoretické uchopení problematiky filmového obrazu v kontextu výtvarné výchovy. Mnozí učitelé si stěžují, že nemají k dispozici žádné metodické návody, jak s filmem ve výuce pracovat, žádné učebnice, nebo popisy technik a postupů. Kdo však ovládá angličtinu a internetové vyhledávání, dokáže najít spousty nejrůznějších edukačních materiálů,

1 Dokazuje to například článek Marie Hlávkové názvem *Videoart a jeho začlenění do výuky na základních, základních uměleckých a středních školách* (Prezentováno na konferenci INSEA 20. – 22. listopadu 2008 v Brně), který podává zprávu o jejím výzkumu aktuálního stavu tvorby filmů a animací na českých školách, konkrétně v rámci výtvarné výchovy. Z přehledu je vidět, že filmu se věnují učitelé všech typů škol, i když se zdá, že se zatím film v různých jeho podobách prosazuje nejvíce na základních uměleckých školách.

2 V současné době je u nás několik soutěžních přehlídek, kde je možné soutěžit s filmy vytvořenými dětmi – *Anifest*, *Animánie*, *Filmová zahrada* a další.

hotových příprav na výuku i metodických učebnic.³ Mívají různou kvalitu, ale zásadní je vždy samotný učitel a způsob, jakým takový materiál použije. Metodická pomůcka typu „krok za krokem“ není všechno.

Základem je především porozumění filmovému médiu v širších kontextech. Současná teorie výtvarné výchovy a pedagogiky obecně zatím nedostatečně prozkoumala oblast filmu, audiovizuální kultury a pohyblivých obrazů ve sféře umělecké i mimo ni. Než se připraví původní české didaktické materiály, je třeba si ujasnit, proč vlastně chceme film do výuky zahrnout, co od tohoto zahrnutí očekáváme a jak k filmu chceme přistupovat. Co je to film, jaké je jeho místo ve vizuální kultuře, jak se vztahuje k jiným typům vizuálně obrazných vyjádření, a zda je teoreticko-pojmový systém současné výtvarné výchovy na film připravený.

Já osobně na film nahlížím především jako výtvarný pedagog a snažím se zakotvit práci s filmovým obrazem do praxe výtvarné výchovy. Neprosazuji zavedení samostatného předmětu filmová či audiovizuální výchova, domnívám se, že výtvarná výchova je vhodnou oborovou základnou pro tento typ vizuálně obrazných vyjádření. Ostatně *Rámcový vzdělávací program* zmiňuje film a video v souvislosti právě s oborem *Umění a výchova* a následně ještě s průřezovým tématem *Mediální výchova*. Zpracování filmové problematiky pouze z pohledu průřezového tématu zaměřeného na rozvoj mediální gramotnosti je jen jednou z možností, jak lze na film v kontextu školy nahlížet.

3 Jedním ze zdrojů je například britský server *Filmeducation.org*, kde jsou k dispozici tzv. *lesson plans* a pracovní listy k nejrůznějším současným i starším filmům. Jedná se o teoretickou výuku, zahrnující rozbor, diskusní témata a mezioborové souvislosti. Mnoho materiálů zdarma nabízí i *Britský filmový institut*. V poslední době se u nás objevil zatím nekompletní překlad jejich publikace *Moving images in the classroom*, kterou institut nabízí zdarma ke stažení v angličtině. Tato publikace není zaměřená na tvorbu filmu, ale spíše na využití filmů a videoukázek ve výuce různých školních předmětů. Nabízí několik základních technik, jak s ukázkou pracovat (např. zastavení obrazu, přehrávání bez zvuku apod.), doplněných o výukové cíle těchto postupů pro jednotlivé předměty. Kromě této publikace byly ještě přeloženy tři britské učebnice: *Učebnice mediální výchovy*, *Cíle mediální výchovy ve výuce angličtiny v 7. - 9. ročníku* a *Síla obrazu*, které jsou k dispozici online ke stažení na stránkách projektu *Media tvořivě*. Jednu zajímavou publikaci vydala *Národní galerie - ICT a současné umění ve výuce - inspirace pro pedagogii výtvarné, hudební a mediální výchovy*. Ke stažení je také k dispozici kniha *Mediální gramotnost – nový rozměr vzdělávání*, vydaná ve spolupráci *FSV UK* a *Radioservis*.

Pro učitele, kteří chtějí s dětmi filmy přímo vytvářet, ať už v podobě reportáží, dokumentů, animovaných filmů i krátkých hraných filmů, zatím není k dispozici žádná příručka. Vychází ale mnoho knih pro amatérské filmaře s návody jak používat kameru a se základy filmové řeči, například v nakladatelství *Computerpress*. Mnoho zjednodušených návodů lze opět najít na internetu. Jedná se spíše o návody typu „krok za krokem“. Kromě toho lze také vyhledat mnoho zjednodušených popisů jednotlivých prvků filmové řeči, které se při „výrobě“ filmů používají (zvuk, světlo, střih, velikosti záběrů apod.) To všechno samozřejmě může učitel využít, ale bez znalosti kontextu je to stejné, jako kdyby ve výuce výtvarné výchovy vyučoval podle příručky „Jak namalovat zátiší“.

Film chápu především jako určitou formu uměleckého vyjádření a poznávání světa, jako dílo, jehož vnímání nabízí divákovi zvláštní typ zážitku, který ústí do specifického typu poznávání a přetváří nebo rozšiřuje zkušenost diváka. S uměleckými projevy včetně jejich tvořivé stránky pracují právě umělecko-výchovné předměty. Zvláště výtvarná výchova k tomu má vyvinutou metodiku s propracovaným teoretickým základem a dokáže tak s uměleckými projevy dobře zacházet, usnadňovat žákům cestu k nim a zároveň dávat žákům možnost vyjádření, sebereflexe a sebepoznání prostřednictvím uměleckých postupů a to vše aniž by si kladla za cíl vytvořit z nich umělce nebo kunsthistoriky. Mezi umělecká vyjádření řadím i filmovou tvorbu a mezi umělecké vyjadřovací prostředky filmovou řeč. Z toho vyplývá, že i pokud jde o film, mělo by na úrovni základního vzdělávání jít především o teoretické i praktické pochopení výtvarných principů, které jsou pro film charakteristické a zároveň nacházení vztahů a vzájemných vlivů filmových vyjadřovacích prostředků a jiných druhů umění. To vše může výtvarná výchova nabídnout, ovšem pouze pokud plně pochopí specifika filmového umění a přijme jeho hraniční postavení mezi vizuálním, dramatickým a narativním dílem nikoli jako překážku, ale jako obohacení její dosavadní praxe.

Výsledkem mé práce proto nemá být učebnice filmové výchovy, nebo soubor metodických návodů jak učit film ve výtvarné výchově, ale právě obecnější pochopení filmového obrazu ve vztahu k dosavadní teorii výtvarné výchovy. Tomuto pochopení, které je pro pedagogickou práci zásadní a na které teprve mohou navazovat podrobnější metodologické studie, zatím nebyla věnována soustředěná pozornost.

Během mé dosavadní praxe jsem se snažila k filmu přistupovat jako k jednomu z mnoha typů výtvarných vyjádření, jako k filmovému typu obrazu, který je vedle obrazu fotografického nebo malířského vizuálním vyjádřením. Pokoušela jsem se ověřit si, zda se můžu ve výtvarné výchově bavit o filmovém obrazu stejným způsobem, jako se bavím například o obrazu malířském. A zda při formulování, vedení a hodnocení filmově zaměřených výtvarných úkolů můžu použít stejné pojmosloví, podobnou strukturu hodiny a navyklé metody, jako při zadávání běžných „ověřených“ úkolů. Tato má východiska považuji za zásadní pro vnímání celé mé práce. Zásadní v tom smyslu, že určují směr veškerého dalšího teoretického a

didaktického zkoumání filmu, specifické zaměření práce s filmem ve výuce i způsob kladení otázek ve výzkumu

V průběhu výzkumu se samozřejmě ukázalo, že v práci se statickými a pohyblivými obrazy jsou určité rozdíly a navíc, že se liší podle toho, zda se ve výuce věnujeme hlavně percepci a interpretaci filmového obrazu, nebo zda jej tvoříme. Fotografický základ, temporalita, pohyb, narativita a montáž jsou těmi základními jevy, které odlišují film od ostatních obrazů, s nimiž ve výtvarné výchově běžně pracujeme, pro které výtvarné výchově chybí teoretické ukotvení a ze kterých plynou konkrétní problémy jak na straně učitele, tak na straně žáků.

I když jsem nejprve vycházela od obrazu a jeho vlastností, jako klíčový pojem celé práce se postupně vynořoval FILMOVÝ ZÁŽITEK, což je i centrální kategorie výzkumné části práce. Filmový zážitek je situace interakce žáka a filmového obrazu ve škole, nebo v mimoškolní vzdělávací instituci, vedená učitelem/lektorem. Pomocí mapování této situace jsem se snažila odpovědět na stanovené otázky a odkrýt základní témata a problémové koncepty, se kterými se může učitel a žák v souvislosti s filmem setkat. Věnuji se jim v následujícím textu.

STRUKTURA PRÁCE

V části věnující se výzkumu definuji centrální kategorii výzkumu vzešlou z procesu kódování podle metod zakotvené teorie. Touto kategorií je filmový zážitek. Dále uvádím rozvíjející kategorie a jejich vzájemné vztahy a vlivy. V hlavním textu práce rozvádím jednotlivé kategorie, zasazuji je do teoretického kontextu a ilustruji příklady.

V první kapitole nejprve charakterizují postavení filmu v dnešní škole. Dále se zabývám konkrétně vztahem filmu a výtvarné výchovy, který je zasazen do obecnějšího kontextu současného vztahu filmové teorie a vizuálních studií.

Druhá kapitola se věnuje problematice filmového obrazu a jeho specifického postavení mezi ostatními obrazy, se kterými ve výtvarné výchově pracujeme. Pozornost je věnována především změnám, které do našeho vnímání a chápání fotografického a filmového obrazu přináší digitální technologie.

Třetí kapitola se obrací od filmového obrazu směrem k divákovi, který jej vnímá, konkrétně k žákovi, jenž se s ním setkává v pedagogické situaci. Té se účastní jako divák, filmař, nebo i herec. Pozornost je věnována filmovému zážitku, jeho vnějším okolnostem i vnitřnímu průběhu. Popsány jsou základní aspekty jednotlivých typů filmového zážitku, které plynou ze specifických vlastností filmového obrazu, a možné problémy, které mohou v pedagogické praxi v souvislosti s filmem nastávat.

Čtvrtá kapitola je ukázkou konkrétní pedagogické práce s filmovým obrazem. Jde o edukativní program k výstavě *Andy Warhol - Motion Pictures*. Jednotlivé části tohoto programu jsou analyzovány z hlediska předchozích kapitol. Kapitulu završuje poznámka k třetí žakovské roli při setkání s filmem, tedy k aktérství/herectví.

Závěr shrnuje výsledky výzkumu a teoretického studia.

VÝZKUM

Disertační práce shrnuje výsledky kvalitativně pojatého výzkumu, jehož cílem bylo zmapovat prostor setkávání filmového obrazu a výtvarné výchovy. Tento prostor jsem považovala za dostatečně nepropojený zejména na úrovni teoretické. Teoretické zakotvení problematiky filmového obrazu v kontextu současného pojetí výtvarné výchovy by mělo sloužit jako odborný základ pro tvorbu a ověřování konkrétních metodik (což ale není předmětem této práce).

VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- v čem je filmový obraz specifický a jak se liší od ostatních typů obrazů, se kterými ve výtvarné výchově běžně pracujeme?
- jak se jeho odlišnosti projeví konkrétně v pedagogické situaci?
- v čem spočívá přínos filmového obrazu pro teorii a praxi výtvarné výchovy?
- vyžadují specifické vlastnosti filmového obrazu nějakou změnu nebo úpravu didaktického přístupu k obrazu?
- jak nám v tomto směru pomůže současná teorie filmového obrazu?

SBĚR DAT

Ve své práci jsem využívala zkušenosti z vlastní praxe, která zahrnuje několik edukativních projektů různého typu a zaměření, jenž probíhají v pražských kinech i ve školách. V textu práce využívám ukázky z těchto projektů jako ilustrace dílčích konceptů, které v práci rozvíjím. Jedná se zejména o tyto projekty:

FILM AKTIVNĚ

Tento projekt, který je zaměřený na zprostředkování filmového umění, tvoří základní praktické východisko disertační práce. Uplatňuje koncept filmového zážitku a rozvíjení jeho tří poloh. Projekt vznikl před šesti lety⁴ s plánem vytvořit vzdělávací

⁴ Původní tým projektu Film aktivně: Martin Blažíček, František Topinka, Linda Arbanová, Dagmar Fuxová. Projekt v současné době probíhá pod hlavičkou Aeroškola, což je souborný název všech

alternativu k běžným školním návštěvám kina, návštěvám, které byly a jsou vnímány spíše jako relaxace, zábava, či jako vcelku příjemné „vyplnění času“.

Projekt si klade za cíl vytvoření souboru představení, která by nabízela kromě samotného sledování filmu i něco navíc. Při tvorbě projektu jsme se inspirovali galerijní pedagogikou. Cílem bylo pracovat s filmovým dílem podobným způsobem, jakým mohou lektori pracovat s originálním dílem v galerii. Pokusili jsme se tedy nahradit běžné školní projekce speciálním programem, který by vyprovokoval dětské diváky k myšlenkové aktivitě, analýze a reflexi vlastních zážitků, komunikaci a diskuzi. Programy se nezabývají podrobně dějinami filmu, jednotlivými osobnostmi ani styly a ani nepoužívají filmové dílo jako motivaci a ilustraci školních předmětů, např. dějepisu. Návštěva našeho představení by měla sloužit jako výpomoc a odrazový můstek učitelům, kteří chtějí film do své výuky zahrnout, ale neví přesně jak. Primárně jsme mysleli právě na učitele výtvarné výchovy. Programy jsou sestaveny tak, aby kladly film do vztahů s ostatními druhy vizuálního a audiovizuálního vyjadřování, poukazovaly na průniky s ostatními druhy umění i na jeho zcela specifické rysy. Vysvětlujeme základní vyjadřovací prostředky filmu, strukturu filmového vyprávění a další témata související s filmovým uměním.

Program *Romeo a Julie* je úvodní, nabízí základní vhled do problematiky filmového umění. Podstatou je srovnávání dvou různých filmových zpracování Shakespearovy tragédie *Romeo a Julie* (F. Zeffirelli 1968, B. Luhrmann 1996). Dějová linie příběhu *Romea a Julie* je v průběhu programu sledována od počátku do konce, je však využita jako prostředek k postupnému odkrývání principů filmového vyprávění. Žáci pod vedením lektora sledují v devíti jednotlivých kapitolách kratší ukázky, srovnávají obě filmové verze příběhu a popisují rozdílnost jeho zpracování. Postupně se zabýváme např. filmovým prostorem, filmovým časem, záběrem, filmovou hudbou a pod. Žáci plní různé úkoly a odpovídají na otázky. V rámci programu např. sledují ukázky bez zvuku, poslouchají zvukovou stopu bez obrazu, sledují souběžně jednu scénu z obou filmů apod.

Druhý program pracuje s francouzským filmem *Amélie z Montmartru*. Zabývá se především vztahem obsahu a formy filmového vyprávění, strukturou filmového

vyprávění, žánrem, ale také populární kulturou, fenoménem postprodukce, ambivalentní pozicí tohoto filmu mezi uměním a kýčem, a jinými motivy, kterých se film dotýká, v závislosti na věku a zájmech skupiny, která představení navštíví.

Dalším navazujícím programem je *Filmový plakát*, propojující oblast filmu a grafického designu. Program pro nejmenší diváky – předškolní a prvostupňové – s názvem *Exkurze do kina* se zabývá percepcí filmového obrazu v prostředí kina v kontrastu k ostatním prostředím (zejména k domácímu sledování televize). V přípravě jsou další programy.

LETNÍ FILMOVÉ SOUSTŘEDĚNÍ AERTĚK

Dvanáctidenní soustředění pro děti ve věku 10-14 let probíhá v prázdninovém čase mimo Prahu. Jedná se o táborový typ letního pobytu, jehož cílem je umožnit dětem zábavně-vzdělávací formou představit všechna specifika filmu a zprostředkovat realizaci jejich vlastního filmového díla. Pro toto soustředění se každoročně vyvíjejí nové metody, které by usnadnily dětem pochopení základních principů filmové tvorby, především časoprostorovou skladbu dílčích částí filmu. Jedná se jak o praktické dílny předcházející samotnému natáčení, tak o teoretické programy typu *Film aktivně*.

MALÁ ŠKOLA ANIMACE

Jedná se o dvouměsíční kurz pro děti od 9 do 15 let probíhá v odpoledních hodinách v prostorách kina. Seznamuje děti s tvorbou klasického animovaného filmu s využitím nejrůznějších výtvarných technik. Dítě postupuje od jednoduchých cvičení až k autorskému filmu. Cílem je poskytnout dětem médium animovaného filmu jako prostředek pro osobité vyjádření, které se může pohybovat od zcela abstraktní polohy až ke klasickému vyprávění.

VÝUKA NA RŮZNÝCH TYPECH ŠKOL V RÁMCI HODIN VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Na projekt *Film aktivně* lze navázat přímo ve výuce, nejčastěji tvorbou krátkých animovaných filmů. Během této výuky se ověřují možnosti zapojení filmu do běžné praxe na školách, která je časově i technicky omezená.

GALERIJNÍ EDUKACE

Závěrečná kapitola této práce shrnuje předchozí kapitoly prostřednictvím rozboru průběhu konkrétního edukativního programu k výstavě *Andy Warhol - Motion Picture*.

Z vlastní praxe jsem získala následující typy textů:

- audiovizuální záznamy výuky a jejich transkripty
- písemná vyjádření od žáků a studentů – dotazníky, reflexe
- vizuální texty – filmy, storyboardy a další výtvarná vyjádření
- vlastní zápisky a reflexe z praxe, přípravy výuky

Dále jsem analyzovala zkušenosti ostatních učitelů, které jsem získala ve formách:

- písemné reflexe a zápisky z praxe, přípravy na hodinu
- audiozáznamy výuky a jejich transkripce
- vizuální texty žáků a studentů
- rozhovory, dotazníky
- písemná dokumentace edukativních programů a projektů

ZKRATKY POUŽÍVANÉ V TEXTU U JEDNOTLIVÝCH UKÁZEK A PŘÍKLADŮ:

MSA - T	TRANSKRIPT VÝUKY V MALÉ ŠKOLY ANIMACE, 2008
MSA - D	DOTAZNÍK Z MALÉ ŠKOLY ANIMACE, 2008
MSA - V	VIZUÁLNÍ TEXTY ÚČASTNÍKŮ MALÉ ŠKOLY ANIMACE, 2008-2009
AT - D	DOTAZNÍK VYPLNĚNÝ DĚTSKÝMI ÚČASTNÍKY AERTĚKU, TURNUS 2008 A 2009
FA - A	TRANSKRIPTY AUDIOZÁZNAMU VÝUKY PROGRAMU AMÉLIE Z MONTMARTRU 2008-2009
FA - A - D	DOTAZNÍK VYPLNĚNÝ ÚČASTNÁKY PROGRAMU AMÉLIE Z MONTMARTRU, KTERÝ PROBÍHAL PŘÍMO VE VÝUCE VÝTVARNÉ VÝCHOVY 2009
W - RD	PÍSEMNÉ REFLEXE ÚČASTNÍKŮ PROGRAMU ANDY WARHOL - MOTION PICTURES 2009
W - V	VIZUÁLNÍ TEXTY ÚČASTNÍKŮ PROGRAMU ANDY WARHOL - MOTION PICTURES 2009
W - RL	písemné reflexe lektorů programu Andy Warhol - Motion Pictures, včetně mých vlastních poznámek z průběhu programu 2009
AT - L	písemné reflexe a rozhovory s odbornými lektory Letního filmového soustředění Aertěk (těmi, kteří se podílejí na metodice a realizaci výuky a natáčení) 2008 a 2009

ANALÝZA DAT

Získaná data jsem analyzovala metodami zakotvené teorie. Podle A. STRAUSSA a J. CORBINOVÉ jde o teorii, která je *induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů*⁵. Analýza dat zahrnuje fázi otevřeného, axiálního a selektivního kódování, přičemž tyto fáze nemusí probíhat lineárně, ale cyklicky.

Během tří fází kódování jsem stanovila centrální kategorii - proměnnou, kterou je **FILMOVÝ ZÁŽITEK**. K této kategorii se vztahují všechny ostatní proměnné, které ji rozvíjí a ovlivňují. Centrální kategorie filmový zážitek charakterizuje konkrétní pedagogickou situaci setkání žáka a filmového obrazu, která má určitou podobu, průběh, příčinné okolnosti a jejímž výsledkem může být poznání, které je v souladu s kontextem požadavků a cílů výtvarné výchovy. Centrální kategorii přímo rozvíjejí tyto proměnné:

FILMOVÝ OBRAZ, DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE, AKTIVNÍ ŽÁK-DIVÁK, AKTIVNÍ ŽÁK-FILMAŘ, UČITEL VÝTVARNÉ VÝCHOVY, POZNÁNÍ

FILMOVÝ OBRAZ

Kategorie filmový obraz označuje předmět filmového zážitku. Filmový obraz má svá specifika, kterými se liší od ostatních typů obrazů, především je to trvání a s ním související vyprávění. Vyprávění filmového obrazu má svou narativní strukturu – syžet a svou obrazovou stránku – způsob, jakým je vyprávění zobrazováno. Tyto dvě složky směřují a vedou divákovu porozumění fikčnímu světu filmu, v rámci kterého se odehrává příběh. Filmový obraz tak vyvolává, směřuje a vede filmový zážitek. Filmový zážitek je výsledkem dialogu žáka a filmového obrazu. Tento dialog probíhá na třech rovinách, které definují tři typy filmového zážitku. Kategorie filmový obraz je dále rozvíjena podkategoriemi:

FILM, POHYBLIVÝ OBRAZ, TRVÁNÍ, POHYB, ČAS, PŘÍBĚH, DĚJ, NARACE, FOTOGRAFICKÝ REALISMUS, SCHÉMA, ATRAKCE

⁵ STRAUSS, CORBINOVÁ, 1999, str. 14.

DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE

Kategorie digitální technologie označuje vnější kontext filmového zážitku – především prostředí filmového zážitku (kde, kdy a jakým způsobem je filmový obraz prezentován), míru vnějšího ovlivnění filmového zážitku (do jaké míry může divák ovlivnit průběh zážitku) a percepční návyky diváka. Přináší do pedagogické situace nutnost znát kontext vzniku obrazů, což slouží jako obrana proti manipulaci. Kategorii digitální technologie dále rozvíjejí pojmy:

RELOKACE, KONTEXT, PROJEKCE, PŘENOS, UCHOVÁVÁNÍ, DIVÁK-UŽIVATEL, DIGITÁLNÍ FOTOGRAFIE, VIZUÁLNÍ KULTURA

AKTIVNÍ ŽÁK-DIVÁK, AKTIVNÍ ŽÁK-FILMAŘ

Žák prožívá a reflektuje filmový zážitek. Aktivní žák-divák si uvědomuje tři typy zážitku a svou vlastní činnost během nich. Filmový zážitek je pro aktivního žáka-diváka zdrojem různých typů poznání. Aktivní žák-filmař dokáže využívat filmový obraz jako prostředek osobitého vyjádření. Žák se aktivním divákem a filmařem nestává automaticky. Aktivní vnímání i tvorba vyžadují schopnost porozumět složitému systému vyjadřovacích prostředků filmu od jednotlivých prvků až po jejich skladebnou syntézu i znalost schémat a zavedených postupů, které jsou k tomu využívány. Aktivní divák i filmař si uvědomuje svůj osobní vklad do procesu konstrukce a rekonstrukce. Kategorie souvisí se skupinou kategorií, které popisují jednotlivé činnosti aktivního diváka a filmaře :

SLEDOVÁNÍ, KONSTRUKCE, REKONSTRUKCE, REFLEXE, CITLIVÉ VIDĚNÍ, ZÁJEM, SCHÉMA, INVENCE, SUBJEKTIVITA, POROZUMĚNÍ, ZODPOVĚDNOST

UČITEL VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Učitel výtvarné výchovy zde zastupuje kontext výtvarné výchovy jako celku. Používá filmový zážitek jako zdroj svého pedagogického působení, prostřednictvím kterého naplňuje vzdělávací a výchovné cíle výtvarné výchovy. Učitel ovlivňuje divácký filmový zážitek výběrem filmu. V rovině diváctví i v rovině tvorby používá různé metody a postupy jak odkrývat všechny tři součásti filmového zážitku a jak usnadnit žákovi jejich porozumění. Cílem je pak podpořit v žákovi aktivní vnímání a tvorbu filmového obrazu překonáním typických problémů vyplývajících z vlastností filmového obrazu. Rozvíjející kategorie jsou: **PRŮVODCE, MOTIVACE, METODY,**

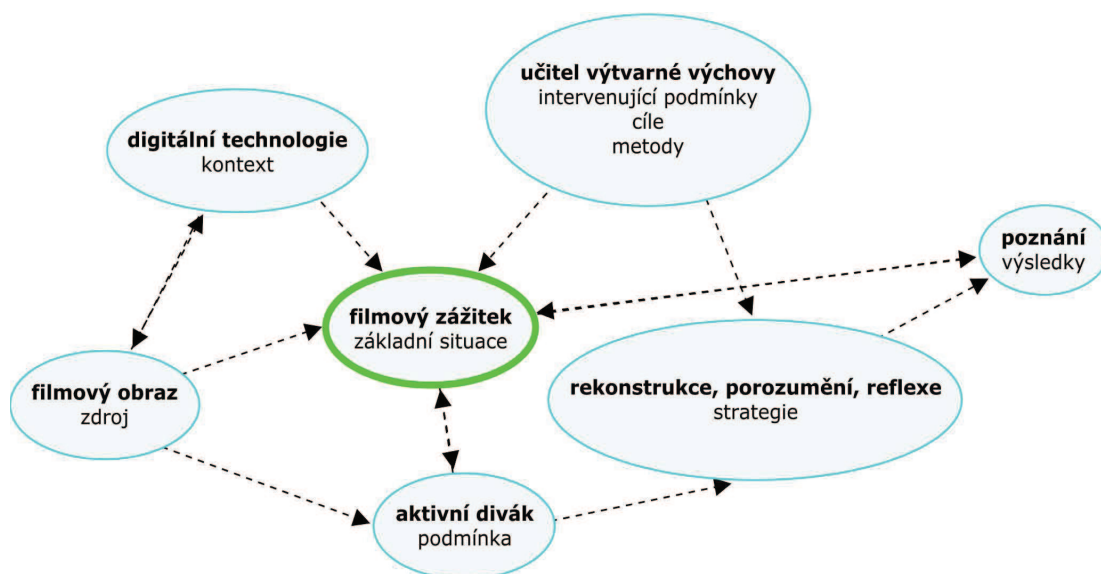
ZPŘÍSTUPNĚNÍ, OČEKÁVÁNÍ, CÍLE VÝTVARNÉ VÝCHOVY

POZNÁNÍ

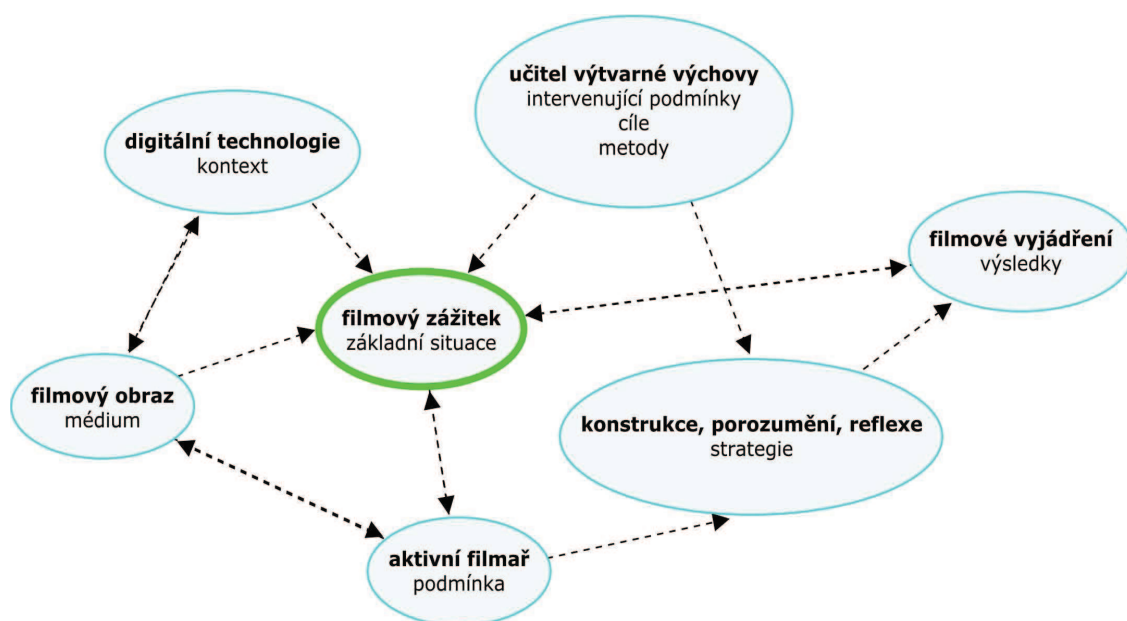
Filmový zážitek může být zdrojem různého typu poznání, což souvisí se třemi typy filmového zážitku – poznání fikčního světa díla s ním souvisejících významů, poznání způsobu, jakým je fikční svět konstruován a poznáním způsobu, jak se podílí na rekonstruování fikčního světa filmu moje osobnost. Kategorie poznání zahrnuje i výsledek filmového zážitku žáka-filmaře, tedy filmové vyjádření. Prostřednictvím porozumění filmu lze lépe porozumět i ostatním typům pohyblivých obrazů a novým médiím obecně. Rozvíjí jej kategorie:

POROZUMĚNÍ FILMOVÉMU OBRAZU, JAK VNÍMÁM, CO JE ZOBRAZENO, JAK JE TO ZOBRAZENO, JAK SE V TOM ZRCADLÍM, SCHÉMATA, REFLEXE, VYJÁDŘENÍ, AUTENTICKÁ VÝPOVĚĎ

Vztahy mezi jednotlivými kategoriemi znázorňují následující diagramy. První diagram popisuje situaci vnímání filmu, kdy je žák v roli diváka:



Druhý diagram popisuje situaci žáka-filmaře:



Uvedené diagramy shrnují příběh zakotvené teorie:

Základní situací setkání žáka a filmového obrazu v kontextu školy je filmový zážitek. Vnější okolnosti diváckého filmového zážitku udává kontext digitálních technologií, které ovlivňují podobu filmu i způsob, místo, čas, průběh a zážitku. Během filmového zážitku dochází k interakci žáka a filmu – buď v rovině divácké, nebo v rovině tvůrčí. Filmový obraz má své specifické vlastnosti, kterými ovlivňuje filmový zážitek. Je to především trvání a vyprávění - konstrukce fikčního světa. Do výtvarné výchovy přináší motiv příběhu vyprávěného v čase. Filmový obraz ovlivňuje divákův filmový zážitek také ve smyslu motivace k setrvání v zážitku. Žák-divák během filmového zážitku rekonstruuje fikční svět filmu, k čemuž používá různé mentální procesy, zapojuje emoce a vlastní osobnost i navykklá schémata. Žák-filmař během zážitku fikční svět konstruuje filmovými prostředky. Pokud jsou tyto procesy uvědomělé a reflektované, ústí k různým typům poznání a/nebo k vyjádření. Učitel výtvarné výchovy inscenuje filmový zážitek a ovlivňuje jeho průběh tak, aby směřoval žáka-diváka k poznání, které je v souladu s cíli výtvarné výchovy. K tomu využívá různé metody a strategie.

Jednotlivé kategorie jsem podrobněji rozebrala v textu a zasadila je do teoretického kontextu. Struktura práce odpovídá vzájemným vztahům jednotlivých

kategorií – nejprve popisuje vnější okolnosti filmového zážitku, výtvarně-výchovný kontext, digitální kulturu a předmět filmového zážitku – filmový obraz. Následuje pak rozbor samotného filmového zážitku, jeho tří typů a průběhu v závislosti na roli žáka. V závěru práce jsou shrnuty odpovědi na výše stanovené výzkumné otázky.

1. FILM A VÝTVARNÁ VÝCHOVA

1.1. FILM NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH

Ačkoliv je film jmenován v *Rámcových vzdělávacích programech* v oddílech věnujících se výtvarné výchově jako jeden z mnoha typů vizuálně obrazných vyjádření, která patří do učiva výtvarné výchovy, bývá v diskuzích o roli filmu ve výchově a vzdělávání zmiňován spíše v souvislosti se všemi možnými vzdělávacími předměty, jen ne s výtvarnou výchovou. Nejčastěji je pak pro film vytvářen zcela samostatný kontext jménem filmová či audiovizuální výchova, což ilustruje například veřejná diskuze, kterou *Výzkumný ústav pedagogický* nedávno zahájil na svých stránkách⁶. Diskuze o audiovizuální výchově byla uvedena několika úvahami předních českých odborníků (převážně z oblasti filmové teorie a historie) o potřebnosti zařazení výuky o filmu do současného vzdělávacího systému. Později se do diskuze zapojili i učitelé, kteří již sami nějak s filmem pracují a i jiní zájemci o toto téma.

Z této první fáze diskuze byl již vypracován grafický přehled shrnující hlavní témata celé diskuze a aktuální problémy, které je třeba v této oblasti řešit. V prvé řadě jde o definování vzdělávacího obsahu pro plánovaný předmět a vytvoření koncepce vzdělávání učitelů. Schéma také naznačuje budoucí postup při tvorbě tohoto předmětu. *VÚP* plánuje zajistit zařazení předmětu do kurikula a připravit metodickou podporu pro začlenění a výuku předmětu. Odborná pracoviště by pak měla vyvíjet přípravu didaktiky předmětu.

U těchto odborných pracovišť se pak v grafickém přehledu nachází otazníky. Odráží to základní problém celého procesu – kdo se na tvorbě didaktiky má podílet, kdo vlastně bude výuku audiovizuální výchovy a přípravu učitelů zaštiťovat. Film má silně interdisciplinární charakter a i samotná diskuze ukazuje, že k němu každý přistupuje trochu jinak. Proto stále není jasné, v jaké pozici by se případná audiovizuální výchova ve škole vlastně nacházela. Jako součást mediální výchovy, nebo oblasti Umění a kultura? Jako samostatný předmět, doplňkový předmět, nebo

⁶ Metodický portál RVP, www.rvp.cz/clanek/1654

průřezové téma? Shoda však panuje v tom, že „filmovou výchovu je třeba chápat jako oblast estetickou/uměleckou a snažit se o její realizaci jak v rovině recepce, tak produkce a je zapotřebí si všimnout všech žánrů a všech formátů.“⁷

Jak však závěrečné shrnutí dodává, každý učitel bude pojmát práci s filmem trochu jinak. Něco jiného bude od filmu očekávat učitel výtvarné výchovy, něco jiného češtinář. Je těžké říci, kdo by se měl filmem přednostně ve svém oboru zabývat a kdo ne. Záleží na úhlu pohledu. Oficiální koncepce filmové či audiovizuální výchovy ještě není připravena, nicméně učitelé mohou využít některý z projektů, jež u nás v současné době běží. Koncipování oboru by mělo vycházet ze zkušeností těchto projektů, které již nějakým způsobem s filmem pracují, ověřují různé postupy a zkouší nové metody. Jejich různá zaměření také ukazují na široké možnosti, jež film škole nabízí.

1.1.1. SOUČASNÉ SPEKTRUM POJETÍ FILMU V RÁMCI VÝUKY

Pokud se podíváme na zahraniční i naše vzdělávací projekty zabývající se filmem, nalezneme široké spektrum možného využití filmu ve výchovně-vzdělávacím procesu, které souvisí s tím, z jakého úhlu pohledu se na film díváme a co od něj ve výuce očekáváme. Následující přehled možností využití filmu ve škole je doplněn příklady českých projektů, které u nás v současnosti běží.

A) FILM JAKO RELAXACE

Film může sloužit především jako prostředek uvolnění, relaxace, zábavy. Ve škole jej lze využít jako formu odměny, náhradního programu během přijímacích řízení, maturit, suplování. Každý zažil školní projekce v kinech, nebo pouštění videa ve škole.

B) FILM JAKO POMŮCKA

Film je vhodným a zábavným prostředkem k doplnění výuky napříč různými předměty, ať už se jedná o filmové adaptace literárních děl, dokumentární historické, nebo přírodovědné filmy, instruktážní filmy apod. Prostřednictvím práce s filmem lze rozvíjet klíčové kompetence žáků v rámci různých předmětů – komunikační

⁷PASTOROVÁ, M., TOMEK, K., 2008

schopnosti, jazykové dovednosti (vyjadřování, práce s textem, interpretace), rozvoj kritického myšlení. Film se často používá při výuce cizích jazyků. Ve všech těchto případech film slouží vlastně jako pomůcka.

C) PROJEKT JEDEN SVĚT NA ŠKOLÁCH

Specifickým případem, kdy je film využíván jako prostředek výuky, inspirační a motivační zdroj, nebo ilustrace, je významný český projekt *Jeden film na školách*, který vznikl jako odnož mezinárodního festivalu dokumentárního filmu *Jeden svět*, věnujícího se tematicky zejména lidským právům. *Jeden svět na školách* je u nás svým rozsahem ojedinělý projekt, který stále rozšiřuje spektrum své činnosti. Mezi jejich hlavní aktivity patří pořádání projekcí filmů z festivalu *Jeden svět* přímo na školách, organizování diskuzí s autory či aktéry filmů, vydávání didaktických příruček pro učitele, multimediálních CD-ROMů, DVD s filmy, pracovních listů a dalších edukačních materiálů, vedení nejrůznějších výzkumů, pořádání konferencí pro učitele a odborníky o mediální a audiovizuální výchově, organizování školení a workshopů pro učitele, pomoc při vydávání studentských novin a časopisů, organizování setkání studentů s pamětníky nedávné československé historie, atd. Projekt se již rozšířil i za hranice republiky a běží v několika dalších evropských státech.

Svým rozsahem, kvalitou, finančním a materiálním zázemím je to projekt pro české školství velice důležitý. Využívají jej hlavně učitelé občanské, multikulturní, mediální a literární výchovy, nebo učitelé dějepisu. Film zde slouží jako výborný inspirační motivační pomocník, jako zdroj poznávání světa. O film jako takový zde ale nejde, jde spíše o témata, která se v dokumentárních filmech řeší. Prostřednictvím dokumentárního filmu tak ve škole můžeme rozebírat otázky genderu, náboženství, národnosti, stereotypů ve společnosti, menšin, sociálního postavení, lidských práv, politiky apod.

D) FILM JAKO KULTURNÍ DĚDICTVÍ - FILM A ŠKOLA

Film je významným kulturním dědictvím, jehož hodnoty musí být předávány mladým generacím spolu s ostatními kulturními hodnotami. U nás tento postoj reprezentuje projekt *Film a škola*, který vznikl pod patronací *Asociace českých filmových klubů* z iniciativy JIŘÍHO KRÁLÍKA. Film je chápán jako součást umění (spolu s

významnými díly výtvarného, hudebního, literárního umění apod.) Žáky je třeba seznámit s historií kinematografie, styly, směry a zásadními díly významných autorů a probudit v nich tak estetické citění a zájem o kvalitu. Jak se píše v projektu JIŘÍHO KRÁLÍKA z roku 2003, „prostřednictvím kvalitního filmu je totiž možné probudit nejenom zájem o filmové umění, ale současně prohloubit obecné estetické citění i znalosti v oblasti filmové historie“⁸. Z kinematografie jsou vybírána pouze díla odborníky hodnocená jako umělecká, tedy ne komerční a populární tvorba.

Projekt *Film a škola* byl ve svých začátcích velmi ambiciózní, prezentoval se jako reagující na změny ve vzdělávání, které přináší RVP a chtěl dostat film do škol. Formulace, kterými se projekt prezentuje, navrhované postupy, metody a cíle projektu však znějí velice tradičně. Prosazuje v podstatě samostatný vzdělávací obor, nebo předmět s názvem filmová výchova - v KRÁLÍKOVĚ podání jde především o výuku dějin kinematografie. Výběr filmů, se kterými pracuje, tzv. *Zlatý fond světové kinematografie*, nabízí jen málo filmů, které by byly vhodné pro práci s mladšími žáky – jde o filmy, které nejsou schopny vyvolat u žáků odpovídající typ zážitku, jenž by mohl vyústit do specifického typu poznání. To je podstata pedagogické práce s uměleckým zážitkem, kterou rozpracovává teorie výtvarné výchovy. Film jako umělecké vyjádření staví na individuálním diváckém prožitku díla, který je zásadní pro poznávací účinek díla. Zážitek nemůže být nahrazen slovní interpretací díla, vysvětlením jeho přínosu pro vývoj kinematografie apod.

Výběrem filmů je projekt určen spíše pouze pro žáky středních škol, ale já se domnívám, že film může být zdrojem poznání i pro mladší žáky. Seznam doporučených filmů je sestavován podle následujících kritérií: „musí jít o dílo kvalitní a současně dobře srozumitelné“, „film by měl vhodným způsobem doplňovat a rozšiřovat výuku v jiných předmětech“, „před představením musí učitel žákům stručně zdůvodnit význam a poslání této projekce“, „studenti středních škol by se za dobu svého studia povinně seznámili minimálně s šestnácti (dvanácti) kvalitními filmy“⁹. Projekt třídí filmy do skupinek podle možného využití ve školních předmětech. Učitel si tak může na internetových stránkách projektu nechat vypsát filmy vhodné pro výuku dějepisu, literatury,

⁸ KRÁLÍK, 2003, str. 4

⁹ KRÁLÍK, 2003, str. 6

výtvarné výchovy apod., přičemž odůvodnění takového rozčlenění není uvedeno.

Film a škola je však určitě významná tím, že zpřístupňuje středním školám i individuálním žákům, kteří mají sami zájem o kvalitní film, přístup k těmto filmům, často hůře dostupným. Organizuje filmové kluby a školní projekce s odbornými úvody. Nicméně nepůsobí jako projekt cílící na všeobecné vzdělávání, spíše na zájmové skupiny studentů, kteří se chtějí dějinám kinematografie hlouběji věnovat.

Argumentaci zde nastíněnou budu dále rozvíjet v následujících kapitolách, neboť vychází z koncepce, kterou touto prací prezentuji a rozvíjím ve vlastních edukačních programech.

E) FILM V RÁMCI MEDIÁLNÍ VÝCHOVY

Mediální výchova vychází z předpokladu, že film, stejně jako ostatní projevy mediální produkce, je zdrojem potenciálního nebezpečí pro žáky – je přirozenou součástí dětské zkušenosti, ale bez vhodného pedagogického vedení může být nástrojem manipulace. Film a vše co jej doprovází je součástí mediální komunikace (vedle tisku, televize, reklamy, internetu...), proto je třeba se naučit přijímat jej kriticky, s vědomím okolností vzniku a záměru. Jde o rozvíjení mediální gramotnosti. Ta je definována například takto:

Mediální gramotnost bývá definována jako série komunikačních kompetencí, které zahrnují schopnost vyhledávat, analyzovat, hodnotit a dále předávat informace v nejrůznějších formátech. To znamená, že nezáleží na tom, zda se jedná o informace v tištěné, elektronické nebo digitální podobě a zda je získáváme z novin, rozhlasu, televize nebo Internetu. Mediálně gramotný člověk je schopen maximálně využívat dostupná média pro své vzdělání, osobní rozvoj a uspokojení potřeb.¹⁰

Film však v těchto programech hraje poměrně okrajovou roli, pracuje se opět spíše s dokumentárním filmem a hlavně s televizní produkcí a s informacemi, které zprostředkovává. Na základě mediální gramotnosti můžeme odhalovat různé strategie ovlivňování a manipulace, které se v informačních médiích využívají:

Například díky odhalení strategie, jakou používají výrobní firmy při inzerci

¹⁰ VRÁNKOVÁ, 2004

svých produktů, je možné svobodněji koordinovat své spotřebitelské chování. Na základě informací zprůhledňujících předvolební kampaně politických stran je zase možné kvalifikovanější občanské rozhodování.¹¹

Rozvíjení mediální gramotnosti se částečně věnuje i již zmiňovaný projekt *Jeden svět do škol*, dále projekt *Děti a média*, *Média tvořivě*, projekt *Mediální výchova* Fakulty sociálních věd UK a další. V rámci těchto projektů bylo u nás publikováno online několik překladů zahraničních učebnic a příruček pro učitele (viz Úvod, pozn. 3).

F) FILM JAKO SOUČÁST VIZUÁLNÍ KULTURY

S mediální gramotností úzce souvisí i gramotnost vizuální. Pojem je používán v rámci několika více či méně souvisejících kontextech. Pro výtvarné pedagogy je to především kontext výtvarné výchovy a výtvarného vzdělávání. I tento kontext je však poměrně široký, v současnosti velice aktuální a neustále diskutovaný. Definici vizuální gramotnosti shrnuje ve svém článku MARIE FULKOVÁ¹². Pojem tedy podle posledních výzkumů zahrnuje percepční citlivost, aktivní kreativní činnost, estetickou otevřenost k emocionálním a empatickým vztahům a schopnost kritického myšlení. Vizuální gramotnost je přímo spojena s komunikačními schopnostmi a množstvím sociálních kompetencí včetně schopnosti tolerance a otevřenosti vůči projevům jiných kultur. Velmi zjednodušeně řečeno je to schopnost dekódování i kódování vizuálně obrazných vyjádření.

Film je podstatnou součástí vizuální kultury, ve které vyrůstáme, žijeme a tvoříme. Vizuální kultura je předmětem zájmu současné školy, především ve výtvarné výchově. Film jakožto jeden z hlavních projevů vizuální kultury by měl být do výuky přirozeně zařazen, přičemž může jít o film takzvaně umělecký, nebo i komerční, experimentální, amatérský apod. Tomuto pojetí odpovídá koncepce výtvarné výchovy v *Rámcovém vzdělávacím programu*, je na něm založena tato práce i projekt *Film aktivně*, který tvoří základ mé vlastní pedagogické zkušenosti s filmem.

¹¹ VRÁNKOVÁ, 2004

¹² FULKOVÁ, 2002

G) PRAKTICKÁ VÝUKA FILMU

Film je jedním z vyjadřovacích prostředků (vedle kresby, malby, fotografie, performance apod.) – může rozšířit spektrum žakových vyjadřovacích schopností. Jedná se o praktickou výuku filmu, nejčastěji v rámci výtvarné výchovy, nebo v podobě volitelných seminářů, kroužků, v rámci výuky na základních uměleckých školách a v dalších mimoškolních zařízeních pro volnočasové aktivity dětí. Toto pojetí často úzce navazuje na předcházející pojetí. Filmové a animační kroužky jsou v současné době stále více populární. Jako konkrétní příklad propojení pojetí F) a G) můžu uvést například *Malou školu animace*, nebo letní filmové soustředění *Aertěk*. O obou bude také ještě řeč v následujících kapitolách.

H) NEGATIVNÍ CHÁPÁNÍ ROLE FILMU VE ŠKOLE

I když jsem se v praxi osobně nesetkala s nikým, kdo by zastával následující stanoviska, je možné, že i tyto dva argumenty proti zařazení filmu do výuky by někdo mohl použít: film nemá žádný přínos pro výchovu dítěte, nestojí za zájmem ze strany pedagogů, je to produkt nehodnotné populární kultury (umělecké filmy jsou příliš složité, často dětem a mládeži nepřístupné...). A nebo : děti film dobře znají, naučily se jej vnímat samy, přirozeně. Proto není třeba se mu věnovat ve škole. Místo toho musíme žáky učit důležitější věci, učit je vnímat ty produkty kultury, ke kterým se sami přirozeně neobracejí (výtvarné umění, literatura, divadlo...).

Výše zmíněné přístupy k filmu uvádím proto, abych nastínila současnou škálu užití filmu ve výchovně-vzdělávacím procesu a s ní související nejednoznačnost oborového zařazení filmu a pohyblivých obrazů v systému vzdělávacích předmětů u nás i ve světě a uvedla tak do širšího kontextu mé vlastní východisko pro studium vztahu filmu a výtvarné výchovy, pro které jsem nenašla v českých ani zahraničních zdrojích téměř žádný ekvivalent.

Nejednoznačnost zařazení však neodráží, jak by se mohlo zdát, nedokonalost a nepřipravenost vzdělávacího systému, ale vyplývá spíše ze samotné interdisciplinární podstaty filmu, který se stává středem zájmu nejrůznějších vědeckých oborů, je studován na akademických pracovištích, jež nesou různá označení a studují jej z různých úhlů pohledů. Pak ani pedagogické a didaktické uchopení filmu

nemůže být jednoduché.

1.2. FILM A VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Jak obhájit drzost nás, výtvarných pedagogů, že se chceme filmem také zabývat? Narážím tady na svůj vlastní zážitek z konference o audiovizuální výchově, kterou pro učitele, filmové odborníky a zástupce akademické sféry pořádal *Jeden svět do škol*. Účastnila jsem se této konference s prezentací edukačních aktivit kin Aero, Světozor a Oko, jichž jsem spoluautorkou a lektorkou. Jedná se především o projekt *Film aktivně*, který je svým způsobem ojedinělý na poli české audiovizuální edukace a vždy vzbuzuje nemalý zájem mezi učiteli.

Jaké překvapení však mezi přítomnými nastalo, když jsem odpověděla na otázku, jaké mám filmové vzdělání a kdo mi prezentované programy technicky vytvářel (multimediální DVD). Má odpověď zněla, že jsem studovala výtvarnou výchovu a na katedře výtvarné výchovy také pracuji na disertaci se zaměřením na film ve výtvarné výchově. Veškeré materiály si s mým druhým kolegou, také výtvarkářem, připravujeme a vyrábíme sami. Přítomný byl zástupce *Asociace českých filmových klubů* i zástupce *Národního filmového archivu*, oba jako autoři či garanti svých vlastních edukačních programů. Při mé odpovědi bylo vidět, že se velmi diví a v duchu se ptají, jak je to možné. Copak výtvarkář může vědět něco o filmu a připravit o něm takový typ vzdělávacího programu? Přičemž nešlo vůbec o opovržení, spíše o velký údiv. Představa výtvarné výchovy jako kreslení pěkných výkresů je mezi lidmi ještě stále velmi živá.

Pro zástupce ostatních oborů může být náš zájem o film možná nepochopitelný, co ale znamená pro nás, výtvarné pedagogy? V oborovém kontextu jaké teorie má výtvarná výchova hledat odpovědi na otázky týkající se filmu? Co je to vlastně film a jaký je jeho vztah k novým digitálním médiím? Jaké je jeho místo v současné vizuální kultuře?

Podíváme-li se na stav současné filmové teorie, zjistíme, že ani v odborném diskurzu, natož pak v kontextu výchovně-vzdělávacím, není snadné na tyto otázky odpovědět. Film ve své poměrně krátké historii z počátku neměl svůj vlastní akademický obor, byl zkoumán v rámci filozofie a teorie umění jako nové umělecké

médium, spolu s fotografií, s níž ho samozřejmě pojí, jak později ještě uvidíme, silné pouto. Filmové teorii se věnovali samotní filmový autoři, kritici, filosofové apod. Film byl také studován v rámci kateder literární teorie a historie, nebo divadelních kateder. Teprve od 60. let 20. století byla zakládána specializovaná univerzitní pracoviště, rozvíjející teorii, historii a filosofii filmového obrazu. V angličtině se tato studia souhrnně označují jako *cinema studies*, nebo *film studies* – česky filmová studia. Zajímavé však je, že se *cinema studies* začala na akademické úrovni etablovat v době, kdy už na scénu přichází nová elektronická a následně digitální média, jež začínají pomalu klasický film (ve smyslu materiálové podstaty celuloidového fotografického pásu a způsobu jeho projekce) nahrazovat.

V souvislosti se stále se rozšiřujícím výskytem digitálních způsobů tvorby, uchovávání a přenosu obrazů se dnes filmová studia a zvláště filmová teorie ocitají ve fázi, kdy se samy sebe ptají, co je vlastně jejich předmětem zájmu v době, kdy film v původní podobě rychle mizí (hovoří se o smrti filmu) a jaké je jejich místo a úloha v nepřehledném systému ostatních rychle se rozvíjejících oborů, které se nějakým způsobem zabývají audiovizuální kulturou, jako jsou například vizuální studia a studia nových médií.

Naše současná výtvarná výchova reagovala na změny v oblasti zkoumání umění a mimouměleckých vizuálních projevů vypracováním nové koncepce, která je ukotvena v *Rámcovém vzdělávacím programu* a která mimo jiné rozšiřuje oblast zájmu z projevů výhradně uměleckých na všechny projevy vizuální kultury obecně. Tento posun vyplývá právě ze změn v oblasti umělecké tvorby a ze změn v oblasti vnímání, tvorby, uchovávání a přenosu obrazů, které jsou způsobené vývojem digitálních technologií. Na teorii výtvarné výchovy však tato nová koncepce klade i nové nároky – jako odborný teoretický rámec jí již nestačí kontext klasických dějin umění.

1.2.1. VIZUÁLNÍ STUDIA A FILMOVÁ TEORIE

Od devadesátých let dvacátého století se začíná v akademické oblasti prosazovat nový obor - vizuální studia – jehož ústředním pojmem není umění, ale vizualita. Zrod nového oboru reagoval na změny, které vlivem nových technologií produkce a distribuce obrazů, proběhly v lidské kultuře v průběhu 20. století - někdy se souhrnně

označují jako „*visual turn*“. Hranice mezi uměleckou, komerční a amatérskou tvorbou jsou méně čitelné, pojmy klasické estetiky jako krása, hodnota, originalita a kopie ztrácí jasné kontury a význam. Vizuální studia zkoumají všechny projevy vizuální kultury, ne jen ty umělecké. PAUL DUNCUM ve svém článku o souvislostech mezi vizuální kulturou a výtvarnou výchovou shrnuje pojem vizuální kultura, který je ústředním motivem vizuálních studií takto:

In summary we can say, that the term visual culture implies two things. The term visual suggests, that we are concerned with substantially visual artifacts. Artifacts often involve codes other than visual ones and engage sensory modes other than sight, but we are interested to the artifacts to the extent to which, or when, we infer that they have meaning substantially visual. Secondly, the term culture suggests, that we are interested in more than the artifacts themselves. It suggests an interest in the conditions in which the artifacts have their being, including their production, distribution, and use. Images are viewed in their contextual richness, as part of an ongoing social discourse that involves their influence in social life.¹³

Vizuální studia z počátku musela bojovat o své místo na slunci především s klasickými umělecko-vědními obory. Jejich vznik doprovázely diskuze, pochybnosti a nedůvěra. Ilustrativním příkladem je známá anketa časopisu *October* z roku 1996, jehož redakce oslovila známé osobnosti z oblasti dějin, teorie a filozofie umění a nových médií se čtyřmi otázkami týkajícími se vizuální kultury¹⁴. Již samotné otázky však vyznívaly poněkud negativně. Nicméně v odpovědích jednotlivých účastníků se mísilo nadšení a očekávání se zdrženlivostí a kritikou vůči novému oboru a širokému spektru zájmu, který implikoval pojem „vizuální kultura“ v kontrastu k pojmu „umění“.

Časem se ale ukázalo, že vznik nového oboru má své opodstatnění, i když

¹³ DUNCUM, 2001, str. 106-107

¹⁴ Visual culture questionnaire. In: *October*, Vol. 77/1996, str. 25-70. V anketě odpovídali: SVETLANA ALPERS, EMILY APTER, CAROL ARMSTRONG, SUSAN BUCK-MORSS, TOM CONLEY, JONATHAN CRARY, THOMAS CROW, TOM GUNNING, MICHAEL ANN HOLLY, MARTIN JAY, THOMAS DACOSTA KAUFMANN, SILVIA KOLBOWSKI, SYLVIA LAVIN, STEPHEN MELVILLE, HELEN MOLESWORTH, KEITH MOXEY, D. N. RODOWICK, GEOFF WAITE, CHRISTOPHER WOOD

diskuze okolo vizuálních studií zatím neutichají. Vizuální studia každopádně přinesla nový způsob myšlení o obrazech a jejich percepci, o kulturních, sociálních, genderových, politických a dalších souvislostech vzniku vnímání a šíření obrazů. Jak zmínil v roce 2003 profesor D.N. RODOWICK¹⁵ v rozhovoru pro časopis *Illuminace*,

*jeden inovativní trend, jenž se uplatňuje v doktorandských studijních programech (filmových studiích), je příklon k tzv. vizuálním studiím, která v sobě spojují mediální a filmová studia, dějiny a teorii umění, studia nových médií a digitální kultury, ale také výuku praktické umělecké tvorby. Vizuální studia jako obor je sice obtížné definovat, ale filmovým studiím mohou nabídnout určitý rámec interdisciplinarity, který je efektivní a prospěšný.*¹⁶

Jako ve své podstatě interdisciplinární obor čerpají vizuální studia terminologii a metodologii z jiných oborů, někdy se o vizuálních studiích hovoří jako o oboru zastřešujícím všechny další podobné obory, které se zabývají dílčími vizuálními projevy naší kultury (studium mediální komunikace, nových médií, digitálních médií apod.). V rámci univerzitních programů s hlavičkou vizuální studia se objevují kurzy zabývající se televizí, reklamou, videem, výtvarným uměním, internetem a dalšími vizuálními projevy současnosti.

Pohyblivý obraz a film jakožto nejrozšířenější typ pohyblivého obrazu ve dvacátém století se stává přirozeně jedním z hlavních předmětů zájmu vizuálních studií, protože ovlivnil naše vnímání obrazů i reality. Filmové způsoby zobrazování se staly základem pro mnoho nových produktů současné kultury, například pro televizi, nebo počítačové hry. Proto je film a pochopení jeho podstaty zásadní pro studium současné vizuální kultury a také pro studium nových digitálních médií, které filmové principy přebírají a transformují do jiných podob.

V podstatě se to dá shrnout – pokud dnes někdo studuje dějiny a teorii výtvarných, literárních, nebo dramatických umění, estetiku, vizuální studia, mediální komunikaci, digitální technologie, nová média a také pedagogické výtvarné obory,

¹⁵ D.N.RODOWICK nejprve založil a vedl filmová studia na universitě v Yale, poté řídil filmová studia na universitě v Rochesteru a na Kings College v Londýně. Nyní je profesorem vizuálních a environmentálních studií a vedoucím filmových a vizuálních doktorských studií na Harvardu. Ve svých široce diskutovaných publikacích se věnuje zejména koncepcím filmové teorie a vztahy filosofických a teoretických koncepcí filmu, přičemž prosazuje obrat k filosofickému zkoumání filmu.

¹⁶ SZCZEPANIK, KUČERA, 2003, str. 93

dříve či později se setká alespoň okrajově se studiem filmové teorie a historie. Není proto divu, že samotná filmová teorie se v této komplexitě ztrácí, hledá sama sebe, svůj předmět zájmu, své vyhranění vůči ostatním oborům.

1.2.2. SMRT FILMU A KONEC FILMOVÉ TEORIE?

Film jako předmět zájmu filmové teorie postupně mizí – ztrácí se nebo mění svou tvář. Má mnoho různých podob a získává rozmanité formy. Jak trefně situaci pojmenoval FRANCESCO CASETTI, film „*je všude a nikde*“¹⁷. S hraným filmem v podobě celuloidového pásu, který by obsahoval políčka vzniklá fotochemickým záznamem světelného odrazu reality před kamerou, se už dnes setkáme jen v archivech. V druhé polovině 20. století se postupně proměnila technologie záznamu, způsoby, místa a okolnosti projekce filmu, nosiče, strategie prodeje, šíření, tvorby a užití. Film může mít mnoho podob, je vyráběn za různými účely a v různých společenských souvislostech. Je těžké dnes přesně definovat, co je to film. S filmem přicházíme do styku v různých situacích, ve kterých pro nás plní různou funkci. Je spojen s různými společenskými odvětvími. Proto se zdá, že je film vlastně všude, ale zároveň je tak nesnadné říci, kde přesně. Vzniká tak nejen pro filmovou teorii, ale i pro nás jakožto výtvarné pedagogy poměrně nepřehledné prostředí, ve kterém se musíme zorientovat.

FRANCESCO CASETTI tuhle situaci konce století označuje za hlavní příčinu krize filmové teorie – ta je v krizi právě proto, že ztrácí svůj objekt.¹⁸ Ten se naopak ve svých rozmanitých podobách stává objektem zájmu mnoha dalších oborů.

My jako výtvarní pedagogové jsme na tom v podstatě stejně, jako filmoví vědci – čelíme rozšiřování oblasti našeho zájmu a musíme se snažit držet krok s narůstajícím množstvím nových typů obrazů, způsobů tvorby, šíření a percepce obrazů (od počítačových her, přes youtube, blog, mobilní telefony, 3-D animace, až například po stále dokonalejší mapování vzdáleného vesmíru). Pokud se rozhodneme věnovat se právě filmu, neznamená to, že bychom si tím nějak omezili výběr. Ovšem jak

¹⁷ CASETTI, 2008, str.365

¹⁸ Je zajímavé, že v mnoha úvodech různých teoretických studií filmu nacházíme vždy podobná slova – *crisis, death of film, confusion* apod. A hned v druhém sledu slova s předponou re-, (*reinventing film studies, rethinking film theory*, apod.) implikující snahu o znovunalezení a přeformulování předmětu zájmu, cíle a vůbec poslání filmové teorie.

upozorňuje W.J.T. MITCHELL,

*úkolem studia vizuální kultury bude vybavit studenta nástroji kritického zkoumání lidské vizuality, nikoliv předat mu určitý balík informací nebo hodnot.*¹⁹

V nastíněné situaci filmové teorie byly profesoru D.N. RODOWICKOVI v roce 1999 v době jeho působení na *Kings College* položeny podobné otázky po cílech, předmětu a budoucnosti filmové teorie v době masového šíření digitálních technologií, mizení klasického filmu a také rozvoje nových vědních oborů. Jeho odpovědí je kniha *Virtual life of film*, jejíž některé postřehy a závěry jsou velmi inspirativní i pro náš vlastní obor.

1.2.3. FILM MIZÍ A CINEMA PŘEŽÍVÁ

RODOWICK zde tvrdí, že právě v době, kdy klasický film mizí a přichází éra digitálního filmu a obecně éra digitálního obrazu, je třeba vrátit se ke studiu teorie filmu a fotografie, abychom prostřednictvím pochopení těchto původních analogových způsobů zachycování a zobrazování reality pochopili i způsoby nové – čím jsou vlastně nové, v čem naopak navazují na tradici a jak se mohou dále vyvíjet. Neboť film sice mizí, ale co zůstává a transformuje se v nových médiích, je *cinema*:

Our audiovisual culture is currently a digital culture, but with a cinematic look.

*And cinema, too, is increasingly just another element of digital culture*²⁰.

Čeština nemá vhodný ekvivalent pro vymezení anglických pojmů *film* a *cinema*, ale můžeme se pokusit rozlišit je například tak, že film bude označovat určité konkrétní filmové dílo, zatímco *cinema* bude označovat něco jako „filmovost“, „filmový“. Jde v podstatě o souhrn určitých specifických rysů filmu, které se ale dají aplikovat i na jiné než typicky filmové produkty. Zjednodušeně se dá říci, že se jedná o filmový jazyk, narativní filmové postupy a další charakteristické vlastnosti, související například i s produkcí a prezentací filmů. Tyto vlastnosti a postupy pak přejímají další média, která už ale nemusí být závislá na zachycení reality fotochemickou cestou a výsledný produkt nemusí mít podobu hraného celovečerního díla, promítaného v kině. Toto *cinema* tedy přežívá v nových médiích, zatímco film v tom původním slova smyslu, odkazujícím na jeho materiální podstatu, už mizí.

¹⁹ citováno v DUNCUM, 2001, str. 108

²⁰ RODOWICK, 2007, str. 133

Our audiovisual culture remains 'cinematic' in the sense that the most popular forms of digital media long to recreate and intensify cinematic effects of framing, editing, dynamic point of view, and mobile framing.²¹

RODOWICK používá pojem *automatismus* pro definování souboru postupů, stylů a žánrů, které charakterizují jednotlivá média²². Automatismy jsou primární, tedy takové, které jsou v základu technologického vzniku obrazu – u filmu a fotografie je to celá série automatických procesů, které probíhají uvnitř záznamového přístroje. Dále jsou tu sekundární automatismy, které se týkají uměleckých postupů, jež se projevují ve formě, stylu a pod. Umělecká tvorba pak spočívá v dokonalé znalosti těchto automatismů a hledání nových, netradičních způsobů jejich použití. Digitální média se snaží napodobit automatismy analogové fotografie a filmu – tyto automatismy byly přetransformovány do podoby počítačových algoritmů.

One way in which film's virtual life extends itself is through its rebirth as the predominant aesthetic template for computational interfaces and works. Cinema does not remain unchanged in the process, however. Through transcoding, filmic automatisms lose their concreteness as creative potentialities and become metaphors for digital functions²³.

LEV MANOVICH používá podobný pojem – *operace* – pro popis postupů, nástrojů a funkcí, které se vztahují k digitálním technologiím. Počítačové technologie ovládáme na základě množství různých operací, které zůstávají stejné bez ohledu na to, s jakým typem informace pracují. Typickým příkladem jedné z nejrozšířenějších operací je *cut and paste*, která se dá použít pro práci s textem, obrazem, filmem, zvukem, a dalšími typy informací. MANOVICH pak vybírá tři typy operací (výběr, komponování a teleakce), na kterých ukazuje, jakým způsobem *cinema* ovlivňuje podobu a funkce počítačových softwarů a jakým způsobem se stává kulturním interfacem naší doby. MANOVICH dokonce podává několik příkladů z počátků vývoje počítačových softwarů, kdy vývojáři cíleně studovali kinematografické postupy, aby je překódovaly

²¹ RODOWICK, 2007, str. 133

²² Tento pojem přejímá od STANLEY CAVELLA, kterého ostatně v knize hojně cituje (*The World Viewed*) jako vzor filosofického myšlení o ontologii fotografie a filmu.

²³ RODOWICK, 2007, str. 133

do počítačových softwarů.

Cinema, the major cultural form of the twentieth century, has found a new life as the toolbox of the computer user. ... Cinema's aesthetic strategies have become basic organizational principles of computer software. The windows into a fictional world of a cinematic narratives has become a windows into a datascape. In short, what was once cinema is now the human-computer interface.²⁴

Abychom se vrátili k filmové teorii, RODOWICK upozorňuje, že analogový film, ačkoliv je již dávno přetransformovaný do digitálních operací, by se měl nadále udržet v centru pozornosti filmových studií, neboť je předchůdcem a vzorem pro média nová. Pokud tedy chceme porozumět novým médiím, nepovede se nám to bez pochopení podstaty a specifičnosti médií analogových. Historie a teorie filmu vytváří horizont pro studium toho, co je v nových médiích nové - a zároveň velmi staré. Dále je třeba pochopit,

co to znamená produkovat narativní ‚cinema‘ bez ‚filmu‘. ... Klasická teorie nám může pomoci zodpovědět otázku, čím se film stal dnes.²⁵

1.2.4. FILM A PARADOX VIZUÁLNA

Aby však takové nové studium filmu a digitálních médií bylo smysluplné, je dle RODOWICKA třeba hledat i nové způsoby přemýšlení o nich. Navrhoval to již ve své odpovědi na zmiňovanou anketu časopisu *October*. RODOWICK doporučuje uvažovat o vizualitě jako o „paradoxním konceptu“ a ptá se, co se stane, pokud

už nadále nezaručíme pojetí vizuality vnitřní soudržnost, protože ji vystavíme filosofické a genealogické kritice?²⁶

V čem je koncept vizuality jako předmětu nové vědní disciplíny paradoxní? RODOWICK odkazuje k historii estetického rozlišování temporálních a prostorových umění, započatého LESSINGOVÝM *Laokoónem*. Lingvistická a výtvarná umění stojí tradičně v protikladu, přičemž ta lingvistická jsou chápána jako bližší myšlení, tudíž vznešenější a nadřazení uměním materiálním, závislým na hmotě, ze které vznikají a

²⁴ MANOVICH, 2001, str. 86

²⁵ SZCZEPANIK, KUČERA, 2003, str. 95

²⁶ RODOWICK, 2009, str. 51

kteřou přetvářejí, tedy uměním vtvárnm.

RODOWICK vřak upozorňuje, že s přichodem filmu jíž toto filozofick schéma neplatí, i když bžn chápeme film jako vizuln médiím.

A ve velké míře film stále ještě brn svou estetickou hodnotu tím, že se přidv k dalším vizuálním uměním a prosazuje svou sebe-identitu jako médiím vytvořejc obrazy. Přesto velký paradox filmu ve vztahu ke konceptuálním kategoriím estetiky 18. a 19. století spočívá v tom, že je to zároveň časov a ,nemateriální, stejn jako prostorov médiím.²⁷

Film a nsledn elektronick a digitln mdia umoznily vznik různých hybridních forem, na kter tradin sémiologie není připraven.

“Image“ and “word“ no longer respect each others borders, but freely intermix and interpenetrate in diverse media including advertising, print journalism, television, film, and computer imaging²⁸.

RODOWICK proto chápe vizuln studia jako důsledek neschopnosti tradičních disciplín dokonale postihnout povahu souasn kultury a zároveň tedy i jako přležitost k přehodnocen a přeformulovan tradičních estetických koncepcí, do kterých už film ani digitln mdia nezapadj.

Vizuln studia jsou pro mne tedy založena na uznání toho, že nov mdia vyžaduj dekonstrukci jak konceptů vizuality a dizkurzivity, tak i filosofick tradice, z nž se odvozují. Tato pozice vyžaduje genealogickou kritiku estetika a pozitivn zkoumání pojmů vytvořench či vyznačených novými mdii, kter jsem prozatmn označil termíny ,figurln, a ,audiovizuální kultura.²⁹

Paradoxu vizuln RODOWICK věnoval několik let studia a výsledkem je kniha *Reading the Figural, or Philosophy after new media*. Je sestavena z několika rzn starých prací, ve kterých podrobněji a z mnoha pohledů rozpracovává koncept figurln, kter přebr od LYOTARDA³⁰ a nabízí jej prav jako nov způsob přemřlen o filmu a

²⁷ RODOWICK, 2009, str. 51

²⁸ RODOWICK, 2001, str. 31

²⁹ RODOWICK, 2009, str. 52

³⁰ Dále se potom inspiruje zvláště FOUCAULTEM, DERRIDOU A DELEUZEM.

nových médiích.³¹ Jde mu především o kritiku té tradice studia filmu, která vychází ze saussurovské sémiologie. Místo toho nabízí koncept audiovizuálna nebo figurálna³², který by měl tradiční rozkol mezi obrazem a textem překonat a umožnit zkoumání jejich vzájemných přesahů a chiasmat, tak typických pro dnešní „vizuální“ kulturu.

1.2.5. FILM JE MRTVÝ - CO VLASTNĚ UČÍME?

Nyní se vraťme k výtvarné výchově a podívejme se na ni ve světle předchozích kapitol. RODOWICK a mnozí další dokládají, že film se stal v průběhu dvacátého století dominantním způsobem zobrazování. Platí to i v době, kdy na film v jeho původní podobě již málokdy narazíme, protože se jeho materiální podstata změnila a způsoby zobrazování byly přetransformovány do nových digitálních médií. Vznikl tak charakteristický „cinematický look“ současné vizuální kultury. Vizuální kultura si žádala vznik nových vědeckých disciplín a proměnila taky podobu současné výtvarné výchovy.

RODOWICK však upozorňuje na to, že naše vizuální kultura není tak úplně vizuální a že tradiční estetické kategorie, se kterými pracujeme i my ve výtvarné výchově, na pochopení skutečné podstaty nových médií nestačí. RODOWICKŮV pohled chce vyprovokovat diskuzi o novém pojetí teorie filmu a nových médií, vzbuzuje tím také ostré polemiky a pravděpodobně tím přispěje k prohloubení poznání v rámci

³¹ Tento kniha vzbudila mezi filmovými teoretiky pozornost a vlnu kritiky. Odmítána je zvláště pro radikální zavržení lingvistické tradice filosofického zkoumání filmu, která dle RODOWICKA nemá k filmu co říci. RODOWICK odmítá saussurovský znak jako základní pojem pro zkoumání současné vizuální kultury a nahrazuje jej pojmem „figural“. Tím však zároveň zavrhuje mnoho různých teoretických zkoumání, která se během dvacátého století vyvíjela ve prospěch dekonstrukce, přičemž však nepředkládá dostatek důkazů k tomu, že právě toto je ten správný směr, kterým by se měla filmová teorie vydat. Nicméně nutnost přehodnocení lingvistického modelu studia filmu je všeobecně uznávána.

³² *The Figural* není jednoznačně definovaný pojem. RODOWICK jej používá jako určitý způsob charakterizování hybridní podstaty filmového, elektronického i digitálního obrazu. Nerozpracovává svou teorii do takové hloubky, aby navrhl nové termíny, nahrazující lingvistické pojmy jako „filmový jazyk“, „narace“ apod. Figurálno je spíše filosofickým konceptem. Nedá se zjednodušit na průnik textu a obrazu. Figurálno spíše vyplňuje prostor mezi, který je v neustálém pohybu a změně. Figurálno čerpá z obrazu i textu, nedá se však redukovat ani na text, ani na obraz. Figurálno se objevovalo v historii zobrazování a psaní vždy, ale v dnešní době se stává všeobecným kulturním interfacem. „*To comprehend the figural, it is necessary to transform completely how the term „discourse“ is understood by tracing out what Modern philosophy has systematically excluded or exiled: incommensurable spaces, nonlinear dynamics, temporal complexity and heterogeneity, logic unrulred by the principle of noncontradiction.*“ RODOWICK, 2001, str. 49

oboru. Může snad i nás inspirovat k pokusu redefinovat běžné pojmy, které ve výtvarné výchově používáme (obraz, znak, symbol, vizuálně obrazné vyjádření, výraz, apod.) a ověřit jejich funkčnost ve vztahu k novým hybridním formám vyjadřování, se kterými se budeme stále častěji ve výtvarné výchově setkávat. To ovšem zdaleka překračuje možnosti a cíle této práce. Právě studium filmu, který je důležitým horizontem pro poznání a pochopení nových médií, nových způsobů produkce, šíření a vnímání obrazů (které vlastně ani nejsou obrazy v tradičním slova smyslu), nám však může přinést nové pohledy na náš obor.

V nastíněné situaci je legitimní chtít prozkoumat film a jeho místo ve výtvarné výchově, zároveň je však třeba se ptát, co vlastně chceme učit, když je film mrtvý. *Cinema* pak může být odpovědí. Co to však přesně znamená, jak *cinema* vypadá, kolik má podob, jak jej poznáme a jak jej pojmenujeme? Jak se liší od ostatních typů obrazů, se kterými ve výuce pracujeme? Na to se zaměřím v následující kapitole.

2. FILMOVÝ OBRAZ

Digitální technologie ovlivnila celkově způsob, jakým film vnímáme, jak o něm mluvíme, přemýšlíme, jak s filmem nakládáme a také co očekáváme od filmového zážitku. Otázkou zůstává, jestli tím, že opouštíme klasický film, něco důležitého se nám tím ztrácí, případně co digitálními technologiemi získáváme nového. Na jedné straně přináší dříve nepředstavitelné možnosti, zároveň s tím i různá nebezpečí a úskalí. Proto bývají podrobovány kritickému a skeptickému pohledu, což je jistě správné. Je tedy potřeba se podívat na to, co konkrétně se s příchodem a rozšířením digitálních technologií změnilo a v jakých souvislostech vzhledem k pedagogické situaci.

Vrátím se ještě na chvíli k D.N. RODOWICKOVI a jeho odlišování filmu a *cinema*. Faktem je, že naprostá většina filmů, které se dnes promítají v kinech, nevzniká čistě fotochemickým způsobem záznamu. Filmy digitální se od svého klasického předchůdce v mnohém liší – zejména postprodukční fází svého vzniku, která probíhá v počítači a umožňuje tak prakticky neomezenou úpravu obrazu. Filmová produkce je tedy čím dál méně závislá na předkamerové realitě. Záznam předkamerové reality probíhá digitálně a tudíž je i digitálně zpracováván, což znamená, že míra manipulace s obrazem je téměř neomezená. Mnoho filmů kombinuje záznamy předkamerové reality s obrazy vzniklými rovnou v počítači. RODOWICK ve své knize *Virtual life of film* tvrdí, že rozdíl v ontologické podstatě klasického a digitálního filmu a obecně obrazu má v mnoha směrech velký vliv nejen na divácký zážitek, ale i na způsob, jakým prostřednictvím těchto obrazů vnímáme a uchopujeme svět, na vnímání času, trvání, historie a našeho místa ve světě.

2.1. FOTOGRAFICKÝ ZÁZNAM SKUTEČNOSTI

RODOWICK tedy staví své argumenty na srovnávání klasického a digitálního způsobu záznamu skutečnosti. Film sdílí určitý specifický vztah ke skutečnosti s fotografií. Zdá se, že jsou realitě blíže, než ostatní typy obrazů, dotýkají se jí. Pokusíme-li se najít přesnější pojmenování tohoto vztahu k realitě, narazíme na mnoho teorií,

které se pohybují na škále „zpřítomnění“ fotografovaného objektu až „zobrazení“ fotografovaného objektu.³³ Jde o odpověď na otázku, co vlastně vidím, když se dívám na fotografii. GREGORY CURRIE³⁴ shrnuje možné odpovědi do tří hlavních názorových směrů - transparence, iluzionismus a podobnost (*likeness*). První dva směry následně vyvrací a poslední sám s jistými korekcemi obhajuje³⁵. Tvrzení těchto tří směrů si můžeme stručně vysvětlit s pomocí konkrétních příkladů. Pokusíme se srovnat tři různé typy obrazů, které mají stejné téma.

2.1.1. OBRAZ LEDOVCE TŘIKRÁT JINAK

Na prvním obrázku je malba s názvem *Ledovce, Davisův průliv*.³⁶



Název malby nám napovídá, že se jedná o zobrazení ledovců, dokonce nám udává geografické umístění – Davisův průliv. Můžeme se tedy domnívat, že se jedná o zobrazení nějakých konkrétních ledovců, které se v době vzniku malby nacházely

³³ Dá se také říci od prezentace k reprezentaci, viz CARROLL, 2001, str. 17

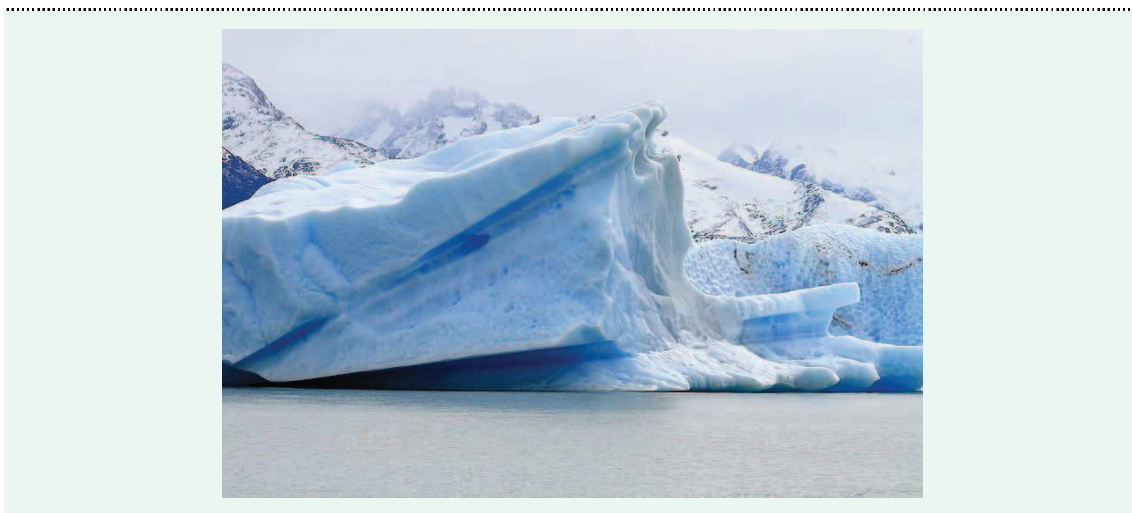
³⁴ Britský filosof a teoretik GREGORY CURRIE je jedním z předních představitelů filmového kognitivismu. Kognitivní filmová teorie se zabývá zejména mentálními stavy a procesy diváka během rekonstruování filmového narativu. Mezi filmové kognitivisty patří i zde citovaní R.ALLEN, N. CARROLL a další

³⁵ CURRIE, 2008

³⁶ Autorem malby je kanadský malíř LAWREN S. HARRIS (1885-1970), člen *Group of Seven*. Zdroj: <http://www.groupofseven.ca>

někde v oblasti Davisova průlivu. Autor je viděl a podle toho namaloval. Stejně tak se ale může jednat o malbu podle představy, bez nějaké konkrétní předlohy. To dnes těžko zjistíme, nicméně můžeme říci, že malba zobrazuje nějaké ledovce. Věci, které malba zobrazuje vnímáme prostřednictvím způsobu, jak jsou namalovány. V systému barev, linií a tvarů rozpoznáváme zobrazení ledovce. RICHARD ALLEN říká, že věci zobrazené malbou vnímáme na povrchu této malby – *seeing-in a painting*. CURRIE k tomu dodává, že jde o reprezentaci bez kauzální závislosti na skutečnosti – obraz tohoto ledovce mohl vzniknout bez nějakého konkrétního ledovce, který by se v době vzniku malby vyskytoval před očima tvůrce, ale i kdyby tam takový ledovec byl, výsledná podoba obrazu není nijak nutně závislá na oné předloze – lépe řečeno jakákoliv změna, která by proběhla ve skutečnosti (např. ledovec by se rozlomil, změnil tvar, posunul se apod.) mohla, ale nemusela mít vliv na výsledný obraz tohoto ledovce. Záleží pouze na intenci autora, jak ledovec zobrazí - jedná se o intencionální závislost.

Následuje fotografie ledovce:



Popis fotografie nám také udává konkrétní geografické umístění: jedná se o ledovec v Argentinské provincii Santa Cruz, na jezeře Argentino. Fotografie byla pořízena 21.9. 2007³⁷. Na rozdíl od předchozího zobrazení ledovce můžeme u tohoto obrazu říci, že ve vztahu k realitě se jedná o kauzální závislost – tedy výsledná podoba fotografie je závislá na realitě před fotoaparátem. Vyplývá to z technologického procesu vzniku

³⁷ Zdroj: Wikipedia, autor: Calyponte, <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:IcebergArgentinoLake3.jpg>

fotografie.

Teorie transparence by nám o této fotografii mohla říci, že skrze ni vlastně vidíme vyfotografovaný ledovec. Podle KENDALLA L. WALTONA reprodukuje fotografie zobrazené věci - jsou transparentní v tom smyslu, že skrze tyto obrazy můžeme nepřímo pohlížet na skutečnost, kterou zaznamenávají. Fotografie a film tedy nejsou jen napodobením skutečnosti, ale spíše jakýmsi oknem, skrze které na zaznamenanou věc pohlížíme – *seeing-through photograph*. WALTON vysvětluje:

*Photographs are special among pictures in that they are transparent: to look at a photograph is actually to see, indirectly but genuinely, whatever it is a photograph of.*³⁸

Prostřednictvím prohlížení fotografie ledovce tedy v podstatě vidíme samotný ledovec. RICHARD ALLEN se k tomuto pohledu částečně přiklání a dále jej rozvíjí při argumentaci ve prospěch tvrzení, že percepce fotografie přináší určitý typ iluze, avšak takové iluze, které si je divák plně vědom, aniž by byl nucen věřit, že to, co mu tato iluze ukazuje, se před ním skutečně odehrává³⁹. Při sledování fotografie můžeme vidět zobrazené věci bez toho aniž bychom při tom museli vnímat i způsob, jakým jsou zobrazené, jako je tomu při vnímání malby. To je možné právě díky tomu, že fotografie je transparentní – věci, které zobrazuje vnímáme přímo, skrze ni. Vnímání způsobu, jakým byl obraz vytvořen, je podstatné a zásadní pro vnímání zobrazeného objektu, zatímco u fotografie je to možné, avšak není to podmínkou. Naopak, způsob zobrazení a intence autora bývají v pozadí, přednostně vnímáme zobrazenou věc – díváme se skrze povrch fotografie.

Nakonec se podívejme na filmový obraz – jde o sekvenci z filmu *An Inconvenient Truth*⁴⁰, který je dokumentem o AL GOROVĚ kampani proti globálnímu oteplování. Mluví se zde mimo jiné o tání ledovců. Z této sekvence, která je k prohlédnutí na přiloženém CD si tady můžeme ukázat alespoň statická filmová políčka. Sekvence ilustruje AL GOROVA data o tání ledovců a ukazuje ledovec z pohyblivého úhlu pohledu – jakoby z letícího vrtulníku.

³⁸ WALTON, 1999, str. 60

³⁹ ALLEN, 1993, str.22

⁴⁰ *An Inconvenient Truth*, r:DAVIS GUGGENHEIM, USA 2006



Film sdílí s fotografií fotografický způsob vzniku, jeho vztah k realitě je tedy stejný – prostřednictvím filmového záběru ledovce můžeme vidět samotný ledovec, nebo můžeme vědomě prožívat iluzi toho, že tento ledovec skutečně vidím. ALLEN k tomu ještě dodává, že v případě filmu se jedná o tzv. projektivní iluzi, která může být vyvolána jakýmkoliv zobrazením, nejlépe však právě filmovým obrazem, protože dokáže nejlépe vyvolat dojem skutečnosti – není statický, naopak se pohybuje, trvá. Film přidává iluzi pohybu, plynutí, času. Nikdy však nepodlehne víře, že jsme skutečně přítomní ději, který nám film ukazuje, ačkoliv to tak vypadá, víme, že si na ledovec nemůžeme stoupnout. Projektivní iluze může, ale nemusí nastat a závisí na divákovi, jestli dobrovolně bude vnímat obrazy jako skutečný svět a ne jeho obrazovou reprezentaci. Během sledování filmu může mezi těmito dvěma stavy přecházet – může vnímat herce, nebo fikční postavu, vnímat herce jako skutečného člověka, nebo jako postavu, kterou představuje – *seeing-as*.

CURRIE jako zastánce teorie podobnosti přisuzuje zvláštní roli fotografie a filmu ve vztahu ke skutečnosti tomu, že způsob, jakým film ukazuje skutečnost je velmi podobný tomu, jak skutečnost vnímáme. Percepční zkušenost filmu a reality je velmi podobná. Podle CURRIEHO nevidíme při pohledu na fotografii to, co zobrazuje, ale vidíme obraz, jenž vizuálně vnímáme podobným způsobem, jako bychom vnímali to, co zobrazuje. Tato podobnost (*likeness*) umožňuje, že si při vnímání fotografie i filmu dokážeme představovat, že zobrazenou věc vidíme – *imagining seeing something*. CURRIE také odlišuje fotografie od malby, stejně jako to dělá ALLEN. Jde právě o onu kauzální závislost mezi tím jak je věc zobrazená a jak ve skutečnosti vypadá. To je vlastnost, kterou se fotografie přibližuje lidskému vidění skutečnosti. Tato závislost,

jak jsme již zmínili, může u malby také nastat, ale není automatická – mechanická – jako v případě fotografie, je zprostředkována malířovou intencí, je to tedy intencionální závislost.

Ať se přikloníme k jakémukoliv z výše nastíněných pohledů, můžeme zopakovat, že klasickou fotografii a film spojuje jejich technologická podstata tvorby záznamu a s ní související indexovost. Fotografie je indexem v tom smyslu, že pomocí fotochemické emulze vytváří záznam, který je přímým odrazem reality – vzniká na základě světla odraženého od objektů před fotoaparátem. V tomto smyslu se fotografie dá nazvat otiskem, stopou. Fotografie je dokladem toho, že fotografované objekty byly skutečně přítomny fotografování, což platí pro fotografii dokumentární, uměleckou, abstraktní, nebo rodinnou. Zatímco fotografie je dokumentem předkamerové reality, malba je dokumentem svého vzniku – postupného kladení barev na plátno, malířských gest, která umělec štětcem dělá.

Proto JEAN-LUC GODARD tvrdil, že film je pravda 24x za vteřinu a proto údajně TARKOVSKIJ odpověděl na otázku, zda by nechtěl natočit abstraktní film, že nic takového neexistuje⁴¹. RODOWICK k tomu cituje STANLEY CAVELLA:

*... objects participate in the photographic presence of themselves; they participate in the re-creation of themselves on film; they are essential in the making of their appearances. Object projected on the screen are inherently reflexive, they occur as self-referential, reflecting upon their physical origins. Their presence refers to their absence, their location in another place.*⁴²

Důsledkem toho je naše chápání fotografického záznamu především jako záznamu skutečnosti, dokumentu, zpřítomnění minulého okamžiku. Když se díváme na fotografii ledovce, vnímáme ji jako dokumentární záznam určitého konkrétního ledovce a svým způsobem můžeme říci, že jí věříme.

D.N. RODOWICK, VIVIAN SOBCHACKOVÁ a mnozí další spojují indexovost klasické fotografie se zvláštním vztahem k minulosti, ke které odkazuje, kterou znovuzpřítomňuje. Klasická fotografie odkazuje k minulosti. VIVIEN SOBCHACKOVÁ charakterizuje fotografii jako prostředek zakonzervování určitého momentu,

⁴¹ MANOVICH, 2001, str. 295

⁴² RODOWICK, 2007, str. 58

zmaterializování našeho pohledu na věc, přičemž pohled je zde chápán jako způsob našeho zmocňování se světa. Fotografie vychází z potřeby evidence, kontroly a objektivizace. SOBCHACKOVÁ doplňuje MERLEAU-PONTYHO, který říká: vidět znamená mít (vlastnit), ale v distanci. Fotografie podle SOBCHACKOVÉ umožňuje obojí: vidět i vlastnit.

Film k tomu ještě přidává záznam trvání. Neukazuje tedy pouze věci, ale ukazuje samotný akt dívání se na věci, který je podobný našemu dívání se na svět. Film tak podle SOBCHACKOVÉ poprvé zviditelnil ne jen objektivní svět, ale samotnou strukturu a proces subjektivního vnímání, které nám předtím bylo přístupné jen jako naše vnitřní jedinečná zkušenost. Film umožnil objektivní vhled to subjektivní struktury vidění a tím i do člověka jako současně vidoucího i viděného.

Podstatný je dle RODOWICKA zážitek času, film nás tak vede k sebezkoumání našeho vztahu k času, paměti a historii. Naše fascinace filmem souvisí s rozpoznáváním mizejícího minulého stavu bytí-ve-světě. Film také ukazuje nelineární časovost – vzpomínání, představování atd. (pomocí flashbacku, pohledu do budoucnosti, zastavení obrazu apod.), která je ovšem simultánní s dopředu směřujícím „objektivním časem“ a tvoří podle SOBCHACKOVÉ heterogenní jedinečnou osobní tělesnou zkušenost člověka, osobní historii.

2.2. DIGITÁLNÍ KÓDOVÁNÍ SKUTEČNOSTI

Ontologická povaha digitální fotografie je zcela odlišná, ačkoliv ve výsledku mohou klasická a digitální fotografie zobrazovat stejným způsobem stejnou věc. Podstatou digitálního záznamu je převod informací na počítačové kódy. Zatímco tedy analogová fotografie vytváří stopy událostí, digitální fotografie kvantifikuje svět jako manipulovatelné série čísel - je vlastně abstraktní symbolizací. Jelikož však nejsme schopni tuto abstraktní symbolizaci číst, potřebujeme ji převést do podoby perceptuálního realismu, na který jsme zvyklí a který vyžadujeme.

Proto například digitální filmové efekty, které slouží k zobrazení fantastických světů, nereálných situací, neexistujících subjektů a pod., hodnotíme jako diváci paradoxně podle toho, jestli vypadají dostatečně reálně. Přičemž tuto reálnost již nezískáváme záznamem reality, ale zcela uměle. Realita před kamerou je pro tvůrce

příliš omezující a je chápána spíše jako něco, co se musí překonat pomocí digitálních postupů, které se však snaží co nejlépe napodobit fotografický realismus. To je také jeden ze způsobů, jak *cinema* přežívá – zůstává perceptuálním a estetickým východiskem.

Důsledkem toho, že fotografie dnes vznikají transkripcí reality do počítačových kódů a mizí vlastně její bezprostřední kontakt s realitou, se mění dle RODOWICKA i náš vztah k fotografii. Jelikož vzniklé série kódů lze v počítači libovolně upravovat a měnit, fotografie ztrácí punc pravdivosti. Je také mnohem více dostupná, není tak vzácná. Dá se snadno vytvářet, množit, distribuovat a přetvářet. Digitální média obrací naši pozornost k přítomnosti a vyzývají k neustálému mapování současného stavu. Fotografie a film už neodkazují k minulosti, ale ukotvují nás v přítomnosti (přímý přenos, aktuální zprávy z druhého konce planety). SOBCHACKOVÁ dokonce říká, že žijeme ve stavu bezčasovosti, kdy minulost, přítomnost a budoucnost splývají, ztrácí význam.

Jsou to závažná tvrzení, ale TOM GUNNING se v recenzi RODOWICKOVY knihy ptá, zda je tomu opravdu tak a jak konkrétně se to projevuje:

*Rodowick admits that digital images can (and usually do) resemble traditional chemical photography, but he maintains that transforming images of the world into a matrix of numbers absolutely changes their relation to time, the world, and the viewer. I have to ask: does it?*⁴³

A na jiném místě:

*Is Rodowick right that the digital cannot convey the image of the past and the passing world that photography offered?*⁴⁴

Odpovědi ve své recenzi přímo nenabízí, nicméně upozorňuje, že je třeba zaměřit se na běžnou praxi užívání digitálních obrazů, ne jen na technologické pozadí jejich vzniku. To, že výsledný obraz vzniká jinak, ještě neznamena, že se od klasické fotografie nějak zásadně liší. V jiném článku GUNNING zdůrazňuje, že záleží především na kontextu vzniku a používání digitální fotografie nebo filmu. S příchodem digitálních technologií se fotografie zcela jistě změnila, ale pouze v tom

⁴³ GUNNING, 2007, str. 78

⁴⁴ tamtéž

smyslu, že možnosti její tvorby, uchovávání, přenášení a manipulace jsou mnohem širší, jednodušší a rychlejší. To však neznamená, že tyto možnosti musí být nutně vždy využity a že by tak fotografie definitivně ztratila svou schopnost odkazovat k minulé realitě, být dokumentem, dokladem, záznamem.

2.2.1. DIGITÁLNÍ OBRAZ A DĚTSKÁ ZKUŠENOST

MYSLÍM ŽE STARÉ FOTOGRAFIE BYLI VÍCE OSOBNĚJŠÍ, ČLOVĚK JE MOHL BRÁT S SEBOU A MYSLÍM, ŽE SI LIDÉ TENKRÁT VÍCE VÁŽILI FOTEK. MYSLÍM ŽE POJEM FOTKA ZNAMENÁ NĚCO JINÉHO DNES, NEŽ PŘED 80 LETY. JSOU STEJNÉ VE SVÉM VÝZNAMU, ZAZNAMENÁVAJÍ OBRAZ. ALE DNES SE DAJÍ FOTKY JEDNODUŠEJI UPRAVOVAT, VYVOLÁVAT...DNES FOTÍ PRAKTICKY KAŽDÝ, ALE DŘÍVE TO BYLO MNOHEM TĚŽŠÍ...

STARÉ FOTKY SI PROHLÍŽÍM HROZNĚ RÁDA, ZKOUŠÍM V NICH HLEDAT PŘÍBĚH(POKUD JSOU STARŠÍ NEŽ JÁ) A NEBO VZPOMÍNÁM...FOTKY PODLE MĚ SLOUŽÍ PRÁVĚ KE VZPOMÍNKÁM. OBČAS FOTÍM NA FOŽÁK I NA MOBIL.

AT-D, DÍVKA, 13 LET

STARŠÍ FOTKY V SOBĚ MAJÍ URČITĚ VĚTŠÍ KOUZLO. JE ŠKODA, ŽE DNES UŽ FOTKY FOTÍME VĚTŠINOU DIGITÁLNĚ A MÁME JE JEN V POČÍTAČI A NE VYTISKNUTÉ. A ČÍM JSOU STEJNÉ? HMM, TAK TO VŮBEC NEVÍM...

NA STARÝCH FOTKÁCH SE MI LÍBÍ NAPŘ. OBLEČENÍ(KDYŽ JDE O OPRAVDU STARÉ FOTKY, LÍBÍ SE MI STARÉ VĚCI A OBLEČENÍ, NAPŘ. Z 30TÝCH NEBO 60TÝCH LET. FOTKY PODLE MĚ SLOUŽÍ K TOMU, ABYCHOM NA NICH ZACHYTLI NĚJAKÉ DŮLEŽITÉ UDÁLOSTI NEBO PRO NÁS DŮLEŽITÉ LIDI A PO PÁR LETECH SI JE ZASE PŘIPOMENULI.

FOTÍM VĚTŠINOU FOŽÁKEM, VÝJIMEČNĚ MOBILEM, ALE TEN JE DOST NEKVALITNÍ. FOTKY POTOM UPRAVUJI VE PHOTOSHOPU A VĚTŠINOU DÁVÁM NA SVŮJ BLOG NEBO FACEBOOK

AT-D, DÍVKA, 13 LET

TA STARÁ FOTOGRAFIE JE TROCHU JINÁ, PROTOŽE JE HMOTNÁ, TAKŽE SE JI NĚKDO DOTÝKAL, BYLA NĚKDE, KDE JÁ NEBYL. MÁ DOKONCE I SVOJI VŮNI. JE TO ZAJÍMAVÝ, PŘEMYSLET O TAKOVÝCH VĚCECH.

LIŠÍ SE I KVALITOU, TA STARÁ FOTKA JE PODLE MĚ VÍC PŘESNÁ.

AT-D, CHLAPEC, 13 LET

NO LIŠÍ SE HLAVNĚ PROSTOREM A TAKÉ KVALITOU FOTOGRAFIE, DO RUKY JSOU URČITĚ LEPŠÍ, ALE DIGITÁLNÍ JSOU LEPŠÍ V TOM ŽE JSOU PŘENOSNĚJŠÍ, MÉNĚ POŠKODITELNÉ A MULTIFUNKČNĚJŠÍ...

AT-D, CHLAPEC, 12 LET

PODLE MNĚ SE LIŠÍ DIGITÁLNÍ FOTOGRAFIE TÍM, ŽE JSOU TROŠKU "NEOSOBNĚJŠÍ". STAROU FOTOGRAFIÍ MŮŽETE MÍT VŽDYCKY S SEBOU, ZŮSTANE NAPOŘÁD. NECHÁ SE VYVOLAT A JE TO. ZATÍMCO NA DIGITÁLNÍ FOTO STAČÍ KLIKNOUT NA JEDNO TLAČÍTKO A OMYLEM SE VŠECHNO SMAŽE. STEJNÉ JSOU V TOM, ŽE MŮŽOU BÝT STEJNĚ HEZKÉ, ZOBRAZOVAT URČITOU ČÁST ŽIVOTA, UDÁLOST.

AT-D, DÍVKA, 13 LET

Mluvili jsme tady o určitých nových aspektech vnímání filmového obrazu. Sama jsem si uvědomila, že pro mě to vlastně není nic nového, je to stav, ve kterém se nacházím od dětství. Éru klasického film znám vlastně jen ze vzdálených vzpomínek a z doslechu. Dnešní děti se do věku počítačů už narodily a nemají ani s čím porovnávat. Přesto v podstatě potvrzují RODOWICKOVA slova, když říkají, že klasické a digitální fotky se přeci jen nějakým způsobem liší – z jejich odpovědí vyplývá, že intuitivně vnímají větší váhu, kterou v sobě starší fotografie nesou, aniž by však popíraly schopnost digitálních technologií zaznamenat a uchovat vzpomínky na dobu minulou. Potvrzují tak i GUNNINGOVA slova, že je třeba odlišit možnost od konkrétní situace. I dnes používají digitální fotografie pro záznam a uchování svých zážitků, tedy i tyto fotografie pro ně nesou vzpomínku, poutají je k uplynulému času. Síla fotografie v tomto směru zatím nevymizela.

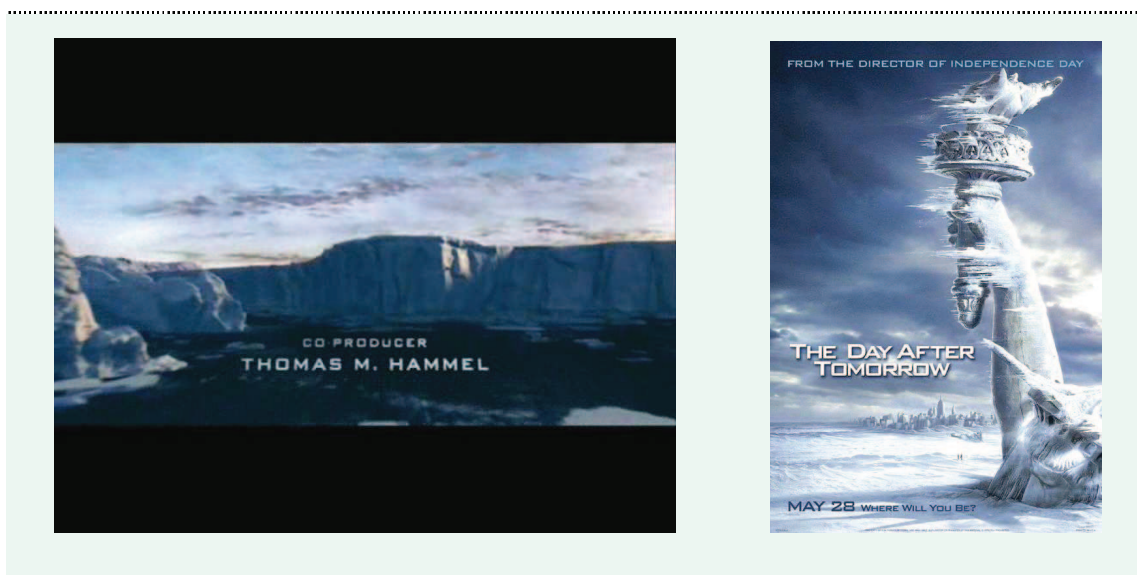
2.2.2. DIGITÁLNÍ GULÁŠ

Fotografie ledovce z našeho příkladu je fotografií digitální, neznamena to však, že bychom měli automaticky zpochybnit její autentičnost a dokumentární hodnotu. Nová situace sice vzbuzuje v divákovi větší míru nedůvěry v otázce, zda je fotografie pravdivá, fotografie však sama o sobě nelže, nebo netvrdí pravdu, záleží na autorovi a jeho záměrech. Každodenní realita nás stále konfrontuje s fotografiemi, které považujeme za pravé, aniž bychom přesně znali způsob, jakým vznikly – například fotografie na osobních dokladech.

Na druhou stranu se ale stále častěji budeme setkávat s případy jako je tento: náš pohled na filmový záběr rozpadajícího se ledovce se zcela jistě zásadně změní, když zjistíme, že nepochází původně z dokumentárního filmu *Inconvenient Truth*, ale

vznikl celý v počítači jako úvodní sekvence hraného filmu *The Day after Tomorrow*⁴⁵. Jak říká KAREN GOULEKAS, která vedla sekci vizuálních efektů při produkci filmu *The Day after Tomorrow*:

*...that's a fully computer generated shot. There's nothing real in there.*⁴⁶



Záběr tedy neukazuje žádný konkrétní rozpadající se ledovec. Ačkoliv tento záběr AL GORE používá ve své kampani jako ilustraci přednášek o globálních změnách klimatu, není to dokumentární záběr skutečného ledovce.

Pak se ale tento záběr neliší od malby tím, že nám zprostředkovává percepci skutečnosti, jak to navrhuje WALTON, ani tím, že by byl závislý na skutečnosti před kamerou, jak to tvrdí CURRIE apod. Je to uměle vytvořený fotografický obraz, který je však od dokumentárního záběru nerozeznatelný, nebo-li nejsme schopni bez **znalosti kontextu** říci, zda se jedná o počítačem generovaný obraz, nebo o fotografii/film zobrazující skutečný ledovec. Co jej spojuje s fotografií a odlišuje od malby je právě ono *cinema*, o kterém mluví RODOWICK, je to určitý způsob zobrazování, který napodobuje způsob, jakým skutečnost zaznamenává klasická fotografie a film.⁴⁷

⁴⁵ *The Day After Tomorrow*, r: ROLAND EMMERICH, USA 2004

⁴⁶ SHEPPARD, 2008

⁴⁷ V této souvislosti je zajímavý například výrok MOJMÍRA DRVOTY o fotografické povaze filmového obrazu, který pochází z roku 1973: *Pokud jde o světelný obraz získávaný fotografií, tu se zdá, že je neodlučitelně vázán na fyzický objekt; řečeno aforismem: malovat může člověk cokoli, ale filmoval je*

Ačkoliv se nejedná o klasický film vzniklý fotografickým způsobem záznamu, stále vypadá a zobrazuje jako film. Má ale více společného s hyperrealistickou malbou, než s fotografií. LEV MANOVICH proto popisuje současný stav kinematografie jako návrat k malbě:

*Cinema becomes a particular branch of painting – painting in time.*⁴⁸

2.2.3. DIGITÁLNÍ GULÁŠ - JAK Z TOHO VEN?

NOËL CARROLL jde ještě dál a vybízí, abychom nerozlišovali mezi fotografií, filmem a ostatními typy obrazů podle jejich vztahu k realitě, protože všechno jsou to reprezentace, ve kterých něco rozpoznáváme, co nám umožňuje představit si fikční svět, nebo situaci, ke které odkazuje dokument. Ve vztahu k realitě jde o určení míry fikčnosti nebo dokumentárnosti zobrazovaných jevů a událostí a to nelze bez znalosti kontextu. Definovat filmový obraz pomocí kauzální závislosti tedy není dostačující, tím bychom nepokryli veškerou dnešní filmovou produkci. Fotografický realismus, ať už původní, nebo uměle vytvořený je sice typický pro většinu filmových obrazů, ale neplatí například pro počítačově animované filmy. Je spíše možností, než podmínkou.

Na základě čeho tedy definovat pohyblivý obraz? CARROLL vychází ze samotného pojmenování těchto obrazů – říkáme, že jsou pohyblivé. Zatímco malba je vždy statická, film se *může* pohybovat. Jak říká CARROLL:

*film náleží do třídy věcí, kde pohyb je technická možnost, kdežto malby, diapozitivy apod. náleží do třídy věcí, které jsou a priori statické.*⁴⁹

Jde zde o to, že známe mnoho příkladů filmů, které se nepohybují – jsou například složené ze statických obrazů promítaných za sebou. Pohyb zde podle CARROLLA můžeme očekávat, ale on nemusí nastat. Záleží na volbě autora. Pak tedy ještě zbývá zamyslet se nad tím, co odlišuje film složený ze statických fotografií například od

možné jen to, co jest. Film se ovšem vždycky alespoň experimentálně pokoušel o abstrakci obrazu, ale tyto pokusy zůstaly a zůstanou, pokud se nezmění dosavadní technika filmování, pouhou deformací obrazu skutečnosti, a to v doslovném smyslu.(DRVOTA, 1994, str. 8)

⁴⁸ MANOVICH, 2001, str. 308

⁴⁹ CARROLL, 2001, str. 24

promítání diapozitivů. Kromě CARROLLA zvolil toto přirovnání například i MOJMÍR DRVOTA:

... světelný obraz má svůj vlastní čas, na rozdíl ode všech jiných obrazů i od obrázku diapozitivního. „Čas“ diapozitivu prostě znamená skutečnou dobu, po kterou je obrázek ukázán: obrázek sám nemá žádné vyměřené trvání. To je mimochodem jeden z důvodů, proč nikdo nezamění film a diapozitiv, ačkoliv jejich prostorové dispozice jsou stejné a ačkoliv jsou oba „udělány“ ze světla.⁵⁰

Pohyblivý obraz, i když se nemusí vůbec pohybovat, trvá určitou dobu. Trvání je asi nejpodstatnější vlastností pohyblivých obrazů. Doba trvání je dána záměrem autora a dokud obraz nesledujeme po celou dobu jeho trvání, nemůžeme říci, že jsme jej viděli celý.

VE FILMU SE MŮŽE BĚHEM UDÁLOSTI ODEHRÁT MILION JINÝCH VĚCÍ, MILION JINÝCH UDÁLOSTÍ, DĚJ NĚJAK ZAČNE, ROZVÍJÍ SE POKRAČUJE, SKONČÍ. ZATÍMCO NA FOTCE VIDÍME JEN JEDNU ČÁST NĚJAKÉ UDÁLOSTI, VĚTŠINOU NEVÍME CO PŘESNĚ SE STALO, JAK TO ZAČALO A SKONČILO.

AT-D, DÍVKA, 13 LET

Zatímco statický obraz si můžeme „prohlížet“, u pohyblivého obrazu se lépe hodí sloveso „sledovat“, neboť musíme sledovat plynutí času, které je pohyblivému obrazu dáno.

Shrneme-li to, pro pohyblivý obraz je typický fotografický realismus, který může být i uměle vytvořený, není ovšem podmínkou, což ukazují například současné animované filmy. Pohyblivý obraz má možnost zobrazovat pohyb, tato možnost však také nemusí být využita. Projekce pohyblivého obrazu trvá určitou dobu.

Nakonec můžeme s pomocí MANOVICHE charakterizovat *cinema* jakožto soupis vlastností, které od pohyblivých obrazů přebírají další typy obrazů – například počítačové hry. Podle něj se tedy *cinema* stává interfacem pro všechny typy počítačových dat a médií. Mezi základní prvky *cinema* řadí:

- pravouhlou projekční plochu – ať už jde o plátno, televizní, počítačovou obrazovku, nebo display mobilu či fotoaparátu, „okno“ počítačové

⁵⁰ DRVOTA, 1994, str. 6

aplikace, internetového prohlížeče apod.

- pohyb – kamery, rámu, pohyb v rámci prostoru i v čase, změna úhlu pohledu
- montáž – lineární (časová, skládání částí za sebe) i prostorová (v rámci obrazu), s tím souvisí i následnost (posloupnost) – přechod jednoho obrazu v druhý - narace, interaktivita

2.3. DEFINOVÁNÍ FILMU

Nyní bychom se měli pokusit ve světle předchozích úvah o povaze digitálního obrazu definovat různé významy slov film a filmový obraz, aby bylo jasné, co tedy máme na mysli, když se v pedagogické situaci bavíme o filmu a filmovém obraze. Diagram č.1 ukazuje systém pohyblivých obrazů a jejich vnitřní dělení na základě technologické podstaty jejich vzniku. Odlišuje kategorie filmový a nefilmový pohyblivý obraz. Ne každý pohyblivý obraz je totiž filmový a zároveň ani každý filmový obraz není filmem. Nefilmovým pohyblivým obrazem je například pohyblivý spořič obrazovky počítače, nebo animované logo účastníka internetových diskusních fór.

Přesné vymezení jednotlivých kategorií není v současné době jednoduché. V následujícím diagramu č. 2 jsem se pokusila zobrazit možné významy pojmů FILM a FILMOVÝ OBRAZ, navíc jsem k nim přidala ještě pojem VIDEO, neboť například v kontextu amatérského záznamu a jeho zpracování pomocí počítačových programů se používá více, než pojem film – například rodinné video, software na editaci videa, digitální videokamera a pod.

Diagram vyznačuje některé důležité vztahy mezi jednotlivými významy těchto základních kategorií a ukazuje jejich složitost a vzájemnou provázanost. Například FILM a FILMOVÝ OBRAZ mohou být v jistém smyslu považovány za synonyma, filmový obraz je ale spíše kategorie označující určitý typ obrazů a film potom konkrétním dílem této kategorie, což odpovídá běžnému způsobu chápání těchto dvou pojmů v kontextu pedagogické situace. Je však třeba mít vždy na mysli pohyblivost a nejednoznačnost významů v oblasti pohyblivého obrazu. V dalších kapitolách uvidíme, jak je který pohyblivý obraz pojímán a vnímán záleží často na

konkrétních okolnostech jejich projekce a percepce, na kontextu, do kterého jsou zasazeny apod.

Platí to zejména pro příklady prostupů kontextů výtvarného umění a klasické kinematografie – v prostoru mezi nimi se nachází mnoho dalších forem, které je obtížné vzájemně odlišit a přesně definovat. Například experimentální film bývá promítán v kinosálech a často je pro ně také původně zamýšlen. Je více spojen s klasickou kinematografií, i když je to právě experimentální film, který v historii kinematografie nejvíce propojoval filmové a výtvarné umění. Díla avantgardních filmařů však stále považujeme za filmy, než za cokoli jiného. Pohyblivý obraz se však dostává i do prostoru galerie. Pohyblivé obrazy nejsou v kontextu galerie žádnou novinkou. V souvislosti s výtvarným umění se však mluví spíše o videu a instalacích, než o filmu⁵¹. Kurátorka TANYA LEIGHTON proto navrhuje používat místo pojmů video a pohyblivý obraz spojení „*projected image*“⁵² – co totiž všechny tyto formy spojuje je zejména projekce spojená s technikou, přičemž promítaný obraz se nemusí pohybovat.

V kontextu výtvarného umění se pohyblivý, nebo promítaný obraz liší od klasického filmu způsoby projekce a percepce - celkově je jinak pojímán vztah diváka a díla, jejich vzájemná pozice v rámci prostoru instalace, promítaný obraz je často spojován i s jinými médii. Podstatnou roli v celkovém zážitku hraje nejen promítaný obraz, ale i počet rámců – počet obrazovek a projekčních pláten a jejich vzájemná orientace. Divák se často stává spoluúčastníkem celé instalace a stává se i pozadím, na kterém je obraz promítán. Klíčovým pro celkový zážitek je pohyb diváka v prostoru díla. Tématicky se pohyblivý obraz v galerii zaměřuje více sám na sebe – zkoumá své vlastní hranice, sebereflexivně se vztahuje k procesu vzniku i k procesu projekce. Boří a rekontextualizuje zaběhnutá stylistická schémata klasického narativního filmu a dílčí narativní postupy. Obecně je větší důraz kladen na formu, než na naraci. Porozumění filmovému obrazu v jeho klasické narativní podobě může být můstkem pro porozumění pohyblivému obrazu v galerii i porozumění změnám, které do kontextu

⁵¹ Například v katalogu k výstavě britského umělce DOUGLASE GORDONA převládá pojem pohyblivý obraz a instalace, ačkoliv jsou jeho díla často transformací klasického narativního filmu (např. instalace *Dvacet čtyř hodinové psycho*, kde je známý film ALFREDA HITCHKOCKA promítán zpomaleně po dobu dvaceti čtyř hodin.) ANDĚL, 2009

⁵² LEIGHTON, 2008, str. 11

galerie pohyblivý obraz přinesl⁵³. V další části práce se ale zaměřím především na filmový zážitek tradičního typu a tradičního časoprostorového uspořádání.

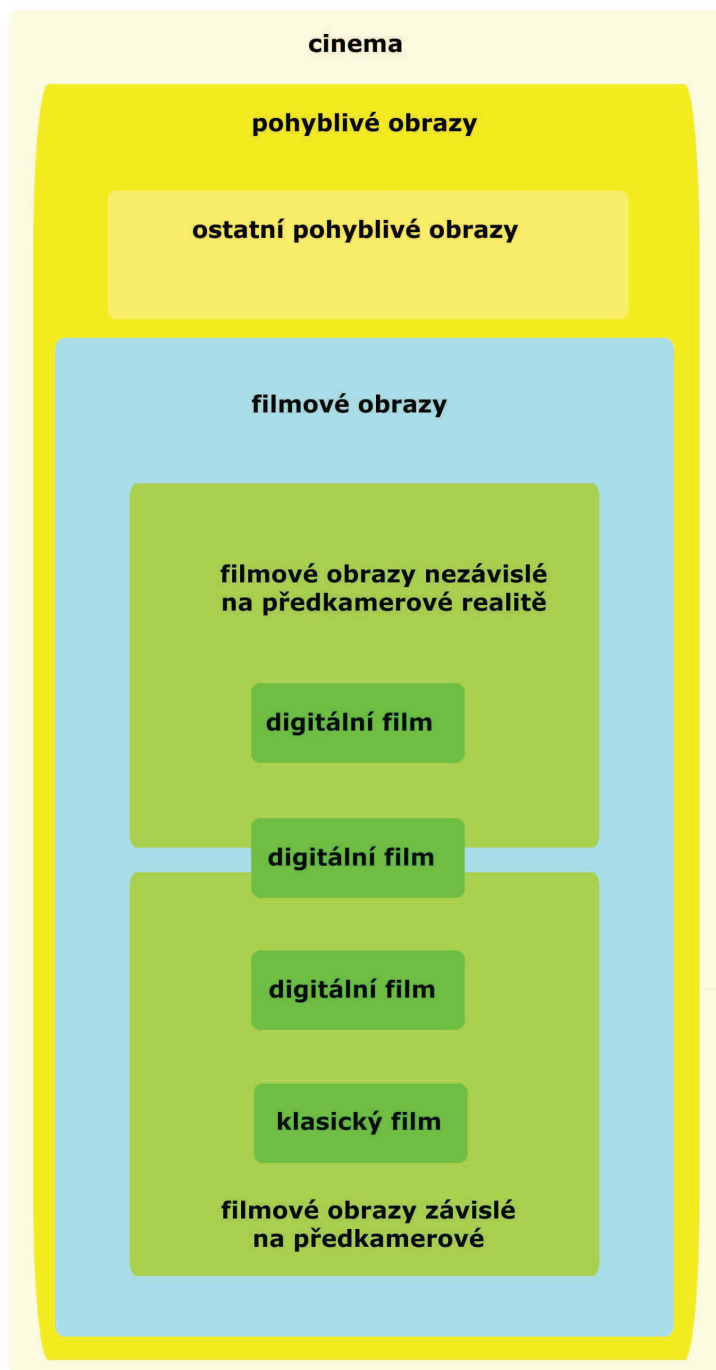
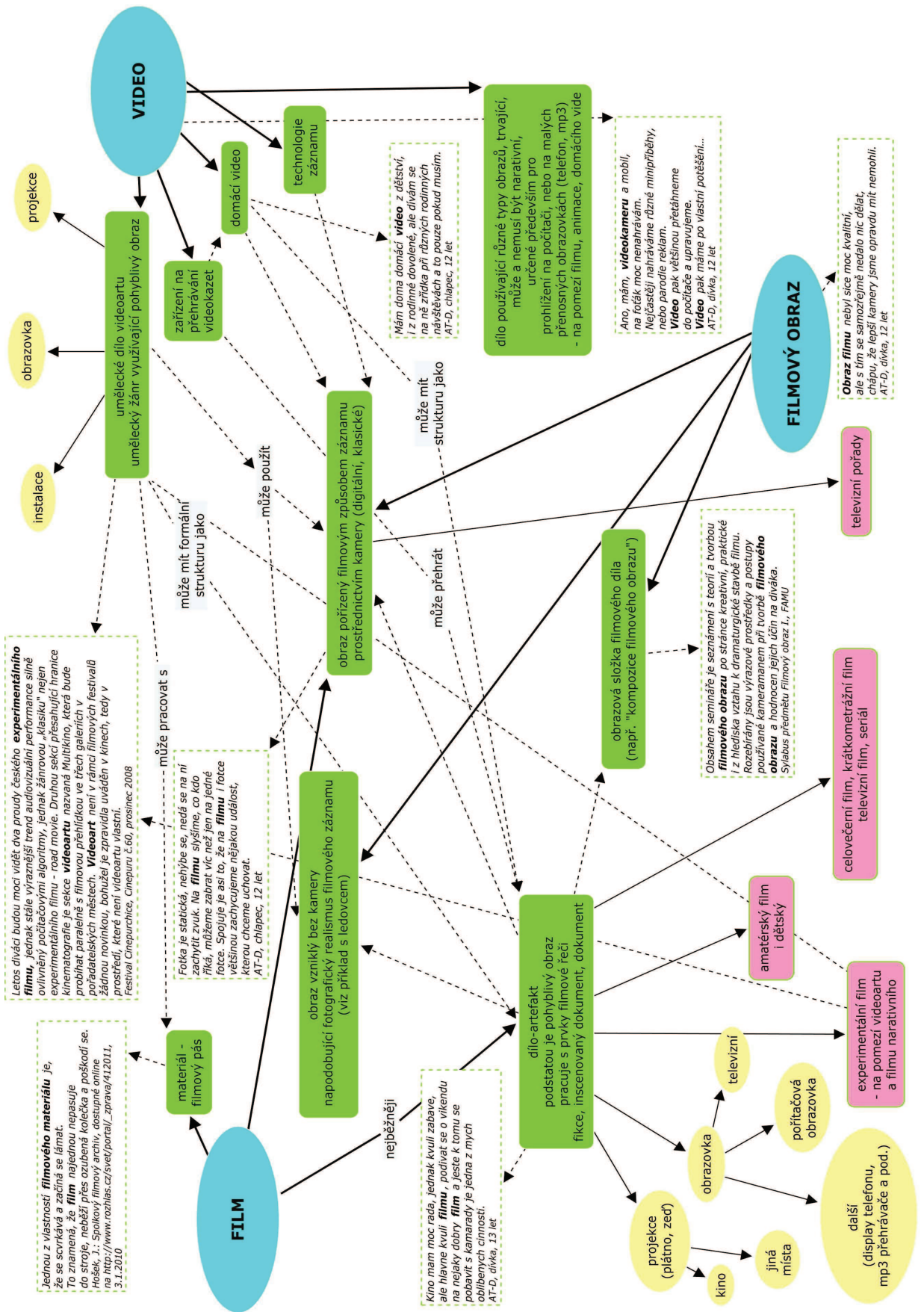


DIAGRAM Č. 1

⁵³ Například proměna tradičního prostoru galerie z „white cube“ na „black box“ - pohyblivé obrazy udělaly z bílých krychlí výstavních sálů černé krabice prostorů, kde se promítá. Viz např. LEIGHTON, 2008, str. 7.



3. FILMOVÝ ZÁŽITEK

Doposud jsme se věnovali filmovému obrazu, jenž by se měl stát předmětem výchovy a vzdělávání v rámci výtvarné výchovy. Jádrem pedagogické práce s filmem tvoří situace, kdy se žák s filmovým obrazem setkává. Žák se v této situaci může ocitnout ve třech základních rolích - v roli diváka, filmaře, nebo i herce (jestliže sám ve vznikajících filmech účinkuje). Každá z těchto rolí přináší specifický zážitek, specifickou zkušenost.

3.1. DIVÁK - UŽIVATEL DIGITÁLNÍCH OBRAZŮ

NEUMÍM PŘESNĚ ŘÍCT JAK ČASTO SE NA FILMY DÍVÁM, ALE MYSLÍM ŽE DOCELA ČASTO. SLEDUJU JE V TELEVIZI, KINĚ A OBČAS NA POČÍTAČI. OBČAS SI PŮJČÍM, ČI VYMĚNÍM FILMY S KAMARÁDY. JÁ MÁM ULOŽENÉ FILMY NA ORIG. DVD, VYPÁLENÝCH DVD A RODIČE NĚCO NA VIDEOKAZETĚ.

AT-D, DÍVKA, 13 LET

NA FILMY SE DÍVÁM POMĚRNĚ ČASTO, TAK DVAKRÁT TÝDNĚ, NA POČÍTAČI, NA DVD I V TV A OBČAS I V KINĚ, ALE JEN KDYŽ JE TAM FILM, KTERÝ MĚ OPRAVDU ZAJÍMÁ. MŮJ TÁTA CHODÍ DO PŮJČOVNY, TAKŽE NĚKTERÉ FILMY MÁM ODTAMTUŮ, STAHOVAT BOHUŽEL NEUMÍM. VĚTŠINU DVD MÁME VYPÁLENÝCH, ALE I NĚJAKÉ ORIGINÁLY, MOJI RODIČE RÁDI SBÍRAJÍ FILMY V PŘÍLOHÁCH RŮZNÝCH ČASOPISŮ. ČASTO SLEDUJU I FILMY A SERIÁLY NA RŮZNÝCH STRÁNKÁCH NA INTERNETU.

AT-D, DÍVKA, 13 LET

KINO MÁM MOC RÁDA, JEDNAK KVŮLI ZÁBAVĚ, ALE HLAVNĚ KVŮLI FILMU, PODÍVAT SE O VÍKENDU NA NĚJAKÝ DOBRÝ FILM A JEŠTĚ K TOMU SE POBAVIT S KAMARÁDY JE JEDNA Z MÝCH OBLÍBENÝCH ČINNOSTÍ.

AT-D, DÍVKA, 13 LET

Chceme-li se zabývat diváckým zážitkem, je třeba si nejprve uvědomit, kde a jak se dnes divák s filmem setkává. Od otázky *Co je film?* se posuneme k otázce *Kde a Kdy je film?* Zastavíme se tedy ještě u digitálních technologií - zajímat nás budou změny, které s sebou přinesly v oblasti filmového diváctví. Jde o praktické okolnosti sledování digitálního filmu a způsoby, jakými do nich divák může zasahovat. Tomuto tématu se věnuje například FRANCESCO CASETTI:

Co bylo kdysi kinematografií – hraný film založený na fotografickém obrazu, na

který se chodilo do kina společně s dalšími filmovými diváky, má nyní co do činění s mnoha dalšími „formáty“, s mnoha dalšími fyzickými nosiči a mnoha dalšími spotřebními prostředími.⁵⁴

Dříve byl filmový zážitek vázán téměř výhradně na typické místo (promítací sál) a byl často sdílen s dalšími diváky (ostatními návštěvníky kina). Každý film měl jen omezený počet filmových kopií, které se časem opotřebovávaly, ničili, ztrácely. RODOWICK ve své knize vzpomíná, jak za některými filmy musel cestovat, aby je mohl vidět v určitý den na určitém místě. Možnost promítnout si nějaký film v soukromí nebyla téměř vůbec možná.

Dnes je filmový zážitek tzv. relokován⁵⁵. Tato relokace souvisí s novými možnostmi přenosu a projekce filmového obrazu: kromě projekčních pláten jsou to obrazovky televizí, počítačů, mobilních telefonů, kapesních přehrávačů a dalších technologií. Pomocí nich se filmový obraz relokuje do různých prostředí – kromě kinosálů je to hlavně domov, ale například i galerie, čekárny, veřejné dopravní prostředky a díky reklamním plochám i ulice. Zvláštním typem relokace je vlastně i projekce filmu ve škole. Každé z těchto prostředí má vliv na podmínky a okolnosti percepce. CASSETTI k tomu dodává, že:

...there are sites that are ready to join, and perhaps even to absorb, film consumption into the flow of daily life (watching a film in the living room alternates with other activities). Most importantly, film consumption is joined to other “media” activities (watching a film takes place alongside using the phone, listening to the radio, reading the newspaper, and so on).⁵⁶

Filmový zážitek je tak sice na jednu stranu součástí veřejného prostoru a každodenního života, na druhou stranu se však díky osobním přehrávačům a možnostem sbírat a uchovávat filmy stává dle CASETTIHO více individuální, osobní a personalizovaný. Samozřejmě se stalo sledování filmu doma v soukromí, kde si divák sám ovládá jeho průběh. S tím souvisí další změna diváckého zážitku – dle CASETTIHO je více aktivní:

The spectator has ceased simply to consume a show and begins to intervene in the

⁵⁴ CASSETTI, 2008, str. 366

⁵⁵ CASSETTI, 2007, str. 9

⁵⁶ tamtéž, str. 7

*act of consumption: she/he is asked not only to see, but also to do.*⁵⁷

Aktivita filmového diváka se může projevovat různými způsoby – divák hodnotí, sdílí a rozšiřuje samotné filmy a filmové zážitky prostřednictvím sociálních sítí. Aktivně ovlivňuje způsob, jakým bude film sledovat - pomocí jednoduchých funkcí „stop“, „pause“, „rewind“, „forward“ apod. sám určí, které části filmu a v jakém pořadí chce vidět – využívá všech svých uživatelských schopností, které uplatňuje i při jiných každodenních činnostech spojených s novými technologiemi - je uživatelem⁵⁸. Pomocí běžně dostupného softwaru také filmy stahuje, upravuje, přetváří, recykluje a reinterpretuje.

NA CO KOUKÁŠ?

NA NIC, JÁ UŽ JSEM TO VIDĚL, ALE CHTĚL JSEM TEN FILM POUŠTĚT ZÍTRA VE ŠKOLE PRO MOU TŘÍDU, JENŽE JE TO MOC DLOUHÝ, TAK TO STŘÍHÁM, ABYCH TO ZKRÁTIL A STIHNUL ODPOROMÍTAT DO KONCE.

MSA - T, CHLAPEC, 12 LET

Aktivní divák se zdá být opakem pasivního diváka, který je zmiňován v souvislosti s mediální a vizuální gramotností jako ten, který pasivně přijímá mediální sdělení, nebo vizuální podněty jakéhokoliv druhu, aniž by je dokázal aktivně vybírat, třídít, analyzovat a hodnotit, nebo aby se sám zapojil do procesu komunikace tím, že by je dokázal vytvářet. Aktivita, o kterých jsme zatím mluvili, nemusí být ale zárukou takového aktivního přístupu, kterého bychom chtěli pedagogickým působením docílit. CASETTI se ptá, zda ona aktivita, kterou divák v souvislosti s filmovým zážitkem provádí, je projevem svobody a kreativity, ke kterým se filmové diváctví dopracovalo, nebo jestli je ve skutečnosti jen pohybem v předem daných podmínkách, diktovaných uživatelským prostředím (například interaktivní menu DVD přímo nabízí sledování filmu po částech, v převráceném pořadí apod.). Většina aktivit ani nijak nesouvisí se samotným filmovým zážitkem jako takovým – ten je naopak často velmi limitovaný, deformovaný a povrchní (viz dále kinematografie atrakcí). Aktivita gramotného diváka by měla spočívat v něčem jiném, než ve

⁵⁷ CASETTI, 2009, str. 8

⁵⁸ viz např. MANOVICH, 2001, str. 78-79

schopnosti stáhnout film, překonvertovat do formátu pro mobilní telefony a poté přehrát cestou do školy.

...creativity is more often invested in lateral activities than in film viewing proper...⁵⁹

Jak CASSETTI dále uvádí, je nutné se také ptát, zda již v těchto případech není lepší mluvit o zážitku mediálním (ve smyslu mediálních technologií, které při tom používáme), než o zážitku filmovém. Zdá se totiž, že filmový zážitek ztrácí svou specifickou a rozplývá se v záplavě ostatních. Jsme zpět u smrti filmu a přežívání *cinema* v nepřehledné změti obrazovek a displejů různých velikostí a typů.

The filmic experience has widened its boundaries, on one hand, by assuming new forms and, on the other, by dissolving into a more generic media experience, losing its specificity.⁶⁰

Zároveň si hned odpovídá, že filmový zážitek je závislý na samotném filmu, v tradičním smyslu tohoto slova. Filmový zážitek je takový zážitek, kdy je objektem vnímání diváka právě film. Přičemž vlastně nezáleží, zda divák film sleduje na telefonu, obrazovce v autobuse, nebo v kině. Záleží spíše na tom, proč se na film dívá a co od toho očekává. Filmový zážitek podle CASSETTIHO nevymizí, protože přináší specifický a nezaměnitelný typ poznávání a uchopování světa. Toto specifické uchopování světa je divákovou aktivitou, která během sledování probíhá, nespočívá však v mačkání dálkového ovladače, ale v aktivitě vnitřní, intencionální.

Určitá místa a okolnosti jsou jistě pro filmový zážitek příhodnější a je to taky důvod, proč diváci stále chodí do kina, nebo proč simulují podmínky kinosálu doma prostřednictvím „domácího kina“. Jestli však bude filmový zážitek opravdu zážitkem, který divákovi přinese nějaké nové poznání světa nebo sebe sama, záleží především na vnitřní aktivitě diváka a na jeho komunikaci s filmem-dílem, jenž sleduje. Nyní se tedy po otázkách *Co?*, *Kde?* a *Kdy?* dostáváme na stranu samotného diváka a jeho intencionální aktivity.

⁵⁹ CASSETTI, 2009, str. 9

⁶⁰ CASSETTI, 2007, str. 4

3.2. ŽÁK - AKTIVNÍ DIVÁK

MNĚ TO TEDA VŮBEC NEPŘIJEDE PŘESLAZENÝ, POZITIVNÍ A TAKOVÝ, JAK TO TADY POPISUJETE. NEMÁM Z TOHO VŮBEC DOBRÝ POCIT... MNĚ JE TA ATMOSFÉRA TOHO FILMU STRAŠNĚ NEPŘÍJEMNÁ, CELOU DOBU Z TOHO MÁM NEPŘÍJEMNÝ POCIT... A ANI CHVÍLI MĚ NENAPADALO, ŽE JE TO HEZKÝ... VŽDYŽ VŠECHNY TY VEDLEJŠÍ POSTAVY JSOU TAKOVÝ DIVNÝ, V PODSTATĚ MAJÍ PŘÍŠERNÝ ŽIVOTY, JSOU TO SKORO BLÁZNI, SKLENĚNÝ MUŽ, ZELINÁŘ I ONA JE DIVNÁ, V TAKOVÉM SVĚTĚ BYCH ŽÍT NEMOHLA... JE TO ASI TĚMA BARVAMA A TÍM, JAK JE TO VŠECHNO TAKOVÝ UMĚLÝ, PŘIPOMÍNÁ MI TO NĚJAKÝ NEPŘÍJEMNÝ SEN... TAKOVÝHLE ZVLÁŠTNÍ LIDI NORMÁLNĚ NIKDE NEPOTKÁVÁM. ŽE SE VÁM TO VŠEM TAK LÍBÍ, TO NECHÁPU.

FA-A, DÍVKA, 14 LET

Přepis jednoho vyjádření o filmovém zážitku po promítání filmu *Amélie z Montmartru* ukazuje, co všechno ve výsledném dojmu z filmu hraje roli. Modře vyznačené pasáže se vztahují k fikčnímu světu filmu, k jeho postavám a jejich charakteristikám. Zeleně vyznačené pasáže se týkají spíše formy a způsobu, jakým je svět Amélie zobrazen a žluté pasáže pak osobního prožitku dívky a asociací, které u ní film vyvolával, které souvisí s dívčíným životem.

Filmový zážitek je výsledek různých kognitivních aktivit, které divák během sledování filmu vykonává. Některé se týkají obsahu filmu, některé spíše jeho formy a některé se samotným filmem přímo nesouvisí, ale plynou z divákových předchozích zkušeností, životních postojů, aktuální nálady a dalších, filmu jakoby vnějších, okolností. Divák během sledování filmu využívá vědomé i nevědomé mentální procesy, mezi které patří vnímání, myšlení i emocionální prožívání.

Teoretickým základem pro porozumění těchto procesů mohou být kognitivistické teorie filmového zážitku, ale i fenomenologické pojetí intencionálních aktivit diváka, které zastupuje americká profesorka VIVIAN SOBCHACKOVÁ.

Oba dva přístupy odmítají chápat film jako něco předem daného, co divák pasivně přijímá. Naopak zdůrazňují divákovu mentální aktivitu jako nutnou podmínku porozumění filmu, které probíhá rekonstruováním jeho obsahu a smyslu na základě dané filmové struktury, ale i na základě vlastních předchozích zkušeností, životních postojů a dalších individuálních dispozic.

3.2.1. FILMOVÉ VYPRÁVĚNÍ

Film je z pohledu výtvarné výchovy specifický především svou hraniční pozicí, kterou zaujímá mezi prostorovými a časovými uměleckými obory. CURRIE film definuje jako takový typ média, který má vizuální charakter – je určen především vizuálnímu vnímání – a je obrazový (*pictorial*), tedy reprezentuje pomocí obrazů. Všechny ostatní možnosti (auditivní vnímání, textová reprezentace), jsou možné a většinou hrají ve filmu důležitou roli (zvuk, hudba, textové titulky), nejsou však podmínkou. Co je pro film zásadní, je jeho vizuální a obrazová podstata. Od statických obrazů se ale liší tím, že trvá – proměňuje se v čase.

FILM ZOBRAZUJE NA ČASOVOU OSU.

AT-D, DÍVKA, 11 LET

FOTOGRAFIE JE STATICKÁ A FILM BĚŽÍ POŘÁD DÁL...

ALE OBOJE ZACHYCUJÍ A ZVĚČŇUJÍ NĚJAKÉ MÍSTO, OKAMŽIK...

AT-D, DÍVKA, 12 LET

FOTKA ZACHYTÁVÁ POUZE JEDEN STÁLÝ OKAMŽIK, KDEŽTO FILM JICH ZACHYTÁVÁ VÍC A ANI TO NEMUSÍ BÝT FILM REÁLNÝ (NAPŘ. FILM ANIMOVANÝ, KRESLENÝ). TO SE U FOTKY VYSKYTUJE POUZE JAKO FOTOMONTÁŽ.

AT-D, CHLAPEC, 12 LET

Z těchto proměn vyplývá nějaký děj, který chápeme jako příběh. Je tomu tak zřejmě proto, že příběh je základním způsobem našeho uchopování světa, jak tvrdí například MARK TURNER. Příběh je pro člověka zcela přirozeným uspořádáním vědomostí o světě a vytvářením souvislostí mezi jednotlivými poznatky:

Narativní představy, ač často považované za literární a postradatelné, jsou namísto toho neoddělitelně spjaté s naší evoluční minulostí a naší nevyhnutelnou osobní zkušeností.⁶¹

Myšlení je založeno na principu kategorizace (třídění) a kauzality (hledání souvislostí, příčin a následků). Z tohoto důvodu jsme schopní dva určité po sobě následující jevy spojit do kauzálního vztahu, který reprezentuje nějaký příběh. Proto nezáleží na tom, zda film ukazuje nějaký konkrétní děj, nebo zda se jedná jen o abstraktní obraz

⁶¹ TURNER, 2005, str. 41

proměňující se v čase (například avantgardní abstraktní animaci). Vždy máme tendenci v obou případech příběh vidět. Film jakožto obraz, který trvá a proměňuje se, je proto vždy zdrojem nějakého příběhu, který se pokoušíme rekonstruovat.

Na rozdíl od literatury je filmové vyprávění obrazové. Avšak i když je narace závislá právě na svém obrazovém zprostředkování, je to většinou právě příběh, co nám utkví v paměti a co při popisu našeho zážitku nejčastěji zmiňujeme.

DAVID BORDWELL přitom upozorňuje na nutnost rozlišovat mezi samotným příběhem a jeho konkrétní reprezentací. K tomuto rozlišení využívá pojmů fabule a syžet, přičemž fabule je prezentovaný příběh a syžet je způsob, jakým je tento prezentován:

*Fabula embodies the action as a chronological, cause-and-effect chain of events occurring within a given duration and spatial field.*⁶²

Fabule, neboli výsledný příběh, který si divák během sledování filmu rekonstruuje, není v samotném filmu nijak předem přítomný, vzniká v divákově mysli na základě různých procesů spojování událostí a hledání kauzálních souvislostí. Jelikož ale tyto procesy mají intersubjektivní charakter, většinou se diváci na základním obsahu příběhu shodnou, protože dojdou k podobným závěrům během těchto mentálních procesů:

*The viewer builds the fabula on the basis of prototype schemata, (identifiable types of persons, actions, locales etc.), template schemata (principally the "canonic" story), and procedural schemata (a search for appropriate motivations and relations of causality, time and space).*⁶³

Jednotlivé části příběhu jsou v konkrétním filmu zobrazovány v určitém systému, kterému se říká syžet. Syžet určuje strukturu příběhu, uspořádání jednotlivých událostí a celkový způsob narace dané fabule. Systém FABULE – SYŽET sdílí film s literárním, nebo dramatickým uměním. Syžetovou strukturu filmu lze interpretovat literárním způsobem a naopak. Filmové adaptace literárních děl a knižní adaptace filmů jsou toho příkladem. Co je jedinečné je právě obraz, který specifickým způsobem

⁶² BORDWELL, 1985, str. 49

⁶³ BORDWELL, 1985, str. 49

syžet zobrazuje. BORDWELL zde používá pojem styl⁶⁴, který je závislý na médiu, v tomto případě na filmu a jeho specifických vyjadřovacích prostředcích (velikost záběru, úhel pohledu, pohyb kamery, střih, montáž apod.), které dávají syžetu konkrétní podobu a spoluurčují směr divákovy rekonstrukce fabule:

Narration is the process, whereby the film's syuzhet and style interact in the course of cueing and channeling the spectator's construction of the fabula⁶⁵.

Co nás zajímá?

stavba příběhu

- Velké množství *vedlejších postav* a způsob, jakým jsou charakterizovány.
- Jejich vlastní malé příběhy se proplétají s *hlavní dějovou linií* - s příběhem Amélie.
- Každý jednotlivý příběh má stejnou stavbu, jako příběh hlavní: *expozice - zápletka - rozřešení - závěr*

vizuální stránka příběhu

- Vizuálním zpracováním filmu, které je poutavé, dechberoucí a dráždivé.
- Typický režisérův styl vyprávění je zaměřen právě na vizuální stránku filmu, barevnost, detaily, imaginaci.

Stejně jako Amélie sleduj pozorně, co se děje na plátně. Vnímej formu, kterou nám je příběh prezentován. Zaměř se na:

<p>DETAILY předměty, barvy, drobné události, gesta...</p> <p>už jsme viděli: hledej:</p>	<p>OBRAZY V OBRAZE tedy další obrazy uvnitř filmového obrazu, který sledujeme. Např. různé televizní obrazovky, malby, plakáty, video záznamy, fotky...</p> <p>už jsme viděli: hledej:</p>	<p>EFEKTY A TRIKY filmové triky, třeba 3D animace, a potom také zajímavá práce s kamerou - např. podhledy, nadhledy, nájezdy na hlavní postavu, flashback...</p> <p>už jsme viděli: hledej:</p>
--	--	---

UKÁZKY Z DVD K PROGRAMU AMÉLIE Z MONTMARTRU, DEFINUJÍCÍ ÚVODNÍ OTÁZKY A CÍLE

I stylová složka filmu funguje na základě určitých schémat, která divák vnímá automaticky. Spolu se schopností rozumět jednotlivým částem příběhu a skládat je

⁶⁴ SAYMOUR CHATMAN používá pojem příběh pro obsah narativu a diskurz pro výraz narativu. Diskurz je tedy syžetem, který má svou určitou strukturu – formu – a je manifestován určitým médiem, v tomto případě filmem, který je substancí diskurzu. K tomu dodává: *Příběh – v technickém významu, v němž tento výraz používám – existuje totiž pouze na abstraktní rovině. Jakákoli jeho manifestace už zahrnuje výběr a strukturaci provedenou diskurzem a realizovanou v daném médiu.* CHATMAN, 2008, str. 37

⁶⁵ BORDWELL, 1985, str. 53

dohromady je i porozumění obrazu filmu založeno na uplatňování zkušeností se stylistickými postupy filmového média – mezi takové typické postupy patří například tzv. křížový střih, který se používá pro zobrazení rozhovoru dvou postav.

Filmový tvůrce se schémata pracuje, ozvláštňuje je, nebo je naopak používá tradičním způsobem. Anticipuje tak divákovo porozumění filmu, které však závisí do velké míry na divákových individuálních předpokladech. DAVID BORDWELL se zabývá uplatňováním narativních a stylových schémat v dějinách kinematografie a jejich vlivem na divákovu percepci filmu. Rozlišuje několik historických typů narativních postupů, které tvoří základ naší filmové a percepcie a na základě kterých rekonstruujeme konkrétní filmová díla, přičemž nejsrozumitelnější je pro nás klasický narativní styl. Dokazuje tak, že filmový zážitek je do jisté míry kulturně-historicky determinován.

Žánr

- ovlivňuje způsob vyprávění příběhu, má svá pravidla, typické postavy, typické dějové zápletky a také typické konce
- když rozpoznáme žánr filmu (na základě naší dosavadní divácké zkušenosti), dokážeme odhadnout, co máme od příběhu očekávat (např. víme, že dříve nebo později se stane vražda, objeví se návštěva z jiné galaxie, budou spolu žít šťastně až do smrti...)
- přesto sledujeme film až do konce - víme, co se asi stane, ale chceme vědět jak konkrétně se to v tomto filmu odehraje
- zážitek pramení z rovnováhy mezi tím, co víme a tím, co nás překvapí, co je nové, neobvyklé, netradiční
- mnoho filmů většinou spojuje několik žánrů najednou

● dokážeš teď odhadnout, jaký žánr je v Amélii z Montmartru naplňován?

● na scéně se objevil mladík Nino - jakou bude mít roli v dalším směřování příběhu?

● pokud máš zatím málo informací, urči alespoň, jaký žánr to určitě není:

- western
- krimi
- muzikál
- komedie
- sci-fi
- drama
- horor

UKÁZKY Z DVD K PROGRAMU AMÉLIE Z MONTMARTRU, VĚNUJÍCÍ SE ŽÁNROVÝM SCHÉMÁTŮM

Prostor pro uplatnění naší subjektivity v procesu rekonstrukce příběhu je dán zejména neúplností fikčních světů, nebo také narativními mezerami (*gaps*). LUBOMÍR

DOLEŽEL mluví především o světech literární fikce, kdy text nemůže vyčerpávajícím způsobem popsat všechny entity, vlastnosti, atributy a souvislosti fikčního světa:

Aby někdo vytvořil úplný fikční svět, musel by napsat nekonečný text. Konečné texty, jediné texty, které lidské bytosti jsou schopny produkovat, nezbytně tvoří neúplné světy.⁶⁶

U filmu se může zdát, že je maximálně popisný, ale ve skutečnosti je jeho tvorba také především uskutečňováním výběru (velikost záběru a co tento obsáhne, střih a posuny v čase, co nám řeknou a o čem mlčí postavy a vypravěč apod.) BORDWELL definuje tři typy narativní mezery: časovou, prostorovou a kauzální⁶⁷. Časové mezery jsou nejčastější, souvisí se střihem, pomocí kterého se posouváme v čase po různě velkých skocích. Prostorové mezery souvisí například s mimozáběrovým polem a událostmi, které se tam odehrávají, ale nejsou ukázány. Kauzální mezery pak spočívají v nedostatečném vysvětlení příčin či následků zobrazených událostí. To, co je nevyřčeno a neukázáno, vybízí diváka k doplnění, což MARIE-LAURA RYANOVÁ formuluje jako pokyn:

Při rekonstrukci fikčního světa vyplň prázdná místa textu na základě předpokladu, že tento fikční svět se podobá světu skutečnému...jediné, co smí převážit nad tvou zkušeností s realitou, je autorita textu.⁶⁸

To znamená, že divák při rekonstruování fikčního světa filmu doplňuje fikční „mezery“ na základě svých vlastních zkušeností se světem aktuálním, což vlastně zahrnuje i zkušenosti získané předešlými rekonstrukcemi jiných fikčních světů. Všemi těmito rekonstrukcemi získává divák postupně zkušenosti s narativními styly a žánrovými typy fikčních světů a jejich vlastnostmi, které pak promítá do rekonstrukce nového fikčního světa. Výsledkem je jisté předočekávání charakterů postav, událostí, vývoje příběhu apod.

⁶⁶ DOLEŽEL, 2003, str. 171

⁶⁷ BORDWELL, 1985, str. 54

⁶⁸ cit. v ČERVENKA, 2003, str. 29

Naše rekonstrukce příběhu

- příběh si v hlavě skládáme dohromady na základě informací, které získáváme různými způsoby:

Co vidíme

- co nám kamera přímo ukazuje - co vidíme na plátně

Co slyšíme

- informace, které nám dávají postavy ve svých promluvách
- co nám vypráví vypravěč


Co nevidíme

- co není kamerou ukázáno
- například něco se vyskytuje mimo záběr
- nebo si něco domyslíme na základě našich dosavadních znalostí a zkušeností

příklady:

v kině **Zorro** **tajemství**
menu

Co vidíme



Co nevidíme

Co slyšíme

scenář
menu

Co vidíme

- Amélie stojí v šermířském postoji, na sobě má černý plášť, klobouk, masku přes oči a rukavice, v jedné ruce drží kord



Co nevidíme

- Amélie je oblečená jako legendární postava Zorra mstitele, který bojoval za práva chudých a utlačovaných, starší filmová zpracování legendy, ze kterých tato scéna **cituje**, nám však nejsou ukázána
- autor se spoléhá na divákovy **předchozí vizuální zkušenosti** s postavou Zorra


Co slyšíme

- hudba nám také připomíná legendu o Zorrovi

scenář
menu

Co vidíme

- Amélie se dívá na tajemného muže v teniskách, usmívá se, jako kdyby něco objevila, něco jí došlo



Co nevidíme

- co vlastně Amélie vidí?
- kamera nám to schválně neukáže
- vzbuzuje naši zvědavost
- můžeme si jenom domýšlet

Co slyšíme

- komentář vypravěče: Právě v tomto okamžiku tohoto příběhu pouze Amélie zná tajemství neznámého muže z fotoautomatu.

scenář
menu

- **Co všechno vlastně vypravěč ví?**

UKÁZKY Z DVD K PROGRAMU AMÉLIE Z MONMARTRU VĚNUJÍCÍ SE DIVÁKOVĚ REKONSTRUKCI PŘÍBĚHU

3.2.2. DIALOG FILMOVÉHO A DIVÁKOVA VĚDOMÍ

Nyní se pojďme zaměřit na divácký zážitek z hlediska intencionální aktivity diváka. Fenomenologický přístup VIVIAN SOBCHACKOVÉ k divácké zkušenosti reaguje na psychoanalytické teorie filmového diváctví⁶⁹, které ve svém důsledku tvrdí, že film nějakým způsobem ovládá divákovu mysl, působí na ni mocnou silou a manipuluje jí. Zjednodušeně lze říci, že divák je z pohledu těchto teorií v podstatě objektem filmového působení, které se odehrává v potměném prostředí kinosálu, kde je divák upoután do sedačky, aby zde nehybně a pasivně přijímal působení filmového plátna. Předtím v šatně zanechal svůj mozek a své vědomí a do sálu vstoupil jako prázdné pasivní tělo, materiál, soubor neuronů vydaný napospas působení nadpřirozené síly filmu. Z vnějšího pohledu se to tak skutečně může jevit – v klasické situaci filmového diváka v kině jsou diváci naskládáni vedle sebe, ve tmě, odříznutí od světa, „zírající“ nehybně a hypnoticky na filmové plátno, jakoby pod vlivem nějaké hypnózy. To je viditelná stránka celé situace, spolu s VIVIAN SOBCHACKOVOU však můžeme s jistotou říci, že divák, i když pasivně sedící, zůstává stále při svém vědomí a aktivně jím uchopuje a zpracovává vnímaný filmový obraz. Je tak vlastně neustále v pohybu, i když to není navenek vidět. Jeho pohled a jeho vnímání jsou aktivní, stejně jako pohled filmu.

SOBCHACKOVÁ totiž přirovnává film k vědomí a tvrdí, že i film je intencionální, tedy vztahující se ke světu. Tato intencionalita se projevuje pohledem filmu na svět. Zvláštní na filmu je skutečnost, že nám zprostředkuje své vidění zevnitř, což se nám jinak při kontaktu s člověkem nemůže podařit – jak popisuje MERLEAU-PONTY, subjekt vyjadřuje své vnímání (pohybem oka, gesty, mimikou) a jeho vnímání vždy může být vnímáno jiným subjektem - ale zvenčí. Vidící subjekt však nemůže vnímat to, jak zevnitř svého těla vnímá svět druhý subjekt. Film nám takovéto vnímání svého intencionálního vědomí zevnitř umožňuje, ale nenutí.

The spectator's significant relation with the viewed-view on the screen is

⁶⁹ Jde zejména o teorii aparátu JEANA-LOUISE BAUDRYHO. Teorie aparátu pojímá film jako ideologický nástroj, který jako transcendentální vědomí vstupuje do divákovu vědomí a ovládá ho prostřednictvím iluze, která je skrytá – dojem pohybu vytvořený pomocí jednotlivých statických okének, která jsou neviditelná. SOBCHACKOVÁ sice také přisuzuje filmu určitou subjektivitu, ta však nenahrazuje subjektivitu diváka, divák není v situaci pasivní, je v neustálém dialogu s filmovým vědomím.

mediated by, inclusive of, *but not dictated by, the film's viewing-view. The spectator's experience of the moving picture, then, entails the potential for both intentional agreement and intentional argument with the film's visual and visible experience.*⁷⁰

Divák nebere vidění filmu (intencionální vědomí filmu) jako své, nenahrazuje jím své vlastní - spíše jej zahrnuje do svého pohledu, dočasně jej u sebe hostí. Vstupem do sálu uzavírá divák zvláštní pakt s filmem – vstoupí s ním do společného prostoru, kde spolu více či méně sdílí pohled na svět:

*Indeed, as a spectator, I may have entered into a "sacrificial" pact with the film when I buy my theatre ticket, having resolved to live in an interworld in which I accord as much place to others as to myself.*⁷¹

Vnímání filmu je tedy aktivita, určitý dialog mezi mým vědomím, mým vlastním intencionálním zaměřením vůči světu a intencionálním vědomím filmu:

*In other words, "sacrificing" our vision to the films, we are not ourselves blinded. Seeing as the film sees is still always our visual project.*⁷²

3.2.3. TŘI MODY FILMOVÉHO ZÁŽITKU

Výše popsaná aktivita, tento dialog se uskutečňuje na třech různých úrovních, kdy objektem našeho vnímání je vždy jiná součást celé situace. Všechny tři úrovně jsou však spolu pevně provázané a během filmového zážitku se nepravidelně střídají, a to v závislosti na psychické distanci vůči dílu. Pro školu jsou podle mého názoru všechny tři typy důležité, jsou východiskem k různým způsobům didaktického zpracování učiva a přináší žákům různé druhy poznání.

Nejlépe si tyto tři typy zážitku ilustrujeme, když si představíme filmový záběr pohybujícího se vozu po silnici. Film sleduje tento jedoucí vůz a prostřednictvím filmu jej sleduje i divák. Vůz řídí známý herec, který je v roli Jamese Bonda. Automobil je filmová rekvizita, která představuje super výkonný a speciálními funkcemi vybavený Bondův vůz.

⁷⁰ SOBCHACK, 1992, str. 278

⁷¹ SOBCHACK, 1992, str. 276

⁷² tamtéž

ZAUJETÍ FILMEM

Tento typ zážitku nastává ve chvíli, kdy je divák plně ponořen do světa filmu – s pomocí teorie fikčních světů bychom mohli říci, že divák je ponořen do fikčního světa filmu. V tomto případě je naše vědomí nejvíce propojeno s filmovým vědomím, ale není jím zcela nahrazeno. Aby totiž divák mohl ve světě fikce pobývat, musí neustále pracovat, aby svět fikce rekonstruoval.

Situace na straně filmu a na straně diváka vypadá takhle:

Film: sleduje vůz

Divák: sleduje vůz

Divák a film sdílí stejný zájem. Zaujaté sledování světa filmové fikce, které je tak časté a je základem filmového zážitku, je vlastně sdílením intence do světa, sdílením směřování, ovšem z jiného tady a teď.

SLEDOVÁNÍ FILMOVÉ FORMY

V případě druhého typu zážitku se intence filmu a diváka rozdělí. Zatímco film sleduje stále jedoucí vůz, divák se zaměřuje na způsob, jakým film tento vůz sleduje. Řečeno fenomenologickým slovníkem, divák sleduje filmovou noetickou aktivitu, která se stává divákovým noematem. Divák se nyní zaměřuje na způsob, jakým byl film vytvořen a jakým způsobem ukazuje to, co ukazuje. Jde o filmový jazyk, technologie, stylistické postupy apod. Tímto způsobem například může sledovat film filmový kritik, který se chystá napsat recenzi.

Film: sleduje vůz

Divák: sleduje, jak film sleduje vůz

SLEDOVÁNÍ SEBE SAMA PŘI SLEDOVÁNÍ FILMU

Ve třetím typu zážitku jde o situaci, kdy divák přestává sledovat filmovou intenci a filmovou noetickou aktivitu. Místo toho se zaměří na sebe. Film tvoří jen jakési pozadí, na kterém se odehrává sebereflexivní a sebepoznávací proces. Dalo by se říci, že noematem diváka je jeho vlastní noeze.

Film: sleduje vůz

Divák: sleduje sebe sledujícího vůz

3.2.4. PRVNÍ TYP ZÁŽITKU - O FIKČNÍM SVĚTĚ FILMU

Výše nastíněný první typ zážitku přináší divákovi poznání fikčního světa filmu. Je to zážitek, který nás obvykle na filmech nejvíce přitahuje – umožňuje nám prožít rozmanité situace jednání a emoce, ovšem s vědomím toho, že nás nijak bezprostředně neohrožují. Podmínkou pro takový zážitek je, že si plně uvědomujeme jeho podstatu, která je podle KENDALLA L. WALTONA založena na „hře na jako“ - *game of make-believe*⁷³. Divák tuto hru hraje vědomě a může ji kdykoliv ukončit. Během této hry vstupuje divák do fikčního světa díla – může se jednat o jakékoliv dílo, ať už malbu, divadelní hru, nebo film. Toto dílo funguje jako tzv. *prop*, prostřednictvím kterého jsme schopní do fikčního světa vstoupit a porozumět mu. V běžném světě dětské hry je tímto propem například hračka, nebo jakákoliv jiná věc, která může být zároveň věcí a díky představitivosti zároveň například pohádkovou postavou. Filmový obraz je také takovým propem, prostřednictvím kterého jsme schopní vnímat svět příběhu, jenž nám vypráví. Fikční svět filmu nelze vnímat bez toho, aniž bychom vnímali způsob, jakým je tento svět zobrazen. Ale během tohoto typu zážitku je pozornost zaměřena na to, co film vypráví - způsobu, jakým to vypráví, nevěnujeme intencionální pozornost:

*Following film's visual lead, I am not aware of the camera's visual movement as such. In this instance, I am hardly aware of camera's mediation at all, because I am intending my vision and directing my interest toward the same intentional object that occupies the film's interest*⁷⁴.

Vrátíme-li se tedy k příkladu s jedoucím vozem, máme tři možnosti, jak celou situaci popsat:

- a) vidíme paprsky světla, které dopadají na bílé plátno a vytváří tam barevné skvrny
- b) vidíme filmové rekvizity a filmové herce, kteří se pohybují před kamerou, která je při tom zaznamenává
- c) vidíme Jamese Bonda, jak řídí svůj super vůz na cestě za zabijákem, který ohrožuje lidstvo

Ani jedno z těchto tvrzení není lživé. Tvrzení a) popisuje fyziologickou podstatu

⁷³ WALTON, 1990

⁷⁴ SOBCHACK, 1992, str. 280

filmového obrazu, kdy filmový pás prosvěcuje promítací přístroj. Ve skutečnosti je ale velice složité filmový obraz takto vnímat, nejlépe se to podaří, když obraz rozostříme, čímž zhoršíme naši schopnost rozeznávat ve skvrnách konkrétní tvary věcí a postav. Způsobu, jakým barevné skvrny na filmovém plátně zobrazují skutečnost, jsme se věnovali v předcházející kapitole. Je nepodstatné, jestli tomu budeme říkat podobnost, transparence, nebo iluze. Každopádně v obraze rozpoznáme b) a na základě naší vůle hrát určitou hru dokážeme v obraze rozpoznat i c). I když víme, že ve skutečném světě žádný JAMES BOND neexistuje, existuje jen herec DANIEL CRAIG, při vyřčení tvrzení c) nelžeme – c) vyjadřuje pravdivé tvrzení o fikčním světě, který sledujeme díky hře na jako, kterou vědomě s dílem hrajeme.⁷⁵

Ve výpovědích o našich zážitcích fikčního světa se tedy můžeme na mnoha věcech shodnout, zvláště v případě, kdy syžet a styl dohromady poskytují hodně informací a málo mezer. Čím méně informací však dostaneme, tím více musíme fikční svět doplňovat a pak se již rozrůžňují individuální porozumění filmu. Nemá tedy smysl snažit se dobrat jednotného správného porozumění, protože to mnohdy není možné, ale je lepší se ptát, proč se jednotlivé interpretace rozcházejí a čím to může být zapříčiněno.

Pro výchovu a vzdělávání je tento typ zážitku velice důležitý – slouží jako motivace a východisko k dalším typům poznávání sebe sama a světa, na což se často zapomíná. Dítě musí mít možnost vstoupit v dialog, nebo ve hru s dílem na vlastní kůži. Žádné dílo není adekvátně přeložitelné do jiného jazyka – slovní popis malby nenahradí zážitek skutečného vnímání malby, stejně tak slovní rozbor filmu nenahradí samotný zážitek sledování filmu. Fikční svět příběhu slouží k vtáhnutí žáků do hry, k probuzení zájmu a navození zážitku, který by jim otevřel cestu k poznání vlastního vztahu k těmto filmům a filmovému umění vůbec. Prostřednictvím poznání fikčního světa filmu pak mohou žáci s naší pomocí zkoumat vztah mezi narativním obsahem díla a jeho vizuální stránkou, odkrývat intertextové odkazy nebo v sebereflexi poznávat svou vlastní myšlenkovou a emocionální aktivitu, kterou musí pro chápání

⁷⁵ Nepravdivé tvrzení by mohlo být třeba takové, kdybychom tvrdili, že nevidíme Jamese Bonda, ale princeznu Zlatovlásku. Každý fikční svět má svá pravidla, svou strukturu, své fikční entity. Zobrazující umělecká díla a hry, ve kterých něco předstíráme, tedy generují fikční pravdy. Fikční světy můžeme chápat jako soubory fikčních pravd (WALTON, 2005). Zlatovláška nepatří do souboru fikčních pravd fikčního světa Jamese Bonda.

fikčního světa filmu vynaložit. Vstup do hry s dílem však není samozřejmostí, závisí na tom, zda je příběh pro diváka dost zajímavý, zda jej dokáže motivovat k tomu, aby ve hře pokračoval.

Následující vyjádření ilustrují zážitek fikčního světa *Amélie z Montmartru*. Popisují určité vlastnosti fikčních entit filmu, jejich jednání, charakter apod.

NEJMÉNĚ SE MI LÍBIL ZELINÁŘ, POŘÁD JEN KŘIČEL A BYL PROTIVNÝ.

NEJVÍC SE MI LÍBILA AMÉLIE S NINEM, LÍBILY SE MI JEJICH POVAHY.

NEJVÍC SE MI LÍBILLO, JAK NINO SBÍRAL FOTKY, JAK SE AMÉLIE MSTILA ZELINÁŘI, VYMÝŠLELA SETKÁNÍ S NINEM (HLAVNĚ JAK HO POSLALA NA VYHLÍDKU).

NEJZAJÍMAVĚJŠÍ BYL NINO, TEN, DO KTERÉHO SE AMÉLIE ZAMILOVALA.

NEJMÉNĚ SE MI LÍBIL PRODAVAČ, PROTOŽE ZESMĚŠŇOVAL SVÉHO POMOCNÍKA.

FA-A-D, 13-14 LET

Uvedené příklady nepopisují pouze fikční svět filmu, ale také vyjadřují určité vztahy, nebo hodnocení, které žáci vůči fikčním postavám zaujali. Fikční svět filmu totiž pouze nesledujeme, ale prožíváme. Velkou roli na porozumění fikčnímu světu mají i naše emoce. Emocionální reakce se většinou vztahují k postavám – cítíme-li například strach, není to strach o nás samotné, neboť víme, že nejsme ohroženi. Bojíme se o postavu, která je v ohrožení, přičemž ALEX NEILL rozlišuje dvě podoby tohoto strachu - buďto je to strach o někoho, kdo sám ani nemusí vědět, že je v ohrožení, sám strach nepocituje (například budoucí oběť vraha, která zatím vůbec netuší, že by se měla bát, na rozdíl od diváka, který to již tuší), taková emoce je sympatií, soucítěním. Druhým typem je vcítění, empatie, kdy cítíme strach s postavou. Na základě toho, co o postavě víme, si snažíme představit, jak se asi postava v dané situaci cítí, co prožívá a prožíváme to s ní. Sympatické a empatické reakce na děje ve fikčním světě mohou být pro nás zdrojem poznání, mohou být pro nás nové, můžeme být překvapení, že v nás takové emoční reakce jsou, prostřednictvím empatie:

v našich reakcích mohou být obsaženy typy reakcí, jež v sobě nemáme vůbec:

takové, jež zrcadlově odrážejí pocity a reakce druhých lidí.⁷⁶

⁷⁶ NEILL, 2007, str. 10

Emoce vyvolávané fikcí tedy mohou být zdrojem poznání o nás samotných, o našich emocích. Empatie s filmovou postavou je navíc specifická tím, že je mnohdy jediným možným zdrojem pochopení dění ve fikčním světě. Zároveň je ale obtížnější, než například empatie s postavou literární, protože o literárních postavách a jejich vnitřním světě toho mnohdy víme více, než v případě filmových postav. Tímto se však právě empatie s filmovými postavami přibližuje našemu reálnému životu. NEILL z toho vyvozuje specifickou hodnotu filmové fikce, jež:

nám totiž poskytuje takřikajíc praktický výcvik co do způsobu tvorby vztahů a reakcí, který má nezřídka klíčový význam pro naše úsilí o navazování reálných vztahů a chápání svých reálných bližních.⁷⁷

3.2.5. DRUHÝ TYP ZÁŽITKU - O KONSTRUKCI FIKČNÍHO SVĚTA

Druhý typ zážitku vychází z poznání fikčního světa prostřednictvím prvního typu zážitku a tvoří základ pro vzdělávací obsah výuky v jeho klasickém pojetí – je zdrojem nových poznatků o filmovém umění, o jeho historii, autorech a jejich stylech, o vyjadřovacích prostředcích filmu apod. Do středu zájmu se tedy dostává způsob, jakým je fikční svět díla konstruován.

JERZY PLAŻEWSKI, autor rozsáhlé studie o filmové řeči⁷⁸ tvrdí stejně jako literární teoretici zabývající se fikčními světy, že sledování filmu je hra. Aby mohl být nabízený prostor na hraní plně využit, musí znát divák zákonitosti a pravidla této hry. Dnes však nejde pouze o pravidla hry s fikčním světem filmu, ale jak jsme naznačili v předchozích kapitolách, film ovlivňuje svým způsobem zobrazování i ostatní typy obrazů a ukazuje se, že film zpětně ovlivňuje i vnímání našeho světa aktuálního⁷⁹. Poznání způsobů konstrukce fikčních světů filmů může tedy slovy MIROSLAVA PETŘÍČKA ukázat:

jak je filmem ovlivněna sama struktura našeho světa, jak jej prožíváme, jak filmové postupy proměnily běžné způsoby strukturování událostí jakožto příběhů

⁷⁷ NEILL, 2007, str. 19

⁷⁸ PLAŻEWSKI, 1967

⁷⁹ Typické je například hodnocení určitých životních situací, že jsou „jako ve filmu“. Podobně „přežít si celou situaci v duchu ještě jednou“ apod.

(střih a montáž) a zejména jak filmové „zvláštní efekty“ problematizují kdysi poměrně zřejmé rozlišení reality a fikce, reality a virtuality. Hlubší znalost filmu umožňuje totiž i určitý odstup vzhledem k technikám reprezentace, tedy i kritickou reflexi, jež si je vědoma rozdílu mezi snadností virtuality, jejich neomezených „virtuálních“ možností, a realitou, která možnosti limituje. Pouze znalost jazyka filmu dovoluje orientaci v realitě jakožto mediálně zprostředkované.⁸⁰

Zatímco v prvním typu zážitku se divák více soustředí na CO? – co nám film vypráví, o čem je příběh, kdo v něm vystupuje, jaké jsou mezi postavami vztahy apod., v druhém typu zážitku se více soustředí na JAK? – jakým způsobem je to vyprávěno. Ve výpovědích o stylu filmu se přitom můžeme obvykle shodnout – můžeme definovat jednotlivé velikosti záběru, délku záběru, úhel pohledu kamery, nebo například způsob střihu jednotlivých scén.

7. FILMOVÝ PROSTOR
Rozhodni, která z uvedených charakteristik nejlépe vystihuje jednotlivé typy záběru - přiřaď text k obrázkům:

1. Přináší divákovi podrobné informace o tom, co hlavní hrdina prožívá. Umožňuje divákovi emocionálně se ztotožnit s hlavní postavou.
2. Pozornost diváka je zaměřena na samotnou akci a na komunikaci mezi hlavními aktéry děje. Okolní prostředí hraje dokreslující úlohu.
3. Přináší základní informace o charakteru prostředí, ve kterém se odehrává děj. Vytváří dojem věčnosti a nerujatosti.
4. Herecká postava je vyjmuta z celku a je izolována od prostředí. Tím je pozornost srthávána mimikou, gestikulací a celkovou vizáží herce.



DETAIL POLODETAIL CELEK VELKÝ CELEK

UKÁZKA Z DVD K PROGRAMU ROMEO A JULIE - VELIKOSTI ZÁBĚRŮ A JEJICH ÚČINEK

⁸⁰ PETŘÍČEK, 2007



UKÁZKA Z DVD ROMEO A JULIE - SROVNÁVÁNÍ DVOU REŽIJNÍCH POJETÍ STEJNÉ SCÉNY

Nejčastěji se tento zážitek dostaví, když se objeví něco, co diváka překvapí, co naruší jeho pobývání ve fikčním světě díla. Může to být například nedokonalý vizuální efekt, který připomene divákovi, že „je to jenom film“, nebo neočekávané směřování zápletky, kdy se divák ptá, co tím autor sleduje, proč nechává příběh vyústit právě tímto způsobem. Může to také být například stylistická figura, která je typická pro autorův styl a kterou divák rozpozná:

In this instance, I am directed toward and aware of the camera's visual mediation of the world, its expressive activity of bringing the world to visibility, and its suddenly visible movement. Thus, in certain modality of spectatorship, I am as likely to be interested in and directed toward the film's mode or "style" of expressing its perception as I am in the perception "itself".⁸¹

Proces rekonstrukce příběhu probíhá většinou zcela automaticky a neuvědoměle, výsledkem tohoto procesu je naše porozumění příběhu a pobývání ve fikčním světě. Pouze pokud se vyskytne nějaký problém, proces si náhle při jeho

⁸¹ SOBCHACK, 1992, str. 280

řešení můžeme uvědomit. Učitel ale může pozornost žáka na způsob, jakým je příběh prezentován upozornit určitými otázkami a definováním problému. Může jej tak přimět k dalšímu stupni divácké aktivity – od aktivity přirozené, automatické, k aktivitě, která vyústí v pochopení ne jen samotné fabule filmu, ale k pochopení způsobu, jakým je prezentována. Tedy jak je filmové dílo utvořeno, jaké používá vyjadřovací prostředky, jak tyto vyjadřovací prostředky spolu se strukturou syžetu ovlivňují naše chápání filmu a jak způsoby filmového vyprávění zpětně ovlivňují naše vnímání a porozumění aktuálnímu světu. (Tady jsme zpět u *cinema* a způsobech, jakým se filmové postupy uplatňují v rámci kultury v jiných oblastech kultury.) Takové poznání je výsledkem úsilí **aktivního žáka-diváka**.

POKUD SE JEDNÁ O TO JESTLI SE ZMĚNILO NĚCO VE VNÍMÁNÍ FILMU, TŘEBA KDYŽ SE NA NĚJ DÍVÁM, TAK NĚKDY SI POMYSLÍM ŽE TŘEBA TENHLE ZÁBĚR MOHL BÝT JINAK, ŽE TATO SCÉNA TAM VŮBEC BÝT NEMUSELA, MOHLA TAM MÍSTO TOHO BÝT SCÉNA MNOHEM DŮLEŽITĚJŠÍ. ANEBO ŽE TADY V TOM ZÁBĚRU TO JE MOC BAREVNÝ, MOC PŘESVĚTLENÝ ATD. ALE NESTAL SE ZE MĚ NĚJAKÝ KRITIK, FILM SI UŽIJU TAK JAKO TAK.

AT-D, DÍVKA, 13 LET

5. CHARAKTER SCÉNY

Oba režiséři různým způsobem přistoupili k balkónové scéně. Vyber slova, která jednotlivé scény nejlépe charakterizují, připiš další slova která se podle tebe k ukázkám hodí a přiřaď je k obrázkům:



AKCE INTIMNÍ KOMIKA NITERNÉ
POCITOVÉ GESTA MIMIKA POHYB

UKÁZKA Z DVD ROMEO A JULIE - SROVNÁVÁNÍ DVOU REŽISÉRSKÝCH POJETÍ STEJNÉ ČÁSTI PŘEDLOHY

Struktura vyprávění

- **Expozice**
Co nám expozice říká?
Co jsme se dozvěděli o Amélii?
Jakou metodu vybral autor pro představování postav?
K čemu nám všechny tyto informace mají sloužit?
- **Iniciační událost**
Co je spouštěčem událostí?- smrt lady Diany
upuštění skleněného víčka
nalezení krabičky
- **Rozvoj příběhu**
Jaké překážky musí Amélie překonávat?
Co řeší? Jaká je hlavní náplň děje?
Čím se příběh posouvá dál?



- **Gradace**
Co znamená slovo gradace?
Jakou část celého filmu zabírají tyto tři části struktury příběhu?
- **Bod zlomu**
Proč přichází až teď?
Co by se dělo, kdyby se vše vyřešilo už dříve?
Fandíte Amélii a Ninovi?
- **Závěr**
Co se vyřešilo, co zůstalo otevřené?
Dopadlo všechno dobře?
Máte rádi happyend? Očekávali jste jej?



UKÁZKY Z DVD K PROGRAMU AMÉLIE Z MONTMARTRU VĚNUJÍCÍ SE KLASICKÉ STAVBĚ PŘÍBĚHU, JEJÍM JEDNOTLIVÝM ČÁSTEM A JEJICH VÝZNAMEM PRO PŘÍBĚH

3.2.6. TŘETÍ TYP ZÁŽITKU - O REKONSTRUOVÁNÍ FIKČNÍHO SVĚTA

Při sledování jednoho filmu vzniká tolik různých individuálních zážitků, kolik diváků film sleduje. Ve výtvarné výchově tato část zážitku vyplývá napovrch především během reflektivních částí výuky. Kromě porozumění výtvarnému jazyku a zvládnutí technik tvoří podstatnou část poznání, které umělecko-výchovné předměty žákovi přinášejí. Pro takový druh poznání je ale nezbytný samotný zážitek z díla.

Aktivní žák–divák se snaží porozumět tomu, proč prožívá určitý film tak, jak jej prožívá a jak se v jeho prožitku zrcadlí vedle formy díla i jeho vlastní osobnost.

VIVIAN SBCHACKOVÁ třetí typ zážitku popisuje takto:

*I may intentionally direct my vision toward the mode of my own intentional act of perception. That is, I intend reflexively toward my own expression of perception, my own "viewing-view". In this instance, both the film's intentional object and it's intentional activity provide the **horizon** against which my own*

*visual activity will emerge as figure. The film's intentional object and its intentional activity are still visible in my vision, but they are unintended and become equivalent as the general **background** of my vision whose noematic terminus is **my own noetic activity of viewing**.*⁸²

Třetí typ zážitku vychází z prožívání fikčního světa díla, v centru pozornosti je však samotný proces rekonstrukce tohoto fikčního světa na straně diváka. Spolu s porozuměním tomu, jaký mají na filmový zážitek vliv jednotlivé vyjadřovací prvky filmu, je stejně důležité i porozumění způsobu, jakým se na rekonstrukci fabule podílí sám divák. I když je filmový zážitek do jisté míry směřován syžetem a stylem, kterým rozumíme na základě určitých intersubjektivních schémat, individuální divákova osobnost hraje stejně důležitou roli. Jestliže se tedy můžeme shodnout na tom, jaké velikosti záběru autor použil v nějaké konkrétní scéně, nemusíme se shodnout na tom, jak na nás tato scéna působila, jaký v nás vyvolala pocit. Můžeme se ale pokusit hledat příčinu neshody a příčinu jednotlivých prožitků. Poznání toho, jak fikční svět rekonstruujeme, se může stát jakýmsi zrcadlem, které reflektuje nás samotné, naše vlastní vzpomínky, pocity, naše hodnoty a postoje ke světu, k druhým lidem a k sobě samým.

Jako příklad zde uvedu část vyplněného dotazníku čtrnáctiletého žáka víceletého gymnázia:

.....

LÍBIL SE TI FILM, BAVIL TĚ?
Jo
CHARAKTERIZUJ AUTORŮV STYL:
ATYPICKÉ SCÉNY, VÝJIMEČNOST, SMUTNÝ, PŘESLAZENÝ, VŠE SE POSTAVÁM PLNÍ, JAKO
PSYCHO-POHÁDKA
JAKÉ POCITY CHTĚL PODLE TEBE AUTOR VYVOLAT? Povedlo se mu to?
NEVÍM JAKÉ CHTĚL VYVOLAT, ALE JÁ SE CÍTIL DIVNĚ, SMUTNĚ, NAŠTVANĚ A NERVÓZNĚ
JAK BY SES ZAŘADIL DO PŘÍBĚHU, JAKOU BYS V NĚM CHTĚL MÍT ROLI?
JÁ BYCH V NĚM NECHTĚL BÝT
FA-A-D, CHLAPEC, 14 LET

.....

V jeho vyjádření dochází ke zvláštnímu kontrastu – nejprve sice tvrdí, že se mu

⁸² SOBCHACK, 1992, str. 280

film líbil, při popisu pocitů, které během filmu prožíval se však vyjadřuje poměrně negativně, zatímco ostatní spolužáci měli během sledování filmu pocity příjemné. Zajímavé by tedy bylo pokusit se nalézt příčiny tohoto rozporu a negativních pocitů, které vznikly kombinací působení narativu, způsobu narace a žákovy vlastní participace při rekonstrukci narativu.

Jde zde právě o uvědomování si toho, jak film sleduji, jak to probíhá, jakou roli v tom procesu hraji já a jakou film. Mohli bychom také v jistém smyslu mluvit o zodpovědnosti - nejsem jen pasivním divákem, ale spoluvytvářím význam. Na něco se dívám, zaměřuji svou pozornost, nějak se k tomu stavím a něco si o tom myslím. Mohu tedy cítit zodpovědnost za to, na co se dívám, co a proč z toho vyvozují a jak to charakterizuje mou intenci ke světu?

Vrátíme-li se k příběhové podstatě lidského myšlení, o které mluvil MARK TURNER, můžeme tento typ zážitku charakterizovat také jako vytváření projekcí příběhu filmu do příběhu divákova vlastního životního příběhu – výsledek těchto projekcí TURNER nazývá parabolou:

Parabola začíná narativní představivostí – tím, že porozumíme souboru věcí, událostí a postav, uspořádanému naším myšlením jako příběh. Potom spojuje příběh s projekcí: jeden příběh se promítá do jiného. Podstatou paraboly je složité propojení dvou našich základních forem vědění – příběhu a promítnutí⁸³.

Výsledkem vytváření projekcí jsou i ta vyjádření o zážitku, která srovnávají příběh filmu s životním příběhem diváka. Na základě těchto parabol divák nejenže rozumí jednání a chování postav, ale dokáže přemýšlet nad tím, jak by se v určité situaci příběhu zachoval on sám, jak by reagoval, jak by ji vnímal a prožíval:

ZAŽIL/A JSI NĚKDY PODOBNÉ ZÁŽITKY NEBO POCITY JAKO AMÉLIE?

JEŠTĚ NE...

NAŠTĚSTÍ NEZAŽIL A DOUFÁM, ŽE NIKDY NEZAŽIJU

OBČAS CHCI POMÁHAT DRUHÝM , ALE NEVÍM, JAK SE K NIM DOSTAT.

KDYBYS ZNAL/A AMÉLII OSOBNĚ, CHTĚLA/A BYS, ABY TI TAKY POMOHLA? S ČÍM?

NECHTĚL, NECHCI BÝT ZÁVISLÝ NA DRUHÝCH

TŘEBA KDYBYCH BYLA NEŠŤASTNĚ ZAMILOVANÁ.

NIC NEPOTŘEBUJI.

⁸³ TURNER, 2005, str. 14

ANO, POMOHLA BY MI VYMYSLET ORIGINALNÍ DÁREK.

KDYBYS ŽILA V PŘÍBĚHU AMÉLIE Z MONTMARTRU, ČÍM BYS CHTĚL/A BÝT?

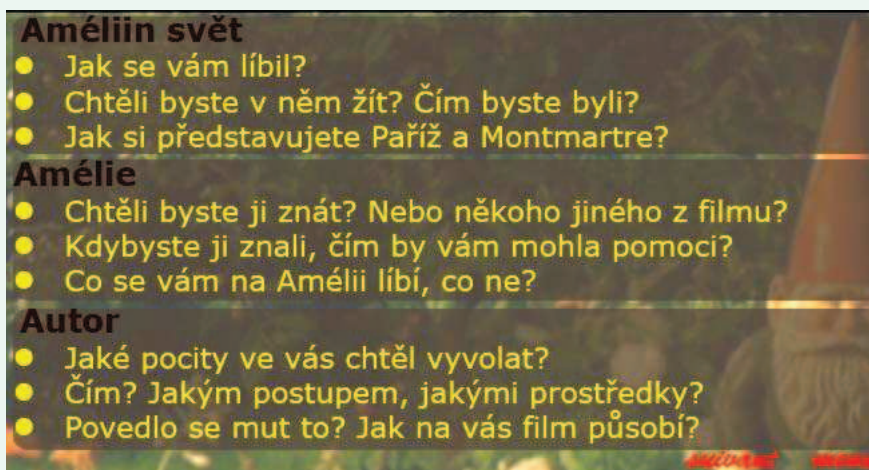
DOBORU KAMARÁDKOU AMÉLIE.

ŠTAMGAST V KAVÁRNĚ,

NÁHODNÝ CHODEC PO ULICI, KTERÝ BY VE FILMU ZÁVAŽNOU ROLI NEMĚL, ALE VŠECHNO BY VĚDĚL A NA KONCI BY VŠE ROZLUŠTIL.

AMÉLIÍ.

FA-A-D, SKUPINA 13-14 LET



UKÁZKA Z DVD K PROGRAMU AMÉLIE Z MONTMARTRU - ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

Nebezpečí některých dnešních pedagogických přístupů k filmu vidím v tom, že se příliš omezují pouze na jeden typ výše zmíněných zážitků a na ostatní zapomínají, případně si jejich existenci vůbec neuvědomují, což může způsobit, že efekt takové výuky bude minimální, případně negativní (žákům se výuka o filmu zprotiví). Například zaměříme-li se pouze na druhý typ zážitku, tedy na sledování stylu, aniž bychom žákům vůbec umožnili vstoupit v hru s dílem, autenticky poznat fikční svět díla, snadno dospějeme jen k učení o parafrázích děl, jak se tomu ostatně dnes mnohdy děje v hodinách literární výchovy. Navíc mnohé filmy, které odborníci považují za klenoty světové kinematografie, nejsou pro žáky základních škol vůbec přístupné ani pochopitelné a komunikace mezi nimi a filmem by pravděpodobně nenastala ani kdybychom jim k tomu dali příležitost. V tom vidím nebezpečí některých seznamů doporučených kvalitních uměleckých filmů pro výuku ve škole (analogie k seznamům povinné četby) a zavedení samostatného povinného předmětu o dějinách kinematografie.

3.2.7. POVRCHNÍ ZÁŽITEK - KINEMATOGRAFIE ATRAKCÍ

V souvislosti s diváckým zážitkem je nakonec ještě nutné zmínit pojem atrakce a s ním související estetiku povrchu. Tyto dva pojmy jsou spojovány se současnou běžnou komerční produkcí. Pojem kinematografie atrakce zavedli TOM GUNNING a ANDRE GAUDREAU, když chtěli změnit způsob uvažování o rané kinematografii, která byla považována za nedokonalou a primitivní ve vztahu k pozdějším filmovým formám. Kinematografie atrakcí vrhá nový pohled na raný film v tom smyslu, že jej nehodnotí měřítkem klasického narativního filmu, ale považuje jej za zcela svébytnou součást tradice vycházející z kouzelnických představení, jenž je ale založena na jiných principech, než pozdější kinematografie. Nedá se proto říci, že filmové vyprávění raných filmů je ve vztahu k pozdějším dílům nedokonalé, protože raný film si klade zcela jiné cíle a oslovuje diváky odlišným způsobem.

Atrakce je založena na podívané, úžasu, šoku. Filmy atrakce uspokojují divákovou touhu po vizuálním vzrušení. První filmové projekce působily na diváky svou iluzí pohybu, kterou dokázaly vytvořit, jak však podotýká GUNNING, iluze byla uvědomovaná, stejně jako v kouzelnických představeních. Nešlo totiž o víru v zázraky, ale o úžas nad tím, jak je iluze dokonalá. Kinematografie atrakcí se tedy od pozdějšího narativního filmu liší způsobem, jakým oslovuje diváka:

Kinematografie atrakcí neusiluje ani tak o to, aby byl divák vtážen do vyprávěného děje nebo se vciťoval do psychologie postav, ale spíše o to, aby si intenzivně uvědomoval filmový obraz, který upoutává jeho zvědavost. Divák se neztrácí ve světě fikce a dramatu, ale neustále si uvědomuje akt dívání se, vzrušení ze zvědavosti a jeho uspokojení.⁸⁴

GUNNING považuje způsob, jakým atrakce oslovuje diváka za exhibicionistický, zatímco v pozdější narativní kinematografii je divák spíše neviditelným voyeuem. Klasická filmová narace totiž na sebe neupozorňuje, aby umožnila divákovi splynout s příběhem.

Narativní film postupně převážil jako dominantní princip a v průběhu historie

⁸⁴ GUNNING, 2004, str. 156

vyvíjel stále dokonalejší narativní postupy, které vedly divákova cestu fikčním světem filmu. Atrakce však z filmu nevymizela, pouze se stáhla *do podzemí*:

*jednak jako určitý druh avantgardních postupů, jednak jako složka dějových filmů, která je zřetelnější u některých žánrů (například u muzikálu).*⁸⁵

V některých filmech a žánrech je dominantní atrakce, v jiných narace, většinou se však střídají v rámci jednoho filmu. Atrakce se tedy v kinematografii objevuje dodnes a v některých žánrech komerčního filmu dokonce získává opět převahu nad narací. V hollywoodském filmu dnes dochází k exhibicionismu moderních trikových technologií a film se proměňuje v show, která se předvádí a chlubí. Proto je pojem kinematografie atrakcí spojován i se současnou produkcí. Pro naše studium diváckého zážitku je tento fenomén důležitý, protože popisuje jiné divácké postupy, než o kterých byla zatím řeč. GUNNING tvrdí, že existují:

*...různé režimy diváctví a že divák může při sledování filmu ignorovat (nebo devalvovat) narativní podněty, aby se zaměřil na jiné hodnoty.*⁸⁶

V souvislosti s tím teorie atrakce rozlišuje mezi letným a upřeným pohledem. Upřený pohled, který patří klasické narativní kinematografii, je vyjádřením divákova koncentrovaného sledování, které ústí v interpretaci a porozumění narativu. Letný pohled na místo toho těká po plátně, dokud jej něco neupoutá. Souvisí také s takzvaným zappingem – způsobem, při kterém se neustále přepínají televizní programy, aniž by byl některý z nich soustavněji sledován.

Návrat kinematografie atrakcí v dnešní době může být projevem *proměny estetické recepce v době postmoderní*, jak o ní píše VLASTIMIL ZUZKA. V důsledku povrchního vnímání rychlých sledů vizuálních stimulů, které nás denně oslovují, se podle něj vyvinul způsob estetické recepce,

v němž se projevuje jen omezená schopnost kumulací, významových a hodnotových syntéz, které navíc často postrádají časový horizont s minulostní (paměťovou) a budoucnostní (imaginativní) dimenzí, stejně

⁸⁵ GUNNING, 2001, str. 52

⁸⁶ HADRAVOVÁ, 2008, str. 8

tak jako se vytrácí schopnost „extrakce“ struktur, „figur“ a konfigurací z plynutí světa.⁸⁷

Podle VLASTIMILA ZUZKY pak braková produkce slaví takové úspěchy právě proto, že rezignuje na recipientovu schopnost i vůli porozumět významům a hodnotám. V souvislosti s diváckým zážitkem, který jsme v předchozích částech definovali jako výsledek divákovy kognitivní aktivity, je tedy třeba doplnit rozdíl mezi schopností číst a schopností porozumět.

Sledování vyprávění vyžaduje znalost jazyka, v němž je příběh vyprávěn, znalost významů používaných slov a přístupnost (možnou projekci reprezentovaného světa na pozadí světa životního) možného světa, který je textem projektován. Rozumění ovšem vyžaduje něco víc, například chápat vztahy mezi pomocí jazykových prostředků zobrazenými postavami, a to „napříč“, či lépe, podél časové osy odvíjejícího se příběhu.⁸⁸

Opakování žánrových schémat, která jsou navíc nositelem atrakcí, pak usnadňuje divákovo sledování bez nutnosti porozumění, protože vlastně není čemu porozumět. Máme tady proto další pohled na aktivního diváka, který v současném kontextu nadvlády komerční blockbusterové kinematografie zasluhuje pozornost. Výsledkem filmového zážitku, který je zprostředkován učitelem by měl být aktivní divák, který dokáže nejen číst-sledovat, ale je schopen i porozumět, dokonce chce porozumět – je-li čemu.

Zatímco VLASTIMIL ZUZKA hodnotí, teorie atrakce definuje a netvrdí, že atrakce nebo narace jsou hodnotnější princip. Oba dva jsou v dnešní kinematografii přítomné a vyvíjejí se v nové formy. Například RADOMÍR D. KOKEŠ ve svém článku o současné blockbusterové kinematografii mluví jako o kinematografii *intelektuálních atrakcí*, pro něž je příznačné, že střídání modů atrakce a narace v těchto filmech přechází do syntézy, tedy do souběžného zapojování intelektu a smyslů:

Tyto filmy nepřestávají být plnohodnotnou kinematografií atrakcí v chápání současného blockbustera. Zároveň ale pracují s komplikovaným

⁸⁷ ZUZKA, 2001, str. 122

⁸⁸ ZUZKA, 2001, str. 128

vyprávěním, kladoucím určité zvýšené percepční nároky mimo jiné právě ve scénách čiré atrakčnosti: divák je například nucen sledovat několik ohnisek dění nebo konstruovat myšlení hrdinů, kteří udělají rychlou sérii kroků dříve, než divákovi osvětlí jejich význam.⁸⁹

Intelektuální atrakce využívají vizuální přitažlivosti, zároveň ale znemožňují divákovi pouhé sledování různými komplikovanými narativními postupy, širšími kontexty, ve kterých se pohybují hrdinové a dalšími strategiemi.

My jistě nemůžeme chtít po našich žácích, aby netoužili po atraktivních zážitcích, které jim dnešní kinematografie přináší a aby tuto touhu nahradili touhou po porozumění významové hloubce intelektuálního narativu. Na druhou stranu i dnešní komerční produkce nabízí dostatek můstků, pomocí kterých lze postupně odkrývat povrchnost a prázdnotu stereotypů a schémat a směřovat pozornost žáků k sofistikovanější kombinaci atrakce a narace, kde se uplatní všechny tři typy diváckého zážitku, jež vyústí v poznání. Například i taková *Amélie z Montmartru* je plná atrakcí (a ne každému žákovi nebo studentovi, kteří film ve škole sledovali, byla tato atrakce příjemná!), zároveň však nabízí i prostor pro konstituci „plného“ estetického objektu, jak říká ZUZKA.⁹⁰

Tak jaké to vlastně bylo...?

+ magické, snové, laskavé, imaginativní, energické, inspirující, hravé, vtipné, krásné, originální

fascinace obrazy, fantazie, dětský pohled na svět, filmový zážitek, potěšení smyslů, pravá láska

- kýč, příliš okatá manipulace s divákem, je až příliš vidět, jak se tvůrci snažili, aby byl film okouzlující

nudné, otravné, přeslazené, prázdné, hloupé, nesnesitelně roztomilé, agresivně romantické

• a co říkáte vy?

UKÁZKA Z DVD K PROGRAMU AMÉLIE Z MONTMARTRU - ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ

⁸⁹ KOKEŠ, 2008, str. 25

⁹⁰ ZUZKA, 2001, str. 128

3.3. ŽÁK - FILMAŘ

KDYŽ TŘEBA VIDÍM, ŽE NĚKDO SI CHCE NATOČIT MALÝ FILM, A CHCE ABY TO BYLO CO NEJPROFESIONÁLNĚJI NATOČENÝ, TAK SI NAJEDNOU PŘEDSTAVÍM, CO VŠECHNO VLASTNĚ JE NUTNÉ ABY SE TO PAVEDLO, DŘÍV BYCH PROSTĚ VZALA KAMERU, A NĚJAK RYCHLE NATOČILA ZÁBĚR ZA ZÁBĚREM A NĚJAK SE S TÍM "NEPATLALA" :). ALE TEĎKA SI VZPOMENU NA NAŠE NATÁČENÍ, A CO VŠECKO JE POTŘEBA.

AT-D, DÍVKA 13 LET

Ve škole může nastat situace, kdy se žák ocitne nejen v roli diváka, ale i v roli filmaře. Nejprve je třeba trochu vysvětlit zvolený pojem filmař. Jedním z významů tohoto slova je i řemeslník - profesionál. Mohl by naznačovat, že cílem výtvarné výchovy je vychovat z žáka profesionálního filmaře. Hodina výtvarné výchovy ale není filmovou školou v malém podání a v následujícím textu k tomu udám důvody. Filmař je ale také člen týmu. To už zní lépe, vzhledem k tomu, že natáčení hraného filmu je i pro děti skupinovou záležitostí, kdy se část celkové práce rozdělí na jednotlivé členy – členy týmu, kteří musí umět spolupracovat a vycházet. Filmař nakonec také může být autorem, což je pojem, který je v souvislosti s filmovou tvorbou nejvíce skloňován v poválečné filmové teorii a kritice v souvislosti s příchodem nových vln, které kladly důraz na režisérův umělecký vklad do filmu, jenž byl chápán jako výraz jeho osobnosti – jako umělecké dílo. JAMES MONACO definuje dva pohledy na teorii autorství z tohoto období:

První zdůrazňuje vztah mezi filmařem a filmovým divákem. Filmy už nesmí být odcizenými produkty pro konzumaci masovým publikem. Nyní jsou intimní rozmluvou mezi lidmi za kamerou a lidmi před filmovým plátnem.⁹¹

Druhý pohled chápe autora v kontextu složitého procesu tvorby, kdy se musí neustále pohybovat mezi dvěma protiklady:

mezi autorem a žánrem; mezi režisérem a publikem; mezi kritikem a filmem; mezi teorií a praxí; mezi „Metodou“ a „Citem“, řečeno Godardovými slovy.⁹²

Přes všechny překážky musí autor usilovat o osobní výpověď a kritik zase musí

⁹¹ MONACO, 2001, str. 20

⁹² MONACO, 2001, str. 20

nacházet v jeho dílech typický autorský rukopis. Filmový autor se podílí na všech fázích vzniku filmu, aby tak měl celý proces pod svou kontrolou. To on nese zodpovědnost za výsledek. Kult režiséra je živý dodnes, ale vzhledem k ekonomickým souvislostem komerční tvorby nacházíme skutečně svobodné autory spíše v oblasti nezávislého filmu, nebo na pomezí kinematografie a výtvarného umění (u experimentálního filmu a videoartu můžeme pojmenovat skutečného autora díla, zatímco u klasické kinematografie musíme brát v úvahu množství dílčích profesí, které výsledek během natáčení ovlivňují).

V kontextu školy pak můžeme nalézat paralely pro všechny tři zmíněné významy slova filmař a v následujícím textu všechny zmíníme. Zatím budeme chápat spojení žák – filmař v nejjednodušším smyslu slova, jde nám tedy o žáka, který natáčí, nebo se podílí na natáčení filmu.

Pro výtvarnou výchovu je zcela samozřejmé, že žák vizuálně-obrazná vyjádření nejen vnímá, ale především vytváří. Během procesu filmové tvorby žák v podstatě prochází všemi typy zážitku, které jsem jmenovala v části věnované divákovi. V žádném případě chronologicky, ale spíše průběžně v různém pořadí a v různé intenzitě, stejně tak, jako je tomu v případě diváctví. Avšak tři typy zážitku se ve filmařině projevují trochu jinak. V této části bych se proto chtěla zaměřit na nejčastější problémy, na které žák během tvorby naráží a dát je do souvislostí s již probranými aspekty filmového obrazu.

3.3.1. TŘI TYPY ZÁŽITKU

Zatímco v rovině divácké je forma a struktura příběhu to, co je dané a co můžu pozorovat, rozebírat a zkoumat v průběhu rekonstrukce příběhu, v rovině tvorby jsem v opačné pozici a provádím konstrukci příběhu, který je mi znám a který chci zobrazit prostřednictvím filmového obrazu. Ovšem i tady do konstrukce filmového příběhu zapojuji všechny tři polohy, které jsou přítomné v diváckém zážitku. Proto můžeme provést paraboly mezi zážitkem diváckým a zážitkem tvůrčím:

- na úrovni prvního typu zážitku zde dochází k vytváření fikčního světa díla, charakterizaci jednotlivých fikčních postav, hledání motivů a příčin jejich jednání apod., prostě k definování základních vztahů v rámci kterých se

odvíjí příběh

- na úrovni druhého typu zážitku zde dochází k volbě prostředků, kterými bude příběh vyprávěn, to znamená konstrukce syžetu a tvorba jeho zobrazení filmovými prostředky
- na úrovni třetího typu zážitku probíhá uplatňování subjektivity, které je projevem potřeby vyjádření osobního pohledu na svět

Jako v případě diváckého zážitku se i tady všechny tři roviny propojují. Tvorba je pak hledáním míry uplatnění schémat (narativních, zobrazovacích) a uplatnění osobního přístupu k těmto schématům.

3.3.2. PRVNÍ TYP ZÁŽITKU - NAJÍT TÉMA

V části věnované filmové naraci jsem mluvila o příběhu jako o přirozené formě (po)rozumění světu. Příběh je taky myšlenková konstrukce, jenž vzniká během naší divácké interakce s filmovým obrazem. Filmové zážitky popisujeme nejčastěji prostřednictvím vyprávění děje, který si vybavujeme i dlouho po shlédnutí filmu. Daleko obtížněji se popisuje styl, jakým byl příběh vyprávěn, zvláště, když tento styl není nijak výrazný, neupozorňuje na sebe a je spíše podřízen naraci.

Děti většinou nemají problém s vymyšlením toho, o čem jejich film bude, co chtějí vyprávět. Příběh dokáží složitě rozvíjet, podrobně popisovat, nebo jej načrtnou jen pár větami, každopádně jej dokáží slovně vyjádřit.

Schéma příběhu není problém sestavit. Sice se děti často pozastavují nade všemi detaily příběhu, ale kladou logické otázky, které považují sám za důležité, jen se tím trochu zpomaluje sestavování příběhu. Vždycky se zabývám logikou, jdeme s dětmi co nejvíce do hloubky. Trochu se to celé zpožďuje, ale vždycky víme, proč to děláme.

AT-L

Příběh, který chce žák svým filmem vytvářet nemůže být nikdy zcela originální. Jestliže naše myšlení funguje na principu projekcí a parabol příběhových schémat, pak i tvorba fikčních příběhů je závislá na znalosti určitých typů příběhů, se kterými se dítě v průběhu života setkává. Filmové příběhy patří mezi nejlivnější. Často se při práci

s dětmi stává, že ve svých příbězích kopírují žánrová schémata, nebo dokonce přímo konkrétní filmy, jejichž příběhy pouze zasadí do jiného prostředí.

Celkově mě na práci s dětmi překvapila úplná absence invence. Moje očekávání bylo, že každé dítě přijde s co nejvíce šílenými nápady, které dokážeme využít do podoby filmu s šílenou dětskou fantazií, místo toho se děti pohybovaly na hranici všech možných klišé.

AT-L

Je tedy třeba neustále aktivně nacházet rovnováhu mezi schématem a individuální výpovědí. Příběh, který bude dokonale technicky zpracován s profesionálním užitím filmové řeči nemusí být automaticky dobrý, pokud nemá co říct.

3.3.3. DRUHÝ TYP ZÁŽITKU - DUALITA NARACE A OBRAZU JAKO PROBLÉM

Daleko silněji se převaha příběhu projevuje v okamžiku, kdy mají děti svůj příběh zobrazit. Zatímco divák poměrně automaticky a nevědomě absolvuje proces rekonstruování filmového narativu uplatněním schopnosti správně rozpoznat a „přečíst“ prvky filmového jazyka, během tvorby je musí umět tvůrčím způsobem použít, což je mnohem obtížnější. Představit si, jak budu konstruovat záběr, jak jednotlivé záběry spojím a jak to bude působit v celku je velmi náročné. Stejně tak, jako mít schopnost číst neznamená automaticky i umět tvořit literární díla, tak ani mít schopnost vnímat a rozumět filmům neznamená automaticky i umět natáčet filmy.

Dokážou pochopit základy filmové řeči i to, že se mají pravidelně měnit velikosti záběrů, ale jakékoliv tvůrčí invence nebo znalosti odkoukané z filmů, to je bohužel pro ně nedosažitelné.

AT-L

Děti mají často problém i přes svou značnou zkušenost s audiovizuálním sdělením oprostít se od "divadelního" vnímání nejen filmového prostoru...a rytmu.

AT-L

Ilustruje to i následující reflexe učitele, která popisuje průběh natáčení krátkého filmu se skupinou sedmi dětí ve věku 9-14 let:

My jsme po nich taky nejdříve chtěli, ať si připraví obrázkový storyboard, kde rozkreslí příběh, který si vymysleli, do jednotlivých záběrů. To se ještě netočil společný film, ale každý vymýšlel námět na sociální reklamu s tématem šikany. Každý ve skupině vymyslel svou reklamu v podobě vyprávění. Když pak měli přejít k obrázkovému vyprávění, kreslili v podstatě obrázky - **velké celky, kde se vše odehrávalo**. Případný pohyb figur byl naznačen šipkami. Vše bylo doplněno vysvětlujícími popisky typu - *Anička je sirotek a žije u své nevlastní tety, která ji nenávidí, její bratranec a sestřenice ji šikanojí a Aničce se stýská po rodičích. Na obrázku byla Anička ve svém pokoji a kolem ní bratranec a sestřenice*. Tak se ptám - **jak natočíš tu scénu tak, aby z ní bylo jasné všechno to, co jsi tady popsala?** Odpověď: tak to dám do titulků před začátek reklamy. Tzn. Jako v mém filmu! Je úžasné, jak ty děti opakuji ve své tvorbě vývoj kinematografie (statická kamera, celek v němž se odehrává děj jak na divadle...).

Rozkreslení do jednotlivých záběrů, které na sebe nějak navazují a vysvětlují, co se děje - to byl velký problém. Vše se mělo odehrávat **jak na divadle**. Ani pomůcka - komiks, kde každé políčko představovalo jinou velikost záběru a třeba postupné přibližování k hlavní postavě - nepomohla. Pak si měli z hotových storyboardů vybrat jeden, který společně natočí. Vybírali ho v podstatě podle toho, který příběh jim přišel nejsmysluplnější a který se dá jednoduše natočit bez potřeby speciálních rekvizit, interiérů apod. Vyhrál to storyboard, který v podstatě byl založen na **sérii statických opakujících se záběrů** - pohled přes ramena matky na dveře, matka je otevírá, vstupuje smutná dcera vracející se ze školy, tentýž záběr v jiný den - jiné počasí, jiné oblečení, ale stejný děj. Tohle několikrát za sebou, až nakonec se místo dcery ve dveřích objeví policie, což má být pro diváka překvapení... Výsledkem bylo natáčení zdouhavých statických dialogů ve dveřích, kde matka komunikuje s dcerou o šikaně a spousta natočeného materiálu, který se špatně stříhal, do toho ještě záběr oslavy narozenin, který se do celkové skladby vůbec nehodil...

AT-L

V úryvku z reflexe je zásadní věta - *„jak natočíš tu scénu tak, aby z ní bylo jasné všechno to, co jsi tady popsala?“* Charakterizuje základní proces tvorby filmu, který většinou postupuje od fabule směrem k syžetu a stylu, zatímco divák postupuje opačně. Finální film je pak výsledkem výběru - autor vybírá co je a co není důležité, co prozradí a co nechá skryto apod. Film je narativní umění založené na obraze, trvá určitou dobu a během této doby obraz postupně konstruuje fikční příběh. Filmový obraz ale nemůžeme spatřit celý najednou. Musíme projít postupnými kroky následných událostí tak, jak jsou dány syžetem.

Všechny příběhy se odehrávají v čase. Příběhy neodpovídající skutečnosti,

příběhy o nebi před stvořením času, vymyšlené příběhy, příběhy o opakujících se navyklých událostech – dokonce i tyto příběhy obsahují časovou následnost.⁹³

Film používá různé strategie jak zobrazit čas plynutí příběhu. Nejjednodušší je prostý záznam události od začátku do konce, což je postup, který využívala raná kinematografie. Je to také postup ke kterému odkazuje citovaná reflexe, která přirovnává způsob, jakým děti zobrazovali příběh k divadlu a to v tom smyslu, že kamera je postavena na stativu a mechanicky zaznamenává dění, které se před ní odehrává.

JOSEF VALUŠIAK v *Základech střihové skladby* uvádí toto srovnání:

Akce, nafilmovaná statickou kamerou se synchronním zvukem, zůstává pasivním záznamem události. Tvůrčí zobrazení nějakého jevu vyžaduje jeho aktivní zhodnocení. Ve filmu toto hodnocení probíhá ve dvou fázích: analýzou – rozkladem jevu na jednotlivé prvky, jejich hodnocením a výběrem ve stadiu scénáře a natáčení, a syntézou – ve střihně se jednotlivé prvky (záběry a zvuky) řadí, významově upřesňují a skládají v ucelený audiovizuální obraz.⁹⁴

Opět se zde objevuje zmínka o **pasivním** a **aktivním** přístupu, tentokrát ve vztahu k **tvorbě filmového obrazu**. Z výše citované reflexe vyplývá, že učitel se snažil přimět děti k aktivní tvorbě, zatímco výsledkem byl spíše pasivní záznam. Rozdíl mezi záznamem a tvorbou v souvislosti s filmovým obrazem spočívá v uvědomění si specifických vyjadřovacích prostředků filmu, způsobů jejich využití a jejich působení na divákovu rekonstrukci obsahu. Základní vlastností filmu je trvání a základním vyjadřovacím prostředkem je pohyb a to i pohyb zastavený. Pohyb probíhá na několika úrovních – pohybovat se může snímaný objekt v rámci záběru, pohybovat se může kamera, když pohybující se objekt sleduje. Je tu ale ještě jedna zásadní úroveň a tou je pohyb v rámci prostoru a času, který je vyjádřen právě skladbou dílčích časoprostorových jednotek – záběrů a sekvencí záběrů.

Ohromná lehkost, s níž může filmový tvůrce sestavovat krajně různé prvky skutečnosti, svobodně žonglovat s časem a prostorem, řídit asociace a užívat principu příčinnosti, je ve filmařových rukou důležitou náhradou za

⁹³ TURNER, 2005, str. 166.

⁹⁴ VALUŠIAK, 2005, str. 6

*automatickou objektivitu kamery, jež poutá jeho pohyby. Montáž je pro umělce uskutečněním jeho funkce vybírat.*⁹⁵

Filmař tedy pasivně nezaznamenává inscenované děje probíhající před kamerou, ale jak říká JOSEF VALUŠIAK, aktivně je zhodnocuje, což probíhá již při přípravě a natáčení, kdy vybírá, co a jak bude zaznamenáno a potom ve fázi postprodukce, kdy skládáním jednotlivých záznamů konstruuje celkové časoprostorové souvislosti příběhu. Dokonce i pokud se jedná o záznam skutečnosti, například v žánru dokumentárního filmu, i zde je filmovými prostředky skutečnost interpretována, i zde dochází k tvorbě ve smyslu analýzy a syntézy jevů, které chci zaznamenat, o kterých chci vyprávět.

Úvodní otázku *Co? a Jak chci natáčet?* rozšiřuje JAMES MONACO o otázku *Jak to prezentovat?*, nebo-li *Jak natočené záběry sestříhat a poskládat do vzájemných souvislostí?*⁹⁶ Na úrovni záběru se provádí volby velikosti, délky, hloubky, kompozice, úhlu pohledu, pohybu, ale i barvy, světla a dalších vyjadřovacích prostředků. Na úrovni skladby záběrů jde pak o přechody mezi záběry, rytmus střídání záběrů a jejich vzájemné působení, ale i o celkovou časoprostorovou orientaci diváka. V historii kinematografie se vyvinulo mnoho skladebných strategií, které různým způsobem směřují divákovu rekonstrukci příběhu. Některé postupy byly vyvíjeny tak, aby co nejplynuleji vedly divákovu časoprostorovou orientaci a umožnily mu tak snadnější rekonstrukci, některé naopak pracují s diskontinuitou, která ústí v nutnost většího kognitivního úsilí a uplatňování divákovy subjektivity.

Jak vyplývá z vyjádření dětí, s pořizováním filmových záznamů mají zkušenosti, neboť možnost pořídit záznam je dnes běžnou funkcí fotoaparátů, mobilů a kapesních přehrávačů. Srovnáme-li však filmovou tvorbu s domácím rodinným videem nebo s krátkými záznamy událostí na mobilní telefony, najdeme několik zásadních rozdílů:

- rodinná videa většinou nemají předem daný scénář, zaznamenává se aktuální dění, které většinou nelze zopakovat
- účelem rodinného videa je pořídit záznam nějaké události, která je důležitá a má být zachycena ve své komplexitě – zaznamenávají se všechny přítomné osoby, jejich výpovědi, jednání, prostorové souvislosti události apod.

⁹⁵ PLAZEWSKI, 1967, str.151

⁹⁶ MONACO, 2004, str. 159

- rodinný záznam bývá upravován v počítači, kde jsou odstraněny záběry, které jsou považovány za zbytečné, pokažené apod., často se přidávají titulky s doplňujícími informacemi, občas nějaké efekty, které nabízí konkrétní software
- podstatné je zachycení situace, tak, jak probíhala

MÁM FOŤÁK, MÁM VIDEOKAMERU. NEJČASTĚJI NAHRÁVÁM NĚJAKÉ CHVÍLE Z OBYČEJNÉHO A KAŽDODENNÍHO ŽIVOTA, BAVÍ MĚ SE NA TO POTOM DÍVAT. MÁM TO NA POČÍTAČI A NIC S TÍM NEDĚLÁM, PROTOŽE CHCI ZACHYTIT TU REALITU TAK, JAKÁ JE.

AT-D, CHLAPEC, 12 LET

Filmová tvorba naproti tomu pracuje s předem daným scénářem, situace nezaznamenává, ale tvoří jejich časoprostorové souvislosti syntézou jednotlivých částí. Film situaci analyzuje, vybere její podstatné momenty, a vytvoří ji z jednotlivých záběrů, u nichž si sám zvolí velikost, délku trvání, kompozici apod. Proto ze zkušeností učitelů, kteří s dětmi natáčejí hrané filmy vyplývá, že běžná zkušenost s natáčením videí dětem nestačí k tomu, aby dokázaly tvořit prostřednictvím filmového obrazu.

Po vytvoření příběhového schématu, děti potřebují vědět, co mají natáčet a jak to mají natáčet. Přichází se k něčemu, co do té doby nepoznaly a **je to pro ně nejabstraktnější záležitost.**

AT-L

Na tomto místě je možné připomenout znovu teorii kinematografie atrakcí. Jeden z jejich zakladatelů ANDRÉ GAUDREAULT rozlišuje ve vývoji rané kinematografie tři paradigmaty:

paradigma záznamu/reprodukování

paradigma monstrance

paradigma narace⁹⁷

Všechna tato paradigmaty můžeme nalézt i v dětské filmové tvorbě. Již byla řeč o tendenci pořizovat záznam situace. Ta odpovídá paradigmatu záznamu, který reprezentují první krátké neinscenované filmy bratří LUMIÉRŮ. Při pořizování záznamu

⁹⁷ GADREAULT, 2008, str. 15

se počítá s téměř nulovým zásahem ze strany tvůrce, záznam působí sám o sobě:

divák se oddá fascinaci vyvolané novými možnostmi, se kterými přichází nový vynález – přístroj na záznam obrazů – především pokud jde o reprodukci pohybu.⁹⁸

Narace zde nehraje roli, pokud není součástí zaznamenané scény. Úkolem kameramana je najít vhodný záběr tak, aby situaci dobře zachytil. Tento popis záznamového paradigmatu, který má historiografický účel, se skvěle hodí na tendence některých dětí, které dostanou kameru poprvé do ruky.

V druhé kapitole jsem se zabývala vztahem filmového obrazu k realitě, kterou zobrazuje. Fotografický realismus, ať už původní nebo uměle vytvořený, je tím, co vzbuzuje tolik debat o specifičnosti filmu a jeho iluzivních účincích na diváka. Fotografický realismus spojený s pohybem usnadňuje divákovo rozpoznávání reprezentovaných objektů a vtahuje diváka do fikčního světa filmu. Ukazuje se ale, že v rovině tvůrčího zážitku je fotografický realismus spíše překážkou. V běžné praxi děti nemají k dispozici náročné počítačové softwary, pomocí kterých by dokázaly vytvářet umělé obrazy napodobující fotografický realismus filmového záznamu. Tvorba dětí je proto závislá na předkamerové realitě, i když dnes natáčí téměř výhradně s pomocí digitální kamery. Ovšem skutečnost před kamerou se jeví jako silně zavazující. Je to skutečnost, která nás obklopuje, která je přítomná a velmi reálná. Jakmile je do tohoto kontextu začleněna i kamera, získává funkci zaznamenávat tuto realitu, i když ta může být zinscenovaná.

Síla předkamerové reality hraje svou roli i v již dříve citovaném případě, kdy se natáčí scény filmu „jako divadlo“. Jestliže herci dostanou nějaké role a mají za úkol zinscenovat určitou scénu, kamera respektuje jejich inscenační úsilí a zaznamenává je poctivě v celé komplexitě. Jakmile scéna končí, končí i její záznam. Scéna se odehrála a byla celá zaznamenána. Přistoupí se k další scéně a tak to běží pořád dál. V postprodukční fázi jde pak jen o chronologické seřazení jednotlivých scén za sebou. Tvorba je zde realizována zcela bez souvislosti s filmovým obrazem – probíhá ve sféře dramatizace příběhu před kamerou.

⁹⁸ GADREULT, 2008, str. 15

Zkusil jsi někdy dát jim prostě kameru a ať si točí sami, bez nějakých úvodů o záběrech a střihové skladbě?

To už jsem taky zkusil - bylo by to **nahráný divadlo**, ale i tak se dokážou občas věnovat detailům (fokusem) - děti možná trochu líp než dospělí vnímají potřebu oka - oko potřebuje přibližovat

AT-L

Kinematografie záhy po záznamovém období přešla k paradigmatu monstrance, který sebou přináší prvek manipulace s realitou před kamerou a nebo se způsobem jejího záznamu – tedy prvek režijní. V rané kinematografii se začínají vyvíjet zárodky filmové řeči, která bude plně rozvinuta až v rámci třetího paradigmatu. V této fázi však zárodky filmové řeči nemusí vůbec sloužit naraci, ale jde právě o atrakce, které vyvolávají úžas z toho, co všechno lze zobrazit. Do této skupiny filmů patří právě i jednopohledové inscenované filmy, které děti často také natáčí. Nejde zde jen o čisté atrakce, ale o první náznaky vyprávění řazením určitých záznamů za sebe – seskupování jednotlivých scén.

Detail, nadhled, travelling nemají v rámci systému monstrativních atrakcí (a tedy v kine-atraktografii) stejné funkce jako v systému narativní integrace, protože nejsou striktně podřízeny „narativizaci“.⁹⁹

I děti, natáčí-li jednoduché záznamy, začínají zoomovat a různým způsobem s kamerou experimentovat a těší je při tom, co vše kamera dokáže zobrazit. Oblíbenost atrakcí všeho druhu je typická i v pozdějších fázích dětského filmování. Projevuje se například zálibou v nejrůznějších efektech, které jsou k dispozici v instantní formě ve střihových programech, ve vytváření barevných pohyblivých titulků (které často bývají delší, než samotný film) a také ve fascinaci pokaženými záběry.

CO BYS ZMĚNIL NA POSTPRODUKCI VAŠEHO FILMU?

HLAVNĚ TITULKY! A EFEKTY A ŠOUPNUL BYCH TAM TY ÚŽASNÝ NEPOVEDENÝ ZÁBĚRY.

AT-D, CHLAPEC, 12 LET

Filmování je hra. Přesněji filmování dětí je především hraní si. Děti se baví procesem. **Nezajímá je příliš výsledek, film jako sdělení, ale film jako záznam**

⁹⁹ GADREault, 2008, str. 14

procesu jejich zábavy. Zjednodušeně řečeno, často by se děti spokojily s výsledkem svého filmování, jako s filmem, který je sledem nepovedených zábavných záběrů.

AT-L

Atrakce souvisí i s aktuálně velice živým fenoménem, kterým je populární Youtube a jemu podobné servery. Ty jsou plné nejrůznějších atrakcí, které vzbuzují údiv, šokují, baví a ukazují neobvyklé věci.

Posledním paradigmatem je paradigma narace, které představuje završení vývoje rané kinematografie k narativní formě, jejímž ústředním prvkem je vyprávění příběhu:

Jednoduché hromadění nebo seskupování obrazů zde přenechává své místo vytvoření užších vazeb mezi jednotlivými fragmenty. Režie nyní spočívá spíše v provázání jednotlivých scén, od jednobodovosti se dostáváme k mnohobodovosti.¹⁰⁰

I k tomuto bodu se samozřejmě děti mohou propracovat, ale je to pro ně velmi obtížné, spojené s mnohem větším úsilím, než v předchozích dvou popsanych principech.

Výše zmíněné dělení není hodnotící, neříká, které paradigma je lepší a které horší, prostě popisuje přirozený vývoj tak, jak se v historii odehrál. Navíc jak víme, narace i atrakce se vzájemně prolínají dodnes. Na druhou stranu ale očekáváme i u dětí a jejich tvorby vývoj, který by otevíral nové horizonty pohledu. Je to role učitele, aby nabízel dětem takové prostředky, které jim nabídnou nový pohled, alternativu, srovnání a dají jim tím možnost výběru. Konkrétně u filmu je role učitele zásadní, protože bez něj může dítě lehce ustrnout na místě.

Ověřeným způsobem, jak překonat mnoho z výše jmenovaných obtíží na cestě od záznamu k vyjádření je animovaný film. V animaci totiž nelze jen tak zaznamenávat – je potřeba nejprve něco vytvořit (loutku, kresbu, koláž) a to se stane předkamerovou realitou. Jelikož se v animace pracuje z výtvarnými technikami, řeší se i problém omezení, které běžná realita přináší. Často se totiž při přípravě hraného filmu určitý nápad zavrhne ještě dříve, než je natočen, protože prostě nejde natočit – nejsou rekvizity, není vhodné prostředí, nejsou k dispozici digitální triky, které by z běžné reality vytvořily fantazijní svět. Přistupuje se tedy k takovým námětům, které lze

¹⁰⁰ GADREAU, 2008, str. 16

natočit, to znamená, že je lze před kamerou zinscenovat. Tím se do velké míry omezují možnosti svobodného vyjádření.

Konkrétně se sice dařilo dodržet vysvětlené potřeby řazení velikosti záběrů, ale nedařilo se vyjít z dětské fantazie někam dál. Každé dítě se už během příprav zabývá tím, že „to nejde natočit, tak to tam ani nebudem dávat“.

AT-L

Filmová tvorba vyžaduje velkou míru představivosti, protože výsledek tvorby není možné vidět hned a celý najednou. Film je procesuální umění a v každé fázi procesu je nutné zároveň předvídat fáze následné. Filmový obraz se během práce obtížně upravuje, některé chyby se nedají napravit, některé se ukáží až ve chvíli, kdy už s nimi nelze nic dělat. Oblíbená věta dětí během natáčení je „to se stříhne“, ne všechno ale lze úpravami ve střížně dohnat. Všechny tyto překážky do velké míry animovaný film dokáže překonat. Nad procesem jeho vzniku má žák větší míru kontroly díky tomu, že si svou předkamerovou realitu sám vytváří. Využít přitom může těch výtvarných postupů, které jsou mu blízké. Prostřednictvím výtvarného vyjádření dokáže do svého filmu dát více osobního vkladu. Umožňuje také snazší odpoutání od příběhu směrem k abstraktnějšímu pojetí.

3.3.4. UČITEL JAKO ČLEN TÝMU

Žáci by si měli podle tvůrců Rámcového vzdělávacího programu uvědomovat jaké subjektivní zkušenosti do tvorby vnášejí, na co a proč ve své tvorbě navazují, uvědomit si osobní důvody výběru či preferencí vizuálně obrazných vyjádření.¹⁰¹

STŘIH VÁŽNĚ PERFEKTNÍ, BEZ NĚJ BY PODLE MĚ FILM URČITĚ TAK PĚKNÝ NEBYL, RYTMUS A SPÁD JSME MĚLI TAKY DOBRÝ A USPOŘÁDÁNÍ ZÁBĚRŮ TAKY DOBRÉ.

AT-D, CHLAPEC, 12 LET

NAVRHNI TÉMA PRO DALŠÍ FILMOVÝ TÁBOR:

MOŽNÁ BY SE ÚČASTNÍCI MOHLI POKUSIT NATOČIT NĚJAKÉ TÉMA TAKÉ V RŮZNÝCH FILMOVÝCH STYLECH: NĚMĚ, KOMEDIÁLNĚ, TRAGICKY, SUREÁLNĚ, THRILEROVĚ, ATP. - ABY SI TY STYLY MUSELI

¹⁰¹ PASTOROVÁ, 2004

UVĚDOMIT A NASTUDOvat JEJICH HLAVNÍ ZNAKY. SNAD BY JE TO DONUTILO SE OBČAS ZABÝVAT I FILMOVOU HISTORIÍ.

AT-D, CHLAPEC, 14 LET

Porozumění vyjadřovacím prostředkům filmu není jednoduchá záležitost, je však možná. Velkou roli zde hraje učitel jako průvodce složitými vztahy příběhu a způsobu jeho zobrazení. Na úrovni záběru by měl učitel podporovat citlivý přístup ke světu, schopnost podívat se na svět netradičním způsobem skrze objektiv kamery, který dokáže skutečnost nejen zaznamenat, ale i komentovat, interpretovat a přetvářet. Syntéza v podobě montáže je pak dalším krokem, který je „nejfilmovějším“, protože právě jím se film „nejjasněji odlišuje od ostatních umění“¹⁰². Pochopit tuto filmovost znamená porozumět možnostem, které mi dává právě jedině film pro vyjádření mého vztahu ke světu.

Následující příklady filmových storyboardů dětí různého věku a různé předchozí filmové zkušenosti ilustrují práci učitele a zároveň různé schopnosti dětí přemýšlet o naráci obrazem. První příklad ukazuje storyboard chlapce, který nikdy před tím žádný storyboard nekreslil, ani se neúčastnil natáčení filmu. Storyboard je příkladem „divadelního přístupu“ – vše se odehrává v jednom záběru, který zobrazuje celou scénu. Z hlediska natáčení nepřináší podstatnou informaci, na druhou stranu ale ukazuje, jak zobrazit příběh beze slov, aniž by se musel děj divákovi dodatečně vysvětlovat.

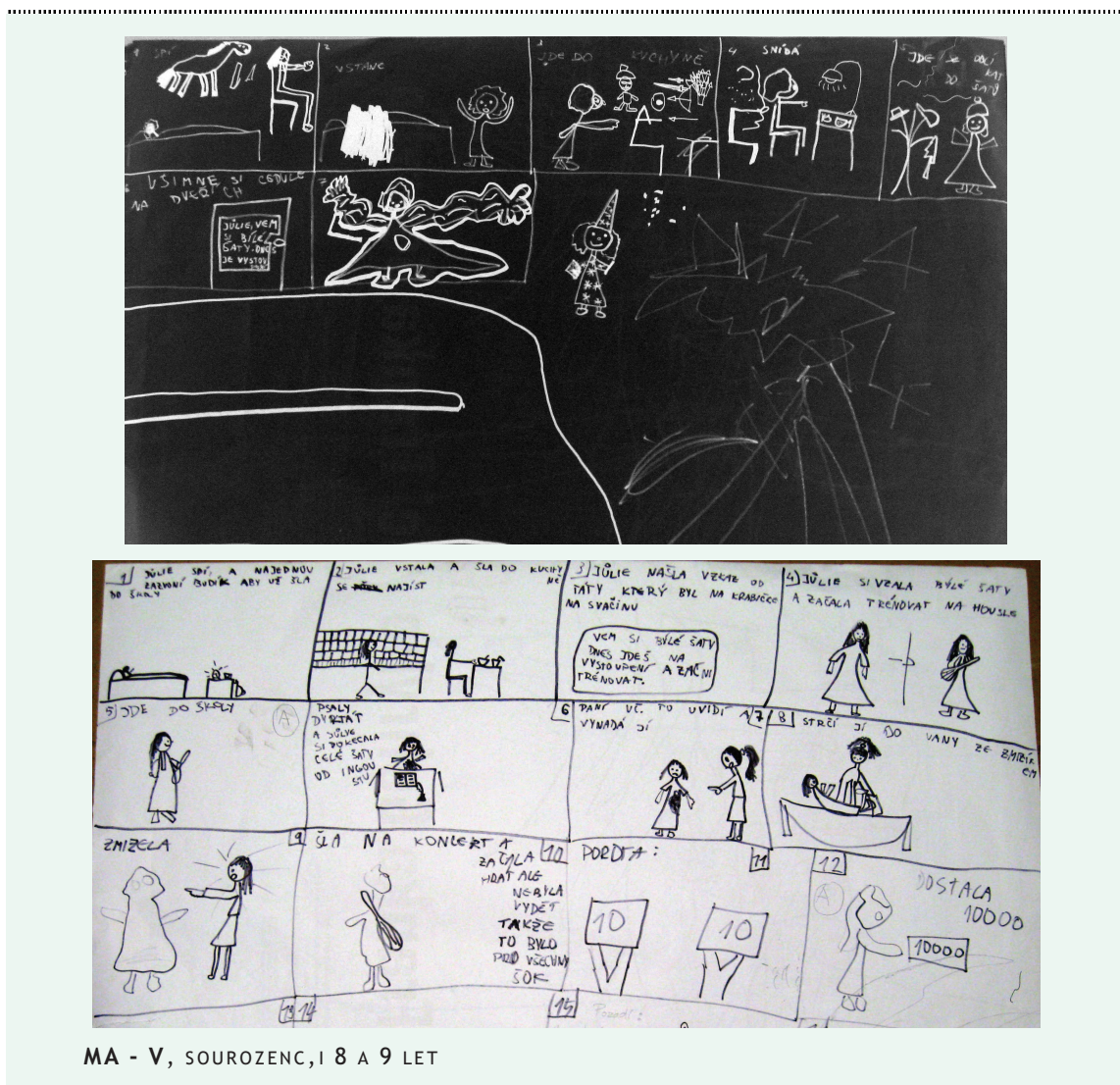


MA-V, CHLAPEC 10 LET

Další obrázek ukazuje první pokus osmiletého chlapce nakreslit storyboard

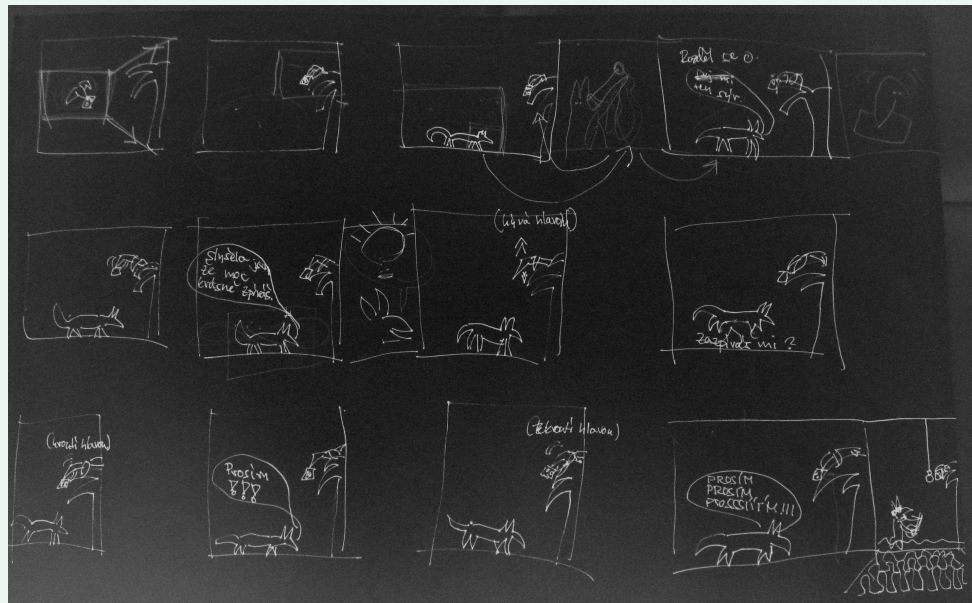
¹⁰² MONACO, 2004, str. 159

příběhu, který již byl celý vymyšlený. Storyboard se postupně rozpadal do nečitelných čmáranic. Druhý obrázek je již dalším pokusem, vznikl s pomocí učitele a devítileté sestry, která již měla za sebou několik natáčení. Storyboard popisuje každou scénu, obsahuje i seznam všech prostředí, ve kterých se bude film odehrávat, aby bylo jasné, kolik se musí nakreslit pozadí. Storyboard ale ještě pracuje ve velkých celcích, i když náznaky změn pohledu (např. přiblížení na podstatné události) tady jsou.



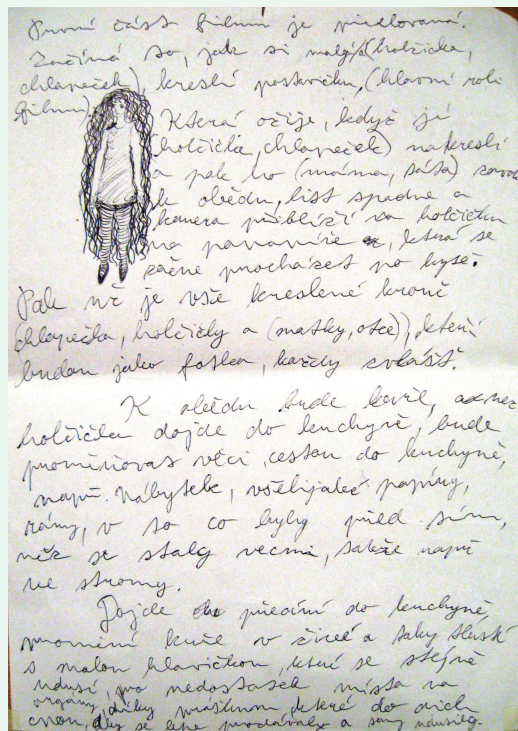
MA - V, SOUROZENC, I 8 A 9 LET

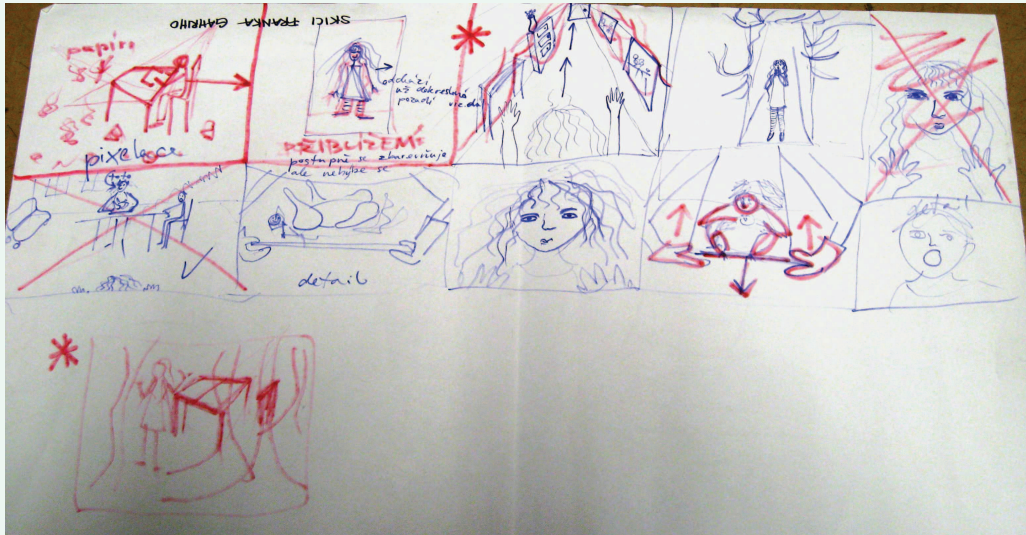
Storyboard dvanáctiletého chlapce byl za pomocí učitele doplněn o několik dalších okének, která byla dokreslena mezi původní okénka. Přidaná okénka pomáhají lépe vysvětlit dějové souvislosti. Přidány byly také náznaky pohybu kamery – v prvním okénku.



MA-V, CHLAPEC, 12 LET

Další ukázkou je literární scénář čtrnáctileté dívky, absolventky dvou filmových táborů. Tento scénář byl převeden do kresleného storyboardu, který pracuje se změnami úhlu pohledu, různými velikostmi záběrů a dalšími prvky filmové řeči tak, aby co nejlépe podpořil zamýšlenou atmosféru filmu.





MA-V, DÍVKA, 14 LET

Poslední obrázek ukazuje kartičkovou podobu scénáře – storyboardu bez kresby, každá kartička zastupuje záběr. Kartičky se dají posouvat a přeskupovat.



AT -V, SKUPINA 10-13 LET

Porozumění filmové řeči ale není všechno, o co by mělo v dětské filmové tvorbě jít. Stejně jako v případě diváctví není cílem výtvarné výchovy vycvičit z dětí filmové teoretiky, kteří budou perfektně ovládat historii kinematografie a historii stylu, není ani v případě tvorby našim cílem vychovávat profesionální filmaře – řemeslníky ovládající všechny skladebné postupy a techniky střihu. Na mezinárodní konferenci INSEA v Heidelbergu v roce 2007 jsem vyslechla příspěvek kanadského učitele PIERRA PEPINA¹⁰³, která zde prezentoval své výukové interaktivní DVD, prostřednictvím kterého se žáci a studenti seznamují s procesem výroby animovaného filmu v celé jeho komplexitě od scénáře, výroby loutek, dekorací, osvětlení, kamery až po postprodukcii. Na závěr svého příspěvku PIERRE PEPIN promítl jeden z filmů, které pod jeho vedením vytvořili studenti asi ve věku 14 let. Animovaný plastelínový film byl technicky dokonalý, jako by jej vytvořilo profesionální animační studio. Ale obsahově byl zcela prázdný, založený na opakování konvencí a klišé.¹⁰⁴ Schéma zde zůstalo schématem a nebylo rozvinuto, učitel si ale film velmi pochvaloval. Chyba byla na jeho straně.

3.3.5. TŘETÍ TYP ZÁŽITKU JAKO ZÁKLADNÍ PODMÍNKA

Přístup, který by kladl větší váhu na osobní výpověď dítěte a pomohl by zvolit takové prostředky, které dítě zvládne a které podtrhnou osobitost jeho projevu, považuji za pedagogicky kompetentní. Filmy, které pod takovým vedením vznikají jsou leckdy velmi intimní, ale i vtipné, akční, inspirované moderními animovanými pohádkami i hranými velkofilmy – avšak vždy s maximálním osobním vkladem.

Jako příklad uvádím krátký animovaný film dvou chlapců ve věku 10 a 11 let, kteří zadané téma *labyrinth* zpracovali jako metaforu životní pouti člověka, na jejímž konci čeká nirvána. Film je jednoduchý, složený z krátkých scén zobrazujících určité okamžiky z lidského života. Se střihem, skladbou, ani se samotnou animační technikou se zde nijak zvlášť nepracuje, obraz je dokonce často rozostřený. O to víc je zde prostor

¹⁰³ *Using Multimedia Process, Through Arts, Sciences, and Technology, for Art Educators*

¹⁰⁴ Tento film bohužel nemám k dispozici, mohu se jen pokusit stručně interpretovat jeho děj – dva sumo zápasníci se v typickém podřepu připravují na zápas, přičemž se objeví starý chatrný dědeček, jenž ovšem zničehonic začne předvádět chvaty bojového umění a vykřikovat u toho nějaké pokřiky. Dva sumo zápasníci k němu přistoupí a svými velkými břichy ho mezi sebou zmáčknou. Stařečkovi tlakem vyletí hlava do vzduchu a když padá zpět, sumo zápasník ji chytí za vlasy. Hlava stále vykřikuje bojové pokřiky. Konec filmu.

pro dětský rukopis, ale hlavně myšlenku.



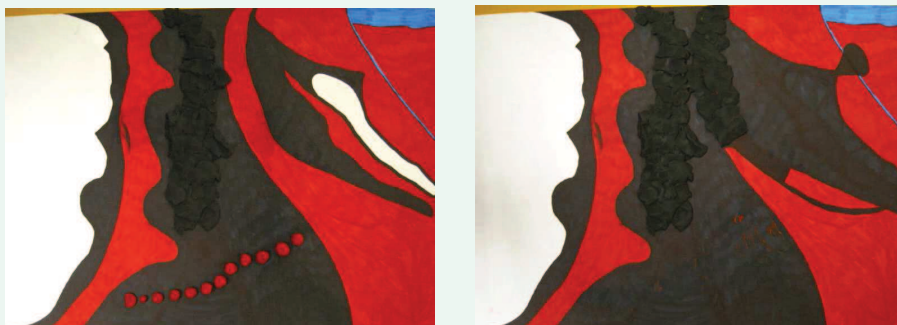
Subjektivní přístup k filmové tvorbě se promítá jak do fáze hledání tématu a jeho ztvárnění v příběhu, tak i do fáze výběru vyjadřovacích prostředků. Aktivní přístup k tvorbě filmového obrazu je výsledkem volby *Co*, *Jak* a *Proč* chci natočit a uvědomění

si, jakou roli v tom hraje mé osobní vztahování se ke světu.

ZKUS POPSAT, CO JSI NATOČIL:

CO BOLÍ, TO PŘEBOLÍ. (ČERVENÁ - KREV. ZNAMENÁ BOLEST, ČERNÁ - ZTVRDLÁ KREV, ZNAMENÁ ZAŽEHNANOU BOLEST.)

MA-D, CHLAPEC, 11 LET



MA-V, ABSTRAKTNÍ ANIMOVANÝ FILM *CO BOLÍ, TO PŘEBOLÍ*

Pokud bude kladen důraz pouze na některou ze tří složek zážitku, bude zážitek deformován. Na druhou stranu základní porozumění tomu, jak lze prostřednictvím filmového obrazu vytvářet nové světy, vyjadřovat své postoje ke světu aktuálnímu a komunikovat o tom s divákem je předpokladem k aktivnímu tvořivému zacházení s filmovým médiem. Zodpovědnost je zde ale na straně učitele, který musí filmovou řeč uchopit a představit tak, aby se stala základem pro invenční vyjádření v rámci omezení daných specifiky filmového média, ale i možnostmi dětí. Jde o to, aby děti ve filmu objevily prostor pro vlastní tvorbu s vyváženou pozicí mezi subjektivitou a konvencí. Je to však otázka dlouhodobějšího a kompetentního pedagogického úsilí.

Jsou ale zároveň děti, které velice dobře vnímají formu filmového díla, zajímá je a chtějí si ji vyzkoušet. A to i za cenu, že daný film bude přesycen různými efekty. Zkrátka stojí o to, aby jejich film byl smysluplným sdělením, které jako film plně obstojí a nebude připomínat pouhý pokus. Pro takové není film jen hrou a filmování jen hraním si, je to pro ně skutečný tvůrčí proces a náročnost vyžadují i od ostatních svých spolupracovníků.

AT-L

Vrátíme-li se na začátek, můžeme definici žáka-filmaře rozvést následujícím způsobem. Někdy může být žák autorem, vytvoří-li autorský film, který bude mít silný obsah a odpovídající stylistickou stránku. Bude výpovědí osobního pohledu na svět.

Někdy bude žák spíše členem týmu, bude se starat například o klapku a k samotné tvůrčí činnosti u kamery nebo u stříhového programu se nedostane. Bude si ale užívat proces natáčení jako zajímavý zážitek se spoustou legrace. Někdy bude profesionálem, který dokonale ovládá své řemeslo. Bude například odborníkem na různé stříhové postupy. Ale bude mu možná chybět osobní tvůrčí vklad, který by dal jeho práci význam. V ideálním případě bude žák – filmař od všeho trochu a bude veden učitelem, který mu umožní zažít všechny tři polohy.

4. PŘÍKLAD Z PRAXE - ANDY WARHOL

V předchozích třech kapitolách jsem rozebírala několik základních témat, problémových oblastí a situací, které nějakým způsobem souvisí s užíváním filmu ve výtvarné výchově. Na následujícím příkladu budu demonstrovat, jak konkrétně se tyto pojmy a témata objevují v praxi. Jako příklad uvádím rozbor přípravy a realizace edukativního programu pro školy k výstavě *Andy Warhol – Motion Pictures*¹⁰⁵.

V první části jsou rozbor informčních textů k výstavě, které byly zveřejněny galerií a tvořily historicko-teoretický kontext pro veřejnost. Na tyto dokumenty navazují informační texty pro učitele o náplni a cílech edukativního programu¹⁰⁶. Následuje rozbor realizace programu, který obsahuje jednak přepis audiozáznamu části programu odehrávající se přímo ve výstavních sálech, písemné projevy žáků a studentů, průběh a výsledky výtvarné dílny a písemné reflexe účastníků dílny.

U každé z těchto částí uvádím komentář, který propojuje konkrétní motivy z těchto příkladů s textem předchozích kapitol.

4.1. INFORMAČNÍ DOKUMENTY O VÝSTAVĚ

Texty pochází z tiskových zpráv a informačních materiálů volně přístupných na internetových stránkách galerie. Barevné vyznačení některých slov a vět naznačuje kontrast dvou konceptů, které se zde střetávají – koncept **filmu** v tradičním slova smyslu spojený s konkrétním prostředím, tedy kinem a koncept **výtvarného umění** spojený s prostředím galerie, výstavního prostoru.

Tyto dva koncepty zde propojuje koncept **digitálních technologií**, díky kterému se v tomto případě koncept filmu a koncept výtvarného umění propojily. Toto propojení má vliv na **divácký zážitek**. Dále zde můžeme sledovat, jakým způsobem probíhá kategorizace WARHOLOVÝCH děl a jakou v této kategorizaci hrají roli **formální aspekty díla** z hlediska narace a stylu.

105 Andy Warhol - Motion Pictures, Galerie Rudolfinum, 29. 1. – 5. 4. 2009, pořadatel výstavy: The Museum of Modern Art, New York ve spolupráci s Andy Warhol Museum, Pittsburgh, kurátor: Klaus Biesenbach.

106 Konceptce: Marie Fulková, Linda Arbanová, Lucie Hajdušková, Katedra výtvarné výchovy PedF UK v Praze. Vedení a organizace dílen: Linda Arbanová, Lucie Hajdušková, Hana Ludvíková, Marian Pliska

Výstava ANDY WARHOL MOTION PICTURES se zaměřuje na SCREEN TESTS (Kamerové zkoušky) a nenarrativní filmy z let 1963-1973 jako například EAT, SLEEP, KISS, EMPIRE a BLOW JOB. Výstava je jedinečnou kolekcí experimentálních němých, černobílých filmů ze šedesátých let, které dnes můžeme díky digitalizaci shlédnout jako velkoplošné projekce ve formě závěsných obrazů. V roce 1963, kdy již byl Andy Warhol proslavený celou řadou obrazů, které se staly americkými ikonami (plechovka Campbellovy instantní polévky, láhev Coca-Coly, Marilyn Monroe), zakoupil 16mm kameru a následujících pět let se věnoval natáčení filmů. Za tu dobu režíroval více než sto krátkých a dlouhometrážních snímků, sérii němých filmů z let 1963-1964, i zvukové filmy (1966-67). Zároveň v letech 1964 až 1966 experimentoval s filmovým portrétem a vytvořil asi pět set černobílých němých filmů, nazvaných SCREEN TESTS.

Před svou smrtí v roce 1987 rozhodl, že jeho filmová pozůstalost má být uchována v Museum of Modern Art v New Yorku. Jeho poslední vůli naplnila v roce 1997 The Andy Warhol Foundation for the Visual Arts darem všech čtyř tisíc kotoučů původních snímků a tiskovin. Velkorysá podpora Nadace umožnila MoMA uchovat a znovu uvést do oběhu filmy, skryté divákům téměř po celá dvě desetiletí.

Nejodvážnější z celého Warholova filmového díla jsou černobílé němé filmy, jejichž radikálnost spočívá ve výběru námětů, psychologické naléhavosti, rytmicizaci i prosté kráse formy, snímané s ostrými konturami světla a stínu. Přestože tyto snímky byly původně natáčeny rychlostí dvaceti čtyř políček za sekundu, Warhol požadoval, aby byly promítány pomalejší rychlostí šestnácti políček za sekundu. Pro tuto výstavu byly vybrané Warholovy filmy z let 1963-1966 přepsány z 16mm filmu na DVD při zachování rychlosti šestnácti políček za sekundu a jsou promítány na plátně nebo na monitorech v galerijním prostředí. Díky tomu můžeme dnes vidět Warholovy filmy v takovém podání, jaké zamýšlel sám autor.

V citovaném textu dochází ke kontrastu dvou kontextů – filmového a výtvarného. Slova VÝSTAVA a ZÁVĚSNÝ OBRAZ odkazují k výtvarnému umění a statickému obrazu. Slova FILM, KAMEROVÁ ZKOUŠKA, NATÁČENÍ FILMŮ, 16MM KAMERA odkazují ke kontextu kinematografie, která není běžně s galerijním prostředím spojována. Charakteristika WARHOLOVÝCH filmů (NENARRATIVNÍ, EXPERIMENTÁLNÍ, RADIKÁLNÍ, NEJODVÁŽNĚJŠÍ) na druhou stranu upozorňuje na to, že jeho filmy nejsou tím, co si obvykle pod slovem FILM představujeme - odkazuje ke kontextu experimentálního filmu, to znamená, že se pohybujeme v prostoru mezi klasickou narativní kinematografií a statickým výtvarným uměním (viz. kap. 2.3. Definování filmu).

Text upozorňuje na to, že díky DIGITALIZACI mohlo dojít k propojení filmového a výtvarného kontextu. Dochází zde k relokaci filmového zážitku do jiného prostředí prostřednictvím digitálních technologií přepisu, přenosu a projekce filmu (viz kapitoly 2.2. a 3.1.).

Andy z toho nikdy **nechtěl udělat film**. **Měl to být obraz**. Pop art vrátil obraz zpátky do malby, ale Andy šel ještě dál a dal **obraz** na **filmový pás** místo na plátno. **Nerežíroval**, **maloval**. Trvalo mi čtyřicet let, než mi došlo, že tyhle **filmy** se nikdy **neměly promítat v kině**, nebyly tak myšlené, proto mi připadaly **nudné**. Měly **viset na zdi**. Jsou to Andyho **největší obrazy**. (Mary Woronov, 2008) Klaus Biesenbach, kurátor výstavy, píše v eseji „Image Body Machine“:

I když byl **materiál zdigitalizován**, přenesen na **DVD**, jeho **původní filmová aura** mu zůstala. Detailní záběr filmové hvězdy, který **sleduje divák** po celou dobu **trvání filmu**, má téměř božské charisma. **Divák se stává součástí života filmové postavy**, kterou hvězda ztvárňuje, a to mu vydrží přinejmenším **do konce filmu**. Je-li **vyprávěcí čas** stejně dlouhý jako samotná stopáž filmu, **konfrontace diváka s filmovanou osobou** je zvláště výrazná, protože je přímá a odehrává se v reálném čase. Takové **filmové sekvence** si nezdíká zapamatujeme tak, jako bychom je **sami prožili**.

V další části informačního textu k výstavě se střetávají koncepty dvou tvůrců – režiséra a malíře, opět spolu s konfrontací filmového a malířského obrazu. Obraz je tu chápán ve smyslu malířský, nebo statický obraz, film ve smyslu pohyblivý obraz. Divácký zážitek se proměňuje v závislosti na prostředí, kde divák obraz sleduje – v kontextu kina je divácký zážitek NUDNÝ, protože obraz nesplňuje tradiční vlastnosti filmu, který v kině obvykle sledujeme. Když však obraz přesuneme do prostředí galerie, zážitek se změní. Jde zde o percepční návyky a sociokulturní aspekt filmového diváctví. Problém není v samotném filmu, ale v kontextu, v jakém je sledován. To je možná ilustrace CASETTIHO otázky, kdy je filmový zážitek filmovým zážitkem a kdy už se stává něčím jiným, v tomto případě zážitkem „výtvarně-uměleckým“, který probíhá v galeriích (viz kapitoly 3.1., 3.2.).

Zajímavá je ještě poznámka o původní filmové auře, která zůstala i po digitalizaci v díle přítomna. Souvisí s RODOWICKOVÝMI obavami o změnách, které digitální technologie přináší (viz kapitola 2.1, 2.2.). Původní WARHOLOVY filmy jsou klasickými filmy ve smyslu technologickém – fotografické záznamy na filmovém pásu.

Tato vystavovaná díla jsou ale jejich digitální kopie. Jelikož ale známe kontext (viz kapitola 2.2.) vzniku těchto digitálních kopií, stále je považujeme za skutečné WARHOLOVY filmy a za skutečné záznamy osob, které jsou na filmech zachyceny. Jejich zvláštní působivost - „aura“ - podle kurátora nevytizela.

Jako srovnání k tomuto kurátorovu vyjádření uvádím část recenze výstavy z internetového deníku *Aktuálně.cz* z 15.2.2009¹⁰⁷:

Jako problematická se nicméně jeví, co vlastně **výstava** nabízí. **Původní 16mm filmy** byly digitalizovány, zrestaurovány, převedeny na DVD a jsou promítány pomocí dataprojektorů. Dlouhé filmy byly zkráceny.

To vše ve jménu technických možností realizovatelnosti výstavy. Na DVD se osm hodin nevejde a **paní v galerii** by těžko obsluhovaly devatenáct **klasických promítaček**.

Otázkou pak je, co divákovi zbylo. Máme luxusně vypadající projekce na velkých plátnech, na kterých běhají **digitální kostičky vyčištěného digitálního záznamu**. **Silná atmosféra projekce z promítačky se všemi ruchy a kazy je v nedohlednu; velký kontrast obrazu také.**

Nejdelší snímky jsou v zájmu ušetření diváka zkráceny na desetinu. **Intimita prožitku malého projekčního sálu** je také pryč.

Kurátor Rudolfina Petr Nedoma uvedl výstavu slovy, že konečně máme možnost vidět filmy, o kterých všichni mluví, ale málokdo je viděl. Pořád má pravdu. A výstava v Rudolfinu nám v tom příliš nepomůže.

Autor recenze FILIB LÁB v rozporu s kurátorovým přesvědčením tvrdí, že převedením původních filmů do digitální podoby filmy ztrácí silnou atmosféru se všemi ruchy a kazy, které ke klasické projekci celuloidového pásu patří. Dále zmiňuje intimitu malého projekčního sálu – opět v kontrastu k velkoplošným projekcím ve výstavních sálech. Shoduje se tak s RODOWICKOVÝM názorem na digitální obraz a nepovažuje vystavené obrazy za obrazy původní a divácký zážitek za adekvátní. (viz kapitola 2.1. a 2.2.).

Následuje část informačních materiálů věnující se konkrétně dílům *Screen tests*, které stály v centru pozornosti edukativního programu:

¹⁰⁷ LÁB, 2009

SCREEN TESTS vznikaly od začátku roku 1964 do listopadu 1966; obsahují přibližně pět set jednotlivých filmů, které Warhol natočil ve svém ateliéru. Účinkující v jeho filmech jsou modelové a modelky, herci a herečky, umělci a umělkyně, spisovatelé a básníci, dealeři drog, přátelé a další lidé, kteří si přáli být slavní. Warholovy superhvězdy se objevovaly ve více filmech, zejména jeho „nejkrásnější ženy“, jako Baby Jane Holzer, Edie Sedgwick a Ivy Nicholson. Účinkující byli požádáni, aby se posadili na židli proti kameře na stativu a pokud možno vydrželi sedět nehnutě alespoň tři minuty, po dobu nezbytnou k tomu, aby kamerou projel jeden kotouč filmu dlouhý sto stop (asi třicet metrů). Zdánlivě jednoduché, ale ve skutečnosti vydatné osvětlení bylo namířeno přímo na tvář modelu a často nápadně vyčesané vlasy. Účesy byly v mnoha zkušebních záběrech skoro stejně důležité, jako výraz tváře.

Od začátku roku 1964 začal Warhol probírat SCREEN TESTS s tím, že chtěl vytvořit dvě konceptuální série: THE THIRTEEN MOST BEAUTIFUL BOYS (Třináct nejkrásnějších chlapců) a THE THIRTEEN MOST BEAUTIFUL WOMEN (Třináct nejkrásnějších žen). Objevovaly se různé verze obou sérií, které byly zamýšleny jako pokračující projekty, neměly žádnou předem stanovenou formu. Průběžně přibývaly nové filmy, takže jejich počet brzy přesáhl třináctku. Výběr ze SCREEN TESTS pro veřejné projekce pod názvem THE THIRTEEN MOST BEAUTIFUL WOMEN často závisel na tom, kdo tvořil obecnost a čí přízeň se právě Warhol pokoušel získat. Přestože zkušební záběry byly podobně jako další Warholovy černobílé filmy původně točeny rychlostí zvukového filmu, tedy dvacetičtyř políček za sekundu, požadoval Warhol nižší projekční rychlost šestnácti políček za sekundu, jaká se používala u němých filmů v počátcích kinematografie od 90. let 19. století do 20. let 20. století. Výsledkem je nezvyklé vláčné plynutí, rytmus, který jako by nebyl v souladu s ostrým osvětlením a výraznými detailními záběry tváře a vlasů. Jako u jakéhokoli jiného portrétu i zde hraje důležitou roli příspěvek sedícího modelu, který reaguje na kameru podle svého - se samozřejmě přirozeností nebo nervozitou, posmutněle nebo nadšeně. Kamerová zkouška obvykle slouží jako test, zda se herec nebo herečka hodí pro vybranou filmovou roli. Produkční společnost a režisér chtějí vidět, co dokáže kamera odhalit z hercovy osobnosti a jeho zjevu, jeho schopnosti vyjadřovat slova a emoce nebo se nabídnout obecnostu jako přitažlivá neutrální projekční plocha, krásná nemá tvář na plátně, do které si mohou diváci promítat své vlastní myšlenky a pocity. Warhol dělal své kamerové zkoušky přesně podle tohoto receptu - pomáhaly mu hledat představitele do jeho filmů, v nichž osobnosti, jejich pózy a opakování obrazů zaujímaly stejně významnou roli jako kdysi tradiční příběh a vývoj postav. Nikdo si neuměl lépe než Warhol pohrávat s povrchností v doslova jakékoli formě tištěného a pohyblivého obrazu, nikdo neuměl lépe rozšiřovat možnosti média do netušených nových směrů. Výdrž ve zvolené póze, zvláštní klid a zpomalená projekce šestnácti políček za sekundu znemožňují kategorizaci Warholových portrétů: jsou to zpomalené filmy nebo fotografie, které se pomalu pohybují?

Ačkoliv je v souvislosti s WARHOLOVÝMI *Screen testy* v celém textu používán výraz FILM, na konci textu je nastolena otázka zařazení obrazu do nějaké kategorie (statický obraz – pohyblivý obraz). Problém zařazení souvisí s několika aspekty WARHOLOVÝCH filmů:

- tematika – zde a v ostatních částech textu několikrát definována jako portrét, což je tradiční výtvarný žánr, který má své typické prvky, jež právě WARHOLOVY filmy naplňují – detailní záběr tváře, zdánlivá nehybnost portrétovaného, práce se světlem apod. Naproti tomu filmový portrét většinou popisuje portrétovanou postavu pomocí vyprávění, rozhovorů, vzpomínek apod.

- narace – WARHOLOVY filmy nepoužívají tradiční narativní postupy známé z kinematografie – není zde výrazný děj, klasická narativní struktura, není zde skladba (žádný střih, montáž, ani vnitrozáběrová montáž – kamera je statická a snímáný objekt téměř taky, jeden záběr promítaný stále dokola)

- okolnosti a podmínky percepce – filmy jsou prezentovány na výstavě v galerii umění, jejich projekce připomíná instalaci závěsných obrazů v rámech (černé rámování projekčních pláten), filmy běží neustále dokola a jsou promítány vedle sebe souběžně (přitom filmy obvykle sledujeme izolovaně jeden po druhém)

Následuje úryvek informačního textu pro učitele, který popisuje edukativní cíle programu a jeho průběh:

Cílem **výtvarných dílen** bude zprostředkovat dětem netradiční náhled na **filmové médium**, založený na postupech, kterými Andy Warhol měnil chápání **filmové řeči**. Přístup k tvorbě bude zcela odlišný, než je **klasický narativní přístup hollywoodského stylu**, se kterým se děti běžně setkávají a na který jsou zvyklí. Oproti tomu děti vyzkouší proces dekonstrukce **filmové řeči**, která jde proti **narativu** a všem prvkům **filmové skladby**, které v případě **klasického filmového díla** usnadňují divákovu percepce. Program zároveň zprostředkuje vstup do kontextu pop-artu a jeho hlavních myšlenek.

Dílny budou postaveny na dvou typech zážitku - jde o **zážitek tvůrce pracujícího s kamerou** a o **zážitek subjektu, jenž je vystaven pohledu kamery** a stává se jeho objektem. Hlavními motivy **filmů** budou zkoumání času a opakování, objektivizace filmového pohledu, koncentrace na jednoduchost, banalitu, náhodu a drobnou událost, nebo také záměrné odkrývání a sebereflexivita samotného filmového média. Na straně filmovaného subjektu pak půjde o **prožitek vystavení se mechanickému pohledu kamery** a o **proměnu identity** před kamerou i mimo ni v

průběhu času.

Dílny začnou úvodem v prostorách výstavy, poté budou pokračovat ve „Factory“, tedy v improvizovaném studiu, kde s využitím snímací, ateliérové a projekční techniky účastníci vyzkouší tvorbu **pohyblivých obrazů**.

Autoři programu se zaměřují na zážitek účastníků dílny, který má být trojího druhu – zážitek diváka, tvůrce i aktéra. Zážitek je zde pojímán jako výchozí předpoklad poznání. Předmětem tohoto poznání má být kromě klasické a experimentální filmové formy i subjektivní prožitek a proměna vlastní identity pod vlivem filmového média (viz kap. 3.2., 3.3.).

4.2. PRŮBĚH PROGRAMU

4.2.1. ROZHOVOR O VYSTAVENÝCH DÍLECH

Nyní se dostáváme k samotnému průběhu edukativního programu. Uvádím zde přepis částí audiozáznamu programu, přesněji jeho první části, která probíhala přímo ve výstavních sálech galerie. Věk dětí této konkrétní skupiny byl 14-15 let, program ale absolvovaly skupiny dětí, žáků a studentů ve věku od 4 do 18 let.

(Po přivítání a úvodním představení se)

Lektorka: Výstavu nejprve projdeme skoro celou a na jednom místě se zastavíme a povíme si něco blíž. Zatím se jen tak dívejte kolem sebe a pojd'te za mnou. Budete mít později možnost si to **prohlédnout** pořádně.

(Někteří prošli sály rychleji, někteří se zastavují u některých děl, nakonec se shromáždili v sále se Screen shoty)

L: Víte co znamená motion picture? Co znamená picture asi víte...

Studenti: Obraz, obrázek

L: A motion?

(nikdo neodpovídá)

L: Motion znamená vlastně pohyb a motion picture pohyblivý obraz. V angličtině se někdy tento výraz používá i pro **filmy**. My ale nejsme **v kině**, nepřišli jsme se dívat na nějaký film, jsme **v galerii** a jsou tu nainstalovaná nějaká díla Andyho Warhola, jeho Motion Pictures. Když jste si to tady tak rychle prošli, zajímalo by mě, jestli dokážete říct, jestli to jsou nějaké **obrazy**, nebo jestli jsou to **filmy**. Nebo jak byste to vlastně pojmenovali, co tady vidíte?

(mlčí)

L: Máte rádi filmy, chodíte do kina, nebo koukáte v televizi?

S: Jo

L: A jsou tohleto takové filmy, jako znáte z kina?

S: Ne

V prostředí galerie používá lektorka slova spojená s prohlížením obrazů. Po dětech chce zařazení vystavených děl do nějaké kategorie – jaké místo tato díla zabírají v systému ostatních obrazů, se kterými se běžně setkávají. Protože že nikdo k otázce nevyjádřil, pokouší se otázku více konkretizovat – staví na zkušenosti, o které předpokládá, že každé dítě má s běžným filmem v televizi, nebo v kině. Děti vystavená díla za takovéto běžné filmy nepovažují.

L: V čem se teda liší?

S: Není tam **děj**

S: Jsou zajímavý jako **obraz** a zároveň jsou zajímavý tím, že je tam **pohyb**, že tam někdo mrká a kouká se někdo a taky **nasvícení**, ty stíny

S: Jsou **bez zvuku**, jsou **černobílý**

L: Vám se líbí, jako obraz, že jsou zajímavý výtvarně a že se tam dějou nějaký drobný věci, ale i v normálním filmu se dějou věci a může to být zajímavý výtvarně, ne?

S: Ale ve **filmu** se to **neopakuje**

S: Film má většinou nějaký **začátek a konec** a je tam víc **postav**

S: A **ve filmu** se **musíme spíš soustředit** na ten **děj**, než na ten obraz, jako co se tam děje, že tady **se soustředíme** na to, **jak je to udělaný**, jak je to **nasvícený** a tak.

L: Dokázali byste říct, co je tady zvláštní z hlediska například práce s kamerou?

S: Že jako ta kamera se **nehýbe**

L: A víte, co je to **střih**, jak se používá ve filmu? Je tady nějaký střih?

S: Ne, tady není, je to například když jsou **dvě scény** a jedna **končí a začíná** druhá. Aby se například mohlo přejít k dalšímu **ději**.

Základním rozlišením, které žáci uvádějí, je zde děj – tyto filmy nemají děj, zatímco filmy v kině a televizi ano. Žáci zde odlišují film na základě formálních vlastností – nepřítomnost děje, zvuku a barvy, ale i na základě odlišnosti diváckého zážitku. Zatímco u filmu se podle nich MUSÍME soustředit na děj – to znamená

sledovat vztahy a souvislosti mezi postavami, jejich jednání a chování, prostorové a časové souvislosti, doplňovat mezery apod., tady máme prostor pro prohlížení, které známe například z prohlížení malby – můžeme se soustředit na barvy, světlo, kompozici – na způsob, jakým obraz zobrazuje. Jde zde vlastně o zvláštní posun v rámci filmového zážitku, kdy se pozornost přesouvá z fikčního světa díla na způsob, jakým je prezentován (viz kapitola 3.2.). Tato proměna je dána jednak prostředím a způsobem projekce, kontextem, ve kterém se nachází (výstavní síň), především pak ale způsobem narace – nemá klasický syžet a klasický styl (podle BORDWELLA), například začátek a konec. S tím souvisí vyjádření „*Ve filmu se to neopakuje, zatímco tady ano.*“ WARHOLŮV film svou narativní strukturou připomíná například malé animace, které doplňují uživatelskou identitu v internetových sociálních sítích a diskusních fórech. Jde o malé pohyblivé obrazy, které běží pořád dokola bez začátku a konce.

L: Kdybyste měli říct, co zobrazují ty filmy, co je jejich obsahem?

S: Nálady člověka

S: Záznam člověka

L: Co je pro všechny hlavním motivem, který je spojuje?

S: Člověk

L: Dokázali byste to pojmenovat ještě nějak blíže, co je to za žánr?

S: Portrét

L: Čím se liší od fotografického portréту, který znáte, znáte například průkazky, nebo malované portréty z dějin umění...

S: Že se **pohybují**

L: Čím je to způsobené, že se pohybují?

S: Fotkami, které jsou za sebou pouštěny

4.2.2. PÍSEMNÉ ZÁZNAMY DIVÁCKÉHO ZÁŽITKU

Po úvodním rozhovoru přišla na řadu samostatná aktivita žáků:

L: Protože tyhle **obrazy** trvají nějakou dobu, je potřeba, abyste si je pořádně **prohlédli** celé, takže si každý z vás vyberte jeden portrét, který vás nějak zajímá a posadte se k němu. Sledujte ho pečlivě a dávejte pozor na to, co se tam děje, jestli se nějak mění a tak, můžete si dělat poznámky na pracovní listy, které leží u každého obrazu. Kdyby vás napadlo, co si myslí, nebo co říkají, můžete použít tady ty komiksové bubliny a nalepit si

je na list, napsat tam, co vás napadne. Zkuste přemýšlet nad tím, co je to za člověka, co dělá, jaký je, na co myslí a jestli si například něco říká, tak to tam napište.

Na sledování *Screen testů* bylo vyhrazeno 5-10 minut. Žáci většinou neměli problém s pozorováním filmů po delší dobu, byli soustředění a zaujatí filmem.

L: Tak teď by mě zajímalo, co jste si napsali, co vás na těch filmech zaujalo, co jste si vybrali a co jste si k nim napsali..

S: Vybral jsem si toho pána s colou a zaujaly mě kontrasty barev, jak je to nasvícený a myslím si že ve filmu by mohl být nějaký frajer, nebo něco takového

L: Je to Lou Reed, takže je to vlastně rocková hvězda, takže jsi se docela trefil...

S: Všimli jsme si tam, že jak pije colu, tak má pořád stejně tekutiny vevnitř, tak by to mohla být nějaká dvoustěnná flaška

L: On tu colu vlastně nikdy nedopije, protože ten film běží pořád dokola

S: Ještě mě k němu napadlo, že je to pohodář, líbí se mi taky nasvícení, půlka obličejů ve tmě

S: Tady ta blondýna se zubama, je úplně úžasná, mi přijde úplně dokonalá, má určitě modré oči a má úplně vybělený ty zuby a podle mě přemýšlí nad tím, jestli nemá tu pastu moc rozmazanou, jestli to nevypadá blbě nebo tak, přemýšlí nad tím, jak to vypadá

S: Snaží se, aby nebylo vidět, že má tu pastu

S: Že ona chce ukazovat ty svoje bílé zuby, protože se snaží usmívat

S: Ještě k tomu Lou Reedovi, že to vypadá, jako by si tu kolu vychutnával, že vždycky tak počká a pak si ji prohlíží

S: Já jsem si vybral toho černocho

L: Ten vypadá, že se skoro nehýbe, vyzorovali jste tam něco?

S: Jo , mrká, hýbe pusou, nosníma dírkama a celej se chvěje ke konci, má v sobě pocit nechuti ze života, nejradši by někoho zmlátil

S: Já si myslím, že by to mohl bejt nějaký DJ

S: Nebo otrok na nějaký plantáži, kterej se právě osvobodil

S: Je nervózní z té kamery, z toho natáčení, vypadá našťavnej a smutnej

S: Já jsem si vybrala tady tu s tou pihou a ona nejdřív je ráda, že ji natáčí a snaží se dělat zajímavou a přitažlivou a pak je tam jeden okamžik, kdy jí najednou něco napadne, jakoby si něco uvědomila, nebo si vzpomněla a

najednou jako úplně změni výraz a je trochu nervózní, ale nechce to nechat na sobě znát

I když se jedná o tzv. nenarativní film, je to pohyblivý obraz, který zaznamenává určité trvání a proměnlivost v čase. Jak se ukazuje, po pečlivém sledování celého filmu je důraz kladen na události a děje, které ve filmech probíhají a na postavy a jejich vlastnosti. Tedy i v tomto případě je možné ponořit se do fikčního světa díla a z minimálních informací, které divák dostává vytvořit narativ, jak vyplývá zejména z níže uvedených ukázek písemných záznamů dětí. Otázka je, zda opravdu existuje nenarativní film, zda je vůbec možné pohyblivý obraz takto vnímat. Zde je ale termín nenarativní film použit pro zdůraznění odlišení od klasických filmů promítaných v kinech (viz kapitoly 2.3., 3.2.).

Následují ukázky písemných záznamů dětí – děti dostaly k dispozici pracovní list s fotografií z filmu, který si vybrali a s prostorem na poznámky. K tomu mohli ještě vyplnit komiksovou bublinu a na pracovní list ji dolepit.

RUFUS COLLINS

ČEKÁ NA SMRT, MÁ POCIT ÚZKOSTI, PROMÍTÁ SI PŘED OČIMA SVŮJ ŽIVOT, SEDÍ V CELE
KOUKÁ SE NA TO CO SPÁCHAL, NA TVÁŘI MÁ STÍN TOHO, NA CO TAKUPŘENĚ HLEDÍ
CÍTÍ ZÁPACH
JE MU SMUTNO
JE Z NĚČEHO VYDĚŠENÝ
MÁ VLHKÉ OČI, SKORO JAKO BY SE MU CHTĚLO BREČET, ALE DRŽÍ TO V SOBĚ
TIŠE A BEZ JAKÉHOKOLIV SLOVA NECHÁ PLYNOU ČAS
NĚCO HO VYDĚSÍ - KDYŽ SE MU OTEVŘOU PRUDCE A VYSTRAŠENĚ OČI

V BUBLINĚ:

BRÁNILA SE, NECHTĚL JSEM JÍ UBLÍŽIT, BYL JSEM OPILÝ, HLAVOU SE MI HONILY JŘÍŠNÉ
MYŠLENKY. UPADLA A HLAVOU SE UDEŘILA O KÁMEN, TEĎKA SE MUSÍM KOUKAT NA TO CO JSEM ZPÁCHAL
A NĚST ZODPOVĚDNOST.

SEDÍM TU, ČEKÁM NA SVŮJ TREST, ZASLOUŽENĚ ČEKÁM NA SMRT.

PŮJDU ZA TEBOU MĚL JSEM TĚ RÁD, TVÁ SMRT BUDE PRO MĚ BOLESTIVĚJŠÍ NEŽ TA MOJE.

FREDDY HERKO

POHYBY PUSOU
UPŘENÝ VÝRAZ
POKUŘUJE

NENÍ VIDĚT DO OČÍ, ALE ASI NEZÁJEM
VRTÍ SE
OBČAS NENÍ ANI V ZÁBĚRU
PODPÍRÁ SI HLAVU
SNAŽÍ SE DĚLAT, ŽE HO TO NEZAJÍMÁ, ALE NEVÍ, CO MÁ DĚLAT
ZAČÁTEK - SNAŽÍ SE VNÍMAT KAMERU - PŘETVAŘOVAT SE
KONEC - ZAČNE SE VRTĚT A UŽ NEVÍ CO BY

IVY NICHOLSON

NA ZAČÁTKU SE BOJÍ, ZÍSKÁVÁ DŮVĚRU SAMA V SEBE. VĚŘÍ SI VÍCE A VÍCE, AŽ JE Z NÍ SEBEVĚDOMÁ ŽENA S ÚMYSLY, KTERÉ POZNÁ JEN VYVOLENÝ. JE TO SVŮDNICE A NEBOJÍ SE POUŽÍT COKOLIV JI NAPADNE. JE SVOBODNÁ A MÁ TĚ VE SVOJÍ MOCI.

V BUBLINĚ:

MOJE SCHOPNOSTI POZNÁŠ. A TO TEPRVE UVIDÍŠ, CO DOKÁŽU!

KDYBY TO BYLA POSTAVA Z DETEKTIVKY, ZAŘADILA BYCH JI DO ROLE INTRIKÁNSKÉ VRAŽEDKYNĚ, KTERÁ SVÁDÍ MUŽE A PAK JE VRAŽDÍ...

DÍVKA SE USMÍVÁ, LEHCE MRKÁ, ZAČÍNÁ VYPADAT VYDĚŠENĚ, PŘIVÍRÁ OČI, OBČAS OTEVÍRÁ ÚSTA JAKO BY NĚCO CHTĚLA ŘÍCT, ALE V POSLEDNÍ CHVÍLI SI TO ROZMYSLELA, ZAČÍNÁ SE MALIČKO USMÍVAT, PŘIVÍRÁ OČI JAKO BY SE SNAŽILA ROZLUŠTIT NĚCO ČEMU NEROZUMÍ. OPĚT OTEVŘELA ÚSTA A TEĎ VYSVITLY JEJÍ KRÁSNÉ BÍLÉ ZUBY. ZAČÍNÁ SE SKORO NEPOZNATELNĚ NAROVNÁVAT. VE JEJÍCH OČÍCH SE OBJEVLA ZNÁMKA STRACHU, VYPADÁ, JAKO BY SE CHTĚLA SCHOVAT ZA OFINU KTERÁ JÍ PADÁ AŽ DO OČÍ. PIHA NA JEJÍM KRKU SILNĚ KONTRASTUJE S JEJÍ BLEDOU KŮŽÍ. VYPADÁ NEPŘIROZENĚ - PŘETVÁŘKA.

V BUBLINĚ:

KVŮLI TOMU SVĚTLU NEVIDÍM CO SE DĚJE ZA KAMEROU... TEĎ TAM NĚKDO PROŠEL... JETU NĚKDO VŮBEC?...BOJÍM SE... STRACH... NEVÍM... CO DĚLAT... TEĎ NĚKDO PŘIŠEL... ZŘEJMĚ JE HEZKÝ.. KDYBY SE MNOU ŠEL PO NÁMĚSTÍ... VŠICHNI BY MOHLI ZÁVIDĚT... JÁ JEN ZAVĚŠENÁ DO NĚJ... ZASE ODEŠEL... BOJÍM SE...

DENNIS HOPPER

VZPOMÍNÁ...
ZÁBLESKY VZPOMÍNEK
ÚSMĚVY
PÍSNÍČKA...NASTOLENÍ ATMOSFÉRY
PŘIVOLÁNÍ POCITŮ, DOJMŮ
ZAVÍRÁ OČI...VZPOMÍNÁ...ZÁBLESKY
ZPÍVÁ...HLEDÁ MELODII?
PROČ? CO UDĚLAL SPATNĚ?
ROZCHOD?
VZPOMÍNÁ NA HEZKÉ CHVILKY

V BUBLINĚ:

Bylo to hezký tak proč?

PŘIJDE MI VELMI ZAMYŠLENÝ. TAKÉ MI PŘIJDE JAKO KDYBY SE NĚČÍM TRÁPIL NEBO ŽE MÁ Z NĚČEHO NERVY, PROTOŽE V ČÁSTI TĚTO ANIMACE SI ZPÍVÁ. JINAK POUZE OTÁČÍ HLAVOU, MRKÁ (A ASI DÝCHÁ). DO FILMU BYCH HO DAL ASI JAKO NĚJAKÉHO KOVBOJE (PODLE VZHLEDU). NA TOMTO OBRÁZKU OVŠEM VYPADÁ ZAMYŠLENĚ, ALE O TO VÍCE. JEHO POVOLÁNÍ BY MOHLO BÝT TVORČÍ. MOHL BY NAPŘ. KRESLIT OBRAZY. (TEXT JE DOPLNĚN KRESBOU, VYPADÁ JAKO GRAFFITI)



W-V, věk 12-14, Ukázky pracovních listů

Vybrané písemné záznamy odkazují k vyprávění i svou grafickou podobou – jsou psány většinou v jednotlivých bodech, které jsou seřazeny pod sebou a zobrazují tak pořadí jednotlivých drobných událostí a změn jak následovaly za sebou. V některých případech se dokonce objevují pojmy ZAČÁTEK a KONEC. Mnohé popisy mají formu souvislého vyprávění, doplněného i přímou řečí vyjádřenou v komiksových bublinách. Zvláštní jsou reakce na portrét RUFUSE COLLINSE, na základě kterého byly rekonstruovány epické narativy se známkami narativních schémat známých z filmů a televizních seriálů. Postava černocho často asociovala schéma

odsouzeného vězně nebo otroka. Zde se objevují v nejzřetelnější podobě i sociokulturní aspekty filmového diváctví a rekonstruování narativů na základě předchozích znalostí jiných fikčních světů i na základě společenských konvencí a stereotypů (viz kapitola 3.2.).

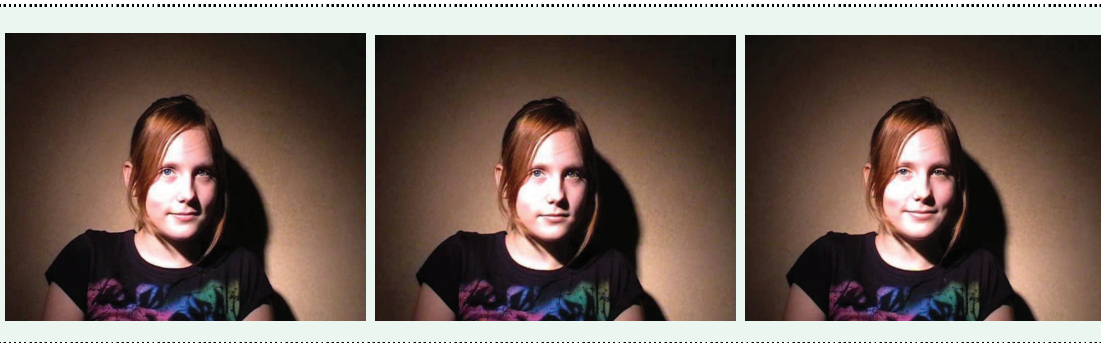
4.2.3. NATÁČENÍ PORTRÉTŮ

V následující části programu se žáci přesunuli do improvizovaného filmového studia, kde byly připraveny stativy s kamerami a světla. Rozdělili se do skupinek po třech až čtyřech ke každé kameře. Úkolem bylo natočit třiminutový portrét každého člena skupiny. Ve chvíli, kdy se někdo posadil na židli před kamerou, neměl žádný vliv na způsob, jakým bude snímán – to bylo zcela v rukou ostatních členů skupiny, kteří ovládali kameru a osvětlení. Jejich tvůrčí práce spočívala v nalezení vhodného záběru – šlo o úhel pohledu ze kterého budou spolužáka natáčet a velikost záběru. Dále mohli ovlivnit i způsob nasvícení portrétovaného. Po započetí nahrávání měli však nechat kameru běžet, aniž by s ní nějak dále manipulovali. Během tohoto workshopu se všichni před kamerou vystřídali, takže každý měl svůj portrét a každý si vyzkoušel natočit portrét někoho jiného.

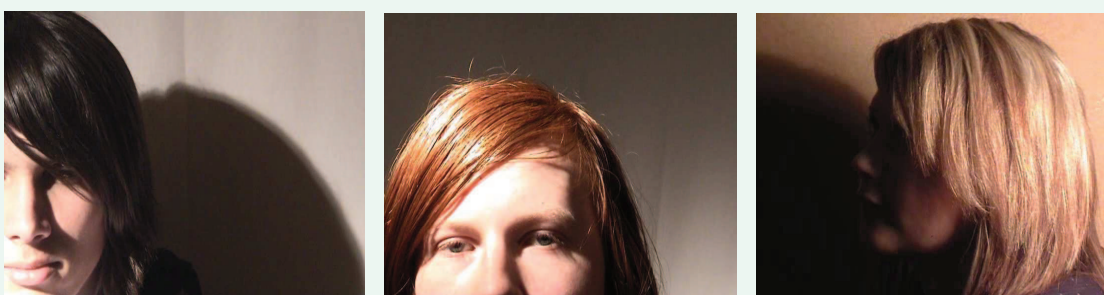
V této aktivitě hrály významnou roli tři faktory:

- čas, během kterého musel každý vydržet pohled kamery
- možnost ovládat kameru, která někoho snímá
- působení kamery na snímaného žáka

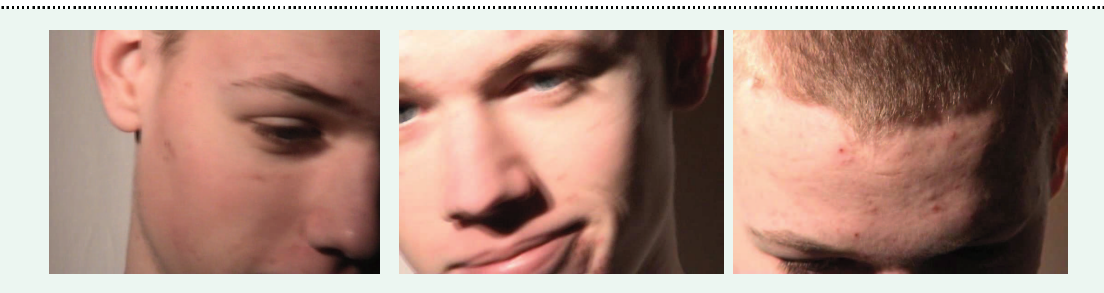
Různé skupiny dětí přistupovaly k úkolu odlišně. Někteří se snažili přiblížit se WARHOLOVU pojetí, jak na straně tvůrců, tak na straně modelů. Výsledkem pak byly statické portréty z čelního úhlu pohledu zabírající celý obličej, kde se model téměř nehýbe, nekomunikuje s nikým za kamerou, nejčastěji se dívá do kamery, nebo někam mimo ni. Tyto portréty působí svou čistotou, jednoduchostí a zároveň naléhavostí .



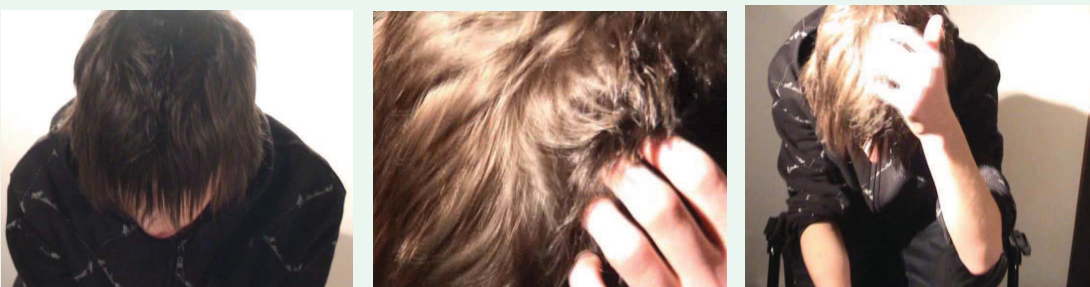
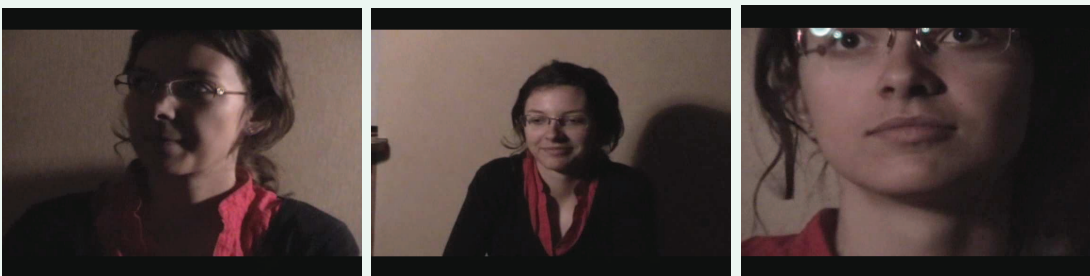
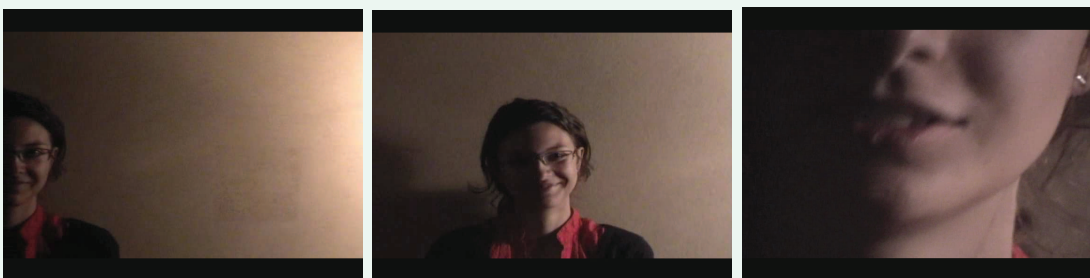
Jiné skupiny hledaly netradiční úhel pohledu na portrétovaného. Typický byl například velký detail, nebo extrémní nasvícení:



Velký detail testoval trpělivost autora nechat kameru staticky zaznamenávat – model se často dostal mimo záběr, což se většinou řešilo tak, že byl buď instruován, jak se má pohnout, aby se dostal zpět do záběru, nebo byla změněna pozice kamery:



Velice často se pozice kamery měnila několikrát během tří minut. Kromě její pozice se měnila i velikost záběru pomocí zoomu. Autoři jako by během natáčení hledali stále zajímavější záběry, jako by prozkoumávali obličej spolužáka kousek po kousku. Tříminutový statický záběr byl pro někoho až příliš nudný a bylo potřeba jej ozvláštnit nějakými změnami, posuny, vyprávěním příběhu o situaci snímaného objektu :



Ve třetí kapitole jsme rozebírali rozdíl mezi tvorbou filmové fikce a tradičním přístupem k tvorbě domácího videa v souvislosti s kinematografií atrakce (viz kap.3.3.). WARHOL sám šel schválně zcela radikálně proti vyprávěcím postupům narativního filmu. Jeho filmy jsou příkladem čisté atrakce, která je exhibicionistická a sebereflexivní, obrací se na diváka a oslovuje ho (už jen tím, že většina snímaných modelů se dívá do kamery). V dílně měli žáci uplatnit tento přístup čisté atrakce bez narace. Kamera stála pevně uchycená na stativu a neměla se pohnout ani v případě, že by snímaný objekt vystoupil ze záběru. Neměla sledovat jeho pohyb, neměla sledovat, s kým snímaný spolužák komunikuje, kam se dívá apod. V některých okamžicích tedy přišel warholovský postup do střetu s tendencí pořídit záznam situace ve své komplexitě, tak, jak je u domácího videa obvyklé. Naproti tomu podpořil touhu ukázat, upozornit, zdůraznit, což může být v kontextu lidského obličje vnímáno velmi násilně.

Všimla jsem si, že když už byli všichni natočení, najednou začala celá skupina přemlouvát pana učitele, aby si taky sedl před kameru, že ho musí natočit. Když si ale pan učitel před kameru sedl a někdo zapnul nahrávání, najednou se začali všichni jakoby vytrácet a postupně od té kamery odcházeli, až tam pan učitel zůstal vlastně sám. Nikdo se na něj ani nedíval a když, tak jenom z dálky. Jako kdyby najednou nikdo nechtěl převzít zodpovědnost za to, jak bude pan učitel natočen, nikdo to nechtěl mít na triku.

W-RL

4.2.4. REFLEXE ZÁŽITKU AUTORA A AKTÉRA

Ačkoliv se spolužáci znají a setkávají se každý den ve škole, kamera jakoby změnila jejich pohled na sebe navzájem. Mají sice možnost dívat se na sebe během dne z libovolných úhlů pohledu, v různých časových intervalech, ale tahle dílna ukázala, že zaměřit na někoho kameru a zmáčknout tlačítko nahrávání má v sobě zvláštní sílu. (viz kap.3.3.). Projevovalo se to jak ze strany toho, kdo kameru ovládá, tak ze strany snímaného. Časté bylo například odpočítávání počátku natáčení, aby se zdůraznil moment, kdy kamera začne zaznamenávat. Po natočení jednotlivých portrétů se mnoho skupin rozhodlo natočit stejným způsobem i portrét společný – jako kdyby záznam tohoto okamžiku měl utvrdit jejich skupinovou identitu



WARHOL ve svých filmech mimo jiné zdůrazňoval časovou dimenzi filmového obrazu. Čas hrál i významnou roli v zážitcích účastníků dílny, zejména v zážitku natáčeného aktéra, kdy se rozrůznilo vnímání času na čas subjektivní – jak to ubíhá mně – a čas těch ostatních – jak to ubíhá těm na druhé straně kamery:

NEPŘÍJEMNÁ PRUDKÁ SVĚTAL, DLOUHÉ TŘI MINUTY - NUDA, NEPŘÍJEMNÁ KAMERA.

ČAS UBÍHAL NESKUTEČNĚ POMALU, PŘIPADALA JSEM SI TROCHU JAKOV BUBLINĚ, MŮJ SVĚT UBÍHAL PROTI NORMÁLNÍMU OHROMĚ POMALOUČKU.

ČAS JSEM SKORO NEVNÍMALA, CELKEM RYCHLE MI TO UTEKLO A NEBYLO TO ZAS TAK HROZNÝ.

PŘESTO, ŽE TY TŘI MINUTY SE MI NEJDŘÍVE ZDÁLY DLOUHÉ, UTEKLO TO V PODSTATĚ RYCHLE.

ČAS: ZASTAVEN, POTLAČEN, 3 MINUTY JAKO VĚČNOST

ZAČÍNÁM CHÁPAT, CO ŘÍKÁ MAMKA O ČASE, ŽE JE RELATIVNÍ A ŽE PRO KAŽDÉHO JE STEJNÝ ČAS RŮZNĚ DLOUHÝ. JÁ MÁM TEĎ TEN DLOUHÝ A TI ZA KAMEROU A TI CO SE BAVÍ KOLEM TAK TEN KRÁTKÝ. ŽE BY UŽ BYL KONEC?

W-RD, SKUPINA 12-13 LET

Vyjádření o zážitcích se výrazně lišila podle toho, o které roli se účastníci vyjadřovali. Role filmaře – kameramana/osvětlovače byla vnímána jako zábavná a zajímavá, často se pozitivně hodnotila možnost experimentovat s kamerou hledáním vhodného záběru a nasvícení. Zároveň se v následujících úryvcích z písemných reflexí ukazuje přitažlivost pozice člověka ovládajícího situaci:

DOCELA PŘÍJEMNÉ NĚKOGO DIRIGOVAT.

LÍBILO SE MI, JAK JSEM KOUKALA NA ČLOVĚKA NA KAMEŘEA ZÁROVEŇ NAŽIVO.

ČLOVĚK ZA KAMEROU MŮŽE MÍT PRÁCI CELKEM JEDNODUŠÍ. ZÁVISÍ SICE NA NĚM, JAK BUDE PRACOVAT SE SVĚTLY, Z JAKÉHO MÍSTA A ÚHLU ZÁBĚR NATOČÍ, ALE VŠE SI MŮŽE SÁM KOMPONOVAT PODLE VLASTNÍHO UVÁŽENÍ.

BAVILO MĚ EXPERIMENTOVAT S RŮZNÝMI ÚHLY ZÁBĚRU A SVĚTLY. PRÁCE S KAMEROU JE VELMI ZAJÍMAVÁ A BAVILA BY MĚ I JAKO POVOLÁNÍ.

ZA KAMEROU VÝBORNÁ A VTIPNÁ NÁLADA.

W-RD, SKUPINA 12-13 LET

Na straně snímaných modelů již byla situace vnímána zcela jinak. Zakoušen byl pocit bezmocnosti, který vyplýval z pozice snímaného objektu, jenž nemůže ovlivnit situaci, ve které se nachází (pokud nechce porušit pravidla):

POCIT TO BYL TAKOVÝ, ŽE JE TO NEPŘÍJEMNÉ, KDYŽ SE NĚKDO SMĚJE A VY VÍTE, ŽE JE TO VÁM, ALE NEMŮŽETE ZJISTIT, PROČ SE VÁM SMĚJE (MUSÍTE SE POŘÁD KOUKAT DO KAMERY.)

„HEREC“ PŘED KAMEROU SE MUSÍ PODŘÍDIT PŘÍKAZŮM KAMERAMANA A AČKOLIV JE TO PŘÁVĚ ON, KTERÝ BUDE VIDĚT V SAMOTNÉM FILMU, NEMŮŽE SI SÁM URČOVAT NAPŘ. SVÍCENÍ, KTERÉ MU MŮŽE BÝT NEPŘÍJEMNÉ ATD.

LIDI KOLEM MĚ TROCHU ZNERVÓŽŇOVALI JAK SE NA MĚ KOUKALI A NAPŘÍKLAD SE ZAČALI SMÁT, TAK JSEM SI ŘÍKALA JEŽIŠ TO MUSÍ BEJT HROZNÝ. RUŠILO MĚ TO BLIKÁNÍ NA KAMEŘE, KDYŽ JSEM SE TAM CHVÍLI DÍVALA, TAK MĚ TO VÁŽNĚ VADILO.

NELÍBÍ SE MI, ŽE JSEM NEMOHLA OVLIVNIT JAKOU ČÁST BUDOU KAMEROU SNÍMAT. PŘI NATÁČENÍ JSEM PŘEMÝŠLELA, CO ŽE TO VLASTNĚ ZABÍRAJÍ A DOUFALA JSEM, ŽE BUDU VYPADAT ASPOŇ TROCHU NORMÁLNĚ.

JAK TO MŮŽOU HERCI VYDRŽET? JENOM SEDĚT NEVADÍ, ALE KDYŽ VIDÍM TU KAMERU A JAK SE MI VŠICHNI SMĚJOU, JE TO NEPŘÍJEMNÝ. RADŠÍ SE NEBUDU DO KAMERY DÍVAT, JE TO HORŠÍ NEŽ SE VIDĚT V ZRCADLE.

W-RD, SKUPINA, 12-12 LET

Holky si toho kluka fakt vychutnávaly. Byl tam ten den jedinej, takže to schytal za všechny kluky. Svítily mu do očí lampama, on se snažil schovat za své vlasy, pořád si je dával do obličeje, ale holky ho stejně pořád pekly tím světlem a snažily se aspoň trochu z jeho obličeje dostat na kameru, dělaly velký detaily a

vůbec to bylo celý dost intenzivní.

W-RL

Ještě ve výstavním sále se u WARHOLOVÝCH *Screen testů* objevovala otázka přirozenosti a přetvářky portrétovaných osob. V dílně si pak účastníci sami na vlastní kůži vyzkoušeli, jestli má kamera vliv na jejich osobnost, jestli se před kamerou chovají nějak jinak, než normálně. Někteří se v reflexích přiznali, že se snažili „hrát“, některým kamera vůbec nevadila, naopak, její pozornost si užívali, většině ale bylo vystavení se pohledu kamery a následně i všem potenciálním divákům nepříjemné. Pozornost kamery vytrhává objekt z běžného běhu událostí a staví je do centra dění, zaměřuje ho, popisuje, zkoumá. Ačkoliv se žáci a studenti ve skupinách vzájemně znali, zvýšená pozornost násobená účinkem kamery je vyváděla z míry:

STYDĚLA JSEM SE A NEVĚDĚLA JSEM, JAK SE MÁM TVÁŘIT, BÁLA JSEM SE, ŽE MĚ KAŽDÝ UVIDÍ, SMÁLA JSEM SE.

STYDĚLA JSEM SE, KAŽDÝ NA MĚ KOUKAL A POŠKLEBOVAL SE. NEUMĚLA JSEM UDRŽET JEDEN VÝRAZ TŘI MINUTY.

SNAŽIL JSEM SE VYTVOŘIT NĚCO PODOBNÉHO TOMU, CO JSEM VIDĚL NA VÝSTAVĚ, TZN. ŽE JSEM SE POKOUŠEL HRÁT (JAKO ŽE MĚ NĚCO ZAJÍMÁ, NEBO ŽE SE OKOLO MĚ NĚCO DĚJE, ŽE MĚ NĚCO VYRUŠILO, TAK JSEM SE USMÁL). CELKOVÝ POCIT BYL ZVLÁŠTNÍ

KAMERA JE MI NEPŘÍJEMNÁ...STUD...NECHCE SE MI DĚLAT NĚJAKÝ BLBINY...JENOM SI TO CO NEJRYCHLEJI ODBYDU A BUDE TO...KOLEM JE SPOUSTA LIDÍ...NEVÍM JAK SE CHOVAT...AŽ UŽ TO SKONČÍ

JAK SE MÁM TVÁŘIT?? JE TENHLE VÝRAZ VTIPNÝ?? ŠKODA, ŽE TU NENÍ ZRCADLO A NEVIDÍM SE! TO TVÁŘENÍ BY MI ŠLO URČITĚ LÍP.

DÍVÁM SE NA SEBE A VIDÍM, JAK SE CHCI SMÍCHEM VYMANIT Z REALITY, VE KTERÉ JSEM SE CÍTIL TRAPNĚ.

VŮBEC NECHÁPU, JAK NĚKDO MŮŽE SEDĚT A PŘEDVÁDĚT SE PŘED KAMEROU, NECHAT NA SEBE SVÍTIT A KOUKAT TOLIK LIDÍ. VŠICHNI SE MOHOU BAVIT, JENOM JÁ SI MUSÍM NECHAT NA SEBE SVÍTIT SVĚTLA A POSLOUCHAT POZNÁMKY, KTERÉ MĚ MAJÍ ROZESMÁT.

NEJSEM ŽÁDNÁ FILMOVÁ HVĚZDA A ANI NECHCI BÝT. PŘED TÍM SVĚTLEM A KAMEROU SE NEDÁ SCHOVAT. SEDĚT TŘI MINUTY A NEHÝBAT SE. TO BYCH CHTĚL VIDĚT. TO PROSTĚ NEJDE.

VYPADÁ TO, ŽE JSEM SE BAVILA A NEPŘEMÝŠLELA JSEM NAD TÍM KDO NA TA VIDEA BUDE KOUKAT KDYŽ JSEM SE NA VIDEO ZPĚTNĚ PODÍVALA TAK SE MI LÍBÍ, ALE KDYBYCH HO MĚLA NATÁČET TEĎ, TAK BYCH DĚLALA JINÉ OBLIČEJE A GRIMASY. ŠKODA, ŽE JSME SI TO NEMOHLI NĚJAK NACVIČIT, NEBO JSME SVOJE GRIMASY NEVIDĚLI HNED. MOŽNÁ BY TO ALE BYLO NAHRANÉ, TAKHLE JSME BYLI PŘEKVAPENÍ, CO SE DĚJE A ŽE TO TRVÁ HROZNĚ DLOUHO.

NIKDY NEJSEM RÁDA STŘEDEM POZORNOSTI, TUDÍŽ JE NEJLEPŠÍ URČITÉ OPATŘENÍ. (*DÍVKÁ BĚHEM NATÁČENÍ SKRÝVALA OBLIČEJ ZA DLOUHÝMI VLASY*) NEMÁM V OBLIBĚ SE VŠEM UKAZOVAT, TAK TAJEMSTVÍ A SKRYTÁ IDENTITA SE MI LÍBÍ.

SNAŽIL JSEM SE ROZBREČET, ALE NESTIH JSEM TO.

CHTĚLA JSEM BÝT VÁŽNÁ, ALE NĚJAK SE MI TO NEPOVEDLO. POŘÁD MĚ NĚCO ROZESMÍVALO.

CÍTIL JSEM SE ÚPLNĚ NORMÁLNĚ, PROTOŽE JSEM ZVYKLÝ...

W-RD, SKUPINA, 12-13 LET

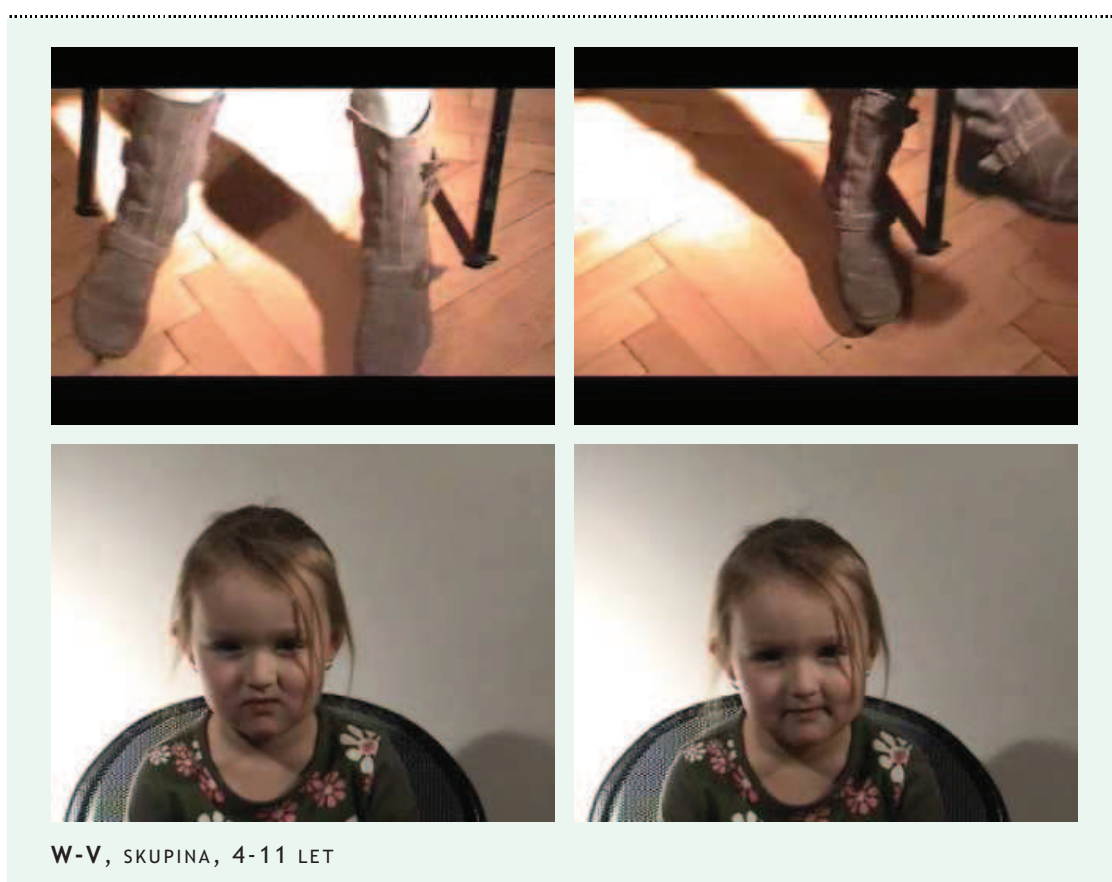
Celkově si myslím, že program byl úspěšný, žáci sledovaly Warholovy filmy pozorně (snad až nad očekávání). Byly velmi všímavé. Zvládli formulovat, co je na Warholových filmech výjimečného a dokázaly popsat rozdíl mezi nimi a filmy, které běžně vídají v kině nebo v TV. Také se nám podařilo děti přivést k reflexi sebe sama, zkoumaly vliv kamery na jejich projevy, na to jak se mění výraz jejich osobnosti před a za kamerou.

W-RL

Na závěr bych chtěla zvlášť upozornit na výsledek dílny, která probíhala se skupinou dětí ve věku 4 – 11 let. Programu se jinak vždy účastnili spíše starší žáci a studenti gymnázií, ale skupina takhle malých dětí byla velkou výzvou pro WARHOLA i pro lektory. Ukázalo se, že děti dokonale zvládly absorbovat výstavu, dokonce nechtěly se sledováním filmů přestat a chtěly zapisovat (diktovat) své dojmy u každého portréту. Ještě více nás ale překvapily v dílně, kde se kamer chopily s velkou jistotou a natočily pár obdivuhodných záběrů. Jeden z nich, který jsme na kameře objevili až po konci dílny, je dle mého názoru nejoriginálnější komentářem WARHOLOVÝCH *Screentestů*, jaký za celou dobu programu v dílnách vznikl.

Na filmu je záběr bot jedné ze zúčastněných holčiček. Aktérka se posadila na židli před kameru stejně jako všichni aktéři před ní, seděla a čekala. Dítě, které stálo za kamerou si našlo záběr jejích nohou, kterého se drželo po celé tři minuty, i když občas

upravovalo pozici kamery tak, aby nohy příliš nevystupovaly ze záběru. Natáčená dívka totiž nedosáhla úplně na podlahu, takže mohla nohama různě pohupovat. Záběr kývajících se, pohupujících se a nudících se nohou je dokonalým zobrazením banality i plynutí času. Zároveň však prozrazuje i něco o dívce, které nohy patří, ale jejíž obličej v portrétu nespatříme. Záběr je dokladem toho, jak v rámci pravidel a omezení daných zadáním a celkovým kontextem shlédnuté výstavy dokázalo dítě stojící za kamerou najít osobitý způsob vyjádření/komentáře, který nekopíruje ale doplňuje stylistický postup WARHOLOVÝCH *Screentestů* (viz. kap. 3.3.).



Stejně působivý je i upřený výraz nejmladší dívky – herečky, která si okamžitě po příchodu do dílny sedla před kameru a čekala, až bude natočena. Nenechala se nikým rozptýlit a zarputile zírala do objektivu. Jedná se opět o naprosto sebevědomou reakci na výstavu, přitom u dětí, jejichž věk by nás mohl odrazovat od pokusů vůbec jim warholovské koncepty vysvětlovat.

4.3. DODATEK: ŽÁK - HEREC

Ve třetí kapitole jsem se věnovala dvěma rolím, ve kterých se může žák ocitnout, když se setkává s filmem – může jej vnímat jako divák, nebo vytvářet jako filmař. Na tomto místě bych ráda doplnila roli aktéra – herce, která je také významnou součástí filmového zážitku. Pokud děti natáčejí hrané filmy, sami si v nich obvykle i hrají. Herectví ale také není zcela běžnou činností a stejně jako natáčení přináší mnoho obtíží do celého procesu, čímž významně ovlivňuje i výsledek. Otázka herectví je nicméně pro mě v kontextu této práce okrajová, souvisí více s dramatickou výchovou, než s filmovým obrazem.

Samotné natáčení se setkává nejvíce s problémem **hereckých výkonů**. I děti, které prošly hereckou přípravou, neumí **hrát na kameru**. Mojí metodou je absolutní důraz na logiku a co největší prostor pro prožitek. Zajímavé je, že nejlépe filmový štáb funguje, když **improvizuje**, jedná se o **herecké výkony s nejsilnějším hereckým prožitkem**. Rád proto nechávám prostor pro **improvizaci**, ale tím se trochu popírají náročné a přípravy scénáře.

AT-L

Jak se ale ukázalo v průběhu edukativního programu, kamera má zvláštní účinek na snímané subjekty a to není zanedbatelná součást filmového zážitku zvláště v kontextu školy. Vidět sebe ve filmu není většinou nikomu příjemné. Edukativní program tento aspekt filmového obrazu záměrně zdůrazňoval, stejně jako ANDY WARHOL i a jeho filmy. V situaci natáčení narativního filmu je ale kamera ve vztahu k žáku-herci stejně účinná.

DÍVAT NA SEBE V KINĚ BYLO TAK NEPŘÍJEMNÉ, ŽE JSEM MÁLEM VYBĚHL S JEKOTEM ZE SÁLU. BOHUŽEL, TO BY NA MĚ UPOUTALO JEŠTĚ VĚTŠÍ POZORNOST A TAK JSEM POUZE PŘEMÝŠLEL O NEHLUČNÉ SEBEVRAŽDĚ.

AT-D, CHLAPEC, 12 LET

NĚKDY JE TO DOST ZVLÁŠTNÍ SE NA SEBE DÍVAT, PROTOŽE JE TO KOMICKÉ. V NĚKTERÝCH SCÉNÁCH SE CÍTÍM DOCELA NORMÁLNĚ, ALE NĚKDY, KDYŽ SLYŠÍM SVŮJ HLAS NEBO VIDÍM SVŮJ VÝRAZ, BYCH SI NEJRADĚJI ZACPALA UŠI A ZAKRYLA OČI. ALE TO JE ASI NORMÁLNÍ U KAŽDÉHO.

AT-D, DÍVKA, 12 LET

Je důležité si při práci s dětmi uvědomit, že během natáčení se jejich role rozdělí na filmaře a herce, čímž se tak trochu určí jejich vzájemné pozice a možnosti participace na výsledné podobě filmu.

CO BY SES RÁD DOZVĚDĚL NA PŘÍŠTÍM FILMOVÉM TÁBOŘE?

JAKÉ PRÁVO MÁ HEREC NA TO, ABY ZMĚNIL CHOD FILMU, NAPŘÍKLAD NĚJAKOU SCÉNU.

AT-D, CHLAPEC, 12 LET

Při natáčení filmu je mnohem větší problém zapojit všechny děti do natáčení, je to náročná práce, která vyžaduje trpělivost a ani s asistentkou se nedá osmičlenná skupina uhlídat.

AT-L

NEJSPIŠ ASI PŘI ZHLÉDNUTÍ FILMU VIDÍM NÁS PŘI NATÁČENÍ, JEDNOTLIVÉ DIALOGY CO JSME VEDLI, JAK JSME SE DOHADOVALI ABY ZÁBĚR VYPADAL CO NEJLÍP, KOLIKRÁT JSME PROPUKLI V SMÍCH ATD...

AT-D, DÍVKA, 12 LET

DOKÁŽU VNÍMAT OBĚ POLOHY, ALE PO NATÁČENÍ JSEM ZAČAL PŘEMÝŠLET I O TOM PROCESU NATÁČENÍ TROCHU VÍC. TAKŽE KDYŽ SE DÍVÁM NA NĚJAKÝ FILM, TAK NEVIDÍM JEN TEN PŘÍBĚH, VIDÍM I PRÁCI HERCŮ, KAMERAMANŮ ATD. PŘEMYSLÍM O TOM, JAK TO CELÉ PROBÍHALO, DOKONCE CO HERCI A SPOL. DĚLALI MIMO NATÁČENÍ, JAK SE PŘIPRAVOVALI A TAK.

AT-D, CHLAPEC 12 LET

Zatímco výtvarná tvorba je převážně individuální záležitost, práce na společném filmu může ovlivnit vztahy a atmosféru ve skupině a některým spolutvůrcům – aktérům přivodit nepříjemné zážitky. Na druhé straně může být – a měla by být – příjemnou zkušeností, která je zdrojem poznání nejen o sobě, ale i svém vztahu k ostatním a o způsobech komunikace a kooperace ve skupině.

ZÁVĚR

Dodatkem o třetí žakově roli – roli herecké – jsem ukončila mapování školního filmového zážitku. Snažila jsem se postihnout filmový zážitek v jeho různých podobách a souvislostech. Zaměřila jsem se zvláště na ty aspekty filmového zážitku, které přímo souvisí s filmovým obrazem a jeho specifickými vlastnostmi. Interakce žáka a filmového obrazu může být pro výtvarnou výchovu zdrojem nových, netradičních, problematických i inspirujících témat. Cílem této práce bylo zjistit, jaká témata to jsou, v čem jsou nová a jak konkrétně se to může projevat. Pokusím se tedy shrnout hlavní poznatky.

Film s sebou přináší do výtvarné výchovy širokou a nepřehlednou oblast **pohyblivých obrazů**. Jak jsme viděli v prvních dvou kapitolách, digitální způsoby tvorby, projekce, přenosu a uchovávání obrazů významným způsobem přispívají k této nepřehlednosti. Díky nim dochází k fúzi a transformaci různých typů obrazů, médií, žánrů, forem a obsahů. Film však může pomoci tyto nové formy obrazů zkoumat a pochopit, protože stojí u jejich vzniku. Porozumění filmovým principům zobrazování a konstruování významů je dobrým východiskem pro porozumění všem následným typům obrazu, které je používají, přetváří a posouvají dál (to je ono *cinema* z první kapitoly).

Digitální technologie také změnily percepční návyky diváků, z nichž se stávají **uživatelé**, kteří ovládají místo, způsob, průběh a čas filmového zážitku. Filmy stahují, kopírují, přetváří, reinterpetují, rekontextualizují. To je jedna poloha aktivního diváctví. Z dříve společenského typu diváctví se také stává diváctví soukromé, individuální a relokované do nejrůznějších prostředí.

V neposlední řadě digitální technologie přispívají k oživení **kinematografie atrakcí**, která mění divácký zážitek ze soustředěného rekonstruování fabule na přerušovaný sled dílčích vzrušení a vizuálních slastí. Nic z toho, co je v souvislosti s popsanými změnami uvedeno, není hodnotícím postojem. Je spíše konstatací. Uvědomujeme-li si současnou situaci, můžeme ji, pokud uznáme, že je to nutné, ovlivnit. S filmovým obrazem přichází do výtvarné výchovy svět každodenní dětské

zkušenosti s novými médii a digitálními technologiemi. Je dobré tuto zkušenost brát v úvahu a nacházet možnosti, jak ji využít k pozitivním změnám žákovy osobnosti, například prostřednictvím filmového zážitku, který přinese žákovi nové poznání a motivuje jej k dalšímu, otevírá horizonty a nabízí alternativy a srovnání.

Filmový zážitek, jenž se stal centrální kategorií celého výzkumu, je souhrnný pojem pro pedagogickou situaci setkávání žáka a filmového obrazu prostřednictvím učitele. Filmový zážitek lze tedy chápat jako druh zážitku s jakýmkoliv dílem. Od setkání například s malbou se liší zejména tím, že má výraznou časovou dimenzi. Filmový obraz se liší od statických svým **trváním** po určitou dobu, během které se různě **proměňuje**. Nelze jej tedy spatřit celý najednou, nelze si jej prohlédnout, je nutné jej **sledovat**. Každá proměna, děj, posloupnost implikuje příběh. Film, se kterým se běžně setkáváme, je **vyprávěním příběhu**. Během diváckého zážitku sledujeme děj, který je filmovými prostředky zobrazen a **rekonstruujeme** příběh, jenž chce být filmovým obrazem vyprávěn. Příběh vzniká jako mentální konstrukt teprve po vzájemné interakci diváka a filmu. Na výsledném příběhu se tedy podílí jak film, který vede divákovu rekonstrukci prostřednictvím stavby příběhu a jejím zobrazením, tak divák, který tuto rekonstrukci provádí - doplňuje, zasazuje do kontextů, hledá vztahy, asociuje, vytváří paraboly, vciťuje se, soucítí, rozumí. Toto je tedy další poloha **aktivního diváka**.

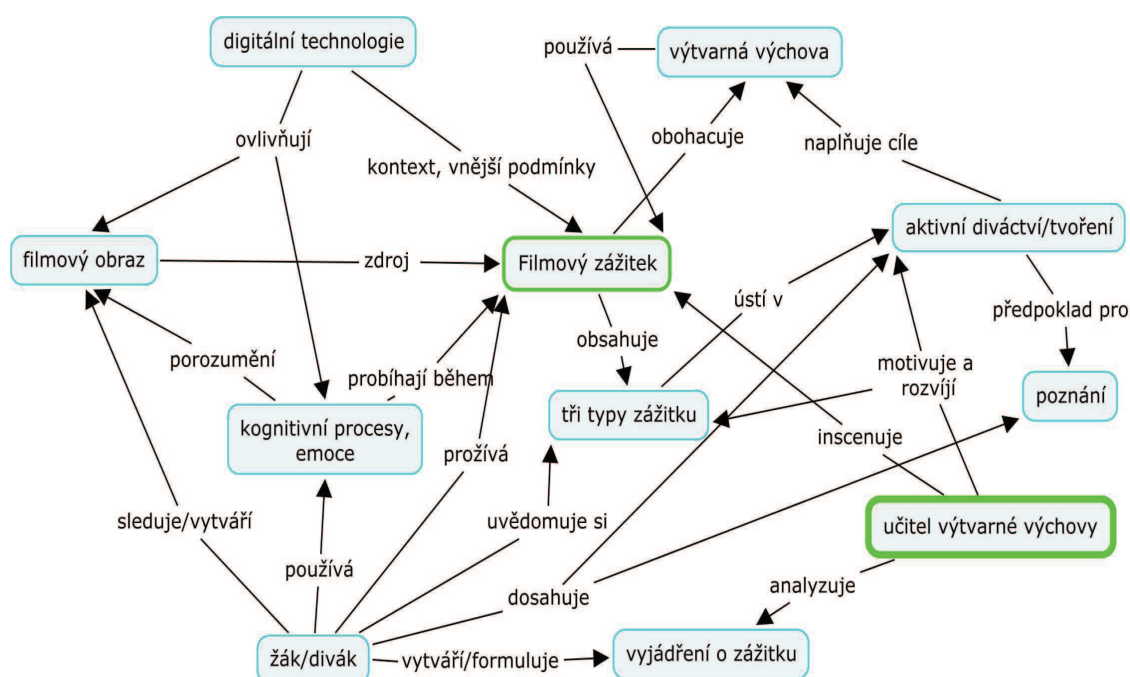
Většina těchto aktivit probíhá automaticky, nevědomě, na základě zkušeností a tréninku z předchozích rekonstrukcí jiných děl. Třetí poloha aktivního diváka, ta, která naplňuje cíle a očekávání výtvarné výchovy, je poloha **uvědomělé divácké aktivity**. Definovali jsme **tři typy diváckého zážitku** – tři jeho mody, během kterých se mění **intencionální zaměření diváka**. Během nich může poznávat různé aspekty filmového diváctví, poznávat sám sebe i ostatní spolu-diváky. **Učitel je zprostředkovatelem** tohoto **poznávání**, protože mu vytváří podmínky, vede jej, iniciuje, motivuje, otázkami zaměřuje intencionální pozornost žáka. Pomáhá žákovi, aby si své poznání uvědomil.

Příběhy, které film vypráví, lze převyprávět. Co je však jedinečné, je způsob zobrazování těchto příběhů. Chceme-li filmovému obrazu porozumět, pochopit, jakým způsobem vypráví a jak nás při tom oslovuje, musíme se zaměřit na jeho **vyjadřovací prostředky**. Způsob, jakým film své vyprávění konstruuje a jak jej zobrazuje.

Poznáme.li tyto principy, může nám to usnadnit přechod od zážitku diváckého, k zážitku filmařskému.

Žáka-filmaře jsme definovali jako toho, který sám vytváří, nebo se podílí na vzniku filmu. Žák se může stát osobitým autorem, členem týmu a může být i profesionálem, který dokonale ovládá své řemeslo. Zatímco divák postupuje od obrazu k příběhu, filmař jde opačným směrem. Od otázky *Co chci vyprávět?* k otázce *Jak to budu vyprávět?* Principy tvorby filmového obrazu jsou pro žáky poměrně obtížně uchopitelné. Aktivní tvorba – v kontrastu k pasivnímu zaznamenávání – spočívá ve schopnosti provádět analýzu a syntézu dílčích částí obrazu. Přemýšlet nad filmem jako nad celkem, který má složitou vnitřní strukturu a rytmus, je náročné. Učitel musí žáka vést a usnadňovat mu jeho cestu, aby se film stal prostředkem osobitého vyjádření.

Úvodní diagram znázorňující základní proměnné a vztahy rozvíjející centrální kategorii filmového zážitku lze rozšířit o podrobnější popis všech dílčích procesů v rámci situace. Práce navazující na tento mapující výzkum by měla být směřována na učitele a jeho konkrétní strategie a metody, kterými zprostředkovává žákům filmový zážitek.



Zopakujeme-li otázky položené na počátku výzkumu, je nyní možné shrnout odpovědi:

- v čem je filmový obraz specifický a jak se liší od ostatních typů obrazů, se kterými ve výtvarné výchově běžně pracujeme?

Na úrovni vnímání obrazu: trvání, vyprávění prostřednictvím pohybujícího se obrazu, syntéza narace a obrazu, neustálá změna, specifický vztah k realitě, intenzita zážitku a emocionální zapojení, užívání narativních a zobrazovacích schémat

- jak se jeho odlišnosti projeví konkrétně v pedagogické situaci?

Na úrovni vnímání obrazu: sledování místo prohlížení, upoutání fikčním světem filmu, nesnadnost vidět a popsat obraz – zaměstnává nás rekonstrukce příběhu, časová náročnost

Na úrovni vytváření obrazu: složitost propojení narace a obrazu, tvůrčí proces, skupinové zapojení – tvůrčí tým, nemožnost okamžité kontroly výsledku v průběhu práce, závaznost předkamerové reality, problém s herectvím a vystupováním před kamerou

- v čem spočívá přínos filmového obrazu pro teorii a praxi výtvarné výchovy?

- přináší kontext každodenní vizuální zkušenosti dětí

- přináší kontext pohyblivého obrazu, může tvořit základ pro porozumění pohyblivých a promítaných obrazů v galerii a dalších typů obrazů, tzv. nových digitálních médií

- přináší možnost komplexního intenzivního zážitku, který může být zdrojem mnohavrstevného poznání

- přináší další prostředek vyjádření žáka

- umožňuje propojit několik konceptů najednou – kombinování různých výtvarných technik a postupů v rámci animování, rozvíjení fotografických principů nahlížení na skutečnost, souvislosti s dramatickým uměním, vyprávění obrazem – komiks apod.

- vyžadují specifické vlastnosti filmového obrazu nějakou změnu nebo úpravu didaktického přístupu k obrazu?

Na úrovni žák-diváka je třeba vyvíjet metody pro iniciaci aktivního diváctví, které by probudilo zájem o poznávání nových forem a netradičních – neschematických – postupů, pomáhalo odkrývat manipulaci a povrchnost.

Na úrovni žáka-filmaře je třeba vyvíjet metody pro usnadnění přechodu od záznamu k tvorbě, k ovládnutí vyjadřovacích prostředků filmového obrazu a k pochopení jeho časoprostorové složitosti.

Filmový obraz vyžaduje doplnit teoretickou a terminologickou bázi výtvarné výchovy o naratologické koncepty a o znalost specifických prvků filmové řeči, které jsou pro film jedinečné, zejména o střih a montáž.

- jak nám v tomto směru pomůže současná teorie filmového obrazu?
 - kontext digitálních technologií
 - kontext vizuálních studií
 - kontext kognitivních studií mentálních procesů
 - naratologie a teorie fikčních světů a další

Mohlo by se zdát, že zrovna u filmu není třeba žákům nic usnadňovat, nic vysvětlovat. Víme přeci, že film je běžnou součástí dětské zkušenosti. Se sledováním a užíváním filmů nemají žádný problém, filmové zážitky absolvují dnes a denně a některé vizuální strategie současných filmů dokáží vstřebat daleko jednodušeji, než my. Nám ale ve výtvarné výchově nepůjde o běžný každodenní filmový zážitek, ale o zážitek, který bude reflektovaný a zasazený do širších kontextů. Nemůže nám stačit vyjádření: to se mi líbilo/nelíbilo, ale musíme chtít slyšet: protože... A je jedno, jestli důvodem bude prožití vyjimečných situací a emocí ve fikčním světě filmového obrazu, nebo uznání neobvyklého využití filmových vyjadřovacích prostředků. Uvědomění si a pojmenování těchto důvodů je poznáním, které může vyústit v kladení větších nároků na příští zážitek.

Zmapování situace filmového zážitku jistě není vyčerpávající a nepostihuje všechny jeho dílčí aspekty. Zaměřila jsem se však na takové motivy, které se ve výzkumu ukázaly jako klíčové a nejužší související s filmovým obrazem. Ve svém následném studiu se budu zaměřovat na ověřování dílčích metod a postupů práce

s filmovým obrazem ve výuce. Metody by měly být vyvíjeny s hloubkovým porozuměním specifikům pedagogické situaci setkání žáka s filmem, ke kterému jsem, doufám, touto prací přispěla.

SUMMARY

Dissertation thesis Film image in Art Education deals with moving image and specifically filmic image in the context of art educational theory. Speaking of film education, current Czech education unfortunately suffers from the lack of conception, methodology and terminology. But instead of creating particular step-by-step methodologies for teachers, I would prefer to understand the principles of moving images first, so that we know, what to expect, what can they bring to art education, how can we benefit from using films in art education praxis and in which way do we need to change our thinking about images in art education praxis. My thesis doesn't come up with any particular teaching methods or lesson plans. It is based on qualitative research and aims to describe and to understand main themes and problems, which are brought in the art education theory and praxis by films and moving images in general. For this research I use my own experience from teaching film in art education on different types of schools and non-school institutions, including project Film actively and Little school of animation among others. During the research different types of text data were gathered from these activities and then analysed by the methods of grounded theory.

During the coding process the main category was established, which is Filmic experience. Filmic experience describes basic situation of interaction between the pupil and the film during art education lesson. This main category is later specified by other connected categories, which are: Digital Culture, Film Image, Active Pupil-viewer and Active Pupil-filmmaker, Art Education Teacher and Knowledge. These categories all together influence the main category. Their relationships are the basic processes and forces, which all together describe the situation of teaching film. In the text I give further explanations of those categories and their relationships. I also put them in theoretical context of contemporary film theory and visual studies.

My main questions for this study were:

In what sense is filmic image specific and how it differs from other types of images that we use in art education?

In short we can say, that the main specificity is its duration in time and narration, but in fact it is more complicated. It is described in chapter one and two.

How does his specificity affects art education praxis?

Duality of image and narration in time affects our viewing experience and also creative experience. The experience differs in many ways, which are closely examined in the chapter number two.

What are the benefits of using film image for art education theory and praxis?

Film image brings some contemporary themes and everyday childrens experience into the art education. It helps to understand overall new media and moving image culture. It also brings very intense type of experience, through which different types of knowledge can be gained by a pupil. It also brings new ways of expression for the pupils.

Do we need any change in our way of thinking and talking about images, when we work with films?

We have to bring some other theoretical context into the art education, especially narratology and film language. We need to work on strategies of overcoming the problems which are caused by duality of narration and image, so that we know how to deal with them, how to talk about them, how to understand them.

How can contemporary film theory help us to solve these questions?

In my thesis I use contemporary visual studies context and other theories to describe and explain the situation of film image in the art education, for example cognitive examination of mental activities during the viewers reconstruction of the films fabula.

POUŽITÁ LITERATURA

- ALLEN, R.: Looking at motion pictures. In: *Film philosophy*, r. 5, č. 25, 2001, ISSN 1466-4615
- ALLEN, R.: Representation, Illusion, and the Cinema. In: *Cinema Journal*, r.32, č. 2, 1993, ISSN: 00097101. str. 21-48
- ALLEN, R., SMITH, R. (ed.): *Film theory and philosophy*. Oxford: Oxford university press, 1999. ISBN 0-19-815988-9
- ANDĚL, J. (ed.): *Douglas Gordon: Blood, Sweat, Tears*, Praha: DOX, 2009, ISBN 978-80-904213-4-9
- AUMONT, J.: *Obráz*. Praha: AMU, 2005. ISBN 80-7331-045-7
- BARTHES, R.: *Světlá komora*. Bratislava: Archa, 1994. ISBN 80-7115-081-9
- BAZIN, A.: *Co je to film?* Praha: ČFÚ. 1979
- BORDWELL, D.: Konvence, konstrukce a filmové vidění. In: *Illuminace*, roč. 19, č. 2, 2007, ISSN 0862-397X, str. 25-46,
- BORDWELL, D.: *Narration in the Fiction Film*. London: Routledge, 1985. ISBN 0416421202
- BORDWELL, D., CARROLL, N. (ed.): *Post-Theory. Reconstructing film studies*. Madison: The university of Wisconsin press, 1996. ISBN 0-299-14944-7
- BORDWELL, D.; THOMPSONOVÁ, K.: *Dějiny filmu. Přehled světové kinematografie*. Praha: FAMU, Nakladatelství Lidové noviny, 2007. ISBN: 978-80-7106-898-3
- CARROLL, N.: Definování pohyblivého obrazu. In: *Illuminace*, r.13, č.2, 2001, ISSN 0862-397X, str. 5-32
- CARROLL, N.: Critical study. Mimesis as make-believe. In.: *The Philosophical quarterly*, r. 45, č. 178, 1995, ISSN 0031-8094, str.93-99
- CASSETTI, F.: *Filmic Experience*. 2007, dostupné online na <http://www.francescocasetti.net/saggi/relocations-screenexperience.pdf>
- CASSETTI, F.: *Filmové teorie 1945-1990*. Praha: AMU, 2008. ISBN 978-80-7331-143-8
- CASSETTI, F.: *The Filmic experience. An introduction*. 2007, dostupné online na <http://www.francescocasetti.net/saggi/FilmicExperience.pdf>
- CURRIE, G.: *Image and Mind - Film, Philosophy and Cognitive Science*. Cambridge:

Cambridge University Press: 1995. ISBN: 978-0-521-05778-3

CURRIE, G.: Photography, painting and perception. In: *The Journal of aesthetics and art criticism*, r.49, č. 1, 1991, ISSN:00218529 str. 23-29

ČERVENKA, M.: *Fikční světy lyriky*. Praha: Paseka, 2003. ISBN 80-7185-592-8

DELEUZE, G.: *Film 1 Obraz-pohyb*. Národní filmový archiv, Praha 2000, ISBN 80-7004-098-X.

DELEUZE, G.: *Film 2 Obraz-čas*. Národní filmový archiv, Praha 2006, ISBN 80-7004-127-7.

DOLEŽEL, L.: *Heterocosmica: Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0735-2.

DRVOTA, M.: *Základní složky filmu*. Praha: NFA, 1994 ISBN 80-7004-076-9

DUNCUM, P.: Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education. In: *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, r.42, č.2, 2001. ISSN 0039-3541, str. 101 - 112.

ECO, U.; *Meze interpretace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9

FILIPOVÁ, M.: Podoby vizuálních studií. In: *Iluminace*, r.21, č. 1, 2009. ISSN 0862-397X, str. 68-80

FILIPOVÁ, M.; RAMPLEY, M.: *Možnosti vizuálních studií. Obrazy – texty – interpretace*. Brno: Masarykova univerzita, Společnost pro odbornou literaturu – Barrister et Principal, 2007, ISBN 978-80-87029-26-8

FLUSSER, V.: *Moc obrazů*. Výtvarné umění, OSVU 1996, č. 3-4, ISSN 0862-9927

FOŘT, B. : *Úvod do sémantiky fikčních světů*. Host, Brno 2005, ISBN 80-7294-165-8

FULKOVÁ, M.: *Když se řekne... vizuální gramotnost*. Výtvarná výchova, r. 42, č. 4, 2002. ISSN 1210-3691. str. 12 – 14

FULKOVÁ, M.: *Diskurs umění a vzdělávání*, Praha: H&H 2008, 335 s., ISBN 978-80-7319-076-7.

GADREALT, A.: Atrakce v kinematografii. In: *Cinepur*, r.16. č. 9-10, 2008, FAMU, ISSN 1213-516X, str. 11-18

GOODMAN, N.: *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa, 1996. ISBN 80-7115-120-3

GOODMAN, N.: *Jazyky Umění – nástin teorie symbolů*. Praha: Academia 2007, ISBN 978-80-200-1519-8.

GUNNING, T.: Estetika Úžasu: raný film a (ne)důvěřivý divák. In: SZCZEPANIK, P. (ed.): *Nová filmová historie*. Praha: Hermann a synové, 2004, str. 149-166

GUNNING, T.: Film atrakcí: raný film, jeho diváci a avantgarda. In: *Iluminace*, r.13, č.2/2001, Praha: NFA, ISSN 0862-397X, str.51-58

GUNNING, T.: The Sum of its pixels. In: *Film comment*, č. 5 2007, str 78, rok 2007

GUNNING, T.: Whats the point of an index? or, Faking Photographs. In: BECKMAN, K., MA, J. (ed.): *Still moving, Between cinema and photography*. Durham: Duke University Press, 2008, ISBN 978-0-8223-4155-0

HADRAVOVÁ, T.: Tom Gunning – Za nové atrakce, rozhovor. In: *Cinepur*, r.16. č. 9-10, 2008, FAMU, ISSN 1213-516X, str. 7-8

HOGENOVÁ, A.: *K fenoménu pohybu a myšlení*. Praha: Eurolex Bohemia s.r.o., 2006, ISBN 80-86861-72-4

HOGENOVÁ, A.; *K problematice poznání*. Praha: Karolinum, 2005, ISBN 80-7290-222-9

CHATMAN, S.: *Příběh a diskurz. Narativní struktura v literatuře a filmu*. Brno: Host, 2008, ISBN 978-80-7294-260-2

Imaginace a mentální stavy v diváckém rozumění filmové fikci. Rozhovor s Gregorym Curriem. In.: *Iluminace*, r. 15, č. 1, 2003. ISSN 0862-397x

JOST, F.; *Realita/Fikce – říše klamu*. Praha: Akademie múzických umění, 2006. ISBN 80-7331-056-2.

KOKEŠ, R.D.: Kinematografie intelektuálních atrakcí. In: *Cinepur*, r.16. č. 9-10, 2008, ISSN 1213-516X, str. 25-31

KRÁLÍK, J.: *Projekt Film a škola*, 2003. již není k dispozici online

KULKA, T.: *Umění a kýč*. Praha, Torst, 2000. ISBN 80-7215-128-2

LÁB, F.: *Z Warholových filmů se v Rudolfinu staly klipy*. online na www.aktualne.cz, 15.2.2009. dostupné na: <http://aktualne.centrum.cz/kultura/umeni/clanek.phtml?id=629612>

LEIGHTON, T.: *Art and the moving image*. London: Tate publishing, 2008, ISBN 978-1-85437-625-1

- MANOVICH, L.: *The language of new media*. Cambridge: The MIT press, 2001, ISBN 0-262-13374-1
- MERLEAU-PONTY, M.; *Viditelné a neviditelné*. Praha: OIKOYMENH, 2004, ISBN 80-7298-098-X.
- MIŠÍKOVÁ, K.: *Mysl a příběh ve filmové fikci*. Praha: AMU, 2009. ISBN 978-80-7331-126-1
- MONACO, J.: *Jak číst film: Svět filmů, médií a multimédií*. Praha: Albatros, 2004. ISBN 80-00-01410-6
- Moving images in the classroom*. London: British film institute. 2000. ISBN 0 85170 831 5, dostupné na <http://www.bfi.org.uk/education/teaching/miic/>
- MUKAŘOVSKÝ, J.: *Studie I*. Brno: Host, 2007, ISBN 978-80-7294-239-8
- NEILL, A.: Empatie a (filmová) fikce. In: *Iluminace*, roč. 19, č. 2, 2007, str. 5-24, ISSN 0862-397X
- PASTOROVÁ, M.: Pojetí Výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura, 2004, ISSN: 1802-4785, Dostupné on-line na: <http://www.rvp.cz/clanek/247/43>
- PASTOROVÁ, M., TOMEK, K.: *Vizualizace výsledků první etapy diskuse k filmové výchově*, VÚP, ISSN: 1802-4785, 2008. dostupné na <http://old.rvp.cz/soubor/02833.pdf>
- PETŘÍČEK, M.: *Několik důvodů, proč by měla být filmová/audiovizuální výchova součástí vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2007, ISSN: 1802-4785, dostupné online na <http://www.rvp.cz/clanek/1633>
- PHILLIPS, P.: *Understanding film texts*. London: Britsh Film Institute, 2000, ISBN 0-85170-799-8
- PLAŻEWSKI, J.: *Filmová řeč*. Praha: Orbis, 1967
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, I. vydání, Infra a VÚP 2004, ISBN 80-86666-24-7.
- RODOWICK, D.N.: Paradoxy vizuálna. In: *Iluminace*, roč.21, č. 1, 2009, Praha: NFA, str. 50-52, ISSN 0862-397X
- RODOWICK, D.N.: *Reading the figural, or, Philosophy after the new media*. Durham: Duke University Press, 2001, ISBN 0-8223-2722-8
- RODOWICK, D.N.: *The Virtual life of film*. Cambridge: Harvard university press, 2007. ISBN 978-0-674-02698-8

- SHAVIRO, S.: *Reading the figural – review*. In.: *Comparative, literature*. r. 55, č. 3, 2003, ISSN: 00104124. str. 270-272
- SHEPPARD, N.: *Gore Used Fictional Video to Illustrate 'Inconvenient Truth'*. *New Busters*, 2008, dostupné online na: <http://newsbusters.org/blogs/noel-sheppard/2008/04/22/abc-s-20-20-gore-used-fictional-film-clip-inconvenient-truth>
- SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefietiky. 1. díl*. Praha: UK Ped, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J., WAWROSZ, P.: *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefietiky. 2. díl*. Praha: UK Ped, 2005. ISBN 80-7290-130-3.
- SOBCHACK, V.: *Carnal thoughts: embodiment and moving image culture*. Los Angeles: University of California press, 2004, ISBN 0-520-24128-2
- SOBCHACK, V.: *Embodying transcendence: on the literal, the material and the cinematic sublime*. In.: *Material Religion*, r. 4, č. 2, str. 194-203
- SOBCHACK, V.: *The Adress of the eye: A phenomenology of film experience*. Princeton: princeton university press, 1992, ISBN 0-691-03195-9
- STAIGER, J.: *Mody recepce*. In: SZCZEPANIK, P. (ed.): *Nová filmová historie*. Praha: Hermann a synové, 2004, str. 283-297
- STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J.: *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert 1999, ISBN 80-968348-3-5.
- SZCZEPANIK, P.: *Mezi tělem diváka a tělem filmu*. In: *Iluminace*, r.13, č. 3, 2001. ISSN 0862-397x, str. 101-107
- SZCZEPANIK, P. (ed.): *Nová filmová historie*. Praha: Hermann a synové, 2004
- SZCZEPANIK, P.; KUČERA, J.: *Virtuální život filmu. Rozhovor s Davidem Normanem Rodowickem*. In: *Iluminace*, r. 15, č. 2/2003, ISSN 0862-397X . str. 89-106
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (ed.): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-313-0
- TURNER, M.: *Literární mysl*. Brno: Host, 2005, ISBN 80-7294-130-5
- VALUŠIAK, J.: *Základy střihové skladby*. Praha: AMU. 2005. ISBN 80-7331-039-2
- Visual culture questionnaire. In: *October*, č. 77, 1996, ISSN:01622870. str. 25-70

VRÁNKOVÁ, E. Mediální gramotnost, in: *Revue pro média* č. 8, 2004, dostupné online na http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/medialni_gramotnost.htm

WALTON, K.L.: Jak vzdálené jsou fikční světy od světa skutečného? In: *Aluze*, r.9, č.2, 2005, ISSN 1212-5547, str. 87-101

WALTON, K.L.: On Pictures and Photographs: Objections Answered. In: ALLEN, R., SMITH, R. (ed.): *Film theory and philosophy*. Oxford: Oxford university press, 1999. ISBN 0-19-815988-9. str.

WALTON, K. L.: *Mimesis as Make-Believe (on the foundations of the representational arts)*. London : Harvard University Press, 1992. ISBN 0-674-57619-5.

WALTON, K.L.: Transparent Pictures. On the nature of photographic realism. In: *Critical Inquiry*, r.11, č. 2, 1984, ISSN: 00931896. str.. 246-277

ZUSKA, V.: *Estetika*. Praha: Triton, 2001, ISBN 80-7254-194-3

ZUSKA, V.: *K estetice XX. Století. Mimesis – fikce - distance*. Praha: Triton, 2002. ISBN 80-7254-285-0

INTERNETOVÉ ZDROJE:

Aertěk, on-line
dostupné na:
www.aertek.cz

Aeroškola, on-line
dostupné na:
www.kinoaero.cz/aeroskola

Britský filmový institut – skece edukace, on-line
dostupné na:
http://www.bfi.org.uk/learn.html?utm_source=education&utm_medium=internal&utm_campaign=home

Film a škola, on-line
dostupné na:
<http://www.filmaskola.cz>

Galerie Rudolfinum, edukativní program Andy Warhol – Motion Pictures, on-line
dostupné na:
<http://www.galerierudolfinum.cz/index.php?site=programy/programy-edukativni&id=877>

Jeden svět na školách, on-line
dostupné na:
<http://www.jedensvetnaskolach.cz>

Malá škola animace, on-line
dostupné na:
<http://msanimace.blogspot.com>