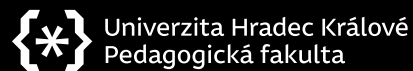




petra filipová

***VÝTVARNÁ
VÝCHOVA
A DIGITÁLNÍ
SVĚT***





VÝTVARNÁ VÝCHOVA A DIGITÁLNÍ SVĚT

Vydání publikace bylo finančně podpořeno projektem
Specifického výzkumu č. 2125/2020–2021,
který byl realizován na Pedagogické fakultě
Univerzity Hradec Králové.

Recenzovali:

prof. Mgr. Vladimír Havlík
prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D.

Autorka © Petra Filipová, 2021

© Česká sekce INSEA, 2021

© Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, 2021

Předmluva: Mgr. Barbora Škaloudová

Jazyková korektura: Mgr. Jakub Vondra

Překlad: Mgr. Adéla Korejtková

Grafická úprava: MgA. Leona Kubišová, DiS.



Tato kniha by nemohla vzniknout bez podpory mé rodiny, přátel a kolegů. Chtěla bych zvláště poděkovat Leoně Kubišové, Barboře Škaloudové, Petře Šobáňové, Adéle Korejtkové a Jakubu Vondrovi. Zároveň děkuji všem žákům a studentům, jejichž práce mohou být součástí této knihy. V neposlední řadě bych ráda poděkovala všem svým kolegyním a kolegům, kteří se podíleli na ověřování jednotlivých výukových situací.

OBSAH

Předmluva Barbora Škaloudová	10
Úvod	12
Introduction	14
18	Výtvarná výchova a digitální technologie
	Žák v digitálním světě 28
Tělo jako médium Druhá kůže + Proč hledáme dvojníky Fotostřih Extrémní kostým	38
	Transformace 76 Robot / netvor + Robot / netvor
96	Prostor jako médium Dioráma – fotografie v prostoru + Dioráma Světelný design v prostoru Sen o miniaturním světě

Digitální manipulace Chyba v matrixu + Glitch Setkání s umělcem	148
168	Designové projekty Umělec jako superhrdina Produktový design slánky a pepřenky
Rejstřík	198
	Literatura a ostatní informační zdroje 200
208	Seznam obrazových příloh
	Resumé / Summary 212
	O autorech 214

PŘEDMLUVA

Lze učit digitální technologie kreativně, abychom měli pocit, že se tak děje mimoděk? Učit zábavně a autenticky, přesto v kontextu současného umění s přesahy do historie? Mít k ruce ideálně i náměty prověřené praxí? Toto vše naleznete v knize, kterou právě držíte v ruce. Publikace je primárně určena výtvarným pedagogům: jak těm, kteří ve své praxi s novými médii již pracují, tak nováčkům, kteří potřebují více podpořit a inspirovat.

Současná česká vzdělávací politika posiluje obor informačních a komunikačních technologií (ICT), reaguje tím tak na tendence, které je možné sledovat již několik let v zahraničí. Vzdělávací obor ICT především klade důraz na konkrétní uživatelské schopnosti a dovednosti žáků. V současnosti se ale vede debata, zda se více přiklonit k obecným principům a myšlení v oboru, či rozvíjet a učit aktuální dovednosti v současných technologiích. Publikace Petry Filipové vytváří v rámci výtvarné výchovy místo pro rozvoj digitální gramotnosti v souvislosti s principy specifické vizuality a oborového myšlení.

Nárůst zájmu o učení a metodiku digitálních technologií je pochopitelný, v digitálním světě trávíme chtě nechtě stále více času. Žijeme a učíme se za běhu, vývoj technologií nás předbíhá. Učitelé výtvarné výchovy, kteří vtahují digitální technologie do výuky, mají možnost reagovat na přirozený zájem žáků, ale musí se i vypořádávat se situací, že žáci jsou sami o krok či více kroků napřed. Hledají tak cesty, jak připravovat studenty pro budoucnost a svět, který bude mít těžko představitelné obrysy. Před padesáti lety by asi málokdo předpokládal, že součástí výtvarného umění budou imerzivní či zvukové instalace. Nebo že virtuální (VR) či rozšířená realita (AR) nebude jen prvkem filmů z budoucnosti.

Autorka publikace si uvědomuje náročnost oboru a komplexnost digitálních technologií. Díky své praxi z výuky budoucích učitelů, ale i zkušenosti z výuky na střední škole vytváří autentickou sondu do výukových situací a nabízí tak vhled do vlastního procesu učení. Velmi podnětná jsou mezioborová zamyšlení nad tématy a odkazy na současné umělecké formy. Nabízí zde prostor pro vlastní varianty námětů a velmi logická propojení s fyzickou tvorbou. Ve výukových situacích je uplatňována kooperativní výuka, je zde kladen důraz na dialog mezi studenty a učiteli.

Autorka se zamýšlí i nad rolí technologií v rozvoji žáků. Daří se jí nahlédnout i úskalí mainstreamové kultury či klíčových a oblíbených aplikací a her v digitálním prostředí. Ve výukových situacích pak nabízí i nepodbízivé propojení činností, které navazují třeba na oblíbenou hru Minecraft.

Věřím, že kniha poslouží zejména jako skvělý pomocník při plánování výuky na poli digitálních technologií, jako inspirace pro tvorbu námětů, ale i jako prostor k zamyšlení a reflexi vlastního směřování praxe.

*Mgr. Barbora Škaloudová
kurátorka vzdělávacích programů Kunsthalle Praha*

ÚVOD

Při zmínce o digitálních technologiích si většina z nás vybaví svůj chytrý telefon a aplikace, které na něm každodenně používá. Virtuální život na sociálních sítích se stal samozřejmostí. A přitom od okamžiku, kdy byla v České republice spuštěna internetová síť, neuplynula ani tři desetiletí. Rychlost rozvoje digitálního světa je doslova dechberoucí. Hardwarové i softwarové nástroje, o nichž je řeč na stránkách této publikace, zastarávají už v době, kdy vznikají tyto řádky. Tablety, které před deseti lety rodiče kupovali svým potomkům jako náhradu za drahý notebook, vytlačily menší a výkonnější chytré telefony. Nabídka mobilních aplikací roste každým dnem. Možnost jejich užití je nepřeborná.

Počáteční euforii, stejně jako naivně technofobní výpady proti digitálním technologiím vystřídala akceptace a reflexe. Ovládly náš svět do té míry, že už se neptáme, zda, nýbrž jak je co nejefektivněji použít. A v maximální míře to platí pro oblast vzdělávání. Právě tato skutečnost se stala hlavním impulzem pro vznik této publikace. Jejím cílem je nastínit některé důležité aspekty implementace digitálních médií do výuky výtvarné výchovy a nabídnout v tomto směru výtvarným pedagogům teoretickou základnu a praktické nástroje. Je však zřejmé, že role digitálních médií ve výuce není samospatitelná. Nejde o to, aby se tzv. nová média stala ve výuce dominantním faktorem, nýbrž aby do ní byla zapojena účelně a organicky. Leitmotivem této publikace je proto snaha o nalezení rovnováhy, anebo spíše vhodných způsobů propojení nástrojů a forem digitálních a klasických.

INTRODUCTION

When digital technologies are mentioned, most of us will think of our smartphone and the mobile applications that we use every day. Virtual life on social media has become a commonplace, although not even three decades have passed since the Czech Republic officially joined the Internet. The pace of development of the digital world is simply breath-taking. Hardware and software tools that are discussed in this publication are in the process of getting outdated even now as these lines are being written. Tablets that parents bought for their children ten years ago instead of the expensive laptops were replaced by smaller and more effective smartphones. The number of mobile apps on offer is increasing every day and the possibilities for their use are countless.

The initial euphoria as well as the naïve technophobic attacks against digital technologies were followed by acceptance and reflection. Digital technologies have taken control of the world to such an extent that we do not ask if but how we should use them effectively, which is extremely valid in the education sector. This fact was the main impulse to create this book. Its aim is to outline some important aspects of the implementation of digital media into art education and to offer the teachers some theoretical basis and practical tools. It is obvious that the role of digital media in education is not self-saving. The point is not to make new media a dominant factor in education, but to integrate them into it in a purposeful and organic manner. Therefore, the leitmotif of this publication is the effort to find balance, or acceptable ways of interconnecting digital tools and forms with the standard ones.



VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Symbolem všeprostopující digitalizace našeho světa je v posledních letech chytrý telefon. Používáme ho tak často, že se stal nejen nepostradatelnou součástí našich každodenních aktivit, ale do jisté míry téměř extenzí našich vlastních těl.¹ Smartphone jako by vrostl do našich dlaní a proměnil nás v biomechanické tvory, o nichž tu s nadějí, tu varovně snila vědeckofantastická literatura minulosti. Digitálními produkty své vlastní *kyborgizace* manicky zaplavujeme virtuální prostředí internetu a sociálních sítí, a to bez ohledu na věkovou skupinu či profesi. Digitálními fotografiemi a videi dokumentujeme i ty nejbanálnější aktivity, aniž bychom přitom hleděli na to, zda vůbec stojí za zaznamenání. Pojítkem k prožitým událostem už není vzpomínka, nýbrž digitální záznam. Otázkou však je, jestli se na své záznamy ještě někdy podíváme. Klíčové okamžiky se rozplývají v mase balastního materiálu. Zeptáme-li se žáků (a konec konců nejen jich), jestli si pamatují, co dělali před měsícem, nesnaží se rozvzpomenout, nýbrž začnou listovat v obrazových archivech svých uživatelských účtů na sociálních sítích. Digitálnímu obrazu však nelze uniknout. Výtvarná

výchova, podobně jako i další předměty, musí reflektovat proměny, kterými prochází společnost. Nejde totiž jen o masové rozšíření digitálních nástrojů a technologií, nýbrž především o vliv, který mají na procesy vnímání, třídění informací a způsoby komunikace. Současní „digitální domorodci“² hovoří jazykem digitálních médií, a to výuka zkrátka nemůže pominout, ba co víc, měla by se snažit tyto proměny využít ve svůj prospěch. Je proto nutné, abychom my, učitelé, začleňovali do výuky výtvarné výchovy také práci s digitálními technologiemi. Je ale také potřeba, abychom si uvědomili rizika, která v sobě implementace těchto nástrojů a metod skrývá. Jedním z nich je problém povrchního, mechanického zpracování vizuálního materiálu pomocí předem nastavených nástrojů, umožňujících jejich úpravu. Filip Láb píše v souvislosti s digitální fotografií o „vizuální nudě“.³ Zdánlivá dokonalost digitální fotografie podle něj nakonec paradoxně vede k znovuobjevování analogové fotografie. „Zaujetí ‚starým‘ médii a jeho materialitou“⁴ a z toho plynoucí „návrat k celuloidu,

papíru, chemikáliím“ a nutnosti „ručního zpracování“⁵ jako naplnění potřeby pracovat s materiálem takřkajíc fyzicky se ostatně potvrzuje také ve školní praxi. Například studenti naší katedry⁶ se ve srovnání s předcházejícími lety opět začali zajímat o analogovou fotografii a cíleně si vybírají předměty, kde mohou získat zkušenosti s tímto typem tvorby.

Období pandemie⁷ nicméně v extrémní podobě ukázalo, jak silně jsou digitální technologie vrostlé do našeho každodenního života. Z pohledu vzdělávání pandemie dokázala nejen zviditelnit, ale bohužel také zvětšit tzv. „digitální propast“ (digital divide), tedy v zásadě rozdíl ve stupni zapojení digitálních technologií do každodenních činností, v tomto případě konkrétně do výuky. Příčiny jsou jasné, jedná se

zejména o nerovnoměrný přístup k internetovému připojení, finanční nedostupnost digitálních technologií a nedostatečnou digitální gramotnost. Podle studie *Cisco Inclusive Future Report 2020* je 23 % dospělé světové populace digitálně negramotných⁸. Primárně se problém digitální propasti dotýká seniorů, kteří se již nechtějí učit zacházet s digitálními technologiemi. Nelze ale pominout ani poměrně velkou skupinu ekonomicky hůře situovaných obyvatel, které karanténa vyvolaná pandemií odsunula na okraj společensko-politického života a v případě žáků a studentů také vzdělávacího procesu. Podle České školní inspekce bylo v prvním roce distanční výuky bez techniky 50 000 dětí a kolem 10 000 dětí se do online výuky nezapojilo vůbec.⁹

⁸ Viz např. <https://feedit.cz/2020/05/26/digitalni-propast-v-dobe-pandemie-vzrostla/>. Pro porovnání v ČR vlastnilo v roce 2019 78 % domácností počítač a 81 % měla přístup k internetu. Viz ČSÚ, 2019.
⁹ Viz Tematická zpráva ČŠI, Vzdělávání na dálku v základních a středních školách, květen 2020, s. 5–7.

¹ Podle údajů ČSÚ používá chytrý mobilní telefon 98 % osob ve věku 16–24 let a připojení k internetu má na mobilním telefonu v této věkové kategorii 97,5 % osob. Sociální sítě používá 95 % osob v uvedené věkové kategorii. Viz ČSÚ, 2020.

² Český ekvivalent „digital natives“.
³ Láb, 2021, s. 31.
⁴ Tamtéž.

⁵ Tamtéž.

⁶ Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, PdF UHK, kde v současné době působím jako pedagog.

⁷ Tato kniha vznikala v letech 2020–2021.

A DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE

Je však také nutné zabývat se psychologickými dopady sociální izolace spojené s karanténou. Intelektuální a emocionální strádání, kterému jsme byli vystaveni a které prokazatelně vedlo k nárůstu psychických onemocnění¹⁰ jak mezi dospělými, tak mezi dětmi, potvrdilo, že digitální technologie a nástroje nedokážou plně nahradit sociální kontakt a další důležité prvky našeho života. To ovšem platí i pro výuku. Jakkoli jsou digitální nástroje výborným doplňkem vzdělávacího procesu, všechny jeho funkce plnit nemohou. Přesto v současné době Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy učinilo velmi zásadní kroky v podobě revizí Rámcově vzdělávacích programů, které výrazně krátí časové dotace a omezují obsah učiva jednotlivých předmětů, a to právě ve prospěch výuky informačních technologií. Paradoxní je, že tak Ministerstvo učinilo v podstatě v naprostém rozporu s předchozí vizí začleňování digitálních technologií a digitální gramotnosti do jednotlivých předmětů. Přesto, anebo právě proto si myslím, že budoucnost výuky výtvarné výchovy spočívá v přirozené implementaci digitálních technologií, nových médií a rozvíjení digitální gramotnosti. Ta však musí probíhat citlivě a vždy s ohledem na cíle výuky tohoto předmětu.

Pandemie ovšem měla i jeden pozitivní efekt. Ještě před nedávnem předstih technologického vývoje před pedagogickou praxí stavěl učitele do téměř neřešitelných situací. Školy byly sice vybavovány počítači a dalšími digitálními nástroji a ministerské dokumenty hlásaly potřebu jejich začlenění do praxe, nikdo však pedagogům nenabídl odpovídající učební

obsahy, postupy a metody. Integrace digitálních médií tak probíhala spíše jen na formální úrovni. V posledních letech se tento stav začal pozvolna zlepšovat, nicméně teprve přechod k online-výuce dovedl jak učitele, tak i příslušné instituce k tomu, aby se tomuto problému začali cíleně věnovat. A byli to právě učitelé, kdo v mnoha případech dokázal entusiasticky reagovat na vzniklou situaci, po nocích se učit práci s digitálními programy a mobilními aplikacemi a ty pak efektivně zapojit do výuky ve virtuálním prostředí.

Pojďme se nyní ve stručnosti podívat na to, jak proces začleňování digitálních technologií v českém školství probíhal¹¹.

Česká výtvarná pedagogika se digitálním médiím začala otevírat v poslední dekádě 20. století. Výraznější vstup digitálních technologií do výuky však můžeme zaznamenat až po roce 2000. Slavík popisuje tehdejší situaci takto: „Počátkem 90. let 20. století se v didaktice výtvarné výchovy objevují tendence ke zdůraznění dalšího koncepčního hlediska, které posiluje reflektivní stránku oboru a v expresivní složce vychází vstříc poptávce po nových médiích, ICT a Internetu. Jedná se o hledisko komunikační, kulturně antropologické či sociologické.“¹² Pamětníky může taková charakteristika překvapit. Slavík zde ovšem reflektuje dění pouze v rámci odborného diskurzu, tedy tak, jak je lze sledovat v soudobé didaktické literatuře. Je sice pravda, že začlenění digitálních médií (v dobové terminologii ITC) do výuky (a to navíc zatím pouze na vysokých

pedagogických školách) někteří badatelé (nejvýrazněji Jaroslav Vančát¹³) prosazují již v 90. letech, k realizaci jejich myšlenek však dochází až na začátku nového tisíciletí. Zhruba v téže době (tedy asi v polovině prvního desetiletí 21. století) se počítače začnou používat pro účely výtvarné výchovy i na prvních středních školách.

Postupná integrace digitálních technologií do výuky navazovala na analogický proces, který probíhal na tehdejší umělecké scéně. Jak uvádí Lindaurová v publikaci Mezera, „první videa diváci viděli na výstavě *Ve světle monitoru* v Praze U Zvonu (GHMP)“ v roce 1991.¹⁴ V roce 1995 se pak konala výstava *Orbis Fictus*, o níž Lindaurová výstižně konstatuje, že se tu „do výstavního dění dostala tehdy úplně nová slova – multimediální a interaktivní. Zatímco do té doby se vystavovaly především obrazy a sochy, vznikla první výstava, jež mapovala mladé umělce zabývající se videem, filmem nebo počítačovými technologiemi...“¹⁵ Další fáze adaptace nových médií v českém uměleckém prostoru pak podle Lindaurové začíná v roce 1996, kdy „umělci propadají novým médiím a začínají se profesionalizovat. Nastává období, kdy techničtí nadšenci jsou o několik kroků dál než laik, a proto se computerové zázraky jeví jako cesta umění, které bude zábavnější a efektnější.“¹⁶ Dodejme ještě, že na konci 90. let 20. století proběhly důležité a zajímavé výstavy *Dimesions Variable* (1998) ve Veletržním paláci a *Crossings. Umění pro ucho a oko* (1999) v Rudolfinu.

Jak v této době vypadala situace ve výuce výtvarné výchovy? První počítače se sice na středních školách objevily až v 90. letech 20. století a posléze většina středních škol disponovala vlastní počítačovou pracovní, skutečný „technologický boom“ však v České republice proběhl až na počátku nového tisíciletí, kdy byly školy za výrazné podpory Ministerstva školství „digitalizovány“, tedy vybaveny připojením k internetu, interaktivními tabulemi a další audiovizuální technikou. S výtvarnými pedagogy, resp. s výtvarnou výchovou se ale při zavádění digitálních technologií v jednotlivých školách příliš nepočítalo. Počítače byly využívány primárně pro výuku informačních technologií a snad jen největší nadšenci z řad učitelů výtvarné výchovy v té době byt jen pomysleli na jejich využití pro potřeby svého předmětu. Zároveň však také chyběla adekvátní didaktická podpora. Výuka proto umění nových médií opomíjela, v lepším případě se omezovala jen na umělecko-historický výklad, v rámci nějž byli žáci seznamováni s významnými díly, autory a uměleckými formami, neměli ale možnost získané poznatky uplatnit ve vlastní tvůrčí činnosti.

Technické a do jisté míry i odborné podmínky pro integraci digitálního umění do výuky výtvarné výchovy se od té doby zlepšily. Školní ateliéry a učebny výtvarné výchovy jsou totiž ve většině současných škol již vybaveny počítači a projektory. V zásadě nechybí ani další digitální nástroje. Jejich případný nedostatek lze navíc řešit hledáním takových didaktických postupů, které umožňují užití běžně dostupného hardwaru a softwaru (princip *Low-Tech-Low-Cost*).¹⁷

¹⁰ Stavby úzkosti, deprese, obezita, poruchy pozornosti.

¹¹ Následující přehled představuje přepracovanou verzi pasáží z mé nepublikované dizertační práce.

¹² Slavík, 2012, s. 4.

¹³ Vančát, 2000a, s. 3–4.

¹⁴ Lindaurová, 2014, s. 26.

¹⁵ Tamtéž, s. 102.

¹⁶ Tamtéž, s. 113.

¹⁷ Boysen-Stern, 2006, s. 178.

V současné době navíc dokází suplovat funkci digitálního fotoaparátu, kamery a skeneru mobilní telefony (popř. tablety). Volně stažitelné aplikace sloužící k úpravě digitálního materiálu pak učitelé umožňují reprodukovat a kreativně rozvíjet v práci se žáky umělecké postupy, které byly v dobách dřívějších přístupné pouze profesionálním umělcům a pracovníkům v oblasti informačních technologií.

Je ale zřejmé, že zapojení digitálních médií také vyžaduje nové pedagogické přístupy a metody.

Je ale vůbec nutné a vhodné zapojovat digitální média do výuky předmětu, jehož cílem by mělo být mimo jiné rozvíjení smyslového vnímání a tvůrčího myšlení? Neblahým důsledkem nadužívání smartphonů je zprostředkovaná povaha získávaných informací. Žákům, kteří tráví většinu svého času na sociálních sítích¹⁸, chybí osobně prožité zkušenosti. Zároveň jako by také přicházeli o fyzický dotek reality. Příklad projektu *MuSe Computer*, o němž bude řeč v následující pasáži¹⁹, ale ukazuje, že zapojit do výuky digitální média a nástroje (a to hlavně ty, které pracují se smysly) možné je a že právě jejich začleněním do tvůrčího výtvarného procesu lze podporovat rozvíjení smyslové citlivosti a kreativity. Uvědomíme-li si pak, jakou roli sehrávají digitální média v životě žáků, stává se jejich zapojení do výuky přímo pedagogickým imperativem. Předpokladem je ovšem adekvátní rozvoj odbornosti výtvarných pedagogů (který by měla zohlednit i jejich příprava na vysokých školách)

¹⁸ Dle Manfreda Spitzera věnují mladiství v USA digitálním médiím alespoň sedm a půl hodiny denně. Viz Spitzer, 2016, s. 13.

¹⁹ Následující pasáž představuje přepracovanou verzi kapitoly z mé nepublikované dizertační práce.

a také vytváření inovativních přístupů a alternativních tendencí, jež začleňování nových médií a digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy umožní.

Projekt *MuSe Computer*, který ve své studii *Multisensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnik* nastiňuje německý didaktik výtvarné výchovy Boysen-Stern²⁰, využívá principy „učení všemi smysly“. Podstatu projektu dobře vystihuje už jeho název, který v sobě spojuje metodu multisensorického učení (tedy právě učení všemi smysly) a využití digitálních médií.²¹

Jednou z ústředních myšlenek projektu je didaktická metoda *cross over*, jež spočívá v propojování digitálních a analogových médií, jejich technologických postupů a nástrojů. Užití médií tradičních (analogových) totiž podle autora projektu umožňuje vnést do práce s digitálním nástrojem prvek bezprostředního smyslového prožitku a kontaktu s materiálem a zároveň i narušit „předprogramované“ pracovní postupy, vyplývající z povahy hardwaru a softwaru, resp. nacházet alternativní způsoby práce s nimi.²² Cílem je pak podpora kreativity žáků, přesněji řečeno vytváření „takových situací, které zvyšují pravděpodobnost kreativního chování“.²³

²⁰ Blíže viz Boysen-Stern, 2016, s. 12, 50, 74.

²¹ Tamtéž, s. 50.

²² Viz např. Boysen-Sternem zmiňovaný výukový projekt *Rasenstücke* (1999–2000) kombinující klasickou kresbu s její postprodukční digitální úpravou. Z pedagogického hlediska je zajímavé, že tento projekt Boysen-Sternovi umožnil do výuky zapojit i odkazy na díla klasického, ale i neomediálního umění: jednalo se konkrétně o Dürerův akvarel *Das große Rasenstück* (1503) a neomediální instalaci *Interactive Plant Growing* (1993) od Laurenta Mignonneaue a Christy Sommererové. Analogický příklad britského výukového projektu, založeného na digitální postprodukci materiálního artefaktu (v tomto případě však dokonce trojrozměrného objektu) uvádí Vančát. Viz Vančát, 2000a, s. 4.

²³ Pazzini, Karl-Josef. Gutachen zum Programm: *Kulturelle Bildung im Medienzeitalter*.

Příznačný je v této souvislosti výrok Barbary Wichelhaus, týkající se sice *copy artu*, snadno však přenositelný i na výtvarné postupy využívající digitální nástroje (v tomto případě kupř. skener): „Je to proces, kterým je možné přetvářet a variovat, činit obsahové a formální výpovědi, individuálně interpretovat originály, vytvářet je, anebo je ničit. A ve všech těchto procesech produkovat originální estetické situace“.²⁴

Určitou analogii, resp. postup, který lze snadno adaptovat pro potřeby metody *cross over*, nalezneme ve *Škole výtvarného myšlení* Igora Zhoře, konkrétně v projektu *Hlavy, tváře, podoby*. Zobrazování a zkoumání vlastní tváře probíhá metodou sestavování detailů studijní kresby v řady, sekvence či kompoziční skladby typu tzv. *polyekranu*.²⁵ Přestože tento tvůrčí postup, narušující akademičnost studijní kresby, s *copy artem* a metodami kreativního užití skeneru přímo nesouvisí, pracuje se stejným principem zobrazení, obměňování a ozvlášťňování a může být pro potřeby metody *cross over* poměrně snadno adaptován.

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

BLK-Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschusförderung, Heft 77, Bonn, 1999. Citováno podle Boysen-Stern, 2006, s. 83.

²⁴ Wilchelhaus, Barbara. „Mädchen und Jungen“. In: Kunst+Unterricht, Heft 170/1993, Seelze, 1993, s. 34–38. Citováno podle Boysen-Stern, 2006, s. 7.

²⁵ Zhoř, 1989.

V německé výtvarné pedagogice jsou často zmiňovány metodické přístupy v práci s novými médii, které kreativním způsobem využívají chyb softwaru. K těm obvykle dochází zejména při přenosu dat (z digitálního fotoaparátu či kamery do počítače, při skenování, při komprimování a dekomprimování atd.). Použitím principu náhody a chyby, cíleně užívaného již umělci avantgardních směrů první poloviny 20. stol., se procesní postupy a pravidla daná médiem ruší, a mohou tak vznikat díla, která je ignorují a sledují procesuálně otevřený přístup takřikajíc „proti srsti“ softwaru.²⁶

Johannes Kirschenmann zmiňuje experimentálně-explorativní postupy, při nichž studenti vyššího gymnázia v rámci rozsáhlých výzkumů využívali staré a nové přístroje a software. Takový způsob užívání přístrojů a softwaru vedl ke zkušenostem, které studenti nejprve odmítali, které je ale v průběhu práce dovedly k neobvyklým způsobům ztvárnění a užívání.²⁷

Podobný postup, kdy se digitální obraz proměňuje manipulací pomocí chyby zadaných programů a kreativního zásahu uživatele, uvádí i Sara Burkhardt a dodává: „Díla, která médium reflektují tak, že nově kombinují viditelné elementy, pracují s narušováním obvyklých recepčních podmínek a vědomě

²⁶ Český ekvivalent rčení „gegen den Strich bürsten“ zde užívám nejen pro jeho názornost, ale zejména proto, že ho v této souvislosti užívají němečtí odborníci. Na metaforické úrovni totiž mimořádně přesně vystihuje nutnost zapojení senzorického (haptického) elementu do práce s digitálním nástrojem.

²⁷ Kirschenmann, Johannes: *Medienbildung in der Kunstpädagogig*. Zu einer Didaktik der Komplementarität und Revalidierung, 2013, s. 143. Viz též Burkhardt, 2007, s. 175. Kirschemann se zde v rámci analýzy rozhovorů s gymnaziálními žáky snaží vysledovat a formulovat základní typy zkušeností, tak jak je žáci uváděli ve svých reflexích práce se softwarem a hardwarem. Bohužel však na tomto místě neuvádí žádné konkrétní příklady takových postupů.

zapracovávajú do programů chyby, jsou myslitelná i v rámci výtvarné pedagogiky.“²⁸

Metodu *cross over*, tedy metodu kombinující tradiční výtvarné materiály a postupy s prací s digitálními technologiemi, lze proto spolu s Boysen-Sternem oprávněně chápat jako svého druhu subverzivní. Využití softwarových chyb, nekonvenční zacházení se scannerem a podobné postupy totiž napomáhají žákům odchýlit se od navykých způsobů práce s obrazovým softwarem.²⁹

²⁸ Burkhardt, 2007, s. 174.

²⁹ Boysen-Stern, 2006, s. 99–101.





ŽÁK

Pokud chceme být žákovi dobrým partnerem v jeho vývoji a účinně mu napomáhat v získávání znalostí a rozvoji dovedností, musíme ho poznat a porozumět jeho světu. Nemám zde nyní na mysli ani tak poznání osobnosti jednotlivých žáků, i když i to má jistě svoji nezastupitelnou úlohu, jde mi spíše o analýzu žáka jako takříkajíc „živočišného druhu“. Právě obeznámenost s typickými kompetencemi a zájmy žáků, ale také s jejich způsoby uvažování a recepce informací učiteli umožňuje volit takové metody práce, které budou pro daného žáka, resp. skupinu žáků nejefektivnější.

Charakterizovat žáka ve všech aspektech jeho osobnosti je ovšem práce spíše pro profesionály na poli psychologie a sociologie. Zaměřme se tedy na několik vybraných rysů, které bezprostředně souvisejí s naším tématem, tedy začleněním digitálních technologií

do výuky výtvarné výchovy. Současný žák používá v zásadě pouze jedno médium – internet³⁰. Ten tvoří jeho virtuální svět a zároveň mu slouží, a to by nás mělo jako učitele zajímat, jako nejpodstatnější a často jediný zdroj informací o světě reálném. Na internetu sdílí odkazy, poslouchá hudbu, sleduje a zveřejňuje fotografie, videa, memy, navazuje sociální kontakty, organizuje akce, komentuje, „lajkuje“, komunikuje a vyhledává informace. Bez nadsázky lze tedy říct, že se jeho sociální život digitalizoval. Ne náhodou se ostatně právě v souvislosti s příslušníky posledních generací setkáváme s termíny „digital natives“³¹ či „generace 2.0“. Z pohledu výtvarného pedagoga je ovšem výstižnější pojem „prozument“³². Mnozí uživatelé internetu, a pro generaci středoškolských žáků to

³⁰ Viz např. Giles, 2012, s. 141.

³¹ Viz Prensky, 2001, Part I.

³² Neologismus prozument vznikl spojením slov producent a konzument. Viz např. Zbieczuk, 2007.

platí měrou vrchovatou, jsou totiž nejen konzumenty předkládaných obsahů, ale zároveň jejich producenty.³³ V současné době navíc dochází k stále výraznějšímu propojení jednotlivých prozumentů, kteří na sebe ve virtuálním prostoru internetu tvůrčím způsobem reagují a vytvářejí společně síť vzájemné participace a spolupráce.³⁴ To všechno jsou zkušenosti a dovednosti, které učitel může plodně podchytit a rozvinout.

Současný žák velmi často figuruje v roli fanouška. V rámci virtuální komunity se prezentuje jako příznivec určitého filmu, filmové série, seriálu, případně filmového žánru. I to je potenciál, kterého se pedagog může chopit. Fanouškovství tohoto typu totiž předpokládá určitou znalost filmového jazyka (kódu), bez níž by sledovaná produkce nebyla žákovi srozumitelná. To konec konců dokládá i tvorba dnešních teenagerů, tak jak se s ní setkáváme na sociálních sítích a platformách typu *youtube*. Tvůrci zde sdílejí jak čistě autorský materiál (povětšinou fotografie nebo videa), tak nejrůznější formy apropriací (digitálně upravené cizí fotografie, memy využívající záběry z filmu či fotografie z médií, převzatá videa opatřená novou zvukovou stopou atd.).³⁵ Při vytváření těchto děl se ve většině případů nechávají inspirovat produkcí profesionálních umělců. Bližší pohled na amatérskou videotvorbu např. zřetelně ukazuje vliv klipové a reklamní kultury, ale také produkce filmové a seriálové. Často napodobovanou formou jsou např. filmové trailery. Specifickou skupinu děl pak tvoří videa tutoriálová.

³³ Viz Brumberger, 2011.

³⁴ Model sítě diváků-autorů (viewer-authors). Viz např. Troemel, Brad, „Art after Social Media“, in: KHOLEIF, *You Are Here*, s. 40. Citováno podle Magid, 2014, s. 75.

³⁵ Viz např. Jenkins, Henry. *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Citováno podle Skupa, 2016, s. 57.

Mnozí autoři dokážou pozoruhodným způsobem využít celý repertoár formálních prostředků odpozorovaných od profesionálních tvůrců, a to jak při natáčení těchto videí, tak při jejich postprodukci. Určitou znalost jazyka audiovizuálních děl však lze oprávněně předpokládat i u čistě pasivních uživatelů internetu.

Výtvarný pedagog se tedy může opřít o skutečnost, že žáci jsou zvyklí s formátem videoklipu pracovat, dokážou klip natočit, sestříhat, upravit a ozvučit a výsledný tvar nakonec umístit na internet. Učitel tak pomocí digitálních technologií může rozvíjet žakovu komunikační dovednost a zároveň mu dává příležitost, aby se stal poučeným recipientem, interpretem a tvůrcem. Teoretická analýza videoklipu jakožto žánru se pak snadno může propojit s reflexí vlastní tvorby, resp. s praktickým využitím nabytých znalostí, a naopak práce na klipu umožní seznámit studenty s abstraktním, experimentálním či strukturálním filmem. Začlenění videotvorby (případně jiných forem produktů nových médií) do výuky výtvarné výchovy má ovšem ve srovnání s klasickými médii i další výhody. Žák, právě proto, že je s videoklipem důvěrně obeznámen (videoklip je jistě pevnější součástí jeho světa než např. olejomalba), jednak pociťuje tolik potřebnou tvůrčí sebedůvěru, jednak přijímá nové poznatky s podstatně větším zájmem, a to paradoxně i ty, které už se samotným videoklipem nemusejí vůbec souviset. Prostřednictvím videotvorby (a digitální tvorby obecně) lze nakonec žáky dovést i zpět k umění klasickému.³⁶

³⁶ Viz Filipová, 2018, s. 37.

V DIGITÁLNÍM SVĚTĚ

Nezanedbatelný je ovšem i zpětný efekt na pedagoga. Obeznamenost s formou videoklipu totiž žákovi umožňuje stát se učiteli plnoprávným komunikačním partnerem a v mnoha ohledech jeho náhled i znalosti obohatit. Taková interakce při adekvátním pedagogickém přístupu v žádném případě nepodlamuje autoritu učitele, nýbrž naopak vytváří prostor pro aktivitu studenta a dále zvyšuje jeho zájem o učební látku.³⁷

Doplňme však tento výběrový profil žáka výtvarné výchovy ještě o jeden charakteristický rys. Většina žáků středních škol se alespoň příležitostně věnuje hraní počítačových a mobilních her. To lze ovšem prohlásit i o velké části dospělých. Zásadní roli v tom jistě sehrálo masové rozšíření mobilních telefonů. Hraní jakožto výplň volného času do jisté míry vytlačilo četbu oddechové literatury. A to snad u všech věkových skupin, snad pouze s výjimkou generace současných seniorů.

Zaměřme se však na středoškolské žáky. Výzkumy³⁸ potvrzují, že hry, a to zejména *multiplayerové online hry*³⁹, patří k nejoblíbenějším a také nejčastějším volnočasovým aktivitám současných středoškoláků.

Výzkum, který jsem provedla v rámci své dizertační práce, však zároveň sledoval i zkušenosti respondentů s nezávislou a především artovou herní produkcí. Jako příklad tzv. *art game* žáci povětšinou uváděli produkci

herního studia *Amanita*, zejména hru *Samorost* Jakuba Dvořáka. Sám pojem *art game* („umělecká hra“) ovšem zaslouží bližší zmínku. Na místě je totiž námitka, zda lze v souvislosti s počítačovými hrami vůbec hovořit o umění. Helena Bendová právě v reakci na tyto pochybnosti správně poukazuje na to, že se v pozadí tohoto sporu vlastně skrývá tradiční rozlišování mezi vysokým a nízkým uměním.⁴⁰

Nemá smysl zde zabíhat do proměn představ o tom, co je umění. Zejména ve dvacátém století se vynořilo několik různých, vzájemně si často odporujících konceptů, jejichž platnost nejen že je právě z tohoto důvodu omezená (i když může být zdrojem zajímavých a mnohdy plodných diskuzí), ale zároveň právě svou omezeností ukazuje relativitu jakékoli snahy umění jednou pro vždy definovat.⁴¹ Z toho jistě neplyne, že by úsilí estetiků, filosofů a teoretiků umění popsat podstatu umění nemělo smysl. Tím spíš, že široká veřejnost (a sem pochopitelně patří i žáci) s tímto pojmem běžně pracuje a dává mu poměrně konkrétní obsah. Z tohoto důvodu je také zajímavé sledovat, jaká díla potom za příklady umění pokládá a jaká z oblasti umění naopak vyřazuje. Snad lze konstatovat, že vkus běžného konzumenta kulturních výtvorů se přes všechny proměny stylu ve své podstatě v posledních staletích příliš nezměnil. Jeho představa umění stále stojí na dvou pilířích, jimiž jsou řemeslná dovednost a „hlubší smysl“, což je poněkud mlhavý pojem, pod kterým si lze nejspíše představit zábavně a srozumitelně prezentovaná existenciální témata. Ideální podobu takových děl pak ovšem nepředstavuje

tvorba experimentální, nýbrž mainstreamová, resp. ta její část, která svůj v zásadě konzervativní charakter halí do hávu opatrné inovativnosti (jejíž prvky ostatně přejímá z oblastí výrazně progresivnější tvorby). Za umění jsou proto častěji označovány módní fotografie či hollywoodská dramata, než třeba projevy akčního umění (u nichž chybí snadno rozpoznatelná formální virtuozita), anebo počítačové hry (jež zase postrádají onen „hlubší smysl“).

Určitým zklamáním v tomto ohledu může být postoj některých výtvarných pedagogů. Alespoň výzkum, který jsem provedla v rámci své dizertační práce, ukázal, že jako vzorová umělecká díla vnímá produkty komerční mainstreamové tvorby nezanedbatelná část z nich. V tom ale problém nespočívá. Vrcholy komerčního mainstreamu své místo v konceptu umění jistě mít mohou. Pokud se ale ony stanou vzorem toho, co je umění, a to z hlediska učitele výtvarné výchovy často také znamená toho, co by se mělo učit, nezbyvá prostor pro další díla, jež tomuto vzoru z toho či onoho důvodu neodpovídají.

Výzkum ukázal, že učitelé, kteří umění definují skrze tvorbu mainstreamovou, mají tendenci nezařazovat do výuky nové formy vizuální kultury. Totéž pak pochopitelně platí i pro učitele, pro něž vývoj umění skončil na počátku 20. století. V takovém pojetí umění ovšem dost dobře nemohou mít své místo počítačové hry. Učitelé tohoto typu ovšem proti akceptaci her jako média umělecké tvorby a jejich zařazení do výuky nepoužívají jen argumenty estetické, ale také psychologické. Tvrdí zejména, že hraní počítačových her jakožto činnost čistě pasivní u žáků potlačuje

kreativitu a víceméně znemožňuje rozvíjet vizuální gramotnost⁴².

V případě značné části herní produkce lze s tímto názorem alespoň do jisté míry souhlasit, přestože pomíjí fakt, že hraní je ve skutečnosti poměrně komplexní činnost, která může pozitivně ovlivnit paměť a pozornost, posilovat logické myšlení a schopnost učit se, prohlubovat jazykové znalosti a schopnost orientovat se v prostoru.⁴³ Zajímavá ostatně je i role, již sehrávají (nebo alespoň mohou sehrávat) výše zmíněné *multiplayerové online hry* v procesu rozvíjení sociální komunikace. Co však tato argumentace pomíjí zcela, je existence nezávislé, často nekomerční herní produkce, založené na narušování standardních typů narace,⁴⁴ vizuálních experimentech nejrůznějšího typu a průzkumu různých forem herní interakce. V úvahu také nebere vliv, který měly a mají počítačové hry na tvorbu umělců posledních desetiletí. A v neposlední řadě ignoruje též to, že se herní tvorba jakožto forma umění již etablovala i v oblasti institucionální. Na akademické půdě to dokladuje vznik herních studií jakožto svébytné vědní disciplíny⁴⁵, v kontextu uměleckých institucí potom existence sbírek věnovaných digitální (a v rámci nich též herní) tvorbě.⁴⁶

37 Tamtéž.

38 Viz např. Basler a Mrázek, 2018, s. 182–188.

39 Tzv. „MMOs“. Massive multiplayer online games. Online integrace mnoha hráčů mnohdy s vývojem herních postav, s herními úcty a bez časového omezení či definovaného konce. Není výjimkou, že se s herními úcty obchoduje na hráčských platformách. Viz Blinka, 2015, s. 112.

40 Bendová, 2016, s. 58.

41 Viz např. Kulka – Ciporanov, 2011.

42 Viz např. Velders, De Vries, Vaicaityte, 2007, s. 2. „Důležitost vizuální gramotnosti roste v souvislosti s tím, jak se vizuální média stávají všudypřítomnými. Naše interpretace světa je založena především na obrazech, které nám zprostředkovává televize, internet, tisk nebo film. Bez zdatnosti určité úrovně vizuální gramotnosti mohou tyto obrazy ovlivnit příjemce způsobem, kterého si není vědom.“

43 Někteří odborníci doporučují zařadit hraní počítačových her jako efektivní didaktickou metodu. Srov. např. Spitzer, 2016, s. 170 a Basler – Mrázek, 2018, s. 115.

44 Viz např. cenami ověřenou hru *The Stanley parable*.

45 Viz Metelec, 2017, s. 20–21.

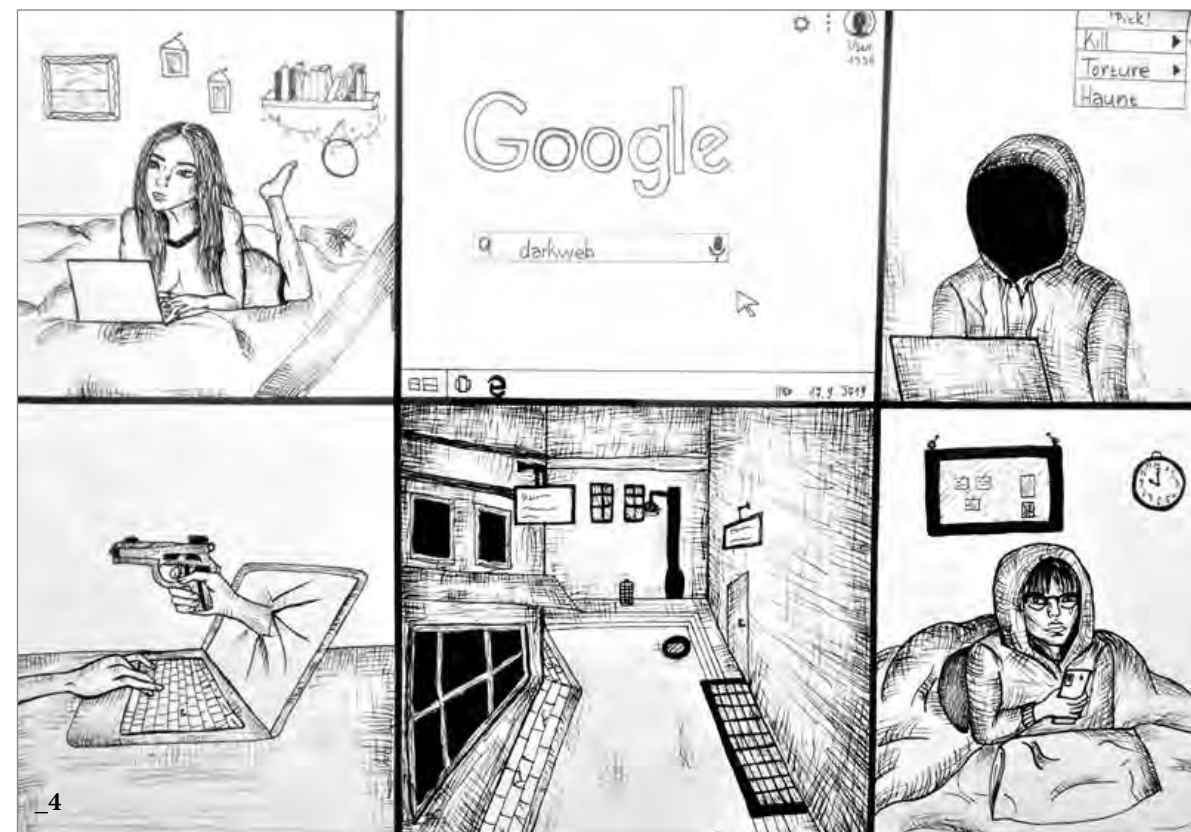
46 Např. výstavy pořádané MoMA v NY, ZKM v Karlsruhe a jinými respektovanými světovými muzei a galeriemi. Viz např. https://www.moma.org/explore/inside_out/2012/11/29/video-games-14-in-the-collection-for-starters/.

Podobný vývoj lze ostatně sledovat i u jiných forem, které byly původně řazeny čistě do oblasti popkultury. Příkladem mohou být třeba televizní seriály, které se s nástupem tzv. „quality TV“ začaly etablovat jako obecně uznávaná umělecká forma.

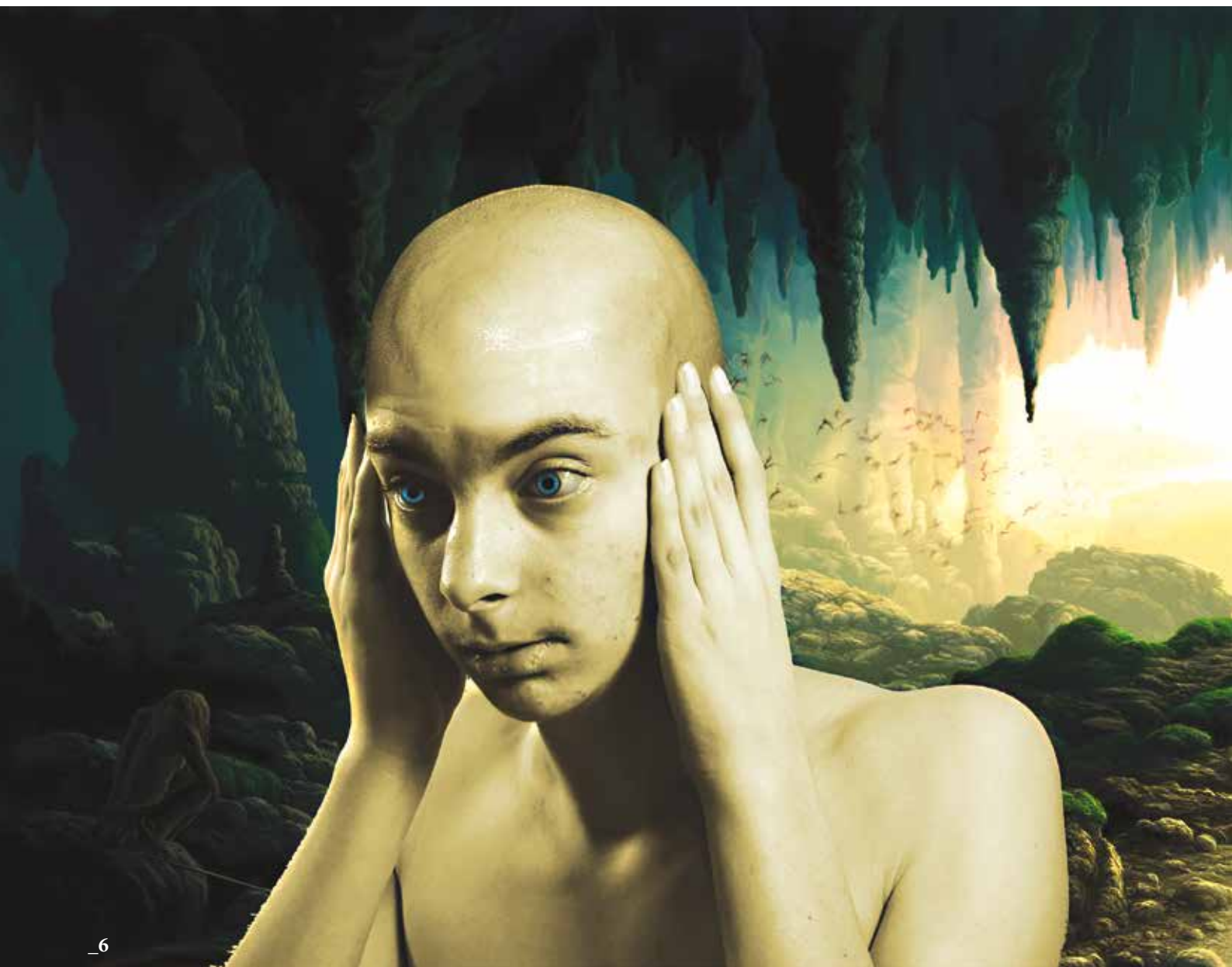
Nelze ale tvrdit, že v otázce počítačových her panuje v rámci odborné diskuze absolutní konsenzus. Ostře se proti chápání her jako umělecké formy staví ve své reakci na fakt, že počítačové hry do svých sbírek zařadilo newyorské Muzeum moderního umění, například kritik Jonathan Jones, který ve svém článku *Sorry MoMA, videogames are not art* mimo jiné říká: „Umělecké dílo je osobní reakcí na život. Jakákoli definice umění, která jej okrade o tuto niternou reakci lidského tvůrce na svět, je bezcenná. Umění může být namalováno barvou nebo být někým vybráno coby ready-made, ale musí být aktem osobní imaginace. Světy vytvářené elektronickými hrami jsou spíše jako hřiště, kde se zážitek vytváří za pomoci interakce mezi hráčem a programem. Hráč si nemůže nárokovat moc vnutit hře svůj osobní náhled na život a tvůrce hry se vzdal své zodpovědnosti. Hru nikdo ‚nevlastní‘, takže u ní nikdo není umělcem a hra tudíž není uměleckým dílem.“⁴⁷ Problémem této kritiky ovšem je, že ji lze (pokud vůbec) vztáhnout pouze na komerční počítačové hry. Těžko ale obstojí, vezmeme-li v úvahu výše uvedené experimentální hry, popř. uměleckou tvorbu, která se hrami inspiruje. Zmíňme zde alespoň tvůrce jako Ken Goldberg, Kenneth Feingold, Golan Levin, Cory Arcangel, Natalie Bookchin.⁴⁸ Z hlediska vývoje umění minimálně od dadaismu ovšem působí

poněkud nepřesvědčivě i poukaz na „vlastnictví“ uměleckého díla a pochybná je i snaha diskvalifikovat počítačové hry, protože jsou (jen) jakýmsi „hřištěm“. Není právě koncept uměleckého díla jako svobodného interpretačního prostoru, kde význam vzniká až za přímého přispění diváka, tím, čím pojem uměleckého díla obohatila tvorba některých umělců první a šířeji pak druhé poloviny 20. století?

Přestože zde mluvíme o počítačových hrách, nejde jen o ně. Nedůvěra, kterou k nim jakožto formě umění chová široká veřejnost (a s ní i nezanedbatelná část pedagogů), se totiž projevuje i ve vztahu k dalším formám současné tvorby. Podstatné ovšem není ani tolik to, zda se v případě počítačových her, anebo třeba televizních seriálů, jedná, či nejedná o umění. Již v souvislosti s amatérskou videotvorbou jsem ukázala, jak současná produkce formuje estetické vnímání žáků. Na tomto místě chci proto jen dodat, že by učitel výtvarné výchovy měl sledovat sociální kontext a estetický vliv kreativních forem minimálně stejně pozorně, jako jejich umělecký status. Vylučovat určité formy jen proto, že nejsou dostatečně „umělecké“, znamená vzdát se možnosti poznat vizuální jazyk, který se z nich učí jejich diváci (a „uživatelé“), tedy právě žáci. Jsem přesvědčena, že pokud chce učitel se žáky mluvit o vizuálním umění, měl by alespoň do určité míry ovládat jazyk, který v komunikaci o vizuálních dílech sami používají. Jen tak jim totiž potom může ukázat krásu umění v celé jeho šíři, odkrýt jim ty oblasti umělecké tvorby, které žáci považují za zastaralé, a zároveň rozvíjet jejich vlastní kreativitu.



⁴⁷ Jones, Jonathan. „Sorry MoMA, video games are not art“. *The Guardian* 30. 11. 2012. Viz <https://www.theguardian.com/artanddesign/jonathanjonesblog/2012/nov/30/moma-video-games-art>. Český překlad citován podle Bendové, 2016, s. 71.
⁴⁸ K jejich tvorbě viz např. Christiane Paul, 2015 a Šobáňová a kol., 2015.



_6



_7



Oproti první části této knihy je část následující orientována prakticky. Sestává z jedenácti výukových situací, rozčleněných do pěti tematických bloků. Každá výuková situace představuje uzavřený celek a je možné ji ve výuce použít samostatně. Situace sdružené v tematickém bloku lze však také propojit v rámci dlouhodobějších projektů.

Jakkoli se jednotlivé výukové situace liší, jedno mají společné: jsou postaveny na principu prolínání digitálních a analogových médií, o němž byla řeč v předcházející části, a to v nejrůznějších podobách a variacích. Jednotlivé situace tak dohromady představují jakýsi vzorkovník různých možností souhry nových a klasických médií. Digitální nástroje, používané v těchto situacích, byly vždy voleny s ohledem na jejich snadnou dostupnost. V případě hardwaru se jedná v zásadě pouze o mobilní telefony a počítače. V oblasti softwaru jde o volně stažitelné

programy a aplikace, jejichž výhodou je zároveň to, že na uživatele nekladou žádné speciální technické nároky a pracovat s nimi může skutečně každý.

Výukové situace jsou zasazeny do umělecko-historických souvislostí a širšího kulturního (i popkulturního) kontextu. Mnohé situace také nabízejí možnost mezipředmětové spolupráce, již učitel výtvarné výchovy může, ale také nemusí využít. Snadná modifikovatelnost je ostatně vlastností všech výukových situací. Je samozřejmě možné zařadit je do výuky v té podobě, v jaké jsou popsány v této knize, kreativní učitel z nich však může vyjmout jen některé aktivity a ty dále pozměňovat a kombinovat takovým způsobem, který nejlépe odpovídá jeho pedagogickým záměrům.



*TĚLO JAKO
MÉDIUM*



DRUHÁ KŮŽE

Na světové umělecké scéně se pohybuje nespočet umělců, kteří se rozhodli tvořit ve dvojici. Řada takových dvojic si za základní téma, anebo dokonce médium své tvorby zvolila tělo. Příkladem mohou být třeba Marina Abramovič a Ulay, Gilbert & George, Anna a Bernhard Blumeovi, EVA&ADELE, Aleksandra Vajd a Hynek Alt či CHITKA.

Projekt *Tělo jako médium* na tuto tradici navazuje. Sestává ze tří výukových situací, volně spojených tématem těla, identity a (sebe)identifikace. Všechny zároveň využívají různé podoby párové spolupráce na tvorbě výtvarného díla. Tato forma byla zvolena proto, že nabízí možnost vzájemné reflexe přímo v průběhu tvůrčího procesu a rozvíjí schopnost kooperace a dělby práce.

Výuková situace Druhá kůže

Tato výuková situace se zaměřuje na pokožku, hranici, která odděluje prostor našeho těla (a tím našeho vlastního já) od okolního světa (tedy všeho, co do konceptu já nepatří). Kůže nás chrání před naším okolím, zároveň ale skrze ni komunikujeme. Ne vždy máme tuto komunikaci zcela pod kontrolou. Barva naší pokožky hovoří o našem původu, ekzémy a vyrážky o našem zdravotním stavu, vrásky a pigmentové skvrny podávají zprávu o našem věku a jizvy o tom, čím jsme prošli. Kůže je však také projekčním plátnem, na něž kreslíme, vrýváme a vypalujeme takový obraz sebe sama, který bychom chtěli prezentovat svému okolí. Make-up, lifting, tetování, skarifikace, branding a další formy zdobení kůže nám nabízejí možnost promlouvat o sobě vizuálně-symbolickým jazykem, formulovat před světem svoji identitu a tím se začlenit do (anebo naopak vymezit vůči) společnosti, v níž žijeme.

Vnímání vlastní tělesnosti hraje v životě žáků významnou roli. Tělo je velmi důležité pro to, jak se sami cítíme. Prožitek vlastního těla, jak již bylo řečeno, se podílí na přirozeném utváření identity. Adolescenti se nalézají ve velmi citlivém období, kdy vyhledávají sociální skupiny či subkultury, ke kterým by chtěli náležet. Členství v určité skupině či subkultuře pak sebou přináší potřebu svou přináležitost k dané skupině demonstrovat způsoby chování, ale také typickými vizuálními symboly. Tyto identifikující znaky mohou mít podobu zásahů do kůže či na kůži (specifické typy make-upu, tetování, piercing atd.), anebo jednotného oblečení, nášivek a pinů s motivy, které k dané skupině či subkultuře odkazují.

Tělesné znaky nás činí jedinečnými, podle nich nás naše okolí poznává. Na základě převzatých vizuálních znaků nás zařazuje. Žáci ve svém věku často experimentují a příležitost k některé ze subkultur může být u mnohých z nich proměnlivá. Znalost sad vizuálních znaků, typických pro tu kterou subkulturu, však představuje jeden ze základních nástrojů, které jim umožňují fungování v určité skupině formulovat a tím i definovat podstatné prvky vlastní identity. Přechod do virtuálního prostoru sociálních sítí a možnost modelovat vlastní podobu pomocí digitálních nástrojů (úprava fotografií, tvorba *avatarů* atd.) pak problematiku hledání a vizuálního formulování vlastního obrazu (potažmo vlastní identity) může výrazně komplikovat z hlediska psychologického, z pohledu učitele výtvarné výchovy ale nabízí celou řadu možností kreativního vyjádření.

POZNÁVACÍ CVIČENÍ *GESTICKÁ MALBA*

Výukové situaci Druhá kůže může předcházet poznávací cvičení ve formě gestické malby na průsvitný papír. Žáci by v této fázi měli utvořit dvojice a v rámci nich začít vytvářet prostor pro tvůrčí dialog. Jednoduše řečeno, měli by najít „společnou řeč“.

Ve dvojicích, které vzniknou v této fázi, budou žáci spolupracovat po celou dobu trvání projektu. Dvojice si ve třídě nebo venku najdou příjemné místo, kde je možné upevnit svisle v prostoru velký arch (cca 1m²) pauzovacího papíru tak, aby se členové dvojice vzájemně neviděli. Tato část projektu se zaměřuje na gestickou malbu, kdy se barva nanáší pohybem těla a ruce se namáčejí přímo do připravených barev.

Žáci se postaví proti sobě, papír je zavěšený mezi nimi. Průsvitnost pauzovacího papíru dovoluje světlu mírně prostupovat z jedné strany papíru na druhou. Žáci tak dokáží sledovat proměny malby svého partnera. V tichu, bez jakékoli verbální komunikace, interagují výhradně malbou. Malují přitom bez jakýchkoli pomůcek, barvy nanášejí pouze gesty a pohyby těla. Cílem cvičení je, aby se žáci při malování zaměřili na subjektivní vnímání barev, překrývání barevných nánosů, vrstvení odlišných barevných odstínů a rozdílnost intenzity, s jakou malují. Během malířského dialogu odehrávajícího se oboustranně na ploše pauzovacího papíru vzniká záznam společného tělového gesta.





DRUHÁ KŮŽE

V motivační části výukové situace lze zařadit prezentaci či projekci uměleckého díla, které se stane impulsem k diskuzi. Příkladem může být dílo *Upload a New Mind to the Body* performer a tanečnicka Miraie Moriyamy, jež připravil pro výstavu *New Sensorium* (2016) v ZKM Karlsruhe. Ve své performativní zvukové inscenaci zkoumal Moriyama hranice mezi digitálním a analogovým tělem a narušoval rozlišení mezi objektem a subjektem. Tělo si pokryl vrstvou průhledného materiálu. Tato vrstva postupně ztrácela svůj tvar, odlupovala se a poddávala intenzivním pohybům jeho těla.⁴⁹ V diskuzi učitel věnuje dostatečný prostor žákům, aby individuálně interpretovali prezentované dílo. Diskuzi může rozvíjet například otázkami: Co se stane, když svou kůži zakryjeme novou vrstvou? Co podstatného novou vytvořenou kůží zakryjeme? Jak by mohla naše nová kůže vypadat?

⁴⁹ Brožura k výstavě, 2016, s. 53



_14

V následující fázi si žáci připraví tzv. druhou kůži bílé barvy. Je možné použít bílé oblečení, popř. bílou pracovní kombinézu z netkané textilie (tu si lze případně vyrobit). Bílá barva je důležitá pro další část výukové situace, kdy na sebe budou žáci promítat vybrané obrázky a bílý povrch bude sloužit jako projekční plátno. Bílá barva povrch těla symbolicky promění v „nepopsaný list“, který žáci „popíší“ obrazovou projekcí.

Bílá barva zakrývající charakteristické identifikační prvky konkrétních těl tedy není jen prostým převlekem, ale především clonou, za níž jedinec pozbývá svou identitu. V druhé kůži se žáci stávají na chvíli anonymními entitami, které na sebe mohou vzít jakoukoli podobu. Druhá kůže tak simuluje proces vytváření virtuálních identit na internetu. Žáci si pomocí bílého převleku v podstatě budují univerzální základ pro stvoření svého *avata*r. V této části výukové situace může učitel začlenit například otázky: Máte v internetovém prostředí svého *avata*r? Jakou má podobu a kde jej používáte? Je to jednoduchá ikona či obrázek na sociálních sítích? Vytvořili jste si postavu v počítačové hře? Podle čeho jste si vybírali, jaký *avatar* vás bude představovat? Po krátké diskuzi se žáci věnují vlastní charakteristice. Úkolem je charakterizovat se pomocí pěti slov a ta převést do vizuální podoby formou obrázkové koláže nebo malé instalace z předmětů. Obrazovou koláž vytváří žáci digitálně na svém telefonu z vlastních nebo dostupných fotografií či obrázků. Předmětnou prostorovou instalaci vyfotografují digitálním fotoaparátem nebo telefonem. Objekty poskládané do prostorové instalace mají často charakter osobních

předmětů, které mají žáci vždy u sebe, případně bývají použity zástupné předměty, které jsou k dispozici ve škole, například knihy, vybavení chemické laboratoře, sportovní náčiní. Důležité každopádně je, aby žáci svou obrazovou identitu digitalizovali.

V závěrečné fázi digitalizované obrázky koláže nebo instalace učitel společně s žáky promítá na bílou postavu autora. Projekcí se postava mění v *avata*r s vybranými charakteristickými znaky a bílý převlek se stává druhou kůží.

Při projekci učitel motivuje žáky k diskuzi, ve které společně analyzují zvolené znaky a jejich symbolický význam. Následná část debaty pak může být věnována tématu ztvárnění svého „já“ pomocí vizuálních modifikací vlastní podoby. Jako impuls zde lze formulovat otázky typu: Jakými způsoby lidé mění na internetu svou podobu? Čím se při tom nechávají inspirovat? Proč to dělají? Jaká rizika takové chování může mít?



Výtvarné prostředky

bílé oblečení, bílá pracovní kombinéza

projektor, počítač, fotoaparát

zatemňovací místnost

pauzovací papír

barvy ředitelné vodou

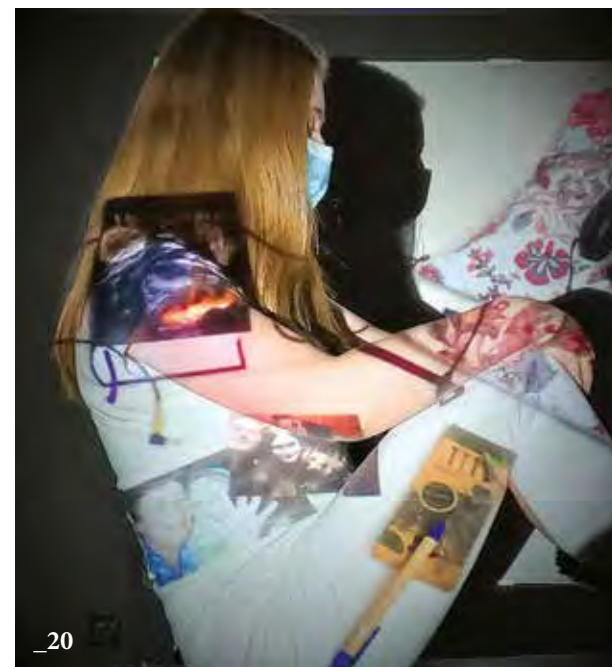
Kompetence žáka

Žák se učí respektovat názor druhých a spolupracovat na společném díle.

Žák si rozšiřuje vědomosti o lidské identitě.

Žák dokáže pracovat se symbolickým obrazným vyjádřením a využívá imaginativní a asociativní postup při hledání zástupných vizuálních charakteristik vlastní identity.

Žák rozvíjí své dovednosti v práci s projekční technikou.



Další zdroje inspirace

Douglas Gordon, *Confessions of a Justifield Sinner* (1995)

Mirai Moriyama, *Upload a New Mind to the Body*, 3,54 min. (2016)

Bruce Nauman, *Art Make.Up: No. 1 White, No. 2 Pink, No. 3 Green, No. 4 Black*, 40 min. (1968)

Peter Campus, *Tree Transitions*, 4,53 min. (1973)

Aleksandra Vajd a Hynek Alt, *No Audible Dialogue* (2006)

Radka a Stanislav Müllerovi, *Mirror Man* (2014)

CHITKA, *The Others* (2011)



Odpovědí může být hledání fyzické podobnosti ve svém okolí. Podobnost v nás vyvolává pocit čehosi známého a bezpečného, soucit, sympatii a další kladné a především příjemné emoce. Známa tvář symbolizuje známou situaci. Hledání dvojníka v tomto případě zdůvěřňuje svět a činí naši pozici v něm jistější a srozumitelnější.

Dvojník však také vyvolává neklid, freudovský pocit přízračné tísně⁵⁰, která se nás zmocní při pohledu na zárodek cizosti v čemsi důvěrně známém (anebo naopak známého v něčem bytostně cizím). Dvojník je ta část nás samotných, která se vymkla kontrole a získala autonomii. Je to neakceptovaný aspekt osobnosti. V romantickém (novoromantickém a postromantickém) umění takový dvojník získává podobu ztraceného stínu, ožvláhlého zrcadlového obrazu, zhmotnělé temné stránky duše. Setkání s tímto typem dvojníka možná není radostné,

je však podstatné. Hledání dvojníka tu vede k sebepoznání. Hledání dvojníků je mnohdy obtížné a bolestné, může však být také prostě a jednoduše zábavné. Sestupme tedy nyní z výšin filosofických spekulací na úroveň digitální popkultury a oddechu.

Příkladem nikterak sofistikované, přesto ale působivé práce s motivem dvojníka je aplikace *Google Art & Culture*, která po vložení fotografického portréту (*selfie* apod.) dokáže vyhledat dvojníka vyfotografované osoby na známých obrazech.⁵¹ Program pracuje velmi jednoduchým postupem: získaná data porovná s informacemi z digitálních databází světových muzeí a galerií, procentuálně vyčíslí stupeň shody a obraz, u nějž je shoda s (auto)portrétem největší, uživateli zobrazí. Výrobce uvedl na trh aplikaci s komentářem, že chce podpořit zájem o klasické umění. Je zřejmé, že takový efekt tato aplikace může mít jen ve velice omezené míře. Zajímavě ale dokládá relativně rychlou

a pravděpodobně nevratnou proměnu recepce výtvarného umění. Není sporu, že v současné době nad fyzickou návštěvou muzeí a galerií převládají virtuální prohlídky výstav či expozic a prohlížení digitalizovaných databází muzejních sbírek (přičemž tento trend ještě posílil a urychlil lockdown vyvolaný covidovou krizí). Popsaná aplikace tak z tohoto pohledu spíše než k popularizaci umění přispívá k zpovrchnění jeho vnímání. Chápat tuto a další podobné digitální formy prezentace umění pouze negativně by ale znamenalo pominout jejich pozitivní aspekty. Reprodukce uměleckého díla, jak si všimli již Aby Warburg⁵², Walter Benjamin⁵³ či André Malraux⁵⁴, nám nabízí možnost vidět dílo v nových vztazích, kontextech a souvislostech s dalšími (reprodukoványi) díly. Reprodukce, a to zejména reprodukce digitální, navíc v podstatně větší míře než originál připouští úpravy, variace, konfrontace a nesčetné další formy zásahů, které nejenže nabízejí nové, či alespoň rozšířené formy recepce konkrétního díla, ale zároveň kreativním způsobem otevírají cestu k umění jako takovému. Reprodukce totiž není ničím jiným než právě dvojníkem původního díla, dvojníkem, který, jak již bylo řečeno, originál zcizuje (a tím odkrývá jeho skryté stránky) a zároveň zdůvěřňuje (čímž jej zbavuje jeho mnohdy paralyzujícího statutu „vysokého umění“).

⁵² Viz Bilderatlas Mnemosyne.

⁵³ Benjamin, 1979.

⁵⁴ Malraux, 1974.

PROČ HLEDÁME DVOJNÍKY?



Výuková situace Fotostrih

Tato výuková situace navazuje na předchozí situaci *Druhá kůže* a zaměřuje se na rozmanité tvarové varianty pozic, které může tělo zaujmout. Principem je zde převod zvukového materiálu do jazyka póz a gest a jejich následné zachycení formou prostřihované a prohýbané fotografie. Žánrově lze tedy výukovou situaci zařadit na pomezí performance, soundartu a kreativní práce s obrazovým materiálem. Inspiračním zdrojem pro tuto tvůrčí metodu je tvorba Doroty Sadovské, která své „kresbostřihy“ (prostřihované obrazy postav v expresivních pózách) prezentovala na výstavě *Bílá terapie* (2016–2017) v GASKu⁵⁵.

Žáci si v týdnu před vyučovací hodinou doma připraví zvukovou nahrávku. Úkolem je nahrát zvukovou stopu o délce 30–50 sekund, jejímž obsahem bude série běžných, avšak snadno rozpoznatelných zvuků (například natáčení vody do vany nebo puštění sprcha, vrzání dveří, krájení zeleniny, míchaní čaje, loupání vajíčka, rozbalování bonbonů, vysypání lega z krabice, čištění zubů). Každý z žáků přinese zvukový záznam, který nahrál na svůj telefon, a poté žáci ve spolupráci s učitelem vytvoří společnou databázi zvukových nahrávek. Z této databáze si následně vyberou nahrávku, která se stane podnětem pro jejich tělovou akci.

Předmětem motivační části této výukové situace je seznámení žáků s němým expresionistickým filmem, a to s důrazem na jeho specifickou vizuální stylizaci. Vypjaté pózy, dramatická gesta a výrazná mimika byly nejen typickými vizuálními, ale i významotvornými prvky němého filmu.

⁵⁵ Viz brožura k výstavě, 2016.

FOTO STŘIH

Herci si jimi vypomáhali, aby kompenzovali absenci zvuku a mluveného slova. Expresionistický film tyto postupy jednak dohnal do krajnosti, jednak rozšířil o další umělecké vizuální prvky: kontrastní svícení, architekturu plnou distorze, dekorace s ostrými úhly a deformovanými geometrickými tvary, výrazný make-up, masky a kostýmy herců.

Vzorovým příkladem je v tomto ohledu film *Kabinet doktora Caligariho* (1920, rež. Robert Wiene), na jehož vizuální stránce se podíleli umělci z expresionistické skupiny Der Sturm. Jako zdroj inspirace ovšem žákům poslouží především expresivní postoje a stylizovaný pohyb herců.

Žáci se ve dvojicích střídají. Jeden poslouchá vybranou audionahrávku a snaží se na ni reagovat pohybem. Pokud se mu podaří zaujmout zajímavou polohu, pohyb přeruší. Impulsem pro takové „zamrznutí“ však mohou být i výrazné elementy zvukového doprovodu. Druhý člen dvojice pózy partnera fotograficky dokumentuje. Poté si žáci role vymění. Následně fotografie samostatně upravují v grafickém programu či aplikaci (pozornost věnují zejména velikosti záběru a světelnosti snímku). Poté snímky převedou do černobílé verze. Po editaci fotografie vytisknou na papír velikosti A3 (vyšší gramáže 130–150g).

Z vytištěných fotografií pak žáci vytvoří nízký papírový reliéf – „fotostřih“. Při tvorbě fotostřihů žáci na fotografii pozorně vybírají části těla, které částečně vystřihnou (v některých místech je účelnější namísto nůžek použít řezák). Uvolněné části při následném zavěšení přirozeně vystupují z dvojrozměrné fotografie

do prostoru a vytváří reliéf. Žáci se při výběru míst, která budou prostřihávat a prořezávat, orientují podle linií vyfotografovaného těla, jeho jednotlivých částí a detailů. Je však nutné ponechat vždy některé části linií neprostřižené, aby nedošlo k úplnému vystřižení tvarů vyfotografované pozice či gesta a plochý reliéf se nerozpadl.

Dokončené fotostřihy můžeme při prezentaci umístit na stěnu nebo zavěsit do prostoru. Závěrečná diskuze se zaměří na analýzu jednotlivých fází tvůrčího procesu. Debatu doprovodíme poslechem použitých zvukových stop.

Výtvarné prostředky

- fotoaparát, smartphone, tablet
- aplikace nebo program na úpravu fotografií
- tiskárna, papíry A3
- nůžky, řezáky, řezací podložky
- instalační materiál, vlasec

Kompetence žáka

- Žák při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpoznává jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu a její interpretaci.
- Žák využívá technických možností digitální fotografie pro vyjádření svého tvůrčího záměru.
- Žák dokáže charakterizovat obsahové souvislosti vlastních vizuálně obrazných vyjádření a konkrétních uměleckých děl, porovná výběr a způsob užití vyjadřovacích prostředků.
- Žák vědomě propojuje performativní a dokumentační prvky výtvarné tvorby.

Další zdroje inspirace

Emil Nolde, *Tänzerin*, (1913)

Erich Heckel, *Mann in der Ebene* (1917)

Josef Fenneker, reklama na film *Nerven*, rež. Robert Reinert (1919)

Josef Fenneker, filmový plakát k filmu *Totentanz*, rež. Otto Rippert (1919)

Milly Steger, *Auferstehender Jüngling* (1920)

Dora Kallmus (Madame d'Ora), *Anita Berber und Sebastian Droste in dem Tanz „Märtyrer“*, série fotografií z knihy *Die Tänze des Lasters, des Grauens und der Ekstase* (1923)

Upír Nosferatu (*Nosferatu, eine Symphonie des Grauens*), rež. F. W. Murnau (1922)

Kabinet voskových figurín (*Das Wachsfigurenkabinett*), rež. Paul Leni (1924)

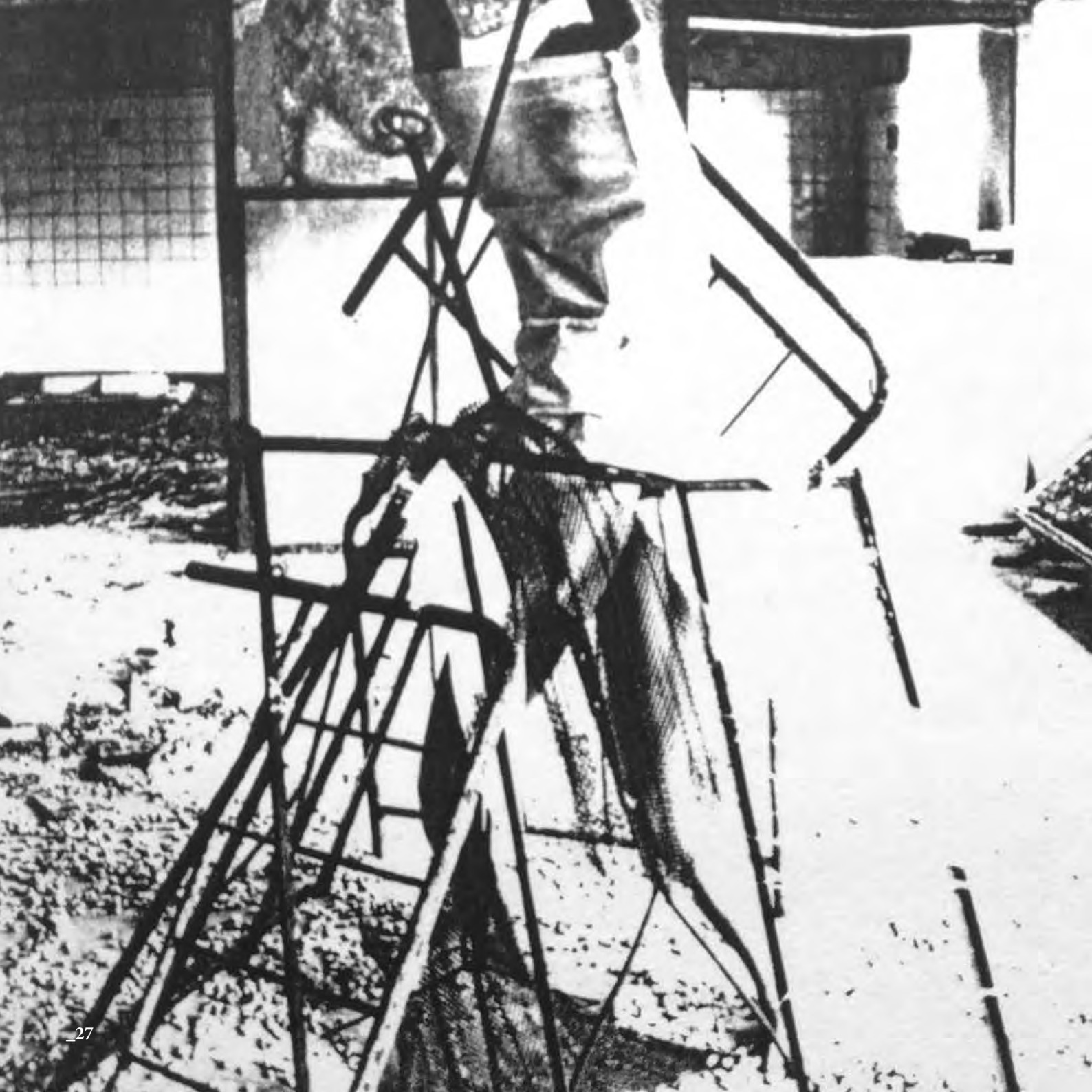


_23



_24





Výuková situace Extremní kostým

Tato výuková situace vychází z projektu *Extremní kostým*, který byl součástí soutěžní sekce Pražského Quadriennale 2011 a prezentoval divákům „intenzivní, neobvyklé, odvážné, nečekané, jedinečné, kosmické, virtuální, nehmotné, rozptýlené, zářivé, jízlivé, vznosné, extravagantní, odrazující, deformující, technické, environmentální, zvukné, technologicky inovativní, dekadentní, bizarní, eklektické, bujaré“.⁵⁶

V rámci této výukové situace směřuje učitel pozornost k propojování oblasti kostýmního návrhářství, módy, designu a digitální performance. Žáci se nejdříve společně s učitelem věnují popisu scénografického řešení a kostýmů konkrétního divadelního představení, které například společně navštívili. Popisy kostýmů, masek a prostorového řešení scény učitel doplní otázkami typu: Z jakých materiálů může být vyroben kostým? Jaké další funkce může kostým mít? Jak vypadá kostým, který bychom označili jako bláznivý? Dá se z kostýmu jíst?⁵⁷ Může být kostým poháněn elektřinou? Může být součástí kostýmu něco živého? Může být kostým určený pro více osob?

⁵⁶ Průvodce PQ 2011, s. 44.

⁵⁷ Viz Průvodce PQ 2011, umělkyně Mariaelena Roqué připravila performativní hudební představení, při kterém mohli diváci jíst z kostýmu turón (tradiční španělský cukrářský výrobek), s. 46.

EXTREMNÍ KOSTÝM

Vyučující zároveň na příkladech ukáže, jak úzce je podoba kostýmu spjata s charakterem postavy, pro niž je kostým vytvořen, resp. jak může kostýmní výtvarník jednotlivými aspekty kostýmu (střihem, barvami, zvoleným materiálem, doplňky) zrcadlit, zvýrazňovat a dotvářet charakter postavy.

Žáci vytvoří ve dvojici kostým z netradičních materiálů a zvolí pro něj vhodnou formu digitální prezentace, tzn. zasadí kostým pomocí klíčovacího pozadí do vybraného prostředí. Vodítkem pro tvorbu návrhu jim je charakteristika postavy, která do něj má být oblečena.

Východiskem výukové situace je vytvoření charakteru postavy. Zde je možné užít nejrůznějších metod výběru vlastností. Vhodné jsou zejména takové postupy, v rámci nichž dojde např. působením náhody ke kombinaci nespořodných, ba přímo protikladných vlastností. Učitel může např. připravit kartičky s jednotlivými vlastnostmi a osobnostními rysy, z nichž pak dvojice náhodně losuje soubor vlastností své postavy. Možné je však také použít již hotové charakteristiky literárních postav. Ty by ale měly být anonymizovány, aby jejich znalost žáky při tvorbě návrhu kostýmu nesvazovala.

V následující fázi žáci ve dvojici hledají způsoby, jak vizuálně zachytit jednotlivé vlastnosti. Učitel jim případně napomůže otázkami typu: Jaká barva podle vás odpovídá dané vlastnosti? Odrážejí danou vlastnost spíše oblé, nebo špičaté tvary? Jaké materiály odpovídají dané vlastnosti? Spíš měkké a splývavé, nebo tuhé a drží tvar? Nosila by postava s těmito vlastnostmi pohodlný kostým? Co chce vaše postava dát svým oblečením světu najevo? Žáci si jednotlivé nápady

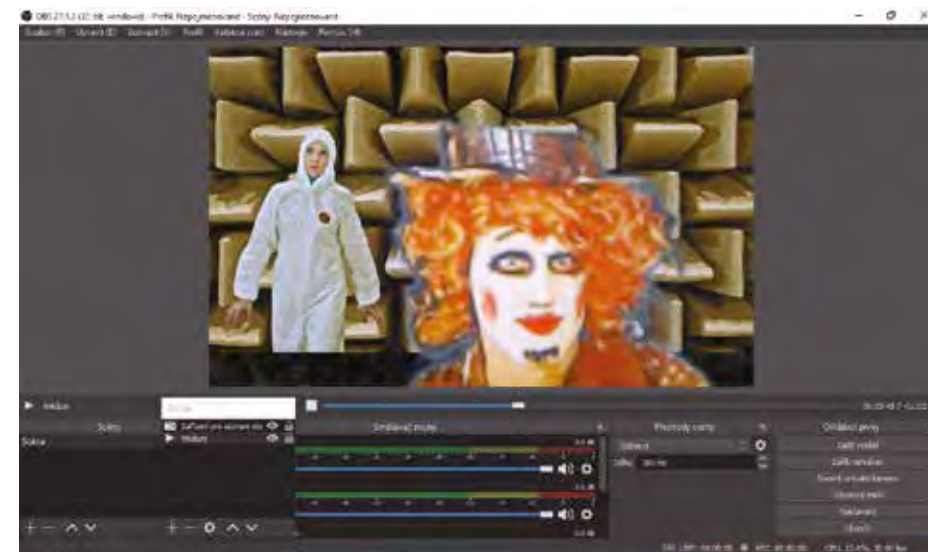
zapisují, popř. zakreslují. Součástí kostýmu může být i jeden či dva doplňky. Je však třeba dbát na to, aby se nestaly jedinými charakterizačními součástmi kostýmu, a proto žáci k jejich promýšlení přistoupí až poté, kdy je návrh kostýmu hotov.

Poté žáci přikročí k tvorbě kostýmu.

V následující fázi se žáci v těchto kostýmech naklíčují do vybraného pozadí. Pozadím může být fotografie či reprodukce uměleckého díla (výsledkem je potom pohyblivý obraz figury na statickém pozadí), anebo videosekvence (dynamická figura na dynamickém pozadí). Volbu pozadí učitel může ponechat na žácích (nabízí se např. scéna z oblíbeného seriálu či filmu), případně nabídne několik variant sám.

V rámci realizace žáci společně s učitelem připraví v ateliéru prostředí pro klíčování (zelené/modré pozadí, světla na nasvícení, externí webkameru a počítač) a pomocí klíčovacího programu v reálném čase přenesou vlastní podobu do připravené fotografie/video. Na monitoru mohou přitom sledovat a promýšlet, jakým způsobem jejich okostýmovaná postava může interagovat s mizanscénou. Výsledek potom zaznamenají formou krátkého videa. Kromě varianty využívající klíčování je možné zasazovat fotografie okostýmovaných postav do digitálních fotografií pomocí programu *Photoshop*. Tato verze je však nejen méně efektní, ale také technicky složitější.

Závěrečnou prezentaci lze pojmout jako kombinaci videoprojekce a módní přehlídky.





Výtvarné prostředky

- nalezený a odpadový materiál na tvorbu kostýmu, spojovací materiál (např. provázky, drátky, lepidla, pásky, sponky), barvy na obličej
- klíčovací pozadí - Green Screen (cenově dostupné např. FOMEI)
- dvě LED světla
- počítač, webová kamera
- program OBS *Open Broadcaster Software* (tutoriály a návody na internetu)

Kompetence žáka

- Žák nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající výtvarné prostředky pro uskutečnění svého kostýmu.
- Žák rozpoznává specifičnost různých materiálů a vědomě ji uplatňuje k vytvoření obsahu při své vlastní tvorbě a jeho interpretaci.
- Žák získává další dovednosti při práci s digitálními technologiemi a využívá je tvořivým způsobem.
- Žák si uvědomuje význam osobně založených podnětů na vzniku estetického zážitku, snaží se odhalit vlastní zkušenost i zkušenost s uměním, které s jeho vznikem souvisí.



_30

Další zdroje inspirace

Hugo Ball účinkující v kabaretu *Voltaire*, dokumentační fotografie (1916)

Manhattanští architekti předvádějící *Siluetu New Yorku* – výzkum maskovaný jako kostýmní bál, dokumentační fotografie (1931)

Rebecca Horn, *Einhorn* (1970–72)

Jana Sterbak, *Vanitas-Flesh Dress for an Albino Anorectic* (1987)

Jana Sterbak, *Remote Control* (1989)

Cindy Sherman, *Untitled #414* (2003)

Pat Oleszko, *Betty Boob* (2007)

Pawel Althamer, *Common Task* (2011)



_31

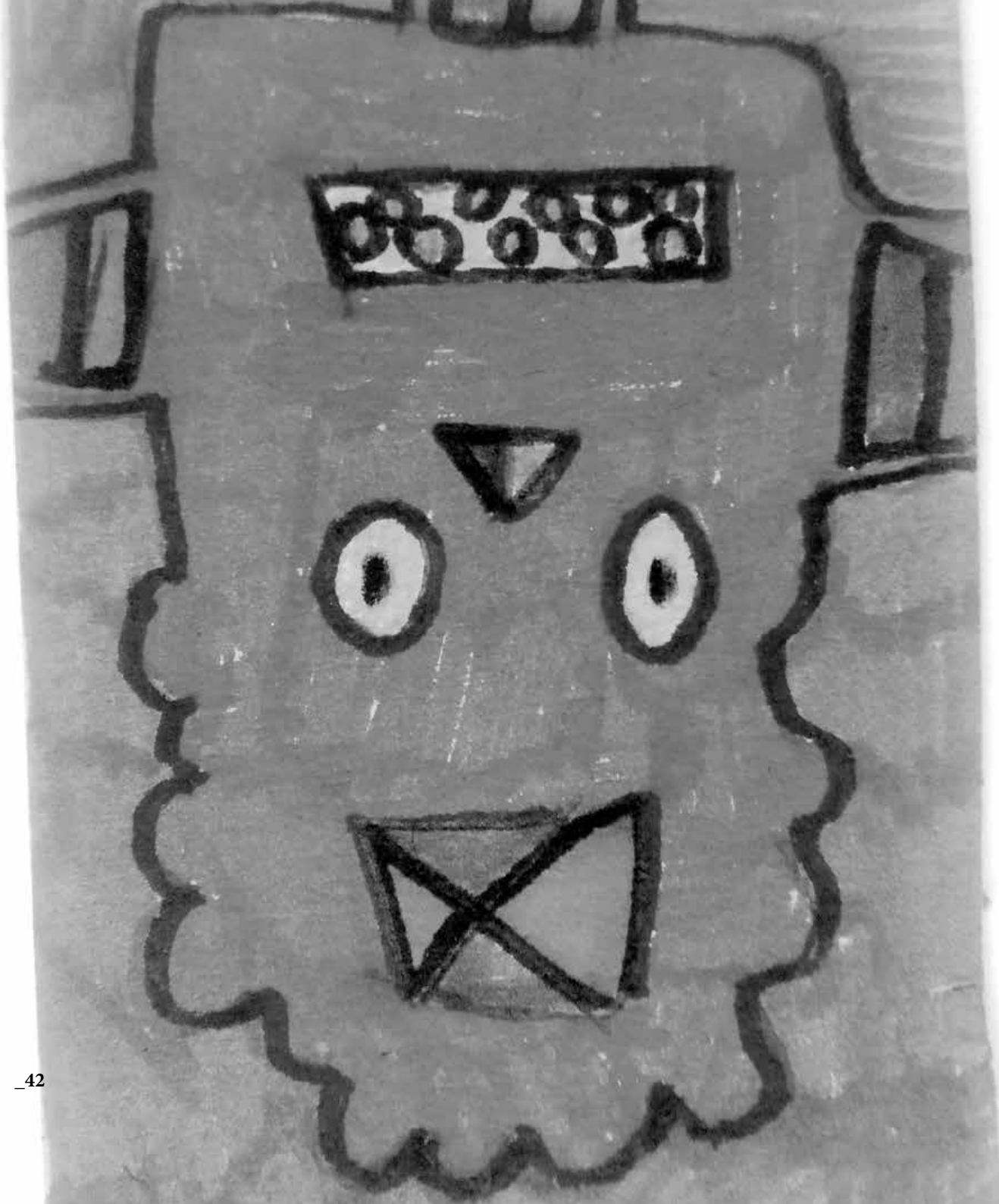


_32





*TRANS
FOR
MACE*



Výuková situace Zrcadlo

V této výukové situaci se žáci zaměří na zachycení transformace člověka v robota či monstrem v několika (cca 5) fázích. V úvodní části hodiny pracuje učitel s dosavadními znalostmi žáka z oblasti literatury, filmu, televizní tvorby a výtvarného umění, které dále rozvíjí. Společnou diskuzi na téma roboti a monstra mohou aktivovat například otázky: Znáte nějaké roboty z knížky, komiksu, filmu nebo seriálu? Jsou podobní člověku? Kde se nejčastěji setkáváme s roboty? Jak vypadá monstrem? Jak se chová? Má některé lidské vlastnosti? Může se stát člověk robotem nebo monstrem a jak? V diskuzi učitel žákům osvětlí, co v současné době označujeme termíny robot, kyborg, monstrem a umělá inteligence. Do diskuze lze zařadit i ukázky uměleckých děl, která se zabývají tématem robotizace společnosti a začleňováním umělé inteligence do běžného života.

V následné fázi necháme žáky nakreslit jejich představu robota nebo monstra tužkou na papír formátu A3. Žáci přemýšlí, jak by mohli vypadat a jak by se změnila jejich podoba, kdyby prošli procesem zrychlené robotizace či proměny v monstrem. Na základě své kresby žáci promyslí jednotlivé fáze proměny. Samotný proces transformace zachytí žáci na zrcadle velikosti cca 1m², které jim umožní pracovat v měřítku 1:1. K tomuto účelu je možné použít kupříkladu zrcadlo na školních toaletách. V případě, že zrcadla k dispozici nejsou, je možné zakreslovat

ROBOT / NETVOR

jednotlivé fáze proměny na průhledné folie, popř. listy pauzovacího papíru položené na sebe. Žáci nejdříve lineárně zaznamenají odraz své tváře a ramen na povrchu zrcadla pomocí silného smazatelného fixu. Tuto první fázi transformace vyfotografují a pokračují dalším krokem procesu proměny. Smažou tu část tváře, kterou chtějí nahradit prvkem charakteristickým pro robota nebo monstrum, dokreslí zamýšlený prvek a opět portrét vyfotografují. Stejným způsobem žáci pracují i v následujících fázích transformace. Jejich autoportrét tak postupně ztrácí svoji podobu a mění se v portrét robota či monstra. Všechny fáze proměny žáci zaznamenají pomocí fotoaparátu/smartphonu. V ideálním případě použijí fotografický stativ, případně fotografují ze stejného místa a pod stejným úhlem. Žáci po dokončení všech kroků proměny vytvoří z fotografií v některé z dostupných aplikací gif, je proto důležité zachovat alespoň přibližně stejnou velikost jednotlivých fází

proměny portrétní. Ve vybrané aplikaci žáci nahrají všechny fotografie (cca 5 snímků), zvolí rychlost střídání obrázků, v náhledu zkontrolují správné pořadí obrázků a výslednou animaci uloží.

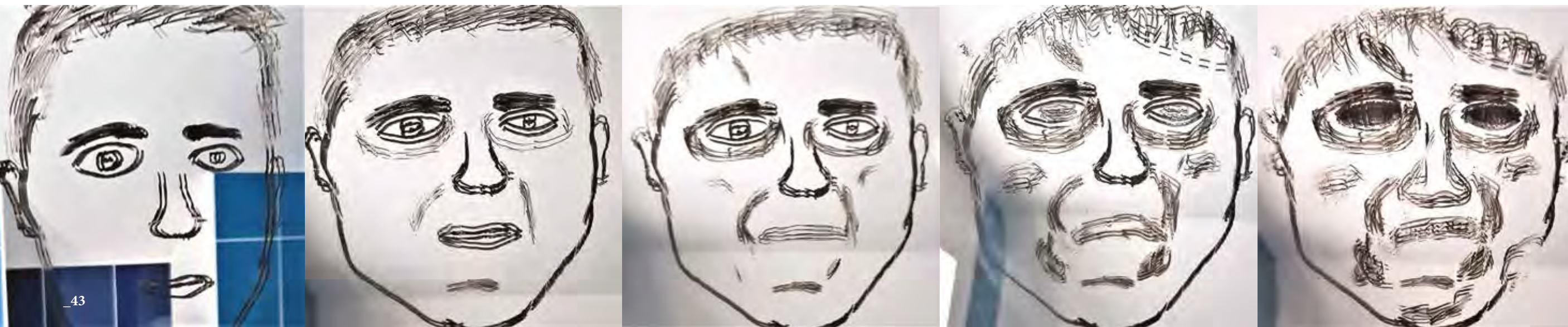
Následující část je věnována společné projekci jednotlivých gifů. Spolu s nimi jsou prezentovány také fotografie jednotlivých fází. Žák při prezentaci identifikuje vizuální prvky, s nimiž při transformaci pracoval, a vysvětlí, proč si vybral právě je. Pokud některou z částí obličeje transformoval vícekrát, resp. ve více fázích, popíše toto řetězení a vysvětlí, čím byl k této několikanásobné proměně veden. Zároveň také upozorní na ta místa, která žádnou proměnou neprošla, a kde tedy ještě lze rozpoznat původní podobu autora.

Po formální analýze pak žáci své monstrum/robota charakterizují jakožto myslící bytost obdařenou

vnímáním a emocemi. Dbají však při tom na to, že výsledné monstrum/robot vzniklo transformací jich samých a je jejich (deformovaným/transformovaným) zrcadlovým obrazem. Tak jako si transformovaný tvor uchoval některé fyzické rysy originálu, měl by si uchovat i některé jeho psychické charakteristiky.

Tato fáze může proběhnout ve dvou variantách. Buď ji provede učitel výtvarné výchovy sám (v tom případě postačí, aby charakteristika monstra proběhla ústně v rámci prezentace gifů), anebo ji převezme vyučující českého jazyka. Ten může vzniklé roboty a monstra využít jako výchozí bod při nácviu slohových útvarů. Především v rámci charakteristiky se nabízejí témata jako třeba *Moje monstrózní já*, *Mé milované monstrum*, *Zlý robot*, popř. prostě *Charakteristika monstra*. Takto charakterizovanou postavu je pak dále možné využít při nácviu vyprávění. Nabízí se ovšem i možnost zadat témata

spojená s motivem/tématem robota a monstra při psaní výkladu, či úvahy. Proces transformace v monstrum/robota lze velice plodně uplatnit i při výuce literatury. Právě motivy monstra a robota posloužily mnoha autorům jako prostředek analýzy humanity jakožto konstitutivní vlastnosti, popř. souboru vlastností, člověka jako živočišného druhu. Připomeňme v tomto ohledu alespoň román *Frankenstein* M. Shelleyové, drama *R.U.R.* Karla Čapka, popř. i sbírku povídek *Já, robot* od I. Asimova, či román P.K. Dicka *Sní androidi o elektrických ovečkách* a jeho filmovou verzi *Blade runner*. Nabízí se ale i celá řada dalších souvislostí (např. s Kafkovou novelou *Proměna*). Právě zážitky transformace vlastního obrazu v monstrum/robota a s tím spojené ztráty vizuálních znaků lidskosti umožní žákům takřkajíc na vlastní kůži pocítit implikace spojené s odpovědí na otázku: „Co dělá člověka člověkem?“





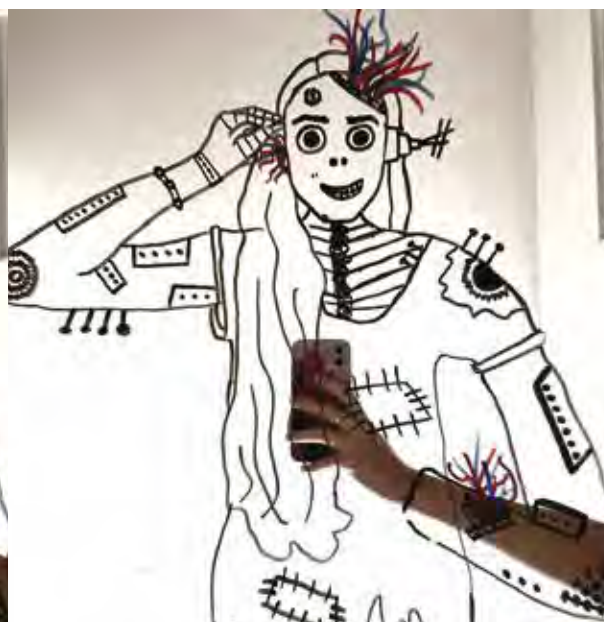
_44



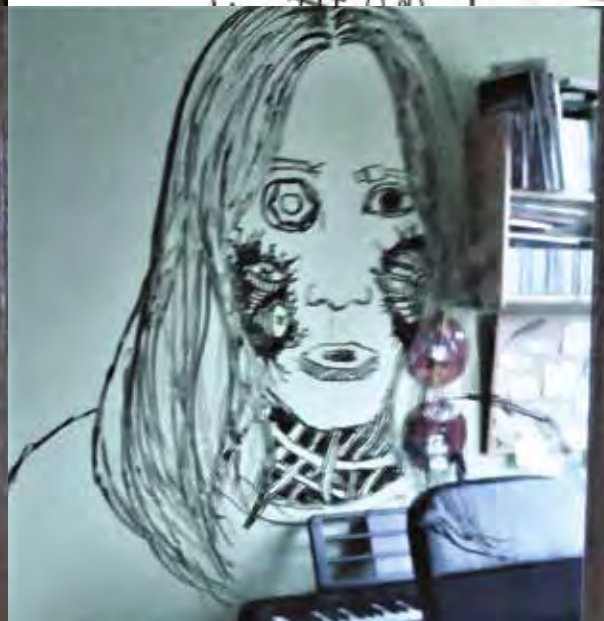
_45



_46



_47



Výtvarné prostředky

	zrcadlo (popř. folie nebo pauzovací papír)
	silný smazatelný fix či jiný dostupný materiál, který přilne na povrch zrcadla, lze ho smazat a dokreslit další kresebný motiv.
	čistící přípravek na skleněné povrchy a zrcadla
	fotoaparát, smartphone, stativ
	aplikace na vytvoření gifu (Giphy Cam, GIF maker)

Tato výuková situace byla ověřena během distanční výuky na gymnáziu (v mezipředmětové vazbě s předmětem Český jazyk a literatura) a na vysoké škole (v předmětu Výtvarné vyjadřování pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ).

Kompetence žáka

	Žák se učí kriticky přistupovat k novým médiím a digitálním technologiím.
	Žák si uvědomuje etické problémy spojené s využíváním robotů a umělé inteligence v různých situacích.
	Žák si rozvíjí znalosti o lidské identitě ovlivňované dynamickým vývojem techniky a technologií.
	Žák dokáže kreativním způsobem pracovat s digitálními aplikacemi.
	Žák si osvojuje netradiční a inovativní postupy ve vlastní výtvarné tvorbě.
	Žák se seznamuje s díly současného digitálního umění a populární kultury.

Další zdroje inspirace

Metropolis, rež. Fritz Lang (1927)

Frankenstein, rež. James Whale (1931)

2001: *Vesmírná odysea*, rež. Stanley Kubrick (1968)

Hvězdné války, rež. George Lukas, Irvin Kershner, Richard Marquand, J. J. Abrams, Rian Johnson (1977–2019)

Blade Runner, rež. Ridley Scott (1982)

Douglas Gordon, *Monster Reborn* (1996/2002)

Björk, *All is full of Love*, 4 min. (1999)

Pavel Mrkus, *A prayer of PW 20/ LW*, 6 min. (2001)

Virgil Widrich, *make/ real*, 5 min. (2010)

Westworld, rež. Jonathan Nolan, Richard J. Lewis a další (2016–2020)

Raised by Wolves, rež. Ridley Scott a další (2020–2022)



_48



_49

/ 89



_50



_51



_52

Téma umělé bytosti provází lidstvo snad po celou jeho historii. Jedním z jeho kulturně nejvlivnějších a umělecky nejplodnějších zpracování je motiv golema. V našem kontextu je legenda o golemovi spjata s postavou rabi Löwa a prostředím rudolfinské Prahy, golemovský mýtus má ovšem kořeny podstatně starší a filosoficko-náboženská tradice, na níž se zakládá, interpretovala postavu golema odlišným způsobem.

Emily D. Bilski⁵⁸ zdůrazňuje, že golem původně představoval matérii, která teprve čeká na zformování a definitivně získá podobu člověka až v okamžiku, kdy jí bude vdechnuta duše. Oživením hmoty tvůrce golema napodobil akt stvoření člověka a tím se sám přibližoval svému stvořiteli. Na rozdíl např. od starořecké tradice ale tato nápodoba stvořitelského aktu nebyla chápána jako projev zpupnosti, nýbrž právě jako prostředek přiblížení se Bohu. V centru pozornosti proto podle Bilski stál samotný akt stvoření. Výsledný produkt nebyl podstatný a bezprostředně

⁵⁸ Viz Emily D. Bilski. In: Wood – Livingston – Uchida, 2019, s. 25–43. Ke kabalistické tradici viz také Moše Idel, 2007.

po stvoření byl zničen. V pražské legendě ovšem tento původní koncept chybí, mění se účel stvořitelského aktu – Löw golema vytvoří proto, aby ochránil členy své komunity. Tím se ovšem otevírá prostor pro nový prvek, jímž je ztráta kontroly nad uměle vytvořeným životem a zároveň také krystalizuje vizuální podoba umělé bytosti: Löwův golem je velký a silný (silnější než jeho tvůrce), aby dokázal plnit předem určené úkoly.

Další ikonický představitel umělého života se na literární scéně objevil na konci druhé dekády 19. stol. Mary Wollstonecraft Shelleyová, autorka *Frankensteina*, ovšem spíše než příběh o golemovi, rozvinula mýtus prométheovský. Moderní Prométheus⁵⁹ Viktor Frankenstein je v mnoha ohledech jiným typem stvořitele než moudrý rabín a golem jiným typem umělého člověka než Frankensteinovo monstrum. To, co oba tvůrce odlišuje, je mimo jiné motivace jejich činu. Löw, jak již bylo řečeno, oživuje mrtvou hmotu proto, aby ochránil obyvatele ghetta,

⁵⁹ Podtitul románu zní „Moderní Prométheus“.

Viktor chce naopak vnutit svou vůli samotné smrti a přivlastnit si tak moc, jíž disponuje pouze Bůh. Jako vědec Frankenstein skutečně uspěje, jeho výtvar ožije. Ve své snaze vyrovnat se Bohu ovšem selhává. Bytost, kterou přivedl k životu, se obrací proti němu i celému světu. Ve snaze překonat smrt, Frankenstein smrt stvoří. Sám sebe pak na konci románu označuje za padlého anděla a přirovnává se tak k Miltonovu *Satanovi*, jehož proviněním byla právě víra, že se může rovnat Bohu. Tím ovšem také nepřímo identifikuje příčinu svého selhání. Jeho podnik byl již od začátku odsouzen k nezdaru, protože ho motivovala zpupná představa, že je možné překročit přirozený řád.

Pražská legenda o golemovi i příběh Frankensteinova monstra se v mnohém liší, jedno je ale spojuje. Obě umělá stvoření se vymknou moci svých stvořitelů a začnou působit zkázu. V další tradici se proto stala ztělesněním hrozeb, které s sebou přináší technologický pokrok, a jejich tvůrci reprezentanty vědy, která si zahrává se silami, kterým do důsledku nerozumí. Frankenstein pak navíc ještě tím, že odmítá přijmout zodpovědnost za svůj výtvar, ukazuje nutnost etického rozměru vědy. Jeho výtvar se totiž skutečným monstrem stává nikoli v okamžiku stvoření, ale teprve tehdy, když ho jeho stvořitel opustí.

Je tu ale i další rozdíl. Golem je od počátku do konce pouhým bezduchým nástrojem. Jakmile získá autonomii, stává se nekontrolovatelným zdrojem chaosu. Nekoná tak ale z vlastního rozhodnutí. Nerozsévá zkázu, protože by chtěl. Jinak je tomu u Frankensteinova monstra, které motivuje pomsta.

Shelleyová ho obdařila svobodnou vůlí, schopností vývoje, inteligencí a emocemi.⁶⁰ Tím, že ale opatřila lidskými vlastnostmi bytost umělou a v tomto smyslu nelidskou, zároveň dala následujícím generacím umělců a filosofů k dispozici nesmírně účinný způsob tázání se po podstatě lidství samého. Inteligentní roboti a kyborgové vědecko-fantastické literatury a kinematografie nastavují člověku zrcadlo a nutí ho, aby se při pohledu na ně tázal: „Co to znamená být člověkem?“

Nezapomeňme však na to, že Frankensteinovo monstrum není jen umělým „člověkem“, ale právě také... monstrem. To je ovšem podstatné! Jestliže totiž jako umělá bytost s lidskými vlastnostmi vyvolává otázky týkající se podstaty lidství, jakožto monstrum poukazuje na problém opačný, problém ne-lidskosti. Nicméně i v tomto případě zůstává naším zrcadlovým obrazem. Hledíme na monstrum a vidíme sebe sama. Naše otázka teď ale zní: „Co se skrývá pod slupkou mého lidství?“

⁶⁰ V tomto smyslu golem a monstrum vlastně symbolizují dva různé typy nebezpečí, spojeného s technickým pokrokem. Golem je řečeno s nadsázkou, obrazem explodující jaderné elektrárny nebo viru uniklého z laboratoře, zatímco monstrum spíše umělou inteligencí, která se vzbouří proti lidstvu.

ROBOT / NETVOR +



*PROSTOR
JAKO
MÉDIUM*



Výuková situace Diorama

Jedním z výstupů výtvarné výchovy je i účast žáků ve výtvarných soutěžích a přehlídkách. Mnohé z těchto akcí se vážou k jubileím spojeným se životem a působením významné dějinné osobnosti. Nutno přiznat, že takto formulované zadání většinou nenabízí příliš velký prostor pro kreativní zpracování. Následující výuková situace ukazuje jednu z možných cest, jak taková historická témata do výuky výtvarné výchovy zařadit a tvůrčím způsobem využít.

Výchozí didaktickou metodou je zde prostorová koláž, vytvořená z vlastních fotografií a dostupných obrázků různých předmětů a postav. Úkolem je vytvořit surrealistickou dioramatickou scénu, v níž budou vedle sebe umístěny obrázky předmětů, postav a symbolů, které spolu nesouvisí a běžně se nevyskytují ve stejném kontextu. Cílem je pak sledovat a interpretovat nově vzniklé souvislosti a významové spoje, které takto (samovolně) vzniknou.

V úvodní části učitel představí žákům příklady vybraných uměleckých děl různých autorů, založených na principu kolážovitého propojování nesouvisících obrazných prvků. Jako impuls pro krátkou úvodní diskusi se zde nabízí zmínit slavnou Lautréamontovu větu o náhodném setkání šicího stroje a deštníku na

FOTOGRAFIE V PROSTORU

/ 97

pitevním stole a promítnout reprodukce vybraných surrealistických koláží a instalací.

Následně učitel seznámí žáky s historickým tématem (osobností), které je součástí zadání konkrétní výtvarné soutěže či přehlídky. Vyučující pro tuto část může připravit pracovní listy, které žákům usnadní orientaci v chronologické návaznosti klíčových událostí života zadané osobnosti a zasadí je do širšího dějinného kontextu. Tato fáze může proběhnout ve spolupráci s učitelem dějepisu, a to jak přímo v rámci hodiny výtvarné výchovy, tak v hodině dějepisu (ta ale logicky musí hodině výtvarné výchovy předcházet). Žáci poté popíší, které momenty je zaujaly a kde nacházejí paralely s událostmi současného světa. V této fázi hodiny učitel aktivizuje žáky otázkami. Aby byla diskuze v této fázi skutečně podnětná, je třeba, aby byly otázky formulovány konkrétněji než jen: Co vás zaujalo? Namísto toho je nutné volit otázky přímo s ohledem na konkrétní osobnost. Otázky pak mohou znít například takto: Jaká důležitá setkání ovlivnila život zvolené osobnosti? Jaké cíle si kladla? O co usilovala? Jak byla ve své době vnímána ostatními? Jak je vnímána nyní? Kromě dotazů, které cílí na prokazatelná historická fakta, je však dobré formulovat i otázky, jež dávají prostor imaginaci a otevírají tak možnost kreativního zpracování tématu. Je možné ptát se např.: O čem zvolená osobnost snila a jaké obrazy se mohly objevovat v jejích snech? Čeho se bála? Co jí asi udělalo v životě největší radost? Takto vedená diskuze by měla vést nalezení souboru nosných motivů (čistě předmětné i symbolické povahy). Ty si žáci následně zapíší, či zakreslí do pracovního listu.

V následující části si žáci vyberou, se kterými zaznamenanými motivy ze života a snů zvolené osobnosti budou dále pracovat a vytvářet z nich prostorovou koláž. Žákům, kteří při svém výběru budou mít tendenci sklouzávat k čistě dokumentárnímu („realistickému“) zachycení konkrétní historické události, není třeba v jejich volbě bránit, plodnější je naopak různé způsoby zpracování tématu reflektovat v rámci závěrečné diskuze.

Poté žáci vyrobí papírový základ pro dioráma, který ohraničí tvůrčí prostor budoucí koláže. Nejjednodušší je použít krabici od bot, kterou si žáci upraví s ohledem na snazší manipulaci s jednotlivými prvky diorámatu a jeho finální nasvícení. Následně žáci naskicují návrh rozmístění jednotlivých obrazných prvků v prostorové koláži tak, aby měli představu, jak bude dioráma vypadat. Přitom si také promyslí velikost jednotlivých elementů. Ta nemusí odpovídat reálné velikosti, volba rozměrů se může řídit také symbolickou důležitostí nebo umístěním v prostoru diorámatu. Zde je nutné dbát na to, aby se jednotlivé prvky nepřekrývaly.

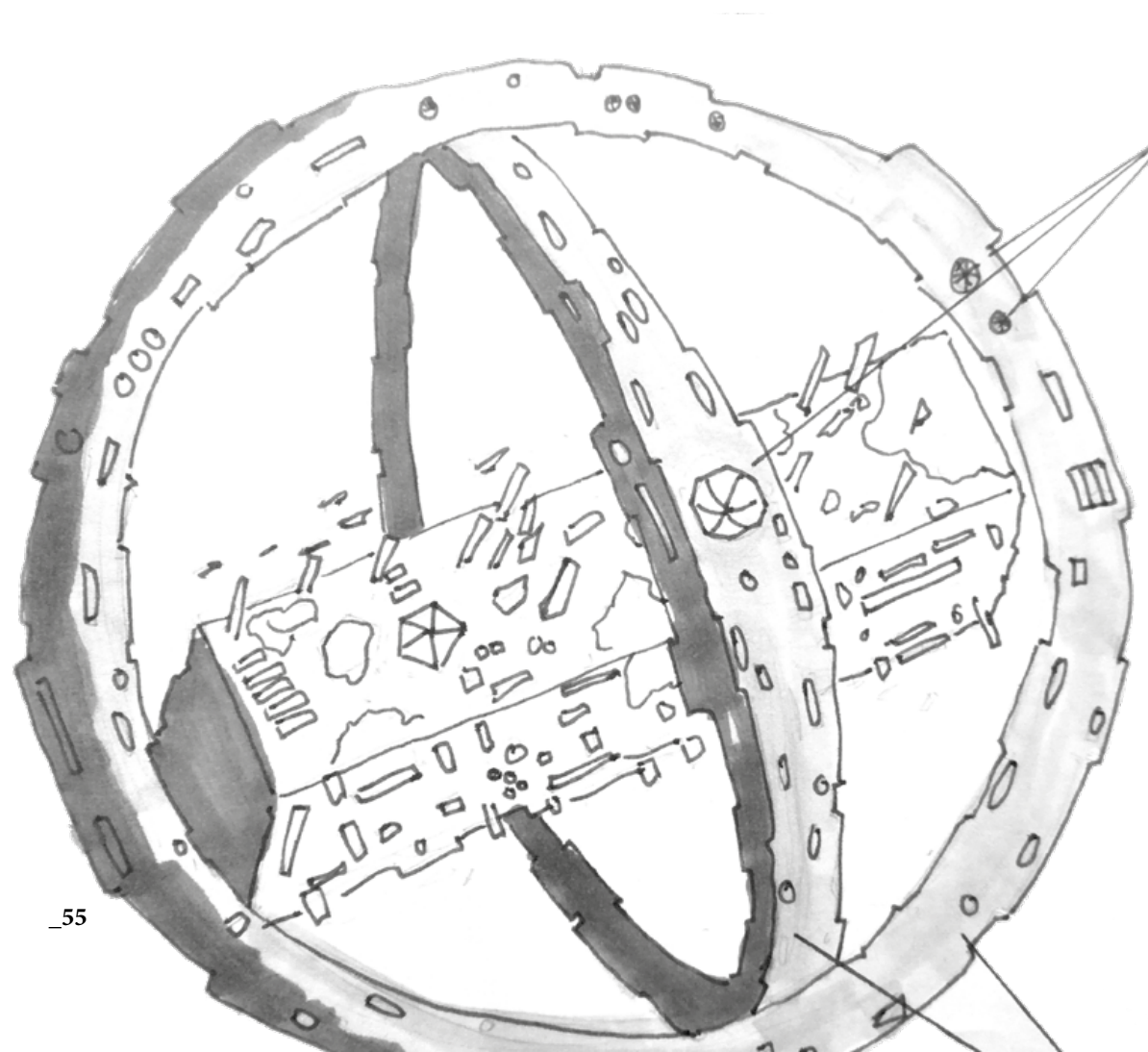
V další fázi si žáci jednotlivé prvky připraví. Použijí přitom fotografie reálných předmětů, které buď sami pořídí, nebo vyhledají na internetu. Ty následně za pomoci volně stažitelných aplikací upraví v počítači, tabletu, popř. chytrém telefonu (soustředí se zejména na úpravu barevnosti a velikosti), vytisknou na papír, vystříhnou, podlepí (podlepení zajistí větší stabilitu) a umístí je na základě své skici do prostoru diorámatu.

V předposlední části výukové situace žáci s podporou učitele vyzkoušejí různé varianty nasvícení diorámatu.

Společně sledují, jak lze svícením podpořit vykreslení prostoru scény a pomocí barevných filtrů vytvořit subjektivní atmosféru prostorové koláže. Nasvícená diorámata pak fotograficky zdokumentují.

Nakonec žáci svá díla (diorámata i jejich fotografie) prezentují a okomentují. Zaměřují se přitom zejména na volbu jednotlivých prvků a možnost celkové interpretace scény. Pokusí se také reflektovat, jak se

jejich pojetí dané scény v průběhu tvorby proměňovalo a na jaké problémy v kreativním procesu naráželi. V diskuzi pak žáci spolu s učitelem jednotlivá diorámata porovnají, a to především s ohledem na zvolený stupeň realističnosti, či naopak „surreálnosti“ zpracování tématu. Učitel však přitom dbá na to, aby nedošlo k jejich kvalitativnímu hodnocení. Cílem je ukázat mnohost metod uměleckého řešení tématu, nikoli jednotlivé metody soudit.



Výtvarné prostředky

fotoaparát, chytrý telefon, stativ

tiskárna, počítač, aplikace a programy na úpravu fotografií

dvě LED lampy k nasvícení scény (cenově dostupné jsou např. LED Pin Spoty),
barevné filtry

papírová krabice od bot, lepenky na výrobu vlastního boxu

papír do tiskárny, papír na podlep







Kompetence žáka

Žák rozvíjí své prostorové vnímání.

Žák dokáže ve vlastní tvorbě kreativně pracovat s vizuálními motivy a jejich vzájemným propojením v prostorové koláži.

Žák promýšlí rozmístění jednotlivých prvků v daném formátu a jejich vzájemnou interakci s ohledem na celkové působení díla.

Žák uplatňuje svou imaginaci v obsahovém nebo formálním zpracování díla.

Žák se učí, jak pracovat se světlem a vytvářet celkovou atmosféru prostorové instalace.

Žáka pracuje s nápaditým a osobitým přístupem k historickému tématu.

Další zdroje inspirace

František Drtikol, *Vlna* (1926).

László Moholy Nagy, *Dynamik der Gross-Stadt* (1921–1922)

Hannah Höch, *Indische Tänzerin: Aus einem ethnographischen Museum* (1930)

Jindřich Štyrský, *Emilie přichází ke mně ve snu* (1933)

František Vobecký, *Tanečnice* (1935)

Toyen, *Ani labuť, ani Lůna* (1936)

Louise Bourgeois, *The Cells* (1989–2008)

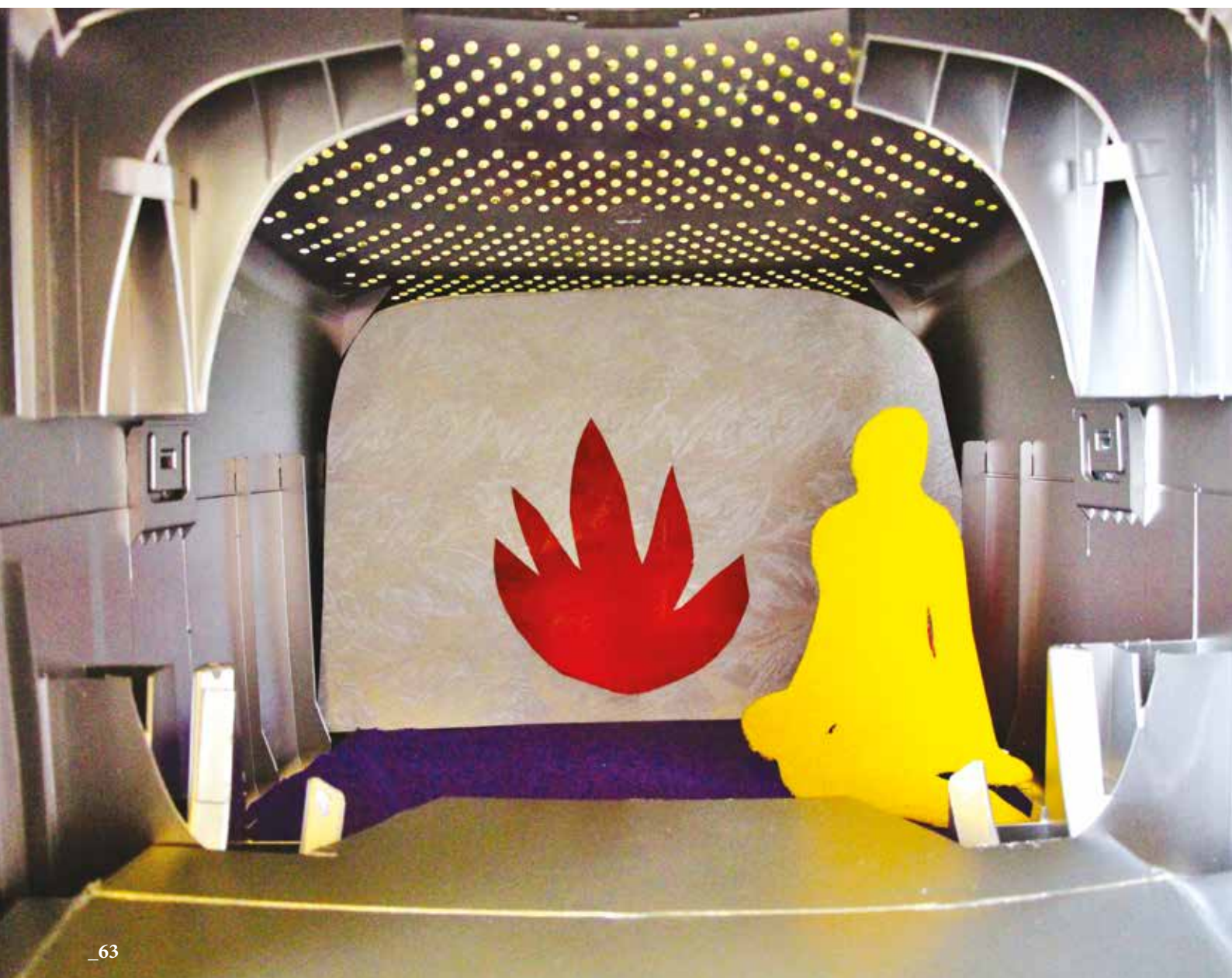
Thomas Demand, *Processo Grottesco* (2006–2007)

Monica Raya, *Opera Prima: Intervention of Snub to the Elevators – Don Giovanni* (2011)

Dominik Lang, *Spící město* (2011)

Kotátková Eva, *Obrazový atlas dívky, která rozřezala knihovnu na části* (2016)

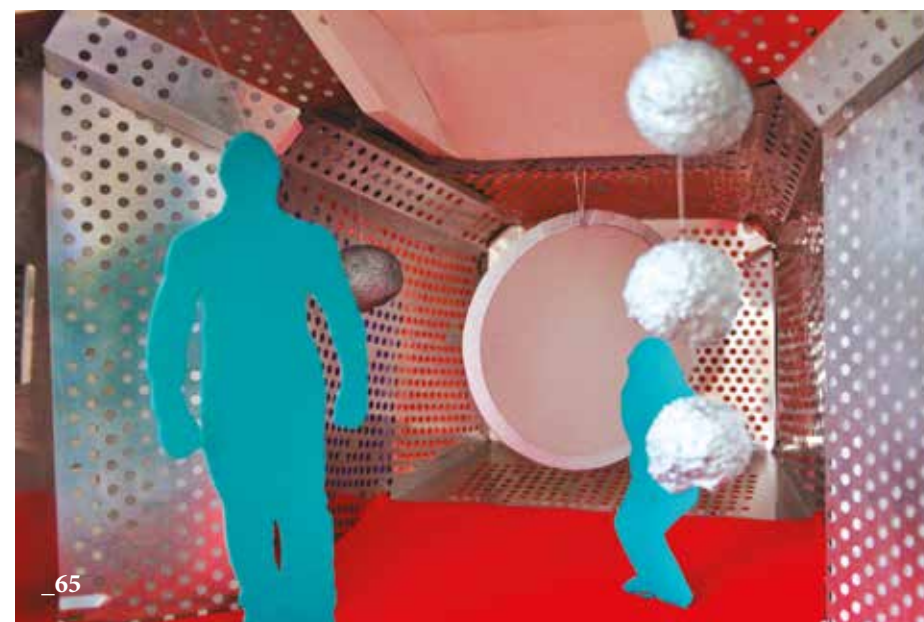




_63



_64



_65

Na první pohled dioráma působí jako jakási bizarní archiválie, která snad mohla zapůsobit v 19. století, tedy v době své největší slávy, od té doby se však jeho potenciál vyčerpál a současnému milovníkovi umění už v zásadě nemá co říci. Připomeňme si ale, co dioráma vlastně je. Jakožto simulované iluzivně-trojozměrné prostředí, mnohdy umístěné za sklem, totiž najednou začne nápadně připomínat současné formy digitálního umění a zábavy. Dioráma je totiž skutečně předchůdcem digitálních iluzivně-trojozměrných prostředí mobilních aplikací a počítačových her, od nichž nás také odděluje sklo (sklo displeje či monitoru), či dokonce digitálních světů rozšířené a virtuální reality. Dioráma proto může představovat jakýsi archetyp imerzivní tvorby. V současné době sice již nenavštěvujeme velkolepá představení, která by nás uváděla v úžas a vyvolávala v nás klamné představy skutečnosti, takřka stejný prožitek si ale dopřáváme ve virtuálním digitálním světě.

Dioráma, podobně jako jeho moderní ekvivalenty, navíc nespolehalo pouze na složku vizuální.

Prezentace diorámat byla mnohdy doprovázena hudbou. Za použití světelných efektů pak bylo možné vytvořit i iluzi plynutí času. To, ve spojení s faktem, že diorámata často zachycovala konkrétní událost (přírodní katastrofu, bitevní scénu apod.), potom propůjčovalo této statické formě i jakýsi narativní potenciál.

Diorámata tak obstojí nejen jako muzejní připomínka kořenů nových imerzivních forem, ale také jako svébytný typ uměleckého díla. Pro současné diváky a umělce je ovšem zajímavá nejen magická, spektakulární podstata tohoto typu představení a prezentací, ale také repertoár funkcí, jež diorámata ve své době měla, resp. politických a kulturních významů, jež reprezentují. Americký konceptuální umělec Mark Dion například reflektuje dioráma jako formu přírodovědné prezentace, v níž ostatně přežívá dodnes. Vzpomeňme jen na expozici pražského Národního muzea, v níž před dvojrozměrnými kulisami defilují vycpaná zvířata. Dion však tuto formu významově posouvá a proměňuje ji ve výkladní skříň životního prostředí různých druhů zvířat vystavených neblahému působení člověka.

V prosklených a osvětlených boxech zhmotňuje zahlcování přírody odpadky a předkládá tak divákovi nepříjemnou připomínku vedlejších efektů jeho životního stylu. Mexická umělkyně Dulce Pinzón si pak ve své environmentální kritice pohrává s jiným aspektem muzejních diorámat. Fotografie ze série *Historias del Paraíso* (2011) nazvaná *Nostalgia* zachycuje líbající se dvojici v prostorové instalaci imitující podobu diorámatu. Dvojice stojí na kamenech umístěných před velkoformátovou malbou otevřené horské krajiny. Tento banální výjev ovšem narušuje přítomnost zvířat, která dvojici pozorují. Pozorující a pozorovaný si vyměnili role. Autorka tak sám akt pozorování odhaluje jako antropocentrický mocenský akt a zároveň jej, alespoň v uzavřeném světě svého diorámatu, destruuje.

Moderní dioráma je ovšem forma rozmanitá nejen, co se týče témat, ale také užitých výrazových prostředků. Inspiruje umělce k vytvoření děl někdy miniaturních, někdy téměř monumentálních. Některá díla sázejí na dokonalou iluzi reality, jiná tuto iluzi úmyslně narušují. Chris Burden např. ve své instalaci *A Tale of Two Cities* (1981) použil více než pět tisíc hraček, které samy představují jisté zmenšené verze reálných předmětů (dětská autíčka, letadla, modely staveb nejrůznějšího typu), a vytvořil pro ně prostředí z písku, rostlin a skal, jež imituje přírodní ráz skutečné krajiny. Výsledný dojem pak balancuje na pomezí zdánlivého pokusu o vytvoření iluze skutečného světa a jejího okamžitého demaskování. Vzniklé dílo je tak zároveň hravé i mírně zneklidňující. Na rozdíl od výše

uvedených silně kritických děl však toto dioráma svými rozměry (248,8 m²), obrovským množstvím použitých předmětů a nesmírnou pečlivostí, s níž bylo vytvořeno, divákovi nabízí i možnost jednoduše a nekomplikovaně žasnout, tak jak diváci žasli nad diorámaty v 19. století. Čínská multimediální umělkyně Cao Fei ve svém projektu *La Town* (2014) zase vytvořila miniaturní kopii města v postapokalyptickém čase. Některé části města jsou osvětlené, některé rozpohybované, jiné jsou zahalené do kouře, anebo zatopené vodou. Autorka však divákům neprezentuje samu instalaci, nýbrž videozáběry tohoto města. Tímto „dokumentárním“ přístupem ovšem vyvolává sugestivní pocit stísněné, zoufalé atmosféry, která nám jako obyvatelům měst může být až nepříjemně povědomá.

Dioráma zkrátka dokáže nabývat nejrozumnějších podob, a to ať už se pokouší vytvořit „sladkou iluzi“, jak to kdysi formuloval Charles Baudelaire,⁶¹ anebo naopak tuto iluzi boří a tím zároveň upozorňuje na omezenost našeho vidění světa.

⁶¹ Baudelaire, Charles. Salón 1859. Dopisy řediteli časopisu *Revue française*. In: *Úvahy o některých současnících*, 1968, s. 430–431.

DIORÁMA +



SVĚTELNÝ DESIGN

Výuková situace Světelný design prostoru

Tato výuková situace je zaměřená na tvůrčí práci s prostorem a světlem a zároveň na prohlubování technických a digitálních dovedností žáků. Celá třída pracuje společně na vytvoření jednoho světelného designu prostoru.

Žáci se v úvodu seznámí se světelnou a projekční technikou a společně s učitelem diskutují o světle a prostoru. Učitel žákům promítne příklady přirozeného i cíleného přetváření prostoru pomocí světla (světelné efekty v interiérech jeskyní, kostelů apod.), interakce světla a různých materiálů (voda, sklo, igelit atd.), užití světla při vytváření atmosféry v divadle a filmu (např. užití světelných zdrojů a úhlů svícení ve filmu noir) a práce s kontrastem světla a stínu (např. v raných expresionistických filmech, či ve filmu noir). Debatu lze vést společně s učitelem fyziky, který rozšíří diskuzi o další informace a obrazový materiál. Spolupráce s učitelem fyziky však může být součástí celé výukové situace, případně na ni může navázat. Je možné např. transformovat fyzikální pokusy se světlem do podoby výtvarného experimentu (vytváření drobných instalací, digitální úprava fotografické dokumentace pokusu atd.)

Základem kreativní fáze výukové situace je „čistý“, v ideálním případě bílý prostor, jehož atmosféru budou žáci pomocí světél proměňovat.

PROSTORU

Prostor může být tvořen bílou zadní stěnou a podlahou (cca 4×4m), případně i bočními bílými stěnami. Je třeba, aby prostor bylo možné zatemnit. Učitel připraví pro žáky námět, který by měl vycházet z jejich diváckých zkušeností. Žáci například rádi sledují hororové filmy a čtou hororové komiksy, nabízí se tedy možnost zvolit jako zadání vytvoření světelného prostoru, který bude mít hororový charakter. V případě, že si učitel vybere tento námět, bude se v diskuzi se žáky věnovat otázkám: Jaká jsou hlavní témata hororů? Jakými prostředky horory vyvolávají v divákovi strach a úzkost? Co je v hororech děsivé a šokující? Proč se v hororech záměrně skrývají a zatajují informace? Jakou roli v hororech sehrávají světlo, stíny a tma? Jakých efektů lze v hororu dosáhnout změnami hloubky ostroty, intenzitou nasvícení a barevným laděním?

Po skončení diskuze si žáci společně rozmyslí, které dostupné výrazové prostředky zvolí pro vytvoření hororové prostorové scény. Žáci pak při vytváření prostoru pracují se světly a barevnými filtry tak, aby vzniklá atmosféra vzbuzovala pocit úzkosti, strachu, ohrožení a další emoce spojené s žánrem hororu. Do prostoru mohou žáci instalovat různé rekvizity (například tmavý sametový závěs, zrcadlo, igelitovou fólii, pauzovací papír), jež přispějí k navození očekávané hororové atmosféry. Mělo by se ale jednat o rekvizity významově neutrální. Nevolíme tedy takové předměty, jejichž podoba či funkce by samy o sobě asociovaly hororová témata a situace (např. atrapy zbraní, umělé orgány z biologické sbírky atd.). Primárním zdrojem atmosféry musí zůstat světlo. Vymezený prostor mohou žáci také rozdělit volnými

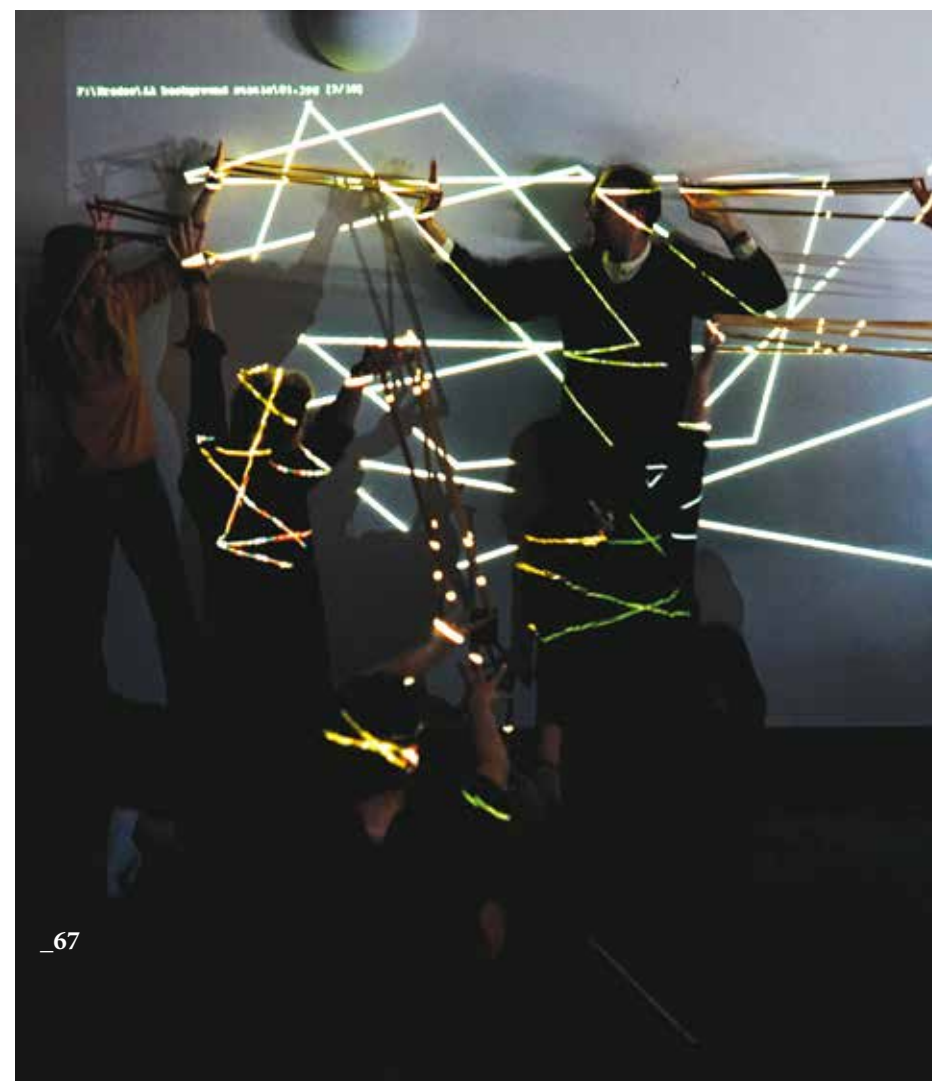
prostorovými prvky v podobě větších předmětů (výstavní panely a paravány, stoly a židle, prkna na malování, velké desky na výkresy). Při rozmístění objektů do prostoru světelné instalace žáci využívají i stíny, které předměty vrhají. Dbají proto i na pozici světelných zdrojů a úhel a intenzitu světla. Žáci také mohou vizuálně obohatit prostor o obrazovou projekci na zadní stěnu vymezeného pracovního prostoru nebo umělou mlhu (užití dalších prostředků závisí na nápadech učitele a možnostech školy).

Tato výuková situace je založena na spolupráci všech žáků ve skupině. Takový postup je komunikačně poměrně náročný. Je tedy třeba, aby si žáci již ve fázi plánování rozdělili úlohy a domluvili se na základních pravidlech společné práce. Jednotlivci, popř. menší skupinky, tak mohou být zodpovědní za jednotlivé aspekty výstavby světelného prostoru (práce se světelnými zdroji, elementy členícími prostor, rekvizitami atd.). Výsledek by ale měl být plodem vzájemných tvůrčích interakcí, a to jak ve fázi plánování, tak při samotné realizaci. Pokud je to potřeba, mohou si žáci zvolit jednoho, či dva koordinátory. Jejich úloha by ale měla zůstat čistě organizační.

Do vytvořeného světelného prostoru následně žáci jednotlivě, popř. ve dvojicích vstoupí. Ostatní spolužáci přitom sledují, jakým způsobem přítomnost lidské postavy prostor oživila, proměnila a vytvořila potenciál pro rozvinutí jednoduché akce, či zárodku příběhu.

To následně reflektují v závěrečné diskuzi. V ní je ovšem zároveň možné tematizovat i pomíjivou podstatu světelné instalace a performativních zásahů a akcí. Jednotlivé fáze tvůrčího procesu i jeho výsledek mohou např. žáci fotograficky zdokumentovat a vzniklé fotografie porovnat s vlastním prožitkem

tvorby a pohybu ve světelném prostoru. Zde pak učitel může krátce poukázat na problematiku dokumentace dočasných uměleckých forem, jako jsou právě světelné instalace, či různé projevy akčního umění a performance.





_68



_69



_70



_71



_72



Výtvarné prostředky

dvě a více LED světel, barevné filtry

počítač, projektor, obrazový materiál z internetu

tmavý sametový závěs, pauzovací papír, igelitová fólie, zrcadlo, výstavní panely
a paravány, prkna na malování, desky na výkresy, nábytek

malý výrobek umělé mlhy

Kompetence žáka

Žák rozvíjí svou prostorovou představivost.

Žák dokáže pomocí světla a stínu modelovat a utvářet charakter určeného prostoru.

Žák při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky a zkušenosti.

Žák využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného
médiu pro vyjádření své představy.

Žák získává znalosti v oblasti dokumentace uměleckých forem.

Další zdroje inspirace

Yayoi Kusama, *The Passing Winter* (2005)

Yayoi Kusama Studio, *Infinity Mirrored Room – Filled with the Brilliance of Life* (2011)

Dan Flavin, *Greens crossing Greens* (1966)

James Turrell, *Raemar Blue* (1969)

James Turrell, *Meeting* (1980-1986/2016)

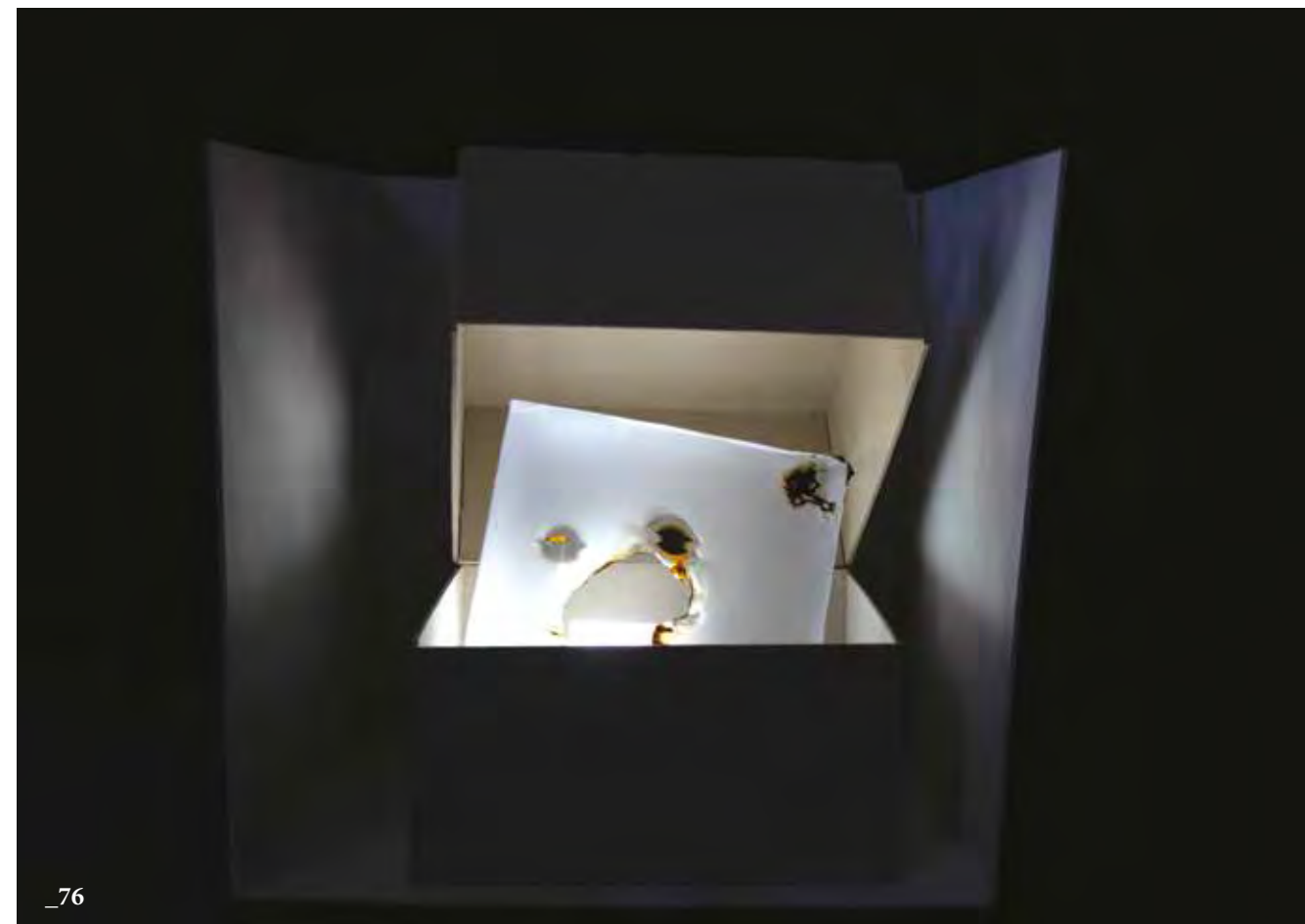
Olafur Eliasson, výstava *Baroque Baroque* (2015–2016),
Belvedere, Vídeň

Anthony McCall, *Swell* (2016)

Blahutová Kateřina, *Živý les* (projekt v rámci Signál
Festivalu 2021)



_74





Výuková situace Sen. o miniaturním světe

Inspiračním zdrojem pro tuto výukovou situaci je tvorba umělce Charlese Simondse, který od roku 1970 vytváří umělecké intervence do nalezeného prostředí v podobě miniaturní architektury imaginární civilizace „Little people“. Místa pro tvorbu svého dlouhodobého projektu nachází ve štěrbinách městské zástavby, v opuštěných a zapomenutých místech. Tímto minimálním tvůrčím zásahem vdechuje život reziduálním místům v městském prostředí. V některých uměleckých intervencích do nalezených míst můžeme u Simondse nacházet projekci architektury starověkých měst či „archeologických pozůstatků domorodých komunit amerického jihozápadu“⁶² vystavěných z miniaturních cihel. Simondsův tvůrčí postup v mnohém připomíná zkušenost, kterou máme z dětství takřka všichni. Kdo z nás v lese (či jinde) nestavěl z nalezených přírodnin a dalších předmětů „domečky pro skřítky“? Právě na tuto sdílenou zkušenost se může učitel v rámci výukové situace odkazovat.

Úvodní fáze výukové situace je věnována diskuzi nad tématem bydlení. Jedním z východisek může být společná významová analýza pojmu „obydlí“.

⁶² Viz <https://madmuseum.org/exhibition/charles-simonds>.

MINIATURNÍ SVĚT

/ 127

Z pohledu lexikografických příruček i z hlediska právního toto slovo může označovat jakýkoli typ místa, kde někdo bydlí. Žáci se s ním ale setkávají v zásadě jen ve vyučování (zejména v hodinách dějepisu a zeměpisu), a proto je nevnímají jako výraz neutrální, nýbrž stylisticky příznakové a co do významu omezené na použití pouze v některých kontextech. Debatu může učitel podpořit otázkami jako: V jakých vyučovacích předmětech jste se se slovem obydlí setkali? Co zde označovalo? Omezuje se význam slova obydlí pouze na jednoduché architektonické formy neolitických kultur a kultur přírodních národů? Pro jaké typy současných staveb byste použili pojem obydlí? Použili byste slovo obydlí pro označení zvířecích úkrytů (hnízd, doupat, nor atd.)? Stavíte/postavili jste někdy někde nějaké obydlí? Bylo to v prostředí reálném, nebo virtuálním (třeba v počítačové hře)? Používali jste je potom? Jak?

V návaznosti na diskuzi učitel zadá tvůrčí aktivitu. Jejím cílem je vytvořit dva prostorové modely jednoho obydlí. Modely se liší volbou média, materiálů, zvolenými tvůrčími postupy a umístěním. Přesto však mají něco společného, a to základní geometrické tvary, z nichž jsou postavené. Zadání učitel doprovází otázkami: Představte si, že měříte jen několik centimetrů. Jak by vypadalo vaše obydlí? Kam byste umístili své obydlí v prostředí naší obce? Proč byste si zvolili k výstavbě svého obydlí zrovna toto místo? Co ovlivňuje výběr místa obecně? Jak si například vybírají místo pro svůj úkryt zvířata? První model obydlí žáci postaví z papírových hracích karet obdélníkového tvaru. Pro potřeby výukové přinesou karty z různých, třeba i neúplných, sad

(Kvarteto, Černý Petr, Mariáš jednohlavý a dvouhlavý, Kanasta, Taroky, Poznej to!, reklamní karty apod.). Tato část výroby modelu je inspirována hrou *Dům z karet* (1952) od Charlese a Ray Eamesových,⁶³ kterou učitel žákům zprostředkuje krátkou prezentací. Její součástí je i popis, jak naříznout jednotlivé karty na šesti místech tak, aby je bylo možné spojovat dohromady a konstruovat z nich jednotlivé stavební prvky obydlí. Učitel by měl do prezentace také začlenit ukázky moderní architektury a medailonky vybraných architektů s výrazným vizuálním rukopisem založeným na práci s geometrickými tělesy, ať už se jedná o jejich užití jako konstrukčních prvků, anebo různé formy jejich destrukce (například Gerrit Rietveld, Le Corbusier, Frank Lloyd Wright, Charles & Rya Eamesovi, Mies van der Rohe, Frank Gehry, Shigeru Ban, Zaha Hadid).

Samotnému tvůrčímu procesu nepředchází přípravná fáze, žáci konstruují rovnou a intuitivně. Metodou pokus-omyl se během vlastní kreativní aktivity žáci seznamují s principy konstrukce a zákonitostmi stability. Kromě učitele výtvarné výchovy jim v tom může být průvodcem i vyučující matematiky, s nímž lze v rámci této výukové situace spolupracovat.

Učitel zároveň žáky upozorní na to, jak potisk karet, z nichž žáci sestavují prostorový model, náhodně vytváří jeho barevný dekor.

Druhý prostorový model obydlí žáci postaví ve virtuálním prostředí hry *Minecraft*, případně jiných her,

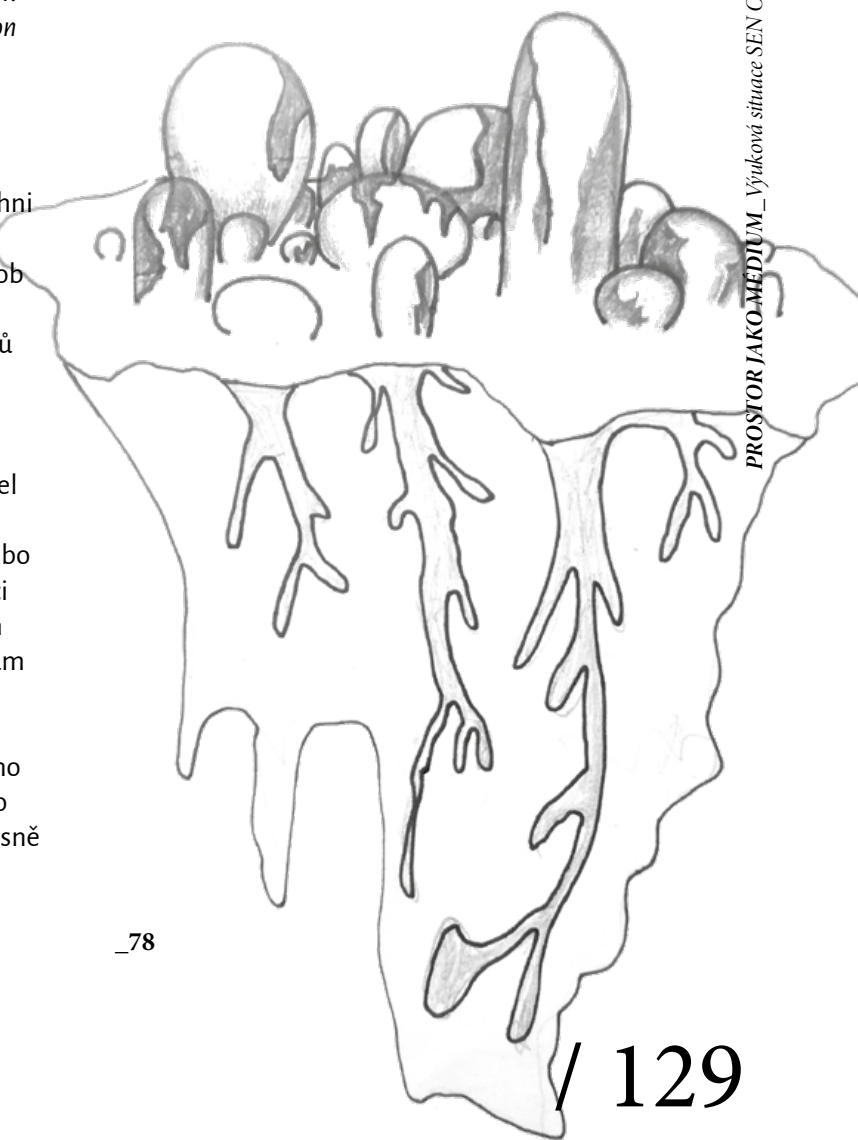
⁶³ Např. House of Cards (giant size), 1954. Viz <https://www.moma.org/collection/works/t808>.

jež jsou založené na stejném principu stavění objektů z kostiček, které simulují různé typy materiálů. Volba konkrétní hry záleží na učiteli, možnostech školy a aktuálních uživatelských podmínkách jednotlivých her (mění se období, kdy jsou hry dispozici zdarma, anebo jsou naopak zpoplatněné; free verze mají mnohdy horší grafiku a nabízejí jen omezený rejstřík možností; zpoplatněné hry, např. *Minecraft (Education Edition)* disponují odbornou podporou pro učitele).

Minecraft (a jeho klony) nabízí poměrně svobodný virtuální prostor pro kreativní tvorbu, která není omezena pouze na jednu hráčskou aktivitu. Ne všichni žáci mají s touto hrou přímou zkušenost. Žáci, kteří hru znají, proto ostatním vysvětlí její princip a způsob ovládání. V průběhu práce pak tito žáci nejen sami tvoří, ale zároveň i sehrávají roli technických poradců pro méně zkušené spolužáky.

V závěru výukové situace žáci oba dva prostorové modely představí svým spolužákům. Virtuální model postavený v prostředí *Minecraftu* lze prezentovat náhledem do herního prostředí v reálném čase, anebo formou herního videa, či screenshotů. Při prezentaci žáci věnují pozornost odlišnostem, ale také shodám mezi oběma modely. Sledují, nakolik si dané médium (a s ním spojený konstrukční postup a použitý materiál) vynutilo konkrétní architektonické formy. Porovnají také, do jaké míry ovlivnila podoba prvního (karetního) modelu vzhled modelu virtuálního. Jako vodítko mohou posloužit otázky typu: V čem byly jasné definované tvary papírových karet nebo stavebních kostek *Minecraftu* pro vás omezující? Měli jste na začátku představu, jak bude váš model vypadat?

Pokud ano, jak se výsledná podoba modelu obydlí odchytila od původní představy obydlí a proč? Pracovalo se vám lépe s papírovými kartami nebo ve virtuálním prostředí hry?



Výtvarné prostředky

herní karty

řezáky, nůžky, podložka na řezání

tablety, počítače, hra Minecraft (Minetest, Block Craft 3D, Crafting and Building)

Kompetence žáka

Žák uplatní své dosavadní znalosti z prostředí počítačové hry a dovednosti si dále kreativním způsobem rozšíří.

Žák si rozvíjí prostorovou představivost.

Žák si rozšiřuje schopnost práce s konkrétním tvůrčím materiálem a nástrojem při plném využití jejich výtvarného potenciálu.

Žák se věnuje zpracování detailů a jejich role v díle jako celku.

Žák používá vhodné postupy k vytvoření trojrozměrného objektu nebo k utváření iluze trojrozměrného prostoru.

Tato výuková situace nabízí možnost využití mezipředmětových vztahů matematiky a výtvarné výchovy. Žáci aplikují znalosti geometrie a konstrukce objektů a propojují je s vlastní tvorbou a sebevyjádřením formou tvůrčí aktivity. Dochází tak přirozeným způsobem k upevňování učiva jednoho předmětu v kreativní individuální činnosti předmětu druhého. Tato výuková situace může proto probíhat ve spolupráci s vyučujícím matematiky.



_79



_80



_82

_83



_84



_86

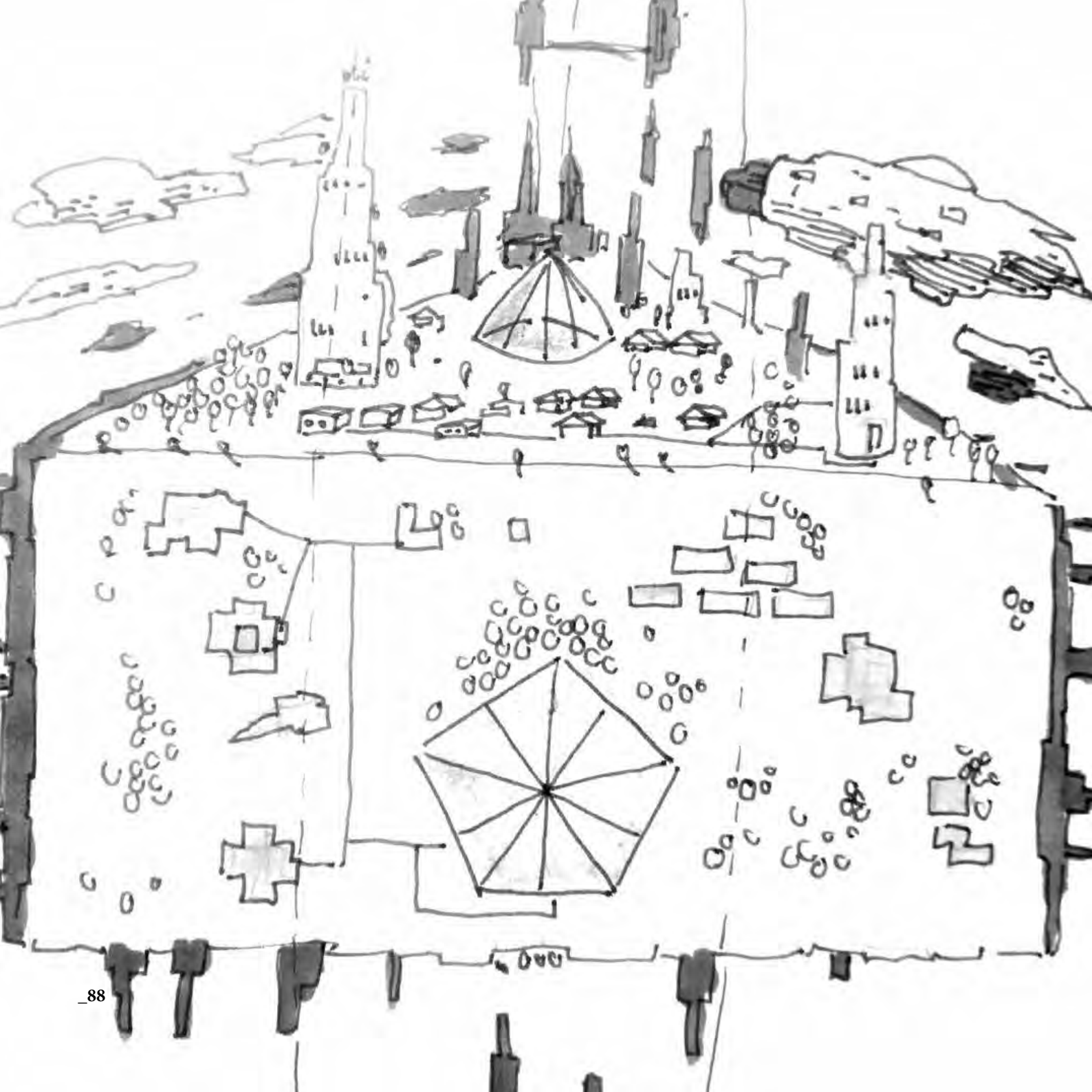


_87



_85





_88

Další zdroje inspirace

David Možný, *Virtual Soul Waste* (2004)

David Možný, *Rahova* (2008)

Edi Hila, *Boulevard 1–6* (2015)

Edi Hila, *A Tent on the Roof of a Car* (2016–2017)

Tatsuya Tanaka, *Small Wonders: Life Portrait in Miniature* (2017)



_89



_90

/ 137





_93

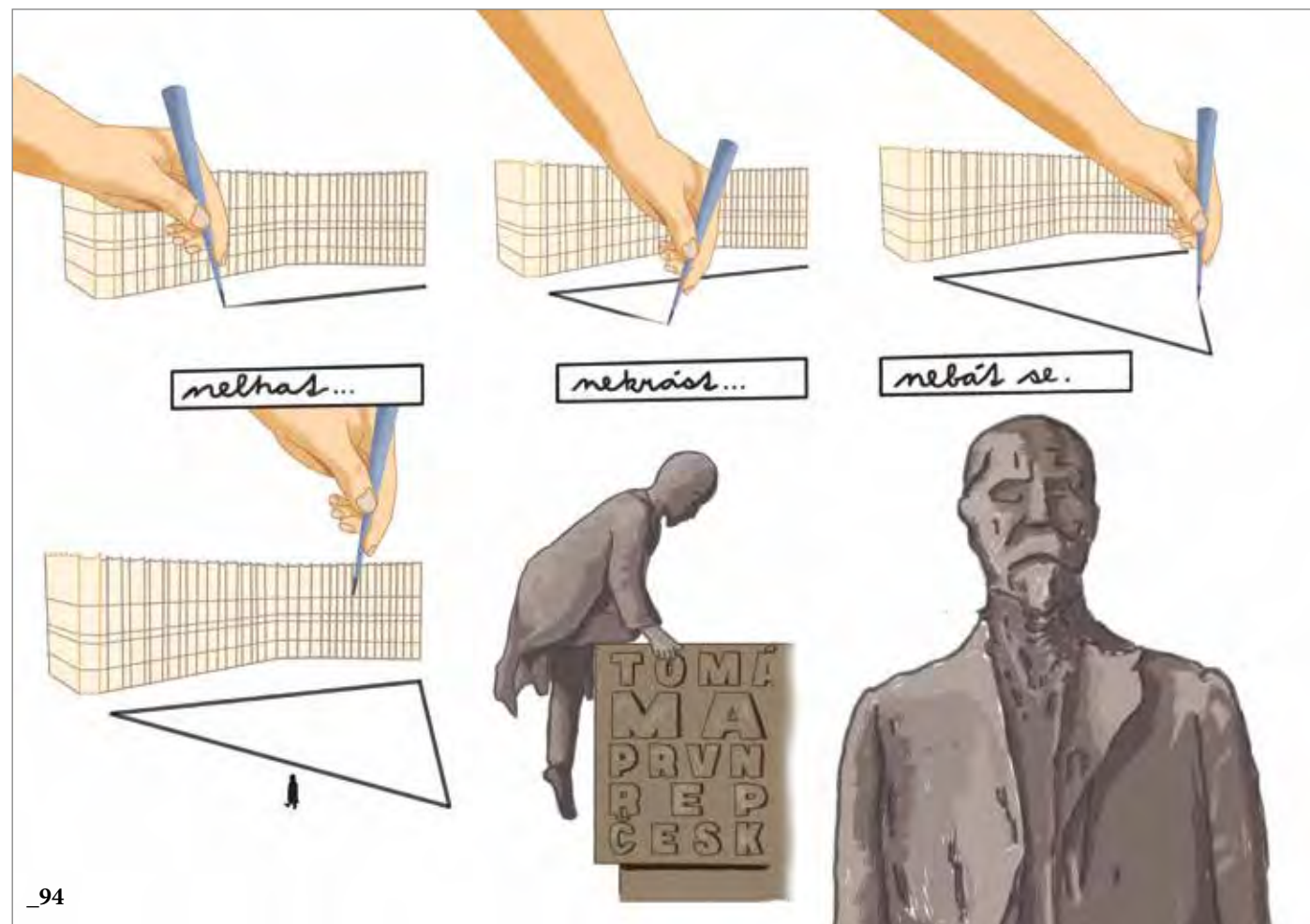
Další zdroje inspirace

Hradecká architektura v komiksu

Ukázky tvorby studentů KVKTT PdF UHK

KOMIKS

/ 141



_94



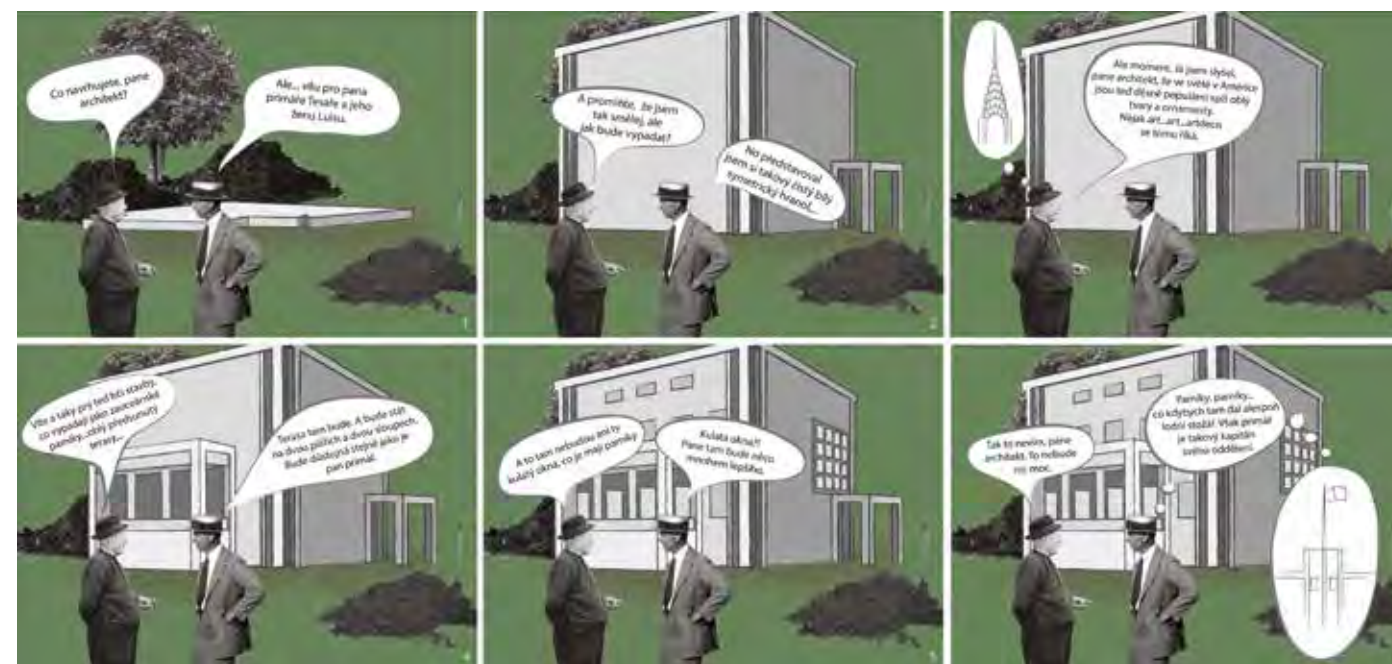
_95



_96



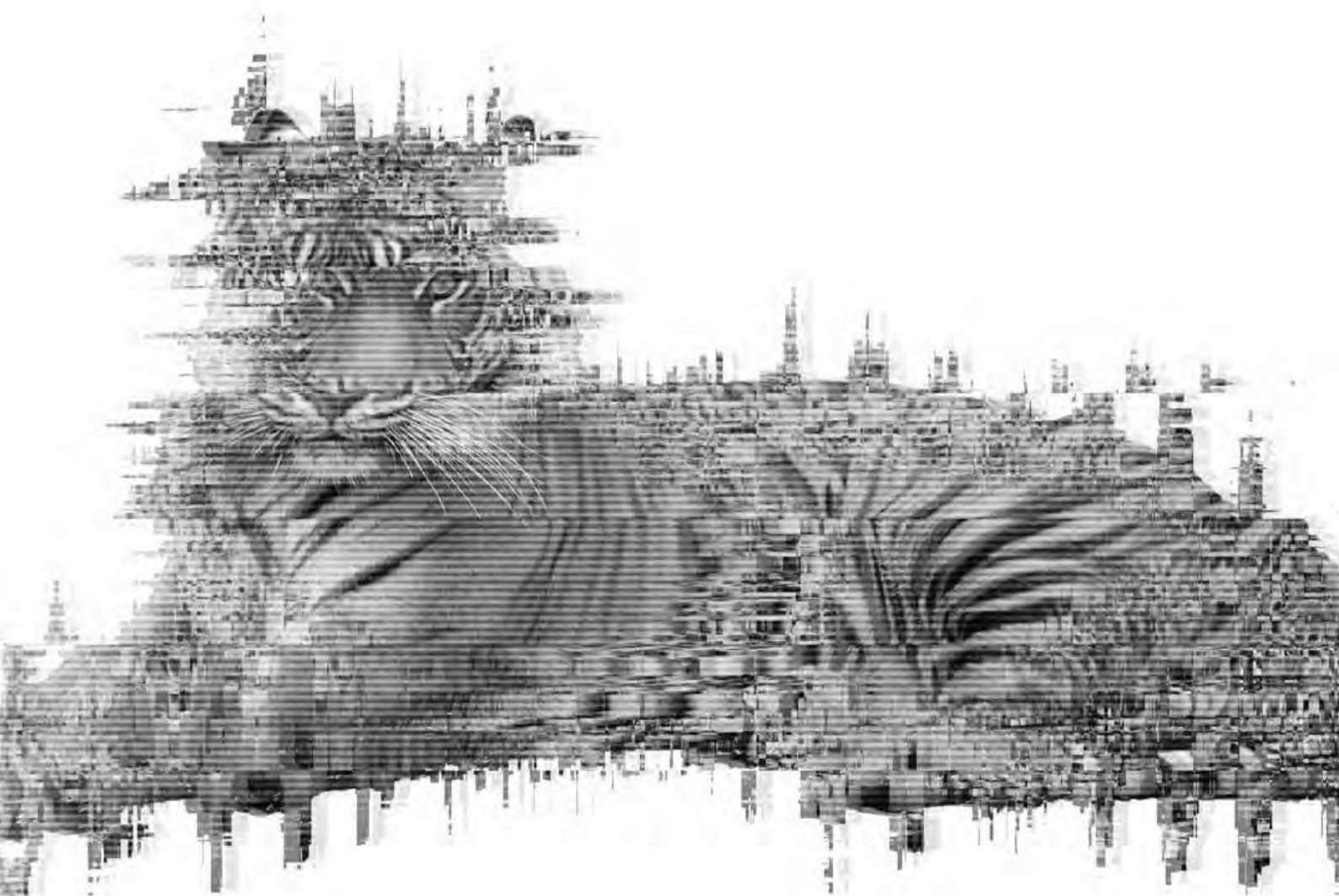
_97



_98



DIGITÁLNÍ MANIPULACE



Výuková situace Chyba. v matrixu

Principem uplatněným v této tvůrčí situaci je deformace, popř. transformace digitálního obrazu (fotografie) pomocí *glitchových* technologických postupů a převod výsledného tvaru do podoby malby akrylovými barvami. Cílem aktivity je průzkum prostředků vizuálně obrazného vyjádření za použití softwarových nástrojů.

Inspirací pro tuto výukovou situaci byly ty postupy současného digitálního umění a vizuální kultury, které pracují s fenoménem technologických chyb. Estetika softwarové, nebo hardwarové dysfunkce, která je podstatou tzv. *glitch artu*,⁶⁴ navazuje na dílo umělců, jejichž experimentální práce byla založena na systematickém průzkumu charakteristických vlastností soudobého nového média, a to často právě za pomoci postupové či technologické chyby a zapojením konceptu kontrolované náhody (v tomto kontextu lze zmínit třeba tvorbu videopionýrů Nam June Paika a Woodyho a Steiny Vasulkových).⁶⁵ V současné době se s uměním *glitch* setkáváme jak v jeho takřikajíc přirozeném prostředí, na internetu, tak i na výstavách, pořádaných prestižními uměleckými institucemi. *Glitch* může fungovat jako čistě estetický prvek (viz např. jeho využití v hudebních videoklipech, titulkových sekvencích filmů a seriálů, anebo v reklamních fotografiích), někdy však nabývá role

⁶⁴ Termín *glitch art* označuje uměleckou strategii či artefakt vytvořený používáním nebo inscenováním chyby/vady softwaru/ hardwaru v realizaci/prezentaci uměleckého díla.

⁶⁵ V kontextu umělecko-historického vývoje ovšem nalezneme i časově starší díla, při jejichž tvorbě byly uplatněny metody pracující s náhodou (viz např. Dada, Fluxus, konceptuální umění).

CHYBA V MATRIXU

tvůrčího impulsu, resp. výchozího kroku vícefázového procesu, na jehož konci nemusí být nutně pouze dílo digitální, nýbrž i analogové. Vznikající artefakt tak mnohdy projde „filtrem“ hned několika médií. Příkladem může být tvorba česko-německé mediální umělkyně Kamily B. Richter, jejíž tvůrčí postupy se staly přímým podkladem této výukové situace.⁶⁶

V úvodní fázi výukové situace učitel představí příklady uměleckých děl a výtvorů populární kultury založených na metodě *glitch*. Následně buď sám, anebo ve spolupráci s vyučujícím informačních technologií žáky seznámí s programy, které disponují nástroji na tvorbu *glitchových* efektů.

Následuje volba výchozího obrazu. V zásadě se může jednat o jakýkoli typ digitálního obrazu, výhodou ale je širší rejstřík barev a dostatečné množství jasně definovaných motivů. Zároveň dbáme na to, aby byla fotografie ostrá a neobsahovala žádné vizuální deformace. Použít je možné např. fotografie pořízené žáky při cestě do školy. V takovém případě je ale pochopitelně nutné jim tento úkol s předstihem zadat.

V další fázi výukové situace žáci digitální obraz zpracují pomocí příslušného programu, či aplikace. Žákům, kteří s podobnými programy a aplikacemi již mají zkušenost, ponechá pedagog možnost volby. Výběr technologického postupu však s nimi prodiskutuje. Cílem je, aby si žáci uvědomili závislost výsledné podoby díla na použitých digitálních nástrojích, seznámili se s nástroji a efekty, které ještě neznají, a měli tak možnost objevit pro sebe nové tvůrčí cesty. Žákům,

kterí se s fenoménem *glitch* a příslušnými digitálními nástroji doposud nesetkali, učitel představí jednodušší, uživatelsky nenáročné programy a aplikace umožňující deformaci obrazu (nabízejí se zejména ty, které jsou založené na tzv. signal/data corruption efektech). I zde ale dbá na to, aby žáci efekty nepoužívali čistě mechanicky, a naopak se snažili přistupovat k nim kreativně a reflektovali estetické rozdíly ve výsledných deformacích obrazu. Učitel proto podporuje komunikaci mezi žáky, zejména pokud vede k výměně zkušeností a postřehů.

Žáci vytvoří pět variant původní fotografie, přičemž pro jednotlivé verze použijí vždy nejméně dva druhy *glitchové* deformace. Každý takto vzniklý digitální obraz si uloží. Z výsledného portfolia pak vyberou jeden obraz, který jim poslouží jako podklad pro následující fázi výukové situace, a vytisknou ho na papír formátu A4.

Digitální fotografii potom co nejvěrněji přenesou akrylovými barvami na papír. Vypomoci si při tom mohou použitím čtvercové sítě, popř. promítnutím fotografie na papír a překreslením základních obrysových linií.

Vzniklá díla pak učitel spolu s žáky vystaví v učebně a celá skupina je potom shlédne formou simulované komentované prohlídky. Každý tvůrce představí skupině svůj obraz, popíše použité metody deformace a nabídne vlastní interpretaci díla. Po prezentaci každého obrazu následuje krátká reflexe ze strany ostatních žáků. Zajímavým aspektem tvůrčího postupu užitého v této výukové situaci je fakt, že pro mnoho žáků

pravděpodobně nebude naplňovat znaky uměleckého procesu. Právě tato skutečnost by se měla stát tématem závěrečné diskuze. Otázky, kterými učitel může takovou diskuzi iniciovat, popř. rozvíjet, mohou znít např. takto: Myslíte si, že lze díla vytvořená pomocí *glitchových* programů označit za umění? Je předpokladem pro to, abyste dílo označili za umění, přímý, takřikajíc vlastnoruční zásah tvůrce? Jsou uměním malby, které vznikly přemalováním fotografie promítnuté na plátno? Jsou uměním jen taková díla, v nichž tvůrce prokázal řemeslnou dovednost? Může být umělcem jen člověk? Lze obrazy vytvořené počítačovým programem, anebo třeba zvířetem považovat za umění? Je uměním vše, co je vystaveno v galeriích? Je uměním jen to, co je vystaveno v galeriích? Na základě čeho se rozhodujeme o tom, co budeme považovat za umělecké dílo a co ne?

Jednotlivé otázky může učitel podpořit obrazovými doklady. Na závěr pak učitel promítne příklady děl Kamily B. Richter vzniklých pomocí postupů užitých ve výukové situaci.



_102

⁶⁶ Viz výstava Božská chyba – Datamalba (2019) v Galerii Zdeněk Sklenář, Praha.

Výtvarné prostředky

počítač a vhodný program či aplikace například Glitch Video Effect – Photo Effects, Glitch Lab (Android)

tiskárna, papír A4

papír A3, akrylové barvy, štětce, tužky, pravítko

Kompetence žáka

Žák se seznamuje s ukázkami digitální (de)konstrukce obrazu.

Žák rozvíjí svou schopnost rozpoznat různé vizuální podoby jednoho konkrétního postupu v populární kultuře a v uměleckých dílech.

Žák je schopen reflektovat pojem „umění“ v jeho různých výměrech.

Žák rozeznává společenskou a estetickou hodnotu v různých kódech a obrazových sděleních.

Další zdroje inspirace

JODI, *My%Desktop*, 20 min. (2002)

Rosa Menkman, *Monglot* (2011)

Clement Valla, *Postcards from Google Earth* (2010–2013)

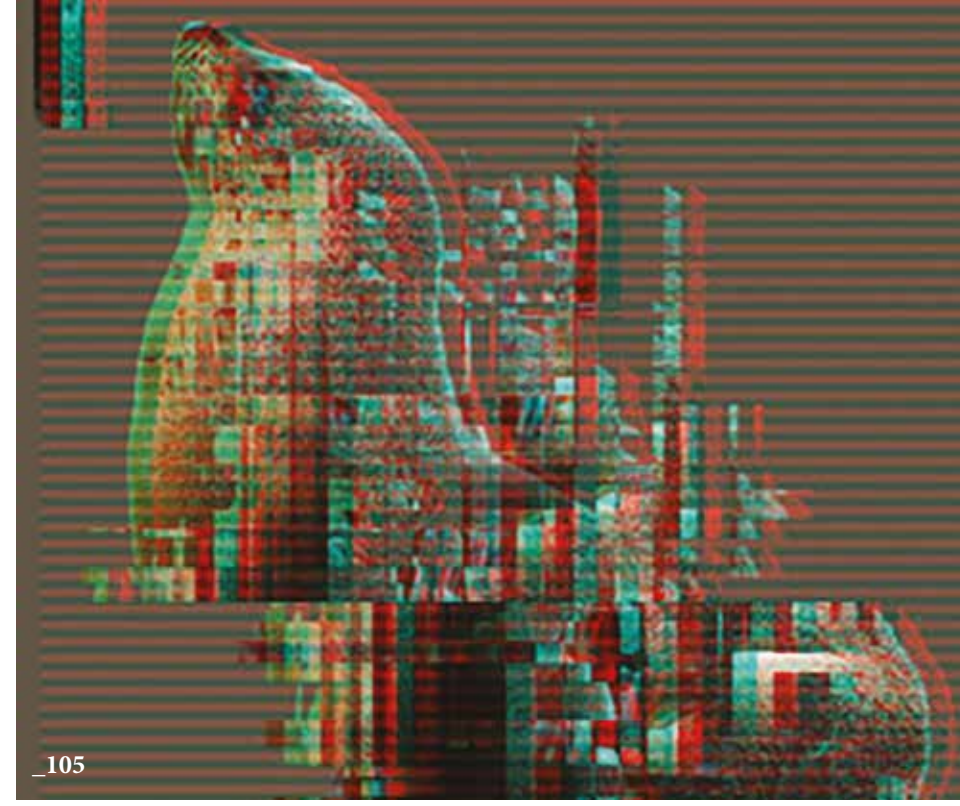
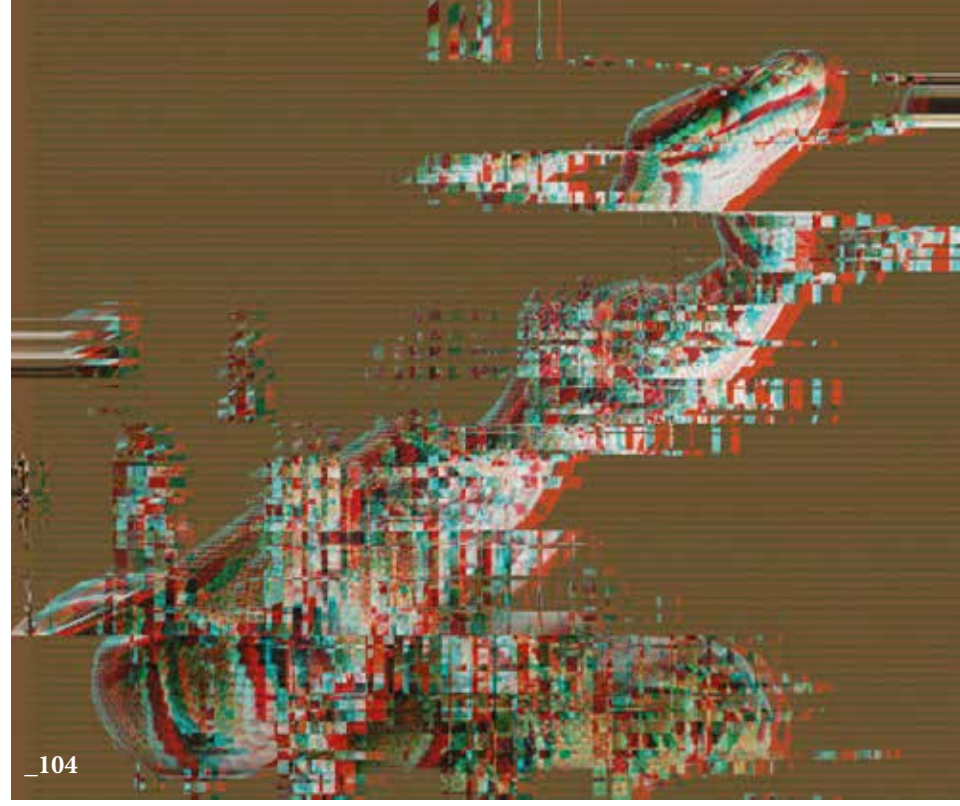
Daniel Temkin, *Glitchometry Stripes* (2013)

Robert Overweg, *Dreams of Reality* (2015), výstava v Centre Georges Pompidou

Nick Briz, *Thoughts on Glitch[Art]v2.0* (2015)

Domenico Barra, *Bumble Bee* (2019)



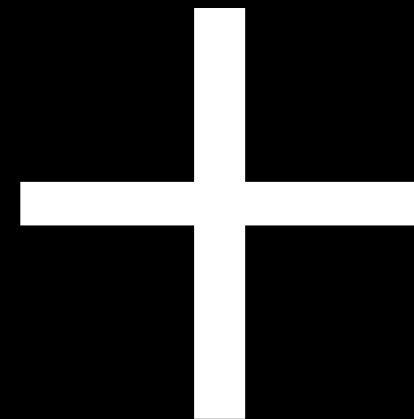


Stará moudrost říká, že chybovat je lidské. Umění pak ukazuje, že chybovat může být i plodné. Chyba, jako náhodné narušení plánu, otevírá nové tvůrčí cesty. Nemluvme tedy o chybách, ale spíše o šťastných náhodách. Chybou proto není chybu udělat, nýbrž nerozpoznat její kreativní potenciál. Na této premise je založen *glitch art*, umění cíleného selhávání.

Kořeny *glitchových* postupů lze hledat v uměleckých tendencích pracujících s prvkem náhody. Za praotce *glitche* lze v tomto ohledu pokládat skladatele Johna Cage, který princip kontrolované náhody využíval ve své hudební tvorbě. Aleatorní postupy se záhy prokázaly být natolik podnětnými, že byly adaptovány i ve výtvarném umění. Byla to ovšem opět hudba, tentokrát však už ve své digitální podobě, která meze a možnosti *glitche* dále prohloubila.

Náhodné poškození digitálních nosičů (CD) inspirovalo celou řadu umělců nejen k nejrozumnějším typům manipulací zvukových stop, ale vedla mnohé další k tomu, aby podobným způsobem plodně destruovali i digitalizovaný vizuální materiál. V současné době k cílenému narušování obrazu slouží celá řada digitálních nástrojů. Umělcem *glitche* se tak může stát opravdu každý. Je však nutné mít na paměti, že chyba je v rámci uměleckého procesu pouze prvním krokem. Nejde jen o to chybu udělat, nýbrž, a to především, rozpoznat její potenciál a ten pak kreativně rozvinout. *Glitchové* aplikace v sobě totiž skrývají jedno zásadní úskalí. Snadnost jejich ovládání může vést k tomu, že budou užívány čistě mechanicky. A chyba pak bude opravdu jen chybou.

GLITCH





Výuková situace Setkání s umělcem

Základem této tvůrčí činnosti je práce s modifikací obsahu vizuálního díla, konkrétně fotografie, kterou žáci upraví pomocí digitálních technologií. Jedná se tedy vlastně o digitálně manipulovanou fotografii, resp. o fotomontáž.

Žáci se rozdělí do trojic a na internetu vyhledají fotografie známých umělců, zachycených při tvůrčí činnosti, případně v jiných okamžicích jejich života. Výběr uměleckých osobností přitom může volně navázat na předchozí výklad výtvarného pedagoga. Z nalezených fotografií jednu vyberou a stáhnou ji do svého počítače, tabletu či mobilního telefonu.

Následně se žáci prostřednictvím svého tvůrčího zásahu pomyslně stanou součástí historie umění. Zásah spočívá v dosazení sebe sama (resp. fotografie sebe sama) do stávající kompozice zvolené fotografie pomocí grafických programů či mobilních aplikací, které žáci běžně používají pro úpravu fotografií před jejich sdílením na sociálních sítích. Učitel přitom vede žáky k promyšlení postoje, gestiky, nasvícení a expozice jejich postavy tak, aby se co nejorganičtěji stala součástí vybraného fotografického momentu ze života umělce. Žáci pracují ve fotografickém ateliéru,

SETKÁNÍ S UMĚLCEM

/ 161

nebo si s podporou učitele vytvoří improvizovaný ateliér v prostoru učebny výtvarné výchovy (postačí bílé pozadí a dvě světla). Během fotografování dva členové trojice několikrát zachytí inscenovanou postavu třetího spolužáka a poté společně vyberou nejzdařilejší snímek, který bude možné vhodně začlenit do vybrané fotografie. Následně trojice snímek postavy upraví ve zvoleném grafickém programu či mobilní aplikaci a vytvoří vlastní fotomontáž pomocí následujících kroků: upravení světelnosti a barevnosti fotografie postavy, redukce šumu, výběr a oříznutí postavy, maskování a práce ve vrstvách, přesun výběru postavy do nové fotografie, prolnutí okrajů výběru, editace.

Podle časových možností je možno vytvořit buď pouze verzi s jedním ze členů trojice, anebo do fotografie postupně dosadit každého ze žáků.

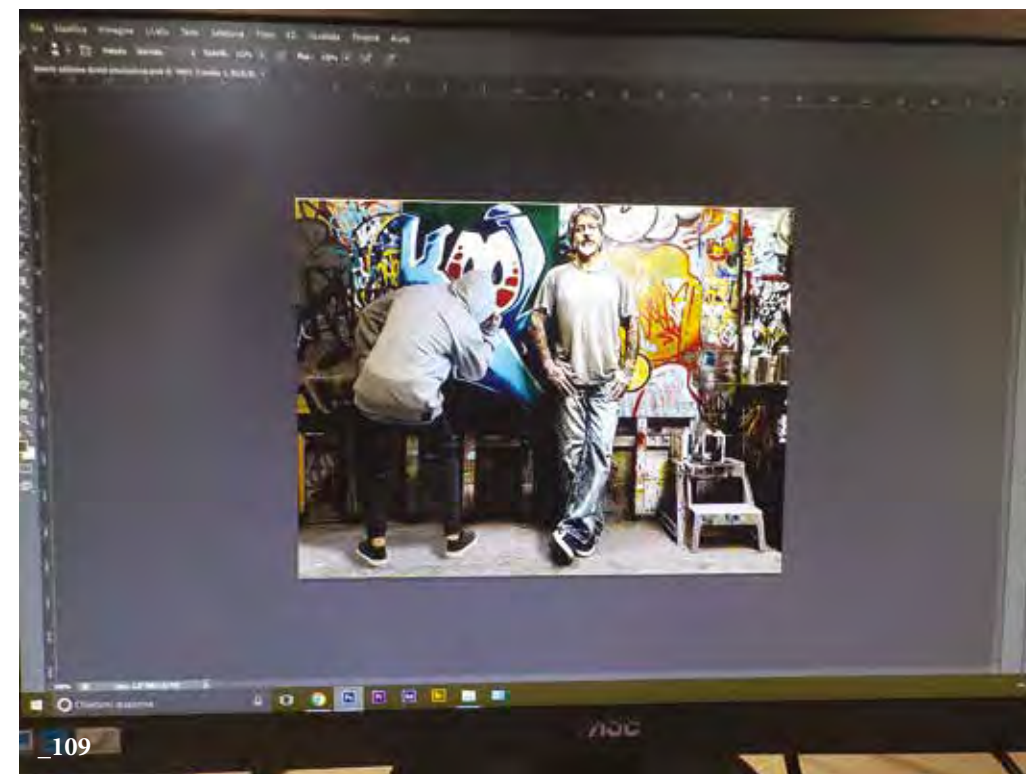
Z jednotlivých fotomontáží učitel vytvoří prezentaci a připraví si podklady pro závěrečnou diskuzi zaměřenou na téma manipulované fotografie jako nástroje iluze a propagandy. V rámci této diskuze žákům představí také historické fotografie ukazující příklady politicky motivované retuše a porovná je s původními verzemi těchto fotografií před úpravou. Poukáže přitom na problematičnost chápání fotografie jako „otisku reality“, s nímž se setkáváme mnohdy i u žáků, kteří mají zkušenost s postprodukčními zásahy. Do diskuze je vhodné zapojit i vyučujícího dějepis, který žákům objasní historicko-politický kontext fotografovaných událostí a motivaci jejich manipulace.

Výtvarné prostředky

- fotoaparát, telefon, program či aplikace na úpravu fotografií
- světla, stativ

Kompetence žáka

- Kromě prohlubování praktických znalostí grafického softwaru si žáci osvojují také technické dovednosti z oblasti fotografie a dochází u nich dále k upevňování znalostí z dějin umění a dějepis.
- Žák na příkladech uvede vliv společenských kontextů a jejich proměn na interpretaci obsahu vizuálně obrazného vyjádření a jeho účinku v procesu komunikace.
- Žák rozeznává společenskou a estetickou hodnotu fotografického sdělení.
- Žák rozvíjí své kritické myšlení a získává povědomí o porušení autenticity a informační výpovědi fotografie (integrace průřezového tématu Mediální výchova).





Další zdroje inspirace

Cenzurovaná fotografie z projevu Klementa Gottwalda (1948)

Cenzurovaná fotografie z proslovu prezidenta Antonína Zápotockého (1953)

Ken Gonzales-Day, *Ramonacita at the Cantina from Bone-Grass Boy: The Secret Banks of the Conejos River* (1993–6, 2017)

Alexandr Apostól, *Residente pulido* (2001)





DESIGNOVÉ PROJEKTY



UMĚLEC JAKO SUPERHRDINA*

Výuková situace projekt

Ústředním motivem této výukové situace je osobnost a tvorba vybraného umělce. V rámci zadání žáci obdrží od učitele seznam uměleckých osobností 20. a 21. století, z nějž si zvolí jednoho umělce, a toho pak ztvární jako akční figurku superhrdiny. Učitel vybírá umělecké osobnosti jednak s ohledem na aktuálně probíranou látku v oblasti dějin umění, jednak přihlíží k tomu, aby zvolené osobnosti měly charakteristický, snadno rozpoznatelný styl a také výrazný vzhled. V podobě figurky by se totiž měly zrcadlit právě typické vizuální znaky umělcovy osobnosti (vzhled, typické oblečení, typické atributy) a také charakteristické formální a motivické prvky jeho výtvarného projevu. Součástí výsledného díla je také obal na figurku, u nějž klademe důraz nejen na jeho vnější podobu, ale také na jeho vnitřní řešení, které může představovat určitou situaci, či prostředí, a to opět v návaznosti na umělcův život a jeho tvorbu.

Motiv akční figurky superhrdiny v sobě spojuje dětskou hru, tradici loutkového divadla, ale stejně tak i komiksové postupy a současnou popkulturní filmovou a seriálovou produkci. To žákům umožňuje zapojit v kreativním procesu vlastní zážitky spojené s dětskou hrou a návštěvou loutkových divadel (resp. s loutkovými televizními pořady), a zároveň i zkušenost s populární kulturou, reprezentovanou zejména filmovou a seriálovou tvorbou tematizující superhrdinství, která je dnešní generaci středoškolských žáků tak blízká.

* Tento projekt byl ověřen ve výuce v roce 2020 na Střední odborné škole Multimediálních studií Poděbrady za spolupráce všech vyučujících výtvarných předmětů. Evaluace proběhla v době distanční výuky a potvrdila, že tuto výukovou situaci lze zařadit také do online vyučování.

Samotné tvůrčí činnosti předchází samostatná řešeršní práce žáků. Žáci v jejím rámci vyhledávají informace o umělecké osobnosti, které následně prezentují spolužákům. Zaměřují se přitom na ty aspekty díla a osobnosti vybraného umělce, které budou relevantní pro tvorbu akční figurky. Na prezentaci každého žáka může navázat krátká třídní diskuze, která rejstřík informací o daném umělci případně ještě obohatí.

V další části výukové situace již probíhá modelace figurky umělce, při níž žáci využívají k vyjádření typických vizuálních znaků umělcova vzhledu například disproporčnost jednotlivých částí figury. Zároveň se nechávají inspirovat typickou podobou akčních figurek. Figurka uměleckého superhrdiny by měla mít okolo 22 cm. Velikost figurky volí učitel s ohledem na časovou náročnost zadání a zároveň na to, aby bylo možné dobře vymodelovat detaily. Přípravná fáze modelace zahrnuje skicování a vizualizaci charakteristických znaků, které žáci použijí u své figurky. Žáci záměrně postupují formou umělecké nadsázky a karikaturního zvýraznění určitých detailů lidské figury. Podobným způsobem pracují také s barevným kontrastem, ztvárňují typické atributy/rekvizity umělce a využívají charakteristické (optické a haptické) vlastnosti aplikovaných materiálů. Tvůrčí činnost je zadána tak, aby otevřela žákům možnost svobodné volby materiálů (např. chemlon, paruky, drát, alobal, látky, plst', spreje, modelovací hmoty, anilinové a akrylové barvy). Žáci mohou také zpracovat nalezený a odpadový materiál. Mnohdy se hodí zbytky látek, papíru, folií a vyřazené či poškozené sériově vyráběné předměty, které žáci kreativním způsobem přetvoří ve svá autorská díla. Po fázi navrhování žáci připraví z drátů, dřevěk,

či papíru kostru figurky. I zde si mohou vypomoci nalezeným materiálem. Využít lze např. kloubové dílky stavebnice Lego pro napojení končetin, případně menší panenky typu Barbie pro vytvoření celé kostry.⁶⁷ Kostru figurky pak žáci obalí „masem“ a „kůží“ ze zvolených materiálů.

Po dokončení těla figury následuje fáze barevného řešení, v jehož rámci žáci podle svého tvůrčího záměru mohou zvolit formu realistického zpodobnění postavy umělce, stejně tak se ale mohou rozhodnout pro expresivnější barevnou paletu. V další fázi se žáci zaměří na oblečení a charakteristické atributy figurky. Inspiraci žáci čerpají z dostupných dokumentárních fotografií ze života umělce a jeho umělecké tvorby. Vodítkem jim však také mohou být typické motivy a stylové prvky umělcova díla.

Poslední fází tvůrčí aktivity je vytvoření obalu – krabičky na figurku. Jeho podoba se opět vztahuje k celkovému výtvarnému záměru a kreativním způsobem zpracování podporuje charakteristiku zvoleného umělce. Žáci se zde nechávají inspirovat jednak vizuálním stylem díla daného umělce, jednak vizuálním řešením obalů na figurky superhrdinů (užití průhledné folie, typografické elementy atd.).

Na závěr projektu každý žáků prezentuje svou figurku před spolužáky. Během prezentace popíše technologický postup výroby figurky a dalších

⁶⁷ Při ověřování této výukové situace použila jedna žákyně právě panenku Barbie jako základ pro kostru figurky akční umělkyně Judy Chicago. Feministická umělkyně by měla jistě radost, že sériově vyráběná vizuálně uniformní panenka, symbolizující svými anorektickými proporcemi negativní dopad obecně sdílených klíšů na život mladých žen, byla přetvořena v silnou, výjimečnou ženu bojující za práva žen a umělkyni.

komponentů a představí svůj výtvarný koncept uměleckého superhrdiny. Objasní přitom, které charakteristické znaky umělce si vybral jako hlavní motivy své tvůrčí práce a proč.

Na závěr žáci s podporou učitele připraví výstavu figurek umělců - superhrdinů v prostorách školy. V rámci ní dají návštěvníkům výstavy (žákům a pedagogům) prostor pro zaznamenání zpětné vazby.

Výtvarné prostředky

různorodý výtvarný materiál, konstrukční a spojovací materiál

kartón, folie, nůžky, řezák, pravítko, tužky, barvy, štětce

Kompetence žáka

Žák své aktivně získané poznatky z výtvarného umění uvádí do vztahu jak s aktuálními a historickými uměleckými projevy, tak s ostatními vizuálně obraznými vyjádřeními uplatňovanými v běžné komunikaci.

Žák objasní roli autora, recipienta a interpreta při utváření obsahu a komunikačního účinku vizuálně obrazného vyjádření.

Žák vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe je jako základní faktor rozvoje své osobnosti.

Žák objasní podstatné rysy konkrétního přístupu k uměleckému procesu, dokáže je rozpoznat v současném umění a na příkladech vysvětlí posun v jejich obsahu.

Další zdroje inspirace

Jake a Dinos Chapmanovi, *Méněcenné děti – Prasečí dítě* (2011)

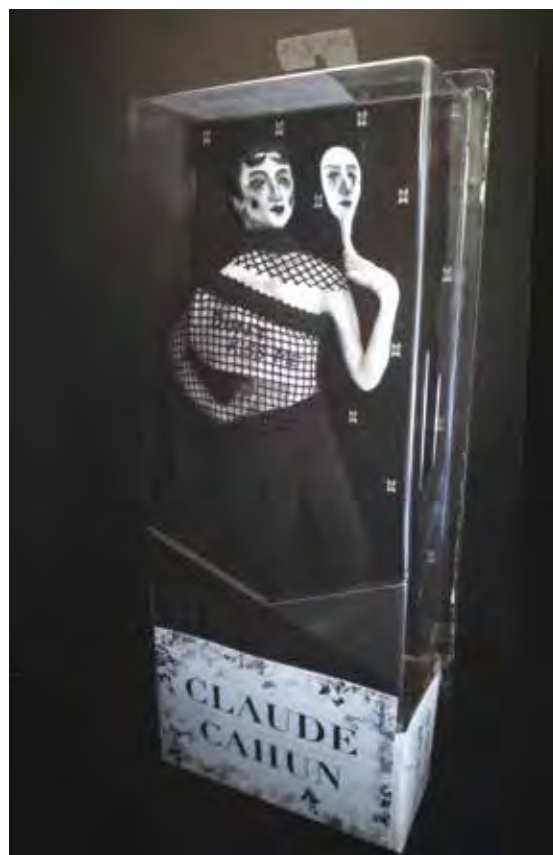
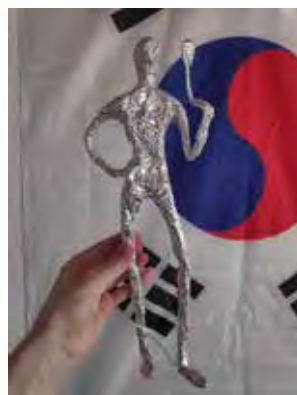
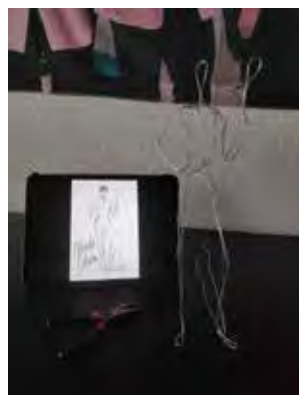
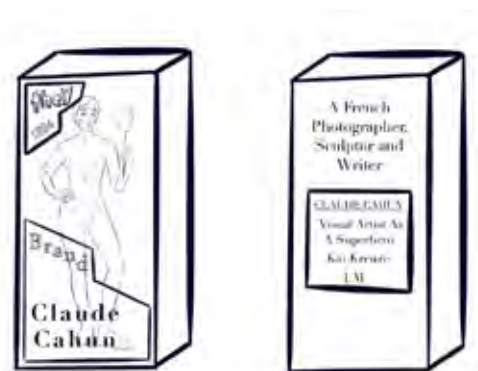
Jitish Kallat, *Circadian Rhyme* (2012–2013)

Melik Ohanian, *Dívky z Chilwellu – Pozastavené jednání* (2014)

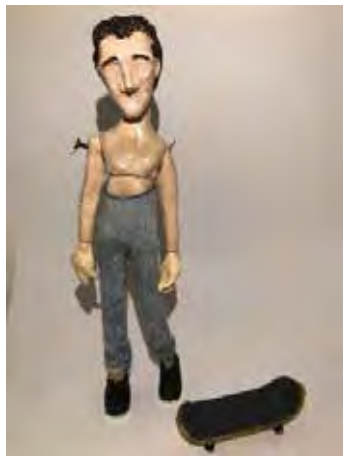
Alessandro Gallo, *The Catfish* (2021)

Vendula Chalánková, *Zvrhlý vkus* (od roku 2003)











_119

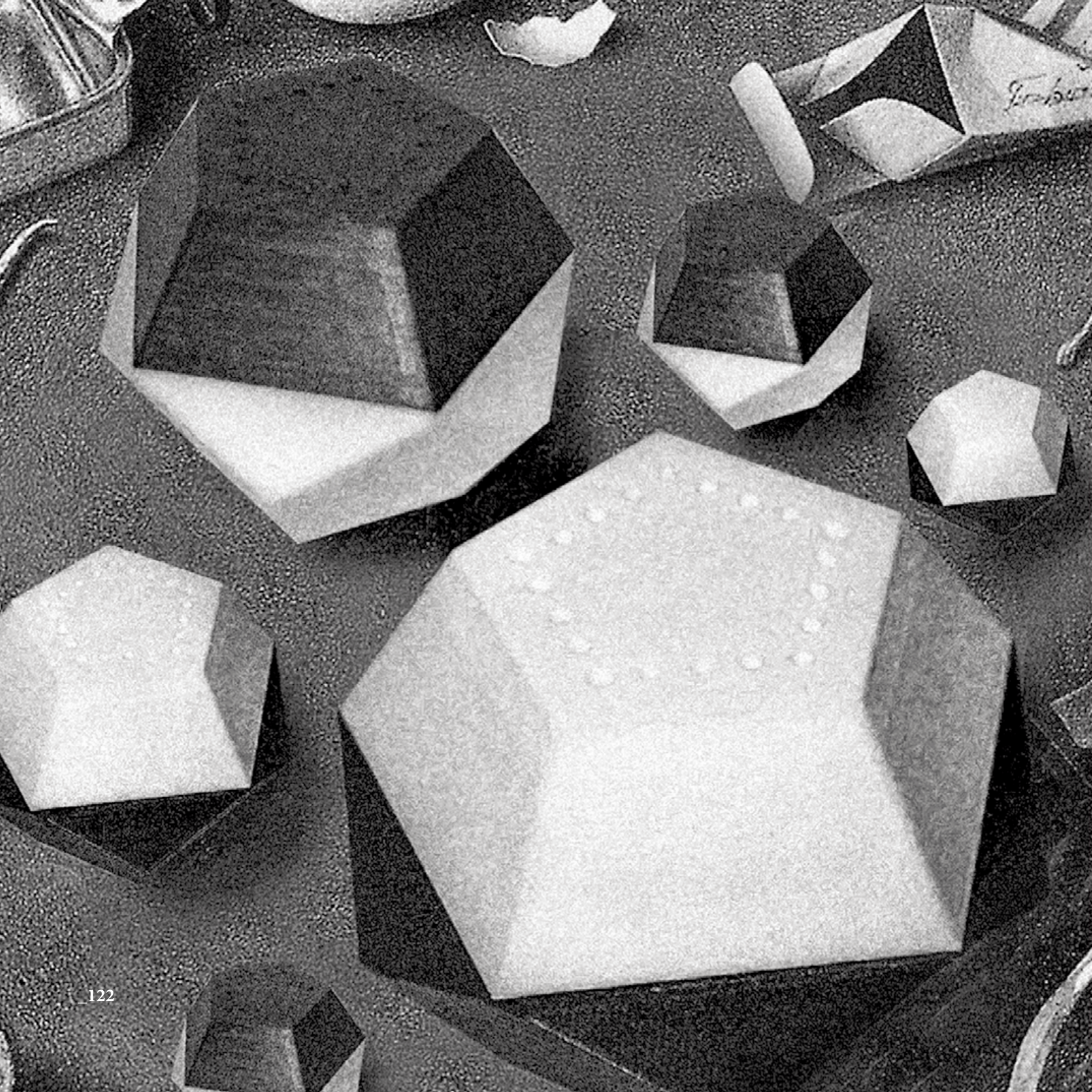


_120



_121

/ 183



Výuková situace projekt produktový design

Tato výuková situace představuje ročníkový projekt využitelný primárně v rámci výtvarné edukace na středních odborných školách uměleckého charakteru. Některé z fází této výukové situace však lze začlenit také do výuky výtvarné výchovy na středních školách gymnaziálního typu.

V úvodní části se žáci seznámí s vybranými uměleckými osobnostmi architektury, designu a volné tvorby. Učitel volí takové umělce, kteří osobitým a snadno rozpoznatelným stylem pracují s tvary a objemy, popř. s dekorem (např. Dušan Jurkovič, Frank O. Gehry, M. C. Escher, Jiří Kolář, František Skála, Bridget Riley, H. R. Giger, Jan Kaláb aka Point, Zaha Hadid).

Následuje přípravná fáze, ve které se žáci věnují hledání inspiračního zdroje. Ze seznamu umělců si proto zvolí jednu osobnost, jejíž tvorbu prostudují. Již v této části výukové situace žáci začínají pracovat na svém *moodboardu*⁶⁸, do kterého vloží právě ukázky z tvorby nastudované umělecké osobnosti. Učitel do této fáze zařadí také prezentaci vývoje designu slánek a pepřenek, přičemž se zaměří na příklady z historie designu, na kterých budou žáci sledovat tvarovou proměnu těchto nádob.

⁶⁸ Typ vizuální prezentace ve formě koláže z obrázků, skic, textů a materiálů.

SLÁNKY A PEPŘENKY / 185

V další fázi výukové situace žáci formulují celkový koncept designu slánky a pepřenky a v závislosti na něm naskicují konkrétní návrhy jejich podoby. Žáci přemýšlí o výtvarné formě slánky a pepřenky tak, aby byla zachována jejich funkčnost. Design obou nádob zároveň musí vycházet z díla vybrané umělecké osobnosti. Neznamená to však, že by žáci měli díla umělců kopírovat, jde spíše o to, aby vizuální styl, typický pro zvolenou osobnost, převedli do vlastního pojetí designu. Postupů, které mohou žáci využít, je několik. Žáci si například mohou vybrat tvary, které se opakovaně vyskytují v tvorbě vybraného umělce, a ty ve svém návrhu slánky a pepřenky parafrázuji. Nebo použijí plošné motivy charakteristické pro tvorbu vybraného umělce a transformují je do trojrozměrné podoby. Případně si vyberou několik děl od vybraného umělce a jejich vizuální a tvarové prvky kombinují v trojrozměrné koláži. Nabízejí se však pochopitelně i další možnosti. Jednotlivé návrhy by ovšem měly obsahovat nejen tvarovou vizualizaci, ale také předpokládanou barevnost, případně dekor slánky a pepřenky. I v tomto případě se žáci nechají inspirovat dílem vybraného umělce. Z vlastních návrhů si pak žáci zvolí ten, který budou následně realizovat do podoby fyzického modelu slánky a pepřenky. Tento návrh také zařadí do svého *moodboardu*.

V následné fázi výuky žáci vytvoří fyzický model slánky a pepřenky. Pokud škola disponuje 3D tiskárnou a žáci dovedou pracovat v 3D programech (*SketchUp*, 3D MAX) tak, aby si v nich vytvořili počítačový model slánky a pepřenky, může být jedním z postupů výroby 3D tisk. Ovládání programu *SketchUp* je ovšem velmi intuitivní a lze v něm vytvořit trojrozměrné modely založené na

geometrických tvarech i bez předchozí zkušenosti s 3D modelováním. Některé tvarové prvky či trojrozměrné objekty (pokud si žáci vyberou umělce využívajícího ve své tvorbě přírodniny či jednoduché organické tvary) můžeme také naskenovat pomocí 3D skeneru, který vytvoří digitální model fyzického objektu. Ten žákům poslouží buď jako výchozí podklad pro 3D tisk, nebo jako digitální materiál pro další zpracování v 3D programu. Tento postup vyžaduje zvýšenou pozornost na místa spojení jednotlivých částí. Žáci si proto ve svém digitálním modelu zkontrolují, aby nedošlo ke vzniku mezer a prázdných prostor, které by následně znemožnily plynulý 3D tisk. Při práci ve *SketchUpu* (nebo v jiném 3D programu) žáci využijí nástroj *Render*, aby si vytvořili vizualizaci s možnostmi úpravy scény a nasvícení. Výsledný *render* opět žáci začlení do svého *moodboardu* a digitální model vytisknou na 3D tiskárně.

Existuje také možnost, že žáci vymodelují fyzický model slánky a pepřenky v některém z klasických modelovacích materiálů (použít mohou například modelovací hmotu, papír, sádku, kovové pláty, odlévací pryskyřici atd.). Žáci by při výběru materiálu neměli ztrácet ze zřetele svůj návrh. S pomocí učitele by měli najít materiál s vlastnostmi vhodnými pro realizaci fyzického modelu. Následně žáci přistoupí k modelaci. Důležité je zachovat funkčnost modelu slánky a pepřenky (např. nezapomenout na dutý vnitřní prostor, do něž se plní sůl a pepř).

Tvorba modelu ve fyzickém materiálu sice nezačleňuje digitální technologie přímo, ty se však stávají alespoň prostředkem získávání informací a nástrojem záznamu. Žáci si jednotlivé fáze tvorby fotograficky dokumentují

(vybrané snímky vloží do svého *moodboardu*). To platí pro obě formy zpracování modelu, analogovou i digitální. Tyto fotografie pak slouží jako výchozí obrazový materiál pro závěrečnou prezentaci modelu slánky a pepřenky. Ta může mít například formu gifu, animace či videa sestaveného z fotografií a doplněného popisky, popř. i zvukovým podkladem.

Celý ročníkový projekt na střední odborné škole pak může zahrnovat i další fáze, v jejichž rámci žáci vytvoří

reklamní fotografie modelu, propagační plakát o rozměrech 90×70 a typografický návrh průvodní zprávy o produktu ve formě brožury.

Tvorba propagačních a doprovodných materiálů primárně spadá do obsahu učiva střední školy s uměleckým zaměřením, lze ji však zařadit také do výuky na střední škole gymnaziálního typu.

Výtvarné prostředky



různorodý modelovací materiál, konstrukční a spojovací materiál



kartón, folie, nůžky, řezák, pravítko, tužky, barvy, štětce



3D tiskárna, náplně, počítač, 3D skener, vhodný software (např. SketchUp)

Kompetence žáka

Žák získá představu o tvůrčím procesu a vyzkouší si jednotlivé fáze realizace modelu produktu.

Žák se seznámí s oblastí designu a architektury a dokáže uplatnit získané znalosti při vlastní tvůrčí činnosti.

Žák experimentuje při hledání vhodného materiálu a poznává nové technologické postupy.

Žák dokáže vytvořit návrh či vizualizaci budoucího produktu ve formě moodboardu.

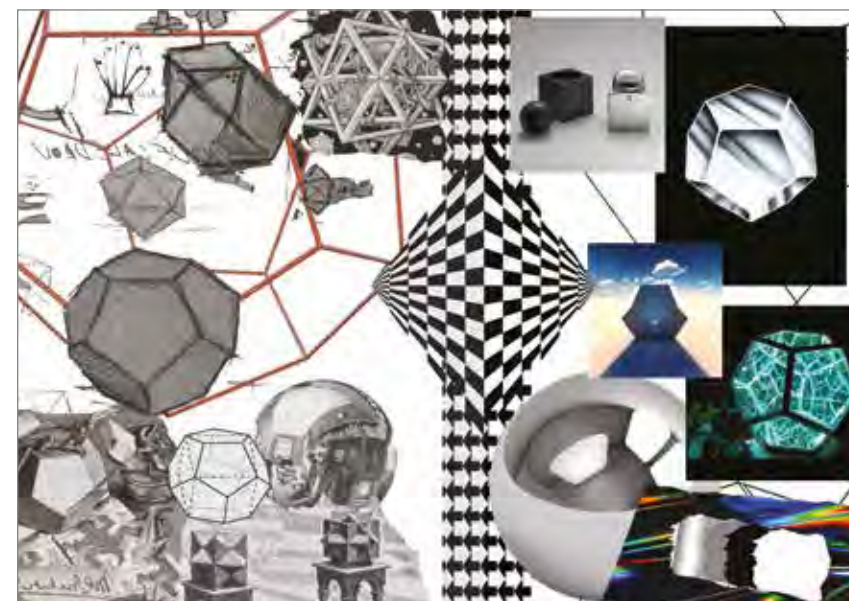
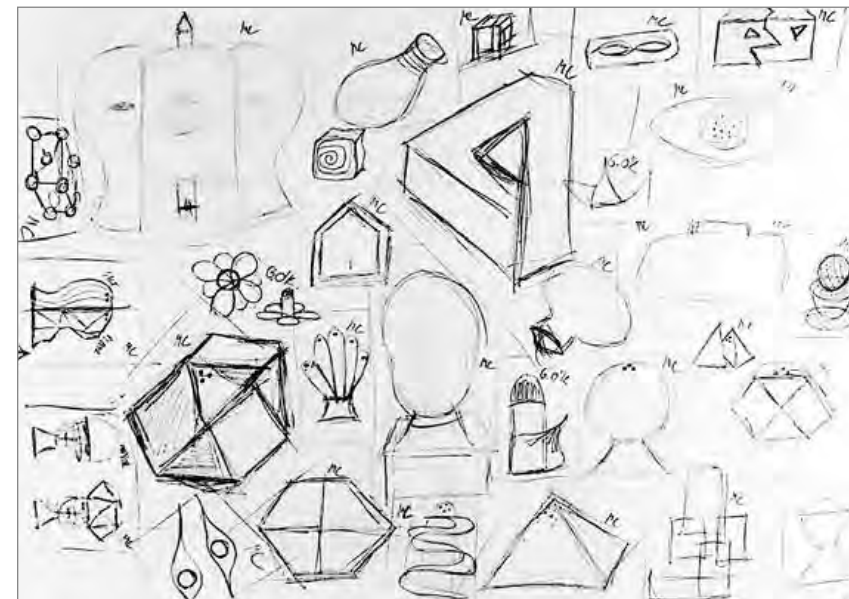
Další zdroje inspirace

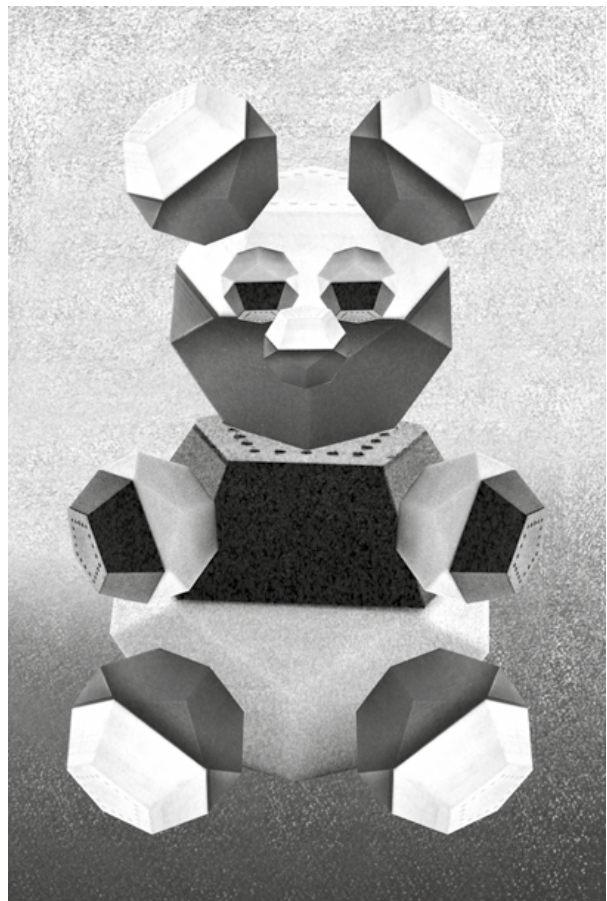
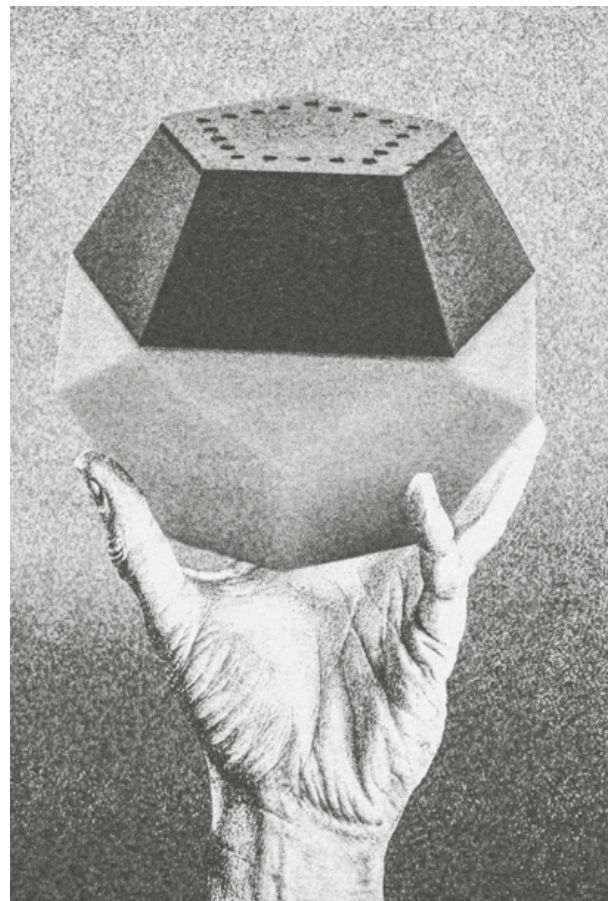
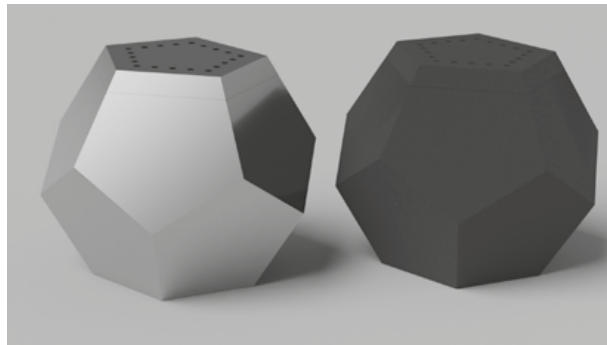
Pavel Janák, *Dóza Krystal* (1911)

Kaj Franck, *Solníčka a pepřenka* (1947)

Adam Nathaniel Furman, *Identity Parade* (2013)

Maxim Velčovský, *Váza váz* (2008)



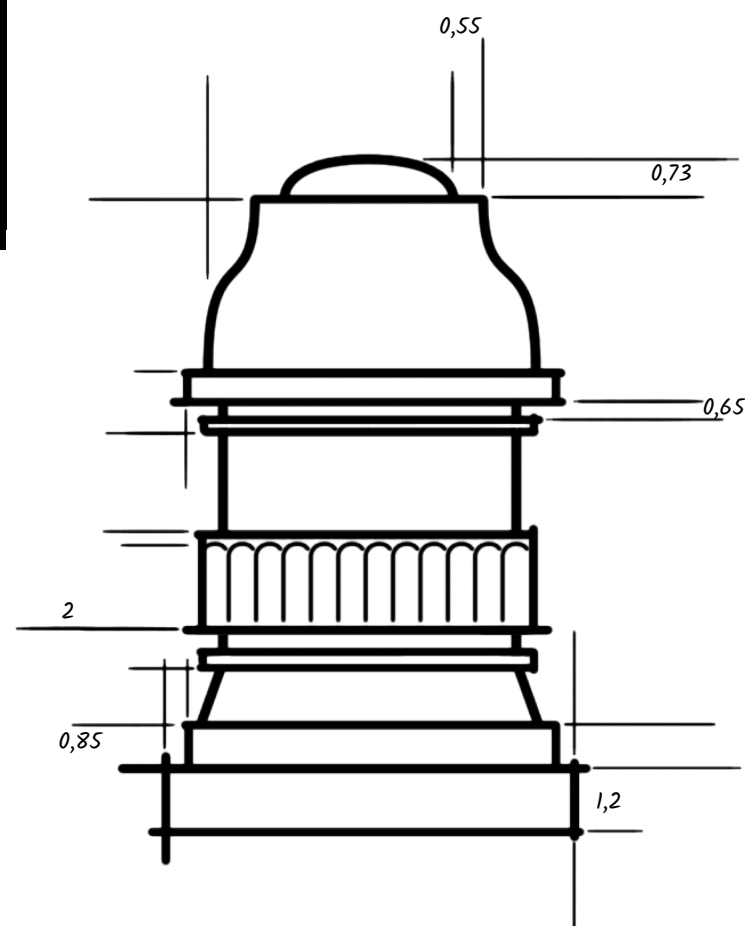
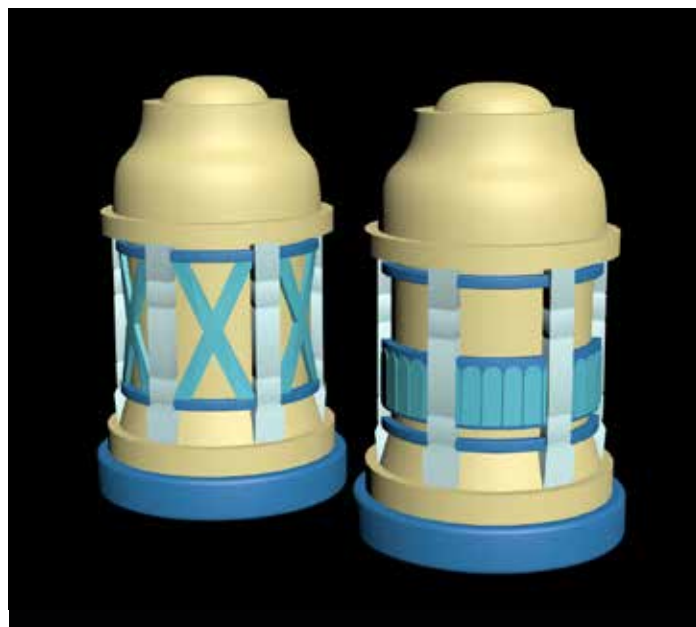


SALT & PEPPER SHAKERS



M. C. ESCHER x DANIEL DYDYK

SHAKERS SALT & PEPPER



_126



_127

/ 193



_128



slánka a pepřenka

inspirovaná
Dušanem Jurkovičem

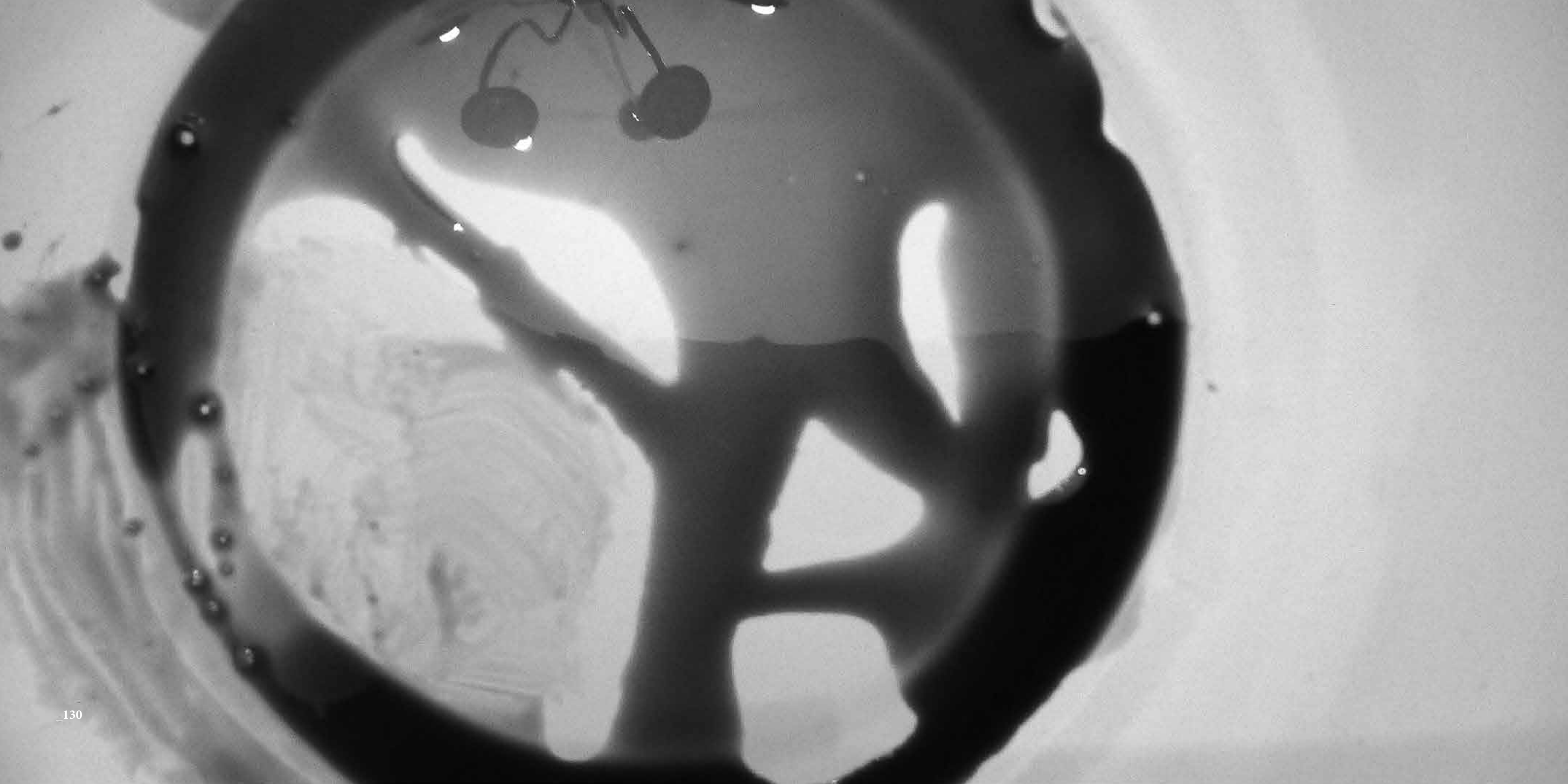
_129

Lenka Pelantová

MMT4

2019/2020

/ 195



REJSTŘÍK

Abramović Marina_41
adolescent_41
akční figurka_171, 172
Alt Hynek_41, 52
Althamer Pawel_71
Apostól Alexandr_167
Arcangel Cory_32
architektura_58, 127, 128, 141, 185, 188
art game_30
Asimov Isaac_81
asociace_49
asociativní postup_49
avatar_42, 47
Ball Hugo_71
Barra Domenico_155
Baudelaire Charles_111, 200
Bendová Helena_30, 32, 54, 200
Benjamin Walter_55, 200
Bilski Emily D._92
Björk_87
Blade Runner_81, 87
Blume Anna a Bernhard_41
Bookchin Natalie_32
Bourgeois Louise_106
Boysen-Stern Hans-Jürgen_21, 22, 23, 200
Briz Nick_155
Burden Chris_111
Burkhardt Sara_23, 24, 200
Cage John_158
Campus Peter_52,
cross over_22, 23, 24
Čapek Karel_81
deformace_151, 152
dekorace_58
Demand Thomas_106

Der Sturm_58
design_65, 113, 169, 185, 186, 188, 193
Dick Philip K._81
digital divide_19
digitalizace_18
digitální gramotnost_10, 19, 20
digitální média_13, 15, 18, 20, 21, 22, 23, 37, 212, 213
digital native_18, 28
digitální technologie_10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23,24, 28, 29, 69, 87, 161, 180, 212, 213
Dion Mark_110
dioráma_97, 98, 99, 110, 111
dokumentace_113, 115, 122
Drtikol František_106
dvojník_54, 55
Dvořák Jakub_30
editace_58, 162
Eames Charles a Ray_128
EVA&ADELE_41
expresionistický film_57, 58, 113
Fei Cao_111
Feingold Kenneth_32
Fenneker Josef_60
film noir_113
fotografie_18, 28, 29, 31, 42, 47, 54, 57, 58, 59, 60, 66, 71, 80, 97, 98, 99, 100, 111, 113, 115, 151, 152, 153, 161, 162, 163, 167, 172, 187
fotomontáž_161, 162
fotostřih_57, 58
forma_11, 15, 21, 29, 30, 31, 32, 41, 43, 47, 55, 57, 66, 110, 111, 128, 129, 131, 152, 172, 185, 186, 187, 188
Frankenstein_81, 87, 92, 93,

Gallo Alessandro_174
generace 2.0_28
geometrický tvar_58, 128, 176
gestická malba_42, 43
Gilbert&George_41
glitch_151, 152, 153, 154, 155, 158
Goldberg Ken_32
Golem_92, 93
Gonzales-Day Ken_167
Google Art & Culture_54
Gordon Douglas_52, 87
Heckel Erich_60
Hila Edi_137
Horn Rebecca_71
Höch Hannah_106
hráč_30, 32, 129
Chalánková Vendula_174
Chapman Jake a Dinos_174
CHITKA_41, 52
identita_41, 42, 47, 49, 87,
instalace_11, 47, 98, 106, 111, 113, 114, 115
internet_12, 14, 18, 19, 20, 21, 28, 29, 47, 69, 98, 122, 151, 161
JODI_155
Jones Jonathan_32
Kabinet doktora Caligariho_58
Kabinet voskových figurín_60
Kafka Franz_81
Kallat Jitish_174
Kallmus Dora_60
Kirschenmann Johannes_23
klíčování_66, 69
koláž_47, 97, 98, 99, 106, 185, 186
kostým_58, 65, 66, 69, 71
Kubrick Stanley_87

kultura_87, 110, 128, 151, 152, 154, 172
kůže_41, 43, 46, 47, 57
kyborg_18, 79, 83
Láb Filip_18
Lang Fritz_87
Levin Golan_32
Lindaurová Lenka_21
Lukas George_87
mainstreamová tvorba_31
make-up_41
Malraux André_55
maska_58, 71, 111, 162
materiál_18, 19, 22, 23, 24, 29, 46, 57, 59, 66, 69, 113, 122, 128, 129, 130, 158, 172, 173, 185, 186, 187, 188
Menkman Rosa_155
mezipředmětová vazba_37, 86, 131
Minecraft_11, 128, 129, 130
mizanscéna_66
modifikace_47, 161
monstrum_79, 80, 81, 92, 93
moodboard_185, 186, 187, 188
Moriyama Mirai_46, 52
motivace_46, 93, 162
Možný David_137
Mrkus Pavel_87
multiplayerové online hry_30, 31
MuSe Computer_22
Müller Radka a Stanislav_52
Moholy-Nagy László_106
Nauman Bruce_52
Nolan Jonathan_87
Nolde Emil_60
Nosferatu_60
objekt_22, 46, 47, 114, 129, 130, 131, 186
obraz_18, 23, 24, 31, 41, 42, 47, 49, 54, 57,

59, 66, 80, 81, 93, 97, 98, 106, 113, 114, 122, 151, 152, 153, 154, 158, 163, 174, 185, 187
odraz_65, 66, 80
Ohanian Melik_174
Oleszko Pat_71
Overweg Robert_155
Paik Nam June_151
performance_57, 65, 115
Photoshop_66
Pinzón Dulce_111
počítačová hra_30, 31, 32, 47, 110. 128, 130
polyekrán_23
popkultura_32, 37, 54, 87, 153, 155, 171, 173
portrét_54, 80
prezentace_55, 67, 81, 110, 128, 173, 185
program OBS_69
projekce_41, 46, 47, 49, 66, 80, 113, 114, 127
prozument_28, 29
quality TV_32
Raya Monica_106
recepce_54, 55
reliéf_58
reprodukce_22, 55, 67, 98
Richter Kamila B._152, 153
robot_79, 80, 81, 87, 92, 93
romantické umění_54
R.U.R._81
Sadovská Dorota_57
Scott Ridley_87
selfie_54
Shelleyová Wollstonecraft Mary_81, 92, 93
Sherman Cindy_71
Simonds Charles_127
Slavík Jan_20
smartphone / chytrý telefon_13, 18, 19, 22, 30, 37, 47, 57, 59, 80, 99, 101, 161, 163

sociální síť_12, 18, 22, 29, 42, 47, 161
sociální skupina_41
spolupráce_29, 37, 41, 43, 49, 57, 99, 113, 114, 129, 131, 153
Steger Milly_60
Sterbak Jana_71
stylizace_57, 59
subkultura_41, 42
superhrdina_171, 172, 173
symbol_41, 97
Štyrský Jindřich_106
Tanaka Tatsuya_137
tělo_41, 43, 46, 57
Temkin Daniel_155
Toyen_106
tradiční média_22, 23, 212
Ulay_41
umělá inteligence_79, 87
umělecké dílo_32, 47, 55, 59, 67, 79, 97, 110, 151, 152, 153, 155
Vajd Aleksandra_41, 53
Valla Clement_155
Vančát Jaroslav_21, 23
Vasulka Steina a Woody_151
virtuální_19, 21, 28, 29, 42, 47, 110, 128, 129
vizuální gramotnost_31
vizuální kultura_31, 151
Vobecký František_106
Warburg Aby_55
Whale James_87
Widrich Virgil_87
Wichelhaus Barbara_23
Wiene Robert_59
Zhoř Igor_23
zvuk_29, 47, 57, 58, 59, 159

VÝBĚR Z LITERATURY

BASLER, Jaromír – MRÁZEK, Michal. *Počítačové hry a jejich místo v životě člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5404-7.

BAUDELAIRE, Charles. *Úvahy o některých současných*. Praha: Odeon, 1968. ISBN neuvedeno.

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

BENDOVIÁ, Helena – STRNAD, Matěj. *Společenské vědy a audiovize*. Praha: AMU, 2014. ISBN 978-80-7331-313-5.

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

BENJAMIN, Walter. „Umělecké dílo ve věku své technické reprodukovatelnosti“. In: *Dílo a jeho zdroj*. Praha: Odeon, 1979. [online]. [cit. 2021-09-15]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://monoskop.org/images/o/o6/Benjamin_Walter_1936_1979_Umelecke_dilo_ve_veku_sve_technicke_reprodukovatelnosti.pdf.

BERGER, John. *Způsoby vidění*. Vyd. 1. (dotisk). Praha: Labyrint, 2016. Edice Labyrint Fresh Eye sv. 3. ISBN 987-80-87260-78-4.

BILLMAYER, Franz. *Für eine neue Methode im Bild- /Kunstunterricht*. [online]. 2007. [cit. 2021-09-15]. Dostupné z: http://www.bilderlernen.at/theorie/alte_und_neue_methode_070830.html.

BLINKA, Lukáš. *Online závislosti: jednání jako droga? Online hry, sex a sociální síť: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5311-9.

BOHÁČKOVÁ, Kamila. „Jakub Dvorský. Férový svět řízený počítačem“. *Cinepur* č. 87/2013. [online]. 2013. [cit. 2021-09-15]. ISBN 1210-678X. Dostupné z: <http://cinepur.cz/article.php?article=2534>.

BORGES, Jorge Luis. *Fantastická zoologie*. Praha: Hynek, 1999. ISBN 80-86202-61-5.

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

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

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

BROWN, Katrina M. *Douglas Gordon*. London: Tate Publishing, 2004. ISBN 85437-464-8.

BRUMBERGER, Eva. „Visual Literacy and the Digital Native: An Examination of the Millennial Learner“. *Journal of Visual Literacy* 30, č. 1, 2011, s. 19–47. DOI:10.1080/23796529.2011.11674683.

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

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

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

COVER, Rob. „Inter/aktivní publikum: Interaktivní média, narativní kontrola a revize dějin publika“. *Mediální studia* II/2007. [online]. 2007, s. 195–207. [cit. 2021-09-15]. Dostupné z: https://medialnistudia.files.wordpress.com/2011/08/ms_2007_2_preklad.pdf.

Česká školní inspekce. *Tematická zpráva. Vzdělávání na dálku v základních a středních školách – květen 2020*. [online]. 2020. [cit. 2021-09-15]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS>.

Český statistický úřad. *Využívání informační a komunikačních technologií v domácnostech a mezi jednotlivci – 2020*. [online]. 2020. [cit. 2021-09-15]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vyuzivani-informacnich-a-komunikacnich-technologii-v-domacnostech-a-mezi-jednotlivci-2020>.

DANIEL, Ladislav. *Umění vidět umění: úvod do interpretace obrazů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2000-4.

DECKER, Christof. *Visuelle Kulturen der USA*. Bielefeld: transcript Verlag, 2010. ISBN 978-3-8376-1043-7.

DOHM, Katharina – GARNIER, Claire – LE BON, Laurent – OSTENDE, Florence, eds. *Diorama. The Invention of an Illusion*. Cologne: Snoeck Verlag, 2017. ISBN 978-3-86442-226-3.

DUNCUM, Paul. „Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning“. *National Art Education Association. Studies in Art Education* 45, č. 3, 2004, s. 252–264.

DUNCUM, Paul. „Toward a Playful Pedagogy: Popular Culture and the Pleasures of Transgression“. *National Art Education Association. Studies in Art Education* 50, č. 3, 2009, s. 232–244.

DVOŘÁK, Tomáš. *Sběrné suroviny. Texty, obrazy a zvuky nedávné minulosti*. Vyd. 1. Praha: nakladatelství Filosofia, 2009. ISBN 978-80-7007-304-9.

DVOŘÁK, Tomáš, ed. *Kapitoly z dějin a teorie médií*. Praha: VVP AVU, 2010. ISBN 978-80-87108-16-1.

DYTRTOVÁ, Kateřina. *Interpretace umění ve výtvarné výchově*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2002. ISBN 80-7044-424-X.

DYTRTOVÁ, Kateřina. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae, 2010. ISBN 978-80-7414-250-5.

ECO, Umberto. *Ozrcadlech a jiné eseje*. Praha: Mladá fronta, 2002. ISBN 80-204-0959-9.

A DALŠÍCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

/ 201

ECO, Umberto. *O literatuře*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2004. ISBN 80-7203-588-6.

ECO, Umberto. *Otevřené dílo. Forma a neurčenost v současných poetikách*. Praha: Argo, 2015. ISBN 978-80-257-1158-3.

FARKAS, Gábor. „Internet Killed the Video Star“. *Cinepur* č. 86/2013, 2013, s. 52–56. ISSN 1210-678X.

FELDMAN, Tony. *An Introduction to Digital Media*. New York: Routledge, 1997. ISBN 0-203-39961-7.

FILIPOVÁ, Marta – RAMPLEY, Matthew, eds. *Možnosti vizuálních studií. Obrazy-texty-interpretace*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-87029-26-8.

FILIPOVÁ, Petra. Perspektivy začlenění neomediální tvorby do výuky výtvarné výchovy na gymnáziích. Dizertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy, 2018. Nepublikována.

FREIRE, Mela Dávila – INGLESIAS, Maite Muñoz. *Legible-Visible. Between the Film Frame and the Page*. Barcelona: Tenov/ Arts Santa Mònica. Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 2018. ISBN 978-84-393-9706-9.

FULKOVÁ, Marie. „Když se řekne...vizuální gramotnost“. *Výtvarná výchova* 42, č. 4/2002, 2002, s. 12–14. ISSN 1210-3691.

FULKOVÁ, Marie. „Výtvarná výchova – návod k použití“. In: SLAVÍK, Jan – CHRZ, Vladimír – ŠTECH, Stanislav a kol. *Tvorba jako způsob poznávání*. [online]. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2013, s. 376–397. [cit. 2021-09-15]. ISBN 978-80-246-2530-0 (pdf). Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2018/Vi8MP_VSe2/um/tvorba-jako-zpusob-poznavani.pdf.

GAWKOWSKI, Jakub. *Erroryzm/ Errorism. Agnieszka Kurant*. [katalog výstavy]. Lodž: Muzeum Sztuki, 2021. ISBN 978-83-66696-10-6.

GILES, David. *Psychologie médií*. Praha: Grada, 2012. Z pohledu psychologie. ISBN 978-80-247-3921-2.

GODFREY, Tony. *Konzeptuelle Kunst*. Berlin: Phaidon Press Limited, 2005. ISBN 0-7148-9456-7.

GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.

GRAHAM, Gordon. *Filosofie umění*. Brno: Barristel & Principal, 2004. ISBN 80-85947-53-6.

GREEN, Lelia. *Communication, Technology and Society*. St. Leonards: Allen & Unwin, 2002. ISBN 0761947094.

GUNNING, Tom. „Film atrakcí: raný film, jeho diváci a avantgarda“. *Iluminace* 2001, č. 2, 2001, s. 51–57. ISSN 0862-397X.

HANÁKOVÁ, Petra. „Vizuální kultura/vizuální studia“. *Cinepur*, č. 47/2006. [online]. 2006. [cit. 2021-09-15]. ISSN 1210-678X. Dostupné z: <http://cinepur.cz/article.php?article=939>.

HANZLÍKOVÁ, Emma, ed. *Dvě hlavy, čtyři ruce: tvorba autorských dvojic*. [katalog výstavy]. Humpolec: Nadační fond Osmička, 2018. ISBN 978-80-907185-1-7.

HANZLÍKOVÁ, Emma, ed. *Kuna nese nanuk. Umění čtení umění*. [katalog výstavy]. Humpolec: Nadační fond Osmička, 2019. ISBN 978-80-907185-4-8.

HABSBURG von, Francesca – HUSSLEIN-ARCO, Agnes – ZYMAN, Daniela, eds. *Olafur Eliasson – Baroque Baroque*. [katalog výstavy]. Berlin: Sternberg Press, 2015. ISBN 978-3-902805-93-5.

HEBDIGE, Dick. *Subkultura a styl*. Praha: Dauphin, 2012. ISBN 978-80-7272-197-9.

HEIL, Christine – KOLB, Gila – MEYER, Torsten, eds. *Shift: # Globalisierung, # Medienkulturen, # Aktuelle Kunst. Kunst Pädagogik Partizipation*. Mnichov: kopaed, 2012. ISBN 978-3-86736-161-3.

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

HORÁKOVÁ, Jana. „85 let Čapkových Robotů a jejich proměn“. In: MACEK, Petr. *MUSICOLOGICA BRUNENSIA: Sborník prací FF MU*. Brno: Masarykova Univerzita, 2007, s. 63–74. ISBN 978-80-210-4270-4.

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

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

IDEL, Moše. *Golem. Židovské magické a mystické tradice o umělem člověku*. Praha: Vyšehrad, 2007. ISBN 978-80-7021-664-4.

JANOŠČÍK, Václav, ed. *Objekt*. Praha: Kvalitář, 2015. ISBN 978-80-260-8639-0.

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

KAYE, Nick. *Multi-MEDIA: Video, Installation, Performance*. Oxon: Routledge, 2007. ISBN 978-0-415-28381-6.

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

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

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

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

Kolektiv autorů. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT, 2021. [2021-11-15]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-gl/>.

KULKA, Tomáš – CIPORANOV, Denis. *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2011. ISBN 978-80-87378-46-5.

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

LÁB, Filip. *Postdigitální fotografie*. Praha: Karolinum Univerzita Karlova, 2021. ISBN 978-80-246-4760-9.

LATOUR, Bruno a LECLERCQ, Christophe, eds. *Reset Modernity!* [katalog výstavy]. Cambridge Mass.: The MIT Press, 2016. ISBN 978-80-2620-3459-3.

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

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

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

LIEVROUW, Leah A. – LIVINGSTONE, Sonia, ed. *Handbook of New Media: Social Shaping and Consequences of ICTs*. London: SAGE, 2002. ISBN 1412918731.

LINDAUROVÁ, Lenka a kol. *Mezera – Mladé umění v Česku (1990–2014)*. Praha: Společnost Jindřicha Chalupeckého, 2014. ISBN 978-80-905317-3-4.

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

MAGID, Václav. „Ozvěny špatného smíchu. Postinternetové umění a kulturní průmysl“. *Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny* 2014, č. 17, s. 66–96. ISSN 1802-8918.

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

MANOVICH, Lev. „Vznik nových médií“. In: JANOŠČÍK, Václav (ed.). *Objekt*. Vyd. 1. Praha: Kvalitář, 2015, s. 177–186. ISBN 978-80-260-8639-0.

MALRAUX, André. „Museum Without Walls“. In: *Voices of Silence*. St Albans: Paladin, 1974, s. 13–127. ISBN neuvedeno.

MARNER, Anders – ØRTEGREN, Hans. „Education through digital Art about Art“. *International Journal of Education through Art* 10, č. 1, 2014, s. 41–54. ISSN 17435234.

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

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

METELEC, Matěj. „Mění hry naši představu světa?“ *Az* č. 4/2017, 2017, s. 20–21. ISSN 1803-6635.

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

MONACO, James. *Jak číst film. Svět filmů, médií a multimédií*. Dotisk 1. vyd. Praha: Albatros, 2004. ISBN 978-80-00-01410-4.

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

PASTOROVÁ, Markéta. *Pojetí výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura*. Metodický portál RVPCZ. [online]. 2004. [cit. 2021-09-15]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/cj/g/43/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCI-VZDELAVACI-OBLASTI-UMENI-A-KULTURA.html>.

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

PRENSKY, Marc. „Digital Natives, Digital Immigrants“. *On the Horizon* 9, č. 5, October 2001, MCB University Press [online]. 2001. [cit. 2021-09-09]. Dostupné z: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

PROCHÁZKA, Miro. *Dorota Sadovská. Lěčba bílou*. [katalog výstavy]. Kutná Hora: GASK, 2016. ISBN 978-80-7056-197-3.

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

RESPINI, Eva, ed. *Art in the Age of the Internet 1989 to Today*. Boston: The Institute of Contemporary Art, 2018. ISBN 978-0-300-22825-0.

ROSA, Lisa. *Die Zukunft der Lehrers*. [online]. 2012. [cit. 2021-09-15]. Dostupné z: <http://prezi.com/pvosfo592kdl/die-zukunft-des-lehrers>.

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

SCHWINGELER, Stephan – ZIEGLER, Philipp – MASINO, Melanie a kol. *New Sensorium. Exiting from Failures of Modernization*. [brožura k výstavě]. Karlsruhe: Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe, 2016.

SIMANOWSKI, Roberto. *Digital Art and Meaning: Reading Kinetic Poetry, Text Machines, Mapping Art and Interactive Installations*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2011. ISBN 9780816667376.

SKUPA, Lukáš. „Fanoušek“. *Cinepur* č. 105/2016, 2016, s. 54–61. ISSN 1210-678X.

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

SLAVÍK, Jan. *K diskusi o kvalitě oborových didaktik z pohledu vzdělávací oblasti Umění a kultura*. [online]. 2012. [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/391/Kvalita_obor_didak_umel_vych_2012.pdf.

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

SPITZER, Manfred. *Kybernemoc!: jak nám digitalizovaný život ničí zdraví*. Brno: Host, 2016. ISBN 978-80-7491-792-9.

STEYERL, Hito. „Too Much World: Is the Internet Dead?“. *E-flux journal* # 49. [online]. 2013. [cit. 2021-09-15]. Dostupné z: http://workero1.e-flux.com/pdf/article_8974420.pdf.

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

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. *Net art*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4627-1.

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

VACEK, Pavel. „Psychologie kulturního zážitku jako cesta k participaci a potřebě kontaktu s kulturou a uměním“. In: *Participace dětí a mládeže na kultuře a umění prostřednictvím zážitku: sborník příspěvků z konference: 29.–30. 9. 2015* GASK, Kutná Hora. Praha: NIPOS, 2015. ISBN 978-80-7068-299-9.

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

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

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

VELDERS, Teun – DE VRIES, Sjoerd A. – VAICAITYTE, Loreta. „Visual literacy and visual communication for global education: innovations in teaching e-learning in art, design and communication“. [online]. *Designs on E-learning: the International Conference on Learning and Teaching in Art*.

London: Design and Communication – University of Arts, 2007. [cit. 2021-09-15]. Dostupné z: <https://research.utwente.nl/en/publications/visual-literacy-and-visual-communication-for-global-education-inn>.

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

WOOD, Chloe – LIVINGSTON, Suzanne – UCHIDA, Maholo. *AI: More than Human*. London: Barbican International Enterprises, 2019. ISBN 978-1-5272-3345-4.

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

ZBIEJCZUK, Adam. *Web 2.0*. [online]. Diplomová práce. Brno: Masarykova Univerzita Fakulta sociálních studií. Katedra mediálních studií a žurnalistiky, 2007. [cit. 2021-09-15]. Dostupné z: <http://zbiejczuk.com/web20/03-3-producent-konzument.html>.

ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra. *Specifika užití digitálních technologií v procesu vizuálního zobrazování s ohledem na dětský školní věk*. [online]. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, 2007. [cit. 2021-09-15]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/149656/>.

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

SEZNAM A ZDROJE

- 1_Petra Filipová, *Zrcadlo*, fotografie, 2016. Zdroj: archiv PF. _ s. 16–17
2_Petra Filipová, *Zrcadlo detail*, fotografie, 2020. Zdroj: archiv PF. _ s. 24–25
3_*Světlo-voda-barva*, dokumentace videotvorby, 2018, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 26–27
4_*Digitální svět*, komiks, 2019, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 33
5_*Stoupnu si*, žákovský projekt, 2018, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 33
6_*Cosplay v digitálu*, žákovská a fanouškovská tvorba, 2018, žáci odborné školy. Zdroj: archiv PF. _ s. 34
7_*Oživení obrazu*, inscenovaná fotografie, 2018, žáci odborné školy. Zdroj: archiv PF. _ s. 35
8_Petra Filipová, *Zrcadlo*, detail fotografie, 2016. Zdroj: archiv PF. _ s. 36
9_Petra Filipová, *Sisterly*, fotografie, 2008. Zdroj: archiv PF. _ s. 38–39
10_Petra Filipová, *Druhá kůže*, dokumentace projektu, 2004. Zdroj: archiv PF. _ s. 40
11_*Gestická malba*, dokumentace akce, 2008, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 43
12_*Gestická malba*, dokumentace akce, 2008, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 44
13_*Gestická malba*, dokumentace akce, 2008, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 45
14_Petra Filipová, *Druhá kůže*, dokumentace projektu, 2004. Zdroj: archiv PF. _ s. 46
15_Eva Pospíchalová, *Druhá kůže*, dokumentace projekce, 2021. Zdroj: archiv autorky. _ s. 48
16_Monika Vašková, *Druhá kůže*, dokumentace projekce, 2021. Zdroj: archiv autorky. _ s. 50
17_Lucie Petrová, *Druhá kůže*, dokumentace projekce, 2021. Zdroj: archiv autorky. _ s. 50
18_Tereza Kubešová, *Druhá kůže*, dokumentace projekce, 2021. Zdroj: archiv autorky. _ s. 51
19_Valérie Faltisová, *Druhá kůže*, dokumentace projekce, 2021. Zdroj: archiv autorky. _ s. 51
20_Tereza Vodochodská, *Druhá kůže*, dokumentace projekce, 2021. Zdroj: archiv autorky. _ s. 51
21_Petra Filipová, *Ta druhá*, dokumentace akce, 2007. Zdroj: archiv PF. _ s. 52–53
22_*Gramodesky*, dokumentace videotvorby, 2018, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 56
23_*Monogram*, inspirováno Abecedou Jindřicha Heislera (1952), písmo v prostoru, 2019, žáci střední odborné školy, učili Vojtěch Nehyba a Veronika Valentová. Zdroj: archiv PF. _ s. 60
24_*Fotostřih*, dokumentace instalace, 2021, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 61
25_*Fotostřih*, dokumentace instalace, 2021, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 62
26_*Fotostřih*, dokumentace instalace, 2021, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 63
27_*Extrémní kostým*, dokumentace akce, 2021, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 64

- 28_*Extrémní kostým*, inspirováno výpravami Klicperova divadla v Hradci Králové, klíčování, 2021, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 67
29_*Extrémní kostým*, manipulovaná fotografie, 2014, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 68.
30_*Extrémní kostým*, dokumentace akce, 2014, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 70
31_*Extrémní kostým*, dokumentace akce, 2008, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 71
32_*Extrémní kostým*, dokumentace akce, 2008, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 71
33_*Rychlomaska*, dokumentace online výuky, 2021, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 72
34_J. V., *Návrh kostýmu*, dětská kresba a koláž, 2019. Zdroj: archiv autorky. _ s. 72–73
35_*Extrémní kostým*, dokumentace akce, 2008, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 73
36_*Extrémní kostým*, dokumentace akce, 2008, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 73
37_Petra Filipová, *Kresba na těle*, dokumentace akce, 2008. Zdroj: archiv PF. _ s. 73
38_*Extrémní kostým*, inspirováno Kyticí K. J. Erbena, manipulovaná fotografie, 2019, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 74
39_*Extrémní kostým*, inspirováno Kyticí K. J. Erbena, manipulovaná fotografie, 2019, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 74–75
40_*Extrémní kostým*, inspirováno Kyticí K. J. Erbena, manipulovaná fotografie, 2019, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 75
41_J. V., *Nalezené monstrum*, fotografie, 2021. Zdroj: archiv autorky. _ s. 76–77
42_Bartoloměj Vondra, *Robot*, dětská kresba na kartonu, 2019. Zdroj: archiv autora. _ s. 78
43_V. S., *Robot/netvor*, série fotografií, 2021, žáci gymnázia, učil Jakub Vondra. Zdroj: archiv autora. _ s. 80–81
44_T. M., *Robot/netvor*, série fotografií, 2021, žáci gymnázia, učil Jakub Vondra. Zdroj: archiv autorky. _ s. 82–83
45_Tereza Víšová, *Robot/netvor*, série fotografií, 2021, studentka PdF UHK, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv autorky. _ s. 82–83
46_Tereza Kubešová, *Robot/netvor*, série fotografií, 2021, studentka PdF UHK, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv autorky. _ s. 84–85
47_Lucie Altmanová, *Robot/netvor*, série fotografií, 2021, studentka PdF UHK, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv autorky. _ s. 84–85
48_Bartoloměj Vondra, *Roboti*, série kreseb na kartonu, 2019. Zdroj: archiv autora. _ s. 88–89
49_Bartoloměj Vondra, *Monstrum*, dětská kresba, 2019. Zdroj: archiv autora. _ s. 89
50_J. V., *Golem*, figurka, 2014. Zdroj: archiv autorky. _ s. 90
51_*Monstrum*, objekt, 2021, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 90–91
52_*Monstrum*, objekt, 2021, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 91
53_*Objekty v krajině*, dokumentace instalace, 2008, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 94–95
54_David Kubín, *Domluva s Matyášem Korvínem*, fotografie, 2020. Zdroj: archiv autora. _ s. 96

OBRAZOVÝCH PŘÍLOH

55_ *Future City*, architektonický návrh budoucnosti, kresba, 2019, žáci střední odborné školy. Zdroj: archiv PF. _ s. 99
56_ David Kubín, dokumentace tvorby diorámatu, 2020. Zdroj: archiv autora. _ s. 100
57_ David Kubín, *Smrt Ladislava Pohrobka*, fotografie, 2020. Zdroj: archiv autora. _ s. 101
58_ David Kubín, *Rozpory s papežem*, fotografie, 2020. Zdroj: archiv autora. _ s. 102
59_ David Kubín, *Domluva s Jagellonci o nástupnictví na trůn*, fotografie, 2020. Zdroj: archiv autora. _ s. 103
60_ David Kubín, *Pokus o sjednocení Evropy*, fotografie, 2020. Zdroj: archiv autora. _ s. 104–105
61_ J. V., *Svět obrázků v reálném světě*, okenní instalace, 2021. Zdroj: archiv autorky. _ s. 107
62_ J. V., *Svět obrázků v reálném světě*, okenní instalace, 2021. Zdroj: archiv autorky. _ s. 107
63_ *Dioráma v monitoru*, dioráma, 2014, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 108
64_ *Dioráma v monitoru*, dioráma, 2014, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 109
65_ *Dioráma v monitoru*, dioráma, 2014, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 109
66_ *Světelný design (Viditelné vztahy)*, dokumentace akce, 2019, studenti PdF UHK, workshop Vladimíra Havlíka. Zdroj: archiv PF. _ s. 112
67_ *Světelný design (Viditelné vztahy)*, dokumentace akce, 2019, studenti PdF UHK, workshop Vladimíra Havlíka. Zdroj: archiv PF. _ s. 115
68_ *Světelný design (Viditelné vztahy)*, dokumentace akce, 2019, studenti PdF UHK, workshop Vladimíra Havlíka. Zdroj: archiv PF. _ s. 116
69_ *Světelný design (Viditelné vztahy)*, dokumentace akce, 2019, studenti PdF UHK, workshop Vladimíra Havlíka. Zdroj: archiv PF. _ s. 117
70_ *Světelný design (Viditelné vztahy)*, dokumentace akce, 2019, studenti PdF UHK, workshop Vladimíra Havlíka. Zdroj: archiv PF. _ s. 118
71_ *Světelný design (Viditelné vztahy)*, dokumentace akce, 2019, studenti PdF UHK, workshop Vladimíra Havlíka. Zdroj: archiv PF. _ s. 118
72_ *Světelný design (Viditelné vztahy)*, dokumentace akce, 2019, studenti PdF UHK, workshop Vladimíra Havlíka. Zdroj: archiv PF. _ s. 119
73_ *Světelný design (Viditelné vztahy)*, dokumentace akce, 2019, studenti PdF UHK, workshop Vladimíra Havlíka. Zdroj: archiv PF. _ s. 120–121
74_ David Kubín, Ondřej Rejmont, *Zázrak*, 2019, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv autorů. _ s. 123
75_ David Kubín, Ondřej Rejmont, *Zázrak*, 2019, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv autorů. _ s. 124
76_ David Kubín, Ondřej Rejmont, *Zázrak*, 2019, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv autora. _ s. 125
77_ *Sen o miniaturním světě*, objekt, 2021, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 126
78_ *Future City*, architektonický návrh budoucnosti, kresba, 2019, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 129
79_ Adam Málek, *Sen o miniaturním světě (Minecraft)*, 2021. Zdroj: archiv Leony Kubišové. _ s. 131
80_ *Sen o miniaturním světě*, objekt, 2021, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 132
81_ Adam Málek, *Sen o miniaturním světě (Minecraft)*, 2021. Zdroj: archiv Leony Kubišové. _ s. 133
82_ Adam Málek, *Sen o miniaturním světě (Minecraft)*, 2021. Zdroj: archiv Leony Kubišové. _ s. 133
83_ *Sen o miniaturním světě*, objekt, 2021, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 134
84_ *Sen o miniaturním světě*, objekt, 2021, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 134
85_ *Sen o miniaturním světě*, objekt, 2021, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 135
86_ *Sen o miniaturním světě*, objekt, 2021, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 135
87_ *Sen o miniaturním světě*, objekt, 2021, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 135
88_ *Future City*, architektonický návrh budoucnosti, kresba, 2019, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 136
89_ David Henyš, *Future City*, návrh knihy budoucnosti, objekt, 2019. Zdroj: archiv autora. _ s. 137
90_ *Future City*, architektonický návrh budoucnosti, kresba, 2019, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 137
91_ Petra Filipová, *Cukr, mravenci a Santini I*, dokumentace akce, 2020. Zdroj: archiv PF. _ s. 138
92_ Petra Filipová, *Cukr, mravenci a Santini II*, dokumentace akce, 2020. Zdroj: archiv PF. _ s. 139
93_ Petra Filipová, *Návrh stránky komiksu Psí pohádka*, koláž, 2020. Zdroj: archiv PF. _ s. 140
94_ Eliška Bednářová, *Masarykovo náměstí*, komiks, 2021, studentka PdF UHK, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv autorky. _ s. 142
95_ Tereza Chárová, *Vila Václava Charvátá*, komiks, 2021, studentka PdF UHK, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv autorky. _ s. 143
96_ Michaela Sobotíková, *Vila Anička*, komiks, 2021, studentka PdF UHK, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv autorky. _ s. 143

97_ Kristýna Kořínková, *Muzeum východních Čech v Hradci Králové*, komiks, 2021, studentka PdF UHK, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv autorky. _ s. 144
98_ Stanislav Cibulka, *Vila Václava a Luisy Tesařových*, komiks, 2021, studentka PdF UHK, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv autora. _ s. 145
99_ Martin Hrubý, *Kostel Českobratrské církve evangelické v Hradci Králové*, komiks, 2021, studentka PdF UHK, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv autora. _ s. 146–147
100_ Petra Filipová, *Bohyně*, manipulovaná fotografie, 2004. Zdroj: archiv PF. _ s. 148–149
101_ *Chyba v matrixu*, glitch, 2018, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 150
102_ *Chyba v matrixu*, série glitch, 2018, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 153
103_ *Chyba v matrixu*, malba, 2021, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 155
104_ *Chyba v matrixu*, glitch, 2018, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 156
105_ *Chyba v matrixu*, glitch, 2018, žáci střední odborné školy, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 157
106_ *Setkání s umělcem*, dokumentace tvorby, 2018, žáci střední odborné školy, učil Luca Scarabelli. Zdroj: archiv PF. _ s. 160
107_ *Setkání s umělcem*, dokumentace tvorby, 2018, žáci střední odborné školy, učil Luca Scarabelli. Zdroj: archiv PF. _ s. 164
108_ *Setkání s umělcem*, dokumentace tvorby, 2018, žáci střední odborné školy, učil Luca Scarabelli. Zdroj: archiv PF. _ s. 164
109_ *Setkání s umělcem*, dokumentace tvorby, 2018, žáci střední odborné školy, učil Luca Scarabelli. Zdroj: archiv PF. _ s. 165
110_ *Setkání s umělcem*, dokumentace tvorby, 2018, žáci střední odborné školy, učil Luca Scarabelli. Zdroj: archiv PF. _ s. 166
111_ *Setkání s obrazem*, manipulovaná fotografie, 2008, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 167
112_ *Reliéf*, dokumentace tvorby, 2021, žáci gymnázia, učila Petra Filipová. Zdroj: archiv PF. _ s. 168–169
113_ Terézie Svárovská, *Hermann Nitsch jako superhrdina*, objekt, 2020, učila Veronika Valentová. Zdroj: archiv PF. _ s. 170
114_ Terézie Svárovská, *Hermann Nitsch jako superhrdina*, (soubor fotografií dokumentující tvorbu), 2020, učila Veronika Valentová. Zdroj: archiv PF. _ s. 175
115_ Kai Kreuze, *Claude Cahun jako superhrdin(k)a*, (skici a soubor fotografií dokumentující tvorbu), 2020, učila Markéta Tomková. Zdroj: archiv PF. _ s. 176–177
116_ Eliška Vrabcová, *Keith Haring jako superhrdina*, (skici a soubor fotografií dokumentující tvorbu), 2020, učila Markéta Tomková. Zdroj: archiv PF. _ s. 178–179
117_ Adriana Hanhan, *Keith Haring jako superhrdina*, (fotografií dokumentující tvorbu), 2020, učil Vojtěch Nehyba. Zdroj: archiv PF. _ s. 180
118_ Eliška Rybářová, *Keith Haring jako superhrdina*, (skici a soubor fotografií dokumentující tvorbu), 2020, učila Veronika Valentová. Zdroj: archiv PF. _ s. 181
119_ Adéla Takáčová, *Judy Chicago jako superhrdinka*, 2020, učila Markéta Tomková. Zdroj: archiv PF. _ s. 182
120_ Tomáš Dítě, *Jan Michel Basquiat jako superhrdina*, 2020, učil Markéta Tomková. Zdroj: archiv PF. _ s. 182–183
121_ Jakub Zolotarev, *Joseph Beuys jako superhrdina*, 2020, učila Veronika Valentová. Zdroj: archiv PF. _ s. 183
122_ Daniel Dydyk, *Slánka a pepřenka (M. C. Escher)*, 2020, učila Petra Filipová a Leona Kubišová. Zdroj: archiv Leony Kubišové. _ s. 184
123_ Daniel Dydyk, *Slánka a pepřenka (návrhy, moodboard)*, 2020, učila Petra Filipová a Leona Kubišová. Zdroj: archiv Leony Kubišové. _ s. 189
124_ Daniel Dydyk, *Slánka a pepřenka (rendery, fotografie)*, 2020, učila Petra Filipová a Leona Kubišová. Zdroj: archiv Leony Kubišové. _ s. 190
125_ Daniel Dydyk, *Slánka a pepřenka (produktový plakát)*, 2020, učila Petra Filipová a Leona Kubišová. Zdroj: archiv Leony Kubišové. _ s. 191
126_ Lenka Pelantová, *Slánka a pepřenka (návrhy, rendery)*, 2020, učila Petra Filipová a Leona Kubišová. Zdroj: archiv Leony Kubišové. _ s. 192
127_ Lenka Pelantová, *Slánka a pepřenka (vizualizace)*, 2020, učila Petra Filipová a Leona Kubišová. Zdroj: archiv Leony Kubišové. _ s. 193
128_ Lenka Pelantová, *Slánka a pepřenka (fotografie fyzických modelů)*, 2020, učila Petra Filipová a Leona Kubišová. Zdroj: archiv Leony Kubišové. _ s. 194
129_ Lenka Pelantová, *Slánka a pepřenka (produktový plakát)*, 2020, učila Petra Filipová a Leona Kubišová. Zdroj: archiv Leony Kubišové. _ s. 195
130_ J. V., *Nalezené monstrum*, fotografie, 2021. Zdroj: archiv autorky. _ s. 196–197
131_ J. V., *Nalezené monstrum*, fotografie, 2021. Zdroj: archiv autorky. _ s. 208–209

(PF = Petra Filipová)



RESUMÉ

Publikace *Výtvarná výchova a digitální svět* je určena především současným i budoucím učitelům výtvarné výchovy. Obě části publikace se zaměřují na hledání vztahů a souvislostí mezi výtvarným uměním, literaturou, filmem, vizuální komunikací, vědou a audiovizuální tvorbou, a to především s ohledem na potřeby učitele výtvarné výchovy na střední škole.

První část knihy představuje důležitá východiska začleňování digitálních technologií do výtvarné výchovy. Záměrem ovšem není prezentace konkrétních analýz, nýbrž spíše zmapování sítě teoretických přístupů a praktických postupů a také témat a otázek, které jsou s nimi spojené. Druhá část je pak zaměřena prakticky a nabízí čtenáři soubor didaktických aktivit, rozdělených do pěti tematických celků. Soustředí se přitom na metody a postupy, které umožňují propojování tradičních a digitálních médií a technologií.

The publication *Art Education and Digital World* is primarily dedicated to current and future teachers of art education. Both parts of the publication are focused on searching for relationships and links between art, literature, film, visual communication, science and audio-visual creation, regarding the needs of a teacher of art education at high school.

The first part of the book introduces important starting points of incorporating digital technologies into art education. Its aim is not to present specific analyses, but to map the net of theoretical approaches, practical strategies and topics and questions connected with them. The second part is practically oriented. It includes a set of didactic activities divided into five thematic units and revolves around methods and procedures which enable the interconnection of traditional and digital media and technologies.

SUMMARY

O AUTORCE

MgA. et Mgr. Petra Filipová, Ph.D., je výtvarná pedagožka a teoretička. Od roku 2017 působí na Katedře výtvarné kultury a textilní tvorby Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. V letech 2006-2009 spolupracovala jako externí pedagog s Matematicko-fyzikální fakultou Univerzity Karlovy v Praze. Mimo to 16 let vyučovala výtvarné a umělecké předměty na několika středních školách. Dlouhodobě se zabývá oblastí digitální umělecké tvorby, rolí nových médií v umění a jejich začleněním do výuky výtvarné výchovy na středních školách. Ve své tvůrčí činnosti pracovala zejména v médiu digitální manipulované fotografie.



VÝTVARNÁ VÝCHOVA A DIGITÁLNÍ SVĚT

petra filipová

Vydala Česká sekce INSEA, Olomouc

Recenzovali: prof. Mgr. Vladimír Havlík, prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D.

Předmluva: Mgr. Barbora Škaloudová

Jazyková korektura: Mgr. Jakub Vondra

Grafická úprava a sazba: MgA. Leona Kubišová, DiS.

Tisk: První dobrá, s.r.o., Poděbrady

Náklad: 100 kusů

Olomouc 2021

ISBN 978-80-908056-1-3



petra filipová

Olomouc 2021