

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra výtvarné výchovy

Digitální fotografie ve výtvarné výchově

Dizertační práce

Autor: Mgr. Jiří Sosna

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.

Olomouc 2016

Digitální fotografie ve výtvarné výchově

Tři konceptové analýzy expresivně tvořivých úloh založených na fotografování

Dizertační práce

Anotace

Práce se zabývá otázkou zapojení média digitální fotografie do spektra tradičních výtvarných postupů předmětu výtvarná výchova v rámci základního a středního vzdělávání. Předkládá výzkum kvalitativního charakteru, jenž vychází z tří analýz autorských expresivně tvořivých úloh založených na fotografování. Snaží se odpovědět na otázky, zda a za jakých podmínek splňují zkoumané úlohy nárok na obsažnost a kurikulární normativitu. Dále na to, zda jsou tyto úlohy dostatečně expresivní ve srovnání s výtvarnými postupy (technikami) běžně používanými v rámci výuky výtvarné výchovy. Výzkumnou metodou byla s ohledem ke zkoumané problematice zvolena konceptová analýza.

Klíčová slova

digitální fotografie, fotografie, výtvarná výchova, expresivita, expresivně tvořivé úlohy, kurikulární normativita, konceptová analýza, abstrakční zdvih, operacionalizace

Annotation

The Ph.D. thesis deals with the issue of implementing digital photography into the spectrum of traditional artistic processes used in art education at primary and secondary education. It presents qualitative research based on the analyses of three original expressive creative projects in photography. The aim of the Ph.D. research is to answer the questions related to whether and under what circumstances the said projects comply with the requirements for content and curricular normativity. The research also reflects on whether these projects are sufficiently expressive in comparison to artistic processes (techniques) commonly used in the lessons of art education. Given the subject matter of the Ph.D. thesis, the method of concept analysis was used to conduct the research.

Key words: digital photography, photography, art education, expressivity, expressive creative tasks, curricular normativity, concept analysis, elevation to abstract thinking, operationalization

Title in English: The Use of Digital Photography in Art Education.

Prohlašuji, že jsem předloženou práci vypracoval samostatně za použití výhradně literatury a pramenů zde uvedených.

V Olomouci 31. srpna LP 2016

J. Sosna

Poděkování

Je mou povinností poděkovat především vedoucí práce paní Haně Stehlíkové Babyrádové a všem, kteří mě při psaní této práce podpořili. Děkuji Janince Greenwoodové a Petře Šobánkové za čas, který mi věnovaly při podnětných diskuzích o metodologii kvalitativního výzkumu.

Za ochotnou spolupráci při výzkumu děkuji všem zúčastněným žákům, studentům a frekventantům fotografických kurzů a workshopů.

Obsah

1.	Úvod.....	8
2.	Médium digitální fotografie – jeho vliv na společnost a edukační potenciál.....	10
2.1	Značně, masově, pandemicky... Fotografie dobývá svět	10
2.2	Uprostřed vizuálního balastu.....	11
2.3	Jak správně porozumět jazyku fotografie?.....	12
2.4	Fotografování jako edukační výzva.....	13
2.5	Digitální fotografie a rozvíjení vizuální gramotnosti	14
2.6	ICT ve výtvarné výchově?	16
3.	Přednosti digitální fotografie oproti analogové v kontextu výuky VV	19
3.1	Ohlédnutí do historie digitální fotografie.....	20
3.1.1	První digitální obraz.....	21
3.1.2	Počátky barevné digitální fotografie	24
3.2	Technologická změna fotografického média a její možný přínos pro výuku VV	24
4.	Expresivně tvořivé úlohy ve výuce výtvarné výchovy založené na fotografování a jejich reflexe – teoretický rámec výzkumu	34
4.1	Výtvarná výchova dnes a globální cíle formálního školního vzdělávání.....	35
4.2	Obecné rysy učebních úloh	36
4.3	Expresivně tvořivé úlohy	37
4.4	Reflexe tvořivé úlohy	41
4.5	Od makrofotografie pestíků k sociálnímu dokumentu aneb Jak zpestřit paletu fotografických žánrů začínajících fotografů	45
5.	Metodologie výzkumu	48
5.1	Výzkumný design.....	48
5.2	Cíle výzkumu	49
5.3	Výzkumné otázky	50
5.4	V diskurzu akčního výzkumu.....	51
5.5	Spirála průběhu akčního výzkumu a jeho jednotlivé fáze.....	52
5.6	Metody shromažďování dat a triangulace.....	53
5.7	Analýza shromážděných dat	54
5.8	Konceptová analýza jako výzkumná metoda expresivně tvořivých úloh	56
5.8.1	Tři vrstvy obsahu v modelu metody konceptové analýzy	58
5.9	Výzkumný vzorek	60
5.10	Obecná charakteristika tří analyzovaných úloh.....	60
5.11	Etická hlediska výzkumu	61

6.	Konceptová analýza expresivně tvořivé úlohy Všední móda: Konceptuální cyklus jako sociologická sonda.....	62
6.1	Anotace tvůrčí úlohy	62
6.1.1	Kontext výukové situace	62
6.1.2	Didaktické uchopení obsahu.....	64
6.2	Analýza tvořivé úlohy.....	68
6.2.1	Rozbor úlohy s výhledem k alteraci	76
6.3	Alterace.....	77
7.	Konceptová analýza expresivně tvořivé úlohy Moje sociální role: Fotografický autoportrét jako nástroj introspekce	80
7.1	Anotace tvůrčí úlohy	80
7.1.1	Kontext výukové situace	82
7.1.2	Didaktické uchopení obsahu.....	82
7.2	Analýza tvořivé úlohy.....	86
7.2.1	Rozbor úlohy s výhledem k alteraci.....	95
7.3	Alterace.....	95
8.	Konceptová analýza expresivně tvořivé úlohy Rekonstrukce dobových fotografií	98
8.1	Anotace tvůrčí úlohy	98
8.1.1	Kontext výukové situace	99
8.1.2	Didaktické uchopení obsahu.....	99
8.2	Analýza tvořivé úlohy.....	101
8.2.1	Rozbor obsahu s výhledem k alteraci.....	110
8.3	Alterace.....	112
9.	Odpovědi na výzkumné otázky a diskuze.....	115
10.	Závěr.....	120
11.	Seznam vyobrazení	122
12.	Literatura a internetové zdroje	123

The challenge now is to transform education systems into something better suited to the real needs of the 21st century. At the heart of this transformation there has to be a radically different view of human intelligence and of creativity.

Ken Robinson

1. Úvod

Práce se zabývá primárně problémem, zda je digitální fotografie médium vhodné pro výuku výtvarné výchovy. A pokud ano, jakým způsobem lze zapojit toto relativně nové médium do výtvarné edukace co nejefektivněji. Médium digitální fotografie je v rámci výuky výtvarné výchovy začleňováno stále spíše pasivně – žáci tak např. zkoumají umělecké artefakty na fotografiích nebo se stávají návštěvníky virtuální prohlídky některých světoznámých muzeí a galerií, které virtuální prohlídky (mnohdy i celých) komplexů galerijních prostor nabízejí. Žáci tak mohou jednotlivé předměty vnímat v souvislostech a získávají lepší představu například o rozměrech děl. Fotografie zde funguje jako pasivní prostředník zprostředkovávající pohled na vzácné umělecké artefakty, jinak těžko dostupné. Tato práce se však pokusí ukázat, že médium digitální fotografie nabízí mimo tuto sféru také možnost autorské tvůrčí expresivní tvorby. Umění je založeno na expresivním vyjádření, tedy na tvorbě významotvorných metafor. Expresivita je základní podmínkou jakékoliv hodnotné tvorby výtvarné, ale i hudební a dramatické, jak ukážeme v podkapitole Expresivně tvořivé úlohy. Při expresivním vyjadřování se očekává schopnost mísení konceptů (Faucounier, Turner 2003, Goodman 2007) odlišných domén, což předpokládá, že žáci chápou obsah. Hodnotně tvořit tedy znamená pracovat s obsahy. Tato vlastní tvořivá hra s obsahy může vést k lepšímu porozumění obsahu děl ostatních autorů a umění obecně.

S nástupem digitálních technologií a s dramatickým rozšířením digitálních fotoaparátů na sklonku devadesátých let minulého století vyvstala v odborné obci otázka, zda začlenit digitální technologie do výuky výtvarné výchovy, či nikoli. Odborná obec se v této věci rozdělila na dva tábory: někteří digitální technologie ve výuce vítají, jiní je z nejrůznějších důvodů odmítají.

Abychom se mohli do diskuze seriózně zapojit, pojmem téma pokud možno komplexně: zastavíme se u předností digitální fotografie oproti analogové ve výuce výtvarné výchovy, zmíníme však i úskalí, která práce s digitálním fotoaparátem může skrývat. Rozdíly významu analogové a digitální fotografie nastíní některé myšlenky L. Manoviche, odlišnosti mezi technologickými principy těchto dvou médií nám pomůže objasnit Timothy Binkley v textu *Refiguring Culture* (1993). Prostor bude věnován i vynálezu digitální fotografie a principu digitálních technologií – binární soustavě.

Představíme paletu různorodých kompetencí, které si mohou žáci v rámci úloh postavených na fotografování osvojovat. Pozastavíme se u možnosti rozvíjet vizuální gramotnost žáků tím, že fotografický jazyk bude ve výuce aktivně používán a zkoumán. Vizuální jazyk fotografie (či jiného vizuálního díla) je specifický, mnohvrstevnatý a musíme se jej naučit správně dekodovat, číst. Představíme si proto tři sféry vizuálního sdělení, jež nám mohou pomoci fotografii či obraz lépe chápat a například i lépe uchopit verbálně. Jedná se o tři velmi úzce provázané dimenze – formu, obsah a kontext.

V jádru práce se zaměříme na tři kazuistiky expresivně tvořivých úloh založených na fotografování. Výzkum spadá do oblasti didaktiky výtvarné výchovy, je kvalitativní povahy (kvalitativní výzkum se snaží odpovědět většinou na otázky sociálních vztahů a kvality procesů, jak zdůrazňuje například autorská dvojice Denzin a Lincoln v knize nazvané *The Sage Handbook of Qualitative Research*) a pokusí se odpovědět na otázky, zda a za jakých podmínek jsou expresivně tvořivé úlohy postavené na fotografování dostatečně obsažné (mají intencionální obsah), expresivní (nabízejí obsahové kontrasty, metafory, mísení konceptů) a splňují nárok na kurikulární normativitu (vedou k nabývání oborových a klíčových kompetencí). Za výzkumnou metodu byla zvolena tzv. konceptová analýza, metoda, která byla podrobně představena autory publikace *Kvalita (ve) vzdělávání* (Janík et al., 2013). Tato metoda je založena především na práci s obsahem, jenž je sledován ve třech úrovních – tematické, konceptové a kompetenční a v několika operačních přechodech, jak objasníme podrobně v kapitole Metodologie výzkumu. Jedním z těchto přechodů – a velmi důležitým momentem výuky – je tzv. abstrakční zdvih (termín původně z didaktiky matematiky, Hejný, Kuřina 2001: 84). Analýzy detailně popisují a rozebírají jednotlivé fáze tvůrčí úlohy a zachycují strukturu jejich obsahu do přehledných schémat (konceptových diagramů). Analýzami objevené nefunkční části úloh či drobnější nedostatky některé z etud řeší následné alterace. Praxe je tedy analyticky nahlížena, reflektována a v případě nutnosti i alterována k lepším edukačním výsledkům. Teorie si vytváří pojmový aparát a některé pojmy nám mohou „sklouznout“ zpátky do praxe. Cílem však není pouze analyzovat úlohy, ale také odpovědět na položené výzkumné otázky. Konkrétní data by měla být způsobem, jak najít odpovědi na otázky obecnější povahy.

Předkládaný výzkum by měl odpovědět na položené výzkumné otázky – za jakých podmínek jsou expresivně tvořivé úlohy postavené na fotografování dostatečně obsažné, expresivní a naplňující požadavky kurikulární normativity tak, aby mohly být bez výhrad začleněny mezi tradiční výtvarné techniky používané ve výuce výtvarné výchovy.

2. Médium digitální fotografie – jeho vliv na společnost a edukační potenciál

2.1 Značně, masově, pandemicky... Fotografie dobývá svět

Když se v první polovině devatenáctého století objevilo médium fotografie, vyvolal tento objev rozporuplné reakce a rozdělil společnost na dva tábory: jedni ji obdivovali, druzí zatracovali. Kladně přijali fotografii například malíři – zprvu jako předlohu pro svou malířskou tvorbu, postupem času ale mnozí z nich přivítali fotoaparát jako plnohodnotný zobrazovací nástroj. Pro svoji schopnost věrně zachytit realitu (kauzalita¹) si fotografie našla také cestu k mnohým vědeckým disciplínám (od astronomie po zoologii).

První fotografické přístroje byly velké, těžké a „neohrabané“. Některé fotografické procesy vyžadovaly okamžité zpracování naexponovaného materiálu, to všechno komplikovalo práci zvláště v exteriéru. Fotografická technika byla velmi drahá a znamenala pro začínajícího fotografa velkou prvotní investici. Fotografovat „z rozmaru“ si tehdy mohli dovolit jen zájemci z vyšších společenských kruhů. I přesto se fotografování a fotografie brzy rozšířily, zejména díky možnosti vyrobit z jednoho negativu neomezené množství pozitivů. S nástupem lehkých a snadno ovladatelných kinefilmových přístrojů (a později středo-formátových) se na počátku dvacátého století fotografování rozšířilo ve společnosti masově.

S příchodem digitální éry ve druhé polovině dvacátého století fotografické médium přechodem od analogové technologie k digitální zlevnilo a ještě výrazněji se zjednodušilo.² Médium digitální fotografie se v této éře rozšířilo přímo „pandemicky“ zejména díky snadnému uplatnění v prostoru ICT³ a díky zahrnutí digitálního fotoaparátu do nejrůznějších multimediálních zařízení (mobilní telefony, tablety, web kamery). Spuštění World Wide Web sítě, tedy celosvětové webové sítě, v roce 1993 nabídlo pro digitální a digitalizované snímky a jiné obrazové materiály dokonalý prostor pro jejich prezentaci, sdílení i archivaci. „V současnosti fotografuje a elektronicky distribuuje své obrazové záznamy téměř celá společnost.“ (Siostrzonek 2011: 61)

¹ Více o kauzalitě (a intencionalitě) fotografického obrazu viz Rotger Scruton: Estetické porozumění (2005: 35).

² Odpadla totiž chemicko-technologická stránka negativního a pozitivního procesu.

³ Information and Communications Technology, (k terminologii více například Zounek, Šed'ová 2009).

2.2 Uprostřed vizuálního balastu

Naše společnost je v těsném kontaktu s fotografickým médiem přes sto padesát let. Americký historik umění David Freedberg upozorňuje ve své knize *Power of Images* (1989) na psychologický vliv obrazů na člověka. Již v šedesátých letech dvacátého století varoval kanadský teoretik masových médií a komunikace Marshall McLuhan – ve své knize *Jak rozumět médiím* (1964) – před velkým vlivem médií na společnost. Fotografickému médiu vytýkal jeho jednostrannost. Podle něj může tato jednostrannost negativním způsobem ovlivnit smyslovou rovnováhu člověka tak, že způsobí extenzi pouze jednoho smyslu – zraku. V dnešní době však obrazová nadprodukce vede většinu obrazových konzumentů spíše k pasivitě, otupění a rezignaci. Člověk je ve svém prostředí obklopen vizuálním „smogem“ bezduchých obrazů⁴, proto má sklon vnímat tyto obrazy a fotografie jen letmo, bez hlubšího zkoumání jejich obsahu, poselství. To je příčinou, proč mnoho esteticky či obsahově hodnotných fotografických (i jiných druhů obrazových) záznamů bývá v konkurenci tohoto vizuálního balastu nepovšimnuto, „nevyslyšeno“. McLuhan hovoří v této souvislosti o nutnosti teoretické platformy a vzdělání: „Vzdělání by se mohlo stát ideální civilní obranou proti ‚spadu‘ médií.“ (McLuhan 2011: 206)

Například vymezení kýče⁵ ve všech jeho polohách a rozlišení „vysokých“ a „nizkých žánrů“ (reklama, porno, horor) jsou možné cesty, jak se zorientovat na „vizuálním smetišti“. Tím nechceme říci, že by nízké žánry nebo kýč nemohly být zdrojem emocí či inspirace, ale nejsou polysémantické (nemají více obsahových rovin). Zmíněný David Freedberg hovoří v této souvislosti v termínech „masové zobrazování“ a „zobrazování vysokého, kánonického a toho, které zahrnujeme pod hlavičku umění“ (Freedberg 1997: 145). Tímto rozlišením žánrů je možno naznačit, že některé fotografie zasluhují divákovu zvýšenou pozornost, protože v sobě mohou skrývat obsahy, které může objevit a pochopit až při dostatečném soustředění, zapojení logického myšlení, ale i intuice. Proces objevování obsahů může být časově i psychicky náročný, a divák se ho musí naučit podobně, jako se v mládí učíme číst text⁶. Většina volně dnes dostupných

⁴ Více k povaze obrazů Hana Babyrádová Stehlíková v článku, Dva druhy vizuality – vizualita „primární“ a vizualita založená na „obrazech obrazů“ (2008).

⁵ Této problematice se v oblasti fotografie u nás věnuje například teoretik a fotograf Robert Silverio, více ve studii *Kýč, nízké umění a midcult v současné fotografii* (2012).

⁶ Více k problematice čtení textu a vizuálního sdělení např. W. J. T. Mitchell v článku *Vizuální gramotnost nebo gramotnostní vizuálnost, kde částečně čerpá z myšlenek filozofa George Berkeley: W. J. T. Mitchell, Vizuální gramotnost nebo gramotnostní vizuálnost* (2012).

fotografií v sobě ale žádné podobné obsahy neskrývá, a nemá proto smysl se jimi hlouběji zaobírat a snažit se tyto obsahy nalézt.

2.3 Jak správně porozumět jazyku fotografie?

Jak bylo na začátku naznačeno, první fotografové byli většinou malíři, tedy lidé vzděláni v technice malby, zobrazovacích technikách a v dějinách umění. Naopak pro dnešní „fotografující“ společnost jsou termíny jako kompozice, figura a pozadí, práce se světlem a barvou velkou neznámou. Většina populace a amatérské fotografické obce nerozumí fotografickému obrazu – neumí ho „číst“. Jazyk fotografie je bezesporu komplikovaný. „Fotografický jazyk, stejně jako každý vizuální jazyk uměleckých děl, je složitý, mnohvrstevnatý, vnitřně diferencovaný. Pokud se nebudeme snažit poznat jeho specifické prvky, odstíny, elementy, můžeme se sami ochudit o možnost plně pochopit a využít jeho svébytné možnosti chápání a zprostředkování světa.“ (Bielešová 2013: 12)

K více komplexní a přesnější interpretaci fotografických obrazů se zdá být nezbytný teoretický rozhled vnímajícího diváka v oblasti dějin umění a historie fotografie a také je potřebné chápat dílo v sociálním kontextu jeho vzniku. Tento přístup vychází z poststrukturalistického chápání uměleckého díla právě především v souvislostech sociálních a historických kontextů. Slovy teoretika umění a fotografa Tomáše Pospěcha: „Fotografie je velice kontextuálním médiem. Každá její výpověď se nevztahuje jen k tomu, co zobrazuje, ale také k tomu, co bylo zobrazeno do té doby.“ (Pospěch 2012: 45)

Pro komplexní vnímání fotografie (nebo jiného díla) je nutný, kromě výše naznačeného teoretického rozhledu, i druhý pohled, někteří autoři hovoří o vhledu či vcítění. V eseji Světla komora (1980) rozlišuje její autor Roland Barthes dva pohledy týkající se vnímání uměleckého díla: „Hlasem banality (říkat to, co všichni vidí a vědí) a hlasem jedinečnosti (zaplnit tuto banalitu vším západem oné emoce, která patří pouze mně).“ (Barthes 2005: 69) David Freedberg, který svými myšlenkami na Barthesa navazuje, tvrdí, že „potlačujeme důkazy o existenci našich reakcí na všechny druhy vyobrazení (o nichž se ovšem vyskytují nepopíratelné důkazy v chování našich předků), protože nás uvádějí do rozpaků a protože – stejně jako dříve – máme strach z jejich účinků a z jejich moci.“ A dále v eseji Zobrazení a realita dodává: „Ztratili jsme cit pro bezprostřednost, a proto své reakce potlačujeme“ (Freedberg 1997: 145–146).

Výtvarné pedagogy tedy čeká nesnadný úkol – vytvořit metodické strategie, které budou schopny naučit to, jak dílo vnímat v historických a sociálních kontextech i jak se správně uvolnit před „konzumací“ výtvarného díla a jak nevázaně a bezprostředně na dílo reagovat. Rozvíjení této spontaneity při vnímání uměleckého díla je jeden z nejtěžších úkolů výtvarné edukace. Více k této otázce pojednává například Nelson Goodman v kapitole Úloha pocitů v knize Jazyky umění (Language of Art, 1968), kde varuje před příliš striktním oddělováním vjemů (kognitivního) od citů (emotivního). Emoce jsou pro něj určitým druhem poznání stejně jako pro Slavíka a další teoretiky výtvarné edukace (např. 2011).

Z výše naznačeného vyplývá, že vizuální jazyk se divák musí naučit „číst“ v několika různých rovinách. A právě aktivní fotografování může být cestou, jak v edukaci přistupovat k rozvíjení vizuální gramotnosti žáků. Jinými slovy learning-by-doing⁷ pomocí digitální fotografie se jeví jako vhodná forma edukace pro rozvíjení tohoto „čtení“ vizuálního sdělení neboli vizuální gramotnosti.

2.4 Fotografování jako edukační výzva

Médium digitální fotografie je v posledních letech dostupné velké části populace, je vhodné pro práci s obsahovou rovinou a může být estetickým uměleckým vyjádřením, proto se toto médium jeví být vhodným prostředkem výtvarné edukace k rozvíjení vizuální gramotnosti a dalších neméně důležitých kompetencí. Z pohledu současného paradigmatu vzdělání, které klade důraz na mezioborovost a projektovou výuku a také na využití ICT⁸ ve výuce, skýtá médium digitální fotografie velmi užitečný nástroj. „Kompetence v oblasti ICT jsou chápány jako klíčová dovednost, podobně jako gramotnost či matematická gramotnost.“ (Zounek, Šed'ová 2009)

Začleněním média digitální fotografie do palety nástrojů výtvarné výchovy můžeme nejen rozšířit diverzitu přístupů v tomto vyučovacím předmětu, ale vznikne tak přirozený prostor například pro pěstování vizuální gramotnosti (pojem viz dále v textu)

⁷ učení se vlastní činností, konáním, zkušenostmi, aplikací teorie v tvořivé práci, konstruktivistická metoda v edukaci (podle Slovníku cizích slov, podle prof. Rudolfa Kohoutka) <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/learning-by-doing-angl>.

⁸ Informační a komunikační technologie, zkráceně ICT (z anglického Information and Communication Technologies), zahrnují všechny informační technologie používané pro komunikaci a práci s informacemi, jsou samostatnou vzdělávací oblastí Rámcového vzdělávacího programu jak pro základní, tak pro gymnaziální vzdělávání (více viz např. Zounek, Šed'ová 2009).

žáků, což vnímáme jako jeden z nejsložitějších úkolů výtvarných pedagogů. Jeden ze způsobů, jak naučit rozumět vizuálnímu jazyku fotografie (a umění obecněji), je, že tento jazyk začneme ve výuce aktivně používat a hlouběji zkoumat jeho obsahovou stránku. V edukaci se tím otevírá prostor jak pro práci se základními výtvarnými elementy (linie, tvar, barva, struktura atp.) a s principy designu (důraz, rovnováha, harmonie, pohyb, rytmus, proporce atp. – více např. Sandell 2012), tak s obsahem a expresivní stránkou vizuálního sdělení (více v podkapitole Expresivně tvořivé úlohy).

Jako didaktická pomůcka může být digitální fotoaparát velmi efektivně využit také jako nástroj pro záznam reality jak v rámci výtvarné výchovy (fotografování výrobků žáků, uměleckých předmětů a jejich detailů, srovnávání architektonických slohů atp.), tak i v jiných vyučovacích předmětech⁹.

V následující podkapitole si přiblížíme médium digitální fotografie jako možný prostředek edukace v oblasti vizuální gramotnosti. Nejprve je však nutné přiblížit tři základní roviny uměleckého díla, které utvářejí jeho významové vrstvy – forma, téma a kontext. Pokusíme se proto objasnit, co tyto kategorie zahrnují, a naznačíme, jak je možné s nimi ve výuce pracovat.

2.5 Digitální fotografie a rozvíjení vizuální gramotnosti

Vizuální gramotnost¹⁰ je velmi aktuální téma (nejen) v diskurzu současné výtvarné pedagogiky (např. Zálešák, Vančát 2009, Fulková 2002). Abychom termín vizuální

⁹ „Čím více smyslů zapojíme, tím lépe, tím trvalejší bude zapamatování. Osvojování nových pojmů a nové učební látky přes smysly přikládal J. A. Komenský velký důraz.“ (Zormanová 2012: 24) V této souvislosti se hodí zmínit i Aristotelovu sentenci: „Nic není v rozumu, co dřív nějak nebylo ve smyslech.“ (Fuchs 2011)

¹⁰ Například Brian Kennedy definuje vizuální gramotnost následovně: „Art is a language, a form of communication. (...) Everything we see is an image no different between text and image because the text is image, and image is text.“ A Kennedy dále uvádí: „Visual literacy is the process of sending and receiving messages using images. Visual literacy is the ability to construct meaning from images. It's not a skill. It uses skills as a toolbox, It's a form of critical thinking that enhances your intellectual capacity.“ (Kennedy 2013)

Victor Burgin, anglický konceptuální umělec a teoretik umění, hovoří ve svém článku Prohlížení fotografií o faktu, že neexistuje žádný univerzální jazyk fotografie, žádný znakový systém, spíše jde o „heterogenní komplex kódů, z nichž fotografie může čerpat.“ Burgin zde na fotografii pohlíží více z pozice tvůrce než diváka. Burgin také uvádí zajímavý postřeh, že „významové struktury, které raná sémiotika ve fotografii nalezla, nevznikají spontánně samy od sebe, mají původ v ustálených modech lidské organizace“. (Burgin 2004: 93)

John Berger, britský spisovatel a umělecký kritik, uvádí v seriálu BBC Ways of Seeing (1972): „Everything around the image is part of its meaning.“ Což Berger vztahuje k masovému šíření reprodukcí uměleckých děl. Botticelliho Primavera se tak může ocitnout na desce našeho stolu a může být „ve stejný okamžik spatřena na milionech dalších míst“. A tyto obrazy obklopují nejen předměty (okno, koberec), ale i zvuky

gramotnost správně uchopili, je nutné si uvědomit následující tři vzájemně propojené kategorie týkající se vizuálního sdělení, jimiž jsou forma, téma a kontext.

Forma, téma a kontext jsou tři sféry, které formují vrstvy významů nejen fotografie, ale i každého jiného vizuálního sdělení. (Sandell 2012) Zatímco ještě moderna si při analýze obrazového sdělení uměleckého díla vystačila s rozbořením formy a obsahu, postmoderna klade ve snaze o komplexní pohled na vizuální sdělení ještě velký důraz na kontext uměleckého artefaktu. Dílo je nahlíženo například v kontextu dobového umění a společnosti, kdy dílo vzniklo – jako bychom se na umělecké vyjádření dívali očima tehdejšího člověka (tzv. period eye, uvádí Kesner 2005: 14 v návaznosti na Michaela Baxandalla.) či v kontextu divákova subjektivního přístupu k dílu. Jinými slovy: dějiny a subjekt diváka determinují význam díla. (Burgin 2004) Vnímání uměleckého předmětu či vizuálního sdělení tedy už není pouze pasivním aktem v duchu pozitivistické tradice, ale aktivním a formujícím procesem, který je však nevyhnutelně spojen s interpretačním „šumem“, čili „interpretačním rozptylem“¹¹, o kterém hovoří také například Kateřina Dytrtová (2009).

Všechny tři aspekty vizuálního sdělení (forma, obsah, kontext) jsou neoddelitelnými složkami jednoho díla. Sandellová (Sandell 2012) v edukační praxi používá pro diagnostiku tohoto aspektu obrazu – kontextu – následující otázky: Kdy? Kde? Pro koho/kým? Proč? Jaký je účel/záměr? Jaký je význam v rovině osobní, sociální, kulturní, historické, umělecké, výchovné, politické, duchovní a jiných?

V rámci naší edukační praxe je proto dobré si uvědomit, že: „Význam vizuálu je podmíněn nejen tím, co ‚na něm‘ opravdu je, ale také výkladovým rámcem, který se kolem něj utváří a tedy také vizuálními vyjadřovacími konvencemi platnými pro danou dobu.“ (Dytrtová 2009) Podle Zálesáka a Vančáta (2009) může vést kontextuální vřazení díla k posunům v jeho interpretaci.

a barvy, pokračuje Berger a dodává: „You are seeing them in the context of your own life“. (Berger 1972) Významové roviny díla může dále ovlivnit i chronologie percepčních vjemů. Jinými slovy naše subjektivní hodnocení vizuálního sdělení může být ovlivněno tím, co vidíme bezprostředně před, anebo těsně po jeho percepci. Berger se také zamýšlí, jak se liší významy obrazu, jehož reprodukci si zavěsíme doma na stěnu, od originálu, který je například integrální částí nějaké stavby.

¹¹ Kateřina Dytrtová ve svém článku Tvorba významu a výtvarná média hovoří o „interpretačním rozptylu“, který je způsoben různou vnitřní „výbavou“ diváka i „aktualitami dne“. Právě pro zmíněný „interpretační rozptyl“ vizuálního sdělení považuje Dytrtová „tvorbu významu vizuálu za kámen úrazu v edukační praxi“. (Dytrtová 2009)

Z toho vyplývá, že pro co nejsprávnější a nejkompexnější pohled na umělecké dílo vizuální povahy musíme umět chápat všechny tři vyjmenované sféry (roviny). Forma, obsah a kontext vizuálního sdělení by měly být žákům v rámci výtvarné výchovy přiblíženy – z didaktického hlediska jde právě za těchto podmínek o rozvíjení vizuální gramotnosti (oborové kompetence), což také souvisí s posilováním kompetence komunikativní (klíčové). Přiblížení těchto tří sfér žákům (divákům) by mohl být jeden ze způsobů, jak odpovědět na stále velmi aktuální otázku Ladislava Kesnera „jak zmenšit propastný nepoměr mezi obsahy uměleckých děl a minimálním výtěžkem setkání současných diváků s nimi.“ (Kesner 2005: 62)

2.6 ICT ve výtvarné výchově?

Dalšími kompetencemi, které mohou být při práci s digitální fotografií a fotoaparátem v rámci výtvarné výchovy rozvíjeny jsou také zmíněné kompetence v oblasti ICT.

Studium literatury, ale i zkušenost z praxe ukazuje, že na zapojení ICT do výuky výtvarné výchovy nepadá v odborné obci jednotný názor. Jedním z významných obhájců ICT ve výtvarné výchově je Jaroslav Vančát¹², bývalý dlouholetý předseda české sekce INSEA. Vančát se od roku 2000 systematicky vyjadřuje k podpoře zapojení informačních a komunikačních technologií do vyučování právě skrz výtvarnou výchovu, dokonce to vidí jako nezbytný krok. Ve svém článku Změnily nové technologie výtvarnou výchovu? (2012: 150) Vančát upozorňuje, že na rozdíl od moderního (pozitivistického) pojetí uměleckého díla, postmoderní přístup nechápe fotografii už jako pasivní otisk, ale i jako „nástroj pro zprostředkování své subjektivity a pro svou aktivní účast na tvorbě diskurzu“. Jedním z nejvíce naléhavých úkolů současné výtvarné výchovy je pak podle Vančáta také „naučit žáky zrelativizovat fotografický obraz a naučit každý subjekt/individuum, jak využít toto médium k legitimní sociální diskuzi.“ (tamtéž) Ukážeme-li žákům, že fotografický obraz můžeme snadno manipulovat a měnit jeho obsah a význam, otevřeme tak otázku věrohodnosti tohoto média, což může obohatit jejich kritické myšlení v souvislosti s médiem.

¹² Jaroslav Vančát je pedagogem na Katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni.

Pozitivně vnímá použití technologií ve výtvarné výchově i Hana Stehlíková Babyrádová¹³. V článku Digitální technologie – umění – výchova a „kůže přírody“ Babyrádová (2012) nevidí žádný rozpor mezi využíváním digitálních technologií a přirozeným projevem v umění a výtvarné výchově. (Babyrádová 2012: 19) Aby mohlo být umělecké dílo považováno za „plnohodnotné“, je podle Babyrádové klíčová přítomnost obsahové stránky. Myšlenka je tedy základem umění bez ohledu na jeho fyzickou či virtuální podstatu. K používání digitálních technologií ve výtvarné výchově říká, že: „jestliže dnes výtvarníci běžně používají ke své práci digitální technologie, tak podobně i ve výtvarné výchově by měly být tyto technologie akceptovány a adekvátně používány.“ (Babyrádová 2012: 24)

Jedním z předních didaktiků výtvarné výchovy – profesor Craig Roland propaguje ICT ve výuce výtvarné výchovy a zaměřuje se mimo jiné i na možnosti využití internetu ve výtvarné edukaci v post-digitálním světě (2012). Roland kontinuálně zkoumá možnosti nastupujících technologií a na základě získaných poznatků vytváří edukační strategie, které tyto dynamicky se vyvíjející technologické možnosti komponují do struktury nových výukových modelů. V článku Art Education 2.0 Manifesto (2012) přináší deset zásad, které by správný výtvarný pedagog měl ve výuce dodržet. Například by podle Rolanda měly být hodnoceny finální výstupy nehledě na použitou techniku, pedagog by se měl snažit mísit staré s novým, globální s lokálním – ve smyslu propojování tradičních médií s novými technologiemi, kombinování internetových zdrojů se zdroji lokálními. Ve výuce by podle něj mělo být upřednostněno používání „free and open source“ softwarů. Učitel se tyto programy učí ovládat průběžně s žáky, mnohdy se pedagog učí právě od nich. Internet pak podle Rolanda nabízí skvělou platformu pro sdílení vytvořených prací – prezentována je práce žáků, ale i pedagoga, a to v celosvětovém dosahu.

Někteří teoretikové však nejsou zapojení ICT do výtvarné výchovy příliš nakloněni – Evžen Linaj¹⁴ vidí v nástupu počítačových technologií a v jejich převaze ve výuce výtvarné výchovy velkou hrozbu pro celostní rozvoj jedince, protože prý „technovědná inovace, specializace a negace tradice zredukovala celostní obraz světa“. (Linaj 2001, přepsáno podle Zikmundové 2006) Taky. Šicková-Fabrice (2002) upozorňuje na

¹³ Přednáší na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a také na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

¹⁴ Evžen Linaj je teoretik umění, výtvarník a speciální pedagog. Je autorem několika publikací z oboru výtvarné výchovy.

důležitost haptických zkušeností pro psychický vývoj dětí a varuje před negativními projevy častého styku s novými technologiemi vedoucí k hyperaktivitě a nesoustředěnosti žáků. Pravděpodobně spíše odmítavý postoj k začlenění počítačů do výtvarné výchovy má také například David Medek¹⁵, který sice připouští, že „vizuální kvality spočívají spíše v citu pro proporce a originálním výtvarném myšlení než v použitém médiu“ (Medek 2012: 128), avšak ve snaze zachovat tradiční řemeslné dovednosti by podle něj bylo přímo „chybou implementovat práci na počítači přímo do výtvarné výchovy“ (tamtéž). Joanna Black a Kathy Browning dokonce ve svém článku *Creativity in Digital Art Education Teaching Practices* (2011: 20) uvádějí několik stanovisek odmítajících digitální technologie ve výuce zcela – třeba kvůli nezdravému prostředí: „computers create antiseptic milieu, are mechanical, and impede the creative proces“¹⁶.

Uzavřít lze konstatováním, že i když implikace digitální fotografie do výuky výtvarné výchovy může zmenšit prostor tradičním výtvarným technikám (médiím), domníváme se, že začlenění nových technologií do výtvarné výchovy může mít pozitivní efekt při získávání oborových a klíčových kompetencí definovaných kurikulem v rámci výuky výtvarné výchovy. To se také pokusíme doložit následujícími analýzami.

¹⁵ Akademický sochař a odborný asistent Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

¹⁶ „počítače vytvářejí infekční prostředí, jsou mechanické a škodí tvůrčímu procesu“

3. Přednosti digitální fotografie oproti analogové v kontextu výuky VV

V předchozí kapitole jsme uvedli, že fotografické médium přechodem z analogového na digitální zlevnilo, zjednodušilo se a tím se značně rozšířilo a zpopularizovalo. Tyto skutečnosti jsou předpokladem pro to, aby médium digitální fotografie bylo uchopeno ve výtvarné edukaci jako alternativa ke klasickým výtvarným technikám. V této kapitole si přiblížíme vznik a principy digitální fotografie. Ukážeme si technologické rozdíly mezi analogovou a klasickou fotografií. A také si představíme přednosti digitální fotografie (oproti analogové) pro výuku výtvarné výchovy.

Od počátku devadesátých let hovoříme o digitální revoluci (Negroponte 1995, Mitchell 1992), jež se samozřejmě nedotkla jen fotografie, ale celé řady odvětví lidské činnosti. Navštěvujeme virtuální knihovny a galerie, posíláme virtuální dopisy, telefonujeme bezdrátově, posloucháme hudbu ve formátu MP3, manipulujeme s virtuálními penězi, používáme elektronický podpis. Nicholas Negroponte uvažuje ve své knize *Being Digital* (1995) dokonce o digitální stravě (nebo alespoň o jejím doručování) jako o možné alternativě pro budoucnost. Do jaké míry je tato myšlenka utopická, ukáže čas, jisté však je, že teleport zůstává prozatím spíše motivem science-fiction literatury.

V průběhu více než dvaceti let se někteří teoretikové zabývali otázkou postupující digitalizace prostupující do nejrozličnějších odvětví lidské činnosti. Velká pozornost je věnována také fotografii, zejména její přechod z klasické analogové formy do formy digitální zapojil mnoho významných teoretiků do odborné diskuze (Mitchell 1992, Binkley 1993, Manovich 1995, Batcen 2004, Lister 2004, Horáková 2013).

Média analogové a digitální fotografie se liší způsobem zachycení obrazu. Rozdíly mezi technologickými principy analogové a digitální fotografie podrobně zkoumá ve článku *Refiguring Culture* (1993) Timothy Binkley. Kvůli zcela rozdílnému charakteru obrazového zápisu obou médií navrhuje pro tradiční analogový záznam obrazu termín *transcription* (transkripce) a pro záznam digitální *conversion* (konverze). Technologická proměna v rámci média fotografie není jen otázkou výměny negativu za čip nebo fotokomory za počítač, technologická změna média fotografie způsobila dalekosáhlé změny v umění, kultuře (např. ve způsobu prezentace umění), ale i ve společnosti (v

edukaci, komunikaci, dostupnosti informací). Nastolila dokonce nové etické otázky¹⁷ související například s publikováním snímků na internetu, autorskými právy atp. William J. Mitchell upozorňuje ve svém textu *Intention and Artifice* (1992) na zajímavý fakt – rozplynutí hranic mezi tradičním producentem a konzumentem fotografií (Mitchell 1992: 52). Dále si všímá, že mizí tradiční hranice pojmů: „umělec nebo fotograf, editor, archivář, publicista a divák“. (Mitchell 1992: 53) Chceme-li plně rozumět změnám, které nastaly v souvislosti s postupnou digitalizací obrazu, musíme se soustředit také na to, kdo a jak dnes fotografii používá. Toho si všímá i Martin Lister v článku *Photography in the age of electronic imaging*:

„The difference between analogue and digital image technologies is only one factor within much larger context of continuities and transformations. In short, in order to assess the significance of new image technologies we also have to look at how images are used, by whom, and for what purposes.“¹⁸ (Lister 2004: 317)

Dříve však, než se více zaměříme na využití digitální fotografie ve výuce, přiblížíme si princip digitálního obrazu a podrobně připomeneme okolnosti objevu digitální fotografie. Aby byla naše představa o studovaném problému kompletnější, zdržíme se chvíli také u původu dvou číslic, která jsou pro naši otázku klíčová.

3.1 Ohlédnutí do historie digitální fotografie

Termín „digitální“ pochází s největší pravděpodobností z latinského slova *digitus*, které označuje prst. Prsty člověk využíval jako způsob k vyjádření množství – později přišla na řadu číslovka – reprezentace množství pomocí grafického záznamu. Číselná reprezentace prošla postupným a dramatickým vývojem. Nejstarší archeologické doklady o tom, že člověk používal jednoduché počty, sahají až do středního paleolitu. Zářezy na kostech z tohoto období by mohly dokládat, že již tehdy člověk používal triviální počty. Každý zářez na kosti zde pravděpodobně označoval (zastupoval) jeden kus. A odtud můžeme tedy hovořit o zrození číslice jedna. Ať už znázorněná prstem jako rýha v písku, uhlem z ohniště jako čára na zdi jeskyně či jako zářez ve dřevě, kameni či zmíněné kosti. Svědectví o používání základních číslovek archeologové dokládají ve většině

¹⁷ Např. Batchen (2004) a Lister (2004)

¹⁸ „Rozdíl mezi analogovými a digitálními obrazovými technologiemi je pouze jeden z faktorů v mnohem širším kontextu souvislostí a transformací. Stručně řečeno, aby bylo možné posoudit význam nových obrazových technologií, musíme se zaměřit na to, jak jsou obrazy používány, kým a za jakým účelem.“ (Lister 2004: 317)

starověkých kultur. Počítání šlo totiž ruku v ruce s rozkvětem obchodu, byť zprvu směnného. V žádné z těchto civilizací se však kupodivu nesetkáváme s číslovkou nula. Nulu nepoužívali ani nejvýznamnější antičtí matematikové starého Řecka. Když se do Evropy dostaly z východu arabské číslice¹⁹, aby postupně vystřídaly číslování římskými číslicemi, nevyvolalo to prý ve společnosti tak velký odpor, jako když se z východu rozšířilo nové číslo – číslo nula. Nulu vynalezli pravděpodobně v Indii, nejstarší doklad tohoto čísla můžeme nalézt v severoindickém chrámu ve městě Gwalior. Archeologové zde na zdech chrámu z devátého století před Kristem objevili nejstarší dochovaný záznam číslice nula, který datovali až do století sedmého našeho letopočtu.²⁰

Pro naše účely je pak klíčové, že počátkem osmnáctého století zformuloval slavný německý matematik a filozof Gottfried Leibniz binární soustavu, která operuje pouze s čísly nula a jedna. Binární soustava je schopna zapsat jakékoliv číslo pouze pomocí zápisu v jedničkách a nulách. Na Leibnitze navázal německý inženýr Arthur Scherbius, který vynalezl na konci první světové války dešifrovací zařízení, jenž pracovalo právě na principu binární soustavy²¹. Toto zařízení (známé jako Enigma) pak mimochodem sehrálo klíčovou roli na konci druhé světové války. Následující generace počítačů pak byly založeny právě na binárním systému. Na binární soustavě i dnes stojí drtivá většina počítačových technologií, včetně digitální fotografie.

3.1.1 První digitální obraz

V roce 1957 americký inženýr Russell A. Kirsch sestrojil digitální skener, kterým následně vytvořil první fotografický digitální obraz²² v historii. První obrázek vznikl skenováním většího černobílého snímku Kirschova novorozeného syna. Vůbec první digitální obraz nebyl tedy digitální snímek, ale obraz vzniklý oskenováním černobílé analogové fotografie (obr. 2). Podle Kirsche (2009) má první digitální obrázek rozlišení 176 na 176 pixelů²³. Velikost snímku byla dána kapacitou paměti připojeného počítače

¹⁹ Původ sahá mimochodem až do Indie.

²⁰ více o číslech a číslovkách např. Kaplan (2000) *The Nothing that Is: A Natural History of Zero*. New York: Oxford University Press.

²¹ V řeči počítačů pak zjednodušeně řečeno jednička znamená signál, zapnuto, ON a nula značí žádný signál, vypnuto, OFF.

²² Kirsch používá termín Digital imaging.

²³ Pixel. „Picture element or picture cell. A term used to describe the information contained in one unit of display surface.“ (Graf 1999)

(SEAC²⁴), ten zabral svou velikostí prostor jedné místnosti (obr. 3). Hovoříme o tzv. bubnovém skeneru (drum scanner), který využíval tzv. fotonásobiče – photomultiplier tubes (PMT). PMT skenery využívají dva světelné zdroje – jeden pro neprůhledné a druhý pro transparentní předlohy. Světlo detekováno snímačem je rozděleno do tří svazků, které procházejí červené, zelené a modré filtry a obarvené paprsky pokračují do fotonásobiče, kde je světelná energie převedena na elektrické signály (více Graf 1999: 492). Postupně byly trubice (PMT) vystřídány levnější technologií – CCD snímačem. CCD snímač byl použit i v prvním digitálním fotoaparátu.

Digitální fotoaparát vychází ze stejného optického principu jako jeho analogový předchůdce – z dírkové komory²⁵. První digitální fotoaparát (obr. 4), který je dnes k vidění v Smithsonian's National Museum of American History, byl vyvinut v roce 1975 ve firmě Kodak²⁶, autorem prototypu je Steve Sasson. Sasson v dokumentu *The World's First Digital Camera* (2014) uvádí, že při konstruování digitálního fotoaparátu vycházel z klasického fotografického přístroje tvořeného objektivem a světlotěsným tělem, kam místo negativu umístil CCD snímač. (Sasson 2014) CCD²⁷ je zjednodušeně řečeno drobná elektronická součástka schopná převádět dopadající světlo do elektrických nábojů, které jsou zapsány jako série číselných hodnot nul a jedniček, jež popisují původní obraz. Nuly reprezentují absenci a jedničky přítomnost náboje. (Graf 1999) Sasson (2010) uvádí, že zachycení obrazu prvním digitálním fotoaparátem trvalo 50 milisekund, ale nahrávání na magnetickou pásku prodlévalo 23 sekund. Nastala však otázka – jak se na takto uložené snímky podívat. Bylo tedy nutné vytvořit zařízení, které by bylo schopno uložená

²⁴ Standards Eastern Automatic Computer

²⁵ Camera obscura je v principu světlotěsný prostor (krabice, bedna, případně místnost), v jehož jedné stěně je malý otvor. Tudy vniká dovnitř světlo odražené od scény venku. Tato scéna se zobrazuje jako převrácený obraz na protější stěně dírkové komory. Tu používali arabští hvězdáři již počátkem prvního tisíciletí po Kristu (například astronom a matematik Muhammad ibn al-Hasan ibn al-Hajtham při pozorování zatmění slunce). V renezanční době dírková komora doplněna o optickou čočku, což zvýšilo jasnost a zlepšilo přesnost přenášeného obrazu. Zařízení sloužilo ke zkoumání lineární perspektivy, navíc s vloženým papírem šlo obraz přímo obkreslovat. Později vložené zrcadlo odráželo obraz na horní stěnu dírkové komory, což práci s ní v tomto ohledu velmi zjednodušilo – papír šlo volně položit na box a obraz obkreslit. Bylo jen otázkou času, kdy se na zadní stěně tohoto primitivního optického zařízení objeví světlo-citlivá deska schopná stranově a výškově převrácený a většinou i zmenšený obraz reality zaznamenat. Zachytit obraz opticko-chemickou cestou za použití camera obscura se poprvé podařilo počátkem devatenáctého století (více například L. P. Clerc ve své knize *Photography Theory and Practice*, anglické vydání La Technique Photographique z roku 1937).

²⁶ Roku 1881 založili George Eastman a Henry Strong Eastman Dry Plate Company, později Eastman Kodak Company.

²⁷ CCD (Charge-coupled device) byl vynalezen v roce 1969, vynálezci Willard S. Boyle a George E. Smith obdrželi za svůj objev Nobelovu cenu za fyziku v roce 2009, další informace např. v *Modern Dictionary of Electronics* (Graf 1999), kvůli vysokým výrobním nákladům byl postupně vystřídán snímačem CMOS (Complementary Metal–Oxide–Semiconductor).

digitální data převést zpět do viditelného obrazu – videosignálu, který by se dal zhlédnout na televizní obrazovce. Sasson tento problém řešil pouhých několik měsíců. Pro zhlédnutí zachyceného obrazu se magnetická kazeta musela vyjmout z prototypu a vložit do reprodukčního zařízení (custom playback device), toto bylo napojeno na černobílý monitor, kam byl obraz přenášen. Fotoaparát samotný vážil 3,6 kilogramů a byl schopen zaznamenat obraz o velikosti 0,01 Mpix, tedy deset tisíc pixelů.

„It only took 50 milliseconds to capture the image, but it took 23 seconds to record it to the tape,“ říká Sasson. „I’d pop the cassette tape out, hand it to my assistant and he put it in our playback unit. About 30 seconds later, up popped the 100 pixel by 100 pixel black and white image.“²⁸ (Sasson in Estrin 2015)

Popisuje Sasson některá specifika jeho prototypu digitálního fotoaparátu, na přednášce pro své kolegy z firmy Kodak. První digitální fotoaparát byl patentován v roce 1978 pod názvem „The electronic still camera“, Sasson však i nadále nesměl veřejně vynález prezentovat slovem ani obrazem. První experimenty v oblasti digitální fotografie byly přísně interní záležitostí firmy Kodak. Není divu, že se firma, která měla doposud hlavní podíl na trhu v prodeji a zpracování filmových fotografických materiálů, nového způsobu obrazového záznamu, jež se obešel bez mokrého procesu, zalekla. Ani následná masivní kampaň na podporu klasické analogové fotografie neodvrátila však blížící se úpadek firmy Kodak. Pro firmu byl její vlastní vynález paradoxně „smrtící ránou“.

V roce 1989 Sasson a jeho kolega Robert Hills vytvořili první digitální SLR²⁹ fotoaparát, který funguje jako dnešní profesionální modely. Měl senzor velikosti 1,2 Mpix a používal kompresi obrazu. SLR zrcadlovky využívají zrcadlo a prisma, což umožní fotografovi vidět v hledáčku přístroje naprosto přesně to, co bude zachyceno, na rozdíl od přístrojů s průhledovým hledáčkem či od dvouokých zrcadlovek.³⁰

Uvedli jsme, že vynálezce prvního digitálního fotoaparátu byl schopen vyfotografovaný snímek převést do binární soustavy a uložit na pásku. Několik měsíců však neexistoval způsob, jak se na digitalizovaný snímek podívat. Naopak první pokusy

²⁸ „Trvalo jen 50 milisekund zachytit obraz, ale dalších 23 sekund se snímek zaznamenával na pásku (...) Vyjmul jsem pásek a podal svému asistentovi, který ji vložil do reprodukčního mechanismu, za 30 vteřin se objevil na monitoru černobílý obraz velikosti 100 krát 100 pixelů.“ (Sasson in Estrin, 2015)

²⁹ single-lens reflex

³⁰ Fotograf pracující s těmito přístroji musel počítat s paralaxou, neboli s úhlem, který spolu svírají úsečky vedené ze dvou rozdílných bodů v prostoru k pozorovanému objektu. (Jinými slovy fotoaparátem pozorovaná scéna se tedy zcela neshoduje s fotografovanou.)

o zachycení obrazu analogovou cestou narážely na problém opačný. Obraz předlohy bylo možné zachytit pomocí dírkové komory na světlo-citlivou vrstvu, nebylo však jasné, jak takto zachycený obraz ustálit, fixovat. Obě média mají shodné černobílé začátky „vidění“. Zatímco však rané digitální CCD čipy ve fotoaparátech měly pouze několik milimetrů či centimetrů³¹, první analogové fotografické přístroje používaly fotografické desky veliké běžně až několik desítek centimetrů.

3.1.2 Počátky barevné digitální fotografie

První barevná digitální fotografie na sebe nenechala dlouho čekat a zásluhu v této oblasti má především další inženýr společnosti Eastman Kodak – Bryce Bayer a jeho speciální filtr. Stejně jako raný barevný fotografický proces bratří Lumiérů – autochrom – fungoval zjednodušeně řečeno na principu obarvených škrobových zrněk (tři barvy), která byla rozptýlená v mikroskopické mozaice, vycházel i Bayer z třibarevného filtru (obr. 5). Na CCD snímač umístil mozaiku tří druhů barevných filtrů (50 % zelených, 25 % červených a 25 % modrých buněk), každý pixel CCD snímače je tak filtrován jednou ze zmíněných barev. Síť jednotlivých barevných pixelů je natolik jemná, že pro lidské oko vytváří (v mozku) kontinuální barevný obraz. Bayerův vynález byl patentován v roce 1976.

3.2 Technologická změna fotografického média a její možný přínos pro výuku VV

Nyní se zaměříme na některé technologické rozdíly mezi analogovou a digitální fotografií a na skutečnosti, které z rozdílu vyplývají pro naše potřeby výuky výtvarné výchovy. Ukážeme také, proč je ve výtvarné edukaci vhodnější upřednostnit fotografii digitální před analogovou.

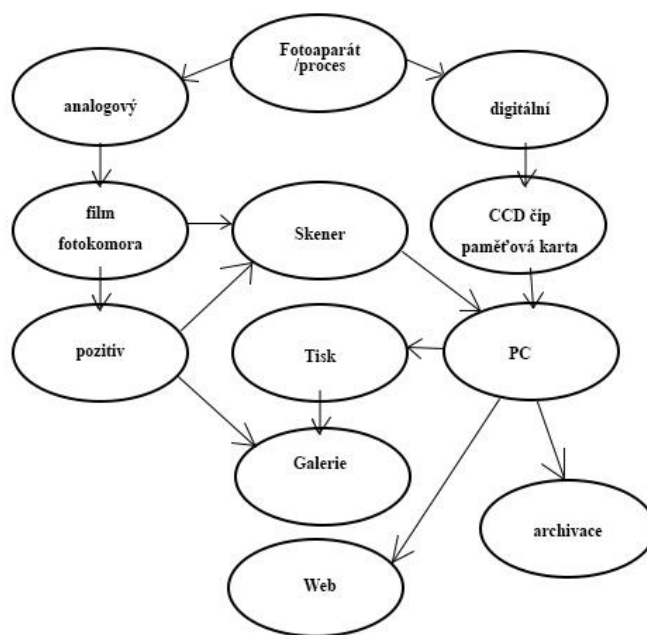
Velký rozdíl spatřují mnozí teoretikové ve výsledném produktu obou médií a v jejich výrazně rozdílné kvalitě. Výstupem analogového procesu je pozitivní zvětšenina – fyzický artefakt, zatímco výstupem digitální fotografie je soubor virtuálních dat – elektrických impulzů. Existence fyzické formy snímků médium digitální fotografie nepodmiňuje. Zatímco analogovou fotografii nelze dále reprodukovat bez ztráty obrazové

³¹ Větší se tehdy používaly pouze v astronomických přístrojích.

kvality (něco jiného je samozřejmě tvorba kopií z negativu), digitální fotografii (číselný kód) můžeme přesně duplikovat neomezeně krát za sebou, protože číselný zápis (token) digitálního obrazu je přesně reprodukovatelný. (Mitchell 1992, Manovich 1995) Podle našeho názoru však v praxi většinou dochází spíše k degradaci digitálního obrazu, jak si ukážeme dále v tomto odstavci. Mitchell (1992) popisuje neomezené množství obrazových informací uložených v analogovém snímku, ve srovnání s digitálním, který má podle něj „precisely limited spatial and tonal resolution and contains a fixed amount of information.“³² (Mitchell 1992: 6) Lze však namítnout, že fotografický filmový materiál má také své limity a nelze jej zvětšit neomezeně, jak tvrdí Mitchell. V současnosti obsahují digitální snímky daleko větší množství dat než v devadesátých letech, kdy Mitchell psal zmíněná slova. Dnešní profesionální digitální kamery s velikostí největších snímačů až 24 x 36 mm (filmové políčko kinofilmu) nebo 32,9 x 43,8 mm dosahují obrazových kvalit středo-formátového negativu 6 x 6 cm co do množství zachycených detailů a ostrosti jejich podání. Velikost těchto digitálních fotografií může dosahovat až sta miliónů pixelů. Posílání a sdílení snímků prostřednictvím internetu však mnohdy vede ke kompresím dat, což míru zmíněných detailů redukuje. Nad snímky, které jednou umístíme na internet, už nemáme většinou žádnou kontrolu.

Obě média – analogová i digitální fotografie – se v průběhu let kvalitativně vyrovnala a obě podobným způsobem čelí obrazové degradaci svým následným replikováním. Navíc digitální fotografii můžeme nechat vytisknout – a vytvořit tak fyzický artefakt v kvalitě fotografie analogové, stejně tak můžeme negativ i pozitiv analogové fotografie digitalizovat pomocí scanneru či fotografickou reprodukcí (s vědomím, že kvalita se změní). Digitální a digitalizované snímky je možné propojit s ostatními digitálními technologiemi. Vztah analogové a digitální fotografie v prostředí ICT zobrazuje následující schéma (obr. 1).

³² „přesně vymezené prostorové a tonální rozlišení a obsahuje přesně dané množství informací.“ (Mitchell 1992: 6)



Obrázek 1 Schéma vztahu analogové a digitální fotografie v rámci ICT

Jsou-li tedy obě média z pohledu kvality obrazového záznamu dnes přibližně na stejné úrovni, je tato otázka z pohledu pedagogické praxe irelevantní. Daleko důležitější se nám však jeví fakt, že analogová fotografie (zvláště v kontextu výuky) je většinou otázkou převodu předlohy do valér šedi v mantinelech černé a bílé. Zatímco digitální fotografii je vlastní spíše převod do ekvivalentního barevného podání skutečnosti, byť v binární soustavě.

Přednosti barevného fotografování pro výtvarnou edukaci jsou zřejmé – nejsme-li ochuzeni o barvu v obraze, můžeme s ní pracovat tvůrčím způsobem. Podle našich zkušeností s výukou fotografie je však vhodné žákům přiblížit fotografickou tvorbu nejprve právě v omezené černobílé škále. Kompozici tak separujeme od působení barev, což může být v některých případech v rámci edukačního procesu přínosem. Žáci tak lépe vnímají například některé kompoziční principy (linie, tvar, figura na pozadí, pozitivní a negativní prostor) a sledují, jaké možnosti nabízí světlo (druh a směr) v modelaci objektů a zdůraznění struktur jejich povrchů. Černobílá fotografie nás učí vidět realitu převedenou do tonalit, což nám pomáhá při komponování jejích jednotlivých prvků do obrazového schématu při převodu z 3D předlohy do 2D plochy snímku. Historie fotografie nás samozřejmě dávno přesvědčila o tom, že černobílá fotografie je také zcela

plnohodnotným tvůrčím médiem estetických kvalit i významových a symbolických poselství.

Z výše naznačeného vyplývá, že i práce v oblasti černobílé fotografie – „černobílé vnímání skutečnosti“ – může být z pohledu praxe výtvarné výchovy uchopeno efektivně a může sloužit jako pomůcka pro ozřejmění některých kompozičních principů. Výhodou digitálního fotoaparátu je v tomto ohledu bezesporu možnost jeho jednoduchého přenastavení v nabídce jeho menu na režim černobílé (někdy nepřesně též monochromatické) snímání. Hledáčkem naší digitální zrcadlovky vidíme realitu barevně, po zmáčknutí spouště však můžeme snímek na displeji svého přístroje sledovat okamžitě v převodu do stupňů šedi. Tuto funkci – stejně jako mnohé další – zajišťuje mikroprocesor, interní počítač digitálního fotoaparátu. Pomocí něj můžeme nastavovat vyvážení bílé, abychom předešli nežádoucím barevným odstínům různých světelných zdrojů, anebo můžeme nastavit použití barevných filtrů, aniž bychom je museli nosit ve výbavě sebou, jako tomu bylo dříve. Další možností je měnit citlivost snímače v závislosti na světelných podmínkách fotografované scény. Tyto funkce analogové fotoaparáty neznaly – filmové materiály to neumožňovaly.

Jak bylo zmíněno, na rozdíl od fotografie tradiční můžeme u fotografie digitální proces tvorby snímku průběžně sledovat na displeji našeho fotoaparátu. Dominika Horáková³³ uvádí ve svém článku *Digitálna fotografia v tvorivom procese a v procese výučby* (2012) některé kladné stránky analogové fotografie ve výuce: „Analógová fotografia podporuje kreativitu mysle, videnia, hľadania rozhodujúceho okamihu, zvažovania, variovania fragmentov reality.“ (Horáková 2012: 159) Horáková má pravděpodobně na mysli schopnost koncepčního výtvarného uvažování, kontemplace a hledání obsahů, ale i vysokého soustředění. A s tímto názorem se ztotožňujeme. V době analogového fotografického média byl fotograf odkázán na používání filmových materiálů, které nebyly právě levné. Fotograf byl tedy do určité míry omezen počtem záběrů a nebyl schopen výsledný obraz v průběhu fotografování kontrolovat. Snímek mohl hodnotit teprve po vyvolání a ustálení, tedy po procesu, který může trvat i několik hodin. Z toho vyplývá, že bylo nutno více promýšlet každý záběr, aby se šetřil filmový materiál. Fotograf tedy déle myslel a méně fotografoval. Dnes s digitálním fotoaparátem, který má téměř neomezené možnosti co do kvantity zachycených snímků, můžeme

³³ Horáková učí fotografii na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě.

sledovat pravý opak: fotografové zhotovují snímky téměř bez přemýšlení, spoléhají se na následný výběr nejlepšího záběru. Mnohdy bez dlouhého přemýšlení vytvoří celou řadu variovaných záběrů téhož námětu jen z různých úhlů. Takovéto záběry však nemusí nutně vykazovat estetickou kvalitu nebo dostatečnou obsahovou náplň.

Jak je vidět, v praxi pedagoga nám mohou být poznatky z oblasti analogové fotografie přínosem. Nepředpokládáme však, že pedagog v praxi, který se aktivnímu zapojení digitální fotografie do výuky věnuje (nebo v budoucnu věnovat bude), by nutně musel ovládat techniku fotografie analogové.

Za nejmarkantnější rozdíl mezi digitální a analogovou technologií považuje Timothy Binkley (1993: 100) fakt, že digitální média jsou ve své podstatě abstraktní tokeny jedniček a nul uložené v souborech. Tyto informace mohou být „od základu“ manipulovatelné, je možné je pomocí počítače měnit, rozšiřovat, vytvářet, kombinovat, alterovat či filtrovat atd. Prostředky pro práci s digitálními soubory jsou, podle Binkleyho, založeny na zcela rozdílných zákonitostech než prostředky pro práci s fotografií analogovou – na zákonech matematiky, nikoliv na materiální bázi.

Proto jsou mnozí (např. Manovich 1995, Lister 2004) zneklidnění skutečností, že v době, kdy můžeme manipulovat „doslova každý pixel fotografického obrazu“, fotografie ztrácí svou věrohodnost. Ale právě možnost manipulace s obrazem nám přináší nové tvůrčí možnosti, které můžeme využít v pedagogické praxi. V této souvislosti vyzdvihuje Lister (2004: 316) možnosti některých počítačových softwarů v edukačním procesu. Program na úpravu a manipulaci fotografického obrazu, například Adobe Photoshop, může sloužit jako heuristický nástroj pro hlubší pochopení fotografického obrazu. „Program umožňuje uživateli prozkoumat mnoho manipulací a konvenčních postupů, které jsou součástí fotografické praxe. Software pro úpravu digitálních fotografií tak může být prostředkem k pochopení fotografické reprezentace a podstaty fotografického jazyka.“ (Lister 2004: 316)

Etické stránky manipulovatelnosti digitálního obrazu se pak dotýká např. W. Mitchell (1992: 55), když se v knize *The Reconfigured Eye* ptá: „Where does visual plagiarism begin?“³⁴ Mitchell polemizuje nad etickou otázkou použití části snímků jiných

³⁴ Kde začíná obrazové plagiátorství?

autorů. Jako příklad uvádí hypotetické použití oblohy z technicky precizních snímků Edwarda Westona do nové krajinné kompozice.

Vraťme se teď zpět k esenciálním rozdílům obou médií. Nahrazení fotocitlivého filmového materiálu elektronickým čipem vedlo k vyloučení procesu vyvolávání negativu a vytváření pozitivních zvětšenin. Z našeho pohledu tato základní premisa podmiňuje širší uchopení média digitální fotografie ve výtvarné edukaci. Odpadla-li totiž nutnost chemického zpracování obrazu, můžeme bez obav svěřit fotoaparát i do rukou dětí na základní škole. Médium již nadále není závislé na používání filmových materiálů a chemikálií, což celý proces zlevňuje a zjednodušuje. Podle Horákové je přechod na digitální médium pro proces výuky velmi přínosný, protože studenti se nemusí učit proces vyvolávání a zvětšování. (Zvládnutí těchto klasických analogových technik může studentovi podle Horákové zabrat i několik let.) Horáková spatřuje další klady pro výuku také v lepší dostupnosti digitálních fotoaparátů pro žáky a studenty a dále ve skutečnosti, že studentům toto médium není cizí, ale naopak je pro ně familiárním prostředkem každodenní komunikace. (Horáková 2013)

Digitální fotografie je sice na rozdíl od analogové oproštěna od práce ve fotokomoře, tu však v dnešní době nahradila práce v počítačových softwarech. Proces tvorby digitálních fotografií nekončí stisknutím spouště fotoaparátu, naopak, to je pouhý začátek. Po aktu fotografování následuje stažení snímků do počítače či notebooku pro lepší prohlédnutí na monitoru či displeji, dále pro selekci použitelných záběrů, archivační účely a pro úpravu snímků v obrazovém editoru. Následovat může tisk fotografií či umístění na web. Digitální fotografie je tedy spojena s celou sítí elektronických zařízení a technologií. Je tedy zřejmé, že chceme-li digitální fotografii zapojit do výuky aktivně, musíme se naučit pracovat nejen s digitálním fotoaparátem, ale s celou strukturou digitálních technologií a softwarů, které jsou součástí širší sítě informačních a komunikačních technologií (ICT), o kterých bude ještě řeč. To klade nároky na pedagoga v mnoha směrech (např. v oblasti počítačové, mediální a vizuální gramotnosti). Proto někteří teoretikové prosazují v této souvislosti termín *multiple literacy*. (např. Masny 2010, Zikmundová 2007) Lister navíc vidí v propojení digitální fotografie s jinými digitálními technologiemi velké plus, protože tak může být její vyjadřovací jazyk rozšířen o další vrstvy a významy: „Tím, že fotografie spadají do digitálních multimediálních formátů, byly nově vystaveny kontextu zvuku, jiných obrazů, řeči, textu atd. Tyto nové druhy komplexů informací obsahují mnohočetné, alternativní, radikální a nečekané významy.“ (Lister 2004: 319)

Jak ale vyplývá z výzkumu amerických odborníků, proces adaptování digitálních technologií výtvarnými pedagogy je pomalý. Pro některé pedagogy je práce s používáním těchto technologií plná nečekaných komplikací a může být mnohdy pro pedagoga stresující. Problémy se softwarem, hardwarem, časová omezení (vyplývající ze striktně stanoveného časového rozvrhu PC učebny), ale především nedostatečná podpora učitelů v jejich rozvoji v této oblasti, jsou učiteli shledávány jako překážky. (Black, Browning 2011)

Propojení digitální fotografie se světem ICT a možnost umístit žákovské práce na web za účelem prezentace je bezesporu obrovské plus pro celý výchovný proces. Nejen kvůli možnosti veřejné reprezentace školy, žáka a jeho tvorby, ale i kvůli možnosti zpětné vazby, kterou internet nabízí. Avšak s vědomím, že internet je svobodná platforma a vyjadřovat se zde může opravdu úplně každý, a proto ne všechny názory na sdílené práce musí být dostatečně fundované. Většinou však jde o komunikaci v rámci komunity osob, které se navzájem znají a sdílejí společný zájem. Ve virtuálních třídách (které mohou být i zamčeny pro náhodné cizí a nezvané internetové surfaře) vytvořených například na sociální síti Facebook mohou žáci, a pochopitelně i učitel, sdílet informace, odkazy a artefakty vzniklé například právě v rámci výuky výtvarné výchovy. Facebook umožňuje sdílet a přehrávat nejrozličnější obrazové a zvukové formáty a formáty multimediálního charakteru (fotografie, video, MP3, MP4, nejrozličnější animace, net art atd.) stejně tak jako prosté digitální snímky zachycující průběh tvorby či dokumentující výsledné práce a samozřejmě i autorské fotografie. Praxe ukázala, že využití internetu tímto způsobem může vést k otevření mnoha velmi plodných online diskuzí mezi žáky samotnými, ale i mezi žáky a učitelem. Tyto diskuze mnohdy přesahují rámec běžné výtvarné výchovy. Jedná se tedy o víceméně dobrovolnou aktivitu, proto ne všichni žáci bývají stejně aktivní, ale osvědčilo se také například odevzdávání fotografických zadání touto cestou – na společný portál atp.

Na předchozích řádcích jsme ukázali několik důvodů, proč je digitální fotografie z našeho pohledu vhodnější médium pro výtvarnou výchovu než klasická fotografie analogová. Analogová fotografie závisí na technologických postupech zpracování, které vyžadují speciální zařízení a technickou výbavu (fotokomoru) a digitální fotografie a její širší použití ve výuce výtvarné výchovy se zase neobejde bez počítače s vhodnými softwary, respektive bez celé sítě technologií, pomocí nichž můžeme fotografie upravovat, tisknout či sdílet. Ze srovnání obou médií však jasně vyplývá, že digitální

fotografie výuce výtvarné výchovy vyhovuje více kvůli jednoduššímu (a bezpečnějšímu) technologickému principu a kvůli snadnější dostupnosti digitálních fotoaparátů.

Závěrem této kapitoly bychom rádi zdůraznili, že jsme nenašli závažnější problémy, omezení či nebezpečí, která by z používání média digitální fotografie (fotografování) ve výtvarné výchově mohla pro žáky vyplývat. V následující části práce se budeme věnovat typům učebních úloh ve výtvarné výchově a dále také především otázce, zda jsou úlohy založené na práci s digitální fotografií dostatečně expresivní a tvořivé.



Obrázek 2 První digitální obraz vytvořený počítačem roku 1957 zachycuje portrét syna Russella Kirsche, zdroj: National Institute of Standards and Technology, USA.



Obrázek 3 Standards Eastern Automatic Computer (SEAC) byl počítač o velikosti jedné místnosti, zpracovával data získaná například z prvního skeneru, foto: National Institute of Standards and Technology, USA.



Obrázek 4 První digitální fotoaparát, vpravo kazeta pro ukládání dat, foto: Smithsonian's National Museum of American History.



Obrázek 5 Jeden z prvních barevných digitálních obrazů v historii, raný Bayerův filtr, foto: Smithsonian's National Museum of American History.

4. Expresivně tvořivé úlohy ve výuce výtvarné výchovy založené na fotografování a jejich reflexe – teoretický rámec výzkumu

V této kapitole bude objasněn teoretický rámec našeho výzkumu. Vyjdeme ze současného pohledu na výtvarnou výchovu a zaměříme se na základní jednotku výtvarné edukace – tvořivou úlohu. Popíšeme rozdíl mezi kategoriemi tvořivá a expresivně tvořivá úloha. Kapitola se zaměří na možnosti, jak tyto úlohy z pozice učitele reflektovat a pro vylepšení efektivity a rozšíření „kompetenčního záběru“ efektivně alterovat. Chceme-li expresivně tvořivou úlohu³⁵ umět správně analyzovat, musíme si ujasnit některé pojmy³⁶. Klíč pro hodnocení těchto druhů tvořivých úloh můžeme nalézt v posouzení míry rozvíjení žákovských dispozic³⁷. Rozvíjení žákovských dispozic můžeme hodnotit podle mnoha nejrozličnějších kritérií, zde však z pochopitelných důvodů představíme jen některá doporučená dále uvedenými teoretiky VV. Několik z nich nám bude východiskem při kvalitativních analýzách tří tvořivých úloh, které tvoří jádro této práce.

Učitel VV by měl být schopen zhodnotit nejen vzniklý artefakt (fyzický, virtuální, ale třeba i dramatickou etudu atp.), ale i přínos samotného tvůrčího procesu (postupu) pro žáky. Výuka je komplexní proces a práce s obsahem je složitá. Chceme-li učební obsah umět správně reflektovat či analyzovat, musíme být schopni každou úlohu rozdělit na její jednotlivé dílčí složky a pokusit se odhalit jejich vzájemné vztahy nebo dokonce celé struktury vztahů. Následné doplnění této struktury o další prvky (případně odebrání nefunkčních článků) může vést k efektivnějšímu rozvoji dispozic žáků v oblasti oborových, ale i nad-oborových. Naplňování obecných cílů, které jsou definovány například klíčovými kompetencemi v kurikulárních dokumentech, je nejdůležitějším posláním školní výuky a výchovy. Jedinec by měl být rozvíjen celostně a tak, abychom jej výchovou vedli k naplňování nejvyšší lidské potřeby – seberealizace³⁸. Výuka je postavena na obsahu, který je předáván (tj. po provedení didaktické transformace obsahu) některou z metod výuky (v našem případě jsou tyto metody zahrnuty v rámci expresivně tvořivé úlohy) tak, aby k těmto zmíněným cílům výuka směřovala. K reflexi tvořivé úlohy může sloužit např. konceptová analýza – nástroj popisu, rozboru a hodnocení tvořivé

³⁵ Pojem „tvořivá úloha“ viz například Slavík, Dytrtová, Fulková 2010: 36; Slavík, Lukavský 2012.

³⁶ Například: exprese, exemplifikace, denotace, kreativita, imaginace, konceptová integrace, atd.

³⁷ Žákovské dispozice by měly být ve VV rozvíjeny (1) iniciačními kognitivními aktivitami, (2) vlastním tvůrčím procesem a v neposlední řadě (3) následnou reflexí vzniklých děl – vlastních i ostatních žáků a reflexí tvůrčí úlohy. Hovoříme o tzv. přidané hodnotě tvůrčího procesu.

³⁸ V Maslowově (Abraham Harold Maslow 1908–1970) hierarchii lidských potřeb zaujímá seberealizace vrchol pomyslné pyramidy.

úlohy navržená autory Janík et al. (2013). Tato otázka však už spadá do dále uvedené kapitoly pojednávající o metodologii výzkumu.

4.1 Výtvarná výchova dnes a globální cíle formálního školního vzdělávání

V současnosti je na školní předmět výtvarná výchova nahlíženo ve srovnání s ostatními předměty mnohdy s despektem, protože se její náplň může laikovi jevit jako bezobsažné tvoření s barvami, papírem, popřípadě s keramickou hlinou. Výtvarná výchova je širokou veřejností brána v systému vzdělávání jako odpočinková disciplína, která žákům nabízí volnost při volbě námětu, tvůrčích prostředků a způsobu „uměleckého“ ztvárnění. Přitom výtvarná výchova může mít vliv na smyslovou, emocionální a intelektovou stránku osobnosti rozvíjeného jedince. Rozvíjí například divergentní myšlení (např. Slavík, Lukavský 2012: 78), protože proces tvorby vede k různým výtvarným vyjádřením, k heterogenním výsledkům (na rozdíl například od matematiky, kde správné vyřešení úlohy bývá nejčastěji pouze jedno). Výtvarná výchova dále může formovat některé složky osobnosti, jako jsou například komunikativní dovednosti či personální a sociální kompetence. Měla by být nápomocnou pro rozvoj kompetencí v oblasti vizuální a mediální gramotnosti, aby žák získal určitou míru porozumění obsahu obrazově vizuálního sdělení a také určitou míru resistance proti dnešním tolik intervenujícím médiím. Tvořivé úlohy by měly směřovat k naplňování oborových výchovných cílů, ba i klíčových kompetencí definovaných rámcovým vzdělávacím programem³⁹. Výtvarná výchova by měla rozvíjet schopnost kreativního tvůrčího projevu, který spočívá v míře originality a exprese vyjádření, to vše by mělo podpořit sebevědomí a osobní růst žáků. Ti plní úlohu zadanou učitelem, která je nositelem obsahu, ten může zahrnovat mimo jiné i praktické zkušenosti, které mají být osvojeny. Struktura cílů výchovy je hierarchicky uspořádána tak, že dílčí cíle vždy směřují k naplnění nejdůležitějšího – globálního cíle (Grecmanová, Holoušová 2002: 31).

„Globálním cílem výchovy je výchova demokratického člověka, růst jeho duchovního, morálního i výkonnostního potenciálu. Rozvoj jedince, který směřuje k uplatnění jeho schopností a podmínek, k podpoře jeho sebevědomí, individuality a schopnosti prosadit se, musí být v souladu s jeho výchovou k lidskosti, ke spolupráci, k toleranci, zodpovědnosti, schopnosti uvědoměle se podřídit, k účasti na pokroku a stabilizaci společnosti a jejím

³⁹Rámcový vzdělávací program (RVP) je dostupný na <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>.

dalším kulturním a hospodářským rozvoji.“ (Grecmanová, Holoušová 2002: 31)

4.2 Obecné rysy učebních úloh

Jako i v ostatních vyučovacích předmětech, je i ve výtvarné výchově jednotkou výuky učební úloha – v případě výtvarné výchovy se jedná především o expresivní tvořivé úlohy. Úloha je základním prvkem vyučování, pedagog ji uzpůsobuje zkušenostem a znalostem svých žáků tak, aby v procesu výchovy vhodně navazovala na jejich již dosažené znalosti a dovednosti a kontinuálně je rozvíjela. Hovoříme o tzv. konstruktivistické strategii, kdy jde o propojování dílčích poznatků strukturovaných v celky. Učitel tak vhodně postavenou úlohou vědomě navazuje na znalosti a dovednosti žáky již osvojené. Každá úloha je nositelem obsahu⁴⁰ a směřuje k obecným cílům výchovy a vzdělávání. Obsah je v tvořivých úlohách zprostředkován tvorbou. Ta může (ale nemusí) vyústit ve zformování fyzického artefaktu či díla virtuální povahy. Hodnotný a originální výstup by měl být produktem tvořivého procesu a úloha by zde měla plnit funkci jakési živné půdy, která – prostřednictvím „facilitátora“ (učitele) – iniciuje a reguluje kreativní proces. Naplňování daných charakteristik úloh je pro učitele náročný úkol, který se nemusí vždy podařit, jak vyplynulo například ze studií provedených v USA. Studie ukázaly, že mnozí pedagogové pojmají výuku sice kreativně, ta ale nerozvíjí, nebo alespoň ne záměrně, žakovu tvořivost.⁴¹ (Jeffrey, Craft 2004) U nás se podobné problematice věnuje například Kateřina Štěpánková v článku Jak zabít tvořivost (Štěpánková 2013).

Výtvarná výchova a vhodně zaměřené tvořivé úlohy – například s digitálním fotoaparátem – nám nabízejí prostor pro rozvoj žakovských dispozic právě v této oblasti – exprese a tvořivosti. Autoři článku Kvalita tvořivých úloh ve výtvarné výchově (2013) Jindřich Lukavský a Jan Slavík uvádějí následující obecné rysy takových učebních úloh.⁴² Učební úlohy⁴³ podněcují k aktivní učební činnosti, vycházejí z oboru, ale směřují i

⁴⁰ Obsah zde chápeme nejen jako učivo, ale v širším slova smyslu jako vše, co „lze nahlížet, sdílet, o čem lze přemýšlet a pomocí lidského jazyka hovořit.“ (Šobánková 2015: 12) Můžeme tak rozšiřovat pole dosavadního poznání, rozvíjet dovednosti manuální, měnit postoje a hodnoty či zvyšovat žakovu vizuální gramotnost atp.

⁴¹ Kreativní v tomto případě bývá více učitel při sestavování výuky než žáci, pro které je určena. Například program výuky, který je pro žáky příliš svazující (časovými limity, strukturou programu, atd.) může omezit svobodné vyjádření, autenticitu, kontemplaci, imaginaci, expresi, atd.

⁴² podle autorského kolektivu Slavík, Dytrtová, Fulková 2010: 227.

⁴³ Více také například Kalhous (2002).

k nad-oborovým cílům a také „zakládají edukační situaci a podmiňují její formu a průběh“. (Slavík, Dytrtová, Fulková 2010: 227) V souvislosti s výtvarnou, hudební či dramatickou výchovou hovoříme o expresivních tvořivých úlohách. Je to proto, že v úlohách těchto předmětů se setkáváme se značnou mírou expresivity. Expresivita je, jak si dále vysvětlíme podrobněji, založena na metaforickém vyjadřování a podle některých teoretiků je základem umění vůbec.

4.3 Expresivně tvořivé úlohy

Tvořivé úlohy v některých oblastech edukace jsou specifické přítomností expresivní složky. Pro hudební, výtvarnou a dramatickou či literární výchovu je přítomnost expresivity charakteristická. Při expresivním vyjadřování se očekává schopnost mísení konceptů (Faucounier, Turner 2003, Goodman, 2007) odlišných domén, což předpokládá, že žáci musí hluboce chápat obsahy, jak ukážeme dále v kapitole. Z tohoto požadavku vyplývá specifická příprava podnětných, v expresivní rovině efektivně rozvíjejících úloh, jež klade na učitele nároky v mnoha ohledech. Vzdělávací obsah musí být citlivě implementován do každé jednotlivé úlohy tak, aby ho žáci byli schopni začlenit do souvislostí svých dosavadních poznatků z oboru, ale i kultury a společnosti. Pověstnou „přidanou hodnotu“ má jednak vzniklý artefakt, který nutí k „recepti a k interpretacím“ (Slavík, Lukavský 2012), ale neoddiskutovatelně i celý tvůrčí proces. Z pohledu tvorby fotografií by se mohlo zdát, že se o příliš formující tvůrčí proces z pohledu edukace nejedná. Jsme přesvědčeni o opaku, protože i když proces samotného snímání většinou netrvá déle než několik desetin vteřiny, na rozdíl například od tvorby malovaného obrazu, důležitá je právě obsahová náplň, jež v případě fotografie není o nic jednodušší než u ostatních médií. Myšlenku musíme ve fotografii vyjádřit buď vhodnou kompozicí, stylizováním či aranžováním obrazových prvků do vhodného obrazu, anebo – například v případě fotografické momentky (třeba u reportáže) ex post – tedy nejdříve fotografujeme a následně vybíráme záběry z nasnímaného materiálu, kde jednotlivé obrazové prvky konfrontované v kompozici nesou kýžené obsahy.

Nyní se zaměříme na možná kritéria tvořivosti a až poté se pokusíme zodpovědět otázku, v čem přesně tkví expresivita tvořivé úlohy. Tvořivost můžeme nahlížet z mnoha perspektiv a termín můžeme chápat a definovat různě. Autoři zmíněného článku Kvalita

tvořivých úloh ve výtvarné výchově (2013) uvádějí ve svém textu následující tři kritéria⁴⁴, podle kterých můžeme tvořivost (kreativitu) nahlížet: inovace, hodnota a imaginace. Autoři zde vycházejí ze studií anglického spisovatele, renomovaného pedagoga a uznávaného poradce pro vzdělávání sira Kena Robinsona, který o těchto kategoriích hovoří ve své knize *Out of Our Minds*. Autor se v knize pokouší vysvětlit jak se naučit být kreativní a co je podstata tvořivosti.

Pojďme si nyní přiblížit zmíněné dimenze tvořivosti (inovace, hodnota, imaginace) detailněji. Inovaci bychom mohli považovat za míru „tvůrčí originality a objevování nového“ (Slavík, Lukavský 2013: 6) a jejím protipólem v edukaci je reprodukce – ve smyslu „tradovaných a uznávaných hodnot, jejichž dosažení je předmětem výcviku, tréninku.“ (Slavík, Lukavský 2012: 87) Při posuzování inovace musíme brát v potaz fakt, že „inovace je relativní“ a „její posouzení záleží na volbě příslušné referenční třídy artefaktů a pravidel“ (Slavík, Lukavský 2012: 88) Slavík a Lukavský v článku *Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce* (2012) uvádějí dvě úrovně tvořivosti, které vyplývají z právě zmíněné relativnosti inovace. Autoři rozlišují „velkou“ a „malou“ kreativitu, přičemž v pedagogické praxi se setkáváme většinou s kreativitou malou. To znamená, že míru inovace vztahujeme k tvořícímu individuu či úzké skupině, nikoli k umění v obecném měřítku. „Velká“ kreativita je doménou geniálních tvůrčích projevů – a nelze ji v měřítku edukace vyžadovat (i když není zcela vyloučena), „protože nejde připravit úlohu pro kontext, který není předem znám.“ (Slavík, Lukavský 2012: 88) Toto rozlišení různých úrovní inovace má podle autorů posledně zmíněného článku „praktické důsledky pro hodnocení kvality úloh“. (tamtéž)

Další kategorií tvořivosti je hodnota. Hodnota velmi úzce souvisí s první sledovanou kategorií – inovací. „Hodnotu zde chápeme jako specifickou vlastnost tvůrčího projevu, která se odvozuje z hodnotících postojů vůči němu a ověřuje se v kulturní praxi.“ (Slavík, Dytrtová, Fulková 2010: 33) Autorský kolektiv Slavík, Dytrtová, Fulková ve zmíněném textu vztahuje hodnotu k oboru a danému kontextu, ale

⁴⁴ Pro obsáhlý výčet pohledů, přístupů a definic kreativity vyniká především stať R. J. Sternberga *The Nature of Creativity* (2006). Srovnej např. s Guilfordovým rozdělením na 4 složky kreativity – fluency, flexibility, originality, elaboration (Guilford 1950). Jeden z nejcitovanějších amerických psychologů Joy Paul Guilford (1897–1987) se zabýval otázkou kreativity počátkem padesátých let minulého století. Na jeho výzkumy navázal například v šedesátých a sedmdesátých letech americký psycholog E. Paul Torrance (1915–2003).

i k personální úrovni žáka s ohledem na jeho dispozice a zkušenosti. Pojem hodnota zde úzce souvisí zejména s těmito třemi sférami: kulturní, sociální a personální.

Imaginace je pak poslední ze tří zde sledovaných složek tvořivosti, jiným slovem kreativity. Termín etymologicky pochází z latinského slova *imago*, které nabývá ponejvíce významů obraz a představa. Pravděpodobně se bez výhrad shodneme na tom, že pojmem imaginace se myslí schopnost člověka vyvolávat si představy. Tyto představy mohou vycházet ze smyslové – např. zrakové – zkušenosti z historie jedince, který si „obraz“ zpětně vyvolává, anebo z fantazie, kdy si jedinec vytváří v mysli obrazy zčásti (kdy známé prvky spojuje do nových souvislostí) nebo zcela nové. Imaginace je společně se schopností uvědomovat si „identitu obsahu“ (Slavík, Lukavský 2012: 86) základem exprese.

Termín exprese použil poprvé v rámci teorie umění italský filozof, historik a spisovatel Benedetto Croce (1866–1952). Otázkou exprese se před ním zabýval například skotský filozof osmnáctého století David Hume. Analyticky se kategorií exprese zabýval americký filozof vycházející z tradice analytické filozofie Henry Nelson Goodman (1906–1998). Goodman chápe expresi jako jeden ze tří stupňů symbolizace (Goodman 2007), přičemž prvním stupněm je tzv. denotace.

Denotace může být definována jako jakýsi zástupný popis. „Denotovat znamená k něčemu odkazovat.“ (Goodman 2007: 54) Slavík uvádí často jako příklad slova láhev či sklenice, kdy tato slova označují konkrétní předmět nebo obecnou skupinu těchto předmětů. Termín denotace pochází původně z lingvistiky.

Druhým stupněm exprese je podle Goodmana (2007) exemplifikace, kdy, zjednodušeně řečeno, „předvedeme“ předmět na základě vyjádření jeho vlastností. Slavík uvádí ve své přednášce *Artefiletika, průnik expresivních terapií s výchovou* (2013), že označení „modrá lahev“ denotuje konkrétní PET-lahev od minerální vody. Tuto vlastnost ale není možné exemplifikovat – „předvést“, podobně jako Beethovenovu devátou symfonii, dodává Slavík. Goodman (2007: 75) přináší hezký příklad exemplifikace (rychlého a pomalého pohybu) ve dvojici „významu prostých slabik, jakými jsou ping a pong“, slovní spojení denotující známou hru. Je třeba však mít na vědomí fakt, že „ne každá exemplifikace je expresí, ale každá exprese je exemplifikací.“ (Goodman 2007: 54) To znamená, že když něco exemplifikujeme neboli předvádíme, nemusí to vždy

znamenat, že se dotkneme roviny metaforické. Naopak exprese z metaforického vyjádření vychází vždy.

Expresí je tedy Goodmanem považována za třetí a nejvyšší stupeň symbolizace. V případě, že modrou barvu budeme číst metaforicky – Slavík (2013) uvádí příklad, že modrá může například zastupovat „hloubku“ – dostáváme se do roviny exprese. Expresí je podle Slavíka podstata umění, protože „umění metaforicky předvádí“ (tamtéž), takže „když slyším zvuk v hudbě, tak to není doslovný zvuk, ale předvedení nějakého životního obrazu, nějakého životního obsahu.“ (tamtéž) Šedý obraz tak metaforicky může zastupovat například smutek. Metaforické přirovnání může mít kolísavou přiléhavost a různou míru pravdivosti a originality. „Pravdivost metafor nezaručuje její účinnost. Tak jako existují bezvýznamné, nudné a triviální doslovné pravdy, existují i násilné, pokulhávající a skomírající metafor.“ (Goodman 2007: 79) Má-li být metafora účinná, musí být originální a překvapivá.

Co je to vlastně metafora? Metafora je termín původně užívaný v lingvistice, spadá do skupiny tzv. tropů (metafor, metonymie, synekdochy aj.). Principem utváření metafor – slovních či vizuálních – je mísení kontextů, což od autora vyžaduje představivost a schopnost uvědomovat si obsah „i při proměnách podob.“ (Slavík, Lukavský 2012: 86) Pojem mísení konceptů neboli konceptová integrace⁴⁵ (Slavík, Lukavský, Hajdušková 2010; Slavík, Lukavský 2012; Slavík, Lukavský 2013, Šobáňová 2015) opět vychází z lingvistiky, objevuje se od devadesátých let a prakticky se dotýká širokého spektra oblastí jazyka, vědy a umění – gramatiky, sémiotiky, diskurzu analýzy, estetiky, literární a umělecké kritiky atp. Literární vědci G. Fauconnier a M. Turner se touto problematikou soustředěně zabývají delší dobu, v úvodu článku *Conceptual Blending, Form and Meaning* (2003) popisují toto mísení konceptů jako základní mentální operaci vedoucí k vytvoření nových významů, globálnímu vhledu, a za jakousi kompresi pojmů, jež nám napomáhá manipulovat s jinak rozptýleným polem významu. Metaforická vyjádření hrají významnou roli nejen ve sféře umění, ale i v běžných činnostech všedních dnů při konstruování významu. S lehkou nadsázkou by se dalo říci, že celá verbální komunikace je založena na tvorbě nejrůznějších druhů metafor. Ovšem, jinak bychom se velmi stěží mohli domluvit o věcech nekonkrétních, duchovních, metafyzických, esoterických, transcendentálních atp. „Avšak stejně jako může být zobrazení stereotypní nebo objektivní

⁴⁵ Conceptual blending viz Fauconnier, Turner (2003) v článku *Conceptual Blending, Form and Meaning*.

a exemplifikace banální nebo obsažná, může být i exprese otřepaná nebo provokativní.“ (Goodman 2007: 91) Tvořivě expresivní úlohy pak musíme nahlížet právě v těchto souvislostech, abychom je byli schopni dostatečně do hloubky reflektovat, analyzovat a hodnotit.

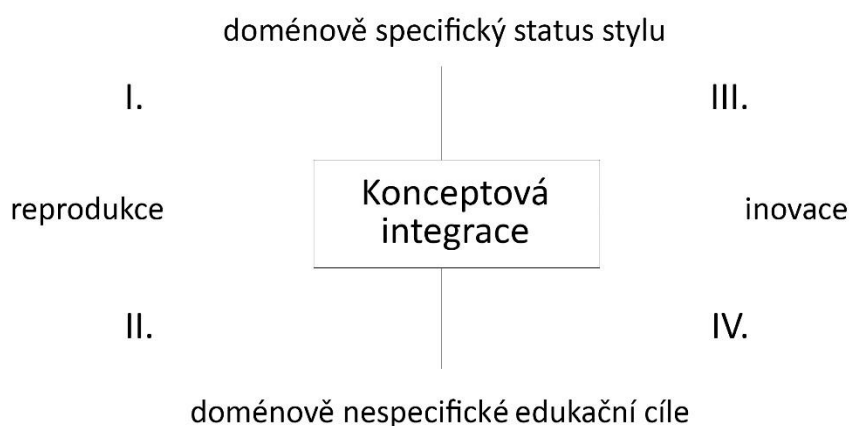
4.4 Reflexe tvořivé úlohy

Zpětná vazba pedagogické činnosti učitele, kterou může provést učitel sám jako „akční výzkumník“ nebo jiná osoba „z venku“, by měla být založena na strukturaci obsahu úlohy. Můžeme si tak lépe uvědomit tzv. abstrakční zdvih (např. Hejný, Kuřina: 2001, Šobáňová 2015: 204), kdy v okamžiku dochází k přeměně kvantity zkušeností v novou kvalitu – v mysli žáků tak vzniká nový pojem. Petra Šobáňová⁴⁶ v této souvislosti zdůrazňuje nezpochybnitelnost úlohy pedagoga při práci s obsahem při tvorbě efektivní kreativní úlohy. Obsah lze v širším pojetí chápat „jako vše, co lze v lidském společenství vnímat, myslet, představovat si, modelovat a komunikovat.“ (Šobáňová 2015: 14–15) V užším smyslu slova pak obsah můžeme brát jako konkrétní učivo. Učitel musí umět s obsahem pracovat, protože obsah předávaný různými vyučovacími metodami (např. Grecmanová, Holoušová 2002) by měl směřovat k oborovým, ale i obecným cílům výchovy. Výchovný cíl je „společenský ideál, představa toho, čeho se má ve výchovné činnosti za pomoci výchovných činitelů dosáhnout.“ (Grecmanová, Holoušová 2002: 26) V této souvislosti pro učitelovu práci s obsahem účelným způsobem používáme různá označení (didaktická transformace, didaktické zjednodušení, elementarizace, didaktická transformace učiva atp.). V našich analýzách tvořivých úloh se přikloníme k termínu „didaktická transformace obsahu“ (Šobáňová 2015, Uhl Skřivanová 2015), jenž velmi zjednodušeně řečeno znamená převedení odborné terminologie a „celého“ vědění týkajícího se vyučované problematiky do jazyka srozumitelného žákům.

Stěžejním momentem expresivní úlohy je, jak jsme uvedli, konceptová integrace. Tato přítomnost „mísení konceptů“ je základní předpoklad exprese v tvořivé úloze. Pro zhodnocení expresivní tvorby a tedy i expresivních úloh může posloužit tzv. evaluační pole expresivních úloh. (Slavík, Lukavský 2012: 87; Lukavský, Slavík 2013: 5) Schematicky znázorněný diagram evaluačního pole tvoří dvě protínající se osy, které pole

⁴⁶ Přednáší na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a je předsedkyní české sekce INSEA.

dělí na čtyři části (obr. 6). Horizontální osa „x“ naznačuje polaritu kulturní hodnoty (reprodukce) a tvůrčí originality (inovace). Na jednu stranu je tedy v tvořivých úlohách oceňována schopnost napodobovat kulturní vzory a schémata tvorby vycházející z kulturně tradovaných hodnot, na druhou stranu je oceňována neotřelost přístupu a novost autorského vidění, tedy míra inovace v tvorbě. Vertikální osa „y“ pak naznačuje dvě roviny obsahu tvořivé úlohy: směrem nahoru ontodidaktickou a směrem dolů psychodidaktickou. (Lukavský, Slavík 2013: 6; Šobáňová 2015: 25) Zatímco psychodidaktická rovina klade důraz na osobitost žáka a míru subjektivity jeho vyjádření a rozvíjení jeho osobních předpokladů, ontodidaktická kritéria zohledňují především kulturní kontext obsahu. Obě tyto sféry – ontodidaktická a psychodidaktická oblast kompetencí se vzájemně prolínají.



Obrázek 6 Schéma evaluačního pole expresivní tvorby podle Slavíka a Lukavského (2012)

Obě tyto popsané osy vzájemným průsečíkem rozdělují pomyslné schéma evaluačního pole na čtyři části (více dále v textu) a nad tímto průsečíkem se jakoby vznáší „esence“ expresivity – konceptová integrace – podmíněná právě víceméně vyváženým zastoupením všech čtyř zmíněných složek. Slavík a Lukavský (2012) v souvislosti s tím charakterizují čtyři „hluché“ kvadranty mimo střed evaluačního schématu expresivně tvořivé úlohy, kde ke konceptové integraci nedochází. Kvadrant první (je vymezen oblastí, kterou svírají osy směřující k extrémům reprodukční nápodoby a ontodidaktické roviny) vymezuje pomyslný prostor, kdy nejen nedojde k metaforickému vyjádření, ale „úloha omezuje žáka na převzetí cizích schémat konstruování vizuální metafor. Tím

obchází nutnost řešit složité vztahy mezi subjektivně pociťovanou hodnotou obsahu a expresivní kvalitou tvorby.“ (Slavík a Lukavský 2012: 92) Bývá označována jako mrtvá nebo omšelá metafora. Kvadrant druhý (je vymezen oblastí, kterou svírají osy směřující k extrémům reprodukční nápodoby a psychodidaktické roviny) charakterizuje v našem kontextu „prvoplánová popisnost“, která sice „zohledňuje dispozice žáka k expresivní tvorbě, ale nepodporuje jejich rozvoj. Žák pouze reprodukuje svoje vlastní postupy, ale nijak výrazně je nerozvíjí. Třetím kvadrantem (je vymezen oblastí, kterou svírají osy směřující k extrémům inovace a ontodidaktické roviny), kde tvořivá úloha „nedosáhne“ kritéria expresivity, je tzv. „příliš daleký metaforický skok“. Tento případ nastává, když úloha klade vysoké nároky na míru inovace a žáci se nedokážou tomuto požadavku dostatečně přizpůsobit. Posledním čtvrtým kvadrantem (je vymezen oblastí, kterou svírají osy směřující k extrémům inovace a psychodidaktické roviny) evaluačního pole ve sledovaném smyslu nenaplňování expresivity tvůrčích úloh je tzv. „nezdůvodněný metaforický posun“ (Slavík a Lukavský 2012: 93), jenž nastává v případě, že „úloha vyzdvihuje nezáměrnost, bezděčnost či náhodu, která je pokládána za cestu k inovaci, avšak odtrženě od žákova vlastního porozumění kulturní hodnotě tvorby.“ (tamtéž)

Kritérií hodnocení kvality tvořivých úloh bychom našli celou řadu – a čím více bychom těchto hledisek brali v úvahu, tím by reflexe tvořivé úlohy byla komplexnější, přesnější, ale komplikovanější a pochopitelně i časově náročnější. Proto je vhodné se rozhodnout, které kategorie budeme při reflexi tvořivě expresivních úloh (v našem případě postavených na aktivním fotografování) brát v úvahu a které naopak zohledňovat nebudeme. Pro naše účely se jeví jako vhodná soustava kritérií kvality tvořivých a expresivně tvořivých úloh autorů Slavík, Dytrtová, Fulková (2010). Jejich návrh kritérií kvality tvořivých úloh vychází z těchto pěti následujících kategorií:

- Obsažnosti,
- integrity,
- inovativnosti,
- přiměřenosti
- a kurikulární normativity.

Obsažnost je podle autorů článku Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe „konceptová kvalita úkolu posuzovaná vzhledem

k oboru a k danému kulturnímu kontextu“, přičemž je přihlíženo na „kulturní a humánní váhu tématu, významovou správnost a komplexitu“ informací vzhledem k příslušnému oboru, hledáme „vazby na důležité kulturní souvislosti“. (Slavík, Dytrtová, Fulková 2010: 41) Úloha tak z tohoto pohledu může být nepromyšlená, enkulturačně prázdná, anebo naopak důmyslně promyšlená a enkulturačně efektivní.

Integrita úlohy je hodnocena s ohledem na „respekt ke struktuře a systémové podstatě tvořivého myšlení v daném oboru, se zvláštním zřetelem na edukační kvality vztahu mezi formou a obsahem (neformálnost). Respekt k integritě (content coherence) pedagogického díla.“ (tamtéž) Tvořivá úloha tak může podle kvality oscilovat mezi póly „neprovázaná koláž obsahů bez vymezení smyslu a cíle a přehledně provázaný útvar směřující k hodnotnému cíli. (tamtéž)

Inovativnost úlohy můžeme hodnotit například mírou tvůrčí originality projektu, kterou nahlížíme „v odpovídajícím kontextu (individuální, sociální, kulturní vztahová norma).

Přiměřenost je kritérium týkající se určitého ohledu na žáky a jejich dosavadní získané znalosti a dovednosti a jednotlivých personálních specifik žáků. Úloha tak může být na jedné straně pro žáky zcela nepřístupná, na druhé straně může naopak brát „plný ohled na žákovskou zkušenost a momentální dispozice“. (tamtéž)

Kurikulární normativita je definována oficiálními (kurikulárními) dokumenty, které stanovují, co má být předmětem výuky daného předmětu a k čemu mají výuka a vzdělání směřovat obecně. Pedagog by měl směřovat činnost žáků tak, aby docházelo k naplňování oborových a nad-oborových, tedy klíčových kompetencí. „Pedagogický projekt je disciplinován kurikulárním rámcem. Učitel by měl být schopen rozpoznávat, pojmenovat a charakterizovat normované položky, které v úloze předkládá, a činnosti, ve kterých je žáci budou zpracovávat.“ (tamtéž)

V pedagogické praxi převažuje hodnocení výuky a potažmo jednotlivých jejích segmentů – například tvořivých úloh – podle RVP. Míra naplnění cílů stanovených kurikulem je mnohdy jediným hlediskem, podle kterého učitelé hodnotí kvalitu své výuky. A zdá se, že ve VV nepoužívají učitelé ani tato kritéria (viz některé sondy do praxe zaměřené na učitelovu práci s obsahem a jeho znalostí kurikula, například Šobáňová (2012) v Pedagogické orientaci). Z výše uvedeného výčtu je však zřejmé, že chceme-li se zaměřit na reliabilní evaluaci výuky a jejích částí, musíme zohlednit i mnohé další neméně důležité oblasti. Musíme tedy brát na zřetel i další důsledky výchovy než pouze polaritu naplňování a nenaplňování oborových a obecných cílů výchovy.

Pět výše zmíněných kategorií nám bude oporou při následujících analýzách tří zkoumaných expresivně tvořivých úloh, jež tvoří jádro této studie. Avšak zvláštní zřetel při analýzách bude brán na kategorie obsahu: obsažnost (obsah v užším slova smyslu – jako učivo), expresivita a kurikulární normativita. Kurikulární normativita je pro naše účely stanovena kurikulárními dokumenty – konkrétně RVP ZV⁴⁷.

Dříve než přistoupíme k charakteristice metodologie a k samotným analýzám, stanovme ještě jeden řekněme oborový cíl, kterého se pokusíme v rámci všech tří úloh dosáhnout – totiž rozšířit tvůrčí mantinely začínajících fotografů o sociálněji laděné fotografické žánry. V následující podkapitole si vysvětlíme, proč je podle našeho názoru důležité žákům ukazovat nové obzory jejich možné fotografické tvorby.

4.5 Od makrofotografie pestíků k sociálnímu dokumentu aneb Jak zpestřit paletu fotografických žánrů začínajících fotografů

V praxi si můžeme všimnout skutečnosti, že ve volné fotografické tvorbě žáků a obecně i začínajících fotografů absentují některé fotografické žánry nebo se vyskytují velmi sporadicky. Začínající fotograf se totiž mnohdy inspiruje například jen obrázky ze stolního kalendáře nebo z obrazových magazínů a z internetových blogů, kde se ale kvalita snímků různí, protože zde může své práce svobodně zveřejnit prakticky kdokoli, což způsobuje převahu podbíživých a laciných, většinou bezobsažných snímků. Snímky tedy nejsou dostatečně expresivní, ale spíše pouze popisné, denotující. Ve fotografické produkci žáků a frekventantů kurzů tvůrčí fotografie je patrné, že začínající fotografové

⁴⁷ V RVP ZV (2016) se jako klíčové uvádějí: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

dávají ve své tvorbě přednost spíše žánrům, které nevyžadují sociální interakci. V produkci těchto autorů převažují žánry jako krajinářská fotografie, krajinný detail, makrofotografie rostlin (proto pestíky v názvu podkapitoly), fotografování zvířat a experimentální fotografie. Všimněme si, že se jedná o žánry, které nevyžadují téměř žádnou sociální interakci, anebo zcela minimální. Autor může tvořit zcela osamoceně.

Z fotografických žánrů, které sociální interakci vyžadují, se v tvorbě začínajících fotografů frekventovaněji objevuje druh fotografie, která vzniká za účelem vytvořit obrazový záznam situace, která nemá být zapomenuta. Žáci zde fotografii chápou především jako pomůcku zaznamenávání skutečnosti – je tedy vyzdvihována její denotační schopnost. Fotografují „selfies“ a de facto vše, co je považováno za důležité uchovat. Vznikají tedy fotografie podobné povaze snímků do rodinných alb. V této oblasti fotografické tvorby kladou začínající autoři (a nejen oni) velmi zřídka důraz na koncept, kompozici či autorský styl svých snímků. Takovéto fotografie jsou brány jako pouhý informativní záznam osob a dané situace, není zde kladen nárok na estetickou kvalitu výstupu, výsledná fotografie není považována za umělecké dílo (i když jím v určitých souvislostech pochopitelně může být). Podobně je tomu v přístupu k tzv. rodinné fotografii, ty bývají víceméně zinscenované, osoby bývají fotografovány zepředu a často s upřeným pohledem do objektivu. Tento druh fotografování je spíše brán jako tradiční formální nutnost zachytit důležité životní okamžiky. „Snímek tu představuje memento právě prožívaného života.“ (Berger 2009: 69) „Skrze fotografie sestavuje každá rodina vlastní portrétní kroniku – přenosnou kroniku obrazů.“ (Sontag 2002: 14)

Žánrům dokument a reportáž se začínající fotografové ve své volné tvorbě příliš nevěnují a k žánrům akt, reklama a módní fotografie zaujímá většina z nich přímo odmítavý postoj. K fotografickému aktu se začínající fotografové staví opatrně pravděpodobně z určitého ostychu, kdežto žánry módní fotografie a reklama mají spojeny výhradně s fotografickou činností profesionálů⁴⁸.

Předpokládáme, že v tvorbě začínajících fotografů absentují „sociální“ fotografické žánry, vyjma zmíněné rodinné fotografie, především kvůli nedostatečnému rozhledu těchto začínajících tvůrců v diskurzu dějin fotografického média a umění obecně.

⁴⁸ Tyto postřehy pocházejí jednak ze soustavného sledování fotografické tvorby žáků, studentů a začínajících fotografů obecně, ale i z jednoduchých dotazníků, které tyto vyjmenovaní v rámci neformální výuky fotografie vedené J. Sosnou vyplňovali. Respondenti v dotazníku například kroužkovali žánry, které se jich nějak osobně dotýkají. Otevřené otázky pak směřovaly k odhalení zdrojů inspirace těchto tvůrců atp.

V oblasti edukace fotografie je proto důležité toto zohlednit a klást důraz na ukázky tvorby výrazných autorských osobností, jež se věnovaly či věnují právě těmto absentujícím žánrům. Postupné proměny spektra žánrů tvorby začínajících fotografů jsou podle našeho mínění podmíněny jejich rozšiřujícím se teoretickým rozhledem. Podle našeho názoru je potřeba žákům zdůraznit, že jsou ve všedním i svátečním dni přímými účastníky nesčetných okamžiků, které, zachyceny fotoaparátem, mohou být velice cenné po stránce estetické, dokumentární (historické), ale například i sociologické⁴⁹.

Proto jsme se rozhodli vytvořit úlohy, které by tento popsany fenomén reflektovaly – a byly proto zaměřeny na práci v oblastech, které jsou pro začínající fotografické tvůrce (zatím) spíše vzdálené. Úlohy si tedy kladou za jeden z cílů také zprostředkovat žákům sociální interakce různých druhů, aby byl iniciován zájem o sociálněji laděné fotografické žánry. Žák má tak možnost „ohmatat“ si nové fotografické oblasti. Nemusíme jistě zdůrazňovat, že by úlohy měly být zdrojem příležitostí vytvořit výrazné a cenné fotografie, a zároveň věříme, že budou zdrojem nezapomenutelných zážitků pro účastníky.

⁴⁹ Například podle opavského sociologa a fotografa Jiřího Siostrzonka je fotografie velmi významným pomocníkem právě sociologů a fotografické mapování sociálních terénů může být velkým dobrodružstvím. Navíc „řada fotografů si ani neuvědomuje, že svou činností mnohdy vytvářejí závažná svědectví o současném stavu společnosti.“ (Siostrzonek 2011: 62)

5. Metodologie výzkumu

V této kapitole bude představen druh a design výzkumu, jeho cíle a výzkumné otázky, způsob shromažďování a triangulace dat a způsob jejich analýzy pomocí tzv. konceptové analýzy. Předkládaný výzkum spadá do oblasti didaktiky výtvarné výchovy. Základní výzkumný přístup (design) je akční výzkum a v podstatě jde o vícepřípadovou evaluační studii (Mareš 2015). Naším tématem jsou expresivně tvořivé úlohy zapojené do výuky výtvarné výchovy. Všechny tři úlohy jsou postavené na fotografování.

5.1 Výzkumný design

Protože je naším cílem zkoumat tři konkrétní případy, volíme výzkumný design kvalitativního charakteru. Kvalitativní výzkumný design dovoluje výzkumníkovi jít více do hloubky zkoumaného případu. Kvalitativně zaměřený výzkum má spíše subjektivnější povahu na rozdíl od výzkumu kvantitativního, který staví většinou na měřitelných datech, jejich porovnávání, vyhodnocování a analýzách příčinných vztahů a který zkoumá také například vztahy mezi proměnnými více než procesy samotné. Kvalitativní výzkum naopak hledá odpovědi na otázky, které většinou nejsou (a nemohou být) examinovány experimentálně a měřitelně. Kvalitativní výzkum se snaží odpovědět většinou na otázky sociálních vztahů a kvality procesů, jak zdůrazňuje například autorská dvojice Denzin a Lincoln v knize nazvané *The Sage Handbook of Qualitative Research* (2011). Autoři v úvodu knihy kvalitativní výzkum definují následovně:

„Qualitative researchers stress the socially constructed nature of reality, the intimate relationship between the researcher and what is studied, and the situational constraints that shape inquiry. Such researchers emphasize the value-laden nature of inquiry. They seek answers to questions that stress how social experience is created and given meaning.“⁵⁰ (Denzin, Lincoln 2011: 8)

Náš výzkum se chce zaměřit na analyzování tří tvořivých úloh, můžeme tedy hovořit o tvorbě tří případových studií v rámci jedné širší studie. Tři analyzované

⁵⁰ Kvalitativně zaměřeni výzkumníci zdůrazňují společensky postavenou povahu skutečnosti, intimní vztah mezi výzkumným pracovníkem a tím, co se zkoumá, a také aktuální omezení, které šetření formuje. Tito vědci zdůrazňují hodnotu právě tohoto druhu vyšetřování. Hledají odpovědi na otázky, které zdůrazňují, jak je vytvořena sociální zkušenost a jaký význam je jí dán.

jednotky zastřešuje společný kontext. Profesor Jiří Mareš⁵¹ (2015: 125) v souvislosti s jednotlivými typy případových studií řadí tento druh studie mezi tzv. vícepřípadové studie. Tuto studii bychom mohli zároveň označit jako evaluační případovou studii. Mareš ve svém článku nazvaném Tvorba případových studií pro výzkumné účely (2015: 121) uvádí, že evaluační případová studie „se používá, když sice popisujeme nějaký jev, hledáme příčinné vztahy, snažíme se jev vysvětlit, ale především nám jde o jeho zhodnocení podle určitých kategorií. Obvykle se hodnotí nějaký program či intervenční zásah“. Mareš dále uvádí (s odkazem na výzkum Christie et al. 2000) několik nejfrekventovanějších charakteristik případové studie fundovaných teoretiků kvalitativních, smíšených i kvantitativních výzkumných strategií. V následujícím přehledu je vybráno pět nejčtenějších charakteristik (podle Mareše 2015: 117). Případová studie je výzkumný přístup, který je:

- kvalitativní, deskriptivní, exploratorní (průzkumný), explanační (vysvětlující),
- holistický,
- pracuje s různými typy dat,
- v kontextu reálného života se primárně zaměřuje na současnost,
- zajímá se především o otázky typu „jak“ a „proč“.

Předkládaná výzkumná strategie výzkumu splňuje výše vyjmenované kategorie.

5.2 Cíle výzkumu

Cílem předkládaného kvalitativního výzkumu zaměřeného na pedagogickou praxi je především zvýšení kvality analyzovaných expresivně tvořivých úloh a tím potažmo i výuky výtvarné výchovy. Také chceme ukázat, že úlohy postavené na digitální fotografii v rámci výuky výtvarné výchovy mohou být pro žáky stejně rozvíjející, jako úlohy postavené na práci s tradičními médii (kresba, malba, socha atp.). Výzkumné cíle našeho šetření bychom mohli rozdělit například podle Maxwella (více viz Švaříček 2007: 63) na intelektuální, praktický a personální. Hlavní intelektuální cíl je zjistit, zda tři analyzované úlohy jsou dostatečně obsažné (co do množství informací nabídnutých žákům k osvojení), zda mají pozitivní efekt, co do získávání klíčových a oborových kompetencí (kurikulární normativita) žáky, a dále identifikovat faktory, které dokládají, že analyzované úlohy jsou expresivní.⁵² A dále, jestli se na základě absolvování těchto aktivit může rozšířit spektrum fotografických žánrů v tvorbě žáků. Praktický cíl výzkumu spočívá především v získání

⁵¹ Profesor Ústavu sociálního lékařství Lékařské fakulty Hradec Králové Karlovy univerzity.

⁵² Expresí je přece, alespoň podle názoru Jana Slavíka, podstata veškerého umění (více viz předchozí kapitoly).

informací, na základě kterých mohou být popisované aktivity alterovány za účelem jejich zefektivnění. A konečně personální cíl spočívá v možnosti reflexe vlastní pedagogické praxe za účelem porozumění pedagogickým situacím a sebereflexe vlastní práce autora dizertace – to vše s pomocí několika odborných konzultantů – vysokoškolských pedagogů z oboru.

5.3 Výzkumné otázky

Vzhledem ke stanoveným výzkumným cílům byly zformulovány tyto následující hlavní výzkumné otázky:

1) Co podmiňuje expresivní stránku tvořivé úlohy postavené na fotografování?

Lze tvořivé úlohy postavené na fotografování považovat za expresivní stejnou měrou jako úlohy postavené na práci s tradičními výtvarnými metodami (jako jsou malba, kresba, grafika atd.)? A pokud ano, za jakých okolností?

2) Za jakých okolností je tvůrčí úloha s převahou praktických aktivit schopná nabídnout žákům k osvojení vědění z oblasti dějin a teorie umění?

Jsou analyzované tvůrčí úlohy dostatečně obsažné po stránce rozsahu učiva (obsahu v užším slova smyslu) nabídnutého žákům k osvojení? A pokud ano, za jakých okolností?

3) Mohou expresivně tvořivé úlohy založené na fotografování splňovat nárok na kurikulární normativitu a za jakých okolností? A pokud ano, za jakých okolností?

Do jaké míry splňují nárok na naplňování komplexu klíčových kompetencí předepsaných kurikulem?

Tyto tři hlavní výzkumné otázky jsou rozšířeny o jednu otázku doplňující:

4) Do jaké míry naplnily úlohy požadavek proměnit spektrum fotografické tvorby žáků ve prospěch sociálněji laděných fotografických žánrů?

Na tyto otázky, které vycházejí z pedagogické praxe, by měla adekvátně odpovědět následující studie. Získané poznatky by měly dílčím způsobem přispět zpětně ke zlepšení pedagogické praxe. Kvalitativní výzkum, který vychází z pedagogické praxe, je participační (prováděn ve skupině), reflexivní a zabývá se sociální změnou (Mason 2005) – tedy přesně jako v našem případě – označujeme termínem akční výzkum.

5.4 V diskurzu akčního výzkumu

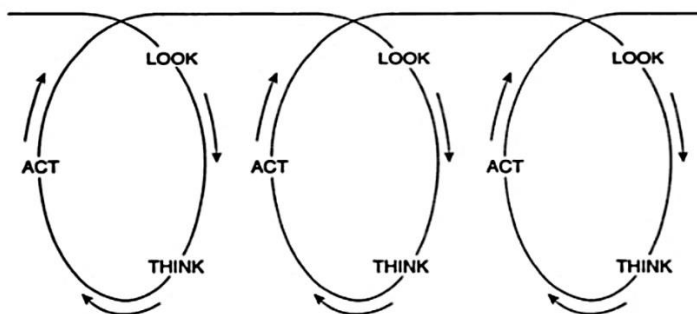
Akční výzkum je druh výzkumu, který je prováděn zpravidla v praxi a role facilitátora a výzkumníka většinou splývá. Například pedagog tak může zkoumat vlastní pedagogické dílo, které může na základě zjištěných faktů alterovat do efektivnější struktury. Danuše Nezvalová⁵³ v článku Akční výzkum ve škole (2003) k tomuto uvádí, že akční výzkum dokonce „vede k pozorování sebe sama: reflektuje vlastní činnost a hledá alternativní přístupy k dosažení lepších výsledků.“ Nezvalová také v citovaném článku uvádí, že akční výzkum prováděný učiteli ve školách nabízí pedagogickým pracovníkům možnosti pro osobní a odborný růst, čímž je de facto následně zvyšována i kvalita školy. Učitelé se tak mohou sami ve své profesi zdokonalovat v rámci své praxe, protože „akčním výzkumem se prohlubují jak praktické dovednosti a zkušenosti, tak i teoretické poznatky učitele.“ (Nezvalová 2003: 301) Tím dochází k propojování praxe s teorií, což bohužel stále mnozí praktikové (nejen) v oblasti výtvarné edukace odmítají, domnívají se totiž, že výzkum je pouze výsadou akademiků. Někteří učitelé vidí naopak problém spíše v časové náročnosti výzkumu. Tento rozkol mezi teorií a praxí v našem diskurzu didaktiky výtvarné výchovy potvrdily i nedávné výzkumy. (Slavík 2014: 25) Z našeho pohledu je toto prolínání teorie s praxí pro náš obor – výtvarná výchova – velmi přínosné. Obdobný názor zastává například i Rachel Mason⁵⁴ ve svém článku Art Teachers and Action Research (2005), když říká, že „zvláště v umění a designu považujeme za důležité propojit teorii s praxí a toto spojení kreativně využít k zlepšení vyučování a k usnadnění rozvoje kritické pozice“. (Mason 2005, v překladu M. Fulkové z roku 2007) John Elliott (1991) shodně s dalšími autory definuje jako cíle pedagogického akčního výzkumu například: pokusit se napravit problémové situace výuky, vybavit učitele schopností analyzovat vlastní práci a zlepšit komunikaci mezi praktiky a akademiky. Podle Mareše (2015: 114) mohou být tyto a podobné studie zvláště užitečné v přípravě budoucích pedagogů, avšak se s nimi na našich pedagogických fakultách zatím příliš nepracuje. S tímto názorem nelze než souhlasit. A přitom zpětné náhledy na vlastní pedagogické dílo a jeho analýza jsou důležitou podmínkou pro osobní didaktický růst každého zodpovědného pedagoga, jinými slovy předpokladem pro zlepšování výuky v obecném měřítku na personální úrovni.

⁵³ Profesorka Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

⁵⁴ Profesorka londýnské University of Roehampton.

5.5 Spirála průběhu akčního výzkumu a jeho jednotlivé fáze

Z analýzy odborných textů vyplynulo, že mnozí autoři akčního výzkumu chápou spíše jako cyklický dlouhodobější proces než jednorázovou intervenci (například Elliott 1991, Nezvalová 2003, Mason 2005, Stringer 2014). Jednotlivé cykly celého procesu výzkumu pak mohou mít podle různých autorů odlišný počet fází. Podle McNiffa (1988) akční výzkum zahrnuje čtyři fáze: plánování, činnost, pozorování, reflexi a nové plánování. (Nezvalová 2003: 301) Stringer ve své knize *Action research* (2014) uvádí pouze tři následující kroky cyklického procesu: Look – Think – Act⁵⁵ (viz obr. 7), každému z těchto kroků věnuje Stringer v knize samostatnou kapitolu, byť jsou tyto fáze pochopitelně provázány.



Obrázek 7 Stringerův model akčního výzkumu

Přičemž první fáze „Look“ podle Stringera zahrnuje shromažďování relevantních informací (Gather data) a popis celkové situace (Define and describe). Následná druhá fáze „Think“ by měla prozkoumávat „co se tu děje“, objevovat a analyzovat (Analyze) a dále interpretovat a vysvětlovat „jak a proč jsou věci tak, jak jsou“ (Theorize). Poslední třetí krok „Act“ obsahuje plánování postupu založeného na výsledcích analýzy a interpretace, jeho realizace a zhodnocení účinnosti přijatých opatření.

Stringer (2014: 9) uvádí, že Kemmis a Mc Taggart rozdělují cyklus akčního výzkumu na čtyři následující části: plánování, jednání, pozorování a reflektování. Různí autoři rozdělují tedy výzkum na různé fáze a na více či méně podkategorií, jádro výzkumu však musí zůstat stejné. Souhlasíme s názorem profesorky Janinky Greenwoodové⁵⁶,

⁵⁵ Dívat se – Přemýšlet – Jednat.

⁵⁶ Janinka Greenwood je profesorka College of Education, Health and Human Development University of Canterbury na Novém Zélandě. Greenwoodová se zabývá především oblastí tzv. Arts-based research, jako například Shaun McNiff a další. Tento přístup vychází z rozboru a zkoumání uměleckého díla jako takového a procesů jeho vzniku. Proces tvorby umělce totiž tito a mnozí jiní teoretikové také považují za

kteřá často tvrdí (např. 2012), že at' už jde o výzkum kvalitativní či kvantitativní, základem jsou jeho tři klíčové dominanty: výzkumná otázka, metodologie a validita.

V našem výzkumu se přidržíme modelu Stringerova, který má, jak jsme ukázali, tři fáze v každém cyklu. Prvním krokem je shromažďování dat. Pojd'me si nyní představit metody, pomocí kterých byla v rámci našeho výzkumu data shromažďována.

5.6 Metody shromažďování dat a triangulace

Data byla shromažďována několika různými metodami, aby byla zajištěna dostatečná triangulace zdrojů dat. Navržené úlohy byly převedeny do praxe a byl pořízen videozáznam digitální kamerou nebo audio-nahrávka pomocí diktafonu. Videozáznam je například podle profesora Miovského⁵⁷ (2006: 198) jedním z nejlepších způsobů „fixace kvalitativních dat.“ Slova učitele, dialogy žáků při práci, reflektivní dialogy v závěru každé úlohy a ústní rozborů prezentovaných vzniklých fotografií, byly zaznamenány audio nahrávkou. Metodou přímého pozorování (Švaříček: 2007, Miovský: 2006) vznikly v terénním deníku řady nestrukturovaných poznámek. Metodou polo-strukturovaného interview⁵⁸ (Miovský: 2006), která byla provedena následně s účastníky úlohy většinou online pomocí programu Skype, vzniklo množství audiálních nahrávek. Důležitým zdrojem dat byly i výstupy z každé úlohy, což jsou autorské fotografie jednotlivých účastníků vzniklé na základě splnění zadání. Tyto snímky bychom mohli zařadit do skupiny tzv. „jiných typů dokumentů jako zdrojů kvalitativních dat.“ (Miovský 2006: 190) Miovský poukazuje na důležitost schopnosti výzkumníka umět data z těchto druhů dokumentů vhodně využít a zkombinovat je s jinými zdroji. Psychologové v této souvislosti hovoří o analýze produktu činnosti. „Právě v chápání a interpretaci motivů a prožitků autora, které se objevují v jeho díle, můžeme mnohem lépe a do hloubky nahlížet obrovskou bohatost a rozmanitost lidského ducha.“ (Miovský 2006: 100) V rámci jedné z úloh vznikly i písemné reflexe většiny jejích účastníků rozsahu A4 – šlo o jistou formu tzv. narativního dialogu, kdy jde především o to, aby tazatel podněcoval dotazovaného spíše k volnému vyprávění. (Miovský 2006: 158)

cyklický – s fázemi tvorby a její reflexe atd. Tito autoři vycházejí například z myšlenek Rudolfa Arnheima, který byl pionýrem integrace obrazů do výzkumu.

⁵⁷ Michal Miovský je profesor klinické psychologie, je přednostou Kliniky adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze.

⁵⁸ Jan Hendl používá termín „semistrukturovaný rozhovor“.

Abychom v kvalitativním výzkumném šetření dospěli k seriózním validním výsledkům, je při shromažďování dat velmi důležité zajistit, aby byla získávána z více druhů zdrojů. V této souvislosti hovoříme o tzv. triangulaci shromažďování dat (např. Miovský 2006: 263), která je pro validní výzkum (kvalitativní či kvantitativní) velmi důležitá. Platí totiž, že čím různorodější zdroje dat budeme mít k dispozici, tím bude následná analýza komplexnější a tím přesnějších výsledků budeme schopni dosáhnout. Z výčtu zdrojů dat pro účely našich analýz v předchozím odstavci vyplývá, že hledisko triangulace shromažďování dat bylo splněno.

5.7 Analýza shromážděných dat

Abychom mohli výsledky analýzy interpretovat a vyvodit z nich validní závěry, musíme data správně analyzovat (Mareš 2015: 129). Výsledky studie budou zpracovány tzv. lineárně-analytickým postupem, tento postup je vhodný pro explorativní i explanační případové studie (např. Mareš 2015: 133). To zahrnuje vymezení zkoumaného problému, představení jeho složek, přehled publikovaných poznatků. Tento postup dále definuje výzkumné otázky a metody výzkumu, seznamuje čtenáře se způsobem shromažďování dat a jejich následné analýzy a končí výsledky, které šetření přineslo.

Aby mohla být nashromážděná data analyzována a zavedena do konceptového diagramu, musí být zaznamenaná data kódována. Kódováním se data „převádí do datových segmentů (jednotek).“ (Miovský 2006: 210) V našem případě (s ohledem na množství dat) byla data kódována ručně – pomocí barevných zvýrazňovačů – u písemných výpovědí. Videozáznamy a audionahrávky byly přehrávány a nalezené jednotky byly zaznamenávány. A četnost výskytu jednotlivých kategorií byla zachycena do tabulky (Mareš 2015: 103) s těmito následujícími kategoriemi datových segmentů:

- Obsažnost: data týkající se obsahu v užším slova smyslu (učivo VV) – základní pojmy a dovednosti nabídnuté žákům k osvojení.
- Expresivita: data poukazující na naplňování expresivní stránky tvůrčí úlohy (zobecnování, metakognice, myšlení vyššího řádu).
- Kurikulární normativita: data dokládající naplňování kurikulární normativity v oborové i nad-oborové rovině (důraz na porozumění obsahu).

Při hodnocení obsažnosti úlohy vyjdeme z porovnání toho, co předepisuje kurikulum pro výtvarnou výchovu a co analyzovaná úloha nabízí.

Přítomnost expresivní stránky je posuzována podle charakteristik uvedených v předchozí kapitole ve smyslu práce s obsahem („conceptual blending“). Zjednodušeně řečeno jde o práci s metaforou.

Při hodnocení naplňování oborových cílů a klíčových kompetencí (kurikulární normativity) jednotlivých úloh se v analýzách přidržíme návrhu Věry Uhl Skřivanové, která oborové kompetence vnímá jako kvality kompetencí klíčových. Dílčí kompetence výtvarného oboru, které budou vzápětí vyjmenovány, se vztahují k jednotlivým klíčovým kompetencím RVP ZV a RVP G.

Na nabývání klíčové kompetence k učení by se měly podílet následující dílčí kompetence výtvarného oboru (podle Uhl Skřivanové 2014: 118): kognitivní, empirická, smyslového vnímání, diferencovaného vnímání a asociace. Ke kompetenci řešení problémů přispívají mimo jiné zejména dílčí kompetence kreativity, variability, kombinace, flexibility, rozvíjení, alternativ, orientační, deskripce, komparace, kompetence strukturální a relační a systémová. Komunikativní kompetence žáků rozvíjejí především následující dílčí oborové kompetence: kompetence vizuální komunikace, recepce, reflexe, dialogu, výrazu prezentace, kompetence mediální, kompetence interpretační. Utváření sociálních a personálních kompetencí podmiňují kompetence sebeuvědomění, identifikační, prožitku, kompetence obraznosti a fantazie, sebevyjádření, hodnocení, představivosti, koncentrace, vytrvalosti a kompetence zodpovědnosti. Na naplňování klíčové kompetence občanské se podílejí následující dvě složky: kulturní a společenská kompetence. A konečně kompetence pracovní (k podnikavosti) charakterizuje přítomnost kompetencí tvůrčí produkce, tvůrčí aktivity, kompetence metodická, ale i technická.

Pro potřeby této analýzy tak vznikla přehledná tabulka, jejíž osa x horizontálně zahrnuje jednotlivé úlohy a jejich nejdůležitější fáze (etudy), zatímco osa y pod sebe řadí jednotlivé vyjmenované kategorie datových segmentů (jednotek). V tabulce jsou zaneseny četnosti výskytu jednotlivých segmentů podle obsahu do příslušných kolonek. Absence žádoucích segmentů v některých kolonkách indikuje nenaplňování některých kompetencí či jiných stránek a požadavků. Jednotlivé etudy úloh tak mohou být na základě poznatků vyplývajících z analýzy hodnoceny co do míry edukační efektivity na škále selhávající, nerozvinutá, podnětná, rozvíjející. (Janík, Slavík 2013: 234) Není-li etuda příliš rozvíjející, je nezbytné tuto část úlohy vhodně alterovat, aby byla více efektivní a naplňovala požadavky pro rozvíjení žáků v požadovaných oblastech.

Dodejme, že přítomnost učební látky obsažené v tvořivé úloze (například v rámci úvodní vizuálně kognitivní motivace) zdaleka neznamená, že tato je žáky automaticky přijímána a osvojována. Jakmile však jsou žáci schopni nové pojmy například smysluplně použít v kontextu při explikaci vlastního či cizího snímku (tedy logicky začlenit do struktury již osvojených termínů), můžeme hovořit o pochopení, „aha-efektu“ či tzv. abstrakčním zdvihu. Abstrakční zdvih (více Hejný, Kuřina 2001: 84; Janík et al. 2013: 174) je jeden z důležitých momentů učení, jde totiž o přeměnu kvantity informací v novou kvalitu (více v následujícím textu). Grafický model analytické metody konceptové analýzy, což je metodický analytický nástroj hodnocení výuky (Janík et al., 2013; Slavík, Dytrtová, Fulková 2010: 27), který si nyní představíme v další části textu, tyto abstrakční zdvihy také graficky zachycuje.

5.8 Konceptová analýza jako výzkumná metoda expresivně tvořivých úloh

Metodou analýzy kvalitativních dat byla zvolena po přihlédnutí k oblasti výzkumu a povaze šetření konceptová analýza. Konceptová analýza je analytický nástroj diagnostiky výuky, který navrhli autoři Janík a Slavík. Pomocí této analytické metody se pokusíme odpovědět na položené výzkumné otázky. Nyní si však tento model výzkumu co nejvíce přiblížíme.

Výzkumná metodologie vycházející z praxe se snahou zpětně ji ovlivňovat – alterovat, byla podrobně představena autory publikace Kvalita (ve) vzdělávání (Janík et al., 2013). V této výzkumné metodě je podle Šobáňové (2015) akcentován obsahově zaměřený přístup. Podle autorů publikace je metodologie zaměřena na hledání, analyzování a na snahu vyhodnocovat „relativně nejlepší alternativy způsobu vyučování a učení pro určitý vzdělávací obsah a cíle a činnosti s nimi spojené.“ (Janík et al. 2013: 160)

Metodu konceptové analýzy převzala od jejích autorů v poměrně krátké době již celá řada výzkumníků v našem diskurzu (například Šobáňová 2015; Tomešková 2014; Lukavský 2010; Dytrtová, Slavík, Lukavský 2015). Objevuje-li se tato metoda ve výzkumné činnosti našich předních badatelů didaktiky výtvarné výchovy v oblasti hodnocení kvality expresivně tvořivých úloh (Lukavský 2010, Slavík a Lukavský 2012, Slavík, Dytrtová, Fulková 2010, Slavík, Dytrtová, Hajdušková 2008) a například i muzejních animačních programů (Šobáňová 2015; Dytrtová, Slavík 2015; Tomešková

2014), jsme přesvědčeni, že tato sice poměrně nová, ale již mnohokrát vyzkoušená metoda, bude vhodná pro náš kvalitativně zaměřený výzkum, jehož jádrem jsou analýzy tří expresivně tvořivých úloh – tři případové studie neboli kazuistiky.

Podle Jindřicha Lukavského je metodika konceptové analýzy „vypracována (a dále rozvíjena) právě s ohledem k potřebám a nárokům běžné reflektivní praxe oboru výtvarná výchova. (Lukavský 2010: 147) Po zevrubné analýze dostupné literatury a po konzultaci s několika teoretiky vyplynulo, že pro účely této studie bude použití výzkumné metody právě představené konceptové analýzy vhodné.

Konceptová analýza tvořivých úloh vychází, jak bylo zmíněno, především z práce s obsahem výuky, protože obsah je klíčovou komponentou vyučování. Obsah je tím, co si žáci z výuky odnášejí. Slavík s Janíkem termín obsah definují následovně: „Obsah je to, čemu učitel vyučuje a čemu se žáci učí. V nejobecnějším smyslu lze obsah pojímat z hlediska subjektu jako vše, co si lze pamatovat a tvořivě s tím zacházet v procesu činnosti a komunikace a z obecného hlediska jako celý kulturně podmíněný výkladový kontext.“ (Slavík, Janík 2012: 264) Kvalita výuky by měla být poměřována právě především tímto obsahem. (Slavík, Janík 2012: 263) Autoři koncepce této výzkumné metody se zabývají otázkou obsahu ve výuce dlouhodobě – publikovali programovou řadu článků od roku 2005 v časopise Pedagogika. Kvalitu obsahu je z jejich pohledu nutno analyzovat z pohledu dvou klíčových kategorií – didaktická znalost obsahu a didaktická transformace obsahu. Porozumění těmto dvěma kategoriím je pro naše analýzy velmi důležité a konceptová analýza s nimi operuje.

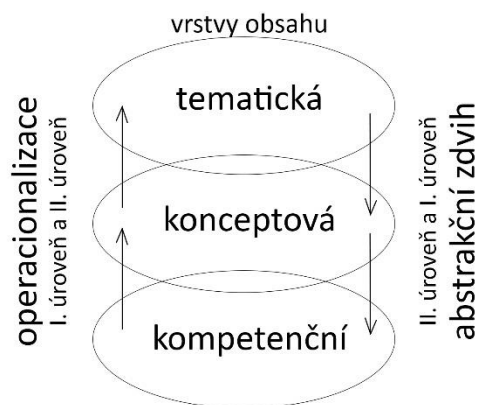
Didaktická znalost obsahu (Pedagogical content knowledge, např. Slavík, Lukavský, Hajdušková 2010: 71) a didaktická transformace obsahu (např. Slavík, Janík 2012: 264) jsou teoretické konstrukty, ze kterých konceptová analýza vychází (tamtéž). Didaktická znalost obsahu je zjednodušeně řečeno všechno, co o daném problému učitel ví, v jakých souvislostech je problém schopen uvést a srozumitelnou formou vysvětlit žákům. Pojem didaktická transformace obsahu (neboli např. didaktická transformace či didaktická redukce – více např. Uhl Skřivanová 2015: 36–37) označuje v podstatě, zjednodušeně řečeno, samotné zprostředkování obsahu vzdělávání učitelem žákům. Což je v podstatě základ veškeré výuky – jak teoretické tak i praktické. V této souvislosti hovoříme o operacionalizaci, kdy abstraktní pojem „zkonkrétníme“. Například pojem „konifery“ můžeme žákům vysvětlit ukázkou několika větviček jehličnatých stromů. Pracujeme-li s obsahem jakoby v opačném směru (kdy žáci na základě studia konkrétních

prvků docházejí k zobecnění, k abstraktním pojmům), hovoříme o tzv. abstraktním zdvihu. Oba tyto protisměrné „operační přechody“ jsou v konceptové analýze velmi důležité, jak bude vzápětí ukázáno.

5.8.1 Tři vrstvy obsahu v modelu metody konceptové analýzy

Při konceptové analýze jsou obsahy výuky kategorizovány do tří úrovní – do tematické, konceptové a kompetenční vrstvy. Cílem první fáze kategorizace je podle Lukavského (2010: 151) identifikování klíčových konceptů, které tvoří „obsahovou strukturu hodiny“. Výuka má směřovat k nabývání oborových a klíčových kompetencí, toho dosahujeme pomocí učiva. A také – zjednodušeně řečeno – pomocí všeho, co se v dané situaci ve výuce odehraje, jaké téma se otevře. Téma je pak základním prostředím, ve kterém se mohou realizovat i vyšší obsahové roviny vzdělávání. Bez základních výukových témat bychom se k vyšším obsahovým vrstvám těžko přiblížili. Vždy je nutné učit něčemu, nelze pochopitelně učit ničemu. Skrz tuto tematickou rovinu (žákům známá terminologie) se totiž můžeme přiblížit k oborovým konceptům (vrstva konceptová) a dále (současně) také ke klíčovým kompetencím (vrstva kompetenční). Pojem koncept v této souvislosti znamená pojem, čili termín z daného oboru. Tyto termíny (koncepty) – pro žáka většinou zcela nové pojmy – mohou být žákům ujasňovány třeba abstrahováním pojmů z tematické roviny. Jednotlivé pojmy tematické vrstvy mohou být zařazeny pod jeden zobecňující pojem, což nastává v momentě tzv. abstraktního zdvihu, o kterém jsme se již několikrát zmínili. Termíny oboru, o kterých jsme hovořili v souvislosti s kompetenční vrstvou, které jsou logicky zapojeny do strukturální sítě pojmů, mohou vést k hlubšímu vhledu a k pochopení obecnějších – nad-oborových souvislostí a obsahů a otevření například i filozofických otázek. Z didaktického hlediska zde hovoříme o druhém abstraktním zdvihu, označovaném též jako generalizace, tím se dostáváme do třetí – tzv. kompetenční vrstvy obsahu. Abychom se v jednotlivých vrstvách obsahu – tedy v tematické, konceptové a kompetenční vrstvě lépe zorientovali – nabízí nám konceptová analýza obsah strukturovaný do přehledného schématu – tzv. konceptového diagramu (viz následující schéma). Víceúrovňový diagram konceptové analýzy dovoluje zachytit „logické a funkční vztahy mezi cíli a obsahem výuky a umožňuje vysvětlovat tzv. hloubkovou strukturu výuky. Obsahuje pět úrovní, které jsou tvořeny třemi základními vrstvami a dvěma operačními přechody mezi nimi. (Slavík et al. 2011: 33) Tento diagram je vyústěním celé analýzy a „představuje schematický model výuky utvořený jako

soustava uzlů (konceptů – pojmů) a hran (spojnic mezi koncepty), které reprezentují didakticky závažné prvky výuky a jejich vztahy.“ (tamtéž)



Obrázek 8 Schéma diagramu konceptových analýz

Konceptová analýza pracuje s pojmem operacionalizace, která nastává v okamžiku, kdy zkonkrétníme obsah termínu. Když obsah slova vysvětlíme žákům srozumitelnou formou – třeba v rámci nějakého životního příběhu. Nebo když termín vysvětlíme několika termíny jinými, ale pro žáky bližšími, srozumitelnými kategoriemi. Například pojem „tvořivost“ z pedagogického hlediska lze operacionalizovat termíny originalita, fluence, flexibilita a elaborace. Toto rozdělení, které přejímá Slavík, je Guilfordovo dělení z roku 1950. V diagramu se jedná o opačný směr, než je směr abstrakčního zdvihu. K abstrakčnímu zdvihu může dojít jak teoretickým výkladem, dialogem, srovnáváním prvků, tak i praktickou činností či expresivní tvorbou atp. Vše záleží na pedagogově schopnosti zmíněné transformace didaktického obsahu. V obou případech dojde k didaktické transformaci obsahu, jen různým způsobem.

Operacionalizací a protisměrným abstrakčním zdvihem jsou jednotlivé vrstvy konceptového diagramu propojovány, což je velmi důležité si uvědomit, jak upozorňuje Šobáňová (2015: 57) v návaznosti na Slavíka a Janíka, jedná se o jakési další úroveň konceptové analýzy, které je podle některých autorů vhodné do konceptového diagramu také uvést. „Popsané vrstvy je třeba propojovat, a proto model zachycuje také přechody mezi jednotlivými úrovněmi. Jeden přechod spojuje vrstvu tematickou a konceptovou – jedná se o pojmovou abstrakci, která je zároveň spojena s opačným pohybem mezi

vrstvami, s operacionalizací pojmů, překládáním abstrahovaných pojmů z teorie zpět do běžného jazyka.“ (Šobánková 2015: 57)

V rámci tří následujících kapitol budou postupně představeny konceptové analýzy jednotlivých zkoumaných expresivně tvořivých úloh postavených na fotografování. Každá kapitola obsahuje následující podkapitoly: Anotace tvůrčí úlohy (shrnutí jednotlivé kroky tvůrčí úlohy), Kontext výukové situace (kdy, kde, kdo), Didaktické uchopení obsahu co se ve výukové jednotce odehrálo), Analýza tvořivé úlohy (vystižení obsahové struktury), Rozbor úlohy s výhledem k alteraci (co by bylo vhodné pozměnit k většímu výtěžku kompetencí), Alterace (navržené změny).

5.9 Výzkumný vzorek

Rozsah vzorku byl dán počtem účastníků, již se aktivity účastnili a byli ochotni na výzkumu spolupracovat. Abychom dosáhli dostatečné saturace dat, opakovali jsme úlohy vícekrát s různými účastníky. Vzorek tvořili žáci základní umělecká školy, frekventanti kurzů digitální fotografie a účastníci fotografických workshopů autora práce a studenti učitelství Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Jednalo se tedy o osoby různého pohlaví, věku a vzdělání.

5.10 Obecná charakteristika tří analyzovaných úloh

V úvodním odstavci kapitoly bylo uvedeno, že se tato studie řadí do skupiny tzv. vícepřípadových studií (např. Mareš 2015: 125). Jádrem předkládané práce jsou analýzy tří tvořivých úloh, které spadají do stejného výzkumného teoretického rámce (kontextu). Výsledky jednotlivých konceptových analýz (autonomní výzkumné zprávy) budou shrnuty do jediné závěrečné výzkumné zprávy (Výsledky kvalitativního šetření).

Analyzované úlohy spojuje kromě tvůrčího média (digitální fotografie) jednotné schéma programu. Každá úloha obsahuje tyto tři hlavní části (etudy): vizuálně kognitivní úvod spojený se zadáním úlohy, fotografování žáků a reflektivní dialog úlohy spojený většinou s obrazovou analýzou vzniklých snímků. Jan Slavík k reflektivnímu dialogu ve svém díle Artefiletika (1997) uvádí například následující charakteristiky: „Jeho zvláštnost spočívá v tom, že je diskurzivním vyústěním výrazové hry. V něm jsou pojmenovány významy symbolů ve hře odhalených a jsou hledána společná řešení i osobní smysl

sociokognitivních konfliktů vyvolaných hrou.“ (Slavík 1997: 108) Slavík dále upozorňuje na skutečnost, že reflektivní dialog nabízí možnost hodnocení tvůrčího projevu a hlavně ventilovat zážitky; je také „příležitostí k novým objevům.“ (tamtéž)

Dříve než byly analyzované úlohy uvedeny do školní výuky, byly několikrát testovány v rámci neformální výuky fotografie. Předkládaný výzkum zahrnuje a analyzuje data z formální i neformální výuky zároveň.

5.11 Etická hlediska výzkumu

Předkládaný výzkum se drží základního dokumentu, který deklaruje lidská práva – Úmluva o ochraně lidských práv a lidských svobod z roku 2003. Především se toho týká článek osm, který pojednává o právech soukromého a rodinného života. Výzkum dbá na dodržování etických zásad. V rámci ochrany osobních údajů respondentů, podle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a jejich uchovávání v informačních systémech, jsou účastníci výzkumu anonymizováni. Osobními údaji jsou „jakékoliv informace týkající se jakéhokoliv žijícího, identifikovatelného jedince.“ (Miovský 2006: 182)

Jednotliví účastníci úloh jsou proto v rámci výzkumu záměrně označováni pouze křestními jmény, aby byla tato stránka výzkumu ošetřena. To se týká i popisů autorských snímků použitých v této práci, které by jménem autora být označeny měly, avšak jako součást výzkumu z výše uvedených důvodů být nemohou. Autoři těchto snímků byli s touto skutečností srozuměni a vzali to na vědomí.

Z těchto důvodů byly v anonymitu uvedeny i soukromé instituce a státní školy, kde výzkum probíhal.

Následující kapitoly přináší jádro výzkumu – jednotlivé kazuistiky expresivně tvořivých úloh analyzovaných metodou konceptové analýzy.

6. Konceptová analýza expresivně tvořivé úlohy Všední móda: Konceptuální cyklus jako sociologická sonda

Kapitola předkládá konceptovou analýzu expresivně tvořivé úlohy postavené na fotografování. Úloha s názvem Všední móda je inspirována dlouholetým fotografickým projektem Český člověk autorů Jana Malého, Ivana Lutterera a Jiřího Poláčka. Tito fotografové systematicky zaznamenávali podobu českého člověka „z ulice“ v různých lokalitách tehdejšího území Československa. V jednoduchém improvizovaném mobilním ateliéru tak vznikla neobyčejně cenná vizuální sociologická sonda. (podrobnosti viz Rišlingová, Lendelová a Pospěch 2002) Analyzovaná úloha spočívá v tvorbě podobně konceptuálně pojatého souboru, na rozdíl od autorů zmíněného cyklu však bez použití neutrálního fotografického pozadí a pochopitelně v kratší časové periodě. Popisovaná tvůrčí úloha seznamuje žáky formou ukázek s konceptuálně laděnou tvorbou některých konkrétních autorů, kteří se této strategii věnovali v průběhu dějin fotografie v rámci žánru fotografický portrét (August Sander, Jiří Hanke, Jan Malý, Ivan Lutterer a Jiří Poláček a Jiří David).

6.1 Anotace tvůrčí úlohy

V této podkapitole jsou shrnuty jednotlivé kroky tvůrčí úlohy od iniciační kognitivní aktivity přes plenérovou práci s fotoaparátem až po reflektivní dialog. Čtenář tak získá celkovou představu o expresivně tvořivé úloze dříve, než započneme s vlastní analýzou a následnými alteracemi. Zmíníme námět a téma úlohy a výukové cíle, které chceme pomocí úlohy dosáhnout. A dále také uvedeme jakým způsobem je žákům předáván obsah. Anotace je rozdělena do dvou částí – kontext výukové situace a didaktické uchopení obsahu. (Šobáňová 2015: 59)

6.1.1 Kontext výukové situace

V praxi lektora fotografie se lze přesvědčit, že začínající fotografové mají zbytečně velký respekt z oslovení cizího člověka na ulici za účelem zachycení jeho podoby fotografickou cestou. Úloha je postavena právě na oslovování neznámých osob s cílem získat souhlas k fotografování jejich zevnějšku. Fotograf se tak učí, že „za zeptání nic nedá“. Nebude se chovat jako voyeur, ale naopak si vyzkouší zeptat se kolemjdoucího, zda by bylo možné

fotografickou cestou zachytit jeho podobu. Oslovený člověk má pouze dvě možnosti – může anebo nemusí s návrhem souhlasit. V prvním případě toho fotograficky v náš prospěch využijeme, ve druhém alespoň nebudeme riskovat zbytečný konflikt, pokud bychom osobu fotografovali bez jejího souhlasu.

Popisovaná tvůrčí úloha je koncipována pro začínající fotografické tvůrce, aby rozšířila jejich fotografickou tvorbu o sociálně laděné žánry, které, jak jsme si ukázali v podkapitole Od pestíků k sociálnímu dokumentu, mnohdy v tvorbě začínajících fotografů chybějí, anebo se vyskytují velmi sporadicky⁵⁹. Tato fotografická úloha balancuje mezi žánry portrét a módní fotografie. Dalším významným rysem této úlohy je skutečnost, že vychází z konceptuálního přístupu. Konceptuální přístup je zde chápán jako tvorba formálně i obsahově sjednoceného souboru snímků. Tvorba je definována určitými schématy, která se při fotografování musí více či méně dodržet. Stanovená pravidla tak podstatně determinují proces fotografování. Tento přístup využívá celá řada výtvarníků i fotografů, některé z nich (o kterých bude ještě řeč) jsme vyjmenovali na konci prvního odstavce této kapitoly.

Žáci se pokusí iniciovat sociální interakci. Osloví náhodného kolemjdoucího na ulici a požádají ho o spolupráci, konkrétně o možnost zachytit jeho zevnějšek. Z didaktického hlediska se za touto velmi jednoduchou aktivitou skrývá mimo jiné rozvíjení komunikačních dovedností a sociálních kompetencí. Úloha by se na první pohled mohla zdát jako triviální, jak si však ukážeme v této kapitole, i jednoduchá zápleтка může být jádrem velmi široce rozvíjející edukační aktivity.

V pedagogické praxi vnímáme, že začínající fotograf má mnohdy problém s komunikací s modelem – jednoduše není schopen srozumitelně vysvětlit, co po fotografování požaduje, byť se může jednat o triviální pózu. Někdy samozřejmě nemusí být problém dorozumění jen na straně fotografujícího. Úloha nabízí situace, při kterých žák může tyto potřebné rétorické dovednosti rozvíjet.

Plněním této úlohy se fotografové zdokonalují v ovládání fotografické techniky a nastavování fotoaparátu. Záměrně pracují s clonou tak, aby ovlivňovali míru ostrosti pozadí podle vlastního záměru a uvážení. Aktivita je tedy zaměřena pro žáky mírně

⁵⁹ Něco jiného je samozřejmě tzv. fotografie do rodinných alb, tedy fotografie z dovolených, oslav a večírků, selfies atp. Tuto kategorii jsme odlišili od oblasti řekneme „tvůrčí fotografie“, více v podkapitole Od makrofotografie pestíků k sociálnímu dokumentu.

pokročilé, kteří již mají přehled o funkci clony a základní schopnost ovládat stativ a dokážou na tyto dovednosti navázat ve své tvorbě.

Výběrem stanoviště pro fotografování určíme pozadí fotografovaných; to může mít rozhodující vliv na výslednou podobu snímku, proto v úvodu aktivity klademe důraz na ozřejmění problematiky figury na pozadí. Zde se tedy dotkneme i oblasti obrazové stavby a skladby – jedním slovem kompozice.

Konceptuálně pojatý soubor „Všední móda“ odkazuje především k denotační rovině fotografie a mohlo by se tedy zdát, že úloha není dostatečně expresivní, opak je však pravdou. V reflektivním rozhovoru se sice zaměříme za denotační rovinu, ale zaostříme na oblečení, doplňky a předměty v rukou portrétovaných jako zdroje možných informací, které se o člověku z fotografie můžeme dozvědět. Předměty denní potřeby tak nabývají podobu jakýchsi atributů, podobně jako v případě předmětů na obrazech světců a světic. Hovoříme-li o předmětech v rukách portrétovaných v symbolické rovině, můžeme se dotknout i expresivní stránky fotografických záznamů. V této souvislosti pracujeme s kontrasty, symboly a metaforami v obraze.

Ačkoliv jsme tuto úlohu prováděli několikrát v rámci fotografických dílen u nás (Strážnice 2009, Ostrava 2011) i v zahraničí (Slovensko 2013, Rumunsko 2011, Chorvatsko 2014) s množstvím účastníků různého věku, pohlaví a vzdělání, budeme se v této analýze soustředit především na rozbor tvořivé úlohy provedené v rámci výuky na základní umělecké škole s žáky ve věku 13 až 16 let, kteří mají za sebou necelý rok výuky fotografie v rámci této školy. V analýzách však budou použita i data získaná z výpovědí účastníků, kteří úlohu absolvovali v rámci některého z vyjmenovaných workshopů.

„Biotopem“ analyzované úlohy se stalo velmi blízké okolí základní umělecké školy. Škola je situována do okrajové části města, ve které dominuje paneláková sídlištní výstavba reálného socialismu sedmdesátých a počátku osmdesátých let. Toto prostředí městského člověka se stalo východiskem pro naši konceptuální sérii všední módy jeho obyvatel.

6.1.2 Didaktické uchopení obsahu

Popisovaná tvůrčí úloha má několik fází: aktivitu uvádí krátký dotazník na téma fotografování cizích osob ve veřejném prostoru, následují vstupní ukázky prací vybraných fotografů, krátká instruktáž o etické stránce fotografování ve veřejném prostoru a o fotografické technice a volbě stanoviště fotografování. Poučení žáci se poté

sami ve dvojicích odeberou fotografovat do blízkého okolí školy (stále zůstávají na dohled učitele, který má možnost sledovat průběh jejich tvorby a dbát na jejich bezpečnost), po této samostatné etudě proběhne ve třídě projekce prací spojená s reflexí úlohy, kde žáci hodnotí aktivitu a svůj postoj k ní, svoji úspěšnost při oslovování kolemjdoucích a vlastní tvorbu i soubory kolegů. Pojďme se nyní na jednotlivé fáze úlohy zaměřit podrobněji.

Tvůrčí úlohu uvedl vstupní dotazník, který směřoval žakovu pozornost na danou tematiku – fotografování na veřejném místě, navíc náhodných kolemjdoucích. Žáci odpovídali na následující otázky: Fotografujete někdy ve veřejném prostoru? Dělá vám problém fotografovat náhodné kolemjdoucí nebo osoby, které neznáte? A proč? Dělalo by vám problém oslovit někoho cizího na ulici za účelem zachycení jeho podoby?

V následující části byli žáci seznámeni s několika fotografickými soubory, na kterých bylo mimo jiné podrobně vysvětleno zadání tvůrčí úlohy. V našem případě figurovaly v této kognitivní iniciační části úlohy celkem čtyři fotografické soubory. Jednak monumentální fotografická série portrétů od Augusta Sander nazvaná Tvář naší doby (knižně 1929), která je jakousi typologií jednotlivých profesí tehdejší společnosti. Portrétovaní jsou zachyceni v jejich přirozeném prostředí. Fotografie vynikají čistotou kompozičního řešení figury v prostředí a také většinou přirozeným nasvětlením scény. Sander často používal ve tvářích portrétovaných „rembrandtovské“ šikmé boční světlo. Na tento, ale i jiné způsoby osvětlení tváře je dobré žáky upozornit a vysvětlit jejich přednosti a možná úskalí. Dalším souborem, který jsme žákům představili, je již zmíněný dlouhodobý fotografický projekt Český člověk autorů Jana Malého, Ivana Lutterera a Jiřího Poláčka, který probíhal zejména v osmdesátých a devadesátých letech minulého století, kdy autoři (snad inspirováni mobilním ateliérem amerického fotografa Irvinga Penna) objížděli ve stylové dodávce česká města a vesnice, aby v improvizovaném ateliéru na tzv. „nekonečném“ pozadí zachytili podobu náhodného kolemjdoucího, který svolí a vstoupí před jednoduché neutrální pozadí. Téměř dvacet let systematické práce vyústilo v cyklus fotografií, který byl vydán knižně v roce 1997 pod názvem Český člověk: fotografie z let 1982–1996. V jednoduchém pouličním ateliéru tak vznikla⁶⁰ pozoruhodná vizuální sociologická sonda. V této souvislosti byli žáci upozorněni na význam dokumentování každodenních všedností, které s postupným časovým odstupem

⁶⁰ Cyklus je stále otevřený a fotografie stále přibývají, od roku 2001 (kvůli tragickému úmrtí I. Lutterera v USA) již pouze v režii zbylé autorské dvojice.

mohou nabývat na dokumentární hodnotě. Třetí konceptuální soubor představený žákům byl cyklus *Otisky generace* od Jiřího Hanke (knižně 1998). Autor systematicky zaznamenával podobu dvou geneticky spřízněných osob, stojících na snímku vedle sebe a vyfotografovaných z anfasu. Divák tak může porovnávat míru podobnosti portrétovaných – a sledovat, jak příslovečně „daleko padlo jablko od stromu“. Portrétovaná dvojice stojí vždy blízko zdi, která byla v dané situaci pravděpodobně fotografována „po ruce“. Žáci byli vyzváni srovnat scénu, kompozici a světlo těchto snímků se snímky předchozích souborů. A konečně byli žáci seznámeni s rozsáhlým souborem Jiřího Davida *Skryté podoby* (knižně 1995), který vychází z počítačové manipulace s tvářemi. V tomto poměrně známém cyklu David vytváří z fotografií známých osob jejich jakési bližence tím, že jeden portrét je složen pouze z pravých polovin obličeje původní fotografie, kdežto druhý vytváří dvě spojené poloviny levé části tváře (jedna polovina je vždy zrcadlově převrácena a připojena k původní).

V rámci tohoto úvodního kognitivního bloku jsme kromě otázek estetických narazili i na problém etický. Z komunikace s cizími lidmi vyplývá nutnost uzpůsobit své chování tak, abychom vhodně reprezentovali sebe a svoji školu. Žáci proto byli seznámeni s některými stanovenými postupy etického chování. Například jak postupovat při oslovování cizího člověka, jak správně představit sebe a svého kolegu (spolužáka), dále jsme uvedli pravidla, která stanovují, kdo při seznamování podává ruku jako první. (více Špaček 2008) Žákům bylo vysvětleno, že nemají nikoho do ničeho nutit.

Po instruktaži o etické stránce fotografování ve veřejném prostoru následovalo krátké poučení o fotografické technice a volbě stanoviště fotografování (mnohé jsme již zmínili při promítání ukázek). Následovala samostatná práce dvojic fotografií v blízkém okolí školy. Žáci tak měli možnost bezprostředně aplikovat některé čerstvě nabyté poznatky a postupy v praxi. Rozhlédli se po okolí a zvolili si místo, které uznali za vhodné pro fotografování. Bylo zdůrazněno, že zvolené pozadí portrétovaných by nemělo působit rušivě, ale zároveň by mělo naznačovat zvolenou lokalitu a „dokreslovat“ portrétované. Nepracujeme tedy s nekonečným neutrálním pozadím jako autoři cyklu *Český člověk*, naopak, vycházíme z autentického prostředí, jako například Sander či Hanke⁶¹. Prostředí nám o portrétovaném může přece leckdy mnoho napovědět. Ne náhodou se vyskytujeme na určitých místech častěji než na jiných. Úloha tedy vyžaduje vhodné stanoviště. Různá

⁶¹ Oba jsme podrobně zmínili již v podkapitole Didaktické uchopení obsahu.

stanoviště se různí co do kvality světla, proto jsme žákům při projekci zdůraznili, aby pamatovali, že fotografie na světle „staví“. Například boční modelující světlo působí jinak než měkké „ploché“ nasvětlení tváře zepředu. Navíc by vybrané místo mělo být dostatečně frekventované, aby bylo koho fotografovat. Úkolem je totiž tvorba konceptuálního souboru zahrnujícího fotografie minimálně deseti osob či dvojic nebo skupin na stejném místě – a také z jednoho konstantního bodu. Práce se stativem je tedy proto zcela nezbytná. Výřez reality vymezený hledáčkem fotoaparátu by měl zůstat v průběhu etudy zafixován, jen portrétované osoby by se měly na snímcích měnit. Na zvoleném místě tedy žáci umístili stativ s fotoaparátem a našli vhodný záběr. Promysleli nastavení fotoaparátu, zvolili clonové číslo a další potřebné funkce (ostřicí body, WB, ISO atd.). Aby při fotografování prvního kolemjdoucího neztráceli čas s doladováním techniky a nastavováním fotoaparátu, vyzkoušeli si žáci celou scénu „nanečisto“ sami na sobě. Vše bylo připraveno – a fotograf se pustil do oslovení prvního člověka, který procházel kolem. Ten, kdo z dvojice fotografoval, měl za úkol všechny kolemjdoucí oslovit sám – druhý žák byl v této chvíli spíše pasivním pozorovatelem. Jakmile první fotograf dokončil svou sérii, začal fotografovat druhý, ale na jiném místě. Hledání vhodného místa pro fotografování a hra s kompozicí začala znovu. K úloze nám postačil jeden stativ a jeden fotoaparát do dvojice. Každý z dvojice se vracel se svým vlastním souborem zaznamenaných osob ze zvoleného místa.

Poté žáci stáhli fotografie do počítače a proběhla velkoformátová projekce vzniklých souborů. Každý autor představil svůj cyklus, zhodnotil průběh celé aktivity a pokusil se odhadnout svou úspěšnost při oslovování kolemjdoucích. Otevřeli jsme diskuzi o světle (směr, druh, zdroj, kontrast atp.) a kompozici (figura na pozadí, pozitivní – negativní prostor, práce s hloubkou ostrosti, detaily prostředí atp.), ale i problémy čistě technického charakteru (vliv ohniska objektivu, ostrost, obrazové rozlišení atp.). Zkoumali jsme detaily jednotlivých snímků – tváře, postoje, gesta, grimasy a šaty portrétovaných, strukturu materiálu, módní doplňky, přítomnost, umístění a „čitelnost“ předmětů v rukou portrétovaných. Otevřeli jsme otázku možného vztahu zachyceného člověka k naznačenému prostředí, což nás už více směřovalo od denotační roviny snímku k rovině obsahové. Od formálních hledisek jsme tak přešli k hlubšímu zkoumání obsahu. „Četli jsme mezi řádky“ a snažili se portrétované hlouběji poznat skrz jejich zevnějšek, vždyt’ „šaty dělají člověka“, řečeno slovy klasika – v tomto případě protagonistů Osvobozeného divadla. Rozebírali jsme obsah snímku – hledali jsme významové

kontrasty, symbolické významy, metafory atp. Kladli jsme otázky typu: Co může znamenat tento předmět v rukách tohoto člověka? Mohli bychom ho vidět i jako symbol? Symbol čeho? Co asi symbolizuje černý šat starší dámy? A co má černý oděv vyjadřovat v případě této mladé dívky s piercingem? Znáte další symbolické významy barev? Jaký mohou mít další význam takovéto série kromě jejich umělecké hodnoty? Pokusili jsme se zhodnotit význam takovýchto a podobných sérií v širším měřítku než jen v umění. Na závěr každý zhodnotil, na co by si dal větší pozor a co by ve svém přístupu změnil v případě, kdyby úlohu v budoucnu opakoval, případně jak by pozměnil přístup atp.

Výhodou této úlohy je, že zůstává otevřena. Učitel tak může v následujících hodinách kontinuálně navázat různými způsoby – podobně laděnou tvorbou, postprodukčními korekcemi snímků v počítači (doplněním textu nebo jinými grafickými úpravami). Vždyť i ořez snímku a umístění textu do jeho obrazové plochy je de facto práce s kompozicí.

6.2 Analýza tvořivé úlohy

V této podkapitole se pokusíme tvořivou úlohu podrobně prozkoumat, rozložit ji na jednotlivé její složky a „vystihnout obsahovou strukturu“. (Šobáňová 2015: 60) Zvážíme, do jaké míry byla úloha podnětná a jak se ve svých jednotlivých částech vztahovala ke „kulturním a oborovým kontextům“. (tamtéž) Strukturaci obsahu si schematizujeme pomocí konceptového diagramu, dále provedeme rozbor obsahu úlohy s výhledem k alteraci.

Vstupní dotazník, který byl zaměřen především na zjištění postoje žáků k fotografování cizích osob na ulici, bral v potaz zejména rovinu sociální interakce s neznámými lidmi. Žáci si zde uvědomili, že fotografování na ulici a obecně ve veřejném prostoru je poněkud jiné než fotografování v rámci okruhu svých přátel či rodiny. Postoj žáků k oslovování a fotografování cizích osob na ulici se příliš neliší. Z vyplněných dotazníků jasně vyplývá téměř jednohlasná odpověď, že by se žáci necítili příjemně, kdyby museli oslovit cizího člověka kvůli fotografování jeho podoby, protože například podle Romany „by kolemjdoucí mohla obtěžovat“ a Eva má strach z toho, že „neví, co by na to lidé řekli“. Jiný názor má Klára, když odpovídá na otázku: Dělá Vám problém fotografovat náhodné kolemjdoucí nebo osoby, které neznáte?, že „záleží v jaké situaci. Když o mně nebo o tom nevím, tak mi to nedělá problém“. Klára zatím není totiž poučená o etické stránce fotografování osob na veřejném místě. Tato skutečnost bude samozřejmě

napravena v následujících částech úlohy tak, abychom předešli jakýmkoli konfliktům, které z nedodržení etických zásad při fotografování „na ulici“ mohou vyplývat.

Úloha dále obsahovala vstupní kognitivní etudu, která byla realizována formou velkoformátové projekce čtyř souborů fotografií od několika tvůrců. Aby nebyl tento úvod postaven pouze na pasivním přijímání informací, byli žáci zapojováni do diskuze. Je známo, že odborný monolog žáky nudí, a ti se proto brzy přestávají soustředit. Udržet pozornost žáků bylo důležité, protože v této části úlohy zaznělo několik pro ně doposud neznámých jmen a termínů. Žákům bylo představeno několik konceptuálních souborů od různých autorů především z období postmoderny. Existuje předpoklad, že představení a srovnávání několika konceptuálně laděných souborů a následná konceptuálně laděná samostatná tvorba by mohly vyústit k abstrakčnímu zdvihu – pochopení obsahu termínu „konceptuální“ a tedy i způsobu práce konceptuálních tvůrců, kteří tvoří právě v postmoderním umění výrazný proud.

V průběhu úvodních ukázek jsme poukázali na kompoziční otázku figury na pozadí, negativního a pozitivního prostoru, převodu prostoru z 3D do 2D, tím jsme bezpochyby přispěli k naplňování některých hlavních oborových cílů výtvarné výchovy (kompozice). Podle RVP ZV jde o to, že žák „pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů (poměry světlostí, barevné kontrasty, proporční vztahy a jiné).“ Všimli jsme si, jak důležitou roli hraje ve fotografii vliv světla – jeho směr a druh (tvrdé, měkké). Dále jsme poukázali na některé technické otázky – jako je výhoda funkce stativu při naší následující práci, vliv velikosti clonového čísla na hloubku ostrosti záběru či správné nastavení funkcí fotoaparátu. Po zhlédnutí všech ukázek měli žáci vyjmenovat pravidla, která v těchto představených konceptuálních cyklech jejich autoři při tvorbě dodrželi. A tázali jsme se například také: Jaké jsou jednotící prvky fotografií každého ze souborů a v čem se jednotlivé záběry naopak navzájem liší u jednotlivých cyklů? Co je podle vás myšleno pojmem konceptuální soubor? Jak se jednotlivé konceptuální fotografické soubory mohou navzájem lišit a co je naopak spojuje? Výrazně jsme se tak věnovali oblasti, jež RVP ZV nazývá ověřování komunikačních účinků. Následovala ústřední etuda celé úlohy – tvorba konceptuálně laděného souboru postavená na fotografování na veřejném místě. Za touto praktickou aktivitou lze z didaktického hlediska nalézt hned několik konceptů, které ovšem nespádají pouze do konceptové roviny, ale mnohdy, jak si dále ukážeme, směřují i k obecným cílům výuky. Samostatné řešení zadané úlohy, jejíž správné splnění bylo podmíněno dodržením některých

stanovených pravidel, vedlo žáky k logickému uvažování, k plánování postupu, k manipulaci s technickými prostředky (fotoaparát a stativ), k uvědomělé, soustředěné a záměrné práci s kompozicí a k vytrvalé samostatné činnosti. Didakticky vzato vedla tato etuda k rozvíjení některých klíčových kompetencí. Konkrétně rozvíjela klíčové kompetence k řešení problémů, k učení, komunikativní, občanské a svým způsobem i pracovní kompetence. Pojdme se teď zaměřit podrobněji na jednotlivé kompetence oborové i obecné cíle výuky, jak vyplývají z postupného řešení této ústřední etudy analyzované úlohy.

První krok této etudy vychází z hledání vhodného stanoviště pro fotografování, což je důležité, protože tím volíme pozadí snímků celé série. Pozadí totiž portrétované dokresluje a naopak. Nastíněné prostředí ovlivňuje celkové vyznění snímku po formální i obsahové stránce. Z didaktického hlediska zde nastává zajímavý moment, totiž že výstavba fotografického obrazu zde probíhá jaksi obráceně – nejprve volíme pozadí, pak teprve do této scény umísťujeme portrétované jednoho po druhém. Žáci si v tomto postupu utváření kompozice fotografického obrazu lépe uvědomí důležitou roli (funkci) pozadí snímku jakéhokoliv námětu.⁶² Pozadí snímku je stejně důležité jako jeho popředí, protože spoluutváří jeho výslednou podobu. Často si můžeme všimnout na fotografiích méně zkušených autorů základních kompozičních chyb, kdy například barevnost nebo tonalita hlavního motivu splývá s pozadím, takže hlavní motiv zaniká a přestává být pro diváka čitelným a srozumitelným. Jinými slovy, terminologií výtvarníků a kritiků umění, hovoříme o tzv. „figuře na pozadí“. Pojem figura je zde chápán v širším kontextu než pouze označení lidské postavy (figurální). Figurativní umění chápeme jako předmětné, tedy ne-abstraktní, ať už jde o akt, portrét či zátiší s ovocem. Žáci si během této části úlohy mohli uvědomit důsledky transformace 3D prostoru do 2D plochy snímku.

Stativ je v některých fotografických žánrech nezbytnou pomůckou fotografů a je třeba, aby se ho žáci naučili používat a ovládat co nejdříve. Z pohledu žáků bývá považován za přebytečnou vymoženost, která je těžká a překáží při pohybu. Chceme-li podtrhnout konceptuální jednotu našeho souboru nazvaného Všední móda, je například právě použití stativu jednou z možností, jak toho dosáhnout. Výřez reality viděné skrz hledáček našeho fotoaparátu zůstává stabilně zafixován, portrétovaní lidé se střídají. Koncept je jasný. Vytvořit jednotný sociologicky laděný fotografický soubor zachycující

⁶² V případě tzv. nekonečných neutrálních pozadí hledíme na jejich barevný odstín či tonalitu v šedobílém vidění černobílé fotografie tak, aby hlavní motiv snímku na pozadí nesplýval, nezanikal, ale spíše naopak.

vzorek populace. V případě zájmu mohou žáci zapisovat k jednotlivým fotografovaným krátké anotace osobních postřehů či odpovědi portrétovaných na jejich otázky. Pojem „konceptuální“ soubor či umění obecně začíná být pro žáky jasnější – pojem je konkretizován jejich vlastní tvůrčí konceptuálně zaměřenou činností. Z didaktického hlediska můžeme práci se stativem považovat za prvek dovednostního učení. Pochopení termínu „konceptuální“ v diskurzu umění náleží do kategorie – kompetence k učení. Každý nový pojem se snažíme implementovat do kontextu, který je žákům již znám. Nový termín se tak ocitá ve struktuře již osvojených pojmů. Pokoušíme se tak uplatňovat konstruktivistickou strategii výuky, kdy jsou dílčí poznatky spojovány v celky.

Pro splnění úlohy museli žáci požádat o spolupráci náhodné kolemjdoucí. Je zřejmé, že se v tomto dotýkáme etické stránky komunikace a chování. Jasně nás tento fakt opravňoval otevřít otázku etiky. Podle RVP bychom přece měli vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.

Následná projekce jednotlivých vytvořených souborů byla skvělou příležitostí, jak poskytnout žákům prostor pro vyjádření vlastních postřehů. Žáci se vyjadřovali k jednotlivým vzniklým fotografiím a k lidem na nich zachycených, ale i k úloze celkově. Hovořili o tom, jak vybírali zákoutí, jak se jim pracovalo se stativem a fotoaparátem, o druhu světla i o počtu oslovených kolemjdoucích. Dělili se o své zážitky. Měli tedy možnost formulovat své myšlenky a uvědomit si jedinečnost svojí osobnosti, což mohlo podpořit sebevědomí. Žáci si procvičili verbální projev. Recepce práce kolegů, její interpretace a reflexe formou rozhovoru zcela naplnily požadavek rozvíjet jednu z klíčových kompetencí – kompetence komunikativní. Společná prohlídka fotografií otevřela diskuzi na téma kompozice, světlo, pozadí, hovořili jsme o stránce formální. Úloha klade důraz na denotační funkci fotografie. Proto jsme zdůraznili nutnost technické kvality snímků. Sledovali jsme ostrost, podání struktur povrchů a materiálu v příslušném světle. Oděvy ani případné předměty v rukou portrétovaných nejsou „v provozu“ všedních dní příliš často předmětem zkoumání z pohledu sémiotiky. A právě touto formou můžeme vzniklé fotografie nahlížet a otevřít tak i otázku vizuální gramotnosti, sémiologie a obrazového obsahu. Zachycené osoby nabízejí širokou paletu možných interpretací jejich vzhledu, ošacení, doplňků a předmětů v jejich rukách. Vnější charakteristika je bezpochyby i odraz sociálního postavení a mnohdy snad i vnitřních stavů člověka. Zkoumali jsme tedy formální i obsahovou rovinu snímků. Formu a obsah.

Žáci byli vyzváni objevovat v předmětech symbolickou a metaforickou rovinu. Zde jsme se tedy zabývali otázkou „conceptual blending“, což indikuje přítomnost expresivní roviny tvořivé úlohy. Například podle žákyně ZUŠ Karolíny (14) „by nákupní taška mohla symbolizovat dnešní dobu plastů“.

Učitel: „Co by taška vyjadřovala jako atribut v ruku svatých například místo knihy či mitry? Znáte to cizí slovo atribut? (žáci přikyvuji) Například svatý Jan Nepomucký bývá znázorňován s křížem a knihou. Čeho by ta taška mohla být atribut?“

Žákyně: „No nakupování.“

Učitel: „A dál?“

Žákyně: „Plastu.“

(Všimněme si, že zde právě dochází ke směšování domén a k abstraktnímu zdvihu.)

Učitel: „Přesně to charakterizuje dnešní dobu, je totiž „doba plastová“. Správně, nakupování, konzumerismu, plastu, prostě doby, kterou tady teď žijeme. Naše globálně civilizovaná společnost je založená na konzumerismu, jehož součástí je reklama, která nás očkuje, abychom si kupovali věci, které vlastně ani nepotřebujeme. Všimněte si, milí žáci, že reklama nám většinou slibuje něco zadarmo – třeba na nápojích je někdy horní část lahve zadarmo, například 15 % atp., nebo často bývají akce 1+1 zdarma. Kdy si jednu věc koupíte a druhou dostanete gratis. Rodinná balení jsou pak za zvýhodněnou cenu – ale takové množství, které ani nespotřebujete. Znáte nějaké další podobné reklamní triky? (Žáci přemýšlejí) Italský reklamní fotograf Oliviero Toscani řekl, že „reklama je navoněná zdechlina“. Co myslíte, jak to myslel? Souhlasíte s ním? Liší se nějak zboží v televizní reklamě či reklamě obecně od skutečného výrobku, který můžete najít v regálech obchodů a objednat na internetu?“

Z výše uvedeného textu, který se vztahuje k formální, ale právě především k obsahové rovině snímků, je zřejmé, že v reflektivním dialogu došlo k naplnění požadavku expresivní roviny úlohy. Jinými slovy se zde forma propojuje s významem (význam nacházíme díky specifické formě). Nyní již zcela bez námitek může být úloha označena za expresivní. Z přepsaného dialogu v rámci mikro-situace je patrné, že byla otevřena i otázka vlivu médií a reklamy na člověka a potažmo celou naši společnost. To se pochopitelně vztahuje také k vizuální a mediální gramotnosti.

K abstraktnímu zdvihu dochází ve chvíli, když si žáci uvědomí, že vzhled lidí (oblečení, věci) dotváří určitý typ člověka (viz černé šaty staré paní či revoltující dívky).

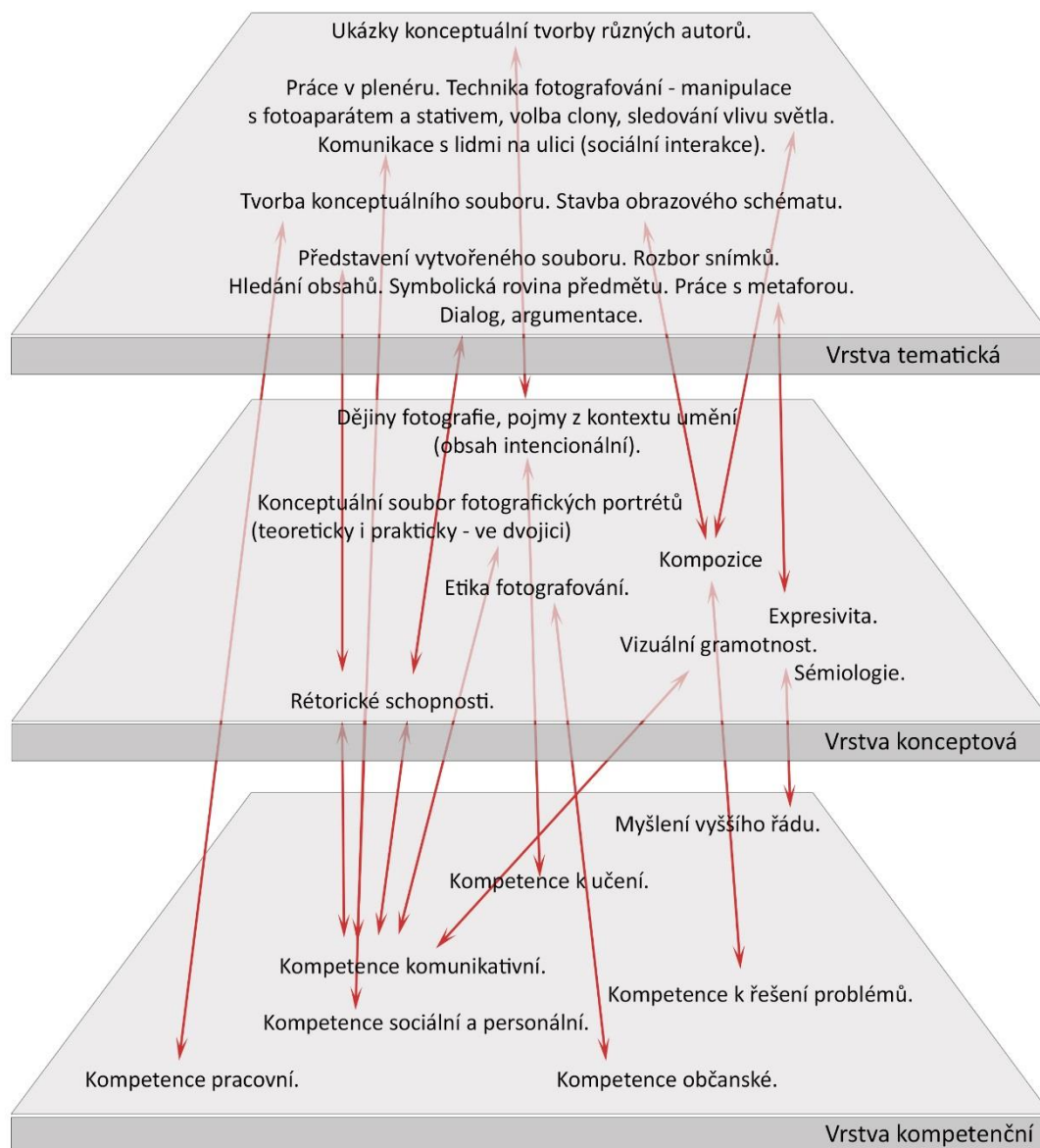
Zde se můžeme dotknout i symbolické roviny a uvědomit si něco o údělu člověka (jsme odsouzeni k tomu ztrácet osoby, které jsou nám blízké – vdovství) nebo o fázích života. Další otázky otevírá srovnávání vzniklých souborů s představeným souborem Český člověk – otázka naší současnosti – jak se lišíme od lidí v osmdesátých letech, v čem jsme jiní, jak odlišní budou lidé za dvacet, čtyřicet let?

Tyto reflektivní dialogy byly didaktickým prostředkem práce s obsahem, ale také zdrojem cenných informací pro naši analýzu. Přibližme si nyní některé výpovědi účastníků. Ke zkušenosti s žáky ZUŠ přidáme ještě postřehy z realizace úlohy mimo formální vzdělávání na workshopech s dospělými účastníky. K našemu velkému překvapení byla velká většina účastníků potěšena z pozitivních reakcí oslovených kolemjdoucích. Fotografové byli překvapeni vstřícností a ochotou oslovených osob ke spolupráci. Fotografování málokdo odmítl, což účastníkům dávalo kuráž oslovovat další a další jedince. Lenka popisuje proběhlou etudu následovně: „Byla jsem překvapená, jak pozitivně lidé reagovali, téměř nikdo mě neodmítl. Ale chtělo by to víc času, počkat na různé typy lidí – stáli jsme na málo frekventovaném místě. Nakonec mě to i bavilo a asi si to zopaknu.“ Lenka se tedy domnívá, že by aktivitu mohla v budoucnu zopakovat, což by mohl být náznak toho, že by se její repertoár fotografických žánrů, kde se v aktivní tvůrčí činnosti ve fotografii pohybuje, mohl rozšířit o další oblast. Lenka se totiž doposud profilovala jako fotografka krajiny, krajinných detailů a makrofotografie přírodnin. Romana popisuje, jak se cítila těsně po absolvování aktivity: „V pohodě, uvolněně. Překvapená reakcí, že většinou s focením souhlasili i lidé, od kterých bych to nečekala.“ Mnozí účastníci se shodli, že nejhorší bylo oslovit prvního člověka. Za všechny uvádím reflexe Pavly: „Nejhorší byl první člověk, pak už v pohodě. Důležité bylo říct jim, proč je chceme fotit a co s fotkou uděláme.“ A co si z této aktivity fotografové odnesli? „Asi už se nebudu cítit nepříjemně při focení venku a nebudu se bát oslovit cizího pro pěknou fotku“, říká Romana. „Odvalu oslovit lidi na ulici, abych je mohla vyfotit“, uvádí Lenka. V tomto ohledu se aktivita bezesporu dotkla sociálních a personálních kompetencí. Několik účastníků se shodlo, že v cizím prostředí by jim oslovování osob na ulici činilo menší problém, než ve familiárním prostředí „vlastního“ města. Podle jiných postřehů aktivita v několika případech posílila sebevědomí účastníků. Klára aktivitu zhodnocuje následujícími slovy: „Že dokážu víc, než si myslím.“ Eva dodává: „...postupně jsem se uvolnila. Podle místního hoteliéra mám docela vyřídilku.“ Z didaktického hlediska zde tedy spatřujeme rozvoj personálních kompetencí. Pozoruhodné je, že studenti v průběhu

aktivity postupně přicházeli do jakési euforie z úspěchu, který zřejmě nečekali. V tom v reflektivním dialogu panovala nápadná shoda. Účastníci se také shodli, že ke konci aktivity tuto euforii vystřídala únava a vyčerpání. Ovšem ne všichni zažívali podobný pocit, například Dan uvádí, že se cítil při této aktivitě „vlezle“ a dodává: „Začít se bavit není velký problém, ale říci si o focení už není pro mě příjemné... Raději se budu věnovat jiným žánrům.“

Jak je patrné z posledně citované výpovědi, někteří fotografové se setkali s odmítnutím, nikdo se však nesetkal s negativní reakcí. Účastníci na této aktivitě ocenili zejména kontakt se zajímavými lidmi, od kterých získali informace o místě, a dále také to, že měli možnost fotografovat neznámého člověka. Například Eva uvedla, že to byla „zajímavá zkušenost“, při které se „naučila zase něco nového,“ protože cizí lidi moc nefotografuje, „spíš známé a rodinu. Jistým přínosem pro žáky a ostatní účastníky aktivity bylo i to, že si museli prakticky vyzkoušet komunikaci s portrétovaným. Jasně a srozumitelně zformulovat v dané chvíli náš požadavek, co má portrétovaný provést, aby nám vyhověl, může být na první pohled snadná věc, ale v praxi zjistíme opak. Někteří žáci uvedli, že měli při aktivitě problém právě srozumitelně vysvětlit portrétovanému, co má udělat, byť se nejednalo o žádnou komplikovanou pózu.⁶³ Zdvořilé chování a srozumitelná formulace našich požadavků druhé osobě je nedílnou součástí této úlohy.

⁶³ Jak portrétování tak fotografující si mnohdy nemusí zcela rozumět. Občas se plete například banální otočit a naklonit hlavu. Jak známo chápání významu slova se může člověk od člověka lišit.



Obrázek 9 Konceptový diagram expresivně tvořivé úlohy Všední móda

6.2.1 Rozbor úlohy s výhledem k alteraci

Během opakování úlohy s různými žáky a dalšími účastníky jsme zaznamenali, že některé její části by bylo vhodné alterovat.

Abychom více podpořili aktivitu obou žáků a jejich vzájemnou spolupráci ve dvojici při vlastním fotografování, bylo by vhodné, aby byla úloha postavena na společné práci. V podkapitole Didaktické uchopení obsahu jsme uvedli, že aktivitu měli žáci sice plnit ve dvojicích, ale v podstatě každý zvlášť, každý sám za sebe. To ale vedlo mnohdy k tomu, že žák z dvojice, který právě nefotografoval, byl po tuto dobu příliš pasivní. Nutnost pracovat ve dvojicích vyplynula zejména z ohledu na bezpečnost žáků. Úloha tedy bude nově postavena na tvorbě společného souboru. Tak jako v případě cyklu Český člověk není autorem pouze jeden fotograf, může být i v případě naší tvůrčí úlohy autorství společné. Žáci jsou tak nuceni při fotografování více komunikovat – oba jsou nyní v aktivní roli autorů, oba jsou stejnou měrou zodpovědnými tvůrci souboru. Aby si záměrnou iniciací sociální interakce vyzkoušeli oba žáci dvojice, v oslovování kolemjdoucích se spravedlivě střídají. Oba dva právě zmíněné druhy komunikace s druhou osobou reflektuje požadavek RVP ZV – „být schopen skupinové spolupráce“. Etuda s fotografováním se nám tím zkrátila na polovinu, namísto tvorby dvou souborů dvou autorů vytváříme jeden cyklus dvou autorů. To nás opravňuje k další drobné změně v „itineráři“ naší analyzované úlohy. Domníváme se, že by bylo vhodné proložit etudu fotografování reflektivním dialogem. Dvojice fotografů tedy zachytí první sérii portrétů na vybraném místě dané lokality a odebere se do učebny fotografie stáhnout. Po prvním reflektivním dialogu, kdy pedagog a ostatní zhodnotí výběr místa s odkazem na možné konotace a vyvolané asociace, kompozici a světelné podmínky, se žáci poučení vrací do plenéru pokračovat v práci na stejném, nebo odlišném místě. Následuje další společná reflexe.

Analýza dat prokázala, že úloha je schopna naplnit jednotlivé oborové, ale i klíčové kompetence a splnit tak požadavky kurikulární normativity i obsažnosti (intencionální obsah, učivo). A přítomnost mísení konceptů (práce se symbolickou rovinou významu a metaforou) indikuje nezbytnou expresivní složku úlohy.

Rozbor vzniklých fotografií poukázal mimo jiné na jeden opakující se problém technického charakteru. Tento nedostatek se týká nastavení fotoaparátu, konkrétně vyvážení bílé. Většina fotografů pracovala s automatickým vyvážením bílé (AWB) – a to

se ve výsledku mnohdy projevilo jako problematické tím, že jednotlivé fotografie série měly různé barevné nádechy. To ve výsledku narušovalo jednotu souboru a snímky musely být doladěny postprodukčně. Celý problém tkvěl právě v nastavení fotoaparátu do režimu automatického vyvážení bílé barvy, což způsobilo barevné nádechy jednotlivých snímků, v momentě, když do záběru vstoupili lidé s výrazně barevným oděvem. Fotoaparát se v automatickém režimu snaží převažující barevné tóny odfiltrovat, což vede ke zmíněným barevným posunům, které vyniknou právě až v juxtapozici. Žáci, kteří pracovali v černobílém režimu, se tomuto konkrétnímu problému zcela vyhnuli.

Analýza dále upozornila na některé drobnější nedostatky úlohy. Zprvré předimenzování vizuálně kognitivních ukázek v úvodní etudě v rámci celé struktury úlohy. I z pohledu časového harmonogramu úlohy je tato etuda poměrně dlouhá a to na úkor samotného fotografování a reflektivního dialogu. Iniciační vizuálně kognitivní etudu však nechceme nijak podceňovat, vhodné bude však redukovat úvodní výklad o jednoho autora a také o několik snímků z každého představeného souboru. Kognitivní úvodní etuda úlohy má iniciovat zájem, naladit a ukázat žákům něco nového, neměla by být však příliš dlouhá, unavující, abychom neztratili pozitivní naladění žáků k následující tvůrčí práci.

A zadruhé z analýzy jasně vyplynula absence naplnění dvou oborových kompetencí označovaných jako kompetence představivosti a kompetence obrazovosti. Např. Uhl Skřivanová (2014: 118) tyto kompetence chápe jako partikulární kompetence při utváření sociálních a personálních kompetencí. Ostatní dílčí kompetence spolupodílející se na získávání těchto klíčových kompetencí – například kompetence sebeuvědomění, identifikační, prožitku, sebevyjádření, hodnocení, koncentrace, vytrvalosti a kompetence zodpovědnosti – však v rámci této úlohy žákům nabídnuty byly. Zkoumaná klíčová kompetence tak naplněna byla. Avšak alterace úlohy by se měla pokusit nabídnout žákům příležitost více zapojit právě představivost a obrazovost.

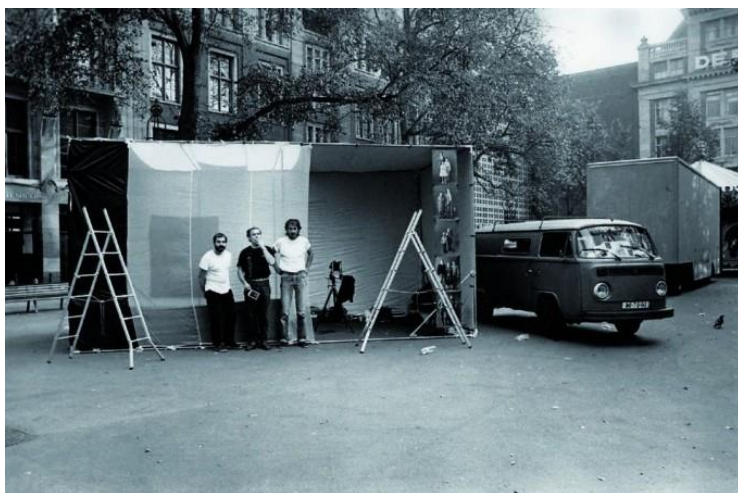
6.3 Alterace

Snížíme počet ukázek v úvodní etudě.

Hlavní navržená alterace spočívá v práci fotografů ve dvojici, přičemž podpoříme komunikativní a sociální kompetence. Autorská dvojice navíc není v diskurzu současného umění žádnou vzácností – například jeden z prvních fotografických konceptuálních souborů vytvořili manželé Bern a Hilla Becherovi z Německa.

Reflektivní dialogy rozšíříme na dva – první proběhne hned po prvním fotografování dvojice – a s nabytými poznatky z poznámek učitele, ale i z postřehů ze souborů ostatních dvojic, vydají se žáci opět fotografovat – podle uvážení a zhodnocení světelných podmínek a možností scény na stejné, nebo odlišné místo.

V rámci reflektivního dialogu se snažíme vytvořit podmínky pro zapojení představivosti a obrazovosti žáků. Například při ukázkách jednotlivých osob můžeme více zapojit imaginaci – a představit si jednotlivé osoby v prostředí jejich domácnosti. Nebo můžeme vymýšlet příběhy, jak mohla naše krátká fotografická intervence portrétovanému změnit nejen onen den, ale třeba i celý život.



Obrázek 10 Malý, Lutterer a Poláček před mobilním fotografickým ateliérem, zdroj: www.jan-maly.cz



Obrázek 11 Hana při plnění úlohy Všední móda v olomouckém parku, 2013, foto js



Obrázek 12 Klára, Všední móda, v olomouckém parku, 2013

7. Konceptová analýza expresivně tvořivé úlohy Moje sociální role: Fotografický autoportrét jako nástroj introspekce

Kapitola přináší konceptovou analýzu expresivně tvořivé úlohy, která je založená na vlastní fotografické sebereflexi. Úloha je nazvaná Moje sociální role, má ze tří zde analyzovaných úloh nejvíce introspektivní charakter. Autor se stává zároveň sám sobě modelem. Úloha vychází z myšlenek E. Goffmana o jedinci ve společnosti a jeho sociálních rolích. Žáci fotografují autoportréty a poznávají, že i vlastní osoba a osobní prostor může být objektem našeho fotografického zájmu, v rámci kterého může navíc vzniknout obsahově přesvědčivá a esteticky výrazná fotografická série.

7.1 Anotace tvůrčí úlohy

Aktivita je zaměřena na zkoumání role jedince ve společnosti v duchu myšlenky amerického sociologa Ervinga Goffmana (1999). Podle něj se člověk přizpůsobuje okolí, ve kterém se momentálně nachází, nasazuje „masku“ podle potřeby a uzpůsobuje také své chování – například tím, že některé své vlastnosti zdůrazní a jiné záměrně skryje. Do těchto zmíněných rolí se buď sám stylizuje (například když se snaží začlenit do nějaké subkulturní skupiny), anebo je společností jedinci jaksi přidělena, ať už je to po vůli, či nikoliv. Ve své knize – Všichni hrajeme divadlo – přibližuje Goffman role každého jednotlivce následujícími slovy amerického psychologa, zakladatele empirické psychologie Williama Jamese:

„Můžeme prakticky říci, že [jednotlivec] má tolik různých společenských vlastních já, kolik existuje rozdílných skupin osob, na jejichž mínění mu záleží. Obvykle každé z těchto různých skupin odhaluje odlišnou stránku vlastní osobnosti. Mnohý mladík, který je před svými rodiči a učiteli ostýchavý, mezi svými, tvrdými mladými přáteli kleje a holedbá se jako pirát. Svým dětem neukazujeme stejnou tvář jako svým společníkům v klubu, jsme jiní pro své zákazníky a jiní pro své zaměstnance, jinak se stavíme ke svým nadřízeným a zaměstnavatelům a jinak k blízkým přátelům.“ (James in Goffman 1999: 50–51)

V závislosti na sociálním kontextu daného prostředí a dalších jiných okolnostech uzpůsobujeme své chování, tyto sebe-stylizace však mohou být mnohdy velmi náročné a někdy dokonce i kontraproduktivní, což dokládají následující slova J. P. Sartra: „Pozorný

žáček, který si přeje být pozorný, oči upřené na učitele, uši našpicované, aby mu nic neuniklo, se natolik vyčerpá hraním role pozorného žáka, že nakonec nic neslyší.“ (Sartre in Goffman 1999: 38) Jak je zřejmé, nemusejí být tyto role, o kterých hovoří Goffman, vždy zcela myšleny vážně, naopak mohou být i hrané, v extrémní poloze až cynické⁶⁴. Současný lehce kontroverzní slovinský filozof a psychoanalytik Slavoj Žižek naopak tvrdí (2004), že toto nošení masek, neboli hraní rolí, může být zvláštní v tom, že nás mnohdy může přiblížit pravdě víc, než by mohlo naše vlastní „já“ ukryté v té chvíli právě za touto maskou.

V tomto cvičení se žáci zamyslí nad svými jednotlivými rolemi ve společnosti. Tím by se potažmo měli (mohli) zamyslet i nad rolemi ostatních členů společnosti a tyto by pak mohli lépe chápat, více respektovat. Směřujeme tím k naplňování některých klíčových kompetencí – konkrétně personálních a sociálních. O jednotlivých kategoriích kompetencí oborových a klíčových úrovní bude podrobně pojednáno v následující podkapitole Analýza tvůrčí úlohy.

Úloha je založena na tom, že fotograf zde zaměří objektiv sám na sebe a zachytí se v několika sociálních rolích, které jsou mu vlastní – do vybraných rolí se každý autor sám stylizuje. Zadáni úlohy předpokládá, že autoportréty vzniknou v autentickém prostředí, proto není možné dopředu fotografům stanovit, kde úlohu splní. Úloha je tedy stavěná pro plnění mimo vyučování. Každý ji plní sám ve svém volném čase. V rámci úlohy vznikne několik autoportrétů, ve kterých se autoři stylizují do sobě vlastních sociálních rolí v „goffmanovském stylu“.

Při vytváření autoportrétů v různých sociálních kontextech, čili rolích, nám může být přínosem definice pojmu „role“ od Jana Slavíka, který ji vymezuje následovně: „Role je pojmenovaná množina (seznam) vlastností, která může být přisouzena určité osobnosti nebo osobnostem (resp. individuu/individuům) a od níž očekáváme, že se charakteristicky projeví v určitém typu situací.“ (Slavík, Wawrosz 2001: 101) Fotografie by měly být zdrojem vizuálních informací, které budou charakterizovat každou jednotlivou roli. Důležitou roli proto bude hrát volba prostředí, oblečení a výběr případných rekvizit. Výrazně se tak dotkneme i otázky vizuální gramotnosti.

⁶⁴ Když už ani nevěříme tomu, co sami říkáme.

7.1.1 Kontext výukové situace

Dříve, než byla tato úloha provedena s žáky základní umělecké školy, byla realizována s frekventanty soukromých kurzů fotografie, se studenty vychovatelství pedagogické fakulty a s několika doktorandy z novozélandské univerzity. Všichni byli vyzváni odevzdat k sérii autoportrétů zároveň i text reflektující úlohu a shrnující její přínosy pro dotyčného. Alterovaná varianta úlohy (následně byla úloha doplněna o závěrečný reflektivní dialog a o výstavu snímků v prostředí školy) proběhla s žáky ZUŠ. Tato analýza tedy přináší rozbor již alterované úlohy, což však další případnou alteraci nevylučuje.

7.1.2 Didaktické uchopení obsahu

Pojďme si nyní detailně krok po kroku představit, jak celá úloha probíhala s žáky fotografie na zmíněné ZUŠ. Praktická část úlohy je samostatná a žáci ji plní mimo školní vyučování jako domácí úkol. Proto je tentokrát (ve výuce a i v analýze) věnováno více prostoru úvodní kognitivní a závěrečné reflektivní fázi úlohy, přičemž jistý druh reflexe (analýzy fotografií představovaných autorů) proběhne již právě v úvodní kognitivní části.

V prvním kroku se úloha pokusila přimět žáky k zamyšlení nad myšlenkami sociologa E. Goffmana. Goffman říká, že člověk je společností přinucen k tomu, aby si nasazoval „masku“ a choval se v různých společenských situacích různě. Byla proto otevřena otázka rolí člověka v kontextech různých sociálních skupin. Vyučující uvedl žákům následující příklad: „Když se odpoledne po vyučování vrátím domů, vezmu si skateboard, přilbu, navléknu chrániče a půjdu jezdit s partou přátel na hřiště, má sociální role se změní. Z učitele se stávám najednou kámošem, skejt’ákem, part’ákem atp. Nepromění se pouze mé oblečení, pravděpodobně budu používat i jinou mluvu, můj slovník se změní, nebudu pravděpodobně hovořit tak formálně jako teď s vámi. V momentě, když mě odvezla z parku s otevřenou zlomeninou rychlá, stal jsem se na pár dní pro zbytek společnosti pacientem, odlišen nemocničním ošacením. Zdravotnický personál nemocnice šel ještě dál, pro ně jsem byl otevřená zlomenina či fraktura bérce.“ Žáci byli následně vyzváni vyjmenovat nějaké role, ve kterých se sami někdy ocitají – ať už cíleně či naopak nezáměrně.

Následovalo prohlížení fotografií různých autorů – slovy terminologického diskurzu didaktiky výtvarné výchovy – proběhla vizuálně kognitivní etuda s exkurzy

mnohdy překračujícími hranice oboru. „Nyní se pojďme podívat na tvorbu několika známých umělců, kteří z námětu autoportrétu vycházejí. Přitom si vysvětlíme pravidla úlohy, která vás čeká.“

Ze světa filmové vizuality vychází práce americké konceptuální umělkyně Cindy Shermanové. Od sedmdesátých let vytváří série autoportrétů inspirovaných filmovou stylizací. Shermanová vytváří snímky, které mají připomínat záběry z filmové produkce předchozích dekad. Uzpůsobuje proto oděv, líčení a scénu, vybírá kompozici obrazového pole, přidává mimickou expresivitu obličeje; to vše má dokreslovat útržek jakoby filmového záběru. V tom, že používá vizualitu filmového vidění předchozích dekad, kdy „cituje“ například styl filmového pojetí čtyřicátých let, je přístup Cindy Sherman postmoderní. Dále především konceptuálním přístupem tvorby tohoto cyklu spadá mezi představitele postmoderní fotografie.

„Všimněte si prosím nasvícení tohoto snímku. Jak podle vás tohoto výsledku autorka dosáhla? Ať nemluvím sám.“ Povzbuzování učitele ke spolupráci při rozborech snímků a lehké nasměrování otázkami bylo úspěšné a vedlo k otevření diskuze. Od otázky identity se pozornost přesunula na pokus vymezení hranic postmoderního umění.

Podobně byli žáci seznámeni i s tvorbou některých našich fotografů, přesněji fotografek a jednoho fotografa. Konkrétně šlo o cyklus autoportrétů Václava Stratila nazvaný Řeholní pacient z devadesátých let, sociologicky laděné autoportréty ostravské fotografky Dity Pepe s námětem „přestrojování“ do cizí identity (od 1999) a počítačově manipulovanou sérii autoportrétů autorky Terezy Vlčkové s názvem Mirrors inside (2008–2009).

Nyní si postupně přiblížíme, jakým způsobem byl obsah žákům zprostředkován, podobně jak bylo ukázáno před chvílí na Shermanové, aby byl čtenář seznámen s intencionálním obsahem, tedy s tím, co konkrétně bylo žákům v rámci kognitivní vizuální úvodní etudy o třech fotografech z českého prostředí uvedeno⁶⁵.

Začneme prací konceptuálního tvůrce Václava Stratila, olomouckého rodáka a vedoucího ateliéru Intermedií FaVU VUT Brno. Cyklus Řeholní pacient vytvářel Stratil od první poloviny devadesátých let. Fotografie vznikaly v ateliérech komunálních

⁶⁵ Jiná otázka je, jaké množství nabídnutého obsahu si jsou žáci schopni osvojit. Petra Šobánková, docentka Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, v kolektivní monografii *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci* (2015: 14) uvádí, že kromě tohoto „intencionálního, explicitně vyjádřeného obsahu“ si žáci také osvojují obsahy neintencionální, které vyplývají ze situace, nejsou verbalizované ani vizualizované, ale přesto jsou přítomné (například sociální chování).

fotografií a ve fotografických budkách. Každá fotografie má jiný původ, formálně se od sebe tedy jedna od druhé pochopitelně liší. Námět však zůstává. „Řadu nezávisle pořízených fotografií propojuje typologická identita námětu“. (Císař 2014: 133) Stratil se vyjadřuje někdy pouze grimasou, jindy používá celou řadu propriet. Jeho práce má silně akční podtext, můžeme postřehnout prvky body-artu, někdy až se znaky masochismu. Každé fotografování je pro něj určitou performancí, vžívá se do ztvárňované postavy, role, kterou znázorňuje. Už jakási míra rozpolcenosti v názvu série naznačuje mantinely, ve kterých se inscenace rolí zhruba pohybují. Role oscilují mezi póly zapáleného řádového člena nespecifikovaného církevního řádu a blíže neurčeným řadovým pacientem nejspíše psychiatrického oddělení, což mnohdy od sebe nemusí mít ve své podstatě příliš daleko. Všimněme si v této souvislosti významu, kterého může slovo *oddělení* nabývat. Ze série autoportrétů brněnského výtvarníka Václava Stratila můžeme jistou míru oddělení, odloučení od společnosti čili existencialismu cítit. Žáci byli vyzváni některé autoportréty analyzovat: „Pokuste se slovy vystihnout, co mají jednotlivé záběry vyjadřovat, jakou roli autor ztvárňuje. Pomůžu vám – zkuste vyjmenovat propriety, neboli rekvizity či předměty, které fotograf zvolil na jednotlivých snímcích. K čemu se vážou tyto předměty? Snažím se vám naznačit, že zvolené rekvizity mají divákovi o rolích něco napovědět. Ty věci na fotce mají význam, který je divákovi nabízen k „přečtení“ ve vizuální formě.“

Další autorka, jež byla žákům představena, Dita Pepe, patří mezi výrazné současné talenty naší fotografie. Po sérii autoportrétů s ženami, kterou vytvářela od sklonku milénia, začala vytvářet sérii autoportrétů s muži, jednotlivé snímky jsou „mistrovskou prací s kombinacemi denního a umělého světla a výraznými barvami.“ (Birgus 2003: 1) Birgus však také poukazuje na obsah jednotlivých snímků, ve kterých se autorka zabývá změnou identity. Vzniká tak „mnohovrstevnatý sebereflexivní autoportrét a současně i jakýsi sociologický obraz různých archetypů současné společnosti.“ (tamtéž) Pepe se stylizuje do rolí partnerek vytipovaných mužů (doslova od akrobata po zemědělce) a společně s nimi vytváří své aranžované autoportréty v charakteristickém a ilustrujícím prostředí.

„Pojďme se společně pokusit nalézt některé archetypy lidí v dnešní společnosti.“ A učitel dále k žákům pokračuje: „Všimněte si, jak je scéna světelně pojatá, denní světlo je doplněno umělými ateliérovými blesky. Autorka používá ateliérovou techniku v plenéru, v krajině. Prostě si přenesení ateliéru do přírody, včetně elektrické přípojky anebo

výkonných akumulátorů. S technikou pomáhá Dítě Pepe její partner fotograf Petr Hruběš. Pojd'me se teď ale zaměřit na jednotlivé prvky kompozice některých jejích fotografií. Co všechno na snímku vidíte? Co všechno zde tvoří kompozici? Odkud přichází světlo? Co se odehrává v popředí a co v pozadí?“

Další představenou osobností světa fotografie byla Tereza Vlčková, mimochodem spolu s Pepe další absolventka Institutu tvůrčí fotografie Slezské univerzity v Opavě. Vlčková totiž vychází ve své tvorbě částečně také z autoportrétu, a to například v cyklu barevných fotografií *Mirrors inside* (2008–2009), které jsou počítačově manipulované. V prostorách divadla nebo jakéhosi blíže neurčeného kulturního sálu rozehrává autorka psychologickou hru sama se sebou a se svými alternativními „já“, konkrétně s kladnými a zápornými stránkami své vlastní osobnosti. Strohá kompoziční řešení a minimální prvky kompozice spoluutvářejí lakonický vizuální jazyk. Jazyk, kterým autorka hovoří nejen o svých dvou tvářích, ale například také o etické otázce umělé reprodukce a tvorby klonů z kmenových buněk. Sama autorka, pravděpodobně inspirována myšlenkami zmíněného sociologa Goffmana, k tomuto cyklu uvádí:

„Níterný monolog jako vnitřní odraz osobnosti. Něco ryze introvertního. Osobního. Temného. Každý má v sobě něco, čeho se bojí. Černá stránka. Lidské podvědomí a jeho spletnosti. Noční můry, jež nás vyhánějí z tepla postele uprostřed ticha – tmy – noci. Výkřik, který nikdo neuslyší – jen ty (já). Absurdní situace, jež nás děsí svou nesmyslností a ironií, kde hraješ hlavní roli fatální situace uprostřed podivuhodného divadla. Jsme to my sami, koho se bojíme, koho denně vidáme v zrcadle. Kolik převleků skrýváme pod naší maskou? Jsme chameleóni s jednou tváří. Svůj převlek neodhalíme ani před sebou samými. Neustálým hledáním sama sebe klameme nás i své okolí... Jak těžké odpovědět na základní otázku života. Kdo jsem? Správně neodpovíme nikdy. Já?“ (Vlčková, nedatováno s. 1)

Z explikace, kterou Vlčková uvádí svůj cyklus, vyplývá, že autorka se zcela jistě žánrově a částečně také tematicky překrývá s obsahem naší úlohy. Svě role hledá a nachází spíše uvnitř svého nitra. Autorka je podle doprovodného textu následována černým stínem svého podvědomí. Ocítá se jakoby uprostřed snu s existencialistickým podtextem plným jakéhosi strachu z nevědomí. Tvorba je pro Terezu Vlčkovou způsobem, jak otevřít nedořešené otázky vlastních témat oblastí psychologie, sociologie, filozofie či etiky, které introvertní autorka řeší při svých vnitřních kontemplacích a které následně vizualizuje prostřednictvím fotografické tvorby doplněné počítačovými

manipulacemi. Obojí autorka suverénně zvládá. Vizuálně účinné počítačové manipulace, jako například multiplikace, kdy se Vlčková digitálně „klonuje“ do svých alternativních „já“, nabízejí příležitost otevřít s žáky diskuzi, do jaké míry lze brát fotografii vážně co do důvěryhodnosti zprostředkovaných obrazových informací.

Žáci měli následně za úkol jednotlivé soubory mezi sebou navzájem srovnávat co do formy a obsahu jednotlivých snímků. Analyzovali tak vyjadřovací vizuální jazyk jednotlivých autorů rozbořením jejich fotografií. Žáci se pokoušeli objevit, čím jsou jednotlivé soubory společné a co je naopak mezi sebou odlišuje. Poté byli vyzváni, aby vybrali soubor, který na ně zapůsobil nejvíce, a také aby se pokusili uvést, proč si myslí, že tomu tak je.

Učitel: „Čím se obrazově vyjadřuje, čím hovoří Stratil a čím ta Pepe, když to srovnáme?“

Žáci: „Ona téma převlekama a také tím prostředím.“

Učitel: „Správně. A on?“

Žáci: „On tím výrazem ve tváři, tou grimasou.“

Učitel: „Tak jako odhaluje Vlčková své temné stránky a Pepe se snaží najít svou vlastní sociální roli ve společnosti, budete mít i vy teď možnost objevovat sami sebe fotografickou cestou. Přístup si musíte každý vymyslet sám, abyste ukázali, jak originální ve své tvorbě dokážete být. Konečný soubor musí být ale jednotně pojatý, podobně jako u těchto autorů.“

Tvorba žáků probíhala tentokrát zcela bez dozoru vyučujícího, dokonce mimo rámec vyučovacích hodin předmětu, jak již bylo zmíněno. K hotovému souboru měli žáci za úkol odevzdat i písemnou reflexi úlohy rozsahu přibližně jedné stránky textu.

Vytvořené snímky byly prezentovány ve třídě v prvním následujícím týdnu po zadání úlohy. Projekci doprovázelo představení jednotlivých souborů autory. Formou kolektivní diskuze proběhl reflektivní dialog, který měl zhodnotit prezentované výsledky práce jednotlivých žáků, ale i průběh celého fotografování. Podrobněji se o tématech reflektivního dialogu dozvíme v následující podkapitole – v analýze tvůrčí úlohy.

7.2 Analýza tvořivé úlohy

V předchozích odstavcích jsme detailně přiblížili zejména tematickou vrstvu naší tvůrčí úlohy a nastínili jsme vrstvu konceptovou. Nyní zaostříme naši pozornost naopak na

konceptovou a kompetenční vrstvu a ukážeme, jak úloha naplňuje požadavky na obsah (v širším smyslu než jen učivo) a kurikulární normativitu a také se pokusíme zjistit, je-li úloha v dostatečné míře expresivní, abychom ji mohli považovat za tvořivou expresivní úlohu.

Tato introspektivně zaměřená úloha vychází z fotografování autoportrétů. Úkolem je vytvořit sérii autoportrétů vlastních sociálních rolí. Úloha žáky v úvodu seznámila s myšlenkami amerického sociologa Goffmana. Vytvořil se tak prostor k zamyšlení nad vlastními sociálními rolemi ve společnosti. Kromě technických otázek spojených s prací se stativem, dále technologických, spojených se správným nastavením potřebných funkcí (např. samospoušť, manuální ostření), dotýká se aktivita také teoretických aspektů umění (konkrétně termínů postmoderní umění, konceptuální soubor), formální a obsahová rovina snímků, informace z historie fotografie (představení umělci). Žák je také nucen přemýšlet o svém začlenění do společnosti a své příslušnosti k různým sociálním skupinám. Uvědomí si tak lépe své postavení ve společnosti, což může přispět k naplňování klíčových kompetencí (personální). Tímto se úloha snaží navázat na RVP ZV, podle kterého si žák „vytváří pozitivní představu o sobě samotném, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.“ (RVP 2005)

Martin (obr. 14), student pedagogické fakulty, jenž se úlohy také účastnil, se zamýšlí – a to nad složitostí sociálních vztahů:

„Aktivita mě donutila přemýšlet, opravdu přemýšlet, a to nad mými rolemi v životě, hereckými rolemi na pódiu tohoto obrovského divadla jménem Země. Nakonec jsem jich našel spousty. Učitel, student, přítel, syn, kamarád, zákazník... Jsem vlastně taková rozpolcená osobnost a nejen já, ale všichni na tomto světě jsme rozpolcené osobnosti, herci, kteří hrají právě takovou roli, kterou zrovna potřebují, aby obstáli před jinými herci, kteří zrovna hrají něco jiného, aby poté obstáli před někým jiným. A tak dál, a tak dál.”

Martin si při plnění úkolu uvědomoval jednak své vlastní sociální role ve společnosti, ale i role ostatních jejích členů – a otvíral pro sebe následující značně závažné otázky týkající se jeho blízké i vzdálenější budoucnosti – to upozorňuje na sebeuvědomění studenta (oborová kompetence) a cílevědomost:

„Co v mém životě hraje největší roli? Klíč byl jasný. Na prvním místě je pro mě má budoucí žena, v tomto případě jsem v roli

partnera. Na druhém místě je můj pes (až budou děti, budou se zřejmě s partnerkou dělit o první a druhé místo), a tak jsem se stal páníčkem'. Důležitá je pro mě práce, kterou dělám, ale i věci, jimiž se zabývám ve volném čase a jsem schopen se u nich odreagovat, a tím je hra na hudební nástroj, bicí, tudíž mohu říct, že mojí další rolí v životě je být hudebníkem.“

Tato výpověď mimo jiné dokládá, že Martin se pokusil sestavit svůj žebříček osobních hodnot. Po úvodu celé expresivně tvořivé úlohy, který žáky seznámil s myšlenkami Ervinga Goffmana (kompetence personální), proběhla kognitivně vizuální etuda, kdy byly žákům představeny práce čtyř současných autorů (kompetence k učení).

Ukázalo se, že je velmi důležité, co v této fázi úlohy žákům ukážeme a co vyzdvihneme (styl a počet snímků zachycujících jednotlivé role atp.), protože z těchto ukázek následně vychází většina žáků při plnění úlohy. Žák plní úlohu v soukromí, v prostředí dokreslujícím jednotlivé role. Proces samotné tvorby při zpracovávání této úlohy nám tedy zůstává skryt. Nemáme žádný záznam z vlastního procesu zpracování této úlohy žáky, cenným zdrojem dat pro nás jsou jejich písemné reflexe, ale i ostatních účastníků, kteří aktivitu absolvovali a na výzkumu byli ochotni participovat. Nemůžeme-li sledovat a zaznamenávat k dalšímu zkoumání proces fotografování žáků, zaměříme se tedy více na písemnou reflexi účastníků úlohy, záznam reflektivního dialogu a vzniklé artefakty – fotografické autoportréty.

Samostatnou fotografickou etudu následovala písemná část, kde žák etudu zhodnotil, zamyslel se, zda mu něco dobrého přinesla, co si uvědomil o sobě a jak samostatná práce probíhala od nápadu k realizaci. Jednotlivé autoportréty mohly být doplněny textovou anotací.

Žák se zde zpětně pokouší písemně verbalizovat své myšlenkové pochody při zpracovávání úlohy a další postřehy, z hlediska analýzy tak mimochodem vznikl cenný materiál, jehož analýza také přispěla k odhalení některých důležitých faktorů. Účastníci úlohy odevzdali text o rozsahu jedné A4. Pozoruhodné je, že v těchto textech byli mnozí daleko otevřenější v otázce svého soukromí než v ústních reflexích, které následovaly ve třídě. Z didaktického hlediska tato písemná introspekce mohla vést k lepšímu uvědomění si některých svých stránek osobnosti, tedy k rozvoji personálních kompetencí.

Pojďme se nyní zaměřit na další epistemologické jednotky – tedy pojmy, znalosti a schopnosti (Šobánková, 2015: 12), které závěrečná část úlohy nabízela k osvojení.

Například fotografka Gábina popisuje absolvovanou etudu a její přínosy z jejího pohledu následovně:

„Dostali jsme úkol vyfotit sociální autoportrét. Hned od první chvíle se mi to zdálo jako zajímavý úkol a začala jsem nad tím intenzivně přemýšlet – sem tam jsem zavřela oči a přemýšlela, jak to vyfotit a také co. Často, možná každý den, jsem o tom úkolu přemýšlela – večer před spaním u zrcadla – zrcadlo mi evokovalo můj obraz. Už na začátku jsem věděla, že chci, aby byl portrét nějak stylizovaný. Jak autoportrét vyfotit? To mě napadlo až při (po) probuzení den předtím, než jsme měli úkol odevzdat. Idea byla jasná – soustředit se na objekt, který vyjadřuje dané společenské postavení a – já v pozadí. Vše umocněno různým oblečením, účesem – jako symbolika k danému portrétu. Portrét jsem nafotila večer před prezentací. Technicky jsem si vystačila sama. Před focením jsem si dělala zkušební záběry na příteli. Při focení autoportrétu jsem využila samospoušť a stojací lampu pro ostření, na jejíž místo jsem pak umístila daný klíčový objekt. Cvičení mě naučilo či vedlo k tomu, abych hledala, jak vyjádřit určitou věc jednoduchým výtvarným způsobem.“

Gábina naráží na expresivní stránku této úlohy, když hovoří o hledání „objektu, který vyjadřuje dané společenské postavení.“ Z úryvku této písemné reflexe vysvítá, že autorka měla dopředu vytvořenou představu i o obrazové formě autoportrétů. Využila znalost vlivu použití nízkého clonového čísla objektivu, čímž dospěla ke zdůraznění klíčového předmětu ostrostí v jinak neostřím zbytku záběru. Tento princip zachovala v celé sérii tří snímků, čímž přispěla k jednoduché a jednotné vizuální formě. Gábina také popisuje, jak při fotografování postupovala, například, že ostříla na zástupný předmět (lampu) atp. Využila prostor s velmi účinným bočním, měkce modelujícím světlem a jak je ze snímků dále patrné, zvládla práci s figurou na pozadí i negativním a pozitivním způsobem. Došlo tedy k naplnění oborových kompetencí týkajících se tvůrčí produkce, tvůrčí aktivity a technické zdatnosti, což poukazuje především na naplňování pracovních kompetencí. Nesporně můžeme hovořit o autorčině kreativě a jisté flexibilitě (kompetence řešení problémů), nechyběla ani koncentrace, vytrvalost a zodpovědnost (kompetence personální). A autorka také splnila nároky na originalitu přístupu, dokázala se jako jedna z mála oprostít vlivu autorů z vizuálně kognitivní etudy. Stejně jako v případě Gábiny (obr. 15), i ostatní fotografové zkoušeli nové přístupy, vymýšleli strategie a tím se samozřejmě také učili. Hovoříme o kompetencích, které bez výhrad mohou být zahrnuty do kategorie klíčových – k řešení problémů.

Další ukázkou naplňování klíčových kompetencí (především personálních kompetencí), ke kterým zkoumaná úloha směřuje, můžeme nalézt v písemné reflexi, ve které se autorka vymezuje vůči společnosti. Studentka pedagogické fakulty Nora (obr. 16) si všímá pozoruhodné proměny vlastního postoje k okolí po vlastní svatbě:

„V ten den, kdy jsem svému muži řekla „ANO“, se ze mě stala manželka. Od té doby jsem se ocitla na hranici dvou světů – svobodných nezávislých dívek a spořádaných ženušek, ale nepatřím ani do jednoho z nich. V okamžiku, kdy jsem se vdala, jsem se automaticky zařadila na stranu vdaných paniček – těch, co si vykládají o tom, jaké mají záclony a co dnes uvaří svému muži na večeři. Nasadila jsem tedy výraz spokojené manželky. Pak přišla chvíle, kdy začaly všechny vdané kamarádky hojně plodit děti a debaty o plínkách a kočárkách byly na denním pořádku. Ze začátku jsem se snažila tvářit, že mě to i zajímá, usmívala jsem se na jejich ratolesti, ale postupem času jsem se začala takovým situacím raději vyhýbat. Držet krok s druhou skupinou taky není jen tak. Snažíte se tvářit, že se vlastně nic moc nezměnilo a že můžete všechno, ale už to taky nejde každý víkend prokalit nebo si sbalit krosnu a vyrazit na půl roku trhat jablka na druhou stranu světa. Jsem totiž vdaná panička!“

Studentka zde hovoří o dvou světech, které se jí otevírají po svatbě, ale zároveň se vůči nim vymezuje, jak je patrné. Vymezuje si tak vlastní hranice své nové role, tím jsou naplňovány personální kompetence. V případě této studentky je pozoruhodné, že jako jediná se při plnění této úlohy stylizovala pouze do jedné sociální role – vytvořila jediný snímek. Na snímku se autorka oblečená do pracovní zástěry nachází (zachycena pouze bez hlavy) v prostoru kuchyně s velkým kuchyňským nožem v ruce. Použité rekvizity nejsou vybrány náhodně, mají symbolizovat danou společenskou roli – byť kuchyňský nůž interpretujeme ambivalentně vůči vymezené roli. Tvorba této autorky (a samozřejmě nejen její), která vznikla v rámci této aktivity, dokázala, že v rámci úlohy byla naplněna jedna z dílčích kategorií oborových kompetencí – konkrétně pak kompetence vizuální komunikace (gramotnosti), což přispívá k naplňování klíčové kompetence komunikativní.

Jak je zřejmé, nedošlo v této aktivitě k žádné přímé sociální interakci, a přesto oprávněně můžeme hovořit o naplňování klíčových kompetencí (sociální a personální). Účastníci si skrz fotografickou sebereflexi uvědomují a ověřují platnost teorií E. Goffmana. Odhalují si své vlastní „masky“ pro různé sociální situace, což by jim mělo následně pomoci pochopit sebe i své více či méně blízké sociální protějšky.

Zjednodušenou obrazovou formu celé série autoportrétů využila i Eliška (obr. 18). – autorka soubor sjednotila zachycením tváře z ánfasu, přičemž spodní polovinu tváře vždy zakrývá předmět, který autorka drží v rukách. Jednotlivé předměty mají podle autorky napovídat jednotlivé ze tří rolí. Měkké boční světlo vytváří jemnou modelaci tváře a jednoduchá centrální kompozice podtrhuje klidnou atmosféru na snímku, tento klid narušuje pronikavý pohled, přímý oční kontakt autorky s námi diváky. Minimálními vizuálními prostředky dosáhla působivého účinku, formální a obsahovou jednotu udržela v celé sérii. Vznikl tak formálně originální soubor. Eliška se prostřednictvím aktivity zamyslela nad hmotným a virtuálním světem:

„Každý se dnes snažíme být „sociálně aktivní“, ale na tradiční hodnoty a poctivou „ruční práci“ poněkud zapomínáme. A zároveň chceme mít soukromí, být v anonymitě, což prakticky už není ani možné, pokud žijete v „elektronickém světě“. Hrábě, klasická kniha a pánev pro mě představují reálný a hmotný svět, díky kterému ještě nemusím podlehnout dnešním nátlakům společnosti. Řekněme, že jde o jakýsi únik. U těchto činností totiž člověk skutečně „vypne“ a oprostí se od vnějších vlivů, vyčistí si nejen zahradu, ale i hlavu.“

Pro Elišku zastoupené předměty na snímcích „představují reálný a hmotný svět“, jsou tedy jakousi metaforou – a zde se tedy opět výrazně dotýkáme expresivní složky úlohy. Je tedy zřejmé, že Eliška se v rámci této úlohy dokázala vyjádřit jednak originálně pojatou koncepcí zjednodušení vizuální formy, kde projevila míru originality, ale také v rovině expresivní, symbolické.

Žáci ZUŠ měli na samostatnou práci (fotografování a psaní textu) stanovenou lhůtu pro vypracování jeden týden od zadání. V následující hodině přinesli snímky na USB flash discích a proběhly prezentace jednotlivých souborů formou projekce. Každý si své fotografie sám uvedl krátkou explikací, oporou místy byla písemná reflexe, kterou si každý měl vypracovat také doma. Ukázky jednotlivých souborů v rámci skupiny při následném reflektivním dialogu nabídly možnost částečně nahlédnout jednotlivcům do jejich soukromí. Žáci se tak představili ve chvílích svého volného času, při svých zálibách a povinnostech, což bezpochyby vedlo k lepšímu vzájemnému poznání a tedy k posilování sociálních vztahů v rámci kolektivu. Měli tak možnost konfrontovat vlastní výstupy s autoportréty svých kolegů, což by mělo vést k uvědomění, že každý člověk je

jiný a výjimečný.⁶⁶ Také se žáci mohli v této části navzájem inspirovat a učit jeden od druhého. Přitom si samozřejmě cvičili i mluvený projev. Respektovali se navzájem při mluvených výstupech, pozorně vnímali prezentace svých kolegů a snažili se obohatit odlišnými přístupy. Terminologií kurikulárních dokumentů – v průběhu projevu ostatních „čerpá žák poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají“. Následně se ve třídě rozpoutala živá diskuze. V těchto slovních (a bezesporu již také v předchozích písemných) formulacích vlastních myšlenek o prezentovaných autoportrétech se někteří žáci snažili v souvislostech použít čerstvě nabyté termíny a poznatky ze světa umění, čímž dokázali, že rozumí jejich obsahu, že je pochopili. Jinými slovy se tím potvrdilo, že došlo ke kýženému abstrakčnímu zdvihu v oblasti terminologie. Ukázalo se však také, že některé termíny žáci nepochopili správně. Příkladem může být výše uvedená reflexe Elišky, ze které vyplývá, že dívka má termín „sociální“ pravděpodobně spojený výhradně se světem sociálních sítí internetu.

Závěrečnou částí celé této úlohy byl reflektivní dialog, který vycházel zejména z prezentovaných snímků. Žáci představili postupně své práce a vysvětlili, jaké měli záměry a co má který snímek vyjadřovat za jejich roli. Průběh dialogu v průběhu jednotlivých ukázek byl pedagogem moderován, tak aby byla otevírána především témata s edukačním potenciálem rozvíjet oborové i klíčové kompetence žáků. Následující přepis dialogu ukazuje, jak se pedagog snaží pozornost žáků (v tomto případě jde o žáky ZUŠ) přesunout od denotační roviny snímku více k expresivní, metaforické rovině.

Učitel: „Když mi tuhle fotku ukážeš jako divákovi, jak bys chtěla, abych ji pochopil?“

Petra: (mlčí)

Učitel: „Vždyť přece vytváříme a vybíráme snímek, kterým chceme něco říct, ukázat, který má co vyprávět. Proč tady na tom kole jedeš bez držení?“

Petra: „Jakoby volnost jsem chtěla ukázat. To se mi tak líbí z toho kopce, jak bydlíme na té hlavní, tak jsem chtěla jet z toho kopce, jakoby k městu. Já bych chtěla bydlet ve městě...“

Učitel: „Takže tím divákovi říkáš, že na vesnici je nuda, že míříš do města!“

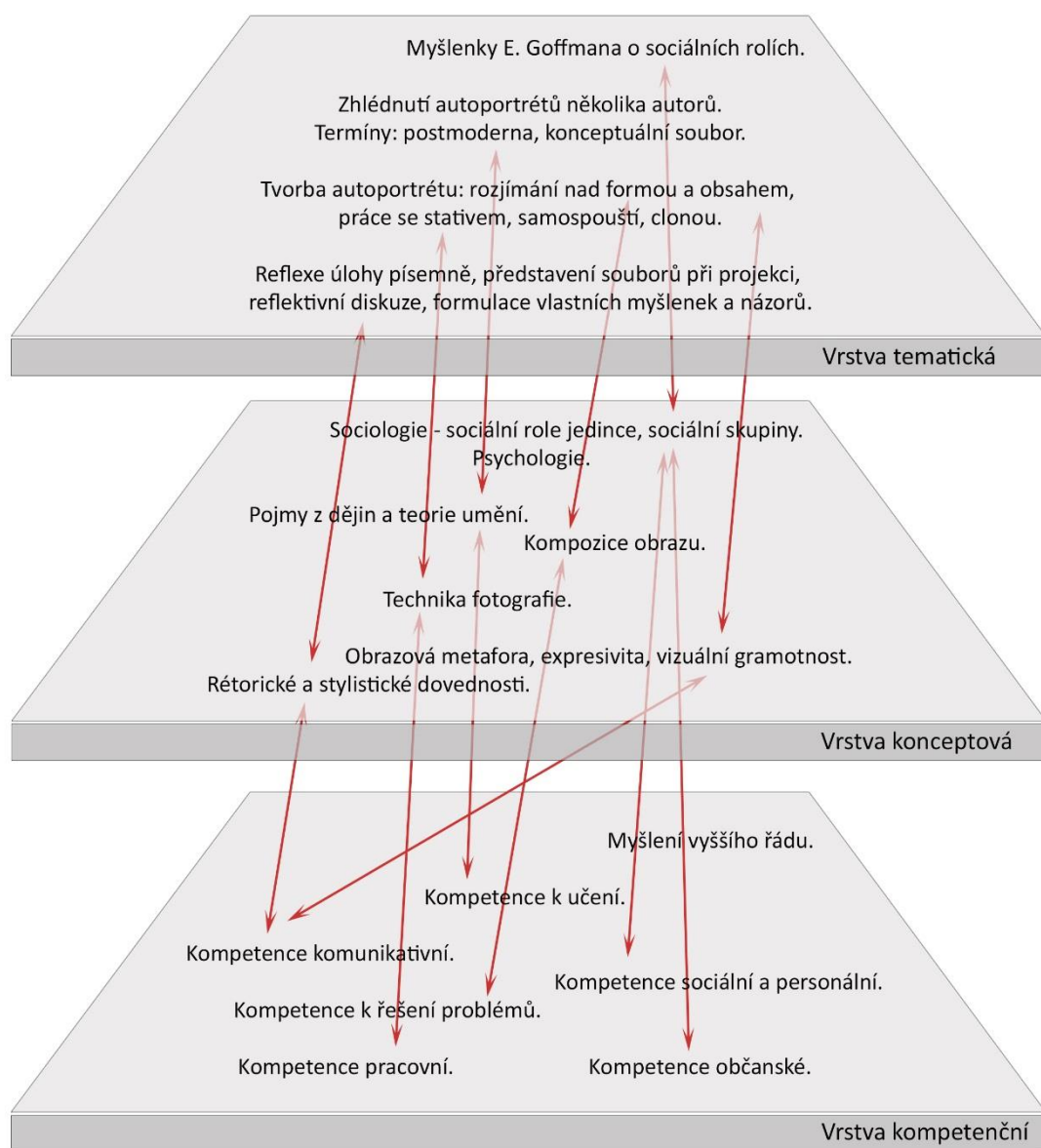
Petra také zmínila, že přemýšlela o vytvoření dvou snímků – na prvním by byla zachycena sedící v koutě, plachá, izolovaná od veškeré společnosti, na druhém pak právě

⁶⁶ V případě, že se v kolektivu objeví žák jiné etnické skupiny, mohlo by dojít i ke konfrontaci dvou kultur – a to by mohlo být bráno jako přesahy do otázky multikulturní.

naopak – obklopena společností přátel a bujarým veselím, snažící se socializovat. V obou popsáných případech se z didaktického hlediska v těchto případech dotýkáme obsahové roviny snímků. Petra se ve svých úvahách dostala například i k práci Terezy Vlčkové (digitálně manipulované snímky, které byly představeny v úvodní motivační části). To jednoznačně poukázalo na naplňování kompetencí k učení. Petra poprosila o spolupráci při fotografování svého otce, proto při řešení úlohy nenarazila na technické problémy spojené s prací se stativem a samospouští fotoaparátu.

Jiná žákyně ZUŠ Veronika představila soubor snímků, na kterých se zachytila v pohledu z ánfasu na několika různých místech. Vybraná stanoviště a rekvizity jsou volené značně nelogicky až nesourodě. Například na jednom snímku se Veronika zachytila sice se skateboardem, ale na polní cestě uprostřed polí, mimo jiné bez přilby a chráničů. Bylo proto ukázáno, že divák v tomto případě (má-li odhadnout danou sociální roli) může být z obrazového poselství takového snímku minimálně zmaten. Nemůžeme říci, že by snímek nebyl dostatečně narativní. Dekódování obsahu tohoto snímku bylo další skvělou příležitostí jak otevřít otázku vizuální gramotnosti z trochu jiného pohledu.

Hlubší rozbor formální stránky některých vybraných snímků v rámci reflektivního dialogu vedl k otázkám skladby a stavby fotografického obrazu a k práci s několika termíny z oblasti kompozice a elementů umění obecněji (linie, barevnost, rytmus, harmonie atp.). Ale dotkli jsme se i obsahové stránky jednotlivých snímků, což reflektuje požadavek RVP ZV, že „žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu“.



Obrázek 13 Konceptový diagram expresivně tvořivé úlohy *Moje sociální role*.

7.2.1 Rozbor úlohy s výhledem k alteraci

Předložená analýza tvořivé úlohy Moje sociální role analyzuje již alterovanou úlohu. Prvotní varianta úlohy neobsahovala závěrečný reflektivní dialog a projekci prací žáků. To se brzy ukázalo jako chybějící.

Další alteraci úlohy navrhla profesorka Janinka Greenwood z novozélandské univerzity. Podle ní by tato sebeprezentace žáků formou série autoportrétů měla být prezentována i v prostorách školy, například v koridoru, aby i ostatní vyučující mohli nahlédnout, jak žák vnímá sebe sama a odhalit tak například jeho zájmy či dosud netušené stránky. Lepší pochopení žáka a jeho vnitřního světa ze strany učitele je základním předpokladem k tomu, aby mohl být rozvíjen s důrazem na jeho individualitu a to v oblastech, které jsou mu blízké.

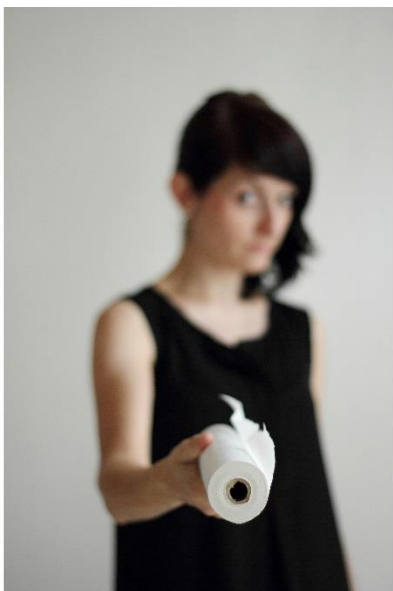
Analýza prokázala, že struktura této expresivně tvořivé úlohy nabízí žákům velmi pestré paletě možností, jak rozvinout opravdu velmi širokou škálu oborových kompetencí, což v případě této úlohy vede doslova k naplnění všech kompetencí klíčových.

7.3 Alterace

Úloha byla doplněna o jeden závěrečný krok navíc – na popud prof. J. Greenwoodové přibyla na závěr úlohy prezentace vzniklých souborů v prostorách školy ve fyzické formě, aby byly snímky přístupné i ostatním učitelům a žákům školy. To by mělo pozitivně rozšířit představu učitelů o jednotlivých žácích a také najít možná témata diskuze, která jsou žákovi blízká, což by mohlo vést ke společnému dialogu a následně ke zkvalitnění vzájemné komunikace a tím i například k upevnění vzájemných vztahů mezi učitelem a žákem. Budování žákovi důvěry je přece důležitou oblastí, kterou by se měl učitel zabývat, protože důvěryhodný a respektovaný učitel má jistě větší respekt u žáků a tím bezesporu i větší výchovný potenciál.



Obrázek 14 Martin v roli partnera, 2015.



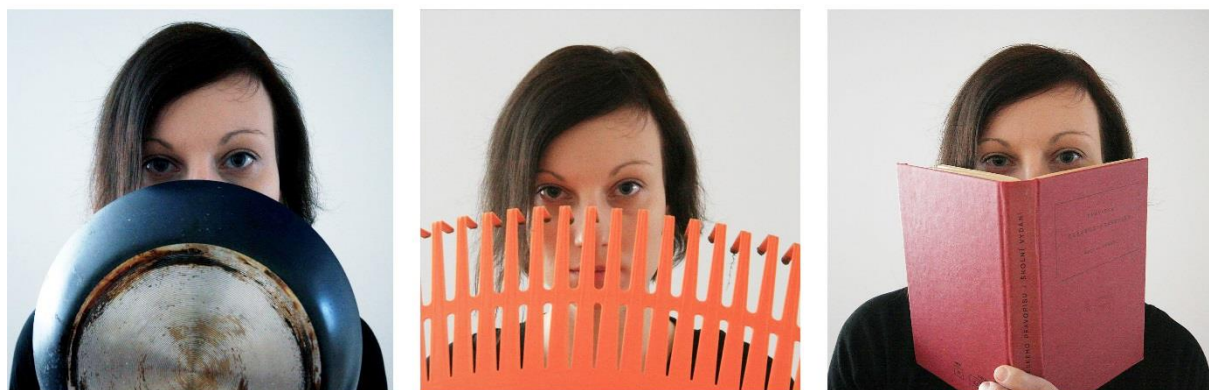
Obrázek 15 Gabriela jako studentka, architektka a snoubenka, 2013.



Obrázek 16 Nora jako vdaná "panička". 2015.



Obrázek 17 Iva jako čtenářka, kuchařka, ekoložka a zahradnice, 2013.



Obrázek 18 Eliška jako kuchařka, zahradnice a studentka, 2015.

8. Konceptová analýza expresivně tvořivé úlohy Rekonstrukce dobových fotografií

Tato kapitola přináší třetí a poslední konceptovou analýzu expresivně tvořivé úlohy v rámci této práce. Úloha vychází z konceptuálně laděného projektu českých fotografií *Letem českým světem* (1998) autorů Jaroslava Bárty, Zdeňka Helferta, Daniely Horníčkové a Ivana Lutterera, kteří navázali na stejnojmennou obrazovou publikaci pražského Vilímkova nakladatelství z roku 1889 a vypravili se vyhledat a zdokumentovat zde vyobrazené lokality české krajiny a měst. (více viz Rišlingová, Lendelová, Pospěch 2002, s. 48) Vznikly tak diptychy fotografií zachycující stejná místa, avšak s časovým posunem jednoho staletí. Naše analyzovaná úloha má název *Rekonstrukce dobových fotografií* a je postavena na stejném principu – na základě existujících analogových snímků mají fotografové za úkol vytvořit co nejshodnější záběr téhož motivu. Žáci však (na rozdíl od zmíněného kolektivu čtyř autorů) nemají k dispozici žádné snímky předem. A velmi důležitou částí této úlohy je právě etuda, ve které si žáci tyto výchozí snímky musejí v dané lokalitě sami „objevit“ a získat svolení k jejich digitálnímu reprodukování. Jsou tak odkázáni ke komunikaci s domorodci, ale mají na druhou stranu možnost svobodného výběru fotografie, se kterou budou dále pracovat. Vybraný snímek je tedy východiskem následující činnosti a měl by se týkat dané lokality. Další krok úlohy je tvorba komparativního záběru. Vzniká tak fotografický diptych, který komparuje stav v minulosti s přítomným okamžikem. Žák tedy podle dobové fotografie vyhledá osoby, stavby či místo v krajině a pokusí se vytvořit snímek s co nejpodobnější kompozicí. Úlohu uzavírá představení výsledných diptychů a reflektivní dialog formou kolektivní diskuze.

8.1 Anotace tvůrčí úlohy

Tato úloha byla původně připravena jako úvodní aktivita pro fotografický workshop *Velikonoce v Rumunsku* v roce 2011, který byl zaměřen na téma dokumentární fotografie a proběhl ve vesnicích oblasti Maramureš. Později byla úloha opakována na workshopech *dokumentární fotografie v Rumunsku* na podzim roku 2011 (slovenské vesnice v západní části Rumunska) a na Ukrajině v létě 2012, kde byl zvoleným prostředím také venkov. V prostředí města byla úloha testována v rámci workshopu nazvaného *Do Sudet!* (2015), kde probíhala v prostředí polského příhraničního města Stronie Śląskie.

Dodejme ještě, že úloha byla zatím testována pouze mimo formální vzdělávání v rámci fotografických tvůrčích dílen s plnoletými osobami. Aby však úloha mohla být zařazena do výuky formálního vzdělávání například na základní umělecké škole či škole základní, musí být z pochopitelných důvodů především bezpečnosti žáků poněkud upravena, což si ukážeme v podkapitole alterace.

8.1.1 Kontext výukové situace

Aktivita má účastníky přimět k interakci s domorodým obyvatelstvem. Fotografové tak získají cenné osobní kontakty, které mohou být zdrojem cenných informací co do historického, etnografického a sociologického kontextu dané lokality.

Téma srovnávání vzhledu místa či podoby člověka s odstupem například několika desetiletí by mělo být pořítkem k diskuzi o lidském údělu stárnutí a smrti. Úloha tak reaguje na požadavek RVP ZV, který v rámci vzdělávacího oboru výtvarná výchova hovoří o tom, že „žák užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace“.

Analyzovaná úloha má následující fáze. V úvodu proběhne krátká vizuálně kognitivní iniciace, která je společná. Následuje část řekněme „badatelská“, kdy žáci (sami nebo po dvojicích) přímo „v terénu“ hledají dobové snímky (archivy, rodinná alba), které jsou vhodné pro tvorbu komparativního záběru současného stavu. Vybrané snímky musejí být kvalitně zreprodukovány. V dalším kroku musí žák najít místo, kde vybraný snímek vznikl a pokusit se odhadnout stanoviště, kde přesně autor původní fotografie stál (přesněji řečeno, kde se nacházel fotoaparát). Teprve poté může být vytvořen komparativní záběr. Poslední a velmi důležitou částí celé úlohy je závěrečný reflektivní dialog spojený s představením všech diptychů vzniklých v rámci úlohy.

8.1.2 Didaktické uchopení obsahu

Pojďme si nyní představit jednotlivé fáze úlohy více do hloubky. Celou tvůrčí úlohu uvedlo představení souboru fotografií z dvoudílné knihy „Letem českým světem, Půl tisíce fotografických pohledů z Čech, Moravy, Slezska a Slovenska“, kterou vydalo již zmíněné Vilímkovo nakladatelství roku 1889. A dále souboru čtyř zmíněných českých fotografů, kteří na tento cyklus navázali a vytvořili záběry týchž míst po sto letech. Soubor diptychů snímků (původní a aktuální) byl vydán knižně pod názvem Letem českým světem: obraz proměny českých zemí v odstupu století: 1898–1998. Popisovaná

výtvarně edukační aktivita čerpá z tohoto druhého zmíněného projektu – je zaměřena na tvorbu digitálních snímků podle starších analogových již existujících fotografií.

V dalším kroku úlohy si musejí fotografové zajistit fotografie (přesněji řečeno jejich kopie), se kterými budou dále pracovat. Snímky lze objevit v archivech, knihovnách, na starých půdách i na internetu atp. Rodinná alba fotografií či sbírky starých pohlednic můžeme považovat za poměrně snadno dostupné zdroje dobových snímků dané lokality. Fotografové by v této části úlohy měli být do jisté míry intruzivní – měli by oslovit nějakého člověka či skupinu lidí za účelem získání přístupu ke starším snímkům z rodinných alb. Při plnění úlohy se předpokládá zdvořilé chování a úcta k obyvatelům. Fotografové jsou dopředu poučeni o etických zásadách fotografování a správných způsobech chování. Během průběhu této části úlohy se fotografové mohou ocitnout v domácnostech, kde se pokusí vytvořit (samozřejmě s úctou, respektem a po domluvě s domácností) několik fotografií (například z žánru portrétu, zátiší či dokumentu) z daného sociálního prostředí. Žáci se musí chovat slušně a nevtíravě. Žádáme-li někoho o přístup ke starým snímkům, vysvětlíme naše záměry a okolnosti. Chceme-li se chovat eticky, nesmíme v žádném případě nikoho do ničeho nutit. Pro fotografie zbytečně neriskujeme, vždy dokážeme odhadnout míru bezpečí situace a nutného „odstupu“.

Jakmile se podaří objevit nějaké vhodné staré fotografie, každý fotograf si vybere jednu či dvě – a tyto vybrané snímky zreprodukuje svým digitálním fotoaparátem v co nejlepší kvalitě (samozřejmě opět po domluvě s vlastníkem). Ideální by bylo vytvářet kopie snímku pomocí skeneru. V této situaci však musí postačit vlastní fotoaparát a pár zásad, které musí mít žáci na paměti při reprodukci větší či menší černobílé či barevné fotografie⁶⁷. Takto zreprodukované snímky z rodinných alb (případně staré pohlednice atp.) poslouží jako předloha v další části úlohy – při hledání míst a osob z fotografií a stanoviště, kde byl původní snímek pořízen. Zde teprve může vzniknout komparativní záběr zachycující aktuální „stav věci“. Předloha je permanentně k dispozici na displeji digitálního fotoaparátu. Nyní je na řadě hledání motivu (je-li to stále možné) a přesného původního stanoviště fotografa (umístění fotoaparátu). Úloha vychází ze získané reprodukce staršího analogového snímku – tu zkoumáme po formální stránce za účelem zjistit něco z nastavení tehdejšího fotoaparátu (třeba hloubku ostrosti závislou na

⁶⁷ Například, že rovina reprodukováné fotografie a rovina snímáče (filmu) fotoaparátu by měly být pokud možno co nejvíce rovnoběžné. Pamatujeme také na možné odlesky v emulzi fotografie – jak známo, úhel dopadu světla je roven úhlu odrazu, proto by na povrch snímku mělo světlo dopadat pod ostrým úhlem (alespoň 45°). Ideální reprodukce je samozřejmě pomocí skeneru nebo s použitím ateliérové techniky.

použitém clonovém čísle či ohnisko objektivu použitého při fotografování). Fotografové musejí sledovat i světelné podmínky obrazové kompozice, její jednotlivé prvky (jaká výše reality je na snímku zachycena a co naopak na snímku již není atp.), aby se fotografická rekonstrukce povedla co nejpřesněji. Proto je vhodnější vytvořit snímek v několika variantách, případně i s různým nastavením fotoaparátu a výběr provést až následně na monitoru počítače. Jednotlivé reprodukováné i autorské snímky by měly být postprodukčně doladěny (tonalita, ostrost, výřez). Pomocí vybraného počítačového programu je žáci umístí vedle sebe ke srovnání.

V závěrečné fázi této tvůrčí úlohy jsou vzniklé diptychy prezentovány formou velkoformátové projekce před celou skupinou. Každý autor představí výsledek své práce a popíše celý průběh zpracovávání zadání. Všichni dále představí i několik volných snímků, které vytvořil v průběhu této aktivity – jakoby mimo hlavní zadání. Po představení snímků všech autorů je otevřena diskuze. Zkoumáme, jak si jednotliví autoři se zadáním poradili, jak přesně našli původní stanoviště fotografa, jak se shodují světelné podmínky původního a nového snímku (které jsou například v krajinářské fotografii závislé na denní době a aktuálních vlivech počasí). Hovoříme o tom, jaká byla komunikace s cizími lidmi, jak se podařilo zajistit vhodné snímky, co viděli na snímcích z rodinných alb, co se dozvěděli zajímavého od občanů o nich samotných a o okolí jejich obydlí, jaké potkali osobnosti. Mluvíme také o tom, jak dodržovali etické zásady při fotografování a chování obecně. A také rozmlouváme o tom, jak postupovali při reprodukování vybraných snímků a následné vlastní fotografické rekonstrukci. Diptychy nám ukazují, jak se lidé, věci a krajina v průběhu ubíhajících roků mění. Debatujeme proto o lidském údělu stárnutí a o nevyhnutelnosti umírání.

8.2 Analýza tvořivé úlohy

V úvodní vizuálně kognitivní části úlohy byly žákům představeny dva fotografické soubory. Byla otevřena diskuze o konceptuálním přístupu k tvorbě a o znacích postmoderního umění, které soubor *Letem českým světem* z roku 1998 vykazuje. Představené soubory, jejich autoři a termíny z teorie a dějin umění byly zde hlavním zdrojem nových teoretických informací (intencionální obsah). Tím je na mysli učební obsah (učivo) analyzované tvořivě expresivní úlohy.

V průběhu ukázek v úvodní části byly podrobně vysvětleny jednotlivé kroky úlohy. Na základě zhlédnutí fotografií z českého prostředí jsme se dotkli otázky patriotizmu.

Hovořili jsme o tom, proč je důležité, abychom zaznamenávali naši vlast, město, krajinu atd. Dále jsme otevřeli otázku tzv. rodinné fotografie, protože na tomto druhu fotografií úloha prakticky staví. Byly představeny myšlenky dvou teoretiků – Johna Bergera, který snímky této povahy považuje za jakési „memento právě prožívaného života“ (Berger 2009: 69), a Susan Sontagové, která například tvrdí, že rodinné fotografie mohou sloužit k sestavení vlastní portrétní kroniky – „přenosné kroniky obrazů.“ (Sontag 2002: 14) Fotografie z rodinných alb jsou specifické například tím, že mají největší hodnotu především pro jejich autory a majitele, jako vzpomínka, ať už samostatné snímky nebo celé rodinné kroniky. Snímky z rodinných kronik poukazují na integritu jedince v rámci rodiny a demonstrují rodinnou pospolitost. Budují tak v jedinci pocit, že patří do širší sociální skupiny, což posiluje jeho sebevědomí.

Následoval další krok této úlohy nazvané Rekonstrukce dobových fotografií – zajištění starých analogových fotografií v lokalitě, kde úloha probíhala. Fotografové v této etudě pracovali ve dvojici. A měli za úkol zajistit přístup ke starším snímkům. Zájem o staré fotografie a prohlížení starých rodinných alb usnadnilo účastníkům navázat kontakt s obyvateli a mnohdy pomohlo proniknout do prostředí tamních domácností, kde se fotografové pokusili zachytit osobitou a vizuálně výmluvnou formou prostředí a případně i přítomné osoby. Naskytla se tak příležitost k vytvoření sociologicky hodnotných snímků v žánru sociálního či subjektivního dokumentu. Fotografové se chovali zdvořile a co nejméně intruzivně. Za komunikaci s občany daných lokalit byly z didaktického hlediska spatřeny aspekty rozvíjení některých klíčových kompetencí, především pak kompetencí komunikativních, sociálních a personálních. Lidé ze zvolených lokalit většinou nerozuměli dobře česky. Fotografové sice byli vybaveni základními frázemi v cizí řeči, avšak přesto byla mnohdy přítomna i komunikace neverbální, což bezpochyby směřovalo k rozvoji komunikativních kompetencí, dokonce nejen pouze na verbální úrovni. V rámci zahraničních tvůrčích dílen, kde byla úloha testována nejčastěji, se mnozí fotografové naučili i několik frází v cizím jazyce, což by mohlo být považováno za prvek komunikačních dovedností a nabývání kompetencí k učení.

Primárním úkolem bylo najít vhodný snímek s námětem z dané lokality, který je možné fotograficky zrekonstruovat. Digitálně zreprodukované snímky mohou být okamžitě vráceny majiteli. Mimo sortu běžných rodinných fotografií se někdy můžeme v rodinných archivech setkat i se záběry výraznými po stránce formy či exprese, vzácněji

pak s díly významnějších fotografií (nejčastěji portrétních). Fotografové se v rámci této části úlohy setkali většinou se snímky, které nepřesáhly rámec běžné portrétní a rodinné fotografie, některé z nich však spadaly do období přelomu devatenáctého a dvacátého století – můžeme tedy přinejmenším hovořit o jejich hodnotě historické. Jednalo se o několik málo ateliérových portrétních fotografií přibližně sto let starých. Setkání s nimi bylo podle slov účastníků velmi zvláštní a inspirující.⁶⁸ Fotografové se tedy na chvíli stali badateli, kteří měli jedinečnou příležitost probírat se kolekcemi starých fotografií a prozkoumat například ty nejstarší z nich. Fotografové zaostřili na formu i obsah snímků, někteří – jak si dále ukážeme, zkoumali i zadní strany těchto snímků a dotkli se tak svým způsobem i stránky kontextu snímků. Jak vyplývá z výpovědí fotografů, byly staré snímky i rozhovory nad nimi s jejich majiteli bezpochyby prostředkem k získání informací historického, etnografického a sociologického charakteru z kontextu daného místa. Tato zkušenost musela být bezesporu velmi obohacující. Poznání obyvatel lokality hodnotí účastníci většinou jako velmi přínosné a obohacující. Značný podíl měla bezesporu i jistá míra „exotičnosti“ prostředí, kde úlohy proběhly – i ve vesnicích Rumunska a na Ukrajině.

Pojďme si nyní přiblížit některé postřehy účastníků této fotografické úlohy – mnohé z nich totiž indikují naplňování některých klíčových kompetencí v rámci průběhu úlohy. Jakoby přímo podle pohádkového scénáře probíhala zkoumaná aktivita podle slov dvojice jejích účastnic Barbory a Dobromily. Bára vzpomíná na hledání a oslovení vhodné osoby následovně: „My jsme procházeli tou vesnicí, po těch kopečkách. Zastavily jsme se, daly jsme si svačinku, pak jsme zase šly dál. A viděly jsme takovou opuštěnou chaloupku a mihla se tam babička, byl tam pes. Tak jsme se přiblížily, pes po nás hned vyštěkával samozřejmě, pak přišla babička a začala ho zahánět, my jsme stály za plotem a bavily jsme se s ní.“ Účastnice Dobromila dodává k této situaci: „Daly jsme se do řeči o jejím životě, dlouho, dlouho, dlouho nám to trvalo, pak nám chtěla dát mléko, chtěly jsme ho zaplatit, ale ona že v žádném případě, že ona nám to dá. A šly jsme dovnitř.“ A Barbora doplňuje:

„Ona ukecaná, moc si chtěla povídat, nabídla nám oběd. Měla těstoviny s tvarohem na sladko, tak to nám ohřála a mlíčko přímo od kravičky. Zdravé. Tak jsme se najedly a chtěly jsme pomalu jít, ale ona pořád nechtěla, tak jsme tam ještě něco poplkaly, daly jsme si ještě kořalku.“

⁶⁸ Snímky z velkoformátových negativů vynikají velkým množstvím detailů, což nezkušeného diváka většinou překvapí.

Zde si mohly dívky uvědomit, jak neuvěřitelně pohostinní mohou lidé v některých oblastech být, a nahlédnout do tamního jídelníčku, který sestává skoro výhradně z produktů vlastní domácí výroby. Potom došla řada i na staré fotografie, které měla paní vystavené u svatých obrázků za rámečkem. Dobromila vzpomíná: „Začala jsem se dívat na ty fotky: Jé kdo to je, to jste vy? Říkám. A můžu si vás tady postavit? A tak jsem si ju tam postavila. Říkám, a tady to jste vy? A ona tak se zájmem - hrozně nám to začala vyprávět... teď mezi těma štamprlatama se rozkecala, jo a teď jako byla šťastná, že mi to mohla říct.“ Každý vnímáme realitu prizmatem svého subjektu, takže není divu, že každou z těchto dvou účastnic zaujalo na této ženě něco jiného. Bára s obdivem popisuje její stavení a s respektem její samotu:

„Tak třeba ten její domeček, že jo, ten byl jako takovej dost šílenej tam, jak tam žila v tý jediný světničce, kde měla postel, tam měla kamna, tam vlastně všechno bylo, všechno v jednom, ložnice, kuchyň, koupelna a záchod měli snad někde jinde (smích). Takže je tam chudoba hrozná, hliněná zem. Víš co, a že je tam pořád sama, tady ta paní tam byla teda furt sama, nikdo tam ani k ní asi moc nezašel.“

A Dobromila si všímá jiné pozoruhodné skutečnosti v souvislosti s životem této ženy jménem Anna: „No ty hodiny, že neměla hodiny. Měla několik let vybitou baterku v budíku a ona říkala, že stává podle slunce, podle kuropění. Ona slyší kostel, asi bude nějaký sraz už, a tak, úžasné, líbí se mi ta bezprostřednost, že je jim to všechno jedno...“ A závěr tohoto pohádkového příběhu? Poznání, které Dobromila shrnuje povědomou formulací: „Prachy kazí člověka.“ Tyto a reflexe dalších účastníků shodně poukazují na skutečnost, že tato úloha může účastníkům zprostředkovat silné a nezapomenutelné zážitky, což byl jeden z jejích cílů. S trochou nadsázky by se dalo říci, že u některých účastníků došlo díky této aktivitě a s ní spojené interakci s prostými lidmi přímo k jistému přehodnocení žebříčku hodnot. Terminologií kompetencí bychom snad mohli říci, že kromě komunikativních kompetencí, jsme se dotkli i kompetencí k učení – fotografky se setkaly s projevy svébytné tradiční kultury doslova na vlastní kůži. Úloha jim zprostředkovala množství vizuálně kognitivních podnětů v přirozeném prostředí prostého vesnického stavení a kromě zraku byly zapojeny i další smysly – chuť při ochutnávání tradičních pokrmů a hmat při kontaktu s ručně vyráběnými textilními výrobky z vlny.

Dalším cílem aktivity bylo rozšířit náš kulturně-historický rozhled o této lokalitě a vytipovat si zajímavé osobnosti oblasti. Broňa popisuje, jak s kolegyní poznaly neobyčejnou ženu (obr. 22):

„Největší úlovek byla jako ta paní čtyřlístková, ukázala prostě starý fotky, starý video, my jsme tam strávily asi hodinku i na obědě, vyfotily jsme paní s tou starou fotkou v ruce. Ale jako potom tam vznikl jakoby daleko zajímavější příběh s těma čtyřlístkama. Říkala, že byla nějaká mistryně Rumunska ve sbírání čtyřlístků, takže jsme se zaměřili na to focení.“

V souvislosti s otázkou, zda tato úloha může rozvíjet sociální kompetence jejich účastníků, necháme za mnohé podobně kladně laděné odpovědi zaznít slova fotografky Barbory: „Líbilo se mi, jak pak můžeš o tom povídat s ostatními a posuzovat, co oni nafotili, posuzovat ty fotky a zážitky, to je úplně úžasné, co zažili ostatní a koho potkali.“ Úloha tak bezpochyby vyžaduje „úctu při jednání s druhými“, což „přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů“, vyjádřeno terminologií RVP ZV. Žák v této aktivitě také „čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají“. (RVP)

Z analýzy vyplynulo a nebylo žádným překvapením, že někteří účastníci byli k přesnému plnění zadání aktivity laxnější – jako příklad nám mohou posloužit fotografky Barbora a Dobromila, jež se hledání starých fotografií vhodných k následným rekonstrukcím věnovaly jen okrajově. Nebo například Broňa a Jana byly zcela strhnuty příběhem paní s opravdu ohromující sbírkou vylisovaných čtyřlístků. Tento odklon od plánovaného programu úlohy považujeme vzhledem k nastalým situacím jako legitimní, navíc přinesl množství hodnotných záběrů. Jiní účastníci aktivity byli v plnění stanoveného úkolu důslednější a navíc se snažili tvůrčí práci s dobovými fotografiemi svým způsobem rozvíjet. Například Tomáš byl starými fotografiemi natolik unesen, že podrobil svému zkoumání nejen přední, ale i zadní stranu snímku a výslednou dvojici pak představoval společně v diptychu (o3). Skvrny, škrábance, ručně psané poznámky či zažloutnutí fotografického papíru, to vše nám o fotografii samotné může prozradit spoustu nečekaných souvislostí. Svým způsobem šlo o zkoumání kontextu snímku (forma, obsah a kontext jsou při vnímání fotografie velmi důležité dimenze, jak jsme rozvedli v kapitole druhé). Tomáš chtěl ale zjevně zkoumat především svébytný abstraktní svět, který vznikal postupem času a „kouzlem nechtěného“. Nezajímaly ho ani tak ručně psané poznámky o osobách a vzniku fotografie, tedy právě onen zmíněný

kontext, jako spíše náhodně vzniklé jemné abstraktní kompozice skvrn a čar, jež zřejmě rezonují s jeho vnitřním světem citlivého a přemýšlivého člověka.

Z dotazníků, rozhovorů a rozborů následující tvorby účastníků této aktivity vyplývá, že aktivita by mohla mít přínos i pro jejich následnou tvorbu. Broňa například zhodnocuje aktivitu jako metodu následovně:

„Tak byl to hlavně zajímavý způsob, jak se dostat k lidem, prostě když máš příběh, nebo něco, a ne jenom tak, že prostě fotím, to prostě nejde říct, pojd'te, budu vás fotit, ale když prostě přijdeš jakoby s nějakým příběhem, tak jakože v tom mi to přijde dobrý, jakože to byl cíl i pro ty lidi. A přišlo jim potom důvěryhodnější pustit si nás domů. A samozřejmě pak, když máš takový cíl, můžeš jakoby vytvářet nějaký koncept, že. Přemýšlím, jak aktivitu využiju v budoucnu. Přijde mi to jako dobrý způsob, jak se dostat k lidem, při focení jakoby portrétu, nebo dokumentární fotky vůbec, navázat prvotní kontakt.“

Z této výpovědi vyplývá, že Broňa projevila hlubší zájem o sociálně laděný žánr, čímž bezesporu rozšíří mantinely své fotografické tvorby. Bronislava oceňuje úlohu jako návod, jak se přiblížit k lidem na venkově a připouští, že se k tématu ještě v budoucnu vrátí.

Pavla shrnuje úlohu s velmi vděčným tónem do následujícího příběhu:

„Cesta měla cíl. Typické rumunské barevné stavení, pes a vrásčitá paní ve vyšíváním šátku. Jsem cizí, ale srdečně mne zve do kuchyně na kávu. V kamnech je roztopeno, v hrnci bublá polévka a pod vlněnou dekou ještě spí pan domácí. Povídáme, zajímá mne všechno. Jak se žilo dřív, jak se žije teď. Smutek nad tím, že mladí utíkají do měst a staří zůstávají. Přehrabuji se v hromádce černobílých fotek a cítím se tam ‚doma‘. Jako bych tam už někdy byla. Starý pán se probudil a snídáme tradiční horinku. Dívám se do jeho očí a mám pocit, že přes všechny vrásky tam zůstalo světlo, které vidím na starých fotografiích. Jsem za toto setkání vděčná.“

Povšimněme si zde detailněji všech vyjmenovaných přívlastků, které Pavla použila v této části verbálního popisu analyzované úlohy. Barevné stavení, vyšívání šátek, vlněná deka atd. – to jsou všechno prvky lidové kultury zvolené oblasti. Pavla je ranní ptáče, při plnění úlohy se dostala ke stavení, kde dostala pozvání na kávu. Byla vlídně pohoštěna a dokonce posnídala s panem domácím, který byl do té doby stále v posteli. Fotografka tak měla možnost nahlédnout do vesnického obydlí a sledovat život jeho obyvatel, ale navíc

měla možnost si uvědomit pohostinnost a laskavost venkovských obyvatel a bohatost jejich kultury, tradic a zvyků.

V následující fázi celé expresivně tvořivé úlohy vznikaly fotografické konfrontace dobových snímků s aktuálním stavem (osob či prostředí). Fotografové se zaměřili na důkladné zkoumání formální stránky dobových a již zreprodukovaných snímků, aby mohli vytvořit co nejpřesnější fotografické rekonstrukce. Tato fáze obnášela práci s kompozicí obrazu (výřez, popředí a pozadí, figura na pozadí, pozitivní a negativní prostor, převod 3D reality do 2D plochy snímku), ale i problémy ryze technického rázu (například otázky volby velikosti použitého clonového čísla, expoziční doby, korekce expozice či ohniskové vzdálenosti objektivu). Fotografové se stali jakýmsi „obrazovými archeology“ a pokusili se nalézt místo, kde vznikl původní snímek. Zde si museli prozkoumáním původního snímku odpovědět na několik dalších otázek: kde přesně bylo stanoviště fotografa, který původní záběr vytvořil, jak vysoko od země byl umístěn fotoaparát, jak je orientován záběr (výška, šířka), co z reality zahrnovalo obrazové pole a co již na původním snímku nebylo, v kterou denní dobu pravděpodobně snímek vznikl atp. Po těchto a dalších podobných úvahách vytvořili fotografové snímek aktuálního stavu motivu. Takto koncipovaná práce s re-konstrukcí kompozice může být z hlediska didaktiky vnímána jako snaha o rozvíjení dílčích oborových kompetencí porozumění výtvarnému dílu, které (například podle Uhl Skřivanové 2010: 126) přispívají k tvorbě klíčových kompetencí k řešení problémů. Vzniklé fotografie byly pomocí počítačového programu Photoshop upraveny, doladěny a spojeny do příslušných dvojic. Někteří ke snímkům přidali i krátké anotace.

Následovala poslední část této úlohy – projekce vzniklých prací, jejich představení autory a reflektivní dialog formou diskuze. Žáci byli postupně vyzváni k interpretaci obsahu některých vybraných snímků svých spolužáků – očekávaným výstupem RVP ZV totiž je, že „žák interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků“. (RVP ZV) Až do tohoto okamžiku jsme se v této úloze zabývali zejména denotační stránkou fotografií, nyní jsme se konečně více dotkli i expresivní stránky našich diptychů. K tomu nám dopomohlo otevření následujících témat: úděl stárnutí a nevyhnutelnost smrti. Stárnutí je zde vyjádřeno juxtapozicí dvou snímků téhož motivu, ale s časovým posunem. Na první pohled triviální námět úlohy – srovnávání dvou snímků – otevřel hluboké filozofické otázky bytí a existence a umožnil nám uvědomit si pomíjivost lidského života. Pro iniciování diskuze byly položeny tyto následující otázky:

Co vás napadne při prohlížení těchto dvojic fotografií? Co tyto dvojice vyjadřují? Jak se motiv změnil v průběhu času? Jak se měníme my sami s ubíhajícími léty? Co z nás bude za deset, padesát či sto let? Jak na vás působí staré fotografie? Jak asi budou vaše digitální snímky vnímat lidé po deseti a více lety?

Z výzkumných dat dále mimo jiné vyplynulo, že žáci rozumí termínu konceptuální soubor, protože ho byli schopni vhodně použít v rámci širší významové struktury nebo vhodně aplikovat do své tvorby v rámci úlohy (např. soubor Tomáše Rub a líc starých snímků – obr. 23). Opět tak došlo k ověření komunikačních účinků.

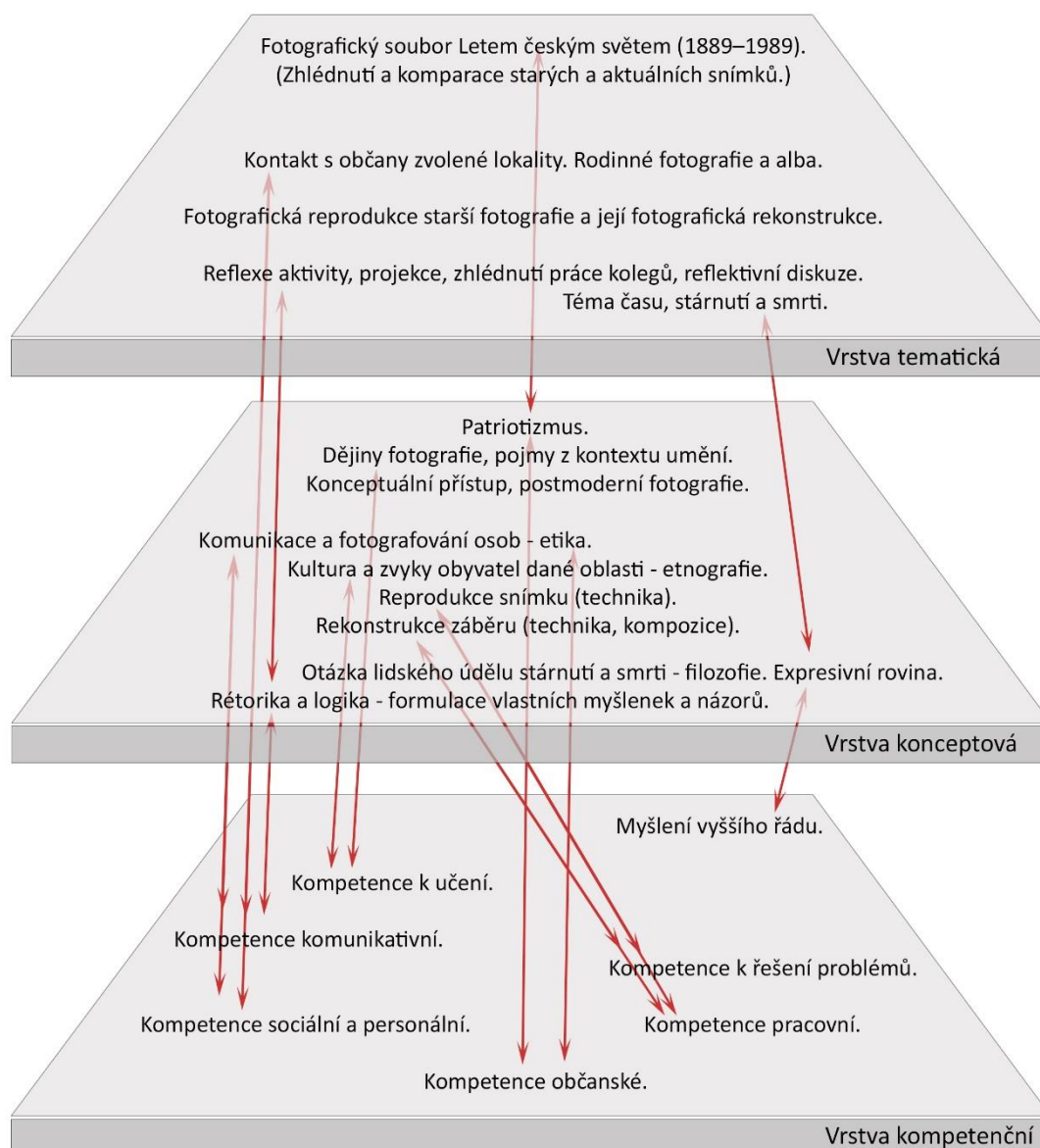
Četné reflexe účastníků aktivity se shodně sešly v tom, že tato úloha byla pro ně zdrojem nevšedních a nezapomenutelných zážitků a zdrojem poznání cizí kultury. Účastníci proto zhodnotili tuto aktivitu velice kladně. Ocenili zejména dobrodružný, netradiční a svérázný charakter úlohy a míru poučení, které vyplynuly z kontaktu s obyvateli dané lokality a jejich soukromím. Mnozí uvedli, že tato setkání pro ně byla zdrojem cenných a zajímavých informací o lokalitě, obyvatelích a jejich kultuře, a to mnohdy i přes větší či menší jazykovou bariéru.

Z pohledu naší analýzy úloha splnila nárok na obsažnost (intencionální obsah – pojmy a jména), protože úloha operuje s několika termíny a jmény fotografů a teoretiků, avšak hlavním zdrojem poznání a nových informací se jeví náhodná setkání fotografů s projevy lidové kultury dané oblasti. Opět se tak můžeme přesvědčit, že fotografování může být zajímavý způsob poznávání v různých oblastech kultury, vědy a přírody.

Diskuzí nad tématy stárnutí a smrti, což by mohly být obsahy, které juxtapozice snímků může naznačovat, jsme se lehce dotkli expresivní stránky úlohy. Jinak úloha nenabízí příliš prostoru pro fantazii, kreativitu a projev autorské originality v procesu tvorby samotné – což jsou právě většinou její expresivní prvky.

Někteří účastníci však uplatnili svou kreativitu v rámci aktivity například při způsobu obstarávání výchozích analogových snímků. Při plnění úkolu projeví mnozí účastníci flexibilitu, orientační schopnosti a technickou zdatnost – což jsou všechno dílčí oborové kompetence, které se podílejí na naplňování klíčové kompetence k řešení problémů. Komunikativní kompetence byly naplněny několika kategoriemi – dialogem (a mnohdy i neverbální komunikací) s obyvateli dané lokality a recepcí a reflexí vizuálního díla (vybraného analogového snímku). Samostatná tvůrčí aktivita a produkce, ale také například projev určité míry technické zdatnosti při ovládání fotoaparátu, poukazují na naplňování další klíčové kompetence – pracovní (k podnikavosti). V rámci získávání sociálních a personálních kompetencí jsme identifikovali následující dílčí

kompetence: sebeuvědomění, prožitku, koncentrace, vytrvalosti a zodpovědnosti. Analýza dat však neprokázala přítomnost situací podněcující účastníka k obraznosti a zapojení fantazie, k představivosti a sebevyjádření, což jsou také důležité kompetence, které by se měly podílet na budování sociálních a personálních kompetencí. Konečně naplňování kompetencí občanských – na základě poznání cizí odlišné kultury můžeme docenit vlastní kulturní zázemí (kulturní kompetence). Z uvedených informací vyplývá, že úloha splňuje i nároky na kurikulární normativitu, avšak některé zmíněné kompetence nejsou v porovnání s ostatními příliš rozvíjeny.



Obrázek 19 Konceptový diagram expresivně tvořivé úlohy Rekonstrukce dobových fotografií.

8.2.1 Rozbor obsahu s výhledem k alteraci

Všichni účastníci se následně shodli na tom, že aktivitě se hodí ponechat delší časové rozpětí, například alespoň jeden den, aby mohli nerušeně pracovat a aby stihli načerpat

potřebné informace o lokalitě, jejích lidech, kultuře a historii. Mnozí se k této aktivitě vraceli ještě v dalších dnech tvůrčí dílny. Broňa interakci glosuje následovně:

„Naprosto je pro mě překvapující, jak to bylo příjemné. Byli přátelští k nám, strašně příjemný. Tím, tam prostě, jak si tam žijou, izolovaně od světa, tak jakýkoliv cizinec je pro ně exot a mají potřebu komunikovat. A když přijdeš s nějakým věrohodným příběhem, proč třeba je fotit, tak se k nim dostaneš. Tak to tam fungovalo. Když to půjde, zkusím to ještě zítra.“

Domníváme se však, že tato aktivita není vhodná pro úplné fotografické začátečníky, protože vyžaduje určitou míru technické zdatnosti zvláště při ovládání digitálního fotoaparátu ve zhoršených světelných podmínkách.

Musíme však připustit, že volba lokality konání úlohy je pro celý její průběh klíčová. Volbou prostředí se rozhoduje, kde budou žáci fotografovat a s jakými lidmi se potkají.

Abychom neposílali žáky do neznámého prostředí a do domácností neznámých občanů, je dobré dopředu domluvit několik rodin či jednotlivců, kteří by s naší fotografickou „intervencí“ souhlasili. Podobně postupuje se svými žáky například známý dokumentární fotograf Jindřich Štreit. Když sami nemáme ve zvolené lokalitě potřebné kontakty, můžeme poprosit o spolupráci starostu obce či faráře. Tato spolupráce bývá mnohdy velice inspirativní a prospěšná. Fotograf tak získává o lokalitě větší přehled a pro lidi už nemusí být tak cizí.

Druhou alternativou alterace, která má ošetřit zejména stránku bezpečnosti žáků, ale i naopak nevhodné a necitlivé narušování soukromí občanů, které by se mohly v rámci této úlohy vyskytnout jako negativní a rizikové prvky, by mohl být radikálnější zásah do struktury této tvůrčí úlohy. Konkrétně by šlo o vyloučení celé první části úlohy, kdy fotografové oslovují občany, aby získali jejich svolení zhlédnout nějaké fotografie z jejich rodinných alb vztahujících se k místu (toto by bezpochyby mohlo někomu přijít jako příliš intruzivní a nezdvořilé). Historické pohlednice a reprodukce starých fotografií by byly dopředu připraveny, žáci by se věnovali až samotnému hledání místa. V případě této alterace však nedochází ke kontaktu s obyvateli zvolené lokality vůbec, nebo jen velmi málo, takže jsme tím výrazně omezili možnost rozvíjet sociální kompetence a kompetence komunikativní, které by tímto kontaktem byly rozvíjeny, jak jsme si zde v analýze potvrdili. Nesplnili bychom tak náš předsevzatý oborový cíl těchto tří úloh – totiž

snažit se rozšířit fotografickou tvorbu žáků o sociálně laděné žánry (viz podkapitola Od makrofotografie pestíků k sociálnímu dokumentu).

Musíme připustit, že úloha není příliš obsažná co do expresivity. Proto je nutné brát toto v potaz při analýzách vzniklých fotografií v závěrečné části úlohy. Zkoumáme obsah snímků diptychů i volně vzniklých vybraných záběrů – a snažíme se hledat, kde dochází k mísení konceptů – kde je přítomna expresivní rovina.

8.3 Alterace

Žáci budou pracovat pouze s lidmi zvolené lokality, které pro účel naší úlohy domluvíme dopředu. Žáci tak navštíví pouze předem domluvené domácnosti.

Další alternativou alterace by mohla být obdobná práce žáků jen s tím rozdílem, že by analogové snímky, jež mají sloužit jako mustr pro následující fotografickou rekonstrukci, sháněli v okruhu své rodiny – například u prarodičů. Úloha by tak byla vhodná spíše jako domácí volná práce, protože každý z žáků by pracoval v jiné lokalitě.



Obrázek 20 Pavla, fotografické rekonstrukce portrétů manželů z rumunské vesnice Huta Voivozi, workshop, 2011.



Obrázek 21 Fotografky při plnění úlohy Rekonstrukce dobových fotografií v rámci fotografického workshopu v rumunské vesnici Huta Voivozi, 2011.



Obrázek 22 Broňa, Paní se čtyřlístky, workshop Rumunsko, 2011.



Obrázek 23 Tomáš, ze souboru Rub a líc starých snímků, Rumunsko, Huta Voivozi, workshop, 2011.

9. Odpovědi na výzkumné otázky a diskuze

V této kapitole se pokusíme odpovědět na stanovené hlavní a vedlejší výzkumné otázky.

I. Co podmiňuje expresivní stránku tvořivé úlohy postavené na fotografování?

Lze tvořivé úlohy postavené na fotografování považovat za expresivní stejnou měrou jako úlohy postavené na práci s tradičními výtvarnými metodami (jako jsou malba, kresba, grafika atd.)? A pokud ano, za jakých okolností?

Realizované a zkoumané úlohy naplňovaly požadavek expresivity, anebo byly alterovány tak, aby tuto podmínku naplnily. Jak jsme ukázali v podkapitole *Expresivně tvořivé úlohy*, nemusí být každá tvořivá úloha nutně expresivní. Expresivita spočívá zjednodušeně řečeno v práci s metaforou. Umělecký projev staví na práci s metaforou a umělec s ní pracuje přirozeně většinou v průběhu své tvorby. V rámci výtvarné edukace je podle našeho názoru nutné expresivitu více hledat „ex post“, a tak se s ní učit pracovat. Z analýz vyplynulo, že úloha se dotkla expresivní stránky fotografií většinou pouze v poslední fázi úlohy – v reflexivním dialogu, jehož součástí byly i obrazové analýzy vzniklých fotografií. Při analýzách jednotlivých snímků jsme vycházeli ze tří sfér uměleckého projevu – z formy, obsahu a kontextu.

Zkoumání obsahové a kontextuální složky vizuálního zobrazení analyzovaných fotografií vedlo často k nalézání metaforických obsahů a obecnějších hlubších poselství obrazu. Práce s metaforickou rovinou snímku, nalézání verbálních ekvivalentů, analýza tří vzájemně souvisejícími sfér uměleckého díla – formy, obsahu a kontextu, to vše jsou činnosti posilující vizuální gramotnost žáků.

Ukázalo se, že dialogicky pojatá závěrečná část expresivně tvořivých úloh, při níž dojde nejen k reflexi úlohy z pohledu jednotlivých žáků, ale i k analýzám některých (například učitelem zvolených) snímků, je neoddiskutovatelně důležitá a nedílná součást tvůrčích úloh obecně.

Na položenou otázku můžeme tedy odpovědět, že expresivní stránku tvořivé úlohy podmiňuje přítomnost konceptového mísení (conceptual blending), o kterém jsme pojednali v podkapitole *Expresivně tvořivé úlohy*. A jakým způsobem zmíněnou přítomnost mísení konceptů zajistíme? Zde je nutno říci, že k němu vede většinou intencionálně činnost učitele. Ať už přímým poukazem nebo otázkami, které žáky přimějí podívat se na vytvořené práce z nového úhlu pohledu. V rámci analyzovaných expresivně

tvořivých úloh jsme se této otázky dotkli většinou až v poslední reflektivní části celé tvůrčí úlohy. Z toho vyplývá, že v rámci edukační praxe, kde se způsob tvorby žáků od tvorby umělců v podstatě liší (umělec pracuje s koncepty více cíleně, žáci se s obsahy učí pracovat – mnohdy spíše teprve objevují obsahy vizuálních sdělení a možnosti práce s nimi), je závěrečná reflektivní etuda velmi vhodná. Je mnohdy jedinou příležitostí, jak se expresivní roviny v rámci dané úlohy dotknout.

Můžeme tedy říci, že jednou z dalších podmínek naplnění expresivní stránky tvořivé úlohy je také dodržení její struktury, již jsme popsali v podkapitole Obecná charakteristika tří analyzovaných úloh. Tato struktura byla u všech tří analyzovaných úloh velmi podobná a sestávala se z těchto tří hlavních částí: úvodní vizuálně kognitivní iniciační etuda, fotografování a reflektivní dialog s analýzou tvorby žáků vzniklé v průběhu aktivity.

II. Za jakých okolností je tvůrčí úloha s převahou praktických aktivit schopná nabídnout žákům k osvojení vědění z oblasti dějin a teorie umění?

Jsou analyzované tvůrčí úlohy dostatečně obsažné po stránce rozsahu učiva (obsahu v užším slova smyslu) nabídnutého žákům k osvojení? A pokud ano, za jakých okolností?

Každá úloha je inspirována ukázkami tvorby renomovaných fotografických tvůrců v rámci úvodní kognitivně vizuální etudy. V analyzovaných úlohách se v rámci ukázek nejednalo o monologický výklad učitele, ale o dialog, kterým bylo ověřováno uchopení obsahů použitých termínů žáky (a to jak v úvodní kognitivní, tak i závěrečné reflektivní etudě úlohy).

Aby byl tzv. intencionální obsah úlohy žákům vhodně nabídnut k osvojení, žáci nemohou jen volně fotografovat, naopak, úloha musí být propojena s dějinami a teorií umění.

Tvorba žáka je v rámci analyzovaných úloh vždy uváděna do kontextu umění. Tehdy, když je praktická úloha vhodně koncipována a propojena s výtvarnou kulturou, když se souvislosti přesně pojmenovávají a nové termíny jsou vřazovány (s ohledem na konstruktivistickou teorii) do obsahových struktur významů žáky již osvojených, směřujeme k abstrakčnímu zdvihu, k hlubšímu pochopení jednotlivých termínů. Toto

spojení praxe a teorie tak přispívá ke komplexnějšímu a přesnějšímu uchopení nové terminologie žáky.

Na položenou otázku tedy můžeme odpovědět, že tvůrčí úloha s převahou praktických aktivit je schopná nabídnout žákům k osvojení vědění z oblasti dějin a teorie umění v případě, že je tato úloha ze strany učitele vhodně koncipována a nezbytně propojena s výtvarnou kulturou.

III. Mohou expresivně tvořivé úlohy založené na fotografování splňovat nárok na kurikulární normativitu komplexně? A pokud ano, za jakých okolností?

Do jaké míry splňují nárok na naplňování komplexu klíčových kompetencí předepsaných kurikulem?

Zkoumané expresivně tvořivé úlohy po alteracích splňovaly komplexnější naplňování kurikulární normativity. Můžeme proto říci, že jsou-li expresivně tvořivé úlohy vhodně koncipovány (příp. alterovány s cílem odstranit nalezené nedostatky), můžeme tak dosáhnout poměrně komplexního naplňování požadavků stanovených kurikulem. I zde je struktura úlohy velmi důležitá proto, aby byly naplněny požadavky na nabývání co nejširší škály kompetencí oborových a klíčových.

K naplňování některých klíčových kompetencí však úloha směřuje implicitně – například nabývání sociálních a personálních kompetencí v rámci analyzovaných úloh mnohdy logicky vyplývá již z podstaty úlohy samé – například pošleme-li žáky oslovovat cizí osoby, anebo stanovíme-li jako povinnou práci ve dvojici – dopředu tak určujeme povahu úlohy v kontextu nabývání sociálních a personálních kompetencí.

Fotografování obecně by mohlo být bráno jako činnost, která rozvíjí kompetence k řešení problémů – a to jak v rovině technické (práce se stativem, fotoaparátem a jeho nastavení), obrazové (kdy řešíme otázku obrazové kompozice v praxi) a konečně v rovině obsahové (kdy řešíme problém přítomnosti či absence hodnotného obrazového poselství). Poslední kategorie spadá spíše do oblasti komunikace, přesněji řečeno vizuální komunikace neboli vizuální gramotnosti, která je zahrnuta mezi klíčové kompetence komunikativní.

Metoda zvolené analytické metody – konceptová analýza – nám nabídla odpověď na položenou otázku naplňování kurikulární normativity.

Ukázali jsme, že při dodržení struktury expresivně tvořivé úlohy postavené na fotografování je (většinou po větších či menších alteracích) možné dosáhnout velmi

komplexního naplňování oborových a klíčových kompetencí a splnit tak velmi komplexně nárok na kurikulární normativitu.

Je však také nutno zdůraznit, že ne každá tvořivá úloha postavená na fotografování, byť by byla expresivní, musí splňovat tento komplexní nárok na kurikulární normativitu. Neúplná či nevhodně postavená úloha pravděpodobně nebude naplňovat oborové a klíčové kompetence z pohledu kurikulární normativity komplexně, maximálně náhodně v některých dílčích kompetencích.

Tři hlavní výzkumné otázky jsou rozšířeny o následující otázku doplňující:

IV. Do jaké míry naplnily úlohy požadavek proměnit spektrum fotografické tvorby žáků ve prospěch sociálněji laděných fotografických žánrů?

Nutno zdůraznit, že již samotná povaha analyzovaných úloh vedla ve své podstatě k rozšíření palety fotografických žánrů žáků. Z tohoto pohledu by se tedy otázka mohla zdát nevhodně položená. Autor práce má však možnost sledovat fotografickou tvorbu účastníků těchto analyzovaných úloh v dlouhodobějším časovém rámci (v rámci soukromých fotografických kurzů a výuky fotografie na základní umělecké škole). A lze tedy provést srovnání tvorby před a po absolvování úlohy i s delším časovým odstupem. Analyzovaná data (písemné reflexe a analýza následné fotografické tvorby účastníků aktivit) ukázala, že následná fotografická tvorba mnohých účastníků analyzovaných úloh se proměnila ve prospěch sociálně laděných žánrů, avšak do jaké míry měly na tuto skutečnost vliv právě a jen tyto tři analyzované úlohy v rámci celého komplexu podnětů, které například ve výuce, ale i mimo ni, mohou fotografickou tvorbu ovlivnit, nelze přesně stanovit.

Analýzy prokázaly, že expresivně tvořivé úlohy rozvíjející žáky komplexně co do nabývání oborových a i klíčových kompetencí nemusejí být jen zbožným přáním svědomitého pedagoga.

Všechny tři analyzované expresivně tvořivé úlohy postavené na fotografování splnily nároky na tři stanovená kritéria – obsažnost, expresivitu a kurikulární normativitu. Proto se domníváme, že jsme oprávněni tvrdit, že médium digitální fotografie je v rámci výuky výtvarné výchovy základních, základních uměleckých a středních škol z tohoto pohledu plně konkurenceschopné ostatním tradičním výtvarným postupům. Digitální

fotografie tedy z těchto zmíněných důvodů může zcela bez výhrad rozšířit paletu výtvarných technik v rámci výuky výtvarné edukace.

10. Závěr

Práce se pokusila odpovědět na otázku, zda je fotografování vhodné pro výuku předmětu výtvarné výchovy na základních a středních školách, případně na základních uměleckých školách v rámci všeobecné výtvarné přípravy, a za jakých podmínek fotografování naplňuje nároky na kurikulární normativitu, expresivitu a obsažnost.

Práce objasňuje podstatu tvořivých úloh a úloh expresivně tvořivých, které jsou základem výtvarné výchovy. S odkazem na Goodmana ukazuje, že exprese, exemplifikace a denotace jsou stupně symbolizace, jež je základem obsahové stránky uměleckého vyjadřování a komunikace. Další dvě zbylé dimenze – forma a kontext uměleckého díla (vizuálního charakteru) spoluutvářejí významový rámec vizuálního sdělení.

Všechny tři zmíněné kategorie jsou úzce propojené a determinují obsah sdělení. Chceme-li fotografickému jazyku co nejlépe rozumět, musíme se naučit brát tyto složky v potaz při „čtení“ fotografií a také při jejich tvorbě. Jazykem kurikulárních dokumentů jde o rozvíjení vizuální gramotnosti, což spadá mezi klíčové kompetence komunikativní. Aby tyto tři kategorie žáci správně chápali, interpretovali a dokázali s nimi pracovat jak v oblasti obrazové analýzy, tak při aktivním, byť mnohdy – v případě média fotografie – velmi krátkém momentu tvorby, je nutné, aby expresivně tvořivé úlohy byly koncipovány tak, aby jejich struktura tvorbu začlenila do kontinua historických a teoretických souvislostí. Nedílnou součástí tvořivých úloh jsou ukázky autorské tvorby výrazných osobností, vlastní tvůrčí činnost žáků a závěrečný reflektivní dialog a diskuze o aktivitě spojená s ukázkou vzniklých prací. Mnohdy až v této závěrečné části došlo v analyzovaných úlohách k naplnění expresivní stránky úlohy. Je nutné si uvědomit, že naučit se rozumět obsahu vizuálního sdělení je dlouhodobý proces. Žáci s obsahem nepracují hned jako zkušení tvůrci, ale učí se tento vizuální jazyk postupně. Závěrečné reflektivní diskuze a prezentace prací jsou z tohoto pohledu skvělou příležitostí žákům ukázat, kde a jak obsah ve fotografii hledat a jak s ním následně v rámci vizuální komunikace poučeně pracovat.

Médium digitální fotografie se s nástupem digitálních technologií rychle rozšířilo a zlidovělo – digitální fotoaparát je dnes součástí nejrůznějších multimediálních zařízení, mnohé z nich (např. mobilní telefony) jsou dnes dostupné většině populace. Přístup k fotoaparátu tak má snad skoro každý. S trochou nadsázky můžeme říci, že v současnosti fotografuje celá společnost. Práce představuje přednosti (a některá úskalí) aktivního používání média digitální fotografie oproti analogové ve výuce výtvarné výchovy. A přináší přehled některých

pozitivních a negativních postojů vybraných předních teoretiků didaktiky výtvarné výchovy na zavádění digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy.

Analýzy tří expresivně tvořivých úloh postavených na fotografování – provedené metodou konceptové analýzy – ukázaly všechny oblasti oborových a klíčových kompetencí, které byly v průběhu plnění tvůrčí aktivity naplňovány. Z didaktického hlediska může tedy – za dodržení určitých podmínek – práce s digitálním fotoaparátem naplňovat hlediska kurikulární normativity. Analýzy ukázaly, že všechny tři zkoumané expresivně tvořivé úlohy postavené na práci s digitálním fotoaparátem jsou schopny po několika alteracích nabídnout žákům celou škálu obsahů naplňujících jak oborové, tak i klíčové kompetence výuky stanovené RVP. Analyzované úlohy se dotkly dokonce všech kategorií klíčových kompetencí, splnily nárok kurikulární normativity, prokázaly dostatečnou obsažnost úlohy (na úrovni intencionálního obsahu) i míru expresivní složky úlohy samotné a výsledných fotografií.

Vhodně didakticky uchopená digitální fotografie (fotografování) – zpravidla jako tvůrčí médium v rámci expresivně tvořivé úlohy, která má určitou strukturu jednotlivých etud (iniciační vizuálně kognitivní úvod, vlastní tvůrčí fotografická činnost žáků a projekce výsledných prací spojená s explikací autora a reflektivním dialogem) – může být v rámci výuky výtvarné výchovy využita velmi efektivně a mnohostrannými způsoby. Žáci se tak mohou věnovat práci s elementy umění (linie, plocha, kompozice, barva atp.) a poznávat principy designu (proporce, harmonie, rytmus, celistvost atp.) a učit se rozumět formální, ale i obsahové a kontextuální dimenzi vizuálního sdělení.

Aby došlo při fotografování k naplňování kýžených didaktických cílů – naplnění oborových a klíčových kompetencí, nelze pouze žáky vybavit digitálními fotoaparáty a poslat je do plenéru. Fotografování musí být vhodně zapojeno do celé struktury expresivně tvořivé úlohy. Pouze za této podmínky můžeme dosáhnout kvalitního a smysluplného edukačního efektu.

Fotografování, není-li samoučelné, může být jedním z prostředků k lepšímu porozumění vizuálnímu jazyku média fotografie a dalších výtvarných disciplín a jak lépe chápat umělecké projevy dneška i minulosti v dějinných souvislostech i v kontextu jejich autora i v kontextu diváka, který se pokouší vzniklé artefakty chápat.

11. Seznam vyobrazení

Obrázek 1 Schéma vztahu analogové a digitální fotografie v rámci ICT	26
Obrázek 2 První digitální obraz vytvořený počítačem roku 1957 zachycuje portrét syna Russella Kirsche, zdroj: National Institute of Standards and Technology, USA.	32
Obrázek 3 Standards Eastern Automatic Computer (SEAC) byl počítač o velikosti jedné místnosti, zpracovával data získaná například z prvního skeneru, foto: National Institute of Standards and Technology, USA.	32
Obrázek 4 První digitální fotoaparát, vpravo kazeta pro ukládání dat, foto: Smithsonian's National Museum of American History.	33
Obrázek 5 Jeden z prvních barevných digitálních obrazů v historii, raný Bayerův filtr, foto: Smithsonian's National Museum of American History.	33
Obrázek 6 Schéma evaluačního pole expresivní tvorby podle Slavíka a Lukavského (2012)	42
Obrázek 7 Stringerův model akčního výzkumu	52
Obrázek 8 Schéma diagramu konceptových analýz	59
Obrázek 9 Konceptový diagram expresivně tvořivé úlohy Všední móda	75
Obrázek 10 Malý, Lutterer a Poláček před mobilním fotografickým ateliérem, zdroj: www.jan-maly.cz	79
Obrázek 11 Hana při plnění úlohy Všední móda v olomouckém parku, 2013, foto js	79
Obrázek 12 Klára, Všední móda, v olomouckém parku, 2013	79
Obrázek 13 Konceptový diagram expresivně tvořivé úlohy Moje sociální role	94
Obrázek 14 Martin v roli partnera, 2015.	96
Obrázek 15 Gabriela jako studentka, architektka a snoubenka, 2013.	96
Obrázek 16 Nora jako vdaná "panička". 2015	97
Obrázek 17 Iva jako čtenářka, kuchařka, ekoložka a zahradnice, 2013	97
Obrázek 18 Eliška jako kuchařka, zahradnice a studentka, 2015.	97
Obrázek 19 Konceptový diagram expresivně tvořivé úlohy Rekonstrukce dobových fotografií.	110
Obrázek 20 Pavla, fotografické rekonstrukce portrétů manželů z rumunské vesnice Huta Voivozi, workshop, 2011.	113
Obrázek 21 Fotografky při plnění úlohy Rekonstrukce dobových fotografií v rámci fotografického workshopu v rumunské vesnici Huta Voivozi, 2011.	113
Obrázek 22 Broňa, Paní se čtyřlístky, workshop Rumunsko, 2011	114
Obrázek 23 Tomáš, ze souboru Rub a líc starých snímků, Rumunsko, Huta Voivozi, workshop, 2011.	114

12. Literatura a internetové zdroje

BABYRÁDOVÁ, Hana, ed. a HORÁČEK, Radek, ed. *Z poznámkových bloků dizertačních prací--: veřejný diskurz výtvarného umění, aneb aktuálně k výtvarnému umění a k výtvarné výchově*. Vyd. 1. Brno: Nakladatelství Masarykovy univerzity, 2012. 134 s. ISBN 978-80-210-6133-0.

BABYRÁDOVÁ, Hana, ed. et al. *Mezi viděním a věděním = Between seeing and knowing*: sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova pořádaného 9. 9. 2009 na Katedře výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad L. Vyd. 1. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2009. 115 s. Sborník. ISBN 978-80-7414-152-2.

BABYRÁDOVÁ STEHLÍKOVÁ, Hana. „Digitální oko“ a komplexní vhled reprezentace reality. 2012. In: MYSLIVEČKOVÁ, Hana, ed. a JUREČKOVÁ MALISOVÁ, Veronika, ed. *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií II: sborník příspěvků: [využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově]*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3222-9.

BABYRÁDOVÁ STEHLÍKOVÁ, Hana. Dva druhy vizuality – vizualita „primární“ a vizualita založená na „obrazech obrazů“ (2008). In: HORÁČEK, Radek a Jan ZÁLEŠÁK (eds.), *Veřejnost a kouzlo vizuality. Rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Sborník symposia České sekce INSEA, Brno 2008, s. 22-28.

BARAN, Ludvík. *Barva v umění, kultuře a společnosti*. [skripta AVU] Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

BARTHES, Roland. *Elements of Semiology*. First American edition September 1968, Eighth printing, 1983, [též online]. [cit. 2016-06-18]. Dostupné z: <https://rosswolfe.files.wordpress.com/2015/04/roland-barthes-elements-of-semiology1.pdf>.

BARTHES, Roland. *Světlá komora: poznámka k fotografii*. Vyd. 2., upr., (Ve Fra 1.). Praha: Fra, 2005. 123 s. ISBN 80-86603-28-8.

BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

BATCHEN, Geoffrey. Fotografie po umělecké fotografii. In: CÍSAŘ, Karel, ed. *Co je to fotografie?*. Vyd. 1. Praha: Herrmann & synové, 2004. 365 s. ISBN 80-239-5169-6.

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

BENJAMIN, Walter. *Malé dějiny fotografie*. In: CÍSAŘ, Karel, ed. *Co je to fotografie?*. Vyd. 1. Praha: Herrmann & synové, 2004. 365 s. ISBN 80-239-5169-6.

BERGER, John. *O pohledu*. Vyd. 1. Praha: Agite/Fra, 2009. 225 s. Edice vizuální teorie. ISBN 978-80-86603-81-0.

BERGER, John. *Ways of Seeing , Episode 1 (1972)*. Dokument BBC. [online]. [cit. 21. 6. 2016]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=0pDE4VX_9Kk.

BIEGER-THIELEMANN, Marianne, ed. *20th Century Photography*. Museum Ludwig Cologne, Köln, 1996. 760 s. ISBN 978-3-8228-4083-2.

- BIELESZOVÁ, Štěpánka. *Výchova a vzdělávání dospělých v oblasti fotografie: Přehledová studie k problematice vzdělávání fotografů v Olomouci v letech 1907-2012*. Olomouc, 2013. disertační práce (Ph.D.). Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.
- BINKLEY, Timothy. Refiguring Culture. In: *Future visions: new technologies of the screen*, ed. Philip Hayward and Tana Wolen. London. 1993. s. 90–120.
- BIRGUS Vladimír. Autoportréty Dity Pepe / Self-Portraits by Dita Pepe, in: Václav Macek (ed.), *Mesiace fotografie 2003 / Month of Photography 2003*, Bratislava: FOTOFO, 2003. [cit. 21. 8. 2016]. Dostupné z: <http://bratislava.czechcentres.cz/cs/program/detail-akce/mesic-fotografie-bratislava-2003-dita-pepe/>.
- BIRGUS, Vladimír, MLČOCH, Jan a MALÁ, Olga. *Česká fotografie 20. století* [průvodce výstavou] Praha: Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze, 2005. 163 s. ISBN 80-7101-032-3.
- BLACK, Joanna a Kathy BROWNING. Creativity in Digital Art Education Teaching Practices. 2011. *Art Education*, září 2011, s. 19–34.
- BOURRIAUD, Nicolas. Postprodukce: kultura jako scénář: jak umění nově programuje současný svět. Vyd. 1. Praha: Tranzit, 2004. 106 s. Navigace; sv. 1. ISBN 80-903452-0-4.
- BURGIN, Victor. *Prohlížení fotografií*. In: CÍSAŘ, Karel, ed. *Co je to fotografie?*. Vyd. 1. Praha: Herrmann & synové, 2004. 365 s. ISBN 80-239-5169-6.
- BURGIN, Victor. *Victor Burgin & Ian Wallace in Conversation at the Vancouver Art Gallery* [online]. [cit. 2016-06-19]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=orf0gcHzkZ4>.
- CIPRO, Miroslav. *J. H. Pestalozzi a výchova*. Praha: vlastní nákl., 1996. 26 s.
- CÍSAŘ, Karel. *Abeceda věcí: poznámky k modernímu a současnému umění*. Vyd. 1. Praha: UMPRUM, 2014. 254 s. ISBN 978-80-86863-70-2.
- CÍSAŘ, Karel, ed. *Co je to fotografie?*. Vyd. 1. Praha: Herrmann & synové, 2004. 365 s. ISBN 80-239-5169-6.
- ČAPEK, Josef, MERHAUT, Luboš, ed. a OPELÍK, Jiří, ed. *Knihy o umění*. 1. vyd. tohoto souboru. Praha: Triáda, 2009. 616 s. Delfin; sv. 92. Spisy Josefa Čapka; 5. ISBN 978-80-87256-09-1.
- CRIMP, Douglas. *Fotografie jako postmoderní aktivita*. In: CÍSAŘ, Karel, ed. *Co je to fotografie?*. Vyd. 1. Praha: Herrmann & synové, 2004. 365 s. ISBN 80-239-5169-6.
- ČAPEK, Josef. *Knihy o umění: Nejskromnější umění*. Praha: Triáda, 2009. ISBN 978-80-87256-09-1.
- Český člověk [cit. 2016-06-06]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cesk%C3%BD_%C4%8Dlov%C4%9Bk.
- DAVID, Jiří. *Skryté podoby = Hidden image*. Praha: KANT, 1995. 222 s. ISBN 80-901903-1-6.
- DEJMAL, Ivan et al. *Letem českým světem: obraz proměny českých zemí v odstupu století: 1898-1998*. Vyd. 1. Lomnice nad Popelkou: Studio JB, 1999. 667 s. ISBN 80-900903-6-2.

DENZIN Norman K. a Yvonna S. LINCOLN. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage publ., USA. 2011. ISBN 13: 978-1412974172.

DYTRTOVÁ, Kateřina. Tvorba významu a výtvarná média. In: BABYRÁDOVÁ, Hana, ed. et al. *Mezi viděním a věděním = Between seeing and knowing*: sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova pořádaného 9. 9. 2009 na Katedře výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem. Vyd. 1. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2009. 115 s. Sborník. ISBN 978-80-7414-152-2.

DYTRTOVÁ, Kateřina a Jan SLAVÍK. 2015. Konkretisté a podmínkové hry: konceptová analýza edukačního programu muzea. In: ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4625-7.

DYTRTOVÁ, K., SLAVÍK, J., LUKAVSKÝ, J., Hledání tušeného: konceptová analýza přípravného modelu edukačního projektu v Stretti galerii. 2015. In: ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4625-7.

ELLIOTT, John. *Action Research For Educational Change: Developing Teachers and Teaching*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press 1991. ISBN 0-335-09690-5.

ESTRIN, James. *Kodak's First Digital Moment*. 2015. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: http://lens.blogs.nytimes.com/2015/08/12/kodaks-first-digital-moment/?_r=0.

FAUCONNIER, Gilles a Mark TURNER. 2003. "Conceptual Blending, Form, and Meaning." In Pierre FASTREZ, ed. *Cognitive Semiotics*, special issue of *Recherches en communication*, no. 19. 2003. [cit. 2016-05-19]. Dostupné z: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/cofor-1/textes/Fauconnier-Turner03.pdf>.

FREEDBERG, David. Zobrazení a realita. In: Ladislav Kesner (ed.), *Vizuální teorie*. Jinočany 1997, s. 169. ISBN 80-86022-17-X.

FREEDBERG, David. *Composition and Emotion*, 2006, Columbia University Academic Commons, [online]. [cit. 2015-06-29]. Dostupné z <http://hdl.handle.net/10022/AC:P:8649>.

FUCHS, Jiří. *Jiří Fuchs Filozofie – XVII. 2) Empirismus John Lock – 2*. 11. 2011. c2011. [přednášky filozofie dostupné online] [cit. 2015-05-10]. Dostupné z <http://www.youtube.com/watch?v=pb0ussBIgeU>.

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

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Smyslově-morální účinek barev*. Hranice: Fabula, 2011. 110 s. ISBN 978-80-86600-13-0.

GOFFMAN, Erving. *The presentation of self in everyday life*. 1. publ. Repr. Harmondsworth, 1972.

GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebeprezentace v každodenním životě*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. 247 s. ISBN 80-902482-4-1.

GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. 2. rev. vyd, v Mladé frontě a Argu 1. vyd. Praha: Argo, 1997. 683 s. ISBN 80-204-0685-9.

- GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2007. 213 s. ISBN 978-80-200-1519-8.
- GRAF, Rudolf F. *Modern Dictionary of Electronics (7th Edition)* [online]. c1999. [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/0Byo0yQIx6HVEbHpDbnNuYXA0ZFU/edit>.
- GRECMANOVÁ, Helena a HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 103 s. ISBN neuvedeno.
- GREENWOOD, Janinka. Arts-Based Research: Weaving Magic and Meaning. *International Journal of Education & the Arts*, 2012. 13(Interlude 1). [cit. 2016-08-04]. Dostupné z: <http://www.ijea.org/v13i1/>.
- HANKE, Jiří. *Otisky generace*. Praha: Kuklik, 1998. 87 s. ISBN 80-86079-05-8.
- HEJNÝ, Milan a KUŘINA, František. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 187 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-581-4.
- HORÁČEK, Radek, ed. a ZÁLEŠÁK, Jan, ed. *Veřejnost a kouzlo vizuality: rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 313 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. 222. Řada esteticko-výchovná; č. 7. ISBN 978-80-210-4722-8.
- HORÁKOVÁ, Dominika. *Digitálna fotografia v tvorivom procese a v procese výučby*. In: Kreativne vzdelávanie [online]. 1. vyd. Zohor: Virvar, 2013. 661 s. ISBN 978-80-970513-5-8. [cit. 2015-07-05]. Dostupné na: www.kreativnevzdelavanie.sk.
- JANÍK, Tomáš et al. Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 434 s. Syntézy výzkumu vzdělávání; sv. 1. ISBN 978-80-210-6349-5.
- JANÍK, Tomáš a Jan SLAVÍK. Hospitační videostudie: anotace – analýza – alterace výukových situací (metodika AAA). In JANÍK, Tomáš et al. Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. (s. 217–246). ISBN 978-80-210-6349-5.
- JEFFREY, Bob and CRAFT, Anna. Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. In: *Educational Studies*, 2004, 30(1) pp. 77–87. [cit. 2016-05-19]. Dostupné z: <http://oro.open.ac.uk/425/2/>.
- KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KENNEDY, Brian. *What is visual literacy?* [online]. 2013. [cit. 2015-08-19]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=O39niAzuapc>.
- KESNER, Ladislav. *Vizuální teorie: současné anglo-americké myšlení o výtvarných dílech*. Vyd. tohoto souboru 1. Jinočany: H + H, 1997. 265 s. ISBN 80-86022-17-X.
- KOEHLER, M. J. a Punia MISHRA. What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? In: *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2009. 9 (1), s. 60-70. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Dostupné z: <http://www.editlib.org/p/29544/>.

- KIRSCH, Russell. *The First Ever Digital Image* [online]. c2009. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Gy6vJbvaTDQ&index=2&list=LLl2alY3Ew2jxvVgIqAwjMg>.
- Kreatívne vzdelávanie [online]. 1. vyd. Zohor: Virvar, 2013. 661 s. ISBN 978-80-970513-5-8. [cit. 2016-02-17]. Dostupné na: www.kreativnevzdelavanie.sk.
- LISTER, Martin. Photography in the age of electronic imaging. 2004. s. 297–336. In: WELLS, Litz, ed. *Photography: A Critical Introduction*. London. [cit. 2016-02-17]. Dostupné z: http://www.toddstewart.net/Photography_in_the_Age_of_Electronic_Imaging.pdf.
- LUKAVSKÝ, Jindřich. Konceptová analýza aranžmá výtvarných úkolů na 1. stupni ZŠ. In: PŘIKRYLOVÁ, Katarína, ed. a HAJDUŠKOVÁ, Lucie. *Vizuální gramotnost*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 217 s. ISBN 978-80-7290-487-7.
- LUKAVSKÝ, Jindřich a Jan SLAVÍK. Kvalita tvořivých úloh ve výtvarné výchově. 2013. In: *Výtvarná výchova*, 53(1), 14–20.
- MALÝ, Jan. *Český člověk*. [Osobní webové stránky] [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.jan-maly.cz/cz/cesky-clovek/autori--jan-maly--jiri-polacek--ivan-lutterer>.
- MALÝ, Jan, FÁROVÁ, Anna a SUDA, Kristián. *Český člověk: fotografie z let 1982-1996*. Vyd. 1. Lomnice nad Popelkou: Studio JB, 1997. 208 s.
- MANOVICH, Lev. The Paradoxes of Digital Photography. 1995. In: *Photography after Photography*. [katalog z výstavy]. 1995
- MAREŠ, Jiří. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. In: *Pedagogika*, roč. 65, č. 2, 2015, s. 113–142. [cit. 2016-07-21]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11212&lang=cs>.
- MASNY, Diana. Multiple Literacies Theory: how it functions, what it produces. 2010. *Perspectiva*, 28(2), 337–352.
- MASON, Rachel. (2005) *Art teachers and action research*. Educational Action Research 13 (4) pp 563-579, překlad M. Fulkové (2007), [cit. 2016-03-19]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3013/VYTVARNI-PEDAGOGOVE-A-AKCNI-VYZKUM.html/>.
- MCLUHAN, Marshall. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. 2., rev. vyd., V Mladé frontě 1. Praha: Mladá fronta, 2011. 399 s. Strategie. ISBN 978-80-204-2409-9.
- MCNIFF, Jean. *Action Research, Principles and Practice*. 1988. London: MacMillan Education.
- MEDEK, David. 3D technologie jako prostředek nebo cíl uměleckého díla. In: MYSLIVEČKOVÁ, Hana, ed. a JUREČKOVÁ MALÍŠOVÁ, Veronika, ed. *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií I: využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově: sborník příspěvků*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 161 s. Sborníky. ISBN 978-80-244-3089-8.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

- MITCHELL, W. J. T. *The Reconfigured Eye. Visual truth in the post-photographic era*. 1992. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England. ISBN 0-262-13286-9 (HB).
- MITCHELL, W. J. T. *Vizuální gramotnost nebo gramotnostní vizuálnost*. c2012. [cit. 2015-07-25]. Překlad: H. Varhaníková. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/3021/vizualni-gramotnost-nebo-gramotnostni-vizualnost.html>.
- MOUCHA, Josef. *Obrazy z dějin fotografie české: eseje o umění a klasicitě*. Vyd.1. Praha: Josef Moucha, 2011. 316 s. Texty Archivu výtvarného umění; ISBN 978-80-905026-0-4.
- MYSLIVEČKOVÁ, Hana, ed. a JUREČKOVÁ MALIŠOVÁ, Veronika, ed. *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií I: využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově: sborník příspěvků*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 161 s. Sborníky. ISBN 978-80-244-3089-8.
- MYSLIVEČKOVÁ, Hana, ed. a JUREČKOVÁ MALIŠOVÁ, Veronika, ed. *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií II: sborník příspěvků: [využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově]*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3222-9.
- NEGROPONTE, Nicholas. *Being digital*. 1995. New York, Knopf. ISBN 0-7336-0135-9 HB.
- NEWMAN, [Michael E.](#) *Fiftieth Anniversary of First Digital Image Marked*. [cit. 2015-07-25]. Dostupné z http://www.nist.gov/public_affairs/releases/image_052407.cfm.
- NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. 2003. In: *Pedagogika*, roč. LIII. S. 300–308.
- NUV, [cit. 15. 7. 2013]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/319>.
- PATTERSON, Freeman. *Photography and the Art of Seeing: A Visual Perception Workshop for Film and Digital Photography*. Toronto: 2004. 3. vydání. ISBN: 1-55263-614-3. [dostupné i online]. [cit. 2016-06-18]. Dostupné z <http://www.amazon.com/Photography-Art-Seeing-Perception-Workshop/dp/1554079802>.
- PEPE, Dita. [cit. 2016-06-20]. Dostupné z: <http://www.ditapepe.cz/>.
- POSPĚCH, Tomáš, ed. *Čítanka z teorie fotografie*. Opava: Slezská univerzita, 2003. 71 s. ISBN 80-7248-183-5.
- POSPĚCH, Tomáš. Diverze do krajiny. In: STACHO, Ľubomír, and Václav MACEK. *Mladé médium II: zborník zo sympózia a katalóg k výstave českých a slovenských študentov z troch tvorivých dielní = A youthful medium II: conference papers from the symposium and catalogue for the exhibition "Three workshops" of Czech and Slovak students*. Bratislava: Katedra fotografie a nových médií VŠVU v Bratislave, 2012. 176 s. ISBN 978-80-89259-63-2.
- PŘÍKRYLOVÁ, Katarína, ed. a HAJDUŠKOVÁ, Lucie. *Vizuální gramotnost*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 217 s. ISBN 978-80-7290-487-7.
- ROBINSON, Ken. *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Capstone Publishing Ltd. UK. 2011. ISBN 9781907312472.

RIŠLINKOVÁ, Helena, LENDELOVÁ, Lucia a POSPĚCH, Tomáš. *Česká a slovenská fotografie osmdesátých a devadesátých let 20. století = Czech and Slovak photography of the 1980s and 1990s: Muzeum umění Olomouc, 30.5.2002–18.8.2002: Mesiac fotografie 2002, Bratislava; 1.11.2002–31.11.2002*. Olomouc: Muzeum umění, 2002. 216 s. ISBN 80-85227-50-9.

ROESELLOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. 143 s. ISBN 80-7290-058-7.

ROLAND, Craig. *Art Education 2.0 Manifesto*. 2012. [cit. 2016-08-15]. Dostupné z: <http://artjunction.org/teaching/writing/art-education-2-0-manifesto/>.

RUHRBERG, Karl et al. *Umění 20. století: [malířství, soptury a objekty, nová média, fotografie]*. V Praze: Slovart, 2011. 2 sv. ISBN 978-80-7391-572-8.

Rámcový vzdělávací program. 2016. [cit. 2016-06-15]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani>.

SANDELL, Renee. *What Excellent Visual Arts Teaching Looks Like: Balanced, Interdisciplinary, and Meaningful*. Advocacy White Paper for Art Education. National Art Education Association, 2012 [online]. [cit. 2015-11-05]. Dostupné z http://www.arteducators.org/advocacy/NAEA_WhitePapers_3.pdf.

SASSON, Steve. *The World's First Digital Camera (1975)* [online]. c2014. [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=3jqmfGCdykk&index=1&list=LLl12alY3Ew2jxvVgIqAwjMg>.

SASSON, Steve. *Steve Sasson at Chautauqua Institution Photo Week*. [online]. c2010. [cit. 2016-04-21]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=YIMILJQ_xiM#t=893.206432.

SCRUTON, Roger. *Estetické porozumění*. Brno: Barrister and Principal. 2005. ISBN 80-85947-92-7.

SILVERIO, Robert. *Postmoderní fotografie: fotografie jako umění na konci dvacátého století*. 1. vyd. V Praze: Akademie múzických umění, Filmová a televizní fakulta, katedra fotografie, 2007. 146 s. ISBN 978-80-7331-083-7.

SILVERIO, Robert. Kýč, nízké umění a midcult v současné fotografii. 2012. In: Stacho, Lubomír, and Václav Macek. *Mladé médium II: zborník zo sympózia a katalóg k výstave českých a slovenských študentov z troch tvorivých dielní = A youthful medium II: conference papers from the symposium and catalogue for the exhibition "Three workshops" of Czech and Slovak students*. Bratislava: Katedra fotografie a nových médií VŠVU v Bratislave, 2012.

SIOSTRZONEK, Jiří, ed. *Fotografie a sociologie*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Institut tvůrčí fotografie, 2011. 151 s. ISBN 978-80-7248-656-4.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefietika*. Praha: Karolinum. 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan. Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově. In: *Kultura, umění a výchova*. 2013. 1(1) [cit. 2016-13-07]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualnicislo&casopis=3&clanek=14.

SLAVÍK, Jan. Výzkum umění a umění výzkumu ve výtvarné výchově. In: UHL SKŘIVANOVÁ, Věra a kol. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. 253 s. ISBN 978-80-7414-663-3.

SLAVÍK, Jan a Jindřich LUKAVSKÝ. Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce. 2012. *Orbis scholae*, 6(3) 77–97. [cit. 2016-13-07]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2012/2012_3_04.pdf.

SLAVÍK, Jan a LUKAVSKÝ, Jindřich. Výtvarná výchova: Smysly, city, rozum aneb poznávání kulturní historie prostřednictvím vlastní výtvarné tvorby. 2013. In JANÍK, Tomáš et al. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. s. 311–321. Syntézy výzkumu vzdělávání; sv. 1. ISBN 978-80-210-6349-5.

SLAVÍK, Jan a Tomáš JANÍK. Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 2012, roč. 62, č. 3, s. 262-286. ISSN 0031-3815.

SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefaktiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, J., DYTRTOVÁ, K., HAJDUŠKOVÁ, L. Konceptová analýza tvořivých úloh (se zaměřením na výtvarnou výchovu a příbuzné umělecké obory). In SVATOŠ, T.; DOLEŽALOVÁ, J. (ed.). *Pedagogický výzkum jako podpora současné školy*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, Univerzita Hradec Králové, 2008, s. 761-778. ISBN 978-80-7041-287-9.

SLAVÍK, J., LUKAVSKÝ, J., HAJDUŠKOVÁ, L. Konceptová analýza výuky: didaktické poznatky z výzkumu reflex student učitelství výtvarné výchovy. 2010. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 4, s. 69–91.

SLAVÍK, J., DYTRTOVÁ, K., FULKOVÁ, M. 2010. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3-4) 223–241. ISSN 0031-3815.

SLAVÍK, Jan et al. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 31–38). Brno: Masarykova univerzita. [cit. 2016-07-24]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/slavikjaniknajvarsvecovaminarikova.pdf>

SONTAG, Susan. *O fotografii*. Vyd. 1. Praha: Paseka, 2002. 181 s. ISBN 80-7185-471-9.

SOSNA, Jiří. *Modrý kabátek*. Olomouc, 2012, 78 s. Magisterská diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc, vedoucí Vladimír Havlík.

SOSNA, Jiří. *Jaroslav Vávra, fotograf*. Opava, 2006, 68 s. Bakalářská práce. Slezská univerzita, Opava, vedoucí Miloslav Stibor.

STACHO, Lubomír ed. a MACEK, Václav. Mladé médium II: zborník zo sympózia a katalóg k výstave českých a slovenských študentov z troch tvorivých dielní = A youthful medium II: conference papers

from the symposium and catalogue for the exhibition "Three workshops" of Czech and Slovak students. Bratislava: Vysoká škola výtvarných umení, [2012]. 175 s. ISBN 978-80-89259-63-2.

STERNBERG, J. Robert. *The Nature of Creativity*. Creativity Research Journal 2006, Vol. 18, No. 1, 87–98. [cit. 2016-05-17]. Dostupné z:

http://www.cc.gatech.edu/classes/AY2013/cs7601_spring/papers/Sternberg_Nature-of-creativity.pdf.

STRINGER, Ernest. *Action Research*. 4 edition. SAGE Publications, Inc. USA. 2014. ISBN: 978-1-4522-0508-3.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 167 s., VIII s. obr. příl. ISBN 80-7178-616-0.

ŠMOK, Ján. *Začněte fotografovat*. 1. vyd. Praha: SNTL, 1983. 263 s. Polytechnická knižnice. Řada 3, Udělejte si sami; Sv. 87.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. "Co doopravdy jest" aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. *Pedagogická orientace*, 2012. 22(3), 404–427. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/746>.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 221 stran. ISBN 978-80-244-4625-7.

ŠPAČEK, Ladislav. *Nová velká kniha etikety*. 2., rozš. vyd. Praha: Mladá fronta, 2008. 268 s. ISBN 978-80-204-1954-5.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. 2013. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. In: *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2016-05-07]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21.

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMEŠKOVÁ, Kateřina. *Poznávací procesy dětí a způsoby jejich ovlivňování*. [online]. Olomouc, 2014 [cit. 2016-07-19]. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <http://theses.cz/id/sosc1u/>.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. Česko-bavorská báze porozumění v oblasti uměleckého vzdělávání aneb komparace možností naplňování kompetence vizuální komunikace na gymnáziích. 2010. In:

PŘÍKRYLOVÁ, Katarína, ed. a HAJDUŠKOVÁ, Lucie. *Vizuální gramotnost*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 217 s. ISBN 978-80-7290-487-7.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra a kol. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. 253 s. ISBN 978-80-7414-663-3.

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. Problematika didaktické redukce, transformace a rekonstrukce vzdělávacího obsahu v díkci německé obecné didaktiky a oborové didaktiky umění. In: ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol.

Vzdělávací obsah v muzejní edukaci. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 221 stran. ISBN 978-80-244-4625-7.

VALÉRY, Paul. *Degas, tanec a kresba*. 1. vyd. Praha: Kovalam, 1998. 129 s. ISBN 80-86222-01-2.

VANČÁT, Jaroslav. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Část C: Umění a kultura, Výtvarná výchova*. c2004 [online]. [cit. 2007-31-05]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf/>.

VANČÁT, Jaroslav. Jak konečně začít? In *Výtvarná výchova*. Listopad 2000, roč. 40 č. 4 s. 3–4.

VANČÁT, Jaroslav. Změnily nové technologie výtvarnou výchovu? In: MYSLIVEČKOVÁ, Hana, ed. a JUREČKOVÁ MALISOVÁ, Veronika, ed. *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií II: sborník příspěvků: [využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově]*. s. 147–154. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3222-9.

VLČKOVÁ, Tereza. *Mirrors inside*. Nedatováno. [cit. 2016-06-21]. Dostupné z: <http://www.terezavlckova.com/content.php?id=9&lg=1&ot=1>.

ZÁLEŠÁK, Jan a Jaroslav VANČÁT. Koncept vizuální gramotnosti a možnosti jeho aplikace v českém vzdělávání. In *Mezi viděním a věděním*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2009. s. 102–106. ISBN 978-80-7414-152-2.

ZOUNEK, Jiří a ŠEĐOVÁ, Klára. *Učitelé a technologie: mezi tradičním a moderním pojetím*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. 172 s. ISBN 978-80-7315-187-4.

ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra. Multimediální tvorba a současná výtvarná výchova. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2006. s. 1–7. ISBN 80-7043-483-X.

ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra. Digitální technologie jako zásadní faktor proměny kurikula vzdělávacího oboru výtvarná výchova. 2007. [cit. 2016-06-21]. Dostupné z: http://vytvarka.zcu.cz/clanky_zikmundova/CAPV_08_Zikmundova.pdf.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

ŽIŽEK, Slavoj. *The Spectator's Malevolent Neutrality*. 2004. c2013. Přednáška v rámci festivalu Theaterformen v německém Brunswicku 2004. [cit. 2016-07-12]. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=4zPKaenypbA>.

Autoreferát

J. Sosna: Digitální fotografie ve výtvarné výchově

Tři konceptové analýzy expresivně tvořivých úloh založených na fotografování.

Anotace

Práce se zabývá otázkou zapojení média digitální fotografie do spektra tradičních výtvarných postupů předmětu výtvarná výchova v rámci základního a středního vzdělávání. Předkládá výzkum kvalitativního charakteru, jenž vychází z tří analýz autorských expresivně tvořivých úloh založených na fotografování. Snaží se odpovědět na otázky, zda a za jakých podmínek splňují zkoumané úlohy nárok na obsažnost a kurikulární normativitu. Dále na to, zda jsou tyto úlohy dostatečně expresivní ve srovnání s výtvarnými postupy (technikami) běžně používanými v rámci výuky výtvarné výchovy. Výzkumnou metodou byla s ohledem ke zkoumané problematice zvolena konceptová analýza.

Annotation

The Ph.D. thesis deals with the issue of implementing digital photography into the spectrum of traditional artistic processes used in art education at primary and secondary education. It presents qualitative research based on the analyses of three original expressive creative projects in photography. The aim of the Ph.D. research is to answer the questions related to whether and under what circumstances the said projects comply with the requirements for content and curricular normativity. The research also reflects on whether these projects are sufficiently expressive in comparison to artistic processes (techniques) commonly used in the lessons of art education. Given the subject matter of the Ph.D. thesis, the method of concept analysis was used to conduct the research.

Key words: digital photography, photography, art education, expressivity, expressive creative tasks, curricular normativity, concept analysis, elevation to abstract thinking, operationalisation

Title in English: The Digital Photography in Art Education

Kapitola 1: Úvod

Práce se zabývá primárně problémem, zda je digitální fotografie médium vhodné pro výuku výtvarné výchovy. A pokud ano, jakým způsobem lze zapojit toto relativně nové médium do výtvarné edukace co nejefektivněji. Médium digitální fotografie je v rámci výuky výtvarné výchovy začleňováno stále spíše pasivně – žáci tak např. zkoumají umělecké artefakty na fotografiích nebo se stávají návštěvníky virtuální prohlídky některých světoznámých muzeí a galerií, které virtuální prohlídky (mnohdy i celých) komplexů galerijních prostor nabízejí. Žáci tak mohou jednotlivé předměty vnímat v souvislostech a získávají lepší představu například o rozměrech děl. Fotografie zde funguje jako pasivní prostředník zprostředkovávající pohled na vzácné umělecké artefakty, jinak těžko dostupné. Tato práce se však pokusí ukázat, že médium digitální fotografie nabízí mimo tuto sféru také možnost autorské tvůrčí expresivní tvorby. Umění je založeno na expresivním vyjádření, tedy na tvorbě významotvorných metafor. Expresivita je základní podmínkou jakékoliv hodnotné tvorby výtvarné, ale i hudební a dramatické, jak ukážeme v podkapitole Expresivně tvořivé úlohy. Při expresivním vyjadřování se očekává schopnost mísení konceptů (Faucounier, Turner 2003, Goodman 2007) odlišných domén, což předpokládá, že žáci chápou obsah. Hodnotně tvořit tedy znamená pracovat s obsahy. Tato vlastní tvořivá hra s obsahy může vést k lepšímu porozumění obsahu děl ostatních autorů a umění obecně.

S nástupem digitálních technologií a s dramatickým rozšířením digitálních fotoaparátů na sklonku devadesátých let minulého století vyvstala v odborné obci otázka, zda začlenit digitální technologie do výuky výtvarné výchovy, či nikoli. Odborná obec se v této věci rozdělila na dva tábory: někteří digitální technologie ve výuce vítají, jiní je z nejrůznějších důvodů odmítají.

Abychom se mohli do diskuze seriózně zapojit, pojali jsme téma pokud možno komplexně: zastavili jsme se u předností digitální fotografie oproti analogové ve výuce výtvarné výchovy, zmínili jsme však i úskalí, která práce s digitálním fotoaparátem může skrývat. Rozdílů významu analogové a digitální fotografie nastínily některé myšlenky L. Manoviche, odlišnosti mezi technologickými principy těchto dvou médií nám pomohl objasnit Timothy Binkley v textu *Refiguring Culture* (1993). Prostor byl věnován i vynálezu digitální fotografie a principu digitálních technologií – binární soustavě.

Představili jsme paletu různorodých kompetencí, které si mohou žáci v rámci úloh postavených na fotografování osvojovat. Pozastavili jsme se u možnosti rozvíjet vizuální gramotnost žáků tím, že fotografický jazyk bude ve výuce aktivně používán a zkoumán. Vizuální jazyk fotografie (či jiného vizuálního díla) je specifický, mnohvrstevnatý a musíme se jej naučit správně dekodovat, číst. Představili jsme si proto tři sféry vizuálního sdělení, jež nám mohou pomoci fotografii či obraz lépe chápat a například i lépe uchopit verbálně. Jedná se o tři velmi úzce provázané dimenze – formu, obsah a kontext.

V jádru práce jsme se zaměřili na tři kazuistiky expresivně tvořivých úloh založených na fotografování. Výzkum spadá do oblasti didaktiky výtvarné výchovy, je kvalitativní povahy

(kvalitativní výzkum se snaží odpovědět většinou na otázky sociálních vztahů a kvality procesů, jak zdůrazňuje například autorská dvojice Denzin a Lincoln v knize nazvané *The Sage Handbook of Qualitative Research*) a pokusil se odpovědět na otázky, zda a za jakých podmínek jsou expresivně tvořivé úlohy postavené na fotografování dostatečně obsažné (mají intencionální obsah), expresivní (nabízejí obsahové kontrasty, metafory, mísení konceptů) a splňují nárok na kurikulární normativitu (vedou k nabývání oborových a klíčových kompetencí). Za výzkumnou metodu byla zvolena tzv. konceptová analýza, metoda, která byla podrobně představena autory publikace *Kvalita (ve) vzdělávání* (Janík et al., 2013). Tato metoda je založena především na práci s obsahem, jenž je sledován ve třech úrovních – tematické, konceptové a kompetenční a v několika operačních přechodech, jak objasníme podrobně v kapitole Metodologie výzkumu. Jedním z těchto přechodů – a velmi důležitým momentem výuky – je tzv. abstrakční zdvih (termín původně z didaktiky matematiky, Hejný, Kuřina 2001: 84). Analýzy detailně popisují a rozebírají jednotlivé fáze tvůrčí úlohy a zachycují strukturu jejich obsahu do přehledných schémat (konceptových diagramů). Analýzami objevené nefunkční části úloh či drobnější nedostatky některé z etud řeší následné alterace. Praxe je tedy analyticky nahlížena, reflektována a v případě nutnosti i alterována k lepším edukačním výsledkům. Teorie si vytváří pojmový aparát a některé pojmy nám mohou „sklouznout“ zpátky do praxe. Cílem však není pouze analyzovat úlohy, ale také odpovědět na položené výzkumné otázky. Konkrétní data by měla být způsobem, jak najít odpovědi na otázky obecnější povahy.

Předkládaný výzkum by měl odpovědět na položené výzkumné otázky – za jakých podmínek jsou expresivně tvořivé úlohy postavené na fotografování dostatečně obsažné, expresivní a naplňující požadavky kurikulární normativity tak, aby mohly být bez výhrad začleněny mezi tradiční výtvarné techniky používané ve výuce výtvarné výchovy.

Kapitola 2: Médium digitální fotografie – jeho vliv na společnost a edukační potenciál

Kapitola popisuje především vznik, vývoj a především rozšíření fotografického média. Poukazuje na přehlacení dnešní společnosti vizuálními podněty, což mnohdy vede ke ztrátě zájmu diváků o obsahovou stránku vizuálního sdělení. Kapitola dále přibližuje otázku specifčnosti fotografického jazyka a nutnosti rozvíjet vizuální gramotnost. A otázku, zda aktivní fotografování může být vhodné pro rozvíjení těchto schopností. V poslední podkapitole přinášíme polemiku některých teoretiků didaktiky výtvarné výchovy nad zapojení ICT ve výtvarné výchově. Kapitola je rozdělena do následujících podkapitol:

- 2.1 Značně, masově, pandemicky... Fotografie dobývá svět
- 2.2 Uprostřed vizuálního balastu
- 2.3 Jak správně porozumět jazyku fotografie?
- 2.4 Fotografování jako edukační výzva

- 2.5 Digitální fotografie a rozvíjení vizuální gramotnosti
- 2.6 ICT ve výtvarné výchově?

Kapitola 3: Přednosti digitální fotografie oproti analogové v kontextu výuky VV

Otázce, zda je digitální fotografie vhodnější pro výuku v rámci výtvarné výchovy základního a středního vzdělávání oproti analogové, je věnována samostatná kapitola. Kapitola podrobně popisuje vynález digitálního obrazu v podkapitolách: 3.1 Ohlédnutí do historie digitální fotografie, 3.2 První digitální obraz a 3.3 Počátky barevné digitální fotografie. A dále technologickou změnu fotografického média a její možný přínos pro výuku výtvarné výchovy. Kapitola je rozdělena na následující podkapitoly:

- 3.1 Ohlédnutí do historie digitální fotografie
 - 3.1.1 První digitální obraz
 - 3.1.2 Počátky barevné digitální fotografie
- 3.2 Technologická změna fotografického média a její možný přínos pro výuku VV

Kapitola 4: Expresivně tvořivé úlohy ve výuce výtvarné výchovy založené na fotografování a jejich reflexe – teoretický rámec výzkumu

V této kapitole jsme se zamysleli nad tím, jak výtvarnou výchovu vnímá dnešní společnost. Ukázali jsme některé důležité aspekty osobnosti, které tento školní předmět může napomáhat rozvíjet. Kapitola popisuje základní jednotku vyučování výtvarné výchovy – expresivně tvořivé úlohy. A mimo jsme se pokusili (s oporou o myšlenky Goodmana, Fauconiera a Turnera) vymezit pojem „exprese“. Definovali jsme pojmy denotace, exemplifikace a exprese. Ukázali jsme, jak důležitá je v umění práce s tzv. mísení konceptů. A v podkapitole Reflexe tvořivé úlohy jsme přinesli několik kritérií, ze kterých vycházíme v následující empirické části (především obsažnost a kurikulární normativita). Kapitola je rozdělena na následující podkapitoly:

- 4.1 Výtvarná výchova dnes a globální cíle formálního školního vzdělávání
- 4.2 Obecné rysy učebních úloh
- 4.3 Expresivně tvořivé úlohy
- 4.4 Reflexe tvořivé úlohy
- 4.5 Od makrofotografie pestíků k sociálnímu dokumentu aneb Jak zpestřit paletu fotografických žánrů začínajících fotografů

Kapitola 5: Metodologie výzkumu

V této kapitole je představen druh a design výzkumu, jeho cíle a výzkumné otázky, způsob shromažďování a triangulace dat a způsob jejich analýzy pomocí tzv. konceptové analýzy. Předkládaný výzkum spadá do oblasti didaktiky výtvarné výchovy. Základní výzkumný přístup (design) je akční výzkum a v podstatě jde o vícepřípadovou evaluační studii (Mareš 2015). Naším tématem jsou expresivně tvořivé úlohy zapojené do výuky výtvarné výchovy. Všechny tři úlohy jsou postavené na fotografování. Kapitola je rozdělena do následujících podkapitol:

- 5.1 Výzkumný design
- 5.2 Cíle výzkumu
- 5.3 Výzkumné otázky
- 5.4 V diskurzu akčního výzkumu
- 5.5 Spirála průběhu akčního výzkumu a jeho jednotlivé fáze
- 5.6 Metody shromažďování dat a triangulace
- 5.7 Analýza shromážděných dat
- 5.8 Konceptová analýza jako výzkumná metoda expresivně tvořivých úloh
 - 5.8.1 Tři vrstvy obsahu v modelu metody konceptové analýzy
- 5.9 Výzkumný vzorek
- 5.10 Obecná charakteristika tří analyzovaných úloh
- 5.11 Etická hlediska výzkumu

Kapitola 6: Konceptová analýza expresivně tvořivé úlohy Všední móda: Konceptuální cyklus jako sociologická sonda

Konceptová analýza úlohy je rozdělena do následujících kapitol:

- 6.1 Anotace tvůrčí úlohy
 - 6.1.1 Kontext výukové situace
 - 6.1.2 Didaktické uchopení obsahu
- 6.2 Analýza tvořivé úlohy
 - 6.2.1 Rozbor úlohy s výhledem k alteraci
- 6.3 Alterace

Kapitola 7: Konceptová analýza expresivně tvořivé úlohy Moje sociální role: Fotografický autoportrét jako nástroj introspekce

Konceptová analýza úlohy je rozdělena do následujících kapitol:

- 7.1 Anotace tvůrčí úlohy
 - 7.1.1 Kontext výukové situace
 - 7.1.2 Didaktické uchopení obsahu
- 7.2 Analýza tvořivé úlohy
 - 7.2.1 Rozbor úlohy s výhledem k alteraci
- 7.3 Alterace

Kapitola 8: Konceptová analýza expresivně tvořivé úlohy Rekonstrukce dobových fotografií

Konceptová analýza úlohy je rozdělena do následujících kapitol:

- 8.1 Anotace tvůrčí úlohy
 - 8.1.1 Kontext výukové situace
 - 8.1.2 Didaktické uchopení obsahu
- 8.2 Analýza tvořivé úlohy
 - 8.2.1 Rozbor úlohy s výhledem k alteraci
- 8.3 Alterace

Kapitola 9. Odpovědi na výzkumné otázky a diskuze

V této kapitole se pokusíme odpovědět na stanovené hlavní a vedlejší výzkumné otázky.

I. Co podmiňuje expresivní stránku tvořivé úlohy postavené na fotografování?

Lze tvořivé úlohy postavené na fotografování považovat za expresivní stejnou měrou jako úlohy postavené na práci s tradičními výtvarnými metodami (jako jsou malba, kresba, grafika atd.)? A pokud ano, za jakých okolností?

Realizované a zkoumané úlohy naplňovaly požadavek expresivity, anebo byly alterovány tak, aby tuto podmínku naplnily. Jak jsme ukázali v podkapitole Expresivně tvořivé

úlohy, nemusí být každá tvořivá úloha nutně expresivní. Expresivita spočívá zjednodušeně řečeno v práci s metaforou. Umělecký projev staví na práci s metaforou a umělec s ní pracuje přirozeně většinou v průběhu své tvorby. V rámci výtvarné edukace je podle našeho názoru nutné expresivitu více hledat „ex post“, a tak se s ní učit pracovat. Z analýz vyplynulo, že úloha se dotkla expresivní stránky fotografií většinou pouze v poslední fázi úlohy – v reflexivním dialogu, jehož součástí byly i obrazové analýzy vzniklých fotografií. Při analýzách jednotlivých snímků jsme vycházeli ze tří sfér uměleckého projevu – z formy, obsahu a kontextu.

Zkoumání obsahové a kontextuální složky vizuálního zobrazení analyzovaných fotografií vedlo často k nalézání metaforických obsahů a obecnějších hlubších poselství obrazu. Práce s metaforickou rovinou snímku, nalézání verbálních ekvivalentů, analýza tří vzájemně souvisejícími sfér uměleckého díla – formy, obsahu a kontextu, to vše jsou činnosti posilující vizuální gramotnost žáků.

Ukázalo se, že dialogicky pojatá závěrečná část expresivně tvořivých úloh, při níž dojde nejen k reflexi úlohy z pohledu jednotlivých žáků, ale i k analýzám některých (například učitelem zvolených) snímků, je neoddiskutovatelně důležitá a nedílná součást tvůrčích úloh obecně.

Na položenou otázku můžeme tedy odpovědět, že expresivní stránku tvořivé úlohy podmiňuje přítomnost konceptového mísení (conceptual blending), o kterém jsme pojednali v podkapitole Expresivně tvořivé úlohy. A jakým způsobem zmíněnou přítomnost mísení konceptů zajistíme? Zde je nutno říci, že k němu vede většinou intencionálně činnost učitele. Ať už přímým poukazem nebo otázkami, které žáky přimějí podívat se na vytvořené práce z nového úhlu pohledu. V rámci analyzovaných expresivně tvořivých úloh jsme se této otázky dotkli většinou až v poslední reflektivní části celé tvůrčí úlohy. Z toho vyplývá, že v rámci edukační praxe, kde se způsob tvorby žáků od tvorby umělců v podstatě liší (umělec pracuje s koncepty více cíleně, žáci se s obsahy učí pracovat – mnohdy spíše teprve objevují obsahy vizuálních sdělení a možnosti práce s nimi), je závěrečná reflektivní etuda velmi vhodná. Je mnohdy jedinou příležitostí, jak se expresivní roviny v rámci dané úlohy dotknout.

Můžeme tedy říci, že jednou z dalších podmínek naplnění expresivní stránky tvořivé úlohy je také dodržení její struktury, již jsme popsali v podkapitole Obecná charakteristika tří analyzovaných úloh. Tato struktura byla u všech tří analyzovaných úloh velmi podobná a sestávala se z těchto tří hlavních částí: úvodní vizuálně kognitivní

iniciační etuda, fotografování a reflektivní dialog s analýzou tvorby žáků vzniklé v průběhu aktivity.

II. Za jakých okolností je tvůrčí úloha s převahou praktických aktivit schopná nabídnout žákům k osvojení vědění z oblasti dějin a teorie umění?

Jsou analyzované tvůrčí úlohy dostatečně obsažné po stránce rozsahu učiva (obsahu v užším slova smyslu) nabídnutého žákům k osvojení? A pokud ano, za jakých okolností?

Každá úloha je inspirována ukázkami tvorby renomovaných fotografických tvůrců v rámci úvodní kognitivně vizuální etudy. V analyzovaných úlohách se v rámci ukázek nejednalo o monologický výklad učitele, ale o dialog, kterým bylo ověřováno uchopení obsahů použitých termínů žáky (a to jak v úvodní kognitivní, tak i závěrečné reflektivní etudě úlohy).

Aby byl tzv. intencionální obsah úlohy žákům vhodně nabídnut k osvojení, žáci nemohou jen volně fotografovat, naopak, úloha musí být propojena s dějinami a teorií umění.

Tvorba žáka je v rámci analyzovaných úloh vždy uváděna do kontextu umění. Tehdy, když je praktická úloha vhodně koncipována a propojena s výtvarnou kulturou, když se souvislosti přesně pojmenovávají a nové termíny jsou vřazovány (s ohledem na konstruktivistickou teorii) do obsahových struktur významů žáky již osvojených, směřujeme k abstrakčnímu zdvihu, k hlubšímu pochopení jednotlivých termínů. Toto spojení praxe a teorie tak přispívá ke komplexnějšímu a přesnějšímu uchopení nové terminologie žáky.

Na položenou otázku tedy můžeme odpovědět, že tvůrčí úloha s převahou praktických aktivit je schopná nabídnout žákům k osvojení vědění z oblasti dějin a teorie umění v případě, že je tato úloha ze strany učitele vhodně koncipována a nezbytně propojena s výtvarnou kulturou.

III. Mohou expresivně tvořivé úlohy založené na fotografování splňovat nárok na kurikulární normativitu komplexně? A pokud ano, za jakých okolností?

Do jaké míry splňují nárok na naplňování komplexu klíčových kompetencí předepsaných kurikulem?

Zkoumané expresivně tvořivé úlohy po alteracích splňovaly komplexnější naplňování kurikulární normativity. Můžeme proto říci, že jsou-li expresivně tvořivé úlohy vhodně koncipovány (příp. alterovány s cílem odstranit nalezené nedostatky), můžeme tak dosáhnout poměrně komplexního naplňování požadavků stanovených kurikulem. I zde je struktura úlohy velmi důležitá proto, aby byly naplněny požadavky na nabývání co nejširší škály kompetencí oborových a klíčových.

K naplňování některých klíčových kompetencí však úloha směřuje implicitně – například nabývání sociálních a personálních kompetencí v rámci analyzovaných úloh mnohdy logicky vyplývá již z podstaty úlohy samé – například pošleme-li žáky oslovovat cizí osoby, anebo stanovíme-li jako povinnou práci ve dvojici – dopředu tak určujeme povahu úlohy v kontextu nabývání sociálních a personálních kompetencí.

Fotografování obecně by mohlo být bráno jako činnost, která rozvíjí kompetence k řešení problémů – a to jak v rovině technické (práce se stativem, fotoaparátem a jeho nastavení), obrazové (kdy řešíme otázku obrazové kompozice v praxi) a konečně v rovině obsahové (kdy řešíme problém přítomnosti či absence hodnotného obrazového poselství). Poslední kategorie spadá spíše do oblasti komunikace, přesněji řečeno vizuální komunikace neboli vizuální gramotnosti, která je zahrnuta mezi klíčové kompetence komunikativní.

Metoda zvolené analytické metody – konceptová analýza – nám nabídla odpověď na položenou otázku naplňování kurikulární normativity.

Ukázali jsme, že při dodržení struktury expresivně tvořivé úlohy postavené na fotografování je (většinou po větších či menších alteracích) možné dosáhnout velmi komplexního naplňování oborových a klíčových kompetencí a splnit tak velmi komplexně nárok na kurikulární normativitu.

Je však také nutno zdůraznit, že ne každá tvořivá úloha postavená na fotografování, byť by byla expresivní, musí splňovat tento komplexní nárok na kurikulární normativitu. Neúplná či nevhodně postavená úloha pravděpodobně nebude naplňovat oborové a klíčové kompetence z pohledu kurikulární normativity komplexně, maximálně náhodně v některých dílčích kompetencích.

Tři hlavní výzkumné otázky jsou rozšířeny o následující otázku doplňující:

IV. Do jaké míry naplnily úlohy požadavek proměnit spektrum fotografické tvorby žáků ve prospěch sociálněji laděných fotografických žánrů?

Nutno zdůraznit, že již samotná povaha analyzovaných úloh vedla ve své podstatě k rozšíření palety fotografických žánrů žáků. Z tohoto pohledu by se tedy otázka mohla zdát nevhodně položená. Autor práce má však možnost sledovat fotografickou tvorbu účastníků těchto analyzovaných úloh v dlouhodobějším časovém rámci (v rámci soukromých fotografických kurzů a výuky fotografie na základní umělecké škole). A lze tedy provést srovnání tvorby před a po absolvování úlohy i s delším časovým odstupem. Analyzovaná data (písemné reflexe a analýza následné fotografické tvorby účastníků aktivit) ukázala, že následná fotografická tvorba mnohých účastníků analyzovaných úloh se proměnila ve prospěch sociálně laděných žánrů, avšak do jaké míry měly na tuto skutečnost vliv právě a jen tyto tři analyzované úlohy v rámci celého komplexu podnětů, které například ve výuce, ale i mimo ni, mohou fotografickou tvorbu ovlivnit, nelze přesně stanovit.

Analýzy prokázaly, že expresivně tvořivé úlohy rozvíjející žáky komplexně co do nabývání oborových a i klíčových kompetencí nemusejí být jen zbožným přáním svědomitého pedagoga.

Všechny tři analyzované expresivně tvořivé úlohy postavené na fotografování splnily nároky na tři stanovená kritéria – obsažnost, expresivitu a kurikulární normativitu. Proto se domníváme, že jsme oprávněni tvrdit, že médium digitální fotografie je v rámci výuky výtvarné výchovy základních, základních uměleckých a středních škol z tohoto pohledu plně konkurenceschopné ostatním tradičním výtvarným postupům. Digitální fotografie tedy z těchto zmíněných důvodů může zcela bez výhrad rozšířit paletu výtvarných technik v rámci výuky výtvarné edukace.

Kapitola 10. Závěr

Práce se pokusila odpovědět na otázku, zda je fotografování vhodné pro výuku předmětu výtvarné výchovy na základních a středních školách, případně na základních uměleckých školách v rámci všeobecné výtvarné přípravy, a za jakých podmínek fotografování naplňuje nároky na kurikulární normativitu, expresivitu a obsažnost.

Práce objasňuje podstatu tvořivých úloh a úloh expresivně tvořivých, které jsou základem výtvarné výchovy. S odkazem na Goodmana ukazuje, že exprese, exemplifikace a denotace jsou stupně symbolizace, jež je základem obsahové stránky uměleckého vyjadřování a komunikace. Další dvě zbylé dimenze – forma a kontext uměleckého díla (vizuálního charakteru) spoluutvářejí významový rámec vizuálního sdělení.

Všechny tři zmíněné kategorie jsou úzce propojené a determinují obsah sdělení. Chceme-li fotografickému jazyku co nejlépe rozumět, musíme se naučit brát tyto složky v potaz při „čtení“ fotografií a také při jejich tvorbě. Jazykem kurikulárních dokumentů jde o rozvíjení vizuální gramotnosti, což spadá mezi klíčové kompetence komunikativní. Aby tyto tři kategorie žáci správně chápali, interpretovali a dokázali s nimi pracovat jak v oblasti obrazové analýzy, tak při aktivním, byť mnohdy – v případě média fotografie – velmi krátkém momentu tvorby, je nutné, aby expresivně tvořivé úlohy byly koncipovány tak, aby jejich struktura tvorbu začlenila do kontinua historických a teoretických souvislostí. Nedílnou součástí tvořivých úloh jsou ukázky autorské tvorby výrazných osobností, vlastní tvůrčí činnost žáků a závěrečný reflektivní dialog a diskuze o aktivitě spojená s ukázkou vzniklých prací. Mnohdy až v této závěrečné části došlo v analyzovaných úlohách k naplnění expresivní stránky úlohy. Je nutné si uvědomit, že naučit se rozumět obsahu vizuálního sdělení je dlouhodobý proces. Žáci s obsahem nepracují hned jako zkušení tvůrci, ale učí se tento vizuální jazyk postupně. Závěrečné reflektivní diskuze a prezentace prací jsou z tohoto pohledu skvělou příležitostí žákům ukázat, kde a jak obsah ve fotografii hledat a jak s ním následně v rámci vizuální komunikace poučeně pracovat.

Médium digitální fotografie se s nástupem digitálních technologií rychle rozšířilo a zlidovělo – digitální fotoaparát je dnes součástí nejrůznějších multimediálních zařízení, mnohé z nich (např. mobilní telefony) jsou dnes dostupné většině populace. Přístup k fotoaparátu tak má snad skoro každý. S trochou nadsázky můžeme říci, že v současnosti fotografuje celá společnost. Práce představuje přednosti (a některá úskalí) aktivního používání média digitální fotografie oproti analogové ve výuce výtvarné výchovy. A přináší přehled některých

pozitivních a negativních postojů vybraných předních teoretiků didaktiky výtvarné výchovy na zavádění digitálních technologií do výuky výtvarné výchovy.

Analýzy tří expresivně tvořivých úloh postavených na fotografování – provedené metodou konceptové analýzy – ukázaly všechny oblasti oborových a klíčových kompetencí, které byly v průběhu plnění tvůrčí aktivity naplňovány. Z didaktického hlediska může tedy – za dodržení určitých podmínek – práce s digitálním fotoaparátem naplňovat hlediska kurikulární normativity. Analýzy ukázaly, že všechny tři zkoumané expresivně tvořivé úlohy postavené na práci s digitálním fotoaparátem jsou schopny po několika alteracích nabídnout žákům celou škálu obsahů naplňujících jak oborové, tak i klíčové kompetence výuky stanovené RVP. Analyzované úlohy se dotkly dokonce všech kategorií klíčových kompetencí, splnily nárok kurikulární normativity, prokázaly dostatečnou obsažnost úlohy (na úrovni intencionálního obsahu) i míru expresivní složky úlohy samotné a výsledných fotografií.

Vhodně didakticky uchopená digitální fotografie (fotografování) – zpravidla jako tvůrčí médium v rámci expresivně tvořivé úlohy, která má určitou strukturu jednotlivých etud (iniciační vizuálně kognitivní úvod, vlastní tvůrčí fotografická činnost žáků a projekce výsledných prací spojená s explikací autora a reflektivním dialogem) – může být v rámci výuky výtvarné výchovy využita velmi efektivně a mnohostrannými způsoby. Žáci se tak mohou věnovat práci s elementy umění (linie, plocha, kompozice, barva atp.) a poznávat principy designu (proporce, harmonie, rytmus, celistvost atp.) a učit se rozumět formální, ale i obsahové a kontextuální dimenzi vizuálního sdělení.

Aby došlo při fotografování k naplňování kýžených didaktických cílů – naplnění oborových a klíčových kompetencí, nelze pouze žáky vybavit digitálními fotoaparáty a poslat je do pléneru. Fotografování musí být vhodně zapojeno do celé struktury expresivně tvořivé úlohy. Pouze za této podmínky můžeme dosáhnout kvalitního a smysluplného edukačního efektu.

Fotografování, není-li samoučelné, může být jedním z prostředků k lepšímu porozumění vizuálnímu jazyku média fotografie a dalších výtvarných disciplín a jak lépe chápat umělecké projevy dneška i minulosti v dějinných souvislostech i v kontextu jejich autora i v kontextu diváka, který se pokouší vzniklé artefakty chápat.