

**VYUŽITÍ AUDIOVIZUÁLNÍHO SDĚLENÍ
V MEDIÁLNÍ VÝCHOVĚ**

**Jan Mašek
Vladimíra Zikmundová**

Plzeň 2012

Realizováno za finanční podpory ze státních prostředků prostřednictvím Grantové agentury České republiky v rámci grantového projektu reg. č. 406/09/0945

Autoři: PhDr. Jan Mašek, Ph.D., PhDr. Vladimíra Zikmundová, Ph.D.
Recenze: Prof. PhDr. Martin Bílek, Ph.D.
Prof. PaedDr. Gabriel Švejda, CSc.

© Západočeská univerzita v Plzni
ISBN 978-80-261-0090-4

Obsah

1 Úvod.....	4
2 Filmová a audiovizuální výchova	6
2.1 Audiovize a edukace	6
2.1.1 Vybrané otázky historie a současnosti filmové a audiovizuální výchovy	8
2.1.2 Filmová a audiovizuální výchova v současném školním kurikulu	11
2.1.3 Technologické souvislosti audiovizuální výchovy.....	12
2.2 Audiovizuální gramotnost a receptivní specifika audiovize v mediální výchově	13
2.2.1 Význam kritické reflexe a interpretace audiovizuálních sdělení.....	13
2.2.2 Otázky pojetí audiovizuální gramotnosti	17
3 Vybrané přístupy k analýze a hodnocení filmu a audiovizuálního sdělení.....	20
3.1.1 Neoformalistická analýza narativního filmu.....	21
3.1.2 Role semiotické, naratologické a rétorické analýzy.....	22
3.1.3 Diskursivní analýza a multimodální přístup.....	24
3.2 Filmový žánr a otázky edukační typologie audiovizuální produkce.....	26
3.2.1 Rovina reality a fikce	29
3.2.2 Význam narativního paradigmatu audiovize.....	31
3.2.3 Nenarativní formy audiovize.....	32
3.2.4 Persvazivní a rétorické formy audiovize	34
3.2.5 Společenská a osobnostní rovina určenosti.....	35
3.3 Význam experimentálních a uměleckých forem filmu a audiovize.....	37
3.3.1 Význam abstraktní a asociativní formy.....	38
3.3.2 Umělecká rovina videoartu	39
3.4 Audiovize v inter/multimediálním kontextu	40
3.4.1 Nástin vztahů mezi médii.....	40
3.4.2 Audiovize a související média	41
5 Seznam použité literatury.....	61
6 Summary	71
7 Rejstřík	72

1 Úvod

Oblast audiovize a zejména tradiční kinematografie, která zahrnuje tvorbu, výrobu, šíření a institucionální zázemí v této široké oblasti, prochází v posledním desetiletí bouřlivým vývojem a představuje velmi dynamicky se rozvíjející oblast mediální komunikace. Klasické analogové technologie se rychlým tempem digitalizují a vznikají nové způsoby šíření, interakce a propojování audiovizuálních komunikátů s dalšími médii. Digitalizace umožňuje úpravu obrazu v reálném čase, což znamená obrovskou změnu v tradiční percepci filmu jako realistického média. Současný digitální film a audiovizi lze považovat za „hybridní medium“ (srv. Kolašíňová, 2007; Košuličová, 2004), které plně propojuje prvky hraného a animovaného filmu a podobně jako u fotografie ztrácí v celé své výrazivosti silnou vazbu na žitý prostor, ze kterého původně vzešla. F. Kůst (2003, s. 62) k tomuto tématu dodává: „Počítače přispěly k erozi opozice mezi naivním realismem masové vizuální kultury a anti-narativní montáží tradičního modernismu. Tím vznikla nová hybridní forma montáže jako podívané (montage as spectacle). V důsledku vzniku této formy jsou vytvářeny tři základní verze filmové produkce: realistické filmy, animace a hybridní kombinace realismu a animace. ... Nejde tedy ani tak o obrazovou juxtapozici, jako spíše o splynutí či slévání (blending) obrazů do nového celku – digitálního pohyblivého obrazu, jenž se stal součástí audiovizuální prostorové kultury (audiovisual spatial culture).“

Transformace audiovizuálních médií má nepochybně své umělecko-tvůrčí a zejména mediálně pedagogické důsledky. Oblasti filosofie, umění a technologického pokroku se v postmoderní audiovizi stále více vzájemně ovlivňují a nastolují nové otázky vyplývající například z možností technologické progrese, intermediálních souvislostí či (multi)modální analýzy a hodnocení médií apod. Současná audiovizuální a mediální výchova musí být nepochybně založena na audiovizi podporované běžným počítačem, protože jediné tak se zlomí letitá, technologicky podmíněná bezmoc tvořit a konzumentská pasivita běžného uživatele trávající téměř celé jedno (a jediné) století filmu a audiovize. Zvláště pro školní praxi je přelomovým faktem to, že digitální sekvence mohou být bez větších obtíží upravovány záběr po záběru s využitím jejich propojenosti na další média ve formě textů, obrázků, hudby a ostatních zvuků, animovaných sekvencí atd. Stejně tak je z hlediska názornosti vítána stále více rozvíjená podpora uživatelské imerzivity formou širokouhlé projekce, která nabízí spolu s 3D formátem komunikaci nepochybně na dosud nejvyšší kvalitativní úrovni. Audiovizuální média vždy zahrnovala užití různých technologií a jsou jimi stále utvářena, proto je v edukaci nezbytné soudobé formy filmu, videa, televize, komplexních hypermediálních komunikátů i počítačových her neustále analyzovat a odvozovat jejich společné edukační charakteristiky a možnosti.

Z hlediska metodologie výuky a cílů mediální výchovy a pedagogiky předkládaná monografie nabízí v kontextu různorodosti žánrových, persvazivních i uměleckých forem filmu a audiovize vlastní přehledovou analýzu podstatných charakteristik audiovizuálního komunikátu. Snaha propojit filmologickou tematiku, mediální edukaci i související pedagogické, umělecké a semiotické aspekty má jediný cíl: přispět k teoretické conceptualizaci a praxi filmové a audiovizuální výchovy na všech úrovních školních i mimoškolních činností. V závěru 4. kapitoly publikace je nastíněna originální metodika reflexe reklamního šotu, zaměřená na použití počítačového programu pro pojmové mapování a tvorbu storyboardů pro analýzu a rekonstrukci audiovizuálních sdělení.

Přes současný trend integrovat audiovizi s ostatními mediálními formami je třeba mít na paměti, že si toto médium svou dynamikou a závislostí na čase stále zachovává nezastupitelnou mediální jedinečnost a zejména i postavení instituce, která ve společnosti utváří její kulturu a sociální vztahy. Znalost teoretických hledisek hodnocení, analýzy i tvorby zvukově obrazových (inter)médií by v zásadě měla být vlastní každému z nás, protože jen tak můžeme tento druh sdělení dobře využít pro své potřeby a cíle, ať už v rovině uplatnění ve společnosti či v rámci kvalitní mediální edukace, která musí být zájmem nás všech.

2 Filmová a audiovizuální výchova

2.1 Audiovize a edukace

V úvahách o současné kultuře a mediální sféře se velice často mluví o rostoucím vlivu vizuality, příp. audiovizuality (Foret, 2008) a o posledním století se uvažuje jako o éře obrazu. Společnost a zejména mediální a vědecké instituce považují audiovizi především za masmédiu, které zahrnuje tvorbu, výrobu a šíření audiovizuálních komunikátů prostřednictvím nejrůznějších nosičů. Terminologie je v tomto oboru v České republice velmi často nepřesná a nestálá. *Koncepce klasifikace audiovizuálních produktů podle věkových skupin* v tomto ohledu například konstatuje (Jirák a Dvořáková, 2009, s. 16), že „existující česká legislativa definuje *audiovizuální dílo*, popřípadě *zvukově obrazový záznam*, *pořad* a *audiovizuální mediální službu*, nikoliv ovšem *audiovizuální produkt*“ jako základní a velmi potřebný pojem. Vlastní pojmové znaky audiovizuálního díla explicitně vymezuje ustanovení § 62 odst. 1 Autorského zákona¹, které uvádí, že „Audiovizuálním dílem (filmovým) je dílo vytvořené uspořádáním děl audiovizuálně užitých, zpracovaných, či nezpracovaných, které sestává z řady zaznamenaných spolu souvisejících obrazů, vyvolávajících dojem pohybu, ať již doprovázených zvukem, či nikoli, vnímatelných zrakem, a jsou-li doprovázeny zvukem, vnímatelných i sluchem.“ Pro účely naší analýzy se autorům této monografie dále jeví oproti u nás zavedenému termínu „filmová a audiovizuální výchova“ jako vhodnější terminologické spojení „výchovy“ a „vzdělávání“ do jednoho základního pojmu *audiovizuální edukace*. Inspirací jsou zahraničních koncepty audiovizuální edukace (srv. *audiovisual education*, *l'éducation audiovisuelle*, *screen education* apod.), ve kterých vědy o vzdělávání a výchově² (educational sciences), dávají tomuto úspornému pojetí, popisujícímu obě složky výchovně-vzdělávacího procesu, přednost.

Celkové vymezení pojmů a východisek audiovizuální edukace prochází v českých podmínkách poměrně složitým vývojem zejména proto, že toto téma nebylo dost dlouhou dobu ve středu pozornosti vědeckého bádání ani praxe pedagogicky či filmologicky orientovaných pracovišť. Lit. (Krátká a Vacek, 2008) popisuje audiovizuální edukaci v kontextu užšího a širšího vymezení. Užší význam (tamtéž, s. 12) „se překrývá nebo je chápán jako synonymum s filmovou výchovou“, širší pojetí se pak nespojuje pouze s filmem. Může tematicky propojovat narativní i nenarativní film, počítačové hry i praktickou audiovizuální tvorbu studentů. Velmi okrajově řeší audiovizuální výchovu *Pedagogická encyklopedie*, která v kontextu popisu nových technologií ve vzdělávání a multimediální prezentace (Svatoš, 2009, s. 274) uvádí „audiovizuální složku mediální prezentace“ pouze omezeně z hlediska začlenění audiovizuálních prostředků do multimediálních programů. V mediálně didaktickém kontextu tato encyklopedie dále redukuje problémy audiovizuální složky na její zpracování v souladu se vzdělávacími záměry a možnostmi volby technologicky vhodných formátů audiovizuální složky.

Audiovizuální a filmová edukace představuje v českých podmínkách dosud terminologicky a obsahově nejasněnou vzdělávací subdisciplínu, která se formuje

¹ Zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon)

² Pozn.: V českém prostředí jsou vědy o výchově a vzdělávání zpravidla označovány jako „pedagogika.“

již řadu let, avšak stále není její koncept podle našeho názoru uspokojivě dořešen. K určitému pokroku přispěla diskuze mezi odborníky a pedagogy, kterou v letech 2008 a 2009 inicioval Výzkumný ústav pedagogický v Praze a publikoval na metodickém portále www.rvp.cz. Přes určitou rozporuplnost diskuze výměna názorů řady odborníků významně přispěla ke koncipování a začlenění filmové a audiovizuální výchovy do základního a gymnaziálního vzdělávání. Od září 2010 se pak na základních školách a gymnáziích začal vyučovat nový doplňující, tedy nepovinný, vzdělávací obor *Filmová a audiovizuální výchova*. Podle dokumentu *Filmová/Audiovizuální výchova pro gymnázia*³ je hlavním smyslem tohoto zaměření podpora jak vnímání a hodnocení vizuálních produktů, tak i stimulace vlastní tvorby žáků, která ve školní praxi dosud probíhala bez jakékoli opory ve vzdělávacích cílech a obsahu. Základním smyslem nového předmětu je předcházení nekvalitní vlastní žákovské tvorbě a zejména nekritickému konzumu audiovizuálních záznamů. Významná je také podpora znalostí a dovedností směřujících k reflexi filmových a audiovizuálních děl v uměleckých, společenských a historických souvislostech.

Tradiční označení filmová výchova (popř. nauka) či audiovizuální výchova je v různých konceptech a formách výchovy a vzdělávání vymezováno velmi různorodě, avšak společným jmenovatelem jsou aktivity vedoucí k posilování kompetencí žáků a studentů v oblasti filmové historie, audiovizuální kultury, kritické recepce masových audiovizuálních médií (Krátká a Vacek, 2008) a také vlastní filmové a audiovizuální tvorby (srv. Stempleski a Tomalin, 2001). Z hlediska historie a umělecké tradice audiovizuální edukace vychází české pojetí především z letitého vlivu klasického filmového média, se kterým bývá v současnosti obsah filmové a audiovizuální výchovy nejvíce spojován. Silný vliv kinematografické produkce zapříčinil, že se ve školní praxi dosud stále dostatečně nereflektuje variabilita vlastností audiovizuálních komunikátů, například především z hlediska specifik nenarativních forem, hypermediálních a multimodálních souvislostí, včetně jejich implementace v rámci sociálních sítí i počítačových her. Dále je pak nutné poznamenat, že relativně krátkou praxi audiovizuálního i mediálního vzdělávání (Plášek, 2004) a chybějící zkušenosti učitelů nelze stále donekonečna nahrazovat jen učitelskou iniciativou a invencí. V praxi je nezbytné nabízet stále více propracovaný systém osvěty směřující i do široké veřejnosti.

Audiovizuální komunikace médií nabízí specifický mediovaný komunikační proces, který v podstatě z velké části stimuluje naši schopnost rozumět světu, ve kterém žijeme, což platí bez ohledu na to, zda jednotlivým sdělením rozumíme, či je pouze přijímáme jako zjevenou pravdu. Audiovize a televizní masová média jsou podle řady studií také klíčovým nástrojem socializace, i když především díky dlouhodobosti celého procesu je toto působení těžké prokázat (McQuail, 1999). Vlastní pojem audiovizuální edukace (audiovisual education) je v literatuře často popisován jen jako vzdělávání pomocí materiálů, které stimulují smysly zraku a sluchu s cílem podpořit a obohatit učební procesy. Široké pojetí audiovize jako komplexní „multimediální pomůcky“, jak jej popisuje řada studií, však pro účely této publikace vylučujeme a audiovizi zde budeme chápat pouze paradigmaticky ve smyslu působení „čistého“ audiovizuálního sdělení, které nabízí obraz a zvuk současně, a to jak ve formě statického obrazu, tak i v častějším spojení dynamického obrazu se zvukem.

³ Viz opatření MŠMT – dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PV_Filmova_audiovizualni_vychova_VUP.pdf

Masová média a mediální produkty utváří dnešní formu obrazových sdělení velmi intenzivně a mají velký vliv na současnou edukaci i proces percepce mediálních komunikátů. Masmediální prostředí je velmi překotně obohacováno jak všudypřítomnými fotoaparáty a videokamerami v mobilních telefonech a tabletech, tak také produkcí specializovaných webů zaměřených na prezentaci fotografických cyklů i on-line streamovaných videí prezentujících nejrozličnější formáty audiovizuální, včetně fenoménu youtube.com apod. V kontextu distribuce videí a filmů na českém internetu je nutné také vzít v úvahu již vcelku běžné působení online půjčoven filmů a videoportálů, které nabízí širokou nabídku zábavních i zpravodajských formátů. Podobně u většiny významných českých televizních kanálů je vysílání v prostředí internetového videa také normální praxí.

Ve školní i rodinné mediální praxi je ale nutné, i přes rostoucí dovednosti mladých lidí, si uvědomit fakt, že všechny technické komunikační systémy provádí konstrukci „reality“ s nutně subjektivním pohledem na skutečnost, včetně skrytých zájmů a ideologií, které jsou v daném kulturním kontextu předkládány jako denní realita a skutečnost. V kontextu bouřlivého rozvoje audiovizuální kultury a pod vlivem neustálé modernizace techniky a tvorby audiovizuálních obsahů je v edukaci *nutné cíleně podporovat aktivní účast studentů a žáků na tvůrčí kooperaci, interpretaci a sdílení zvukových a zvukově-obrazových materiálů.*

2.1.1 Vybrané otázky historie a současnosti filmové a audiovizuální výchovy

V českých podmínkách se na audiovizuální edukaci tradičně nahlíží jako na spojení filmové a audiovizuální výchovy (Krátká a Vacek, 2008). Z hlediska historického vývoje především filmová výchova nepatřila mezi příliš často diskutovaná filmologická témata a podobně pedagogické vědy spolu se vzdělávací technologií řešily v praxi spíše tvorbu instruktážních školních filmů než využití filmu v jednotlivých oborových didaktikách. Pedagogická věda donedávna tento aspekt výchovy, a především „filmové masmédiu“, téměř vůbec nereflektovala. Dělo se tak víceméně jen okrajově v kontextu umělecké, jazykové či občanské výchovy. V současnosti významný prostor nabízí zejména povinné průřezové téma mediální výchova a také doslova revoluční inovace školního kurikula základních škol a gymnázií v podobě předmětu Filmová a audiovizuální výchova.

Počátky výroby školního filmu a jeho užívání. Od svých počátků byl film diskutován jako vyučovací pomůcka, a dokonce například T. A. Edison spatřoval důležitý ekonomický přínos filmu právě v jeho promítání ve školách a v různých zájmových klubech, a za tím účelem promýšlel systém filmových půjčoven a smluvně vázaných škol. V českých podmínkách od roku 1912 probíhaly pravidelné filmové projekce pro děti a mládež, ať už přímo při školách nebo ve vybraných kinech. Filmová představení byla charakterizována jako poučná a zábavná (Krátká a Vacek, 2008), avšak od samých začátků vyvolávala společenskou diskuzi o vlivu kinematografických projekcí na děti a mládež. První kritické a negativní ohlasy řešící působení filmu a kina spadají do počátku 10. let 20. století (Klimeš, 2003), kdy bylo předvádění filmů mládeži státem podporováno, ale díky vlivu protichůdných skupin a jejich obavám o možný škodlivý vliv filmu byly projekce filmů kontrolovány a cenzurovány z hlediska posuzování vhodnosti a přiměřenosti jejich obsahu.

Pro školní projekce byly vybírány domácí i zahraniční dokumentární filmy a také především hrané filmy s historickými náměty, které byly posouzeny jako kulturně-výchovné a způsobitelné pro mládež. Používaly byly také vědecké a instruktážní dokumenty, pořizované z iniciativy samotných učitelů často amatérským způsobem. Ve 20. letech minulého století od ročníku 1923/24 časopis

Česká osvěta v příloze *Film a diapozitiv v osvětové práci a ve škole* pravidelně popisoval význam filmu pro vzdělávací účely. V roce 1936 byl zvukový film v tehdejší Československu Výnosem Ministerstva školství a národní osvěty z 3. 11. 1936, č. 145.865/36-I⁴ zařazen mezi vyučovací pomůcky, včetně vydání předpisů o zavádění školního filmu do škol, o jeho schvalování a celkových úpravách. Zajímavé ale je, že i přes významnou státní podporu využívání filmu jako didaktické pomůcky ve škole, se ale v roce 1933 Československo odmítlo připojit k mezinárodní smlouvě „pro usnadnění oběhu výchovných filmů“.

Zlomové období nastává od roku 1946, kdy byla programována školní představení a od konce 40. let byly pro školy v malých obcích zřizovány půjčovny 16mm filmů. V totalitním Československu se od poloviny 60. let z iniciativy Československého filmového ústavu objevuje významná snaha o zavedení experimentální filmové výuky na středních školách, jež byla soustředěna do několika pražských škol. Na základě tohoto zajímavého experimentu schválilo Ministerstvo školství ve spolupráci s Výzkumným ústavem pedagogickým v letech 1965 – 1968 osnovy a metodiku filmové výuky na školách, avšak po roce 1968 nebyl tento projekt realizován.

Ve stejném období, tj. ke konci 60. let, vznikly dvě významné, ale ojedinělé publikace. Je to především práce Borise Jachnina *Filmová estetická výchova* (1968) publikovaná Československým filmovým ústavem, která popisuje vývoj filmové edukace v ČSSR i zahraničí a zejména také mezioborově modeluje strukturu filmové výchovy. Zajímavá je dále pak kandidátská disertační práce Z. Smejkal, nazvaná *Film jako předmět školní výuky* (1969), jejíž části byly uvedeny v časopise *Film a doba*. Celkově lze konstatovat, že v období 80. a 90. let se kromě technologických přístupů k filmu a dílčích publikací, viz např. *Základy filmové výchovy na středních školách* (1985) od Zdeňka Smejkal, neobjevuje jiná významná, metodicky zaměřená publikace, jejímž ústředním tématem by byla buď zčásti či výhradně reflexe filmového a audiovizuálního média. Uvedené publikace jsou cenné především tím, že se primárně zaměřují na problematiku užití filmu ve škole a nikoliv pouze jen „okrajově“ v rámci oborových souvislostí jako např. mnohé publikace s esteticko-výchovnou či jazykovědnou problematikou, které zpravidla pouze naznačují možné souvislosti, ale problematiku víceméně neřeší.

V souvislosti se změnou společenských poměrů po roce 1989 se s nástupem ideově svobodné a tržní společnosti role audiovize a mediální kultury naprosto zásadně změnila. Společnost a školní systém se musel vyrovnávat se situací, že mediálně výchovná a audiovizuální edukace více než čtyři desetiletí v podstatě neexistovala. Oficiální kurikulum totalitní školské soustavy ji téměř neznalo a vyskytovala se ideově zabarvená pouze nesystematicky v kontextu oborových didaktik či dílčích mimoškolních aktivit. Zarážející však je, že i od počátku 90. let v české společnosti v podstatě neexistovala potřeba reflexe této závažné školské i společenské tematiky, jejíž význam rostl úměrně s tím, jak mediální trh vnikal do nepřipravené společnosti. Přetrvávala určitá netečnost, protože nevyšla jediná monografie zabývající se filmovou či audiovizuální edukací (srv. Krátká a Vacek, 2008) a stejně tak problém neřešily ani stěžejní časopisy vědy o výchově jako *Pedagogika*, *Pedagogická revue* a *Pedagogická orientace*, které se z tradice zabývaly pouze technologií výuky, tj. mediálně didaktickým obsahem (srv. Šed'ová, 2009). Lépe na tom byli autoři prací orientovaných na esteticko-výchovnou

⁴ Viz *Věstník ministerstva školství a národní osvěty*, 1936, s. 376

problematiku, kteří audiovizi popisovali především v souvislosti s novými médii, ale často také jen povrchně, bez hlubšího analytického rozboru.

Z hlediska tradice vzdělávání o filmu a audiovizi je filmová a audiovizuální edukace v českých podmínkách popisována spíše pohledem filmologie a umění, než pedagogickými vědami a oborovými didaktikami. V praxi se různá pojetí vzdělávacích kurzů snaží objasňovat oblast filmu a audiovizuální výchovy s cílem nabízet podněty k zamyšlení se nad využitelností filmu ve výchově a odstranění učitelských obav z práce s filmem ve výuce. Obsahy současných kurzů o audiovizi prezentují problematiku především z hlediska vztahu filmu a dalších esteticko-výchovných disciplín, přičemž bývá kladen důraz na využití uměleckého a žánrového filmu ve výchovně vzdělávacím procesu. Kurzy ve své většině zohledňují estetické, kulturní, historické a etické faktory audiovizuálního díla a podle názoru autorů této monografie je jejich kvalita různorodá především z hlediska komplexnosti a provázanosti obsahů.

Podobně problematická situace existuje v rámci vysokoškolské přípravy budoucích učitelů, ve které je cílená výuka profilace učitele jako mediálního/filmového pedagoga velmi ojedinělá a provádí se, pokud je autorům známo, jen formou dílčích kurzů a předmětů, které směřují k vybavení učitele znalostmi příslušných oborových, filmologických a mediálních kontextů. V potřebných souvislostech provádí výuku učitelů například předmět SZ2MP_FAAV Filmová a audiovizuální výchova⁵ na MU v Brně, který řeší problematiku filmové výchovy velmi přehledně a systematicky. Zabývá se filmovou historií, možnými přístupy k využití filmu v pedagogice, vztahem filmu k literatuře, výtvarnému umění, psychologii, sociálním vědám, dějepisu, multi-kulturní výchově a především rozkrývá filmové umění a žánrový film. Pro studenty a také učitele v praxi zde existuje webový portál *Multimediální pomůcka z audiovizuální kultury pro potřeby vyučujících a studentů MU*, který je koncipován jako metodická vyučovací pomůcka pro filmovou výchovu. Z hlediska uplatnění vazeb na vzdělávací oblasti RVP je možné jej považovat za velmi zdařilý a je velká škoda, že u nás nemá v podstatě konkurenci. Autoři, především Mgr. Jana Krátká, Ph.D., Mgr. Patrik Vacek (2007), tak vytvořili pomůcku, která koncepčně seznamuje mj. s problematikou:

- audiovizuální edukace v ČR, její terminologie, zasazením do kontextu RVP a východisky,
- filmové řeči, syntaxe a sémantikou filmového obrazu a zejména jazyka a komunikace ve filmu,
- filmového plakátu a vizuálními schémata,
- vztahu filmu a výtvarného umění, včetně avantgardního filmu, výtvarného zpracování filmových titulků apod.,
- fenoménu historické události ve filmu, filmu jako zdroje poznatků pro dějiny,
- vztahu filmu a multikulturní výchovy, náboženství, ideologie a propagandy apod.,
- filmového umění a filmových žánrů, včetně výukových filmů, výukové televize a perspektiv audiovizuální edukace,
- významu filmové kritiky jako nástroje kultivace filmové recepce,
- významu počítačové hry jako součásti současné audiovizuální kultury, včetně analogie herního a filmového obrazu apod.

⁵ Viz např. *syllabus Pedagogické fakulty MU v Brně* dostupný z: http://is.muni.cz/predmet/ped/podzim2007/SZ2MP_FAAV

Mimo vlastní školní edukaci lze v českých podmínkách nalézt řadu různorodých projektů. Velmi známým pokusem byl projekt *Film a škola* iniciovaný J. Králíkem (srv. 2010), který se snažil zavést výuku filmové historie do vzdělávací praxe základních a středních škol. Stejný autor za podpory MKČR inicioval projekt *Kánon filmu*, který měl za cíl zprostředkovat žebříček nejlepších filmů pro studenty a učitele na webu Československé filmové databáze (Arbanová, 2010). Občansko-společenským tématům se dlouhodobě věnuje vynikající projekt *Jeden svět na školách*, který prostřednictvím dokumentárního žánru naplňuje cíle filmové a mediální výchovy. Projekt je zajímavý především díky vyřešené problematice autorských práv a svojí důkladnou metodickou podporou, což je velmi důležité pro školní praxi.

Další dlouhodobý projekt *Film aktivně* je zaměřený na zprostředkování filmového umění v rámci filmového vzdělávání pražských kin Aero, Oko a Světozor a ve své podstatě představuje ojedinělý vzdělávací projekt určený pro školní skupiny. Metodicky je určitou obdobou muzejní a galerijní edukace pro školy, probíhá však v kině a zaměřuje se jen na filmové médium a s ním související témata. Na rozdíl od tradičních školních projekcí, kde bývá žák v roli pasivního diváka, nabízí komponované programy, které podněcují žáky a studenty k aktivnímu sledování, interpretování a hodnocení filmového díla i v relacích s ostatními druhy vizuálních a audiovizuálních děl a jinými druhy umění. Součástí projektu je řada dalších jedinečných aktivit, které systematicky pracují s dětmi v rámci mimoškolního naplňování cílů filmové a audiovizuální výchovy. Mezi velmi zajímavou aktivitu patří pravidelné pořádání dětských letních táborů jako účelových filmových soustředění, zaměřených jak na recepci, tak na aktivní tvorbu filmových pořadů. Mezi nejznámější patří *Aerték* (organizovaný kinem Aero⁶), kde se mladý divák - soustředění je určeno pro děti 1. i 2. stupně základní školy - seznámí zábavně-vzdělávací formou s kinematografií na všech jejích uměleckých úrovních. Děti se naučí filmové dílo nejen přijímat, ale také si praktickou formou vyzkouší jeho tvorbu. Mezi pestrou škálou dalších mimoškolních aktivit projektu a především kina Aero patří například aktivity *Malá škola animace*, *Soboty a neděle pro rodiče a děti*, *Filmová noc pro děti a mládež*, *Filmová představení pro školy*, *Zlatý fond* apod.

2.1.2 Filmová a audiovizuální výchova v současném školním kurikulu

V českých podmínkách je alarmující, že filmová a audiovizuální výchova byla v období po roce 1989 ve škole vnímána stále spíše okrajově a naplňování jejích cílů suplovala jen řada občanských sdružení např. Dětská televize, Člověk v tísní, Asociace českých filmových klubů, VideoCulture apod. Jak už je v kap. 2.1 uvedeno, zásadní zlom tohoto problematického stavu nastává až v současnosti, kdy se v roce 2010 do školního kurikula základních škol a gymnázií dostává nový předmět Filmová a audiovizuální výchova jako doplňující, tedy nepovinný vzdělávací obor, který je koncipován na základě odborné diskuze o cílech, obsahu i způsobech možného začlenění filmové a audiovizuální výchovy do základního a gymnaziálního vzdělávání. Po dlouhé době čekání, prakticky od 60. let minulého století, kdy se řešil stejný problém pouze v experimentálním režimu, se tedy školy mohou věnovat nejen mediální výchově, ale přímo vzdělávacím činnostem spojeným s audiovizuální tvorbou. Byl tak dořešen neutěšený stav, kdy se na několika školách filmová a audiovizuální výchova iniciativně již vyučovala, avšak víceméně nahodile, bez jasné koncepce a vzdělávacího obsahu.

⁶ www.kinoaero.cz

Kromě předmětu o filmové a audiovizuální výchově a průřezového tématu mediální výchova je nutné ve školní praxi také důsledně uplatňovat souvislosti audiovizuální komunikace s obsahem vzdělávací oblasti Umění a kultura ustanovených rámcových vzdělávacích programů. V tomto ohledu je v rámci Výtvarného oboru RVP pro gymnázia nabízen například okruh Obrazové znakové systémy, který se zabývá vytvářením „aktivních, individuálně založených postojů k obsahům obrazové komunikace“ (VÚP, 2007b, s. 51) a který doporučuje tvůrčí využití všech dostupných technologických prostředků, včetně fotografie, videa, filmu a ICT. Podobně na základních školách se vzdělávací obsah oboru Výtvarná výchova (RVP, 2007a) při rozvíjení smyslové citlivosti zabývá jak uměleckou výtvarnou tvorbou, tak také fotografií, filmem a televizí. Podobně se tamtéž ve smyslu okruhu činností spočívajících v uplatňování subjektivity řeší audiovizuální typy vizuálně obrazných vyjádření jako je animovaný film, fotografie a elektronický obraz. Závěrem lze konstatovat, že v současné školní praxi sílí tendence k propojování mediální, výtvarné i osobnostní a sociální výchovy s audiovizuálními médii a zejména s rozvojem technologií jednoznačně graduje podpora animované tvorby a videoumění (Hlávková, 2011).

2.1.3 Technologické souvislosti audiovizuální výchovy

Pro školní a amatérskou audiovizuální tvorbu představují poslední dvě desetiletí naprosto zásadní zlom jak v technologické nabídce možností zpracování videa, tak také z hlediska výše finančních prostředků potřebných na pořízení audiovizuální a další pomocné techniky. V odborné literatuře se díky tomuto procesu podstatně proměnilo vymezení audiovizuální techniky jako „užšího“ termínu k didaktické technice, kterou například pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 26) popisoval v 90. letech minulého století jako skupinu „...těch technických zařízení užívaných ve výuce, která jsou schopna prezentovat současně zvuk i obraz. Příklady: diafon, filmový projektor na zvukový film, videomagnetofon, interaktivní video, multimediální systém.“ V kontextu historického vývoje je nutné v edukační praxi 20. století rozlišit audiovizuální sdělení komunikovaná v rámci „dvourozměrných“ obrazových statických nebo dynamických projekcí zprostředkovaných zejména (Mašek, 2002) analogovými systémy typu klasického filmu (i němého), klasické televize a také diafonu.⁷ V současné době se vlivem pokročilé digitalizace proces zpracování audiovizuálních dat dostává na uživatelsky přívětivou úroveň, podobnou jako například u digitální fotografie. Především díky zvýšeným kapacitám přenosových systémů a počítačových sítí je zveřejnění vlastní videoprodukce v rámci Internetu typu Web 2.0 naprostou samozřejmostí. V praxi je dále běžná softwarová podpora nejen postprodukčních činností, ale také i předprodukční fáze tvorby, která je usnadňována více či méně sofistikovanými programy např. pro tvorbu scénářů a storyboardů (Mašek, 2010). Je zřejmé, že digitální technologie nabídla zpracování audiovizuálních děl v reálném čase celé široké veřejnosti, což přináší velkou dynamiku i široké spektrum nových možností oproti „konstantním“ systémům analogové audiovize, především klasickému filmu a analogovému videu a televizi.

Ve školní praxi proces digitalizace překonal technologickou závislost na speciální videotechnice a historicky nabídl dosud nevídanou možnost tvořit pomocí běžného počítače a školního videostudia vlastní žákovskou produkci. Je však třeba si uvědomit, že se tak stává téměř po sto letech pouhé recepce a víceméně

⁷ Jedná se o formu ozvučené projekce fotografie (diapozitivu).

nucené pasivní konzumace filmu a televize, přičemž vlastní praxe školní mediální, filmové a umělecké výchovy nemůže být na tento fenomén zcela zákonitě dobře připravena! Podobně institucionální zázemí provádějící reflexi a bádání v této široké oblasti však tradičně v českých školních podmínkách nereaguje tak dynamicky, jak by bylo žádoucí, a to především v mediálně pedagogickém kontextu.

Oblasti technologie, didaktiky, umění a filosofie se v současné audiovizi velmi dynamicky překrývají a musí řešit na pozadí původních forem řadu nových otázek a témat a zaujímat k nim adekvátní stanoviska. Je zřejmé, že současné technologické formy audiovize jsou stále více hybridem reálných a animovaných scén, které vychází zpravidla ze skutečné struktury mizanscény, ale jsou stále více dotvářené umělými strukturami generovanými počítačem. Současnou formu digitálního filmu lze v podstatě považovat za specifický hybridní útvar vzniklý sloučením prvků animovaného a hraného filmu. Podle Manoviche (2001) se současný digitální film skládá z živé akce, kresby, zpracování obrazu, kompozice obrazu a 2D a 3D animace. Z hlediska interpretačních souvislostí je třeba poznamenat, že podobně jako fotografie, je film historicky, technologicky a sociokulturně vytvářen jako přesný, pravdivý obraz skutečného života a realisticky pojaté fabulace. Je všeobecně známo, že i v éře klasického filmu byl realistický obraz měněn mnoha postupy, ale je však také naprosto zřejmé, že klasická doba „audiovizuální pravdy“ je v současnosti stále více popírána! A je otázkou, do jaké míry přetrvá v publiku důvěra ve vizuálně pravdivý film i do budoucna? Zda nebude přílišná nadprodukce „umělých fikcí“ stimulovat návrat „k pravdivému filmu“? Zda nebude například stále častější forma „zesílené continuity“ obrazu současné filmové stylizace (Bordwell, 2003) podněcovat návrat ke klasické hollywoodské stylizační formě vyprávění? V duchu mediální výchovy se musíme také tázat, jak v masové produkci těchto hybridních struktur obstojí dětský divák a především jeho interpretační schopnosti ve věku, kdy nedokáže spolehlivě odlišit reálný svět od filmové fabulace.

2.2 Audiovizuální gramotnost a receptivní specifika audiovize v mediální výchově

2.2.1 Význam kritické reflexe a interpretace audiovizuálních sdělení

Mediální výchova a podobně i audiovizuální a filmová výchova by měla vést na jedné straně k obohacení života výchovou k racionálnímu a hodnotnému využívání mediální produkce, na druhé straně ke snížení rizik, jež mediální produkce představuje. Současná koncepce mediální výchovy vychází z konceptu mediální gramotnosti (RVP, 2007b, s. 77) jako „souboru dovedností a vědomostí nutných pro orientaci v nepřehledné a neprůhledně strukturované nabídce mediálních produktů, které vytvářejí (znakové, resp. symbolické) prostředí, v němž se současný člověk pohybuje.“ Význam kritické reflexe a interpretace mediálních sdělení je fakticky etablován v rámci kurikulárních dokumentů (RVP, 2007a; RVP, 2007b) a v celé řadě dalších studií a sborníků z konferencí (srv. Mašek, Zikmundová a Sloboda, 2010). Do školní praxe je v ČR aplikována především potřeba kritického čtení a vnímání mediálních sdělení, otázka interpretace vztahu mediálních sdělení a reality a s tím úzce související témata zohledňující vnímání autora a struktury mediálních sdělení, funkce a vliv médií na společnost a také role vlastní autorské tvorby mediálních sdělení.

Z hlediska výzkumu kritické reflexe a interpretace audiovizuálních sdělení v didaktickém a výchovně vzdělávacím kontextu se podle autorů monografie otevírá

celá řada podstatných otázek, které je nutno modelovat a zkoumat pouze v základním rámci bi-mediálního paradigmatu audiovizuální komunikace, který je založen na integraci dvou komplexních modalit – obrazu a zvuku, včetně využití možností sociální sémiotiky, multimodální analýzy a také kritické diskursivní analýzy. Jedinečnost této komunikační platformy je prokázána jak svojí historií, tak také významnou rolí v rámci multi/hypermediálních struktur. Pro školní praxi je velmi důležité, aby si každý vzdělávací obor dokázal v obsahově často velmi komplexních komunikátech audiovize nalézt svojí interpretační rovinu, která obohatí pedagogickou recepci díla.

S využitím filmu a audiovize se ve výuce otevírá, podobně jako ve filmologii, řada specifických oblastí a otázek jako např.:

- reflexe jazykové dimenze (srv. Mašek, 2002) audiovizuální komunikace, včetně analýzy paradigmatické a syntagmatické stavby audiovizuálních sdělení,
- interpretace vztahu audiovizuálního sdělení ke skutečnosti,
- role filmu a audiovize v životě jednotlivce, rodiny a společnosti,
- vliv audiovize na kulturu a politiku, včetně etického poselství a kontroverze obsahů apod.
- žánrová reflexe, včetně vztahu literárního a filmového umění (McFarlane, 1996) a dalších uměleckých forem k audiovizuální atd.
- role narace, (non)fikce, persvaze a manipulace v audiovizuální apod.

Pro obecnou mediální interpretaci (bez aspektů problematických vlivů na dětské jedince a mládež) platí stejně jako pro všechnu ostatní komunikaci, že za správné porozumění smyslu je nakonec zodpovědný každý čtenář, posluchač, divák sám. Stejně tak, pokud si chce příjemce audiovizuálního komunikátu zachovat svou svobodu a nebýt například manipulován, pak musí přijmout určitou zodpovědnost a odhalit záměry i výrazové prostředky autora. Opatření proti vlastní manipulaci a šíření nepravdy v médiích se dají řešit regulací a etickými kodexy (Janoš, 1993), ale jen částečně, protože tato opatření ve své podstatě omezují svobodu slova, která je základní hodnotou svobodné společnosti. Základním východiskem mediální pedagogiky a reflexe audiovizuálních sdělení je poučení interpretace sdělení, jejíž význam se zvyšuje s rostoucí produkcí mediálních komunikátů. Ve školní a rodinné výchově, zejména z hlediska mladšího školního věku, se zodpovědnost za adekvátní interpretaci a posuzování svobodně šířených textů nemůže přesunout jen na samotné příjemce, ale svou roli musí mít také výchovné instituce a rodinné zázemí. Proto je ve vzdělávání stále důležitější skutečně důsledná péče o schopnost kritického vnímání a poučené interpretace u adresátů mediálního sdělování. Vlastní metody interpretace mediálních komunikátů jsou velmi různorodé a v praxi se nabízí řada přístupů, které mohou být metodickým základem edukační reflexe audiovizuálních komunikátů.

V kontextu teorie a praxe poststrukturalistické literární kritiky je možné z povahy audiovizuálních komunikátů vycházet z principů *dekonstrukce* (Kožmín, 1998) založené na úvaze, že jazykové znaky nelze číst jednoznačně a jejich sémantický popis není přesný. V současnosti logika dekonstrukce opět proniká do uměleckých oblastí audiovize například v souvislosti s přestrukturací původních filmových a audiovizuálních materiálů v rámci videoartu a experimentálního filmu. Dekonstruktivistický přístup popírající jednoznačnost struktury mediálních textů a s tendencí vymanit se z konvencí a obecně přijímaných hierarchií, má bezesporu v umělecké sféře a filmovém umění své místo, avšak potřebám mediální edukace příliš nevyhovuje, byť pomáhá rozvíjet mnohovýznamovost celkového diskurzu.

Velmi názorně se didaktické možnosti interpretace filmu a audiovizuálních komunikátů vynořují ve chvíli, kdy se v souvislosti s využitím *sémiotické analýzy* řeší vztah označujícího a označovaného a interpretační rámec vychází ze třech oblastí studia znaků: syntaxe, sémantiky a pragmatiky. Podle názoru autorů monografie je velmi žádoucí promítat tento přístup i do interpretačních aktivit v mediální a filmové edukaci avšak při zachování mentální a kognitivní přiměřenosti a kladení důrazu na systematický sběr a třídění faktů. Důsledná práce se zdroji při použití širokého vzdělanostního zázemí je velmi důležitá, podobně jako vědomí mezí interpretace, která se nesmí transponovat ve spekulace (Osvaldová a Halada, 2007).

Mediální praxe školních receptivních činností by se měla koncentrovat především na školní praxi systematické analýzy a interpretace symbolických textů tj. *sémiotické označování*, neboť proces učení a audiovizuální edukace má vždy sémiotickou povahu a potřeba realizace myšlenek sémiotické pedagogiky/didaktiky (Smith-Shank, 1995) či edusemiotiky (Danesi, 2010) je významná v celém vzdělávacím procesu a spektru vyučovaných oborů a předmětů. Pro mediální a filmovou edukaci lze tak mj. doporučit metodický koncept založený na strukturální sémantice, která modeluje znakové funkce pomocí kompoziční analýzy a řeší jak kombinace znakových prostředků (syntaktický popis), tak také popisuje utváření významu, tj. rozkrývá sémantické ukazatele (denotace, konotace aj.). Základ kriticko-analytických činností by tak vycházel ze struktury tří základních „stupňů“ procesu sémiozy (srv. Barthes, 2004):

- první stupeň - denotace - identifikace použitých znaků, včetně rozkrývání kompozice a analýzy syntagmatické struktury sdělení apod.,
- druhý stupeň z hlediska amplifikace a multiplikace významů - konotace, hledání mýtů a rétorických tropů, včetně simultánního označování a nonverbální komunikace,
- třetí stupeň, který řeší použité symboly, ideologii a celkový kulturní a společenský kontext.

Zde je nutné z metodického hlediska poznamenat, že k prvnímu stupni označování patří všechny úvahy, které souvisí s „objektivnějším“ popisem, zatímco u druhého stupně analýza souvisí více s emočním, osobním, a tedy subjektivním vyjádřením, které může popřípadě získat intersubjektivní platnost, např. shodou na dominantních mýtech ve společnosti apod. Obecně platí, že schopnost rozumět metaforám a mýtům, stejně jako procesy vytváření konotativních významů, jsou determinovány především kulturně a sociálně. Do mediální a audiovizuální výchovy by se tak měl systematicky implementovat přiměřený sociálně kulturní diskurz zaměřený na následující činnosti recipienta (srv. Chandler, 1994; Potter, 2005):

- vyhledávání a identifikování *denotativních elementů* sdělení,
- zvažování jejich *syntagmatického a paradigmatického významu*, včetně možností jejich kombinace, doplnění, vypuštění, nahrazení, tj. identifikace prvků, které lze zaměnit, aniž by se změnil význam sdělení apod.,
- vytváření *inventáře denotátů* v souvislosti s rozkrýváním významů, které jsou „přenášeny“,
- vyhledávání a analyzování těch kombinací konotací, které tvoří spolu významy sdělení - *významové konstrukce*, popř. vytváří *mýtus* objasňující nějaký aspekt skutečnosti.

Cílená snaha zpřesňování významů mediálních komunikátů je z podstaty mediální edukace nezbytná a musí vést k lepší orientaci ve světě a „efektivnějším“ výsledkům při komunikaci i lidském konání. Je však otázkou, zda proces sémiozy musí být automatizován tak, aby výsledný význam byl jednoznačný a prostý

subjektivních prvků – například v umělecké výchově a reflexi vybraného filmového umění je tomu právě naopak.

Pro školní praxi má obrovský význam (srv. Ciel, 2011; Metz, 1991; Płazewski, 1967; Monaco, 2004) také oblast *sémiotiky filmu*, protože představuje jednu z prvních disciplín, která film zkoumá systematicky a seriózně odhaluje znakovou podstatu filmového média (Ciel, 2011). Mezi aktuální témata filmového diskurzu patří např. sémiotika filmové montáže či kinematografické povahy filmu a dynamiky kamery, význam filmového času a prostoru, včetně sémiotiky postmoderního filmu apod. Tato subdisciplína exaktním vědeckým způsobem řeší vztahy mezi výrazovou, významovou a žánrovou rovinou filmu, otázky příznakových a nepříznakových prvků filmového obrazu, ikonické charakteristiky i problematiku konotací v obrazové a zároveň ve zvukové složce sdělení, včetně vztahu obrazových a zvukových metafor. Je významnou otázkou jak metodicky přiměřeně a systematicky aplikovat tyto sémiotické oblasti a kategorie také v pedagogickém procesu, včetně multimodálního a multikodálního přístupu k analýze filmu a videa (srv. Bateman a Schmidt, 2011).

Pro ilustraci přední filmoví teoretici D. Bordwell a K. Thompsonová (2011) rozdělují významové rámce klasického narativního filmu do následujících kategorií:

- *referenční* význam (referential meaning), který se vztahuje ke konkrétnímu smyslu narativního filmu, k identifikaci daných narací vycházejících z imaginárního i reálného světa;
- *explicitní* význam (explicit meaning), který v podstatě znamená abstraktní významovou rovinu v rovině poselství sdělení;
- *implicitní* (skrytý) význam (implicit meaning) znamená vlastní interpretaci daného filmu a představuje odvozené, nevyslovené významy, které závisí na osobnosti diváka;
- *symptomatický* význam získává film vlivem ekonomických, politických a ideologických procesů ve společnosti - kulturně společenská a ideologická dimenze filmu.

Autoři této publikace si plně uvědomují komplexitu receptivních činností spojených filmem a audiovizuálními komunikáty a doporučují v mediálně výchovné praxi dále rozlišit především:

- historickou analýzu filmu/televize jako obrazu své doby (srv. Beneš, 2007; Štěpánek, 2006);
- analýzu divácké recepce či reakce kritiků - poměrně komplexní metoda (McQuail, 1999), ke které v mediální výchově mohou posloužit např. divácké reakce a reakce kritiků např. na serverech www.csfd.cz apod.;
- ideologickou analýzu filmu – metodický postup řešený v kontextu kvalitativního interpretativního paradigmatu v sociálních vědách, např. podle (Dijk, 2005) bývá v praxi do značné míry intuitivní; analýza je zaměřena na především odhalení ideologie, která je v mediálním komunikátu prezentována - Van Dijkovo pojetí se sice neuvádí jako sémiotické, ale jeho souvislosti se sémiotickými východisky jsou zřetelné;
- naratologickou analýzu v kontextu žánru, včetně analýzy syžetu a vlastní narace z hlediska informačního rozsahu a vztahů mezi různými rovinami diegése a niediegetického materiálu apod. (Rimmon-Kenanová, 2001);
- stylistickou analýzu, např. rozborem (srv. Bordwell a Thompsonová, 2011) struktury mizanscény včetně hereckých rolí, vizuální filmovou stránkou – kompozicí, záběrovou technologií, střihovou skladbou a zvukem apod.;

- analýzu uměleckého konceptu - hodnocení díla a jeho specifického záměru (Kulka, 2000), včetně souvislostí s historií umění a filmových/audio-vizuálních žánrů.

Uvedené roviny lze promítnout do řady oblastí stávajícího kurikula základního a středního školství, avšak metodologická pomoc je u nás zatím jen velmi omezená a nahodilá (srv. Krátká, Vacek a Voráč, 2007). Z hlediska metodických zvláštností interpretace audiovizuálních sdělení je si třeba uvědomit, že toto médium je jedinečné především svou neustálou dynamikou a závislostí na čase. Proces vnímání klasického filmu upřesňuje např. Benjamin (1979), který jako jeden z prvních vědců upozorňuje, že „čtení“ tohoto média je pevně vázáno na ubíhající sled obrazů a divákova pozornost se nemůže zastavit k rozjímání a přemýšlení jako u klasického, statického uměleckého díla, neboť je neustále unášen v čase sledovaným dějem. Stejný autor popisuje, že percepce filmového obrazu se děje často v „rozptýleném stavu“ a popisuje tzv. „taktilní recepci“, v níž není důležitá pozornost, ale návyk. Podobně (Corrigan, 1991) řeší, že nemožnost či neochota čtení filmů vede buď ke zmatení a frustraci ze zběžného sledování uměleckých postmoderních filmů, či dokonce, k tvorbě určitého kultu. „Namísto čtení filmů, dnešní publikum filmy adoptuje, vytváří okolo nich kult, cestuje skrze ně“ (Corrigan, 1991, str. 82).

2.2.2 Otázky pojetí audiovizuální gramotnosti

V České republice se v současné době řeší koncepce klasifikace audiovizuálních produktů podle věkových skupin, která vznikla na základě objednávky odboru médií a audiovize Ministerstva kultury České republiky. Zadání projektu bylo stanoveno ve smlouvě o spolupráci uzavřené mezi odborem médií a audiovize Ministerstva kultury České republiky a Fakultou sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze ze dne 11. dubna 2008. Realizací projektu bylo pověřeno Centrum pro mediální studia UK FSV a cílem bylo diskutovat a navrhnout jednotný klasifikační systém pro označování audiovizuálních produktů v rámci regulace vlastní činnosti jednotlivých mediálních subjektů.⁸

Z hlediska mediální praxe je nutné při posuzování možností zavést v konkrétním sociokulturním prostředí daný či „importovaný“ systém klasifikace audiovizuálních produktů, je proto nutné brát v úvahu i hodnotovou orientaci dané společnosti, její historickou zkušenost, dobovou estetiku, sociální, národnostní a vzdělanostní strukturu atd. Pro mediální edukaci je důležité, jak vyplývá z výzkumu veřejného mínění (Jirák a Dvořáková, 2009), že pro české publikum může být zavedení systému hodnocení audiovizuálních produktů vzhledem k jeho historickým zkušenostem dost problematické především proto, že může být chápáno jako určitá forma cenzury a nikoliv jako podpůrná služba pro poučené rozhodování.

Oficiální hodnocení variabilní a působivé nabídky audiovizuálních pořadů podle určitých kritérií je pouze jedna stránka společenské reflexe. Pro zdravý rozvoj společnosti je daleko významnější výchova poučeného diváka a rozvoj jeho *audiovizuální gramotnosti jako schopnosti získávat, analyzovat, hodnotit a komunikovat audiovizuální sdělení rozmanitých typů*. Toto vymezení vychází z nejpoužívanější definice mediální gramotnosti podle P. Aufderheide (1992), přičemž autoři této publikace konstatují, že audiovizuální gramotnost u nás v současné teorii vzdělávání nemá jasně vymezený koncept a strukturu. Provází ji

⁸ Viz tisková zpráva (str. 1): *Projekt možného zavedení jednotného systému označování obsahu audiovizuálních produktů podle věkových skupin v ČR*. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/2459/tiskova_zprava_o_projektu.pdf>

především nejasnost vztahu k filmové či vizuální gramotnosti, a také opomíjení multimediální současnosti např. v kontextu hypermédií, počítačových her i laserových performancí apod.

Pojem *audiovizuální gramotnost* není v odborné literatuře u nás a ani v zahraničí příliš používán. V odborné literatuře je tento typ gramotnosti často chápán jako součást vizuální gramotnosti (srv. Šimůnek, 2010) a také filmové gramotnosti (srv. Forsdale, Joan, Forsdale, Louis, 1970). Podobně tomu tak je i v českém prostředí, ve kterém se více diskutuje *filmová gramotnost* z důvodů zavedení filmové a audiovizuální výchovy do škol. V praxi je zřejmé, že pojetí audiovizuální gramotnosti determinuje velká variabilita sémiotických prostředků, a je proto významnou otázkou zda není vhodnější při její teoretické reflexi vycházet z širšího konceptu *multimodální (rozmanité) gramotnosti* (multiliteracy) (Duncum, 2004). Koncept multimodální gramotnosti má za cíl hledat určitý „metajazyk“ z hlediska interdisciplinární komunikace a nabízí moderní rámec i pro řešení problematiky pedagogicko-psychologického vlivu rozmanitosti externích reprezentací. Celkově usiluje o rozkrytí hodnotících kritérií jak z hlediska návrhu struktury komunikovaných módů předávaného obsahu, tak v rovině komunikovaných významů příjemci sdělení (Instrell, 2008).

V těchto souvislostech se jeví jako otevřený problém dosud opomíjený koncept struktury kompetencí, díky nimž se audiovizuální komunikát stane prostředkem rozvoje osobnosti. Pokud je autorům známo, není zatím plně vydiskutován souhrn vědomostí, dovedností a postojů, který pomůže divácké i tvůrčí veřejnosti k tomu, aby využívali audiovizuální plnohodnotně a s „nadhledem“, jako zdroje informací, poučení a zábavy. Proto je nezbytné v odborné veřejnosti debatovat, zda by poučený a „audiovizuálně gramotný“ divák (srv. RVP, 2004; *Filmová a audiovizuální výchova*⁹, 2010 apod.) měl mít například způsoblost zhodnotit:

- význam jednotlivého záběru, jeho konkrétní předmětnou náplň a vazby na předcházející i navazující záběr, které určují jeho roli v časové linearitě záběrové řady, včetně celkové struktury audiovizuální promluvy, nesoucí vlastní smysl sdělení.
- základní postupy analýzy a (re)konstrukce paradigmatické a syntagmatické organizace sdělení spočívající v rozkrývání skladebných principů a jazykových kódů a jejich závislost na záměru autora, žánru, funkci a obsahu sdělení, tj. například odhalení užití (ne)narrativní montáže, audiovizuálních tropů (k persvazi), specifika vnímání a ovlivňování časoprostorových vztahů v klasickém a postmoderním filmu apod.,
- podstatné charakteristiky jednotlivých druhů, žánrů a formátů audiovizuálních sdělení zejména z hlediska jejich stylizace, filmové estetiky a rétoriky apod.,
- etické hodnoty díla a záměry autora či producenta audiovizuální tvorby, tj. rozkrývat postoje a záměry autora a tvůrčího týmu například v duchu persvazivního i manipulativního působení apod.,
- hybridní charakter audiovize, tj. vnímat, že historicky více „realistická“ audiovize v současnosti nezobrazuje realitu tak, jak „ve skutečnosti je“ apod.
- technicko-instrumentální znalosti a dovednosti v oblasti komunikačních módů spojených s obrazem a zvukem apod.

⁹ Opatření MŠMT dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PV_Filmova_audiovizualni_vychova_VUP.pdf>

Podle názoru autorů publikace lze pro edukační praxi a účinné rozvíjení kompetencí audiovizuální a filmové výchovy doporučit vzdělávací rámec vycházející především:

- ze spojení dovednostního a znalostního přístupu a tedy z integrace známých konceptů *learning-by-doing* a kriticko-hermeneutického přístupu stejně jako v mediální výchově,
- ze systematické analýzy a interpretace symbolických textů ve filmové vědě a edukaci tj. vycházet ze *sémiotiky filmu a edusémiotiky* (Danesi, 2010), neboť proces učení a audiovizuální edukace má vždy sémiotickou povahu. Potřeba propojení metody sémiotické analýzy, a především multimodálního (diskuzivního) sémiotického konceptu jak v kulturním a sociálně interaktivním kontextu, tak také v inter/multi/hyper-mediálních relacích, je v celé edukaci velmi zásadní pro tvorbu mediálních kompetencí.
- z předpokladu, že film a audiovizuální díla představují *syntetické umění*, tj. celkový interpretační rámec by měl vycházet ze zkušeností z výkladu jiných druhů umění, jako je literatura, a dále pak i dramatické, hudební či malířské a fotografické umění.

Současná praxe mediální edukace se v současných metodických konceptech učebnic (srv. Pospíšil, Závodná, 2009) věnuje především non-fikčním žánrům. S cílem podpořit porozumění mediálním obsahům i zdravě kritický přístup zejména ve vztahu ke zpravodajským relacím, publicistickým pořadům a dokumentární tvorbě vybízí diváka, aby zpravidla:

- chápal svou pozici příjemce a nepřebíral jednotlivé komunikáty a jejich obsahy jako věrohodná fakta – měl by si být vědom, že sdělení je třeba podrobit analýze a kvalita interpretace plně závisí především na něm jako zodpovědném příjemci,
- byl neustále připraven aktivně kriticky reflektovat informace, které média přinášejí, popř. je diskutovat s dalšími poučenými a kritickými diváky,
- uměl posoudit a rozlišit s jakým žánrem pracuje, zda sdělení vyjadřují názory, komentáře, polemizují či předávají jen určité informace,
- porovnával obsahy komunikátů se svými zkušenostmi a vědomostmi o tématech,
- podle možností posoudil důvěryhodnost informačních zdrojů,
- posoudil strukturu a rétoriku persvazivních komunikátů, včetně použité argumentace atd.

Pro rozvoj audiovizuální gramotnosti je velmi významné, že současná dostupnost digitálních technologií umožňuje relativně levnou produkci a distribuci sdělení i pro neprofesionální tvůrce a autory. V audiovizuální kultuře se tak pro aplikaci vzdělávacího obsahu výtvarných oborů otevírá široký prostor k rozvoji audiovizuálních kompetencí jak v žánrové tvorbě, tak i v koncipování pořadů s velkou variabilitou audiovizuální stylizace. V současnosti dochází k tomu, že se audiovize výrazně „stylově“ rozrůžnila a vedle konvenční produkce, která směřuje k diváckým masám nejčastěji prostřednictvím televizního média a multikin, se v ní objevuje také velká řada inovací práce s vizuálním znakem víceméně na hranici umělecké tvorby (Vančát, 2009). Celkově by měl tento trend podpořit rozšiřování mediální a umělecké edukační praxe na celou oblast vizuální kultury a vést ke skutečné realizaci obsahu výtvarné výchovy, do které je také zahrnována oblast filmu a audiovizuálních médií (srv. RVP, 2004). V této souvislosti je dále zajímavé poznamenat i to, že mnohé interpretační přístupy, které se dnes využívají v oblasti výtvarné kritiky, se rozvinuly právě v souvislosti s interpretacemi televizních pořadů, reklamních šotů a také komiksu (Zálešák, 2007).

3 Vybrané přístupy k analýze a hodnocení filmu a audiovizuálního sdělení

Podle Z. Slobody (2006) ve výzkumu a provádění analytických činností používá mediální pedagogika pro své specifické potřeby kombinace metod psychologického (jedince) a sociologického (skupiny, společnost) výzkumu a pohledu s tématickým zaměřením na média a výchovu, v rámci níž má výsadní postavení skupina dětí v různých věkových, socio-ekonomických či genderových variantách. Pro mediální edukaci jsou typické především kombinace kvantitativních a kvalitativních metod. Podobně jako ve výzkumu obecné mediologie se výzkum zaměřuje především na kvantitativní výzkum „konzumace“ mediálních obsahů a jednotlivých médií, včetně mediálních technologií. Výzkumy tohoto typu se provádějí i u nás, především na úrovni sociologických či komerčních a marketingových studií. Zásadně zde však chybí širší koncept a především dlouhodobý srovnávací výzkum zaměřený na mládež a skupinu dětí. V Německu (Sloboda, 2006) se již mnoho let provádějí studie KIM a JIM zaměřené na děti a mládež a jejich užívání médií (výsledky vztahující se především k televizi - naposledy viz (Feierabend a Kliner, 2006). Velmi důležitou součástí je pak sledování mediálních obsahů, a to především z pohledu vhodnosti a přiměřenosti k mentálnímu a kognitivnímu vývoji, včetně stupně rozvoje mediálních kompetencí jak jedinců, tak i formou šetření skupin dětských respondentů.

Komunikace, analýza a hodnocení audiovizuálních sdělení řeší poměrně složitý potenciál různorodých prostředků, ze kterých je nutno pro dosažení komunikačního záměru uvážlivě selektovat. Možnosti této jedinečné komunikační kompetence umožňují celkem snadno dosáhnout jak porozumění, tak i nepochopení a zmatení diváka. Zejména výrazové prostředky volené původcem sdělení a stylistika informace založené na funkční integraci obrazu a zvuku je odvislá od řady činitelů, především pak závisí na žánrových formách, které různým způsobem podléhají ideologickým snahám a společenským souvislostem. Americký autor Christopher P. Jacobs (2012) při hodnocení klasického filmu řeší především čtyři základní analytické přístupy:

- *ideologický* - hodnocení obsahu a jeho skryté či otevřené ideologie. Považuje tak interpretaci ideologického významu filmu za velmi důležitou pro zjevné snahy filmových tvůrců přesvědčit diváky, aby se ztotožnili s jejich názory, popř. zda podněcují diváka k hlubšímu zamyšlení apod.
- *formalistický* - analýza formálních prvků, která analyzuje např. stavbu příběhu, použití mizanscény pohyby kamery, střih obrazu a zvuku a zejména pak upozorňuje na působení těchto prvků na diváka, jak je vnímá a co pro něj znamenají.
- *realistický* - reflexe skutečnosti ve filmu. Tento přístup řeší míru zobrazení skutečných jevů ve filmu, například úroveň zpodobnění skutečných emocí a prožitků, kdy divák spoluprožívá lásku, stárnutí, duševní choroby či užívání drog apod. Součástí jsou i analýzy autorských snah sdělovat své způsoby zobrazení reality, které však mohou být pochopeny různě, včetně potřeby další diskuze apod.
- *kontextualistický* - hledání širšího kontextu filmu. Hodnotitel vždy hledá ve filmu širší souvislosti, např. ve vztahu ke společenskému dění, kultuře (kulturalistický přístup), psychologickým jevům (např. v souvislosti s hledáním osobního ega či sexuální symboliky) apod.

Tamtéž Ch. P. Jacobs (2012) dále popisuje i tzv. *dualistický přístup*, který hledá dvojice protikladů (muž - žena, dobrý - zlý, město - venkov atd.),

feministickou analýzu řešící prezentaci žen ve filmu a související stereotypy i odhalování subjektivních tvůrčích konceptů režiséra v daném filmu (autorský přístup).

Hodnocení obsahu audiovizuálních komunikátů má celkově jak intuitivní, tak pevně strukturovaný a ustálený charakter vycházející nejvíce z letité empirie filmového a televizního média. Pokud chceme však analytické přístupy systematizovat, pak jejich klasifikace dodnes nemá vytříbenou strukturu. Ve studiu teorií masové komunikace a mediální edukace se primárně odlišují dvě úrovně analytických přístupů, a to kvalitativní a kvantitativní obsahová analýza. Každá z těchto metod má své rizikové faktory – kvalitativní pojetí může přinést problém možného vnášení subjektivních stanovisek badatele, kvantitativní závěry zpravidla nutně potřebují také kvalitativní pohled na problematiku (Dvořáková, 2010).

Pro *kvantitativní obsahovou analýzu* je charakteristický systematický a intersubjektivně ověřitelný kvantitativní popis obsahů podle vymezených otázek a kategorií, např. s ohledem na několik vybraných znaků apod. Tato forma obsahové analýzy byla vyvinuta ve 40. letech (Berelson, 1952) a byla určena především k analýze obsahu masových médií a její využití ve školní mediální edukaci ve vztahu k audiovizi bývá podle názoru autorů publikace spíše demonstrativní. Velkou výhodou je relativně snadná možnost zpracovat a vyhodnotit velké množství mediálních obsahů (Schulz et al., 2004). Problémem je, že vzhledem ke své kvantitativní povaze nezkoumá mediální obsahy příliš do hloubky, což je značně limitující a je zpravidla někdy nutné doplnit ji kvalitativní analýzou.

V běžné praxi hodnocení filmu a audiovize dominuje především kvalitativní přístup, který tvoří protiváhu analýzy kvantitativní a soustřeďuje se na otázky hledání významů zkoumaných sdělení. Vlastní význam je pak odvozen spíše ze vztahů jednotlivých strukturálních a formálních elementů sdělení se zaměřením na implicitní významy (Lapčík 2001). Podle autorů monografie současné odborné studie preferují při hodnocení audiovize především následující kvalitativní přístupy: neoformalistický (Bordwell a Thompsonová, 2011, Thompsonová, 1998), sémiotický a naratologický (srv. Baldry a Thibault, 2006; Van Leeuwen, 1985), diskursivní (srv. Phillips, Jorgensen, 2002), rétorický (srv. Joost, 2008) a multimodální (srv. Bateman a Schmidt, 2011).

V současné filmové vědě jsou nejvíce aplikovány principy neoformalistické analýzy (Thompsonová, 1998), které ve své podstatě řeší zejména „dominanty“ filmu tj. podstatné a ozvlášťující obsahové prvky a vlastnosti, které se snaží odlišit od ostatních, méně důležitých elementů. Prostřednictvím dominanty se k sobě vztahují také další analytické přístupy jako je naratologická a stylistická analýza, včetně hledání kulturně-historického kontextu s cílem zařazení filmového díla do filmové historie apod. Je však otázkou, zda je tento analytický koncept zkoumající implicitní a symptomatické významy filmových komunikátů, vhodné také využít i jako základní metodické paradigma ve školní edukaci.

3.1.1 Neoformalistická analýza narativního filmu

Z ruského formalismu 20. let a kognitivismu v kontextu 60. let vychází tzv. neformalistický přístup, který spočívá v analýze a popisu těch formálních prvků a principů filmu, které mají dominantní charakter v různých rovinách filmu zejména z hlediska účinků na publikum. Toto strukturalistické pojetí vyniká svojí univerzalitou a systematičností z hlediska hodnocení filmových komunikátů a také i klasické filmové fabulace zejména narativního filmu. Základním principem je selektivní analýza a deskripce všech prvků filmové tvorby, které popisují významné charakteristiky a zvláštnosti, jež film ve své struktuře sjednocují na různých úrovních

(Thompsonová, 1998). V praxi je například patrné selektivní sledování filmové stylizace, narativních postupů, včetně prvků stříhové skladby spojené s narativní kauzalitou, kompozice záběrů, řešení filmového času a prostoru apod.

V současné době tento analytický koncept vychází především z teoretických prací Davida Bordwella a Kristin Thompsonové (Bordwell a Thompsonová, 2011; Thompsonová, 1998; Thompsonová, 1998), které jej popisují systematicky již od 70. a 80. let 20. stol. Z pozice mediální edukace lze shrnout, že neoformalistická analýza se zaměřuje zejména na tři okruhy otázek, které se vztahují k filmovému dílu:

A. popis logiky tvorby a podmínek při tvorbě uměleckého fiktivního světa, např. analýza tvůrčích postupů při vytváření filmových fikcí a zejména deskripce motivací, záměrů a cílů, které chce autor naplnovat,

B. historický a společensko-ekonomický kontext, ve kterém filmové dílo vzniká, včetně popisu historických podmínek recepce díla divákem a estetických a technologických předpokladů tvorby,

C. působení díla na diváka z hlediska tvůrcem zamýšlených a výsledných, skutečných účinků dané filmové konstrukce a stylistiky díla, včetně vytváření mentálních reprezentací daného příběhu.

Zde je nutné připomenout, že formalisté již ve dvacátých letech 20. stol. vytvořili definici tzv. dominanty, tedy prvku, který hraje v díle hlavní úlohu - je nadřazený ostatním elementům díla a také má zásadní vliv na celkový dojem diváka a publika. Z mediálně výchovného hlediska se zdá, že neoformalistický přístup může být také velmi vhodným analytickým konceptem i pro na první pohled méně originální a nepřiliš umělecky významná audiovizuální díla.

3.1.2 Role semiotické, naratologické a rétorické analýzy

V oblasti kvalitativní obsahové analýzy audiovizuálních sdělení tvoří sémiotická, naratologická a diskuzivní analýza (Baldry a Thibault, 2006; Van Leeuwen, 1985) velmi významné rámce, které se zabývají především významotvornými činiteli, obsaženými v jednotlivých sděleních, včetně jejich částí. Podle názoru autorů této publikace by se tyto více filmologické přístupy měly promítnout do přípravy žáků i učitelů. Autoři publikace spatřují základní edukační cíl semiotické analýzy v rozkrývání jak prvního stupně (denotace), tak druhého stupně označování (amplifikace a multiplikace významů), včetně schopnosti studentů rozumět kulturně determinovanému procesu vytváření konotativních významů a odhalování rétorických tropů (metaforizace), mýtů i ideologických funkcí znaků ve sdělení. Skutečná praxe „sémiotické pedagogiky“ (Smith-Shank, 1995) by se měla pokusit explicitně vyjádřit to, co se v podstatě skrývá „uvnitř“ mediálních sdělení.

Technická podstata audiovize (ať je fotochemická či digitální) umožňuje poměrně věrné zachycení zobrazované reality a předurčuje tak znakovou podstatu filmu jako primárně ikonického systému znaků, ve kterém označující a označované vystupují téměř jako identický prvek. Je třeba však poznamenat, že záznam mizanscény nikdy není ve velké většině audiovizuálních komunikátů mechanistický a výrazové prostředky užívané pro snímání obrazu ve spojení s chronologickou strukturací jednotlivých elementů audiovizuálního komunikátu obsahují důležitou možnost proměny primárního ikonického znaku do symbolických významů, včetně záměrné mnohoznačnosti a nedourčenosti uměleckých znaků (Ptáček, 2006). V kontextu semiotické analýzy je nutné i v edukaci diskutovat (i v kontextu jazykovědných oborů), zda audiovizuální a filmové médium obsahuje určitý vlastní systém gramatických pravidel nebo představuje víceméně jen systém kódů, které podle (Monaco 2004, s. 172) „... jsou kritické konstrukce - systémy logických

vztahů - odvozené od filmu jako faktu.“ Tamtéž pak Monaco (2004, s. 172) tvrdí, že film operuje pouze pomocí kódů bez ustálené gramatiky. Mezi filmové kódy je pak v odborné literatuře zařazována řada známých tvůrčích rovin vycházejících z logiky nastavení a uspořádání mizanscény (tj. z uspořádání rekvizit a kostýmů, hereckých výkonů, světelných řešení scén apod.), dále pak z kinematografických kódů (např. možnosti kamery), střihu a zvuku – všechny pak jsou řešeny v běžné praxi produktivních činností mediální tvorby a všechny se často velmi sofistikovaně a účelově podílejí na vytváření „anticipovaných konotací“ percipienta i podpoře mýtů cílených např. na určitý druh publika.

Naratologická analýza „mediálního vyprávění“ zkoumá strukturu a mechanismus vyprávění audiovizuálního komunikátu, který obsahuje příběh. Do filmového vyprávění se promítá řada stylistických forem převzatých z literatury a například vymezení vyprávěcích rovin je základem jak prózy, tak i narativního filmu. Podle lit. (Monaco 2004, s. 207) je většina filmů (jako literárních románů) vyprávěna z hlediska „vševědoucího“ subjektu, který není spojován s žádnou postavou děje, poněkud složitější je ve filmu vyprávění příběhu v první osobě či hrdinův vnitřní monolog apod. Otázky analýzy filmové fabulace a syžetů jsou v odborné literatuře řešeny poměrně obsáhle a vzhledem k dominanci narativních žánrů v audiovizi, musí být náležitě prezentovány i ve škole ve všech možných oborových souvislostech. Školní, na narativu založená tvorba, by mohla vycházet například z následujících rovin operací podle W. Schmida (2004, s. 23) aplikovaných na audiovizuální tvorbu v edukaci: 1. výběr událostí – materiálu, na kterém bude příběh založen, 2. linearizace a kompozice událostí a 3. verbální prezentace narace. Zde je nutné poznamenat, že příběh je dán spíše vlastní prezentací vyprávění, která je produktem určité rozpravy, než přesnou reprodukcí průběhu a linearizací událostí. Edukace může dále reflektovat rovněž dynamiku příběhu a četnost elementárních událostí, např. tempo narace může být zpomalené, protože je prezentováno málo elementů vyprávění, anebo také zhuštěné, kdy se projekce vyprávěných elementů naopak zrychluje (Koten, 2006) apod.

V mediální naraci je třeba diskutovat i určitou „moderní narativní iluzi“ silné dominance zápletky, která bývá předkládána např. vysokým počtem postav v dané naraci, rychlým tempem vyprávění spojeným se silnou kauzalitou jednotlivých akcí. Důsledkem je odsouvání nepodstatných souvislostí mimo časovou osu zápletky a celkové ubývání popisných sekvencí audiovize. K navozování dojmu rychlého spádu děje přispívají rovněž tzv. elipsy, jež chápeme jako „děje přesouvající hrdiny z místa na místo“ (Koten, 2006, s. 18). Je dále otázkou, zda by nebylo dobré v mediální a filmové edukaci promyšleněji reflektovat techniky narace a uplatňování stylistických (i rétorických) figur podle známého filmového teoretika J. Pławewského (1967, s. 209 - 228), který popisuje například: *stupňování* (graduující účín spjatých prvků), *opakování* (vícenásobné použití stejného filmového prostředku), *refrén* (pro rytmitizaci fabule), *elipsa* (vypouštění prvků fabule), *litotes* (potvrzení vlastnosti popřením protikladu), *antitéze* (konfrontace protikladných prvků), *metonymie* (označení předmětu nebo činnosti jiným předmětem spojeným určitou vnitřní souvislostí), *synekdocha* (určení předmětu nebo události předvedením jen jeho části), *eufemismus* (zjemňující popis extrémních jevů a událostí), vizuální a zvuková *metafora* (přenesený význam na základě podobnosti), *symbol* (dohodnutý význam bez vztahu k jinému pojmu), *alegorie* (doslovný, první význam není podstatný - a nemusí být ani smysluplný, percipientovi je nabízen význam druhý, hlubší a skrytý) a řadu dalších charakteristických elementů, které lze aplikovat i v audiovizuální formě vyprávění. Literatura a především klasická rétorika poskytly filmovému médiu

řadu stylistických forem, v podstatě tropů, které nabízí divákovi mnohem více, než je doslovný význam převažujících ikonických znaků.

Vlastní *rétorická analýza* audiovizuálních komunikátů představuje v českých podmínkách mediální edukace poměrně nové analytické i tvůrčí paradigma, které je spojováno především s rétorickými formami persvazivní komunikace např. v televizní reklamě. Základním pilířem je *vizuální rétorika*, která je velmi často popisována (oproti verbální a řečové komunikaci) jako druh vizuální komunikace formou vizuálního přesvědčování s pomocí vizuální metafor a vizuálních tropů apod. Podle Sonji K. Foss (2005) vizuální rétorika zkoumá „lidskou intervenci“ do procesu komunikace - tvorby a interpretace - vizuálně obrazných sdělení, která jsou znakové a symbolické povahy a především obsahují určité výzvy a apely na skutečné či ideální publikum. Německá odbornice G. Joost (2008) definuje navíc koncept *audiovizuální rétoriky* jako přístup zkoumající teoretický rámec pravidel, postupů a technik k pochopení neoptimálnějších způsobů komunikace audiovizuálních znaků ve všech druzích elektronických médií. Oblast audiovizuální rétoriky celkově nabízí široké pole možností, protože ve spojení obrazu a zvuku vychází jak z principů vizuální rétoriky a klasického řečnictví, tak také řeší specifika zvukové složky například v kontextu *hudební rétoriky*.

Z hlediska významu zde naznačených kvalitativních metod hodnocení a analytických konceptů J. Pavelka (2008, s. 167) uvádí, že „sémiotické, naratologické a diskursivní složky, roviny a aspekty konkrétních komunikátů jsou natolik propojené a podmíněné, že jejich osamostatnění přináší silně zjednodušující a zkreslující pohled na jednotný a celistvý proces lidského dorozumívání.“

3.1.3 Diskursivní analýza a multimodální přístup

Film jako komplexní médium bývá také především na vědecké a filmologické úrovni analyzován a hodnocen například v rámci univerzálního kritického diskurzu (Miessler, 2008), který ve spojení s multimodálním paradigmatickým (Bateman a Schmidt, 2011) nabízí účinný moderní prostředek komplexní evaluace audiovizuálních komunikátů.

V multimodálním analytickém paradigmatu podle (Kress a Van Leeuwen, 2001 s. 93 - 94) si variabilita lingvistických a vizuálních módů mediálních textů uchová svou jedinečnost pokud percie vnímá jednotlivé módy v diskursivním kontextu. Tamtéž (2001, s. 36) je dále film považován za „multimodální artikulaci vícenásobného a integrovaného diskurzu“. Diskursivní analýza, včetně *kritické diskursivní analýzy* (Critical discourse analysis - CDA), je komplexní metodou, která je aplikovatelná poměrně široce a přes určité sporné momenty nabízí poměrně flexibilní metodologické pojetí pro analýzu působení médií i analýzu filmů a audiovize, zejména v rovině vzdělávání učitelů. Podle (Miessler, 2008) kritická diskursivní analýza dokáže hlouběji odhalovat skryté ideologické významy jednotlivých mediálních textů - především na rozdíl od tradiční obsahové analýzy, jejíž nevýhodou je určitá povrchnost a možnost ztráty významu. V metodologii edukace by sice mohlo být výhodou, že CDA používá méně rigidní koncept bádání, který je v průběhu analýzy více otevřený novým podnětům a informacím, ale pokud v praxi půjde o to, vychovávat a vzdělávat formou explicitně přijatých stanovisek a závěrů, má tato forma analýzy svá omezení a nevýhody. Celková edukační role mediálního diskurzu je však obrovská, protože metoda diskurzu nejen že podobu témat přetváří, ale také vytváří nové obsahy, které reflektují myšlení a hodnoty dané situace a období, včetně ideologie. Všechny naše aktivity mají podle Foucaulta (2003) diskursivní aspekt, protože diskurz produkuje znalosti skrze jazyk a nabízí tak srozumitelný způsob vyjadřování mluveným i psaným projevem a zejména

konstruování vlastní identity. Z hlediska mediální edukace je důležité, aby metoda dikurzivní analýzy procesně řešila své výstupy a hodnocení přehledným a srozumitelným způsobem zejména pro ty subjekty, kterých se dikurz dotýká a jejichž tematiku řeší.

V současné praxi se stále více aplikuje *multimodální diskurzivní analýza* (O'Halloran, 2009), která vychází z multimodálního konceptu komunikace založeného na struktuře „vícenásobných módů reprezentace nebo semiotických modalit“ (Jaipal, 2010, s. 49). I když multimodální analytický přístup (O'Halloran a Smith, 2011, s. 2) řeší analýzu komunikace ve všech jejích formách, nejvíce se v praxi zabývá mediálními komunikáty, které obsahují „interakci a integraci dvou nebo více sémiotických prostředků - neboli módů komunikace - za účelem dosažení komunikační funkce textu“.

Přijetí konceptu multimodality a akceptace tvrzení, že veškerá komunikace je multimodální, vychází podle řady studií ze současné sílící rozmanitosti komunikovaných módů a z toho, že jsou komunikovány komplexní modální struktury, např. obrazů a zvuků spojené s jazykovými výrazovými prostředky, řečí těla apod. Opět (O'Halloran a Smith, 2011, s. 2) tak rozlišuje jednotlivé skupiny „módů“ jako jsou například vlastnosti mluveného slova (např. intonaci a další vokální charakteristiky), řeč těla (projevy nonverbální komunikace - mimika, proximika, haptika, posturologie, gestikulace apod.), komunikace s pomocí manuálních dovedností (psaní, malování, řezbářství apod.), obrazové a zvukové záznamy (včetně filmu s osvětlením scény, pohybem a úhlem záběru kamery apod.) či interaktivní počítačové prostředky apod. Variabilita analytického členění sémiotických módů vyplývá z charakteru mediálního komunikátu a determinuje rozsah analýzy a složitost mediální praxe i edukace. Podle R. Instrella (2008) má veškerá komunikace sociální účel, a proto řeší koncept multimodality mj. také v sociální rovině a celkově hledá vliv a možnosti působení:

- rétorických struktur sdělení na adresáta, např. v kontextu navrhování komunikátů, žánru a narativní struktury a výrazových prostředků,
- rétorických prostředků - jak jednotlivých módů komunikace, tak intermodálních vztahů,
- výuky „multimodální gramotnosti“, která by měla obsahovat kritickou analýzu a zároveň rovinu produkce a tvorby, přičemž kritická analýza hodnotí efektivitu a skladbu, kompozici sdělení z hlediska schopnosti zaujmout diváka a předat mu významy sdělení v daném sociálním a společenském kontextu.

Pojetí komunikace v edukaci jako „multimodálního“ procesu novátorsky začala rozvíjet v roce 1996 *New London Group*, která v článku *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* představuje koncept *multimodální gramotnosti* rozvíjený z důvodu rozvoje nových technologií. Paradigma multimodální gramotnosti (multimodal literacy, multiliteracy) má celkově za cíl hledat určitý „metajazyk“ z hlediska interdisciplinární komunikace a také analyzovat hodnotící kritéria ve vztahu návrhu komunikační struktury prezentace obsahu a předávání významů příjemci sdělení (srv. Instrell, 2008). Z pozice klasického filmu lze čtenáři doporučit originální pojetí multimodálního diskurzu filmového média autorů Johna Batemana a Karl-Heinricha Schmidta ve studii *Multimodal film analysis* (2011). Studie film zkoumá v rovině diskurzivní sémantiky, syntagmatické a paradigmatické organizace filmové komunikace a celkově nabízí nový metodologický základ pro empirickou analýzu filmu, včetně konkrétních analytických postupů.

3.2 Filmový žánr a otázky edukační typologie audiovizuální produkce

Žánr je velmi obtížné i v mediální edukaci přehledně vymezit, nejvíce se v praxi řeší rovina sémanticko-syntaktická, která provádí kategorizaci filmů na základě jednotlivých prvků specifického žánrového "slovníku", tj. z hlediska motivů, postav, rekvizit a hereckých hvězd, kdy například kovboj patří do westernu, vesmírné lodě do sci-fi žánru apod. Dále se v žánrové klasifikaci řeší také spojitost obsahu se stříhovou skladbou, kdy se analyzují soubory širších formálních a významotvorných struktur spjatých s daným žánrem, jako je např. hraniční střet civilizace s divočinou ve westernu apod. R. Maltby (2003) jako příklad uvádí výzkum *Motion Picture Research Bureau* z roku 1942, který identifikoval 18 typů příběhu: komedie, sofistikovaná komedie, slapstick, komedie z rodinného života, hudební komedie, „jen“ komedie, válečné filmy, tajemné, hororové filmy, historické, biografické filmy, fantazie, western, gangsterky, vážné drama, milostný příběh, romance, společensky závažný film, dobrodružný, akční film, muzikál, film s dětskou hvězdou, filmy se zvířaty. Vymezení žánru je zpravidla relativní a mnohé filmové žánry mají své „podžánry“. Příkladem může být *drama*, které jako hlavní žánr (kde v rámci konfliktu proti sobě stojí dvě opačné strany) má své podžánry typu rodinného drama (konflikty rodinných příslušníků), milostného drama (případy různých milostných trojúhelníků, neopětovaná láska, zakázaná láska), společenského drama (různé společenské otázky - např. opětovaná láska k církevnímu hodnostáři) a politického politického drama (vyšetřování atentátů vysokých státních představitelů nebo naopak zločinů spáchaných těmito lidmi) apod.

Ve filmové edukaci a mediálně výchovném diskurzu je nutné rozlišit pokud možno co nejvíce „podžánrů“ tak, aby si studenti uvědomovali rozsah a možnosti zpracování narativu i v kontextu jiných disciplín, např. literárních útvarů, herních příběhů apod. Je třeba si uvědomit, že

- žánry nejsou stabilní kategorie, že se vyvíjejí v závislosti na historickém, společenském, politickém a kulturním kontextu.
- rozlišení audiovizuálních komunikátů podle žánrové typologie je v průběhu historie a vývoje audiovize velmi podstatné a mnohdy nejvíce používané hodnotící hledisko, které determinuje jak tvorbu vlastních konceptů sdělení, tak především působení na publikum.

Odborné studie (Tudor, 1974; Zikmundová, 2008) dále rozlišují přístupy, ve kterých mohou být jednotlivé žánry například odvozeny na základě:

- předem definovaných vlastností jednotlivých forem audiovizuálních děl (a pokud film „splňuje“ tyto charakteristiky, je do dané kategorie zařazen),
- významného filmu, který je jakýmsi zakladatelem daného typu žánru (a podle něj a přijaté konvence se pak klasifikují další filmy),
- společensko-kulturních kontextů (film bývá klasifikován podle kulturních souvislostí),
- zvláštností, jež navozují divácké očekávání, popř. účelově jako prostředek k určení cílového publika,
- hledisek, která zhrubují vlastní filmovou výrobu apod.

Význam žánrové klasifikace spočívá v tom, že je velmi významným nástrojem komunikace a interpretace a plní orientující roli pro všechny zainteresované složky, které se nějak podílejí na produkci i percepci audiovizuálních děl. Problém nastává v okamžiku potřeby explicitního popisu a definice jednotlivých kategorií filmu a audiovize. Zejména vlivem filmové teorie a historie se užitá

terminologie vyznačuje určitou nestabilitou, nejednoznačností a také nekritickým a automatickým přejímáním pojmů bez obecného porozumění jejich významu. Pojem žánru a jednotlivé žánrové kategorie jsou vůbec považovány za jeden z nejvíce problematických a nestabilních konceptů filmové teorie a historie, jehož význam se mění jak v diváckém kontextu, tak ve filmové kritice, produkci i v rámci distribuce.

V praxi existuje řada různých přístupů k žánrové klasifikaci (srv. Kučera, 2006b; Chandler, 1997; Todorov, 2000), které se snaží postihnout společné charakteristiky námětu či formy a kompozice daného typu audiovizuálního pořadu. Pro školní mediální výchovu je lze většinou považovat za spíše nepřiliš přehledné, a přímo propojené s filmovou a televizní tvorbou. Školsky přehledné a významně pragmatické hledisko třídění reprezentuje mezinárodní typologie audiovizuálních děl v systému ISAN (2005)¹⁰, která rozlišuje (v kulaté závorce je uveden kód užívaný v tomto systému): komerční a reklamní filmy včetně tzv. filmů o filmu (AD), dokumentární filmy (DO), výukové filmy (ED), celovečerní filmy (FF), záznamy živých událostí (politických, volebních aj.) (LV), multimédia (audiovizuální díla s interaktivními komponentami) (MM), zprávy (audiovizuální produkce zpravodajského, publicistického aj. charakteru) (NE), záznamy provedení uměleckých děl (oper, koncertů, varietních představení apod.) (PF), dramatická a komediální seriálová audiovizuální díla, zejména televizní seriály aj. (SE), krátké umělecké filmy včetně animovaných děl (s kratší délkou než u celovečerních filmů) (SH), záznamy sportovních událostí a související sportovní pořady (SP), další televizní zábavné pořady (magazíny, soutěže, hry aj.) (TE), televizní filmy určené k televiznímu vysílání (TF) a hudební videoklipy (VC).

Inspirativní rozbor pojetí žánru provádí J. Kučera (2006b) v časopise *Cinepur*, kde mj. považuje Schaefferův systém klasifikace žánrových kategorií za významný rámec pro kategorizaci stávající žánrové typologie, včetně jeho využití pro popis nových, vznikajících forem audiovize. Přestože jej Jean-Marie Schaeffer vytvořil v 80. letech minulého století ve svém díle *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?*¹¹ v literárně teoretickém kontextu, je nutné poznamenat, že jej lze využít pro analýzu kulturních komunikátů i v obecnější rovině (srv. Zikmundová, 2008; Kučera, 2006b). H. Zikmundová (2008, s. 27) podle Schaeffera interpretuje následujících pět různých rovin: *úroveň vyjádření* (jež se ptá po původci sdělení), *úroveň zaměření* (která odhaluje adresáta sdělení), *úroveň funkce* (která se zaměřuje na účel sdělení a zamýšlené reakce, jež má toto sdělení vyvolat), *úroveň sémantická* (jež odpovídá standardní otázce na „obsah“ sdělení) a *úroveň syntaktická* (která definuje, jak je tento obsah konstruován, a odhaluje jeho nejbližší kontext)“.

Podle autorů této monografie je velmi vhodné v mediálně výchovné metodologii rozlišit následující základní kategorie audiovizuálních komunikátů (filmů, videa, TV pořadů apod.), které jsou koncipovány s cílem didakticky zjednodušit a zpřehlednit existující klasickou žánrovou klasifikaci, zejména pak pomoci rozkrývat charakteristiky analyticko-receptivních činností studenta – diváka. Na základě mediálně pedagogické analýzy odborných pramenů o audiovizi považujeme v didaktické praxi za velmi důležité rozlišit následující významné charakteristiky a dimenze:

¹⁰ Viz dokument mezinárodní agentury ISAN: *User Guide [online]. Version: 2.2. Geneva: ISAN International Agency, 27th of April 2005 [cit. 2011-07-16]. 34 s. Dostupný z: <http://www.isan.org/docs/ISAN_User_Guide_2.2.pdf>.*

¹¹ Schaeffer, Jean-Marie. "Literary Genres and Textual Genericity." In: *The Future of Literary Theory*. Ed. Ralph Cohen, London: Routledge. 2003, s. 167-187.

A. Dimenze forem audiovize poskytující zpravidla významově jednoznačná sdělení – zde rozlišujeme následující dominantní charakteristiky a formy:

- rovina fikce a reality – řešící otázku zobrazování skutečných či smyšlených (fikčních) obsahů (Kučera, 2006a),
- narace jako proces konstrukce vztahů mezi událostmi s primárně kauzálními vztahy - film předkládá divákovi kroky, které mu pomohou rekonstruovat příběh (Bordwell a Thompsonová, 2011),
- nenarativní formy (především asociační a kategorické formy (Bordwell a Thompsonová, 2011), bez příběhu (včetně edukační, dokumentární a umělecké zaměřenosti),
- rétorické formy persvazivních a manipulujících sdělení (včetně zaměřenosti na jedince či společenské skupiny viz reklamní TV spoty apod.),
- interaktivní formáty – možnost volitelného obsahu sdělení (především v kontextu narativních forem),
- sociologická rovina určenosti pro cílové publikum (rodinný film, genderová zaměřenost apod.),
- osobnostně – psychologická rovina (psychologizující, emocionálně laděné a zábavné formy, např. komediální, tragické, hororové apod.),
- obsahy determinované společenskými skupinami či jednotlivci (např. politická, náboženská obsahová rovina apod.),
- časoprostorová lokace obsahu (historická či sci-fi forma apod.) v kontextu etap společenského vývoje (do minulosti, současnosti a budoucnosti),
- kulturní a geografické hledisko filmu a audiovize (determinace obsahu kulturními vlivy),
- umělecko-stylizační forma s převahou jednoznačnosti významu obsahu v kontextu „audiovizuální stylizace“ a filmového umění.

B. Dimenze experimentálně-uměleckých forem filmu a audiovize popisuje audiovizi především v kontextu záměrné mnohoznačnosti a nedourčenosti (Mukařovský, 2000; Ptáček, 2006) audiovizuálních sdělení a zaměřující se na tvůrčí experimentaci s významem z hlediska procesu jeho vzniku (Bendová, 2001) prostřednictvím experimentálních (i obrazoboreckých) forem bez narativu. V historii audiovize nalezneme především následující směry a tendence:

- film abstraktní a strukturální, který je tvořen ryze abstraktními formami a strukturami a vytvářený ryze výtvarnými postupy, např. v historii je známý „hand-made film“ s přesnou (s více či méně) strukturální výstavbou,
- film nově přeměňující a upravující původní, již dříve natočený záznam – „found-footage film“, který může vycházet jen z původního materiálu nebo obsahuje další natočené záběry přímo určené pro daný film (Krejčová, 2008),
- konceptuální film, který pro proces utváření konceptu prostřednictvím myšlenek primárně využívá filmový dokument a záznam,
- autorský „non-fiction film“ vychází primárně ze záběrů skutečnosti, ale pojetí střihové skladby a způsob vyobrazení záběrů je zcela podřízeno autorskému pojetí a invenci (Bendová, 2001),
- videoart (video-umění) využívá video a audio nahrávky jak samostatně, tak ve spojení s videotechnikou (video-skulptura, video-instalace), popř. s jinými druhy umění (ve spojení se scénografií a divadlem, interaktivní hrou apod.) (srv. Dolanová, 2003)

C. Dimenze relací dvou či více mediálních forem v rámci (multi)mediálních sdělení znamená aspekt, který reflektuje prezentaci, lokaci či instalaci audio-

vizuálního komunikátu do souvislostí s ostatními druhy (neaudiovizuálních) médií s cílem nabídnout intermediální/multimediální prezentace a performance (např. v souvislosti s multimédií a performancemi, s prostředím web 2.0 a webartem, formami videoartu i machinim apod.). Zde je možné podle (Szczepanik, 2002) například rozlišit následující typy vztahů mezi médii:

- hypermedialita (jako síťová propojenost médií),
- transmedialita (přenos daného obsahu do různých médií),
- multimedialita (ve smyslu juxtapozice mediálních forem za účelem jejich komparace a hodnocení),
- mixed-media (kombinace jednotlivých médií),
- intermedialita – podle P. Szczepanika (2002) se tento vztah odlišuje od ostatních typů svým charakterem „nedělitelné fúze“ všech medií ve sdělení, např. na rozdíl od hypermédií, multimédií apod.

Uvedené rozdělení vychází z úvah o filmových žánrech, typologii audiovize a odlišností významných charakteristik audiovizuálních komunikátů. Autoři této publikace považují uvedený přehled a odvozené charakteristiky, které oscilují především mezi mediálně edukační a literárněvědnou interpretací (uměleckého) textu, za východisko k lepšímu pochopení a dalšímu teoretickému modelování jednotlivých komunikačních paradigmat zahrnujících audiovizi a film ve vzdělávacím procesu.

3.2.1 Rovina reality a fikce

Rovina reality a fikce (smyslenosti) audiovizuálního díla nám umožňuje například odlišit kategorii dokumentárního a fikčního filmu. J. Kučera (2006b) uvádí, že rozdíl mezi dokumentárním filmem je především v tom, že informuje o časoprostoru, který je divákem více či méně sdílen a obsahuje zpravidla informace, jejichž pravdivost můžeme oproti fikčnímu prostředí ověřit, popř. zpochybnit. Ve fikci tento referenční rámec pak chybí a film se odehrává jakoby v jiném prostoru, který se percieť víceméně nijak nedotýká. Tamtéž je dále uvedeno, že i fikční film zpravidla nezbytně obsahuje nějaké skutečné hodnoty a ideje, které nabízí i reálný svět, avšak prezentace ideologie ve fiktivním světě může být velmi dobře zneužitelná. Velmi logicky řeší vztah fikce a „non fikce“ Alain Boillat (2002; in Kučera, 2006b), který hodnotí fiktivní rovinu filmu především podle míry transformace a zásahu do předkamerové „reality“, včetně střihu a vlastní záběrové montáže. V tomto škálování popisuje na jedné straně záznamy vytvořené jednoduchou průmyslovou kamerou, na opačném pólu jsou pak filmy s největší fikcí a nejvíce vzdálené skutečnosti, například filmy typu „science fiction“ apod.

Pro účely mediální edukace je však třeba přijmout paradigma spojené s diverzifikací různých úrovní smyslenosti a vzít v úvahu i hybridní formy oscilující mezi realitou a fikcí, které mají například analyticko-dekonstrukční charakter. V praxi (srv. Kučera, 2006b; Whiteman a Phillips, 2006) jsou nejvíce rozlišovány následující druhy fiktivní audiovize:

- *Realistická fikce* představuje příběhy, jejichž obsah je popsán velmi důvěryhodným způsobem tak, aby divák pokud možno uvěřil, že jde o skutečnou událost, která by se mohla uskutečnit například v blízké budoucnosti apod. Nerealistická fikce je naopak koncipována tak, že nepřipadá vůbec v úvahu, že by se mohla uskutečnit v reálném světě, např. vlivem nadpřirozených jevů, využitím nereálných technologií apod.
- *Částečná fikce* (semi-fiction) je popisována nejčastěji jako více nefiktivní, založená na skutečném příběhu, s tím že obsahuje dílčí fiktivní momenty vyplývající

z filmového zpracování či rekonstruovaného skutečného příběhu, např. v kontextu biografie osobnosti apod.

- *Historická fikce* vychází zpravidla ze skutečných historických událostí a v této souvislosti nabízí často i skutečné historické postavy, avšak hlavní hrdina příběhu bývá smyšlený. Pro tento žánr je charakteristická snaha tvůrců vyličit dané prostředí a životní podmínky popisovaného historického období velmi detailně a věrohodně.

- „*Mystery*“ žánr je fikcí řešící tajemné jevy a záhady, nabízející zpravidla napínavé příběhy vždy obestřené tajemstvím. Bývá spojován jak s klasickými detektivními příběhy odhalujícími tajemný zločin či tajné informace, tak s objevováním vzrušujících a podivných tajemství napřírozených dějů a jevů často i se známkami hororu.

- *Sci-fi žánr* je v českých podmínkách nazýván vědeckofantastickým žánrem, který je založen zpravidla na využití vědeckých poznatků, specifických technologií, přírodních jevů a neznámých forem života. Žánr bývá situovaný do alternativních vesmírných světů či daleké budoucnosti.

- *Fantasy žánr* je založený především na nadpřirozených jevech, užití magie a mýtických či mimozemských bytostech, extrémně silných s netypickými projevy chování, popř. i mluvících zvířatech apod. Fantasy žánr je blízký sci-fi filmům, ve kterých jsou však místo magie využívány především možnosti technologií.

Z historického pohledu, odhlédneme-li od raného filmu, který nabízel především logiku rozptýlení a „kinematografii atrakcí“ (Hadravová, 2008), byl fiktivní film ve spojení s narací vždy dominantní rovinou audiovize a kinematografie. Prožívání fikce divákem je však zejména v modernistických konceptech často tlumeno intenzitou technologických efektů a také ve spojení s hybridními televizními formáty typu „reality show“ koketujícími s vlastní realitou (Kučera, 2006b). Zde je nutné připomenout i opačný pól „non fiktivního filmu“ bez narativu, jehož hlavním smyslem je vytvoření jen „čistého“ (audio)vizuálního zážitku, který má také svoji poměrně dlouhou historii. Do této kategorie spadá například abstraktní a experimentální film 20. let 20. století apod.

Působení fiktivní audiovize na děti a mládež je v mediální edukaci velmi významným a neustále diskutovaným tématem. Je všeobecně známo, že narativní fikční svět jako „mnohorozměrová významová struktura“ obsahující děj, postavy a přírodní a kulturní prostředí (srv. Doležel, 1993) může mít především z hlediska své imersivity, zesílené navíc v interaktivitě počítačových her, dost často velmi silný vliv na psychosociální vývoj žáka. Není záměrem této publikace explicitně popisovat tuto problematiku, ale je třeba si uvědomit, že stále větší intenzita dětského televizního prožitku i v domácích „kino-podmínkách“ je stimulována dokonalou hybridní strukturou digitálního zpracování a projekcí v rámci moderních širokoúhlých 3D formátů. Například současné výzkumy ukazují, že významné zkušenosti a celkovou schopnost rozlišovat mezi jednotlivými typy realismu získává dítě zhruba kolem osmého roku života (srv. Burton a Jiráček, 2001; Vyhnálek, 2005), což je a stále bude základní mezní věk preventivní logiky mediální výchovy. Mediální výchova zde musí posuzovat ve vztahu k nejmladšímu školnímu věku celou řadu tvůrčích a receptivních faktorů – od potřeby aktivní přítomnosti blízkého dospělého při projekci, důsledné role školy a rodiny až po uvědomění si nebezpečí prezentace násilných scén jak v humorném kontextu, tak i nerealistických podobách animovaných filmů, významné je například hodnocení eufemistických postupů při tvorbě kontroverzních realistických scén i zdánlivě samozřejmé filmové vítězství dobra nad zlem apod.

3.2.2 Význam narativního paradigmatu audiovize

Smysl příběhu je pro lidské bytí obrovský a podobně by jeho postavení v audiovizi měla řešit mediální výchova a školní praxe ve všech oblastech edukace. Z hlediska historie lidstva narativita nabízí systém, určitou předvídatelnost a životní koherenci (Wright, 2007). Vyprávění příběhů je běžnou lidskou aktivitou a v řadě aspektů jsou příběhy podobné schématům nebo předpisům pro naše události v každodenním životě. Lze proto pochopit, že i filmové médium velmi silně uchopilo tuto možnost působení na diváka, který dokonce hledá naraci i tam, kde není, například v abstraktním filmu (Arbanová, 2010). Výzkum narativity v nejširším slova smyslu je cílem mnoha badatelských projektů zabývajících se nejrozličnějšími mediálními systémy - od klasického textu až po interaktivní 3D systémy.

Význam naratologie¹² bývá v širokém mediálním kontextu ve školní edukaci podceňován. Teorie vyprávění je především chápána jako významná součást literární teorie, která se zabývá zkoumáním způsobu vytváření příběhu (fabule), jeho strukturou a typologií. Celkově řeší fabulační struktury a kódy, které jsou historicky společné především znakovým systémům literárního, divadelního a filmového umění, včetně artefaktů založených na statickém obraze jako je fotografie a komiks apod. Teorie narace tak víceméně i ve filmu a audiovizi popisuje:

- vlastní příběh jako způsob budování a rozvíjení zobrazovaného světa, tedy světa postav, časoprostoru a děje, případně i vypravěče událostí,
- způsob vyprávění, tj. podání událostí a vypravěcí aktivitu toho, kdo příběh podává.

Ve své historii filmová naratologie původně vycházela z již existujících forem kultury, ať už z literatury či divadla, a zejména zpočátku začala navazovat na základní schéma „příčiny a následku“ ve spojení s původní divadelní aristotelovskou strukturou vyprávění (expozice – kolize – krize – peripetie – katastrofa - katarze). Zároveň byl ve filmové naraci zdůrazňován význam charakteristik postav a význam jejich herectví, aby se s nimi publikum ztotožnilo a bylo vtaženo do příběhu. Hledání podobností mezi literaturou a filmem končí obvykle zjištěním nemnoha analogií v tematickém a jazykovém plánu. U komiksu jako literárně-výtvarného hybridu je už situace komplikovanější: třebaže komiks je stejně jako literatura typickou reprezentací statického umění a kinematografie se naproti tomu řadí k umění dynamickému (Štochl, 2005), podobají se narativní techniky komiksových příběhů mnohem více filmové syntaxi než kompozici klasického literárního díla.

Význam narativu v mediální edukaci je obrovský a prostupuje do celé šire mediálních komunikátů a jejich formátů jako jsou například:

- **komiksové struktury**, které lze především z hlediska podstaty srovnávat s narativní kinematografií (Štochl, 2005). Z didaktického hlediska může být inspirující porovnání ztvárnění obrazu v kinematografii a v komiksových naracích. Nelze podléhat zjednodušující komparaci obou médií ve prospěch filmu, protože jak film, tak také komiks může v současné digitální éře fungovat například ve výtvarně i fotorealisticky stylizovaných rovinách ztvárnění příběhů.
- **animace**, včetně různých ozvučených forem komiksu (i animatiku), která je typická silnou vlastní výtvarnou stylizací narace, včetně popření fyzikálních zákonitostí apod. M. Štochl (2005) popisuje tzv. *animics* jako „komiks zpracovaný animačními aplikacemi na bázi flash a šířený pomocí internetu“, který představuje „fúzi komiksové poetiky (nebo spíše grafiky) a filmovací techniky“.

¹² Viz např. <http://poznankymimo.blogspot.com/2011/01/naratologie-strucny-prehled.html>

- **televizní zpravodajství a reklama**, které mohou být sice více spojovány s persvazivní funkcí média a rétorickými formami audiovizuálu, ale podle A. Dunnové (2009) je zřejmé, že „příběh“ v žurnalisticky i komerčně zaměřeném žánru typu televizní reklamy (Huisman, 2005) také existuje, je však zpravidla koncipován zcela jinak, než například ve fikčním filmu. Z hlediska mediální edukace, je ale nutné poznamenat, že například jednoduchý příběh obsažený ve zpravodajství často opomíjí hledání řešení a nápravy prezentovaných rozporů a také chybí popis posloupnosti celkového vývoje v sekvencích (srv. Dunnová, 2009).

- **dokumentární žánr** je ve své podstatě vnímán jako objektivní a na skutečnosti založený popis sledovaných jevů a dějů a vlastní použití fiktivních i narativních konceptů se tak jeví jako neopodstatněné i nežádoucí. Přesto H. Stuchlíková (2007) však přisuzuje dokumentárnímu žánru určitou míru fikčnosti, která odvádí diváka od určité nezajímavé schematizace, protože sama podstata filmového umění brání tomu, aby dokumentární žánr ve všech stránkách nabízel čistou a objektivní shodu se skutečností. V kontextu mediální edukace je nutné připomenout, že v současné tvůrčí praxi se vyskytují dva přístupy:

A. do fikční narace jsou vkládány původně dokumentární motivy a postupy, a například hraný film se pak v určitých částech „tváří“ jako objektivní dokument a popis skutečnosti,

B. nebo dokumentární filmy pracují s dílčími hranými scénami řešenými klasickými filmovými prostředky, jako jsou například rekonstrukce vybraných událostí.

Mezi audiovizuální díla bez explicitního zaměření na fikční rovinu obsahu, ale zato s cíleným narativem lze především zařadit: filmové životopisy a autobiografie, paměti osobností, popisné dokumentární příběhy a také i poeticky stylizované příběhy. K reflexi nefikčního schématu vyprávění, je však nutné v mediální edukaci přistupovat velmi obezřetně, neboť například poutavý narativ může u dětí často velmi snadno zastřít vnímání odlišností smyšleného světa od skutečnosti a fikce tak může být považována za skutečnost a naopak.

Neméně významné jsou koncepty narativních počítačových her (Suk, 2011), které jsou v oblasti rozvoje narativní gramotnosti mládeže velmi stimulujícím prostředím a například mladí lidé ve věkovém rozmezí 12 až 15 let hru považují za velmi příjemnou, přitažlivou a přínosnou možnost realizace (Robertson a Good, 2004). V současné době se stále více prosazuje role hráče, který se aktivně zapojuje do tvorby vlastního herního obsahu počítačové hry formou navrhování tzv. *machinimy* jako „neinteraktivní umělecké formy“ (Picard, 2007).

V kontextu narativního paradigmatu je česká audiovizuální a filmová výchova je zatím podle názoru autorů této monografie ve své školní a zejména mimoškolní praxi založena převážně na reflexi hrané narativní kinematografie. Problematika filmu je nahlížena především pod prizmatem pouze žánrové a umělecké recepce (a nikoliv i produkce) významných děl klasického narativního filmu. Ve filmové výchově obecně bývá různou měrou prosazována výuka dějin filmového umění založená na kvalitních filmových projekcích a úvodních lektorských přednáškách. Je třeba poznamenat, že význam narativu je pro školní edukaci celkově napříč vzdělávacími obory obrovský a zasahuje do didaktiky všech disciplín, především pak svou atraktivitou a univerzalitou nabízí velmi silný edukační nástroj.

3.2.3 Nenarativní formy audiovizuálu

Koncepce projektování nenarativních filmů je naprosto odlišná od filmových příběhů. Základní zvláštností těchto forem je, že je naprosto nezbytné promyslet

a naplánovat koncepci a strukturu kompletně celé „ne-narace“ a nikoli jen částí, tj. od samého počátku až do samého konce sdělení. V praxi tak ve své podstatě nelze, nebo je to možné jen velmi obtížně, vkládat další nápady až v průběhu vlastní tvorby a natáčení filmu. V narativním pojetí to bývá jednodušší a k různým změnám při natáčení a i v postprodukci dochází často, a není to zpravidla žádný zásadní problém. Nenarativní pojetí filmu je v praxi velmi rozmanité svojí formou i obsahem vycházející často z experimentálního přístupu autora prolínající velmi neobvyklé technologické zpracování (pixilace, „time-lapse“ technika, ruční zpracování) spojené s velmi osobním, např. poetickým či humorným obsahem apod.

Mezi tzv. *nenarativní kinematografii* (non-narrative cinema) patří podle (Clewis, 2011) především žánry experimentálního filmu bez příběhu, abstraktní a found-footage filmy, dokumentární a informativní filmy, videozáznamy, hudební a reklamní klipy, živé performance a instalace s videem a různé videoartovské koncepty bez explicitní narace apod. Asi nejvýznamější koncept pojetí nenarativního filmu popisuje lit. (Bordwell a Thompsonová, 2011), která klasifikuje čtyři základní nenarativní formy filmu:

- *kategorická* - dokumentární filmy, různé badatelsko-popisné pořady a také reality show,
- *rétorická* - tato forma představuje pořad, jehož hlavním cílem je přesvědčovat diváka, argumentovat a poskytnout mu důkazy o pravdivosti názoru tvůrců,
- *abstraktní* - se zaměřuje na neobvyklé, neznámé a abstraktní charakteristiky skutečnosti, především na různé barevné, ostré či neostré, plošné, liniové a tvarové souvislosti v duchu zvoleného rytmu a opakování, velmi často v úzké vazbě na zvukové efekty, hudbu apod.,
- *asociativní* - je skladebně řešen především komparační formou juxtapoziční struktury „vedle sebe volně navazujících záběrů“. Sdělení tak zpravidla vytváří určité divácké napětí, například zdánlivě „nelogickým“ zobrazením opačných rovin reality v syntagmatické ose díla, a hledá tak jakýsi „objektivní náhled“ na daný problém. V praxi nelze v tomto ohledu také opomenout možnost „grafického průniku“ či překryvu záběrů.

Asociativní pojetí stříhové skladby je dále popisován opět Bordwellem a Thompsonovou (2011) jako specifický syntagmatický koncept, založený na logice stříhového spojování obsahově odlišných záběrů (např. na rozdíl od kategorické formy). Zde je nutné poznamenat, že recepce asociativní formy s nesourodými prvky¹³ je ve velké míře podmíněna subjektivitou divácké recepce.

Nenarativní *kategorický film* využívá k syntagmatické organizaci systém kategorií tak, že každý segment filmu je tvořen danou kategorií, popř. subkategorií. C. A. Lindley a F. H. Nack¹⁴ (2000) považují narativní a rétorické struktury filmu za zásadně odlišné od syntaxe kategorické formy audiovize. Oba autoři vymezují tuto odlišnost tím, že v kategorickém konceptu může každý segment tohoto typu audiovizuálního komunikátu oproti kauzální struktuře příběhu změnit svůj význam bez ohledu na to, které části filmového díla předchází či následují. V kategorickém paradigmatu audiovize tak mohou tvořit jednotlivé segmenty sdělení samostatné významové prvky a lze je řadit zpravidla v libovolném pořadí bez ovlivnění celkového významu a logiky filmu. Tento typ filmu popisuje zpravidla pojmy, jevy a děje související s danými zvolenými „základními“ kategorickými formami jako jsou

¹³ V důsledku nabídky relace (a „komparace“) dvou obrazů, které spolu nemají nic společného, se divák snaží najít mezi nimi spojitost a logiku napojení, včetně příběhu (Arbanová, 2010).

¹⁴ Viz <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.16.6266&rep=rep1&type=pdf>

například cestopisné dokumenty, serály o životním stylu, zahrádkářské a sportovní pořady apod. V kontextu výuky pomocí filmu jsou to právě kategorické filmy a jimi prezentované posloupnosti jednotlivých souvisejících sémantických kategorií a subkategorií, které se ve velké míře používají ve školní praxi. Specifickou roli mají dokumentární pořady bez narativu, které jsou čistě deskriptivní a jejich hlavním cílem je pouhé zprostředkování skutečnosti. Snímáním reality se vymezují oproti filmu hranému a k zaujetí diváka často používají specifické kinematografické techniky natáčení – snímání volnou kamerou z ruky, užití skryté kamery, kontaktní snímání zvuku, improvizované reakce na probíhající událost pro zvýšení dojmu autentičnosti apod.

V praxi se objevuje běžně také propojování kategorických a rétorických forem, které najdeme například u zpravodajských pořadů, jako jsou televizní zprávy, aktuality, včetně pořadů o sportovních událostech či počasí, kde se různou měrou propojuje persvazivní a ryze popisná prezentace jevů a dějů. U televizních dokumentů je důležité, aby byly především důležitým svědectvím, manifestem, či druhem investigativní práce a je vždy velmi problematické, pokud se stanou poutavým nástrojem propagandy či manipulace.

3.2.4 Persvazivní a rétorické formy audiovize

Rétorické formy audiovize primárně vychází argumentace, předkládají důkazy o pravdivosti prezentovaných názorů a celkovým smyslem je persvazivní působení na diváka, popř. i jeho manipulace. Podle (Bordwell a Thompsonová, 2011) patří mezi rétorické formy kromě argumentující publicistiky a komentujících zpráv také všechny druhy reklamních sdělení a dokumentární tvorba. Běžně je persvazivní a rétorická forma komunikace spojována především s reklamou, kterou G. Burton a J. Jiráček (2001) popisují jako „placené sdělení se zřetelně persvazivní (přesvědčovací, přemlouvací, resp. ovlivňovací) funkcí, které se objevuje například mezi jednotlivými pořady či jejich částmi ve vysílání, na stránkách novin a časopisů, na plakátech, billboardech apod.“

Z hlediska vývoje rétoriky a sémiotiky představuje *audiovizuální rétorika* relativně nový teoretický rámec pravidel, postupů a technik k pochopení nejoptimálnějších způsobů komunikace audiovizuálních znaků ve všech druzích elektronických médií. Podle (Joost, 2008) je jedním ze základních úkolů audiovizuální rétoriky popsat interakci tvůrce - médium - uživatel. Celkově by především rétorické zkoumání mělo rozlišit kategorie a pravidla pro strukturování a hodnocení audiovizuálních komunikátů z hlediska persvazivního a manipulačního záměru. Podle (Joost, Buchmüller a Englert, 2008) je aktuálním problémem transformace řečnických figur a stylistických prostředků klasické rétoriky do audiovizuální tvorby a také využití rétorických figur jako rámce pro komplexní analýzu mediálních komunikátů. G. Joost (2008) ve svém výzkumu televizní reklamy vymezuje vlastní seznam základních rétorických figur, které byly využity v původní analýze reklamních klipů formou grafů. Průběh klipu byl v tzv. protokolu audiovizuálních rétorických figur graficky strukturován prostřednictvím speciálních značek a symbolů, popisujících jak aplikované figury, tak druh použitých kamerových záběrů a relací mezi zvukovou a vizuální složkou. Pro názornost G. Joost u reklamních klipů rozlišuje následující kategorie rétorických figur¹⁵ (Joost, Buchmüller a Englert, 2008, s. 4 - 5):

- Figury s nízkým emocionálním vlivem: A. *Audiovizuální figura* - analogie, paralelismus, varianty zvukových a obrazových motivů, včetně opakování, verbální

¹⁵ Uvedeno bez záběrové specifikace.

zakotvení. *B. Relace mezi obrazem a zvukem* - shoda působení zvukové a obrazové složky

- Figury s vysokým emocionálním vlivem: *A. Audiovizuální figury* - antiteze, zdůraznění, hyperbola, climax (gradace), metafora, metonymie, paronomázie, polyptoton, opakování, synekdocha. *B. Relace mezi obrazem a zvukem* - divergence, komplementarita apod.

3.2.5 Společenská a osobnostní rovina určenosti

Osobnostní a sociální rovina určenosti filmu a audiovize rozlišuje film a audiovizi podle povahy cílového publika a osobnosti diváka, kterému je filmové sdělení určeno. V této souvislosti J. Kučera (2008) vymezuje tzv. „rovinu určenosti a funkce žánru“, přičemž vychází z chápání publika jako velmi různorodé struktury populace, kterou lze členit podle řady charakteristik, například podle geografických, kulturních, demografických, třídních hledisek, na základě životního stylu či spotřebitelských návyků apod. Osobnostní rovina uživatele médií (Burton a Jiráček, 2001) je určena především sociálně demografickými charakteristikami vlastního diváka, tj. věkem, pohlavím, vzděláním, příjmem apod. a víceméně osciluje mezi osobnostní potřebou informace a zábavy. Do této kategorie filmů tak patří například současné žánry spojené s filmy pro děti, rodinný film, filmy a pořady pro ženy, romantické, komediální a zábavné žánry, včetně hororu apod. Tato rovina klasifikace audiovize v zásadě vychází z funkce a role filmu z hlediska chování a potřeb jednotlivce a společenských skupin. Pro mediální edukaci je nezbytné si uvědomit, že pojem žánru je reflektován jako instituce (KFS FF UK, 2011)¹⁶ zahrnující dohodu mezi producenty a publikem, přičemž je tento pojem jinak vnímán producenty, distributory, diváky, tvůrci i filmovými kritiky. Žánrová typologie slouží v praxi velmi často také jako prostředek ke konstrukci publika a vystupuje jako marketingový nástroj, kdy je hlavním vodítkem očekávání a zkušenost publika, například hollywoodské filmy (Skopal, 2005) jsou propagovány především v kontextu jejich „příslušnosti“ k danému žánru.

Současná filmová věda nabízí bohatý žánrový diskurz, neboť společenské a osobnostní kontexty filmu a audiovize jsou ve své variabilitě velmi četné a různorodé. Do edukační praxe se významně promítají například následující tendence (srv. Kučera, 2006b; Monaco, 2004):

- strukturalistické koncepty, vycházející z předpokladu, že „žánry specifickými způsoby artikulují skutečná témata, problémy a konflikty ve společnosti, inscenují její systém hodnot“ (Kučera, 2006b) - hledisko, které je žádoucí nastolit například v občansko-výchovném diskurzu,
- význam žánru pro rozvoj filmového umění a vznik nových stylistických figur, včetně společenské a umělecko-historické determinace (srv. Monaco 2004, Kučera, 2006b) - významný kontext pro umělecké vzdělávání,
- společensko-ekonomická determinace žánru jako výrobního nástroje k dosažení zisku prostřednictvím filmové a audiovizuální produkce (srv. Bordwell a Thompsonová, 2011) - lze nalézt poměrně široké mediálně a občansko výchovné souvislosti,
- „osobnostní roviny“ hlavních postav, které jsou prezentovány napříč jednotlivými filmovými žánry a audiovizuálními formáty, jejich psychologický (či psychopatologický) vliv na diváka a společnost - sociálně-vědní a psychologická rovina edukace,

¹⁶ Film a žánr - viz <http://film.ff.cuni.cz/rozcestnik/teorie/zanr.pdf>

- kulturní a geografická determinace žánru - tato rovina audiovize je ve své podstatě nejvíce spojená s běžnou žánrovou klasifikací audiovizuální tvorby a její společenskou determinací z hlediska sociokulturních regulativů, ideologických konceptů a také institucí organizujících lidské chování – ve školní praxi skýtá filmové médium a audiovize v tomto ohledu obrovské možnosti, ať už se jedná o nefikční formáty či fikční díla založená na kulturních (či multikulturních) základech,
- žánrová reflexe etap společenského vývoje nabízí opět velké uplatnění v školním kurikulu zaměřeném nejen na historii, ale i na futurologické koncepty a vědeckotechnický pokrok. Tento chronologický rozměr spočívá nejen v reflexi historických souvislostí a dějinných událostí popisovaných s různou mírou fabulace, ale nabízí také fikční filmové konstrukce, které ve své většině více či méně anticipují další kulturní vývoj společnosti. Vědeckofantastické filmové fabulace nabývají vlivem rozvoje současných digitálních technologií nebyvalou kvalitu fikční a imerzivních dokonalosti mizanscény a věrohodnosti filmového prostředí.
- žánr jako svědectví o společnosti založený na nefikčním, dokumentárním konceptu vybavuje studenta a diváka schopnostmi, které mu umožňují nesdílet většinový názor „z nouze“, ale vnímat hodnotu skutečných myšlenek a zkušeností, včetně rozpoznání toho, kdy jde, či nejde o společensky významný jev, který je třeba řešit nebo se z něj poučit. Využití dokumentu má (mimo jiné) směřovat k rozvoji kritického myšlení, k rozlišování mezi reálnou a fikční povahou děje, k rozpoznání cílené persvaze a manipulace, např. v občansko-výchovném kontextu.

Role dokumentárního filmu v edukaci je zpravidla významná především svou autentičností a snahou o věrohodnou reflexi společenských jevů, avšak nabízí se otázka, do jaké míry se může tento žánr stát nástrojem propagandy či manipulace, do jaké úrovně - a jak autenticky - využívá fiktivní narace, a zejména jak je skutečně uceleným svědectvím, manifestem, či druhem investigativní práce. Guy Gauthier (2004) poukazuje na neexistenci řešení přijatelného pro všechny. Spor mezi tím, zda je vše fikce, nebo zda je vše dokument, považuje za řešitelný jedině kompromisem. Sklenář (1974, s. 11) rozvádí hlediska, kterými se dokumentární film odlišuje od filmu hraného. Celkově konstatuje, že „neexistují žádné hranice. Naopak! V živém, dokumentaristickém díle najdeme kus z každé této kategorie.“ B. Osvaldová a J. Halada (2007, s. 57) popisují dokument jako „v audiovizuální tvorbě obecné označení pro všechny druhy a žánry (filmové, televizní, video, aj.) založené na principu dokumentárního zobrazování skutečnosti metodou přímé a konkrétní svědecké výpovědi v podobě autentického, průkazného a faktograficky hodnotného obrazu a zvuku. Autorský záměr se uplatňuje zejména při výběru faktů, objevování nových vztahů a vzájemných souvislostí.“ V souhrnu různých pojetí dokumentu je tímto pojmem zpravidla označováno kinematografické dílo primárně vycházející z událostí a faktů (Adler, 2001), jež jsou popsány pomocí širokého spektra výrazových prostředků audiovize a nikoliv pak prostřednictvím fikce a fantazie.

Vztah filmu a historie má velkou tradici, včetně jeho využití ve školní edukaci, která tuto specifickou reprezentaci minulosti bohatě využívá jako prostředek „zachycující“ a ztvárňující určité historické epochy, význačné osobnosti dějin či jednotlivé historické události. Převážně hrané historické snímky jsou zpravidla částečnými fikcemi a i přes snahu o historickou věrohodnost se nelze vyhnout řadě zjednodušení a nepřesností (srv. Burton, 2007; Krátká a Vacek, 2008). Hrané žánry vypovídají spíše o době svého vzniku (o mentalitě své epochy), zatímco dokumenty jsou zpravidla informačním zdrojem k zobrazované době (Labischová, 2009). Tamtéž (Labischová, 2009, s. 66) jsou dále specifikovány „tři

druhy filmů s historickou tematikou: *filmové dokumenty* (dobové filmové nahrávky), *dokumentární filmy* (obsahující autentické dobové snímky, doplněné o komentáře, grafiku, mapy apod., vytvořené ke vzdělávacím účelům, obvykle bez uměleckých ambicí) a *hrané historické filmy*, v nichž historie představuje kulisu pro vymyšlené či „pravdivé“ příběhy (vytvořené pro široké publikum – komerční prvek).“ Role audiovize ve vědách o společnosti je nezastupitelná, kromě filmového média je nutné využívat televizní publicistiku, popř. pořady na videoseverech Internetu referující o konkrétních událostech a společenských otázkách, vzdělávací zábavné pořady o trendech v umění a kultuře, vědeckotechnickém rozvoji, proměnách životního stylu, dále moderní historické rekonstrukce událostí a také snímky pořízené učiteli i žáky, např. v kontextu orálně historického záznamu apod.

3.3 Význam experimentálních a uměleckých forem filmu a audiovize

Dimenze experimentálních a uměleckých forem filmu a audiovize bývá popisována především v kontextu tvorby záměrné mnohoznačnosti a nedourčenosti (Mukařovský, 2000; Ptáček, 2006) audiovizuálních sdělení, která se zaměřují na formu (Bendová, 2001) a tvůrčí experimentaci s významem z hlediska procesu jeho vzniku. V historii audiovize, která je spojena především s avantgardním uměním, nalezneme z hlediska mediálně výchovné klasifikace například následující směry a tendence:

- film abstraktní a strukturální, který je tvořen ryze abstraktními formami a strukturami a vytvářený ryze výtvarnými postupy, např. v historii je známý *hand-made film* s exaktní strukturální výstavbou,
- film nově přeměňující a upravující původní, již dříve natočený záznam - *found-footage film*, který může vycházet jen z původního materiálu nebo obsahuje další natočené záběry přímo určené pro daný film (srv. Krejčová, 2008),
- *konceptuální film*, který pro proces utváření konceptu prostřednictvím myšlenek primárně využívá filmový dokument a záznam,
- autorský *non-fiction film* vychází primárně ze záběrů skutečnosti, ale pojetí stříhové skladby a způsob vyobrazení záběrů je zcela podřízeno autorskému pojetí a invenci (srv. Bendová, 2001),
- *videoart* (video-umění) využívá video a audio nahrávky jak samostatně, tak ve spojení s videotechnikou (video-skulptura, video-instalace), popř. s jinými druhy umění (ve spojení se scénografií a divadlem, interaktivní hrou apod.) (srv. Dolanová, 2003).

Experimentální a umělecké formy filmu a audiovize mají svou letitou historii provázanou s dějinami uměleckých směrů a je zde, více než v klasickém filmu velmi zřetelně patrná technologická determinace vlastní tvorby. Především s rozvojem digitálních technologií se tyto formy audiovize rozvíjí velmi rychlým tempem a stávají se hybným motorem vizuální kultury i nových forem umělecké komunikace (Szczepanik, 2002). Audiovizuální díla jsou umisťována do veřejného prostoru, film je z klasického kina přemisťován do galerií a audiovize se stává součástí řady uměleckých konceptů. Vlivem pokročilé digitalizace se stírají hranice mezi originalitou audiovizuálního artefaktu a ostatními formami uměleckého projevu, jsou plně „využívány“ virtuální prostory a interaktivita média, které sofistikovaně ovlivňuje celou percipientovu sensoriku.

Experimentální film je často charakterizován (srv. Bordwell a Thompsonová, 2011; Míčová, 2011) především užitím:

- konceptu bez lineárního narativu,
- různých abstraktních technik (rozostření, malování nebo škrábání na filmový pás, popř. „rapid střihem“)
- asynchronního (nediegetického) zvuku, popř. může být i bez jakékoliv zvukové stopy.

P. Míčová (2011) popisuje významotvornou logiku těchto filmů takto: „Zatímco u velké většiny „normálních“ filmů je snaha učinit vyprávění, čímsi neviditelným, udělat z filmu pouhé služební médium určené k přenosu předem hotových významů, experimentální filmy se zaměřují – spíše než na sdělení – na to, jak vzniká význam (a také zaniká), jak je vytvářen formou.“ Experimentální film a audiovize (Anděl a Szczepanik, 2008) má historii dlouhou stejně jako „ostatní“ kinematografie, a proto již existuje naprosto přirozeně celá řada ustálených stylů, druhů či forem. V mediálně edukační a umělecko výchovné praxi je třeba soustředěnou prací se studenty dosáhnout toho, aby se studenti a diváci celkově postupně zbavovali jednostranných hodnotících klíšé a předsudků o těchto méně známých a často nepochopených formách audiovize.

3.3.1 Význam abstraktní a asociativní formy

Pro potřeby edukace je vhodné strukturovat experimentální žánr především podle (Borwell a Thompsonová, 2011) na abstraktní a asociativní formy, dále pak rozlišit formy videoartu i netradiční fenomén vizuální hudby. Abstraktní audiovize nabízí zpravidla čisté vizuálně abstraktní obsahy, které jsou D. Bordwellem a K. Thompsonovou (2011, s. 474) charakterizovány souslovím „téma a variace“ převzatým z oblasti hudební teorie. Podle těchto světoznámých filmologů abstraktní film vychází ze základního výchozího tématu, které je v dané audiovizuální promluvě obměňováno v rámci navazujících segmentů. Velmi podstatné je, aby celková kompozice a střihová skladba zvoleného konceptu explicitně nabízela základní zastřešující princip a z něj vyplývající podobnost abstraktních kvalit objektů a jevů. Navazování jednotlivých kompozic a rytmus střihu bývají zpravidla řešeny technikou „rapidmontáže“, kdy je obsah organizován s převahou krátkých střihů, které determinují celkovou organizaci obrazové složky. Často tato forma vychází z působivého propojení obrazu a hudby, kdy zvuk umocňuje mnohovýznamovost obrazu a je spolunositelem emocionální roviny sdělení.

Zajímavý pohled na tvůrčí principy a logiku abstraktního žánru poměrně přehledně popisuje internetová stránka *Continuity in non-narrative films* (Sarthak, 2008), která například doporučuje používání:

- hlavního efektu či výrazového prostředku na celý film, např. z hlediska podobné logiky pohybů kamery (směrování záběrů kamery) - viz převaha panorámování jen jedním směrem, popř. se stejně rychlým či pomalým pohybem kamery apod.,
- opakování společných prvků v záběrech, tj. doporučuje se řešit společný audiovizuální „prostor“ pokud možno stejnými či podobnými elementy v jednotlivých záběrech celého filmu,
- netradiční filmové interpunkce, například navazováním významově nesourodých záběrů formou rychlého přechodu do bílé barvy (simulace blesku ve fotografii), prolnutím záběrů na podobné tvary či obrysy, které se vyskytovaly na stejném místě prvního (stříhaného) záběru apod.,
- opakování netypické myšlenky či stylizačního postupu v daných souvislostech, tj. aby se specifické autorské motivy ve filmu objevovaly opětovně a byly divákem zaznamenány,

- jediného hudebního motivu - skladby na celý film popř. samostatnou sekvenci, protože nastřížení záběru s pomocí odlišného zvuku nebývá u složité abstraktní formy příliš působivé a efektivní, zvuková složka by měla obraz spíše sjednocovat,
- vlastní nápadité hudby (originální autorská skladba „šitá na míru“ působí zpravidla lépe než převzatá či „oposlouchaná“ archivní hudba) a její opakování pro dosažení rytmického efektu.

Ve svém souhrnu platí (srv. Sarthak, 2008), že abstraktní i asociativní film nesmí budit dojem určité nehomogenity, protože vlivem své záměrné významové mnohoznačnosti skýtá jedno velké nebezpečí, že bude vypadat nepříjemně roztržštěně! Asociativní formu nenarativního pojetí filmu vymezují opět D. Bordwell a K. Thompsonová (2011) na základě stříhové skladby záběrů, která je primárně založena na spojování záběrů odlišného obsahu a významu tak, aby byly nabízeny nové a nečekané významy. Recepce této formy opět do velké míry závisí na osobnosti diváka, jeho schopnosti vnímat a hledat smysl celkové struktury filmových obrazů, které nemají žádné společné charakteristiky. Vznikající významy a asociace jsou tak zpravidla výsledkem náročného myšlenkového procesu nebo vedou k určitému „rozjímání“ diváka, které se i v souvislosti s filmem často popisuje i jako stav kontemplace a duchovního cvičení. V českých podmínkách podle názoru autorů této publikace teoretický koncept experimentálního, abstraktního i asociativního filmu strádá a v edukaci je tato forma nedoceněna.

Audiovizuální produkce vycházející přímo z hudebních motivů, nejčastěji označovaná jako *vizuální hudba*¹⁷ (Jiroušek, 2007), je v současné edukaci často nedoceněnou audiovizuální formou a bývá také považována za formu intermediálního umění. Jiný související pojem *barevné hudby* historicky vznikl propojováním výtvarného umění a hudby a spíše odkazuje na řadu hudebně-barevných projektů používající hudební motivy ve vizuálních fantaziích především v první polovině 20. století. Historie vizuální hudby sahá téměř k počátkům filmu a úzce souvisí s tradicí abstraktního a „absolutního“ filmu i s postmoderní produkcí hudebních klipů (Carlsson, 1999).

Hudební film či klip je v závislosti na hudebním žánru zpravidla velmi rozmanitou strukturou, ve které se v různé míře objevují jak kompozice spojené s abstraktním uměním, tak i prvky narace či performance (opět srv. Carlsson, 1999). Rozmanitost obrazové složky hudební audiovize představuje zpravidla víceméně volnou obrazovou hru, která nenabízí divákovi zpravidla žádnou pevnou časoprostorovou strukturu a zejména krátké hudební videoklipy jsou teoreticky složité uchopitelné komunikáty. P. Szczepanik (1998) popisuje obraz současného hudebního videoklipu jako rozpolcený, protože se často odpoutává od označovaného a umožňuje tak, aby si divák vytvářel své vlastní významy. V edukaci bychom měli však hudební audiovizi velmi intenzivně reflektovat, neboť její dosah a vliv na hudební, výtvarně estetické i etické myšlení dětí a mládeže je veřejností ve svém množství nepříliš sledovaný a také často i překvapivý z hlediska své obsahové kontroverze apod.

3.3.2 Umělecká rovina videoartu

Forma videoumění, videoartu jako druh umělecké audiovize má relativně dlouhou tradici a vlastní geneze videoumění se odvíjí zejména od technologického pokroku a dostupnosti videotechniky uměleckou veřejností. Zde je třeba poznamenat, že v duchu umělecké tvorby se videoart považuje za první „nové“ médium, protože

¹⁷ Viz Luděk: *Vizuální hudba*. Dostupné z: <http://ludekjirousek.cz/vizmuz.asp?lang=cs>

předcházelo digitální éře rozšíření počítačů (Rush, 2003). Umělecké formy videoartu ve své mnohosti hledají způsoby prezentace děl, počítají s galerijními prostory, pouličními instalacemi, vícečetnými monitory i odmítají klasické filmové plátno. Ve svých počátcích byl videoart úzce propojen s televizním médiem, a proto je popisován především třemi základními formami (Szczepanik, 2002b) jako je videopáska, videoinstalace a videoperformance čerpající inspiraci ze zavedeného experimentálního filmu, a také z divadla, performance, hudby a tanečního umění, sochařství a malířství apod. Doslova revolučním zlomem byl ve videoumění příchod digitální technologie, která ve spojení s Internetem nabídla obrovské tvůrčí možnosti, např. pracovat s videem nelineárně a naprosto radikálně a pohodlně přetvářet primárně nasnímanou realitu. Videoart se díky tomuto procesu rozšířil a stal se dostupným po celém světě, včetně současného pronikání do škol, ale avšak právě díky digitalizaci ztrácí v podstatě svou specifickou pozici mezi jednotlivými druhy médií.

Výzkum stavu výuky videoartu a videotvorby na školách v České republice (Hlávková, 2011) ukázal, že i přes nedostatky v metodice je mnoho kreativních učitelů, kteří si svou cestu k práci s videoartem našli a podnítili studenty k zrealizování velice kvalitních a tvořivých projektů. Zároveň je patrný vliv špatného technického zázemí i malá obeznámenost s historií videotvorby, která je pravděpodobně příčinnou problému, že učitelé nadměrně přejímají pouze techniky a možnosti klasických narativních filmových žánrů. Pro praxi je tak nutné doporučit hlubší začlenění výuky videoartu do škol a vytvoření metodické podpory, které umožní pluralitní otevření prostoru pro rozvoj kreativity každého studenta a fakticky tak bude vycházet z nového „módu vizuality“, jímž je charakteristická současná generace studentů (Vančát, 2009).

3.4 Audiovize v inter/multimediálním kontextu

3.4.1 Nástin vztahů mezi médii

Struktury vztahů audiovizuálního média mezi dvěma nebo více mediálními formami jsou v literatuře popisovány zpravidla v souvislosti s prostředky uměleckého vyjadřování jako tzv. *intermédia*, představující nedělitelné fúze původních mediálních forem (srv. Szczepanik, 2002b). Koncept intermediality tak hledá významové struktury v prostoru „mezi“ médii na základě jejich syntézy a transformace, ve kterých již lze jen velmi obtížně od sebe vyselektovat autonomní významy původních „vstupních“ složek. Opět P. Szczepanik (2002a) dále aspekt intermediality radikálně odlišuje od síťové propojenosti (hypermedialita), přenosů (transmedialita), juxtapozic (multimédia) či kombinací médií (mixed-media).

Koncepty propojování a vztahování médií mají svou tradici již od počátků vzniku uměleckých projevů, které přirozeně spojovaly různé druhy pohybových, grafických, zvukových a i v prostoru utvářených symbolů (Babyrádová, 2002). Podle (Semali a Pailliotet, 1999) je intermedialita schopností pracovat s rozmanitými systémy symbolů aktivním způsobem, a tedy stejně jako významy umět přijímat a interpretovat, tak také tvořit. V audiovizuálním kontextu bývá intermedialita mj. spojována také s videoartem, který měl podle P. Szczepanika (2002a) od svého zrodu v 60. letech povahu „mediálního hybridu či intermédia“, protože vychází ze strategie dekonstruování v té době již zavedeného televizního média. Pro úplnost je nutné poznamenat, že film a audiovizuální médium je ve své podstatě intermediální povahy (Málek, 1993), neboť obsahuje originální systém kódů, jejichž základní podobu lze nalézt i v jiných znakových systémech. Velmi známým intermediální platformy audiovize je v podstatě fúzování jevištních akcí s filmem a hudbou, které má u nás

velkou tradici,¹⁸ v podobě například *Laterny magiky*, ve které sice dominuje divadelní scéna, ale (i v současnosti) stále znova a znova hledá ideální formu, která by sloučila jevištní akci, film a hudbu.

V praxi mediální edukace je nutné především reflektovat velmi rozšířenou tradiční *multimediální* a *hypermediální* formu propojení audiovize s dalšími médii, známou například ve formě webových stránek a hypermediálních dokumentů (Mašek, 2004). Multimediální koncept, založený na juxtapozičním paradigmatu, nenarušuje podobně jako hypermediální struktury autonomitu jednotlivých médií, protože se tyto znakové systémy zpravidla významově doplňují, popř. mohou existovat samostatně. Obě formy provázání médií tradičně umocňují jak umělecké, tak zejména didaktické, prezentační i persvazivní funkce audiovizuálního komunikátu. V současnosti je velmi častá praxe komplexní digitalizované struktury složené především ze dvou zakládajících mediálních sdělení s prvky interaktivního propojení s dalšími autonomními komunikáty. V této souvislosti nelze opomenout také celkovou vnější a vnitřní modální souvztažnost audiovizuálního sdělení, kterou například z hlediska relací mezi obrazovými a zvukovými módy komunikace popisuje lit. (Joost, 2008; Mašek, 2002) například ve smyslu jejich shody, divergence či komplementarity apod.

3.4.2 Audiovize a související média

Fotografická a zvuková média mají na audiovizi velký vliv, který je běžně v odborné literatuře diskutován, ale v edukační praxi se systematika souvislostí rozkrývá velmi zřídka. V mediální historii jsou významným mezníkem například tzv. diafony¹⁹ - audiovizuální (analogové) filmy, které byly fotografovány na tzv. diafilm s externím systémem synchronizovaného ozvučení filmu. Diafon položil ve své době základ školní a amatérské práce se zvukem a obrazem a stal se významným prezentačním systémem založeným na projekci ozvučeného statického obrazu. V současnosti jsou audiovizuální prezentace se statickým obrazem běžnou záležitostí, a například z úsporných důvodů pronikly jako předprodukční forma do procesu tvorby reklamních klipů a filmu, a pod názvem *fotomatik* a *animatik* představují spíše formu ozvučeného storyboardu.

Netradiční forma *multivize* neboli promítání na vícenásobné projekční plochy se během minulého 20. století využívala především v tvůrčí práci s filmem a ostatními formami pohyblivého obrazu. Podle L. Barana (1978) bývá za průkopníka tohoto tzv. *polyekranu* považován francouzský tvůrce Abel Gance ze skupiny filmových impresionistů. V průběhu 60. a 70. let minulého století (paralelně v Evropě i v USA) lze sledovat rozvoj konceptů s vícenásobnou projekcí filmu například u filmového hnutí označovaného jako *Expanded Cinema* (Mazanec, Jančík, 2008). Tito vizuální umělci a tvůrci experimentálního filmu prostřednictvím této výrazové formy tak pomohli postupně rozšířit filmové médium i do galerií a muzeí, včetně využití dalších rozšíření běžného vnímání pohyblivého obrazu jako jsou oboustranné projekce, využití speciálních projekčních sálů a tvarovaných pláten apod.

¹⁸ V roce 1958 na sebe Československá republika upozornila na Expu '58 v Bruselu formou originálního představení pod názvem *Laterna magika*, které slučovalo formu divadla s filmem a hudebním doprovodem.

¹⁹ Viz forma klasického diafonu, který sloužil k promítání diapozitivních snímků s možností reprodukce doprovodného komentáře a hudby. V praxi byl ve své době využíván hlavně pro tvorbu dětských pohádek apod.

Aktuální a velmi významnou základnu nabízí audiovizi i filmu internetové a hypermediální počítačové prostředí, které počátkem 21. století technologicky velmi pokročilo a prostřednictvím tzv. streamingu a propojení videa i televizního vysílání nabízí komplexní hypermediální dokumenty již v požadované kvalitě. Audiovize se plnohodnotně stává součástí komunikační platformy označované jako Web 2.0, která využívá video jako samozřejmou součást webových služeb, marketingových strategií a zapojení uživatelů do tvorby obsahu webu a rozvíjení online komunit. Pro vzdělávací praxi je ale víceméně problematické, že současné internetové televize (nikoliv internetové vysílání zavedených televizních stanic vysílajících především mimo Internet) jsou zatím spíše směsí videoklipů a méně nápaditých pořadů a kvalitou svých pořadů se zatím s běžnou televizí nemohou měřit. Určitou naději jsou aktivity řady univerzit a vysokých škol, které se začínají zabývat např. systémem vzdělávání prostřednictvím vodcastingu.

Pro školní praxi je umělecké využití audiovize asi nejvýraznějším příkladem spojování s ostatními médii např. prostřednictvím již zmíněných intermediálních fúzí a využívání různých rovin komunikačních módů obrazu a zvuku, (ne)narativních struktur, začleňování do skutečného i virtuálního 3D prostoru apod. Následující přehled reflektuje variabilitu možností jak koncipovat a propojovat jednotlivá média především v rámci uměleckého konceptu a stylizace. V projektech s audiovizí a ostatními mediálními platformami se může uplatnit například:

- tvorba nových děl z již existujících artefaktů (srv. pojem *remapping*²⁰), která vychází z teorií dekonstrukce a resemiotizace (srv. Iedema, 2003), například formou změny stylistických prvků, které původně byly pro dané dílo typické a charakteristické, viz přetvoření starých filmů a klipů do nových forem a struktur, videoremixové formy apod.;
- lokace děl do jiných prostor, například změna prostoru jak experimentálních, tak narativních forem audiovize vyjmutím z kina a umístěním do prostoru galerie apod.;
- projekce více obrazů současně například formou obrazovek a projekčních pláten vedle sebe (multiscreen) nebo systémem „obraz v obraze“ - forma nabízí možnost současného propojování narací, časoprostorů, zvukových modalit apod.;
- využití předpřipravené interaktivní nabídky dílčích audiovizuálních komunikátů (záběrů, sekvencí) pro vlastní tvorbu filmů a videa, například koncipováním a editací vlastní divácké sekvence ve fikčně narativním kontextu, popř. může uživatel formou hry získávat další sekvence, které poskytují variabilitu obsahu a konceptů daného příběhu, viz interaktivní práce Iana Howarda *SweetStalking* (2001)²¹ apod.;
- ovládání virtuální narace zapojením diváka - jeho proměna na aktivního tvůrce a režiséra, například formou interaktivní instalace Jeffrey Shawa *Place-Ruhr* (2000) a *Place-Urbanity* (2002);²²
- využití hluboce imerzivní „namixované hyperreality“, např. formou fúze videa, zvuku, sochařských artefaktů a dalších součástí intermediální scény do jediné komplexní časoprostorové formy se společným kódem, která svou působivou imerzivitou velmi intenzivně stírá hranice mezi skutečným světem a virtuálním prostředím;²³

²⁰ Viz např. učební text <http://film.ff.cuni.cz/rozcestnik/teorie/intermedialita.pdf>

²¹ Viz http://www.zkm.de/futurecinema/howard_werk_e.html

²² Viz http://www.zkm.de/futurecinema/shaw_werk_place_d.html

²³ Viz například systém Playhouse Janeta Cardiffa (1997). Dostupné z: http://www.zkm.de/futurecinema/cardiff_werk_e.html.

- 3D audiovizuální projekce s prostorovým zvukem, která vytváří poměrně věrohodnou iluzi reálného, žitého prostoru, včetně interaktivní formy s prvky virtuální reality, které působivě „obklopují“ diváka;²⁴
- laserové formy projekce, které využívají laserových technologií a umožňují především audiovizuální projekce bez klasické projekční plochy (screenless) apod. Tato technologická platforma nabízí velké tvůrčí umělecké možnosti a může také interaktivně podporovat nelinearitu příběhu a interaktivitu komunikace formou vlastní aktivity diváka.

Zde je nutno poznamenat, že výše uvedený výčet možností má jen orientační charakter. I když je patrné, že celý proces propojování audiovize s ostatními mediálními formami je zpravidla výrazně technologicky determinován, pro edukaci by každý novátorský koncept měl mj. sloužit jako důležitý metodický impuls.

Charakteristickým rysem současné tvorby je počítačové *generování téměř dokonalých syntetických obrazových a zvukových struktur*, kdy jsou kompletní sekvence a celé pořady vytvářené s pomocí softwarových nástrojů.²⁵ Vzhledem k tomu, že klasický film byl téměř celou svou historií publikem percipován víceméně jako „dokument reálného světa“ s převahou vyobrazení prvků „žitého prostoru“, měli bychom si být v edukaci vědomi toho, že se vznik a tvorba této dynamické temporální formy komunikace obrazu a zvuku se musí v současnosti popisovat jako nezávislé „hybridní médium“, kterém prolínají jak prvky žitého prostoru (snímané především kamerou či fotoaparátem), tak i obraz vygenerovaný počítačem, jehož dokonalost může být od skutečného záběru k nerozeznání.

Podle L. Manoviche (2001) se v současné době dominance „kinematografického realismu“ stává jen jednou z mnoha možností. Digitální forma audiovize v současnosti spoluvytváří s publikem zcela nové virtuální prostory, které např. formou virtuálních procházek reálnými i fiktivními prostory a strukturou propojení do sítí umožňují nejen interaktivní komunikaci, ale i dosud nepoznanou svobodu a aktivitu diváka například při dotváření či dokonce přetváření stávajících autorských děl.²⁶ Produkce umělé podoby reálného světa velmi často využívá estetiku světa internetu a počítačových her, které rozvojem animačních technologií dosáhly velkého rozmachu především v 90. letech a dnes patří mezi velmi rozšířený druh zábavy. Vliv herního průmyslu a neustálé zdokonalování autentičnosti a působivosti herních prostředí má také velký vliv na audiovizi a zejména současný postklasický film, který nabízí působivé imerzivní stylistické postupy typické například pro teleakční a hyperrealistické filmy (srv. Manovich, 2001; Obert, 2010). V těchto přístupech je například způsob konstrukce filmového prostoru postaven na silné iluzi divácké participace, např. pomocí „chodící“ či detailní kamery nebo efektní stavbou hyperreálného filmového prostoru tak, že divák je, oproti klasickému psychologickému realismu holywoodského stylu, doslova v podstatě fascinován digitálními triky např. „kamerovými lety“ prostorem stimulujících maximální zaujetí a „vnoření“ do prostorového kontinua filmu apod.

²⁴ V praxi se jedná především o projekce, které nabízí různě technologicky vytvořenou iluzi prostoru, např. prostřednictvím 3D brýlí apod.

²⁵ Mimo použití ryze animačních technologií byl realistický syntetický obraz použit poprvé ve filmu *Blízká setkání třetího druhu* (1977) režiséra Stevena Spielberga v rámci scény s věrohodným modelem helikoptéry.

²⁶ Viz např. *interaktivní prostředí a Description of the Equator and Some Other Lands* nabízeného na Internetu již od roku 1997. Dostupné na <http://king.dom.de/equator>.

Významná tvůrčí souvislost mezi audiovizí a počítačovými hrami existuje také v podobě specifické počítačové animace tzv. *machinimy* (Janda, 2005), která představuje především videa a filmy produkované hráči v enginu počítačové hry. Machinima (srv. Doupovec, 2011; Marino, 2004) ve své podstatě představují audiovizuální neinteraktivní sekvence vytvořené zpravidla ve 3D virtuálním prostředí videoher a spojují techniky tvorby videosekvencí, animací a 3D tvůrčích nástrojů v daných herních prostředích. Jedná se tak o zajímavý tvůrčí nástroj, vycházející sice z limitovaného prostředí dané hry, ale který hráče cíleně stimuluje k tvorbě videosekvencí a krátkých filmů. Prostředí může být koncipováno jak pro naprosté laiky, tak i pro náročné hráče a tvůrce, kterým nabízí zpravidla velké množství kreativních nástrojů. Některé herní produkční společnosti pak pro hráče - tvůrce machinim - připravují soutěže a sponzoring, kde herní „filmaři“ získávají zkušenosti a přátele, popř. tyto soutěže slouží k hledání talentovaných tvůrců pro další rozvíjení hry.

5 Seznam použité literatury

- ADLER, R. *Cesta k filmovému dokumentu*. Praha: AMU, 2001.
- ARBANOVÁ, L. *Filmový obraz jako předmět výchovy a vzdělávání*. Praha, 2010. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce doc. ak. mal. Ivan Špírk.
- AUFDERHEIDE, P. *Media literacy: A report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC: The Aspen Institute, 1992.
- BABYRÁDOVÁ, H. *Rituál, umění a výchova*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 2002.
- BALDRY, A., THIBAUT, P. J. *Multimodal transcription and text analysis: A multimedia toolkit and coursebook*. London: Equinox Publishing, 2006.
- BARAN, L. *Audiovizuální prostředky*. Praha: SNTL, 1978.
- BARTHES, R. *Mytologie*. Vydání první. Praha: DOKOŘÁN, s.r.o., 2004.
- BATEMAN, J., SCHMIDT K. H. *Multimodal Film Analysis: How Films Mean*. London: Routledge, 2011.
- BEGLEITER, M. *From Word to Image: Storyboarding and the Filmmaking Process*. 1. vyd. Michael Wiese Productions, 2001.
- BELTON, J. Digitální technologie ve filmu – nepravá revoluce. *Iluminace*, 2007, č.4, s. 43-59.
- BENDOVIÁ, H. Současný český experimentální film. *Cinepur*. 2001, č. 17 s. 18-19.
- BENEŠ, Z. *Minulost v médiích či mediální minulost?* In: Jan JIRÁK – Radim WOLÁK (eds.), *Mediální gramotnost - nový rozměr vzdělávání*. Praha: 2007, s. 33-45.
- BENJAMIN, W. *Dílo a jeho zdroj*. Praha: Odeon, 1979. s. 17-43.
- BERELSON, B. *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, IL: Free Press, 1952.
- BLUMLER, J., KATZ, E. *The uses of mass communications* [online]. Beverly Hills, CA: Sage, 1974 [cit. 2010-08-10]. Dostupný na WWW: <<http://tucnak.fsv.cuni.cz/~smid/prekl/internet.html>>.
- BOILLAT, A. *La fiction au cinéma*. Paris: l'Harmattan, 2002.
- BORDWELL, D. *Making Meaning: Inference and Rhetoric in the Interpretation of Cinema*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1989.
- BORDWELL, D. Zesílená kontinuita – vizuální styl v současném americkém filmu. *Iluminace*. 2003, č. 1, s. 5-28.
- BORDWELL, D., THOMPSONOVÁ, K. *Umění filmu: Úvod do studia formy a stylu*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2011.
- BURTON, G., JIRÁK, J. *Úvod do studia médií*. 1. vydání. Brno: Barrister a Principal, 2001.
- BURTON, J. A. *Film, history and cultural memory: cinematic representations of Vietnam-era America during the culture wars, 1987-1995* [online]. Nottingham, 2007. [cit. 2012-01-15]. Dostupné z: <http://etheses.nottingham.ac.uk/493/1/FINAL_SUBMISSION.pdf>. Thesis (PhD). University of Nottingham. Vedoucí práce S. J Monteith. a P.Grainge.

- CARLSSON, S. E. Audiovisual poetry or Commercial Salad of Images? Perspective on Music Video Analysis [online]. *Musiikin suunta*. 1999, roč. 21, č. 2. [cit. 2012-02-15]. Dostupné z: <<http://www.zx.nu/musicvideo/musicvideo.pdf>>.
- CIEL, M. *Metódy a možnosti analýzy filmového obrazu* [online]. Bratislava: Vysoká škola múzických umení. 2011 [cit. 2012-03-15]. Dostupné z: <http://www.edicie.vsmu.sk/resources/ciel_final.pdf>.
- CLEWIS, R. R. Film Evaluation and Three Temporal Notions in Hume [online]. *Art, Emotion and Value*. 5th Mediterranean Congress of Aesthetics, 2011, s. 449-462. [cit. 2012-01-15]. Dostupné z: <<http://www.um.es/vmca/proceedings/docs/39.Robert-Clewis.pdf>>.
- CORRIGAN, T. *Cinema Without Walls: Movie and Culture after Vietnam*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1991.
- CUTTING, J. E. Representing motion in a static image: constraints and parallels in art, science, and popular culture. *Perception*. 2002, roč. 31, s. 1165-1193.
- DANESI, M. (2010). Foreword: Edusemiotics. In: I. Semetsky (Ed.), *Semiotics education experience*. Rotterdam: Sense Publishers, 2010. s.vii-xi.
- DIJK, T. A. Opinions and Ideologies in the Press. In: Ed. BELL, A., GARRETT, P. *Approaches to Media Discourse*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005, s. 21-63.
- DOLANOVÁ, L. Vstup pohyblivých obrazů do galerie. *Illuminace: časopis pro teorii, historii a estetiku filmu*. 2003, roč. 15, č. 4, s. 85-99.
- DOLEŽEL, L. *Narativní způsoby v české literatuře*. Praha: Český spisovatel, 1993.
- DONY, R. D., MATEER, J. W., ROBINSON, J. A. Automated Reverse Storyboarding. In: *Proceedings of the 1st European Conference on Visual Media Production (CVMP)*. London, UK, 2004, s. 193-202.
- DOUPOVEC, M. *Machinima: Filmové umění počítačových her* [online]. Brno, 2011. [cit. 2012-04-25]. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/342262/ff_b/BC_final.pdf>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Jaroslav Švelch.
- DUNCUM, P. Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 2004, roč. 45, č. 3, s. 252-264.
- DUNNOVÁ, A. Televizní zpráva jako narativ. *Aluze* [online]. 2009, roč. 12, č.2 [cit. 2012-02-25]. Dostupné z: <http://www.aluze.cz/2009_02/06_studie_dunn.php>.
- DVOŘÁKOVÁ, I. Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *ANTROPOWEBZIN* [online]. 2010, č. 2, s. 95-99 [cit. 2012-03-24]. Dostupné z: <http://antropologie.zcu.cz/media/webzin/webzin_2_2010/Dvorakova_I-2-2010.pdf>.
- EISNER, W. *Comics and Sequential Art, Principles and Practice of the World's Most Popular Art Form*. Tamarac, Fl: Poorhouse Press, 1985.
- FEIERABEND, S., KLINGER, W. Was Kinder sehen: Eine Analyse der Fernsehnutzung von Drei- bis 13-Jährigen. *Media Perspektiven*. Frankfurt: ARD-Werbung Sales&Services GmbH. 2006, č. 3, s. 138-153.
- FORET, M. O interpretaci vizuálního textu. In: Michal Bočák, Juraj Rusnák (eds.) *Médiá a text II*, 2008. s. 36-48.
- FOUCAULT, M. The Subject and Power [online]. In: Rabinow P., Rose N. (eds.) *The essential Foucault: Selections from essential works of Foucault, 1954-1984*

- New York: New Press, 1982, s. 126-144 [cit. 2011-03-24]. Dostupné z: <<http://www.ualberta.ca/~rmorrow/Resources/Foucault-Power%20%26%20Subject%20co.pdf>>.
- FOSS, S. K. Theory of Visual Rhetoric. In Ken Smith, Sandra Moriarty, Gretchen Barbatsis a Keith Kenney (eds.) *Handbook of Visual Communication: Theory, Methods, and Media*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 141-152, 2005.
- GAUTHIER, G. *Dokumentární film, jiná kinematografie*. Praha: Akademie múzických umění & MFDF Jihlava, 2004.
- GOEGEBUER, A. *Audiovisual training in Flemish education, commissioned by CANON Cultural Unit and the Flemish Initiative for the Audiovisual Arts (IAK)* [online], 2004 [cit. 2011-03-24]. Dostupné z: <<http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/archief/2004/2004pers/files/AVM-English.pdf>>.
- GOLDMAN, D. B., CURLESS, B., SALESIN, D. H., SEITZ, S. M. Schematic storyboarding for video editing and visualization. *ACM Transactions on Graphics* (SIGGRAPH 2006), vol. 25, no. 3, pp. 862-871, 2006.
- HADRAVOVÁ, T. Atrakce mezi blockbustery a avantgardou: Téma: Kinematografie atrakcí. *Cinepur* [online]. 2008, roč. 17, č. 59 [cit. 2011-03-25]. Dostupné z: <<http://cinepur.cz/article.php?article=1517>>.
- HEEREN, E., KOMMERS, P. A. M. Flexibility of expressiveness: A critical factor in the design of concept mapping tools for learning. In: P. A. M. Kommers, D. H. Jonassen, & J. T. Mayes (eds.), *Cognitive Tools for Learning*. Berlin: Springer-Verlag, 1992. s. 85-101.
- HLÁVKOVÁ, M. *Videoart a výtvarný experimentální film a jejich aplikace ve výtvarně edukativní oblasti*. Ústí nad Labem, 2011. Disertační práce, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně V Ústí Nad Labem. Pedagogická fakulta.
- HOWARD, I. SweetStalking. In: *Future cinema: The cinematic imaginary after film* [online]. 2001 [cit. 2012-03-29]. Dostupné z: <http://www.zkm.de/futurecinema/howard_werk_e.html>.
- HUISMAN, R. Advertising narratives. In: FULTON, Helen. *Narrative and media*. New York: Cambridge University Press, 2005, s. 285-299.
- CHANDLER, D. *An Introduction to Genre Theory* [on-line]. 1997 [cit. 2011-11-28]. Dostupné z: <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/intgenre/chandler_genre_theory.pdf>.
- CHANDLER, D. *Semiotics for Beginners* [on-line]. 1994 [cit. 2011-11-28]. Dostupné z: <<http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B>>.
- IARE *Graphic Organizers: A Review of Scientifically Based Research* [online]. Prepared for Inspiration Software®, Inc. By The Institute for the Advancement of Research in Education (IARE) at AEL. 2003 [cit. 2011-04-24]. Dostupné z: <<http://www.inspiration.com/sites/default/files/documents/Detailed-Summary.pdf>>.
- IEDEMA, R. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual communication*, 2003, roč. 2, č. 1, s. 29–57.
- IHMC *Concept Map Software: A Knowledge Construction Toolkit* [online]. The Institute for Human & Machine Cognition, 2000 [cit. 2012-03-24]. Dostupné z: <<http://cmap.coginst.uwf.edu>>.

- INSTRELL, R. Something Old, Something New, Something Excellent? Part 1. *Media Education Journal*, roč. 43, 2008, s. 9-16.
- ISAN User Guide 2.2. *ISAN International Agency* [online]. 2005 [cit. 2011-03-31]. Dostupné z: <http://www.isan.org/docs/ISAN_User_Guide_2.2.pdf>.
- JACOBS, CH. P. *Theory and Approaches to Criticism: or What did that movie mean?* In: Home Page - Christopher Jacobs, The University of North Dakota [online]. 2011 [cit. 2011-03-24]. Dostupné z: <<http://und.edu/instruct/cjacobs/FilmTheory&Analysis.htm>>.
- JACHNIN, B. *Filmová estetická výchova*. Praha: Filmový ústav, 1968.
- JAIPAL, K. Meaning making through multiple modalities in a biology classroom: A multimodal semiotics discourse analysis. *Science Education* [online]. 2010, roč. 94, č. 1, s. 48-72 [cit. 2012-03-25]. Dostupné z: <<http://doi.wiley.com/10.1002/sce.20359>>.
- JANDA, L. Film a počítačové hry: Machinima. *Cinepur* [online]. 2005, č. 42 [cit. 2011-04-21]. Dostupné z: <<http://cinepur.cz/article.php?article=900>>.
- JANÍK, T., MIKOVÁ, M. *Videostudie: Výzkum výuky založený na analýze videozáznamů*. Brno: Paido, 2006.
- JANOŠ, K. Informační etika. In: *Stránky studentů prvního ročníku kombinovaného studia na Slezské univerzitě fakulty filozoficko-přírodovědecké ústav bohemistiky a knihovnictví* [online]. Praha, 1993 [cit. 2012-03-22]. Dostupné z: <<http://www.knihovnictvi.wz.cz/soubory/inf.etika.pdf>>.
- JIRÁK, J., DVOŘÁKOVÁ, T. *Koncepce klasifikace audiovizuálních produktů podle věkových skupin: závěrečná zpráva o řešení projektu* [online]. Praha: MK ČR, 2009. 83 s. [cit. 2011-03-22]. Dostupná z WWW: <<http://www.mkcr.cz/assets/media-a-audiovize/Koncepce-klasifikace-audiovizualnich-produktu-podle-vekovych-skupin---Zaverecna-zprava-o-reeni-p.pdf>>.
- JIROUŠEK, L. *Vizuální hudba*. In: *Luděk* [online]. 2007 [cit. 2012-03-28]. Dostupné z: <<http://ludekjirousek.cz/vizmuz.asp?lang=cs>>.
- JOOST, G. *Bild-Sprache die audio-visuelle Rhetorik des Films*. Bielefeld: Transcript Verl., 2008.
- JOOST, G., BUCHMÜLLER, S., ENGLERT, R. Audiovisual Rhetoric: Visualizing the Pattern Language of Film. In: *Undisciplined!: Research Society Conference 2008* [online]. Sheffield (UK): Sheffield Hallam University, 2008 [cit. 2011-03-22]. Dostupné z: <<http://shura.shu.ac.uk/556/1/fulltext.pdf>>.
- KATZ, S. D. *Film directing shot by shot: visualizing from concept to screen*. Michael Wiese Productions, 1991.
- KLIMEŠ, I. Stav čs. kinematografie po únoru 1948 (The Situation of the Czechoslovak Film after the February 1948). *Illuminace*, 2003, roč. 15, č. 3, s. 97-98.
- KOLAŠÍNOVÁ, H. *Nová média a hybridizace postmoderního filmu* [online]. Brno, 2007 [cit. 2011-03-22]. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/103026/fss_b/?lang=en;id=138314>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. David Kořínek.
- KOŠULÍČOVÁ, I. Vznik digitálního filmu. Od pre-kinematografických technik ke speciálním efektům. In: *Kolektiv autorů. Žánr ve filmu*. Praha: Národní filmový archiv, 2004.

- KOTEN, J. Jan Pancéř: k výstavbě historické povídky Prokopa Chocholouška [online]. In: Fedrová, S., Hejk, J., Jedličková, A. (eds.), *Mezi deklamováním a románem*, Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2006 [cit. 2011-03-25]. Dostupné z: <<http://www.ucl.cas.cz/slk/data/2005/sbornik/Koten.pdf>>.
- KOŽMÍN, Z. *Smysl dekonstrukce: derridovské průřezy*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 1998.
- KRÁLÍK, J. *Kánon filmu 2010: Oficiální výsledky výběru KÁNONU FILMU ZA ROK 2010* [online]. 2010 [cit. 2012-03-22]. Dostupné z: <http://img.csfd.cz/files/documents/kanon-filmu/vysledky_2010.pdf>.
- KRÁTKÁ, J., VACEK, P., VORÁČ, J. *Multimediální čítanka z audiovizuální kultury: pro potřeby vyučujících a studentů MU* [online]. 2007 [cit. 2012-03-24]. Dostupné z: <<http://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/js08/avk/ucebnice/index2.html>>.
- KRÁTKÁ, J., VACEK, P. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- KREJČOVÁ, K. Found footage – Pitva versus koláž? *Filmportal.cz* [online]. 2008 [cit. 2012-03-25]. Dostupné z: <<http://www.filmportal.cz/reflexe/found-footage-pitva-versus-kolaz.html>>.
- KRESS, G., LEEUWEN, VAN T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge, 1996.
- KRESS, G., LEEUWEN, VAN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. New York: Oxford University Press, 2001.
- KUČERA, J. Fikce: Pojem. *Cinepur* [online]. 2006a, roč. 14, č. 45 [cit. 2012-03-25]. Dostupné z: <<http://cinepur.cz/article.php?article=938>>.
- KUČERA, J. Filmový žánr: Pojem. *Cinepur* [online]. 2006b [cit. 2012-03-25]. Dostupné z: <<http://cinepur.cz/article.php?article=942>>.
- KULKA, J. *Psychologie umění*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008.
- KULKA, T. *Umění a kýč*. Praha: Torst, 2000, s. 64-80.
- KŮST, F. *Estetické strategie nových médií*. Diplomová práce. Brno: FSS MU, 2003.
- KŮST, F. *Vizuální komunikační strategie nových médií. Média a realita: Sborník prací Katedry mediálních studií a žurnalistiky FSS MU Brno*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, č. 4, s. 94-117.
- LABISCHOVÁ, D. Vybraná didaktická média a jejich místo ve výuce dějepisu. In: Beneš, Z., Gracová, B., Průcha, J. (eds.) *Sondy a analýzy: učebnice dějepisu - teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009. s. 60-72.
- LAPČÍK, M. *Úvod do teorie masové komunikace II*. Olomouc, 2001.
- LINDLEY, C. A., NACK, F. Hybrid narrative and categorical strategies for interactive and dynamic video presentation generation [online]. *CiteSeerx* [cit. 2012-03-28]. Dostupné z: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.16.6266&rep=rep1&type=pdf>>.
- MÁLEK, P. Teorie intertextu a literární kontexty filmu I. *Iluminace: časopis pro teorii, historii a estetiku filmu*. 1993, č. 2, s. 7-31.
- MALTBY, R. *Hollywood Cinema*. 2. vyd. Cambridge: Blackwell Publishing, 2003.
- MANOVICH, L. *The Language of New Media*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2001.

- MARINO, P. *3D Game-Based Filmmaking: The Art of Machinima* Scottsdale: Paraglyph Press, 2004.
- MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace výukových médií*. Plzeň: Vydavatelství ZČU v Plzni, 2002.
- MAŠEK, J., MICHALÍK, P., VRBÍK, V. *Otevřené technologie ve výuce*. Plzeň: Vydavatelství ZČU v Plzni, 2004.
- MAŠEK, J., ZIKMUNDOVÁ, V. *Výukové využití softwarových systémů pro techniku pojmového mapování*. Plzeň: Vydavatelství ZČU v Plzni, 2010.
- MAŠEK, J., SLOBODA, Z., ZIKMUNDOVÁ, V. (Eds.) *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Plzeň: Vydavatelství ZČU, 2010.
- MAŠEK, J. Některé aspekty použití hypermédií a programů pro pojmové mapování a tvorbu storyboardů k analýze a rekonstrukci audiovizuálního sdělení v mediální výchově. In: Mašek, J., Sloboda, Z., Zikmundová, V. (eds.) *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Plzeň: Vydavatelství ZČU, 2010. s. 195-200.
- MATEAS, M., SENGERS, P. *Introduction to NI Symposium. AAAI Fall Symposium on Narrative Intelligence* [online] 1999. Massachusetts (USA) [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: <<http://www.cs.cmu.edu/afs/cs/user/michaelm/www/nidocs/MateasSengers.pdf>>.
- MAZANEC, M., JANČÍK, A. Polyekran a živá animace. *Přehlídka animovaného filmu* [online]. 2005 [cit. 2012-03-29]. Dostupné z: <<http://www.pifpaf.cz/cs/component/content/article/92-polyekran-a-ziva-animace>>.
- McFARLANE, B. *Novel to Film: An Introduction to the Theory of Adaptation*. Oxford: Clarendon Press, 1996.
- McQUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. Portál, 1999.
- METZ, CH. *Imaginární signifikant: psychoanalýza a film*. Praha: Český filmový ústav, 1991.
- MÍČOVÁ, P. Experimentální film: Klíčové slovo. *Artlist: databáze současného umění* [online]. [cit. 2009-10-25]. Dostupné z: <<http://artlist.cz/?id=150>>.
- MIESSLER, J. Kritická diskurzivní analýza (CDA) a velké množství masmediálních textů. *Mediá a text II*. 1 vyd. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008, s. 116-122 [cit. 2009-10-25]. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Bocak1/pdf_doc/miessler.pdf>.
- MONACO, J. *Jak číst film: svět filmu, médií a multimédií*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2004.
- MUKAŘOVSKÝ, J. *Studie I*. 2. vyd. Brno: Host, Strukturalistická knihovna 4. sv., 2007.
- MUKAŘOVSKÝ, J. *Studie II*. 2.vyd. Brno: Host, 2007.
- MUKAŘOVSKÝ, J. Umění jako sémiologický fakt. In: *Studie I*, Brno: Host, 2000, s. 208-214.
- NEW LONDON GROUP *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futurem. Harvard Educational Review*. 1996, roč. 66, č. 1, s. 60-92.
- NOVAK, J. D., GOWIN, D. B. *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- OBERT, M. *Nová média a filmový prostor*. Brno, 2010. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Mgr. Jakub Macek.

- O'HALLORAN, K. L. *Multimodal discourse analysis: systemic-functional perspectives*. New York: Continuum, 2004.
- O'HALLORAN, K. L. *Multimodal Analysis and Digital Technology*. In: Multimodal Analysis Lab Interactive and Digital Media Institute (IDMI) [online]. Singapore, 2009 [cit. 2011-03-25]. Dostupné z: <http://multimodal-analysis-lab.org/_docs/pubs02-Multimodal_Analysis_and_Tech.pdf>.
- O'HALLORAN, K. L., SMITH, B. A. *Multimodal Text Analysis*. In: Multimodal Analysis Lab Interactive and Digital Media Institute (IDMI) [online]. Singapore: National University of Singapore, 2011 [cit. 2012-03-25]. Dostupné z: <http://multimodal-analysis-lab.org/_docs/encyclopedia/01-Multimodal_Text_Analysis-O%27Halloran_and_Smith.pdf>.
- OSVALDOVÁ, B. Trendy v současném novinářském vzdělávání v ČR. In: Jan JIRÁK, Radim WOLÁK (eds.) *Mediální gramotnost nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007. s. 123 – 133.
- OSVALDOVÁ, B., HALADA, J. *Praktická encyklopedie žurnalistiky a marketingové komunikace*. 3. vyd. Praha: Libri, 2007.
- PASTOROVÁ, M. Filmová výchova ve školách? *Literární noviny*, 2007, roč. 18, č. 42. Školní noviny, s. A, C.
- PAVELKA, J. *Možnosti a limity sémiotické a naratologické analýzy jako nástrojů interpretace*. In: *Média a text II*. Vyd. První. Prešov: Filozofická fakulta Prešovské univerzity v Prešove, Acta Facultatis philosophicae Universitatis Prešov, 2008, s. 158.
- PHILLIPS, L., JORGENSEN, M. *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: SAGE, 2002.
- PHILLIPS, P. *Understanding Film Texts: Meaning and Experience*. BFI Publishing, Edition No. 1, 2001.
- PICARD, M.. *Machinima: Video Game As An Art Form?* [online]. 2007 [cit. 2011-03-25]. Dostupné z: <<http://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/view/17/20>>.
- PLÁŠEK, R. Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství (nástin předpokladů, možností a limitů). *Revue pro média*, 2004, roč. 4, č. 8, s. 9-13.
- PLAŻEWSKI, J. *Filmová řeč*. Praha: Orbis, 1967.
- POLÁKOVÁ, S. Relokace filmového obrazu: Svět mediálních fasád. *Cinepur: časopis pro moderní cinefily* [online]. Praha: Sdružení přátel Cinepuru, o.s., 2009, č. 62 [cit. 2011-03-22]. Dostupné z: <<http://cinepur.cz/article.php?article=1623>>.
- POSPÍŠIL, J., ZÁVODNÁ, L. S. *Mediální výchova*. 1. vyd. Praha: Computer Media, 2009.
- POTTER, J. *Media Literacy*. California: Sage Publications Inc., 2005. 467 s.
- PRAVDOVÁ, M. Metody a prostředky přesvědčování v masových médiích. *Naše řeč* [online]. 2006 [cit. 2012-03-25]. Dostupné z: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7896>>.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- PTÁČEK, L. Filmový znak: Pojem. *Cinepur* [online]. 2006, roč. 14, č. 48 [cit. 2011-03-24]. Dostupné z: <<http://cinepur.cz/article.php?article=943>>.

- READMAN, M., CLARK, V., EARLE, W. *Teaching Scriptwriting, Screenplays and Storyboards for Film and TV Production*. London: BFI Publishing, 2003.
- RIMMON-KENANOVA, S. *Poetika vyprávění*. Brno: Strukturalistická knihovna, 2001.
- ROBERTSON, J., GOOD, J. Children's Narrative Development Through Computer Game Authoring. *Interactive design and children*. College Park: IDC, 2004, roč. 3, s. 57-64.
- RUSH, M. *Video Art*. Thames & Hudson, 2003.
- SARTHAK, K. *Continuity in non-narrative films* [online]. 2008 [cit. 2011-04-11]. Dostupné z: <<http://digital-filmmaking.blogspot.com/2008/03/continuity-in-non-narrative-films.html>>.
- SEMALI, L., PAILLIOTET, A.W. (eds.). *Intermediality: The teachers' handbook of critical media literacy*. Boulder, CO: Westview, 1999.
- SHAW, J. Place-Ruhr. *Future Cinema* [online]. 2000 [cit. 2012-03-29]. Dostupné z: <http://www.zkm.de/futurecinema/shaw_werk_place_d.html>.
- SCHMID, W. *Narativní transformace: dění – příběh – vyprávění – prezentace vyprávění*. Brno – Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2004.
- SCHULZ, W., SCHERER, H., HAGEN, L., REIFOVÁ, I., KONČELÍK, J. *Analýza obsahu mediálních sdělení*. Praha: Karolinum, 2004.
- SKLENÁŘ, V. *Deset kapitol o dokumentárním televizním filmu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.
- SKOPAL, P. Některé narativní tendence současného hollywoodského filmu. *Cinepur* 2005, roč. 14, č. 40.
- SLOBODA, Z. Mediální pedagogika. Integrovaný přístup k uchopování a chápání role médií ve společnosti. *Miscellanea Sociologica* 2006 [online]. 2006 [cit. 2011-03-29]. Dostupné z: <http://www.fsv.cuni.cz/FSV-536-version1-SBORNÍK_final.pdf>.
- SMEJKAL Z. *Základy filmové výchovy na středních školách*. Brno: Krajský pedagogický ústav při Kabinetu českého jazyka a literatury, 1985.
- SMEJKAL, Z. *Film jako předmět školní výuky*. Brno: FF UJEP, 1969. Kandidátská disertační práce.
- SMITH-SHANK, D. L. Semiotic pedagogy and art education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*. 1995, roč. 36, č. 4, s. 233-241.
- SOVA, R., SOVA, D. H. Storyboards: a dynamic storytelling tool. Technical report, Sova Consulting Group, *Tec-Ed Inc.* [online]. 2006 [cit. 2011-03-25]. Dostupné z: <http://teced.com/wp-content/uploads/2011/06/upa2006_storyboards_a_dynamic_storytelling_tool.pdf>.
- STEMPLESKI, S., TOMALIN, B. *Film*. New York: Oxford University Press, 2001.
- STUHLÍKOVÁ, H. Fikční světy dokumentů Alaina Resnais: Dokument a fikčnost. *Fantom* [online]. 2007, č. 36 [cit. 2012-03-25]. Dostupné z: <<http://old.fantomfilm.cz/?type=article&id=501>>.
- SUK, T. Digitální hry a narativita In: *Kniha, filmový pás, internet*. Alice Jedličková (ed.) Sborník z 10. ročníku studentské (intermediální) konference [online]. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2011, s. 155 – 161, [cit. 2011-11-25]. Dostupné z: <<http://www.ucl.cas.cz/slk/?expand=/2011/sbornik>>.

- SVATOŠ, T. Nové technologie ve vzdělávání. In: Průcha, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 271-275.
- SZCZEPANIK, P. Videoklip - proměna diváka a elektronická tělesnost. Pragmatický obrat v teorii filmu a populární kultury I. *Biograph. Magazín pro film a nová média*. 1998, č. 5, s. 20-38.
- SZCZEPANIK, P. Intermedialita a (inter)mediální reflexivita v současném filmu. *Otázky filmu a audiovizuální kultury. Sborník prací Filozofické fakulty Masarykovy univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 2002a. s. 7-17.
- SZCZEPANIK, P. Intermedialita: Pojem. *Cinepur* [online]. 2002b, roč. 10, č. 22 [cit. 2012-03-25]. Dostupné z: <<http://cinepur.cz/article.php?article=5>>.
- SZCZEPANIK, P., ANDĚL, J. *Stále kinema: antologie českého myšlení o filmu 1904-1950*. Praha: Národní filmový archiv, 2008.
- ŠEĎOVÁ, K. Mediální pedagogika. In: Průcha, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 787-791.
- ŠTĚPÁNEK, K. Zrození evropské integrace v hraném historickém filmu? Projektový přístup v kontextu školního dějepisu. In: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity - řada společenských věd*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, č. 21, s. 89-94.
- ŠTOCHL, M. Film a komiks: Narativní blíženci. *Cinepur* [online]. 2005, roč. 13, č. 41 [cit. 2011-02-18]. Dostupné z: <<http://cinepur.cz/article.php?article=878>>.
- THOMPSONOVÁ, K. Neoformalistická filmová analýza: jeden přístup, mnoho metod. *Iluminace*. 1998, č. 1, s. 5-36.
- TODOROV, T., BERRONG, R. M. The Origin of Genres. *New Literary History, Readers and Spectators: Some Views and Reviews*. The Johns Hopkins University Press, 1976, roč. 8, č. 1, s. 159-170.
- TRUONG, K. N., HAYES, G. R., ABOWD, G. D. Storyboarding: an empirical determination of best practices and effective guidelines. In: *Proceedings of the Conference on Designing Interactive Systems*. 2006, s. 12-21.
- TUDOR, A. *Theories of film*. New York: Viking Press, 1974.
- VALUŠIAK, J. *Základy střihové skladby*. 2. vyd. Praha, AMU H&H, 1992.
- VANČÁT, J. *Předpoklady gnoseologické analýzy obrazové stránky médií. Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě*. Praha: Karolinum, 2009.
- VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007a. 126 s.
- VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007b. 102 s.
- VYHNÁLEK, J. Vliv násilí v médiích na vývoj dětí. *Rodina* [online]. 2005 [cit. 2012-03-25]. Dostupné z: <<http://www.rodina.cz/scripts/detail.asp?id=4514>>.
- WHARTON, D., GRANT, J. *Teaching Analysis of Film Language. Series Teaching Film and Media Studies*. London: British Film Institute, 2005.
- WHITEMAN, G., PHILLIPS, N.. *The role of narrative fiction and semi-fiction in organizational studies: ERIM report series research in management* [online]. Rotterdam: University of Rotterdam, 2006 [cit. 2012-03-22]. Dostupné z: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=981296>.

- WRIGHT, S. Graphic-narrative play: Young children's authoring through drawing and telling. *International Journal of Education & the Arts*. 2007, roč. 8, část 8.
- ZÁLEŠÁK, J. Rámce interpretace. K interpretaci obrazů v odborných diskurzech a ve výtvarné výchově. Katedra výtvarné výchovy - Pedagogická fakulta, Brno 2007. Disertační práce. Vedoucí práce: prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D.
- ZIKMUNDOVÁ, H. *Identifikace a charakteristika žánrů online videa na stránkách www.youtube.com* [online]. Brno, 2008 [cit. 2012-03-15]. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/65524/fss_m/diplomova_prace_zikmundova.pdf>.
- Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. David Kořínek.
- ZIKMUNDOVÁ, V. Formální odlišnost v multimediálním artefaktu a s ním spojená proměna narativu díla. In: T. Janík, P. Knecht, S. Šebestová (eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu*. Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu, Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 511–515.

7 Rejstřík

- 3D previzualizace, 51
3D storyboard, 60
Abowd, G. D., 56, 57
Adler, R., 38
Anděl, J., 40
animatik, 43, 51
Arbanová, L., 11, 32
audiovizuální komunikace, 7, 36, 37
audiovizuální rétorika, 36
audiovizuální sdělení, 12
Babyrádová, H., 42
Baldry, A., 22, 23
Barthes, R., 15
Bateman, J., 16, 22, 25, 27
Begleiter, M., 49, 54
Bendová, H., 30, 39
Beneš, Z., 17
Benjamin, W., 17
Berelson, B., 22
Boillat, A., 31
Bordwell, D., 16, 17, 22, 23, 29, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 52, 54, 55
Buchmüller, S., 36, 61
Burton, J., 32, 36, 37
Burton, J. A., 38
Carlsson, S. E., 41
Centrum pro mediální studia, 18
Ciel, M., 16
Clark, V., 52
Clewis, R. R., 34
Corrigan, T., 17
Cutting, J. E., 57
Danesi, M., 15, 19
digimatik, 51
Dijk, T.A., 17
Dolanová, L., 30
Doležel, L., 32
Dony, R. D., 56
Doupovec, M., 46
Dunnová, A., 33
Dvořáková, I., 22
Earle, W., 52
edusémiotika, 19
Eisner, W., 57
Englert, R., 36, 61
Feierabend, S., 21
filmová a audiovizuální výchova, 6, 7, 8, 10, 12
Foret, M., 6
Foss, S. K., 25
fotomatik, 43, 51
FrameForge 3D Studio, 52, 59
Gauthier, G., 38
Goldman, D. B., 57, 58
Good, J., 34
grafické organizátory, 47
Grant, J., 52, 54
Hadravová, T., 31
Halada, J., 15, 38
Hart, J., 51
Hayes, G. R., 56, 57
Hlávková, M., 12, 42
Howard, I., 44
hybridní medium, 4
Chandler, D., 16, 28
Iedema, R., 44
IHMC, 48
Inspiration, 59, 61
Instrell, R., 26, 27
intermédia, 42
Jacobs, Ch. P., 21, 22
Jachnin, B., 9
Jaipal, K., 26
Jančík, A., 43
Janoš, K., 14
Jirák, J., 18, 32, 36, 37
Jiroušek, L., 41
Joost, G., 22, 25, 36, 43, 61
Jorgensen, M., 22
Katz, S. D., 53
kinematografie, 52
Klimeš, I., 8
Kliner, W., 21
Kolašínová, H., 4
Košuličová, I., 4
Koten, J., 24
Kožmín, Z., 15
Krátká, J., 6, 7, 8, 10, 38
Krejčová, K., 30, 39
Kress, G., 52
Kress, T., 25
Kučera, J., 28, 29, 30, 31, 32, 37
Kulka, J., 52

Kulka, T., 17
 Kůst, F., 4
 Labischová, D., 38
 Lapčík, M., 22
 laterna magika, 43
 Lindley, C. A., 35
 machinima, 34, 46
 Málek, P., 43
 Maltby, R., 27
 Manovich, L., 13, 45
 Mareš, J., 12
 Marino, P., 46
 Mašek, J., 13, 14, 43, 47, 48, 49, 63
 Mazanec, M., 43
 McQuail, D., 7, 17
 mediální storyboard, 50
 mediální výchova, 14
 Metz, Ch., 16
 Míčová, P., 39, 40
 Miessler, J., 25, 26
 mizanscéna, 52, 55
 Monaco, J., 16, 24, 37
 Mukařovský, J., 30, 39
 multimodální diskurzivní analýza, 26
 multivize, 43
 Nack, F. H., 35
 New London Group, 27
 O'Halloran, K. L., 26
 Obert, M., 45
 Osvaldová, B., 15, 38
 Pailliotet, A. W., 42
 Pavelka, J., 25
 Phillips, L., 22
 Phillips, N., 31
 Phillips, P., 54
 Picard, M., 34
 Plášek, R., 7
 Płazewski, J., 16, 25
 pojmová mapa, 47
 Pospíšil, J., 19
 Potter, J., 16
 previzualizace, 49
 Průcha, J., 12
 předprodukční ilustrace, 53
 Ptáček, L., 24, 30, 39
 Rámcový vzdělávací program, 12, 14
 Readman, M., 52
 Rimmon-Kenanová, A. S., 17
 Robertson, J., 34
 Rush, M., 42
 Sarthak, K., 40, 41
 Semali, L., 42
 sémiotika filmu, 16
 Shaw, J., 44
 Schmid, W., 24
 Schmidt, K. H., 22, 27
 Schulz, W., 22
 Sklenář, V., 38
 Skopal, P., 37
 Sloboda, Z., 14, 21
 Smejkal, Z., 9
 Smith, B. A., 26
 Smith-Shank, D. L., 15
 Sova, D. H., 58
 Sova, R., 58
 Stempleski, S., 7
 storyboard, 48, 50, 52
 Stuchlíková, H., 33
 Suk, T., 34
 Svatoš, T., 6
 Szczepanik, P., 30, 39, 40, 41, 42
 Šed'ová, K., 10
 školní film, 8
 Štěpánek, Z., 17
 Štochl, M., 33
 Thibault, P. J., 22
 Thompsonová, K., 16, 17, 22, 23, 29, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 52, 54, 55
 Todorov, T., 28
 Tomalin, B., 7
 Truong, K. N., 56, 57
 Tudor, A., 28
 Vacek, P., 6, 7, 8, 10, 38
 Valušiak, J., 53, 54
 Van Leeuwen, T., 22, 23, 25, 52
 Vančát, J., 20, 42
 Voráč, J., 6, 10
 Vyhnálek, J., 32
 Walterová, E., 12
 Wharton, D., 52, 54
 Whiteman, G., 31
 Wright, S., 32
 Zálešák, J., 20
 Závodná, L. S., 19
 Zikmundová, H., 28, 29
 Zikmundová, V., 14, 47, 48, 63