

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií

Bakalářská práce

2009

Anna Minaříková

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií

Bakalářská práce

VÝUKA INTERPRETACE UMĚNÍ: ANALÝZA ANIMAČNÍCH
PROGRAMŮ GALERIÍ A MUZEÍ UMĚNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Vypracovala: Anna Minaříková

Vedoucí: Mgr. Aleš Svoboda

Akademický rok: 2008/2009

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě.

V Praze, dne 26.6.2009

.....

Anna Minaříková

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala svému vedoucímu bakalářské práce Mgr. Aleši Svobodovi za poskytnutí cenných rad, počáteční motivaci a inspiraci v průběhu psaní této práce a celého studia.

Zároveň patří mé díky všem osloveným lektorům, kteří mi ochotně věnovali svůj čas a poskytli všechny potřebné informace.

V neposlední řadě patří mé díky všem členům mé rodiny, především Ohaně Minaříkové, za její trpělivost a podporu při psaní této práce.

OBSAH

1. Úvod	1
1.1. Hybridizace muzeí	3
1.2. Interpretace a porozumění	5
2. Výtvarné umění a pedagogika	7
2.1. Práce lektorského oddělení	7
2.2. Animační programy	8
2.3. Pedagogika výtvarné výchovy	10
2.3.1. Rámcově vzdělávací program	10
2.3.2. Artefiletika	13
3. Metoda The Ways of Looking	15
3.1. Individuální reakce	18
3.2. Nazírání obsahu	20
3.3. Nazírání formy	21
3.4. Vnímání významu kontextu	22
3.5. Vyhledky interpretace a osnovy výtvarné výchovy	23
4. Výzkumná část	25
4.1. Metodologie výzkumu	25
4.2. Empirická část	27
4.2.1. Muzeum umění Olomouc	27
4.2.2. Galerie hlavního města Prahy	30
4.2.3. Museum Kampa – nadace Jana a Medy Mládkových	32
4.2.4. Národní galerie: Lektorské oddělení při Sbírce moderního a současného umění	35
4.2.5. Moravská galerie Brno	37
4.2.6. Galerie výtvarného umění v Ostravě	40
4.3. Porovnání výsledků	42
5. Závěr	44
6. Přílohy	46

7. Použité zdroje	53
7.1. Literatura	53
7.2. Ostatní zdroje	57

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Tabulka 1: Muzeum Umění Olomouc	46
Tabulka 2: Galerie hlavního města prahy	47
Tabulka 3: Museum Kampa – nadace jana a medy mládkových	48
Tabulka 4: Národní galerie, lektorské oddělení při sbírce moderního a současného umění.....	49
Tabulka 5: Moravská galerie brno	50
Tabulka 6: Galerie výtvarného umění v ostravě	51
Tabulka 7: Srovnání základních rámců	52
Obrázek 1: Srovnání základních rámců I.....	52
Obrázek 2: Srovnání základních rámců II	52

„Jen estetická funkce dovede udržet člověku vůči univerzu postavení cizince, jenž vždy znovu přichází do krajů neznámých s pozorností neotřelou a nastraženou, jenž vždy nanovo uvědomuje si sebe tím, že se promítá do okolní skutečnosti tím, že jí měří sám sebou.“

Jan Mukařovský¹

1. ÚVOD

Tradiční dějiny umění byly během posledního století zpochybněny a v současné době stojí před epistemologickým problémem: existuje pravdivá, objektivní interpretace, může interpret vztahovat své úsilí k nějakému horizontu konečného, obecně platného poznání, neměnné Pravdy? (Kesner 2005: 19). Anebo je každá interpretace konkrétního díla nutně subjektivní a relativní? Hans Belting ukázal, že čas univerzálních a unifikovaných dějin umění se naplnil, kdy se „zdáním objektivit ve skutečnosti maskuje ideologické a kulturní funkce daného příběhu“ (Belting 2000: 139). Kritika „velkého vyprávění“ se netýká ale jen konceptu dějin umění, ale každého konkrétního díla a jeho interpretace. Kesner (2000) zmíněnou proměnu vyzdvihuje, protože znejistění těchto „pravd“ umožnilo intelektuální oživení, takže je dnes studium umění a vizuální kultury daleko komplexnější než kdy dříve. Tyto skutečnosti se odrazily i ve vztahu mezi veřejností a muzei umění, v dnešní době jsou tyto instituce populárními místy ke kulturnímu vyžití. Z průzkumů ale vyplývá, že po zhlédnutí výstavy návštěvníkovi v hlavě příliš neutkví (Kesner 2000). „V historii západní estetiky, filosofie a kritiky umění panuje dlouhá a neobyčejně silná tradice mytizovaného uměleckého prožitku. V mnoha ohledech tak neustále přežívá představa, která v duchu kantovské estetiky obestírá setkání s uměleckým dílem auru mystičnosti a tajemství, představám jež prožívání umění vzdaluje i pouhé možnosti konceptuálního uchopení a diskuse.“ (Kesner 2000: 67). A jak vypadá průměrná návštěva muzea v současnosti? Podle

¹ Mukařovský 1966: 70.

Kesnera (2000) je celá návštěva muzea rozdělena do několika etap: po úvodní orientační fázi nastupuje fáze relativně intenzivního dívání se, následována etapou „proplouvání“, kdy pozornost prudce klesá. Zde tedy vyvstává otázka, jak zprostředkovávat umění, jak zvýšit kompetence diváků pro vnímání uměleckých děl.

Na návštěvníka výstavní instituce je kladen požadavek vlastní interpretace uměleckých děl. Tradiční dějiny umění hledaly autorovu intenci, cílem interpretace bylo zpravidla odhalení a restaurování této intence jako mentálního stavu autorovy mysli. Sám takový přístup vyplývá z humanistického a osvícenstvím zrozeného pojetí autora i interpreta, tedy subjektu jako celistvé, nadčasové entity, založené na jakési obecné lidské univerzální podstatě (Kesner 2005).

Ve svém výzkumu se zaměřím na to, jakým způsobem se muzea umění a galerie snaží vzdorovat tomu, že mnoho jejich návštěvníků jen povrchně proplouvá expozicemi. Z toho důvodu provedu analýzu výuky interpretace výtvarných uměleckých děl během animačních programů v největších muzeích umění a galeriích České republiky. Úmyslně se jedná o interpretaci výuky v muzeích umění a ne v muzeích jako takových, přestože se zde mnohé z problémů prezentace sbírek překrývají. Hlavní výzkumnou otázkou pak bude zjištění toho, jak vypadá výuka interpretace výtvarného umění a jak tuto „řízenou“ interpretaci vnímají samotní lektoři a zda se tyto jevy překrývají, nebo zda výuka interpretace neprobíhá příliš uvědoměně. Postupem času se jako zprostředkovatelé zážitku z uměleckého díla vyprofilovaly animační programy, které jsou organizovány v každé větší galerii nebo muzeu umění. Animační programy mají mnohé cíle a jedním z nich je i výuka interpretace, přičemž získané zkušenosti mohou žáci využít při svém dalším setkání s výtvarným uměleckým dílem.

V první části této práce chci naznačit příčiny potřeby výuky interpretace výtvarného umění a zásadní otázky, jimž v dnešní době čelí galerie a muzea umění. V další části popíši činnost lektorských oddělení a charakterizuji animační programy, přičemž chci zjistit, jakým způsobem probíhá výuka interpretace výtvarného uměleckého díla. Dále představím základní témata, jimiž se v dnešní době zabývá výuka výtvarné výchovy ve školách. V empirické části práce budu hodnotit a porovnávat data získaná během pozorování a náslechů.

1.1. HYBRIDIZACE MUZEÍ: „BÍLÁ KRYCHLE“ (THE WHITE CUBE), MUZEUM JAKO ZÁBAVNÍ PARK NEBO TŘETÍ PROSTOR?

Brian O'Doherty byl v sedmdesátých letech jeden z prvních, kdo upozornil na přežitost koncepce muzea jako chrámu, který je od zbylého světa separován jako uzavřené, nezávislé místo prezentující trvalé hodnoty naší společnosti. „Venkovní svět se nesmí dostat dovnitř, takže jsou okna obvykle zaslepená. Zdi jsou nabarveny na bílo, zdrojem světla se stává strop... umění je svobodné a jak se říká, 'žije vlastním životem'.“ (O'Doherty 1976: 7). Osobnost návštěvníka je během prohlížení artefaktů v podstatě marginální, důležitý je zde neživý divák, který netělesně kontempluje nad dílem. Pohled na dílo má tedy být netělesným procesem, který se vztahuje pouze a jen k vizuálním stránkám uměleckého díla. O'Doherty tvrdí, že tento „v dějinách zakořeněný přístup, k výstavním prostorům narušil až Duchamp se svými instalacemi „1200 pytlů uhlí pověšených u stropu“ a „16 mil provázku“, které vystoupily z rámu a použily výstavní prostor jako něco, co má být proměněno v umělecké dílo (O'Doherty 1976: 10). Koncept „bílé krychle“ nebral tedy v potaz rozdílnost diváků, byl zaměřen pouze na dílo samotné. Bílá krychle je totiž svojí čistotou prostorem svým způsobem lživým jevem, protože

skutečný svět je utkán celý z vláken vztahů mezi věcmi, mezi událostmi a lidmi, v čase a v prostoru.

Vzdělávací funkce byla od otevření sbírek veřejnosti jedním z elementárních cílů muzeí a galerií. Snaha o vzdělávání co nejširší veřejnosti, o demokratizaci umění může dospět i do fáze, kdy se muzeum umění či galerie mohou stát jakýmsi zábavním parkem, místem ke společenskému setkávání, k nakupování, stravování se a k volnočasovým aktivitám obecně (jedná se proces tzv. hybridizace muzeí) (Noordegraaf 2004: 192-243). Tyto aktivity, jejichž cílem je přilákat co nejvíce návštěvníků, se odrážejí i ve výběru uměleckých děl a jejich prezentaci. Příkladem může být organizace tzv. blockbuster výstav, což jsou výstavy určené pro široké masy, které prezentují nejznámější díla historie. Otázkou však je, do jaké míry koreluje růst počtu návštěvníků s kvalitou jejich zážitku. Kritici blockbusterů tvrdí, že masy lidí, které by se do dané instituce jinak nedostaly, mají zážitek spíše společenský než kulturní resp. zážitek plyne spíše z návštěvy významné události než ze zhlédnutí samotných děl. V prostředí ČR, kde blockbustery nemají tradici, by bylo možné srovnat masovou návštěvnost galerií a muzeí umění během tzv. muzejních nocí. Tam, kde se bílá krychle zaměřovala především na umělecké dílo, se muzea jako zábavní parky orientují převážně na návštěvníka.

Jazyk totiž není neutrálním prostředkem objektivního popisu, ale nástrojem, který utváří historii – zdání objektivitu ve skutečnosti maskuje ideologické a kulturní funkce daného příběhu (Petříček 1997). Domnělá neutralita musela tedy dříve anebo později ustoupit interpretaci, ale zároveň je nutné, aby muzea ve své snaze přilákat co nejvíce největší počet návštěvníků neopomněla kvalitu jejich zážitku. Hooper-Greenhill v této „rekonceptualizaci“ vztahu mezi institucí a návštěvnictvem vidí největší výzvu, jíž

v současnosti muzea čelí (Hooper-Greenhill 2000). Muzea a galerie připomínající zábavní parky se ukázaly jako ne úplně ideální zdroj kulturního zážitku. Alternativou může být tedy jakýsi třetí prostor, který se orientuje na dílo i na návštěvníka, tedy na zkušenost diváka. Muzeum umění či galerie by měly počítat s různorodostí diváků a nabízet tak různé alternativy zážitků: od nerušeného pozorování děl, přes diskusi nebo hru.

1.2. INTERPRETACE A POROZUMĚNÍ

Filosof Alasdair MacIntyre se zabýval představou, jak by vypadal náš svět bez interpretace. Zkušenost a vjemy by mohly být uchopovány jen popisně a doslova. V takovém světě by byly hvězdy jen množstvím malých světlých skvrn na tmavém pozadí, takový svět nevyzývá k otázkám a ani nenabízí základ pro odpovědi (MacIntyre 1984).

Psychickým prostředkem porozumění je především interpretace, klíčem k interpretaci pak je popisování a „myšlením zprostředkované zavádění vztahů mezi vědomě porovnatelné jevy. V další fázi cesty k porozumění jsou na tomto podkladě zaváděny vztahy mezi myšlenkovými konstrukty“ (Slavík 1997: 31). Důkazem porozumění je tedy myšlenkový konstrukt vedoucí k evidenci, to znamená ke zřejmému, nepopiratelnému poznatku. O porozumění lze pak samozřejmě vést spor v rámci dialogu a diskuse, přičemž je tento spor založený na logické argumentaci (tamtéž). Při snaze o porozumění získáváme informace relativně kontrolovaně, postupně a zvnějšku

Svoboda interpretace je omezena, což přináší výhody, neboť díky tomu se lidé na mnoha významech, kvalitách nebo hodnotách díla dokážou shodovat. Je to dáno třemi hlavními důvody, jednak je to shoda v tělesném (biologickém) vybavení lidských jedinců (např.: lidé se sice liší v ostrosti zraku a v citlivosti na rozlišování barev, ale všichni používají stejný typ

orgánů vidění tvarů a barev), shodami v sociální zkušenosti (např.: všichni lidé byli v raných fázích života odkázáni na péči jiného člověka - matky, každý člověk valnou část svého života pobývá mezi jinými lidmi a musí se s nimi domlouvat), obdobími v kulturní zkušenosti (např. všichni lidé používají různých věcí nejenom jako praktických nástrojů, ale také jako prostředků komunikace nebo rekvizit pro různé typy obřadů).²

Žáci ve škole tedy mohou být dobře vycvičeni ve schopnostech popisu našeho vnějšího světa (ve smyslu světa bez interpretace podle Macintyra), což je jen manipulací kulturně ustálených kódů a konvencí. Žáci potřebují umět vidět i možné informace v pozadí, skryté významy...

² Artefiletika - Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním:
<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>

2. VÝTVARNÉ UMĚNÍ A PEDAGOGIKA

2.1. PRÁCE LEKTORSKÉHO ODDĚLENÍ

Muzea umění, ale také muzea obecně, už nevystačí pouze s budováním sbírky a prezentací dokladů naší minulosti a současnosti. „Má-li muzeum plnohodnotně plnit své poslání, musí být schopno současně působit jako veřejné informační centrum, ale také jako tichý chrám umožňující soustředění“ (Horáček 1998: 35). Ladislav Kesner, autor knihy Muzeum umění v digitální době, spočítal, že průměrný návštěvník galerie stráví u jednoho exponátu jednu až dvě sekundy a není důvod, proč by to nemohlo být mnohem víc. Vedle své hlavní činnosti, tj. vedle pořádání výstavních projektů, má muzeum a galerie pečovat o svůj vztah s divákem, narušit bariéru mezi nimi a tak se otevřít ven, směrem k veřejnosti a vtáhnout ji do svých aktivit. Zprostředkování umění je jevem, který je stále více a více vyhledáván a stává se samozřejmým aspektem muzeí a galerií. Nezbytnou součástí prezentace sbírky je i cílené vzdělávání návštěvníků skrze doprovodné programy, které jsou v rukou lektorského oddělení (Šeborová 2009). Nejde jen o práci odborných lektorů přímo u exponátů, ale také o organizaci besed s umělci, kurzy, tvůrčí dílny, publikační činnost, zpřístupňování umění v mediích a ve školách...Tímto způsobem se vytvářejí nové podoby socializace umění umožňující navazování kontaktu mezi uměním a veřejností, mezi umělci a diváky. Eva Mráziková vidí ve zprostředkování výstavních projektů to, co se postupem času stává hlavním cílem života muzea či galerie, neboť ospravedlňuje jejich existenci, dává smysl jejich provozu a „naplňuje také prezentované umění řadou dalších nezbytných funkcí“ (Mráziková 2007:15). Hooper-Greenhill nazývá muzeum, jehož hlavním cílem není shromažďování děl, nýbrž jejich využití, jako post-muzeum a vychází z myšlenky, že kultura není autonomní oblast slov, věcí, představ a hodnot, není

objektivním celkem, který může být přenesen pasivnímu příjemci (Hooper-Greenhill 2000). Obecně bychom celý koncept zpřístupňování umění mohli vidět v jeho interpretaci, neboť právě interpretace sbírky, jenž zaujme a rozvine zájem širokého publika, je hlavním cílem muzejní pedagogiky, přičemž způsob interpretace artefaktu musí odpovídat intelektuální, citovým a fyzickým potřebám zúčastněného (Moffat a Woollard 2000).

Muzeum umění či galerie mohou doprovodnými programy odstranit bariéry mezi dílem a divákem, který je pak k návštěvám podobných institucí otevřenější, neboť se obohacuje jeho „kulturní kapitál“, jehož klíčovou funkci je kulturní a sociální inkluze nebo exkluze napomáhající vytváření kolektivní identity prostřednictvím kulturní distance k jiným skupinám (Bourideu a Darbel 1991). V praxi to pak znamená, že znalosti nebo zážitky, který člověka potkaly během života mu umožní uspět lépe než tomu, kdo tuto zkušenost nemá.

2.2. ANIMAČNÍ PROGRAMY

Zprostředkování umění školním skupinám by nemělo být viděno v úzkém slova smyslu rozšíření školní výuky o nové informace z dějin umění, galerijní interaktivní programy totiž mohou unikátně otevírat možnosti pro lidskou komunikaci vůbec (Svátková 2007). Jednou z nejčastějších alternativ zprostředkování umění, resp. jedním z aktivizujících programů uskutečňovaných přímo v galerii můžou být tzv. **animační programy** pro skupiny žáků a studentů. Jak název napovídá, animace mají za cíl oživení nehybného uměleckého díla. Radek Horáček popisuje animační programy jako: “komunikativní typy aktivit, při nichž je teoretická problematika určité rovnováže s praktickými činnostmi“ a dále „vedle rozvíjení

kreativity zprostředkovávají formou praktických etud teoretické poznatky“ (Horáček 1998:63). „Animace v galeriích jsou „oživující“ činnosti, při nichž návštěvníci pomocí různých materiálů či předmětů vytvářejí dílčí výtvarné etudy, které svým principem, technologií, nebo obsahovým zaměřením navazují na sledované výtvarné dílo“ (Horáček 1998:74). Celkově jde během animačních programů o zprostředkování zážitku a umožnění bohatšího poznání, a v neposlední řadě také o získávání nových zkušeností.

Co se cílů animací týká, „prvořadým úkolem je probuzení zájmu o umění“ (tamtéž), dále umění nabízí „citový zážitek a otevírá prostor pro osvojování informací o vývojových etapách dějin umění“ (tamtéž). Čtvrtým cílem pak je rozvíjení i procvičování schopnosti „číst“ hodnoty a významy uměleckého sdělení a prostřednictvím interpretace výtvarného díla hledat svůj názor. Poměr praktické činnosti a teoretického rozebírání děl jistě záleží na konkrétní výstavě, resp. na animačním programu a nedá se říci, jak přesně má vypadat. Horáček (1998) vidí strukturu animačního programu takto: obvykle začíná krátkou praktickou etudou, která pomůže zmírnit nervozitu účastníků a „prolomit ledy“. Může se jednat o akci v podobě hry, experimentu, verbální či neverbální komunikace, o vizuální, haptickou, akustickou pohybovou formu komunikace, interakce, sdělování a sdílení“ (Svátková 2007: 39). Poté následuje teoretický výklad, v rámci něhož je velmi důležitá interakce a rozhovor s účastníky během prohlídky exponátů. K upevnění poznatků obvykle dochází na základě praktické činnosti. Často se jedná o tzv. hands on aktivity, které umožňují žákům prostřednictvím vlastní činnosti dosáhnout hlubšího prožitku a také hlubšího a trvalejšího osvojení poznání. Na závěr je vhodné také diskusní hodnocení celé animace (tamtéž). Horáček popisuje tradičně zaběhnutý model animačního programu, který může být jedním z řady možných postupů, ale nemá sloužit jako univerzálně platný návod (Horáček 1998). Animační programy nemusí pracovat se všemi díly v expozici, často

se naopak stává, že si lektor vybírá jen jednu její část nebo několik děl, neboť jeho úkolem není přesně dodržet záměr kurátora, ale „vymyslet vlastní cestu, jak zprostředkovat výtvarné umění divákům, v tomto případě dětem“ (Šeborová 2009).

Jak již bylo zmíněno výše, interaktivita patří mezi stěžejní prvky animačních programů, vzájemná komunikace před dílem je o to významnější, že i umělecké dílo je formou komunikace, „promlouvá stejnou měrou o vnitřních postojích umělce jako o vnějším světě kolem nás a dokáže komunikovat i s duševním světem diváků“ (Horáček 1998: 17). Animační programy ve výstavách i další programy tuto schopnost komunikace umocňují, protože „rozšiřují působení výtvarného umění, aniž by nějak ovlivňovaly svébytné působení vlastních uměleckých děl“ (Horáček 1998: 109).

Animační program se dá v základě dělit na teoretickou a praktickou část, ve své bakalářské práci se budu ale především zabývat částí teoretickou a to s důrazem na otázky výuky interpretace umění.

2.3. PEDAGOGIKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

2.3.1. RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Samotná výuka výtvarné výchovy je v dnešní době velmi aktuálním tématem a úzce souvisí s otázkami probíranými pedagogikou v muzeích umění a v galeriích. Horáček (jako jeden z výtvarných teoretiků a pedagogů vycházejících z práce Igora Zhoře) definuje cíle výtvarné výchovy takto: „prvořadým úkolem je probuzení zájmu o umění ... prostřednictvím poutavých detailů pak umění nabízí citový zážitek a otevírá prostor pro osvojování informací o vývojových etapách dějin umění... čtvrtým cílem je rozvíjení i

procvičování schopnosti „číst“ hodnoty i významy uměleckého sdělení a hledat svůj vlastní názor“ (Horáček a kol. 1994: 9). Výtvarná výchova se často zaměřuje na „estetický účinek výtvarného díla, jindy je výhradně preferována exprese tvořícího dítěte či autonomizován obsah díla“ (Vančát 1998: 11), málokdy dochází k reflexi uměleckého světa a uměleckých děl a často dochází k absolutizaci jejich interpretace (tamtéž). Vzhledem ke změnám popsaných v úvodních kapitolách se musela vymezit i pedagogika včetně té výtvarné (Slavík mluví o tzv. krizi výchovy, Slavík 1997: 9), postupně tak byl navržen tzv. Rámcový vzdělávací program (RVP) v oboru výtvarná výchova³. Od tradičního přístupu ve výtvarné výchově, který se zaměřuje na estetickou kultivaci žáka⁴, se tento model liší tím, že se snaží o to, aby žáci zařadili svůj vlastní život a své zkušenosti do širší kontinuity života ostatních lidí. „Vychází z přístupu k člověku jako k individualitě, jejíž tvořivost a komunikace se podílí na procesu poznávání jako součásti sociální integrace“ (Pastorová: 2005). Podle této koncepce nemá být tedy vedena výuka pouze ke znalostem, ale spíše k tzv. „klíčovým kompetencím“⁵ (Vančát 2004: 25). „Podstatným východiskem projektu je stimulace aktivní schopnosti samostatné tvorby relačních vizuálně strukturovaných modelů jak u žáků, tak u učitelů jako nástroje strukturního chápání k nim

³ s výchovou hudební jsou zastoupeny ve vzdělávací oblasti Umění a kultura <http://www.rvp.cz/sekce/330>

⁴ Současné pojetí umění nepotřebuje pracovat s termínem Krása. Pro strukturalisty je například významnější přítomnost zaujetí a kladného i záporného postoje, jehož opakem je indiferentnost. Zaujetí hodnotícího postoje je ze všeho nejdůležitější estetická hodnota neexistuje totiž od dalších hodnot uměleckého díla samostatně, izolovaně, právě naopak, vstupuje s nimi do rozličných a mnohonásobných vztahů (Chvatík 2001:34).

⁵ Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Ve své podstatě nevycházejí z vyučovaného předmětu, nýbrž z hodnot, univerzálnějších znalostí, dovedností a postojů žáků, které využíváme ve svém každodenním životě a které mohou být aplikovány v mnoha běžných životních i pracovních situacích (<http://www.rvp.cz/sekce/319>). Jedná se o kompetence kučení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha:VÚP, 2004).

vztažených informací, který usnadňuje jejich třídění a jejich porozumění v komunikaci. Také však rozvíjí představivost a tak zakládá nové možnosti v kreativním přístupu k realitě.⁶ Cílem tedy není jen „vybrat a nabízet ze stávajících znalostí takové, které vedou ke konkrétním, v životě podstatným dovednostem, vědomostem a schopnostem, ale znamená to naučit žáka i principům jejich samostatného získávání, výběru a třídění, aby každý jedinec mohl ve svém životě účinně zacházet i s takovými informacemi, které v této době zatím neexistují.“ (tamtéž). Cílem výuky je tedy „vizuální gramotnost“ a schopnost zacházet se znaky, se znakovými systémy a schopnost interpretace vizuálně obrazného vyjádření (v případě galerie či muzea umění výtvarného uměleckého díla) má být integrální součástí těchto schopností. Působení vizuálně obrazných vyjádření dělí Vančát do třech úrovní: na úroveň somatickou (tělesnou, tedy v rovině smyslových kvalit), na úroveň psychických kvalit individua (tedy vlastnosti ve vztahu k identitě svého těla a sebeexistence jako celku) a na úroveň sociálně založených kvalit (společenské postavení osob) (více viz Vančát 2004, Pastorová 2005). Markéta Pastorová v tomto členění rozvíjí téma interpretace vizuálně obrazného vyjádření. Upozorňuje na to, že prvek rozvíjející citové smyslovosti by měl obsahovat aktivity, které rozvíjejí žákovy schopnosti rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání světa kolem sebe. „Svět pro nás bude tak bohatý, jak my sami jej budeme schopni bohatě vnímat.“ (Pastorová 2005). Základní rozdíly by postupně měly být rozšiřovány tak, aby docházelo k rozpoznávání větších a větších nuancí. Otázka schopnosti interpretace vizuálně obrazného vyjádření, resp.uměleckého díla zde samozřejmě hraje velkou roli, je to právě schopnost rozlišovat vyjádření, která vede k rozvinutí smyslové citlivosti. „Jestliže se někomu nedaří vyjádřit své jedinečné

⁶ Metody podpory tvořivosti: <http://www.eduart.cz/stranky/tvorivost/metody.aspx>

pocity, vjemy a prožitky, neznamená to, že se mu nebude dařit odhalovat tato sdělení ve vizuálně obrazných vyjádřeních někoho jiného. Ta mu naopak mohou odhalit jeho vlastní zkušenost. Role interpreta je pro zapojení se do tvůrčího procesu a pro jeho pochopení stejně významná jako role diváka či tvůrce.“ (Pastorová:2005).

2.3.2. ARTEFILETIKA

Podobně aktivně se k pedagogice umění vztahuje i artefiletika. Stojí na předpokladu, že může obohacovat kulturní kapitál žáků, rozvíjet jejich sociálních kompetence a být prevencí pro psycho-sociálních selhávání prostřednictvím uměleckých aktivit reflektovaných v žákovské skupině (Slavík 1997).

Na jedné straně se artefiletika podobá arteterapii, ale jejím cílem není řešení psychického problému žáka, nýbrž soustředění se na jeho vzdělávání na jeho výrazovou kultivaci, na rozvoj jeho umělecké tvořivosti, příp. na tzv. pozitivní prevenci (tj. prevenci vzniku nebo rozvoje psychických a sociálních problémů) (Stiburek 2000). Všechny tři tyto body se dají shrnout pod jeden společný pojem obohacování kulturního kapitálu. Na straně druhé se artefiletika vymezuje proti modernistickému pojetí výtvarné výchovy, se kterým má společný zájem o rozvoj žákovské tvořivosti⁷. Naopak, od běžného modernistického pojetí estetické výchovy se artefiletika odlišuje třemi podstatnými rysy: Za prvé je to oblast pojetí umění, v artefiletice se klade důraz na umění jako specifický druh poznávání prostřednictvím světa-tvorby (Slavík 1997). Dále je to v oblasti metod, kde artefiletika klade důraz na reflektivitu, konstrukci poznání v dialogu a na vzdělávací - poznávací -

⁷ Artefiletika - Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním:
<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>

rozměr výchovy uměním⁸. V neposlední řadě je to rozdílnost v oblasti cílů, artefiletika se zaměřuje na poznávání umělecké kultury a vizuální kultury "všedního dne" (televizní pořady, vizuální stránka tiskových médií, reklamy apod., bytová kultura, odívání, design atd.) (tamtéž).

Otevřenost interpretace a konstruktivistický přístup, (bude rozebrán v kapitole „Individuální reakce“), se uplatňují i v artefiletice: jestliže se dílo v lidské mysli utváří pouze prostřednictvím „výrazové hry“, plyne z toho to, že z jednoho díla, resp. věci se dá získat mnoho různých niterných podob uměleckého díla. Umělecké dílo totiž vzniká pokaždé znovu, v duševní realitě člověka, který je s dílem, resp. věcí právě ve hře. „Přičemž každý člověk, tedy i každý žák, se na dílo-věc dívá svými vlastníma očima, do té či on míry jinak než všichni ostatní lidé. Proto každý člověk rozpoznává na díle-věci i poněkud jiné významy, kvality nebo hodnoty“.⁹

⁸ Artefiletika - Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním:
<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>

⁹ Artefiletika - Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním:
<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>

3. METODA THE WAYS OF LOOKING

V empirické části své práce budu vycházet zejména z textu „Contemporary Art and the Role of Interpretation“¹⁰, který vzniknul při lektorském oddělení muzea umění Tate Modern v Londýně a dělí působení díla podobně jako Vančát. Tato práce byla vypracována jako metodická příručka pro pedagogy o způsobech, jak přibližovat umění dětem během tzv. animačních programů. Vychází z potřeby učit děti a mládež interpretaci umění. Schopnost vyznat se v uměleckém díle má dle autorek textu přesah i do jiných oblastí vizuálního světa a v tomto ohledu se tento text shoduje se zmíněnými českými autory.¹¹

Tato metoda vychází z přesvědčení, že kvalitní zkušenost žáků ze setkání s uměním je podmíněna znalostí toho, jak se na umělecká díla dívat, tzn. jak je interpretovat tak, aby v nich žáci mohli nalézat jejich možné významy. Jsou to právě děti a mladí lidé, jejichž identita se teprve formuje, kteří by měli umět číst obsah uměleckého díla a využít ho, protože schopnost interpretace je velice důležitá jako nástroj k chápání světa vizuální komplexnosti a bohatosti našeho světa. Žáci a studenti by se tedy interpretaci jistě měli učit, měli by být schopní klást dílu otázky, ptát se po jeho významech, protože bez otázek neexistuje možnost získat odpovědi.¹²

Teoretická schopnost reflexe a interpretace se projeví i v samotné kreativě dítěte. Pokud si tedy žáci nebudou vědomi toho, že umělecké dílo může být zdrojem myšlenek a

¹⁰ Současné umění a role interpretace

¹¹ Contemporary Art and the Role of Interpretation:
<http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/tatepapers/04autumn/charman.htm#notes2>

¹² tamtéž

významů, pak je takřka nemožné po nich žádat, aby při hodinách výtvarné výchovy tvořili díla a dílka, která s různou formou přenesení významu a tedy i reflexe počítají. Pokud je tedy interpretace umění integrální součástí tvorby uměleckého díla, vyvstává zásadní otázka, jaké jsou možnosti výuky interpretace umění. Metodická příručka pro pedagogy umění „The Ways of Looking“¹³ v souvislosti s textem „Contemporary Art and the Role of Interpretation“ naznačuje možnost, že schopnost interpretace umění může být efektivně předána představením a vštěpením určitých kompetencí k nazírání výtvarného umění (tamtéž). Tyto kompetence jsou pak více zaměřeny na teoretické než na praktické vztahování se k uměleckému dílu. Přístup k procesu interpretace umění se souborem nástrojů, ke schopnosti vytvářet svůj vlastní názor, je obzvláště užitečná ve vztahu k současnému umění, ve kterém jsou významy uměleckého díla obvykle rozmanité nebo dokonce protichůdné, pevně nedefinované a nestálé (tamtéž). Ve světle této neuzavřenosti může výuka interpretace umění dobře zužitkovat právě nějaký strukturovaný přístup nebo metodu. Metodu The Ways of Looking lze použít dokonce i v případě, kdy je dílo interpretované různě. Vychází totiž z představy, že jakmile je cesta k interpretacím důsledná, žáci mohou mít důvěru ve své názory a právě určitá sebedůvěra je důležitým klíčem ke vztahování se k uměleckému dílu.

Jak bylo zmíněno výše, představa, že díla současného umění můžou mít různé významy, které jsou vytvářeny divákem, stojí proti tradičnímu přístupu chápání uměleckého díla¹⁴, který klade důraz na přenesení významu od umělce k divákovi, resp. od (v dějinách umění vzdělaného) učitele k žákovi. V alternativním přístupu k tradičnímu modelu se žák podílí

¹³ Způsoby nahlížení

¹⁴ Avšak i v minulosti existovaly případy, kdy bylo možné se setkat s mnohoznačností uměleckých děl.

skrze dialog na konstrukci významu z různých přístupů k uměleckému dílu a dostává se tak do procesu kritického zapojení se (tamtéž). To odpovídá „nenormativnímu pojetí interpretace, která vychází z uměleckého díla jako (významově) neuzavřeného systému a to i tehdy, vyplývá-li význam z objektivně zaznamenané akce“ (Zálešák 2005: 89).

Metoda The Ways of Looking vznikla při Tate Liverpool a je využívána pro přípravu animačních programů v galeriích Tate. Přístup této metody je poměrně volný, nicméně je jí vlastní jasná metodologie, která umožňuje strukturování toho, co by jinak mohlo být pouze beztvarym, nejasným procesem.

Přístup poskytuje stabilní základ pro utváření vlastní interpretace uměleckého díla skrze čtyři jasné rámce: **individuální reakce, nazírání obsahu, nazírání formy a vnímání významu kontextu**. Každý rámeček předkládá sérii témat a s nimi spojených podotázek¹⁵, které umožňují prohloubení a rozšíření pohledu na umělecké dílo. Pluralitní struktura interpretace, kterou nabízí tyto čtyři rámce utváří pluralitní výstupy při interpretaci uměleckého díla, však stále vychází především z díla samotného.

V praxi to vypadá tak, že lektor v muzeu umění či v galerii může upozornit návštěvníky na význam individuálního přístupu, obsahu, formy a kontextu prezentovaného díla, přičemž tak návštěvníkovi pomůže nalézt vlastní cestu k uměleckému dílu a předá mu určité univerzální kompetence ke snazšímu vztahování se k výtvarnému umění a to včetně uvědomění si nároku na zcela vlastní názor. Dalo by se tedy říci, že se jedná o metodu, kterou je možné nahlížet umělecké dílo, přičemž se zde bere v potaz komplikovanost mnohosti pohledů a potřeba otevřeného konce a neautoritativnosti interpretačních možností. Některé vlastnosti uměleckého díla mají vždy nějaký význam (forma, obsah,

¹⁵ Viz Přílohy

dobový kontext...), který může divákovi pomoci nahlédnout jeho smysl.¹⁶ Tento koncept jsem si vybrala z toho důvodu, že je jasně strukturovaný, a díky podkategoriím také snadno sledovatelný (viz Příloha).

3.1. INDIVIDUÁLNÍ REAKCE

První rámeček je individuální reakce na dílo, která vychází z konstruktivistické teorie učení. Konstruktivistický přístup k výuce vychází z teze, že poznání je založeno na složitém konstrukčním procesu, ve kterém výběr a interpretace podnětů závisí na předchozí žákově zkušenosti, tedy na jeho předchozích znalostech, hodnotách a přesvědčeních a výsledky tohoto procesu jsou subjektivní (Hein 2000). Konstruktivistická teorie učení se soustředí na porozumění jak umožnit jednotlivým studentům nalézt význam a souvislosti obsahu vyučovaného, a tak dosáhnout co nejefektivnějších podmínek pro výuku. (tamtéž). Cílem je totiž interakce mezi dosavadním poznáním a novými podněty a právě v této interakci se utváří žákově (individuální, jedinečné, subjektivní) pojetí učiva (Jiránek 1997). Subjektivní pojetí učiva je to proto, že žákovy zkušenosti jsou součástí jeho poznávacích struktur a nejsou indiferentní vůči podnětům ze strany učitele. Mezi hlavní zásady konstruktivistického přístupu patří zvyšování vlastní motivace k učení, samostatná práce (učení se praxí, tedy tzv. learning by doing), zapojení blízkého i vzdáleného okolí do procesu učení a spolupráce a hledání souvislostí mezi různými informacemi a poznatky.

Je však nutné rozlišit mezi bezprostřední reakcí na dílo a mezi interpretací díla. Podle autorky textu *The Ways of Looking* Helen Charmanové a Michaely Rossové to totiž není totéž. Reakce jsou formovány významy, které do díla přenesl divák a tyto významy jsou

¹⁶ Contemporary Art and the Role of Interpretation:
<http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/tatepapers/04autumn/charman.htm#notes2>

osobní a různorodé, neboť vychází ze souvislostí, které divák přináší ze své zkušenosti do čtení uměleckého díla. Zatímco může individuální reakce na jednu stranu poskytovat úrodnou půdu pro prozkoumávání, pokud je s ní zacházeno bezmyšlenkovitě může mařit interpretaci, může se utopit v rozmanitosti osobních asociací, dokud nedosáhne příliš roztěkaného mrtvého bodu. Interpretace výtvarného uměleckého díla je ustavena procesem dívání se, které bere v potaz řadu perspektiv pro přemýšlení o díle a přesahuje ryze osobní přístup k uměleckému dílu.¹⁷

Proces rozvíjení interpretací je tím pádem dosažen skrze rozšiřování vlastní reakce a vybudováním nových zvyků při dívání se na umělecké dílo skrze výuku v galerii, která se soustředí na aktivní přístup k uměleckému dílu. Všechny tyto aktivity by měly být tvořeny tak, aby podporovaly společné pátrání a zkoumání, aby diskuse a debata byly jejich integrální součástí a aby myšlenky všech zúčastněných byly stejně závažné.

Individuální reakce odkrývá hodnotový žebříček, odkrývá kognitivní a emocionální struktury, které dávají předmětům v muzeu význam (Hooper-Greenhill 2000).. Uvažování nad osobním vztahem umožňuje hledat to, co danou reakci utváří. Vytváření vlastní interpretace vyžaduje značnou míru vědomí sebe sama v tom smyslu, že divákova vlastní historie, pohlaví, společenská třída, rasa a příslušnost k nějakému etniku udává čtení uměleckého díla (tamtéž).

Obecně lze říci, že je osobní reakce formou „subjektivního kontextu“, který je tvořen osobním pozadím, tedy „naladěností aktérů dané situace, jejich osobními znalostmi a zkušenostmi, momentálním psychickým stavem atd.“ (Slavík 1997: 79). Jsou to tedy ty

¹⁷ Contemporary Art and the Role of Interpretation:
<http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/tatepapers/04autumn/charman.htm#notes2>

vlastnosti, které nejsou pro aktéry společné, ale do kontextu patří, protože danou situaci ovlivňují. Dle Slavíka subjektivní kontext rozhoduje o „předporozumění, s nímž bude situace zažívána a interpretována“ (tamtéž).

3.2. NAZÍRÁNÍ OBSAHU

„V rychle se měnícím světě současného výtvarného umění se změna může někdy zdát jedinou konstantou“.¹⁸ To znamená, že je nesmírně těžké držet krok s poznáváním obsahu díla. Výuka schopnosti interpretovat umění je disciplína vzpírající se precedens a je o to víc aktuální, že tázání se po roli vědomostí je záležitost, kterou rozebírá právě i současné výtvarné umění.

Anti-tradiční charakter současného moderního umění znamená, že neexistuje s tím spojený stálý soubor vědomostí, ale spíše přemíra teoretických a kritických textů, které se jen někdy dotýkají samotných děl (tamtéž). Klíčovou otázkou tedy je, jaké druhy vědomostí a jaká míra znalostí námětu je užitečná v procesu interpretace díla. Hledání cesty k uměleckému dílu, které může mít pro žáky význam, jistě neznamena totéž jako znát o díle vše, co se k němu vztahuje. Výzkum Tate Modern prokázal, že využívání apriorních vědomostí o díle, umělci nebo hnutí může někdy fungovat jako překážka aktivnímu a soustředěnému dívání se na umělecké dílo (tamtéž).

Zde autoři textu předkládají případ, kdy měli výtvarní pedagogové za úkol vést cestu mezi třemi a pěti uměleckými díly galerií, využívající rámec **nazírání obsahu** jako způsob

¹⁸ Contemporary Art and the Role of Interpretation:
<http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/tatepapers/04autumn/charman.htm#notes2>

hledání spojů mezi díly. Na základě tohoto propojení byli učitelé požádáni, aby navrhly trasu mezi díly, která jsou obsahově podobná. Vybraná díla měla ukázat, jak umělec rozebírá a problematizuje celkový námět expozice. Výsledné trasy byly nicméně poměrně zmatené, nebyly totiž určené na základě toho, co je na díle vidět, nýbrž na základě odkazů k předchozím vědomostem o umělci nebo dílech. Trasy tedy nebyly řadou interpretací, které byly založeny na viditelné stránce díla. Cíl dokázat, že názory a myšlenky každého jedince jsou rovnocenné zdroje vytváření interpretace díla, v tomto případě nebyl naplněn, neboť se zúčastnění nevztahovali k dílu samotnému. Právě tento přístup totiž umožňuje rozpory mezi úhly pohledů, kdežto předchozí znalost může limitovat to, jak se díváme na dílo, neboť nás vede ke klamným spojení a „vede nás do slepé ulice rozumovosti, spíše než k otevřenosti“ (tamtéž).

3.3. NAZÍRÁNÍ FORMY

Během posuzování uměleckého díla v rámci zkoumání zaměřeného na něj jako na objekt je pozornost kladena na význam čistě fyzických reakcí na dílo, založené na jeho předmětnosti. Samotná fyzická reakce na dílo může být svým způsobem chápání díla. Vedle fenomenologického pojetí se objevují další způsoby vnímání díla, v tomto případě díky uchopování pojítek a asociací vytvořených tím, že u díla zkrátka jsme (tamtéž). Kladením otázek se otevírá diskuse, jejímž středem je interpretace jako nekonečný proces. Cílem interpretačního rámce založeného na vnímání objektu jako takového je zkoumání vztahu mezi formálními vlastnostmi vybraného díla a jeho významem. Děje se tedy to, že na díle nesledujeme „co“, nýbrž „jak“ - jak použil umělec vybraný materiál a jiné formální stránky díla k tomu, aby předal, zprostředkoval jeho smysl (tamtéž)?

Autoři metody *The Ways of Looking* zde upozorňují na možnosti výtvarné tvorby žáků, kteří jsou obvykle dobře seznámeni s formálním jazykem tvorby. Různé aktivity reflexe vlastního díla mohou nabídnout dobrý úvod ke kritické analýze uměleckého díla a procesu utváření jeho interpretace.

3.4. VNÍMÁNÍ VÝZNAMU KONTEXTU

S koncem tradičních dějin umění se více začala brát v potaz kontextualita díla. Došlo tedy k přesunu od toho, co dílo znamená k tomu, co činí. Dílo totiž není produktem individuálního (často mytizovaného) tvůrce, ale právě tak produktem specifické sociální situace, ve které vzniklo a fungovalo (Kesner 2005). Poslední rámeček pro vnímání současného výtvarného umění se zaměřuje na to, jak může být širší kontext díla integrální součástí jeho významu. Edwards a Westgate definují kontext jako: „ jakákoliv znalost, kterou účastníci vnímají jako relevantní pro uspořádání slov a významů v dané situaci“ (Edwards – Westgate 1987: 25). Oproti „subjektivnímu kontextu“, který jsme v tomto rozdělení zařadili do sekce individuální reakce, stojí kontext „objektivní“, který je pro všechny účastníky akce relativně společný, i když jeho vnímání může být u různých účastníků rozdílné (Slavík 1997: 79). Do širšího významu můžeme řadit dodatečné informace o umělci a jeho společenském nebo politickém pozadí. Debata se tak může poměrně snadno stočit k tématům „reálného světa“. Uvědomění si spojitost mezi dobou, kdy bylo dílo vytvořeno a dílem samotným může dát mladému divákovi sebedůvěru k utváření spojitostí mezi svými vědomostmi a chápáním díla.

Zde však vyvstává otázka, jak by měly být dodatečné informace o autorovi dostupné (jedno z témat zmiňovaného konceptu bílé krychle). Autorky textu *Contemporary Art and the Role of Interpretation* kulantně odpovídají, že odpověď na tuto otázku vyplývá z toho

jak ne/evidentní je informace součástí díla samotného. Co se tedy stane, když nebudeme znát specifický jazyk díla nebo jeho politický kontext, co můžeme zjistit samotným díváním se? Propojení individuální reakce, propojené s pojetím procesu, materiálů a kontextu vede k chápání interpretací jako kombinaci těchto aspektů, „alchymii ingrediencí, které vytváří ne jediný výklad, ale celé schéma spřízněných výkladů“.¹⁹

3.5. VYHLÍDKY INTERPRETACE A OSNOVY VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Metoda The Ways of Looking umožňuje diskusi nad pozorovanými díly, která se neustále přesouvá mezi různými rámci vnímání: mezi individuálním rámcem, rámcem nazírání obsahu, nazíráním formy a mezi kontextem díla či umělce. Tento proces dialektického zkoumání je umožněn hlubokým soustředěním se, jež poskytuje nové náhledy do uměleckého díla (tamtéž). Ze zmiňovaného výzkumu přístupu pedagogů k možnostem interpretace vyplývá, že je interpretace umění obvykle chápána ve smyslu platnosti jednoho autoritativního hlasu, který je vnímán jako pravda. Cílem však má být rozvinutí významu, který má být mnohostranný a žáci by měli tuto mnohost a různorodost interpretací přijmout. Umělcův záměr, jak bylo zmíněno výše, dřívější nejčastější klíč ke čtení díla, může být samozřejmě nadále vnímán jako jeden z faktorů vedoucí k interpretaci, ale už není konečným arbitrem a autoritou (tamtéž). Místo toho, význam má vyvstat z kolektivního, diskursivního procesu pátrání, kdy jsou osobní reakce nepřetržitě doplňovány dalšími rámci vnímání uměleckého díla. Interpretace se odehrává na základě tázání se, během kterého se k dílu přistupuje z různých perspektiv, které se vzájemně tvarují a prolínají.

¹⁹ Contemporary Art and the Role of Interpretation:
<http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/tatepapers/04autumn/charman.htm#notes2>

Chápání interpretace jako dialektické kritiky uměleckého díla skrze diskusi je zřejmým základem pro výuku schopnosti interpretace. Umělecká díla jsou fenomény, které jsou formulovány dialogem stejně jako vizuálními prostředky, takže je důležité chápat vztah mezi dílem a jeho kontextem. Jaké jsou limity tohoto přístupu? Problémem jistě může být strach z otevření se ostatním tím, že žák vyjádří svůj osobní názor v otevřené diskusi. V rámci formalistických osnov výtvarné výchovy, která se zaměřuje na výsledky, může být tato nestabilita vnímána jako složitý koncept nebo také jako prudká osvobozující síla.²⁰

²⁰ Contemporary Art and the Role of Interpretation:
<http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/tatepapers/04autumn/charman.htm#notes2>

4. VÝZKUMNÁ ČÁST

4.1. METODOLOGIE VÝZKUMU

Komplikovanost a komplexnost ne příliš popsané problematiky animačních programů je možno postihnout kvalitativním výzkumem. Kvalitativní výzkum, oproti výzkumu kvantitativnímu, jde do hloubky, pokouší se problému porozumět, nejen jej popsat (nejde o to, jak věci jsou, ale o to, jak fungují). Další velkou výhodou kvalitativního výzkumu je jeho pružnost, což v praxi znamená, že si „výzkumník vybírá na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky. Otázky může modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu“ (Hendl 2005: 50). Proto není nutné, abych k výzkumu přistupovala s hotovou hypotézou, což se hodí právě pro ne příliš prozkoumanou praxi edukační činnosti lektorských oddělení. Hlavní rysy obrazu problematiky budu sestavovat postupně v průběhu sběru dat a poznávání elementárních jevů. Celkovým cílem bude snaha o pochopení dění a vytvoření podrobného popisu toho, co budu pozorovat a co zaznamenám (Hendl 2005:52).

Kvalitativní výzkum budu částečně doplňovat kvantitativně. Budu hledat témata (kvalitativní přístup) a zároveň dělat kvantitativní obsahovou analýzu dat (počítáním výskytu určitých jevů). Mým cílem bude tzv. komplementarita, která umožňuje „objevování překrývajících se a rozdílných aspektů fenoménu získaných různými metodami“ (Hendl 2005:273).

Co se týká výběru vzorku, oslovím nejvýznamnější galerie a muzea umění v České republice, které se zabývají moderním a současným uměním. Důvodem je to, že právě u

moderního a současného umění nejčastěji vyvstávají pochybnosti o smyslu, významu, či o samotné existenci možnosti jeho interpretace. Tato homogenita vzorku by měla vést k snadnější komparaci, vyhodnocení, ale také přenositelnosti.

Pro pochopení principů výuky interpretace umění se nejprve zúčastním animačního programu dané instituce ve formě náslechu. Využití pozorování v tomto výzkumu je vhodné z několika důvodů, budu mít totiž zkušenost z „první ruky“ a také je vhodné pro „explorování témat, která je vhodné zmiňovat v rozhovoru“ (Hendl 2005:163). Bude se jednat o zúčastněné pozorování, „které se soustřeďuje na hloubkový popis a analýzu celého jevu“ (Hendl 2005:193). Zúčastněné pozorování prakticky vypadá tak, že se výzkumník účastní dění v dané situaci a sbírá data, zatímco se účastní přirozeně se vyvíjejících situací (tamtéž). Zúčastněné pozorování odpovídá kvalitativním metodám vzhledem k tomu, že ho nelze plně standardizovat, není tedy předepsána žádná jasně vymezená metoda, jak data získat.

Jak jsem zmínila výše, pozorování bude částečně probíhat kvantitativně, přičemž vycházím z metody *The ways of looking* a budu rysy této metody sledovat, přičemž vůbec není nutné, aby lektori tuto metodu znali. Vedle jiných rysů animačního programu budu sledovat, zda lektori upozorňují studenty na to, že k uměleckému dílu mohou mít jedinečný individuální vztah, na obsah, formu a zda je budou informovat o kontextu, resp. o významu znalosti kontextu uměleckého díla pro jeho pochopení. Budu zaznamenávat četnost výskytu těchto jevů a jejich vzájemný poměr. Výzkum však nemá v úmyslu být koncipován tak, že by měla metoda *The Ways of Looking* být dogmatickou pravdou a jediným správným přístupem k výuce interpretace umění stejně jako ke koncipování animačního programu. Spíše jsou předpoklady výzkumu takové, že je tato metoda velmi

komplexní snadno přehledná a její rysy je možné vysledovat i u animačních programů, které byly připravované bez její znalosti.

Oslovila jsem celou řadu významných institucí zabývajících se moderním a současným uměním a spolupráci nakonec přislíbilo lektorské oddělení Galerie hlavního města Prahy, Galerie výtvarného umění v Ostravě, Moravská galerie v Brně, Museum Kampa – nadace Jana a Medy Mládkových, Muzeum umění Olomouc (resp. Muzeum moderního umění v Olomouci) a v neposlední řadě také Národní galerie (resp. lektorské oddělení při Sbírce moderního a současného umění).

4.2. EMPIRICKÁ ČÁST

4.2.1. MUZEUM UMĚNÍ OLMOUC

Lektorské oddělení při Muzeu umění v Olomouci funguje od roku 2000, přičemž jsem se ve svém výzkumu zaměřila na Muzeum moderního umění, kde je jediným lektorem David Hrbek. Nabídka doprovodných programů Muzea moderního umění není příliš obsáhlá, avšak je poměrně rozmanitá.

Teoretickými východisky pro přípravě animačních programů v Muzeu umění Olomouc jsou zejména téma výstavy (včetně jejich společenského přesahu) a osobnost autora. Dále je dle lektora Davida Hrbka důležité si klást otázky po tom, k čemu chceme dojít, co má být výstupem animačního programu. Cílem by pak měl být zážitek, ale také získaná suma informací, přičemž animační programy nemají suplovat školu a výuku dějin umění. Dále by měl být během animačních programů prostor pro rozvíjení kreativity. Animační programy tedy podle Hrbka mohou probudit v jejich účastnících zájem o umění a to zejména v tom

smyslu, že umělecká díla neexistují „jen tak“, důležité je totiž objasnit vztahy, nalézt souvislosti, ale také rozvíjet kreativitu účastníků programu (včetně kreativity myšlení). Lektor by tedy podle Davida Hrbka měl žáky učit otevřenost k různým možnostem, hledání souvislostí, také by měl žákům vyvrátit představu „to bych uměl/a taky“, učit je, že každé umělecké dílo může být nějak srozumitelné, smysluplné. První dojem při setkání s uměním totiž nemusí být pravdivý, jde spíše o schopnost zkomplikování skutečnosti. Cílem animačních programů není schopnost orientovat se v umění, ale obecně v našem vizuálně bohatém světě. Velký význam vidí David Hrbek v aktivitách, které odbourají bariéry mezi ním a žáky, tedy v jakýchsi „ledoborcích“, což jsou dramatické prvky, akční vyjádření. David Hrbek je absolventem pedagogického oboru, avšak nechce být během animačních programů didaktický, spíše mu jde o naučené schopnosti, o zážitek.

Během interpretace jednotlivých děl s žáky je podle Davida Hrbka důležité ptát se jich na jejich osobní reakci (Líbí se vám? Proč?...), dále vyzdvihuje hledání vztahů obsahu a formy („i absence nějakého jevu může být obsahem“). David Hrbek také zdůrazňuje výuku k otevřenosti interpretace a k názorové pluralitě, chybný může být jen způsob vyjádření názoru. Důležité je tedy studenty vybízet k vlastnímu vyjádření se, k debatě, avšak to především záleží na tom, jak jsou žáci vyspělí a na učiteli výtvarné výchovy.

V rámci pozorování jsem se zúčastnila výstavy Michaela Rittsteina: Vlhkou stopou, animační program skutečně začal krátkou debatou sloužící k odbourání bariér mezi žáky a lektorem. Dále následovala individuální prohlídka výstavy, během které žáci našli odpovědi na jednoduchou otázku vztahující se k výstavě jako celku. Poté probíhala diskuse nad možnými odpověďmi na otázku a následně lektor spolu s žáky interpretoval několik vystavených děl. Na závěr proběhl workshop.

Lektor s účastníky animačního programu věnovali pozornost všem zmíněným rámcům poměrně rovnoměrně (viz tabulka 1). Místo jedné třídy se na animační program dostavily dvě, z toho tedy vyplývá příčina toho, proč se individuální reakce vyskytuje nejméně ze všech rámců (jen 9 %), přičemž během debaty o záměrech animačních programů David Hrbek zmiňoval charakteristiky individuálního přístupu k uměleckému dílu mezi prvními prvky, které během řízené interpretace nesmí chybět. Obsahový rámec (zastoupený podobně jako rámec formální a rámec kontextu) se soustředil zejména na to, co se v obraze děje (obsah a námět), přičemž tento fakt úzce souvisí s rozebíranými uměleckými díly (práce M.Rittsteina), pro které je příznačná příběhovost. V úzkém spojení s obsahem žáci pomocí lektora rozebírali formální stránku maleb (toto spojení ve svém komentáři k výuce interpretace uměleckého díla Hrbek sám naznačil), přičemž byl kladen důraz barevnost a zejména na proces vzniku, což se ukázalo být jedním z nejčastějších aspektů, ke kterým se vztahuje interpretace umění během animačních programů. Lektor neopomněl zdůraznit ani význam kontextu vzniku díla i umělcova života, což žákům přiblížilo pozadí interpretovaných uměleckých děl. Zajímavé je, že během rozhovoru o výuce interpretace uměleckého díla Hrbek význam kontextu explicitně nejmenuje, avšak zmínění „hledání vztahů“ a vysvětlování toho, že dílo neexistuje „jen tak“ se jako uvědomění si kontextu artefaktu pro jeho interpretaci chápat dá.

Schopnost udržení debaty a vzájemného dialogu i ve větším množství účastníků hodnotím jako největší klad zkoumaného animačního programu. Negativem mohl být fakt, že interpretace mohla být ovlivněna lektorovou prezentací autorových komentářů k jednotlivým dílům, což mohlo omezit záměr otevřenosti interpretace.

4.2.2. GALERIE HLAVNÍHO MĚSTA PRAHY

V Galerii hl. m. Prahy existuje lektorské oddělení v dnešní podobě od roku 2004. Dříve byly doprovodné programy připravovány ne příliš konzistentně a profesionálně. O všechny rozmanité doprovodné programy (animační programy, dílny, víkendové akce pro veřejnost) pro všechny typy škol se stará pouze jedna lektorka. Vzhledem k tomu, že má Galerie hlavního města Prahy pod svou správou 8 objektů, je poměr organizovaných výstav a počtu zaměstnanců v lektorském oddělení zdaleka nejmenší ze všech zkoumaných institucí. Lektorské oddělení navíc spolupracuje na jednorázových programech s dalšími institucemi (Botanická zahrada v Troji, Planetárium Praha atd.).

Během přípravy animačních programů vychází lektorka Lucie Haškovcová ze základních informací, které jsou v expozici dostupné a také z kontextu (historického, společenského) doby, kdy díla vznikala. Důraz lektorka klade na interaktivitu a zábavnost programů, neboť je jejím stěžejním cílem to, aby si žáci odnesli zážitek, aby se žáci přestali bát umění a muzeí a galerií obecně. Důraz na je kladen především na praktickou část a hlavním úkolem animačních programů je tedy odstranění předsudků vůči podobným institucím. Zároveň ale také považuje za důležité, aby žáci pochopili význam díla, to, proč visí v galerii, proč je ceněné. Z tohoto důvodu lektorka vyzdvihuje jedinou návštěvu animačního programu v instituci, oproti lektorům jiných institucí nevyzdvihuje kontinuitu návštěv, nýbrž prvotní zážitek, který by měl být natolik intenzivní, že odstraní bariéry mezi žáky a galeriemi natrvalo. Obecně Lucie Haškovcová zdůrazňuje flexibilitu animačních programů, neboť je každý z nich jedinečný (různé skupiny zaujmou různá díla) a i lektor by se této jedinečnosti měl přizpůsobit. To je jistě také jeden z důvodů, proč lektorka (oproti ostatním lektorům)

nevyužívá tzv. pracovních listů, neboť ty podle ní potlačují zážitek dítěte a připomínají mu povinnosti ve škole. Lucie Haškovcová je absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a z jejího výtvarně-pedagogického vzdělání zřejmě také vychází důraz na praktickou část animačních programů.

Co se výuky interpretace týká, lektorka zdůrazňuje nutnost otevřenosti interpretací, kdy účastník animačního programu vyjadřuje svůj názor (vychází z osobní reakce – co mu dílo připomíná, jaký má na něj názor), dále je obvykle rozebrána formální stránka díla, technika a na závěr lektorka žáky seznamuje se záměrem autora, s jeho východisky. Jak již bylo zmíněno výše, lektorka pro pochopení díla vyzdvihuje dobový kontext jeho vzniku. Podle lektorky je důležité se zabývat výstavou jako celkem, spíše než jednotlivými díly. Obecně výchovu k interpretaci nevidí Lucie Haškovcová jako jednu z nejdůležitějších složek animačního programu, důležitá je spíše výchova ke svobodě názoru a zprostředkování intenzivního zážitku.

V Galerii hlavního města Prahy jsem se zúčastnila animačního programu k výstavě V spektru rozmanitosti 11+1, animační program byl skutečně zaměřen na výstavu jako na celek, spíše než na jednotlivá díla a od toho se odvíjela i jeho dynamika. Program byl rychlejší a spíše než na rozbor děl se soustředil na práci jednotlivých autorů. Možná díky tomu žáci jeví největší zaujetí až během workshopu na závěr akce.

Lektorčino přesvědčení o způsobu výuky interpretace a skutečné interpretace uměleckých děl se v případě tohoto animačního programu příliš neshoduje (viz Tabulka 2). Lektorka zmiňovala význam individuální reakce na dílo, vyjádření vlastního názoru, přičemž účastníci animačního programu příliš prostoru na vyjádření nezískali (osobní reakce měla pouze 6% výskyt). Tento fakt by mohl souviset se skutečností, že se jednalo o poměrně

rozsáhlou výstavu a že lektorka, jak bylo zmíněno výše, preferuje zážitek z výstavy jako celku spíše než z pochopení jednotlivých děl. Lektorka dále zmiňovala význam kontextu uměleckého díla, jehož četnost byla podobná četnosti výskytu využívání obsahu jako cesty k pochopení díla (26,9 % a 22,4 %). Nejčastěji byla během této animace rozebírána formální stránka uměleckého díla, přičemž její význam se shoduje i s názorem lektorky vyjádřeném v rozhovoru. Interpretace byla omezená tím, že se lektorka společně se studenty zabývala spíše osobnostmi a prací jednotlivých autorů obecně, resp. především formální stránkou jejich tvorby. Velkou výhodou animačního programu byl fakt, že si žáci skutečně mohli prohlédnout celou výstavu a také zábavnost workshopu, během kterého se uvolnili. Nevýhodou pak byla zřejmě příliš velká rychlost prohlídky, která vedla k tomu, že žáci (a to zejména ti méně průbojní) neměli příliš prostoru k vyjádření svého názoru.

4.2.3. MUSEUM KAMPA – NADACE JANA A MEDY MLÁDKOVÝCH

Lektorské oddělení při Museu Kampa – nadaci Jana a Medy Mládkových funguje od roku 2007, kdy začaly probíhat první animační programy pro školy. Můžeme se zde setkat, relativně ve vztahu k velikosti sbírky, s různorodou nabídkou doprovodných programů. Vedle sbírky děl Františka Kupky je pro Museum Kampa typický vztah autorů děl ze sbírky moderního středoevropského umění k oficiálnímu režimu ve státech střední Evropy, to znamená, že se jedná o umění oficiálně neuznávaných umělců ze zemí bývalého východního bloku. Můžeme tedy předpokládat, že se bude jednat o animační programy silně reflektující kontext vzniku děl.

Příprava animačních programů vychází dle vedoucí lektorského oddělení Kariny Kottové z Rámcového vzdělávacího programu tak, aby mohly být programy navázány na celoroční výuku ve škole a aby si učitelé s žáky mohli plnit jednotlivé klíčové kompetence během

animačních programů. Podle naplňování jednotlivých klíčových kompetencí vypadá i nabídka jednotlivých programů, přičemž jsou jednotlivé kompetence pro přehled učitelů zmíněny v nabídce animačních programů. Jedním z principů animačních programů je konstruktivistická představa učení, tzn. představa, že neexistuje jediná pravda. K této otevřenosti by žáci měli během animačního programu přijít sami a mělo by to vést ke svobodě myšlení. Hlavním cílem animačních programů dle Kottové je oživení umění, vybudování aktivního vztahu k umění. To ovšem neznamená, že by neměli být žáci poučeni o významu znalostí dějin umění, hlavní je podle Kottové ukázat, že umění může být zábavné, což vyžaduje, aby byl lektor komunikativní, otevřený a svým vyjadřováním se přizpůsobil zúčastněným. Jde tedy o to, aby se žáci učili nezatrácovat umělecké dílo, aby se do muzeí a galerií vraceli a nebrali nic jako dogma. Vedoucí lektorského oddělení Kottová zdůrazňuje význam propojení muzea a školy obecně, a proto vyzdvihuje kontinuitu návštěv vybraného muzea. Význam klade také na přístup učitele/učitelky výtvarné výchovy a to zejména na fakt, zda jsou žáci zvyklí na interakci a dialog nad uměleckými díly. Také vyzdvihuje možnosti, které by nabízela jakási databáze animačních programů, kam by lektoři různých institucí zaznamenávali absolvované programy jednotlivých tříd, přičemž by na sebe mohli lektoři jednotlivých institucí navazovat. Vedoucí lektorského oddělení je absolventkou FHS UK a magisterského programu Arts and Heritage: Policy, Management and Education a její zaměření se projevuje i v podobě animačních programů, důraz je kladen na interdisciplinaritu (u zkoumaného animačního programu byly otázky umění rozšířené o otázky historické, filosofické, lingvistické) a vlastní aktivitu zúčastněných žáků (tzv. hands-on aktivity, při kterých jsou problémy poznávány skrze vlastní zkušenost).

Výuka interpretace umění podle Kottové souvisí se zmiňovaným konstruktivismem tak, aby interpretace nebyla dogmatickou znalostí, ale aby fungovala oboustranně. Možnosti interpretace mohou být dle Kottové děleny na bezprostřední reakci žáka (zda se mu dílo líbí, co mu připomíná, o čem si myslí, že dílo je) a formální kvality díla (význam formy pro obsah: proč dílo jak vypadá, proč je jak udělané). Dále je podle Kottové důležité připomínat kontext (ať už se jedná o kontext umělcova života, dané doby), který žákům pomůže k reflexi vybraného díla tak, aby (v ideálním případě) spolu s lektorem konstruovali význam společně.

Zúčastnila jsem se animačního programu „Struktury“, který se zabývá strukturalismem a významem provázanosti lidí a zejména umělců s okolním světem. Prakticky se zabývá pěti díly, to znamená spíše rozborem konkrétních děl než celé sbírky. Tématům, které se celou sbírkou prolínají, je však věnována pozornost. Obecně zde šel vysledovat význam kontextu pro pochopení vybraného díla (politický kontext, kontext života daného umělce) a také formální vlastnosti díla (použití „odpadových“ materiálů) v souvislosti s kontextem.

Viz Tabulka 3. Vedoucí lektorského oddělení při Museu Kampa pro interpretaci uměleckého díla uvedla význam osobního přístupu k dílu, resp. bezprostřední reakci na dílo, který byl během pozorování zastoupen 14% četností a vysvětlení nároku na vlastní názor má být zdrojem výuky ke svobodě. Dále Kottová zmínila význam formální stránky díla (34,1 %), která má být zdrojem pro pochopení obsahu a významu (22,4 %) artefaktu. Kontext podle očekávání patřil mezi nejčtenější zdroje interpretace, avšak nebyl zdrojem nejčastějším (oproti 34,1 % formální stránky díla 29,1 %). Za kladnou stránku animačního programu by se dalo označit zapojení rozechřívací aktivity, během které žáci pochopili vysvětlované téma a výtvarná technika na závěr, kdy byla probíraná témata probírána ve

světle dnešního světa a tak byla znovu přiblížena zúčastněným. Nevýhodou pak byl nedostatek času, který vedl k autoritativnosti lektora a neumožnil žákům otevřít se.

4.2.4. NÁRODNÍ GALERIE: LEKTORSKÉ ODDĚLENÍ PŘI SBÍRCE MODERNÍHO A SOUČASNÉHO UMĚNÍ

Lektorské oddělení při sbírce Moderního a současného umění ve Veletržním paláci zajišťuje animační programy pro všechny typy škol a ze zkoumaných institucí zajišťuje zřejmě nejrozmanitější nabídku doprovodných programů.

Mezi nejdůležitější východiska při přípravě animačních programů řadí vedoucí lektorského oddělení Pavla Černochová Rámcový vzdělávací program a s ním spojené klíčové kompetence s cílem, aby byly programy snadno zapojitelné do výuky výtvarné výchovy. Animační program by totiž v nejlepším případě měl zapadat do struktury plánu výuky dané třídy. Za důležitý považuje Černochová rovněž kontakt s originálním dílem. Vlastní komentář zúčastněných žáků se pak očekává ve vztahu k probíranému uměleckému dílu, stejně jako k vlastní tvorbě. Nabídka animačních programů je rozdělena podle probíraného učiva a výstupů, což pedagogovi umožňuje vybrat si ten z programů, který je pro probírané téma během vyučovací hodiny ve škole nejlepším doplněním. Většina lektorů Veletržního paláce jsou vystudovaní výtvarní pedagogové, což se do jisté míry promítá ve zdůrazňování provázanosti s výukou ve škole. Dále je zde patrný vliv práce Jaroslava Vančáta.

Cílem animačních programů je vedle osobního zážitku každého žáka spolupráce celé skupiny. Zde Černochová vyzdvihuje aktivní přístup učitele/učitelky výtvarné výchovy a jeho/její přípravu skupiny před animačním programem. Jedním ze základních cílů je to, aby se žáci nebáli institucí jako je Národní galerie, aby se zbavili ostychu vůči umění v

muzeích a galeriích. Dalším z cílů je narušení představy „nadaného umělce“, spíše je během animačních programů vyzdvihována možnost plurality názorů. Účastníci animačního programu by se měli naučit vnímat umělecké dílo jako společenský fenomén a fakt, že žádné dílo není náhodou. Černochová také zdůrazňuje význam znalosti základu etap dějin umění, jelikož věří, že pro pochopení uměleckých děl je jejich znalost také důležitá. Hlavní je ale samotná aktivita účastníků animačního programu a to zejména ve smyslu diskuse nad uměleckým dílem nad jeho kontextem (společenským, historickým, který se odvíjí se od tématu vybraného animačního programu), nad emocemi, které v žácích vyvolává, nad formou (spojení formy a obsahu). Důležité je také umožnit žákům „nalézt kategorie, podle kterých si svůj dojem mohou strukturovat“ (z rozhovoru s Pavlou Černochovou). Takový postoj by měl pomoci k porozumění, k interpretaci vizuálně obrazných vyjádření obecně.

Pozorování probíhalo během animačního programu „Nebojte se současného umění“, který svým formátem vybízí k aktivitě zúčastněných žáků. Nejprve klade důraz na reflexi pocitů, které díla českého poválečného umění v expozici vyvolávají, poté si každý z žáků vybírá uměleckého dílo, se kterým „má problém“, nelíbí se mu, zkrátka ho nechápe. Zúčastnění si často vybírají díla, která vypadají jako by ani nepatřila do galerie, jsou to abstraktní fleky nebo naopak instalace „obyčejných věcí“. O vybraných dílech mají studenti připravit krátkou prezentaci. Poté všichni diskutují s lektorkou a hledají významy díla, hledají důvody, proč má dané dílo nárok na to být vystavené v galerii, proč může mít status umění. Tento program se zabýval především formálním experimentováním umělců druhé poloviny dvacátého století a také dobovým kontextem vybraných děl.

Interpretace umění zde probíhala velmi podobně tomu, jak ji Černochová následně naznačila v průběhu rozhovoru (Viz Tabulka 4). Animační program vycházel z emocí, které v žácích umělecká díla vyvolávají a to zejména z emocí negativních (žáci si vybírali díla, se kterými měli problém, kterým nerozuměli), které se po prezentaci a diskusi nad dílem staly neutrálními nebo dokonce pozitivními. Individuální reakce tedy byla východiskem celého programu a tak bylo možné se setkat s tímto rámcem v 13,3 % případů rozebírání výtvarného díla. Lektorka se snažila žákům vysvětlit fakt, že umělecké dílo patří do galerie na základě jeho významu pro kulturní kontext doby vzniku (kontextuální rámec se vyskytuje ve 22,2 %), což Pavla Černochová avizovala předem jako jeden z důležitých zdrojů při přípravě animačního programu, neboť znalost dějin umění chápe pro interpretaci výtvarného uměleckého díla jako zásadní. Nejčastěji se vyskytovala interpretace formy (40 %). Rozbor formální stránky uměleckého díla se skutečně často vyskytoval ve spojení s jeho obsahem, neboť animační program probíhal ve sbírce zabývající se poválečným uměním v Československu, tedy ve sbírce, kde jsou především zastoupena díla autorů experimentujícím s formální stránkou své tvorby.

Velkou výhodou vybraného animačního programu byla aktivita zúčastněných žáků, debata nad díly, hledání významů, přičemž ani jeden nebyl významem autoritativním. Nevýhodou animačního programu pak byla absence praktické aktivity.

4.2.5. MORAVSKÁ GALERIE BRNO

Doprovodné programy mají v Moravské galerii dlouhou tradici a ve své současné podobě existují zhruba 13 let. Lektorské oddělení v této instituci nabízí široký a rozmanitý program, kterým se snaží oslovit všechny věkové kategorie a cílit na ně nejen teoretické programy, ale rovněž ateliéry, výtvarné kurzy, různé workshopy. Moravská galerie má ve

svých sbírkách umění takřka všech období, čímž se od ostatních institucí liší. Zkoumaný doprovodný program se však odehrával v části stálé sbírky, kde je prezentovaný kubismus, takže se i zde jedná o zkoumání přístupu k modernímu umění.

Lektorské oddělení Moravské galerie je zdaleka nejvíc tradičně zaměřené, důraz je zde kladen především na představení vybraného období/umělce, přičemž je zdůrazňována objektivita informací z dějin umění. Lektoři se vymezují vůči přístupům zdůrazňujícím otevřenou interpretaci a vlastní pohled na umělecké dílo, přičemž zdroj tohoto konzervatismu se dá odvodit od faktu, že se ve výstavách žáci setkávají i se starým uměním, neboť se podle lektorky Evy Strouhalové nedá opomenout z čeho autoři vycházeli. Proto je i pro lektory důležitá znalost dějin umění a přestože jsou někteří ze zaměstnanců absolventy pedagogických fakult, u externích pracovníků preferují studium dějin umění. Ve spojení s praktickými aktivitami jsou cíly animačních programů kultivace vkusu žáka a přivedení žáků do galerie s cílem, aby zde účastníci animačního programu strávili příjemný čas, neměli ostych vůči galeriím a muzeím a odstranily se tak bariéry mezi nimi a uměleckými díly. Důležitá je i praktická stránka animačního programu, tj. workshop, během kterého si účastníci mohou uvědomit, že každý člověk má nárok na vlastní tvorbu (odstranění mýtu umělce-génia).²¹ Rámcový vzdělávací program zatím není zakomponován do přípravy animačních programů.

Vzhledem k interpretaci díla je dle lektorů Moravské galerie nejdůležitější kulturní pozadí díla, spekulace nad významem zde není příliš vítána, není totiž vhodné prezentovat informace, které nejsou ověřené. Měly by být tedy oddělovány pravdivé informace z dějin

²¹ Zajímavé v porovnání se zjištěnou skutečností, že Strouhalová příliš neholduje mnohosti interpretace uměleckého díla.

umění a vlastní názor žáků. Při snaze interpretovat umělecké dílo se lektoři s účastníky animačního programu vedle kulturního kontextu soustředují především na formální kvality díla (barevnost, tvary, stopy, kompozici), ale i na pocitovou stránku díla. Tento tradiční přístup by podle Strouhalové neměl bránit interakci během prohlídky.

V Moravské galerii v Brně jsem se zúčastnila animačního programu zabývajícího se kubismem. Nevím, zda se jedná o běžný postup, nebo zda šlo o výjimečnou situaci, ale animační program trval pouze jednu hodinu, přičemž většinu času zabraly dva workshopy. To znamená, že žáci měli šanci letmo projít částí sbírky zabývající se kubistickým uměním a designem a spolu s lektorem se zastavili u vybraných děl. Tato teoretická část trvala pouze cca 15 min., což znamená, že čas nebyl dostatečně dlouhý pro odstranění bariér, aby žáci neměli ostych se projevovat.

Interpretace uměleckých děl v tomto případě skutečně vypadala velmi odlišně od ostatních zkoumaných případů (Tabulka 5). Na počátku animačního programu měli žáci vyjádřit svůj názor k barevnosti a tvarům jednoho díla, přičemž zřejmě z časových důvodů nedostali příliš prostoru (jen 6,2% výskyt). Relativně podrobně byla rozebírána formální stránka děl (30,8 %), což bylo vzhledem k tématu animačního programu „Pravidelné a nepravidelné“ (porovnání volného a užitého umění v kubismu) očekávatelné. Důraz na kontext vzniku díla potvrdila i vedoucí lektorského oddělení Evy Strouhalové, takže 43,1% četnost není překvapující. Tento program zřejmě klade jiné požadavky a cíle než ostatní animační programy a bylo by jistě zajímavé porovnat aktivizující programy i jiných lektorských oddělení z institucí, které připravují výstavy i pro jiné než moderní a současné

umění.²² Kladem animačního programu byly dva workshopy umožňující poznání rozdílu mezi volným uměním a designem. Nevýhodou pak byla malá interakce a prakticky žádná společná reflexe, kdy by účastníci mohli pochopit či prohloubit probranou látku.

4.2.6. GALERIE VÝTVARNÉHO UMĚNÍ V OSTRAVĚ

Přestože má, v porovnání s ostatními zkoumanými institucemi, tzv. edukační oddělení při Galerii výtvarného umění v Ostravě v technickém ohledu zdaleka nejskromnější podmínky pro své fungování, nabízí velké množství animačních programů ke všem pořádaným výstavám a toto omezení oddělení nebrání, aby kvalitativně patřilo k nejlepším ze zkoumaných institucí.

Příprava animačních programů samozřejmě vychází v první řadě z toho, k jaké výstavě se animační program vztahuje a vedoucí lektorka Marcela Pelikánová nemá přesně vymezenou strukturu toho, jak obvykle animační programy probíhají. Vedoucí edukačního oddělení také zdůrazňuje vliv artefaktiky na postoj vůči přípravě doprovodných programů, přičemž základním cílem animačních programů je zážitek z děl, který je propojením samostatné interpretace díla a uměleckého zážitku. Z praktického důvodu vycházejí lektorky také z Rámcového vzdělávacího programu, přičemž v něm vidí nástroj usnadnění učitelovy vyjednávací pozice pro obhájení exkurzí do muzeí a galerií, spíše než zdroj změny výuky výtvarné výchovy. Jako cíle animačních programů lektorky definovaly aktivní přístup k dílům a jejich vnímání, odstranění bariér mezi dětmi a uměním, dále význam vidí v komunikaci v rámci skupiny, ale také v uvědomění si možnosti „komunikovat“ s dílem a hledání cesty k této komunikaci. Cílem animačních programů je také výuka ke svobodě, k

²² Tomu odpovídá Národní galerie, avšak zkoumané lektorské oddělení spolupracuje pouze se Sbírkou moderního a současného umění, takže nenalzáme podobné tendence jako v Moravské galerii.

neautoritativnosti jednoho názoru. Obě lektorky zaměstnané v edukačním oddělení jsou absolventky pedagogicky zaměřených škol, avšak vedoucí tohoto oddělení je absolventkou oboru zaměřeného zejména na výtvarnou tvorbu a dále na arteterapii, což se odráží i v aktivním přístupu vůči osobnostem žáků účastnících se animačního programu.

Pro interpretaci umění a její výuku je v tomto lektorském oddělení nejdůležitější, aby si účastníci animačního programu uvědomili význam toho, *kdo, co, proč a jak* vybraný artefakt tvořil. Na tomto konceptu stojí veškeré animační programy a interpretace uměleckých děl v jejich průběhu. Otázka „jak“ má například umožnit vcítění se do autora, učí empatii vůči uměleckému dílu. Pochopení těchto otázek by pak mělo být prohloubeno během praktické činnosti (výtvarné, ale například i dramatické), kdy si žáci uvědomí význam vybraného uměleckého díla (z této myšlenky se odráží i přístup k přípravě programů). Lektorky věří, že tento přístup usnadní účastníkům animačního programu vztahovat se k uměleckým dílům obecně, díky otázkám *kdo, co, proč a jak* mohou žáci získat sebedůvěru pro své snahy o komunikaci s uměleckým dílem. Pro interpretaci uměleckého díla je významná osobnost interpretujícího žáka, z něhož by interpretace dle lektorek měla vycházet, problémem však může být strach žáků otevřít se vůči skupině, vyjádřit svůj vlastní názor a to je také jeden z důvodů, proč lektorky preferují menší skupiny žáků. Pro komunikaci se skupinou účastníků animačního programu, ale také s žáky jako jednotlivci je zásadní osobnost učitele/učitelky a způsob výuky a komunikace během běžných vyučovacích hodin.

V Galerii výtvarného umění v Ostravě jsem se zúčastnila animačního programu k výstavě Krištofa Kintery „Duch svatý otevřený“, přičemž výstava obsahovala jen 8 objektů. Žáci si

po obecné představení Kinterova díla měli vybrat jedno z vystavených, které je nějakým způsobem zaujalo, o kterém by se chtěli dovědět více. Dílo pak měli za úkol jednoduše popsat a ze svých děl je pak sestavit. Bohužel nedošlo k hlubšímu rozebrání významům Kinterových objektů, což bylo však vzhledem k věku zúčastněných (5.třída ZŠ) pochopitelné.

V případě tohoto animačního programu patřil poměr využití jednotlivých rámců k pochopení díla k nejvyváženějším ze zkoumaných (viz tabulka 6). Žáci dostali dostatečné množství prostoru pro vyjádření vlastního názoru (11,5 %) a skutečně měli šanci zasadit si umělecké dílo do kontextu svých znalostí. Dále byl kladen velký důraz na otázku „jak?“ a to i zřejmě i z toho důvodu, že Kintera pro své objekty využívá netradičních materiálů. Klazení důrazu na formální stránku díla se vyskytlo v 30,8 %. Otázky po kontextu vzniku děl (zejména otázky „kdo?“, „kdy?“) se vyskytly stejně často (28,8 %) jako otázky po jejich obsahu a významu (28,8%).

4.3. POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ

Ze zkoumaných rámců je nejméně často zastoupen rámeček individuální reakce (viz Obrázek 1, 2) a příčin tohoto jevu může být několik. Mají snad lektori příliš velký strach z otevřené interpretace? Nebo mají strach, že se žáci budou bát uvolnit a prezentovat své dojmy a názory? Je příčinou této skutečnosti nedostatek času k vybudování důvěry mezi lektorem a žáky? K zodpovězení těchto otázek by bylo potřeba samostatného výzkumu, jisté ale je, že žádaná svoboda myšlení a sebevědomí v přístupu k uměleckému dílu může být dosavadním přístupem dosažena jen omezeně. Lektori během rozhovorů vnímali individuální pohled na dílo jako jeden z elementárních postojů vůči uměleckému dílu, což

je pozoruhodné zjištění vzhledem ke zastoupenosti výskytů zaznamenaných během pozorování.

Rámec obsahový a rámec byl ve většině případů zastoupen jako druhý nejméně využívaný rámec (viz Obrázek 1, 2) a několik z lektorů během rozhovoru naznačilo fakt, že obsahová stránka díla je v průběhu animačních programů často interpretována ve spojení s formální stránkou díla. Výzkum však prokázal, že je obsahová stránka díla, v porovnání se stránkou formální, poměrně málo využívaným zdrojem interpretace díla.

Kontext byl, vedle formálního rámce (viz Obrázek 1, 2), nejčastěji zastoupeným zdrojem interpretace uměleckého díla, což odpovídá i názorům dotazovaných lektorů. Kontext uměleckého díla patřil, vedle individuálního přístupu, k nejčastěji vyzdvihovaným zdrojům interpretace. Tento rámec byl ale poměrně často zúžen pouze na kontext doby vzniku uměleckého díla a kontext autorova života. Jev, který byl ve většině případů téměř nebo úplně opomenut byl kontext díla v rámci expozice (tj. kategorie zavěšení, interpretace a prostředí). Nejčastějším zjištěným rámcem (v pěti ze šesti zkoumaných případů) se ukázal být rámec nazírání formy výtvarného uměleckého díla. Toto zjištění je zajímavé v porovnání se skutečností, že formální stránku díla jako zdroj interpretace uměleckého díla lektoři zmiňovali, avšak nikdo ji výrazně nevyzdvíhal.

5. ZÁVĚR

V první části této práce byl naznačeny příčiny potřeby výuky interpretace výtvarného umění a zásadní otázky, jimž v dnešní době čelí galerie a muzea umění. V další části byla popsána činnost lektorských oddělení a charakterizovány animační programy, přičemž bylo také nutné představit základní otázky, jimž v dnešní době čelí výuka výtvarné výchovy ve školách. Po teoretické části následovala část empirická, přičemž byla hodnocena a porovnávána data získaná během pozorování a následků, která vedla k následujícím závěrům.

Jak bylo zmíněné v úvodu práce, galerie a muzea umění se bez různých forem prezentace uměleckých děl již nemohou obejít. Jedním ze způsobů, jak získat více diváků, kteří mají kvalitní zkušenost z návštěvy výstavy je vychovat si je. Nástrojem k této výchově lidí, kteří nebudou mít ostych vůči návštěvám galerií a muzeí, mohou být právě animační programy. Tyto interaktivní prohlídky umožní žákům strávit zábavný čas v jinak nezáživně nahlížené instituci a také je mnohým věcem mohou naučit. Jednou z věcí, kterou by si žáci mohli díky animačnímu programu osvojit, je elementární schopnost interpretace výtvarného uměleckého díla, resp. obrazně výtvarného vyjádření obecně. Nástrojem k pochopení výuky interpretace uměleckého díla může být právě metoda *The Ways of Looking*.

Hlavní výzkumným tématem byla otázka, nakolik jsou si lektori vědomi způsobu, jakým vyučují interpretaci uměleckého díla. Výuka interpretace umění se ukázala být samozřejmým tématem pro všechny lektory, přičemž je z výsledků evidentní, že zdrojem interpretace bývá nejčastěji formální stránka děl. Individuální reakce byla zdůrazňována jako jeden ze základních elementů řízené interpretace, avšak v praxi se ukázala být

marginalizovaným rámcem. Pozorování spolu s rozhovorem prokázalo, že si lektoři svých přístupů vědomi jsou, avšak interpretace uměleckého díla během animačního programu zřejmě není příliš strukturovanou aktivitou. Z této skutečnosti mohou tedy plynout odchylky dat z pozorování od zjištěných dat z rozhovorů.

Další zjištěnou skutečností je zážitkový charakter animačních programů doplněný o informace z dějin umění. Možnost utvořit si vlastní pohled na umělecké dílo příliš prostoru nedostává a na systematickou výuku interpretace uměleckých děl zřejmě nezbývá dostatečné množství času. Základ zkoumaných animačních programů tedy vidím v odstranění bariéry mezi žákem a uměním v tom smyslu, aby si účastníci animačního programu uvědomili, že v galerii či muzeu může být i zábava (přičemž tento prvek také odpovídá názorům všech dotazovaných lektorů).

Galerie a muzea umění v České republice se snaží držet krok se současnými trendy. Přesto se většina lektorů shoduje v tom, že v porovnání s ostatními odděleními výstavních institucí není lektorské oddělení bráno jako stejně důležité; jinými slovy: lektorská oddělení a jejich aktivity jsou často vnímány jako jakási doplňková služba a ne jako integrální součást instituce.

6. PŘÍLOHY

TABULKA 1: MUZEUM UMĚNÍ OLOMOUC

Instituce: Muz. um. Olomouc, Výstava: M.Rittsetein, Datum: 14.5.09, Lektor: D.Hrbek	četnost	%celek	%podkat.
Individuální reakce	10	9,0%	
Já: Jaké jsou vaše první reakce na dílo? Proč ?	5	4,5%	50,0%
Vlastní svět: Co vám to připomíná? Proč?	2	1,8%	20,0%
Vlastní zkušenost: S čím můžete dílo propojit? Připomíná Vám něco, co jste už viděli?	3	2,7%	30,0%
Obsah	30	27,0%	
Obsah: Co je to za dílo? O čem je? Co se v něm děje?	11	9,9%	36,7%
Sdělení: Co dílo představuje? Jaké je asi jeho sdělení?	4	3,6%	13,3%
Název: Jak dílo umělec nazval? Mění název Váš pohled?	5	4,5%	16,7%
Námět: Co je námětem díla?	7	6,3%	23,3%
Druh, žánr díla: Jak se dílo vztahuje k tradičním žánrům? K zátiší, krajině, portrétu?	3	2,7%	10,0%
Forma	36	32,4%	
Barva: Jaké barvy byly použité? Proč? Jaký vytváří dojem?	6	5,4%	16,7%
Tvary: Jaké vidíte? Jsou oblé, ostré? Jaký vytváří dojem?	4	3,6%	11,1%
Stopy: Jaké stopy umělec zanechává? Jaký vytváří dojem?	3	2,7%	8,3%
Povrch: Jaký je? Jaká je textura díla? Jaký vytváří dojem?	3	2,7%	8,3%
Kompozice: Jak je dílo uspořádané?	1	0,9%	2,8%
Rozsah: Jak je dílo velké? Proč? Jak by se změnil váš názor, kdyby bylo jinak rozsáhlé?	2	1,8%	5,6%
Prostor: Je v díle iluze prostoru? Jakou roli hraje u díle 2D nebo 3D?	3	2,7%	8,3%
Materiály: Jaké jsou použité materiály? Jsou tradiční nebo "odpadové"? Co kdyby byly jiné?	4	3,6%	11,1%
Proces: Jak prožila tvorba? Autor sám nebo prefabrikované? Vidíte stopy procesu?	10	9,0%	27,8%
Kontext	35	31,5%	
Kdy: Kdy bylo dílo vyrobené? Je mezi dílem a dobou nějaká spojitost?	6	5,4%	17,1%
Kde: Kde bylo dílo vyrobené? Řekne nám místo výroby něco o díle?	2	1,8%	5,7%
Kdo: Kdo dílo vytvořil? Co o autorovi víme? Kdo je zadavatelem díla?	5	4,5%	14,3%
Dějiny: Můžete dílo vztáhnout ke společnosti a politice dané doby?	4	3,6%	11,4%
Jiný druh umění: Jak souvisí s uměním dané doby? Literaturou, hudbou, filmem?	7	6,3%	20,0%
Jiné znalosti: Jak dílo souvisí např. s vědou, ekologií, fyzikou, geografii?	5	4,5%	14,3%
Přítomnost: Jak se na dílo dívají lidé dnes? Je pohled odlišný od pohledu původního?	2	1,8%	5,7%
Zavěšení: Kolik prostoru je kolem díla? Jaká díla ho obklopují? Proč asi? Jsou si díla podobná?	1	0,9%	2,9%
Interpretace: Jsou k dispozici doprovodné informace? Ovlivňují nějak váš názor?	1	0,9%	2,9%
Prostředí: Jak velká místnost? Jak ovlivní náš dojem? Jaké barvy jsou zde? Mohlo by být venku?	2	1,8%	5,7%

Zdroj: Autorka

TABULKA 2: GALERIE HLAVNÍHO MĚSTA PRAHY

Instituce: GHMP, Výstava: Dům U Zl. prstenu: 11+1, Datum: 29.4.09, Lektor: L.Haškvcová	četnost	% celek	% podkat.
Individuální reakce	4	6,0%	
Já: Jaké jsou vaše první reakce na dílo? Proč ?	1	1,5%	25,0%
Vlastní svět: Co vám to připomíná? Proč?	0	0,0%	0,0%
Vlastní zkušenost: S čím můžete dílo propojit? Připomíná Vám něco, co jste už viděli?	3	4,5%	75,0%
Obsah	15	22,4%	
Obsah: Co je to za dílo? O čem je? Co se v něm děje?	4	6,0%	26,7%
Sdělení: Co dílo představuje? Jaké je asi jeho sdělení?	1	1,5%	6,7%
Název: Jak dílo umělec nazval? Mění název Váš pohled?	3	4,5%	20,0%
Námět: Co je námětem díla?	6	9,0%	40,0%
Druh, žánr díla: Jak se dílo vztahuje k tradičním žánrům? K zátiší, krajině, portrétu?	1	1,5%	6,7%
Forma	30	44,8%	
Barva: Jaké barvy byly použité? Proč? Jaký vytváří dojem?	4	6,0%	13,3%
Tvary: Jaké vidíte? Jsou oblé, ostré? Jaký vytváří dojem?	2	3,0%	6,7%
Stopy: Jaké stopy umělec zanechává? Jaký vytváří dojem?	3	4,5%	10,0%
Povrch: Jaký je? Jaká je textura díla? Jaký vytváří dojem?	2	3,0%	6,7%
Kompozice: Jak je dílo uspořádané?	3	4,5%	10,0%
Rozsah: Jak je dílo velké? Proč? Jak by se změnil váš názor, kdyby bylo jinak rozsáhlé?	1	1,5%	3,3%
Prostor: Je v díle iluze prostoru? Jakou roli hraje u díle 2D nebo 3D?	0	0,0%	0,0%
Materiály: Jaké jsou použité materiály? Jsou tradiční nebo "odpadové"? Co kdyby byly jiné?	6	9,0%	20,0%
Proces: Jak probíhala tvorba? Autor sám nebo prefabrikované? Vidíte stopy procesu?	9	13,4%	30,0%
Kontext	18	26,9%	
Kdy: Kdy bylo dílo vyrobené? Je mezi dílem a dobou nějaká spojitost?	2	3,0%	11,1%
Kde: Kde bylo dílo vyrobené? Řekne nám místo výroby něco o díle?	0	0,0%	0,0%
Kdo: Kdo dílo vytvořil? Co o autorovi víme? Kdo je zadavatelem díla?	5	7,5%	27,8%
Dějiny: Můžete dílo vztáhnout ke společnosti a politice dané doby?	4	6,0%	22,2%
Jiný druh umění: Jak souvisí s uměním dané doby? Literaturou, hudbou, filmem?	1	1,5%	5,6%
Jiné znalosti: Jak dílo souvisí např. s vědou, ekologií, fyzikou, geografii?	4	6,0%	22,2%
Přítomnost: Jak se na dílo dívají lidé dnes? Je pohled odlišný od pohledu původního?	2	3,0%	11,1%
Zavěšení: Kolik prostoru je kolem díla? Jaká díla ho obklopují? Proč asi? Jsou si díla podobná?	0	0,0%	0,0%
Interpretace: Jsou k dispozici doprovodně informace? Ovlivňují nějak váš názor?	0	0,0%	0,0%
Prostředí: Jak velká místnost? Jak ovlivní náš dojem? Jaké barvy jsou zdi? Mohlo by být venku?	0	0,0%	0,0%

Zdroj: Autorka

TABULKA 3: MUSEUM KAMPA – NADACE JANA A MEDY MLÁDKOVÝCH

Instituce: M.Kampa, Výstava: Moderní středoev. umění, Datum: 3.6.09, Lektor: M.Doležalová	četnost	% celek	% podkat.
Individuální reakce	12	14,1%	
Já: Jaké jsou vaše první reakce na dílo? Proč ?	2	2,4%	16,7%
Vlastní svět: Co vám to připomíná? Proč?	8	9,4%	66,7%
Vlastní zkušenost: S čím můžete dílo propojit? Připomíná Vám něco, co jste už viděli?	2	2,4%	16,7%
Obsah	19	22,4%	
Obsah: Co je to za dílo? O čem je? Co se v něm děje?	4	4,7%	21,1%
Sdělení: Co dílo představuje? Jaké je asi jeho sdělení?	5	5,9%	26,3%
Název: Jak dílo umělec nazval? Mění název Váš pohled?	4	4,7%	21,1%
Námět: Co je námětem díla?	5	5,9%	26,3%
Druh, žánr díla: Jak se dílo vztahuje k tradičním žánrům? K zátíši, krajině, portrétu?	1	1,2%	5,3%
Forma	29	34,1%	
Barva: Jaké barvy byly použité? Proč? Jaký vytváří dojem?	3	3,5%	10,3%
Tvary: Jaké vidíte? Jsou oblé, ostré? Jaký vytváří dojem?	3	3,5%	10,3%
Stopy: Jaké stopy umělec zanechává? Jaký vytváří dojem?	3	3,5%	10,3%
Povrch: Jaký je? Jaká je textura díla? Jaký vytváří dojem?	2	2,4%	6,9%
Kompozice: Jak je dílo uspořádané?	3	3,5%	10,3%
Rozsah: Jak je dílo velké? Proč? Jak by se změnil váš názor, kdyby bylo jinak rozsáhlé?	0	0,0%	0,0%
Prostor: Je v díle iluze prostoru? Jakou roli hraje u díle 2D nebo 3D?	2	2,4%	6,9%
Materiály: Jaké jsou použité materiály? Jsou tradiční nebo "odpadové"? Co kdyby byly jiné?	6	7,1%	20,7%
Proces: Jak prožila tvorba? Autor sám nebo prefabrikované? Vidíte stopy procesu?	7	8,2%	24,1%
Kontext	25	29,4%	
Kdy: Kdy bylo dílo vyrobené? Je mezi dílem a dobou nějaká spojitost?	4	4,7%	16,0%
Kde: Kde bylo dílo vyrobené? Řekne nám místo výroby něco o díle?	2	2,4%	8,0%
Kdo: Kdo dílo vytvořil? Co o autorovi víme? Kdo je zadavatelem díla?	5	5,9%	20,0%
Dějiny: Můžete dílo vztáhnout ke společnosti a politice dané doby?	6	7,1%	24,0%
Jiný druh umění: Jak souvisí s uměním dané doby? Literaturou, hudbou, filmem?	0	0,0%	0,0%
Jiné znalosti: Jak dílo souvisí např. s vědou, ekologií, fyzikou, geografii?	5	5,9%	20,0%
Přítomnost: Jak se na dílo dívají lidé dnes? Je pohled odlišný od pohledu původního?	3	3,5%	12,0%
Zavěšení: Kolik prostoru je kolem díla? Jaká díla ho obklopují? Proč asi? Jsou si díla podobná?	0	0,0%	0,0%
Interpretace: Jsou k dispozici doprovodně informace? Ovlivňují nějak váš názor?	0	0,0%	0,0%
Prostředí: Jak velká místnost? Jak ovlivní náš dojem? Jaké barvy jsou zde? Mohlo by být venku?	0	0,0%	0,0%

Zdroj: Autorka

TABULKA 4: NÁRODNÍ GALERIE, LEKTORSKÉ ODDĚLENÍ PŘI SBÍRCE MODERNÍHO A SOUČASNÉHO UMĚNÍ

Instituce: NG, Výstava: České povál. umění, Datum: 5.5.09, Lektor: Petra Bidlasová	četnost	%celek	%podkat.
Individuální reakce	12	13,3%	
Já: Jaké jsou vaše první reakce na dílo? Proč ?	7	7,8%	58,3%
Vlastní svět: Co vám to připomíná? Proč?	1	1,1%	8,3%
Vlastní zkušenost: S čím můžete dílo propojit? Připomíná Vám něco, co jste už viděli?	4	4,4%	33,3%
Obsah	22	24,4%	
Obsah: Co je to za dílo? O čem je? Co se v něm děje?	7	7,8%	31,8%
Sdělení: Co dílo představuje? Jaké je asi jeho sdělení?	3	3,3%	13,6%
Název: Jak dílo umělec nazval? Mění název Váš pohled?	4	4,4%	18,2%
Námět: Co je námětem díla?	7	7,8%	31,8%
Druh, žánr díla: Jak se dílo vztahuje k tradičním žánrům? K zátiší, krajině, portrétu?	1	1,1%	4,5%
Forma	36	40,0%	
Barva: Jaké barvy byly použité? Proč? Jaký vytváří dojem?	5	5,6%	13,9%
Tvary: Jaké vidíte? Jsou oblé, ostré? Jaký vytváří dojem?	5	5,6%	13,9%
Stopy: Jaké stopy umělec zanechává? Jaký vytváří dojem?	2	2,2%	5,6%
Povrch: Jaký je? Jaká je textura díla? Jaký vytváří dojem?	8	8,9%	22,2%
Kompozice: Jak je dílo uspořádané?	2	2,2%	5,6%
Rozsah: Jak je dílo velké? Proč? Jak by se změnil váš názor, kdyby bylo jinak rozsáhlé?	0	0,0%	0,0%
Prostor: Je v díle iluze prostoru? Jakou roli hraje u díle 2D nebo 3D?	1	1,1%	2,8%
Materiály: Jaké jsou použité materiály? Jsou tradiční nebo "odpadové"? Co kdyby byly jiné?	7	7,8%	19,4%
Proces: Jak proihala tvorba? Autor sám nebo prefabrikované? Vidíte stopy procesu?	6	6,7%	16,7%
Kontext	20	22,2%	
Kdy: Kdy bylo dílo vyrobené? Je mezi dílem a dobou nějaká spojitost?	4	4,4%	20,0%
Kde: Kde bylo dílo vyrobené? Řekne nám místo výroby něco o díle?	2	2,2%	10,0%
Kdo: Kdo dílo vytvořil? Co o autorovi víme? Kdo je zadavatelem díla?	3	3,3%	15,0%
Dějiny: Můžete dílo vztáhnout ke společnosti a politice dané doby?	5	5,6%	25,0%
Jiný druh umění: Jak souvisí s uměním dané doby? Literaturou, hudbou, filmem?	3	3,3%	15,0%
Jiné znalosti: Jak dílo souvisí např. s vědou, ekologií, fyzikou, geografii?	1	1,1%	5,0%
Přítomnost: Jak se na dílo dívají lidé dnes? Je pohled odlišný od pohledu původního?	1	1,1%	5,0%
Zavěšení: Kolik prostoru je kolem díla? Jaká díla ho obklopují? Proč asi? Jsou si díla podobná?	0	0,0%	0,0%
Interpretace: Jsou k dispozici doprovodné informace? Ovlivňují nějak váš názor?	1	1,1%	5,0%
Prostředí: Jak velká místnost? Jak ovlivní náš dojem? Jaké barvy jsou zdi? Mohlo by být venku?	0	0,0%	0,0%

Zdroj: Autorka

TABULKA 5: MORAVSKÁ GALERIE BRNO

Instituce: MG Brno, Výstava: český kubismus, Datum: 27.5.09, Lektor: J.Petřeková	četnost	% celek	% podkat.
Individuální reakce	4	6,2%	
Já: Jaké jsou vaše první reakce na dílo? Proč?	1	1,5%	25,0%
Vlastní svět: Co vám to připomíná? Proč?	1	1,5%	25,0%
Vlastní zkušenost: S čím můžete dílo propojit? Připomíná Vám něco, co jste už viděli?	2	3,1%	50,0%
Obsah	13	20,0%	
Obsah: Co je to za dílo? O čem je? Co se v něm děje?	4	6,2%	30,8%
Sdělení: Co dílo představuje? Jaké je asi jeho sdělení?	1	1,5%	7,7%
Název: Jak dílo umělec nazval? Mění název Váš pohled?	2	3,1%	15,4%
Námět: Co je námětem díla?	3	4,6%	23,1%
Druh, žánr díla: Jak se dílo vztahuje k tradičním žánrům? K zátiší, krajině, portrétu?	3	4,6%	23,1%
Forma	20	30,8%	
Barva: Jaké barvy byly použité? Proč? Jaký vytváří dojem?	3	4,6%	15,0%
Tvary: Jaké vidíte? Jsou oblé, ostré? Jaký vytváří dojem?	6	9,2%	30,0%
Stopy: Jaké stopy umělec zanechává? Jaký vytváří dojem?	1	1,5%	5,0%
Povrch: Jaký je? Jaká je textura díla? Jaký vytváří dojem?	3	4,6%	15,0%
Kompozice: Jak je dílo uspořádané?	4	6,2%	20,0%
Rozsah: Jak je dílo velké? Proč? Jak by se změnil váš názor, kdyby bylo jinak rozsáhlé?	0	0,0%	0,0%
Prostor: Je v díle iluze prostoru? Jakou roli hraje u díle 2D nebo 3D?	1	1,5%	5,0%
Materiály: Jaké jsou použité materiály? Jsou tradiční nebo "odpadové"? Co kdyby byly jiné?	1	1,5%	5,0%
Proces: Jak probíhala tvorba? Autor sám nebo prefabrikované? Vidíte stopy procesu?	1	1,5%	5,0%
Kontext	28	43,1%	
Kdy: Kdy bylo dílo vyrobené? Je mezi dílem a dobou nějaká spojitost?	4	6,2%	14,3%
Kde: Kde bylo dílo vyrobené? Řekne nám místo výroby něco o díle?	3	4,6%	10,7%
Kdo: Kdo dílo vytvořil? Co o autorovi víme? Kdo je zadavatelem díla?	3	4,6%	10,7%
Dějiny: Můžete dílo vztáhnout ke společnosti a politice dané doby?	6	9,2%	21,4%
Jiný druh umění: Jak souvisí s uměním dané doby? Literaturou, hudbou, filmem?	6	9,2%	21,4%
Jiné znalosti: Jak dílo souvisí např. s vědou, ekologií, fyzikou, geografii?	5	7,7%	17,9%
Přítomnost: Jak se na dílo dívají lidé dnes? Je pohled odlišný od pohledu původního?	0	0,0%	0,0%
Zavěšení: Kolik prostoru je kolem díla? Jaká díla ho obklopují? Proč asi? Jsou si díla podobná?	1	1,5%	3,6%
Interpretace: Jsou k dispozici doprovodné informace? Ovlivňují nějak váš názor?	0	0,0%	0,0%
Prostředí: Jak velká místnost? Jak ovlivní náš dojem? Jaké barvy jsou zdi? Mohlo by být venku?	0	0,0%	0,0%

Zdroj: Autorka

TABULKA 6: GALERIE VÝTVARNÉHO UMĚNÍ V OSTRAVĚ

Instituce: GVV Ostrava, Výstava: K.Kintera, Datum: 28.5.09, Lektor: M.Holušová	četnost	% celek	% podkat.
Individuální reakce	12	11,5%	
Já: Jaké jsou vaše první reakce na dílo? Proč ?	5	4,8%	41,7%
Vlastní svět: Co vám to připomíná? Proč?	4	3,8%	33,3%
Vlastní zkušenost: S čím můžete dílo propojit? Připomíná Vám něco, co jste už viděli?	3	2,9%	25,0%
Obsah	30	28,8%	
Obsah: Co je to za dílo? O čem je? Co se v něm děje?	7	6,7%	23,3%
Sdělení: Co dílo představuje? Jaké je asi jeho sdělení?	9	8,7%	30,0%
Název: Jak dílo umělec nazval? Mění název Váš pohled?	7	6,7%	23,3%
Námět: Co je námětem díla?	6	5,8%	20,0%
Druh, žánr díla: Jak se dílo vztahuje k tradičním žánrům? K zátíši, krajině, portrétu?	1	1,0%	3,3%
Forma	32	30,8%	
Barva: Jaké barvy byly použité? Proč? Jaký vytváří dojem?	5	4,8%	15,6%
Tvary: Jaké vidíte? Jsou oblé, ostré? Jaký vytváří dojem?	5	4,8%	15,6%
Stopy: Jaké stopy umělec zanechává? Jaký vytváří dojem?	0	0,0%	0,0%
Povrch: Jaký je? Jaká je textura díla? Jaký vytváří dojem?	0	0,0%	0,0%
Kompozice: Jak je dílo uspořádané?	0	0,0%	0,0%
Rozsah: Jak je dílo velké? Proč? Jak by se změnil váš názor, kdyby bylo jinak rozsáhlé?	2	1,9%	6,3%
Prostor: Je v díle iluze prostoru? Jakou roli hraje u díle 2D nebo 3D?	2	1,9%	6,3%
Materiály: Jaké jsou použité materiály? Jsou tradiční nebo "odpadové"? Co kdyby byly jiné?	11	10,6%	34,4%
Proces: Jak probíhala tvorba? Autor sám nebo prefabrikované? Vidíte stopy procesu?	7	6,7%	21,9%
Kontext	30	28,8%	
Kdy: Kdy bylo dílo vyrobené? Je mezi dílem a dobou nějaká spojitost?	8	7,7%	26,7%
Kde: Kde bylo dílo vyrobené? Řekne nám místo výroby něco o díle?	6	5,8%	20,0%
Kdo: Kdo dílo vytvořil? Co o autorovi víme? Kdo je zadavatelem díla?	7	6,7%	23,3%
Dějiny: Můžete dílo vztáhnout ke společnosti a politice dané doby?	1	1,0%	3,3%
Jiný druh umění: Jak souvisí s uměním dané doby? Literaturou, hudbou, filmem?	1	1,0%	3,3%
Jiné znalosti: Jak dílo souvisí např. s vědou, ekologií, fyzikou, geografii?	4	3,8%	13,3%
Přítomnost: Jak se na dílo dívají lidé dnes? Je pohled odlišný od pohledu původního?	3	2,9%	10,0%
Zavěšení: Kolik prostoru je kolem díla? Jaká díla ho obklopují? Proč asi? Jsou si díla podobná?	0	0,0%	0,0%
Interpretace: Jsou k dispozici doprovodné informace? Ovlivňují nějak váš názor?	0	0,0%	0,0%
Prostředí: Jak velká místnost? Jak ovlivní náš dojem? Jaké barvy jsou zde? Mohlo by být venku?	0	0,0%	0,0%

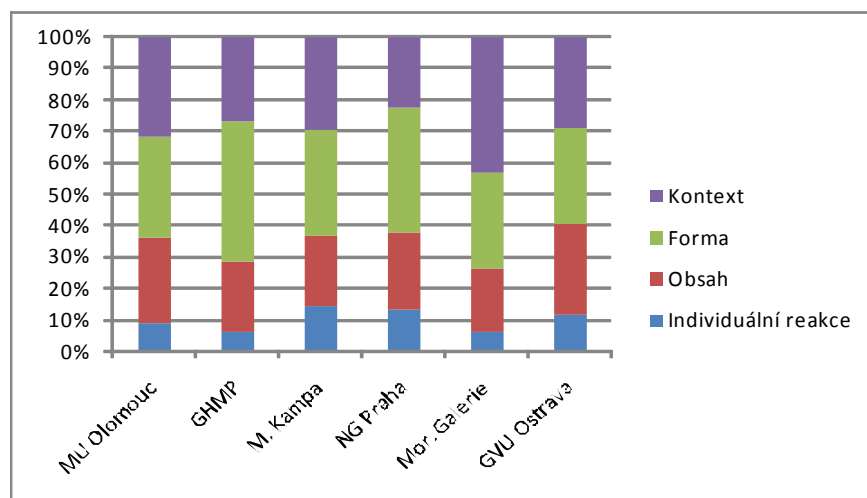
Zdroj: Autorka

TABULKA 7: SROVNÁNÍ ZÁKLADNÍCH RÁMČŮ

	MU Olomouc	GHMP	M. Kampa	NG Praha	Mor. Galerie	GVU Ostrava
Individuální reakce	9,0%	6,0%	14,1%	13,3%	6,2%	11,5%
Obsah	27,0%	22,4%	22,4%	24,4%	20,0%	28,8%
Forma	32,4%	44,8%	34,1%	40,0%	30,8%	30,8%
Kontext	31,5%	26,9%	29,4%	22,2%	43,1%	28,8%

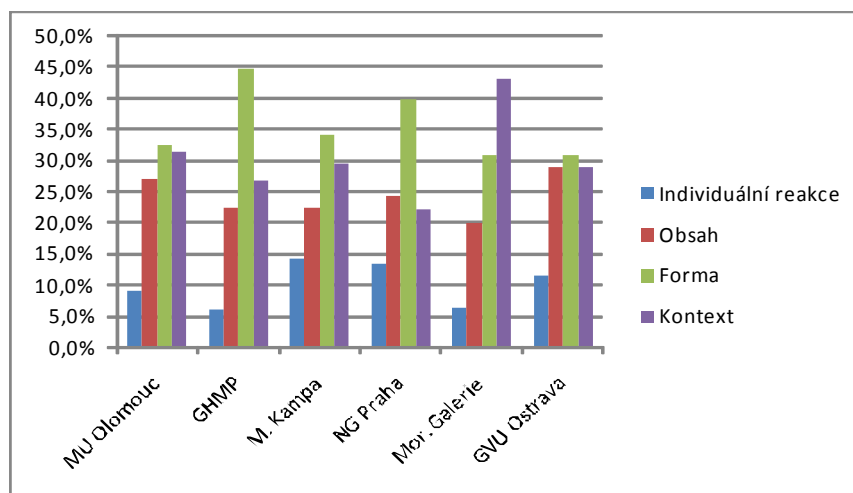
Zdroj: Autorka

OBRÁZEK 1: SROVNÁNÍ ZÁKLADNÍCH RÁMČŮ I



Zdroj: Autorka

OBRÁZEK 2: SROVNÁNÍ ZÁKLADNÍCH RÁMČŮ II



Zdroj: Autorka

7. POUŽITÉ ZDROJE

7.1. LITERATURA

Belting, H. (2000). Konec dějiny umění. Praha, Mladá fronta.

Disman, M. (2002). Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. Praha, Karolinum.

Fulková, M. (2007). Některá teoretická a metodologická východiska výzkumu ve výtvarné výchově. In Aktuální otázky zprostředkování umění: Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova. Ed Radek Horáček a Jan Zálešák. Brno, Masarykova univerzita v Brně. s.177-180.

Hein, H.S. (2000) Museums and Education. Washington and London, The Smithsonian Institution Press.

Hendl, J. (2005). Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace. Praha, Portál.

Hooper-Greenhill, E. (2000). Museum and the interpretation of Visual Culture. London, Routledge.

Horáček, R. (1998). Galerijní animace a zprostředkování umění : poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách. Brno, Cerm.

Horáček, R. a kol. (1994). V dialogu s uměním (metodický materiál určený učitelům výtvarné výchovy a studentům výtvarných oborů středních a vysokých škol). Brno, Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty a centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity v Brně.

Chvatík, K. Strukturální estetika. Brno, Host (2001).

Jiránek, F. (1997). Pedagogická psychologie. Pardubice, Univerzita Pardubice

Kesner, L. (2005). Marketing a management muzeí a památek. Praha, Grada.

Kesner, L. (2000). Muzeum umění v digitální době: Vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti. Praha, Argo.

Kesner, L. (2005). Vizuální teorie: Současné anglo-americké myšlení o výtvarných dílech. Praha, H+H.

Macintyre, A. (1984). Fact, Explanation and Expertise, in Alastair Macintyre, After Virtue. A Study in Moral Theory, Indiana, University of Notre Dame Press.

Moffat, H. a Woollard, V. (2000). Museum And Gallery Education: A Manual Of Good Practice: A Manual Of Good Practice. London, Altamira press.

Mrázíková, E. (2007). Aktivizující formy zprostředkování současného výtvarného umění z hlediska nezávislé výtvarné instituce. In Otázky zprostředkování umění: Praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova, ed. Ed Radek Horáček a Jan Zálešák. Brno, Masarykova univerzita v Brně. s.177-180.

Mukařovský, J. (1966). Studie z estetiky. Praha, Odeon.

Noordegraaf, J. (2004). Strategies of Display. Rotterdam, NAI Publishers

O'Doherty, B. (1975): Inside the White Cube: The Ideology of a Gallery Space. Berkley, Los Angeles, London, University of California Press.

Petříček, M. (1997) Úvod do Současné filosofie. Praha, Hermann a synové.

Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha, Univerzita Karlova – Karolinum.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, Sage.

Stiburek, M. (2000). Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle. In Slavík, J. ed. *Současná arteterapie (v České republice a v zahraničí) I. - Art Therapy Today I (in the Czech Republic and abroad)* (dvoujazyčný mezinárodní sborník). Praha, UK - Pedagogická fakulta, 2000, s. 33 – 47.

Svátková, B. (2007). Výzkum galerijní pedagogiky v České republice a Evropě 2005-2008. In *Otázky zprostředkování umění: Praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*, ed. Ed Radek Horáček a Jan Zálešák. Brno, Masarykova univerzita v Brně. s.38-48.

Šeborová, S. (2009). Zprostředkovat umění: Animační programy v muzeích. In *Art and Antiques*, 7/09.

Vančát, J. (2000): *Tvorba vizuálního zobrazení: Gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha, Univerzita Karlova – Karolinum.

Vančát, J. (2006). Koncepce výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu ve vztahu k možnostem jejího rozvoje. In *Rámcové vzdělávací programy a výtvarná výchova symposium české sekce INSEA*. Ed Vladimíra Zikmundová. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni. s. 25-35.

Vitvarová-Vránková, K. (2008). *Pobíhejte a dotýkejte se*. In *RESPEKT*, 25/08.

Zálešák, J. (2007). Interpretace současného umění a výtvarná kritika. In Otázky zprostředkování umění: Praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova, ed. Ed Radek Horáček a Jan Zálešák. Brno, Masarykova univerzita v Brně.s. 86-97.

7.2. OSTATNÍ ZDROJE

Artefiletika – reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním:

<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9> [13.6.2009]

Contemporary Art and the Role of Interpretation (Helen Charman and Michaela Ross):

<http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/tatepapers/04autumn/charman.htm#notes2> [12.5.2009]

Metoda The Ways of Looking:

http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/tatepapers/04autumn/charman_looking.pdf [12.5.2009]

Metodika RVP: <http://www.rvp.cz/sekce/319> [4.6.2009]

RVP umění a kultura: www.eduart.cz [4.6.2009]

Pojetí Výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura:

<http://www.rvp.cz/clanek/6/43> [4.6.2009]