

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

**POZNÁVACÍ PROCESY DĚTSKÉHO NÁVŠTĚVNÍKA V EXPOZICI  
VÝTVARNÉHO UMĚNÍ**

DIZERTAČNÍ PRÁCE

Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc.

doktorský studijní program  
*Specializace v pedagogice – Výtvarná výchova*  
*Teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby*

Olomouc

2016

Prohlašuji, že jsem dizertační práci vypracoval samostatně a všechny použité informační zdroje řádně citoval a uvedl v seznamu použité literatury.

V Olomouci 27. 2. 2016

Podpis:

Děkuji své školitelce doc. PhDr. Haně Myslivečkové, CSc., za podporu během studia a cenné připomínky k textu práce.

*Tato práce by nikdy nevznikla bez rozhovorů a odborných konzultací s Janem Slavíkem, moc děkuji. Dále děkuji manželce Petře Šobáňové za vytrvalou podporu, trpělivost a cenné rady během celého studia. Svě kolegyni Haně Lamatové děkuji především za odbornou pomoc v oblasti teorie dějin umění.*

## OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	27
1 Výtvarné dílo – prostředek edukace .....	27
1.1 Významové složky interpretace výtvarného díla jako zdroj poznání.....	31
1.2 Interpretací k „užitečné aktualizaci“ .....	40
1.2.1 Proč „užitečně aktualizovat“?.....	44
1.2.2 Konceptová analýza galerijní animace <i>Lev dvojí tváře</i> .....	46
2 Interakce dětského návštěvníka a uměleckého díla v muzejním a galerijním prostředí .....	58
2.1 Řízené vzdělávání dětských návštěvníků.....	59
2.1.1. Proč galerijní animace?.....	59
2.1.2 Možná úskalí galerijních animací .....	64
2.2 Edukace individuálního dětského návštěvníka v muzejní a galerijní expozici .....	73
2.2.1 Edukace prostřednictvím materiálně didaktických prostředků .....	73
2.2.2 Materiálně didaktické prostředky textového charakteru .....	75
2.2.3 Problémy spojené s využíváním materiálně didaktických prostředků .....	77
3 Specifika percepce výtvarného díla u dětského návštěvníka .....	82
3.1 Vymezení percepčního procesu .....	82
3.2 Specifika vnímání výtvarného díla.....	83
3.3 Kognitivní vývoj dětí staršího školního věku (11–15 let).....	95
VÝZKUMNÁ ČÁST .....	99
4 Popis výzkumu.....	99

4. 1 Výzkumná oblast .....	99
4. 2 Cíle výzkumu.....	99
4. 3 Výzkumné otázky.....	100
4. 4 Výzkumná strategie .....	100
4. 5 Výzkumný vzorek.....	101
4. 6 Metody sběru dat.....	101
4. 7 Popis místa sběru dat .....	102
4. 8 Anotace výzkumného animačního programu .....	102
4. 9 Popis výzkumného animačního programu .....	103
4. 9. 1 Úvodní část animačního programu .....	103
4. 9. 2 Vyplnění dotazníku před výkladovou částí animačního programu .....	103
4. 9. 3 Textová vyjádření před výkladovou částí animačního programu.....	105
4. 9. 4 Ukázková interpretace obrazu.....	105
4. 9. 5 Srovnání s dalšími obrazy .....	108
4. 9. 6 Textová vyjádření po výkladové části animačního programu .....	108
4. 9. 7 Reflexe animačního programu .....	108
4. 10 Teoretická východiska pro zvolenou metodu sběru dat.....	109
4. 11 Metody vyhodnocení dat .....	111
4. 11. 1 Kvantitativní část výzkumu .....	111
4. 11. 2 Kvalitativní část výzkumu.....	111
5 Výsledky výzkumu .....	112
5. 1 Vyhodnocení dotazníků, textových a ústních výpovědí žáků.....	112
5. 1. 1 Analýza dotazníků, textových a ústních výpovědí žáků preferujících obraz ONORIO MARINARI, <i>Sv. Cecílie</i> .....	114

5. 1. 2 Analýza dotazníků, textových a ústních výpovědí žáků k obrazu: ASCANIO LUCIANI, <i>Ukřižování sv. Petra</i> .....	125
5. 1. 3 Analýza dotazníků, textových a ústních výpovědí žáků k obrazu: JIHONĚMECKÝ MALÍŘ, <i>Ukřižování</i> .....	130
5. 1. 4 Analýza dotazníků, textových a ústních výpovědí žáků k obrazu: SALIMBENE DI GIROLAMO MAGNI, <i>Sv. Petr</i> .....	135
5. 1. 5 Analýza dotazníků, textových a ústních výpovědí žáků k obrazu: SALIMBENE DI GIROLAMO MAGNI, <i>Sv. Jan Křtitel</i> .....	140
5. 1. 6 Analýza dotazníků, textových a ústních výpovědí žáků k obrazu: HIERONYMUS I. GALLE, <i>Zátiší s květinami a ovocem</i> .....	144
6 Závěry výzkumu .....	148
6. 1 Zaznamenané vlivy na podobu žákovských preferencí.....	148
6. 2 Závěry kvantitativní části výzkumu – odpovědi na výzkumné otázky.....	162
6. 3 Závěry kvalitativní části výzkumu – odpovědi na výzkumné otázky .....	166
6. 4 Závěry vyplývající z práce .....	172
POUŽITÁ LITERATURA .....	209
ANOTACE.....	218

## ÚVOD

V naší disertační práci se budeme zabývat poznávacími procesy dětských návštěvníků v expozici výtvarného umění. To, že dětské návštěvníky muzea na výstavě cosi poznávají a že získané poznatky přispívají k jejich vzdělávání, je nezbytný předpoklad pro muzejní pedagogiku, protože bez něj by muzejní edukace ztrácela smysl a stávala by se pouhou kratochvílí. Otázky, které si na začátku naší práce nutně klademe, zní, jakým způsobem tyto poznávací procesy probíhají, jakou mají kvalitu a jak je možné tuto kvalitu zvyšovat.

Z uvedeného vyplývají základní tři cíle disertační práce, které hodláme naplnit. Chceme tedy:

- získat poznatky o poznávacích procesech dětských návštěvníků v muzejní expozici výtvarného umění;
- získat poznatky, které mohou přispět ke kvalitnější přípravě animačních programů, materiálně didaktických prostředků, aktivních zón a dalších pomocných prostředků sloužících ke zpřístupnění výtvarného umění dětským návštěvníkům;
- shromáždit průkazná data, jejichž analýza poslouží jako relevantní podklad pro potřebnou diskuzi s kurátory výstav, uměleckými historiky, teoretiky umění a v neposlední řadě i managementem muzejních a galerijních institucí o podobě expozic vstřícných nejenom k dětskému návštěvníkovi, ale i laické veřejnosti;

Poznávacími procesy dětských návštěvníků v expozici výtvarného umění se postupně zabývají tři kapitoly teoretické části naší disertační práce. Termín poznávací proces v textu vnímáme ve shodě s Pedagogickým slovníkem: „*Jedná se o soubor procesů, jimiž člověk poznává sebe sama a okolní svět*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 213). Řadíme k nim např. vnímání, zapamatování, vybavování, představivost, myšlení, zpracování verbální a neverbální informace aj. (tamtéž, s. 213).



V první kapitole práce představíme výtvarné dílo jako předmět poznávání, jako soubor interpretovatelných významů, jež mohou posloužit pedagogovi pro vytvoření vzdělávací situace, skrze níž se poznávací proces také realizuje. Expozice výtvarného umění, tedy prostředí, ve kterém se námi pozorované poznávací procesy uskutečňují, vstupuje do naší práce v kapitole následující. Kromě pedagogem řízeného vzdělávacího procesu se zde zabýváme také formami poznávání individuálních dětských návštěvníků. Konečně ve třetí kapitole teoretické části naší disertační práce zaměříme pozornost na specifika percepce výtvarného díla u dětského návštěvníka vybrané věkové skupiny. Jednotlivé procesy v praktické rovině také dokumentuje výzkumná část disertační práce a publikovaná konceptová analýza galerijní animace.

Jelikož chceme náš výzkumný záměr co nejvíce provázat s každodenní praxí, zrealizujeme výzkumnou část na výstavách Arcidiecézního muzea Olomouc, ke kterým autor práce vytváří již řadu let galerijní animace. Z toho samozřejmě vyplývá zaměření výzkumu. Poznávací procesy dětských návštěvníků budou zkoumány na výstavách starého umění. Vybrali jsme si dvě. První, jejíž podoba je čtenáři zprostředkována formou konceptové analýzy (dle Janíka a kol., 2013), vychází z krátkodobé expozice gotických Madon (*Gotické Madony na lvu; 13. 2. – 11. 5. 2014*). Více rozpracovanou podobu bude mít potom další část výzkumu, kterou uskutečníme v prostoru *Obrazárny* Arcidiecézního muzea Olomouc. Ta představuje malířská díla italské, nizozemské a středoevropské provenience z období pozdní gotiky, renesance a baroka. Při vytváření designu výzkumu této části práce chceme vycházet z poznatků a principů tzv. „zakotvené teorie“ (Strauss, Corbinová, 1999). Práce se starým uměním samozřejmě přináší v řadě případů odlišná edukační témata, než když se zabýváme díly moderními a současnými; tím je také výpovědní hodnota a aplikovatelnost výzkumu ovlivněna. Nicméně jsme přesvědčeni, že řada poznatků bude zobecnitelná i na jiné expozice, na jiná muzea a galerie. Jednou z funkčních spojitostí mezi historií a současností jsou v naší práci se starým uměním jeho „užitečné aktualizace“. Co si pod tímto pojmem představujeme, proč se jím vůbec zabýváme, proč nám připadá důležitý a jaké může mít podoby, to se čtenář dozví jak v teoretické, tak v praktické části naší disertace.

V souvislosti s poznávacími procesy dětských návštěvníků v expozici výtvarného umění nás bude zajímat jednak spontánní poznávání žáků, jeho dosažitelná úroveň a hodnota, dále pak vliv následné cílevědomé edukace na úroveň poznání. Získaná a interpretovaná data mohou být přínosná pro další kolegy z oboru muzejní pedagogiky, doufáme ale také, že by mohla posloužit jako námět pro diskuzi s kurátory výstav a uměleckými historiky a teoretiky, příp. managementem muzea, poněvadž jmenovaní mají zásadní vliv na podobu a obsah krátkodobých i dlouhodobých expozic. Jedním z důvodů, proč jsme se vlastně začali uvedenou problematikou zabývat, je naše praktická zkušenost, že ne vždy bývá edukační potenciál výstav dostatečně využit. Domníváme se, že k plnějšímu využití vzdělávacích možností výstav nestačí pouze realizovat galerijní animace (jak si v textu naznačíme, jejich edukační dopad není bezmezný), nýbrž např. cíleně zasáhnout do podoby expozice (pokud to není zásadně proti smyslu výstavy samotné). Pro tento krok je ovšem nutné mít po ruce pádné argumenty pro rozhovory s autory expozic, což jsou tradičně umělečtí historikové a teoretikové, kteří nemusí mít pro naše pedagogické snahy pochopení.

Na tomto místě je potřebné zmínit, že zaměření naší dizertační práce je především pedagogické. V tomto smyslu také zacházíme s výtvarným dílem, zajímá nás jeho obsah a interpretované významy, které mohou být využity ve vzdělávací situaci. V tomto ohledu budeme pojímat výtvarné dílo jako znak (s odkazem např. na Mukařovského, 2008, s. 13), komunikant, artefakt, do určité míry prvek sociologický, který je podnětný v diskuzi o lidském bytí uprostřed kultury, mezi minulostí a budoucností, v prostředí zavedeného systému hodnot apod. Takové žákovské výpovědi lze ve výzkumu zachytit, analyzovat a získané výsledky prezentovat ve formě závěrečné výzkumné zprávy.

Jelikož se vnímání výtvarného díla neobejde bez uvědomění si jeho jednotlivých interpretovatelných významových složek, zaměříme naši pozornost také na schopnosti dětí si tyto složky spontánně uvědomovat. Bude nás zajímat, kterou z významových složek interpretace výtvarného díla děti především upřednostňují, a pokusíme se zjistit,

proč tomu tak je. Jak tyto významové složky interpretace díla pojmáme, sdělíme na patřičném místě v textu.

Jaký výzkumný vzorek jsme pro náš záměr volili? Považovali jsme za přínosné, abychom se zabývali žáky staršího školního věku, tedy dětmi ve věku 11 až 15 let. Zmíněná věková kategorie staví před pedagoga velkou výzvu především z hlediska osobnostního rozvoje zkoumaných jedinců. Je to totiž věk, kdy „*dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální*“ (Vágnerová, 2005, s. 321). Rozvoj abstraktního myšlení umožní při pedagogické práci s touto věkovou skupinou hlubší ponor do struktury jevů, tedy i do problematiky výtvarného umění. Žáci jsou schopni vnímat vztahy a okolnosti v hlubších souvislostech, mohou je uchopit do slov a zaujímat k nim svá stanoviska, což je pro výzkumníka cenné z hlediska získávání dostatečného množství dat pro analýzu. Dalším důležitým důvodem pro náš výběr bylo to, že tato věková kategorie tvoří dle vedených statistik návštěvnosti galerijních animací v Muzeu umění Olomouc většinou část klientů. Lze tudíž předpokládat, že tomu tak bude i u našich výzkumných animací a my tak získáme dostatečnou velikost výzkumného vzorku.

Jakou strukturu bude mít naše dizertační práce? V prvních kapitolách teoretické části se budeme zabývat výtvarným dílem, a to zdůrazňujeme, s ohledem na jeho využití při edukaci, dále vymežíme jeho jednotlivé interpretovatelné významové složky, ty pojmem jako možné učivo a dáme do souvislosti s platnými kurikulárními dokumenty v ČR. Základní oporou pro vytvoření teoretického rámce nám bude artefietické pojetí výtvarné výchovy (Slavík, 2001, 2013) a poznatky z oblasti lingvistiky, především sémiotické interpretace pro stanovení interpretovatelných významových složek výtvarného díla (Cassirer, 1996). Pojetí významových interpretovatelných složek výtvarného díla stručně uvedeme do kontextu s pracemi dalších významných estetiků a výtvarných teoretiků, např. E. Panofského, N. Goodmana, H. G. Gadamera aj.

V další kapitole se zamyslíme nad důležitou částí zprostředkování výtvarného díla, nad jeho interpretací. Kromě vybraných interpretačních modelů využívaných v teorii dějin výtvarného umění zmíníme i tzv. expresivní interpretaci, která je dobře

využitelná při zprostředkování díla dětským a laickým návštěvníkům. V této souvislosti se také zamyslíme nad *užitečnými aktualizacemi*, jejichž přičiněním se zdánlivě odtažitá a neaktuální témata obsahů některých děl, především starého umění, stávají pro současníky bližšími, užitečnějšími a osobnějšími. Teoretickou úvahu zde doplní konceptová analýza (dle Janíka a kol, 2013) programu *Lev dvojí tváře*, která byla připravena k výstavě *Gotické Madony na lvu | Splendor et Virtus Reginae Coeli (13. 2.–11. 5. 2014)* v *Muzeu umění Olomouc*. Právě na ní můžeme některou z mnoha podob *užitečných aktualizací* ukázat. Třetí kapitola přinese pojednání o způsobech interakce dítěte a uměleckého díla v expozicích výtvarného umění. Domníváme se, že se do její podoby nejvíce promítla bezmála patnáctiletá zkušenost autora se zprostředkováním výtvarného umění různým věkovým kategoriím návštěvníků na výstavách Muzea umění Olomouc. Krátce pohovoříme o řízeném vzdělávání dětských návštěvníků, budeme se zabývat snad nejužívanější formou muzejní edukace – galerijními animacemi, vyzdvihneme některé z podstatných a pozitivně působících vlivů na poznávací procesy dětských návštěvníků muzeí a galerií, zmíníme ale i některá úskalí této formy práce s laickou veřejností. Součástí kapitoly bude i pasáž o způsobech edukace individuálního dětského návštěvníka tradičními textovými prostředky (pracovními listy), ale i tzv. „*náhradními předměty*“ neboli „*substituty*“ (Waidacher, 1999) a prostředky z oblasti nových médií. Také v tomto případě se zamyslíme nad možnými úskalími využití jmenovaných prostředků v praxi. Závěr teoretické části naší práce bude patřit problematice percepce výtvarného díla u dětského návštěvníka. Ukážeme, jak chápeme percepční proces a popíšeme specifika vnímání výtvarného díla s ohledem na nejnovější poznatky z oblasti neurofyzologie a neuropsychologie. Následně zaměříme naši pozornost na osobitosti kognitivního vývoje návštěvnické skupiny, která se stane předmětem zamýšleného výzkumu, tedy dětí staršího školního věku. Dle publikovaných poznatků vývojové psychologie se jedná o velmi složité období v životě lidského jedince. Komplexní proměna osobnosti po stránce somatické, psychické i sociální se jistě projeví ve vztahu k výtvarnému umění, je proto nezbytné se jí v textu hlouběji zabývat.

Po této poslední teoretické kapitole bude následovat prezentace realizovaného výzkumu a jeho vyhodnocení.

Problematika vnímání a poznávání výtvarného díla dětským návštěvníkem je jistě velmi složitá. Tato práce nemá ambice vyřešit ji komplexním způsobem, spíše přináší několik dílků poznání do široce rozprostřené mozaiky tématu. Bude jen dobré, jestliže text podnítl oborovou diskuzi, potvrzení prezentovaných názorů či jejich kritiku, případně pokud se stane dílčím materiálem pro navazující výzkumné a třeba i zpřesňující odborné práce z tohoto zajímavého a jistě i přínosného oboru.

Další důležitou motivací k napsání práce je také impulz pro vedení diskuze uvnitř muzejních institucí mezi jednotlivými odbornými odděleními, především mezi uměleckými historiky a kurátory a muzejními pedagogy či lektory. I když se víceméně všichni zúčastnění shodnou na tom, že vytvoření expozice je kolektivním dílem, v praxi samotné nemá tento názor příliš velkou šanci na uplatnění. Překážky, které brání naplnění uvedeného názoru, pramení (kromě osobních a odborných ambic tvůrců výstav z řad uměleckých historiků a teoretiků umění) také částečně z neznalosti náplně práce muzejních pedagogů a zpochybňování jejího dopadu ve vztahu k návštěvníkům. Zejména výzkumná část dizertační práce ukazuje limity takového ryze odborně vědeckého přístupu ze strany kurátorů k vytváření expozic a odkrývá mnohdy nevyužitě možnosti edukačního potenciálu exponátů. Pokud by i v této otázce byl text nápomocen k většímu vzájemnému profesnímu poznání a uvědomění si výhod a smyslu vzájemné spolupráce jmenovaných profesí při přípravě výstav, splnilo by z pohledu autora jeho vytvoření svůj význam.

Ještě než přistoupíme k prvním kapitolám teoretické části dizertační práce, přinášíme stručný přehled odborných publikací ke zvolenému tématu, čímž také dokumentujeme stav bádání v námi zvolené oblasti.

## **Přehled a kritický komentář dosavadního bádání ve zvolené oblasti**

Naší prací se pohybujeme v oblasti muzejní a galerijní pedagogiky, tedy v širším rámci pedagogických věd. Zmíněná oblast je dnes již etablovanou studijní disciplínou také na několika univerzitách v České republice. Je tudíž nasnadě, že se stává v poslední době vyhledávaným předmětem výzkumů na úrovni diplomových či dizertačních prací. České odborné prostředí již také vyprodukovalo několik stěžejních odborných publikací na toto téma. V následujícím přehledu zmíníme a stručně okomentujeme některé z těch, jež nabídly teoretický rámec pro náš výzkumný záměr. Výčet doplníme některými důležitými tituly ze zahraničí.

Jako jeden z prvních představil komplexně problematiku muzejní a galerijní pedagogiky českému čtenáři Radek Horáček (*Galerijní animace a zprostředkování umění, 1998*). Ten je také mj. autorem typologie programů pro veřejnost, které člení „podle vzájemného poměru mezi teoretickou a praktickou náplní programu“ (Horáček 1998, s. 63). Autor do našeho prostředí jako jeden z prvních také zavádí pojem animace. Tento způsob zprostředkování výtvarného umění řadí mezi tzv. programy smíšené (tamtéž, s. 63). Podnětné pro téma naší dizertace je pak zejména kapitola věnovaná dialogu s výtvarným dílem, plně se ztotožňujeme s tvrzením autora o nutnosti zapojit do procesu poznání výtvarného díla také rovinu uměleckého vnímání a prožitku (tamtéž, s. 45). V tomto ohledu se jistě jedná o velmi křehké děje odehrávající se v mysli vnímatele díla v konkrétním kulturním prostoru a čase. Právě ke zmíněnému tématu, Horáčkem teoreticky zformulovaném, by mohla naše výzkumná práce přinést další poznatky. Jak bude i z následujících zde uvedených publikací vyplývat, vnímáme smysl naší práce především v popisu a analýze kazuistik uskutečněných galerijních animací, které v mnoha ohledech doplní formulované teoretické zázemí oboru.

Mezi základní literaturu zpracovávající oblast muzejní a galerijní pedagogiky dnes již patří také kniha Vladimíra Jůvy nazvaná *Dětské muzeum: Edukační fenomén pro 21. století (2004)*. Zejména kapitola věnovaná didaktickým aspektům muzea přináší podnětné informace o pojetí učení a poznávání dětí v expozici, sděluje např., co z hlediska obsahu učení muzejní a galerijní instituce svým návštěvníkům nabízejí

a jakou podobu učení dětí v tomto prostředí má (věcné učení, sociální učení, intencionální učení či bezděčné učení) (Jůva, 2004, str. 124). Důležitým poznatkem z této kapitoly je pro nás např. to, že dětská muzea nenabízejí kulturní objekty (tedy obsahové impulzy dětského učení) izolovaně, nýbrž jako „*součást napínavého příběhu, na němž participuje samo dětské publikum*“ (Jůva, 2004, str. 124). Takové narativní propojení mezi jednotlivými exponáty by jistě podpořilo poznávací procesy dětí také v muzeích a galeriích výtvarného umění. Jůva přináší i další podnětné poznatky použitelné pro naši práci, např. týkající se *způsobů komunikace mezi obsahem výstavy a divákem*. Ta může probíhat třemi způsoby: 1. *v rámci kontaktu samotné výstavy s návštěvníkem*; 2. *za podpory muzejního pedagoga (lektora, kurátora) ve výstavě*; 3. *za využití dalších doprovodných muzejně didaktických materiálů* (Jůva, 2004, s. 131).

Další publikace, na které participoval kromě Lucie Jagošové a Lenky Mrázové také zmíněný V. Jůva, *Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace* (2010), přináší také dílčí poznatky k našemu tématu. Je zde např. celá kapitola věnovaná návštěvníkům muzea (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 167-202), dále pak doprovodným muzejně-didaktickým materiálům (tamtéž, s. 250). Vytrvalejší zájem o podněty, které ovlivňují poznávací procesy dětí v muzeu či galerii, a působí tak na jejich preference při výběru výtvarného díla pro soustředěnější vnímání, a s tím spojená dílčí témata vztahující se mj. i k vlivu uspořádání expozice na poznávací procesy respondentů, však publikace nepředkládá.

Nelze v tomto přehledu opomenout aktuální odborné publikace, na nichž se výrazným způsobem podílela Marie Fulková. V knihách *Galerijní a muzejní edukace I. Vlastní cestou k umění* (2012) a *Galerijní a muzejní edukace II. Umění a kultura ve školním kontextu – učení z umění* (2013) autorka s týmem spolupracovníků (Lucie Hajdušková, Vladimíra Sehnalíková, Lucie Jakubcová a Leonora Kitzbergerová) přináší vhled do zprostředkování výstav v pražské Galerii Rudolfinum a v Uměleckoprůmyslovém muzeu v letech 2012–2013. Kromě přehledu realizovaných vzdělávacích programů prezentují publikace také jejich podrobně rozpracované návrhy, dále pak teoretická východiska, ze kterých autorky při tvorbě vycházely, a některé

současné přístupy při zprostředkování umění. Samozřejmě je provázanost programů s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní a gymnaziální vzdělávání. Cenné jsou jistě i texty kurátorů, pedagogů a účastníků programů. Obě knihy ukazují muzejně pedagogické aktivity jako provázaný proces, na jehož úspěšném dopadu se podílí jak odborní pracovníci muzea (muzejní pedagogové, kurátoři), tak veřejnost z řad pedagogů, žáků a dalších návštěvníků.

Do výčtu literatury zabývajících se vzděláváním v muzeu můžeme jistě zahrnout také publikace autorky Petry Šobáňové. Kniha *Edukační potenciál muzea* (2012), doplňuje téma dříve zmíněných prací o publikovaný výzkum na téma očekávání pedagogů od instituce muzea a na příkladech z praxe prezentované edukační působení současných českých muzeí. Šobáňová se také podrobně zabývá pojmy, jimiž lze uchopit edukační činnost muzea (Šobáňová, 2012, s. 195-209), čímž vlastně vymezuje vzdělávací roli této instituce ve vztahu k patřičným cílovým skupinám. Práce autorky doplňuje kniha *Muzejní edukace* (2012), zabývající se teoretickým vymezením muzejního vzdělávání v muzeologickém a pedagogickém kontextu. Aktuálně Šobáňová připravila dva díly knihy *Muzejní expozice jako edukační médium* (2014). Zde se mj. zaměřuje na muzejní expozici z hlediska procesu komunikace a edukace (Šobáňová, 2014, s. 51-57), tedy na téma, které je předmětem dílčího zájmu naší práce.

Mezi aktuální zpracování široké tematiky muzejní pedagogiky můžeme stále ještě řadit 7 dílů *Školy muzejní pedagogiky* (2007), které vydala Univerzita Palackého v Olomouci v rámci projektu Kvalitativní inovace výtvarně-pedagogických studijních oborů (2006–2008).

Výběr tuzemské literatury věnované muzejní pedagogice je nutné rozšířit o tematicky zaměřené sborníky z konferencí, za příklad můžeme uvést *Acta Musealia* z již tradiční konference *Muzeum a škola* ve Zlíně (zatím poslední 7. ročník proběhl ve dnech 18.–20. 3. 2013). Převážná část zde publikovaných příspěvků se týká především metodiky řízení edukace. Sborník příspěvků věnovaný vzdělávání v muzeu a galerii vyšel také u příležitosti mezinárodní konference *Muzejní pedagogika dnes* (2008) pořádané



Katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci dne 6. 5. 2008.

V zahraniční muzejně pedagogické literatuře, která má z důvodů delší tradice oboru tuto problematiku komplexněji zpracovanou, se objevují především témata pojednávající o praktických a didakticko-teoretických problémech vzdělávání v muzeu a galerii. Důležitým titulem z německého prostředí je kniha *Handbuch Museumspädagogik: Orientierungen und Methoden für die Praxis* (1981) autorů Klause Weschenfeldera a Wolfganga Zachariase. Jednotlivé kapitoly se věnují vymezení muzea jako místa učení, didaktickým aspektům učení v muzeu, zejména obsahu, formám a metodám muzejního vzdělávání. Je zde také kapitola, která pojednává o využití informačních textů při zprostředkování muzejních exponátů. Autoři především varují před jejich nadužíváním, zejména má-li výstava oslovit dětské publikum: „*Výkonnost papírové muzejní pedagogiky se nesmí v žádném případě přeceňovat, a nesmí se v žádném případě osamostatnit, tzn. nesmí se uplatňovat odděleně od komplexních situací, opatření a aktivních činností a to zvláště u dětí a mládeže*“ (Weschenfelder, Zacharias 1981, s. 210). Důležitým přínosem zmíněných autorů je také snaha o zařazení muzejní pedagogiky do kontextu pedagogických věd.

Velmi ceněné jsou v zahraničí práce Eilean Hooper-Greenillové, zvláště pak monografie *Museum and Gallery Education* (1991). V textu se autorka zabývá historií muzejního vzdělávání (především ve Velké Británii), dále se věnuje plánovaným vzdělávacím akcím a programům muzea. Ve své knize nabízí široce využitelné koncepty a metody muzejní edukace. Autorka zmiňuje velké množství přístupů při práci s muzejními sbírkami. Středem pozornosti se může stát samotný artefakt, „*the object of learning*“; v tom případě se zabýváme především formou exponátu (Hooper-Greenhill, 1991, s. 99). Můžeme se ovšem také zabývat příběhy, které jsou spojeny s historií a osudem jednotlivých exponátů. V tomto ohledu nás zajímá jejich komunikativní a expresivní funkce „*communicative and expressive function*“ (tamtéž, 1991, s. 99). Opět se zde tedy objevuje kontextový přístup ke vzdělávání v muzeu a galerii, což je jistě podnětný princip i pro edukaci prostřednictvím výtvarného umění.

Pro předmět naší práce jsou přínosné kapitoly, které se věnují používání smyslů při procesu učení se z objektů v muzejním prostředí. Dle Hooper-Greenillové mohou předměty v samotném procesu vnímání a poznávání fungovat jako spouštěcí katalyzátory, jejich materiální aspekt, tj. reálnost předmětů, umožní vzbuzení zájmu nebo zaměření pozornosti, která je odlišná od působení psaného či mluveného slova. Studium předmětů hmotné kultury vyžaduje používání smyslů, které jsou spojeny se specifickou prací mozku (Hooper-Greenhill, 1991, s. 98-99). Při vnímání nás napadají otázky zaměřené v první řadě na přímé aspekty díla: *jak vypadá?, z kolika částí se skládá?, odkud pochází?, kdo jej vytvořil?, proč?, pro koho?*, a další: *co se tomuto předmětu od té doby stalo?, změnil se ten předmět nějak?, co předmět představoval, když byl vyroben, a co představuje dnes?* (tamtéž, s. 101). Tento způsob pohledu se soustřeďuje na samotný předmět, jeho fyzické vlastnosti, historii a původ. I dvourozměrný obraz můžeme z tohoto hlediska považovat za předmět trojrozměrný. Můžeme ho vidět tak, že je sestaven z několika vrstev (plátno, podkladový nátěr, barva, olejový lak, rám) a různých materiálů. Společně s Hooper-Greenillovou se můžeme vlastně ptát, kolik částí obrazu můžeme vlastně smysly vnímat?

Kromě zmíněné knihy je E. Hooper-Greenillová autorkou či editorkou mnoha dalších publikací, např. studie *Museums and their Visitors* (1994), sborníku *The Educational Role of the Museum* (1999) nebo souhrnné práce *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance* (2007). S podobnými názory na muzejní edukaci se setkáváme i u dalších zahraničních autorů. Na příklad zde můžeme uvést knihu *Museum Educator's Handbook* (2000) Graeme K. Talboyse, dále sborníky Hazel Moffatové a Vicky Woollardové *Museum and Gallery Education: A Manual of Good Practice* (2004) či N. Berryové a S. Mayerové *Museum Education, History, Theory and Practice* (1989). Názory na poslání muzeí jsou u zmíněných osobností v podstatě shodné. Muzejní instituce by měly prezentovat exponáty tak, aby oslovovaly nejen odbornou veřejnost, ale i laiky a nejmenší návštěvníky. Společně s komunikující výstavou jde ruku v ruce i působení muzejního prostředí (často se v této souvislosti hovoří o inspirujícím prostředí, které podporuje učení nenásilnými formami s využitím všech smyslů) a kvalita

doprovodných služeb. Sem spadá i zaměření na individuální dětské návštěvníky s důrazem na zajištění kvalitních textových a jiných vzdělávacích prostředků. Četnou publikační činností jsou v anglosaském světě známí i Gail Dexter Lordová a Barry Lord. Ti jsou společně editory muzejně pedagogických příruček *The Manual of Museum Planning* (2003) a *The Manual of Museum Exhibitions* (2001). B. Lord také editoval příručku *The Manual of Museum Learning* (2007), která vzdělávání v muzeu pojímá jako součást procesu celoživotního učení a nabízí řadu praktických rad, díky nimž lze připravovat vzdělávací programy jako přitažlivé a efektivní.

Nakolik je muzejní expozice efektivní v přenosu vzdělávacích obsahů vystavených děl směrem k návštěvníkům, se zabývá ve svém článku nazvaném *Exhibits: Art Form or Educational Medium?* (1973) Harris H. Shettel. Autor se zaměřuje především na zkoumání tzv. muzejní zkušenosti, což je soubor dojmů, které návštěvníci individuálně získali při návštěvě muzea a jež v konečném důsledku rozhodují o tom, zda se do expozice vrátí či ne. Shettel dále prezentuje výsledky výzkumu, jehož smyslem bylo zjistit, kolik nových informací lze zhlédnutím exponátu získat za předpokladu, že máme pro jeho vnímání dostatek času a jsme ke zhlédnutí vysoce motivováni. Na základě vyhodnocení výzkumu přináší několik doporučení pro zvýšení efektivity výstavy. Ta musí mít především jasně stanovený cíl svého sdělení, dále je nutné ujasnit si cílovou skupinu návštěvníků, se kterou chceme prostřednictvím výstavy především komunikovat. Shettel doporučuje také využít aktivní participaci návštěvníka vedoucí k získání informace a v neposlední řadě důkladně otestovat sdělnost doprovodných informačních materiálů ještě před vernisáží (Shettel, 1973, s. 39-41). Uvedený text jen dokládá, jak nesmírně náročné je zohlednit specifika poznávacích procesů návštěvníků pro autory výstav a jak cenný může být v tomto ohledu každý výzkum, který přinese do tématu něco nového.

Tématem vzdělávání v muzeu a galerii se zabývá také několik dizertačních prací, zmínili bychom zde alespoň tyto tři.

Naší problematice nejbližší je práce Kateřiny Tomeškové nazvaná *Poznávací procesy dětí během muzejní edukace a jejich ovlivňování* (2014). Autorka se zaměřila na

výzkum didaktického obsahu muzejní edukace, provedla detailní popis, analýzu a interpretaci řady realizovaných muzejních animací v expozicích muzea Komenského v Přerově. Tomešková v celé řadě případů detailně popsala učební situace a vystihla důležité znaky jejich realizace v prostředí muzea (např. uplatňované konstruktivistické principy ve vzdělávání, objektové učení za pomoci originálních exponátů, aktivní přístup k poznání uskutečněný v přijaté roli apod.) (Tomešková, 2014, s. 37–38). Analyzované muzejní animace poté zachytila formou konceptových diagramů, z nichž jsou patrné podstatné části klíčové učební situace. Tato forma se nám jeví jako vhodná pro zaměření našeho výzkumu. Ten bude na rozdíl od práce Tomeškové realizován v expozici výtvarného umění, čímž můžeme její práci rozvinout.

Povoláním muzejního pedagoga, legislativním ukotvením a výkladem daného zaměstnání se ve své dizertační práci *Profese galerijního pedagoga* (2012) zabývala Alice Stuchlíková. My se v teoretické části práce budeme touto profesí zabývat, jsme totiž přesvědčeni, že svou přítomností a činností poznávací procesy dětí výrazně ovlivňuje.

Na performativní ráz galerijních animací upozornila ve své vědecké práci Barbora Svátková (*Performativní ráz galerijních animací. Zprostředkování umění jako proměna* 2011). Autorka si všímá akčního charakteru galerijních animací za účelem „proměny“ jejich účastníků, zároveň představuje pět metodologických přístupů vybraných výtvarných a muzejních pedagogů v ČR. Galerijní animace tvoří dominantní jádro nabídky vzdělávacích pořadů muzeí a galerií směrem k veřejnosti, důraz na performativní charakter těchto metod zprostředkování umění, které směřují k proměně účastníka, k prohloubení jeho vhledu, přináší cenné podněty pro vytváření teoretického rámce naší práce.

Problematika vnímání výtvarného díla u dětí se stala v nedávné době také předmětem kolektivně vedeného výzkumu. Zaměřením naší práce dílčím způsobem navazujeme na výzkum *Dětské zkušenosti s výtvarným projevem a vizuální kulturou*, kterou pro Národní informační středisko pro kulturu (NIPOS), uskutečnil v roce 2006

kolektiv autorů. Ten se zabýval mj. preferencemi kompozičních schémat, výtvarného stylu a výtvarné stylizace u dětí věku 11–12 let (Slavík a kol., 2006, s. 36–49).

Ze starších prací můžeme zmínit výzkum realizovaný Jozefem Kuricem, který hledal odpověď na základní výzkumnou otázku *„Jak se vyvíjí estetické vnímání výtvarných malířských děl v období mezi 10 až 20 (21) lety? K jakým změnám v tomto období dochází v preferenci jednotlivých žánrů a stylů výtvarných děl a jak se mění důvody preferencí či odmítání?“* (Kuric, 1986, s. 64–65). Je evidentní, že náš výzkum přináší do této oblasti nová témata v novém kontextu doby. To se projevuje již v nabídce obrazů pro žákovský výběr. My budeme pracovat se starým uměním s převládajícími náměty biblických příběhů, křesťanské tradice a antické mytologie, Kuricova nabídka výtvarných děl byla jistě poplatná době realizování výzkumu (60., 70. a 80. léta 20. století), např. výtvarné umění s náboženskými tématy nebylo tedy z pochopitelných důvodů vůbec zastoupeno. Vycházíme dnes také z jiných teoretických východisek než Jozef Kuric, jeho odborný pohled byl nutně zatížen marxistickou metodologií vědy a jejími postuláty.

Zabýváme-li se vnímáním a porozuměním výtvarnému dílu, nemůžeme se obejít bez využití interpretačních postupů. Tento pojem se nejčastěji užívá v teorii umění, nyní je již zaveden i ve výtvarné a galerijní pedagogice. Stal se nedílnou součástí řízené muzejní edukace, o interpretaci dle svých intelektuálních možností se však jistě pokouší i individuální návštěvník, toho dětského k ní např. vybízí připravené materiálně didaktické prostředky. Ve vztahu k muzejní pedagogice a výtvarné výchově nalezneme cenné podněty např. v knihách Jana Slavíka *Umění zážitku, zážitek umění: Teorie a praxe artefietiky 1. díl a 2. díl* (2001, 2004). Autor k tématu interpretace uvádí: *„Každá interpretace je založena na předpokladu, že výtvarné dílo není pouze sebou samým (tj. izolovanou věcí bez dalšího vztahu k našim ideám), ale že něco znamená, že skrývá nějaké obsahy, které mohou být na první pohled nepřístupné, ale lze je objevit a vyložit“* (Slavík, 2001, s. 247).

Interpretovat umělecké dílo do verbální podoby není věc snadná. Mnohdy si formou přirozené řeči ani nepostačíme, musíme tudíž dílo „přeložit“

do jiných uměleckých forem, např. do díla hudebního či dramatického. V takovém případě mluvíme o *expresivní interpretaci* (tamtéž, s. 247). Tu nejčastěji využíváme během jednotlivých etud v galerijních animacích. Její užití výrazně formuje kvalitu přijetí výtvarného díla u zainteresované skupiny dětských návštěvníků.

Tématem interpretace se zabývá také dizertační práce Jana Zálešáka *Rámce interpretace: K interpretaci obrazů v odborných diskurzech a ve výtvarné výchově* (2007). Zálešák ve své komplexně pojaté práci mj. zmiňuje tři koncepty odůvodňující interpretaci ve vzdělávání. Jedná se o socializaci (Zálešák, 2007, s. 85-88), enkulturaci (tamtéž, s. 88-91) a individualizaci (tamtéž, s. 91-92). Zavedené pojmy nám nabízejí možnosti interpretovat výtvarné dílo ve vztazích jedince a společnosti, jedince a kultury a jedince jakožto individua, které získává nečekané možnosti volby a spoluvytváření diskurzu, třeba o výtvarném umění (tamtéž, s. 92).

K tématu interpretace v muzejním či galerijním prostředí můžeme získat podněty také v zahraniční literatuře. Tak např. Carole Henry v knize *The Museum Experience: The Discovery of Meaning* (2010) věnuje interpretačnímu procesu a jeho podobám celou kapitolu. Autorka v textu pro profesi muzejního pedagoga velmi inspirativně připomíná, že důležitou roli při porozumění uměleckému dílu sehrávají i chvíle pozorného ticha. V naší době, kdy sledujeme zprávy v reálném čase, využíváme mobilní telefony s internetovým připojením a můžeme kdykoli shlédnout všemožná videa, je snaha vyplnit veškerý vizuální prostor informacemi a vzrušujícími a interaktivními aktivitami dle autorky naprosto pochopitelná. (Henry, 2010, s. 59). Vyslovený názor vnímáme jako velmi prospěšný, „vykladač“ obsahu výtvarné díla totiž občas padne do pokušení vyložit o věci úplně vše, což je ze samé podstaty uměleckého díla samozřejmě nemožné. Tato marná snaha navíc může totálně zahlušit vytváření privátní úrovně vnímání (myšlenkové i emoční) vystaveného artefaktu.

My se v naší dizertační práci opíráme také o již naznačené interpretační postupy z oblasti artefietiky, dále pak z modelu stupňovitého užívání jazyka dle Ernsta Cassirera popsaném v jeho *Filosofii symbolických forem* (1996). Pro vytváření interpretačních kategorií užitých v pracovním listě výzkumných animací nám byly podnětné rovněž

ikonografické a ikonologické interpretační postupy Erwina Panofského, publikované v jeho známé práci *Význam ve výtvarném umění* (2013).

Pohybujeme-li se v oblasti muzejní pedagogiky a poznávacích procesů dětských návštěvníků v expozicích výtvarného umění, nesmíme zapomenout na tematiku muzejního publika. Tou se v tuzemské literatuře hlouběji zabýval Ladislav Kesner. V knize nazvané *Marketing a management muzeí a památek* (2005) nás prostřednictvím celé kapitoly seznamuje s profilem návštěvníka kulturních institucí, poukazuje na bariéry návštěvnosti a účasti na kultuře, přináší poznatky o motivaci návštěvníka pro návštěvu muzeí a galerií. Pro zaměření naší práce je jistě motivující Kesnerovo stanovisko, že „průzkumy (dětského publika; pozn. aut. textu) jednoznačně zjišťují, že účast na kulturních aktivitách (jako návštěvy výstav a muzeí) od raného dětství a předcházející zkušenost s danou uměleckou formou jsou hlavním předpokladem participace na této formě kultury v dospělém věku“ (Kesner, 2005, s. 101). Z případové studie (Muzeum dětských múz, 1997), jejíž část je v knize prezentována, vyplývá, že „muzeum představuje pro děti a mládež nesamozřejmé médium, záleží vždy na konkrétní instituci a jejím produktu, tedy na způsobu, jak jsou sbírky a výstavy prezentovány, a na doprovodných programech.“ (tamtéž, 2005, s. 109). Cílem kvalitně připravených produktů směrem k dětskému návštěvníkovi je dle Kesnera budování tzv. *kulturní kompetence*, která zásadním způsobem ovlivní, jak budou muzejní instituce vnímat v pozdějším věku a zda její návštěvu zařadí mezi své pravidelné volnočasové aktivity. Zmíněná kompetence se vztahuje především ke schopnosti „vnímat a prožívat nabízený kulturní produkt“, což jistě vyžaduje dostatečně rozvinuté „perceptuální a kognitivní schopnosti“ (tamtéž, 2005, s. 111). Náš výzkum je zaměřen na dětské vnímání výtvarného exponátu, z citované literatury je zřejmé, že tato problematika je velmi aktuální a každý poznatek může ovlivnit kvalitu nabízených produktů muzea směrem k návštěvníkovi a tím i zpětně jeho pozitivní vnímání této instituce.

Na téma teorie vnímání výtvarného díla publikoval Kesner v *Bulletinu Moravské galerie* článek nazvaný *Expozice jako prostor aktivního vnímání. Teoretická východiska, strategie realizace* (2003). V něm mj. uvádí, že v současné době neexistuje žádná

ucelená teorie vnímání, kterou by bylo možné komplexně adaptovat pro potřeby muzejní praxe vystavování a interpretace uměleckých děl. Pro praktické využití vytváření muzejních expozic se mu jeví prospěšné tzv. „*paradigma aktivního vidění*“. Zmíněná teorie „*odmítá ještě nedávno dominující teorie založené na přesvědčení, že vidění se odehrává v mozku a je redukovatelné na jeho neutrální substrát. Namísto toho se zdůrazňuje, že vnímání je umožněno komplexní interakcí mezi mozkiem, tělem a prostředím*“ (Kesner, 2003, s. 103). Do složitého procesu percepce je zapojen celý člověk ve své duševní a tělesné podstatě.

Problematické dětského vnímání a porozumění výtvarnému umění, příp. vlastní tvorbě se věnuje také publikace autorů Constance Milbrathové a Hannse M. Trautnera *Children's Understanding and Production of Pictures, Drawings, and Art* (2008), která přináší poměrně aktuální texty různých odborníků zaměřené na to, jak děti vnímají a do jaké míry jsou schopny interpretovat vybraná zobrazení, co mohou pochopit z viděných scén a jakou formu ztvárnění spíše preferují. V centru zájmu zastoupených odborníků jsou však spíše mladší děti, než jakými se zabýváme v naší práci my. Tak např. Callaghanová se zaměřila na výtvarná vyjádření nejmenších dětí (kojenci, předškolní věk) a všímá si vjemových, kognitivních a sociálních dovedností, které jsou potřebné pro přijetí a vytváření symbolických modelů platných v daném kulturním prostředí (Callaghan in Milbrath, Trautner, 2008, s. 21-33).

Chceme-li se v dizertační práci zabývat poznávacími procesy dětských návštěvníků v expozici výtvarného umění, bude jistě užitečné a potřebné zohlednit i poznatky z odlišných oborů, než je muzejní pedagogika.

Otázku vnímání uměleckého díla, která s námi zkoumanými problémy souvisí, důkladně rozpracovává ve své knize *Psychologie umění* (2008) Jiří Kulka. Estetické vnímání je dle autora „*utvoření a strukturace estetického předmětu*“ (Kulka, 2008, s. 355), čímž se rozšiřuje pojem běžného vnímání o „*kognitivní zpracování (poznání), prožívání (emoci) a hodnocení.*“ Připomíná také, že estetické vnímání je dotvářeno souhrnem psychických procesů, které přicházejí po fázi bezprostředního vnímání uměleckého díla a jež musíme při analýze jevu brát v potaz. V této souvislosti



mluví o tzv. *estetické responzi* (tamtéž, 2008, s. 355). Tyto a další poznatky je nutné akceptovat při posuzování dat získaných během zamýšleného výzkumu. Jsme si vědomi, že během práce se zvolenou kategorií dětských návštěvníků se musíme opřít také o aktuální poznatky vývojové psychologie (např. Wágnerová 2012; Piaget, Inhelder 2010). Zákonitosti vnímání má také velmi dobře rozpracovaná psychologie reklamy. Komerční sféra např. počítá s vlivem *individuálního rámce*, který ovlivňuje výběrovost vnímání člověka na to, „*co je pro něj situačně důležité, jaké jsou jeho hodnotové orientace, potřeby, zájmy, cíle a jaké zkušenosti jsou zaznamenány v jeho paměti a v celkovém poznávacím systému*“ (Vysekalová, 2007, s. 78). Tyto podněty jistě ovlivňují i poznávací procesy dětí v muzeu či galerii, je nutné tedy o nich vědět. Zmíněná oblast přináší užitečné informace o vzájemném ovlivňování lidí ve skupině. Uvedené faktory budeme muset zohlednit především během výzkumné práce se školními třídami.

Procesem percepční kontempace objektu, tedy i výtvarného díla, se dlouhodobě zabývá britský spisovatel a filosof John Armstrong. Ten rozpracovává a nabízí pět způsobů, jak výtvarné dílo vnímat (kontemplovat). Dle Armstronga je prvotní povšimnutí si detailu (vědomé vytknutí), poté následuje propojení (*concurus*), během něhož vnímatel hledá souvislosti a vztahy mezi jednotlivými částmi vnímaného objektu. Další dvě pojetí vnímání výtvarného umění, které Armstrong nazývá *přetrvávající objetí* (*lingering caress*) a *splynutí* (*catalepsis*), se již dotýkají velmi osobního dialogu mezi divákem a uměleckým dílem. Celý proces dospěje až k vzájemnému pohlcení (*catalepsis*), kdy se vnímatel a předmět jeho zájmu mění s trochou nadsázky v jedinou skutečnost (Armstrong, 2000, s. 81-99). Armstrongovo pojetí vnímání začínající vytknutím detailu po vzájemné pohlcení jakoby odporovalo naší zkušenosti, kdy jsme zaznamenali, že pozorovatelé přistupují k výtvarnému dílu nejprve jako k celku (pokud je nezaujme opravdu výrazný detail) a teprve poté se zaobírají jeho jednotlivými částmi. Uvedený poznatek jen dokládá složitost této problematiky, teoretické zázemí pro námi zvolený výzkumný záměr jsme proto hledali v dalších odborných titulech zabývajících se jednak psychologií umění (např. Kulka 2008), jednak v publikacích pojednávajících o vnímání dětského návštěvníka staršího školního věku, tedy skupiny

dětí, která je předmětem našeho výzkumu (Vágnerová 2005, Piaget, Inhelderová 2010, Fontana 2003).

Jak je možno vidět z uvedeného přehledu, zprostředkováním umění v muzejním a galerijním prostředí a dalšími tématy z oblasti muzejní a galerijní pedagogiky se zabývá značná část odborné literatury zejména v zahraničí. V posledních letech narůstá její počet také v tuzemsku. Námi zvolený předmět výzkumu může dosavadní poznání v tomto oboru obohatit zejména o analyzované kazuistiky realizovaného výzkumného animačního programu. V teoretické části dizertační práce doplňujeme texty kolegů o praktické zkušenosti, které jsme získali více než desetiletou činností muzejního pedagoga při zprostředkování starého, moderního i současného umění. Do uvedených zkušeností se také promítají jednání s kurátory expozic, uměleckými historiky a teoretiky. Věříme, že text dizertační práce napomůže lepšímu vzájemnému pochopení profesních světů autorů a expozic a produkčních a pedagogických pracovníků.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 VÝTVARNÉ DÍLO – PROSTŘEDEK EDUKACE

I když je tato práce psána z pozice muzejního pedagoga, je nutné do jejího teoretického rámce zahrnout také poznatky z dalších oborů. Kromě pedagogiky půjde především o odborné práce z teorie a dějin umění, teorie výtvarné výchovy, estetiky, filosofie či psychologie.

V samotném úvodu této části dizertační práce vymezíme, jak bude v textu pojímáno výtvarné dílo. Artefakt (výtvarné dílo) je v muzejní a galerijní pedagogice důležitým prostředkem edukace, především proto, že je vnímatelné prostřednictvím lidských smyslů, dá se k němu tedy během vzdělávacího procesu přímo odkazovat. *„Není ryziho uměleckého díla, jež nepůsobí především na naše smysly – na naše tělesné orgány vnímání -, a tážeme-li se, co je umění, tážeme se vlastně, jaká vlastnost nebo zvláštnost v tom nebo onom uměleckém díle působí na naše smysly“* (Read, 1967, s. 26). Vnímání výtvarného díla umožňuje především jeho viditelná forma, která je *„ztvárněným obsahem“* (Baleka, 2010, s. 105). *„Je zvláštním rysem umění, formové a obsahové jednoty díla, že forma má stálost, kdežto obsah a význam formy se jeví jako variabilní a proměnný, závislý na pochopení formy v jejím významovém výkladu“* (tamtéž, s. 105). Skutečnost, že *„materiálově a tvarově neměnné dílo je nositelem obsahu* (a jeho významů, viz např. Panofsky, 2013), *který je historicky proměnný a je podmiňován ve svých významech, hodnotách, společenských funkcích dobovými uměleckými hledisky“* (tamtéž, s. 385) a jako takový se stává předmětem interpretace, je důležitou podmínkou pro jeho využití při vzdělávání. Můžeme o něm hovořit, vztahovat se k němu, inspirovat se jím.

Proudy současného umění a jejich interpretace (zejména ve své konceptuální poloze) dnes nedávají jasnou odpověď na to, co si představit pod pojmem výtvarné dílo. Užitý termín totiž příliš *„konotuje intencionálně tvarovaný, významově uzavřený a hodnotově stabilní celek.“* (Zálešák, 2007, s. 17). Přitom se dnes setkáváme

s výtvarnými díly, která „nejsou utvořená“ ve smyslu záměrného tvarování materiálu, uzavřená (posílením role diváka se potenciálně stávají všechna díla „otevřená“ novým a novým čtením) nebo hodnotově stabilní (mohou vznikat přímo jako revolta proti hodnotovému systému vysoké kultury a přesto jsou za pár desítek let vystavována v muzeích.“ (tamtéž, s. 17). V souvislosti s takto pojímaným výtvarným dílem se dnes spíše ptáme: Kdy či za jakých okolností se děje umění? Specifická vizualita (či jiná vnímatelná kvalita) je však i v takových uměleckých projevech smyslově rozpoznatelná, stává se nositelkou kulturního obsahu, o němž můžeme hovořit, přemýšlet, v příslušném odborném diskurzu ho analyzovat – artefakt je interpretovatelný. Na tuto (nejen z pedagogického pohledu) důležitou vlastnost obrazu (výtvarného díla) poukazuje také pohled vizuálních studií, který tradiční pojetí artefaktu v mnohém problematizuje. Zabýváme se zde „obrazem jako vizuálním nebo mentálním fenoménem, vznikajícím z určitého popudu, obsahujícím konkrétní vlastnosti a vyžadujícím určitou interpretaci. Takovýto obraz však může být ve výsledku jednak abstraktním fenoménem, který se tvoří až v myslí diváka, nebo konkrétním vizuálním projevem s fyzickou podobou, jako v případě map či fotografií“ (Filipová, 2007, s. 8).

Z pohledu pedagoga je především důležité, že ve výtvarném díle nacházíme „kulturní obsah, buď v podobě reálných jevů nebo subjektivně prožívaných událostí, abstraktních idejí či vyšších emocí (intelektuálních, morálních, estetických), citových vztahů nebo tělesných pocitů“ (Šobáňová, 2013, s. 40). O obsahu výtvarného díla a jeho významech můžeme mezi sebou v lidské společnosti také rozmlouvat – stávají se prostředkem komunikace. Artefakty, ale v podstatě všechna umělecká díla, „jsou poselství sdělující fakta, myšlenky a pocity a jejich studium patří do všezahrnující disciplíny zvané teorie komunikace. Umění závisí na společnosti a udržuje ji – je důsledkem i garantem toho, že člověk není na světě sám“ (Goodman, 2006, s. 228). Setkání s uměleckým dílem může iniciovat proces sebepoznání, ale i poznání druhého, a pokud se odehrává v režii pedagoga či jiného kompetentního vykladače, stává se mnohdy podnětem pro vytvoření vzdělávací situace. „Potencionální hodnota artefaktu je fakticky potvrzována tím, že artefakt přetrvává v čase nejenom jako fyzická

*věc, ale především proto, že má sociální a kulturní důsledky: má vliv na stav a vývoj společenského vědomí a na způsob komunikace a spolupráce mezi lidmi. Hodnota artefaktu je tedy poměřována jeho sociokulturním vlivem“* (Slavík, Chrz, Štech, 2013, s. 46). Jsme si vědomi toho, že bez interpretace obsahu uloženého ve výtvarném díle přestává mít jeho existence v pedagogické rovině smysl. Navíc „bezobsažné dílo“ chápeme je zřejmý protimluv. Jestliže strukturalistická estetika odlišila dílo-věc od díla-znaku, bylo to právě proto, že věc se stává dílem teprve tehdy, je-li pochopena jako obsažná – jako nositelka významů (srov. Chvatík, 1994, s. 55–64), u Mukařovského pak jako nositelka různých funkcí (Mukařovský, 2000, s. 208–214). Též v uměleckohistorické tradici je pojetí díla coby nositele významů nezpochybnitelným základem oboru, jak přesvědčivě vysvětlovali jeho klasici Gombrich (1985), Panofsky (2003), Francastel (1984) ad. Snaha o předání zkušeností, jak hledat v poznávaném díle obsažené významy, jak jim porozumět i jak se o nich dorozumět s druhými lidmi, je také nedílnou součástí vzdělávacích aktivit v prostředí muzea a galerie.

Abychom dále konkretizovali pojem obsah v naší práci, nazveme ho vším, „*co lze uchovávat v paměti a intersubjektivně sdílet prostřednictvím interpretace artefaktu“* (Slavík, Chrz, Štech, 2013, s. 47). Toto vymezení obsahu je dobře využitelné v muzejní edukaci proto, že bere v úvahu jak interpretující subjekt (s ohledem na hermeneutické kánony subjektu), tak artefakt a procesy jeho výkladu (s ohledem na hermeneutické kánony objektu). Interpretování obsahu artefaktu je tedy myšlenkový proces, během něhož chceme jeho odkrytý (a vždy pouze částečně rozpoznáný) obsah konfrontovat s dalšími oblastmi lidské kultury. Zároveň je žádoucí v této snaze dosáhnout alespoň částečné interpretační shody. Tato shoda může být formulovaná slovně, příp. vyjádřena dohodnutou expresivní formou, a chceme-li, následně také využita ve vzdělávacím procesu.

V tomto složitém myšlenkovém pohybu samozřejmě mohou nastávat nedorozumění, omyly či chybné interpretace, o nichž se ale můžeme průběžně či zpětně dorozumívat v mezilidské komunikaci. To dává předpoklad pro vytvoření podnětné vzdělávací situace, o což nám samozřejmě při zprostředkování umění v galerijní animaci

jde. „*Obsah lze rozmanitým způsobem intersubjektivně sdělovat nebo sdílet, objektivně uchovávat prostřednictvím artefaktů a subjektivně v mysli uchopit, držet a v komunikaci vyjadřovat*“ (Slavík, Chrz, Štech, 2013, s. 47, s. 49). Obsah podmiňuje společenské a kulturní funkce a hodnoty díla. Vnímáme ho jako v díle uloženou možnost pro vyslovení rozpoznaných významů během interpretace. Význam je pro nás tedy dílčí jednotka ve struktuře obsahu díla.

Jinak řečeno, chápeme-li obsah jakožto veškerý výkladový potenciál díla (tj. jako možnost pro všechny smysluplné interpretace), pak významy jsou konkretizované jednotky obsahu, které lze srozumitelně vyjádřit a dorozumět se o nich. Je zřejmé, že pro výklad uměleckého díla potřebujeme oba pojmy (obsah, význam) a jejich vztah. Bez pojmu „obsah“ bychom totiž nedokázali vyložit, že dílo je potenciálně neustále otevřené pro nové výklady (tzv. neukončená denotace uměleckého díla, jak ji nazývá sémiotická estetika), ani bychom neměli oporu pro skutečnost, že i při nových výkladech si dílo zachovává svou hermeneutickou identitu (srov. Gadamer, 2003, viz níže). A bez pojmu „význam“ bychom nedokázali vysvětlit, že v díle lze objevit konkrétní odkazovací souvislosti – znaky, které mají význam, o němž se lze dorozumět.

Význam ozřejmujeme během interpretačního procesu výkladem, ve kterém může dojít ke sjednocení mínění jednotlivých vnímatelů o díle. Oproti obsahu, o kterém lze předpokládat, že ho má v sobě umělecké dílo vždy a zůstává v něm i bez naší potřeby ho vyjádřit (ovšem možnost výkladu je vždy přítomná; dílo má hermeneutickou identitu – chápeme jej jako předmět opakovatelných interpretací) vyžaduje uchopení významu aktivní přístup vnímatele. (Gadamer, 2003, s. 29-30). Tuto jednotku obsahu díla je tedy zapotřebí vždy znovu rekonstruovat, ověřovat a vyjednávat. Skrze význam dokážeme myšlenkově uchopit jednotu v rozmanitosti a díky tomu se i navzájem dorozumět: „*jestliže k sobě obsahově přiřazujeme - sjednocujeme – různé aktuální výskyty téhož prvku zkušenosti nebo komunikace, vysvětlujeme to tím, že mají stejný význam s ohledem na jeho rozlišení od jiných významů*“ (Slavík, Chrz, Štech, 2013, s. 80). Do rozpoznání významu se aktivně zapojuje jak interpret, tak vnímatel díla, v muzejně pedagogické praxi se tak děje v jednotlivých částech galerijní animace, např. během

řízeného dialogu v expozici, při komentářích nad díly vzniklými během praktických činností apod.

Výtvarné dílo z pohledu pedagoga tedy vnímáme také jako množinu významů, jejichž odhalování a záměrné využití během galerijní animace se stává prostředkem edukace.

Jak si ukážeme v naší práci, jedná se o náročný proces, jehož průběh ovlivňuje celá řada faktorů vycházejících z osobitosti člověka na pozici realizátora či příjemce vzdělávacích podnětů při edukaci pomocí výtvarného díla, na vlivu prostředí, v němž se vzdělávací situace realizuje apod. Samotné vnímání artefaktu problematizuje také fakt, že *„naše mysl je přeplněna předchozími dojmy a bylo by i na základě běžné zkušenosti naivní domnívat se, že naše konceptuální vidění si nevytváří předem zaujatou hypotézu o vnímaném díle. Ať již zastánci čistého, oproštěného vidění a subjektivního přístupu k vnímání umění tvrdí cokoli, pokud nerozumíme sami sobě, neznáme, co na nás v oblasti zkušenosti s uměním působilo dříve, jaký významový, kulturní a společenský kontext je nám vlastní a s čím naopak nemáme dosud žádné zkušenosti, nemůžeme se vůbec spolehnout na kvalitu úsudku, který si o uměleckém díle učiníme, ale dokonce ani na sám zdánlivě čistý vjem díla.“* (Daniel, 2008, s. 9.).

### **1.1 VÝZNAMOVÉ SLOŽKY INTERPRETACE VÝTVARNÉHO DÍLA JAKO ZDROJ POZNÁNÍ**

Zprostředkovat výtvarné dílo, najít přístupy, jak ho zahrnout do promyšlené vzdělávací situace, není vůbec věc jednoduchá. Přesto se každodenně o něco takového pokouší celá řada pedagogů ve školách, ale samozřejmě také ve specifickém prostředí muzea či galerie. V předešlé kapitole jsme hovořili o výtvarném díle jako nositeli obsahu a souboru možných významů. Nyní se zaměříme především na to, jak jednotlivé významové složky interpretace využít ve vzdělávacím procesu.

Základní rámec, v němž se pohybuje při vytváření vyučovací hodiny či edukačního programu výtvarný a muzejní pedagog v České republice, jsou kurikulární

dokumenty pro různé stupně vzdělávání RVP.<sup>1</sup> Z nich by mělo být patrné, jaké složky výtvarného díla jsou ve vzdělávacím procesu akcentovány. Je proto logické, že by se tyto složky také měly objevit v interpretacích výtvarných děl během galerijních animací.

Pojetí výtvarné výchovy v RVP pro základní vzdělávání vychází ze sémantického přístupu k výtvarnému dílu (vizuálně obraznému vyjádření). *„Sémantický přístup k vizuálně obraznému vyjádření vysvětluje vznik a působení uměleckého výtvarného díla a systému výtvarného umění a v širším rámci vznik (tvorbu) a působení každého obrazového znaku (a tvorby systému obrazových znaků), jako proces vytváření jeho smyslu. Aktuální interpretace vytváří obsah vizuálně obrazného vyjádření z dynamiky jeho zapojování do dosavadní struktury fondu (uměleckých i neuměleckých) vizuálně obrazných vyjádření.“* (Vančát, 2003, str. 13). Osobní zkušenost vnímatele uplatňovaná při interpretaci a důraz na podloženou komunikační rovinu je samozřejmě vítanou podmínkou uplatňování smyslu kurikulárních dokumentů v muzejních a galerijních programech. *„Opakovaně je třeba si uvědomit, že znak (a znakový systém) již není chápán coby odraz skutečnosti, ale jako vyjádření osobní zkušenosti subjektu, který znak tvoří nebo interpretuje. V této interpretaci je obsah znaku aktualizován.“* (tamtéž, s. 14). Podaří-li se během edukace nalézt sdělitelnou souvislost mezi obsahem konkrétního díla a reflektovanou osobní zkušeností účastníka programu, přestává být umělecké dílo pro jeho vnímatele anonymní věcí. Jedná se o tzv. *„užitečné aktualizace“*, během nichž sdělovaný obsah výtvarného díla koresponduje se zkušeností člověka s jeho bytím ve světě a dává mu inspirativní podněty k zvládnutí situací, které život přináší. Tuto rovinu považujeme při realizaci galerijních animací a při práci s výtvarným dílem za velmi důležitou, neboť se vztahuje k obecně lidským potřebám člověka bez nároku na jeho odbornost a profesní zaměření.

---

<sup>1</sup> Pro muzejní a galerijní prostředí samozřejmě nejsou uvedené dokumenty nikterak závazné. Je ale žádoucí, aby autoři galerijních animací z kurikulárních dokumentů vycházeli a uváděli je jako východisko do anotací jednotlivých programů, neboť jen tak mohou dobře tyto texty posloužit učitelům při tvorbě školních vzdělávacích programů a plánů výuky mimo budovu školy.



Jaké významové složky interpretace výtvarného díla, vyjdeme-li se závazných kurikulárních dokumentů RVP pro základní vzdělávání, jsou pro takový záměr využitelné?

Náš výzkum se zaměřil na žáky 2. stupně ZŠ, to znamená, že vycházíme z části dokumentu věnované právě této věkové kategorii (Vzdělávací oblast 5. 7 Umění a kultura, 5. 7. 2 Výtvarná výchova, 2. stupeň, s. 70-71).

Vzdělávací obsah, který by měli žáci během hodin výtvarné výchovy (a tedy i při galerijní animaci v muzeu či galerii určené žákům ZŠ) obsáhnout, je rozdělen do tří obsahových domén: „*rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků*“. Skrze poznávání jednotlivých „*prvků vizuálně obrazného vyjádření*“ se můžeme zaměřit na ryze formální uspořádání díla, složka autorského subjektu do výuky vstupuje v tvůrčím záměru „*uspořádat objekty do celků v ploše, objemu, prostoru a časového průběhu*“ (RVP ZV, 2010, s. 70). Žák jako vnímatel a posuzovatel uměleckého díla je zohledněn „*reflexí zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly*“ (tamtéž, s. 70). Dále je subjekt žáka, jakožto prožívající a aktivní spoluvůrce výtvarného díla, v dokumentu vymezen pomocí vizuálních „*prostředků pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností*“ (tamtéž, s. 71). Uměleckému dílu jako prostředku komunikace se věnuje část nazvaná „*osobní postoj v komunikaci, komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření a proměny komunikačního obsahu*“ (tamtéž, s. 71). Je tedy patrné, že kromě sémantického přístupu jsou v kurikulárních dokumentech rozpoznatelné i formální, obsahové, psychologické a sociologické interpretace výtvarného díla.

V jednotlivých přístupech můžeme nacházet oporu pro výběr významových složek interpretace výtvarného díla, které chceme při tvorbě vzdělávacího programu především akcentovat. Například artefietický proud výtvarné výchovy, jehož teoretické i praktické poznatky jsou dobře využitelné při zprostředkování umění, uplatňuje ve vztahu k výtvarnému dílu čtyři klíčové zřetele (zážitkové kvality) konceptu a prekonceptu. Jedná se o významové složky interpretace: *tematickou (odkazovací), konstruktivní, empatickou a prožitkovou*. (Slavík, 2001, s. 253).

Uvedené zážitkové komponenty částečně vycházejí z Goodmanova rozlišení základních typů symbolizace: *denotace, exemplifikace a exprese* (Goodman, 2006, s. 54–74). „Goodmanově denotaci v artefietice odpovídá tematická komponenta zážitku (*uvědomuji si interpretované téma: odpověď na otázku, co je symbolizováno*), s exemplifikací koresponduje konstruktivní zážitková komponenta (*vnímám podobu díla, představuji si ji anebo ji utvářím – re/konstruuji: odpověď na otázku, jak je obsah symbolizován*), a k expresi patří empatická komponenta“ (Slavík, 2015). K těmto třem složkám zážitku přidává artefietika logicky prožitek, tedy pojem, pod nějž spadají vnitřní duševní stavy člověka (emoce, tělesné stavy, nálady...), jenž jsou v interakci s výtvarným dílem samozřejmou součástí vnímání a mají jistě vliv na samotnou interpretaci. Nicméně je nelze ověřit zvnějšku tak průkazně jako tři kategorie předešlé (tamtéž, 2015). Prožitková komponenta zážitku je pro výchovu a vzdělávání důležitá tím, že úzce souvisí s emocemi a motivací a má tedy značný vliv na postoje a hodnocení. Je také důležité zdůraznit, že prožitková komponenta je pouze jednou ze čtyř rozpoznávaných kategorií zážitku. Zážitek proto nelze redukovat na prožívání, jak se z neznalosti leckdy děje a má to zhooubné důsledky pro přístup k vzdělávací praxi.

Významové naplnění těchto vzorců jsme účastníkům programu nabídli jako jeden z možných interpretačních přístupů k poznání výtvarného díla. Užití uvedených kategorií pokrývá všechny podstatné oblasti významové interpretace spjaté s vnímáním uměleckého díla, protože umožňuje vypovídat o tom, *co* dílo zobrazuje (tematická komponenta), *jakým způsobem* to zobrazuje (konstruktivní komponenta), v jakém personálním, sociálním a kulturním *kontextu* to zobrazuje (empatická komponenta) a jaké *emocionální, motivační a hodnotové důsledky* má dílo pro vnímatele (prožitková komponenta). Každou z uvedených oblastí lze samozřejmě dále obohacovat a jemněji vnitřně členit. Proto uvedené kategorie chápeme jako vhodné a postačující východisko pro interpretaci výtvarného díla pro námi zvolenou věkovou skupinu dětských návštěvníků.

Nyní jednotlivé významové složky interpretace podrobněji rozvedeme. Pod významovou složkou *tematickou (odkazovací)* si můžeme představit interpretační

zaměření k tomu, co lze na výtvarném díle přímo ukázat a pojmenovat, tedy to, co je přímo zobrazeno. Jedná se o vyjádření tématu obsaženého v díle, o kterém artefakt bezprostředně vypovídá, k němuž odkazuje. Panofsky (2003, s. 34 - 35) v této oblasti ještě vnitřně diferencuje a rozlišuje prvotní nebo přirozený význam, buď faktický, nebo výrazový, a kromě toho druhotný neboli konvenční význam, jehož výkladem se zabývá ikonografie.

Významová složka *konstruktivní* se vztahuje ke způsobu utváření výtvarné formy. Zaměřujeme se v ní na vlastní (především vizuální a haptickou) formu výtvarného díla a pomíjíme odkazy ke světu mimo něj. Je pro nás zásadní ta významová jednotka ve struktuře obsahu, která je v díle předváděna (exemplifikována) coby vzorek určité smyslově zachytitelné vlastnosti. Způsob, jakým je utvářena forma díla, je nezbytným východiskem každé interpretace a kromě toho nese informaci o stylu, v němž je dílo vytvořeno. Vypovídá též o jedinečném autorském přístupu tvůrce díla. V teorii dějin umění je tedy východiskem jak pro ikonografické, tak pro hlubší ikonologické interpretace (srov. Panofsky, 2003, s. 34–36).

*Empatická* významová složka obrací interpretační zřetel k autorovi, který je reprezentován svým dílem. V této významové složce ve struktuře obsahu je zahrnut také odkaz ke kulturnímu kontextu, v němž bylo dílo stvořeno. Prostřednictvím díla se zde můžeme setkat „(1) s „já“, které patří živé, cítící a myslící bytosti, (2) s „já“ tvůrce, který nám ve svém díle nabízí určitý svůj pohled, postup, způsob vnímání a řešení důležitých otázek našeho bytí a (3) s „já“ zasazeného v kultuře své doby, jenž nás uvádí do svého kulturního kontextu, do určitého okruhu světa-tvorby, z něhož promlouvá“ (Slavík, 2001, s. 261). Skrze empatickou významovou složku je nám prostřednictvím díla nabídnuto vcítění mezi stavy Já (vnímatele) a Ty (tvůrce). Svým zaměřením na sociální a kulturní kontext díla jsou interpretace v rámci empatické komponenty nezbytným předpokladem pro zvažování hlubších souvislostí, které určují tzv. *vnitřní* význam či obsah, jak jej nazývá Panofsky (2003, s. 35). Ten rozpoznáme, „*zjistíme-li podstatné principy, které prozrazují základní postoj národa, období nebo třídy, náboženské nebo*

*filozofické přesvědčení, tak, jak jsou zhuštěny v jediném díle a poznamenány jedinou osobností tvůrce díla“ (tamtéž, s. 35).*

V neposlední řadě je tu významová složka *prožitková*, pomocí níž se v interpretaci zaměřujeme na niterné stavy účastníků programu. Ti mohou v souvislosti s dílem formulovat „*své vlastní postoje, dojmy a emoce*“ (Slavík, 2001, s. 263). Především v této fázi galerijní animace dochází často k subjektivní interpretaci výtvarného díla (dílo vyvolává subjektivní dojem), která bývá uměleckými historiky často kritizována (např. Daniel, 2008, s. 66), nicméně z hlediska dětského diváka je taková okolnost vnímání velmi cenná. Skrze ni totiž přestává být výtvarné dílo anonymní a může se stát pro aktéra programu na chvíli důležitým objektem, k němuž si vytvořil pouto. Ve výchově a vzdělávání tedy nelze tuto stránku interpretace opomíjet, protože ona je východiskem pro další poučení a tedy i pro postup vedoucí k objektivizaci díla.

Výše uvedené pojmy, které jsme využili v našem pojetí interpretace ve výzkumné animaci, budeme dále v textu nazývat *významovými složkami interpretace výtvarného díla*.<sup>2</sup>

Pokud užíváme takto vymezené významové složky díla během jeho interpretace při galerijní animaci pro žáky 2. st. ZŠ, zmiňujeme o artefaktu vše podstatné. Pracujeme s námětem, motivy, bavíme se o formální stránce díla, dále pak zmiňujeme souvislosti spojené s osobou tvůrce a dobovými souvislostmi, v nichž žil a tvořil, a v neposlední řadě zapojujeme do vzdělávací situace samotného žáka s jeho vnitřními prožitky a emocemi spojenými s vnímáním výtvarného umění. Rozprostírá se tak před námi celá síť vazeb mezi samotným dílem, interpretem, vnímatelem a kulturním prostředím. Dle Slavíka se jedná o spojení obsahu zakódovaného do díla autorem (v jeho historickém a společenském kontextu) s obsahem interpretovaným divákem (opět v jeho době). Tato komunikační spojnice autor – divák tvoří z díla metaforu pro nějakou

---

<sup>2</sup> V dalším textu spojení slov „významové složky interpretace výtvarného díla“ funkčně krátíme např. na „významové složky díla“. Že je jejich používání spojeno s interpretací, vyplývá z kontextu práce.

důležitou stránku lidského života (koncept). Je-li divákem dílo pochopeno jako metafora, pak produkuje jednotlivé dílčí významy, pro něj důležité, které může pojmenovat a objasňovat (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 146–152). Vyjevují se nám takto jednotlivá témata, jež je možné sledovat v souvislosti s dětským vnímáním při výzkumných animačních programech. Nakolik jsou žáci schopni jednotlivé složky výtvarného díla sami rozpoznat, najít jejich význam a proniknout tak hlouběji do sdělení obrazu, sochy či jiného artefaktu? Dají se vypořádat dětské preference výběru složky výtvarného díla, které si volí pro soustředěnější vnímání? Ovlivní daná složka vztah dítěte k uměleckému dílu? Jaké vlivy na jejich volbu působí?

Vnímáme-li dílo z pohledu jeho komunikativní funkce, k níž odkazují také kurikulární dokumenty, nacházíme oporu při stanovení vnímatelných složek artefaktu v sémiotických interpretacích, jež vycházejí z poznatků lingvistiky. Takový přístup předpokládá *„nadčasovou sdělnost díla, založenou na antropologicky všepřítomné vrstvě psychologické obsahovosti forem – znaků, i když se charakter a význam těchto forem historicky mění“* (Daniel, 2008, s. 44). Jedná se o vlastnost artefaktu, která je velmi dobře využitelná, ba přímo žádoucí, pro muzejně a výtvarně pedagogické záměry, zejména při vytváření tzv. *„užitečných aktualizací“*, tedy myšlenkových spojů, které propojují obsah výtvarného díla jakékoli epochy s aktuálními reflektovanými prožitky účastníků vzdělávacího programu.

Popis principů a zákonitostí jazyka, které jsou podnětné i pro naše úvahy, můžeme nalézt u Ernsta Cassirera. Ten v souvislosti se zráním jazyka zmiňuje třístupňovou posloupnost jeho užívání. Hovoří o stupni *„mimickém, analogickém a vlastního symbolického výrazu“* (Cassirer, 1996, s. 144). Třístupňové schéma je pro naši oblast inspirativní proto, *„že se ve schématu projevují i funkcionální zákonitosti výstavby jazyka, které mají v jiných oblastech, jako v oblasti umění nebo poznání, svůj určitý a charakteristický protějšek“* (tamtéž, s. 144).

První stupeň, spojený s mimickým výrazem, se projevuje tím způsobem, že zvuk jazyka *„hledá bezprostřední blízkost k smyslovému dojmům a je pro něj typická co možná věrná reprodukce mnohotvárnosti tohoto dojmu“* (tamtéž, s. 144). V této rovině

se „jazyk ještě těsně upíná k jednotlivým konkrétním událostem a jejich smyslovému obrazu“ (tamtéž, s. 144). Popisovanou okolnost si můžeme v souvislosti s výtvarným dílem představit jako jeho záměrně či nezáměrně prvoplánové čtení, kdy se vnímatel spokojí s „nejjednoduššími a nejjednoznačnějšími interpretacemi“ (Slavík, 2001, s. 249) bez ambice vidět mezi zobrazenými prvky další souvislosti.

Vyšší stupeň, tzv. analogický, již hledá souvislosti mimo mimické a imitativní působení „nějakého jednotlivého smyslového předmětu nebo nějakého jednotlivého smyslového dojmu napodobujícím zvukem, nýbrž kvalitativní odstupňování v posloupnosti hlásek slouží k vyjádření čistého vztahu. Mezi formou a specifičností tohoto vztahu a hláskami, jimiž je zobrazen, už neexistuje žádný poměr přímé materiálové podobnosti – neboť pouhý materiál hlásky jako takový není již vůbec s to reprodukovat ryzí materiálové určení“ (Cassirer, 1996, s. 148). Souvislost je zprostředkována analogií formy (tamtéž, s. 148). To, co uvádí jednotlivé významy do vztahu, „není konkrétní věcná podobnost“, ale „vnitřní dojem nebo pocit vyvolaný smyslovými podněty různého typu a různého obsahu“ (Slavík, 2001, s. 251). Jako příklady takovýchto analogií Slavík uvádí např. dynamiku (síla – slabost), rytmus (pravidelnost – nepravidelnost), kompoziční uspořádanost (řád – chaos) atd. (tamtéž, s. 251).

Třetí stupeň, symbolická rovina interpretace, je založený na mnohoznačnosti znaku a podněcuje lidského ducha k myšlenkovému výkonu. Zmíněná „mnohoznačnost nestrpí, aby znak zůstal pouhým individuálním znakem; je to právě mnohoznačnost, která nutí ducha, aby učinil rozhodující krok od konkrétní funkce „označování“ k obecné a obecně platné funkci „významu“ (Cassirer, 1996, s. 153). V tomto okamžiku „mimický nebo analogický výraz ustupuje ryze symbolickému, který se právě ve své jinakosti a díky ní stává nositelem nového a hlubšího duchovního obsahu.“ (tamtéž, s. 153). Na této úrovni „interpretační shoda mezi lidmi vyplývá z jazykové konvence a obvyklých kulturních pravidel, tradic a návyků“ (Slavík, 2001, s. 252). Samozřejmě je nutné si uvědomit, že kromě této shody existuje též „interpretační rozptyl“ způsobovaný právě tím, že je sdělení uměleckého díla metaforické, nikoli mluvnicky jednoznačné, doslovné.

Proto je interpretace díla vybudována „interpretačními shodami“ a „interpretačním rozptylem“ (Dytrtová, Lukavský, Slavík, 2009, s. 11–17).

Zatímco čtyři složky výtvarného zážitku vycházející z teorie artefietiky nám daly podnět pro rámcové vymezení jednotlivých komponent výtvarného díla a jako takové jsme je využívali během výzkumných animací, stupně užívání jazyka dle Cassirera můžeme chápat také jako určitý model lidského myšlení, které je vždy s jazykem těsně provázáno. Pro naši práci je uvedený model podnětný, poněvadž ukazuje jednotlivé úrovně významového prostoru výtvarného díla, jež má před sebou jeho vnímatel a jimiž se musí „promyslet“ alespoň částečně k jeho smyslu. Od prvoplánového výkladu, např. k popisu změny určitých detailů v konfiguraci formy díla, až k porozumění dílčího obsahu skrze interpretaci symbolů.

Podíváme-li se na další tradiční interpretační přístupy ke starému umění, které bude předmětem edukace v naší výzkumné animaci, narazíme na pojetí významu u Erwina Panofského. Ten dokonce v souvislosti s vymezením vnitřního významu neboli obsahu výtvarného díla Ernsta Cassirera zmiňuje (Panofsky, 2003, s. 45).

První elementární a snadno srozumitelnou sféru významu výtvarného díla uchopíme podle Panofského „*prostým identifikováním určitých viditelných forem s určitými předměty, které známe z praktické zkušenosti, a identifikováním změn v jejich vztazích s určitými ději nebo událostmi*“ (tamtéž, s. 41). V tomto ohledu si dokážeme představit, že takto by artefakt na patřičné úrovni a svým osobitým způsobem poznali a vyložili i dětští návštěvníci. Senzitivita pro pochopení významu artefaktu totiž v tomto případě pramení z přirozené praktické zkušenosti vnímatele, a my můžeme proto předpokládat, že celá řada zobrazených motivů by byla současníkům srozumitelná i přes prošlá staletí, poněvadž jsou univerzálně lidské.<sup>3</sup> Okolní svět dané kultury, ve kterém vnímatel žije, ovlivňuje přijetí významů díla skrze reflexi „*zvyků a kulturní tradice vlastní*

---

<sup>3</sup> Bylo-li by to nutné, pedagog by uváděl u této interpretační vrstvy na pravou míru příp. výkladové odchylky pramenící z dětské neznalosti vlivu měnících se historických podmínek na zobrazení předmětů a událostí.

*určité civilizaci“* (tamtéž, s. 42); také v tomto případě lze nacházet u dětského návštěvníka jistou míru předporozumění danou vzděláním a výchovou. Případný pedagogický přínos by zde byl ve „*spojování uměleckých motivů nebo jejich kombinaci s tématy nebo pojmy“* (tamtéž, s. 44), aby kulturní odkazy byly dětem více patrné. Podnětný pedagogický problém by jistě nastal až při odhalování vnitřního významu, jež Panofsky nazývá obsahem. Tato vyšší úroveň interpretace, která, vykládá „*jak viditelnou událost, tak i její neviditelný význam“* (tamtéž, s. 43) se dostává na roveň Cassirerem vymezené „symbolické“ hodnoty. A zde je již potřebný vstup odborníka, který zvolené významy vnímateli zprostředkuje, ať již formou přímého působení nebo dalšími způsoby interpretace.

V kapitole jsme vymezili základní prostředek edukace ve výtvarné výchově a vzdělávání skrze zprostředkování umění – výtvarné dílo a jeho interpretovatelné významové složky. K dílu jsme přistupovali především z pozice výtvarného pedagoga, který se snaží artefakt pojmout jako prostředek edukace. Pro vytvoření rámců interpretace, jež lze dobře využít během zamýšlených výzkumných animací, bylo využito především artefaktického přístupu s jeho čtyřmi zážitkovými kvalitami konceptu a prekonceptu.

## **1. 2 INTERPRETACÍ K „UŽITEČNÉ AKTUALIZACI“**

Vymezení jednotlivých složek výtvarného díla, kterému jsme se věnovali v předešlé kapitole, vychází z funkčně zvolených interpretačních postupů. V jakém teoretickém rámci jsme se při jejich volbě pohybovali?

Především 20. století přineslo zásadní posun ve vnímání výtvarného díla „*od jeho pojetí jako univerzální a nadčasové hodnoty k nutnosti vnímat je v jejich společensko-historickém kontextu“* (Kesner, 2005, s. 12). Dnes se již neptáme, co výtvarné dílo znamená, ale co činí (tamtéž, s. 13), nebo ještě lépe řečeno, za jakých okolností se „věc“ může stát uměleckým dílem a co tato jeho nová role znamená pro vnímatele. Větší kompetence při interpretaci získává divák, což je jistě posun velmi příznivě



přijímaný ze strany tvůrců galerijních animací a dalších výtvarných pedagogů. Samozřejmě si musí být iniciátor interpretačního procesu vědom nebezpečí dezinterpretace významů představovaného artefaktu, což klade velké nároky na jeho odbornost a dispozice pro danou práci.

Další klíčovou otázkou, kterou přinesl výklad výtvarného díla během dvacátého století, ruku v ruce s filosofickými proudy doby, je, zda vůbec „*existuje pravdivá, objektivní interpretace, zda může interpret vztahovat své úsilí k nějakému horizontu konečného, obecně platného poznání, neměnné Pravdy? Anebo je každá interpretace konkrétního díla nutně subjektivní a relativní?*“ (Kesner, 2005, s. 20). Zmíněný fakt staví před pedagogy na jednu stranu legitimní možnost subjektivně zabarveného hledání významu díla, na druhou stranu vědomí zodpovědnosti za to, co o díle posluchačům sdělí. „*Poznání, že význam díla není celistvou předem danou entitou, ale něčím, co se utváří až v procesu interpretace, kdy subjektivita diváka hraje určitou roli, právě tak jako původní intence autora, už dávno přestalo být jen programem radikálního křídla poststrukturalistů, ale stává se celkem běžným východiskem.*“ (tamtéž, s. 21). Interpret, pohybující se v otevřeném prostoru mezi dílem a posluchačem, musí tedy přijmout poznání, že není povolán k tomu, aby přinášel definitivní Pravdu těm, kteří ji neznají. Přesto ale jeho podání musí být pravděpodobné a odpovídat dostupným faktům. Měřítkem hodnoty interpretace výtvarného díla se stává její přijatelnost „*obecným konsensem vědecké komunity*“ (tamtéž, s. 22).

Co znamená zmíněný konsensus v praxi pro muzejního či výtvarného pedagoga zabývajícího se zprostředkováním výtvarného díla? Svůj přístup musí dát především do souladu se dvěma, pro něj rovnocennými, odbornými měřítky.

Při vytváření svého edukačního programu využívá výtvarný (muzejní) pedagog jednak interpretační modely, které mu nabízí současný stav poznání teorie a dějin umění, dále pak ale musí zvolený přístup vyhodnotit s pedagogickou stránkou své profese, tedy vyjít z využitelných teoretických i praktických poznatků oborové didaktiky. Tento ohled může podobu interpretace výrazně ovlivnit.

Ohled na žáka či studenta vede mnohdy interpretujícího např. k jiným než čistě verbálním interpretacím. Toto funkční „přeložení“ do jiných uměleckých forem pak nazýváme „*expresivní interpretací*“ (Slavík, 2001, s. 247). „*Při expresivní interpretaci se mění forma díla, ale jeho obsah zůstává zhruba týž nebo alespoň natolik podobný, že nedochází k zásadní proměně jeho obsahové struktury*“ (tamtéž, s. 247). Dodejme, že rozmanité formy expresivní interpretace jsou oblíbenou metodou galerijních animací, přinášejí do nich vzruch, odlehčení a společně sdílený zážitek.

Interpretovat artefakt v prostředí muzea či galerie klade na realizátora interpretace velké nároky, jak po stránce profesní a odborné, tak osobnostní. Jedná se o proces „*během něhož se zdánlivě obyčejná věc či kus materiálu stává pro konkrétního návštěvníka muzeálií, tedy nositelem specifických kulturních a společenských hodnot*“ (Šobánková, 2009, s. 112). A také vzdělávacího obsahu a užitečných aktualizací, dodejme. Interpretace (ve svých rozmanitých podobách a přístupech) je samozřejmou součástí muzejní edukace „*jako činnost, již vykonávají subjekty této edukace, příp. jako metoda této edukace – anebo také může znamenat jeden z jejích cílů. Interpretaci totiž můžeme pojímat buď jako proces, specifickou činnost, anebo jako její výsledek*“ (tamtéž, s. 112).<sup>4</sup> Další podněty k tématu interpretace, které dokládají rozmanitost přístupů k výkladům výtvarného díla v pedagogické praxi, přinášejí ve svém společném příspěvku *Co dělám, když interpretuji* J. Slavík a B. Škaloudová (2008). Autoři rozdělují interpretaci na *esencialistickou, konstruktivistickou a autonomně-kritickou*.

Podstatou esencialistického přístupu je vědomí toho, že existuje „*nejlepší možný výklad*“ díla. Například Eco v této souvislosti mluví o cestě k významu, „*který zamýšlel jeho původní autor, nebo k jeho objektivnímu charakteru či povaze, jež je jako taková*

---

<sup>4</sup> Někteří autoři, jako např. L. Kesner, považují za jistou míru interpretace již samotné pozorování uměleckého díla, neboť „*nejvlastnější součástí každého pohledu je stále probíhající zpětná vazba mezi vnímáním vizuálního podnětu a porozuměním tomuto podnětu*“ (Kesner, 2000, s. 171).

*zcela nezávislá na našich interpretacích“ (Eco, 2009, s. 31). Sám Eco je k takovému způsobu interpretace spíše kritický. Můžeme říci, že esencialistický přístup svá tvrzení opírá o „fakt trvalosti uměleckého díla v jeho věčné podobě“ navzdory proměnlivým historickým a osobním výkladům. „Lektor v esencialistickém pojetí volí ve svých programech vhodné otázky či etudy, které navádějí žáky k jádru problému, k pochopení „správného“ výkladu díla. Vytváří takové situace, kdy se žák dobírá významu, který lektor s oporou v odborných znalostech pokládá za charakteristický pro dané dílo.“ (Slavík, Škaloudová, 2008, s. 188).*

Konstruktivistická interpretace pojímá výklad díla jako *„individuální autorský čin“*, jenž je závislý na *„předcházející zkušenosti (prekonceptech) diváka“*. Žáci během galerijní animace tedy směřují k pochopení díla skrze vlastní poznávání, lektor předem výklad nepodává. Myšlenkové jádro poté napomáhá odhalit společný dialog, *„v němž si žák může uvědomovat nejen různé přístupy k dílu, ale také svou subjektivitu, protože v dialogu s druhými zkoumá své vlastní možnosti: z jaké zkušenosti vycházím, o co opírám své argumenty, s kým nebo s čím souhlasím, resp. nesouhlasím...“* (tamtéž, s. 191–192).

Posledním typem je autonomně-kritická interpretace, v níž se opět klade důraz na důležitost ryze osobního prožitku, nicméně jeho vyústění se obrací k *„hlubšímu chápání a posléze kritice širších společenských, ideologických, politických aj. souvislostí výkladu díla“* (tamtéž, s. 193). Osobní postřehy a zkušenosti žáků vyslovené v souvislosti s poznávaným dílem se snaží lektor společně s nimi uvést do širšího společenského kontextu, nekonstatuje tedy *„co chtěl autor dílem říct, ale společně se žáky odhaluje, co konkrétně jim v danou chvíli ve skutečnosti říká. Snaží se zjistit a pojmenovat, jak odhalené významy díla souvisejí s jejich zkušenostmi a názory, a především se snaží vyzdvihnout a společně se žáky kriticky zvažovat souvislosti se širším společenským kontextem“* (tamtéž, s. 193). Uvedené pojetí nejvíce konvenuje tzv. *„užitečným aktualizacím“*, v nichž spatřujeme důležitou roli interpretace ve výchově prostřednictvím výtvarného díla.

Samozřejmě jsme si vědomi, že uvedené interpretační přístupy jsou (vyjma snad expresivní interpretace) založeny ve většině případů na verbálním vyjádření. Bylo by jistě chybou zde opomenout ty vlastnosti výtvarného díla, které se takovému způsobu spíše vzpírají. Jedná se především o zážitky a prožitky spojené s našimi estetickými emocemi. Jistě mezi nimi najdeme takové, kde slovní interpretace nedostačuje. „*Estetické emoce se dají jen těžko definovat, obvykle jsou osobní zkušeností, neprobouzejí se na požádání. Nejčastěji nejsou vyjádřitelné slovně a objevují se náhle, v okamžiku kdy to nejméně očekáváme, proudí z našeho nejintimnějšího nitra. Patří cele tomu, kdo je zažívá, a tudíž nežadá žádné vysvětlení. Leží mimo pole působnosti animátora, jehož prvořadým úkolem je probudit v každém schopnosti, které jsou mu dány, a které jsou nejméně rozvíjeny: schopnosti smyslové, citové a intuitivní*“ (Curtis, s. 2). Na tyto verbálně neuchopitelné vlastnosti výtvarného díla bychom neměli při zprostředkování výtvarného díla zapomínat, naopak, měli bychom s nimi počítat a smysluplným způsobem je zakomponovat do struktury edukačního programu.

### **1. 2. 1 PROČ „UŽITEČNĚ AKTUALIZOVAT“?**

Je dnes stále zřejmější, že *poznání umění nemůže být jediným cílem interpretace*“ (Zálešák, 2007, s. 112). Smysl setkávání se s výtvarným dílem a jeho významy daleko přesahuje pouze úzký profesní zájem jeho milovníků a zejména u dětí nabízí možnosti, jak jim do života vnášet podněty, které nenaleznou v mimouměleckých oborech lidské kultury. Zahrnout celou oblast vizuální kultury do výtvarného vzdělávání lze tedy zdůvodnit tím, že *„interakce s obrazy v současnosti daleko přesahuje rámec setkávání s uměním. Že jsou další oblasti, jejichž vliv na naše životy, na naše hodnotové žebříčky, ale koneckonců i vkusové preference, je stále výraznější. Ale také, že obrazové znaky získávají stále významnější místo v komunikaci, že mají stále výraznější vliv na jednotlivé životy, ale i na globální politický, ekonomický nebo kulturní vývoj*“ (tamtéž, s. 112). V sémiotickém pojetí interpretace, kdy se výtvarné dílo stává komunikátem a důležitější než jeho tradiční hodnotová role je to, jakým způsobem a za jakých okolností se vlastně

uskutečňuje komunikace mezi zúčastněnými aktéry, se „umění stává otevřeným polem možností nejen pro své tvůrce, ale také pro své diváky, kteří k němu mohou přistupovat s vlastní individuální zkušeností, s individuálním „pozadím“ zkušenosti s jinými obrazy, ale i neobrazovými znaky, jež jim umožní individuální, ale přesto sdělitelné interpretace“ (Zálešák, 2007, s. 141–142).

Otevřeným polem možností se stává v tomto pojetí umění i pro muzejního pedagoga, který při přípravě programu hledá možné vzdělávací podněty. Obrazové a neobrazové znaky okolní reality dodají potřebné impulsy pro řízený dialog. A nemusíme přitom pracovat pouze se současným uměním, smysluplně nám poslouží i staré umění se svými archetypálními příběhy. Příkladem může být funkční propojení pašijového příběhu v programu věnovaném gotickým Madonám (téma matky, která přichází o svého syna) se scénami, které mnohé děti znají ze sdělovacích prostředků (téma matek, které přicházejí o děti během válečných konfliktů či přírodních katastrof).<sup>5</sup> Abychom nezůstali pouze u jediného příkladu, můžeme dále zmínit část animace věnované interpretaci Tizianova obrazu *Apollo a Marsyas*. Náročné eschatologické poselství obrazu (více Neumann, 1999), kdy Apollón – Kristus „vysvobozuje svým činem Marsya – člověka z vězení pozemského těla a je tedy cestou k pravdě“ (Zatloukal O., Zatloukal P. a Brázda, 2009, s. 106), nám posloužilo k podnětným úvahám o smyslu utrpení, bolesti a oběti v dnešním světě. Zdánlivě odtažitě, kulturně náboženskými významy prosycené téma bylo pro záměr edukace přizpůsobeno k civilnějšímu podání. Děti byly postaveny před otázku, zda je dle jejich mínění někdy nutné „zatnout zuby“ a s vědomím cíle překonat všemožné nástrahy života (handicap, nemoc, křivdu apod.). Analogii s interpretací obrazu např. objevili nečekaně sportovci, kterým při tréninku „dře kůži“ trenér, to všechno samozřejmě s vidinou dobrého umístění na závodech. Podobně tak někdy musí překonat sám sebe při učení student, aby dosáhl co nejlepších studijních výsledků. Zapamatování hodná byla připomínka jedné žákyně, která v zobrazené bolesti jako cesty k naplnění objevila

---

<sup>5</sup> Uvedený příklad podrobněji popisujeme v konceptové analýze programu *Lev dvojí tváře*.

princip mateřské lásky. Dítě se vždy rodí v bolesti, která je v tomto případě jistě smysluplná a pro pokračování života důležitá. Víceméně všední témata dostala vstupem zmíněné dívky závažnější a hlubší charakter. Uvažování skupiny se v tomto okamžiku více přiblížilo vyznění jednoho z publikovaných výkladů Tizianova díla.

Uvedené výpovědi naznačují, že pro účastníky galerijní animace přestal být Tizianův obraz v jistém okamžiku anonymním a zaměnitelným dílem. Muzejní pedagog svým interpretačním pojetím aktualizoval jedno ze sdělitelných témat obrazu, udělal z něj osobní záležitost účastníků programu zasazenou do kontextu světa, ve kterém žijí a kterému v úrovni svého věku také rozumí.

Aktuální příklad výše uvedeného, tedy to, jak se během edukačního programu stává anonymní výtvarné dílo osobní záležitostí účastníků galerijní animace, jak ve vztahu k němu fungují „užitečné aktualizace“, ale také to, jaké významy jsou dětští návštěvníci bez pomoci muzejního pedagoga z díla sami vyčíst a zahrnout do svého dosavadního poznání, přináší prezentovaná konceptová analýza programu *Lev dvojí tváře*.

### **1. 2. 2 KONCEPTOVÁ ANALÝZA GALERIJNÍ ANIMACE *LEV DVOJÍ TVÁŘE***

I když je konceptová analýza výzkumným nástrojem pedagogického výzkumu a její prezentace v teoretické části může působit nepatřičně, rozhodli jsme se ji zde uvést. Domníváme se totiž, že na praktických příkladech ilustruje některé pasáže předešlého textu (především smysluplnost interpretačního směřování k „užitečné aktualizaci“) a na konkrétních příkladech dokládá jevy, nad nimiž budeme přemýšlet v následujících kapitolách práce, např. nevyužité možnosti edukačního potenciálu některých výstav.

Předmětem konceptové analýzy se stala galerijní animace nazvaná *Lev dvojí tváře*, která byla připravena k výstavě *Gotické Madony na lvu | Splendor et Virtus Reginae Coeli* (13. 2. – 11. 5. 2014) v Muzeu umění Olomouc.

Program se podrobněji zabýval problematikou výtvarného symbolu lva, čtenáře mj. seznamoval s jeho dvojnásobným výkladem, jenž se stal důležitým podnětem

pro výtvarnou aktivitu účastníků animace. V textu přineseme popis jednotlivých částí programu, jenž byl zaměřen na dětem srozumitelnou aktualizaci historického tématu a jejího využití pro praktickou výtvarnou činnost. Dále zmiňujeme také možné alterace některých ne úplně podnětných výukových situací.

Galerijní animace byla inzerována následující anotací:

### ***A/ Anotace edukačního programu***

*Animační program poskytne účastníkům výklad užitý výtvarné symboliky, jejíž poznání je potřebné pro hlubší pochopení vystaveného díla. Zaměří se především na symbol lva, který je přítomen u zobrazených madon a vzpírá se jednoznačnému výkladu. Ukazuje nám toto zvíře spíš na Krista, když v souvislosti s ním můžeme v Bibli číst, že byl Lvem z kmene Judova nebo na samotného ďábla, protože lev býval vnímán jako tvor dravý, úskočný a loupežný? A jak vlastně poznáme, kterou roli lev v blízkosti madony právě hraje? Edukační program uvede žáky do potřebných biblických souvislostí.*

*Součástí animace je odborný výklad a řízený rozhovor mezi muzejním pedagogem a jeho posluchači přímo v prostoru výstavy. Program dále doplňují zážitkové aktivity vycházející z metod výtvarné a dramatické výchovy.*

### ***B/ Kontext výukové situace***

Program byl připraven pro žáky 2. stupně ZŠ a nižší ročníky SŠ (víceletá gymnázia).

Cílem animačního programu bylo seznámit účastníky s díly gotického sochařství, vybranou symbolikou, bez níž není možné artefaktům hlouběji rozumět, dále představit kontext biblického příběhu, z něž obsah děl vychází a konfrontovat skrze výklad použitých symbolů myšlení našich předků s názory dnešních dětí. Současné umění, vztahující se k tématu výstavy, program připomněl skrze tvorbu Jitky Teubalové a její fotografický projekt *Ona*. Tato fotografka ve svých dílech zachycuje mladé ženy v pozicích gotických Madon, čímž toto silně religiózní téma zcivilňuje. Vybraná fotografie z projektu posloužila jako motivující prvek při závěrečné tvůrčí aktivitě.

Už jsme zmínili výše, že jeden z teoretických rámců naší práce vytvářejí závazné dokumenty RVP pro ZŠ. Jak se k nim analyzovaný program tedy vztahuje?

1. Očekávané výstupy:

- **žák interpretuje** umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti a minulosti;
- **žák porovnává** různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření;
- **žák ověřuje** komunikační účinky vybraných vizuálně obrazných vyjádření; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci;

2. Učivo:

- *uplatňování subjektivity (symbolický přístup k vizuálně obraznému vyjádření)*
- *ověřování komunikačních účinků (osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování; komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – prezentace ve veřejném prostoru; proměny komunikačního obsahu – historické a kulturní souvislosti);*

3. Rozvíjení klíčových kompetencí:

- **kompetence k učení:** třídí informace a efektivně je využívá v procesu učení a tvůrčích činnostech;
- **kompetence komunikativní:** formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje;
- **kompetence sociální a personální:** spolupracuje ve skupině, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu;
- **kompetence občanské:** projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost;



### ***C/ Didaktické uchopení obsahu***

Úvodní evokace spočívala v následující hmatové etudě. V boxu byl uložen sádrový odlitek busty matky s dítětem, žáci k němu postupně přicházeli a pokoušeli se po hmatu odhalit skryté tajemství. Své názory prezentovali ve spontánním rozhovoru s muzejním pedagogem. Na závěr své domněnky konfrontovali se skutečností, mohli dovnitř boxu nahlédnout. Nejednalo se o aktivitu samoučelnou, ukrytý předmět vlastně naznačoval téma poznávané výstavy. Následně žáci vešli do expozice a dostali za úkol vypracovat mentální (myšlenkovou) mapu. Zadání znělo: *„Prohlédněte si sami vystavené exponáty, vyberte jeden z nich a posaďte se před ním na polštář. Do středu papíru napište název zvoleného artefaktu a soustřeďte se chvíli na něj. Poté zkuste psát volné asociace s dílem spojené a vytvářet jednotlivé cesty mapy. Zachycujte myšlenky důležité i zdánlivě méně podstatné, tvořte uvolněně. Můžete uvádět krátká hesla, slova či vytvářet drobné kresby apod.“* Smyslem této části programu bylo především zjistit dosavadní znalosti žáků o tématu výstavy. Dialog nad vypracovanými texty umožnil pedagogovi upřesnit některé teoretické poznatky spojené s gotickým sochařstvím (např. pojem gotika, madona, Ježíš, symbol, Pana Marie atd.).

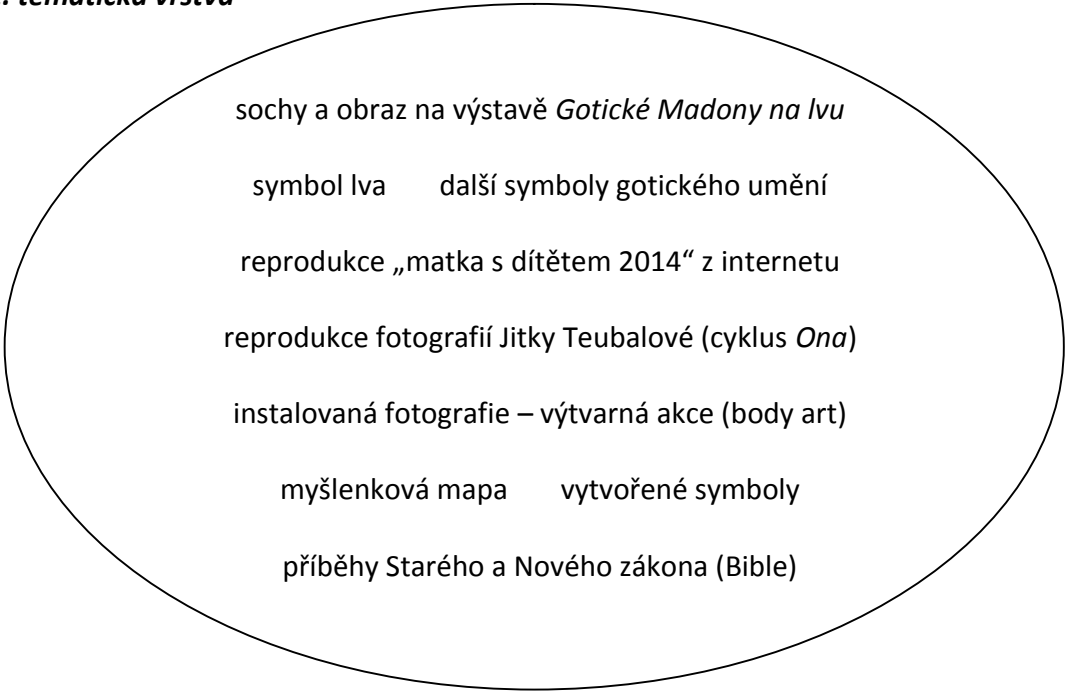
Poté se výklad zaměřil na stěžejní symbol výstavy – Iva ztvárněného u několika Madon. Účastníci programu nejprve s pomocí pedagoga definovali pojem symbol a poté se snažili přijít na to, proč má Iva u vystavených soch dvojnásobný význam, tzn. proč je vnímán jako symbol zla (dávla) a dobra (samotného Krista). Rozhovor se odvíjel od poznatků žáků o životě Iva v přírodě, ale i o tom, jak bývá vykreslen v pohádkách a bajkách či jak je vnímán v odlišných kulturách. Následovala krátká komentovaná prohlídka vybraných exponátů výstavy, důraz byl kladen především na výklad užití symboliky (jablko, koruna, holubice, stehlík, kříž).

V učebně program pokračoval aktivitou, při které byly hledány formou rozhovoru souvislosti mezi výstavou a několika fotografiemi získanými z internetového vyhledávače Google po zadání hesla „matka s dítětem 2014“. Na fotografiích byla zachycena např. matka, která oplakává své dítě, jež zemřelo během přírodní katastrofy nebo žena sedící u umírajícího syna v nemocnici. Dále bylo pro motivaci k závěrečné tvořivé aktivitě

využito fotografií umělkyně Jitky Teubalové. Kolekce představovala několik dnešních žen v civilních šatech sedících v pozicích historických Madon. Žáci pracovali ve skupinách. Jejich úkolem bylo vytvořit aranžovanou fotografii na téma současná Madona. Vybraná dívka přijala roli madony, vstoupila do prázdné vitríny a stala se tak na chvíli „vystaveným exponátem“, ostatní členové týmu připevnili na sklo nakreslené symboly vyjadřující zlo či dobro v dnešním světě a poté muzejní pedagog celou situaci vyfotografoval. V krátkém rozhovoru žáci okomentovali vznik svých symbolů a objasnili ostatním jejich význam. Na závěr programu se účastníci vrátili ke svým mentálním mapám v expozici a odlišnou barvou do nich zaznamenali nově nabyté poznatky. Smyslem aktivity bylo zjistit, zda se sdělované obsahy dostaly do povědomí účastníků programu.

#### ***D/ Grafická analýza edukačního programu – konceptový diagram***

##### ***1. tematická vrstva***



sochy a obraz na výstavě *Gotické Madony na lvu*  
symbol lva    další symboly gotického umění  
reprodukce „matka s dítětem 2014“ z internetu  
reprodukce fotografií Jitky Teubalové (cyklus *Ona*)  
instalovaná fotografie – výtvarná akce (body art)  
myšlenková mapa    vytvořené symboly  
příběhy Starého a Nového zákona (Bible)

## **2. konceptová vrstva**

interpretace uměleckého díla (teorie výtvarného umění)

teorie symbolu - symbolický přístup k uměleckému dílu (teorie výtvarného umění)

matka s dítětem      mateřská láska (etika)

biblická ikonografie (dějiny umění)

chápání dobra a zla v biblickém kontextu a dnes (filosofie)

křesťanská kultura (teologie) etika, morálka, víra

## **3. kompetenční vrstva**

formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory

třídí informace a využívá je v procesu učení a tvůrčích činnostech

vytváří svou hodnotovou orientaci

projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům

spolupracuje ve skupině

### ***E/ Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci***

Následující text přináší ukázkou praktického užití tzv. „užitečných aktualizací“ během programu. Také demonstruje, jak se mívá předpoklad autorů výstavy, kteří počítají s publikem, jež ocení odborné zpracování objevného tématu v muzejní prezentaci. Počítají s tím, že vystavené, a esteticky velmi hodnotné, artefakty opatřené stručnou popiskou jsou pro vnímání a porozumění návštěvníků dostačující, neboť téma výstavy (i přes svou novost a objevnost) je zakotvené v daném kulturním kontextu a tradici. Možná by však pro ně bylo překvapením následující zjištění:

Během programu jsme zaznamenali, že výstava sama o sobě nevzbuzovala u žáků zájem svou vizualitou, častokrát se podívovali, proč prezentujeme víceméně stejné sochy, s totožným námětem, které se liší mnohdy pouze polychromií a gesty. K tomu, aby děti expozici nevnímaly jen jako prezentaci několika starožitností, bylo nutné ozřejmit užívanou symboliku zpřítomňující tradiční příběh naší kultury, tedy příběh Ježíše Krista od jeho narození až po jeho umučení. Z mentálních map jsme vyčetli, že řada žáků si navíc nespojuje zobrazené postavy s konkrétními osobami, častokrát sochy chápali jen jako zpodobnění anonymní matky s dítětem. Za těchto okolností jsou obsahy vystavených soch bez vkladu muzejního pedagoga dětskému návštěvníkovi prakticky nedostupné. Zůstává otázkou, nakolik se v tématu orientuje dospělé laické publikum, které nemusí být vždy dostatečně vzděláno v užití biblické symbolice.

Při přípravě programu jsme si dále kladli otázku (a při zprostředkování starého umění na ni hledáme odpověď často), proč by se měl vlastně dnešní člověk zabývat sochami, které nám přinášejí otázky spojené s duchovními principy, jež jsou možná většinou společností vnímány jako bezvýznamné. Jsou obsahy vložené do gotických madon pro dnešního člověka, a děti zvláště, ještě inspirující? Mohou nám sdělit něco podstatného o dnešním životě? Tento problém jsme se snažili nastínit skrze „užitečnou aktualizaci“ zmíněného tématu, která se projevila jak v zadání tvořivě expresivní úlohy, tak v předcházejícím motivačním rozhovoru.

Jak vyplývá z předešlého textu, důležitou částí programu bylo zamyšlení nad významem Iva a několika dalších symbolů ve středověkém umění. Téma se začínalo

rozpravou o tom, co je to vlastně symbol a zda účastníci programu znají nějaké symboly a jejich výklad. Děti většinou uváděly jako příklad srdce nebo kříž, příp. státní znak apod. Vysvětlili jsme si, že v symbolu se setkávají dva světy, viditelné vyjádření symbolu a idea (fenomén). V křesťanské kultuře se jedná většinou o smluvený znak s jednoznačným významem a tradicí (Chodura, 2001, s. 90). V souvislosti s touto informací bylo pro žáky jistě zajímavé sdělení, že v případě lva u gotických Madon tomu tak není. Význam lva „je ve středověku dvojnásobný, podle kontextu symbolizuje dobro i zlo“ (Hlobil, Hrbáčová, 2014, s. 34). Dle autorů výstavy správný výklad tohoto symbolu souvisí s pozicí lva na soše. Pokud je lev u nohou nebo pod nohama Panny Marie, přiklání se k tomu, že se jedná o připomínku ďábla (tamtéž, s. 38), kterého se snaží tato tzv. „nová Eva“ porazit – zašlapat do země. Je-li šelma součástí tzv. trůnící Madony, poukazuje naopak na lvy ochránce, jež chránili trůn krále Šalamouna (tamtéž, s. 36). Lev byl ve středověku také chápán jako symbol zmrtvýchvstání Krista, tudíž představoval v křesťanství absolutní dobro, pravý opak prve zmíněného výkladu.

Významy, které tradice přisoudila této šelmě, jsme si pokusili uvědomit během rozhovoru, kdy se žáci zamýšleli nad lvem jako zvířetem a tím, jak bývá vnímán v různých kulturách a popisován v příbězích, pohádkách a bajkách. Ambivalentnost symbolu (znaku) lva posloužila jak dobrý podnět k diskuzi o „obsahu viděného či o významu vizuálně vnímaných znaků“ (Vančát, 2000, s. 200) a tvorbě nového aktuálního symbolu ve výtvarné aktivitě v poslední části galerijní animace. Její zadání znělo: „Vytvořte vlastní, aktuální symbol pro Madonu, který by vyjadřoval vítězné dobro či poražené zlo dnes“.<sup>6</sup> Poté vznikla již zmíněná aranžovaná fotografie s dívkou v roli Madony ve výstavní vitríně. Sklo vitríny posloužilo jako praktický podklad pro připevněné symboly. Průhlednost materiálu umožnila, aby kresby levitovaly a živá Madona s nimi mohla vstupovat do interakce. Výtvořené znázorňující dobro tak mnohdy vyrůstaly

---

<sup>6</sup> Vizualita a obsah vybraných symbolů, které děti během aktivity vytvořily, budou představeny blíže v dalším textu.

a vznášely se nad pozdvihnutou paží dívky. Symboly zla zase po vzoru gotických soch drtila ve spodní části svou nohou. Prostor pro hru vymezený sklem vitríny umožnil, aby se žákyně v roli stala na chvíli uměleckým dílem (po vzoru body-artu) a byla takto chápána. Souvislost s výstavou byla v tomto zřejmá, vybrané exponáty na ní stejná vitrína chránila.

Vlastní tvorbě předcházela motivační rozhovor nad několika reprodukcemi, díky nimž se témata zprostředkovaná výstavou (matka s dítětem, mateřská láska a utrpení, chápání dobra a zla v biblickém kontextu a dnes) dostávala do nečekaných souvislostí s událostmi, které skrze média mohou děti dnes zaznamenat. Zejména obrázek znázorňující matku, jak oplakává své mrtvé děti po přírodní katastrofě či možná válečném konfliktu, posloužil jako dobrá připomínka skutečnosti, že gotické Madony nejsou pouze zobrazením idylického vztahu mezi Pannou Marií a malým Ježíšem, ale skrze některé symboly a použité barvy vyprávějí divákovi příběh matky, která přijde o svého jediného syna. Nebylo účelem těchto aktualizací děti rozesmutnit, spíše je navést na myšlenku, že pokud už člověka taková a jiná tragédie postihne, nezůstává v ní sám. Je reflektována historickou zkušeností lidstva, za tímto účelem také zachycena v uměleckém díle a takto zpracována se stává pobídkou k tomu, aby se s ní postižený člověk co nejlépe vyrovnal. To může být jeden z důležitých smyslů užitečných aktualizací. Takové poznání je prospěšné zejména v dnešní době, kdy se stává společensky nevhodné o posledních věcech člověka veřejně hovořit a smrt a umírání bývá odsunuto mimo zrak šťastných konzumentů života. Tento závažný obsah, skrytý v samotných dílech a vyvolaný skrze reprodukcí, nabízel možnost hovořit se žáky o jinak traumatizujících skutečnostech, což je *„naším morálním imperativem neboť jejich ožívání a aktualizace probíhá běžně ve veřejných komunikačních prostředcích“* (Fulková, 2012 s. 20). A právě kultura skrze umění zmíněná témata již od nepaměti zpracovává a nabízí člověku impulsy ke sdílení, čímž může přispět k alespoň částečnému ošetření životních ran.

## **F/ Alterace**

Posouzení kvality:

Kvalitu galerijní animace jsme posuzovali na výstupech, které žáci vytvořili během programu. Jednalo se o dokončené mentální mapy a vytvořené symboly pro aranžovanou fotografii. Jestliže vztáhneme své hodnocení k pojmům z kompetenční vrstvy analýzy, můžeme posuzovat a hodnotit jak žáci formulují a vyjadřují své myšlenky, jak užívají poznané pojmy, jakým způsobem využívají získané informace v tvůrčí činnosti, jak si utvářejí a upevňují svou hodnotovou orientaci, jak spolupracují ve skupině apod.

V závěru programu se žáci vypravili naposled do expozice a měli za úkol doplnit do rozpracovaných myšlenkových map své dojmy a poznatky získané během animace. Analýzou dokumentů jsme zjistili, že edukace je ve většině případů obohacena v oblasti pojmové i významové. Vystavené sochy už nebyly pro děti pouze zobrazením anonymní ženy s dítětem, pojem symbol doplňuje v řadě případů krátká zmínka o jeho významu, např. symbol stehlíka je uváděn ve spojení s utrpením Krista, lev ve své dvojnásobnosti jako připomínka dobra a zla (dávba a Krista). Samozřejmě nelze ze zápisů vyčíst, zda si posluchači zapamatovali sdělené biblické a kulturní souvislosti spojené s obsahem jednotlivých symbolů, nicméně se tu a tam poznámky takového charakteru objevují např. *červená barva pláště – krev syna; stehlík, červená hlava – utrpení na kříži; Marie – druhá Eva; žena zničí patou hadovi hlavu* apod. Motivační práce s reprodukcemi se zřejmě zapsala do povědomí posluchačů, slova jako utrpení, bolest se v souvislosti s tématem výstavy v textech také objevují. Z tohoto ohledu můžeme hodnotit výukovou situaci jako podnětnou.

Jak také prokázalo zpětné studium myšlenkových map, aby děti porozuměly zvolenému obsahu edukace, bylo nutné alespoň základní poučení o zobrazených biblických osobách a vztazích mezi nimi. Celá řada žáků tyto vědomosti dnes nemá. Tím samozřejmě narostl čas věnovaný výkladu, jiná (možná pro účastníky programu zajímavější metoda) však nezaručovala předání potřebných poznatků a nebyla během trvání výstavy vyzkoušena. Následné dotazování a ujasňování slyšeného někdy zkrátilo dobu věnovanou přípravě a tvorbě aranžované fotografie. S nedostatkem času se

potýkali realizátoři zejména u početnějších školních skupin, v několika případech již nedošlo k doplnění rozpracovaných mentálních map na konci programu, a tudíž nemohla být realizována závěrečná reflexe edukace.

Druhým výstupem, který může být nyní analyzován, se staly vytvořené symboly dobra a zla v dnešní době. Na jejich kvalitě se samozřejmě vždy projevila mentální vyspělost účastníků programu. Řada z nich nebyla schopná přijít s vlastním řešením problému a prostě jen zopakovala symboly, které se objevily u vystavených soch (*koruna, jablko, aureola, holubice, kříž*). Hojně zastoupení měl často viděný (a jako příklad ve výkladu zmiňovaný) symbol *srdce* s tradičním významem lásky, dobra apod. Převládalo i téma ekologické: *strom, květina, kapka vody*. Člověka ohrožující stav životního prostředí naznačoval dále např. symbol *kouřící elektrárenské věže* či *komína*. Rozmanité zbraně (*nože, pistole*) posloužily jako znaky války a násilí. Kromě těchto, víceméně očekávaných výstupů, bychom rádi zmínili i dvě dle našeho názoru řešení překvapivá, ne prvoplánová. *Ciferník hodin* žáci vyložili, jako vše ohrožující rychlost života, kdy jeden nemá na druhého čas. *Smyslná ústa* znamenala zase škodlivou mnohomluvnost a lživost politiků.

Bohužel již dříve zmíněná časová náročnost programu neumožňovala souvislejší rozhovor s jednotlivými autory symbolů, jenž by osvětlil významy kreseb a tím také odkryl jejich chápání dobra a zla v dnešním světě. To mohlo být zajímavé především v souvislosti s tím, že program skrze interpretaci vystavených děl nabízel nahlédnout do myšlenkového modelu našich předků, kteří tyto otázky promýšleli v kontextu křesťanské víry.

Návrh alterace a její přezkoumání:

Nelze pracovat s podobně zaměřenou výstavou (prezentující spirituální téma) bez předchozího alespoň základního uvedení do náboženských souvislostí, na kterých stavěla naše tradiční kultura. Jak jsme se během animací přesvědčili, výuka ve škole (a zřejmě i výchova rodičů doma) tyto poznatky dětem nepřináší v ucelenější podobě. V muzeu během programu se účastníci potřebné informace dovídají na úkor vlastní



práce s exponáty, navíc jsou mnohdy předávány z časových důvodů pouze výkladem. Jako možné řešení se nabízí rozdělení programu do více bloků (min. dvou), z nichž jeden by se mohl odehrát již přímo ve škole, kde by muzejní pedagog ve spolupráci s učitelem připravil děti na návštěvu muzea. Seznámil by je s důležitými biblickými postavami, ozřejmil vztahy mezi nimi, přiblížil uvažování středověkého člověka v kontextu křesťanské víry. Výklad by se dal jistě doprovodit prezentací vybraných děl tematicky zapadajících do ideového rámce navštívené výstavy.

Při tvořivé činnosti zaměřené na problematiku dobra a zla a tvorbu symbolů jsme se setkali s tím, že žákům činilo potíže převést svou myšlenku do výtvarného vyjádření, především jeho nutné stylizace. I to by se dalo jistě vyřešit přípravnou výtvarnou etudou mimo vlastní animaci. Žáci by v ní mohli postupně stylizovat námět vycházející z okolní reality, vytvářet varianty již známých symbolů (např. dopravních značek) či hledat pojmy, jež by se v určitém kontextu symboly stát mohly (symbol pro momentální náladu, pro zvolené roční období apod.).

## 2 INTERAKCE DĚTSKÉHO NÁVŠTĚVNÍKA A UMĚLECKÉHO DÍLA V MUZEJNÍM A GALERIJNÍM PROSTŘEDÍ

Mluvíme-li o poznávacích procesech<sup>7</sup> dětských návštěvníků v muzeu či galerii, máme na mysli dva základní způsoby jejich interakce s exponátem. Předně je to tzv. řízené vzdělávání, jež realizuje ve vztahu se vzdělávaným subjektem muzejní pedagog (lektor, edukátor, animátor apod.). V této souvislosti hovoříme o „*přímé facilitaci*“ (Šobáňová, 2014, s. 94). Takovýto způsob edukace je již velmi dobře zpracován i v českém prostředí, byť se většinou jedná spíše o kazuistiky jednotlivých vzdělávacích programů ve sbornících z muzejně pedagogických konferencí. Tématu jsou ale v posledních letech věnována také rozsáhlejší pojednání v textech dizertačních prací (např. Svátková, *Performativní cesty galerijní animace. Zprostředkování umění jako proměna*, 2011; Tomešková, *Poznávací procesy dětí během muzejní edukace a způsoby jejich ovlivňování*, 2014).

Méně je zpracován druhý způsob, během něhož mohou děti poznávat muzejní expozici také. Edukace individuálních návštěvníků, tzv. „*facilitace nepřímá probíhá prostřednictvím didaktických prvků umístěných přímo v expozici*“ (Šobáňová, 2014, s. 94). Dle autorky se na ní může podílet široké spektrum prostředků, od vhodně zvoleného tématu výstavy a jejího uspořádání, přes rozmanité doprovodné prvky do expozice záměrně vložené, což jsou např. modely, informační panely, paratexty, studijní koutky (aktivní zóny), tištění nebo audiovizuální průvodci, samoobslužné pracovní listy atd. (tamtéž, s. 94). Realizovaný výzkum v této oblasti se zaměřuje především na analýzu nejčastěji užívaných vzdělávacích doprovodných materiálů – pracovních listů a textových průvodců (např. Talboys, 2000; Weschenfelder, Zacharias, 1981; Šobáňová, 2014; Dolák, 2012).

---

<sup>7</sup> Poznávací procesy chápeme „*jako soubor procesů, jimiž člověk poznává sebe sama a okolní svět. Z pedagogického hlediska jsou důležité, protože tvoří podstatu učení, jsou součástí intelektuálního vývoje*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 213).

## **2. 1 ŘÍZENÉ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTSKÝCH NÁVŠTĚVNÍKŮ**

Poznávací procesy dětských návštěvníků v muzeu a galerii jsou jistě významně ovlivňovány během tzv. řízených vzdělávacích programů. Není nutné zde uvádět jejich typologii, je v odborné literatuře již přehledně zpracována (viz Horáček, 1998). Kazuistiky jednotlivých programů, ze kterých vyplývají mimo jiné rozmanité formy a přístupy muzejních pedagogů k zprostředkování umění podpořené praktickou zkušeností, můžeme nalézt ve sbornících z konferencí věnovaných muzejní pedagogice (mj. autoři jako Štýbrová, Brůnová, Urbánková, Markytánová a další v oddíle *Muzea a galerie představují své projekty*; Acta musealia: Muzeum a škola 2007, 2009, 2011, 2013 a další).

Nejužívanější formou řízeného vzdělávání dětí a mládeže v muzejní a galerijní expozici jsou bezpochyby galerijní animace. Chceme-li se v textu důsledně zabývat poznávacími procesy dětských návštěvníků v tomto prostředí, nemůžeme uvedenou formu vzdělávání opomenout, i když se tomuto tématu věnovalo fundovaně již několik teoretiků (např. Horáček 1994, 1998; Jůva 2004, Fulková 2008, 2012, 2013; Tomešková 2014 aj.). Přínosem pro čtenáře tohoto textu by mohly především pasáže, které se věnují možným úskalím spojeným s provedením galerijních animací.

### **2. 1. 1. PROČ GALERIJNÍ ANIMACE?**

Řízené vzdělávání v muzeu a galerii realizuje s publikem pomocí vzdělávacích programů muzejní pedagog, kurátor, umělec, příp. jiný k tomuto účelu odborně připravený pracovník. Zůžeme-li náš pohled na dětského návštěvníka, je naší praxí potvrzeno, že nejlépe z rozmanitých forem těchto programů přijímá tzv. programy smíšené, „*při nichž je teoretická problematika v určité rovnováze s praktickými činnostmi*“ (Horáček, 1998, s. 63). Takovými programy jsou galerijní animace. Ty tvoří také podstatnou část nabídky muzeí a galerií směrem ke školním skupinám a široké veřejnosti. Preference takovýchto druhů programů při zprostředkování muzeálií dětem má samozřejmě svůj logický důvod. Ten je zřejmý a pochopitelný již z objasnění pojmu animace (pojmu, který pedagogika

nespojuje pouze s aktivitami v muzeu či galerii), jež můžeme nalézt v Pedagogickém slovníku (2013), kde je tato výchovná a vzdělávací metoda zmíněna v souvislosti s pedagogikou volného času při práci s dospívajícími, a to z důvodů užívaných *nedirektivních metod, otevřenosti vzdělávací situace, dobrovolnosti, možnosti volby a prostoru pro iniciativu vychovávaných* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 18). Muzejní pedagog, který je spíše přátelským průvodcem než direktivní autoritou, prožitkově a zážitkově pojaté vzdělávací etudy realizované v přímém kontaktu s vystavenými díly a prostor pro vlastní tvůrčí činnost vycházející z tématu výstavy, to jsou asi ty nejpodstatnější charakteristiky vzdělávání formou galerijních animací. Vzdělávací a zážitková složka těchto programů je významově na rovnocenné úrovni, buduje se spíše pozitivní vztah dětí k muzeu a galerii jako ke společensky prospěšné instituci umožňující vzájemné sdílení, komunikaci a emoční prožívání iniciované vystavenými artefakty. Navíc tvořivá hra – nedílná to součást galerijních animací, která svým pojetím vychází z témat, forem a technik konkrétní výstavy – dává účastníkům aktivně zakusit umělecké vnímání a zpracování světa se vším, co k tomu patří. Tedy nejenom jeho rozumové uchopení, ale i smyslové a emoční. Takovou neverbalizovanou touhu po spíše duchovních prožitcích zaznamenává a zmiňuje v souvislosti s galerijními animacemi např. Barbora Svátková: *„Opakovaně ve své galerijně-pedagogické praxi narážím na nápadný hlad dospělých a dětí po meditaci a cestách k vnitřní koncentraci, sleduji v mnoha formách tíhnutí instinktu k symbolickému vyjadřování. Kdykoli jsou doslova vděčně využity i ty nejmenší šance, je-li člověku dána možnost hry. Všechny tyto aspekty jsou, nebo mohou být přítomny ve scénáři jedné z metod zprostředkování umění, totiž galerijní animací“* (Svátková, 2011, s. 13). Tento „hravě performativní“ charakter galerijních animací nabízí i dnešnímu (spíše možná sekulárně) zaměřenému člověku prožít v prostoru muzea a galerie okamžik „vytržení ze všednosti“, tedy něco, o co dříve obohacovaly lidskou existenci rituály prvotních kultur (Babyrádová, 2002), ale např. i tradiční náboženská kultura svěcením neděle na konci týdne. Akční charakter galerijních animací je vlastně znovuobjevený princip poznávání světa a výchovy, který byl uplatňován v čase prvotních kultur, kdy se

„veškeré umění odehrávalo ve formě performativního aktu... a stejně tak výchova nebyla deklarována zprostředkovaně, nýbrž byla performativně prezentována...“ (Babyrádová, 2002, s. 47). Žádné mentorování, toporné vysvětlování a moralizování ve výchově nemohou nahradit původní „vliv společenství na vývoj jedince představovaný akcí“ (tamtéž, s. 47) s čímž určitě souhlasíme a obliba těchto aktivit v prostředí muzea či galerie nám naše mínění jen potvrzuje.

Jak z napsaného vyplývá, galerijní animace v sobě nese kromě poznávací roviny (spojené především s přizpůsobenou interpretací uměleckého díla) také složku zážitkovou. S trochou nadsázky můžeme říci, že prostřednictvím galerijních animací vytváříme pro jejich účastníky z návštěvy výstavy nevšední a mnohdy také neopakovatelnou událost. To, že je člověk dnešní doby chtivý mimořádných zážitků, můžeme vyzorovat i z projevů dalších, mimo kulturních, sfér našeho života. Je dnes vcelku běžné, že supermarket, hypermarket a jiná velká obchodní centra využívají terminologie z oblasti muzejní kultury k tomu, aby konzumentům nabídly zdání, že kromě běžných nákupů zažijí v jinak komerčním prostředí také okamžiky poznání a smysluplné zábavy<sup>8</sup>. Nelze si nepovšimnout jisté podobnosti mezi těmito lákavými komerčními akcemi a například tzv. muzejními nocemi, které jsou již tradičně pořádány výstavními institucemi u nás i v zahraničí. Muzea a galerie se snaží tímto způsobem pro své návštěvníky připravovat neobvyčejné prožitky a zážitky. V tomto bodě ale veškerá podobnost končí. Zatímco muzejní pedagogové tyto akce připravují proto, aby návštěvníkům netradičním způsobem prezentovali sbírkové fondy a zážitkovou formou je vzdělávali, manažeři a tvůrci obchodního marketingu parazitují na primárně

---

<sup>8</sup> Tak například Obchodní a zábavní centrum Zlaté Jabko ve Zlíně pořádalo ve dnech 25. a 26. června tzv. Noc nákupů (*Night shopping*). Na internetových stránkách nákupního centra si o akci můžeme přečíst: „Atraktivní slevy na nové kolekce, módní přehlídka finalistek Miss Academia moderovaná Miroslavem Šimůnkem, welcome drink a občerstvení - to vše přilákalo večer 25. 3. do „Jablka“ značné množství návštěvníků všech věkových skupin. Speciální osvětlení celého centra dotvářelo výjimečnou atmosféru večera, která měla zpříjemnit toto vůbec první noční nakupování ve Zlíně. Děkujeme všem za návštěvu a věříme, že jste si kromě výhodně nakoupeného zboží odnesli i hezké zážitky“.

kulturním názvosloví z důvodů ryze komerčních. A tak se v nákupních centrech pořádají výstavy<sup>9</sup>, kreslí se, zpívá, maluje. Určitě si nepřejeme, aby tyto řádky vyznívaly jako zatrpklé moralizování, spíše na věc upozorňujeme jako na zajímavý fenomén, který s naším tématem volně souvisí.

Podle Lipovetského zplodila současnost hyperkonzumenta žijícího (v západní společnosti) v „civilizaci touhy“. *„Hyperkonzument očekává od komerčních a naprogramovaných prostor, že mu poskytnou moment nečekaného překvapení, a hledá bláznivé, pohádkové světy, přeludové zážitky a spektakly. Chce se ponořit do proudu mimořádných pocitů, aniž by přitom vykročil z teatralizovaného časoprostoru čiré zábavy, fun, zbaveného sebemenšího rizika a nepohodlí. Cílem je dosáhnout takřka magického či extatického stavu, který již postrádá sebemenší spojitost s realitou, stavu hravé euforie, jejíž začátek a konec jsou – stejně jako v kině – dokonale připravené“* (Lipovetsky, 2006, s. 72).

Naštěstí se tuto Lipovetským velmi pregnantně popsanou skutečnost snaží reflektovat i pedagogika. S fenoménem dnes tak upřednostňovaného prožitku a zážitku totiž pracuje ušlechtiljším způsobem tzv. zážitková pedagogika (*experiential education*). *„Pro zážitkovou pedagogiku je typické (a tím se odlišuje od nepedagogických aktivit využívajících fenoménu prožitek) zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Tedy nejenom vyvolání prožitku, ale především znalost cílů navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež může být opětovně využita“* (Jirásek, 2008). Tato oblast pedagogiky zatím nemá v českém prostředí své pevné místo v systému vědy o vzdělávání, nicméně se v oblasti výchovy často setkáváme s výrazy jako „*výchova zážitkem*“, „*výchova prožitkem*“, „*výchova dobrodružstvím*“ apod. (Jirásek, 2008). V anglickém jazykovém prostředí jim odpovídají termíny „*experiential education*“, „*outdoor education*“, „*adventure education*“ (tamtéž). Metody zážitkové pedagogiky můžeme nalézt v některých aktivitách spadajících do oblasti neformálního

---

<sup>9</sup> Za zmínku v této souvislosti určitě stojí hojně navštěvovaná výstava dinosaurů z Dinoparku, která se uskutečnila v nákupním centru Olomouc – City v březnu 2010.

vzdělávání, ale samozřejmě také ve všech oblastech řízeného školního vzdělávání, jestliže se při výuce počítá se zážitkovými aktivitami. Do této kategorie jistě spadá předmět výtvarná výchova a kvůli způsobu zprostředkování umění během galerijní animace i muzejní pedagogika.

V centru zájmu zmiňované oblasti výchovy je tedy prožitek a zážitek.<sup>10</sup> Oba pojmy jsou zdánlivě zaměnitelné, nicméně, jak uvádí Jirásek, je nutné mezi nimi rozlišovat: „*Pro okamžik přítomné aktivity (tělesné i myšlenkové) vyhrazujeme slovo prožitek (a proto také praktické působení jako „výchovu prožitkem“). Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme (ve vzpomínce, v racionální analýze apod.), můžeme tento modus označit jako zážitek a teoretické postižení oboru jako „zážitkovou pedagogiku“* (Jirásek, 2008). Aby mohly být metody zážitkové pedagogiky brány skutečně vážně jako plnohodnotné složky oblasti vzdělávání, musí být zkušenost získaná prožitkem či zážitkem v procesu výchovy nějakým způsobem využitelná. Tedy není důležité pouze umět prožitek pomocí určitých metod vyvolat, musíme znát i cíle tohoto našeho konání. „*Cílem výchovy prožitkem je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Tuto formu pak můžeme nazývat zkušeností (zkušenosti nezískáváme pouze přímým prožíváním; naopak, většina zkušeností i poznatků pramení ze sociálního sdílení a komunikace, z přejímání zkušeností druhých).* (Jirásek, 2008).

V oblasti výtvarné výchovy je důležitost zážitku při poznávání světa, sebe a těch druhých velmi podrobně rozpracována v artefiletice. „*Zážitek je jediným a nezbytně nutným oknem do situace, bez něhož bychom o situaci – o situaci jako takové – vůbec nevěděli*“ (Slavík, 2001, s. 65). V souvislosti s tímto proudem výtvarném výchovy je to především „*výtvarný zážitek*“, jenž zanechává svou „*vizuální stopu v paměti*“ a bývá

---

<sup>10</sup> Důležitým impulsem nejen zážitkové pedagogiky, ale všech oblastí spojených se studiem lidského vnímání a prožívání, je teorie „optimálního prožitku“ založená na pojmu plynutí (*flow*), kterou formuloval M. Csikszentmihalyi (1996). Do svého pojetí „optimálního prožitku“ zahrnul tento psycholog i „prožitek estetický“, čímž „*posunul diskusi o vnímání umění do kvalitativně vyšší roviny*“ (Kesner, 2000, s. 88).

v procesu výuky navozován záměrnou činností pedagoga a poté společně se žáky reflektován. Samotná reflexe výtvarného zážitku je důležitou součástí artefietického pojetí výchovy, což vítáme také při zprostředkování výtvarných děl během galerijních animací. Slavík rozlišuje její dvojí podobu: *reflexi v akci a reflexi po akci*. Zejména reflexi po skončení „výrazové hry“, při níž dochází „*ke zpětnému pohledu tvořícího a prožívajícího člověka na své vlastní aktivity, postoje a záměry a z porovnání vlastního zážitku se zážitky ostatních lidí v podobné situaci*“ (tamtéž, s. 237), vnímáme jako nesmírně důležitou při nácviu formulování vlastních postojů po setkání s jakýmkoli uměleckým projevem, k němuž (z jeho sociokulturní podstaty) reflexe spojená s interpretací a mezilidskou komunikací určitě patří.

Samozřejmě se výše uvedenými řádky téma galerijních animací nevyčerpává, jejich smysl a funkce je daleko širší, nicméně tyto formy edukace nejsou hlavním tématem naší práce. Záměrně jsme vyzdvihli jeden z podstatných a pozitivně působících vlivů na poznávací procesy dětských návštěvníků muzeí a galerií, abychom vzápětí zmínili možná nebezpečí a úskalí galerijních animací a dali také hlas jejich kritikům.

## **2. 1. 2 MOŽNÁ ÚSKALÍ GALERIJNÍCH ANIMACÍ**

Zamysleme se nyní nad vlivy, které mohou během galerijních animací negativně ovlivnit jejich průběh a tím sekundárně u dětí vzbudit nežádoucí emoce a následně třeba i jejich odmítavé postoje k výtvarnému umění a muzejní instituci.

Předně se věnujme těm, kteří jsou aktivními činiteli zprostředkování uměleckých děl během galerijních animací, tedy muzejním pedagogům. Ač se jedná o osobu s důležitou rolí v celém procesu edukace, není zatím v České republice vyřešena ani problematika jasného vymezení „*muzejně-pedagogických profesí, požadovaného vzdělání a příslušných kompetencí. K dopadům této situace patří především nedostatečně formulované požadované vzdělání, pracovní kompetence a platové zařazení, což ovlivňuje nízkou prestiž profese muzejního pedagoga ve srovnání s jinak oborově zaměřenými odbornými pracovníky*“ (Jagošová, Jůva, Mrázová Krajíčková, 2010,



s. 145).<sup>11</sup> A to přesto, že jsou na ně kladeny nebývalé nároky, jsou např. požadovány: „odborné znalosti z muzeologie, (muzejní) pedagogiky, další vzdělávání, tvorba a naplňování edukační koncepce muzea, účast na odborných diskuzích a konferencích, odborná publikační činnost“ (tamtéž, s. 147). Povoláním muzejního pedagoga, legislativním ukotvením a výkladem daného zaměstnání se ve své dizertační práci *Profese galerijního pedagoga* zabývala Alice Stuchlíková, k níž tímto odkazujeme (Stuchlíková, 2012).

Naše každodenní praxe i realizovaný výzkum jen potvrzují, že muzejní pedagog svou přítomností a činností poznávací procesy dětí výrazně ovlivňuje, svou osobností a přístupem tedy utváří buď příznivý či negativní vztah účastníků programu nejen k aktuální výstavě, ale potažmo i k výtvarnému umění a muzejní instituci. Zamysleme se nyní nad příkladem z praxe, kdy působení lidského faktoru během galerijní animace nemusí být vnímáno pouze jako pozitivní. Nutno dodat, že se jedná pouze o modelový příklad, který jsme zaznamenali v odborné literatuře. Téma vlivů osobnosti muzejního pedagoga na průběh a vyznění galerijní animace a tím i na vnímání, poznávání a vytváření vnitřních postojů dětských účastníků k výtvarné kultuře se jím zdaleka nevyčerpává. Příklad uvádíme proto, že byl publikován, je dohledatelný a tudíž se k němu případní zájemci mohou v textu vrátit a sami k němu zaujmout stanovisko.

### ***Vliv muzejního pedagoga***

Ve svém textu *Prvky dramatické výchovy v kontextu muzejní pedagogiky* zmiňuje David Hrbek v kapitole nazvané *Role lektora zážitek z animace výstavy Karla Malicha*. Před trojrozměrným drátěným objektem, ve kterém autor zachytil výjev z kavárny Slávia, zmínil kolega důležitou okolnost, jež mnohdy vnitřně nutí umělce tvořit, totiž „přirozenou potřebu reflexe důležitých okamžiků v osobním životě a potřebu si onu chvíli

---

<sup>11</sup> Jen pro dokumentaci neutěšeného stavu v této otázce uvádíme, že autor této práce byl dle pracovní smlouvy v roce 2003 do Muzea umění Olomouc přijat jako: *lektor odborných kurzů, produkční programový pracovník kulturních pořadů, specializovaný pedagog kulturně osvětové činnosti*.

*uchovat“ (Hrbek, 2007, s. 64). Jak dále píše: „Následovala otázka na žáky, zda i oni mají v dosavadním krátkém životě nějaký přelomový zážitek, který v sobě nosí a který by považovali za nosný pro výtvarné zpracování“ (tamtéž, s. 64). V následující pasáži se Hrbek podrobněji rozepisuje o své „metodě“ vyčkávání na odpověď, která dle jeho slov může být dlouhá a naplněná u mnohých samozřejmým ostychem. Dle něj je „škoda nepočkat, protože to je přesně ta chvíle, v níž se žáci rozhodují, zda promluvit či ne, bojují svůj vnitřní zápas, v němž si kladou otázky: mám to říct, nebo raději mlčet? Co na to řeknou ostatní? Co když se mi to nepodaří srozumitelně sdělit? Co když pak budu vypadat hloupě?“ (tamtéž, s. 64). Zkušený praktik a moderátor Hrbek si je sám vědom jisté problematičnosti takového přístupu, je si jist, že ne všichni pedagogové s ním budou souhlasit, „protože se to může jevit na první pohled jako vydírání“. Nicméně si svou „metodu“ zvykl praktikovat celkem běžně, „často se prý vyplácí“ (tamtéž, s. 64).*

Ať už jsme zastánci či odpůrci popsaného způsobu komunikace s účastníky animace, můžeme si na uvedené kazuistice uvědomit, jak tenká je mnohdy hranice mezi vytvářením pozitivního zážitku dětských návštěvníků z návštěvy muzea či galerie, k němuž především by měla galerijní animace směřovat. Ano, je jistě možné, že celá řada dětí, které se odhodlají promluvit, sdělí svůj osobní příběh, ob stojí sama před sebou i před ostatními. Na druhou stranu nikdy ale nevíme, zda mezi nimi nejsou takové děti, které mají doposud velmi živou, bolestivou a zatím ještě nezpracovanou zkušenost a my ji takto položenou otázkou a vyvolanou atmosférou čekání na odpověď nekontrolovatelně nepřivoláváme. Je docela možné, že pro tyto malé návštěvníky se stane návštěva galerijní animace spíš, snad příliš nepřeháníme, traumatizujícím zážitkem. Na rozdíl od běžné školní výuky, kdy učitel pracuje se žáky a studenty, o kterých má k dispozici dostatek údajů, galerijní animace v muzeu většinou navštěvují nové a pro lektora neznámé skupiny dětských návštěvníků. I když víme, že do uměleckých děl jejich tvůrci uložili jak pozitivní, tak negativní zkušenost lidstva a my se mnohdy při interpretacích konfrontací s ní nevyhneme, přesto je užitečné mít neustále na paměti, že galerijní animace nemá být nevyžádaným kroužkem psychoanalýzy či arteterapeutickou lekcí (nemá-li skutečně tuto speciální funkci

spojenou s odborným vedením a vědomím všech účastníků). A jak dokládá zmíněná kazuistika Davida Hrbka, i v tomto případě měla animace poměrně dramatické pokračování, snad s profesionálně pedagogicky zvládnutou koncovkou.<sup>12</sup>

Uvedený příklad může nahrát kritikům galerijních animací a sám muzejní pedagog musí velmi citlivě svou práci reflektovat. Kromě jeho působení samozřejmě působí na účastníky programu celá řada dalších vlivů, např. uspořádání expozice, její téma, celková atmosféra muzejního prostředí během programu, přítomnost či nepřítomnost dozorujícího pedagoga, čas vyučování, ve kterém žáci na program přišli atd., nicméně naše letitá praxe v oboru nám dokazuje, že um a nasazení člověka, který galerijní animaci se žáky vede, je pro její vyznění a dosah zásadní a může ji ovlivnit pozitivně, ale i negativně.

### **Výhrady uměleckých historiků**

Zdálo by se, že formát galerijní animace je pro předání významových složek interpretace výtvarných děl dětem ideálním prostředkem. Nicméně má své odpůrce, kteří snášejí velmi dobře formulované argumenty proti a poukazují na jejich problematičnost. Kromě Zbyňka Z. Stránského, jenž se staví k vzdělávacím aktivitám v muzeích a galeriích spíš odmítavě, nechce činit z expozice „školní kabinety“ (Stránský, 2000, s. 100) a pro možné edukační působení muzejní prezentace používá raději pojmů jako „ovlivňování personálního a transpersonálního vědomí“ (2000) nebo „mutační efekt“ (2005), se

---

<sup>12</sup> Jak se můžeme dočíst ve zmíněné publikaci: „Po nějakém čase..., zvedla ruku dívka, která řekla, že má jeden velmi osobní zážitek. A začala mluvit o nečekané smrti svého tatínka před dvěma lety... Zhruba po dvou minutách, které žákyně statečně nesla, se rozplakala a začala se za své slzy omlouvat, což samozřejmě nebylo třeba...“ Následně kolega zmiňuje, jaké možné reakce na nenadálou situaci ho napadaly a jak se nakonec reagovat rozhodl: „Vzlykající dívce jsem poděkoval, zrekapituloval jsem, co bylo všem jasné, že tento zážitek byl pro ni jistě velmi bolestivý, že sám vím, jak těžké by to bylo pro mě osobně a jak si velice vážím toho, že v sobě našla odvahu, aby svou zkušenost sdělila ostatním... Dívka se po krátké chvíli uklidnila a společně jsme pokračovali v programu...“ (Šobáň, Hrbek, Havlík, 2007, s. 65–66).

objevují výhrady i ze strany důležitých partnerů pro muzejně pedagogickou práci – uměleckých historiků.

Stejně jako u předešlé kapitoly, také v tomto případě uvádíme publikovaný příklad, který není možná zcela typický a dobře zobecnitelný, nicméně i v něm je rozpoznatelný ne zcela pochopený význam a smysl práce muzejních pedagogů ze strany některých uměleckých historiků. Další, a možná častější, výhrady těchto odborných pracovníků k činnostem muzejních pedagogů, totiž že svými aktivitami zjednodušují a dezinterpretují významy uložené ve výtvarných dílech a místo seriózního poznání poskytují veřejnosti pouze nezávaznou zábavu, nám jsou známy především z profesních rozhovorů s kolegy z jiných muzejních a galerijních institucí, nelze se tudíž vyjadřovat ke konkrétně formulovanému a publikovanému názoru.

Věnujme se tedy nyní chvíli textu historika umění Martina Horáčka, který byl publikován ve sborníku z mezinárodní konference pořádané Katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2008 a je pro zájemce o toto téma dohledatelný. Příspěvek si především všímá akvizice díla *Auto* od Josepha Beuyse do sbírek Národní galerie v Praze a zabývá se (dle autora) privilegovaným postavením modernismu na scéně současné vizuální tvorby a v souvisejícím diskurzu. Poněkud stranou Horáčkovy názory týkající se modernistického přístupu k výtvarnému umění, jeho prezentaci a možným dopadům na galerijní instituce, dějepis umění a muzejní pedagogiku, tato diskuze přísluší spíše teoretikům výtvarného umění. Z našeho pohledu je podnětný pro zamyšlení především Horáčkův názor, že: *„galerijní animace byly po celé 20. století využívány jako efektivní nástroj k propagaci modernistické ideologie...“* (Horáček, 2008, s. 67). Tedy, pokud v úvaze trochu přeženeme Horáčkovu myšlenku, galerijní animace mohou být záměrně zneužity a využity ke zkreslování pravdy (nejenom o umění, ale i o světě a společnosti). To je jistě pádný argument pro hlasitou kritiku z úst jejich odpůrců. Možná by bylo zajímavé v této souvislosti promýšlet, jak by vypadaly a k čemu by sloužily tyto programy v totalitních politických režimech.

Zmiňovaná provázanost galerijních animací s dobou podmíněným diskurzem výkladu dějin umění má ovšem úplně jiné vyznění ve svobodném a demokratickém zřízení. A dokonce ji považujeme za velmi užitečnou a potřebnou, protože jenom tak můžeme obhájit konání těchto programů v muzeích a galeriích. Jestliže teoretikové umění 20. století prosazovali modernistický přístup pohledu na dějiny umění, musel se nutně objevit i v muzejní pedagogice. Pokud by tomu tak nebylo, kritika z řad uměleckých historiků a příbuzných profesí, že aktivity muzejních pedagogů zkreslují, falšují či jinak dezinterpretují výklady uměleckých děl, by zaznívala oprávněně.

Víme dobře, že jen v součinnosti s uměleckými historiky a teoretiky může vzniknout hodnotný program. To oni přinášejí teoretické koncepty a potřebná data, publikují odborné texty, kde zvolené téma prezentují v širších souvislostech nutných pro hlubší pochopení tématu výstavy. Oni jsou prostřednictvím své odborné badatelské práce a publikovaných výstupů skrytými garanty toho, aby vyznění galerijní animace nezkomolilo ideu expozice. Muzejní pedagog je především specialista na formy zprostředkování a práci s publikem, je žádoucí, aby z této pozice komunikoval s kurátorem a byl pro něj rovnocenným partnerem. Společně s Martinem Horáčkem si tak dokážeme představit „*zábavné animační pásmo pro děti a dokonce též informačně nabitý program pro dospělé návštěvníky*“ (Horáček, 2008, s. 73) na téma kontroverzního díla, na rozdíl od něj si dokážeme představit ale i vcelku živou diskuzi nad tím, zda „*je dílo kvalitní a cena odpovídající*“ (tamtéž, s. 73). Ovšem pouze na úrovni jedné z herních činností během programu. To skutečné odborné rozhodnutí, zda je či není Beuysovo *Auto* umění, musí vzejít z diskuze mezi uměleckými historiky, teoretiky a estetiky. V souvislosti s citovaným článkem možná mezi těmi tradicionalisticky zaměřenými, kam můžeme s největší pravděpodobností zařadit Martina Horáčka, a modernisty, postmodernisty atd.

Muzejní pedagog může mít na věc názor z pozice své profese a její náplně, který má samozřejmě také svou váhu a takto by ho měl také prezentovat. Je však především expertem v jiné, byť velmi úzce související, oblasti muzejní práce. To, že se edukační pracovník nepouští do „*polemiky s akviziční politikou mateřské*

*instituce*“ či jinými otázkami z oblasti teorie umění, není ani tak z důvodů „*servisního postavení lektorů*“ (tamtéž, s. 73), jako spíš z pochopení náplně a smyslu jeho povolání a uvědomění si svého skutečného profesního místa ve struktuře muzea. Kdyby se svévolně stavěl do role teoretika či historika umění a z této pozice vedl galerijní animaci, dal by za pravdu svým kritikům, že může dezinterpretovat významy vystavených uměleckých děl. Taková kritika by samozřejmě byla oprávněná.

Muzejní pedagog prostě teoretiky umění ke své práci potřebuje. Bohužel ne všichni tvůrci výstav se domnívají, že do svého pracovního týmu potřebují od počátku jeho. Tuto distanci můžeme možná vysvětlit přežívajícím konzervatismem a elitářstvím „*českého dějepisu umění a muzejní kultury, stavějících historika umění do pozic jediného opravdového arbitra hodnot..., pro něhož je možnost běžného diváka odnést si cosi ze setkání s výtvarným dílem vedlejší věcí*“ (Kesner, 2000, s. 82). Je nasnadě, že pokud historik umění či kurátor takto nahlíží na prezentované výstupy své práce, připadají mu zprostředkující aktivity formou galerijních animací zavádějící, zbytečné a možná i nepatřičné. Omluvou mu v jeho úsudku může být nanejvýš obava, aby v přípravě expozic „*nezvítězil masový populismus a nedošlo k přeměně muzea v zábavní park*“ (tamtéž, s. 82), jinak si jeho distanc od práce muzejních pedagogů nelze vysvětlit. Obavě před bulvarizací výstav se dá předejít jedině konstruktivní spoluprací a neustávajícím dialogem o smyslu, hodnotách a významech artefaktů mezi uměleckým historikem, jakožto badatelem v oblasti teorie a historie výtvarného umění, a muzejním pedagogem, odborníkem na výběr vhodných metod a způsobů předání zvolených interpretovatelných významů návštěvníkům. Je zarážející, že se tak mnohdy v muzejních institucích cílevědomě neděje, když již řadu let zaznívají v odborné literatuře názory, že „*je morální povinností muzea zajistit, aby objekty, jež shromáždilo, „pracovaly“, a jeho hlavním úkolem by mělo být hledání cest, které dílo divákovi nezpřístupní jen fyzicky, jeho umístěním do prostoru galerie, ale také metaforicky – prvořadým zájmem muzea se musí stát kvalita divákova prožitku v expozicích. Stručně řečeno, v onom prostoru vymezeném dílem (autorem), divákem a vystavovatelem musí muzeum hrát aktivní a cílevědomou roli.*“ (Kesner, 2000, s. 83).

Jako možné problematické faktory ovlivňující poznávací procesy dětí během galerijních animací jsme zmínili osobnost muzejního pedagoga, jehož metody, osobní preference a lidské vlastnosti, které se v blízkém kontaktu s jinými lidmi projeví, nemusí vždy konvenovat s návštěvníkovým očekáváním a jeho potřebami (samozřejmě v této souvislosti by se dalo také hovořit o metodických chybách při přípravě programu, nedostatečném vzdělání a praxi lidí zabývajících se dnes zprostředkováním umění apod.), uvedli jsme časté výhrady vůči takové formě práce s výtvarnými díly ze strany uměleckých historiků (propagace stávajícího uměleckohistorického diskurzu, dezinterpretace faktů, nekompetentnost muzejního pedagoga interpretovat umělecké dílo apod.). Nakonec se ještě krátce zmíníme o dalším limitujícím faktoru, který vyplývá přímo ze způsobu využití a charakteru galerijních animací jako prostředku vzdělávání návštěvníků v muzeu a galerii a tím je jejich většinou jednorázový charakter a časová omezenost.

### ***Jednorázový charakter galerijních animací***

Přestože jsou galerijní animace stále chápány jako ideální forma výchovy a vzdělávání dětských návštěvníků v muzejní a galerijní instituci (a v mnoha ohledech je to pravda), je jejich dopad na poznávací procesy dětí vesměs omezený. Zatímco pedagog ve školním prostředí může působit na své žáky opakovaně, návštěva té které výstavy je většinou jednorázová a trvá jednu, nanejvýš dvě vyučovací hodiny. I když známe z praxe formu tzv. galerijních animací „*pro opakovanou návštěvu*“ (Horáček, 1998, s. 78), málokdy se podaří je realizovat. Většinou musí edukátor z nabízených vzdělávacích obsahů vybrat jen některé a ty zakomponovat do vymezeného času. Tím se samozřejmě zříká dalších možných vzdělávacích motivů v uměleckých dílech nabízených. Stačí pak souhra několika rušivých vlivů (např. pro žáky znervózňující přítomnost neoblíbeného pedagoga, pozdní čas odpoledního vyučování, momentální nechuť být někým vzděláván a jiným způsobem aktivován či jiné, mnohdy skryté, faktory) a celý pečlivě připravený vzdělávací a výchovný proces, který kromě předání informací samozřejmě počítá i se zprostředkováním prožitku a zážitku z umění, se svým dopadem rovná téměř nule

(i takové případy známe ze zachycených závěrečných reflexí realizovaných programů). Omezený dopad působení na dětského návštěvníka skrze galerijní animace a možnost zprostředkovat touto formou vybrané interpretovatelné významy výstavy si můžeme také lépe uvědomit, podíváme-li se na počty a časy průběhu jednotlivých animačních programů a porovnáme-li je s celkovou dobou trvání výstavy, kdy je její edukační potenciál přístupný možnému využití.

Z programové nabídky edukačního oddělení Muzea umění Olomouc vybíráme pro ilustraci tři zásadnější výstavní projekty z posledních dvou let.

Tab. 1

<i>název výstavy</i>	<i>počet realizovaných animačních programů<sup>13</sup></i>	<i>doba trvání výstavy<sup>14</sup></i>	<i>doba řízeného vzdělávání v expozici (v %) během trvání výstavy</i>
<i>Od Tiziana po Warhola</i>	15 animačních programů, tj. 22, 5 hod.	25. 10. 2012 – 31. 3. 2013, tj. 1056 hod.	2, 14 %
<i>Gotické Madony na lvu</i>	10 animačních programů, tj. 15 hod.	13. 2. – 11. 5. 2014, tj. 592 hod.	2, 53 %
<i>I. Theimer Via Lucis</i>	7 animačních programů, tj. 10, 5 hod.	25. 9. – 16. 11. 2014, tj. 352 hod.	3 %

Je samozřejmě k diskusi, zda doba trvání řízeného vzdělávání (realizace galerijních animací a jiných programů v přítomnosti muzejního pedagoga) v konkrétní expozici,

<sup>13</sup> Animační programy k jednotlivým výstavám trvají vždy 90 min.

<sup>14</sup> Do celkové doby trvání výstav nejsou započítány pondělky a sváteční dny, kdy je Muzeum umění Olomouc pro veřejnost zavřené. Otevírací doba muzea je od 10:00 do 18:00 hod., proto se pro výpočet času, kdy je expozice přístupná veřejnosti, násobí počet dnů 8 hodinami.



pohybující se v našich příkladech od 2 do 3 % z celkového času přístupnosti výstav, je dostačující či nikoli. Vždy bude záležet na úhlu pohledu toho daného posuzovatele, nicméně pokud se na věc podíváme z perspektivy muzejního pedagoga, jež usiluje o zpřístupnění a zprostředkování obsahu jednotlivých výstav i nepoučeným a pro umění zatím uzavřeným vrstvám publika, je pro nás poměrně malé procentuální využití edukačního potenciálu výzvou k hledání dalších alternativ.

Zaměříme se proto nyní na další možnosti, jak příznivě ovlivňovat poznávací procesy dětských návštěvníků v prostředí muzea a galerie.

## **2. 2 EDUKACE INDIVIDUÁLNÍHO DĚTSKÉHO NÁVŠTĚVNÍKA V MUZEJNÍ A GALERIJNÍ EXPOZICI**

Jak z výše uvedeného textu vyplývá, prostřednictvím galerijních animací zdaleka nelze vyčerpát edukační potenciál výstav skrytý v obsahu výtvarných děl. Další možností, zaměřenou především na individuální dětské návštěvníky, je využití rozmanitých materiálně didaktických prostředků (zprostředkovatelských médií – viz Jagošová, Jůva, Mrázová 2010) umístěných buď ve výstavních sálech či v jejich dosahu (např. v tzv. aktivních zónách). Abychom se i na tuto stránku poznávacího procesu mohli podívat trochu plastičtěji a popsat možné vlivy těchto prostředků a jejich užití na kvalitu dětského vnímání výtvarného díla, shrňme si nyní, co si pod nimi máme v muzejním prostředí představit.

### **2. 2. 1 EDUKACE PROSTŘEDNICTVÍM MATERIÁLNĚ DIDAKTICKÝCH PROSTŘEDKŮ**

V Pedagogické encyklopedie je uvedeno, že: *„pojmem prostředek se v pedagogice rozumí vše, co slouží k dosažení edukačních cílů. Didaktický prostředek označuje všechny předměty a jevy, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují výuku a s použitím odpovídajících výukových metod a organizačních forem napomáhají při dosahování výchovně-vzdělávacích cílů. Pojem materiální didaktický prostředek zužuje třídu didaktických prostředků na hmotné nosiče informací, na technická zařízení, výbavu škol (a dalších institucí, pozn. aut.), které slouží výchovně-vzdělávacím účelům.“* (Průcha,

2009, s. 258). Mezi tyto prostředky můžeme zařadit např. doprovodné materiály k výstavám (Jůva 2004), příp. doprovodné muzejně didaktické či edukační materiály (Jagošová, Jůva, Mrázová 2010). Jak z názvů vyplývá, mají autoři na mysli především textové (tištěné) materiály. Ty nejsou ale jediné. Do výčtu materiálně didaktických prostředků musíme jistě uvést i tzv. „náhradní předměty“ neboli „substituty“ (Waidacher, 1999, s. 114), které v určitém ohledu nahrazují, příp. doplňují, originál vystaveného díla a dají se z pohledu muzejně pedagogického považovat také za vzdělávací pomůcky. Jsou to: *kopie, faksimile, reprodukce, odlitky, imitace, rekonstrukce, modely, makety* (Waidacher, 1999, s. 114). V posledních letech samozřejmě i do prostoru českých muzeí a galerií vstupuje digitalizace. Kromě tradičně užívaných a již jmenovaných edukačních prostředků Graeme T. Talboys zahrnuje mezi druhy tzv. *indirect services* (nepřímých služeb) poskytovaných ze strany muzeí a galerií veřejnosti i k tomuto účelu připravená *digitální média* a *webové stránky* (Talboys, 2000, s. 121–123). Je dnes již zřejmé, že v současné době, kdy jde vývoj elektronických médií velmi rychle dopředu, bude tato oblast přinášet stále nové možnosti využitelné při zprostředkování uměleckých děl návštěvníkům. I muzejní a galerijní instituce v ČR tedy začínají používat tablety<sup>15</sup> či QR kódy (např. interaktivní průvodce k výstavě *Messel on Tour* Moravského zemského muzea v Brně: 6. 1. – 8. 4. 2012). To, že se nové komunikační technologie zvolna zabydlují v prostředí muzea a galerie, dokládají i realizované výzkumy zaměřené tímto směrem<sup>16</sup>. Zatímco působení nových médií na poznávací procesy návštěvníků muzeí a galerií není ještě zcela přesně popsáno, máme již dobře podchyceny možné výhody a nevýhody tzv. textových materiálně didaktických prostředků. Jak ony ovlivňují poznávací procesy dětských návštěvníků?

---

<sup>15</sup> Jako první v ČR si jejich využití v lektorské praxi vyzkoušela NG v Praze při zpracování 3D digitálního průvodce tvorbou Karla Škréty v rámci projektu *Karel Škréta: Doba a dílo* (26. 11. 2010 — 10. 4. 2011).

<sup>16</sup> Např. *Muzea a využití internetu. Výzkum k bakalářské práci Nové komunikační technologie mezi muzei a veřejností v České republice* Barbory Vyzinové. <http://www.vyplnto.cz/realizovane-pruzkumy/muzea-a-vyuziti-internetu/>.

## 2. 2. 2 MATERIÁLNĚ DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY TEXTOVÉHO CHARAKTERU

Nejdříve se pokusme zařadit textové materiálně didaktické prostředky do systému s pomocí muzeologických kategorií. Určitě se i v našem případě jedná o snahu skrze materiálně didaktický prostředek vytvořit specifické komunikační médium se záměrem předat interpretovatelné významy výstavy vybrané skupině vnímatelů. Za tímto účelem využívají autoři výstav tzv. „vizuální, muzejně prezentační jazyk“, který zachází s „vlastní specifickou slovníkovou zásobou (prostor, objekty, formy, grafémy, texty, barvy, zvuky, světla, pohyby)...“ (Stránský, 2000, s. 48).

Textové prostředky, z nichž mohou návštěvníci získat informace, můžeme rozdělit do dvou základních skupin. Jedná se o textové panely, rozšířené popisky, popisky a katalogy (za podmínky, jsou-li umístěné k nahlédnutí do expozice). Dále pak texty určené vybraným skupinám návštěvníků (především dětem), v nichž je obsahové sdělení přizpůsobeno vnímání a rozumovému zpracování dané věkové kategorii (*didaktická transformace obsahu*) (Slavík, 2004, s. 143). Podobně dělí texty v muzejní instituci např. i Nils Jockel, který rozlišuje pomůcky k normativně-estetickému užití, mezi něž patří profesně odborné sdělení muzea a katalogové texty a dále pak pomůcky ke kognitivnímu zpřístupnění estetických objektů, kam se vedle pracovních listů řadí popularizačně informační texty o jejich historickém a společenském pozadí (Jockel, 1976, s. 38).

Textovými materiály se z rozmanitých úhlů pohledu zabírala a zabírá celá řada tuzemských i zahraničních odborníků. Z německého okruhu autorů můžeme vybrat např. knihy Klause Weschenfeldera a Wolfganga Zachariase *Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für Praxis* (1981). Ti pro aktuální muzejně pedagogickou praxi člení psaný materiál podle jeho rozsahu na výstavě, a dále pak podle míry jeho aktivizačních podnětů. Nejvíce textů, s nimiž mohou dětští návštěvníci také pracovat, obsahují tzv. *pedagogické výstavy (Pädagogische Ausstellungen)*, dále lze k edukačním záměrům využít samotnou *popisku, již je opatřen muzejní objekt (Objektbeschriftung in Museum)*. U tzv. *dětských katalogů (Kinderkataloge)* se dostáváme k materiálům, „jejichž užitná hodnota není omezena na dobu výstavy“ (Weschenfelder, Zacharias,

1981, s. 212), čímž se nám rozšiřuje možnost působení zvoleného obsahu expozice i do domácího prostředí. Samozřejmě oba autoři zmiňují i *pracovní listy (Arbeitsblätter)*, které jsou v oblasti výuky v muzeu nejvyužívanější, ale (jak hned upozorňují oba autoři) také velmi problematické. Zmiňují v této souvislosti nevhodně koncipované pracovní listy se „*zadáními určenými pouze k dosažení stanoveného učebního cíle*“ (tamtéž, s. 216). Práce v muzeu či galerii se nám v tom okamžiku mění na školní vyučování za školou, kde artefakty hrají pouze podružnou roli. „*Styl úkolů je, i když jejich popis může znít bohatě a pestře, většinou jednodimenzionální a to proto, že se všechny pohybují v oblasti očekávání kognitivního výkonu a cílů zaměřených na objekty. Zapisují se čísla vitrín, vyplňují se mezery v textu a opisují pojmy, obkreslují věci a příležitostně se odpovídá na rozhodovací otázku, přičemž odpověď na ni není otevřená, ale ve stylu programovaného vyučování ji žáci mohou očekávat stejně jako následnou korekturu a hodnocení*“ (Weschenfelder, Zacharias, 1981, s. 216). Přílišné upínání se k pracovním listům tedy redukuje muzeum na třídimenzionální příručku a porušuje tak jeden ze základních principů muzejní edukace v jedinečnosti a originalitě muzejního sdělení (Talboys in Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 253). Toto nebezpečí platí jak pro muzea, která neprezentují umělecké artefakty, tak i pro muzea umění a galerie, jimiž se v práci zabýváme.

V českém prostředí rozčlenila textové materiály sloužící k zprostředkování výstav výtvarného umění v muzeích a galeriích Dáša Lasotová, která je dělí na: *pracovní listy a pracovní sešity, invenční a hravé publikace, zápisníky z výstav, dětské katalogy a dialogové katalogy* (Lasotová, 2005, s. 24 - 28 ). Při své klasifikaci jednotlivých typů vycházela autorka především z koncepce tří domén uplatňujících se při zprostředkování uměleckého díla, a to složky *afektivní, psychomotorické a kognitivní* (tamtéž, s. 24–28). Kromě již několikrát zmíněného Vladimíra Jůvy, který má ve svém odborném záběru veškeré typy muzeí (Jůva, 2004, s. 136–140), se problematikou doprovodných textových materiálů, konkrétně pracovních listů, zabývala v poslední době také Lenka Mrázová. I tato autorka se nezaměřuje prioritně na expozice výtvarného umění. Mrázová přináší charakteristiku pracovních listů, zmiňuje jejich úlohu v muzeu a vytváří také jakýsi

manuál tvorby. Vyváženě uvádí ale i nejčastější neduhy těchto edukačních prostředků, např. *přílišnou textovou obsažnost pracovních listů; přehlčení písmem, textem, obrázky či informacemi; odvádění pozornosti od vlastní výstavy; zbytečné informace, nesrozumitelná, nejasně formulovaná či příliš obsažná zadání; nevhodně zvolené aktivity a úkoly, monotematické úkoly, nedostatek prostoru pro vlastní vyjádření, práci se špatně dosažitelnými exponáty a nevhodně zvolené technické parametry pracovních listů* (Mrázová, 2012, s. 17–19).

Z popsaných nedostatků pracovních listů analogicky vyplývají možná úskalí interakce mezi materiálně didaktickými prostředky všeho druhu a dětským návštěvníkem. Věnujme se nyní také této problematice.

### **2. 2. 3 PROBLÉMY SPOJENÉ S VYUŽÍVÁNÍM MATERIÁLNĚ DIDAKTICKÝCH PROSTŘEDKŮ**

Ať se jedná o textové materiály, interaktivní pomůcky rozmanitých forem či nová média, vždy jde o prostředky, které stojí mezi vnímatelem a výtvarným dílem. Z toho vyplývá, že nemusí být za každých okolností vnímány jako prospěšný nástroj zprostředkování interpretovatelných významů výtvarného díla.

Celou řadu poznatků s užíváním materiálně didaktických prostředků v muzejních expozicích má fundovaně zpracována muzeologie. Protože v textu čerpáme i z odborné literatury tohoto oboru, užíváme v této část dizertační práce mnohdy místo pojmu výtvarné dílo pojem muzeálie. Nejde z naší strany o svévolné zaměňování pojmů, jde spíš o doklad toho, že zprostředkování muzeálie a výtvarného díla má z podstaty věci mnoho společného.

Praxe ukazuje především to, že edukační prostředky na sebe někdy strhávají příliš velkou pozornost a výtvarné dílo se pak může jevit jako druhotné. Děti přestávají pozorovat samotný artefakt a zaobírají se vyplněním, přiřazením či dokreslením dle zadání v pracovním listě, překládáním, skládáním, případně jinou manipulací s edukační „hračkou“ nebo zaujatě ovládají aplikaci ve svém mobilním telefonu, tabletu apod. Mluví-li Weschenfelder a Zacharias ve své knize v souvislosti s textovými

pomůckami skepticky o „výkonnosti tzv. papírové muzejní pedagogiky, která se nesmí v žádném případě přeceňovat, a nesmí se v žádném případě osamostatnit, tzn. nesmí se uplatňovat odděleně od komplexních situací, opatření a aktivních činností a to zvláště u dětí a mládeže“ (Weschenfelder, Zacharias, 1981, s. 210), můžeme v podobném duchu hovořit o samoučelnosti dřevěné, skleněné, plastové, příp. elektronické aj. muzejní pedagogiky (vždy podle materiálu didaktického prostředku).

V souvislosti s umísťováním materiálně didaktických prostředků do prostoru muzea či galerie si můžeme také lépe uvědomit přetrvávající odtrženost umělecko-historického a muzejně-pedagogického uvažování o smyslu výstavy.

Záměrem uměleckého historika je především vystavit, tedy ukázat veřejnosti vybraný počet uměleckých předmětů, které mají demonstrovat výsledky jeho mnohaletého, a nepochybně i náročného, badatelského úsilí. Až sekundárně, na zakázku koncepčně hotového výstavního projektu se vším, co k němu patří, mají vytvářet muzejní pedagogové vzdělávací programovou nabídku pro rozmanité skupiny návštěvníků. I když obě profese mezi sebou určitými způsoby komunikují, např. při předávání studijních materiálů, informací k výstavě a třeba i během odborných konzultací souvisejících s přípravou edukačních programů, pracují vlastně velmi izolovaně. Kurátor, vědom si svého profesního záměru, rozmísťuje po prostoru muzea a galerie artefakty, slučuje je do významových celků, doplňuje je informačními texty (usiluje o to, aby převyprávěl co nejlépe svou část objeveného „příběhu“ umění) atd. a následně do takového, již předem daného a z hlediska práce s publikem mnohdy velmi limitujícího, prostoru vstupuje se svými vzdělávacími představami a metodami muzejní pedagog (aby zprostředkoval dětem a laikům co nejlépe část „příběhu umění“ objeveného kurátorem). Daností je mu tedy nejenom téma výstavy (což je v naprostém pořádku), ale i její prostorové uspořádání. V souvislosti s tématem edukace pomocí materiálně didaktických prostředků to znamená velmi obtížné vyjednávání mezi muzejním pedagogem a kurátorem o poskytnutí prostoru na výstavě pro jejich funkční rozmístění, o jejich grafické podobě a designu a také o celkovém počtu těchto pomůcek. Není to vůbec věc jednoduchá, vždyť prostředky edukace v expozici se výrazně

podepisují na jejím celkovém vizuálním vyznění a stávají se také jedním ze způsobů interpretace. Výsledek dialogu mezi oběma stranami je velmi často předem dán, je totiž málo pravděpodobné, že by kurátor slevil z množství plánovaných artefaktů či zasáhl do podoby zamýšleného uspořádání výstavy právě kvůli jejímu vzdělávacímu využití. Obě profese tak setrvávají uzavřeny ve svých oborových světech, místo aby společně zpřístupnily výstavu nejenom zaujatým odborníkům, ale i laikům a dětem. Muzejní pedagogové, profesionálové na zpřístupnění vybraných interpretovatelných významů uměleckých děl veřejnosti, mohou mít pak pocit promrhaného času, úsilí a koneckonců i zmarené příležitosti.

Naznačená odtrženost obou profesí se nutně projeví také na připravených edukačních prostředcích. Někdy se na výstavě vůbec neobjeví, jindy pouze v kompromisní a okleštěné podobě. Nemusí se také podařit využít jejich potenciál ve smyslu zprostředkování hloubky a šíře zvoleného tématu, který z podstaty věci zná pouze umělecký historik ponořený třeba i několik let do výstavou prezentované problematiky. Navíc, pokud se s edukačními prostředky nepočítá od počátku prostorového řešení expozice, mohou v ní působit nepatřičně a rušivě. Což se samozřejmě může pocitově projevit na jejich přijetí publikem, jemuž jsou určeny. Je mu tak naznačeno, že jeho specifické potřeby pro poznávání a porozumění výstavě nejsou pro její autory důležité. Popsaná skutečnost dle našeho názoru pramení z obavy kurátora, aby mu někdo, zdánlivě nekompetentní, nenaboural již připravený koncept jeho výstavního projektu.

Uvedený problém, který bychom mohli také nazvat „*rozporem mezi dvojitou identitou muzea*“ (Kesner, 2000, s. 46), provází zřejmě uvažování o smyslu a směřování muzeí umění odnepaměti. Ladislav Kesner se snaží v úvahách, zda má muzeum zůstat nedotknutelným chrámem vysokého umění či se stát prostorem, kde se návštěvníkovi dostane poučení a smysluplné zábavy. S ohledem na soudobou společnost, která je plná kopií a simulací umělé reality, by si mělo muzeum umění zachovat „*così z authority artefaktu-originálu jako nezpochybnitelného referenčního bodu*“ (tamtéž s. 48). Muzeum umění tedy nutně „*musí zůstat pevně vymezené a do určité míry i uzavřené vůči*

*vnějšímu světu... musí si uchovat určitou odlišnost, svou identitu místa poskytujícího cosi jiného než ostatní formy zábavy a prožívání, alternativu k převládajícímu způsobu prožívání světa a vizuální zkušenosti odehrávající se za jeho zdmi...*" (tamtéž, s. 49). Tak se jistě dají obhájit i tradičně pojaté expozice, v nichž hrají prim především samotné artefakty bez jakýchkoli doplňků. Na druhou stranu se ale muzeum nesmí stát pouhým „depozitářem originálů uměleckých děl, ale také laboratoří a učebním prostorem, který bude umožňovat – a mnohdy znovu učit – vnímání a prožívání statických obrazů a objektů“ (Kesner, 2000, s. 49). Tento druhý pól naopak opravňuje muzejní pedagogy ke vstupům do pole výstavy, ať už se jedná o realizaci řízené edukace či umístění materiálně didaktických prostředků pro individuální neorganizované návštěvníky.

Účast muzejního pedagoga na tvorbě výstav od počátku je dle Petry Šobáňové naprostou nutností, neboť tvůrci výstav z řad kurátorů sice vykazují hluboké, ba mimořádné porozumění tématu, avšak opomíjejí transformaci obsahu, což je pochopitelné, „*vždyť schopnost transformování obsahu výstav pro různé návštěvnické skupiny včetně dětí nepatří k jejich profesní výbavě*“ (Šobáňová, 2015, s. 180). Jak uvádí autorka: „*Tuto dovednost se nenaučili, jednoduše nebyla součástí jejich profesní přípravy. Proto je také tolik výstav pro edukaci „ztracených“, přestože se zde prezentují unikátní muzeálie a tvůrci expozice byli skutečnými odborníky*“ (tamtéž, s. 180). Dle autorky jedině účast muzejního pedagoga na tvorbě výstavy od samotného počátku umožní, aby sám hlouběji porozuměl tématu, na základě toho připravil kvalitní podobu edukačních programů, a pokud je to funkční a žádoucí, zajistil „*integraci didaktických prvků* (mezi něž můžeme počítat materiálně didaktické prostředky) *přímo do expozice*“ (tamtéž, s. 180). To vše samozřejmě s ohledem na základní zásady zohledňující potřeby návštěvníků.

Stejně jako řízená edukace i využití rozmanitých forem materiálně didaktických prostředků pro výchovu a vzdělávání může příznivým, ale i negativním způsobem ovlivňovat poznávací procesy dětských návštěvníků. Tyto předměty edukace vstupují totiž (stejně jako muzejní pedagog) během vnímání mezi diváka a vlastní muzeálii (artefakt), návštěvník si vytváří víceméně svůj úsudek o vystaveném předmětu skrze ně.



Ve většině případů slouží materiálně didaktické prostředky individuálním návštěvníkům k získání poznatků, které rozkryjí interpretovatelné významy vystavené věci, což je na jejich užití samozřejmě to pozitivní. Nedostatky, které mohou nepříznivě ovlivnit poznávací procesy, většinou vyplývají z didaktických a odborných chyb při tvorbě těchto prostředků.

Pokud se s užitím vzdělávacích prostředků nepočítá již při přípravě konceptu výstavního projektu, nejsou obsahově a formálně vytvořeny v součinnosti muzejního pedagoga s uměleckým historikem, který má evidentní zájem, aby rozvíjely téma výstavy směrem k návštěvníkům a staly se plnohodnotnou součástí expozice, mohou být poznávacím procesům v expozici spíše na obtíž. Může dojít až ke zploštění a trivializaci tématu. Pokud nejsou funkčně zapracovány do vizuálního řešení výstavy a není pro ně v expozici dostatečné místo, dochází nutně k redukci jejich smysluplného počtu. Takové nekoncepční použití materiálně didaktických prostředků samozřejmě muzejní vzdělávání devaluje. Návštěvník mnohdy nebývá spokojen a domnívá se, že výstava vlastně není určená jemu. Zmíněné problémy většinou vyplývají z nevyužití schopností muzejního pedagoga ze strany kurátora výstavy.

V kapitole jsme se zabývali vzdělávací a výchovnou činností realizovanou prostřednictvím muzejního pedagoga či za pomoci rozmanitých edukačních prostředků zakomponovaných do prostoru výstavy. Jedná se o dva výrazné vlivy, jež působí na poznávací procesy dětských návštěvníků v prostředí muzea a galerie. Oba tyto podněty jsou prostředníky nebo prostředky, jejichž cílem je zprostředkovat obsah nesený vystavenými předměty, vstupují tak do poznávacího pole mezi vnímatele a exponát, a jak jsme se snažili doložit, výrazně tuto interakci formují.

### 3 SPECIFIKA PERCEPCE VÝTVARNÉHO DÍLA U DĚTSKÉHO NÁVŠTĚVNÍKA

Než vymezíme specifika vnímání námi vybrané skupiny dětských návštěvníků, připravíme si teoretický rámec, v němž se budeme v našich úvahách pohybovat. V krátkém úvodu se zaměříme na problematiku percepce, jak ji nahlíží obecná psychologie.

#### 3. 1 VYMEZENÍ PERCEPČNÍHO PROCESU

Obecně lze percepci neboli vnímání definovat: „jako organizaci a interpretaci senzorických informací. Je to proces, jehož výsledkem jsou vjemy, které se mnohdy značně liší od neúplných údajů zaznamenaných našimi smysly. Tok senzorických informací putuje do mozku, který je dále řídí a zpracovává. Jejich konečná interpretace a pochopení významu probíhá v lidském vědomí. Lidé coby tvorové hledající smysl mají tendenci doplňovat chybějící informace, seskupovat různé objekty, vidět celky a slyšet smysluplné zvuky“ (Plháková, 2003, s. 129). Samotný percepční proces se skládá z několika navazujících aktivit vnímajícího jedince. Jedná se o „recipování podnětů, porovnávání s dosavadní zkušeností, udělení významu, redukování podnětů, kódování informací, volba reagování a uskutečnění reakce“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 340). Vnímání přitom není záležitostí pouze pěti lidských smyslů. Ovlivňují je také rozličné „kognitivní a motivační procesy, vlivy sociálního prostředí a výcviku“ (tamtéž, s. 340), se kterými musíme počítat i při interpretaci dat získaných během našich výzkumných animací.

Ivan Poledňák ve svém *Slovníku hudební psychologie* odlišuje percepci, recepci a apercepci. Percepci chápeme jako jakékoli vnímání, s recepcí se pojí vnímání, jež vyžaduje specifickou vzdělávací a výchovnou přípravu (např. u recepcie uměleckého díla). Pod apercepcí si představuje specifické receptivní vnímání spojené s prožíváním a porozuměním, např. při poslechu hudby, vnímání filmu, dramatu, obrazu. Při apercepci se vnímatel pohybuje na pomezí mezi prožitkovým „zanořením“ v díle a oceňujícím odstupem, kdy dílo hodnotí a uvědomuje si jeho významy a kvality.

Apercepce by z tohoto hlediska byla aktualizovaná a kvalitativně nejhodnotnější podoba recepcce (Poledňák, 1984, s. 23–34).

Přes mnoho společných rysů způsobů organizace a intepretace sensorických informací, jež jsou lidem společné (my se jim budeme věnovat v pozdější části textu), naše uvažování nad tématem kapitoly zásadně komplikuje fakt, že každý člověk je svým způsobem jedinečná bytost a vnímá podněty okolního světa po svém. To má své kořeny především v *„rozdílné sociální zkušenosti a v individuální psychické organizaci“* (Plháková, 2003, s. 152) konkrétního jedince.

Tyto individuální rozdíly vnímání pramení např. z percepčního očekávání daného člověka. *„Prakticky do každé situace vstupujeme s určitým očekáváním, co v ní budeme vnímat. Tyto prekoncepce mohou být příčinou toho, že sensorické podněty někdy pozměníme, nebo dokonce vymažeme“* (tamtéž, s. 152). Důležitou roli v percepčních procesech sehrává také jedinečný kognitivní styl osoby, motivace, osobnost daného jedince, ale také tzv. percepční obrana při očekávání nepříjemných podnětů (tamtéž, s. 153–157). Dále mezi uvedené vlivy můžeme samozřejmě započítat momentální zájem o předmět vnímání, osobní naladění a otevřenost k získání nových vjemů.

Zabýváme-li se vnímáním uměleckého díla, téma se nám díky zvolenému předmětu vnímání výrazně komplikuje. Do těchto úvah musíme zahrnout jak objekt samotného výtvarného díla (jehož vymezení není dnes vůbec snadná věc), tak samozřejmě člověka s jeho vnitřními dispozicemi pro vnímání, který je navíc zasazen do určitého sociálního a kulturního kontextu. Další specifikaci pak přináší ten fakt, že se v dizertační práci zabýváme dětských návštěvníkem muzejní a galerijní expozice. Následující část textu bude věnována právě těmto zmíněným tématům.

### **3. 2 SPECIFIKA VNÍMÁNÍ VÝTVARNÉHO DÍLA**

Otázkou vnímání ve vztahu k umění se zabýval mj. v knize *Výchova uměním* Herbert Read. Vnímání člověka (ve své studii se zaměřuje především na zrak) popsal takto: *„Máme tedy objekt x a máme vnímavou lidskou bytost, zaměřující svou pozornost*

*k tomuto objektu. Objekt x jest viděn: odraz jeho obrysu, hmoty a barvy prochází ččkami očí a je zaznamenáván jakožto vjem mozkiem. Co mozek v tomto aktu uchopuje, je vzhled objektu“ (Read, 1967, s. 51). Jelikož nežijeme ve vzduchoprázdnu, Read následně podotýká: „Objekt například je pravděpodobně jedním z mnoha předmětů, které vstupují do zorného pole – je v souvislosti, jak říkáme, a akt vnímání se tedy do jisté míry stává aktem rozlišovacím, ba dokonce, jak někteří psychologové tvrdí, ve prospěch určitého „dobrého“ nebo „nejlepšího možného“ tvaru“ (tamtéž, s. 51). Read samozřejmě počítá se stopami předešlých odrazů v lidském vědomí a připisuje mu zaslouženou váhu pro kvalitu vnímání aktuálního. Tento proces „spojování přítomného aktu vnímání s oživeným aktem vnímání nazýváme asociací a schopnost, která nám umožňuje oživovat vědomé obsahy dřívějších vjemů, nazýváme pamětí“ (tamtéž, s. 52). Zabýváme-li se výtvarným uměním, musíme zohlednit také estetický činitel vstupující do procesu vnímání. „Jsou to estetické city, jež vyznačují životní rytmus a udržují nás v našem způsobu života, jsouce jakousi váhou i protiváhou... Schopnost cítit, že prožitá událost je ve své celistvosti správná a vhodná, tvoří to, co jsme nazvali estetickým činitelem vnímání“ (tamtéž, s. 55).*

Při vnímání výtvarného díla bychom se jistě neobešli bez představ (images). V souvislosti s uměleckou tvorbou, ale samozřejmě i s jejím reflektováním, zmiňuje Read především tzv. eidetické představy jako jevy, které stojí někde mezi počitky a představami a „jako obyčejné fyziologické počitky jsou vždy doslovně viděny“ (tamtéž, s. 57). Tyto „optické představy“ u dětí či imaginativně založených jedinců ovlivní výpověď o díle a jeho pochopení. My s nimi musíme ve vzdělávacím procesu počítat a třeba je i funkčním způsobem zakomponovat do vzdělávací aktivity.

Jelikož se v textu zabýváme vnímáním výtvarného díla, především děl starého umění, předpokládáme jeho estetické působení. Dá se tušit, že vizuální efekt díla jistě ovlivní preference dětí při výběru díla k soustředěnějšímu pozorování. Je proto dobré do teoretického pozadí našich úvah zahrnout i Readem zprostředkované poznatky z oblasti tvarové psychologie, zejména týkající se výtvarné výstavby díla. „Rovnováha a souměrnost, proporce a rytmus jsou základními činiteli zkušenostními: vskutku jsou

*také jedinými elementy, jimiž se může naše zkušenost pořádat v trvalé celosti, a k jejich podstatě náleží, že je s nimi spojen půvab, ekonomičnost a působivost. Co správně funguje, také se jako správné cítí, z toho plyne pro jednotlivce ono zvýšení smyslové vnímavosti, jež je estetickým požitkem“ (tamtéž, s. 79).*

Na základě Bulloughových pokusů s vnímáním jednoduchých barev, zapracovává Read do teorie estetického vnímání čtyři vjemové typy: *objektivní, fyziologický, asociativní a charakterový* (tamtéž, s. 111).

U *objektivního* typu se „objevuje silná tendence k hodnocení spíše ryze intelektuálnímu nežli emocionálnímu“ (tamtéž, s. 110). Takových žákovských typů, na jejichž výpovědích o výtvarném díle je patrné, „že se jim nedostává zvláštního autotelického, individualizujícího, izolujícího charakteru estetického hodnocení a napořád se vyznačují neschopností subjektu vstoupit v nějaký těsnější, niternější a osobně zaujatější vztah k objektu“ (tamtéž, s. 111), jsme během výzkumných animací zaznamenali celou řadu.

Ve výpovědích zaznamenaných během výzkumu byl zastoupen také *typ fyziologický*, v Readově textu charakterizován jako člověk s vnímáním zaměřeným na „*tepelný aspekt barvy a její světlost*“ (tamtéž, s. 111). K uvedenému typu můžeme přiřadit např. také žákovská hodnocení, která byla ovlivněna negativním či naopak pozitivním přijetím tvarových specifik jednotlivých motivů. *Asociativní typ* vstupoval do výpovědí svými osobně pojatými promluvami založenými na asociacích s negativním či pozitivním zabarvením. Stejně jako Read jsme zaznamenali rozpaky některých účastníků výzkumu, měli-li ve výpovědích přisoudit přísně osobní významy některým svým asociativním podnětům. Jednalo se především o souvislosti spojené s osobním prožíváním duchovních skutečností, k nimž odkazovaly objevené motivy a náměty děl.

Víme, že jakákoli typologie, zejména týkající se duševních schopností člověka, je více méně konstrukt, který složitý komplex jevů zjednodušuje z důvodů lepšího pochopení a pojmového uchopení. I v případě dětské percepce a apercepce výtvarného umění se jedná o určité zjednodušení, čisté, Readem členěné typy, samozřejmě neexistují. Na dětské vnímání je nutné pohlížet jako na shodu mezi percepční

„vnitřní zkušeností, představováním a myšlením“ (Uždil, 1974, s. 71). Dle poznatků tvarové psychologie je „*smyslové pole, které má tendenci k jednotě a relativnímu klidu, prakticky nepřetržitě bombardováno podněty, dodávanými nesoustředěným vnímáním*“ (tamtéž, s. 71). Jak dále píše Uždil: „*Teprve ve chvíli, kdy některý z podnětů se dotkne významného duševního obsahu a naváže latentní emocionální souvislosti, nastává změna: smyslové pole se člení a vrství, nově se organizuje, vychází novému podnětu vstříc, adaptuje se mu a přizpůsobuje si jej. Impuls, jenž byl přijat, je zároveň složitě dešifrován, zbaven své smyslově názorné povahy, propojen tisíci spojů s latentní zkušeností člověka*“ (tamtéž, s. 72). Jedinec v tomto stavu vnímá „*nejen svět mimo něj ležící*“, ale jeho vnímání se mění v osobní postoj „*zahrnující už i výchozí body reagování, jednání*“ (tamtéž, s. 72). Duševní obsahy člověka se tak mohou aktivovat prostřednictvím „*fragmentárních smyslových dojmů*“ (tamtéž, s. 172). Podmínkou jejich vyvolání je „*v dostatečné míře emocionálně podložená zkušenost. Vlastním obsahem této latentní, ve vědomí často nepřítomné zkušenosti je i individuální vztah k vnímanému předmětu nebo situaci. Teprve jeho přičiněním se mění vjem v obsah, v prožitek*“ (tamtéž, s. 72). Následnou operací je potom tzv. „*distanční myšlení*“, jež rozdělí komplexně přijaté vjemy na jednotlivé složky.

Z uvedených řádků je více než zřejmé, že chceme-li se kvůli našemu tématu zaobírat oblastí lidského vnímání a poznávání, vstupujeme na pole velmi složité problematiky, jejíž hlubší studium by jistě zabralo daleko více času, než máme k dispozici pro zpracování disertační práce. Je zapotřebí na tomto místě opět připomenout, že naše práce je psána především z pozice pedagoga, pro nějž je psychologie pouze pomocnou disciplínou. Proto také jsou citace z odborné literatury v této kapitole obsáhlejší. Text byl vytvořen především jako teoretický rámec, v němž ukotvíme naše poznatky z výzkumných animací. Poslední citace z díla Jaromíra Uždila naše tvrzení o složitosti předloženého tématu jenom dokazují: „*Duchovní existenci člověka je nutno si představit jako proces, jako otevřený systém stále se vytvářejících postojů, očekávání, motivací, zkušeností, přání, sklonů, dispozic... Mezi nimi se konstituuje osobní subjekt, „Já“, jako životní forma, jako chování a proces. Každá nová zkušenost trochu podmiňuje tuto*

*vnitřní strukturu člověka. Po celý život je člověk nucen upravovat si vztah k sobě samému a ke světu...“ (tamtéž, s. 72).*

Jelikož se tématem naší práce pohybujeme v muzejním a galerijním prostředí, nezaškodí se lidskému vnímání muzejního exponátu věnovat také z muzeologické stránky. Názory z této oblasti vědy rovněž dokládají, že se jedná o komplikovaný proces s několika popsatelnými fázemi zahrnující v sobě duševní schopnosti člověka, vlivy prostředí a okolnosti spojené se samotným exponátem. *„Percepce podnětů výstavou nabídnutých vyžaduje od návštěvníka víc než připravenost k přijetí podívané: jedná se o duševní proces od smyslově konkrétního přes abstraktní myšlení zpět ke konkrétním závěrům (Beneš, 1981, s. 122).* Cílem je dle Beneše proměnit neznalost věcí v jejich znalost, srovnat nepoznané s poznaným a následně pak začlenit získané poznatky do souvislostí (tamtéž). Beneš následně popisuje jednotlivé fáze percepčního procesu. Zmiňuje první fázi, která spočívá ve vnímání autentických hodnot v expozici, jež jsou podnětné pro abstraktní myšlení a emotivní prožívání. Další fáze se uskutečňuje v pronikání k podstatě představovaných procesů a jejich zákonitostí. To je spojené s prožíváním autentických kvalit exponátů jako nositelů zdrojů informací. Poslední fází je pochopení podstaty v kontextu dosavadní úrovně poznání dané společností. Sem patří také osobní přijetí poznaného a uplatnění poznatků v životě (tamtéž, s. 123–124). I přes některé ideologické vsuvky je Benešův text stále podnětný, třeba i tím, jak percepční proces dále dělí na další aspekty. Uvádíme jejich přehled.

*„První fázi, charakterizovanou jako informace, je třeba chápat jakožto dodávání racionálních poznatků k obohacení vědomí“ (tamtéž, s. 125).* Pod tím si autor představuje *„převzetí informací, komunikovaných vnější jevovou stránkou věcí, konkrétní smyslovou zkušenost jako začátek percepčního procesu“ (tamtéž, s. 125).* Následnou fází, kterou Beneš charakterizuje jako *kultivaci (lidského vědomí), „označuje působení v oblasti emotivní jakožto odraz poznávání specifických kulturních kvalit v přímém kontaktu člověka a abstraktní myšlení jako nadstavbu nad smyslovou zkušeností“ (tamtéž, s. 125).* Sem zahrnuje *estetizaci a etizaci lidského vědomí,* tedy položky, které mají mnohdy co do činění s výtvarným uměním, zejména tím klasickým. Pod třetím

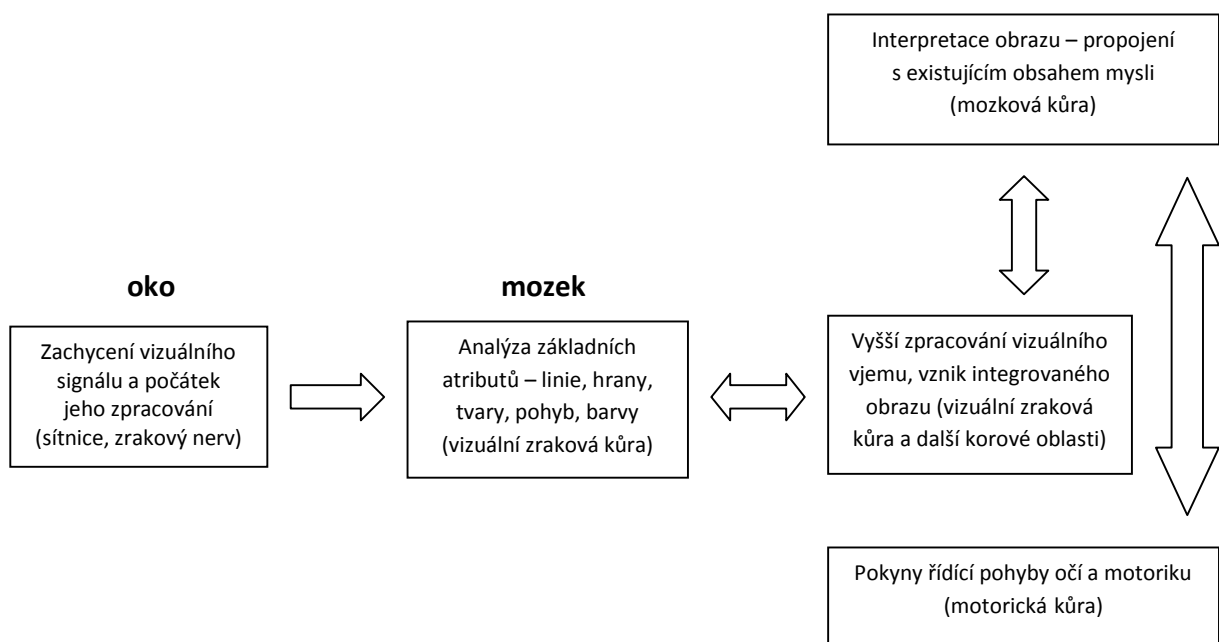
stupněm, označeným autorem jako *aktivizace*, si můžeme představit „využití podnětů pro vytváření pozitivních postojů subjektu k sobě samému, ke společnosti a k světu, přírodě i technice, umění... atd.“ (tamtéž, s. 125). Jako jednu ze složek *aktivizace* zmiňuje Beneš „*integraci jedince do společnosti*“, další důležitou součástí podnětů třetího stupně je lidská „*kreativita – uplatňování tvořivých schopností člověka*“ (tamtéž, s. 125). Byť jsou některé Benešovy názory poplatné době vzniku (1981), můžeme řadu poznatků vnímat aktuálně i ve vztahu k dnešku. V současnosti již samozřejmě neusilujeme o programové vytvoření harmonické osobnosti v požadované šabloně socialistické společnosti, spíše nám ve výchově jde o emancipovaného člověka, který zná např. své kulturní kořeny a tradici své kultury dokáže aplikovat na problémy dneška. Dostáváme se znovu k jedné, dle našeho názoru velmi důležité, funkci výchovy skrze výtvarné dílo: předání takových obsahů, které mohou posloužit vnímateli jako inspirace pro zvládnutí více či méně důležitých situací, jež ovlivňují jeho život. Kdy výtvarné dílo přestává být pouze neutrálním objektem, ale stává se osobní záležitostí. To jsou ony již několikrát v našem textu zmiňované „*užitečné aktualizace*“, jejichž zdrojem mohou být výchovné a vzdělávací situace vzniklé při zprostředkování starého či moderního umění.

Ladislav Kesner, zabývající se v oblasti svého bádání také problematikou percepce výtvarných děl, zmiňuje, že v současné době neexistuje žádná ucelená teorie vnímání, kterou by bylo možné komplexně adaptovat pro potřeby muzejní praxe vystavování a interpretace uměleckých děl. Pro praktické využití vytváření muzejních expozic se mu jeví prospěšné tzv. „*paradigma aktivního vidění*“. Zmíněná teorie „*odmítá ještě nedávno dominující teorie založené na přesvědčení, že vidění se odehrává v mozku a je redukovatelné na jeho neutrální substrát. Namísto toho se zdůrazňuje, že vnímání je umožněno komplexní interakcí mezi mozkiem, tělem a prostředím*“ (Kesner, 2003, s. 103). Do složitého procesu percepce je zapojen celý člověk ve své duševní a tělesné podstatě. Vnímatele nelze vyjmout z prostředí, ve kterém se celý proces odehrává a nelze jej také izolovat od jeho momentálního prožitku. Prožitek sám je pak vytvářen celým komplexem vlivů na úrovni vědomí a nevědomí. „*Vnímání nepředstavuje pasivní přijímání signálů z vnějšího prostředí, ale právě tak i aktivní vztahování se k tomuto*



prostředí. Emoce, pocity a kognitivní stavy předcházejí a determinují vizuální aktivitu a soustavně ji moduluji. (tamtéž, s. 104). Na podobu vnímaného objektu v naší paměti má dopad momentální psychický a somatický stav vnímatele, to může způsobit nezanedbatelné rozdíly v zachovaném obrazu díla u různých pozorovatelů. Výtvarné dílo také vidíme vždy v určitém prostoru, při jeho pozorování jsme nuceni se v tomto prostoru aktivně pohybovat, což samozřejmě úroveň percepce a recepce také výrazně ovlivňuje (Kesner, 2003, s. 104).

Je stále více evidentní, že naše dosavadní poznatky o procesech vnímání jsou dnes přehodnocovány v souvislosti s novými poznatky vědy o fungování mozku. „Fascinující výzkumy z oblasti neurofyzologie, kognitivní neuropsychologie, neurálních sítí, umělé inteligence a syntetické vizuality naznačují, že vidění patří k nejsložitějším procesům fungování mysli a je současně jedním z nejnápadnějších projevů lidského vědomí“ (Kesner, 2001, s. 129). K uvedenému Kesner prezentuje následující schéma:



Obr. 1 Konceptuální model vnímání vizuálního vjemu (uměleckého díla) (Kesner, 2001, s. 129).

Jak z něj můžeme vyčíst, v první fázi optická soustava oka zachytí světelný signál a umožní jeho dopad na sítnici (Kesner, 2003, s. 130). Zde je vizuální signál zpracován nervovými impulsy a dochází k prvotní interpretaci obrazové informace, již v pozdějších fázích dokončují jednotlivé mozkové vrstvy. Následně pak dochází k propojení získané vizuální informace s existujícím obsahem mysli vnímatele. „*Je asociována se vzpomínkami, pocity a s dalšími obsahy mysli, a vzniká tak konečná interpretace*“ (tamtéž, s. 132). Z uvedeného je zřejmé, že se „*vyšší kognitivní interpretace*“ vizuálních vjemů realizuje za součinnosti různých mozkových systémů. Vidění je tedy aktivní tvořivý proces, kdy se mozek usilovně snaží zrakovou informaci interpretovat.

Prezentovaný model vnímání, který Kesner opírá o aktuální výsledky bádání v oblasti neurobiologie, nám sděluje, že „*akt vidění nelze oddělovat od procesu porozumění viděnému*“ (tamtéž, s. 136).

Zmíněný poznatek nám opět ukazuje, jak nesmírně potřebné jsou edukační snahy muzejních pedagogů a jim nakloněných kurátorů výstav a jak nesmírně důležité je počítat se specifickými potřebami návštěvnických skupin, protože porozumění vystavenému je v nezanedbatelné míře v jejich režii. Tím se dostáváme k části kapitoly, která se zamýšlí nad problematikou vnímání spíše z hlediska pedagogicko-psychologického.

To, že je osobnost vnímatele zásadním činitelem, která v podstatě svou poznávací aktivitou „*vytváří*“ poznávanou skutečnost, reflektují i dva vlivné myšlenkové proudy pojednávající o procesech souvisejících s výchovou a vzděláváním. Zastřešující název obou proudů je často zmiňován v souvislosti s vhodnými principy vzdělávání v prostředí muzea a galerie. Jedná se o radikální individuální konstruktivismus a postmoderní sociální konstruktivismus. Podle představitelů radikálního konstruktivismu (E. von Glaserfelda, H. R. Maturana, F. J. Varela) se středobodem jakéhokoliv pochopení a pojetí reality stává osobnost pozorovatele. „*On je tím, kdo neustále vysoce diferencovaným a selektivním vnímáním vybírá určité (a pro něj podstatné) konstitutivní podněty a prvky prostředí a tím jim vlastně propůjčuje existenci*“ (Kašćák, 2002, s. 389). Zmiňovaní autoři vycházející z principů radikálního

konstruktivismu jsou přesvědčeni, že poznávající osobnost se stává tvůrcem toho, co můžeme označit za skutečné. *„Filosofická otázka, zda je tato naše konstruovaná skutečnost „skutečná“, je z hlediska radikálního konstruktivismu irelevantní. To, o čem je řeč, když hovoříme o skutečnosti, je totiž konstrukce našeho vědomí... Proces vnímání není vykládán jako reprezentativní, je spíš důsledkem vnitřních neuronálních procesů. Samotná zkušenost čili významy nemohou být přímo způsobeny prostředím, ale teprve kognitivní systém přiřazuje podnětům vznikajícím v interakcích s prostředím určitý význam“* (tamtéž, s. 389). Pro pedagogy, tedy i ty muzejní, z výše uvedeného vyplývá důležitý poznatek, který nabourává tradiční představy o výchovném a vzdělávacím působení. Je zřejmé, že člověka nelze *„ovlivnit přímo, je možné ovlivnit kontext a doufat, že ten snad příznivě zapůsobí na individuum. Zaniká logika příčin a následků: pedagog již nemůže počítat s tím, že ho jisté činnosti, rozhodnutí či výchovné styly dovedou k zamýšleným cílům, protože přechod od cíle ke skutečnosti je narušován nevypočitatelností subjektivity“* (tamtéž, s. 393). Z uvedeného pro nás vyplývá, že řada důležitých informací, které mohou zásadně ovlivnit proces vnímání, je v člověku utvořena ještě dřív, než se s poznávaným uměleckým dílem setká. Takový poznatek samozřejmě velmi komplikuje diskuzi na téma ideálně prezentovaných exponátů, funkčně vytvořených programů a vůbec dalších kroků muzejních a galerijních institucí směrem k vybraným cílovým skupinám publika.

Komplikovanost vnímání uměleckého díla souvisí také s jeho vyjádřitelnou podstatou, s tím, co pro člověka vlastně znamená. *„Umělecké dílo nelze redukovat na projekt, umělecký artefakt, text nebo obraz recepce. Dílo, které je výsledkem komunikace, není ovšem v individuálním aktu vnímání nikdy zcela dokončeno. Existuje totiž ve společenském vědomí jako soubor komunikačních možností, které jsou realizovány sociálně historicky a individuálně psychologicky.“* (Kulka, 2008, s. 354). Opět se nám tak potvrzuje důležitá role uměleckého díla jako prostředku mezilidské komunikace a vzájemného sdílení. Aniž bychom chtěli potlačovat další významné vlivy působení uměleckého díla, např. jeho složku emocionální, komunikační možnosti v něm

obsažené jsou pro muzejní pedagogy stěžejní, protože přinášejí porozumění, které je ve většině případů předpokladem i citového přijetí díla u vnímatele.

Kulka popisuje vnímání dále uvedeným způsobem; nemělo by nás mýlit, že se částečně vztahuje k textu. Víme totiž, že principy lingvistiky se v teoretické práci s výtvarným dílem již dříve funkčně uplatnily. „*Když vnímáme umělecký artefakt, nejprve si uvědomujeme jeho smyslovou podobu – vidíme barvy, tvary a pohyby, slyšíme zvuky. Od této nulté významové úrovně pak přicházíme k první úrovni – uvědomujeme si významy některých konkrétních znaků... Dekódování začíná již na nulté významové úrovni, jeho vlastní doménou je však první významová rovina díla. Rozpoznáním jednoduchých významů ovšem dekodování uměleckého textu stále ještě nekončí. Přesouvá se k vyšší významové rovině, na níž vznikají sémantémy. Podobně již na nejnižších významových rovinách uměleckého díla začíná jeho interpretace.*“ (Kulka, 2008, s. 364). Ta se stává „*posledním krokem k relativní kompletizaci ideálního uměleckého modelu – završuje estetický zážitek z uměleckého díla. Vycházíme nejen z toho, co vidíme nebo slyšíme, nýbrž z celkového prožitku a souhrnu různých představ, které v nás příjem uměleckého artefaktu vyvolá*“ (tamtéž, s. 365). Kulka samozřejmě neopomíjí zmínit to, že na kvalitu vnímání uměleckého díla má zásadní vliv také vnitřní nastavení recipienta, jeho znalosti a zkušenosti, osobnost a celkový obsah duševního života (tamtéž, s. 365). Tuto individuální schopnost vnímatele, která vede k subjektivnímu pojmání věcí okolního světa, nazýváme apercepcí a je nutné s jejím dopadem na interpretaci uměleckých děl počítat. Je to vlastně jedinečný okamžik, když můžeme s druhým zažít při vnímání výtvarného díla hlubší souznění a je výzvou, jestliže sdílené odlišnosti, které pramení z naší jedinečnosti, dokážeme proměnit v něco oboustranně obohacujícího.

Kulka dále uvádí esteticko-psychologické předpoklady plnohodnotného vnímání umění. Dělí je na „*relativně stabilní předpoklady*“ a „*momentálně aktuální předpoklady*“ (tamtéž, s. 374). Do první skupiny řadí: „*znalosti a vědomosti, návyky, dovednosti, názory, postoje, hodnotová hierarchie, zkušenosti, kulturní úroveň a životní styl*“. V druhé skupině se objevují: „*prostředí, sociální atmosféra, důvěra (citová vazba*

na umělce), estetické zaměření, naladění na komunikační kanál, psychické uvolnění a emocionální synchronizace s autorem (dílem), soustředěnost“ (tamtéž, s. 374).

Z jiného úhlu pohledu než Kulka se percepcí vybraného objektu, tedy i výtvarného díla, dlouhodobě zabývá britský spisovatel a filosof John Armstrong. Ten rozpracovává a nabízí pět způsobů, jak výtvarné dílo vnímat (kontemplovat). Pro dokreslení rozmanitosti přístupů k tématu zde jeho názory uvádíme.

Prvním způsobem vnímání díla je vědomé *vytknutí (animadversion)*, neboli povšimnutí si detailu. „V rámci svého prvotního aspektu je kontemplace čas strávený všímání si detailů – tedy proces, při kterém nabýváme vizuální povědomí o částech obrazu, které naše naučené a rychlé pozorovací schopnosti přehlížejí. Tento proces někdy vyžaduje vyvinutí soustředěného úsilí, cítíme, jak doslova obracíme naši pozornost na plátno a tážeme se sami sebe: Tak a teď co to na něm vlastně je?“ (Armstrong, 2000, s. 81). V *propojení (concurus)* hledáme souvislosti a vztahy mezi jednotlivými částmi díla, které se nám touto snahou propojují v jediný celek. Přínosem takovéto snahy je dobrat se smyslu vnímaného artefaktu. (tamtéž, s. 86). K tomu do určité míry dochází ve *sjednocení (hololepsis)*. To, že umělecká díla vyžadují holistické vnímání, vyplývá ze základního principu kreativity. „Pokud se nad tímto principem zamyslíme, porozumíme i tomu, jaký druh pozornost je třeba kultivovat. Je to základní princip umění – uvědomění si alchymie uměleckého mistrovství a odolnosti mistrovského díla vůči redukční analýze – uvědomění si toho, že celek je důležitější než součet všech jeho částí“ (tamtéž, str. 71). Dílo je tedy vnímáno jako celek, jako celistvá entita, do níž se propojily jednotlivé detaily. Dílem zprostředkovaná lidská zkušenost může mít pro člověka, který je s artefaktem v přímé interakci, osobní důležitost. Výtvarné umění se tak stává „rozšiřovačem obzorů“, kdy je „neuvěřitelně sofistikovanou sbírkou zkušeností jiných lidí, které nám prezentuje velmi atraktivní a přístupnou formou. Seznamuje nás s nejvýmluvnějšími ukázkami hlasů odlišných kultur, a tím rozšiřuje náš pohled na svět i na sebe samé.“ (De Botton, Armstrong, 2014, s. 65). Zde se opět ukazuje těsná provázanost samotného procesu s předporozuměním vnímatele. Aby byl schopen ocenit „hlasy odlišných kultur“, musí být zasazen do kontextu kultury vlastní.

Další dvě pojetí vnímání výtvarného umění, které Armstrong nazývá *přetrvávající objetí* (*lingering caress*) a *splynutí* (*catalepsis*), se již dotýkají velmi osobního dialogu mezi divákem a uměleckým dílem. Tyto již vyšší „*kontemplace*“ výtvarného díla nám umožňují „*pochopit vnímaný objekt jako celek*“ (tamtéž, s. 96) a tuto zkušenost v sobě vědomě podržet bez fyzické přítomnosti artefaktu. Kontemplace je stav mysli (či duše), což je ve své podstatě pozitivní stav – jistý druh uspokojení a koncentrace – který dává mysl a pocity do harmonického souladu. „*Při troše štěstí jsme natolik pohlceni předmětem naší kontemplace a naším plným odevzdáním se tomuto procesu, že jiné myšlenky jsou tak z naší mysli zcela vytlačeny. Zbavujeme se tak pocitu úzkosti a egoismu. Jednou z hodnot, která byla při kontemplaci vždy vyzdvihována, je její schopnost nás osvobodit – ať už jen dočasně – od obecné sebestřednosti; od našich tužeb, starostí a obav, které neustále zaneprázdnňují velkou část naší mentální kapacity*“ (tamtéž, s. 99). Nesoustředíme se tedy na stimulaci, kterou nám poskytují naše smyslové orgány, ale zaobíráme se složitějšími myšlenkovými stavy. Armstrongem popisované vzájemné pohlcení (*catalepsis*), je chápáno jako empatický vztah mezi Já (osoba vnímatele) a Ty (dílo). „*Když věnujeme pozornost objektu, který nás přitahuje, dějí se dvě věci: jsme pohlceni objektem a objekt je pohlcen námi*“ (tamtéž, s. 99).

Zabýváme-li se perpcí a aperpcí výtvarného díla, musíme zohlednit celou řadu okolností, které vycházejí jak z fyziologického a duševního uzpůsobení člověka, jakožto vnímatele, okolností jeho života v kontextu dané kultury a samozřejmě i ze specifik samotného artefaktu, které se stalo předmětem aktu vnímání. Tato kapitola přinesla pohledy na tuto problematiku především z pozic esteticko-psychologických, pedagogických a neurofyziologických. Je zřejmé, že proces vnímání výtvarného díla je úzce provázán s dalšími duševními a kulturními jevy a viditelná komplikovanost tohoto procesu pramení z neschopnosti uchopitelnosti samotného výtvarného díla, které jako „*kulturní artefakt a text vzniká v souběhu s okolnostmi a podmínkami tvorby i percepce, ve vazbě na tvůrce a uživatele a v pohyblivých a historicky proměnlivých a determinovaných kontextech cirkulace dalších artefaktů*“ (Fulková, 2008, s. 60).

### 3. 3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU (11–15 LET)

V naší dizertační práci se zabýváme vnímáním dětského návštěvníka staršího školního věku. Zaměříme se nyní na specifika této návštěvnické skupiny z pohledu teorie vývojové psychologie.

Dle publikovaných poznatků vývojové psychologie se jedná o velmi složité období v životě lidského jedince. V této fázi života „*dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždycky je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci. Průběh dospívání je závislý na konkrétních kulturních a společenských podmínkách, z nichž vyplývají požadavky a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícím*“ (Vágnerová, 2005, s. 321). Tělesná schránka se stává důležitou součástí identity dospívajícího, vnější podoba jedince sehrává významnou roli při budování potřebné sociální pozice. Je pozorovatelná tendence k uniformitě a ke kopírování zvolených vzorů. Tento sklon dětí daného věku se projevuje viditelně na oblečení, účesech, užívaných módních doplňcích apod., ale samozřejmě také ve vzájemné komunikaci, chování ve skupině vrstevníků, ve výpovědích o zvoleném tématu a dalších duševních projevech, které nás zajímají nejvíce.

Jednou z důležitých proměn adolescentova myšlení v tomto vývojovém období, které můžeme při plánování pedagogických aktivit zohlednit, je jeho odklon od přímého vztahu ke konkrétní skutečnosti. „*Hlavní charakteristikou adolescence je vymanění se z konkrétního a obrat k nereálnému a k budoucnosti. Je to období velkých ideálů či počátku teorií a navíc i jednoduchých adaptací k realitě. Často se popisuje prudký citový a sociální vývoj v adolescenci, ale ne vždy se chápe, že jeho nezbytnou a předběžnou podmínkou je přeměna myšlení, která umožňuje jedinci pracovat s hypotézami a usuzovat o výrocích bez přímé souvislosti s konkrétním reálným konstatováním*“ (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 117). Dospívající, na rozdíl od mladších jedinců, mohou již vnímat strukturu skrytých vztahů za prvním plánem reality, mohou je uchopit do slov a zaujímat k nim svá stanoviska, samozřejmě vždy na úrovni svého mentálního vývoje. „*Děti se stávají schopnými zachovat formu dokazování nebo*

*formulovat hypotézu, aniž by k tomu potřebovaly konkrétní zkušenost. Vzhledem k tomu, že již v průběhu předchozích vývojových stádií dokázaly pochopit jednotlivé pojmy či třídy samy o sobě, jsou nyní schopny nahlédnout, že tyto pojmy nebo třídy mohou za určitých okolností být na sobě vzájemně závislé“* (Fontana, 2003, s. 70), což se jeví jako velmi dobrý předpoklad pro práci s termíny a pojmy nejen z oblasti výtvarné kultury. *„Dvanáctileté až patnáctileté dítě dokáže kombinovat také myšlenky nebo hypotézy, tzn. tvrdit je nebo popírat. Může tedy používat pro ně dosud neznámé výrokové operace, jako jsou implikace (jestliže..., pak), disjunkce (buď ten, nebo ten, nebo oba), alternativy (buď..., anebo..., či ani jeden, ani druhý), reciproké implikace atd.“* (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 120). Ve svých myšlenkových operačních schématech velmi dobře uplatňuje možnosti kombinatoriky, dokáže uplatnit pojmy pravděpodobnosti (tamtéž, s. 121).

Rozvíjející se hypoteticko-deduktivní myšlení umožňuje pracovat s tématy, která nejsou zatím nikterak podchycena dětskou empirií. Takové pojmání reality umožňuje postupný rozvoj adolescentova abstraktního myšlení. *„Dospívající si postupně osvojí abstraktní způsob myšlení, kde se předmětem úvah může stát cokoliv. Obsah je zaměnitelný, ale způsob, tj. forma, zůstává stejná. Na této úrovni je lhostejné, zda ve svých úvahách manipulujeme s konkrétními pojmy nebo s vysoce abstraktními znaky, které nic konkrétního neoznačují. Myšlenková nezávislost na konkrétní realitě umožňuje dospívajícím chápat různé teorie a řešit problémy jiným způsobem než dosud* (Vágnerová, 2001, s. 62). Hypoteticko-deduktivní myšlení umožňuje, aby dospívající uvažoval o neexistujících alternativách, které mnohdy ani existovat nemohou. *„Na této úrovni je lhostejné, zda ve svých úvahách manipulujeme s konkrétními pojmy nebo s vysoce abstraktními znaky, které nic určitého neoznačují“* (Vágnerová, 2005, s. 333). Abstraktní myšlení nabízí možnost vést úvahy mimo prožívanou přítomnost. *„Hypotetické myšlení dospívajících může mít charakter úvahy o budoucnosti či minulosti“* (tamtéž, s. 335), což je při zprostředkování uměleckých děl starého, ale i současného umění velmi dobře využitelné.



Dalším charakteristickým rysem poznávacích procesů adolescentů je, že dochází k větší diferenciaci v oblasti kognitivních schopností. Máme např. *„jedince s převahou analytických schopností, kteří umí systematicky a přesně logicky uvažovat“* (tamtéž, s. 338). O nich se ví, že někdy selhávají v oblastech, v nichž mají uplatnit svou sociální inteligenci. Oproti tomu jedinci *„s převahou praktické, sociální inteligence bývají úspěšní v běžném životě, při řešení běžných problémů, ve vztazích s lidmi, bývají empatičtí, úspěšně zvládají své emoce apod.“* (tamtéž, s. 338). Uvedené rozdíly v myšlenkovém pojmání skutečnosti se mohou v dobře promyšlených animačních etudách doplňovat, čímž učíme aktéry animačních programů vzájemnému respektu.

Pro práci s jednotlivými motivy a tématy výtvarných děl je jistě přínosné, že dospívající umí o problémech uvažovat velmi svěže a netradičně. Nicméně mnohdy *„preferují řešení, které je logicky správné, ale neberou v úvahu komplexnost celé situace a její kontext. Adolescentní řešení bývají radikální. Mohou být nová a netradiční, ale občas bývají i zbrklá a necitlivá“* (tamtéž, s. 338). Inovativně experimentální uvažování adolescentů zmiňuje také Piaget: *„V tomto období se velmi málo zdůrazňoval jeden pozoruhodný aspekt myšlení, protože obvyklé školní vzdělání jej téměř úplně pomíjí (i když je zřejmým technickým a vědeckým požadavkem moderní společnosti). Je to spontánní vytváření experimentálního myšlení“* (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 131). Sama podstata galerijních animací, jejich zážitkovost a tvůrčí charakter, experimentální myšlení aktérů rozvíjí a kultivuje. Můžeme se opřít o to, že návštěvníci staršího školního věku *„připouštějí variabilitu různých řešení, dovedou uvažovat systematictěji, experimentují s vlastními úvahami“* (Vágnerová, 2005, s. 333).

Kognitivní procesy dospívajících ovlivňuje také jejich hormonální proměna. Tato výrazná změna v organismu má např. za následek *„kolísavost emočního ladění, větší labilitu, dráždivost, tendenci reagovat přecitlivěle i na běžné podněty a nárůst emočního zmatku“* (tamtéž, s. 340). „Rozbouřené“ hormony působí na emoční prožívání adolescentů, což se může projevit v jejich myšlenkových projevech. *„Adolescent se dovede nadchnout a nadšení ovlivní i jeho úvahy. V opačném směru je mohou zatížit negativní emoce, např. aktuální rozladění, vztek nebo smutek“* (tamtéž, s. 339). Jedná se

o viditelné projevy, které na sebe upoutávají pozornost okolí a mohou ovlivňovat aktuální hodnocení dospívajícího. Při zprostředkování výtvarného umění, jež ze své podstaty emoce diváka mnohdy rozjitřuje, musíme s nevyzpytatelnými citovými reakcemi dospívajícího publika počítat. Projevené emoce jedinců mohou ovlivnit další členy skupiny v osobních výpovědích, ve spontánní volbě výtvarného díla pro soustředěnější poznávání, ale i v samotné verbální reflexi. Ohled na zvýšenou emoční citlivost dospívajících je nutné uplatnit také při analýze jednotlivých výpovědí, které jsme získali během výzkumných galerijních animací.

V této části textu jsme se zabývali psychologickými vlivy, které působí na poznávací procesy dětí staršího školního věku. Ve zmíněném věku dochází ke komplexní proměně člověka po stránce duševní i tělesné. Myšlení adolescentů přestává být přímo závislé na okolní realitě, lidé této věkové kategorie dokáží při tvorbě myšlenkových konstruktů zapojovat do uvažování abstraktní pojmy. Uvažování této věkové skupiny se začíná diferencovat, je z něj rozpoznatelné životní směřování konkrétních jedinců. V těle adolescentů probíhají bouřlivé hormonální změny, které se projevují v kolísání nálad a dočasné emoční labilitě. Uvedené psychologické zvláštnosti mají samozřejmě dopad na podobu a efekt pedagogických aktivit a je žádoucí jejich zohlednění při odborné reflexi.

## **VÝZKUMNÁ ČÁST**

### **4 POPIS VÝZKUMU**

#### **4. 1 VÝZKUMNÁ OBLAST**

V naší disertační práci se budeme zabývat poznávacími procesy dětských návštěvníků v expozici výtvarného umění. To, že dětské návštěvníky muzea na výstavě cosi poznávají a že získané poznatky přispívají k jejich vzdělávání, je nezbytný předpoklad pro muzejní pedagogiku. Výzkumnými oblastmi se tedy stávají teorie výtvarné pedagogiky a muzejní a galerijní pedagogika.

#### **4. 2 CÍLE VÝZKUMU**

Jak bylo řečeno v úvodu disertační práce, poznávací procesy dětského návštěvníka vázané na specifické prostředí muzejní expozice přináší téma, které není doposud dostatečně zpracováno ani v tuzemské, ani ve světové odborné literatuře. Výsledky výzkumu recepce výtvarného díla u dětského návštěvníka, jeho preferencí při volbě exponátu pro soustředěnější vnímání, srovnání proměny toho, co mohou z výtvarných děl vyčíst sami vnímatelé a jak obohatí jejich myšlenkový svět řízená edukace, mohou posloužit muzejním pedagogům při tvorbě vzdělávacích programů, ale i při koncipování rozmanitých materiálně didaktických prostředků určených pro vzdělávání a sebevzdělávání na výstavě.

#### 4. 3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Pro naši disertační práci jsme si stanovili následující obecné a specifické otázky:

##### *Obecné výzkumné otázky*

- Jakou významovou složku interpretace<sup>17</sup> výtvarného díla upřednostňuje (bez jakéhokoli edukačního vlivu) ve svém vnímání dětský návštěvník muzea a galerie?
- Jaký je vztah mezi jeho receptivními preferencemi a řízenou edukací? V čem a do jaké míry ovlivňuje tyto preference řízená edukace?

##### *Specifické výzkumné otázky*

- Která konkrétní výtvarná díla zaujala dětského návštěvníka v olomoucké Obrazárně během spontánní prohlídky?
- Jakou významovou složku interpretace výtvarného díla dětský návštěvník spontánně preferoval a co o ní dokázal sdělit?
- Jak svůj výběr dětský návštěvník zdůvodnil?
- Měla řízená edukace dětského návštěvníka vliv na změnu jeho původních preferencí, hodnot a postojů?
- Vedla k výběru jiného výtvarného díla?

#### 4. 4 VÝZKUMNÁ STRATEGIE

V našem případě půjde o smíšenou výzkumnou strategii. **Kvantitativní přístup** využijeme při vyhodnocování dotazníků pro zjišťování preferovaných významových složek výtvarných děl u dětských návštěvníků a při určení, která konkrétní díla umístěná

---

<sup>17</sup> Výběr jednotlivých významových složek interpretace výtvarného díla bude v našem případě vycházet z artefietického pojetí čtyř základních komponent výtvarného zážitku, tedy ze složky tematicko (odkazovací), konstruktivní, empatické a prožitkové (Slavík, 2001, s. 255). Bližší vysvětlení terminologie naleznete na str. 33 – 36.

v expozici Olomoucká obrazárna Arcidiecézního muzea Olomouc respondenty zaujala. Z vybraných výtvarných děl bude vytvořeno pořadí, které bude dále podrobena analýze. Výsledek zpracujeme do přehledové tabulky.

**Kvalitativní přístup** uplatníme při obsahové analýze volně psaných žákovských a studentských textů zaměřených na zdůvodnění preferencí při volbě výtvarného díla a případných změn těchto preferencí vlivem řízené edukace. Dotazovaný nebude mít předem určené formulace odpovědí nebo jejich kategorie, v psaném textu může tedy vyjavit své zcela subjektivní pohledy a názory (Hendl, 2005, s. 166). Pedagog provede ukázkovou interpretaci zvoleného objektu galerijní animace a formulované významy, které případně účastníci programu použijí či nepoužijí, poslouží jako vodítko pro posouzení dětských výpovědí před a po realizované edukaci. Porovnání jednotlivých výpovědí nám umožní v souladu se zakotvenou teorií (Strauss, Corbinová, 1999, s. 42–52) vytvořit indikátory a stanovit koncepty pro následnou analýzu. Tím bude možné posoudit míru vlivu řízené edukace na myšlení žáka a studenta, tedy studovat a popsat důležitou část procesu vzdělávání realizovaného v muzeích a galeriích.

#### **4. 5 VÝZKUMNÝ VZOREK**

Výzkum byl zaměřen na děti staršího školního věku (12–15 let). Jednalo se o náhodně přihlášené účastníky galerijních animací odehrávajících se v *Obrazárně olomouckých biskupů a arcibiskupů* stálé expozice Arcidiecézního muzea Olomouc. Během těchto programů jsme získali veškerá potřebná data našeho výzkumného záměru. Výzkumných animací se zúčastnilo celkem 174 žáků 2. st. ZŠ.

#### **4. 6 METODY SBĚRU DAT**

Plánovaný výzkum zrealizujeme během speciálně vytvořených animačních programů. Součástí pracovních listů využívaných během animací se stanou **dotazníky pro kvantitativní a kvalitativní šetření**, které účastníci v oznámeném časovém limitu vyplní. Pro zvolené téma užijeme tzv. polouzavřené a otevřené otázky (Švec a kol., 2009,

s. 129). Dalším zdrojem dat budou **psané výpovědi**. Tento volnější psaný projev opatříme dle zakotvené teorie kódy (Strauss, Corbinová, 1999, s. 42–52) a podrobíme **kvalitativní obsahové analýze** textového dokumentu (Švec a kol., 2009, s. 144). Ústní komentáře žáků a studentů budou souběžně zaznamenány na diktafon a do poznámkového bloku.

#### **4. 7 POPIS MÍSTA SBĚRU DAT**

Výzkumná galerijní animace zaměřená na preference a porozumění jednotlivým významovým složkám výtvarného díla u dětského návštěvníka staršího školního věku byla realizována v části stálé expozice Arcidiecézního muzea Olomouc nazvané *Obrazárna olomouckých biskupů a arcibiskupů*. V ní je představena obrazová kolekce zahrnující významná díla italské, nizozemské i středoevropské provenience (od pozdní gotiky po vrcholné baroko). Původ sbírky sahá do 17. století a tvoří jednu z nejkvalitnějších středoevropských kolekcí starého umění. Sbírkou byla teoreticky zpracována do zatím třech publikací (*Olomoucká obrazárna I. Italské malířství 14.–18. století z olomouckých sbírek, 1996; Olomoucká obrazárna II. Nizozemské malířství 16.–18. století z olomouckých sbírek, 2000; Olomoucká obrazárna III. Středoevropské malířství 16.–18. století z olomouckých sbírek, 2008*).

Obrazárna je umístěna do dvou sálů bývalé rezidence kapitulních děkanů. Malby jsou instalovány ve dvou i více řadách na černých představených panelech. V expozici není umístěn žádný informační panel. Popisky obrazů obsahují následující informace: jméno autora s daty narození a úmrtí, název obrazu s přibližnou datací vzniku. Dále je uváděn vlastník obrazu. Následuje anglická verze zmíněných údajů.

#### **4. 8 ANOTACE VÝZKUMNÉHO ANIMAČNÍHO PROGRAMU**

*Během výkladu představí muzejní pedagog účastníkům programu ukázkovou interpretaci významových složek obrazu *Mystické zasnoubení sv. Kateřiny Alexandrijské od Antonína Martina Lublinského*. Poté se sami žáci a studenti pokusí interpretovat zvolená díla,*

*využijí k tomu nejenom slovní a psaná vyjádření, ale i zážitkové aktivity z oblasti výtvarné a dramatické výchovy. Program je určen pro 2. st. ZŠ a SŠ, trvá přibližně 90 minut.*

#### **4. 9 POPIS VÝZKUMNÉHO ANIMAČNÍHO PROGRAMU**

##### **4. 9. 1 ÚVODNÍ ČÁST ANIMAČNÍHO PROGRAMU**

V úvodní části si žáci sami bez většího komentáře pedagoga prohlédnou oba sály Olomoucké obrazárny. Aby expozicí neprocházeli bezmyšlenkovitě, jsou k pozornějšímu vnímání vyzváni jednoduchým úkolem. Mají si zvolit mezi vystavenými díly jeden obraz, který je něčím (zatím blíže nespecifikovaným) zaujal.<sup>18</sup> Z něj si následně vyberou postavu a na vyzvání muzejního pedagoga předvedou její gesto („živý obraz“)<sup>19</sup>, chvíli setrvají ve zvolené pozici bez pohybu. Pokud se na obraze žádná osoba neobjevuje (jedná-li se např. o malbu zátiší), zkusí slovně formulovat prvotní asociaci, jež je napadla v okamžiku setkání s dílem. Protože se zároveň jedná i o seznamovací aktivitu, sdělí své jméno.

##### **4. 9. 2 VYPLNĚNÍ DOTAZNÍKU PŘED VÝKLADOVOU ČÁSTÍ ANIMAČNÍHO PROGRAMU**

Po realizované vstupní evokaci muzejní pedagog stručně vysvětlí princip první části dotazníku. Poté jsou účastníci programu znovu vysláni před „své obrazy“ a určenou část dotazníku vyplní. Práce s dotazníky má kromě výzkumného záměru ještě jeden důvod, a to ryze didaktický. Žákům jsou hned na začátku edukačního programu představeny

---

<sup>18</sup> Pro větší vtažení do hry jsou také motivováni myšlenkou, že má jít o takové dílo, které by si s chutí odnesli domů do své soukromé sbírky. Tímto způsobem je uvedena patřičná kolonka pro uvedení názvu obrazu v dotazníku.

<sup>19</sup> Metoda „živého obrazu“ je tradiční animační přístup k výtvarnému dílu. Pomocí této techniky je žák přirozeným způsobem vyzván, aby se pozorněji zabýval obrazem či sochou. Metodu „živých obrazů“ lze využít v kterékoli části galerijní animace. Můžeme se skrze ně zabývat jednak formální stránkou díla, jednak také hlubšími otázkami spojenými se zachyceným námětem (např. vnitřním světem zobrazených postav apod.)

vybrané významové složky interpretace výtvarného díla<sup>20</sup>, což může být jistě podnětné zejména pro ty, kteří se doposud neseťkali s jakýmkoli interpretačními přístupy ve školní výuce.

*Ukázka dotazníku:*

Pohlaví: muž  žena

Věk:

Škola:

**1. Napiš jméno výtvarného díla z *Obrazárny AMO*, které by sis rád odnesl(a) domů do své soukromé sbírky:**

.....

**2. Zdůvodni svůj výběr:**

A) Zaujalo mě tím, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar...)

B) Zaujalo mě tím, co znázorňuje (příběh, situace...)

C) Výtvarné dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělce) a chtěl bych mu porozumět

D) Zaujal mě pocit, který ve mně výtvarné dílo vyvolává

E) Výtvarné dílo se mi spojuje s asociací

F) Uveď jiný důvod:

---

<sup>20</sup> V dotazníku jsou využity významové složky interpretace výtvarného díla následujícím způsobem: A) složka konstruktivní, B) složka tematická (odkazovací), C) složka empatická, D) složka prožitková. Pod položkou E) je nabídnuta možnost vyjádřit své asociace vyvolané vybraným dílem. Tato rovina interpretace významu doplňuje dříve vyjádřené složky (především A a B). Položka F umožňuje vyjádřit další námi nespécifikované interpretovatelné významy díla. V následujícím textu budeme jednotlivé interpretovatelné složky významu uvádět takto: A (konstruktivní), B (tematická), C (empatická), D (prožitková), E (asociativní), F (jiné).



#### **4. 9. 3 TEXTOVÁ VYJÁDŘENÍ PŘED VÝKLADOVOU ČÁSTÍ ANIMAČNÍHO PROGRAMU**

Po vyplnění dotazníku vyzve pedagog žáky ke krátkým textovým vyjádřením k vybranému obrazu. Upozorní účastníky programu, že nemusí jít o rozsáhlé texty, stačí stručná hesla. Měla by ale určitě obsahovat zdůvodnění, proč si obraz vybrali, co je na malbě upoutalo, jak na ně působí a co je v souvislosti s dílem napadá. Vyjít mohou z vybraných významových složek výtvarného díla uvedených v dotazníku, mohou ale pro svá zdůvodnění volit vlastní slova.

Pedagog s dětmi konzultuje spíše případné technické nejasnosti při vyplňování dotazníku, do obsahu psaného projevu nezasahuje.

#### **4. 9. 4 UKÁZKOVÁ INTERPRETACE OBRAZU**

Interpretované dílo:

Antonín Martin Lublinský (1636–1690)

***Mystické zasnoubení sv. Kateřiny Alexandrijské***, 1675

Olej, plátno; 398 x 203 cm

Původem z kostela sv. Kateřiny v Olomouci

Muzeum umění Olomouc

#### ***A/ Živý obraz***

Před výkladem pedagoga probíhá aktivita nazvaná „živý obraz“. Účastníci programu jsou vyzváni, aby v prostoru před obrazem vytvořili z vlastních těl jeho pokračování. Při tvorbě mohou postupovat dvěma způsoby. Buď přímo okopírují vybranou postavu z díla, nebo vytvoří postavu novou, samozřejmě takovou, aby se do celkové kompozice a vyznění obrazu hodila. Ve zvolené pozici několik okamžiků setrvají.

Aby žáci zvládli zadání, musí si důkladně prohlédnout figurální kompozici obrazu. Pokud jen kopírují vybranou postavu, je nutné řádně prozkoumat gesta, výraz tváře, pozici těla. Jestliže do obrazu vstupují se svou inovací, obrazně se stávají součástí díla, které v tom okamžiku přestává být absolutně neznámou malbou, ale stává se více

osobní záležitostí. Do určité míry se tvořivou činností zaměřují na položky D (*prožitek*) a E (*asociace*) našeho dotazníku.

### **B/ Moje místo (pracovní list)**

Ve svém pracovním listu na reprodukci vyberou a označí místo, které je na malbě něčím upoutalo. Je jedno čím, barevností, zobrazenými předměty či osobami apod. Svoji volbu zájemci na vyzvání muzejního pedagoga krátce okomentují. Tímto způsobem objevují jednotlivé dílčí motivy výpravné barokní malby.

Také tato část zadání žáky motivuje k osobnějším přijetí malby. Především využívají významové složky interpretace D (*prožitek*) a E (*asociace*) našeho dotazníku.

### **C/ Interpretace obrazu**

Ve výkladu muzejní pedagog představí vybrané významové složky interpretace obrazu.

Stručně převypráví důležité pasáže z legendy o sv. Kateřině Alexandrijské, pojmenuje zobrazené osoby, zmíní atributy světice a další symbolické předměty, poukáže na uspořádání vybraných motivů v kompozici obrazu, ozřejmí dynamické prvky malby a symbolickou roli světla a stínu. Žáci výklad sledují ve svých pracovních listech. Pedagog upozorní na pojmy užívané při interpretaci výtvarného díla, v pracovním listu jsou uvedené ve dvou sloupcích. Prvý sloupec, nadepsaný slovy *Co výtvarné dílo znázorňuje?*, odkazuje k pojmům spojených s tematickou stránkou výtvarného díla: *námět, scéna z legendy o sv. Kateřině, osoby na obraze (malý Kristus, sv. Josef a Panna Marie, pohanští filosofové, andělé)*. Na konstruktivní významové složky interpretace obrazu upozorňuje druhý sloupec s názvem *Jak je dílo vytvořeno? (kompozice, figura, pohyb – dynamičnost, nehybnost – staticčnost, barva – olejomalba, světlo – stín)*. Zmíněné pojmy pedagog vysvětlí a ukáže na obraze během výkladu. Žáky upozorní na to, že poznané odborné výrazy mohou využít při vlastní interpretaci vybraného díla v závěrečné části programu.

V této části programu žáci poznávají významy především prvních tří významových složek interpretace A (konstruktivní), B (tematická), C (empatická) našeho dotazníku.



## VYPNOUT ALARMY! ZAČÍNÁME...

Pracovní list na animační program k Obrazárně Arcidiecézního muzea Olomouc



Antonín Martin Lublínský  
Mystické zasnoubení  
sv. Kateřiny Alexandrijské  
1675  
olej, plátno, 398 x 203 cm

Co výtvarné dílo znázorňuje?

Jak je výtvarné dílo vytvořeno?

### námět

### kompozice

scéna z Legendy o sv. Kateřině

figura

osoby na obraze:

malý Kristus

sv. Josef a Panna Marie (Kristovi rodiče)

pohanští filosofové (mučedníci)

andělé

pohyb (dynamičnost)

×

nehybnost (statičnost)

atributy světice

barva (olejomalba)

světlo × stín

Připravil: Marek Šobáň / grafická úprava: Petr Šmalec / Muzeum umění Olomouc 2013 / www. olmuart. cz

Obr. č 2 Pracovní list k výzkumné galerijní animaci

#### **4. 9. 5 SROVNÁNÍ S DALŠÍMI OBRAZY**

Pro názornost je interpretované dílo srovnáno s dalšími dvěma díly Obrazárny. Dynamičnost prvního obrazu je porovnávána s plátnem neapolského malíře (přelom 17. a 18. stol.), *Jozue zastavuje slunce při bitvě s Amorejskými*, olej, plátno, 128, 5 x 265 cm. (od roku 1967 dlouhodobě zapůjčeno do Muzea umění Olomouc). Záměrná autorská práce se světlem a stínem (temnosvit) je představena na malbě Franse II. Franckena (1581–1642), *Faethonův pád*, [mezi léty 1610–1615], olej, měděný plech, 45 x 35,5 cm. Soukromá sbírka (zapůjčeno do Muzea umění Olomouc v roce 1993).

Žáci si mohou lépe uvědomit varianty užívání vybraných významových složek interpretace obrazu.

#### **4. 9. 6 TEXTOVÁ VYJÁDŘENÍ PO VÝKLADOVÉ ČÁSTI ANIMAČNÍHO PROGRAMU**

Žáci se vracejí k již vytvořeným textům a dopisují je. Písemná vyjádření se stávají jejich vlastní interpretací nově zvoleného či původně vybraného díla. Pro práci jsou jim nabídnuty i pojmy a významové složky obrazu z ukázkové interpretace. K dispozici mají také výkladové slovníky výtvarného umění, je jim nabídnuta pomoc muzejního pedagoga, se kterým mohou konzultovat význam námětů, symbolů a dalších významových složek svých obrazů, s nimiž se setkají poprvé. Po určené době vybraní žáci své texty prezentují před zvolenými díly.

#### **4. 9. 7 REFLEXE ANIMAČNÍHO PROGRAMU**

Částečně již reflexe programu probíhá při jednotlivých prezentacích pomocí doplňujících otázek muzejního pedagoga. Na závěr se zeptá celé skupiny, zda se během setkání v muzeu dozvěděli něco nového. Snaží se žáky motivovat k co nejkonkrétnějšímu vyjádření.

#### 4. 10 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRO ZVOLENOU METODU SBĚRU DAT

Součástí pracovních listů k programu se staly dotazníky, které účastníci během časového limitu vyplnili. Při vytváření kategorií vybraných složek obrazu jsme vycházeli především z teorie artefietiky a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dále podoba zmíněné části výzkumného materiálu vyplynula z naší několikaleté zkušenosti s interpretací obrazů v muzejně pedagogické praxi.

Při tvorbě výzkumných pracovních listů jsme z artefietiky převzali čtyři kategorie (zážitkové kvality) konceptu a prekonceptu, ty nám posloužily jako vzory pro vytvoření interpretačního rámce v galerijní animaci. Jednalo se o významovou složku *tematickou (odkazovací)*, *konstruktivní*, *empatickou* a *prožitkovou* (Slavík, 2001, s. 253). Po teoretické rovině jsme se jednotlivým významovým složkám věnovali v kapitole 1. 1 Významové složky interpretace výtvarného díla jako zdroj poznání (s. 29–38), k níž tímto odkazujeme.

Na uvedené komponenty byl kladen důraz během ukázkové interpretace obrazu *Mystické zasnoubení sv. Kateřiny Alexandrijské*. Pro potřeby pedagogické praxe byly během ukázkové interpretace jednotlivé komponenty zastoupeny dětem srozumitelnějšími pojmy, které ale jejich významy nijak nezkracovaly. V ukázkové interpretaci se účastníci programu postupně zabývali námětem a vybranými motivy obrazu, figurální kompozicí, významovou rolí světla a stínu na malbě, dynamikou díla ad. Tyto položky bychom mohli zahrnout pod interpretovatelné významové složky *tematickou (odkazovací)* a *konstruktivní*. Součástí výkladu se stalo také seznámení s atributy světice. Tato zmínka dětem představila myšlenku barokního člověka, zmíněné atributy mohou být chápány jako jakási vizuální symbolická metafora, skrze jejíž pochopení můžeme nahlédnout do spirituálního života předků, kde např. i lidské utrpení mohlo mít smysl. Takový obsah určitého duševního stavu, napomáhající vnímateli představit a do určité míry pochopit tehdejší kulturu, řadíme k interpretovatelné významové složce *empatické*. Slavík v této souvislosti uvádí, že prostřednictvím empatické složky výtvarného zážitku se já vnímatele setkává s „já tvůrce (člověka) zasazeného v kultuře své doby, jenž nás uvádí do svého kulturního kontextu, do určitého

*okruhu světa-tvorby, z něhož k nám promlouvá“* (Slavík, 2001, s. 261.). Prožitkovou složku nacházíme především v etudě nazvané „živý obraz“, kdy se děti stávají součástí díla jeho „rozvinutím“ do prostoru galerie. Aktivita se zaměřuje v procesu vnímání dětí na: „*osobní niterné stavy a procesy, vlastní postoje, dojmy a emoce“* (tamtéž, s. 263). Podle zadání buď přesně kopírovali postavu z obrazu, nebo vytvářeli osobu, která by svými gesty a mimikou do obrazu zapadala.

Po ukázkové interpretaci žáci opět přistoupili k vyplňování dotazníků, tentokrát k jeho druhé části. Jak již bylo uvedeno výše, mohli si (ovlivněni lektorským výkladem) zvolit obraz nový či se vrátit k původnímu. Pro vytvoření textových vyjádření dostali k dispozici výkladové slovníky výtvarného umění, příp. dostali nabídku konzultovat s přítomným muzejním pedagogem.

Smyslem následné tvorby textových vyjádření před vybranými obrazy bylo zjistit, zda při popisu a pokusu o vlastní interpretaci účastníci využijí některé z pojmů, které poznali během výkladu. Výběr pojmů vycházel dílem z rámce předem zvolených (a již výše uvedených) artefietických významových komponent výtvarného zážitku, dílem zohledňoval závazné kurikulární dokumenty pro základní vzdělávání, zejména tu oblast předmětu výtvarná výchova, která je zaměřená na „*interpretaci uměleckých vizuálně obrazných vyjádření minulosti“* (RVP, 2007, s. 70) a jejich vzájemného porovnávání a hodnocení s ohledem současné postoje a znalosti dětí. Během psaných i verbálních výpovědí účastníků docházelo k naplňování požadavku na „*ověřování komunikačních účinků“*, kdy žáci prezentovali svá pojetí osobních interpretací, uplatňovali a zdůvodňovali užití nabídnutých a poznanych odborných pojmů z oblasti teorie dějin umění a ze své osobní zkušenosti se vyjadřovali k proměnám významu interpretovaných děl výtvarného umění v historických, sociálních a kulturních souvislostech (tamtéž, s. 70).

#### **4. 11 METODY VYHODNOCENÍ DAT**

##### **4. 11. 1 KVANTITATIVNÍ ČÁST VÝZKUMU**

Během výzkumné části galerijní animace byl respondentům předložen k vyplnění dotazník pro kvantitativní a kvalitativní šetření. Vyhodnocením získaných dat jsme získali jednak poznatky o preferovaných dílech a jednak o významových složkách výtvarného díla, které zúčastnění žáci upřednostňovali. Výtvarná díla preferovaná při volném výběru byla zapsána do přehledových tabulek a procentuálně vyjádřena. Podrobnější analýza proběhla u obrazů, jež vybralo min. 10 respondentů. Tabulky, v nichž jsou uvedeny preferované významové složky interpretace výtvarného díla, doplňují názorné grafy vyjadřující poměry mezi jednotlivými složkami.

##### **4. 11. 2 KVALITATIVNÍ ČÁST VÝZKUMU**

Pro kvalitativní část výzkumu jsme využili jednak psané výpovědi zaznamenané před a po výkladové části galerijní animace, dílem pak výzkumné poznámky a doplňující výpovědi zachycené na diktafon. Výpovědi k vybraným dílům, opatřené v souladu se zakotvenou teorií kódy, (Strauss, Corbinová, 1999, s. 42–52) byly podrobeny kvalitativní obsahové analýze textového dokumentu (Švec a kol., 2009, s. 144). Výzkumnou část dizertační práce doplnil okódovaný přepis textového vyjádření nejvíce preferovaného uměleckého díla se seznamem užitých kódů-konceptů. V něm byla zohledněna a graficky označena žákovská vyjádření před a po ukázkové interpretaci muzejního pedagoga. Jednotlivé kódy, vytvořené v souladu se zakotvenou teorií principem tzv. otevřeného kódování, vznikly identifikací shodných či podobných vyjádření žáků v jejich snaze interpretovat vybrané výtvarné dílo. Jednalo se především o popis vyzorovaných jevů na obraze, o jejich hodnocení nebo působení na vnímatele. Dílčí závěry byly vysloveny na základě analýzy kategorií, které vznikly seskupením těchto kódů. Prezentovány jsou vždy v části textu nadepsané *Analýza textových a ústních výpovědí žáků*. Uvedené analýzy završuje připojený zobecňující závěr.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

### 5. 1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ, TEXTOVÝCH A ÚSTNÍCH VÝPOVĚDÍ ŽÁKŮ

**Tab. 2 Preferovaná výtvarná díla při volném výběru žáků**

Dílo	Autor	Volba žáků
1. <i>Sv. Cecílie</i> , Onorio Marinari		17
2. <i>Ukřižování sv. Petra</i> , Ascanio Luciani		15
3. <i>Ukřižování</i> , jhoněmecký malíř		14
4. <i>Sv. Petr</i> , Di Gironimo Magni		13
5. <i>Sv. Jan Křtitel</i> , Di Gironimo Magni		13
6. <i>Zátiší s květinami a ovocem</i> , Hieronymus I. Gale		10
7. <i>Poslední soud</i> , Giovanni Balduci		9
8. <i>Krajina se zálivem</i> , Jan Brueghel		8
9. <i>Madona s rouškou</i> , Del Piombo		8
10. <i>Krajina s Davidem a Abigal</i> , antverpský malíř		7
11. <i>Fantastická krajina s mlýny...</i> , F. Valckenborch		6
12. <i>Pieta</i> , Giacomo Francia		5
13. <i>Zvěstování</i> , Thomas Francken		5
14. <i>Jozue zastavuje slunce ...</i> , neapolský malíř		4
15. <i>Oplakávání Krista</i> , vlámský malíř		4
16. <i>Obětování Polyxeny</i> , G. A. Pellegrini		3
17. <i>Kroesus ukazuje své...</i> , Jaspar van den Hoecke		3
18. <i>Madona se zvířaty</i> , A. Dürer – násl.		3
19. <i>Sv. Biskup</i> , antverpský malíř		2
20. <i>Sv. Václav dává kácet poh. modly...</i> , K. Škréta		2
21. <i>Krajina s prorokem Eliášem</i> , C. Snellinck		2
22. <i>Růžencová Madona</i> , J. v. den Hecke		2
23. <i>Hostina Esteřina</i> , Hieronymus III. Francken		2
24. <i>Klanění tří králů</i> , Johann Heiss		2
25. <i>Sedící Madona</i> , F. II. Francken		1
26. <i>Archanděl Gabriel</i> , italský malíř		1
27. <i>Kristus na hoře Olivetské</i> , F. Bassano		1
28. <i>Smíření Ezaua s Jákobem</i> , D. Vinckeboons		1
29. <i>Hagar a Izmael na poušti</i> , P. F. Mola		1
30. <i>Kristus pod křížem</i> , Alessandro Allori		1



**Tab. 3 Preferované významové složky interpretace obrazu při volném výběru**

Významová složka interpretace obrazu	Počet žáků	Údaj v %
A = <i>konstruktivní</i>	66	38
B = <i>tematická</i>	61	35
C = <i>empatická</i>	5	3
D = <i>prožitková</i>	27	15
E = <i>asociativní</i>	0	0
F = <i>jiná</i>	15	9

**5. 1. 1 ANALÝZA DOTAZNÍKŮ, TEXTOVÝCH A ÚSTNÍCH VÝPOVĚDÍ ŽÁKŮ PREFERUJÍCÍCH OBRAZ**

**ONORIO MARINARI, Sv. CECÍLIE**

přelom 70. a 80. let 17. století, olej, plátno, 113, 5 x 91, 5 cm, Arcibiskupství olomoucké,

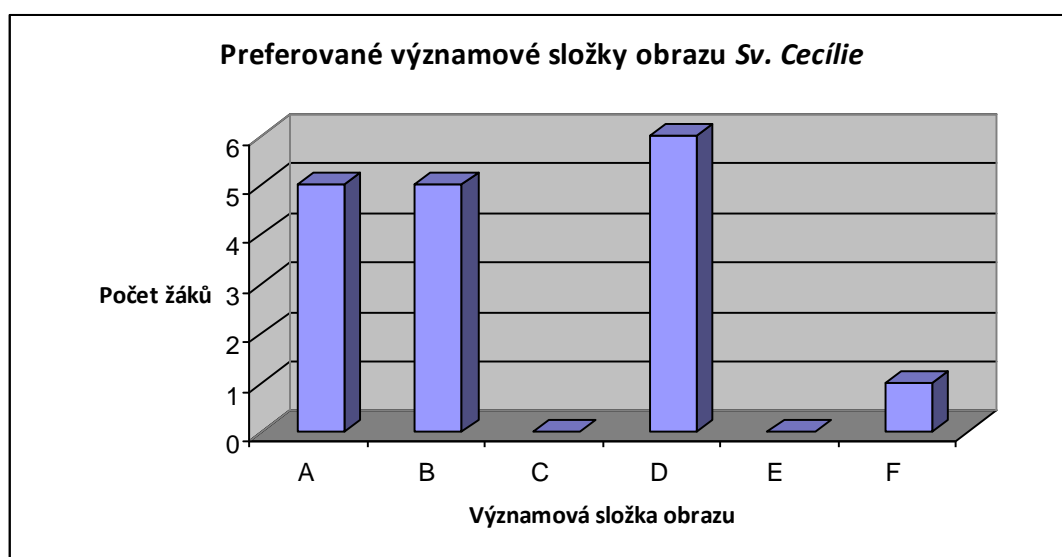
Foto: Muzeum umění Olomouc



**Tab. 4 Tabulka preferovaných významových složek interpretace obrazu Sv. Cecílie<sup>21</sup>**

Významová složka interpretace obrazu	A = <i>konstr.</i>	B = <i>temat.</i>	C = <i>empat.</i>	D = <i>prožit.</i>	E = <i>asoc.</i>	F = <i>jiná</i>
Počet žáků	5	5	---	6	---	1

**Graf 1**



Jak je patrné z tabulky, pro obraz sv. *Cecílie* O. Marinariho se v počáteční fázi animačního programu rozhodlo 17 dětí (z toho patnáct dívek a dva chlapci). Šest žáků si kvůli jeho emotivnímu působení vybralo významovou složku interpreta<sup>22</sup> D (prožitková), stejně tak jsou ve volbě zastoupeny složky A (konstruktivní) a B (tematická). Jedna žákyně si spojila dílo s asociací, tedy složkou F (asociativní).

<sup>21</sup> V užitých sloupcových grafech krátíme z praktických důvodů zavedený pojem „významové složky interpretace obrazu (výtvarného díla)“ pouze na „významové složky obrazu“.

<sup>22</sup> V dalším textu analýzy krátíme pojem „významová složka interpretace“ pouze na „složka“.

Další důvody preferencí můžeme vyčíst z textových výpovědí žáků realizovaných před a) a po b) ukázkové interpretaci. U nejvíce preferovaného díla uvádíme také okódované opisy textových výpovědí (Strauss, Corbinová, 1999, s. 42–52), u dalších pěti preferovaných děl udáváme pouze výslednou analýzu textových a ústních výpovědí se závěrem.

### **Stručný popis obrazu**

*Polopostava mladé dívky sedí mírně vlevo od středové osy kompozice. Ruce dívky jsou položeny na klávesách varhan, nástroj je umístěn u pravé strany rámu. Dívčinu tvář vidíme z poloprofilu, bledá barva pleti ostře kontrastuje s tmavým pozadím. Oděv světičky je výrazně propracovaný, v katalogu je oceňován především „precizní detail brokátu a květin“ (Daniel, Pujmanová, Togner, 1996, s. 121.). Pečlivě je provedena také drapérie, kromě červeného pláště figury i tmavě hnědá látka (snad závěs) na boku varhan.*

### **Okódované přepisy textových vyjádření žáků<sup>23</sup>**

#### **A/1**

dívka (12 let)

Před ukázkovou interpretací (a)

a) *Zaujala mě sv. Cecílie, která hraje na varhany, na hlavě má růžový věnec a krásně vyšité červeno bílo zlaté šaty. Sv. Cecílie sedí uprostřed a na pravé straně jsou varhany.*

#### **Po ukázkové interpretaci (b)**

**b) *Námět: žena hrající na varhany. Pohyb: nehybně statický. Sv. Cecílie je v tmavém pozadí.***

#### **Díličí analýza výpovědi**

- *sv. Cecílie hraje na varhany (K 1 – rozpoznatelná činnost)*

---

<sup>23</sup> K textové analýze jsme měli k dispozici celkem 14 žákovských výpovědí. Tři žáci texty nevytvořili. Originály vyplněných dotazníků a textových výpovědí prezentujeme v příloze disertační práce.

- *na hlavě má růžový věnec (K 2 – zdobný prvek)*
- *krásně vyšité červeno bílo zlaté šaty (K 3 – estetické hodnocení oděvu)*

### **A/2**

dívka (12 let)

a) *Líbí se mi Sv. Cecílie, která hraje na varhany a na hlavě má růžovou čelenku z květin, má krásně vyšité černo zlatě červené šaty. Obraz za ní je velmi tmavý. Svatá Cecílie sedí uprostřed, varhany jsou po pravé straně.*

**b) V pozadí je černá tma. Pleť Cecílie je jasná a je celá nehybná.**

#### **Dílčí analýza výpovědi**

- *Sv. Cecílie hraje na varhany (K 1 – rozpoznatelná činnost)*
- *má růžovou čelenku z květin (K 2 – zdobný prvek)*
- *má krásně vyšité černo zlatě červené šaty (K 3 – hodnocení oděvu)*

### **A/3**

dívka (12 let)

*Líbí se mi nejvíc obraz, na kterém:*

a)

- *vyniká žena*
- *obraz je vcelku tmavý*
- *obraz působí něžně*
- *žena má na hlavě věnec z růžových květin*
- *na sobě má černé smutně působící šaty*
- *sv. Cecílie působí velice smutně*
- *sv. Cecílie je v obličeji velice krásná*

b)

- ***kompozice uprostřed spíše vpravo (ruce hrající na varhany)***
- ***pohyb pouze ruce***
- ***spíše tmavé světlo***

- **Dílčí analýza výpovědi**
- *obraz působí něžně (K 4 – působení na vnímatele)*
- *na sobě má černé smutně působící šaty (K 4 – působení na vnímatele)*
- *sv. Cecílie působí velice smutně (K 4 – působení na vnímatele)*
- *sv. Cecílie je v obličeji velice krásná (K 4 – působení na vnímatele)*

#### **A/4**

dívka (13 let)

Vybrala jsem si obraz, kde:

a)

- *nějaká slečna hraje na klavír*
- *baculatá – baculaté prsty*
- *působí na mě depresivně*

b)

- ***hlavní děj se odehrává uprostřed***

#### **Dílčí analýza výpovědi**

- *nějaká slečna hraje na klavír (K 1 – rozpoznatelná činnost)*
- *působí na mě depresivně (K 4 – působení na vnímatele)*
- *baculatá – baculaté prsty (K 5 – detail)*

#### **A/5**

dívka (14 let)

a) Můj obraz se mi líbí, protože:

- *baculka slečna tam hraje na klavír*
- *působí to smutně až depresivně*

b)

- ***hlavní děj se odehrává uprostřed***

#### **Dílčí analýza výpovědi**

- *baculka slečna tam hraje na klavír (K 5 – detail)*

- působí to smutně až depresivně (**K 4 – působení na vnímatele**)

#### **A/6**

dívka (12 let)

a) Vybrala jsem si obraz, kde

- na pravé straně se nachází klavír a odložený kabát i kousek nohy – je možné, že hraje pro někoho
- působí na mě tajemně

b)

- námět je sv. Cecilie
- kolem postavy je tmavé pozadí ale na tvář je zaměřeno světlo
- pracuje prsty, je celkově v klidu

**Dílčí analýza výpovědi**

- na pravé straně se nachází klavír a odložený kabát i kousek nohy (**K 5 – detail**)
- působí na mě tajemně (**K 4 – působení na vnímatele**)

#### **A/7**

dívka (14 let)

a) Na tomto obraze mě zaujala žena, která hraje na klavír. Je pestře oblečená. Také mě zaujal její výraz v obličeji.

b) Na tomto obraze mě zaujalo, že žena je osvětlená, ale za sebou má tmavé pozadí.

**Žena sice hraje na klavír, ale moc pohybu v tom není.**

**Dílčí analýza výpovědi**

- na tomto obraze mě zaujala žena, která hraje na klavír. (**K 1 – rozpoznatelná činnost**)
- je pestře oblečená (**K 3 – hodnocení oděvu**)
- také mě zaujal její výraz v obličeji (**K 5 – detail**)

### **A/8**

chlapec (12 let)

a) *Můj obraz vystihuje situaci. Zaujala mě osoba na obraze. Krásná žena si brnká na klavír.*

**b) Líbí se mi námět. Roli hraje spíš stín. Obraz osvětluje sv. Cecílie.**

#### **Díličí analýza výpovědi**

- krásná žena (K 4 – působení na vnímatele)
- si brnká na klavír (K 1 – rozpoznatelná činnost)

### **A/9**

chlapec (12 let)

a) *Líbí se mi obraz, protože je na něm Sv. Cecílie krásně ozdobená a oblečená. Ale nejvíce mě zaujalo koleno v pravém dolním rohu, které vypadá tak, jakoby měl obraz někde pokračovat a velice mě to zaujalo. Sv. Cecílie má velice zajímavou tvář a výraz.*

**b) Obraz si myslím, že je velice jasný. Světlo je hlavně zaměřeno na tvář uvedené ženy.**

**Pohyb je důrazný.**

#### **Díličí analýza výpovědi**

- Sv. Cecílie krásně ozdobená a oblečená (K 3 – hodnocení oděvu)
- koleno v pravém dolním rohu (K 5 – detail)
- Sv. Cecílie má velice zajímavou tvář a výraz (K 4 – působení na vnímatele)

### **A/10**

dívka (14 let)

a) *Líbí se mi, že má věnec na hlavě z růžových květů! Krásné šaty s rudě červenou vlečkou.*

**b) Podle obrazu si myslím, že hraje klidnou hudbu. Tu mám taky ráda.**

#### **Díličí analýza výpovědi**

- věnec na hlavě z růžových květů (K 2 – zdobný prvek)
- Krásné šaty s rudě červenou vlečkou (K 3 – hodnocení oděvu)



## **A/11**

dívka (14 let)

a) Vybrala jsem si obraz. sv. Cecilie, který zobrazuje statnou ženu hrající na klavír. Obraz má zhruba půl metru na délku a metr na šířku. Sv. Cecilie je hezky zachycená, má drobný obličej lemovaný hustými, hnědými vlasy spletenými do copu. Pod klenutým obočím se skrývají přivřené oči. Dívka se mírně usmívá a vypadá jako by byla plně pohroužena do hry. Do vlasů si spletla věnec kvítí z růží. Je oděna do černých šatů pošíťými zlatým vzorem. Kolem těla má ovinutou červenou vlečku.

**b) Námětem obrazu je sv. Cecilie. Krom hlavní figury a piana je místnost pohroužena do tmy. Z toho vyplývá, že je použito stínování. Obraz ve mě vyvolává pocit klidu.**

### **Dílčí analýza výpovědi**

- zobrazuje statnou ženu hrající na klavír (**K 1 – rozpoznatelná činnost**)
- Sv. Cecilie je hezky zachycená (**K 4 – působení na vnímatele**)
- Sv. Cecilie má drobný obličej lemovaný hustými, hnědými vlasy spletenými do copu. Pod klenutým obočím se skrývají přivřené oči (**K 5 – detaily**)
- Do vlasů si spletla věnec kvítí z růží (**K 2 – zdobný prvek**)
- Je oděna do krásných černých šatů pošíťými zlatým vzorem. Kolem těla má ovinutou vlečku (**K 3 – hodnocení oděvu**)

## **A/12**

dívka (13 let)

a) Žena s náročným účesem, zdobí jej upletený cop, přetažený přes celou hlavu ozdobený jemnými červenými a růžovými květy růží

**b)**

- obraz je spíše statický
- námětem je sv. Cecilie
- Cecilie hraje na varhany
- obraz mi připomíná mě

### **Dílčí analýza výpovědi**

- žena s náročným účesem, zdobí jej upletený cop, přetažený přes celou hlavu (K 5 – detaily)
- ozdobený jemnými červenými a růžovými květy růží (K 2 – zdobný prvek)
- Cecilie hraje na varhany (K 1 – rozpoznatelná činnost)
- obraz mi připomíná mě (K 6 – ztotožnění)

### **A/13**

dívka (14 let)

a) žákyně nevypracovala text

**b) Na tomto obraze mě zaujalo, že žena je „osvětlená“ ale za sebou má temné pozadí. Také mě zaujal její výraz v obličeji. Žena sice hraje na klavír, ale moc pohybu v tom není.**

### **Dílčí analýza výpovědi**

- také mě zaujal její výraz v obličeji (K 4 – působení na vnímatele)
- žena sice hraje na klavír (K 1 – rozpoznatelná činnost)

### **A/14**

dívka (14 let)

a) Je to obraz spíše s tmavými odstíny takže působí tajemným dojmem. Žena na obraze má zvýrazněnou pleť. Na vlasech má věnec s růžemi. Žena hraje na klavír a ve tváři má zkroušený výraz až smutný výraz.

**b) Obraz je statický. Převládá spíš stín.**

### **Dílčí analýza výpovědi**

- působí tajemným dojmem (K 4 – působení na vnímatele)
- žena na obraze má zvýrazněnou pleť (K 5 – detaily)
- na vlasech má věnec s růžemi (K 2 – zdobný prvek)
- žena hraje na klavír (K 1 – rozpoznatelná činnost)
- ve tváři má zkroušený až smutný výraz (K 4 – působení na vnímatele)

### **Seznam vytvořených kódů – konceptů (dle Strauss, Corbinová, 1999, s. 42–52)**

K 1 – rozpoznatelná činnost, K 2 – zdobný prvek, K 3 – hodnocení oděvu, K 4 – působení na vnímatele, K 5 – detail(y), K 6 – ztotožnění

#### ***Analýza textových a ústních výpovědí žáků***

Z výpovědí dětí vyplývá, že je upoutala zobrazená mladá žena, u které je jasně rozpoznatelná činnost – hra na hudební nástroj (varhany): dívka (12) „*Zaujala mě sv. Cecílie, která hraje na varhany...*“; dívka (12) „*Líbí se mi sv. Cecílie, která hraje na varhany...*“; dívka (13) „*Vybrala jsem obraz, kde nějaká slečna hraje na klavír...*“; chlapec (12) „*Zaujala mě osoba na obraze. Krásná žena brnká na klavír...*“; dívka (14) „*Vybrala jsem si obraz sv. Cecílie, který zobrazuje statnou ženu hrající na klavír...*“ atd. Zdůvodnění volby díla kvůli zobrazené ženě (dívce), krásné či statné, se objevuje u všech výpovědí. Je asi omluvitelné, že si děti pletou varhany s klavírem, možná tento méně běžný hudební nástroj v životě neviděly, navíc píšťaly varhan nejsou na malbě pro nepoučené oko zřetelné a mohou evokovat tapetu. Vzápětí děti hodnotí oděv světice, zaujalo je jeho precizní výtvarné ztvárnění: chlapec (12) „*Líbí se mi obraz, protože je na něm sv. Cecílie krásně ozdobená a oblečená...*“; dívka (14) „*je pestře oblečená.*“; oceňují ale také samotné řemeslné provedení zobrazeného oděvu, ornament, výšivku aj., dívka (12) „*má krásně vyšité černo zlatě červené šaty*“; dívka (14) „*Je oděna do krásných černých šatů pošíťmi zlatým vzorem...*“; dívka (14) „*Krásné šaty s rudě červenou vlečkou...*“. Na doplňující otázku, zda obdivují spíše šaty, jako dílo tehdejší švadleny či krejčího, anebo um malíře je na plátně zobrazit, se kloní spíše ke druhé možnosti, tedy schopnosti převést měkkost látky, výšivku, materiál do formy obrazu. Představují si, že malířovou předlohou byly jakési skutečné šaty a mu se je věrně povedlo ztvárnit. To v jejich očích zvyšuje hodnotu obrazu. Z dalších výrazných zdobných prvků děti zaujal věneček na hlavě světice: dívka (12) „*na hlavě má čelenku z květin*“; dívka (12) „*žena má na hlavě věnec z růžových květin*“; dívka (14) „*do vlasů si vpletla věnec z růží*“. Dále si žáci všímali některých detailů, např. fragmentu postavy, nejspíš anděla, patrného v pravém spodním rohu malby: chlapec (12) „*Ale nejvíce mě zaujalo koleno v pravém dolním rohu, které*

vypadá tak, jakoby měl obraz někde pokračovat a velice mě to zaujalo“; dívka (12) „na pravé straně se nachází klavír a odložený kabát i kousek nohy – je možné, že hraje pro někoho“. Dále si některé děti více všimaly prstů světice položených na klávesách: dívka (12) dvě dívky (12) „baculka slečna tam hraje na klavír“. Jako „baculaté“ hodnotí prsty sv. Cecílie i druhá pozorovatelka, evidentně při přípravě textu spolupracovaly. Zachycený výraz ve tváři a tmavé šaty postavy si nejčastěji spojily s emocí smutku, obraz působí na vnímatele: dívka (12) „velice smutně ...má na sobě černé smutně působící šaty“; dívka (13) „působí to smutně až depresivně“.

Druhá fáze práce na textech, ovlivněná ukázkovou interpretací, přinesla žákům některé nové podněty, které při práci využili, např. si více všimají působení tmavých a světlých ploch na obraze, konkrétně kontrastu pozadí a bělostně zářící dívčiny kůže na tváři a šíji: dívka (12) „Sv. Cecílie je v tmavém pozadí“; dívka (12) „v pozadí je černá tma“; dívka (14) „... žena je osvětlená, ale za sebou má tmavé pozadí“; chlapec (12) „Roli hraje spíš stín. Obraz osvětluje sv. Cecílie“; chlapec (12) „Světlo je hlavně zaměřeno na tvář uvedené ženy.“

U jedné dívky (14) motivace pro volbu obrazu vyplynula z toho, že je sama aktivní hudebnice, což sdělila dodatečně během doplňujícího rozhovoru. Svůj hudební cit uplatnila ve výpovědi: „Podle obrazu si myslím, že hraje klidnou hudbu. Tu mám taky ráda...“. Otázka po jejích zálibách byla nasnadě.

### **Závěr**

Žákovská interpretace díla má v tomto případě podobu prostého popisu. Ve středu zájmu dětí je zobrazená žena, zaujala je, protože je jednoduše „krásná“ a „smutná“, má na sobě nádherné šaty a další zdobné a líbivé prvky. Oceňují a obdivují dovednost malíře zachytit charakter materiálů použitých na oděv. Obraz si děti získal také tím, že lze zřetelně a velmi snadno rozpoznat, co zobrazená postava dělá, v našem případě hraje na varhany. Dílo na ně působí smutně až depresivně. Svůj názor zdůvodňují výrazem tváře sv. Cecílie a tmavou barvou šatů. Nekomplikovanost zobrazeného „děje“, a proto zdání srozumitelné sdělnosti obrazu, byla z našeho pohledu v tomto případě pro dětské

preferance určující. Záhadnost neúplné postavy (až na výjimku dvou písemných ohlasů) oproti očekávání jejich zájem příliš nepodnítila. Mnozí žáci tento detail na malbě ani neodhalili. Kontrastního působení tmavého pozadí a světlých tónů pleti sv. Cecílie si většinou povšimli, zmínku o něm do textových výpovědí vepisují ale až po edukaci, v rámci níž bylo na tento významný prvek výstavby obrazu poukázáno. Mnozí z pisatelů se snaží sdělit, zda na ně malba působí statickým či naopak dynamickým dojmem, v některých případech ale působí užití pojmů trochu nepromyšleně: např. „*pohyb je nehybně statický*“ chlapec (12) či naopak „*pohyb je důrazný*“ chlapec (12). Svůj názor ve většině případů vztahují k předpokládanému pohybu prstů při hře na varhany.

### 5. 1. 2 ANALÝZA DOTAZNÍKŮ, TEXTOVÝCH A ÚSTNÍCH VÝPOVĚDÍ ŽÁKŮ K OBRAZU: ASCANIO

#### LUCIANI, *UKŘIŽOVÁNÍ SV. PETRA*

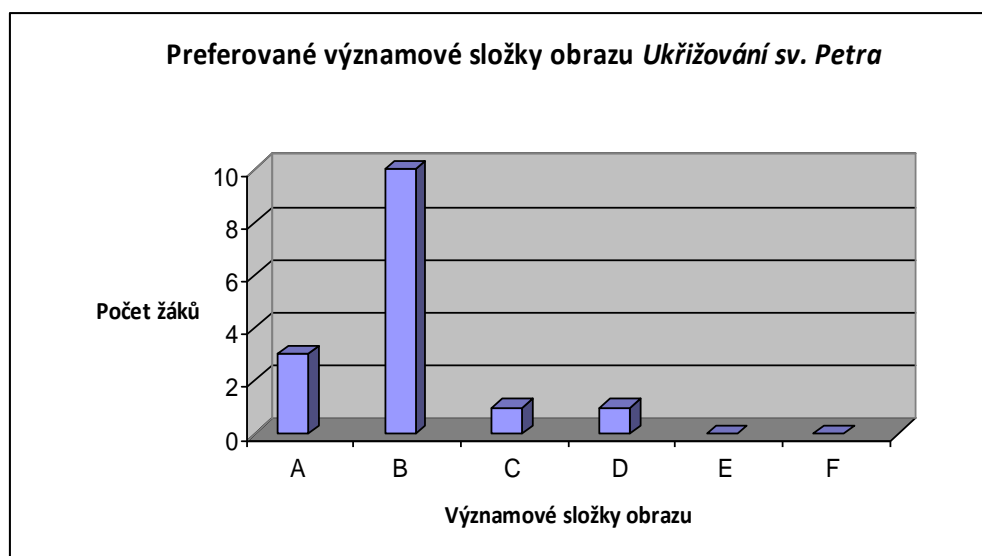
asi 50. léta 17. století, olej, plátno, 102 x 177, 5 cm, Arcibiskupství olomoucké,

Foto: Muzeum umění Olomouc



**Tab. 5 Tabulka preferovaných významových složek interpretace obrazu Ukřižování sv. Petra**

Významová složka interpretce obrazu	A = konstr.	B = temat.	C = empat.	D = prožit.	E = asoc.	F = jiná
Počet žáků	3	10	1	1	---	---



Pro obraz se rozhodlo na začátku programu 15 dětí (z toho 7 chlapců a 8 dívek). Deset dětí se přiklonilo k výběru složky B (tematická), tři k složce A (konstruktivní), jedno dítě se přiklonilo k emotivnímu působení malby, tedy složka D (prožitková), a jedno dítě obraz pojalo jako specifický vzkaz umělce a chtělo mu blíže porozumět, volilo složku C (empatická).

### **Stručný popis obrazu**

*Akt ukřižování se odehrává v levé dolní čtvrtině plátna, kulisu mu dělají ruiny částečně zasypaného antického chrámu nebo kolonáda. Světcovo ukřižování sleduje setník na koni, vojáci a římský lid. Figurativní stafáž je namalována velmi svěže. Blankytné obloze dominuje vzdušně zachycený anděl. Obraz upoutá především ztvárněnou architekturou*

a „efektními průhledy skrz tmavou siluetu sloupů do osvětlené krajiny v pozadí“. Působivý je také perspektivní účinek sloupořadí a monumentalita celku. Dle katalogu je autorem obrazu nejspíš „specializovaný malíř antických ruin a vedut“ (Daniel, Pujmanová, Togner, 1996, s. 106).

### **Analýza textových a ústních výpovědí žáků**

Textová vyjádření žáků můžeme rozdělit do několika okruhů a témat, která ovlivnily, jak sami uvádí, jejich volbu a promítly se také do pokusů o interpretaci obrazu. Předně je to zaujetí zobrazenou antickou architekturou a dle jejich soudu věrným ztvárněním skutečnosti. Tak můžeme v textových výpovědích např. číst: chlapec (14) „*Obraz je nejnornálnější ze všech, je věrně namalovaný, hlavně ta stará stavba...*“; hoch (14) „*Obraz mě velmi zaujal, hlavně stavbou...*“ nebo dívka (14) „*Líbí se mi hodně zvýrazněná stavba...*“. Všímají si propracovaných detailů, např. chlapec (13) „*Obraz má vypracované detaily*“ nebo chlapec (14) „*Zaujaly mě detaily stavby...*“. Jeden ze žáků své zaujetí namalovanou architekturou vyjádřil v textu vypracovaném před a po ukázkové interpretaci muzejního pedagoga a píše: „*Působí na mě tam ta velká stavba. Ty sloupy a jak je napůl rozbitá...*“. Chlapec (14) následně ještě rozvádí: „*Pro mě je nejzajímavější na tom obraze ta velká stavba s obrovskými a kulatými sloupy. Je nahoře rozbouraná a zarostlá, ale sloupy jsou skoro úplně celé...*“. Další z pisatelů se snaží skrze viditelné architektonické prvky objektu zasadit děj obrazu do historického období: „*ve středu obrazu je obrovské zchátralé atrium*“, chlapec (13). Proč použil ne zcela správně toto slovo, doplnil během dialogu před dílem. Slovo atrium zní „*latinsky a ve starém Římě se to asi celé odehrává*“. Jak jsme se přesvědčili, přesný význam slova *atrium* neznal, ale dobře tušil, že má pojem něco společného se starou antickou architekturou.

Žáci nejsou zřejmě schopni vědomě ocenit např. malířské zvládnutí perspektivy a průkaznou technickou vyspělost malíře, nicméně jejich nepoučená iluze, že obraz věrně kopíruje realitu, je dalším podstatným impulsem volby díla. Působení perspektivy vnímají spíše intuitivně: „*obraz pracuje s velikostí prostoru*“, chlapec (12). Důvody svého rozhodnutí pro obraz zmiňují při doplňujících rozhovorech i v samotných textových

vyjádřeních. V nich můžeme např. číst: chlapec (13) „*Na obraze je dobře viditelný jeho příběh...*“; dívka (12) „*Na malbě je pěkné to, že je tam skutečná příroda..*“ ; chlapec (12) „*Tento obraz je pěkná pohlednice...*“. Když jsme během doplňujících rozhovorů s dětmi hledali další důvod volby, uváděli, že se jim obraz líbí, protože je „*srozumitelný*“. Jak ukáže následující text, je tahle dětská představa mylná.

V textových vyjádřeních jsme totiž mohli vysledovat zajímavou snahu dětí uvést do děje obrazu, naznačeného jeho názvem, rozpadající se kulisu antické architektury: dívka (14) „*Tímto dílem chtěl malíř vyjádřit situaci ukřižování, při které se Pán Bůh naštvě a pobouří nebesa. Propadá se zem, boří celé zchátralé atrium a lidé v panice běží pryč...*“; chlapec (14) „*Hlavním motivem je ukřižovaný sv. Petr, za jehož smrt se Bůh mstí zničením krajiny. Země se propadá a velká sloupová stavba se boří. Lidé panikaří a snaží se utéct. Na obloze se objevuje anděl s mečem, který ničí zemi...*“; dívka (14) „*Pod hradbou je spousta umírajících a zraněných lidí.*“ Novozákonní Bůh má v dětské představivosti pod vlivem obrazu podobu krutě trestajícího soudce. Nabízí se zde jedinečná možnost představit v doplňujícím komentáři i jeho odlišné pojetí jako milosrdného Otce.

### **Závěr**

Žáky zaujalo především obrazu dominující perspektivní ztvárnění ruin antického chrámu, pro většinu z nich to byl důležitý impuls pro volbu obrazu. To, že takové stavby již někde viděli, jim, stejně jako u předešlého díla, přineslo zdání, že dílu rozumí, což také usnadnilo jejich rozhodování. Oceňují realismus objektu, jednotlivé detaily, hru světla a stínů, průhled skrz sloupové do krajiny. Považují architektonickou kulisu za autentické zobrazení místa, kde došlo k Petrově exekuci. Protože dílo svým realismem podání evokuje „*pohlednici místa*“, je obraz prostě „*pravdivý*“. Podle charakteru budovy lokalizují námět obrazu do období starého Řecka či Říma. Kdo byl sv. Petr, ví jen zlomek dětí, většinou ty z křesťanských rodin. Samo ztvárnění ukřižování je vnímáno jako druhotné, žáci byli překvapení tím, jak se malba jmenuje. Chvíli jim vždy trvalo, než trýzněného světce objevili, přiznávali se, že hledali klasický kříž, stejný jako ten, na kterém byl ukřižován Kristus. Při bližším studiu obrazu se podívovali nad ustrojením



postav, turbany (zde zřejmě motiv pohanský) na hlavách mužů neodpovídaly jejich znalostem a představám, jak chodili oblečení obyvatelé antických měst. Někteří žáci poté počali mít pochybnosti o „pravdivosti“ díla. Také v tomto případě se snaží při interpretaci uplatňovat nové poznatky o roli stínu a světla, dynamice, staticčnosti, místy však trochu násilně: dívka (14) „*v horní části díla je pohyb dynamický, zatímco ve spodní části je pohyb spíše statický...*“; dívka (14) „*v jedné části je docela hodně světla z nebe, ale pod hradbou je stín a černo*“.

Přitažlivost samotné malby i jeho názvu pro děti dosvědčují spontánně rozepsané příběhy, v nichž se snažili dát do souvislostí rozpadající se stavbu s božím trestem za světcovu smrt. Jednalo se o nejrozsáhlejší texty, což dokládá živý zájem žáků o dílo.

**5. 1. 3 ANALÝZA DOTAZNÍKŮ, TEXTOVÝCH A ÚSTNÍCH VÝPOVĚDÍ ŽÁKŮ K OBRAZU: JIHONĚMECKÝ MALÍŘ, UKŘIŽOVÁNÍ**

po 1500, tempera, modřínové dřevo, 112 x 58 cm, Arcibiskupství olomoucké,

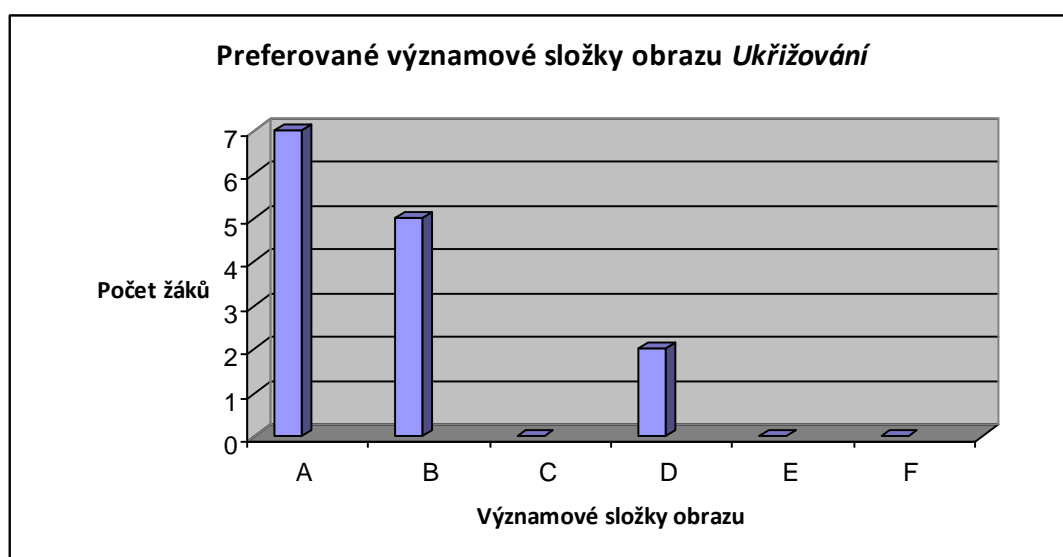
Foto: Muzeum umění Olomouc



**Tab. 6 Tabulka preferovaných významových složek interpretace obrazu Ukřižování**

Významová složka interpretace obrazu	A = konstr.	B = temat.	C = empat.	D = prožit.	E = asoc.	F = jiná
Počet žáků	7	5	---	2	---	---

**Graf 3**



Pro obraz se rozhodlo na začátku programu 14 dětí (z toho 10 chlapců a 4 dívky). Sedm dětí upřednostnilo při zdůvodnění své preference složku A (konstruktivní), pět složku B (tematickou), dvě děti se přiklonily k důvodům emotivního působení malby, složka D (prožitková).

### **Stručný popis obrazu**

Jedná se o desku s vícečetnou skupinou na Kalvárii. Kristus, který visí mezi dvěma lotry, je umístěn v centru symetricky pojaté kompozice. Upoutá výrazně diagonální vytočení bočních křížů a expresivně naturalistické ztvárnění scény. V dolní polovině desky exekuci

přihlíží početná skupina postav, mezi nimi Panna Marie, sv. Jan a Marie Magdalská. Posledně jmenovaná objímá kříž. Zobrazené postavy mají dobové oblečení (první čtvrtina 16. století). Součástí skupiny pod křížem jsou dva jezdci, z nichž jeden (na bílém koni) Ježíši propichuje bok. Druhý muž ve zbroji na ukřižovaného výrazným gestem ukazuje. Zajímavě působí skupina dodatečně domalovaných postav ve spodní části desky. Dle autorů katalogu se jedná šlechtickou (knížecí) rodinu, což poukazuje na funkci malby. Jedná se zřejmě o epitafní obraz. (Daniel, Pujmanová, Togner, 1996, s. 167). Dalším vizuálně poutavým prvkem je plošné zlacení pozadí obrazu s tlačným dekorem.

### **Analyza textových a ústních výpovědí žáků**

Důležitý faktor, který ovlivnil preference žáků, byla všeobecná znalost námětu: chlapec (13) „na mém obraze se odehrává známé ukřižování Krista“; chlapec (12) „na obraze se nachází Ježíš, který je ukřižován“; dívka (13) „na obraze vidíme sv. Ježíše, na kříži a vedle další dva ukřižované“. S podobným námětem se děti setkaly „před kostelem, u babičky na poli, na náměstí“ atd. Opět se potvrdila skutečnost: když poznám, co je na obraze namalováno, líbí se mi, protože se domnívám, že mu rozumím. Objevila se také motivace související s umístěním díla: chlapec (12) „zůstal jsem u prvního obrazu v řadě u dveří – ukřižování“. Dalšími podněty volby byla např. zachycená zvířata: dívka (13) „Na obraze vidím koně, který má krásnou hřívu...“; chlapec (12) „Líbí se mi ten kůň s oranžovou hřívou...“; pestrá barevnost díla: chlapec (12) „Tento obraz se mi líbil, jaké má barvy...“; chlapec (12) „Obraz mě zaujal, protože vidíme velmi mnoho barev“. Děti si všimly a do textů uváděly, že je zaujalo zachycení postav v různé velikosti (hieratická perspektiva): chlapec (12) „zajímavá je různá velikost postav“; chlapec (12) „postavy jsou v různé velikosti vedle sebe“; chlapec (12) „všechny postavy nejsou v životní velikosti“.

A jak se do zápisů promítla realizovaná edukace? Tentokrát se uplatnily především nové poznatky o kompozici díla. Děti sami si při prvním setkání s deskou symetrické kompozice, i když ji samozřejmě nedokáží pojmenovat, cítí, že: chlapec (13) „Hlavní děj se odehrává ve středu obrázku...“; chlapec (12) „Uprostřed je hlavní

*charakter – Ježíš“*; po ukázkové interpretaci, kde hovoříme a na konkrétních dílech poukážeme na různá kompoziční pojetí, také na symetrickou kompozici, se v žákovských zápisech objevuje např. sdělení: chlapec (12) „*kompozice na tomto obraze se nachází uprostřed obrazu*“ či chlapec (12) „*kompozice – jasný střed*“. I u tohoto díla používají v interpretacích slova jako pohyb, světlo, stín (tmavé místo): chlapec (12) „*na obraze není moc tmavých míst...*“; chlapec (12) „*tmavé prostředí a není moc pohyblivý...*“; chlapec (12) „*tmavé prostředí ale nejsou nikde stíny...*“; chlapec (12) „*na obraze nejsou moc tmavá místa... pohyb moc ne...*“. Také v tomto případě je mnohdy uplatnění pojmů spíš násilné. Nejedná se rozhodně o dílo, kde by světlo, stín, barevný kontrast plnily důležitou roli tak, jak je tomu u předešlých barokních děl. Děti postřehnutá „nehybnost“ může vycházet ze specifík gotické a pozdně gotické deskové malby – plošnosti a pro tuto dobu typického zobrazování fyziognomie postav a draperií.

### **Závěr**

Jak vyplývá z analýzy textových vyjádření žáků, výběr desky ovlivnilo více faktorů, některé můžeme pozorovat již ve volbách předešlých. Předně je to samozřejmě samotný námět, jež je pro většinu dětí známý. Během doplňujících rozhovorů potvrdily, že se s podobným ztvárněním Krista setkaly ve svém okolí, na obrazech či sochách v interiérech a exteriérech a to je také k dílu přivábilo. Některé z dětí překvapila přítomnost dalších ukřižovaných osob na Golgotě a ptaly se po důvodu. Jak z výpovědi vyplývá, zobrazenou pasáž novozákonního příběhu znají spíše rámcově, jen výjimečně se jim podařilo identifikovat další postavy pod křížem, shodli se většinou pouze na Panně Marii.

Další zaznamenaný faktor ovlivňující volbu je umístění díla. V zapsaných výpovědích i v následných doplňujících ústních komentářích přiznávaly, že zůstaly u nejbližšího obrazu v místnosti a necítily potřebu hledat dílo jiné. Měly ho také déle na očích, protože v jeho blízkosti muzejní pedagog zadával úvodní aktivitu animačního programu. Delší čas před deskou jim údajně umožnil důkladnější průzkum znázorněné

situace, mohly si lépe prohlédnout zobrazené osoby a zvířata, již během této doby objevily také zachycenou knížecí rodinu způsobem hieratické perspektivy.

Oproti našim předpokladům si děti až následně všímají racionálně důsledného středového uspořádání malby. Přestože se jedná ve srovnání s ostatními obrazy o výrazný kompoziční prvek, zmiňují tuto osobitost díla až zpětně, nejspíš pod vlivem ukázkové interpretace, která na vybrané druhy kompozice upozorňuje. Na dotaz, co kromě námětu viditelně odlišuje toto dílo od těch, o nichž jsme hovořili, zmiňují opět *„strnulost postav, pestrobarevnost desky a rozdílné velikosti namalovaných osob“* – knížecí rodina v popředí. K symetricky pojaté kompozici se dotazování již nevrátili.

**5. 1. 4 ANALÝZA DOTAZNÍKŮ, TEXTOVÝCH A ÚSTNÍCH VÝPOVĚDÍ ŽÁKŮ K OBRAZU: SALIMBENE**

**DI GIROLAMO MAGNI, Sv. PETR**

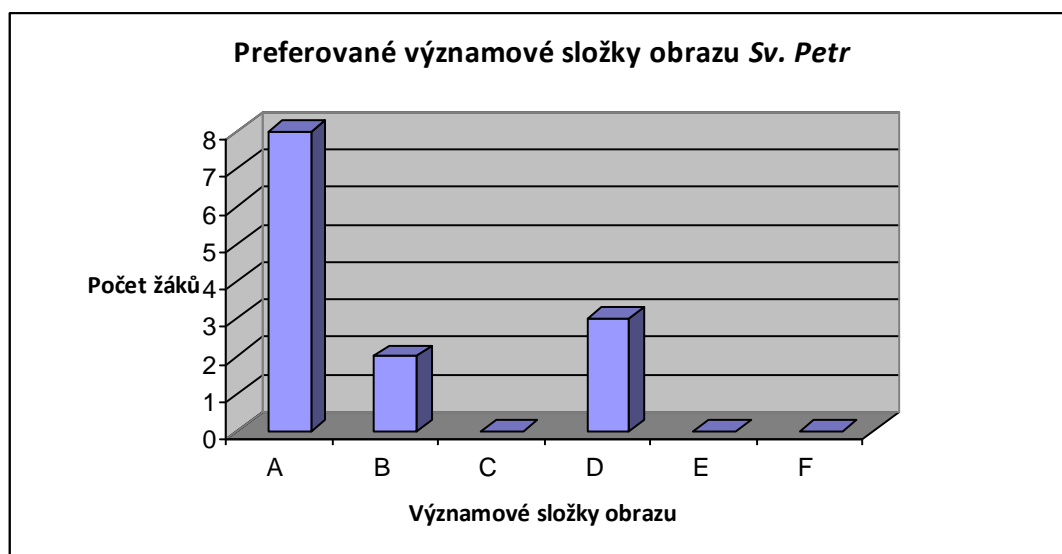
1550, olej, topolové dřevo, 176, 5 x 76 cm, Arcibiskupství olomoucké (od roku 1967 dlouhodobě zapůjčeno do Muzea umění Olomouc), Foto: Muzeum umění Olomouc



**Tab. 7 Tabulka preferovaných významových složek interpretace obrazu Sv. Petr**

Významová složka interpretace obrazu	A = konstr.	B = temat.	C = empat.	D = prožit.	E = asoc.	F = jiná
Počet žáků	8	2	---	3	---	---

**Graf 4**



Pro obraz se rozhodlo na začátku programu 13 dětí (z toho 7 chlapců a 5 dívek). 8 dětí upřednostnilo při zdůvodnění své preference složku A (konstruktivní), 2 děti složku B (tematická), 3 děti se přiklonily k důvodům emotivního působení malby, složka D (prožitková).

#### **Stručný popis obrazu**

Na začátku popisu deskového obrazu nutno říci, že je úzce provázaný s dílem, kterému se budeme věnovat následně a to ztvárněním sv. Jan Křtitele. Obě desky byly zřejmě součástí „oltářního křídla nesporně značně rozměrného oltáře pro dosud neznámý, patrně toskánský dům“ (Daniel, Pujmanová, Togner, 1996, s. 118). Pro tuto domněnku



*hovoří podobné řešení postoje figur, téměř shodný rozměr desky, znázorněná nika v pozadí obou světců či způsob malířského zachycení rozptýleného světla.*

*Sv. Petr je zobrazen jako bělovlasý vousatý muž, který je oděn do oranžového roucha, pod nímž můžeme spatřit tmavě modrý oděv. Postava drží knihu a v každé ruce jeden velký klíč. Figura je umístěna do centra kompozice desky, svůj pohled upírá mimo diváka na pravou stranu malby. Apoštola zalévá rozptýlené světlo, zachycená drapérie je mírně rozevlátá. Na pozadí světce je znázorněna část architektury, plasticky stínem modelovaná nika. Dle autorů katalogu se jedná spíše o tradiční konzervativní ztvárnění námětu.*

### **Analyza textových a ústních výpovědí žáků**

Výpovědi k obrazu jsou povětšinou stručné, spíše heslovitého charakteru. Jasně z nich nevyplývá, proč si k práci žáci vybrali právě tento obraz. Na dotaz po motivacích svého výběru uvádějí, že je mj. zaujala velikost obrazu, jedná se skutečně o nejrozměrnější dvě desky (započítáme-li i sv. Jana Křtitele) ze všech nejvíce preferovaných obrazů. Obě díla zaujmají celou jednu stranu obrazárny, vlevo od vstupu, jen pár metrů od *Ukřižování*. Dalším motivem volby je osobnost sv. Petra. Po přečtení popisky si zobrazeného muže většinou děti spojili s postavou, o které ví, že „*má klíče od nebeské brány*“. Tak ho znají z pohádkových příběhů a písniček, rozpoznané znázorněné klíče v ruce postavy jim potvrdili původní poznatek. Dále je na obraze upoutal ztvárněný oděv, především jeho výrazná barevnost: „*jeho zlatý hábit*“ dívka (12); píše, že „*barvy oblečení jsou velmi pěkné*“ dívka (12); „*zaujalo mě oblečení muže...*“ hoch (12); „*líbí se mi roucho oranžové z bavlny*“ dívka (13); „*postava vyniká, má na sobě zelený plášť a oranžovou drapérii*“ dívka (14) apod. Zažitá edukace obohatila texty o výrazy jako *atribut*, ty si děti spojují s poznatkem o Petrově symbolické funkci „*nebeského klíčníka*“. Můžeme číst výpovědi: hoch (13) „*v ruce drží klíče – své atributy*“; „*v ruce má zajímavé věci, velké klíče a knížku*“ hoch (12); „*v ruce drží klíče, kterými otevírá bránu do nebe*“ dívka (12); „*zaujal mě obraz sv. Petra, který otevírá svatou bránu na nebesích...*“ dívka (14); „*sv. Petr otevírá nebe klíčem...*“ dívka (13); „*klíče jsou atributy...*“ hoch (13). Díky ukázkové

interpretaci si také všimají prostorotvorné a významotvorné role světla na obraze: „sv. Petr jde díky světu více vidět, než pozadí“ hoch (13); „světlo postavu osvětluje, v pozadí je tmavo“ dívka (12); „hlavní postava je ve středu kompozice, je dobře osvětlena... pozadí je spíše tmavé“ hoch (13); „světlo přichází spíše zprava, hlavně osvětluje Petra“ hoch (13). Objevuje se také pojem státnost (nehybnost): „obraz je statický – postava vypadá trochu jako socha“ hoch (13); „figura je ve státnosti“ hoch (13); „Obraz je celkem statický, má zajímavou kombinaci barev“ hoch (13); „ten muž se nehýbe, jen stojí a za ním je tmavý prostor...“ hoch (12). Postoj dětí k obrazu víceméně shrnuje následující výpověď: „Sv. Petr stojí nehybně na místě a drží klíče od nebe a knihu. Z vrchu na něj svítí světlo, ale vzadu má stín. Zaujalo mě pestré oblečení. Je to takové tajemné...“ hoch (12).

### **Závěr**

Preference žáků ovlivnily několik následujících faktorů, jejich důležitost není dána pořadím. Výběr určitě ovlivnila velikost díla a jeho umístění. Jak vyplynulo z komentářů dětí, ať psaných či při doplňujícím rozhovoru řečených, zaujal je buď jeden, nebo druhý (sv. Jan Křtitel) větší obraz s vousatým mužem v barevném oděvu, v případě sv. Petra se jedná o dominantní oranžovou. Dílo mohli pozorovat od prvních chvil v expozici, neboť v jeho blízkosti (v těsném sousedství s *Ukřižováním* a *sv. Janem Křtitelem*) probíhá úvodní část animačního programu – seznámení s lektorem, představení programu a zadání prvního úkolu. Několik minut tak pozorovali obraz přímo za zády muzejního pedagoga (jen připomínáme, že shodný počet dětí si vybralo i sousední dílo – *sv. Jana Křtitele*). Dalším popudem k rozhodnutí pro dílo byla již v předchozích částech textu zmiňovaná zdánlivá srozumitelnost námětu. Děti vidí dle nich realisticky ztvárněného starého muže v oranžovém oděvu, který v rukou drží dva velké klíče a knihu. Po přečtení popisky zjistí, že se jedná o sv. Petra, postavu, jejíž jméno znají z pohádek, dětských filmů a písniček. Mnohým z nich následně dojde souvislost zobrazených klíčů – atributů

s posláním sv. Petra „*otevírat nebo uzamykat zemřelým lidem cestu do nebe*“<sup>24</sup>. Jak sami potvrdily v rozhovoru, zjištěná fakta jim dají jistotu, že obrazu vlastně dobře rozumí.

Při vlastní slovní interpretaci uplatňují nové poznatky získané ve výkladové části programu vedené muzejním pedagogem, v souvislosti s dílem např. svými slovy poukazují na iluzi prostoru založenou na kontrastním působení tmavého pozadí a oranžových šatů světce. Také si na základě ukázkové interpretace všímají strnulosti a „sošnosti“ zobrazeného výjevu. Domníváme se, že u tohoto díla je zmínka o statičnosti výjevu vcelku na místě.

---

<sup>24</sup> Ověřili jsme si, že stačí nepatrná zmínka, případně dotaz na možnou souvislost mezi klíči a sv. Petrem a děti si symbol klíče s rolí sv. Petra většinou vybaví. Jak jsme se přesvědčili, v tomto případě hrají důležitou roli v jejich uvažování zhlédnuté pohádky.

**5. 1. 5 ANALÝZA DOTAZNÍKŮ, TEXTOVÝCH A ÚSTNÍCH VÝPOVĚDÍ ŽÁKŮ K OBRAZU: SALIMBENE**

**DI GIROLAMO MAGNI, *Sv. JAN KŘTITEL***

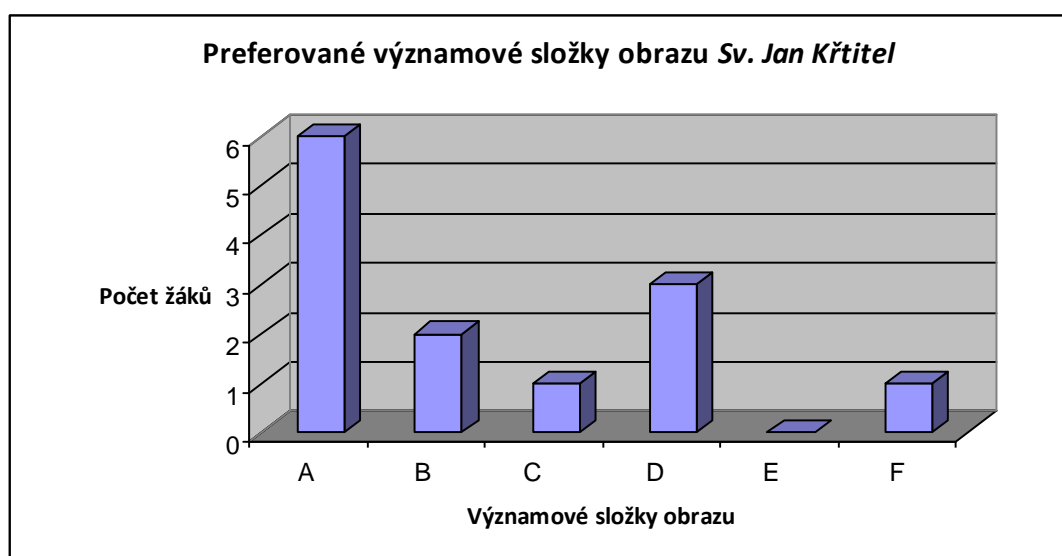
1550, olej, topolové dřevo, 175, 5 x 75, 5 cm, Arcibiskupství olomoucké (od roku 1967 dlouhodobě zapůjčeno do Muzea umění Olomouc), Foto: Muzeum umění Olomouc



**Tab. 8 Tabulka preferovaných významových složek interpretace obrazu Sv. Jan Křtitel**

Významová složka interpretace obrazu	A =konstr.	B = temat.	C =empat.	D = prožit.	E = asoc.	F = jiná
Počet žáků	6	2	1	3	---	1

**Graf 5**



Pro obraz se rozhodlo, stejně jako pro ten předešlý, na začátku programu 13 dětí (z toho 8 chlapců a 5 dívek). 6 dětí upřednostnilo složku A (konstruktivní), 2 děti složku B (tematickou), 1 dítě vnímalo obraz jako specifický vzkaz malíře, kterému by chtělo napříč stoletími porozumět, složka C (empatická), 3 děti zdůvodnily svou volbu emotivním působením malby, složka D (prožitková), a jedna žákyně volila důvod dotazníkem nespécifikovaný, složka F (jiná). Jak později upřesnila, desku volila, protože byla nejbliže.

### **Stručný popis obrazu**

*Svatý Jan Křtitel, oděn do výrazně červeného roucha, stojí k divákovi mírně natočen pravým bokem. Vyniká svalnatá paže pravé ruky, v lokti zalomená s nataženou dlaní k levému okraji desky. Druhá ruka, ve většině délky zahalená rouchem, volně podpírá hůl zakončenou křížem. Stejně jako sv. Petr i Jan Křtitel stojí bos v šedé nice, která tvoří pozadí malby. Na rozdíl od předešlé postavy, svůj pohled upírá na diváka.*

### **Analýza textových a ústních výpovědí žáků**

Zatímco postava sv. Petra je v povědomí dětí více méně usazená, sv. Jana Křtitele většina z nich nezná, textové výpovědi jsou v tomto případě také daleko stručnější. Z doplňujících rozhovorů před dílem můžeme usuzovat, že jméno slyšely především děti z křesťanských rodin. Čím tedy obraz upoutal pozornost žáků? Jedna z výpovědí např. zní: „*Obraz bych si odnesla, protože má krásné barvy – červená drapérie*“ dívka (12). Další dívka píše: „*Obraz mě k sobě nalákal červenou barvou pláště...*“ dívka (13); „*Líbí se mi namalovaná postava v červeném...*“ hoch (13) nebo „*Zaujal mě muž v červeném, který v ruce drží kopí.*“ dívka (12). Po ukázkové interpretaci žáci k svým volbám dopisují: „*Kompozice je výrazná uprostřed tou figurou s červeným pláštěm*“; „*Postava barvou vyniká, protože pozadí je v přítmí*“ hoch (12). Snaží se také uplatnit nový poznatek týkající se dynamičnosti či statickosti zobrazeného výjevu: „*Sv. Křtitel je spíš v pohybu, má gesta...*“ hoch (12); „*Obraz není moc v pohybu. Za postavou Jana Křtitele je tma, a proto on vyniká...*“ dívka (12). Jeden z hochů zmiňuje ve svém textu pojem atribut: „*Líbí se mi namalovaná postava v červeném, má svoje atributy, nejspíš nějaké kazatelské věci...*“ hoch (13).

Jak již bylo řečeno, vybrané dílo nepodnítilo žáky k delším výpovědím, proto se muzejní pedagog pokusil na důvody preferencí zeptat během doplňujícího rozhovoru před obrazem. K výsledkům se podrobněji vracíme v následujícím závěru.

## **Závěr**

Dílo samé neinspirovalo děti k podrobnějším vyjádřením. Jakoby ani nevěděly, proč si ho vlastně vybraly. Mnozí uvádějí jako důvod volby velikost obrazu, jeho realismus, zmiňují také výraznou červeň pláště. Příliš jim nezáleželo na tom, koho obraz znázorňuje, spokojili se s tím, že je to *muž v červeném plášti, který v ruce drží kopí, hůl, berlu, kříž* apod. Jméno sv. Jana Křtitele jim většinou nic neříká. Také na souvislost mezi jménem Křtitel a křtem příliš nereagují, pokud jim není pojem známý např. z výuky náboženství či se nejedná o praktikující křesťany. Obraz vnímají jako dekoraci, proto by si ho také dali domů. Dílo je dle jejich slov nepodněcuje k dalšímu přemýšlení nad námětem, nevybavují si ani jiné ztvárnění tohoto námětu v oblasti výtvarného či jiného druhu umění. Pod vlivem předešlé ukázkové interpretace odvozují význam předmětu, který drží světec v ruce – jedná se o atribut (hůl s křížem). Vrátime-li se opět k textovým výpovědím, je zřejmé, že se žáci pokoušejí uplatnit nové poznatky sdělené edukací. Vnímají prostorotvorné účinky barev (v našem případě především „živá“ červeň světceva roucha) a světla, více méně se jim to i daří, potýkají se však s další poznanou výtvarnou složkou uměleckého díla, a to s dynamičností (či staticností) znázorněného motivu. Tento poznatek chtějí někdy příliš násilně uplatit na malbu, kde nehraje zásadní roli. Mohli bychom se spíše zamýšlet nad gestikulací rukou sv. Jana či jeho postojem.

**5. 1. 6 ANALÝZA DOTAZNÍKŮ, TEXTOVÝCH A ÚSTNÍCH VÝPOVĚDÍ ŽÁKŮ K OBRAZU: HIERONYMUS**

**I. GALLE, ZÁTIŠÍ S KVĚTINAMI A OVOCEM**

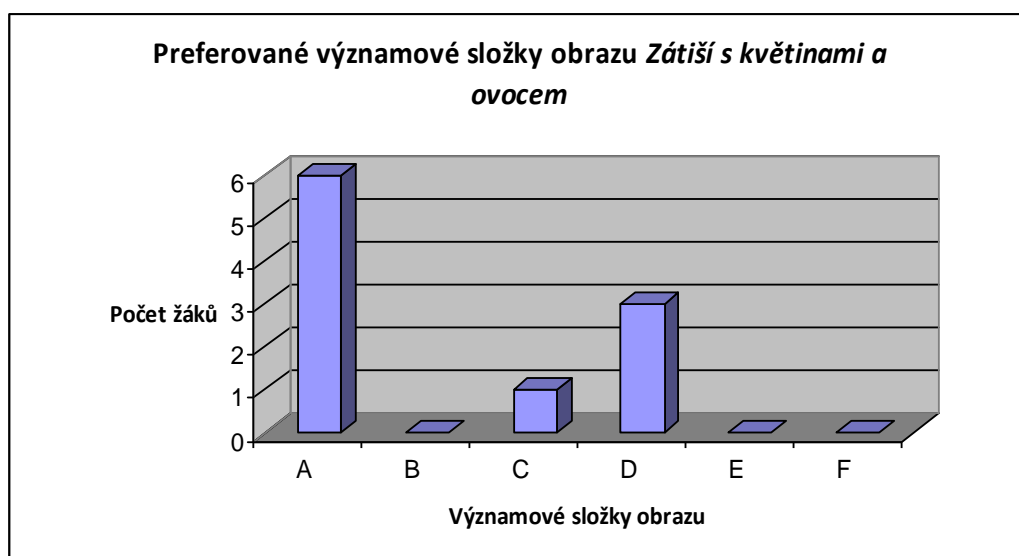
1658, olej, plátno, 82 x 65 cm, Muzeum umění Olomouc, Foto: Muzeum umění Olomouc





**Tab. 9 Tabulka preferovaných významových složek interpretace obrazu Zátíší s květinami a ovocem**

Významová složka interpretace obrazu	A = konstr.	B = temat.	C = empat.	D = prožit.	E = asoc.	F = jiná
Počet žáků	6	---	1	3	---	---



Pro malbu se rozhodlo na začátku programu 10 dětí (z toho 1 chlapec a 9 dívek). 6 dětí volilo složku A (konstruktivní), 3 děti oslovilo emotivní působení malby, složka D (prožitková), a 1 dítě obraz pojalo jako specifický vzkaz umělce a chtělo mu blíže porozumět, složka C (empatická).

### **Stručný popis obrazu**

*Kompozice zátíší se skládá ze dvou částí: z ovoce, které je naskládáno v horní půli na kamennou desku ozdobenou v rozích motivy beraních hlav a níže položeným seskupením barevných květů upevněných v girlandě ke kamennému soklu. Dle autorů katalogu pochází každá část z dílny jiného autora. Účinkem utlumených barev je mezi sestavou*

ovoce a výrazněji ztvárněných květin vybudována iluze prostoru. Malba ovoce a květin výrazně vyniká oproti do tmy ponořenému pozadí. Samotné květinové zátiší udává celému obrazu „základní a převládající tón svým bravurním přednesem, virtuózním nasazením všech detailů a efektním dekorativním uspořádáním...“ (Machytka, Elbelová, 2000, s. 58).

### **Analýza textových a ústních výpovědí žáků**

Zatím u žádného obrazu se tak výrazně na preferencích neprojevil vliv pohlaví, *Zátiší s květinami a ovocem* si vybíraly především dívky a pouze jeden hoch (v poměru 9 : 1). Textové výpovědi jsou poměrně bohaté, je zřejmé, že dílo své vnímatele upoutalo. Děti oceňují provedení obrazu: „Autor si velmi pohrál s barvami a stínem a s tvarem rostlin a ovoce a s barvami...“ dívka (12); „ Obraz se mi líbí, květiny na obraze působí klidem a krásou, jsou krásně barevné a výrazné...“ dívka (12); „ Líbí se mi, je detailně propracován“ dívka (13); „Obraz jsem si vybrala, protože působí příjemným dojmem. Autor zachytil krásné květiny a lahodné ovoce...“ dívka (12). Jsou ale i jiné důvody volby: „Obraz mě zaujal, připomíná ozdobený hrob...“ dívka (12). Smutek, melancholie, podzim, tiché stmívání, to jsou charakteristiky, kterými děti své volby doplňují během komentářů před obrazem. K obrazu by prý přicházely, když by jim bylo teskno. Na otázku muzejního pedagoga, zda by ve smutné náladě nechtěli pozorovat spíše dílo optimistické, dívka (13) oponuje, že „smutný obraz by ji její špatnou náladu pomohl nést...“, druhá dívka (12) doplňuje: „pomohlo by mi, kdyby byl někdo ve smutku se mnou...“. Nejenom smutek, ale i další nálady malba v dětech probouzí: „Obraz jsem si vybrala, protože na mě působí trochu tajemně...“ dívka (13). Žáci trefně oceňují umělecké provedení malby, např. květinového celku: „Líbí se mi, protože květiny jsou jako živé“ dívka (13) nebo světla a stínů „...líbí se mi hra světla a stínu“ dívka (13). Realistické ztvárnění ovoce a květů je jako motiv dětské volby zmiňováno i při doplňujících ústních komentářích, malbu přirovnávají ke „staré fotce“ chlapec (13). Po ukázkové interpretaci mají žáci chuť uplatnit nově nabyté poznatky, *Zátiší s květinami a ovocem* jim umožňuje zmínit

především roli světla a stínu při budování iluzivního prostoru: „ *Květiny vynikají, v pozadí je tma...*“ chlapec (13); „*V pozadí je tma a v popředí osvětlené květiny...*“ dívka (12); „*Pozadí je takové tmavé, květiny v popředí jsou osvětlenější*“ dívka (13). Naopak se opět ukazuje problematičnost využití poznatku o dynamickém či statickém pojetí námětu: „*Obraz není v pohybu...*“ dívka (12); „ *Obraz je statický...*“ dívka (13). Jsou to sice logicky odůvodnitelné odpovědi, nicméně zmiňovat dynamičnost u klasicky pojatého ztvárnění květin a ovocných plodů není pro interpretaci přínosné.

### **Závěr**

Soudě dle textových výpovědí i následných slovních vyjádření, obraz zátiší vzbudil u dětí (především dívčího publika), které si ho vybraly, živý zájem. Dokázaly velmi přesně odpovědět na otázku, proč si obraz pro svou interpretaci zvolily. Samozřejmě okouzlení dílem vychází z prvoplánového obdivu k dovednému ztvárnění květin a ovocných plodů. Jak samy potvrdily v rozhovorech, krásu obrazu si spojují s krásou námětu a „*květiny jsou přece krásné...*“.<sup>25</sup> Na dotaz, zda by si i takové zátiší vybraly, si už nebyly svou volbou tak jisté. Dle dětí by záleželo na dovednosti malíře takové zátiší zachytit, pokud by bylo dostatečně věrné předloze (skutečnosti, přírodě), tedy „*pravdivé*“, i zmíněné zátiší vanitas by si „*domů odnesly*“. Znovu se ve slovních vyjádřeních vrací k celkové melancholické atmosféře díla, připadá jim snivé, dokázaly by si námět představit na pohlednicích, na přebalech knih apod. Zpočátku spíše intuitivně, posléze již poučenějším způsobem, reagovali žáci na dobře viditelnou iluzi vnitřního prostoru malby, vytvořenou pomocí barevného a světelného kontrastu. Problematické se opět ukázala snaha o mechanické uplatnění pojmu dynamické či statické pojetí námětu, což je viditelné např. ve vyjádření: „ *Obraz je statický a líbí se mi hra světla a stínu*“ dívka (13).

---

<sup>25</sup> Překvapením pro účastníky animace bylo, že některé druhy zátiší, tzv. vanitas, měly daleko závažnější smysl a nezřídka malíř nezachycoval pouze svěží květiny a plody, ale i rozklad a hnilobu.

## **6 ZÁVĚRY VÝZKUMU**

V naší disertační práci jsme se zabývali poznávacími procesy dětských návštěvníků v expozici výtvarného umění. Zajímalo nás spontánní poznávání výtvarného díla a vliv následné řízené edukace na toto poznávání. Jelikož se vnímání výtvarného díla neobejde bez uvědomění si jeho jednotlivých složek, zaměřili jsme naši pozornost také na schopnosti dětí tyto složky spontánně identifikovat. V tomto ohledu nás zajímalo, kterou ze složek výtvarného díla děti upřednostňují. Vzdělávací část animačního programu považujeme za důležitou, mnohdy to může být také jediný objektivně viditelný výstup pedagogické práce, který se stává především ze strany škol podnětem k návštěvě muzea či galerie, proto nás zajímalo, zda bude mít řízená edukace vliv na prvotní preference a zda dojde ke zvýšení apercepce.

Jelikož šlo v našem případě o využití smíšené výzkumné strategie, je nutné rozdělit text závěrečné kapitoly na několik částí. Nejdříve zmíníme některé pozorované vlivy, které působily na dětskou perцепci během výzkumného animačního programu. Následně budou prezentována vyhodnocená data kvantitativní části našeho výzkumu. Dále vyvodíme obecnější závěry z kvalitativních výsledků a nakonec se pokusíme zformulovat naše konečné stanovisko k tématu, které se, jak doufáme, může stát východiskem k oborové diskuzi, podnětné kritice atd.

### **6. 1 ZAZNAMENANÉ VLIVY NA PODOBU ŽÁKOVSKÝCH PREFERENCÍ**

V této části disertační práce, která přímo vychází z poznatků realizovaného výzkumu, se zamýšlíme nad možnými vlivy, jež měly dopad na žákovské preference. K prezentovaným poznatkům jsme dospěli pozorováním a rozhovory s respondenty výzkumu.

## **A/ Umístění obrazů**

Domníváme se, že výběr obrazů pro soustředěnější vnímání dílčím způsobem ovlivnilo také jejich umístění v expozici. Na předních pozicích naší tabulky se objevují především díla z prvního sálu *Obrazárny*. Důvodem může být např. větší motivace k výběru díla na začátku programu, delší doba, kterou v prvním sále žáci během animace setrvávají a mohou tak obrazy sledovat, únava z prohlídky druhého sálu apod. Zmíněné tvrzení uvádíme pouze na dokreslení průběhu programu, zmíněná problematika nebyla podrobněji a dlouhodoběji sledována.

Jakým způsobem je toto téma v textu prezentováno?

V podrobnějším popise lokace preferovaných děl uvádíme polohu malby v expozici. Nejdříve je zmíněn sál, poté stěna *Obrazárny*. Pokud se jedná o dílo menších rozměrů, sdělujeme, ve které řadě od země je zavěšeno. Orientačním prvkem je i středová osa stěny, místo obrazu přibližujeme informací, zda se nachází od středu nalevo či napravo. Grafické znázornění nejvíce a nejméně preferovaných děl je možné shlédnout na přiložených obrazcích.

### **Seznam nejvíce preferovaných výtvarných děl olomoucké *Obrazárny* AMO**

1. *Sv. Cecílie*, Onorio Marinari – 1. sál *Obrazárny*, severní stěna, spodní řada, levý roh;
2. *Ukřižování sv. Petra*, Ascanio Luciani – 1. sál *Obrazárny*, severní stěna, spodní řada, uprostřed;
3. *Ukřižování*, jihoněmecký malíř – 1. sál *Obrazárny*, východní stěna, spodní řada, vedle vstupních dveří;
4. *Sv. Petr*, Di Gironimo Magni – 1. sál *Obrazárny*, jižní stěna, pravá strana (jediný obraz na stěně);
5. *Sv. Jan Křtitel*, Di Gironimo Magni – 1. sál *Obrazárny*, jižní stěna, levá strana (jediný obraz na stěně);

První dílo z druhého sálu, které se objevilo v preferencích (9 žáků), je *Poslední soud* od Giovanni Balduciho. Malba se nachází na jižní stěně druhého sálu vlevo. Deset preferenčních hlasů získalo *Zátiší s květinami a ovocem* Hieronyma I. Gale. Tento obraz visí opět v prvním sále, ve druhé řadě západní stěny uprostřed.

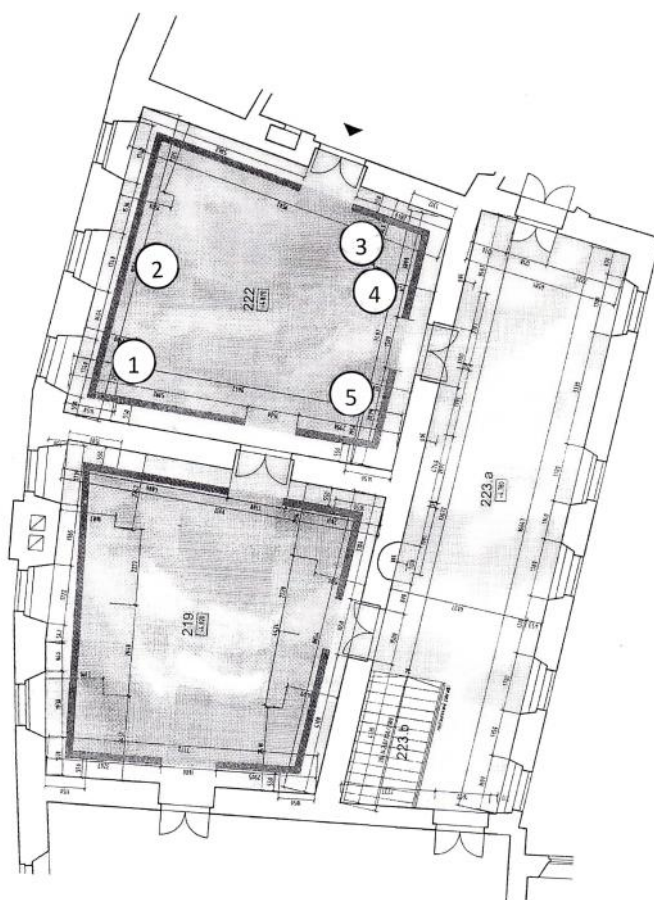
Nyní uvedeme lokaci děl z opačné strany tabulky, tedy těch, která získaly pouze jeden preferenční hlas.

1. *Sedící Madona*, F. II. Francken – 1. sál Obrazárny, západní stěna, spodní řada, vpravo;
2. *Archanděl Gabriel*, italský malíř – 2. sál Obrazárny, západní stěna, spodní řada, vlevo;
3. *Kristus na hoře Olivetské*, Francesco Bassano – 2. sál Obrazárny, severní stěna, druhá řada, vpravo;
4. *Smíření Ezaua s Jákobem*, David Vinckeboons – 1. sál Obrazárny, západní stěna, spodní řada, vlevo;
5. *Hagar a Izmael na poušti*, Pier Francesco Mola – 1. sál Obrazárny, severní stěna, spodní řada, vpravo;
6. *Kristus pod křížem*, Alessandro Allori – 2. sál Obrazárny, západní stěna, vlevo;

Porovnáním uvedených údajů zjišťujeme, že prvních pět vybraných děl pochází z prvního sálu *Obrazárny*. První dvě jsou instalovaná na severní stěně, třetí v pořadí na východní hned vedle vstupu do sálu další na jižní stěně, tato dvě díla jsou také jediným artefaktem na této ploše umístěné. První tři obrazy se nacházejí v úrovni očí. Zbývající dvě díla, pro svou velikost, zabírají většinu vnímatelné plochy stěny. Stoupneme-li si do středu místnosti a zhlédneme-li preferovaná díla, nemusíme vůbec zvedat hlavu a měnit kvůli vnímání úhel svého pohledu.

Jak je to s díly s nejmenšími preferencemi? Srovnáním zjistíme, že v tomto případě jsou preferovaná díla rozdělena mezi oběma sály půl na půl. Kromě *Sedící madony* se také všechny nacházejí ve spodní části instalace, příp. zabírají svou velikostí většinu stěny (*Kristus na hoře Olivetské*, Francesco Bassano, 253 x 183 cm).

Třetí z nejvíce preferovaných děl, *Ukřižování* od neznámého německého malíře, visí po levé straně vstupních dveří. I když návštěvník po vstupu do místnosti spatří díla na protější stěně, je zmíněná malba hned po ruce k možnému soustředěnějšímu a bližšímu poznávání. Tuto okolnost zmiňujeme proto, že k podobnému poznatku jsme došli i v roce 2012 při vyhodnocování výsledků experimentálního výzkumu preferencí během animací tzv. *Jubilejní výstavy*. Děti tehdy ve svých volbách zvýhodňovaly malbu Václava Radimského *Řeka Seina*. Jak dokládá fotografie, i tento obraz byl naistalován hned vedle vstupních dveří.<sup>26</sup>



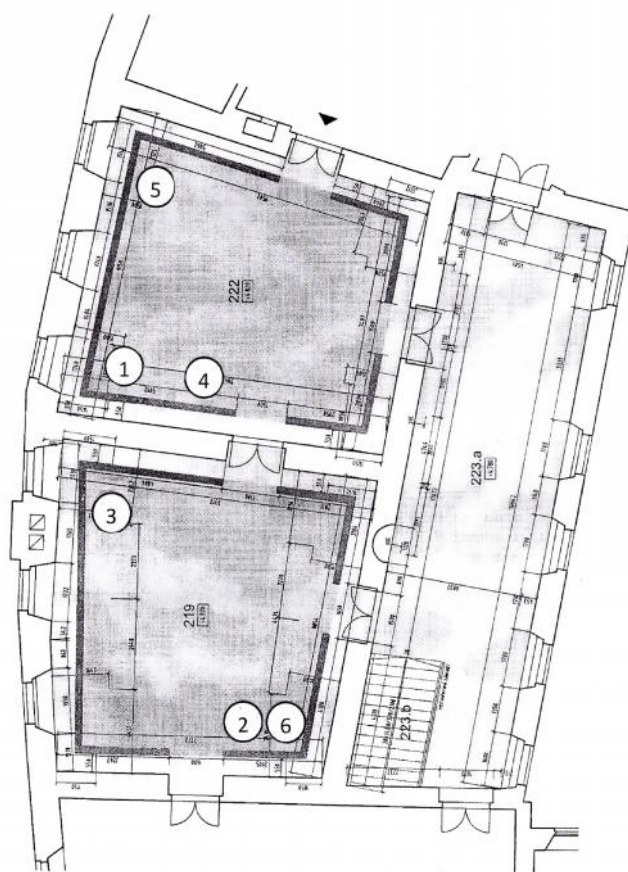
*Obr. 3 Umístění preferovaných děl v 1. sále Obrazárny*

---

<sup>26</sup> Pozoruhodné je v tomto případě i to, že hned vedle malby Radimského jsou obrazy s podobnou tematikou a náladou. Ty ale děti v preferenčním hlasování nezmínily vůbec.

Tab. 9 Označení a názvy preferovaných děl v 1. sále Obrazárny

1.	<i>Sv. Cecílie</i> , Onorio Marinari
2.	<i>Ukřižování sv. Petra</i> , Ascanio Luciani
3.	<i>Ukřižování</i> , jihoněmecký malíř
4.	<i>Sv. Petr</i> , Di Gironimo Magni
5.	<i>Sv. Jan Křtitel</i> , Di Gironimo Magni



Obr. 4 Umístění méně preferovaných děl v 1. a 2. sále Obrazárny



Tab. 10 Označení a názvy preferovaných děl v 1. a 2. sále Obrazárny

1.	<i>Sedící Madona</i> , F. II. Francken
2.	<i>Archanděl Gabriel</i> , italský malíř
3.	<i>Kristus na hoře Olivetské</i> , Fr. Bassano
4.	<i>Smíření Ezaua s Jákobem</i> , D. Vinckeboons
5.	<i>Hagar a Izmael na poušti</i> , P. F. Mola
6.	<i>Kristus pod křížem</i> , Alessandro Allori

### **B/ Rozměry obrazů**

Zabývali jsme se také otázkou, zda ovlivňuje dětského návštěvníka ve výběru velikost díla. Zde jsme nedospěli k až tak jednoznačným výsledkům.

Obrazy, které oslovily více než deset dětských návštěvníků, patří ke středně velkým až větším malbám na výstavě. Pro představu uvádíme rozměry pěti vybraných obrazů: *Sv. Cecílie* (113, 5 x 91, 5 cm = 1, 03 m), *Ukřižování sv. Petra* (102 x 91, 5 cm = 0, 93 m), *Ukřižování* (112 x 58 cm = 0, 65), *Sv. Petr* (175, 5 x 75, 5 cm = 1, 32 m) a *Sv. Jan Křtitel* taktéž (175, 5 x 75, 5 cm = 1, 32 m). Jedno z největších pláten *Obrazárny*, *Poslední soud* (155 x 197, 5 cm = 3, 06 m), preferovalo 9 dětí. Jak již bylo řečeno, toto dílo se nachází ve druhém sále výstavy.

Jaké rozměry mají malby ze spodní části preferenční tabulky? Zmíníme pouze díla, která dostala alespoň jeden preferenční hlas: *Sedící madona* (40 x 27, 5 cm = 0, 11 m), *Archanděl Gabriel* (76 x 42 cm = 0, 32 m), *Kristus na hoře Olivetské* (253 x 183 cm = 4, 62 m), *Smíření Ezaua s Jákobem* (54, 7 x 111 cm = 0, 61 m), *Hagar a Izmael na poušti* (50 x 65, 5 cm = 0, 33 m) a *Kristus pod křížem* (163 x 120 cm = 1, 96 m).

Seřadíme-li obrazy podle plochy od největšího po nejmenší, dostaneme následující pořadí:

1. *Kristus na hoře Olivetské* (253 x 183 cm = 4, 62 m), 1 preferenční hlas, 2. sál;
2. *Poslední soud* (155 x 197, 5 cm = 3, 06 m), 9 preferenčních hlasů, 2. sál;
3. *Kristus pod křížem* (163 x 120 cm = 1, 96 m), 1 preferenční hlas, 2. sál;
4. a 5. *Sv. Petr* (175, 5 x 75, 5 cm = 1, 32 m) *Sv. Jan Křtitel* (175, 5 x 75, 5 cm = 1, 32 m), 13 preferenčních hlasů, 1. sál;
6. *Sv. Cecílie* (113, 5 x 91, 5 cm = 1, 03 m), 17 preferenčních hlasů, 1. sál;
7. *Ukřižování sv. Petra* (102 x 91, 5 cm = 0, 93 m), 15 preferenčních hlasů, 1. sál;
8. *Ukřižování* (112 x 58 cm = 0, 65), 14 preferenčních hlasů, 1. sál;
9. *Smíření Ezaua s Jákobem* (54, 7 x 111 cm = 0, 61 m), 1 preferenční hlas, 2. sál;
10. *Hagar a Izmael na poušti* (50 x 65, 5 cm = 0, 33 m), 1 preferenční hlas, 2. sál;
11. *Archanděl Gabriel* (76 x 42 cm = 0, 32 m), 1 preferenční hlas, 2. sál;
12. *Sedící madona* (40 x 27, 5 cm = 0, 11 m), 1 preferenční hlas, 1. sál;

Zaměříme-li se nyní na nejpreferovanější obraz vybrané kolekce, tedy *sv. Cecílie*, vidíme, že je v pořadí podle velikosti až na šestém místě. Před ní se zařadili *sv. Petr* a *Jan Křtitel*, hned za ní následují další díla z vyšších pater tabulky: *Ukřižování sv. Petra* a *Ukřižování*.

A jak velké obrazy visí v těsné blízkosti nejvíce preferovaného díla od autora Onoria Marinariho? Z pohledu diváka po pravé straně je nainstalováno dílo *Alegorie malířství* Simone Pignoniho (125 x 93, 5 cm = 1, 17 m), obraz o málo větší, nicméně při výběru nezískal jediný hlas. Nad obrazem světice visí výrazně větší dílo *Jozue zastavuje slunce při bitvě s Amorejskými*, Neapolský malíř (128, 5 x 265 cm = 3, 40 m). Zachycenou bitevní scénu zvolili za svou během programu 4 žáci.

Druhé nejpreferovanější dílo, *Ukřižování sv. Petra*, je umístěno na stejné stěně jako malba *sv. Cecílie*, jedná se rozměrově srovnatelný obraz. Ve druhé řadě mu velikostně konkurují již zmíněné plátno *Jozue zastavuje slunce při bitvě s Amorejskými* a *Pieta* (luneta) Giacoma Francia (128 x 191 cm = 2, 44 m), ten nebyl preferován ani jedním žákem.

*Ukřižování* neznámého německého malíře je nainstalováno ve skupině pěti, přibližně stejně velkých obrazů.

Obě díla Di Magniho vizuálně vyplňují jižní stěnu 1. sálu *Obrazárny* a žádné jiné obrazy jim nekonkurují. Navíc jsou situovány na výšku, čímž se dalším plošně srovnatelným malbám vymykají.

Na základě analýzy dat můžeme říct, že velikost díla není stěžejním faktorem, který by výrazně ovlivňoval dětského návštěvníka ve výběru. Přesto i v této otázce bylo zaznamenáno, že si děti vybíraly pro soustředěnější vnímání spíše středně velká až větší díla umístěná v olomoucké *Obrazárně*.

### ***C/ Vliv muzejního pedagoga***

Na základě pozorování chování dětí ve skupině a již dříve uskutečněných výzkumů se domníváme, že přítomnost muzejního pedagoga a způsob vedení galerijní animace má dílčí vliv i na dětské preference ve výběru výtvarných děl. Této otázce jsme věnovali také část teoretického textu. A nemáme na mysli nyní vědomé a didakticky zdůvodněné upozorňování na vybraný exponát, tam je jeho vliv samozřejmě prokazatelný. Jde nám spíše o nepřímé ovlivňování dětí, v našem případě už jenom tím, v jaké části expozice s účastníky během vzdělávacího programu delší čas pobývá. Zaměřme se nyní na preferovaná díla olomoucké *Obrazárny* právě z tohoto úhlu pohledu.

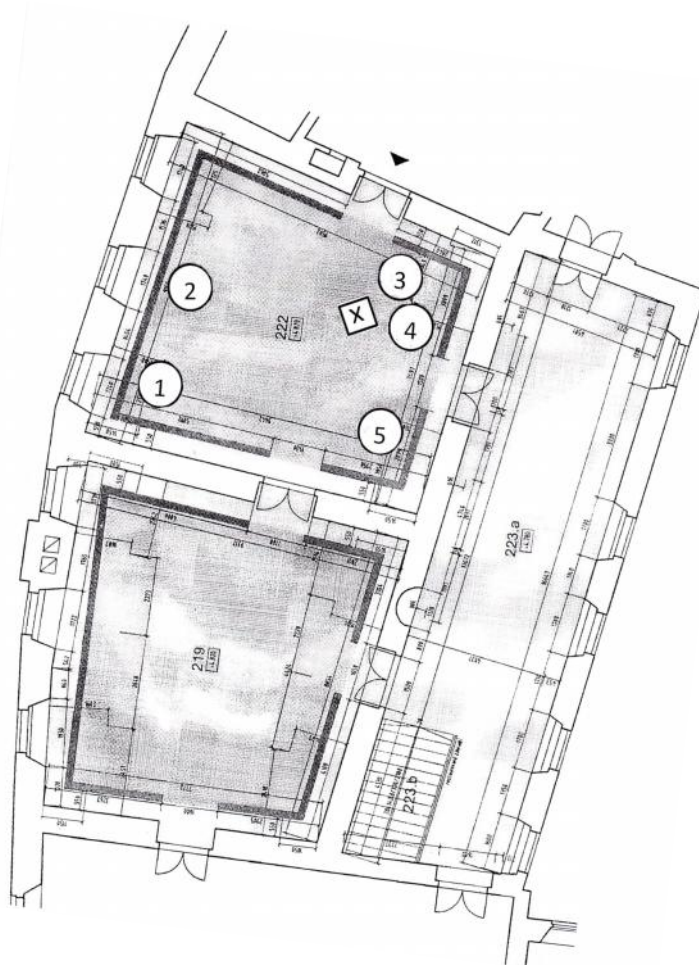
Připomeňme si nejdříve lokaci obrazů, které si v našich dotaznících vybralo více než deset žáků:

1. *Sv. Cecílie*, Onorio Marinari – 1. sál *Obrazárny*, severní stěna, spodní řada, levý roh;
2. *Ukřižování sv. Petra*, Ascanio Luciani – 1. sál *Obrazárny*, severní stěna, spodní řada, uprostřed;
3. *Ukřižování*, jihoněmecký malíř – 1. sál *Obrazárny*, východní stěna, spodní řada, vedle vstupních dveří;

4. *Sv. Petr*, Di Gironimo Magni – 1. sál Obrazárny, jižní stěna, pravá strana (jediný obraz na stěně);

5. *Sv. Jan Křtitel*, Di Gironimo Magni – 1. sál Obrazárny, jižní stěna, levá strana (jediný obraz na stěně);

Stěžejní pro naši úvahu bude nyní to, kde se odehrává úvodní část programu se zadáním prvního tzv. seznamovacího úkolu, během něž si děti vybírají „svůj obraz“ a nacvičují gesto. Během všech animačních programů v *Obrazárně*, měl muzejní pedagog stejné stanoviště, a to v 1. sále u jižní stěny v blízkosti vstupních dveří. Přímo za svými zády tedy má dva největší obrazy z místnosti, deskové obrazy *Sv. Petr* a *Sv. Jan Křtitel* (oba 1, 32 m), po jeho pravé ruce na stěně hned vedle dveří se mezi dalšími malbami nachází *Ukřižování* (0, 93 m) od neznámého německého malíře, úhlopříčně v protějším rohu severní stěny Obrazárny je instalováno dílo *Sv. Cecilie* (1, 03 m), ve středu téže stěny potom *Ukřižování sv. Petra* (0, 93 m). Příchod dětí na místo, stručné představení programu a zadání úkolu této úvodní části programu trvá dle našeho měření cca. 5–7 min., během tohoto časového intervalu se účastníci programu naslouchají, ale jak víme, také se rozhlíží po výstavním sále. Několik minut tak mohou pozorovat přímo obrazy *Sv. Petra* a *Sv. Jana Křtitele*, aniž by se museli příliš otáčet pohodlně vidí také *Ukřižování*. Jakmile dostanou děti svolení vyjít a vybrat svůj obraz, většina z nich se otáčí a odchází do protilehlé části místnosti, kde má přímo před sebou na severní stěně zbývající dva obrazy, tedy *Sv. Cecilii* a *Ukřižování sv. Petra*. Do druhé místnosti Obrazárny zamíří hned po výzvě jen velmi málo dětí.



Obr. 5 Vliv muzejního pedagoga na preference děl v 1. sále Obrazárny

**X** Označení převažující pozice muzejního pedagoga během etudy galerijní animace zaměřené na výběr výtvarných děl.

Tab. 11 Označení a názvy preferovaných děl v 1. sále Obrazárny

1.	<i>Sv. Cecílie</i> , Onorio Marinari
2.	<i>Ukřižování sv. Petra</i> , Ascanio Luciani
3.	<i>Ukřižování</i> , jihoněmecký malíř
4.	<i>Sv. Petr</i> , Di Gironimo Magni
5.	<i>Sv. Jan Křtitel</i> , Di Gironimo Magni

### **D/ Žákovské předporozumění (prekoncepty)**

Na úvod této části textu je nutné říci, že otázka prekonceptů nebyla předmětem našeho výzkumu. Tento aspekt uvádíme pouze z důvodu snahy o komplexní pojmenování možných vlivů na dětské preference ve výběru výtvarných děl.

Během realizovaných výzkumných animací jsme mohli pozorovat, že výběr obrazů ovlivnily již dříve získané znalosti dětí či jejich osobní postoje a názory na svět ovlivněné rodinným prostředím. Zvláštní skupinku tvořily děti z nábožensky zaměřených rodin, které se lépe orientovaly v religiózních námětech a symbolice vystavených výtvarných děl. Tyto děti volily např. obraz *Ukřižování* či *Poslední soud* Giovanni Balducioho, tedy nejvíce preferovanou malbu ve druhé místnosti *Obrazárny*. Znalost námětu samy uváděly při doplňujících rozhovorech. Shodou okolností biblický námět, zasazený ale do výraznějších antických kulis, jejichž vliv na volbu děti přiznávaly, byl preferován také u díla *Ukřižování sv. Petra*. Toto vnitřní a intuitivní poznání světa, jeho „*individuální pojetí*“ (Slavík, 1997, s. 145) sehrává prokazatelnou roli ve vztahu člověka k umění, evidentně se tedy muselo projevit v žákovských preferencích. Naše tvrzení se opírá také o konstruktivistickou teorii učení v muzeu (např. T. Russel, 1994), kdy vliv předchozího spontánního poznání žáka reflektuje v jeho pozitivním (znalost se kryje s příslušným vědeckým pojmem) či negativním dopadu (prekoncept není totožný s příslušným vědeckým pojmem) (Kalhous a kol., s. 128, 2009).

Vliv předešlého žákovského poznání na výběr obrazů jsme dále zaznamenali u *Piety* Giacomo Francia, *Madony s rouškou* Sebastiana Del Piomba, *Madony se zvířaty* následovníka Albrechta Dürera či *Krista pod křížem* Alessandra Alloriho. Jak je patrné, i v tomto případě se jednalo o obrazy s biblickou tematikou.

### **E/ Působení skupiny**

Není zde nutné připomínat, že organizovaná skupina návštěvníků muzea (dětí, ale i dospělých) je vnitřně velmi složitě strukturovaná množina okamžitých či déle působících vztahů, momentálních nálad a reakcí. Skupina projevuje svou specifickou přehlídku vzorců chování. Chování skupiny v muzeu výrazně ovlivňuje její „*vnitřní*

*nastavení“* (Falk, Dierking, 1992, s. 62), které kromě psychologických mechanismů v ní již předem obsažených, vytváří také, jak již bylo napsáno výše, osobnost muzejního zaměstnance, jenž se jí věnuje. Právě způsob vedení skupiny je dle zmíněných autorů dalším významným faktorem ovlivňujícím účinek návštěvy muzea na jednotlivé její členy (tamtéž, s. 62).

Vrátíme-li se k námi zkoumané věkové skupině dětí staršího školního věku, víme, že pro jedince je skupina důležitá z důvodu vlastní identifikace, *„stává se pro něj zdrojem potřebné emoční a sociální podpory“* (Vágnerová, 2005, s. 347). Kromě jistě pozitivních vlivů spojených s citovými projevy přátelství a prvních lásek, můžeme zaznamenat také *„hierarchizované vztahy organizované party, která má svého vůdce, jehož musí ostatní respektovat. Vrstevnické společenství od dospívajících v tomto období vyžaduje často mnohem větší konformitu než dospělí“* (tamtéž, s. 347).

Uvedeného jsme si během výzkumných animací všimli ve dvou podobách. Především se přizpůsobování ostatním projevilo v psaných záznamech a volbě díla pro soustředěnější vnímání. Přátelsky naklonění spolužáci si vybírali stejná díla, aby *„mohli psát vedle sebe“*. I když byla poté ze strany pedagoga vznesena prosba, zda by pokud možno v psaných výpovědích pracovali za sebe, objevovaly se v textech shodné formulace. Při dotázání, jak je to možné, vzájemnou spoluprací a vliv ani nezapírali. Ve většině případů jim nebylo na obtíž, že takovou spoluprací porušovali předem daná pravidla.

Vliv skupiny se také projevil během ústních výpovědí. Jelikož se jednalo ve většině případů o díla s náboženskou tematikou, byli nezáměrně zvýhodněni žáci z křesťanských rodin. Tito však ve zkoumaných skupinách tvořili výraznou menšinu. Jejich vědomosti často zřetelně převyšovaly ostatní, dokázali rozpoznat zobrazené svaté, znali stěžejní epizody biblických příběhů, které osvětlovaly situace na malbách, snadněji pochopili (pokud jej sami neznali) vztah mezi atributem a osudovou okolností ze života svatého či světice, která dala symbolickému předmětu podobu atd. Přestože mohli tyto své vědomosti velmi dobře využít během řízeného rozhovoru před ostatními, projevovali se naopak spíše v osobním kontaktu při korigování přípravy

výstupu. Rozpaky z výstupu před skupinou, pokud je dokázali pojmenovat, plynuly z ostychu přiznat před ostatními, že jsou věřící. Většina spolužáků se totiž na projevy tradiční religiozity dívá přezíravě, což v tomto případě zkresluje výsledky poznání o preferencích výběru díla k soustředěnějšímu vnímání a schopnostech návštěvníků uchopit úroveň obsahu poznávaných děl. Pocit minority v zúčastněné skupině se u věřících dětí projevoval i tím, že si ve dvou případech záměrně vybraly i dílo obsahově zdánlivě neutrální (zátiší, obraz „s klavíristkou“), aby se nemusely spirituálními motivy před ostatními zabývat.

### ***F/ Jiné pozorované vlivy***

Na samý závěr prezentace výsledků výzkumné části naší disertační práce zmíníme alespoň stručně ještě další pozorované vlivy, které se promítly do celkové atmosféry výzkumné galerijní animace, čímž jistě zapůsobily na preference žáků a na jejich chuť se těmito otázkami vůbec zabývat.

Především se jedná o **(1) ovlivnění přítomným pedagogem**, který se skupinou na galerijní animaci přišel. I když byl tradičně na začátku programu požádán, aby do průběhu nikterak nezasahoval, přesto jsme v některých případech pozorovali, že se k němu žáci obraceli a své záměry s ním konzultovali. Atmosféru programu také znatelně ovlivnilo to, jaký mají mezi sebou vybudovaný vztah žáci a pedagog z běžné školní výuky, na jak profesionální úrovni je vedená výuka předmětu, v jehož rámci do muzea přišli. Oblíbený a znalý učitel vnášel svou přítomností do programu pozitivní náladu, čímž v žácích probouzel chuť přemýšlet, tvořit a komunikovat. V přítomnosti neoblíbeného, nervózního, žáky neustále napomínajícího pedagoga program ztrácel uvolněnou atmosféru, jednotlivé pokyny v rámci animace byly plněny spíše formálně, bez vnitřního zaujetí pro věc.

Další z nepříznivých faktorů působících na průběh a dopad programů, tedy i na zaznamenané výsledky výzkumu, byl **(2) čas jejich realizace**. Dopolední skupiny se tradičně do aktivit více zapojovaly, odpolední skupiny projevovaly vyšší apatii, nezúčastněnost a nezájem. To se projevilo na kvalitě zaznamenaných výpovědí.



Samozřejmě se v dopoledních i odpoledních skupinách našly výjimky, které popírají výše uvedené. Ve dvou případech se stalo, že výzkumná animace byla realizována jako druhá v pořadí, po návštěvě vzdělávacího programu v Muzeu moderního umění. V těchto případech byla „únava z výtvarného umění“ na žácích ještě patrnější. Jedinci ve skupině se chovali roztěkaně, nesoustředěně, apaticky, nebo rušivě, což jistě nepřispívalo k zdárnému průběhu programů. Pedagogové se snažíme od takového záměru většinou už při objednávce galerijní animace odradit.

Uvedené okolnosti jistě ovlivnily jak průběh výzkumné galerijní animace, tak samozřejmě také jednotlivé získané výstupy. Zmiňujeme je zde se záměrem podat co nejplastičtější popis okolností, které provázely realizace výzkumných animací, tedy výběr jednotlivých výtvarných děl, jejich složek a následné zdůvodnění preferencí. K publikování této části textu nás vede také snaha o ovlivnění budoucí realizace galerijních animací a dalších vzdělávacích programů v muzeích a galeriích.

## 6. 2 ZÁVĚRY KVANTITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMU – ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

K využití kvantitativních metod výzkumu nás vedly následující výzkumné otázky. Přinášíme jejich přehled a následné zhodnocení získaných kvantitativních dat.

***Jakou významovou složku interpretace výtvarného díla upřednostňuje (bez jakéhokoli edukačního vlivu) ve svém vnímání dětský návštěvník?***

Pro přehlednost opět zobrazujeme přehledovou tabulku:

**Tab. 10 Preferované významové složky interpretace obrazu při volném výběru**

Významová složka interpretace obrazu	Počet žáků	%
A = <i>konstruktivní</i>	66	38
B = <i>tematická</i>	61	35
C = <i>empatická</i>	5	3
D = <i>prožitková</i>	27	15
E = <i>asociativní</i>	0	0
F = <i>jiná</i>	15	9

Dotazníky během výzkumných animací vyplnilo 174 žáků. Víceméně srovnatelně byly preferovány první dvě významové složky interpretace výtvarného díla A (konstruktivní) a B (tematická).

Konstruktivní složku interpretace výtvarného díla (A) preferovalo v dotaznících 66 dotázaných, což bylo 38 % všech dotázaných. Jelikož se v případě olomoucké *Obrazárny* jednalo o výběr z malířských děl starých mistrů, formální složka se týkala především barevného působení díla (kombinace užitých barev a jejich vzájemné poměry). Z doplňujících komentářů žáků ale víme, že do této významové složky interpretace spontánně zahrnuli i hru světla a stínu (kontrast), tvar díla určený rámem, míru a odstín užitých barev atd. Častým motivem dětských návštěvníků pro volbu díla byl

také obdiv k řemeslnému zvládnutí malby (zachycení různorodých materiálů na oděvech, ztvárnění částí těla, hloubka prostoru aj.). Jak bylo několikrát naznačeno v prezentovaných textových analýzách, pokud malba co nejvěrněji kopírovala skutečnost, byla pro žáky přitažlivější, takového autora považovali za „velkého umělce“.

Tematická významová složka interpretce (B) oslovila 61 dotázaných (35 % dotázaných). Doplňující komentáře nám sdělily, že volbu ne vždy ovlivnila znalost ztvárněného příběhu. Buď si zobrazený děj vykládaly děti po svém, nebo se domnívaly, že ví, o co v ději jde, příp. byly zaujaté pouze zobrazenou scénou a nad smyslem a okolnostmi dále nepřemýšlely.

5 žáků (3 % dotázaných) odůvodnilo svou volbu touhou porozumět specifickému obrazovému sdělení, jež jim autor svým dílem zanechal (empatická významová složka interpretace C). Dotazníkovou otázku si respondenti spontánně přizpůsobili dalším výkladům, např. v ní byla obsažena touha skrze obraz vstoupit do historie, být na zobrazeném místě v čase děje, porozumět činům našich předků. Tyto interpretace otázky v dotazníku byly dle autora výzkumu legitimní, a proto byly zahrnuty do závěrečného vyhodnocení.

Emoce (prožitková významová složka interpretace D), které výtvarné dílo ve vnímatelích vyvolávalo, ovlivnily volbu 27 žáků (15 % dotázaných). Vybraná díla si spojovaly s pocity klidu, radosti, bezpečí. Přitahovala ale i díla, jež v dětech vyvolávala pocit smutku, osamělosti, tajemství, noční můry.

Asociace (asociativní významová složka interpretace E), jež by se vnímatelům vybavila při setkání s výtvarným dílem, se nestala motivací k výběru v žádném případě. A to i přestože byla tato otázka během realizace výzkumných animací dále upřesňována (např. můžete uvést, zda reprodukci stejného či podobného díla nemáte doma, zda jste podobný výjev nezahlédli prostřednictvím médií, v jiném muzeu či galerii, zda vám některý z motivů díla něco nepřipomíná apod.).

Na závěr bylo umožněno respondentům uvést dotazníkem blíže nespecifikovaný důvod preference (jiná významová složka interpretace F). Tato možnost byla využita v 15 případech (9 % dotázaných). Překvapivě velký počet uvedl motiv ovlivnění

spolužákem (10 žáků), další zmínili velikost exponátu (3 žáci)<sup>27</sup>, 2 žáci sdělili, že záměrně volili nejbližší umístěný obraz, protože se jim nechtělo po výstavě pohybovat.

Respondenti výzkumu realizovaného v expozici maleb starých mistrů umístěných v olomoucké *Obrazárně* Arcidiecézního muzea Olomouc upřednostňovali ve spontánním výběru nejvíce konstruktivní a tematickou významovou složku interpretace výtvarného díla (A, B), pod něž kromě působení barevné kompozice, kontrastu světla a stínu sehrály svou roli i další (pro interpretaci výtvarného díla spíše druhotné) vlivy, např. i působivost vyřezávaného rámu apod. Námět, jednotlivé zachycené motivy, dějová scéna, tedy složky spojené s tématem výtvarného díla, se staly motivem k volbě pro téměř srovnatelnou skupinu respondentů. Je nutno ovšem podotknout, že tematická významová složka (B) ovlivnila u některých dětí výběr, aniž by tito zobrazené scéně rozuměly. Obě významové složky interpretace byly oproti dalším ve volbách žáků výrazně preferovány, volilo více než 50 % ve srovnání s následující složkou v pořadí (D).

### ***Která konkrétní výtvarná díla zaujala dětského návštěvníka v olomoucké Obrazárně během spontánní prohlídky?***

Pořadí konkrétních preferovaných výtvarných děl nám přináší tabulka, jež je součástí prezentace výsledků výzkumných galerijních animací a k níž tímto také odkazujeme (Tab. 2 Preferovaná výtvarná díla při volném výběru žáků, str. 110).

Na tomto místě krátce zmíníme některé dílčí poznatky, které z realizovaného výzkumu vyplynuly.

Jedním z důležitých impulzů pro výběr díla byl námět s jasně rozpoznatelným dějem. Pro takové náměty je charakteristická např. kompozice s většími figurami (spíše v menším počtu) nebo dominantně pojatou architekturou. Taková výtvarná díla mají na první zběžný pohled pro děti zdání nekomplikovanosti. I když neznaly kulturní a historické zdroje, které posloužily jako inspirace k vytvořeným dílům, stačilo jim,

---

<sup>27</sup> Ovlivnění velikostí výtvarného díla, kterou žáci uváděli v položce (F), však spadá spíše do konstruktivní významové složky interpretace (A).

že rozpoznají konkrétní činnosti nebo sociální role jednotlivých postav (vůdce, řečník, panovník, oběť atd.) V našem případě je to dobře patrné na dílech z prvních pozic (např. *Sv. Cecilie, Ukřižování sv. Petra, Sv. Petr, Sv. Jan Křtitel*). Dalším podnětem k volbě bylo realistické ztvárnění námětu. Co působí realisticky, pro děti naší věkové skupiny „fotograficky“, to je právě proto považováno za „pravdivé“. Z rozhovorů s nimi vyplynulo, že takto chápou i roli výtvarného umění ve společnosti: jde především o převedení reality do formy sochy, obrazu atd.

Podnětem k výběru byl předem známý námět. Taková motivace zafungovala viditelně u díla *Ukřižování* jihoněmeckého malíře, které znázorňuje tradiční ztvárnění umučeného Krista na Golgotě. Účastníci programu si většinou nevybírali díla, kterým nerozumí, u kterých neznají zobrazený děj.

Dále ovlivnilo výběr preferovaných děl jejich umístění v expozici. Ač byly děti vyzvány, aby si volily ze dvou sálů Obrazárny, preferovaná díla z prvních pozic pocházejí z prvního sálu. V tomto prostoru strávila skupina nejdelší část výzkumné animace, zde probíhala úvodní seznamovací aktivita a docházelo k zadání většiny úkolů. Preferovaná díla tak měli účastníci animace delší dobu na očích, aniž by o nich přemýšleli, bezděčně je poznávali, což s největší pravděpodobností mělo vliv na volbu.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Tato námi zaznamenaná okolnost může být dobře využitelná při volbě místa pro konání galerijní animace. Mnohdy máme jednotlivé části programu naplánované na minuty, vhodným umístěním skupiny v expozici můžeme podnítit vnímání zprostředkovaných děl déle, než umožní jejich řízená interpretace.

### 6. 3 ZÁVĚRY KVALITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMU – ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V této části naší práce přinášíme a interpretujeme výsledky kvalitativní části výzkumu.

***Jaký je vztah mezi spontánními receptivními preferencemi žáků a řízenou edukací?***

***V čem a do jaké míry ovlivňuje spontánní poznání výtvarného díla řízená edukace?***

Jak bylo naznačeno několikrát v analýzách textových výpovědí, předem nepoučení žáci se svými schopnostmi při poznávání výtvarného díla dostávají pouze do jisté úrovně.

Je zřejmé, že se žákovská zdůvodnění pro výběr jednotlivých významových složek interpretace se pohybují na úrovni Panofským definované jako prvotní neboli přirozeného významu (Panofský, 2013, s. 43). Žáci si výtvarná díla vybírají, protože je zaujaly motivy zobrazených lidských bytostí, živočichů, rostlin, domů apod. Dále obdivují materii zobrazených látek a předmětů. Jsou schopni rozpoznat jednoduché děje (příp. se domnívají, že je rozpoznali a dávají jim vlastní význam), vztahy znázorněné ve formě snadno čitelných událostí. Upoutaly je barvy jako takové, gesta, výrazy tváří atd. Druhotný neboli konvenční význam (tamtéž, s. 44) se ve výpovědích objevuje ve chvíli, kdy žáci sdělují, že se jedná o ztvárnění biblického příběhu, např. když si spojí ukřižovaného muže s postavou Ježíše Krista či kojící mladou ženu s Pannou Marií. Do této vrstvy významu spadá i rozpoznání prostředí a jeho lokace historická či místní, např. identifikace dobově oděných postavy v kulisách antické architektury.

Takové vnímání výtvarného díla má ale hodnotu spíše prvoplánového čtení, kdy se vnímatel spokojí s „*nejjednoduššími a nejjednoznačnějšími interpretacemi*“ (Slavík, 2001, s. 249) bez ambice vidět mezi zobrazenými prvky hlubší souvislosti. V této úrovni se pohybujeme v elementární a snadno srozumitelné sféře významu výtvarného díla, jež uchopíme „*prostým identifikováním určitých viditelných forem s určitými předměty, které známe z praktické zkušenosti, a identifikováním změn v jejich vztazích s určitými ději nebo událostmi*“ (Panofsky, 2013, s. 41).

Víme již, a získaná data z našeho výzkumu to jenom potvrzují, že pojmenování tohoto „světa uměleckých motivů“ nedělá víceméně problém ani dětem či dalším skupinám laických návštěvníků.<sup>29</sup>

Vrátíme-li se nyní k získaným textovým vyjádřením, spontánní žákovské interpretace mají především podobu:

- a) *prostého popisu zobrazené situace na obraze (popis osob, děje a prostředí);*
- b) *subjektivního vyjádření sdělitelných emocí z obrazu;*
- c) *aplikování individuálních poznatků ve vztahu k obrazu, se kterými jedinec do muzea přichází (prekoncepty).*

Abychom byli schopni zodpovědět otázku na vztah mezi spontánním poznáním výtvarného díla dětí zvoleného věku a řízenou edukací, musíme si také připomenout, co měla vzdělávací část programu žákům přinést. Teoretické východisko pro vytvoření učební látky programu jsme našli v artefietickém pojetí čtyř zážitkových kvalit výtvarného díla, což jsou: „1. zřetel k tomu, co můžeme na výtvarném díle přímo ukázat a pojmenovat (co je zobrazeno); 2. zřetel ke způsobu utváření výtvarné formy (jak je to zobrazeno); 3. zřetel k Druhému, tj. k autorovi – reprezentovanému jeho dílem (kdo se ke mně svým výrazem obrací); 4. zřetel „ke mně“ jako divákovi (co já sám prožívám při setkání s dílem)“ (Slavík, 2001, s. 253). Tyto čtyři klíčové zřetele jsou jednotlivé obsahové dimenze, které dohromady vyčerpávají všechny možnosti pro významové interpretování obsahu díla. Jinak řečeno, pro porozumění dílu je nutné získat významy ze všech těchto složek, a to v příslušném kontextu (společenské historie, uměleckého stylu atd.). Obecně lze povědět, že čím je divák větším expertem, tím bohatší a lépe vzájemně provázané by měly být interpretované významy v těchto čtyřech komponentách. Pokud to tak je, prokazuje to, že recipient má bohaté znalosti (oblast enkulturace)

---

<sup>29</sup> Za úvahu samozřejmě stojí to, zda považujeme popsany stav vnímání výtvarného díla za dostačující, nebo bychom chtěli od expozice výtvarného umění něco víc, zvláště když víme, jaké hlubší obsahy můžeme v artefaktech nalézat.

a zároveň umí dílo interpretovat s citlivostí pro jeho „lidský rozměr“ (oblast socializace). Ve vzdělávání by mělo jít o obojí. Zmíněné klíčové zřetele zážitku nám byly inspirací pro vytvoření interpretačního rámce výzkumné animace.

V čem tedy a do jaké míry ovlivnila spontánní poznání výtvarného díla u žáků řízená edukace?

Analýzou písemných a ústních výpovědí žáků jsme zjistili následující. Řízená edukace se promítla do vnímání preferovaných děl především zkvalitněním čtení jejich obsahu. Tak jak jsme očekávali, prohloubila se schopnost žáků rozlišit doposud neznámé významové složky interpretace výtvarného díla. Naopak naprosto neovlivnila původní preference účastníků programu tím způsobem, že by si hledali nové dílo k soustředěnějšímu vnímání. I když ukázková interpretace obrazu před účastníky rozkryla celou řadu témat týkajících se motivů díla, zachyceného námětu, významu a role zobrazených předmětů jako symbolů a atributů, figurální kompozice, významotvorné funkce světla, nehledali si žáci díla nová, která by byla třeba srozumitelněji interpretovatelná. Vraceli se ke svým a snažili se uplatnit nové poznatky na nich. V několika případech využili nabídnutou slovníkovou literaturu, většinou ale konzultovali přímo s přítomným muzejním pedagogem.

Konkrétně se v textových zápisech objevuje rozpoznání působení světla a stínu na obraze. Je vnímáno jako prostorotvorný prvek obrazu, zaznamenali jsme pochopení funkce světla i jako vizuálního prvku, který zvýrazňuje podstatné prvky kompozice s ohledem na námět. Naopak nebyla zmíněna role světelného kontrastu při vytváření dramatickosti (příp. meditativnosti) výjevu, i když i tyto polohy jsou v Obrazárně zastoupeny. Ne však na vybraných dílech, žáci by museli změnit své prvotní preference. Světlo také nebylo zmíněno ani ve svém symbolickém výkladu (prvek božské přítomnosti), přestože se v této souvislosti o něm hovořilo při ukázkové interpretaci a k určení významu mnohdy dospívali s pomocí lektora sami účastníci.

Jako další z prvků výstavby obrazu byly v textových výpovědích zaznamenány zmínky o dynamičnosti, příp. statičnosti výjevu, ne vždy byly k pojmenování jevu použity přímo uvedené termíny, nicméně shodný význam jsme v analyzovaných zápisech



rozpoznali. Nutno říci, že se zmíněnými složkami obrazu bylo zacházeno v žákovských interpretacích problematicky. Projevovala se snaha termíny použít za každou cenu, automaticky bylo významové užití pohybu / statickosti uváděno i u děl, kde určitě žádnou hlubší funkci nemělo. K uvedenému faktu se krátce vrátíme ještě v poslední části této kapitoly naší práce.

Z analýzy textových dokumentů dále vyplývá, že žáci dokázali uplatnit nové vědomosti o kompozici obrazu, ty se v našem případě týkaly uspořádání hlavních a dílčích motivů díla na středovou osu u vystavené gotické malby. Žáci nově spatřují v uspořádání jednotlivých prvků autorský záměr, což byl dle jejich komentářů nový poznatek.

Hodnotíme-li dopad řízené edukace na poznání žáků a na rozvinutí jejich spontánního poznávání výtvarného díla, docházíme k rozporuplným závěrům. Na jednu stranu můžeme být obecně spokojeni. Jak jsme viděli, vzdělávací dopad galerijní animace byl zjevný. Žáci zjistili, že za elementární rovinou vnímání a hodnocení výtvarného díla na úrovni zaujal/nezaujal se skrývají hlubší významy a vztahy, že je ku prospěchu získat o díle další informace, které zkvalitní jeho vnímání, uvedou do procesu poznávání okolnosti společenské, historické a obecně lidské.

Na druhou stranu jsme si ale také opětovně mohli uvědomit limitní dopad galerijní animace. Její jednorázovost, časové omezení, k tomu souhra další okolností, jako momentální naladění, mentální zralost a funkčnost skupiny účastníků, dispozice či indispozice pedagoga (muzejního i toho, s nímž do muzea žáci přišli) je nám podnětem k otázkám, zda je tato jistě nejrozšířenější forma vzdělávací spolupráce mezi muzeem a školou dnes dostačující. Zda není potřebné hledat formy doplňující, na kterých kromě muzejního pedagoga musí participovat i další muzejní odborné profese, v prvé řadě umělecký historik a kurátor výstav.

### ***Jak zdůvodnil výběr významové složky interpretace výtvarného díla dětský návštěvník?***

Důvody pro výběr významové složky interpretace se víceméně překrývají s motivacemi pro výběr díla ke spontánnímu poznávání. Zmíníme alespoň některé:

Víme již, že děti upřednostnily ty významové složky interpretace, které jsme nazvali konstruktivní (A) a tematickou (B), právě ve spojení s nimi jsme získali větší množství materiálu k rozboru a formulaci výsledků.

Dominovalo především hledisko estetické, žákům se líbilo malířské provedení malby (zachycení oděvů, šperků, přírodnin, architektury ad.), v mnoha případech zaznívalo hodnocení obrazu, že je pěkný, protože vypadá jako fotografie. Účastníci programu obdivovali um malíře, malba se jím líbila, neboť by to takto dokonale sami nedokázali. Vybrané dílo vnímali jako vhodnou dekoraci pro výzdobu svého pokoje či jiné místnosti.

U významové složky interpretace (B) byla upřednostňovanou motivací k výběru znalost ztvárněného námětu. I když jsme se často přesvědčili, že je pouze zdánlivá, nepřesná, přesto se stávala impulsem k volbě. Volbu ovlivnily prekoncepty žáků: jejich předešlé setkání s podobným či stejným námětem v literatuře, filmu nebo na jiných výtvarných dílech. K uvedeným důvodům se v několika případech přidalo hledisko emoční. Dívky vyhledávaly obrazy s melancholickou, tajemnou náladou, která mnohdy odpovídala jejich momentálnímu rozpoložení.

Samozřejmě i do zdůvodnění výběru významových složek výtvarného díla se promítly vlivy a působení skupiny nebo situace během animace (volba kvůli spolužákovi či spolužačce). Některé děti nedokázaly důvody preference své významové složky interpretace blíže zdůvodnit.

***Měla řízená edukace dětského návštěvníka vliv na změnu jeho původních preferencí?***

***Vedla případně k výběru jiného výtvarného díla?***

Jedním z důležitých cílů výzkumných animací, který jsme si při jejich přípravě dali, byla snaha o to, aby účastníci programu při pohybu na výstavě necítili ze strany výzkumníka žádný tlak na svou osobu, aby se, pokud to jen bude možné, zbavili pocitu, že jsou pozorováni (příp. nahráváni). Také škála jednotlivých postupů během animace měla co nejvíce zajistit atmosféru oboustranné důvěry a svobodného konání.

Tato snaha nás motivovala k formulaci výše zaznamenaných specifických výzkumných otázek, z nichž vyplynula nabídka k jednomu úkolu dětí během programu. Po ukázkové interpretaci byli pedagogem vyzváni mj. k tomu, aby si, pokud to uznají za vhodné a budou k tomu mít patřičný důvod, vybrali jiné dílo k hlubšímu vnímání, vůči kterému uplatní nově získané poznatky a dovednosti. V čase příprav celého výzkumného záměru jsme nabyli dojmu, že děti této možnosti ve větším počtu využijí a my budeme mít další materiál ke srovnávání a analýze. Praxe nás ovšem přesvědčila o opaku. Zájem o výběr nového obrazu byl minimální, využilo ho všeho všudy 5 žáků. V motivaci jejich jednání jsme nezaznamenali žádný pádný důvod, nad nímž bychom se mohli zamýšlet v souvislosti s naší prací a nacházet další dimenze vazeb mezi spontánními preferencemi a řízenou edukací. Důvody výběru nového díla byly následující: ve třech případech chtěli pouze psát a přemýšlet o jiném obraze, ve dvou případech je původně vybrané dílo již omrzelo.

V zásadě můžeme říci, že řízená edukace nijak výrazně nemotivovala účastníky programu k výběru nového výtvarného díla pro soustředěnější vnímání, nemohli jsme se tudíž zabývat ani případnými změnami preferovaných významových složek. Zvolený výzkumný záměr v tomto ohledu nepřinesl očekávané množství výsledků, tudíž se tématem nebudeme déle zabývat.

#### 6. 4 ZÁVĚRY VYPLÝVAJÍCÍ Z PRÁCE

Nyní se pokusíme publikované výstupy výzkumu uzavřít. Součástí textu budou také některé podněty, které by mohly být užitečné v dosavadní praxi a oborovou diskuzi v oblasti zprostředkování výtvarného umění v muzeích a galeriích.

Zabývali jsme se poznávacími procesy dětských návštěvníků v expozici výtvarného umění, zrealizovali jsme blok výzkumných animací v expozici maleb starých mistrů, v teoretické části jsme publikovali konceptovou analýzu vzdělávacího programu pracujícího s gotickou sochou. Poznatky z této galerijní animace byly taktéž využity při koncipování textu závěru práce.

Bylo předem jasné, že analýza výsledků výzkumu přinese poznatek o omezených možnostech nepoučených dětí proniknout do možných interpretovatelných vrstev uměleckých děl. Přes tento předpoklad nám přišlo užitečné výzkumný záměr uskutečnit a přinést vyhodnocená data, která mohou posloužit jako důležitý argumentační prostředek při rozhovoru s kurátory a uměleckými historiky nad smyslem výstav také z pohledu jiné než odborné veřejnosti. Zatímco pedagogové si dokážou uvědomit specifika práce s různými návštěvníckými skupinami, jmenovaní muzejní odborníci mají o fungující komunikaci s nimi povědomí spíše mlhavé. A není se čemu divit, nejsou, až na malé výjimky, odborníky na práci s veřejností. Přesto ale připravují expozice, jež jsou lidem, a tedy i dětem, určené.

Připadalo nám tedy užitečné na konkrétní výstavě celý proces zaznamenat, analyzovat a získané výsledky zájemcům o ně předložit. Z rozhovorů s kurátory totiž víme, jak bývají mnohdy překvapeni z popsaných reakcí dětí a laiků na vystavené exponáty. Každá taková zkušenost může pozitivním způsobem ovlivnit myšlení a další přístup autorů výstav. Možná, že si při přípravě následného výstavního projektu představí návštěvníka jako člověka, který má jen „omezený“ vhled do představované problematiky a vyjdou mu koncepcí výstavy vstříc. Tato divácká vstřícnost expozic pro nás rozhodně neznamena trivialisaci představovaného tématu. Spíše jde o hledání vhodnosti metody pro předání informací, které může vybraná návštěvnícká skupina pojmout za své a tím prohloubit tak poznání představovaného díla. V tom může

spolupráce profese kurátora a muzejního pedagoga prospěšná. Určitě se totiž nelze spolehnout pouze na dnes tolik využívané textové panely a odborně pojednané katalogy.

Data získaná prostřednictvím výzkumných animací funkčně doplňuje konceptová analýza programu *Lev dvojí tváře*, který byl připraven k výstavě *Gotické Madony na lvu | Splendor et Virtus Reginae Coeli (13. 2. – 11. 5. 2014) v Muzeu umění Olomouc*. Přínosné mohou být především výstupy v kapitolách *E/ Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci* a *F/ Alterace / Posouzení kvality*. V analýze programu jsme zaznamenali předpokládaný rozpor mezi záměrem autorů výstavy a tím, jak výstavu vnímala námi zkoumaná část návštěvníků. Jeden z nejvýznamnějších výstavních projektů roku (po estetické, ale z pohledu teoretiků umění i novátorsky – výzkumné stránce) nikterak neokouzil dětského návštěvníka svou vizualitou a instalačním záměrem. Děti se častokrát podivovaly, proč vystavujeme víceméně stejné sochy, s totožným námětem, lišící se pouze pro laika skoro nepostřehnutelnými rozdíly v polychromii a gestech. K tomu, aby děti vnímaly expozici jinak, je potřebné ozřejmit užívanou křesťanskou symboliku a tradici dobového zobrazení námětu. Musí tedy projít animačním programem, nebo je nutné promyslet jinak koncepci celé výstavy. Pokud tedy nechceme, aby se z ní potěšil pouze více poučený divák či odborník na danou tematiku.

Motivací, proč nad výstavou začít přemýšlet jinak, nám mohou být graficky vyjádřené pojmy v tzv. konceptové vrstvě diagramu; ty ukazují velký potenciál ve vzdělávacím obsahu výstavy. Krátce si jej nyní připomeňme: kromě problematiky spadajících do oblasti teorie výtvarného umění a dějin (interpretace uměleckého díla, teorie symbolu, biblická ikonografie) tu nacházíme obecně lidská témata (mateřská láska, matka s dítětem, smysl lidského utrpení a oběti, chápání dobra a zla v biblické době a dnes, etika, morálka, víra, křesťanská kultura – lidské hodnoty evropské civilizace). Pokud si uvědomíme váhu pojmenovaných konceptů, dochází nám, jaký vzdělávací a kulturní poklad byl ve výstavě ukryt. Je otázkou, zda byl plně využit. K uvažování o nastoleném tématu jistě přispějí i data získaná během našich výzkumných animací v olomoucké *Obrazárně*. Odkazujeme především ke kapitole 5. Výzkumná část

dizertační práce, v níž předkládáme čtenáři analýzy textových a ústních výpovědí účastníků programu. Z nich je patrná možná úroveň poznání vrstev výtvarného díla u dětí staršího školního věku. Poněvadž víme, že žáci vnímali malby starých mistrů pozdní gotiky, renesance a baroka převážně střeoevropského okruhu, dokážeme si představit, jaká témata díla mladým návštěvníkům předkládala. Malby s náboženskou tematikou doplňovala antická mytologie a další tradiční druhy (krajinomalba, zátiší).

Mostem vedoucím k určité míře porozumění mezi neodbornou veřejností všech věkových skupin a výstavou jsou zprostředkující lektorské programy, v souvislosti s dětmi především galerijní animace. Animační pojetí zprostředkování interpretovatelných významů děl je zřejmě stále ještě nejčastější formou edukace této věkové skupiny. Také náš text zmiňuje nesporná pozitiva takových aktivit, nicméně je nutné si uvědomit, že forma galerijních animací není absolutně spásonosná a neměla by být jedině tímto způsobem vyčerpána kulturní a vzdělávací snaha muzea směrem k veřejnosti. V textu uvádíme několik okolností, které mohou nepříznivě ovlivnit průběh animace a tím i jejich dopad na účastníky. Zmiňujeme mj. vliv osobních dispozic a pojetí animátora, což může vést za určitých okolností až k odrazení publika či dezinterpretaci výstavy. Poukázali jsme na problémy vyplývající ze způsobu práce s předem neznámou skupinou účastníků (neznalost sociálních vazeb mezi členy skupiny, specifické osobnostní rysy některých členů atd.) a v neposlední řadě můžeme uvést i v podstatě „rušivý“ charakter těchto aktivit v muzeu a galerii, na což by určitě rádi poukázali někteří méně tolerantní návštěvníci a možná i kurátoři či vystavující umělci. A stojí možná v této souvislosti i za úvahu, zda skutečně neexistují výstavní projekty, v jejichž prostorách je pořádání těchto skupinových aktivit z mnoha ohledů problematické, ba přímo nevhodné. V komentovaných výstupech k oběma zmiňovaným edukačním aktivitám uvádíme ještě další nezanedbatelný rys, a to je časová omezenost a jednorázovost animací. Přes možnost vytvářet animace na pokračování využívají školy nabídky k návštěvě muzea spíše jednou za delší časové období roku a plošně navázat spolupráci pro opakovanou návštěvu nebývá v dnešních podmínkách obvyklé. Lektor, který svou práci bere zodpovědně a přemýšlí o ní, mívá velmi často po reflexi pocit určité

nedořečenosti tématu, nemožnosti probíraný obsah zasadit hlouběji do povědomí žáka. A ne vždy lze funkčně s ohledem na celek a provázanost jednotlivých částí programu ubírat ze zamýšlených činností právě na úkor usazení a fixaci získaných informací a dojmů. Toto dilema nevnímáme sami, ale potvrzují ho i zkušenosti kolegové z dalších muzeí a galerií. Z jistého pohledu tak můžeme chápat roli galerijních animací jako uvádění návštěvníků do světa muzeí a galerií a měly by na ně navazovat další promyšlené kroky tvůrců výstav směrem k lidem.

Jednou z možností, jak rozšířit edukační potenciál výstavy, je vytváření tzv. *aktivních zón*. Jedná se o „*ve výstavě zakomponovaná stanoviště, případně zcela či zčásti oddělená místa (místnosti) v muzeích umění a galeriích, která jsou volně přístupná veřejnosti, jež se zde může zpravidla podle alespoň naznačených instrukcí aktivně projevit*“ (Stuchlíková, 2008, s. 6). V nich mohou být umístěny interaktivní originální díla (makety, modely, kopie atd.), edukační pomůcky textového charakteru (pracovní listy, katalogy), příp. jiné vzdělávací prostředky ve formě nových médií. *Aktivní zóny, interaktivní části výstav, ateliéry* či *studia* vytvářejí ve spolupráci s kurátory již několik let především větší muzea umění (Národní galerie v Praze, Moravská galerie v Brně, Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze). Zejména Národní galerie v Praze buduje velmi koncepčně tzv. *interaktivní ateliéry – studia* jako „*prostory pro instrukcemi částečně řízenou činnost návštěvníků různých věkových skupin*“ (Bystřický, 2014) bez nutné přítomnosti lektora či jiného obsluhujícího personálu. Jak v článku trefně zmiňuje Bystřický, příprava takového interaktivního prostoru vyžaduje úzkou spolupráci muzejního pedagoga s autorem výstavy od samého počátku. Pokud jsou tyto prostory součástí výstavy, podílejí se výrazně na jejím vizuálním vyznění, což samozřejmě může přinášet celou řadu úskalí. Bez pochopení a vstřícnosti kurátora je vytváření takovýchto prostorů víceméně nemožné. Dochází ke kompromisním řešením, a to je mnohdy na výsledku znát. Také s tímto vědomím jsme psali naši práci. Snad uvedené vzdělávací situace vztažené k obsahům obou výstav zapůsobí inspirativně na odborníky nepedagogických profesí v muzeích a galeriích a tento psaný text bude vnímán jako pobídka ke kreativní spolupráci mezi dvěma důležitými profesemi.

Jako druhotný a zpočátku neplánovaný produkt naší dizertační práce, studia odborné literatury k tématu, realizace a vyhodnocení výzkumu, vznikli ve spolupráci s kolegy z edukačního a produkčního oddělení návrh *Vzdělávací strategie Muzea umění Olomouc*.<sup>30</sup> Dokument, jenž byl předložen k závaznému schválení managementu muzea v roce 2015, analyzuje ve svých částech mj. dosavadní aktivity edukačního oddělení, pojmenovává cílové skupiny, uvádí výchovné a vzdělávací strategie, ale především vymezuje s výhledem na několik let dopředu profilaci edukačního oddělení. Naše práce na teoretické a výzkumné části dizertace se projevila v kapitole 5. 1 *Aktivní zóny – dětské muzeum uvnitř stávající instituce*, v níž zmiňujeme jak uplatnit tento užitečný princip dětských muzeí přímo v naší instituci. „*Tyto zóny lze umístit přímo do prostoru vybrané výstavy nebo k tomu určených místností. Můžeme v nich naplnit např. zásadu názornosti (práce s trojrozměrnými předměty, doplňujícím obrazovým materiálem, příp. novými médii), přiměřenosti (přiměřenost věku, znalostem, tématu atp.), aktivity (aktivní zapojení návštěvníka do procesu muzejní edukace), emocionality (vnímání podpořené emotivním zaujetím), vědeckosti (prezentace doplňujících odborných poznatků k tématu výstavy) a komplexního rozvoje osobnosti (cílená práce rovinou kognitivní, afektivní i psychomotorickou) aj.*“ (Šobáň, Jeništa, Johnová Čapková, Hrbek, 2015, s. 199). O poznatky našeho výzkumu se dále opírá kapitola 5. 2 *Výstavy rodinného typu*, zde např. doporučujeme „*Zahrnout výstavy rodinného typu do výstavních plánů Muzea umění Olomouc (minimálně 1 výstavu tohoto typu v jedné z budov MUO za rok), dále umožnit muzejním pedagogům aktivně se podílet na přípravě výstavy a realizovat v součinnosti s kurátorem projektu potřebné studijní služební cesty za vybranými projekty tohoto typu po tuzemsku a do zahraničí.*“ (tamtéž, s. 200). S vědomím, že výše uvedené návrhy nepůjdou realizovat bez nově vymezených pracovních vztahů mezi muzejním pedagogem a dalšími profesemi v muzeu, vznikla také kapitola 5. 3 *Spolupráce kurátor výstavy – muzejní pedagog – produkční*. V ní zřetelně uvádíme, že výstava nekončí vystavením muzeálií,

---

<sup>30</sup> Zmiňovaný dokument je součástí příloh k dizertační práci.



ale pokračuje předáním jejich obsahů návštěvníkům. Dle současných muzeologických poznatků nejde dnes již striktně oddělit odbornou práci kurátora výstavy na její přípravě a odbornou práci muzejního pedagoga na jejím zprostředkování. Oba, z tohoto úhlu pohledu rovnocenně postavení odborníci, pracují od počátku přípravy výstavního projektu společně a jsou si vědomi toho, že vytvářejí jedno dílo s velkým společenským dopadem. *„Uvítali bychom větší zájem ze strany kurátorů o náplň doprovodných programů, větší podporu při jejich vytváření a realizaci. Bylo by např. prospěšné přizvat muzejního pedagoga k instalaci samotné výstavy a prodiskutovat její podobu s ohledem na jiné než odborně fundované návštěvníky. Pro muzejního pedagoga by zase bylo podnětné, kdyby kurátor navštívil animační program a dal realizátorovi zpětnou vazbu z pohledu historika umění atd.“* (tamtéž, s. 201).

To, o čem se mezi odborníky z řad muzejních pedagogů hovoří již dlouhá léta, totiž to, že by se měli stát neodmyslitelnými partnery tvůrců výstav, jinými slovy řečeno, že by edukační potenciál vystavených artefaktů měl být brán skutečně vážně, začínají postupně reflektovat také zodpovědné složky státní správy a zřizovatelů. Ještě v roce 2003 zněl hlas Alexandry Brabcové o potřebě zbourání zdí „chrámu“ muzeí umění (Brabcová, 2003, s. 32) ve vztahu k veřejnosti celé řadě odborných pracovníků těchto institucí možná trochu exoticky. Dnes jsou k tomu naopak státními úředníky managementy muzeí vybízeny. Tak je tomu např. v pracovní verzi *Koncepce rozvoje muzejnictví v České republice v letech 2015 až 2020* (Pracovní verze, 23. únor 2015), kterou zaslalo ředitelům muzeí a galerií Ministerstvo kultury ČR, v níž jsou k tvorbě a realizování edukačních aktivit tyto instituce přímo vyzývány (zejména v oblasti tzv. celoživotního učení, s. 47–48). Ve *Sborníku závěrečných textů a překladových materiálů z grantových projektů RG ČR za léta 2007–2013* si můžeme zase přečíst, že je *„povinností státu zajišťovat pro občany tzv. veřejné kulturní služby“* (Brabcová, Horňáková, Jelínková, Lazorčík, Potůčková, Svobodová, 2014, s. 111), za něž považujeme *„všechny druhy činností, jejichž cílem a výsledkem je zpřístupnění kulturních hodnot veřejnosti, vytvoření příležitostí pro aktivní spoluúčast občanů na jejich vytváření, pro pasivní diváckou účast na vnímání kulturních hodnot a produktů kulturních činností,*

*zpřístupnění komplexních informací o kultuře a vytváření podmínek pro poznání a sebevzdělávání v oblastech kultury a umění pro všechny zájemce.“* (tamtéž, s. 111–112).

Přes vědomí nutnosti realizovat vzdělávací činnost v muzeích a galeriích ČR je ale v témže dokumentu zmíněn i neutěšený současný stav v pojmenování profesní profílce vzdělávacích pracovníků. Tato pozice bývá označována tradičně jako „*osvětový pracovník, vzdělávací pracovník, edukátor, kurátor-edukátor, animátor, apod.*“ (tamtéž, s. 108, což jistě nepřispívá k vážnosti tohoto povolání. Zmíněná situace se podílí na tom, že i řada edukátorů, kteří již v oboru působí dlouhodobě, „*je v pozici jakýchsi stále začínajících elévů, nucených stále obhajovat svou činnost.*“ (tamtéž, s. 108).

Z textu je více než zřejmé, z jaké pozice je psán. Proto zde považujeme za nutné říci, že by nebylo dobré, kdyby se postupné napravování stavu, o němž se v kritických částech dizertační práce zmiňujeme, překlátilo do opačného extrému. Totiž do dogmatického a ryze formálního uplatňování vzdělávacích postupů na jakoukoli výstavu. Ona i expozice, která není nikterak edukačně zpracována, svým způsobem vlastně vzdělává. Na ní si může návštěvník kupříkladu uvědomit specifičnost výtvarného umění, jeho komplikovanost, zastřenost a nemožnost nalézt absolutní výklad. To ale pouze za předpokladu, když v téže muzejní budově najde i výstavu pojatou jinak, návštěvnicky vstřícněji, která kultivuje jeho vnímání a učí ho více uměleckým dílům porozumět.

Text dizertační práce také nemá ambici přinést snadný návod, jak takovou divácky vstřícnou výstavu vytvořit, ani nenabízí univerzálně platný model dokonalé expozice. Je nám jasné, že se v obou případech jedná spíše o vytýčení cíle, který není možné absolutně naplnit. Ideál je také v tomto případě nedosažitelný. Stejně jako při interpretaci výtvarného díla, kdy se pokoušíme o co nejuvstíznější a nejkompexnější interpretaci a k absolutnímu porozumění se přes naši snahu pouze blížíme, také v otázkách ideálně koncipované výstavy se musíme spokojit s faktem naplnění naší snahy jen do určité míry. Jedním z důležitých předpokladů takového přibližování k ideálu je ujasnění kompetencí kurátora a muzejního pedagoga při tvorbě výstavy, uznání vzájemné nepostradatelnosti a pevné provázanosti obou profesí při této činnosti.

Neméně důležitá je potřeba změny myšlení kompetentních pracovníků managementu muzeí a galerií, kteří by takovou formu spolupráce po svých zaměstnancích měli vyžadovat. Analýzu poznávacích procesů dětských návštěvníků dvou animačních programů, jejich preference při výběru výtvarného díla k soustředěnějšímu poznávání, zaznamenané a komentované limity jejich snahy o poznání díla a v neposlední řadě rozkryté obsahy, jež mohly být vzdělávacím programem předány, to vše chápeme a předkládáme čtenářům se zájmem o muzejní pedagogiku jako východisko pro další oborovou diskuzi, kritiku či inspiraci, jak lépe naplnit jedno z poslání muzeí a galerií, což je vzdělávání a výchova v expozicích jako jedna z forem veřejné prospěšné kulturní služby.

**PŘÍLOHA DISERTAČNÍ PRÁCE č. 1: Dotazníky a textová vyjádření žáků preferujících obraz ONORIO MARINARI, Sv. Cecílie**

A/1

25 KOMENTÁŘŮ

**Dotazník 1. část**

Pohlaví: muž  žena

Věk: \_\_\_\_\_

Škola: \_\_\_\_\_

1. Napíš jméno výtvarného díla z Obrazů AMO, které by sis rád odnesl(a) domů:  
SV. CECÍLIE

2. Zdrovodní svůj výběr:

a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar...)

b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace...)

c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělce) a chci bych mu porozumět

d) Líbí se mi pocit, který ve mně dílo vyvolává

e) Dílo se mi spojuje s asociací

f) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

**Dotazník 2. část**

3. Odnes(a) by sis z této místnosti původně vybrané dílo anebo dílo nové? \_\_\_\_\_

3a. Pokud jsi vybral(a) dílo nové, napiš jeho název a zdrojovní výběr:

2. Zdrovodní svůj výběr: \_\_\_\_\_

a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar...)

b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace...)

c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělce) a chci bych mu porozumět

d) Líbí se mi pocit, který ve mně dílo vyvolává

e) Dílo se mi spojuje s asociací

f) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

3b. Pokud výklad tvojí původní volbu nezměníš, zamysli se opět nad již vybraným dílem.

Chceš-li, můžeš opravit své dřívější odpovědi:

2. Zdrovodní svůj výběr:

a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar...)

b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace...)

c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělce) a chci bych mu porozumět

d) Líbí se mi pocit, který ve mně dílo vyvolává

e) Dílo se mi spojuje s asociací

f) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

cecilie  
SV. ~~cecilie~~ HRADE NA VĚRBAKY, NA HLAVĚ MÁ VĚNEC. a krásně vsází  
nížší, rovnou k této stěně sádky

NÁMĚT: HRAJÍCÍ ~~NA VĚRBAKY~~ NA VĚRBAKY.

Pohyb: NEHYBNĚ STATICKY.

sv. ~~cecilie~~ cecilie sedí uprostřed a na pravé straně jsou  
havy an.

sv. cecilie je v tmavém pozadí.

A/1

KOLLENIUM

**Dotazník 1. část**  
 Pohlaví: muž  žena   
 Věk: \_\_\_\_\_  
 Škola: \_\_\_\_\_

**1. Napiš jméno výtvarného díla z Obrazárny AMO, které by sis rád odnesl(a) domů:**  
 SVATA CECILIE

**2. Zábavní svůj výběr:**

a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar...)   
 b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace...)   
 c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělce) a chci bych mu porozumět   
 d) Líbí se mi palet, který ve mně dílo vyvolává   
 e) Dílo se mi spojuje s asociací   
 f) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

**Dotazník 2. část**  
 3. Odnesl(a) by sis z této místnosti původně vybrané dílo anebo dílo nové? \_\_\_\_\_  
 3a. Pokud jsi vybral(a) dílo nové, napiš jeho název a zábavní výběr:  
 2. Zábavní svůj výběr: ~~DEJLA~~ KRAJINA MAM BOMA MAM RYBA  
 SEBRANÝ VÍŠ DE MÍ OBRÁZ

a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar...)   
 b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace...)   
 c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělce) a chci bych mu porozumět   
 d) Líbí se mi palet, který ve mně dílo vyvolává   
 e) Dílo se mi spojuje s asociací   
 f) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

3b. Pokud výklad tvoji původní volbu nezmění, zamysli se opět nad již vybraným dílem.  
 Chce-li, můžeš opravit své dřívější odpovědi:  
 2. Zábavní svůj výběr:

a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar...)   
 b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace...)   
 c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělce) a chci bych mu porozumět   
 d) Líbí se mi palet, který ve mně dílo vyvolává   
 e) Dílo se mi spojuje s asociací   
 f) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

SV. CECILIE HRAJE NA VARHANY NA HLAVĚ MA  
 RŮZNÝCH ZELENÝCH S KVĚTIN MA  
 ZLATÉ  
 ČERNO ČERVENÉ ŠATY

OBRÁZ JE VELMI TMAVÝ  
 SVATA CECILIE JE V Uprostřed VARHANY JSOU  
 PO PRAVÉ STRANĚ  
 V PŮZADÍ JE ŽERNA TMA  
~~CECILIE~~ PLETĚ CECILIE JE JASNÝ  
 A JE CELA NEMÝBMA

Dotazník 1. část

Pohlaví: muž  žena

Věk: 12

Škola: FZS Hádkova

*11. úroveň*

1. Napiš jméno výtvarného díla z Otvářející AMO, které by sis rád odnesl(a) domů:

Sv. Cecilie

2. Záludní svůj výběr:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)
- b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)
- c) Dílo vnímám jako osobitý vzhled autora (umělec) a chci bych mu porozumět
- d) Líbí se mi pocit, který se mně dílo vyvolává
- e) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

Dotazník 2. část

3. Odnesl(a) by sis z této místnosti původně vybrané dílo anebo dílo nové? Staré

3a. Pokud jsi vybral(a) dílo nové, napiš jeho název a záludní výběr:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)
- b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)
- c) Dílo vnímám jako osobitý vzhled autora (umělec) a chci bych mu porozumět
- d) Líbí se mi pocit, který se mně dílo vyvolává
- e) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

3b. Pokud vyjádřil tvůj původní volbu nezměnil, zamysli se opět nad jš vybraným dílem.

Chceš-li, můžeš opravit své dřívější odpovědi:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)
- b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)
- c) Dílo vnímám jako osobitý vzhled autora (umělec) a chci bych mu porozumět
- d) Líbí se mi pocit, který se mně dílo vyvolává
- e) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

Sv. Cecilie

- kompozice uprostřed spíše vpravo (ruce krajici na hlavě) *narhany*
  - na hlavě vyřezá vyřezá žena
  - hlavě je velkou hlavou
  - hlavě působí němě
  - žena má na hlavě ruce z různých barevných
  - na hlavě má černé pruhované pásy
  - Sv. Cecilie vypadá velice smutně
  - Sv. Cecilie je obličej velice krásný
- pohled spíše vlevo
  - spíše hlavě spíše
  - kompozice spíše vpravo (ruce krajici na hlavě) *narhany*

A/4

Dotazník 1. část

Pohlaví: muž  žena

Věk: 12 let

Škola: FGS HALKOVA

1. Napiš jméno výtvarného díla z Obrazovny AMO, které by sis rád odnesl(a) domů:

Sveta Cecilia

2. Zábavní svůj výběr:

a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)

b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)

c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělce) a chci bych mu porozumět

d) Líbí se mi pocit, který ve mně dílo vyvolává

e) Uveď jiný důvod:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dotazník 2. část

3. Odnesl(a) by sis z této místnosti původně vybrané dílo anebo dílo nové?

3a. Pokud jsi vybral(a) dílo nové, napiš jeho název a zářivou výběr:

a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)

b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)

c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělce) a chci bych mu porozumět

d) Líbí se mi pocit, který ve mně dílo vyvolává

e) Uveď jiný důvod:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3b. Pokud výklad tvój původní volbu nezměníš, zamysli se opět nad jím vybraným dílem.

Chceš-li, můžeš opravit své dřívější odpovědi:

a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)

b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)

c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělce) a chci bych mu porozumět

d) Líbí se mi pocit, který ve mně dílo vyvolává

e) Uveď jiný důvod:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A/4

Sv. Cecilia

Barva díky své odlehčenosti vyvolává  
nejlepší pocit - pocit na hraně  
- kresla = hladké prvky  
- působí na nás příjemně

Dotazník 1. část

Pohlaví: muž  žena

Věk: 14

Škola: FZŠ HAÁKOVÁ

1. Napiš jméno výtvarného díla z Obrazárny AMO, které by sis rád odnesl(a) domů:

sv. cecilie

2. Zdůvodni svůj výběr:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)
- b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)
- c) Dílo vnímám jako osobitý výraz autora (umělce) a chtěla bych mu porozumět
- d) Líbí se mi pocit, který ve mně dílo vyvolává
- e) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

Dotazník 2. část

3. Odnesl(a) by sis z této místnosti původně vybrané dílo anebo dílo nové?

3a. Pokud jsi vybral(a) dílo nové, napiš jeho název a zdůvodni výběr:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)
- b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)
- c) Dílo vnímám jako osobitý výraz autora (umělce) a chtěla bych mu porozumět
- d) Líbí se mi pocit, který ve mně dílo vyvolává
- e) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

3b. Pokud vyjádřil tvoji původní volbu nezměníš, zamysli se opět nad již vybraným dílem.

Chceš-li, můžeš opravit své dřívější odpovědi:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)
- b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)
- c) Dílo vnímám jako osobitý výraz autora (umělce) a chtěla bych mu porozumět
- d) Líbí se mi pocit, který ve mně dílo vyvolává
- e) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

A/5

-Hlavní důvod: obdivuji umělecké  
-hodnoty a zároveň krásu nové techniky  
-působí na smyslův užij dopřevzorně





A/7

Dotazník 1. část

Pohlaví: muž  žena

Věk: 74

Škola: ZŠ a MŠ Troubský

1. Napiš jméno výtvarného díla z Obrazový AMO, které by sis rád odnesl(a) domů:

Oronoro Marinyary - Si Cealie

2. Záludní svůj výběr:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar...)
- b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace...)
- c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělice) a chci bych mu porozumět
- d) Líbí se mi poct, který ve mně dílo vyvolává
- e) Dílo se mi spojuje s asociací
- f) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

Dotazník 2. část

3. Odehní(s) by sis z této místnosti původně vybrané dílo anebo dílo nové? \_\_\_\_\_

3a. Pokud jsi vybral(a) dílo nové, napiš jeho název a záludní výběr:

2. Záludní svůj výběr:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar...)
- b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace...)
- c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělice) a chci bych mu porozumět
- d) Líbí se mi poct, který ve mně dílo vyvolává
- e) Dílo se mi spojuje s asociací
- f) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

3b. Pokud vyjádřil tvůj původní volbu nezmění, zamysli se opět nad jím vybraným dílem.

Chceš-li, můžeš opravit své dřívější odpovědi:

2. Záludní svůj výběr:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar...)
- b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace...)
- c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělice) a chci bych mu porozumět
- d) Líbí se mi poct, který ve mně dílo vyvolává
- e) Dílo se mi spojuje s asociací
- f) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

A/7

Na tomto obraze mě zaujalo žena, která hraje na klavír. Je pestře oblečena, takže mě zaujal její výraz v obličeji.

Na tomto obraze mě zaujalo, že žena je ozvětlivá, ale za sebou má tmavě pozadí. Žena sice hraje na klavír, ale moc pohybu v tom není.

A/8

- líbí se mi <sup>tvář</sup> obličej
- obar společně s sebou
- konjunktura na obličej
- na ruce mají spíš stín
- glazura neobličej se sebou

A/8

Dotazník 1. část

Pohlaví: muž  žena

Věk: 12

Škola: 25 71

1. Napiš jméno výjimečného díla z Obrazový AMO, které by sis rád odnesl(a) domů:

ONORIO MARINARI : Sv. CECELIJE

2. Zdrovodni svůj výběr:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)
- b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)
- c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělce) a chci bych mu porozumět
- d) Líbí se mi pocit, který ve mně dílo vyvolává
- e) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

Dotazník

Dotazník 2. část

3. Odnesl(a) by sis z této místnosti původně vybrané dílo anebo dílo nové?

3a. Pokud jsi vybral(a) dílo nové, napiš jeho název a zdrojovní výběr:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)
- b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)
- c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělce) a chci bych mu porozumět
- d) Líbí se mi pocit, který ve mně dílo vyvolává
- e) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

3b. Pokud výklad tvoji původní volbu nezmění, zamysli se opět nad již vybraným dílem.

Chceš-li, můžeš opravit své dřívější odpovědi:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)
- b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)
- c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělce) a chci bych mu porozumět
- d) Líbí se mi pocit, který ve mně dílo vyvolává
- e) Uveď jiný důvod: \_\_\_\_\_

Dotazník 1. část

Příjmení a jméno  ženo

Věk: 73

Stav: 23 43

1. Kapsl patří na výhledovém úseku silnice č. 1422. Můžete si s ní odjet svůj domov?

ONORIO MARINARI: SV. Cecelie

2. Zde zvolte svůj výhled:

- a) Už se mi, jako vyhledání (barva, materiál, tvar)
- b) Už se mi, jako označení (čí, bílý, sloupec)
- c) Už se mi, jako osobitý vzhled (mimo jiné i jako přírodní)
- d) Už se mi, jako výhled (mimo jiné i jako výhled)

e) Uveďte jiný důvod:

.....

Dotazník 2. část

3. Co byste si v této místnosti přičiněně přání dle svého dle možnosti?

1a. Přání je vzhled (a) jako nové, nebo jiné barvy a materiálu výhled:

- a) Už se mi, jako vyhledání (barva, materiál, tvar)
- b) Už se mi, jako označení (čí, bílý, sloupec)
- c) Už se mi, jako osobitý vzhled (mimo jiné i jako přírodní)
- d) Už se mi, jako výhled (mimo jiné i jako výhled)

e) Uveďte jiný důvod:

.....

1b. Pokud byste chtěl svůj výhled změnit, například se změnit dle svého dle možnosti:

1c. Uveďte, jakým způsobem se dle možnosti dle možnosti:

- a) Už se mi, jako vyhledání (barva, materiál, tvar)
- b) Už se mi, jako označení (čí, bílý, sloupec)
- c) Už se mi, jako osobitý vzhled (mimo jiné i jako přírodní)
- d) Už se mi, jako výhled (mimo jiné i jako výhled)

e) Uveďte jiný důvod:

.....

A/9

Občas se vyskytne i to, že někdo  
 je jiný. Guiltlo je hlavně sámsko  
 na tváři, medvědí kůže, bobylek je  
 divný. Dr. Cecelie je krásná  
 žena a obléká. Ale nejvíce  
 se baví o sobě, koleno v prouhu  
 dolní nohy, které vypadá  
 tak, jako by měl obrovský  
 koláč a nelze se ho  
 dostat. Dr. Cecelie  
 má velice krásnou tvář a  
 výhled

25 JAKO PUKAN

Dotazník 1. část

Pohlaví: muž  žena

Věk: 74

Škola: 25

1. Napiš jméno významného díla z Ochranný AMO, které by sis rád odnesl(a) domů:

OP. GARDI SI. UČENÍ

2. Záludní svůj výběr:

a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)

b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)

c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělice) a chtěl bych mu porozumět

d) Líbí se mi pocit, který ve mně dílo vyvolává

e) Uveď jiný důvod:

.....

OP. SE. DÍLO JE VĚŠEC  
NA HLAVĚ Z KROKOVNÍ KVIETU  
KLASNE ŠATY S RUDÉ ČERVENOU  
VLEKOU PODLE OBRÁZU SI MTELIT  
ZE HARJE 1410MOU HODBO.

A/10

Dotazník 2. část

3. Odnesl(a) by sis z této místnosti původně vybrané dílo anebo dílo nové?

3a. Pokud jsi vybral(a) dílo nové, napiš jeho název a záludní výběr:

a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)

b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)

c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělice) a chtěl bych mu porozumět

d) Líbí se mi pocit, který ve mně dílo vyvolává

e) Uveď jiný důvod:

.....

3b. Pokud vybral tvůj původní volbu nezmenit, zamysli se opět nad již vybraným dílem.

Chtěl-li, můžeš opravit své dřívější odpovědi:

a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)

b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)

c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělice) a chtěl bych mu porozumět

d) Líbí se mi pocit, který ve mně dílo vyvolává

e) Uveď jiný důvod:

.....

A/11

**Dotazník 1. část**  
 Pohlaví: muž  žena   
 Věk: 14  
 Škola: ZŠ

**1. Napiš jméno výtvarného díla z Obrazárny AMO, které by sis rád odnesl(a) domů:**  
Červená

**2. Zdrovodni svůj výběr:**  
 a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)   
 b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)   
 c) Dílo vnímám jako osobitý vztah autora (umělce) a chtějí bych mu porozumět   
 d) Líbí se mi poct, který ve mně dílo vyvolává   
 e) Uveď jiný důvod: .....

*My jako malíři jsem si vybrali dílo v Galerii  
 UJGANO  
 které má krásné. Pěkná má, krásná, ale není to  
 a má na ně. Se, šel jsem ma - dle toho, který jsem  
 kudy, když jsem šel. Při oblékání jsem si šel, nap  
 přívěsek. Ten dílka se mi líbí a vyjde, jsem  
 který je pro představu do by. Je krásná a byla  
 malířů a dělá, která je krásná, ale je to krásná  
 rokem. Je to krásná a krásná, ale je to krásná  
 a krásná, ale je to krásná, ale je to krásná.*

**Dotazník 2. část**  
 3. Odesl(a) by sis z této místnosti původně vybrané dílo (nebo dílo nové)?  
 3a. Pokud jsi vybral(a) dílo nové, napiš jeho název a zdrojovní výběr:  
 a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)   
 b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)   
 c) Dílo vnímám jako osobitý vztah autora (umělce) a chtějí bych mu porozumět   
 d) Líbí se mi poct, který ve mně dílo vyvolává   
 e) Uveď jiný důvod: .....

**3b. Pokud vylád tvou původní volbu nezměníš, zamysli se opět nad jsi vybraným dílkem.**  
 Cheš-li, můžet opravít své dřívější odpovědi:  
 a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)   
 b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)   
 c) Dílo vnímám jako osobitý vztah autora (umělce) a chtějí bych mu porozumět   
 d) Líbí se mi poct, který ve mně dílo vyvolává   
 e) Uveď jiný důvod: .....

Dotazník 1. část

Pohlaví: muž  žena

věk: 13-14

Škola: Třebíč město

1. Napiš jméno výtvarného díla z Obrazného AMO, které by sis rád odnesl(a) domů:

Sv. Cecilie

2. Zdáš si svůj výběr:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)
- b) Líbí se mi, co znoborňuje (příběh, situace)
- c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělecké) a chci bych mu porozumět
- d) Líbí se mi postč, který ve mně dílo vyvolává

a) Uveď jiný důvod:

Lena, hraje na klavír, je taká cool a o své klavíře  
emura

Dotazník 2. část

3. Odpověď by sis v této místnosti původně vybrání dílo anebo dílo nové?

3a. Pokud jsi vybral(a) dílo nové, napiš jeho název a zdůvodni výběr:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)
- b) Líbí se mi, co znoborňuje (příběh, situace)
- c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělecké) a chci bych mu porozumět
- d) Líbí se mi postč, který ve mně dílo vyvolává
- e) Uveď jiný důvod:

3b. Pokud výhled tvoji původní volbu nezměníš, namyšl se opět nad již vybraným dílem.

Chceš-li, můžeš opravit své dřívější odpovědi:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)
- b) Líbí se mi, co znoborňuje (příběh, situace)
- c) Dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělecké) a chci bych mu porozumět
- d) Líbí se mi postč, který ve mně dílo vyvolává
- e) Uveď jiný důvod:

Sv. Cecilie  
Lena s náročným účesem, zdobí jej upletený cop, překrásný  
přes celou hlavu ozdobený jemnými červenými a růžovými  
květy růží, hraje na klavír.

- Obraz je spíše statický  
- hraje na klavír  
- pozadí je tmavé  
- námětem je Sv. Cecilie  
- Cecilie hraje na klavír  
- Obraz mi připomíná mě

A/12

Třebíč město

HEITMANN

Dotazník 1. část

Pohlaví: muž  žena

Věk: 14

Škola: ZŠ Helvínská

1. Napiš jméno vybraného díla z Obraziny AMO, které by sis rád odnesl(a) domů:

Šťastná cesta

2. Zábavní svůj výběr:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar...)
- b) Líbí se mi, co znoborňuje (příběh, situace...)
- c) Dílo vnímám jako osobitý vzhled autora (umělecké) a chci být mu poroovnán
- d) Líbí se mi post, který ve mně dle vyvolává

e) Uveď jiný důvod: Liší se barva a vzhled, jako to je, jako  
líbí se mi, jak to vypadá

Dotazník 2. část

3. Odkud(a) by sis z této nabídky původně vybrané dílo znebo dílo nové?

3a. Pokud jsi vybrat(a) dílo nové, napiš jeho název a zábavní výběr:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)
- b) Líbí se mi, co znoborňuje (příběh, situace)
- c) Dílo vnímám jako osobitý vzhled autora (umělecké) a chci být mu poroovnán
- d) Líbí se mi post, který ve mně dle vyvolává
- e) Uveď jiný důvod:

3b. Pokud vyjádřil(a) původní volbu nezměníš, zamýšlíš se opět ráš jš vybraným dílem.

Chceš-li, můžeš spravit své dřívjší odpovědi:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)
- b) Líbí se mi, co znoborňuje (příběh, situace)
- c) Dílo vnímám jako osobitý vzhled autora (umělecké) a chci být mu poroovnán
- d) Líbí se mi post, který ve mně dle vyvolává
- e) Uveď jiný důvod:

Na tomto obraze mi nejvíce líbí barva je "světlá" ale na ubrou má červené prvky.  
Taky mi nejvíce líbí vzhled. Černá kůže barvy na ubrou ale mi nejvíce líbí červené.

A/13



Dotazník 1. část

Pohlaví muž  žena

VEK 14

Škola Jeroným nám. 1

*Deleba*

1. Napiš jméno výtvarného díla z Obrazový AMO, které by sis rád odnes(a) domů:

*sr. Cecile*

2. Zdvoudní svůj výběr:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar...)
- b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace...)
- c) Dílo vnímám jako osobitý výkaz autora (umělice) a chci-li bych mu porozumět
- d) Líbí se mi post, který ve mně dílo vyvolává

e) Uveď jiný důvod:

Dotazník 2. část

3. Odnes(a) by sis z této místnosti původně vybrané dílo znovu dle nové?

3a. Pokud jsi vybral(a) dílo nové, napiš jeho název a zdůvodni výběr:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)
- b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)
- c) Dílo vnímám jako osobitý výkaz autora (umělice) a chci-li bych mu porozumět
- d) Líbí se mi post, který ve mně dílo vyvolává

e) Uveď jiný důvod:

3b. Pokud výtah tvůj původní volbu nezměníš, zamýšlí se opět nad jsi vybraným dílem.

Chce(a)š, mluvíš spravit své dřívější odpovědi:

- a) Líbí se mi, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar)
- b) Líbí se mi, co znázorňuje (příběh, situace)
- c) Dílo vnímám jako osobitý výkaz autora (umělice) a chci-li bych mu porozumět
- d) Líbí se mi post, který ve mně dílo vyvolává

e) Uveď jiný důvod:

*sr. Cecile*

*Je to obraz opíše o Amarijoni celstředí kolba přičemž písele Kogemnyon  
dopřem. Ten na obraze má angličtinu plat. Na obrazě má  
více o přezemí. Ten obraz na hlavě a ve hlavě má červenou a  
smutný výraz.*

*Obraz je střežený. Běhající opíše sám.*

~~A/14~~

A/14

## PŘÍLOHY DISERTAČNÍ PRÁCE Č. 2: Vzdělávací strategie Muzea umění Olomouc (2015)

### 1. Charakteristika muzea

#### 1. 1 Profil muzea ve vztahu k edukačním aktivitám

Muzeum umění Olomouc, státní příspěvková organizace, je muzeem specializovaným na oblast výtvarné kultury od nejstarších dob až po současnost. Základní účel zřízení MUO a předmět jeho hlavní činnosti je vymezen zřizovací listinou z 20. 12. 2012. Z ní vyplývá, že cílem instituce není pouze podchycovat a ve všech směrech prezentovat různorodé projevy výtvarné kultury středoevropského regionu, ale neméně důležité je i vyvíjet kulturně-výchovnou a vzdělávací činnost v oblasti hudební, divadelní, literární, filmové a multimediální. Vzdělávací (kulturně-výchovné) poslání muzea je tedy dle dokumentu vnímáno jako rovnocenné ke sbírkotvorné činnosti instituce. K jeho plnění se MUO zavazuje v dokumentu *Koncepce rozvoje a činnosti Muzea umění Olomouc 2014–2018*, strategický cíl č. 4.

Z hlediska struktury objektů se muzeum umění skládá z Muzea moderního umění (MMU), Arcidiecézního muzea Olomouc (AMO) a Arcidiecézního muzea Kroměříž (AMK).

Edukační oddělení MUO vyvíjí svou činnost od roku 2000, kdy byl přijat do pracovního poměru specializovaný muzejní pedagog. Sloučením Divadla hudby s MUO a plánovaným zahájením edukační činnosti v AMK došlo během roku 2014 k navýšení odborných pracovníků edukačního oddělení na 4 osoby.

#### 1. 2 Vybavení muzea s ohledem na vzdělávání

Muzeum umění Olomouc disponuje dvěma učebnami (Studio MMU a Studio AMO) pro muzejně vzdělávací aktivity.

Studio MMU je vybaveno 12 stoly a 32 židlemi, dále má úložné prostory pro pomůcky a výtvarný materiál. Součástí místnosti jsou dvě umývadla. Toalety nejsou v těsném sousedství učebny, návštěvníci využívají WC na chodbě před vstupem do sálu Trojlodí. Prostory je možno relativně dobře zatemnit a odvětrávat. Podlaha studia

je omyvatelná. Zázemí muzejních pedagogů je částečně oddělené od prostorů pro veřejnost.

Studio AMO disponuje dvěma mobilními stoly (slouží zároveň jako prostor pro uložení pomůcek a výtvarného materiálu) a 30 ks židlí. Návštěvníci mají k dispozici vestavěné umyvadlo, jedna z přístupových cest k němu je bohužel přes otevřené zázemí muzejního pedagoga. Místnost lze odvětrávat pouze vstupními dveřmi. Studio AMO nelze zatemnit. Nejbližší toalety jsou na vstupní chodbě muzea, ze studia je k nim přístup pouze přes venkovní prostor (v případě probíhající výstavy přes Galerii).

Muzeum umění Olomouc výtvarná díla prezentuje stálými expozicemi a krátkodobými výstavami. Ve většině případů se jedná o instalované artefakty doplněné popiskami a textovými panely. Zdrojem dalších informací o výstavních projektech jsou katalogy.

Roku 2011 byla stálá expozice AMO *Ke slávě a chvále* doplněna o 4 interaktivní edukační pomůcky pro nejmenší návštěvníky. Prostory AMO si lze prohlédnout s audioguidy v pěti jazykových mutacích. Pro nevidomé a slabozraké návštěvníky je expozice rozšířena o modely a kopie určené k haptickému vnímání.

## **2. Charakteristika edukačního oddělení**

### **2.1 Popis činnosti**

Edukační oddělení MUO realizuje pravidelnou a nepravidelnou (jednorázovou) vzdělávací činnost. Do první skupiny patří především galerijní animace a komentované prohlídky AMO pro široké spektrum dětských a příležitostně i dospělých návštěvníků. Nejčastějšími klienty animací jsou ZŠ, oblíbenými se staly ale i programy pro předškolní děti s doprovodem (*Co umění umí*, 1 x měsíčně).

Mezi jednorázovou vzdělávací činností řadíme jednodenní i vícedenní dílny (workshopy), akce u příležitosti významných dnů (Dny evropského dědictví), muzejní noci a výtvarně-dramatické příměstské tábory pro děti během letních prázdnin.

Kromě řízených programů se podílí muzejní pedagogové na přípravě vzdělávacích materiálů a pomůcek pro tzv. individuální návštěvníky (samoobslužné pracovní listy, interaktivní edukační pomůcky, instruktážní videa).

Z portfolia Divadla hudby nabízí MUO v rámci své edukační působnosti celoročně školám několik desítek tzv. komponovaných pořadů (viz. *Divadlo hudby Olomouc školám 2008–2013*, *Muzeum umění Olomouc. Divadlo hudby školám 2014/2015*) a v rámci Mezinárodního festivalu dokumentárních filmů Jeden svět i Dnů židovské kultury Olomouc pak další nabídku školních vzdělávacích pořadů (zvl. filmových). Ve spolupráci s Institutem tereziánské výzvy pořádá od roku 2012 každoročně také vzdělávací seminář pro pedagogy základních a středních škol.

Tzv. komponované pořady (kombinace mluveného slova, fotografií, audia a videa) mají v historii Divadla hudby osvědčenou, desetiletou tradici. Tento formát je zaměřen spíše na obecnější témata s velkým potenciálem na zapojení do programové nabídky ze strany interních odborných pracovníků MUO.

Divadlo hudby obohatilo vzdělávací nabídku MUO také o další počín, a to o pořádání představení různých podob loutkového divadla spojené s tvůrčími dílnami, které svým zaměřením z realizovaných her vycházejí.

## 2. 2 Spolupráce s dalšími subjekty

Odborní pracovníci edukačního oddělení aktivně spolupracují s Univerzitou Palackého Olomouc, zejména s Katedrou výtvarné výchovy (PřF UP), kde se podílejí na výuce studijního programu Galerijní a muzejní pedagogika a dalších vzdělávacích projektech. Dlouhodobější spolupráce probíhá také s Akademik sport centrem UP Olomouc při realizaci prázdninových příměstských táborů v muzeu (od roku 2003).

Jednorázová spolupráce se uskutečňuje mj. se střediskem služeb školám Schola servis (semináře artefaktiky a animované tvorby pro pedagogy ZŠ a SŠ), KEP při Radě galerií ČR (pravidelná setkání a jednání sdružených muzejních pedagogů) a občanským sdružením Jdeme autistům naproti Olomouc (komentovaná prohlídka s programem během letního příměstského tábora).

### 3. Charakteristika vzdělávací činnosti

#### 3.1 Zaměření vzdělávacích aktivit

Východiskem pro vzdělávací aktivity jsou aktuální expozice starého, moderního a současného výtvarného umění vytvořené ze sbírek, příp. zápůjček Muzea umění Olomouc. Smyslem vzdělávací činnosti není pouze zprostředkování a tradiční slovní interpretace konkrétních děl a výstav, ale i rozvíjení dalších potřebných kompetencí žáků, studentů a dalších návštěvníků. Důležitá je v tomto ohledu například komunikativní a společenská funkce umění. Chceme probudit v lidech chuť o výtvarném umění spontánně hovořit, sdělovat si své postřehy, dojmy a myšlenky a takto se vzájemně obohacovat. Role muzea a jeho výstav je v tomto ohledu nezastupitelná. Jednotlivé programy jsou koncipovány jako nevšední setkání s výtvarným uměním, preferujeme při nich především tzv. *expresivní interpretaci* založenou na tvořivém přístupu účastníka. Kromě předání informací je důležitou složkou programu i prožitek návštěvníka, ten přinášíme využitím metod výtvarné výchovy a tvořivé dramatiky. Programy vždy zohledňují věk publika, jeho případnou specializaci a preference. Cílem jednotlivých vzdělávacích aktivit je vytvářet u lidí již od nejútlejšího věku pozitivní naladění ve vztahu k muzeu výtvarného umění. To se projeví především v uvědomění si nezastupitelné společenské a kulturní role této instituce pro život místní komunity, ale také v postoji jedinců k otázkám ryze materiálním a ekonomickým, jež jsou s provozem a posláním muzea spojeny.

#### 3.2 Cílové skupiny

Vzdělávací programy jsou připravovány pro široké spektrum návštěvníků. Nejvíce navštěvované jsou galerijní animace a komentované prohlídky pro školní skupiny (1. a 2. st. ZŠ a SŠ), které probíhají s ohledem na četnost výstav během celého školního roku. Jednou do měsíce se konají animační programy pro děti předškolního věku s doprovodem (cyklus *Co umění umí*) a představení loutkového divadla s následnou tvůrčí dílnou. Pro stejnou věkovou kategorii jsou určeny i komentované prohlídky

Arcidiecézního muzea (*Muzeum na hraní*). Teenageři mohou ve svém volném čase navštěvovat odpolední cyklus workshopů *Ateliér 15+*.

Nepravidelně navštěvují vzdělávací programy a komentované prohlídky senioři, především studenti univerzity třetího věku (U3V UPOL). Nezavíráme se ani znevýhodněným skupinám návštěvníků. Na požádání realizujeme komentované prohlídky vybraných výstav pro lidi s mentálním a kombinovaným postižením (Jitro Olomouc) a prohlídku expozic muzea s tvořivou aktivitou pro děti a dospělé s poruchou autistického spektra (Jan Olomouc a.s.).

Pro nejširší veřejnost složenou s malých a velkých návštěvníků jsou určeny komponované programy v rámci muzejních nocí, víkendových dílen, tzv. Prodloužených střed a dalších příležitostných akcí (např. Dnů evropského dědictví).

Vzdělávací aktivity edukačního oddělení směřují jeho pracovníci také k výtvarným pedagogům, vysokoškolským studentům výtvarných a dalších humanitních oborů a kolegům z jiných muzejních institucí. Zde máme na mysli odborné semináře, setkání KEP při Radě galerií ČR, praxe a náslechy animačních programů, konzultace a vedení diplomových prací apod.

V rámci Dnů židovské kultury pořádáme ve spolupráci s Institutem Tereziánské iniciativy každoroční školení pedagogů v oblasti prevence a obrany proti nežádoucím sociopatologickým jevům jako jsou rasismus, antisemitismus a xenofobie.

Muzejní pedagogové Edukačního oddělení MUO jsou po odborné a praktické stránce vybaveni tak, aby dokázali vytvořit funkční vzdělávací program zohledňující potřeby všech výše uvedených skupin návštěvníků.

### 3.3 Výchovné a vzdělávací strategie

Východiskem pro tvorbu jednotlivých vzdělávacích programů jsou aktuální výstavy výtvarného umění. Z toho plynou i uplatňované postupy, metody a formy práce. Důležitý je především osobní kontakt návštěvníka s originálním výtvarným dílem, proto se část programu vždy odehrává přímo ve výstavních sálech. Trvalou součástí galerijních animací je tvůrčí činnost inspirovaná poznávaným artefaktem, skupinou

artefaktů či celou expozicí. Zde uplatňujeme postupy výtvarné a dramatické výchovy. Z dalších strategií využívaných při vzdělávacích aktivitách můžeme zmínit např. problémové zadávání úloh, dle potřeby důraz na skupinovou nebo samostatnou práci účastníků, artefietické zaměření výtvarných programů se závěrečnou reflexí, začlenění metod kritického myšlení a postupů zážitkové pedagogiky.

### 3. 4 Aktuální vzdělávací nabídka muzea

V současné době edukační oddělení nabízí galerijní animace k aktuálním výstavám a stálým expozicím MMU a AMO, komentované prohlídky objektu a stálé expozice AMO, výtvarné dílny k vybraným výstavám MMU a AMO, týdenní příměstský tábor s výtvarným zaměřením, speciální vzdělávací a zážitkové akce u příležitosti muzejních nocí, Dnů evropského dědictví, Noci kostelů nebo státních svátků. Součástí práce muzejních pedagogů MUO je také výuka a školení v oblasti oboru muzejní pedagogiky a s tím spojená odborná publikační činnost a účast na konferencích.

## 4. Evaluace vzdělávací činnosti edukačního oddělení

### 4. 1 Stručný popis současného stavu

Během patnácti let svého fungování si Edukační oddělení MUO cílevědomou a soustavnou prací vybuodovalo početnou klientelu návštěvníků nabízených programů. Rozvinutá je zejména spolupráce se základními a středními školami. Programy navštěvují žáci a studenti místních škol, blízkého okolí, ale i vzdálenějších lokalit (Zábřeh, Uničov, Litovel, Šumperk, Uherské Hradiště, Zlín atd.). Celá řada pedagogů přichází na galerijní animace se svými třídami opakovaně a dle rozhovorů s nimi můžeme usuzovat, že jsou s nabídkou a kvalitou pořadů spokojeni. Jen v roce 2013 navštívilo vzdělávací programy MUO 5 186 žáků a studentů.

Kromě pravidelných programů pro školní skupiny si během posledních tří let oblibu vybuodovaly i galerijní animace určené předškolním dětem s dospělým doprovodem (cyklus *Co umění umí*). Většinou bývají plně obsazeny

dopolední i odpolední termíny. Jen v roce 2014 (od ledna do června) animace navštívilo 206 dětí s doprovodem. Zatímco zájem ze strany rodičů o programy pro předškolní děti je velký, nepodařilo se doposud rozvinout spolupráci s MŠ. Komentované prohlídky a animace pro tuto věkovou kategorii se odehrávají bohužel sporadicky. Oproti tomu jsou touto věkovou skupinou každý měsíc hojně navštěvovány loutková představení Divadla hudby a v tomto směru je naopak komunikace s MŠ velmi bohatá.

Pravidelné příměstské tábory Léto dětí v muzeu (ve spolupráci s Akademik sport centrem UP Olomouc) pořádá edukační oddělení muzea od roku 2003. Počet účastníků kolísá, pohybuje se mezi 7 až 30 dětmi. Např. v roce 2004 jsme byli pro zvýšený zájem nuceni vypsát dva termíny tábora (tzv. *Afrických týdnů v muzeu* se zúčastnilo postupně 52 dětí). V posledních třech letech se počet účastníků ustálil na cca. 10 osobách.

Nepravidelné speciální akce, tzn. odpolední a víkendové výtvarné dílny, rodinné programy pro děti a dospělé u příležitosti muzejních nocí, komponované programy během tzv. prodloužených střed, mívají kolísavou návštěvnost. Především zájem o sobotní workshopy nebývá vždy stoprocentní, některé z plánovaných akcí jsme proto byli nuceni zrušit. Mezi ty úspěšné akce řadíme např. víkendové dílny, jejichž náplní byla knižní vazba. Plně obsazené byly také dva výtvarně-dramatické workshopy, které vedli v prostorách muzea herci a výtvarníci Divadla Continuo. Stejně velký zájem veřejnost projevila o dvě komiksově dílny, které proběhly v rámci výstavy *Hommage á Kája Suadek*.

Naprosto nevypočitatelnou návštěvnost jsme zaznamenali u zatím realizovaných tzv. prodloužených střed. Je na zvážení v jaké formě, četnosti a za jakých ekonomických podmínek (a zda vůbec) by měly akce tohoto formátu probíhat.

Nebyla doposud zpracována analýza, v čem spočívá zájem či nezájem publika o uvedené druhy akcí. Zřejmě půjde o kombinaci několika faktorů. Určitě se na návštěvnosti projeví atraktivita výstavního projektu, z níž program vychází, poté také doba, kdy akce probíhá (roční období, navazující sváteční dny apod.). V neposlední řadě půjde i o způsob a formu účelné propagace.



## 5. Vize směřování edukačního oddělení

### 5.1 Aktivní zóny – dětské muzeum uvnitř stávající instituce

Jak již bylo několikrát připomenuto výše, důležitou rolí muzejní instituce je i jeho kulturně výchovné působení. Nejde tedy pouze o to vystavit muzeálie způsobem, který ocení úzký okruh odborníků, ale najít takový způsob prezentace, jež osloví, upoutá a nabídne podněty k poznávání také laické veřejnosti, kam můžeme samozřejmě řadit i dětského návštěvníka.

Způsob zprostředkování muzeálií dětem důkladně propracovala tzv. dětská muzea. Některé z metod a forem lze uplatnit i v muzeích tradičních, tedy i v muzeu výtvarného umění. A nejde tady pouze o realizaci animačních a jiných vzdělávacích programů, ale o přizpůsobení celé muzejní expozice tomuto pojetí.

Jedním ze způsobů, jak uplatnit některé z principů dětských muzeí uvnitř stávající instituce, je vytvoření tzv. *aktivních zón*, určených dětem a jejich specifickým potřebám poznávání. Tyto zóny lze umístit přímo do prostoru vybrané výstavy nebo k tomu určených místností. Můžeme v nich naplnit např. zásadu názornosti (práce s trojrozměrnými předměty, doplňujícím obrazovým materiálem, příp. novými médii), přiměřenosti (přiměřenost věku, znalostem, tématu atp.), aktivity (aktivní zapojení návštěvníka do procesu muzejní edukace), emocionality (vnímání podpořené emotivním zaujetím), vědeckosti (prezentace doplňujících odborných poznatků k tématu výstavy) a komplexního rozvoje osobnosti (cílená práce rovinou kognitivní, afektivní i psychomotorickou) aj. (zpracováno dle Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 218).

**Navrhujeme: V budovách AMO a MMU vytvořit ve zvolených prostorách vybavené aktivní zóny přístupné veřejnosti. Ve spolupráci s kurátory připravit a postupně obměňovat potřebné didaktické materiály podle aktuálnosti výstav.**

## 5. 2 Výstavy rodinného typu

Tento bod částečně navazuje na předešlý text. Vychází ze snahy více otevřít muzejní instituci dětem a dospělým, kteří s nimi přicházejí. Kromě kvalitně připravených aktivních zón se tak může dít i pomocí výstavních projektů speciálně určeným dětským návštěvníkům. Výstava rodinného typu musí mít nosné téma, jež je pro děti přitažlivé a srozumitelné, dále pak je nutné přijít s nápaditým způsobem instalace a této skupině přizpůsobeným charakterem doprovodných materiálů a programů. Do určité míry tak muzejní pedagog přejímá roli kurátora výstavy. Jedná se vždy o velice složitý proces přípravy, kdy je potřebné získat zkušenosti z jiných muzeí a galerií, tudíž je žádoucí, aby zaangażování pracovníci podnikli v součinnosti s kurátorem daného projektu studijní služební cesty po tuzemsku a zahraničí.

**Navrhujeme: Zahrnout výstavy rodinného typu do výstavních plánů Muzea umění Olomouc (minimálně 1 výstavu tohoto typu v jedné z budov MUO za rok), dále umožnit muzejním pedagogům aktivně se podílet na přípravě výstavy a realizovat v součinnosti s kurátorem projektu potřebné studijní služební cesty za vybranými projekty tohoto typu po tuzemsku a do zahraničí.**

## 5. 3 Spolupráce kurátor výstavy – muzejní pedagog – produkční

Výše uvedené záměry, a také ty, které ještě zmíníme v následujícím textu, nepůjdou realizovat bez oboustranně vstřícné spolupráce muzejních pedagogů s kurátory a dalšími zaměstnanci muzea (např. instalačními pracovníky, produkčními, kustody a restaurátory). Je nutné si uvědomit, že výstava nekončí vystavením muzeálií, ale pokračuje předáním jejich obsahů návštěvníkům. Dle současných muzeologických poznatků nejde dnes již striktně oddělit odbornou práci kurátora výstavy na její přípravě a odbornou práci muzejního pedagoga na jejím zprostředkování. Oba, z tohoto úhlu pohledu rovnocenně postavení odborníci, pracují od počátku přípravy výstavního projektu společně a jsou si vědomi toho, že vytvářejí jedno dílo s velkým společenským dopadem.

**Navrhujeme: Snažit se o lepší komunikaci mezi jednotlivým odbornými pracovišti muzea, zejména mezi kurátory výstav a muzejními pedagogy. Určit termíny pravidelných pracovních schůzek, během nichž si kurátoři, muzejní pedagogové a produkční vymění mezi sebou důležité informace týkající se připravovaných výstav a doprovodných akcí.**

**Uvítali bychom větší zájem ze strany kurátorů o náplň doprovodných programů, větší podporu při jejich vytváření a realizaci. Bylo by např. prospěšné přizvat muzejního pedagoga k instalaci samotné výstavy a prodiskutovat její podobu s ohledem na jiné než odborně fundované návštěvníky. Pro muzejního pedagoga by zase bylo podnětné, kdyby kurátor navštívil animační program a dal realizátorovi zpětnou vazbu z pohledu historika umění atd.**

#### 5. 4 Koncept „přátelského muzea“

Nejenom děti, ale i dospělí chtějí mít muzeum, které je maximálně otevřené a k návštěvníkovi přívětivé. Přejí si být v muzeu vítáni, nechtějí a nemají zapotřebí zažívat pocity, že jsou na obtíž, že vyrušují a obtěžují. Protože muzejní pedagogové přicházejí permanentně do živého kontaktu s veřejností, mají určitě k tématu co říci. Navíc se dnes můžeme opřít o výstupy z celé řady průzkumů věnovaných právě potřebám muzejních návštěvníků. Níže uvádíme několik poznámek ke konceptu tzv. „přátelského muzea“, které by bylo dobré v případě Muzea umění Olomouc co nejrychleji uvést do praxe:

Přátelské muzeum:

- je tu především pro své návštěvníky, ke kterým je vlídné a přátelské (od personálu v pokladnách až po kustodky v expozicích);
- je přístupné nejenom odborníkům, ale i laikům, je „nizkoprahové“ v tom smyslu, že eliminuje „bariéry prahu“, není elitářské (což se mj. projeví ve výstavním plánu výběrem výstavních projektů a vhodném způsobu prezentace muzeálií);

- v expozici si všímá více „pohody“ návštěvníků než exponátů (nabízí kontakt s originálem a přitom samo vyřeší ochranu exponátů tak, aby návštěvníka nestresoval strach z jeho poničení);

(zpracováno dle Šobáňová, 2009, s. 254–255)

**Navrhujeme: Častější komunikaci vedení muzea s muzejními pedagogy na výše uvedená témata a následnou snahu vylepšit stávající stav. Inspirovat se s v tomto směru smysluplnými trendy ze zahraničí.**

#### 5. 5 Senioři v muzeu

Pokud mluvíme o muzeu otevřeném všem návštěvníkům, nesmíme zapomenout ani na seniory, což je také publikum se specifickými potřebami. Právě k nim chceme směřovat pravidelnou nabídku přizpůsobených animačních programů a komentovaných prohlídek se zajištěním veškerého komfortu (mobilní sedátka do expozice) a bezbariérovosti. S nabídkou chceme oslovit místní organizace pracující s touto sociální skupinou (např. Domov seniorů Pohoda Chválkovice, kluby pro seniory, U3V UPOL apod.).

**Navrhujeme: Vytvořit a propagovat pravidelnou nabídku speciálních animačních programů a komentovaných prohlídek pro seniory. Zvážit, zda nepůjde oživit spolupráce s kavárnou Café 87, v rámci níž měli účastníci programu kávu zdarma, příp. se smluvenou slevou.**

#### 5. 6 Mateřské školky v muzeu

Již bylo zmíněno, že práce s dětmi předškolního věku se zatím z pohledu muzea realizuje především pravidelným cyklem *Co umění umí*. Pozitivní ohlasy ze strany účastníků a většinou plně obsazené termíny akcí jsou jistě dobrým ukazatelem užitečnosti a potřeby takových programů. Systematická práce s touto věkovou skupinou návštěvníků by se měla nyní více zaměřit na vytvoření programů pro skupiny dětí

z mateřských školek a jejich pedagogy, v případě dětí se jedná o vklad do budoucích návštěvníků muzea.

**Navrhujeme: Alespoň jednou ročně nabídnout mateřským školám nový program vycházející z aktuálních výstav či stálých expozic MUO. Je nutné také funkčněji zpropagovat již stávající program pro MŠ *Muzeum na hraní*. Propagace se zřejmě neobejde bez návštěv vybraných školek, tato strategie se osvědčila při vytváření klientely ze žáků ZŠ. Zvážit, zda nezapojit do propagace Magistrát města Olomouce – Odbor školství. Využít již navázaný vztah a kontakty s MŠ z portfolia loutkových představení DH – návštěvnost těchto představení se pohybuje okolo 8–12 tisíc dětí ze tříd MŠ ročně.**

#### 5.7 Praktické dílny (workshopy) pro nejširší veřejnost

Kromě nabídky galerijních animací pro organizované školní skupiny obohatí edukační odd. svou činnost směrem k nejširší veřejnosti. Tu se bude snažit oslovit praktickými dílnami (workshopy), jejichž náplň bude vycházet z aktuálních výstavních projektů a stálých expozic AMK, AMO a MMU. Na realizaci dílen se budou podílet jak pracovníci lektorského odd., tak pozvaní hosté z řad dalších odborných profesí a vystavujících umělců.

**Navrhujeme pravidelně obohacovat stávající nabídku o další praktické dílny a otevřít tímto způsobem instituci muzea novým cílovým skupinám (senioři, studentům atd.).**

#### 5.8 Instituce fakultního muzea

Oboustranně prospěšná je jistě spolupráce muzea s Univerzitou Palackého v Olomouci, zvláště pak s Katedrou výtvarné výchovy (PdF UP) a Katedrou dějin umění (FF UP), která se již řadu let realizuje na neformální úrovni. Bylo by dobré, kdyby

vzájemná spolupráce dostala administrativní a právní rámec. Zde je několik bodů, které by byly pro přípravu smlouvy o spolupráci stěžejní:

Univerzita by přivítala:

- spolupráci muzea v rámci vysokoškolské přípravy muzejních pedagogů, a to zejména v rámci studijního oboru Muzejní a galerijní pedagogika, akreditovaného na KVV PdF UP v Olomouci;
- spolupráci muzea na vedení pedagogických a odborných praxí studentů KVV PdF UP v Olomouci (v součinnosti s KVV PdF UP a se Střediskem pedagogických a odborných praxí PdF UP v Olomouci) – jde zejména o souvislé praxe, které by se konaly v muzeu pod garancí muzejních pedagogů MUO;
- spolupráci muzea na výuce studentů (účast studentů na animačních programech muzea, umožnění náslechlů edukačních programů, vedení a oponování diplomových prací aj.);

Univerzita nabízí:

- propagaci partnerského pracoviště na webových stránkách univerzity;
- partnerství v rámci výzkumných, vzdělávacích či rozvojových projektů (včetně finanční spoluúčasti v rámci konkrétních projektů);
- dobrovolnickou práci studentů (vytváření pracovních listů a edukačních pomůcek, pomoc s organizováním doprovodných akcí muzea, pomoc se zajištěním edukační činnosti, vytváření mimořádných workshopů či jiných akcí, jako je program prodloužených střed, muzejních nocí, předvánočních workshopů dle potřeb muzea apod.);
- publikační příležitosti pro pracovníky muzea např. v odborném recenzovaném časopise Kultura, umění a výchova, v rámci vědeckých monografií či metodických publikací a studijních opor;
- přístup do databází vědeckých periodik, služby knihovny Univerzity Palackého v Olomouci, přístup do archivu kvalifikačních prací;

**Navrhujeme: Uvedené body by měly podnítit vznik instituce Fakultního muzea umění Olomouc se splněním všech administrativních a právních požadavků k tomu náležitých. Tato instituce by měla fungovat bez ohledu na personální obsazení oddělení, která především vzájemnou spoluprací realizují.**

#### 5. 9 Financování edukačního oddělení

Financování edukačního oddělení by se mělo kromě vnitřních zdrojů opírat také o příjmy ze zdrojů vnějších, čímž máme na mysli zařazení ekonomických potřeb muzejních pedagogů do celkové grantové politiky muzea. Považujeme za prospěšné hledat možnosti, jak tímto způsobem financovat malé vzdělávací aktivity (granty města, kraje) i větší projekty (granty EU, Ministerstva kultury ČR a MŠMT ČR). Zaměstnancům edukačního oddělení by mělo být ze strany pověřených pracovníků jasně sděleno, s jakou finanční částkou z rozpočtu muzea mohou počítat při plánování svých vzdělávacích aktivit.

**Navrhujeme: Počítat s finančními potřebami edukačního oddělení při sestavování rozpočtu muzea, o výši využitelné částky muzejní pedagogy informovat. Nevýčerpaný obnos, jenž byl v rozpočtu vyčleněn pro vzdělávací aktivity k jednotlivým výstavním projektům, ponechat k dispozici pracovníkům edukačního oddělení, kteří jej využijí k dalším činnostem v expozicích, příp. na potřebné vybavení pracovišť či pracovní stáže. Dále navrhujeme více využívat finančních zdrojů z grantů a projektů (tuzemských i zahraničních), při jejich vyhledávání a přípravě spolupracovat s projektovou manažerkou MUO.**

#### 5. 10 Propagace aktivit edukačního oddělení

Aktivity edukačního oddělení jsou vedle výstavní činnosti muzea klíčové směrem k veřejnosti. Dosud se o aktuálních programech pro školy a veřejnost informovalo prostřednictvím webových stránek, týdenního newsletteru, plakátků, hromadných

e-mailů a tištěných médií. V dnešní době, které čím dál intenzivněji dominují obrazové informace, je důležitá propagace právě v této oblasti. Využít by se proto v co největší míře měla elektronická média, která nabízí internet a nejrůznější aplikace.

**Navrhujeme: Využívat možnosti instagramu a aktualizovat na něm co možná nejčastěji (aspoň 2x týdně) fotografie z jednotlivých programů, dále vytvořit na Facebooku stránky Edukačního oddělení Muzea umění Olomouc, které budou fungovat jako rámec pro sdílení aktuálních informací o programech a dalších aktivitách určených veřejnosti. K propagaci jednotlivých programů vytvářet krátké video klipy (šíření na síti youtube.com a FB). O samotném edukačním oddělení natočit krátkou profilační reportáž, tu pak šířit skrze dostupné elektronické sítě.**

Použitá literatura:

Koncepce rozvoje a činnosti Muzea umění Olomouc 2014–2018, Olomouc 2013

JAGOŠOVÁ, Lucie, JÚVA, Vladimír a MRÁZOVÁ KRAJÍČKOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. 298 s. Kultura a edukace; sv. 1. ISBN 978-80-7315-207-9.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc, 2009. 286 s. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií.

V Olomouci 27. 7. 2015 vypracovali:

Mgr. Marek Šobáň, Mgr. Alexandr Jeništa, Mgr. Michaela Johnová Čapková, Mgr. David Hrbek, Sanchir Ganbaatar



## POUŽITÁ LITERATURA

ARMSTRONG, John. *Move closer: An intimate philosophy of art*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 2000.

BABYRÁDOVÁ, Hana. *Rituál, umění a výchova*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2002. 351 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně; sv. 83. ISBN 80-210-3029-1.

BENEŠ, Josef. *Muzejní prezentace*. Praha, 1981.

BRABCOVÁ, Alexandra, ed. *Brána muzea otevřená: [průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea]*. Náchod: Juko, [2003]. 583 s. ISBN 80-86213-28-5.

BRABCOVÁ, Alexandra (ed.), Ladislava HORŇÁKOVÁ, Dagmar JELÍNKOVÁ, Michal LAZORČÍK, Alena POTŮČKOVÁ a Jana SVOBODOVÁ. *Sborník závěrečných textů a překladových materiálů z grantových projektů RG ČR za léta 2007–2013*. Praha: Rada galerií ČR, 2014. ISBN 978-80-903422-4-8.

BRESLER, Liora. Esteticky založený výzkum. *Metodický portál: Články* [online]. 23. 02. 2009, [cit. 2015-03-30].

Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/3012/ESTETICKY-ZALOZENY-VYZKUM.html>. ISSN 1802-4785

BYSTRICKÝ, Oldřich. 2014. Veřejnosti naproti: Sahat a přetvářet dovoleno. *Kultura, umění a výchova*, 2(2) [cit. 2014-09-23]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=49](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=49)

CASSIRER, Ernst. *Filosofie symbolických forem. 1, Jazyk*. Praha: Oikoymenh, 1996. 302 s. Oikúmené. ISBN 80-86005-10-0.

DANIEL, Ladislav. *Umění vidět umění: úvod do interpretace obrazu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 72 s. ISBN 978-80-244-2000-4.

DANIEL, Ladislav, PUJMANOVÁ, Olga a TOGNER, Milan. *Olomoucká obrazárna: Olomouc, Muzeum umění, Obrazárna 1994-1999. 1, Italské malířství 14.–18. století z olomouckých sbírek*. Olomouc: Muzeum umění, 1996. 187 s. ISBN 80-85227-23-1.

DE BOTTON, Alain a ARMSTRONG, John. *Umění jako terapie*. Zlín: Kniha Zlín, 2014. 239 s. Tema. ISBN 978-80-7473-161-7.

ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. 330 s. ISBN 80-246-0740-9.

ECO, Umberto. *Teorie sémiotiky*. Praha: Argo, 2009. 440 s. ISBN 978-80-257-0157-7.

ELBELOVÁ, Gabriela, ed. a MACHYTKA, Lubor, ed. *Olomoucká obrazárna: Olomouc, Muzeum umění, Obrazárna 2000-2005. 2, Nizozemské malířství 16.–18. století z olomouckých sbírek*. Olomouc: Muzeum umění, 2000. 199 s. ISBN 80-85227-41-X.

FALK, John Howard, DIERKING, Lynn Diane. *The Museum Experience*. Howells House, 1992. 205 s. ISBN 0929590074.

FILIPOVÁ, Marta a RAMPLEY, Matthew. *Možnosti vizuálních studií: obrazy, texty, interpretace*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2007. 254 s., [32] s. obr. příl. ISBN 978-80-87029-26-8.

FIŠER, Zbyněk, HAVLÍK, Vladimír a HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem: příspěvek k interdisciplinarní tvůrčímu procesu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 208 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. č. 146. ISBN 978-80-210-5389-2.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2014. 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2.

FRANCASTEL, Pierre. *Figura a místo: Vizuální řád v ital. malířství 15. stol.* Praha, 1984.

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

FULKOVÁ, Marie, Lucie HAJDUŠKOVÁ a Vladimíra SEHNALÍKOVÁ. *Galerijní a muzejní edukace: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*. V Praze: Uměleckoprůmyslové museum, 2012, 315 s. ISBN 978-80-7101-111-8.

FULKOVÁ, Marie. *Galerijní a muzejní edukace: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v letech 2012 a 2013*. V Praze: Uměleckoprůmyslové museum, 2013, 351 s. ISBN 978-80-7290-700-7.

GADAMER, Hans-Georg. *Aktualita krásného: umění jako hra, symbol a slavnost*. Praha: Triáda, 2003, 86 s. Delfín (Triáda). ISBN 80-86138-48-8.

GOMBRICH, E. H. *Umění a iluze: Studie o psychologii obr. znázorňování*. Praha, 1985.

GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. 213 s. ISBN 978-80-200-1519-8.

GRONDIN, Jean. *Úvod do hermeneutiky*. Praha: Oikymen, 1997. 247 s. Oikúmené. ISBN 80-86005-43-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HENRY, Carole. *The Museum Experience: The Discovery of Meaning*. National Art Education Association, 2010, s. 106. ISBN 1890160466.

HLOBIL, Ivo a Jana HRBÁČOVÁ. *Gotické Madony na Ivu*. Olomouc: Muzeum umění Olomouc, 2014. ISBN 978-80-87149-74-4.

HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. [Brno]: Cerm, 1998. 142 s., obr. příl. ISBN 80-7204-084-7.

CHODURA, Radko. *Slovník pojmů sakrálního výtvarného umění*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001, 102 s. ISBN 80-719-2530-6.

CHVATÍK, Květoslav. *Strukturální estetika: Řád věcí a řád člověka*. Praha: Victoria Publishing, 1994, 86 s. ISBN 80-85865-03-3.

JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír a MRÁZOVÁ KRAJÍČKOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010. 298 s. Kultura a edukace; sv. 1. ISBN 978-80-7315-207-9.

JANÍK, Tomáš. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, sv. 1. ISBN 978-802-1063-495.

JANÍK, Tomáš. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?: metodický materiál*. Brno: Paido, 2007, 123 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-807-3151-393.

JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu Zážitek pedagogika. *Gymnasion* [online]. 2004, Vol.1, [cit. 2011-07-19]. Dostupné z: [www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=65](http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=65)

JŮVA, Vladimír. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004. 264 s. ISBN 80-7315-090-5.

KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KAŠČÁK, Ondřej. Je pedagogika připravená na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika* 52.4 (2002): 388-414.

KESNER, Ladislav. *Marketing a management muzeí a památek*. Praha: Grada, 2005. 304 s. Expert. ISBN 80-247-1104-4.

KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. Praha: Argo, 2000. 259 s., 8 obr. na příl. ISBN 80-7035-155-1.

KESNER, Ladislav, ed. a ELKINS, James. *Vizuální teorie: současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. Jinočany: H & H, 2005. 372 s. ISBN 80-7319-054-0.

KESNER, Ladislav. Expozice jako prostor aktivního vnímání. Teoretická východiska, strategie realizace. *Bulletin Moravské galerie*, 2003, roč. 58c-59, s. 92–107.

KESNER, Ladislav, ed. a SCHMITZ, Colleen M., ed. *Obrazy myslí – Mysl v obrazech*. Brno: Moravská galerie, 2011. 443 s. ISBN 978-80-7027-239-8.

*Koncepce rozvoje muzejnictví v České republice v letech 2015 až 2020*. (Pracovní verze, 23. únor 2015), Ministerstvo kultury ČR, 2015. 68 s.

KULKA, Tomáš, ed. a CIPORANOV, Denis, ed. *Co je umění?: texty angloamerické estetiky 20. století*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010. 437 s. Estetika; sv. 1. ISBN 978-80-87378-46-5.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. 435 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2329-7.

- KULKA, Tomáš. *Umění a kýč*. Praha: Torst, 2014. 292 s. ISBN 978-80-7215-477-7.
- KURIC, Jozef. *Psychologie umění*. Brno, 1987.
- KURIC, Jozef. *Psychologie vnímání malířských výtvarných děl v ontogenezi*. Brno, 1986.
- KURIC, Jozef a SMÉKAL, Vladimír. *O předmětu a úkolech psychologie umění*. [Praha], 1982.
- LASOTOVÁ, Dáša. Dialogový katalog jako iniciátor komunikace – nejen o umění. *Muzeum, umění a společnost*. 2005, s. 24-29.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Paradoxní štěstí: Esej o hyperkonzumní společnosti*. Praha: Prostor, 2007. 443 s. ISBN 978-80-7260-184-4.
- MILBRATH, Constance, TRAUTNER, Hanns M. *Children's Understanding and Production of Pictures, Drawings, and Art*. Hogrefe and Huber Publishers, 2008, 337. s. ISBN 978-0-88937-350-1.
- MRÁZOVÁ, Lenka. *Tvorba pracovních listů: metodický materiál*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2013, 27 s. ISBN 978-807-0284-032.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Umělecké dílo jako znak: z univerzitních přednášek 1936–1939*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2008. 137 s. Theoretica & historica; sv. 3. ISBN 978-80-85778-62-5.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan, Milan JANKOVIČ a Miroslav ČERVENKA. *Studie*. Brno: Host, 2000, 556 s. Strukturalistická knihovna. ISBN 80-86055-91-4.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan a CHVATÍK, Květoslav, ed. *Studie z estetiky*. Praha: Odeon, 1966. 371, [4] s. Estetická knihovna; sv. 3.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2015-03-02]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)
- PANOFSKY, Erwin. *Význam ve výtvarném umění*. Praha: Malvern, 2013. 399 s., [44] s. obr. příl. ISBN 978-80-87580-37-0.

PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. [brož.]. Praha: Academia, 2005. 472 s. ISBN 80-200-1387-3.

POLEDŇÁK, Ivan. *ABC: Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984. 459 s. ABC.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. Praha, 1967.

RUSSEL, Terry. The enquiring visitor: usable learning theory for museum contexts. *Journal for Education in Museums*, 1994, č. 15, s. 19–21.

SHETTEL H. Harris. *Exhibits: Art Form or Educational Medium*, *Museum News* 52 (September 1973), s. 32–41.

SLAVÍK, Jan a kol. *Dětská zkušenost s výtvarným projevem a vizuální kulturou: informace z výzkumu NIPOS – interpretace dotazníkových položek*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. 52 s., [10] l. příl. ISBN 80-7290-273-3.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. V Praze: Karolinum, 2013. 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1.

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

SLAVÍK, Jan a Barbora ŠKALOUDOVÁ. Co dělám, když interpretuji. In: *Muzejní pedagogika dnes: sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané Katedrou výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci 6.5.2008*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 187–196. Sborník (Univerzita Palackého v Olomouci). ISBN 978-80-244-1993-0.

SLAVÍK, Jan. 2015. Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2015-03-26]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92).

STRÁNSKÝ, Zbyněk. *Úvod do studia muzeologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. 169 s. ISBN 80-210-1272-2.

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. Scan; sv. 2. ISBN 80-85834-60-X.

STUHLÍKOVÁ, Alice. *Aktivní zóny v galerijní praxi Expozice a výstavy s nabídkou samoobslužné fyzické interakce* [online]. Brno, 2009 [cit. 2015-08-14]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Ladislav Kesner. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/53968/ff\\_b/](http://is.muni.cz/th/53968/ff_b/)

STUHLÍKOVÁ, Alice. *Profese galerijního pedagoga*. Brno, 2012. Dizertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy. Vedoucí dizertační práce Radek Horáček. 173 s. a 9 s. příl.

SVÁTKOVÁ, Barbora. *Performativní cesty galerijní animace. Zprostředkování umění jako proměna*. [online]. 2011 [cit. 2014-10-28]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

ŠOBÁŇ, Marek, HRBEK, David a HAVLÍK, Vladimír. *Škola muzejní pedagogiky 6*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 121 s. ISBN 978-80-244-1871-1.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc, 2009. 286 s. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní expozice jako edukační médium. 1. díl, Přístupy k tvorbě expozic a jejich inovace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 361 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-4302-7.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. *Užitečná symbióza*. Olomouc: Saublau, 2013. 191 s. Monografie. ISBN 978-80-904512-1-6.

ŠVEC, Štefan a kol. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido, 2009. 302 s. ISBN 978-80-7315-192-8.

TALBOYS, Graeme K. *Museum Educator's Handbook*. Aldershot, Hampshire in England and Brookfield, Vermont in USA: Gower, 2000. 220 s. ISBN 0-556-08173-3.

TOGNER, Milan a kol. *Olomoucká obrazárna: III, Středoevropské malířství 16.–18. století z olomouckých sbírek*. Olomouc: Muzeum umění Olomouc, 2008. 287 s. ISBN 978-80-87149-09-6.

TOMEŠKOVÁ, Kateřina. *Poznávací procesy dětí během muzejní edukace a způsoby jejich ovlivňování*. Olomouc, 2014. Dizertační práce. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy. Vedoucí dizertační práce Hana Stehlíková. 205 s.

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 314, [2] s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení MAC, 2003. 31 s. *Nové metody vzdělávání*; sv. 3. ISBN 80-86015-90-4.

VANČÁT, Jaroslav. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum, 2000. 167 s. ISBN 80-7184-975-8.

WAIACHER, Friedrich. *Príručka všeobecnej muzeológie*. Překlad Alojz Habovštiak. Bratislava: Slovenské národné múzeum, 1999, 477 s. ISBN 80-806-0015-5.



WESCHENFELDER, Klaus a ZACHARIAS Wolfgang. *Handbuch Museumspädagogik: Orientierungen und Methoden für die Praxis*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1981, s. 202-209. ISBN 3-590-14245-6.

VYZINOVÁ, Barbora. *Muzea a využití internetu (výsledky průzkumu)*, 2014. Dostupné z: <http://muzea-a-vyuziti-internetu.vyplnto.cz>.

ZÁLEŠÁK, Jan. *Rámce interpretace (K interpretaci obrazů v odborných diskurzích a ve výtvarné výchově)* [online]. 2007 [cit. 2015-03-02]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

ZATLOUKAL, Ondřej, ed., ZATLOUKAL, Pavel, ed. a BRÁZDA, Radim, ed. *Luk & lyra: ze sbírek Arcidiecézního muzea Kroměříž: [Muzeum umění Olomouc – Muzeum moderního umění Olomouc 6. 11. 2008 – 1. 2. 2009]*. Olomouc: Muzeum umění Olomouc, 2008. 343 s. ISBN 978-80-87149-13-3.

ZHOŘ, Igor. *Proměny soudobého výtvarného umění*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 165 s. ISBN 80-04-25555-8.

ZHOŘ, Igor. *Výtvarná výchova v projektech II: pracovní sešit pro 8. a 9. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1996. 87 s. Výtvarná výchova. ISBN 80-85808-35-8.

ZHOŘ, Igor a HORÁČEK, Radek. *Akční tvorba*. Olomouc: Univ. Palackého, 1991. 84 s. ISBN 80-7067-074-6.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Marek Šobáň
<b>Katedra:</b>	Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UP v Olomouci
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc.
<b>Rok obhajoby:</b>	2016

<b>Název práce:</b>	POZNÁVACÍ PROCESY DĚTSKÉHO NÁVŠTĚVNÍKA V EXPOZICI VÝTVARNÉHO UMĚNÍ
<b>Název v angličtině:</b>	COGNITIVE PROCESSES OF CHILDREN-VISITORS IN THE EXPOSITION OF VISUAL ART
<b>Anotace práce:</b>	Dizertační práce se zabývá poznávacími procesy dětských návštěvníků v expozici výtvarného umění. Cílem práce je zjistit a popsat, jak tyto procesy probíhají, jakou mají kvalitu a jak je možné tuto kvalitu zvyšovat. Výzkumná část dizertační práce, realizovaná smíšeným designem výzkumu, přináší poznatky o dětmí preferovaných výtvarných dílech z Obrazárny Arcidiecézního muzea Olomouc a také o významových složkách interpretace výtvarného díla, které ve svém výběru upřednostňují. Text dále doplňují obsahové analýzy žákovských výpovědí zaměřených na zdůvodnění preferencí při volbě výtvarného díla a jeho interpretovatelných významových složek a případných změn v preferencích vlivem řízené edukace.
<b>Klíčová slova:</b>	muzeum a galerie, muzejní a galerijní pedagogika, poznávací procesy žáků, muzejní a galerijní edukace, vnímání výtvarného díla

<b>Anotace v angličtině:</b>	The PhD thesis deals with cognitive processes of children as visitors in the exposition of visual art. The objective of the work is to ascertain and describe the way these processes occur, their quality and the way the quality can be improved further. The research part of the PhD thesis realised through a combined design of research brings new knowledge on the works of visual art from the collection of the Picture Gallery of the Archdiocesan Museum in Olomouc that is preferred by children, and on the meaning-making components of the interpretation of a work of visual art which children-visitors tend to incline to in their choice. The text is also accompanied by the content analysis of pupils' responses reflecting the reasoning behind their preferences when choosing a work of art, and its interpretable meaning-making components, as well as possible changes in their preferences inspired by directed teaching.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	museum and gallery, museum and gallery education, pupils cognitive processes, museum and gallery teaching, perception of works of visual art
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p>PŘÍLOHA DISERTAČNÍ PRÁCE č. 1: Dotazníky a textová vyjádření žáků preferujících obraz ONORIO MARINARI, <i>Sv. Cecílie</i></p> <p>PŘÍLOHA DISERTAČNÍ PRÁCE č. 2: Vzdělávací strategie Muzea umění Olomouc</p>
<b>Rozsah práce:</b>	219 s.
<b>Jazyk práce:</b>	český

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

**POZNÁVACÍ PROCESY DĚTSKÉHO NÁVŠTĚVNÍKA V EXPOZICI  
VÝTVARNÉHO UMĚNÍ**

Autoreferát dizertační práce

Mgr. Marek Šobáň

Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc.

doktorský studijní program

*Specializace v pedagogice – Výtvarná výchova:*

*Teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby*

Olomouc 2016

**Obor:** *Výtvarná výchova (Teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné výchovy) 7507 P*

**Školící pracoviště:** *KVV PdF UP v Olomouci*

**Školitelka:** doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc.

**Oponenti:**

doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.

prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D.

**Místo a termín obhajoby:**

**Místo, kde bude disertační práce s posudky vystavena 14 dnů před vykonáním její obhajoby:** referát pro doktorská studia Ph.D. PdF UP

## OBSAH

Přehled aktuálního stavu problematiky .....	223
Obsah a cíle dizertační práce .....	229
Výzkumné otázky .....	230
Formulování teoretických východisek práce.....	231
Popis vlastního šetření .....	233
Odpovědi na výzkumné otázky .....	235
Dissertation Abstract.....	242
Seznam zdrojů použitých v dizertační práci .....	243
Seznam aktivit v rámci studia DSP .....	252

## PŘEHLED AKTUÁLNÍHO STAVU PROBLEMATIKY

Naší prací se pohybujeme v oblasti muzejní a galerijní pedagogiky, tedy v širším rámci pedagogických věd. Zmíněná oblast je již dnes etablovanou studijní disciplínou na několika univerzitách také v ČR, je tudíž nasnadě, že se stává v poslední době vyhledávaným předmětem výzkumů na úrovni diplomových či dizertačních prací. České odborné prostředí již také vyprodukovalo několik stěžejních odborných publikací na toto téma. V následujícím přehledu zmíníme a stručně okomentujeme některé z těch, jež nabídly teoretický rámec pro náš výzkumný záměr. Výčet doplníme výběrem důležitých titulů ze zahraničí. Z důvodů omezeného prostoru, jež nabízí forma autoreferátu, zde neuvádíme např. publikace z oblasti vývojové psychologie a psychologie vnímání umění, jejichž kompletní přehled je součástí vlastní práce.

Jako jeden z prvních představil komplexně problematiku muzejní a galerijní pedagogiky českému čtenáři Radek Horáček (*Galerijní animace a zprostředkování umění, 1998*). Ten je také mj. autorem typologie programů pro veřejnost, jako jeden z prvních do našeho prostředí zavádí pojem animace. Tento způsob zprostředkování výtvarného umění řadí mezi tzv. programy smíšené (tamtéž, s. 63). Podnětné pro téma naší dizertace je pak zejména kapitola věnovaná dialogu s výtvarným dílem, plně se ztotožňujeme s tvrzením autora o nutnosti zapojit do procesu poznání výtvarného díla také rovinu uměleckého vnímání a prožitku (tamtéž, s. 45).

Mezi základní literaturu zpracovávající oblast muzejní a galerijní pedagogiky dnes již patří také kniha Vladimíra Jůvy nazvaná *Dětské muzeum: Edukační fenomén pro 21. století (2004)*. Zejména kapitola věnovaná didaktickým aspektům muzea přináší podnětné informace o pojetí učení a poznávání dětí v expozici, sděluje např., co z hlediska obsahu učení muzejní a galerijní instituce svým návštěvníkům nabízejí a jakou podobu učení dětí v tomto prostředí má (věcné učení, sociální učení, intencionální učení či bezděčné učení) (Jůva, 2004, s. 124). Důležitým poznatkem z této kapitoly je pro nás např. to, že dětská muzea nenabízejí kulturní objekty (tedy obsahové impulzy dětského učení) izolovaně, nýbrž jako „součást napínavého příběhu, na němž participuje samo dětské publikum“ (tamtéž, s. 124). Takové narativní propojení mezi jednotlivými

exponáty by jistě podpořilo poznávací procesy dětí také v muzeích a galeriích výtvarného umění. Další publikace, na které participovaly kromě již zmíněného Jůvy autorky Jagošová a Mrázová, *Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace* (2010), s naším tématem rovněž částečně souvisí. Je zde např. celá kapitola věnovaná návštěvníkům muzea (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 167–202), dále pak doprovodným muzejně-didaktickým materiálům (tamtéž, s. 250).

V tomto stručném přehledu nelze opomenout aktuální odborné publikace, na nichž se výrazným způsobem podílela Marie Fulková. V knihách *Galerijní a muzejní edukace I. Vlastní cestou k umění* (2012) a *Galerijní a muzejní edukace II. Umění a kultura ve školním kontextu – učení z umění* (2013) autorka s týmem spolupracovníků (Hajdušková, Sehnalíková, Jakubcová a Kitzbergerová) přináší vhled do zprostředkování výstav v Galerii Rudolfinum a v Uměleckoprůmyslovém muzeu. Kromě přehledu realizovaných vzdělávacích programů prezentují publikace také jejich podrobně rozpracované návrhy, dále pak teoretická východiska, ze kterých autorky při tvorbě vycházely, a některé současné přístupy při zprostředkování umění.

Do výčtu literatury zabývajících se vzděláváním v muzeu můžeme jistě zahrnout také publikace autorky Petry Šobáňové. Kniha *Edukační potenciál muzea* (2012) doplňuje téma dříve zmíněných prací o publikovaný výzkum na téma očekávání pedagogů od instituce muzea a na příkladech z praxe prezentované edukační působení současných českých muzeí. Autorka se také podrobně zabývá pojmy, jimiž lze uchopit edukační činnost muzea (Šobáňová, 2012, s. 195–209). Aktuálně Šobáňová připravila dva díly knihy *Muzejní expozice jako edukační médium* (2014). Zde se mj. zaměřuje na muzejní expozici z hlediska procesu komunikace a edukace (Šobáňová, 2014, s. 51–57), tedy na téma, které je předmětem dílčího zájmu naší práce.

V zahraniční muzejně pedagogické literatuře, která má díky delší tradici oboru tuto problematiku komplexněji zpracovanou, se objevují především témata pojednávající o praktických a didakticko teoretických problémech vzdělávání v muzeu a galerii. Důležitým titulem z německého prostředí je kniha *Handbuch Museumspädagogik: Orientierungen und Methoden für die Praxis* (1981) autorů Klause



Weschenfeldera a Wolfganga Zachariase. Jednotlivé kapitoly se věnují vymezení muzea jako místa učení, didaktickým aspektům učení v muzeu, zejména obsahu, formám a metodám muzejního vzdělávání. Je zde také kapitola, která pojednává o využití informačních textů při zprostředkování muzejních exponátů (Weschenfelder, Zacharias, 1981, s. 210).

Velmi ceněné jsou v zahraničí práce Eilean Hooper-Greenillové, zvláště pak monografie *Museum and Gallery Education* (1991). Autorka zmiňuje množství přístupů při práci s muzejními sbírkami. Středem pozornosti se může stát samotný artefakt, „*the object of learning*“, v tom případě se zabýváme především formou exponátu (tam-též, s. 99). Můžeme se ovšem také zabývat příběhy, které jsou spojeny s historií a osudem jednotlivých exponátů. Pak nás zajímá jejich komunikativní a expresivní funkce (tamtéž, 1991, s. 99). Opět se zde objevuje kontextový přístup ke vzdělávání v muzeu a galerii, což je jistě podnětný princip i pro edukaci prostřednictvím výtvarného umění<sup>31</sup>.

Nakolik je muzejní expozice efektivní v přenosu vzdělávacích obsahů vystavených děl směrem k návštěvníkům, se zabývá ve svém článku nazvaném *Exhibits: Art Form or Educational Medium?* (1973) Harris H. Shettel. Autor starší, avšak dosud aktuální studie se zaměřuje především na zkoumání tzv. muzejní zkušenosti, což je soubor dojmů, které návštěvníci individuálně získali při návštěvě muzea a jež v konečném důsledku rozhodují o tom, zda se do expozice vrátí či ne. Na základě vyhodnocení svých realizovaných výzkumů přináší několik doporučení pro zvýšení efektivity výstavy. Ta musí mít

---

<sup>31</sup> Kromě zmíněné knihy je Hooper-Greenillová autorkou či editorkou mnoha dalších publikací, např. studie *Museums and their Visitors* (1994), sborníku *The Educational Role of the Museum* (1999) nebo souhrnné práce *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance* (2007). S podobnými názory na muzejní edukaci se setkáváme i u dalších zahraničních autorů, například u Talboyse (*Museum Educator's Handbook*, 2000), Moffatové a Woollardové (*Museum and Gallery Education: A Manual of Good Practice*, 2004) či Berryové a Mayerové (*Museum Education, History, Theory and Practice*, 1989). Názory na poslání muzeí jsou u zmíněných osobností v podstatě shodné. Muzejní instituce by měly prezentovat exponáty tak, aby oslovovaly nejen odbornou veřejnost, ale i laiky a nejmenší návštěvníky.

především jasně stanovený cíl svého sdělení, dále je nutné ujasnit si cílovou skupinu návštěvníků, se kterou chceme prostřednictvím výstavy především komunikovat.

Tématem vzdělávání v muzeu a galerii se zabývá také několik dizertačních prací, zmínili bychom zde alespoň následující tři. Naší problematice nejbližší je práce Kateřiny Tomeškové nazvaná *Poznávací procesy dětí během muzejní edukace a jejich ovlivňování* (2014). Autorka se zaměřila na výzkum didaktického obsahu muzejní edukace, provedla detailní popis, analýzu a interpretaci řady realizovaných muzejních animací v expozicích muzea Komenského v Přerově. Povoláním muzejního pedagoga, legislativním ukotvením a výkladem daného zaměstnání se ve své dizertační práci *Profese galerijního pedagoga* (2012) zabývala Alice Stuchlíková. My se v teoretické části práce daného problému také dotýkáme, jsme totiž přesvědčeni, že pedagog svou přítomností a činností poznávací procesy dětí výrazně ovlivňuje. Na performativní ráz galerijních animací upozornila Barbora Svátková (*Performativní ráz galerijních animací. Zprostředkování umění jako proměna*, 2011). Autorka si všímá akčního charakteru galerijních animací za účelem „proměny“ jejich účastníků, zároveň představuje metodologické přístupy vybraných výtvarných a muzejních pedagogů v ČR.

Problematika vnímání výtvarného díla u dětí se stala v nedávné době také předmětem kolektivně vedeného výzkumu, na nějž dílčím způsobem navazujeme. Jde o výzkum *Dětské zkušenosti s výtvarným projevem a vizuální kulturou* Národního informačního střediska pro kulturu (NIPOS) z roku 2006, který se zabýval mj. preferencemi kompozičních schémat, výtvarného stylu a výtvarné stylizace u dětí věku 11–12 let (Slavík a kol., 2006, s. 36–49).

Ze starších prací lze zmínit výzkum realizovaný Jozefem Kuricem, který hledal odpověď na otázku „*Jak se vyvíjí estetické vnímání výtvarných malířských děl v období mezi 10 až 20 (21) lety? K jakým změnám v tomto období dochází v preferenci jednotlivých žánrů a stylů výtvarných děl a jak se mění důvody preferencí či odmítání?*“ (Kuric, 1986, s. 64–65). Je evidentní, že náš výzkum přináší do této oblasti nová témata v odlišném dobovém kontextu. Vycházíme dnes z jiných teoretických východisek než Kuric, jehož odborný pohled byl nutně ovlivněn marxistickým pojetím vědy.

Zabýváme-li se vnímáním výtvarného díla a jeho porozuměním, nemůžeme se obejít bez využití interpretačních postupů. Tento pojem se nejčastěji užívá v teorii umění, nyní je již zaveden i ve výtvarné a galerijní pedagogice. Ve vztahu k muzejní pedagogice a výtvarné výchově nalezneme cenné podněty např. v knihách Jana Slavíka *Umění zážitku, zážitek umění: Teorie a praxe artefiletiky 1. díl. a 2. díl* (2001, 2004). Podnětné je jeho vymezení *expresivní interpretace* (Slavík, 2001, s. 247), tedy interpretace pomocí uměleckých forem a vyjádření (např. hudebních či dramatických), jež je hojně využívána v galerijních animacích. Tématem se zabývá také dizertační práce Jana Zálešáka *Rámce interpretace: K interpretaci obrazů v odborných diskurzích a ve výtvarné výchově* (2007). Zálešák ve své komplexně pojaté práci mj. zmiňuje tři koncepty odůvodňující interpretaci ve vzdělávání. Jedná se o socializaci, enkulturaci a individualizaci (Zálešák, s. 85–92). K tématu interpretace v muzejním či galerijním prostředí můžeme získat podněty také v zahraniční literatuře. Tak např. Carole Henry v knize *The Museum Experience: The Discovery of Meaning* (2010) věnuje interpretačnímu procesu a jeho podobám celou kapitolu. Pro praxi muzejního pedagoga je inspirativní např. její připomínka toho, že důležitou roli při porozumění uměleckému dílu sehrávají i chvíle pozorného ticha. (Henry, 2010, s. 59)

Pohybujeme-li se v oblasti muzejní pedagogiky a poznávacích procesů dětských návštěvníků v expozicích výtvarného umění, nelze zapomenout na tematiku muzejního publika. Tou se v tuzemské literatuře hlouběji zabýval Ladislav Kesner. V práci *Marketing a management muzeí a památek* (2005) nás mj. seznamuje s profilem návštěvníka kulturních institucí, poukazuje na bariéry návštěvnosti a účasti na kultuře, přináší poznatky o motivaci návštěvníka pro návštěvu muzeí a galerií. Pro zaměření naší práce je motivující Kesnerovo stanovisko, že „průzkumy (dětského publika; pozn. aut. textu) jednoznačně zjišťují, že účast na kulturních aktivitách (jako návštěvy výstav a muzeí) od raného dětství a předcházející zkušenost s danou uměleckou formou jsou hlavním předpokladem participace na této formě kultury v dospělém věku“ (Kesner, 2005, s. 101).

Problematice dětského vnímání a porozumění výtvarnému umění, příp. vlastní tvorbě, se věnuje také publikace autorů Milbrathové a Trautnera *Children's Understanding and Production of Pictures, Drawings, and Art* (2008), která přináší poměrně aktuální texty různých odborníků zaměřené na to, jak děti vnímají vybraná zobrazení a do jaké míry jsou schopny je interpretovat, co mohou pochopit z viděných scén a jakou formu ztvárnění spíše preferují (Callaghan in Milbrath, Trautner, 2008, s. 21–33).

Jak je možno vidět z uvedeného přehledu, zprostředkováním umění v muzejním a galerijním prostředí a dalšími tématy z oblasti muzejní a galerijní pedagogiky se zabývá značná část odborné literatury zejména v zahraničí. Námí zvolený předmět výzkumu může dosavadní poznání v tomto oboru obohatit zejména o analyzované kazuistiky realizovaného výzkumného animačního programu. V teoretické části dizertační práce doplňujeme texty kolegů o praktické zkušenosti, které jsme získali více než desetiletou praxí muzejního pedagoga při zprostředkování starého, moderního i současného umění. Do uvedených zkušeností se také promítají jednání s kurátory expozic, uměleckými historiky a teoretiky.

## **OBSAH A CÍLE DIZERTAČNÍ PRÁCE**

Předkládaná dizertační práce má následující strukturu:

### ÚVOD

### TEORETICKÁ ČÁST

#### 1 Výtvarné dílo – prostředek edukace

##### 1.1 Významové složky interpretace výtvarného díla jako zdroj poznání

#### 2 Interakce dětského návštěvníka a uměleckého díla v muzejním a galerijním prostředí

##### 2. 1 Řízené vzdělávání dětských návštěvníků

##### 2. 2 Edukace individuálního dětského návštěvníka v muzejní a galerijní expozici

#### 3 Specifika percepce výtvarného díla u dětského návštěvníka

##### 3. 1 Vymezení percepčního procesu

##### 3. 2 Specifika vnímání výtvarného díla

##### 3. 3 Kognitivní vývoj dětí staršího školního věku (11–15 let)

### VÝZKUMNÁ ČÁST

#### 4 Popis výzkumu

##### 4. 1 Výzkumná oblast

##### 4. 2 Cíle výzkumu

##### 4. 3 Výzkumné otázky

##### 4. 4 Výzkumná strategie

##### 4. 5 Výzkumný vzorek

##### 4. 6 Metody sběru dat

##### 4. 7 Popis místa sběru dat

##### 4. 8 Anotace výzkumného animačního programu

##### 4. 9 Popis výzkumného animačního programu

##### 4. 10 Teoretická východiska pro zvolenou metodu sběru dat

##### 4. 11 Metody vyhodnocení dat

#### 5 Výsledky výzkumu

##### 5. 1 Vyhodnocení dotazníků, textových a ústních výpovědí žáků

#### 6 Závěry výzkumu

##### 6. 1 Zaznamenané vlivy na podobu žákovských preferencí

##### 6. 2 Závěry kvantitativní části výzkumu – odpovědi na výzkumné otázky

##### 6. 3 Závěry kvalitativní části výzkumu – odpovědi na výzkumné otázky

##### 6. 4 Závěry vyplývající z práce

Dizertační práce se zabývá poznávacími procesy dětských návštěvníků v expozici výtvarného umění. To, že dětští návštěvníci muzea na výstavě cosi poznávají a že získané poznatky přispívají k jejich vzdělávání, je nezbytný předpoklad pro muzejní pedagogiku, protože bez něj by muzejní edukace ztrácela smysl a stávala by se pouhou kratochvílí. Otázky, které si na začátku naší práce nutně klademe, zní, jakým způsobem tyto poznávací procesy probíhají, jakou mají kvalitu a jak je možné tuto kvalitu zvyšovat.

Z uvedeného vyplývají tři základní cíle dizertační práce:

- získat poznatky o poznávacích procesech dětských návštěvníků v muzejní expozici výtvarného umění;
- získat poznatky, které mohou přispět ke kvalitnější přípravě animačních programů, materiálně didaktických prostředků, aktivních zón a dalších pomocných prostředků sloužících ke zpřístupnění výtvarného umění dětským návštěvníkům;
- shromáždit průkazná data, jejichž analýza poslouží jako relevantní podklad pro potřebnou diskuzi s kurátory výstav, uměleckými historiky, teoretiky umění a v neposlední řadě i managementem muzejních a galerijních institucí o podobě expozic vstřícných nejenom k dětskému návštěvníkovi, ale i laické veřejnosti.

## **VÝZKUMNÉ OTÁZKY**

Pro dizertační práci byly zformulovány následující obecné a specifické výzkumné otázky:

### *Obecné výzkumné otázky*

- Jakou významovou složku interpretace<sup>32</sup> výtvarného díla upřednostňuje (bez jakéhokoli edukačního vlivu) ve svém vnímání dětský návštěvník muzea a galerie?
- Jaký je vztah mezi jeho receptivními preferencemi a řízenou edukací? V čem a do jaké míry ovlivňuje tyto preference řízená edukace?

---

<sup>32</sup> Výběr jednotlivých významových složek interpretace výtvarného díla bude v našem případě vycházet z artefietického pojetí čtyř základních komponent výtvarného zážitku, tedy ze složky tematicko (odkazovací), konstruktivní, empatické a prožitkové (Slavík, 2001, s. 255).

### *Specifické výzkumné otázky*

- Která konkrétní výtvarná díla zaujala dětského návštěvníka v olomoucké Obrazárně během spontánní prohlídky?
- Jakou významovou složku interpretace výtvarného díla dětský návštěvník spontánně preferoval a co o ní dokázal sdělit?
- Jak svůj výběr dětský návštěvník zdůvodnil?
- Měla řízená edukace dětského návštěvníka vliv na změnu jeho původních preferencí, hodnot a postojů?
- Vedla k výběru jiného výtvarného díla?

### **FORMULOVÁNÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK PRÁCE**

Jelikož se dizertační práce zabývá poznávacími procesy dětských návštěvníků, které jsou zaměřeny na výtvarné dílo, nelze se obejít bez vymezení jeho interpretovatelných významových složek. Takto určené a pojmenované významové složky interpretace výtvarného díla posloužily pro vytvoření otázek dotazníků, jež se staly součástí pracovních listů výzkumné animace. Jako východiska pro jejich vymezení jsme využili čtyři klíčové zřetele (zážitkové kvality) konceptu a prekonceptu z teorie artefiletiky. Jedná se o významové složky interpretace: *tematickou (odkazovací), konstruktivní, empatickou a prožitkovou*. (Slavík, 2001, s. 253). Uvedené zážitkové komponenty částečně vycházejí z Goodmanova rozlišení základních typů symbolizace: *denotace, exemplifikace a exprese* (Goodman, 2006, s. 54–74). „*Goodmanově denotaci v artefiletice odpovídá tematická komponenta zážitku (uvědomuji si interpretované téma: odpověď na otázku, co je symbolizováno), s exemplifikací koresponduje konstruktivní zážitková komponenta (vnímám podobu díla, představuji si ji anebo ji utvářím – re/konstruuji: odpověď na otázku, jak je obsah symbolizován), a k expresi patří empatická komponenta*“ (Slavík, 2015). K těmto třem složkám zážitku přidává artefiletika logicky prožitek, vnitřní duševní stavy člověka (emoce, tělesné stavy, nálady), jež jsou v interakci s výtvarným dílem samozřejmou součástí vnímání. Prožitková komponenta zážitku je pro výchovu a vzdělávání důležitá tím, že úzce souvisí s emocemi a motivací a má tedy značný vliv na postoje a hodnocení.

Je také důležité zdůraznit, že prožitková komponenta je pouze jednou ze čtyř rozpoznávaných kategorií zážitku. Zážitek proto nelze redukovat na prožívání, jak se z neznalosti leckdy děje a má to zhoubné důsledky pro přístup k vzdělávací praxi.

Významové naplnění těchto vzorců jsme účastníkům programu nabídli jako jedno z možných interpretačních přístupů k poznání výtvarného díla. Užití uvedených kategorií pokrývá všechny podstatné oblasti významové interpretace spjaté s vnímáním uměleckého díla, protože umožňuje vypovídat o tom, *co* dílo zobrazuje (tematická komponenta), *jakým způsobem* to zobrazuje (konstruktivní komponenta), v jakém personálním, sociálním a kulturním *kontextu* to zobrazuje (empatická komponenta) a jaké *emocionální, motivační a hodnotové důsledky* má dílo pro vnímatele (prožitková komponenta). Každou z uvedených oblastí lze samozřejmě dále obohacovat a jemněji vnitřně členit. Proto uvedené kategorie chápeme jako vhodné a postačující východisko pro interpretaci výtvarného díla pro námi zvolenou věkovou skupinu dětských návštěvníků. Výše uvedené kategorie, které daly teoretický rámec ukázkovému výkladu během výzkumné galerijní animace a posloužily při tvorbě otázek dotazníku v pracovním listě, nazýváme v dizertační práci *významovými složkami interpretace výtvarného díla*.



## POPIS VLASTNÍHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření bylo realizováno formou speciálně vytvořených animačních programů s pracovními listy. Při jejich koncipování jsme vycházeli z předem vymezených *významových složek interpretace výtvarného díla*. V našem případě šlo o smíšenou výzkumnou strategii. Kvantitativní přístup byl využit při vyhodnocování části dotazníku zaměřené na zjišťování preferovaných významových složek interpretace výtvarného díla u dětského návštěvníka a při určení, která konkrétní díla umístěná v expozici olomoucká *Obrazárna* Arcidiecézního muzea Olomouc respondenty zaujala. Z vybraných výtvarných děl bylo vytvořeno pořadí prezentované přehledovou tabulkou. Kvalitativní přístup jsme uplatnili při obsahové analýze volně psaných žákovských textů u pěti nejvíce preferovaných děl. Žák neměl předem určené formulace výpovědí nebo jejich kategorie, v psaném textu mohl vyjevit své zcela subjektivní pohledy a názory (Hendl, 2005, s. 166). Následně pedagog realizoval ukázkovou interpretaci výtvarného díla, při níž nabídl žákům některé pojmy a jejich vysvětlení. Vycházel přitom z vybraných významových složek interpretace výtvarného díla, jejichž pojmenování a vysvětlení přizpůsobil věku posluchačů. Poté účastníci vypracovali druhý text a mohli při jeho tvorbě použít nově poznané pojmy. Jejich případné využití či nevyužití posloužilo jako vodítko pro obsahovou analýzu získaných textů v souladu se zakotvenou teorií (Strauss, Corbinová, 1999, s. 42–52). Tímto způsobem bylo možné posoudit míru vlivu řízené edukace na poznání žáka a tak zaznamenat podstatnou část poznávacího procesu dětských návštěvníků v prostředí expozice výtvarného umění.



## VYPNOUT ALARMY! ZAČÍNÁME...

Pracovní list na animační program k Obrazárně Arcidiecézního muzea Olomouc



Antonín Martin Lublinský  
Mystické zasnoubení  
sv. Kateřiny Alexandrijské  
1675  
olej, plátno, 398 x 203 cm

Co výtvarné dílo znázorňuje?

### námět

scéna z Legendy o sv. Kateřině

osoby na obraze:

malý Kristus

sv. Josef a Panna Marie (Kristovi rodiče)

pohanští filosofové (mučedníci)

andělé

atributy světice

Jak je výtvarné dílo vytvořeno?

### kompozice

figura

pohyb (dynamičnost)

×

nehybnost (statičnost)

barva (olejomalba)

světlo × stín

Připravil: Marek Šobáň / grafická úprava: Petr Šmaloc / Muzeum umění Olomouc 2013 / www.olmuart.cz

Pro ukázkovou interpretaci výtvarného díla byl využit tento obraz:

Antonín Martin Lublinský (1636–1690) *Mystické zasnoubení sv. Kateřiny Alexandrijské*, 1675; olej, plátno; 398 x 203 cm; původem z kostela sv. Kateřiny v Olomouci, Muzeum umění Olomouc

### Příklad užitého dotazníku v pracovním listu

Pohlaví: muž  žena

Věk:

Škola:

1. Napiš jméno výtvarného díla z *Obrazárny AMO*, které by sis rád odnesl(a) domů do své soukromé sbírky:

2. Zdůvodni svůj výběr:

- A) Zaujalo mě tím, jak je vytvořeno (barva, materiál, tvar...)
- B) Zaujalo mě tím, co znázorňuje (příběh, situace...)
- C) Výtvarné dílo vnímám jako osobitý vzkaz autora (umělce) a chtěl bych mu porozumět
- D) Zaujal mě pocit, který ve mně výtvarné dílo vyvolává
- E) Výtvarné dílo se mi spojuje s asociací
- F) Uveď jiný důvod:

### ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

#### Závěry kvantitativní části výzkumu

K využití kvantitativních metod výzkumu nás vedly následující výzkumné otázky. Přinášíme jejich přehled a následně stručné zhodnocení získaných kvantitativních dat.

***Jakou významovou složku interpretace výtvarného díla upřednostňuje (bez jakéhokoli edukačního vlivu) ve svém vnímání dětský návštěvník?***

Pro přehlednost zobrazujeme přehledovou tabulku, z níž je možno spontánní dětské preference interpretovatelných významových složek vyčíst.

*Preferované významové složky interpretace obrazu při volném výběru:*

Významová složka interpretace obrazu	Počet žáků	%
A = konstruktivní	66	38
B = tematická	61	35
C = empatická	5	3
D = prožitková	27	15
E = asociativní	0	0
F = jiná	15	9

Dotazníky během výzkumných animací vyplnilo 174 žáků. Respondenti výzkumu realizovaného v expozici maleb starých mistrů umístěných v olomoucké *Obrazárně* Arcidiecézního muzea Olomouc upřednostňovali ve spontánním výběru nejvíce konstruktivní (A) a tematickou (odkazovací) (B) významovou složku interpretace výtvarného díla, pod něž kromě působení barevné kompozice, kontrastu světla a stínu sehrály svou roli i další (pro interpretaci výtvarného díla spíše druhotné vlivy), např. i působivost vyřezávaného rámu apod. Námět, jednotlivé zachycené motivy, dějová scéna, tedy složky spojené s tématem výtvarného díla, se staly motivem k volbě pro téměř srovnatelnou skupinu respondentů.

Konstruktivní složku interpretace výtvarného díla (A) preferovalo v dotaznících 66 dotázaných, což bylo 38 % všech dotázaných. Tematická významová složka interpretace (B) oslovila 61 dotázaných (35 % dotázaných). 5 žáků (3 % dotázaných) odůvodnilo svou volbu touhou porozumět specifickému obrazovému sdělení, jež jim autor svým dílem zanechal (empatická významová složka interpretace C). Emoce (prožitková významová složka interpretace D), které výtvarné dílo ve vnímatelích vyvolávalo, ovlivnily volbu 27 žáků (15 % dotázaných). Asociace (asociativní významová složka interpretace E), jež by se vnímatelům vybavila při setkání s výtvarným dílem, se nestala motivací k výběru v žádném případě. Na závěr bylo umožněno respondentům uvést dotazníkem blíže nespecifikovaný důvod preference (jiná významová složka interpretace F).

**Která konkrétní výtvarná díla zaujala dětského návštěvníka v olomoucké Obrazárně během spontánní prohlídky?**

Pořadí konkrétních preferovaných výtvarných děl nám přináší následující tabulka.

Preferovaná výtvarná díla při volném výběru žáků:

Dílo	Autor	volba žáků
1. Sv. Cecílie,	Onorio Marinari	17
2. Ukřižování sv. Petra,	Ascanio Luciani	15
3. Ukřižování,	jihoněmecký malíř	14
4. Sv. Petr,	Di Gironimo Magni	13
5. Sv. Jan Křtitel,	Di Gironimo Magni	13
6. Zátíší s květinami a ovocem,	Hieronymus I. Gale	10
7. Poslední soud,	Giovanni Balduci	9
8. Krajina se zálivem,	Jan Brueghel	8
9. Madona s rouškou,	Del Piombo	8
10. Krajina s Davidem a Abigal,	antverpský malíř	7
11. Fantastická krajina s mlýny...,	F. Valckenborch	6
12. Pieta,	Giacomo Francia	5
13. Zvěstování,	Thomas Francken	5
14. Jozue zastavuje slunce ...,	neapolský malíř	4
15. Oplakávání Krista,	vlámský malíř	4
16. Obětování Polyxeny,	G. A. Pellegrini	3
17. Kroesus ukazuje své...,	Jaspar van den Hoecke	3
18. Madona se zvířaty,	A. Dürer – násl.	3
19. Sv. Biskup,	antverpský malíř	2
20. Sv. Václav dává kácet poh. modly...,	K. Škréta	2
21. Krajina s prorokem Eliášem,	C. Snellinck	2
22. Růžencová Madona,	J. v. den Hecke	2
23. Hostina Esteřina,	Hieronymus III. Francken	2
24. Klanění tří králů,	Johann Heiss	2
25. Sedící Madona,	F. II. Francken	1
26. Archanděl Gabriel,	italský malíř	1
27. Kristus na hoře Olivetské,	F. Bassano	1
28. Smíření Ezaua s Jákobem,	D. Vinckeboons	1
29. Hagar a Izmael na poušti,	P. F. Mola	1
30. Kristus pod křížem,	Alessandro Allori	1

## **Závěry kvalitativní části výzkumu – odpovědi na výzkumné otázky**

### ***Jaký je vztah mezi spontánními receptivními preferencemi žáků a řízenou edukací?***

#### ***V čem a do jaké míry ovlivňuje spontánní poznání výtvarného díla řízená edukace?***

Analýzou písemných a ústních výpovědí žáků jsme zjistili následující. Řízená edukace prohloubila schopnost žáků rozlišit doposud neznámé významové složky interpretace výtvarného díla. Naopak naprosto neovlivnila původní preference účastníků programu tím způsobem, že by si hledali nové dílo k soustředěnějšímu vnímání.

Hodnotíme-li dopad řízené edukace na poznání žáků a na rozvinutí jejich spontánního poznávání výtvarného díla, docházíme k rozporuplným závěrům. Na jednu stranu můžeme být obecně spokojeni. Jak jsme viděli, vzdělávací dopad galerijní animace byl zjevný. Žáci zjistili, že za elementární rovinou vnímání a hodnocení výtvarného díla na úrovni zaujal/nezaujal se skrývají hlubší významy a vztahy, že je ku prospěchu získat o díle další informace, které uvedou do procesu poznávání okolnosti společenské, historické a obecně lidské. Na druhou stranu jsme si ale také opětovně mohli uvědomit limitní dopad galerijní animace. Její jednorázovost, časové omezení, k tomu souhra dalších okolností, jako momentální naladění, mentální zralost a funkčnost skupiny účastníků, dispozice či indispozice pedagoga (muzejního i toho, s nímž do muzea žáci přišli) je nám podnětem k otázkám, zda je tato jistě nejrozšířenější forma vzdělávací spolupráce mezi muzeem a školou dnes dostačující a zda by výstava neměla být nepoučeným návštěvnickým skupinám zpřístupněna ještě jinými formami.

### ***Jak zdůvodnil výběr významové složky interpretace výtvarného díla dětský návštěvník?***

Dominovalo především hledisko estetické, žákům se líbilo malířské provedení malby (zachycení oděvů, šperků, přírodnin, architektury...), v mnoha případech zaznívalo hodnocení obrazu, že je pěkný, protože vypadá jako fotografie. Účastníci programu obdivovali um malíře, malba se jím líbila, neboť by to takto dokonale sami nedokázali. Vybrané dílo vnímali jako vhodnou dekoraci pro výzdobu svého pokoje či jiné místnosti.

U významové složky interpretace (B – tematická) byla upřednostňovanou motivací k výběru znalost ztvárněného námětu. I když jsme se často přesvědčili, že je pouze zdánlivá, nepřesná, přesto se stávala impulsem k volbě. K uvedeným důvodům se v několika případech přidalo hledisko emoční. Dívky vyhledávaly obrazy s melancholickou, tajemnou náladou, která mnohdy odpovídala jejich momentálnímu rozpoložení.

### ***Měla řízená edukace dětského návštěvníka vliv na změnu jeho původních preferencí?***

#### ***Vedla případně k výběru jiného výtvarného díla?***

Zájem o výběr nového obrazu byl po řízené edukaci minimální, využilo ho všeho všudy 5 žáků. V motivaci jejich jednání jsme nezaznamenali žádný pádný důvod, nad nímž bychom se mohli zamýšlet v souvislosti s naší prací a nacházet další dimenze vazeb mezi spontánními preferencemi a řízenou edukací. Důvody výběru nového díla byly následující: ve třech případech chtěli pouze psát a přemýšlet o jiném obraze, ve dvou případech je původně vybrané dílo již omrzelo.

### **Závěrečné shrnutí**

Bylo předem jasné, že analýza výsledků výzkumu přinese poznatek o omezených možnostech nepoučených dětí proniknout do možných interpretovatelných vrstev uměleckých děl, byť by to bylo ze vzdělávacího a výchovného hlediska prospěšné. Přes tento předpoklad nám přišlo užitečné výzkumný záměr uskutečnit a přinést vyhodnocená data, která mohou posloužit jako důležitý argumentační prostředek při rozhovoru s kurátory a uměleckými historiky nad smyslem výstav také z pohledu jiné než odborné veřejnosti. Tato divácká vstřícnost expozic pro nás rozhodně neznamená trivializaci představovaného tématu. Spíše jde o hledání vhodnosti metody pro předání informací, které může vybraná návštěvnícká skupina pojmout za své a tím prohloubit poznání představovaného díla.

Most určité míry porozumění mezi neobornou veřejností všech věkových skupin a výstavou jsou zprostředkující lektorské programy, v souvislosti s dětmi především galerijní animace. Náš text zmiňuje nesporná pozitiva takových aktivit, nicméně je nutné si uvědomit, že forma galerijních animací není absolutně spásonosná a neměla by být jedině tímto způsobem vyčerpána kulturní a vzdělávací snaha muzea směrem k veřejnosti.

Jednou z možností, jak rozšířit edukační potenciál výstavy, je vytváření tzv. *aktivních zón*. Jedná se o „*ve výstavě zakomponovaná stanoviště, případně zcela či zčásti oddělená místa (místnosti) v muzeích umění a galeriích, která jsou volně přístupná veřejnosti, jež se zde může zpravidla podle alespoň naznačených instrukcí aktivně projevit*“ (Stuchlíková, 2008, s. 6). V nich mohou být umístěny interaktivní originální díla (makety, modely, kopie atd.), edukační pomůcky textového charakteru (pracovní listy, katalogy), příp. jiné vzdělávací prostředky ve formě nových médií.

Domníváme se, že výstava nekončí vystavením muzeálií, ale pokračuje předáním interpretovatelných významů návštěvníkům. Dle současných muzeologických poznatků nejde dnes již striktně oddělit odbornou práci kurátora výstavy na její přípravě a odbornou práci muzejního pedagoga na jejím zprostředkování. Oba, z tohoto úhlu pohledu rovnocenně postavení odborníci, pracují od počátku přípravy výstavního projektu společně a jsou si vědomi toho, že vytvářejí jedno dílo s velkým společenským dopadem. To se bohužel v praxi tuzemských muzejních a galerijních institucí děje málokdy.

Text dizertační práce také nemá ambici přinést snadný návod, jak takovou divácky vstřícnou výstavu vytvořit, ani nenabízí univerzálně platný model dokonalé expozice. Je nám jasné, že se v obou případech jedná spíše o vytýčení cíle, který není možné absolutně naplnit. Ideál je také v tomto případě nedosažitelný. Stejně jako při interpretaci výtvarného díla, kdy se pokoušíme o co nejvýstižnější a nejkomplexnější interpretaci a k absolutnímu porozumění se přes naši snahu pouze blížíme, také v otázkách ideálně koncipované výstavy se musíme spokojit s faktem naplnění naší snahy jen do určité míry.



Analýzu poznávacích procesů dětských návštěvníků dvou animačních programů, jejich preference při výběru výtvarného díla k soustředěnějšímu poznávání, zaznamenané a komentované limity jejich snahy o poznání díla a v neposlední řadě rozkryté obsahy, jež mohly být vzdělávacím programem předány, to vše chápeme a předkládáme čtenářům se zájmem o muzejní pedagogiku jako východisko pro další oborovou diskusi, kritiku či inspiraci, jak lépe naplnit jedno z poslání muzeí a galerií, což je vzdělávání a výchova v expozicích jako jedna z forem veřejné prospěšné kulturní služby.

**PALACKÝ UNIVERSITY OLMOUC**  
**FACULTY OF EDUCATION**  
**DEPARTMENT OF ART EDUCATION**

**2016**

**DISSERTATION ABSTRACT**

**Author's Name:** Mgr. Marek Šobáň

**Field of Study:** Art Education (Theory of Art Pedagogy and Art Production)

**Studied since:** September 1st 2010

**Supervisor:** doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc.

**Opponents:** doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D., prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D.

**Numbers of Pages:** 219

**Dissertation Name:** Cognitive Processes of Children-Visitors in the Exposition of Visual Art

**Dissertation Abstract:**

The PhD thesis deals with cognitive processes of children as visitors in the exposition of visual art. The objective of the work is to ascertain and describe the way these processes occur, their quality and the way the quality can be improved further. The research part of the PhD thesis realised through a combined design of research brings new knowledge on the works of visual art from the collection of the Picture Gallery of the Archdiocesan Museum in Olomouc that is preferred by children, and on the meaning-making components of the interpretation of a work of visual art which children-visitors tend to incline to in their choice. The text is also accompanied by the content analysis of pupils' responses reflecting the reasoning behind their preferences when choosing a work of art, and its interpretable meaning-making components, as well as possible changes in their preferences inspired by directed teaching.

**Keywords:** museum and gallery, museum and gallery education, pupils cognitive processes, museum and gallery teaching, perception of works of visual art

## SEZNAM ZDROJŮ POUŽITÝCH V DIZERTAČNÍ PRÁCI

ARMSTRONG, John. *Move closer: An intimate philosophy of art*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 2000.

BABYRÁDOVÁ, Hana. *Rituál, umění a výchova*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2002. 351 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně; sv. 83. ISBN 80-210-3029-1.

BENEŠ, Josef. *Muzejní prezentace*. Praha, 1981.

BRABCOVÁ, Alexandra, ed. *Brána muzea otevřená: [průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea]*. Náchod: Juko, [2003]. 583 s. ISBN 80-86213-28-5.

BRABCOVÁ, Alexandra (ed.), Ladislava HORŇÁKOVÁ, Dagmar JELÍNKOVÁ, Michal LAZORČÍK, Alena POTŮČKOVÁ a Jana SVOBODOVÁ. *Sborník závěrečných textů a překladových materiálů z grantových projektů RG ČR za léta 2007–2013*. Praha: Rada galerií ČR, 2014. ISBN 978-80-903422-4-8.

BRESLER, Liora. Esteticky založený výzkum. **Metodický portál: Články** [online]. 23. 02. 2009, [cit. 2015-03-30].

Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/3012/ESTETICKY-ZALOZENY-VYZKUM.html>. ISSN 1802-4785

BYSTRICKÝ, Oldřich. 2014. Veřejnosti naproti: Sahat a přetvářet dovoleno. *Kultura, umění a výchova*, 2(2) [cit. 2014-09-23]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=49](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=49)

CASSIRER, Ernst. *Filosofie symbolických forem. 1, Jazyk*. Praha: Oikoymenth, 1996. 302 s. Oikúmené. ISBN 80-86005-10-0.

DANIEL, Ladislav. *Umění vidět umění: úvod do interpretace obrazu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 72 s. ISBN 978-80-244-2000-4.

DANIEL, Ladislav, PUJMANOVÁ, Olga a TOGNER, Milan. *Olomoucká obrazárna: Olomouc, Muzeum umění, Obrazárna 1994-1999. 1, Italské malířství 14.–18. století z olomouckých sbírek*. Olomouc: Muzeum umění, 1996. 187 s. ISBN 80-85227-23-1.

DE BOTTON, Alain a ARMSTRONG, John. *Umění jako terapie*. Zlín: Kniha Zlín, 2014. 239 s. Tema. ISBN 978-80-7473-161-7.

ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. 330 s. ISBN 80-246-0740-9.

ECO, Umberto. *Teorie sémiotiky*. Praha: Argo, 2009. 440 s. ISBN 978-80-257-0157-7.

ELBELOVÁ, Gabriela, ed. a MACHYTKA, Lubor, ed. *Olomoucká obrazárna: Olomouc, Muzeum umění, Obrazárna 2000-2005. 2, Nizozemské malířství 16.–18. století z olomouckých sbírek*. Olomouc: Muzeum umění, 2000. 199 s. ISBN 80-85227-41-X.

FALK, John Howard, DIERKING, Lynn Diane. *The Museum Experience*. Howells House, 1992. 205 s. ISBN 0929590074.

FILIPOVÁ, Marta a RAMPLEY, Matthew. *Možnosti vizuálních studií: obrazy, texty, interpretace*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2007. 254 s., [32] s. obr. příl. ISBN 978-80-87029-26-8.

FIŠER, Zbyněk, HAVLÍK, Vladimír a HORÁČEK, Radek. *Slovem, akcí, obrazem: příspěvek k interdisciplinarní tvůrčímu procesu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 208 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. č. 146. ISBN 978-80-210-5389-2.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2014. 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2.

FRANCASTEL, Pierre. *Figura a místo: Vizuální řád v ital. malířství 15. stol.* Praha, 1984.

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

FULKOVÁ, Marie, Lucie HAJDUŠKOVÁ a Vladimíra SEHNALÍKOVÁ. *Galerijní a muzejní edukace: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*. V Praze: Uměleckoprůmyslové museum, 2012, 315 s. ISBN 978-80-7101-111-8.

FULKOVÁ, Marie. *Galerijní a muzejní edukace: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v letech 2012 a 2013*. V Praze: Uměleckoprůmyslové museum, 2013, 351 s. ISBN 978-80-7290-700-7.

GADAMER, Hans-Georg. *Aktualita krásného: umění jako hra, symbol a slavnost*. Praha: Triáda, 2003, 86 s. Delfín (Triáda). ISBN 80-86138-48-8.

GOMBRICH, E. H. *Umění a iluze: Studie o psychologii obr. znázorňování*. Praha, 1985.

GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. 213 s. ISBN 978-80-200-1519-8.

GRONDIN, Jean. *Úvod do hermeneutiky*. Praha: Oikymen, 1997. 247 s. Oikúmené. ISBN 80-86005-43-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HENRY, Carole. *The Museum Experience: The Discovery of Meaning*. National Art Education Association, 2010, s. 106. ISBN 1890160466.

HLOBIL, Ivo a Jana HRBÁČOVÁ. *Gotické Madony na Ivu*. Olomouc: Muzeum umění Olomouc, 2014. ISBN 978-80-87149-74-4.

HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. [Brno]: Cerm, 1998. 142 s., obr. příl. ISBN 80-7204-084-7.

CHODURA, Radko. *Slovník pojmů sakrálního výtvarného umění*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001, 102 s. ISBN 80-719-2530-6.

CHVATÍK, Květoslav. *Strukturální estetika: Řád věcí a řád člověka*. Praha: Victoria Publishing, 1994, 86 s. ISBN 80-85865-03-3.

JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír a MRÁZOVÁ KRAJÍČKOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010. 298 s. Kultura a edukace; sv. 1. ISBN 978-80-7315-207-9.

JANÍK, Tomáš. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, sv. 1. ISBN 978-802-1063-495.

JANÍK, Tomáš. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?: metodický materiál*. Brno: Paido, 2007, 123 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-807-3151-393.

JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu Zážitek pedagogika. *Gymnasion* [online]. 2004, Vol.1, [cit. 2011-07-19]. Dostupné z: [www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=65](http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=65)

JŮVA, Vladimír. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004. 264 s. ISBN 80-7315-090-5.

KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KAŠČÁK, Ondřej. Je pedagogika připravená na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika* 52.4 (2002): 388-414.

KESNER, Ladislav. *Marketing a management muzeí a památek*. Praha: Grada, 2005. 304 s. Expert. ISBN 80-247-1104-4.

KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. Praha: Argo, 2000. 259 s., 8 obr. na příl. ISBN 80-7035-155-1.

KESNER, Ladislav, ed. a ELKINS, James. *Vizuální teorie: současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. Jinočany: H & H, 2005. 372 s. ISBN 80-7319-054-0.

KESNER, Ladislav. Expozice jako prostor aktivního vnímání. Teoretická východiska, strategie realizace. *Bulletin Moravské galerie*, 2003, roč. 58c-59, s. 92–107.

KESNER, Ladislav, ed. a SCHMITZ, Colleen M., ed. *Obrazy myslí – Mysl v obrazech*. Brno: Moravská galerie, 2011. 443 s. ISBN 978-80-7027-239-8.

*Koncepce rozvoje muzejnictví v České republice v letech 2015 až 2020*. (Pracovní verze, 23. únor 2015), Ministerstvo kultury ČR, 2015. 68 s.

KULKA, Tomáš, ed. a CIPORANOV, Denis, ed. *Co je umění?: texty angloamerické estetiky 20. století*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010. 437 s. Estetika; sv. 1. ISBN 978-80-87378-46-5.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. 435 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2329-7.

KULKA, Tomáš. *Umění a kýč*. Praha: Torst, 2014. 292 s. ISBN 978-80-7215-477-7.

- KURIC, Jozef. *Psychologie umění*. Brno, 1987.
- KURIC, Jozef. *Psychologie vnímání malířských výtvarných děl v ontogenezi*. Brno, 1986.
- KURIC, Jozef a SMÉKAL, Vladimír. *O předmětu a úkolech psychologie umění*. [Praha], 1982.
- LASOTOVÁ, Dáša. Dialogový katalog jako iniciátor komunikace – nejen o umění. *Muzeum, umění a společnost*. 2005, s. 24-29.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Paradoxní štěstí: Esej o hyperkonzumní společnosti*. Praha: Prostor, 2007. 443 s. ISBN 978-80-7260-184-4.
- MILBRATH, Constance, TRAUTNER, Hanns M. *Children's Understanding and Production of Pictures, Drawings, and Art*. Hogrefe and Huber Publishers, 2008, 337. s. ISBN 978-0-88937-350-1.
- MRÁZOVÁ, Lenka. *Tvorba pracovních listů: metodický materiál*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2013, 27 s. ISBN 978-807-0284-032.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Umělecké dílo jako znak: z univerzitních přednášek 1936–1939*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2008. 137 s. Theoretica & historica; sv. 3. ISBN 978-80-85778-62-5.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan, Milan JANKOVIČ a Miroslav ČERVENKA. *Studie*. Brno: Host, 2000, 556 s. Strukturalistická knihovna. ISBN 80-86055-91-4.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan a CHVATÍK, Květoslav, ed. *Studie z estetiky*. Praha: Odeon, 1966. 371, [4] s. Estetická knihovna; sv. 3.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2015-03-02]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)
- PANOFSKY, Erwin. *Význam ve výtvarném umění*. Praha: Malvern, 2013. 399 s., [44] s. obr. příl. ISBN 978-80-87580-37-0.
- PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. [brož.]. Praha: Academia, 2005. 472 s. ISBN 80-200-1387-3.

POLEDŇÁK, Ivan. *ABC: Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984. 459 s. ABC.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. Praha, 1967.

RUSSEL, Terry. The enquiring visitor: usable learning theory for museum contexts. *Journal for Education in Museums*, 1994, č. 15, s. 19–21.

SHETTEL H. Harris. *Exhibits: Art Form or Educational Medium*, *Museum News* 52 (September 1973), s. 32–41.

SLAVÍK, Jan a kol. *Dětská zkušenost s výtvarným projevem a vizuální kulturou: informace z výzkumu NIPOS – interpretace dotazníkových položek*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. 52 s., [10] l. příl. ISBN 80-7290-273-3.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. V Praze: Karolinum, 2013. 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1.

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

SLAVÍK, Jan a Barbora ŠKALOUDOVÁ. Co dělám, když interpretuji. In: *Muzejní pedagogika dnes: sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané Katedrou výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci 6.5.2008*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 187–196. Sborník (Univerzita Palackého v Olomouci). ISBN 978-80-244-1993-0.

SLAVÍK, Jan. 2015. Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2015-03-26]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92).



STRÁNSKÝ, Zbyněk. *Úvod do studia muzeologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. 169 s. ISBN 80-210-1272-2.

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. Scan; sv. 2. ISBN 80-85834-60-X.

STUHLÍKOVÁ, Alice. *Aktivní zóny v galerijní praxi Expozice a výstavy s nabídkou samoobslužné fyzické interakce* [online]. Brno, 2009 [cit. 2015-08-14]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Ladislav Kesner. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/53968/ff\\_b/](http://is.muni.cz/th/53968/ff_b/)

STUHLÍKOVÁ, Alice. *Profese galerijního pedagoga*. Brno, 2012. Dizertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy. Vedoucí dizertační práce Radek Horáček. 173 s. a 9 s. příl.

SVÁTKOVÁ, Barbora. *Performativní cesty galerijní animace. Zprostředkování umění jako proměna*. [online]. 2011 [cit. 2014-10-28]. Dizertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

ŠOBÁŇ, Marek, HRBEK, David a HAVLÍK, Vladimír. *Škola muzejní pedagogiky 6*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 121 s. ISBN 978-80-244-1871-1.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc, 2009. 286 s. Dizertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní expozice jako edukační médium. 1. díl, Přístupy k tvorbě expozic a jejich inovace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 361 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-4302-7.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. *Užitečná symbióza*. Olomouc: Saublau, 2013. 191 s. Monografie. ISBN 978-80-904512-1-6.

ŠVEC, Štefan a kol. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido, 2009. 302 s. ISBN 978-80-7315-192-8.

TALBOYS, Graeme K. *Museum Educator's Handbook*. Aldershot, Hampshire in England and Brookfield, Vermont in USA: Gower, 2000. 220 s. ISBN 0-556-08173-3.

TOGNER, Milan a kol. *Olomoucká obrazárna: III, Středoevropské malířství 16.–18. století z olomouckých sbírek*. Olomouc: Muzeum umění Olomouc, 2008. 287 s. ISBN 978-80-87149-09-6.

TOMEŠKOVÁ, Kateřina. *Poznávací procesy dětí během muzejní edukace a způsoby jejich ovlivňování*. Olomouc, 2014. Dizertační práce. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy. Vedoucí dizertační práce Hana Stehlíková. 205 s.

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 314, [2] s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení MAC, 2003. 31 s. Nové metody vzdělávání; sv. 3. ISBN 80-86015-90-4.

VANČÁT, Jaroslav. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum, 2000. 167 s. ISBN 80-7184-975-8.

WAIDACHER, Friedrich. *Príručka všeobecnej muzeológie*. Překlad Alojz Habovštiak. Bratislava: Slovenské národné múzeum, 1999, 477 s. ISBN 80-806-0015-5.

WESCHENFELDER, Klaus a ZACHARIAS Wolfgang. *Handbuch Museumspädagogik: Orientierungen und Methoden für die Praxis*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1981, s. 202-209. ISBN 3-590-14245-6.

VYZINOVÁ, Barbora. *Muzea a využití internetu (výsledky průzkumu)*, 2014. Dostupné z: <http://muzea-a-vyuziti-internetu.vyplnto.cz>.

ZÁLEŠÁK, Jan. *Rámce interpretace (K interpretaci obrazů v odborných diskurzích a ve výtvarné výchově)* [online]. 2007 [cit. 2015-03-02]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

ZATLOUKAL, Ondřej, ed., ZATLOUKAL, Pavel, ed. a BRÁZDA, Radim, ed. *Luk & lrya: ze sbírek Arcidiecézního muzea Kroměříž: [Muzeum umění Olomouc – Muzeum moderního umění Olomouc 6. 11. 2008 – 1. 2. 2009]*. Olomouc: Muzeum umění Olomouc, 2008. 343 s. ISBN 978-80-87149-13-3.

ZHOŘ, Igor. *Proměny soudobého výtvarného umění*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 165 s. ISBN 80-04-25555-8.

ZHOŘ, Igor. *Výtvarná výchova v projektech II: pracovní sešit pro 8. a 9. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1996. 87 s. Výtvarná výchova. ISBN 80-85808-35-8.

ZHOŘ, Igor a HORÁČEK, Radek. *Akční tvorba*. Olomouc: Univ. Palackého, 1991. 84 s. ISBN 80-7067-074-6.

## SEZNAM AKTIVIT V RÁMCI STUDIA DSP

### Vědecká monografie – spoluautorství:

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a Marek ŠOBÁŇ. *Muzejní edukace: rozšířené interaktivní vydání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3130-7.

### Kapitoly v odborné publikaci:

ŠOBÁŇ, Marek. V hlavní roli: umění. In: RŮŽIČKOVÁ, Dora (ed.). *Náměty k práci s dětmi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 186–203. ISBN 978-80-244-3174-1.

ŠOBÁŇ, Marek; LUDVA Roman a BIELESZ Petr. Propagace, doprovodné programy a muzejně pedagogické aktivity. In: Pavel ZATLOUKAL (ed.), *Muzeum umění Olomouc 1951 – 2011*. Olomouc: Muzeum umění Olomouc, 2012, 279–283. ISBN 978-80-87149-63-8.

### Příspěvky ve sbornících:

ŠOBÁŇ, Marek. Formy edukace v Muzeu umění Olomouc. In: *Acta musealia; suppl. 2011/1: Muzeum a škola: sborník příspěvků z konference Muzeum a škola, aneb, Expedice domů: 16. a 17. března 2011*. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2011, 36–39. ISBN 978-80-87130-20-9.

ŠOBÁŇ, Marek. Vzdělávání organizovaných skupin návštěvníků v muzeích a galeriích. In STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana a Radek HORÁČEK. *Z poznámkových bloků dizertačních prací...: veřejný diskurz výtvarného umění, aneb aktuálně k výtvarnému umění a k výtvarné výchově*. Brno: Nakladatelství Masarykovy univerzity, 2012. s. 107–115. ISBN 978-80-210-6133-0.

ŠOBÁŇ, Marek. Užitečné aktualizace starého umění. In: *PER ASPERA AD ASTRA: Konference na téma Galerijní pedagogika a cíle výtvarné výchovy v RVP Sborník příspěvků*. Karlovy Vary: Galerie umění Karlovy Vary, 2015, s. 22–26. ISBN 978-80-87420-52-2.

**Články v odborném periodiku:**

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a Marek ŠOBÁŇ. Baroque Culture: Making it accessible to children, *Case Studies*, 2012, 1(8), 22–23.

ŠOBÁŇ, Marek a Petra ŠOBÁŇOVÁ. Teaching Tools in the Olomouc Museum of Art: A Case Study, *Journal of Museum Education*, 2013, Volume 38, Number 1, March 2013, pp. 103–117.

**Aktivní vystoupení na konferencích:**

ŠOBÁŇ, Marek. *Vichr mezi vitrínami*. Konference Muzeum a škola, Zlín 16. 3. – 17. 3. 2011.

ŠOBÁŇ, Marek. *Animací to nekončí: individuální návštěvníci v prostředí muzea a galerie*. Mezinárodní konference Participácia múzea v oblasti neformálneho vzdelávania, Nitra (SK) 4. 10 – 5. 10. 2011.

ŠOBÁŇ, Marek. *Edukační efekt muzejní expozice a materiální didaktické prostředky v procesu vzdělávání*. Konference doktorandů KVV PdF UP v Olomouci, 7. 12. 2011.

ŠOBÁŇ, Marek. *Znuly na dvacet*. Mezinárodní konference Užitečná symbióza, KVV PdF UP v Olomouci, 29. 5. 2012.

ŠOBÁŇ, Marek. *Od Tiziana přes Warhola až po návštěvníka: využití a nevyužití možnosti jubilejní výstavy Muzea umění Olomouc z pohledu muzejního pedagoga*. Konference Muzeum a škola, Zlín 20. 3. – 22. 3. 2013.

ŠOBÁŇ, Marek. *Užitečné aktualizace starého umění*. Konference PER ASPERA AD ASTRA: Konference na téma Galerijní pedagogika a cíle výtvarné výchovy v RVP, Karlovy Vary 14. 9. 2015

#### **Jiné vědecko-pedagogické aktivity:**

##### **Workshopy:**

ŠOBÁŇ, Marek. *Sklepem, sálem, podkrovím aneb Nuda prchá z muzea*. Workshop v rámci projektu Pedagogika v praxi a umění učit: Zvyšování atraktivity povolání učitele, PdF UP v Olomouci, 9. 12. 2010.

ŠOBÁŇ, Marek. *V hlavní roli umění*. Workshop v rámci projektu Pedagogika v praxi a umění učit: Zvyšování atraktivity povolání učitele, PdF UP v Olomouci, 10. 3. 2011.

ŠOBÁŇ, Marek. *Workshop pro účastníky konference Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií*, KVV PdF UP v Olomouci, 23. 9. 2011.

ŠOBÁŇ, Marek. *Galerijní a muzejní pedagogika*. Přednáška a workshop v rámci projektu Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií, KVV PdF UP v Olomouci, 16. 3. a 17. 3. 2012.

ŠOBÁŇ, Marek. *O čem snívá Kateřina (Pouť obrazem a sochou za starou legendou)*. Workshop v rámci projektu Pedagogika v praxi a umění učit: Zvyšování atraktivity povolání učitele, PdF UP v Olomouci, 26. 4. 2012.

**Pedagogické aktivity:**

**(mimo působení v Muzeu umění Olomouc)**

*Akční tvorba* (CMTF UP v Olomouci)

*Výtvarné umění Olomoucka 1* (KVV PdF UP v Olomouci)

*Galerijní a muzejní pedagogika* (KVV PdF UP v Olomouci, v rámci projektu Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií)

*Galerijní animace* (KVV PdF UP v Olomouci)