Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

Problematika zprostředkování abstraktního umění v galerijně-edukačních programech pro žáky 1. st. ZŠ

Issue of Intermediation of Abstract Art in Gallery Education Programs for Primary School Students

Vypracovala: Kaiserová Lenka
Vedoucí práce: Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 27. 4. 2018 ……..

podpis studentky

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Karlu Řepovi Ph.D. nejen za metodické vedení mé práce, ale i celkové probuzení zájmu o výtvarné umění a jeho následné prohlubování v průběhu studií. Díky patří i všem galerijním lektorům, kteří byli ochotni věnovat mi svůj čas.

Na závěr děkuji své rodině za podporu během celého studia.

ANOTACE

Tato diplomová práce se zabývá problematikou zprostředkování abstraktního umění v galerijně-edukačních programech pro žáky 1. stupně základních škol. Její teoretická část prostřednictvím teorie a historie umění nastiňuje cestu, která vedla od figurativního k nefigurativnímu zobrazování. Pojem abstrakce je dále přiblížen v rámci obecné a vývojové psychologie. Závěrečná teoretická část se zabývá zprostředkováním umění a všemi jeho souvislostmi, včetně potenciálních problémů, které se při něm mohou naskytnout. V empirické části je obsaženo výzkumné šetření s galerijními lektory, jež přináší a analyzuje jejich přístup k procesu galerijně-edukačních programů poskytujících zprostředkování nefigurativního umění žákům mladšího školního věku.

Klíčová slova: figurativní umění, nefigurativní umění, abstrakce, ontogeneze lidského vnímání, psychologie dítěte, galerijní pedagogika, zprostředkování umění

KAISEROVÁ, Lenka. *Problematika zprostředkování abstraktního umění v galerijně-edukačních programech pro žáky 1. st. ZŠ.* České Budějovice, 2018. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy.

Vedoucí práce Mgr. Karel Řepa Ph.D.

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the issue of intermediation of abstract art in gallery education programs for primary school students. Its theoretical part outlines the process from figurative to non-figurative imaging through the theory and history of art. The term of abstraction is further expounded by general and developmental psychology. The final theoretical part deals with the intermediation of art and all its connections, including potential difficulties which can occur. The empirical part contains a research with gallery lecturers, which brings and analyzes their attitude to the process of gallery-educational programs providing intermediation of non-figurative art to pupils of younger school age.

Key words: figurative art, non-figurative art, abstraction, ontogenesis of human perception, child psychology, gallery education, intermediating of art

OBSAH

Úvod **8**

I. Teoretická část **10**

1 Cesta k nefigurativnímu umění **11**

1.1 Figurativní umění 13

1.2 Nefigurativní umění 17

1.2.1 Expresionistická nefigurativnost 19

1.2.2 Geometrická nefigurativnost 22

1.3 Nefigurativní umění po roce 1945 23

1.4 Problematika chápaní moderního umění 24

2 Abstrakce jako předmět psychologického zkoumání **25**

2.1 Abstrakce z pohledu obecné psychologie 25

2.2 Abstraktní myšlení v zrcadle vývojové psychologie 27

2.2.1 Činitelé psychického vývoje 28

2.2.2 Etapy psychického vývoje 28

2.2.2.1 Senzomotorická inteligence (0 – 2 roky) 30

2.2.2.2 Předpojmové stadium (2 – 4 roky) 31

2.2.2.3 Názorné myšlení (4 – 6 let) 32

2.2.2.4 Stadium konkrétních operací (7 – 11 let) 33

2.2.2.5 Stadium formálních operací (od 12 let) 34

3 Zprostředkování nefigurativního umění v rámci galerijní pedagogiky **36**

3.1 Zprostředkování umění 36

3.2 Muzejní a galerijní pedagogika 40

3.3 Formy zprostředkování umění 43

3.4 Zprostředkování nefigurativního umění žákům mladšího školního věku 47

II. Empirická část 52

4 Teoretický rámec a metodologie výzkumného šetření..... 53

5 Výzkumné šetření 54

5.1 Sběr výzkumných dat 54

5.2 Vyhodnocení výzkumných dat 67

5.3 Diskuse 74

Závěr 77

Seznam použitých zdrojů..... 79

Seznam příloh 84

Přílohy..... 85

Zdroje příloh..... 99

Úvod

Nefigurativní umění představuje pro mnoho lidí nepřekonatelnou překážku mnohdy nazývanou jako „...čmáranice, kravina, nic, co bych neuměl taky,...“. Možná právě za účelem osvěty a zbavení se těchto předsudků se setkáváme se zprostředkováním nefigurativního umění už i dětem velmi nízkého věku. Tento jev mě poprvé zaujal při mé návštěvě v londýnské Tate Modern před šesti lety. Zde jsem se v prostorech určených k prezentaci tvorby Marka Rothka setkala s dětmi předškolního věku, jež se účastnily galerijní animace zprostředkovávající hravou formou díla tohoto umělce. S přibývajícími poznatky o vývojové psychologii mne zpětně napadaly otázky, zda je možné díla s takovou duchovní hloubkou, jakou Rothkovy obrazy bezesporu mají, náležitě interpretovat tak mladému publiku. Toto zamyšlení se následně stalo hybným motivem k napsání této diplomové práce.

Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a empirické. Na stanovenou problematiku je potřeba nahlédnout ze tří hledisek, jež člení teoretickou část do tří kapitol. První kapitola se zabývá samotným uměleckým aspektem daného tématu. Aplikujeme zde poznatky z teorie a historie umění, a to za účelem stručného nastínění vývoje figurativního umění, jež vedl v jeho přerod v umění nefigurativní. Teoretické zaměření druhé kapitoly je obecná a vývojová psychologie, v rámci kterých si pojem abstrakce přiblížíme. Důraz je kladen zejména na psychický vývoj jedince, jenž je vymezen na základě knihy *Psychologie dítěte* od Jeana Piageta. Třetí kapitola teoretické části je zacílena na proces zprostředkování umění a všechny jeho souvislosti, včetně možných problémů, které se při něm mohou naskytnout.

Na teoretické kapitoly navazuje empirická část práce obsahující naše výzkumné šetření formou polostrukturovaného rozhovoru uskutečňovaného s šesti respondenty – galerijními lektory. Na základě jejich přepisu je následně provedeno vyhodnocení a z toho vyvozené závěrečné resumé v podobě diskuse.

Touto prací bych nerada vyvolala mylný dojem, že zpochybňuji zprostředkování nefigurativního umění žákům mladšího školního věku. Naopak se domnívám, že zpřístupnit dětem umění, a to jakékoliv formy, je velice k užitku. Mou snahou je vnést do daného tématu zamyšlení, zda myšlenkové schopnosti žáků na 1. stupni základních škol dovolují zprostředkovávané dílo

uchopit nejen po stránce vizuální, ale i čistě obsahové. Cílem této práce je nabídnout pohled samotných galerijních lektorů na tuto problematiku, předložit jejich postřehy z praxe a nastínit úlohu zprostředkování nefigurativního umění žákům mladšího školního věku v systému galerijně-edukačních programů.

I. Teoretická část

1 Cesta k nefigurativnímu umění

Nežli přistoupíme k výkladu o formách umění a jejich vývoji, měli bychom se pozastavit u samotného pojmu *umění*. Z výkladového slovníku víme, že se jedná o „lidskou činnost vytvářející slovesná, výtvarná, hudební aj. díla jako specifický, esteticky působivý odraz skutečnosti“[1]. Kdo se alespoň trochu zajímá o teorii umění, ví, že tato definice je poněkud nedostačující. Otázka, co ve skutečnosti umění znamená, je komplikovaná a stále se jí zabývá řada teoretiků a samotných umělců. Ernst Gombrich hned v úvodu svého *Příběhu umění*[2] přichází s poměrně radikálním tvrzením, že: „Umění ve skutečnosti neexistuje. Existují pouze umělci.“[3] Nepopírá tím existenci uměleckých děl, nýbrž říká, že v každé době a místě slovo umění představovalo něco jiného.[4] Proto dle něj nemůže být tento termín jednoznačně definován. Toto tvrzení vidí teoretik Régis Debray jako odsouvání problému. Na otázku, odkdy existují umělci, odpovídá slovy: „Umění neudělal umělec, naopak umělce dělá z řemeslníka pojem umění.“[5] Tuto přeměnu časově zařazuje až do Florencie v období cechovní nezávislosti malířů. Na rozdíl od Gombricha tedy neupozaďuje význam pojmu umění a naopak ho vidí jako zdroj transformace řemeslníka na umělce.

Pokud bychom do časové osy lidstva vložili obrazy vytvořené v jednotlivých epochách, všimneme si značné rozličnosti v jejich podobě. Abychom mohli postihnout tyto rozdíly a odlišit figurativní a nefigurativní umění, které budeme v následujících odstavcích definovat, je pro nás stěžejní pojem *skutečnost*, tedy realita, vše co (skutečně) existuje.[6] Záleží na konkrétním historikovi umění, na základě kterého hlediska bude dějiny umění vykládat. Tyto rozdílnosti v přístupech k užitým pramenům znemožňují, „aby byl nějaký zvláštní model v interpretačním procesu dějin umění přijímán jako výlučně platný nebo jako převládající.“[7] Nás však bude zajímat fakt, že je to právě míra zobrazované skutečnosti, která se na obrazech z různých časových období liší.

---

[1] Umění. In: *Nechybujte* [online]. Lingea, 2017 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: https://www.nechybujte.cz/slovnik-soucasne-cestiny/um%C4%9Bn%C3%AD
[2] GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Odeon, 1992. Klub čtenářů.
[3] Tamtéž, s. 15
[4] [Srov.] tamtéž, s. 15
[5] Régis Debray in CHALUMEAU, Jean-Luc. *Přehled teorií umění*. Praha: Portál, 2003. s. 108
[6] Skutečnost. In: *Nechybujte* [online]. Lingea, 2017 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: https://www.nechybujte.cz/slovnik-soucasne-cestiny/skute%C4%8Dnost
[7] [Srov.] FOSTER, Hal, Rosalind KRAUSSOVÁ, Yve-Alain BOIS a Benjamin H. D. BUCHLOH. *Umění po roce 1900: modernismus, antimodernismus, postmodernismus*. V Praze: Slovart, 2007. s. 22

Tato míra se měnila s tím, jak se měnil význam umění a s tím související smýšlení umělců.

I přes to, že se jedná o starší teorii z počátku 20. století, jeví se nám jako zajímavé zmínit se o tzv. *uměleckém chtění*. První historik umění, jež užil tohoto pojmu, byl Alois Riegel, který dějiny umění pojímal spíše jako dějiny „chtění". Mluvíme o skryté vnitřní potřebě umělce projevující se jako vůle k formě. „Potřeba je primárním momentem každé umělecké tvorby a každé umělecké dílo je ve své nejvlastnější podstatě pouhou objektivizací tohoto a priori daného absolutního uměleckého chtění."[8] Kroupa vysvětluje Rieglovo pojetí díla jako výsledek „...vědomého uměleckého chtění, které se prosazuje v zápase s funkcí, materiálem a technikou."[9] Worringer ve své *Abstrakci a vcítění*[10] umělecké chtění dále rozvíjí a dodává, že předpokladem pro jeho vznik, jsou psychické potřeby, kterými jsou, buď vcítění, nebo abstrakce. Pokud člověk zcela důvěřoval světu, ve kterém žil, měl potřebu vcítění se do konkrétního zobrazení, které mu přineslo uspokojení. Člověk, který se však cítil neklidný a zcela zmaten, hledal útěchu v zobrazení, které mu nic z toho světa, který mu zapříčiňoval jeho negativní pocity, nepřipomínalo. Měl tedy potřebu abstrakce.[11]

Se zajímavým názorem přišel Huyghe ve své *Řeči obrazů*[12]. Ten uměleckou tvorbu vidí jako souhru tří složek. Přírody, kterou přirovnává k lomu, kam si umělec chodí pro kameny a opracovává si je do podoby, jakou potřebuje. Dále prostředky, které má umělec k dispozici, a třetí, nejdůležitější složka, samotný umělec. Vysvětluje tím své tvrzení o zbytečnosti sporu mezi figurativním a nefigurativním uměním. Obě formy dle něj vychází z téže esence, a tou jsou právě výše uvedené složky. [13]

---

[8] Riegel in WORRINGER, Wilhelm. *Abstrakce a vcítění: příspěvek k psychologii stylu*. Přeložil David FILIP. Praha: Triáda, 2001. Delfín (Triáda). s. 28
[9] KROUPA, Jiří. *Školy dějin umění: metodologie dějin umění 1*. 2., přeprac. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. s. 158
[10] WORRINGER, Wilhelm. *Abstrakce a vcítění: příspěvek k psychologii stylu*. Přeložil David FILIP. Praha: Triáda, 2001. Delfín (Triáda).
[11] [Srov.] tamtéž, s. 29
[12] HUYGHE, René. *Řeč obrazů ve světle psychologie umění*. Praha: Odeon, 1973. Teorie a kritika (Odeon).
[13] [Srov.] tamtéž, s. 23

1.1 Figurativní umění

Jedny z prvních dokladů o výtvarném umění jsou stěny jeskyní Lascaux ve Francii. Už zde Gombrich odkazuje na svá slova o rozdílu v pojímání umění v různých dobách. Modernímu člověku se kresby zvířat na jeskynních stěnách mohou zdát jako primitivní pokusy o zachycení jejich života. Pro pravěké lovce to bylo umění s důležitým mytologickým významem spojeným s rituály.[14] Proti tomuto tvrzení stojí Worringerova slova jež tyto kresby přisuzují napodobovacímu pudu. Dle nich se jedná o pouhou elementární lidskou potřebu, která s uměním a hlubšími psychickými potřebami nemá nic společného.[15]

Rozdíl mezi napodobivým pudem a uměleckou potřebou můžeme dle Worringera spatřit ve starém Egyptě. Jako příklad uspokojení napodobivého pudu udává sochu *Sedící písař* (viz Přílohy I., obr. 1), jež byla vytvořena až s obdivuhodným realismem. Avšak malby, kterými byly vyzdobeny hrobky vládců a bohaté vrstvy společnosti (viz Přílohy I., obr. 2), svou dekorativností představovaly umění, které již sloužilo k naplnění hlubších uměleckých potřeb.[16]

Důležitým milníkem, souvisejícím se zobrazováním skutečnosti, byla Platónem vytvořená tzv. teorie nápodoby – mimésis, kterou později s dalšími filosofy rozvinul Aristoteles. Spočívala v zobrazování reality tak, jak se nám jeví a bez větších problémů přetrvávala až do počátku 20. století. Filosofové, teoretici a kritici umění se dlouhá léta shodovali, že právě nápodoba je charakteristickým rysem umění.[17] Kulka podotýká, že: „Díky této teorii bylo mnohým ještě před sto lety jasné, co výtvarným uměním není a nemůže být; cokoli, co nic nezobrazuje, co nic neoznačuje.“[18]

Aby se od teorie nápodoby upustilo, bylo potřeba změny v umělcově smýšlení. První náznaky lze spatřit v době renesance, kdy se umělec začíná zabývat smyslem a podstatou svých děl a více přemýšlí sám o sobě. Na základě této sebereflexe formuje zákonitosti jeho tvorby, jež sepisuje a v některých případech i publikuje veřejnost. Jedním z takových byl například slavný

---

[14] [Srov.] GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Odeon, 1992. Klub čtenářů. s. 35
[15] [Srov.] WORRINGER, Wilhelm. *Abstrakce a vcítění: příspěvek k psychologii stylu*. Přeložil David FILIP. Praha: Triáda, 2001. Delfín (Triáda). s. 31
[16] [Srov.] tamtéž, s. 31 - 35
[17] [Srov.] KULKA, Tomáš, CIPORANOV, Denis, ed. *Co je umění?: Texty angloamerické estetiky 20. století*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010. s. 11
[18] Tamtéž, s. 11

renesanční mistr Leonardo da Vinci (1452 – 1519) s jeho *Traktátem o malířství* (1490). Bez sebepojetí umělců jako individuálních tvůrčích osobností, které v tomto období započalo, by nikdy nedošlo ke změnám, které v následujících staletích nastaly.

Epicentrem významného převratu se stala Paříž 19. století. Zde se v kavárnách na slavném Montmartru scházela umělecká elita a přela se o podobách umění. V klasických akademiích té doby byli studenti od začátku učeni tomu, že obraz má být souhra světla a stínu. Své poznatky aplikovali za umělých podmínek, tedy v ateliérech bez přirozeného venkovního světla, a to na každou zobrazovanou skutečnost. Obecenstvo bylo na takové zobrazení zvyklé, nevadilo jim a naopak jej vyžadovali. Byli však představitelé, kteří tuto praxi odmítali. Chtěli znázorňovat svět tak, jak se jim ve skutečnosti jevil. Ne tak, jak se domnívali, že má vypadat. Tito umělci zjistili, že když přírodu pozorujeme pod širým nebem, předměty se nám jeví jako změť barev, která se následně mísí až v pozorovatelově oku. Nikoliv tak, že by každý objekt měl svou barvu. Toto revoluční pojetí barev započal Eduard Manet (1832-1883).[19]

Mezi jeho následovníky snažící se jeho teorii dále rozvinout patřil i Claude Monet (1840-1926), který apeloval na své kolegy, aby opustili umělecké ateliéry, vyrazili do plenéru a zachycovali každý okamžik měnící se přírody. Usiloval o postihnutí dojmu, imprese, který v něm vyvolávala příroda. Tyto dojmy se každou chvíli měnily, proto bylo potřeba malovat rychle. Tento rychlý „nedokončený" styl malby z počátku nebyl kritiky přijímán a na základě Monetova obrazu *„Imprese: východ slunce"* (viz Přílohy I., obr. 3) dali název celé této skupině umělců – impresionisté.[20] Názor kritiků na nový umělecký styl vystihuje úryvek jedné z recenzí z roku 1876: „Tito rádoby umělci se nazývají revolucionáři, impresionisti. Vezmou si kus plátna, barvu a štětec, napatlají na něj zcela nahodile několik barevných skvrn a pak se pod to celé podepíší. Je to halucinace stejného druhu, jako když chovanci blázince sbírají na cestičce kamínky a domnívají se, že našli diamanty."[21] Původně pejorativní pojmenování „impresionisté" se postupně vžilo natolik, až se z něj stalo označení, které pro sebe užívali i samotní umělci.

[19] [Srov.] GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Odeon, 1992. Klub čtenářů. s. 418
[20] [Srov.] tamtéž, s. 423
[21] Tamtéž,. s. 423

V Mrázových *Dějinách výtvarné kultury 3*[22] je právě období impresionismu pro své revoluční pojetí barev a světla označeno jako počátek moderního umění. Mráz podotýká, že jeho datování není jednoznačné. Historické vymezení moderního umění se dříve uvádělo od vzniku Manetova obrazu *Snídaně v trávě* (viz Přílohy I., obr. 4), později od Picassovy *Avignonské slečny* (viz Přílohy I., obr. 5) či Kandinského *Prvního abstraktního akvarelu* (viz Přílohy I., obr. 6) z roku 1910.[23] Lamač upozorňuje na fakt, že řada osobností řazená mezi zakladatele moderního umění mnohokrát impresionisty kriticky napadala, až můžeme mít dojem, že moderní umění vzniklo jako reakce proti impresionismu. Musíme však mít na paměti, že impresionismus sice završoval tendence předcházejících staletí, ale přinesl i významný vývojový zlom a začátek nové etapy.[24]

Na počátku 20. století postupně docházelo k rozchodu umění s formami reality. Bylo stále komplikovanější objasňovat divákovi a i sobě samotnému podstatu díla. Proto začínaly být autointerpretační teorie čím dál tím více potřebné. Lamač je rozděluje do tří skupin. Do první řadí *latentní teorie*, kdy umělec jen vyjadřuje své vnitřní pocity při tvorbě svého díla. Pokud se umělec zabývá i svými výrazovými prostředky a přestane vyjadřovat pouze své emoce, přeroste latentní teorie na *neuspořádaný teoretický pandán díla*, který patří do druhé skupiny teorií. Umělec zde popisuje svůj tvůrčí proces a objasňuje tak podstatu svého díla. Třetí skupině náleží *promyšlené systematické teorie*. Ty se od těch předchozích odlišují tím, že už se nejedná o individuální rozbor tvůrčí činnosti autora, ale již o obecnější teorie týkajících se vybraného tématu estetiky a filosofie umění.[25]

Umělců, kteří nastoupili po impresionismu a kteří se svými teoriemi významně podíleli na vývoji výtvarného umění, byla celá řada. Namátkou můžeme jmenovat Paula Signace (1863-1935), který svým názorem na obraz jako plátno pokryté krásnými barvami anticipoval nefigurativní umění. Dále Paul Gauguin (1848-1903), který hlásal autonomnost obrazu a barvu označil za prostředek určený k dosažení hudební působivosti.[26] Či Vincent van Gogh (1853-

[22] MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury 3*. Praha: IDEA SERVIS, 2000.
[23] [Srov.] tamtéž, s. 14
[24] [Srov.] LAMAČ, Miroslav. *Myšlenky moderních malířů: (od Cézanna po Dalího)*. 4., přeprac. vyd. Praha: Odeon, 1989. Klub čtenářů (Odeon). s. 15
[25] [Srov.] tamtéž, s. 8 - 10
[26] [Srov.] MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury 3*. Praha: IDEA SERVIS, 2000. s. 28 -31

1890), který přišel s expresionistickými tendencemi, kdy se deformacemi tvaru a barevnou nadsázkou snažil o vyjádření svého citu.[27]

Větší zmínkou si připomeneme Paula Cézanna (1839-1906) nazývaného díky své pozdější tvorbě jako „otec moderního umění". Cézanne se považoval za impresionistu zachycujícího svět tak, jak ho vidí. Ovšem neuspořádanosti, které se impresionistické obrazy nevyhnuly, se děsil. Cézanne toužil po jasném obrazci a intenzivních barvách. Odmítal tvrzení, že se modelují tělesa, nýbrž vyzíval k modulování barev, protože modelování těles není nic jiného, než správné vztahy mezi barevnými tóny. Svými teoriemi tak impresionismus zcela překonával. V jeho pozdních krajinomalbách jako například v obraze *Domy na kopci* (viz Přílohy I., obr. 7), viditelný svět a perspektivní systém zcela ustupují výtvarným zákonitostem. Jeho výrok z roku 1904 o zjednodušování přírodních tvarů dle válce, koule a kužele se inspirovali kubisté a na jeho umění rovněž navázali abstraktní malíři, a to i přes to, že jeho dílo se vždy vztahuje na konkrétní motiv.[28]

Evidentní vliv Cézannových krajinomaleb je vidět v obraze *Domy na kopci kopci* (viz Přílohy I., obr. 8) malíře Pabla Picassa (1881-1973), zakladatele kubismu. Kubismus vedl k abstraktnějšímu pojetí barvy díky jeho novému přístupu k tvaru a prostoru. Barva už získává autonomní postavení a ztrácí primární zobrazovací úlohu. Kubismus měl pět vývojových období – předkubismus, analytický kubismus, syntetický kubismus (někdy též označovaný jako vrcholný), lyrický kubismus a surrealistický kubismus.[29] Nás bude zajímat jeho syntetická fáze, neboť je už jen krok od nefigurativního umění. Kubisté se v této etapě snažili postihnout samotnou podstatu předmětu. Došli tak k zobrazení, které se vizuálně nepřibližovalo k žádnému skutečnému objektu, znázorňovalo pouze linie a plochy. Obraz se tak stal autonomním dílem oproštěným od vnějšího motivu vycházejícím z výtvarné imaginace.[30]

[27] [Srov.] MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury 3*. Praha: IDEA SERVIS, 2000., s. 117
[28] [Srov.] tamtéž, s. 38
[29] [Srov.] tamtéž, s. 139 - 140
[30] [Srov.] tamtéž, s. 161

1.2 Nefigurativní umění

V předchozích kapitolách jsme již termíny figurativní a nefigurativní umění užívali. Ve skutečnosti však tyto pojmy vznikly až počátkem 20. století. Bylo to zapříčiněno potřebou vymezení dvou hlavních proudů, na které se umění v té době rozdělilo. Na stávající figurativní umění vycházející ze zrakové zkušenosti a napodobování zobrazovaného jevu[31] a na nově vznikající nefigurativní umění, které „...odmítá zobrazovat vnější viditelný svět a usiluje o vyjádření uměleckých hodnot pouze výtvarnými výrazovými prostředky, tvary, barvami a liniemi."[32]

Pojem abstrakce (z lat. abstractus – odtažitý), též zobecnění, je v psychologii termín pro „poznávací proces a zároveň i výsledek tohoto procesu, kterým jsou smyslově konkrétní jednotliviny přisvojeny také pojmově, zobecněním."[33] Pro výtvarné umění je však abstrakce „...odchylka mezi zobrazením a skutečností přisvojovanou běžnou zkušeností, vědeckými poznatky i jinými způsoby..."[34] Termín abstraktní umění proto není dle Gombricha z důvodu širokého spektra užití pojmu abstrakce zcela správné označení. Doporučuje uplatňovat spíše název „bezpředmětné" či „nefigurativní" umění.[35] V publikacích různých autorů jsou tato pojmenování použita rozdílně, my se v této práci přikloníme ke Gombrichovo termínu *nefigurativní umění.*

Už s impresionismem se začaly objevovat první neshody s teorií nápodoby. S příchodem nefigurativního umění však přišly opravdové nesnáze. Dosavadní měřítka, která označovala za umění jen to, co zobrazovalo nějaké konkrétno, přestala platit a bylo tedy potřeba hledat nová. Mnoho kritiků dlouho odmítalo takové umění přijmout. Již několikrát zmiňovaný Ernst Gombrich, považovaný za jednoho z nejvýznamnějších teoretiků umění 20. století, měl ještě v 60. letech názor, že nefigurativní umění nemá právo být uměním nazýváno.[36]

---

[31] [Srov.] BALEKA, Jan. Výtvarné umění: výkladový slovník (malířství, sochařství, grafika). Praha: Academia, 1997. s. 104
[32] MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury 3*. Praha: IDEA SERVIS, 2000. s. 167
[33] BALEKA, Jan. Výtvarné umění: výkladový slovník (malířství, sochařství, grafika). Praha: Academia, 1997. s. 7
[34] Tamtéž, s. 7
[35] [Srov.] GOMBRICH, E. H. Příběh umění. Praha: Odeon, 1992. Klub čtenářů. s. 464
[36] [Srov.] KULKA, Tomáš, CIPORANOV, Denis, ed. Co je umění?: Texty angloamerické estetiky 20. století. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010. s. 12

S hledáním nových kritérií, jak má „správné" nefigurativní umění vypadat, se k samotné otázce, co umění znamená, přidal ve 20. století i další praktický problém - co uměním je a co už uměním není. Toto dilema naráží například na *Fontánu* (viz Přílohy I., obr. 9) od Marcela Duchampa (1887 – 1968), kdy se jedná o zakoupený pisoár, který byl Duchampem vystavován v galerii.[37] Kulka ohledně tohoto tématu vznáší zajímavý dotaz: „Co když umění žádnou podstatu či esenci nemá a snaha definovat jej pomocí nutných a postačujících podmínek je předem odsouzena k nezdaru?"[38] Protože bychom se odkláněli od tématu a teoretického rámce naší práce, zůstaneme ohledně této problematiky pouze u zamyšlení.

K našemu tématu bychom si měli položit jinou důležitou otázku – co umělce vedlo k nefigurativnímu umění? Worringer to připisuje již zmiňovanému *absolutnímu uměleckému chtění* vyvolanému vnitřní potřebou abstrakce. Jak již bylo v úvodních odstavcích kapitoly vysvětleno, tato potřeba byla podnícena pocitem nedůvěry ke světu a ztrácení se v něm. Tuto teorii můžeme podpořit konstatováním faktu, že ve 20. století došlo k velkému rozmachu přírodních věd zapříčiňující postupné zpochybňování „viditelného" světa. Došlo rovněž k technickým objevům, jako byl vznik fotografie a filmu, kvůli kterým se stala realistická malba poněkud nepotřebná, a v neposlední řadě nastal vývoj psychologie, jež se začala aplikovat při interpretaci výtvarných děl. Všechno tyto okolnosti tedy mohly vést k oné vnitřní potřebě abstrakce.[39]

Můžeme to však přisoudit mimo jiné také k vyčerpaným možnostem realismu. Pokud chtěli umělci vytvořit něco nového, realismus jim to již nenabízel. Nové objevy jim naopak umožňovalo samotné zkoumání barev a tvarů. Umělec dříve hledal krásu v přírodě, ale s příchodem nefigurativního umění ji počínal hledat ve vyjadřovacích prostředcích.[40] To potvrzují slova Vasila Kandinského (1866-1944), který díla založená na teorii nápodoby přirovnává k mrtvě narozeným dětem. Takové obrazy jsou dle něj pouhým opakováním, majícím mrtvou hodnotu.[41]

---

[37] [Srov.] KULKA, Tomáš, CIPORANOV, Denis, ed. Co je umění?: Texty angloamerické estetiky 20. století. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010. s. 12 -14
[38] Tamtéž, s. 12
[39] [Srov.] WORRINGER, Wilhelm. *Abstrakce a vcítění: příspěvek k psychologii stylu*. Přeložil David FILIP. Praha: Triáda, 2001. Delfín (Triáda). s. 35
[40] [Srov.] HUYGHE, René. *Řeč obrazů ve světle psychologie umění*. Praha: Odeon, 1973. Teorie a kritika (Odeon). s. 40
[41] [Srov.] KANDINSKY, Wassily. *O duchovnosti v umění*. Vyd. 2., nezměn. Přeložil Anita PELÁNOVÁ. Praha: Triáda, 2009. Delfín (Triáda). s. 11

Třeštík ve svém *Umění vnímat umění*[42] uvádí, že k nefigurativnímu obrazu se můžeme dostat dvěma způsoby. Buď abstrahováním nějaké skutečnosti, jako tomu bylo například u *Stromu A* (viz Přílohy I., obr. 10) Pieta Mondriana (1872 – 1944), nebo přímým užitím prvků neexistujících v „normální" realitě, které jde zpozorovat například u *Černého a červeného čtverce* (viz Přílohy I., obr. 11) Kazimira Maleviče (1879 – 1935). Pro každý nefigurativní obraz je dle Třeštíka společné to, že postrádá hloubku, protože ta znamená prostor a ten je už sám o sobě konkrétní. A to i v případě, když by byl prázdný, protože prázdný prostor je vyplněn vzduchem a v něm už existují hmatatelné věci. S hloubkou by tak obraz ztrácel nefigurativnost. Překrývání barev na nás tedy působí spíše jako vrstvy než jako figury v prostoru.[43] Třeštík dále poznamenává, že nefigurativní malíři malují „něco", co je „něčím" samo o sobě (ve smyslu celého prostoru plátna), nikoliv „něco na něčem" (ve smyslu objektu na plátně).[44]

Nefigurativní umění se již od samotného počátku rozdělilo do dvou proudů. První, *expresionistická nefigurativnost*, jež vzešel z expresionismu, si za hlavní vyjadřovací prostředek zvolil expresivní barvu. Pro druhý proud vycházejícího z kubismu, byly stěžejní geometrické tvary, a proto název *geometrická abstrakce*.[45]

1.2.1 Expresionistická nefigurativnost

Mezi první malíře expresionistické nefigurativnosti a nefigurativního umění vůbec, patří již výše citovaný německý umělec, Vasilij Kandinsky. Právě na jeho obraz *První abstraktní akvarel* (viz Přílohy I., obr. 6) z roku 1910 je nahlíženo jako na první nefigurativní dílo. Pověra popisující jak se k nefigurativní tvorbě dostal, vystihuje samotnou podstatu tohoto uměleckého směru. Ta říká, že jeden ze svých obrazů opřel o zeď vzhůru nohama. Když ho poté spatřil, jeho sílou barvy byl ohromen. Zjistil tak, že obraz může vyvolat

[42] TŘEŠTÍK, Michael. *Umění vnímat umění: guerilla writing about art*. Praha: Gasset, 2011. Modrý Mauricius.
[43] [Srov.] tamtéž, s. 58 - 60
[44] [Srov.] tamtéž, s. 31
[45] [Srov.] MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury 3*. Praha: IDEA SERVIS, 2000. s. 167

silnou emoci i „pouhou" barvou. Nabyl tím názor, že předmět kazí náš umělecký zážitek a od toho nejdůležitějšího - barvy nám pouze odtrhává pozornost.[46]

Když jsme mluvili o rostoucí potřebě autointerpretačních teorií za účelem pochopení uměleckého tvoření, u nefigurativního umění to bylo obzvláště žádoucí. Teorie moderních malířů se již zpravidla nevztahovaly jen k jejich výtvarným dílům, ale svým posláním jejich hranice zcela překračovaly. Vyjadřovaly jejich pohled na umění celkově, na společenskou situaci a jejich životní postoje. V případě Kandinského to byla právě kniha *O duchovnosti v umění* (1912)[47], která ozřejmovala jeho pohled na umění a společnost a která výrazně přesahovala meze jeho děl. Kandinsky měl na moderní výtvarné umění zásadní vliv. Proto se zmíníme alespoň o některých z jeho hlavních idejí, které jsou navzájem provázané. A to konkrétně o vztahu výtvarného umění k hudbě, účincích barvy a duchovní stránce díla.

Kandinsky se ztotožňoval s tvrzením o potřebě abstrakce, když stav své duše popisoval jako pocit bezcílnosti, nevíry a nesmyslnosti zapříčiněný přemírou materialismu té doby. Umělcovo tvoření charakterizoval jako snahu o souznění s divákem: „V každém obrazu je zakleto tajemství jednoho celého života, života naplněného strastmi, pochybnostmi, chvílemi nadšení i světlem."[48] V období na počátku 20. století však publikum na takový stav souznění není připraveno, jelikož očekává dílo s jednoznačným motivem. Takový obraz je tak z důvodu lhostejnosti odsouzen k nepochopení a „...duše hladové odcházejí nenasyceny."[49]

Aby bylo dílo věčné a nezůstalo jen „dítětem své doby", musí umělec dle Kandinského tvořit na základě svého principu vnitřní nutnosti. Ten je složen ze tří elementů - individuálního, kdy umělec nachází svůj vlastní výraz; dobového, kdy se umělec vyjadřuje příznačným jazykem té doby; a z elementu ryze uměleckého vycházejícího z umělcovy duše. Jedině ten je dle Kandinského trvale udržitelný a každý umělec by se jím měl při tvorbě řídit a naslouchat, co je správné a co není. Jedině tak může tvořit zcela svobodně a dotknout se i divákovy duše. „Všechny výrazové prostředky, jež odpovídají vnitřní nutnosti,

[46] [Srov.] MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury 3*. Praha: IDEA SERVIS, 2000. s. 167
[47] KANDINSKY, Wassily. *O duchovnosti v umění*. Vyd. 2., nezměn. Přeložil Anita PELÁNOVÁ. Praha: Triáda, 2009. Delfín (Triáda).
[48] Tamtéž, s. 14
[49] Tamtéž, s. 14

jsou posvátné. Všechny výrazové prostředky, jež vnitřní nutnosti neodpovídají, jsou smrtelným hříchem."[50]

S propojením duše s uměním a s jejich vzájemnou kultivací souvisí i Kandinského vztah k hudbě. Díky jeho extrémní vrozené synestézii, kterou si více přiblížíme v části věnované psychologii, se všechny jeho smyslové vjemy spojují s barvou. V případě hudby se u něj viděná barva pojí s jednotlivými tóny. Výtvarný umělec tak dle něj stejně jako skladatel komponuje jednodušší melodie a složité kompozice. Jen místo tónů užívá barev, které při pohledu na obraz „slyšíme".[51] Tento proces vystihl slovy: „Barva je prostředek bezprostředního působení na duši. Barva je klávesa. Oko je úderné kladívko. Duše je klavír s mnoha strunami. Umělec je ruka, která úderem na tu nebo onu klávesu způsobí vibraci duše."[52] Pro Kandinského bylo téma barvy stěžejní. Jeho teorie účinků barev dokazuje, jak pro umělce té doby bylo vyjádření pouhými výtvarnými prostředky zásadní a to nejen po praktické, ale i teoretické stránce.

V případě Kandinského děl znamenala expresivní nefigurativnost vyjadřování pomocí barev, jejich účinků a jejich důkladně promyšlenou kompozicí. Samotné hnutí *abstraktního expresionismu* však vzniklo až po druhé světové válce v USA. V tomto případě se jedná o samovolný proces malby, jenž vyhází z pocitů a dojmů umělce. Z této podstaty abstraktního expresionismu vychází dílčí umělecké směry, jako například *akční malba*. Jejím stěžejním vyjadřovacím prostředkem je barevná skvrna vznikající gestem (pohybem). Proces akční malby je založen na spontánním, předem nepromyšleném vrhání a nanášení barev přímo z plechovek či tub, při kterém jsou rovněž užívány i další materiály, jako například písek či sklo. Výrazným představitelem a tvůrcem tohoto směru se stal Jackson Pollock (1912 – 1956)[53] , z jehož děl jmenujeme obraz *Číslo 5* (viz Přílohy I., obr. 12). Esenci Pollockovy tvorby vyjadřuje jeho vlastní tvrzení z roku 1947 pro časopis Possibilities: „Má malba nevzniká na stojanu. ... Lépe se mi pracuje na zemi. Cítím se tak blíže malbě, jsem její součástí, protože kolem ní mohu chodit, pracovat ze všech čtyř stran a doslova do ní vkročit. Když jsem uvnitř malby, neuvědomuji si, co dělám. Pak se s ní potřebuji chvíli seznamovat, abych pochopil, o co mi šlo. Nebojím se dělat

[50] KANDINSKY, Wassily. *O duchovnosti v umění*. Vyd. 2., nezměn. Přeložil Anita PELÁNOVÁ. Praha: Triáda, 2009. Delfín (Triáda), s. 65
[51] [Srov.] tamtéž, s. 52
[52] Tamtéž, s. 49
[53] [Srov.] VÁVRA, Jiří. *Od impresionismu k postmoderně: dějiny vizuálního umění*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001. s. 78

změny, zničit určitý obraz atd., protože malba má svůj vlastní život. ... Výsledkem je zmatek, jenom když s ní ztratím kontakt. Jinak je mezi námi čistá harmonie, snadné vzájemné porozumění a malba dopadá dobře."[54]

1.2.2 Geometrická nefigurativnost

Z řady umělců, jež si k nefigurativnosti zvolili jinou cestu, uvedeme Pieta Mondriana (1872 – 1944). Ten o kubismu prohlašoval, že nedovedl proces abstrakce k cíli. Navázal tedy tam, kde kubisté skončili. Mondrian nefigurativnost chápal jako eliminaci všeho nepodstatného až do stadia „čisté reality" zbavené všeho subjektivního. Stadia tohoto abstrahování znázornil například v cyklu *Stromy* (viz Přílohy I., obr. 13, 14, 15), kde se z předmětného zobrazení postupným abstrahováním staly geometrické prvky, které tomuto směru daly název *geometrická nefigurativnost*.[55] Mondrianova díla jsou důkladně promyšlená skládání horizontál a vertikál. Ty tvoří dokonalou rovnováhu, která pro něj byla stěžejní. Představovala klid a vnitřní vyrovnanost, kterou dle něj moderní člověk potřebuje.[56]

S geometrickou abstrakcí souvisí umělecký směr s názvem *orfismus*, jenž tvarově nejčastěji vychází z kruhových útvarů a z rytmizace geometrických tvarů. Pro orfismus je stěžejní vzájemné působení barev, které se navzájem prostupují. Jeho podstatu můžeme popsat jako snahu o spojení výtvarného umění s dalšími druhy umění, především s hudbou, což ovlivnilo celou řadu umělců, včetně V. Kandinského. Orfisté často užívali techniky, které byly podobné s technikami hudebními. Tím je myšlena kompozice barevných rytmů či pohyb a vibrace barev. Z významných umělců spadajících do této skupiny jmenujeme českého malíře Františka Kupku (1871 – 1957) s jeho *Dvoubarevnou*

[54] Pollock Art Statements 1943 - 1947. *Georgetown University* [online]. [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: http://faculty.georgetown.edu/irvinem/visualarts/Pollock-ArtStatements-1943-1947.pdf
[55] [Srov.] MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury 3*. Praha: IDEA SERVIS, 2000. s. 169
[56] [Srov.] LAMAČ, Miroslav. *Myšlenky moderních malířů: (od Cézanna po Dalího)*. 4., přeprac. vyd. Praha: Odeon, 1989. Klub čtenářů (Odeon). s. 176

fugou (viz Přílohy I., obr. 16), jehož vyjádřením hudebního rytmu byla barevná čára či dynamická odstupňování barevných ploch.[57]

1.3 Nefigurativní umění po roce 1945

Vávra rozděluje abstraktní umění po roce 1945 na několik základních směrů, jež na sebe vzájemně působí a prolínají se, což je i příčina, proč nelze hranice mezi těmito uměleckými tendencemi jasně vymezit. Každý umělec měl již svůj vlastní zcela individuální styl a nedocházelo tak ke vzniku řízených skupin se společným programem, jak tomu bylo v první polovině 20. století.[58]

Jako zlatá éra nefigurativního umění jsou považovány roky mezi 1912-25, tedy doba vrcholné tvorby již zmiňovaného P. Mondriana a V. Kandinského. Obdobím, jež bylo nefigurativní umění na vrcholu, jsou rovněž roky mezi 1947-70. Z výraznějších umělců té doby jsme už jmenovali představitele akční malby Jacksona Pollocka (1912 – 1956), dále uvedeme Markha Rothka (1903 – 1970), jež svými díly zastupuje lyrickou nefigurativnost, či Josefa Alberse (1888 – 1976), pokračovatele geometrické abstrakce. [59]

V článku pod názvem *„The Golden Age of Abstraction: Right Now"*[60] je uveden názor, že některá současná nefigurativní díla je bezpochyby možno zařadit na stejnou úroveň, jako díla velikánů dřívějších vrcholných údobí. Autor článku, profesor z New York University, Pepe Karmel, tak počátek 21. století považuje za další zlatou éru nefigurativního umění. Formální vlastnosti nefigurativního malířství nebo sochařství nepokládá za významné samy o sobě, nýbrž jako součást expresivního poselství díla. Poukazuje tak na transformující se společnost a nejistoty, ke kterým srovnatelně docházelo v minulosti stejně tak jako v současnosti. To je důvod, proč dle něj můžeme díla, která jsou mezi sebou tak časově vzdálená, považovat za rovnocenná. Karmel toto své tvrzení završuje slovy: „V roce 2013, stejně jako v roce 1913, je abstrakcí to, jak přemýšlíme

[57] [Srov.] VÁVRA, Jiří. *Od impresionismu k postmoderně: dějiny vizuálního umění*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001. s. 55 - 56
[58] [Srov.] tamtéž, s. 77
[59] [Srov.] tamtéž, s. 77
[60] KARMEL, Pepe. The Golden Age of Abstraction: Right Now [online]. 04/24/13 [cit. 2018-02-25]. Dostupné z: http://www.artnews.com/2013/04/24/contemporary-abstraction/

o budoucnosti."[61] Z nefigurativních malířů 21. století je jmenován například Jasper Johns (1930), považovaný za nejvýraznějšího žijícího amerického výtvarníka, Gerhard Richter (1932), Jonathan Lasker (1948) a mnoho dalších.[62]

V Česku se nefigurativní umění prosazuje zejména v 50. a 60. letech, kdy jeho hlavními představiteli byli kupříkladu Zdeněk Sýkora (1920 – 2011), Vladimír Boudník (1924 – 1968), Jiří Mrázek (1920 – 2008) či Karel Malich (1924), jež rovněž patří mezi aktivní malíře současnosti.[63] Z dalších českých soudobých malířů nefigurativního umění jmenujeme Pavla Štýbra (1957), Tomase Rajlicha (1940) či Petra Nikla (1960).

1.4 Problematika chápaní moderního umění

V této kapitole jsme si stručně nastínili dlouhou a složitou cestu, která vedla k nefigurativnímu umění, které se oproti figurativnímu dá stále považovat za umění „mladé". Toto moderní umění, které skoncovalo s jistými „tradicemi", a které vyžaduje poněkud větší spolupráci ze strany diváka, je pro mnoho lidí těžko pochopitelné a v některých případech i úplně „špatné". Takoví pozorovatelé se často před nefigurativními díly ptají, co daný obraz znamená. Na tuto otázku bychom odpověděli Gombrichovými slovy: „O umění mluvíme tehdy, když se něco udělá tak dobře, že se téměř zapomeneme zeptat, co to dílo vlastně znamená, protože hluboce obdivujeme, jak je provedeno."[64] Proces zprostředkování umění, který nám k této schopnosti „vidět umění" může dopomoci, je předmětem třetí kapitoly.

[61] KARMEL, Pepe. The Golden Age of Abstraction: Right Now [online]. 04/24/13 [cit. 2018-02-25]. Dostupné z: http://www.artnews.com/2013/04/24/contemporary-abstraction/
[62] [Srov.] Tamtéž
[63] [Srov.] VÁVRA, Jiří. *Od impresionismu k postmoderně: dějiny vizuálního umění*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001. s. 88 - 92
[64] GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Odeon, 1992. Klub čtenářů. s. 489

2 Abstrakce jako předmět psychologického zkoumání

V předchozím oddílu jsme uvedli, proč se v této práci odkláníme od užití pojmenování „abstraktní" umění a k jeho označení preferujeme přívlastek „nefigurativní". Připomeneme si tedy fakt, že samotný pojem abstrakce nenáleží pouze umění, nýbrž i psychologii, ve které plní značně větší úlohu. Nežli přistoupíme k výčtu specifik, která jsou spojena s jednotlivými fázemi ontogeneze psychiky jedince, je nezbytně nutné si abstrakci přiblížit pohledem obecné psychologie, ovšem ani v mezích této disciplíny nelze pojem abstrakce jednoznačně definovat. V rámci našeho kusého přehledu struktury a vývoje myšlení ho vyložíme jako jednu z myšlenkových operací a jako samotný druh myšlení.

2.1 Abstrakce z pohledu obecné psychologie

Lidské *myšlení* představuje nejvyšší úroveň kognitivního procesu. Poznatky, které o něm psychologie doložila, jsou velmi obsáhlé a stále jsou předmětem jejího studia. Z hlediska funkce může být definováno jako proces chápání a řešení problémů. Jinými slovy hledáme při myšlení vztahy a souvislosti, jejichž pochopením se snažíme dojít k vyřešení problému.[65]

K myšlení dochází pomocí myšlenkových operací pracujících s obrazy a pojmy. Mezi tyto základní operace řadíme *analýzu* se *syntézou*, kdy při analýze dochází k rozložení celku na části a při syntéze k jejich sloučení. Dále *komparaci* (srovnávání), kdy zjišťujeme, zda mají jevy něco společného, a *klasifikaci* (třídění), při které jevy třídíme dle kritérií do skupin. Posledními dvěma operacemi jsou *generalizace* (zobecnění), při níž nalézáme princip vystihující podstatné a společné vlastnosti jevů, a konečně *abstrakce*, kdy vyčleňujeme podstatné a odhlížíme od nepodstatných znaků a vlastností jevů.[66] Abstrakce je

[65] [Srov.] NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie: (Sylabus přednášek)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. s. 64
[66] [Srov.] GILLERNOVÁ, Ilona. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000. s. 32

tedy z hlediska myšlenkových operací rozumovou činností, při které jsou formovány pojmy vystihující zásadní vlastnosti předmětů či vztahy mezi nimi.[67]

Nakonečný udává, že „v souvislosti s tím, o co se myšlení opírá, jak probíhá a jaký má obsah či předmět,…"[68], rozlišujeme tyto následující druhy myšlení: *názorné* pracující s mentálními obrazy a *pojmově logické* operující s pojmy. Dále *diskursivní* využívající vědomé kroky a *intuitivní*, které naopak provádíme zcela nevědomě. Dalším druhem myšlení je *konvergentní*, jež je závislé na daných postupech a *divergentní*, které se snaží hledat způsoby nové. Posledními dvěma typy je myšlení *praktické* a *teoretické (abstraktní),* kdy první jmenované je zaměřené na řešení praktického problému a druhé na řešení problému teoretického charakteru, a tedy na práci s různorodými symboly a znaky.[69]

K jiným kritériím pro dělení myšlení přistoupila Atkinsonová, jež ho označuje jako „jazyk mysli". Jazyků, které mysl užívá, je však více a dle nich je myšlení členěno na tři následující druhy: *propoziční*, které v mysli „slyšíme" jako proudy vět vyjadřující propozici či výrok skládající se z pojmů, dále *imaginativní*, které je tentokrát v mysli „viděno" jako představy, a nakonec *motorické*, kdy se nám v mysli vytvoří pohybová představa.[70]

Termín abstrakce Atkinsonová spojuje v souvislosti s prvně jmenovaným propozičním myšlením, konkrétněji s osvojováním si nových pojmů. *Pojem* lze dle Atkinsonové chápat jako souhrn znaků příslušící nějakému souboru. Tyto znaky lze rozdělit do dvou skupin. Ta, která nám popisuje ideální příklady pojmu, se nazývá *prototyp.* Vlastnosti, které prototyp popisuje, však nejsou platné ve všech případech daného pojmu. Proto je tedy nutné ho doplnit o druhou skupinu znaků – *jádro*. To představuje důležité vlastnosti, které odkazují na příslušnost k pojmu.[71] Tento jev je dále vysvětlen na příkladu: „…prototyp pojmu „starý mládenec" by mohl mít tyto vlastnosti: muž starší třiceti let, který žije osaměle a vede aktivní sociální život…. Jádru pojmu „starý mládenec" by pravděpodobně odpovídaly vlastnosti: dospělý, svobodný muž."[72] Atkinsonová udává, že mladší děti, jsou přesvědčeny o větší důležitosti popisu

[67] [Srov.] HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. s. 7
[68] NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie: (Sylabus přednášek)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. s. 69
[69] [Srov.] tamtéž, s. 69
[70] [Srov.] ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. s. 318
[71] [Srov.] tamtéž, s. 320
[72] Tamtéž, s. 320

prototypu nežli popisu jádra pojmu. Od tohoto přesvědčení upouštějí až kolem desátého roku života.[73] Dle této teorie tak děti mladší deseti let, upřednostňují „povrchnější" informace před těmi s „hlubším" významem.

Toto tvrzení souvisí se schopností abstrakce, o které jsme výše uvedli, že ji Atkinsonová pojí s osvojováním si nových pojmů. K tomu může dojít několika způsoby, z nichž ten, který nás bude z hlediska abstrakce zajímat, je *strategie testování hypotézy*. Při tomto procesu hledáme společné vlastnosti příslušníků určitého pojmu a vytváříme hypotézu, že právě námi vyhledané vlastnosti jsou pro daný pojem charakteristické. Tuto hypotézu si následně potvrzujeme či vyvracíme hledáním nových členů náležících k tomuto pojmu.[74] Tato strategie tak spoléhá na abstrakci, tedy na hledání „vlastnosti charakterizující soubor příkladů spíše než pouze jednotlivé příklady."[75]

Je tedy nasnadě domnívat se, že jedním z důvodů upřednostňování prototypu před jádrem pojmu může být nerozvinutá schopnost abstrakce. Tím jsme se dostali k dělení myšlení z hlediska ontogenetického vývoje, kterému budeme věnovat celou následující podkapitolu.

2.2 Abstraktní myšlení v zrcadle vývojové psychologie

Základním rysem myšlení je „objevování podstatného v jedinečném a zobecňování toho, co je v jedinečném podstatné."[76] Je nám již známo, že znaky, které jsou v těchto obecnostech obsaženy, jsou následně uspořádány v pojmech. Ty pro svou náročnost jejich tvoření představují nejvyšší stupeň myšlení.[77] Této úrovni předchází důležité vývojové etapy, z nichž se každá vyznačuje různými specifiky. Tento „zákonitý proces, který má podobu posloupnosti na sebe navazujících vývojových fází" [78], nazýváme *psychický vývoj jedince*.

[73] [Srov.] ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 320
[74] [Srov.] tamtéž, s. 325
[75] Tamtéž, s. 325
[76] NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie: (Sylabus přednášek)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. s. 69
[77] [Srov.] tamtéž, s. 69
[78] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s. 22

2.2.1 Činitelé psychického vývoje

Existuje mnoho okolností, které psychický vývoj jedince ovlivňují. Tzv. *činitele psychického vývoje* dělíme do dvou skupin – dědičnost a faktory vnějšího prostředí. Tyto skupiny však nestojí odděleně, nýbrž na sebe vzájemně působí a ovlivňují se.[79]

Dědičnost je faktor vrozený založený na postupném projevování a spouštění dílčích složek genetického programu. Genotyp, tedy soubor všech genů, které představují základní genetickou informaci, získáváme početím a jeho podoba se během života již nemění. Ke zpravidla negativní modifikaci genotypu však může dojít vlivem vnějšího prostředí. Z těchto okolností jmenujeme především vliv matčiny životosprávy na plod v prenatálním období.[80]

Mezi *faktory vnějšího prostředí*, které nejzásadněji rozvíjí psychické vlastnosti, patří sociokulturní vlivy, jež se podílejí na tzv. *procesu socializace*. Tento proces „rozvíjející takové vlastnosti a kompetence, které umožňují postupnou integraci jedince do určité společnosti,"[81] je nezbytný pro každého jedince, za účelem jeho „fungování" ve společnosti. Socializační činitele dělíme do následujících tří vzájemně provázaných složek. První jsou *obecné sociokulturní vlivy* působící plošně na všechny členy společnosti. Ty představují již danou normu, kterou se společnost řídí. Další složkou je *větší sociální skupina* či vrstva, která jedinci zprostředkovává výše zmiňované obecné sociokulturní vlivy. Poslední složkou, ve které mají jednotliví členové přesně stanovenou roli, je *malá sociální skupina*, jejímž hlavním činitelem je rodina.[82]

2.2.2 Etapy psychického vývoje

Psychický vývoj je výsledkem dvou procesů – zrání a učení. *Zrání* je projevem dědičnosti, při němž dochází k „určitému stavu vnitřní připravenosti

[79] [Srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 17
[80] [Srov.] tamtéž, s. 17
[81] Tamtéž, s. 19
[82] [Srov.] tamtéž, s. 19 - 20

k učení“[83], kdy spouštěčem těchto změn jsou jednotlivé části genotypu. *Učení* představuje proces, „který se ve vývoji projevuje určitou, přetvářející změnou psychických procesů a vlastností, navozenou účinkem zkušenosti.“[84] Oba tyto procesy jsou značně individuální, proto nelze s přesností říci, kdy k jakému stupni vývoje dojde. Přibližné časové vymezení nám nabízejí různé vývojové teorie. Ty se mohou na základě odlišných přístupů jejich autorů lišit.[85]

Hlavním představitelem zabývajícím se dětským kognitivním vývojem byl Jean Piaget, jehož pojetí Hrouzek řadí k „interakčním“ teoretickým směrům. Toto tvrzení následně blíže vysvětluje charakteristikou Piagetova přístupu: „Základní determinanta vývoje je ve své podstatě biologická, avšak vlastní průběh vývoje je určován na základě aktivní činnosti dítěte, která zprostředkovává jeho styk s okolím. Dítě provádí experimenty ve smyslu testování svých tělesných funkcí, prostředí a jejich vzájemných vazeb. Výsledkem jeho motorických aktivit, jsou percipované skutečnosti, které dítě uspořádává do „teorií“.“[86] Na základě těchto teorií, Piagetem pojmenovaných jako schémata, vysvětlujících fungování světa se dítě snaží porozumět objektům a událostem, se kterými nově přijde do styku. Hrouzek dále uvádí: „Piaget tento proces nazval *asimilace*, dítě se pokouší asimilovat – zahrnout – novou událost do již existujícího schématu.“[87] Pokud dojde k tomu, že známé schéma nebude pro novou událost nebo objekt dostačující, dítě si ho dle svých potřeb rozšíří. Tento proces změny a přizpůsobení je Piagetem pojmenován jako *akomodace*.[88]

Schopnost asimilace i akomodace probíhá od narození v různé míře a na různé úrovni. Tento kognitivní vývoj Piaget rozdělil do pěti základních fází, které si v následujících odstavcích přiblížíme.

---

[83] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000 s. 21
[84] Tamtéž, s. 21
[85] [Srov.] tamtéž, s. 22
[86] HROUZEK, Petr. *Arteterapie ve speciální pedagogice Účinné faktory vývojové arteterapie - integrativní přístup* [online]. Brno, 2006 [cit. 2018-04-06]. s. 46 Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/gvkmn/>.
[87] Tamtéž, s. 46
[88] [Srov.] tamtéž, s. 46

2.2.2.1 Senzomotorická inteligence (0 – 2 roky)

Senzomotorická úroveň trvající od narození do zhruba 18 měsíců života je i přes absenci myšlení a představ důležitým vývojovým stadiem. V jeho průběhu si dítě osvojuje základy pro budoucí vjemové a intelektuální procesy. Podstatný je i vývoj primárních emočních projevů, které částečně předurčují jedincův následující citový život.[89]

Toto období se vyznačuje praktickou inteligencí spoléhající se na vjemy a pohyby. Rozděleno je do 6 stadií, kdy každé představuje vývojový krok vpřed. Na počátku stojí vrozené reflexy dítěte, ke kterým se ve druhém stadiu přidávají osvojené zvyky. Třetí stadium představuje tzv. *kruhová reakce*, která je charakterizována spoluprací dětského zraku a úchopu. Dítě zde již řeší jednoduchý problém manipulací s předměty a tím je na pomezí mezi zvykem a inteligencí. Následující čtvrté a páté stadium již reprezentuje praktickou inteligenci, která je završena v šestém období, kdy je dítě schopno dojít k tzv. vhledu, neboli k náhlému porozumění.[90]

Během prvních dvou let života jedince dochází k velkému vývoji na úrovni vnímání a tedy poznávání skutečnosti. Ve fázi kruhové reakce, zhruba od sedmi měsíců, si dítě začíná uvědomovat trvalost objektu. Jinými slovy, i když objekt nevidí, na základě jeho bezprostředního vnímání ví, že existuje, a hledá ho. To zčásti souvisí s vjemovými konstantami tvaru a velikosti. Ty uvádí obvyklý tvar a velikost objektu a napomáhají tak dítěti poznávat známé předměty, uvědomovat si jejich stálost a blíže poznat okolní svět. K ustálení vjemových konstant dochází až kolem 12. roku života.[91]

[89] [Srov.] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. s. 11
[90] [Srov.] tamtéž, s. 12 - 18
[91] [Srov.] tamtéž, s. 34

2.2.2.2 Předpojmové stadium (2 – 4 roky)

Celé toto období se vyznačuje vznikem a rozvojem *sémiotické (symbolické) funkce*. Zhruba od jednoho a půl roku se objevuje schopnost představovat si předměty či činnosti, aniž by ji dítě muselo právě vykonávat nebo předmět zrakově vnímat. Dítě už tak při řešení problému není odkázáno na motorickou práci a vizuální vnímání. Prvním krokem k této schopnosti je *nápodoba*, kdy dítě zprvu napodobuje právě probíhající děj a poté přistoupí i k ději nepřítomnému, k tzv. *odložené nápodobě*. Napodobování nepřítomné předlohy je umocněno symbolickou hrou a kresbou. Do tohoto období tak můžeme zasadit vznik spontánního výtvarného projevu. Celý přechod k mentálním představám je završen naučením řeči. Na této úrovni vznikají tzv. *předpojmy*. Těmi jedinec označuje objekty, které jsou pro něj stálé. Utváření předpojmů je založeno na základě nepodstatných informací, jako je například zvuk či tvar objektu.[92] Jako častý předpojem můžeme uvést například označení „mňau" pro kočku.

Piaget odlišuje dva výsledky sémiotické funkce. Jsou jimi symboly a znaky, kdy oba můžeme chápat „jako označování něčeho prostřednictvím něčeho jiného."[93] Piaget je však v hlubší podstatě rozlišuje. *Symbol* si dítě na základě podobnosti s označovanou věcí vytváří samo. Jedná se tedy o ryze individualizované motivované označení. Zatímco *znak* je vytvořen dohodou a platí tedy pro větší množinu. Do soustavy kolektivních znaků patří například i lidská řeč.[94]

Je důležité zdůraznit, že sémiotická funkce není totožná s abstraktním myšlením. Užívání předpojmů, symbolů a znaků, ke kterému dochází v tomto období, probíhá vždy v souvislosti s konkrétními objekty z jedincova života. Především si ale užití těchto symbolů uvědomuje a ví, že kamínek, který při hře označuje jako bonbón, je ve skutečnosti opravdu pouhým kamínkem.[95]

---

[92] [Srov.] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. s. 52 - 56
[93] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s. 78
[94] [Srov.] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. s. 56
[95] [Srov.] HROUZEK, Petr. Arteterapie ve speciální pedagogice Účinné faktory vývojové arteterapie - integrativní přístup [online]. Brno, 2006 [cit. 2018-04-06]. s. 53 Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/gvkmn/>.

2.2.2.3 Názorné myšlení (4 – 6 let)

Nežli dítě dospěje do stadia mentálních operací, musí překonat několik překážek, které předškolní věk obnáší. Během celého tohoto období jedinec prochází náročným přechodem od centrace k decentraci a to na poli citovém, kognitivním i morálním. Od egocentrického vnímání reality výhradně ze svého pohledu se tedy musí dostat do fáze, kdy je na objekt schopno pohlížet i z pozice druhého. Tato obtížná transformace trvá až do konce následujícího období.[96]

Dalším typickým znakem tohoto věku je *magičnost*. Děti si skutečnost upravují dle jejich vlastních potřeb a mezi tímto svým fantazijním světem a tím reálným nedělají rozdíly. Se skutečností souvisí i další specifika, a to *prezentismus*, kdy děti vnímají jen přítomnou podobu světa, a *absolutismus*, který zapříčiňuje přesvědčení, že každá informace má konečnou a jednoznačnou hodnotu. Posledním námi jmenovaným znakem patřícím do tohoto období je všeobecně známý termín – *antropomorfismus* znamenající přisuzování lidských vlastností a dovedností zvířatům či věcem.[97]

U mnoha dětí do zhruba šesti let věku a vzácněji i u některých dospělých jedinců se vyskytuje jev s názvem *synestézie*, o němž jsme již hovořili ve spojitosti s uměním V. Kandinského. Obrazům dříve vnímaných věcí, které záměrně či spontánně vystupují ve vědomí člověka, se říká *představy*. Na rozdíl od vnějších vjemů, jež jsou výsledkem procesu vnímání, jsou představy vnitřního původu a jejich vznik se nachází v mozku. [98] Slovy Rubinštejna je představa „reprodukovaný obraz předmětu, založený na naší minulé zkušenosti."[99] Psychologie jich rozlišuje několik druhů. Jedním z nich je právě výše zmíněná *synestézie*. Jedná se o druh představ, které „vystupují ve formě fotoismu (barevného slyšení), kdy sluchové dojmy, zejména hudební, jsou doprovázeny barevnými představami, a ve formě fonismů (zvukové vidění), které jsou vzácnější, kdy naopak zrakové vjemy jsou doprovázeny sluchovými

[96] [Srov.] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. s. 115
[97] [Srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s. 103
[98] NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Academii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. s. 232
[99] Rubinštejn in NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Academii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. s. 232

představami."[100] Jinými slovy můžeme synestézii popsat jako proces, kdy jeden vjem vyvolává druhý, avšak v daném okamžiku nepřítomný. Nejedná se o způsob myšlení jako spíš o typ asociace. Gardner o dětské synestézii poznamenává, že: „Mnoho dětí vyjadřuje pocity z barev, vidí tóny a sluchové vzory."[101] Dále dodává, že: „Stále přibývá důkazů, že děti tohoto věku mohou konzistentně aplikovat kvalitativní označení na prvky odvozené z různých smyslových oblastí. Také se nachází mezi dětmi sklon k tomu, reagovat na objekt fyziognomicky, jako by měl svůj vlastní život. Tyto schopnosti synestézního a fyziognomického vnímání obvykle atrofují později v dětství, ale mohou být odhaleny za určitých experimentálních podmínek a předpokládá se, že trvají v praxi umělce."[102]

2.2.2.4 Stadium konkrétních operací (7 – 11 let)

Počátek školní docházky obnáší pro děti náročnou psychickou i fyzickou zátěž. Tento stav jim umožňuje zvládnout vývojová změna v jejich myšlení, které se z názorného mění na fázi *konkrétních logických operací*.[103]

Piaget uvádí, že: „Konkrétní operace tvoří přechod mezi činností a obecnějšími logickými strukturami..."[104] Jedním z jejich specifik je tudíž respektování základních pravidel logiky. Důležitou charakteristiku konkrétních operací předkládá Vágnerová, a to respektování konkrétní reality. „Myšlení na této úrovni vždycky nějakým způsobem operuje se skutečností, popřípadě s představami nebo se symboly, které mají jednoznačný, konkrétní obsah."[105]

Z důvodu vázanosti myšlení na skutečnost označuje Langmeier mladší školní věk jako období střízlivého realismu, kdy se děti dokáží zamýšlet nad konkrétními situacemi, ale nejsou schopny pracovat s variantami, které doposud

---

[100] NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Academii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997s. 232 - 233
[101] GARDNER, Howard. The arts and human development: a psychological study of the artistic process. New York: BasicBooks, c1994. s. 146
[102] Tamtéž, s. 146
[103] [Srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s. 148
[104] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. s. 90- 91
[105] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s. 148 - 149

nezažily.[106] Konkrétní operace se tak týkají předmětů přímo či jejich sjednocením, vyčíslením nebo jejich vztahy. To vše bez užití hypotéz a výroků, k jejichž tvoření dojde až v následujícím vývojovém období. Jedinec tedy myšlenkově pracuje s tím, co si může představit a především s tím, co je skutečné.[107] Toto logické uvažování a zároveň respektování objektivní skutečnosti je některými považováno za „kognitivní revoluci", která umožňuje přesnější a věcnější poznávání. Tento vývojový krok není způsoben jen zráním, nýbrž je výrazně ovlivněn i učením.[108]

Podstatnou vlastností konkrétního myšlení je konzervace. Ta způsobuje pochopení „trvalosti podstaty určitého objektu či množiny objektů, přestože se jejich vnější vzhled mění."[109] Proměnlivost tak dítě pojímá jako základní vlastnost skutečnosti. Tento fenomén propojování různých dimenzí shodného kauzálního vztahu vidí Hrouzek jako podstatu přechodu z názorného na konkrétní myšlení.[110]

Dalším znakem, k němuž by mělo na konci tohoto vývojového období dojít, je završení takového stupně decentrace, že by dítě mělo umět na problémy a realitu nahlížet z více aspektů. Dítě tak dokáže klasifikovat a třídit dle různých hledisek, chápe nadřazenost tříd a kategorií, zvládne řadit předměty dle více kritérií či pravidel. Tento stupeň decentrace je nezbytný pro celý proces konkrétního myšlení.[111]

2.2.2.5 Stadium formálních operací (od 12 let)

Kolem dvanáctého roku života dochází ke vstoupení do pubescence. „Podle Piagetových názorů se v této době objevuje nový operační systém, systém *formálních operací;* konkrétní operace se samy berou za objekt dalších operací,

[106][Srov.] Langmeier in VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. s. 155
[107] [Srov.] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010., s. 90- 91
[108] [Srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. s. 149
[109] Tamtéž, s. 150
[110] [Srov.] HROUZEK, Petr. Arteterapie ve speciální pedagogice Účinné faktory vývojové arteterapie [online]. Brno, 2006 [cit. 2018-04-06]. s. 56 Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/gvkmn/>
[111] [Srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. s. 150

tj. vyvozují se soudy o soudech, myslí se o myšlení."[112] V tomto období začíná oproštění od konkrétních předmětů a dochází k chápání skutečnosti jako „množiny možných transformací".[113] Dochází k přesunu od uvažování o skutečném k uvažování o možném. Jedná se o poslední stadium decentrace, kdy je jedinec schopen odpoutat se od konkrétností a zabývat se nehmatatelnými nereálnostmi a budoucností.

Pochopení abstraktních výrazů představuje velký mezník této vývojové úrovně. Pubescent již dovede plně porozumět pojmům jako je například lež, láska, spravedlnost a jiné. Tyto výrazy užíval již v předešlých stadiích, rozdíl je však v tom, že až nyní si je dokáže představit zcela samostatně bez vázání na konkrétní realitu a případně dokáže vytvářet tvrzení, která by je definovala. Způsobilost tvořit hypotézy, první názorové ideje a vlastní teorie, vede v této fázi k celé přeměně osobnosti. Proto je pro dospívající příznačná citová nerovnováha a názorová nesourodost.[114]

[112] Langmeier in HROUZEK, Petr. Arteterapie ve speciální pedagogice Účinné faktory vývojové arteterapie - integrativní přístup [online]. Brno, 2006 [cit. 2018-04-06]. s. 57 Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/gvkmn/>
[113] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. s. 117
[114] [Srov.] tamtéž, s. 117 - 136

3 Zprostředkování nefigurativního umění v rámci galerijní pedagogiky

V předcházejících dvou kapitolách jsme se již blíže seznámili s nefigurativním uměním a ozřejmili jsme si abstrakci v rámci psychologie. Můžeme tedy přistoupit k samotnému teoretickému jádru této práce, a to zprostředkování nefigurativního umění žákům, nacházejících se v mladším školním věku.

3.1 Zprostředkování umění

Aby se dítě nebálo komunikace s okolím a převzalo určité normy chování, je potřeba ho socializovat. Tedy zajistit mu kontakt se společností. Podobné je to s uměním. Abychom se naučili více přemýšlet o umění a dokázat ho vnímat, je potřeba určitá socializace umění, tedy umožnění kontaktu mezi uměním a veřejností a mezi samotnými umělci a diváky. Pro nezasvěceného pozorovatele však návštěva muzea či galerie, která v něm nezanechá hluboký dojem, nic nezmění. A co je horší, nevyvolá v něm zájem návštěvu opakovat.[115] Kesner tuto problematiku vystihl otázkou: „Jaký má však smysl lákat do muzea návštěvníka, který si ze své návštěvy neodnese hluboký osobní prožitek a touhu jej opakovat?“[116]

Další problém představuje fakt, že nejeden divák trpí domněnkou, že stačí v díle rozpoznávat odkazy na reálnou skutečnost a s tou skutečností jí porovnávat. Neuvědomuje si, že dílo je komplikovaný celek složený z několika složek.[117] Takový pozorovatel se často potýká s tzv. *vizuální negramotností*, tedy neschopností informace z obrazu přijímat, vnímat je a nakládat s nimi. To představuje jak kulturní ochuzení jednotlivce, tak problémy na poli

[115] [Srov.] KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti.* Praha: Argo, 2000. s. 13
[116] Tamtéž, s. 13
[117] [Srov.] HUYGHE, René. *Řeč obrazů ve světle psychologie umění*. Praha: Odeon, 1973. Teorie a kritika (Odeon). s.116

ekonomickém pro celou společnost, která začíná být na informacích z obrazových prostředků závislá.[118]

Nežli uvedeme termín zprostředkování umění, zmíníme se o pojmu *zdostupňování umění*, jež zavedl Szuman. *Zdostupňování umění* označuje skutečnost, že k tomu, aby se divák seznámil s díly, není potřeba stát před originálem, ke kterému by se z různých důvodů neměl možnost dostat, nýbrž postačí i kvalitní a důvěryhodná reprodukce.[119] V dnešní digitální době je proces zdostupňování umění obzvláště snadný. Během několika vteřin si můžeme prostřednictvím internetu najít vybraný obraz v digitalizované podobě a zobrazit si ho na svých mobilních zařízeních. Nabízí se tedy otázka, jakou úlohu budou mít v budoucnosti galerie a muzea umění. Kesner uvádí, že právě tyto instituce mají tu jedinečnou možnost naučit nás v obraze vidět informace a s těmito informacemi následně emocionálně i kognitivně nakládat a onu zmiňovanou „vizuální negramotnost" snižovat. Popírá tak tvrzení mnohých teoretiků umění, že dovednost „vidět" umění je vrozená, a namítá, že je to schopnost získaná, o kterou nás mohou v galeriích a muzeích obohatit, a to právě *zprostředkováním umění*. [120]

Horáček uvádí, že: „Pojmem zprostředkování umění označujeme nejen vlastní práci odborných lektorů v galeriích a muzeích přímo před exponáty, ale také publikační činnost, zpřístupňování umění ve sdělovacích prostředcích i ve školách, dále výstavy a další aktivity."[121] Jedná se tak o specializovanou oblast umění, která je obzvláště významná pro boření bariér, kde na jedné straně stojí nepřipravený divák a na straně druhé moderní umění, které je pro druhou stranu tolik „cizí".

Zprostředkování umění rozlišujeme dle míry kontaktu s uměleckými díly na přímé a nepřímé. Ve spojitosti s televizemi, rozhlasem, časopisy a dalšími médii mluvíme o zprostředkování nepřímém, kdy s originálem díla nepracujeme. Ke přímému kontaktu s dílem a tedy ke zprostředkování přímému dochází v galeriích a muzeích umění.[122] Horáček podotýká, že v každé zemi může být pro

---

[118] [Srov.] KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti.* Praha: Argo, 2000. s. 16
[119] [Srov.] Szuman in HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. s. 47
[120] KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. Praha: Argo, 2000. s. 16
[121] HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. s. 16
[122] [Srov.] tamtéž, s. 99

instituci shromažďující a vystavující umění ukotven jiný název. Zatímco v České republice je ve spojitosti s touto činností více spojen výraz galerie, ke kterému se v této práci přikloníme, tak v Německu je ve výrazné převaze termín muzeum. Za galerii, nebo také často Kunsthalle, tam považují instituci, která pořádá výstavy, ale na rozdíl od muzeí umění nevytváří sbírky uměleckých děl. V anglicky mluvících zemích mají však pojmy galerie a muzeum shodný význam.[123]

Ve spojení s galeriemi opět vyvstává problém, co do nich patří a co už nikoliv. Otázkou, co uměním je a co jím naopak není, jsme se již zabývali. Víme tedy, že teoretici ani kritici ohledně této problematiky nedokážou vytvořit jasné resumé. Horáček vidí východisko ve výroku Jiřího Kroupy: „Umění je to, co jako umění funguje".[124] Funkcí, které umění plní, je mnoho, z nichž jako hlavní považujeme komunikativní a estetickou úlohu. Na muzea a galerie umění tak zbývá nelehký úkol, a to osvětlit tyto funkce divákovi a obhájit důvod, proč dané dílo, které může být mnohdy návštěvníkem viděno jako nepochopitelné, má být považováno za umění.

Tím jsme se dostali k úloze zprostředkování umění. Svobodný člověk je takový, který není závislý na informacích od jiných. Zprostředkování umění má za úkol člověka informovat o umění tak, aby z něj byl právě takový svobodný divák, který dokáže umění samostatně prožívat a vytvořit si na něj názor. [125] Takovou ideu měl významný český teoretik umění, Otokar Hostinský, již v roce 1902. Hostinský se zabýval zejména výtvarným vzděláváním mládeže a na přednášce s příznačným názvem „O socializaci umění" zmínil, že divák (myšleno dítě), jež si kritéria pro svůj umělecký prožitek stanoví sám, má být cílem umělecké výchovy.[126]

Častým tématem diskusí na konferencích je otázka, jaký charakter má prezentace sbírek mít. Již v 80. letech 20. století se odlišily dva názorové proudy, kdy jeden vidí galerie jako chrámy umění a druhý jako veřejná fóra. Sehnalíková k tomuto tématu poznamenává, že člověk, jež vyslovil myšlenku, že „...galerie je chrám umění a že jsou mu milejší čtyři poučení návštěvníci než davy

[123] [Srov.] HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. s. 37
[124] Kroupa in HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. s. 23
[125] [Srov.] tamtéž, s. 26
[126] [Srov.] Hostinský in HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy 2*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1982. s. 79

nepoučených…“[127], se pravděpodobně nikdy nezabýval tím, kdo do galerie přijde, až ti „poučení“ nebudou moci. Její názor na galerijní koncept je zcela opačný. Galerie vidí jako „samoobsluhy“, kde si „zákazník“ sám vybírá úroveň, s jakou se chce danou sbírkou zabývat.[128]

Zdá se tedy, že aby galerie uspokojila každého návštěvníka a plnohodnotně tak plnila svou funkci, měla by být schopna nabídnout stát se jak prostorem pro veřejnou diskusi, tak klidným místem pro rozjímání nad uměním. Tehdejší ředitel Metropolitního muzea Philip de Montebello v roce 1997 poslání muzea vystihl slovy: „Vážnost, duchovní povznesení, znalost a samozřejmě také potěšení – to má poskytovat umělecké muzeum.“[129] Dokladem takových institucí, které našly rovnováhu v těchto požadavcích, jsou například Centre Pompidou v Paříži, MoMA v New Yorku, či Tate Modern v Londýně, kde různorodý program v kombinaci s velkorysým architektonickým řešením nabízející knihovny, studovny, odpočinkové místnosti, tvůrčí ateliéry, a dokonce i kavárny uspokojí jakéhokoliv diváka.[130] Ani české galerie nezůstávají pozadu. Namátkou můžeme jmenovat například Galerii Středočeského kraje-GASK či Národní galerii v Praze.

Kesner upozorňuje na fakt, že mnoho galerií stále nevyužívá svůj potenciál a drží se své pasivní role sběratele a pečovatele umění. Aby se z této role muzea vymanila, je potřeba stát se aktivním subjektem, který svým návštěvníkům nabídne nové kognitivní i emocionální zážitky spojené s uměním.[131] S tímto tvrzením o převládající pasivitě českých galerií a muzeí umění veskrze nesouhlasí Ferencová na základě svého průzkumu o stavu galerijní pedagogiky v ČR. Ta udává, že snaha iniciovat změny a zlepšení ve zprostředkování umění je za poslední dekády velmi znatelná a stále na vzestupu.[132]

---

[127] Sehnalíková in FULKOVÁ, Marie. *Galerijní a muzejní edukace 2: umění a kultura ve školním kontextu/ učení z umění*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy; Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze, 2013. s. 39
[128] [Srov.] Tamtéž, s. 39
[129] Montebello in KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době*: *vnímání obrazů a prožitek umění* v soudobé společnosti. Praha: Argo, 2000. s. 49
[130] [Srov.] HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. s. 35
[131] [Srov.] KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitek umění* v soudobé společnosti. Praha: Argo, 2000. s. 15
[132] [Srov.] MASAŘOVÁ, Yvona. *Apozice obrazu* [online]. Brno, 2009 [cit. 2018-04-07]. s. 15 Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ko6qf/>.

Že v tuzemsku probíhají velmi zajímavé a kvalitní projekty dokazuje Ferencová pětiletým programem vedeným Alexandrou Brabcovou pod názvem *„Brána muzea otevřená - Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea"*[133] uskutečňovaný Nadací Open Society Fund Praha v letech 1997 až 2002. Ten si dal za úkol nabídnout možnosti, jak zpřístupnit muzea a galerie veřejnosti. Na jeho teoretickou část zabývající se mimo jiné vývojem muzeí, jejich funkcí a spoluprací s dalšími institucemi, navazuje rozsáhlá praktická část obsahující na 150 modelových projektů. Jejich prostřednictvím nám publikace nabízí zajímavý přehled o stavu české muzejní a galerijní pedagogiky na konci 20. století.

3.2 Muzejní a galerijní pedagogika

Muzejní pedagogika je termín označující veškeré aktivity využívající muzea k výchovně-vzdělávacímu účelu. Poprvé se objevila v Německu ve 30. letech, kde je až do současnosti velmi prakticky i teoreticky rozšířená. Muzejní a galerijní pedagogika jsou si blízké, avšak svým předmětem zájmu rozdílné disciplíny. Zatímco muzejní pedagogika je ryze obecná a zabývající se prací v jakékoliv muzejní instituci, *galerijní pedagogika* je zaměřená pouze na výtvarné umění.[134] Zde bychom mohli opětovně řešit otázku o rozdílnosti v užívání těchto pojmenování. My se na základě výše uvedeného Horáčkovo vymezení přikloníme k termínu galerijní pedagogika, právě z důvodu, že s uměním je v tuzemsku více ukotven výraz galerie nežli muzeum.

Ohledně galerijní pedagogiky nelze nezmínit významnou českou teoretičku nejen na poli zprostředkování umění, ale celkové výchovy a vzdělávání – Marii Fulkovou, jejíž tým ve svých galerijních programech reaguje na Rámcově vzdělávací program (dále jen RVP). Tuto tendenci odůvodňuje tvrzením, že „...profesionální pedagogickou úroveň vzdělávacích aktivit v muzeích a galeriích nelze obcházet intuitivní hrou bez didaktických znalostí

[133] BRABCOVÁ, Alexandra, ed. Brána muzea otevřená: [průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea]. Náchod: Juko, 2003.
[134] [Srov.] HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. s. 56

obsahu a širších souvislostí v systému vzdělávací oblasti a možností vazeb na průřezová témata."[135]

Vztahem mezi školou a galerií se zabývá také Petra Šobáňová působící na Univerzitě Palackého v Olomouci. Šobáňová v některých aspektech připodobňuje galerijní pedagogiku k pedagogice „klasické". Ve své publikaci *Muzejní edukace*[136] navrhuje vytyčit cíle galerijní pedagogiky v kontextu cílů základního vzdělávání stanovených v RVP. Ty jsou založeny na rozvíjení klíčových kompetencí, které jsou žáky uplatňovány v reálném životě. Jejich obecným cílem je vychování samostatného, kulturně, historicky, občansky a sociálně uvědomělého jedince. V reflexi s RVP Šobáňová uvádí jako jeden z galerijních cílů například „...ukazovat návštěvníkům jejich místo v dané kultuře, která se také jejich přispěním dynamicky vyvíjí ... aby si v interakci s muzeáliemi uvědomovali sami sebe jako součást lidské komunity a spolutvůrce kulturních hodnot a jako svobodného jedince, který svým tvořivým přístupem ke světu může přispět k jeho zachování a rozvoji."[137]

Ještě větší možné propojení školy a galerie Šobáňová zmiňuje ve *Škole muzejní pedagogiky 1 - Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky*[138]. Zde poznamenává fakt, že program muzejní instituce lze velmi dobře skloubit s RVP. Konkrétně zde zmiňuje část RVP věnující se vzdělávací oblasti *Umění a Kultura*, pod níž spadá předmět Výtvarná výchova. V rámci jeho učiva jsou zde uvedeny tři oblasti, a to *Rozvíjení smyslové citlivosti*, *Uplatňování subjektivity* a *Ověřování komunikačních účinků.* Šobáňová vyzývá muzejní pedagogy k ujištění učitelů, že návštěva muzejní či galerijní instituce neznamená narušení vzdělávání, ale zcela adekvátní přínos a obohacení výuky v kontextu s probíraným učivem. Díky tomu, že si školy na základě oblastí doporučeného učiva a očekávaných výstupů uvedených v RVP tvoří vlastní školní vzdělávací plány, je možné spolupráci s galeriemi do tohoto plánu zahrnout přímo.[139]

V institucích zabývajících se zprostředkováním umění můžeme pracovníky rozdělit do dvou skupin. Do první skupiny patří odborní pracovníci,

---

[135] Fulková in FULKOVÁ, Marie, Lucie HAJDUŠKOVÁ a Vladimíra SEHNALÍKOVÁ. Galerijní a muzejní edukace 1: vlastní cestou k umění; vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy; Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze; Galerie Rudolfinum, 2012. s. 20
[136] ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Muzejní edukace. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.
[137] Tamtéž, s. 68
[138] ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Škola muzejní pedagogiky 1: poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007.
[139] [Srov.] tamtéž, s. 104 - 107

jejichž funkcí je sbírky rozšiřovat, pečovat o ně a teoreticky je zpracovávat. Druhá skupina pracovníků, spadajících do pedagogických či lektorských oddělení, jsou speciální galerijní pedagogové, kteří mají na starost prohlídky sbírek a programy pro veřejnost. Galerijního pedagoga Horáček popsal slovy: „Výtvarný pedagog se znalostmi z dějin výtvarného umění, se schopností prakticky využívat různé výtvarné techniky, ale také se znalostmi psychologie a komunikačními dovednostmi."[140]

Vlastnostem galerijního pedagoga se rovněž věnuje Ferencová ve své *Apozici obrazu*[141], dle které má galerijní pedagog za úkol potvrdit návštěvníkovi galerie správnost jeho rozhodnutí navštívit danou instituci. Jeho posláním není kriticky hodnotit jeho svěřence, nýbrž je podporovat a inspirovat. Informace, se kterými diváci odejdou, by neměli získat na základě frontálního výkladu, nýbrž by jim galerijní pedagog měl nabídnout situace, kdy k novým poznatkům dospějí sami.[142] V této souvislosti Ferencová zavádí pojem *kruhová oscilace*. „Jedná se o metodu ... kdy kroužením kolem ohniska, hledáním i v poměrně vzdálených sférách napříč obory, se přibližujeme dílu, k němuž se vše vztahuje."[143] Informace, které galerijní pedagog podává, se tedy netýkají pouze samotného díla, ale mají za úkol postupně dotvářet recipientův pohled na dílo. To, jakou metodu lektor užije, záleží zcela na jeho schopnostech, cílové skupině diváků, jeho preferencích a na samotném díle. V každém případě by však měl dostát svého úkolu „naučit vidět oči i mysl."[144]

Toto všechno jsou prvky moderní pedagogiky, které vedou k heuristickému potěšení a odklání se od pasivního přijímání poznatků. K takové pedagogice jsou v průběhu celého studia vedeni současní studenti pedagogických fakult. Horáček poznamenává, že galerie je díky jejich pedagogickému vzdělání mnohdy upřednostňují před odborníky v oblasti umění. Možná právě proto je možno nalézt v pedagogickém oddělení galerií více absolventů pedagogických fakult, nežli absolventů filosofických oborů spojených s dějinami umění.[145]

---

[140] HORÁČEK, Radek. Galerijní animace a zprostředkování umění. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. s. 103
[141] MASAŘOVÁ, Yvona. *Apozice obrazu* [online]. Brno, 2009 [cit. 2018-04-07]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ko6qf/>
[142] [Srov.] tamtéž, s. 22
[143] Tamtéž, s. 56
[144] [Srov.] tamtéž, s. 59
[145] [Srov.] HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. s. 103

Fulková přímo apeluje na pedagogické vzdělání galerijních pedagogů, když říká, že: „Panuje představa, že vyučovat v galerii či muzeu nevyžaduje žádné zvláštní profesní učitelské kompetence … že je to pracovní pozice pro absolventy kunsthistorie … S tím nesouhlasím: právě pedagogická transformace kulturních obsahů do nového celku, tedy do výukové jednotky … je nejtěžší a vyžaduje specifické znalostní zázemí.“[146] V souvislosti s tímto tvrzením zmiňuje náročný obsah oboru Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání Pedagogické fakulty UK v Praze, kdy studenti absolvují předměty zaměřené jak na dějiny umění, oborovou didaktiku a pedagogiku, tak i na psychologii dítěte.[147]

Na zvyšující se poptávku po galerijních pedagozích a naléhání na jejich odborné vzdělávání reagují i další české vysoké školy. Galerijně pedagogické vzdělání poskytuje například Univerzita Palackého v Olomouci, jejíž pedagogická fakulta nabízí dokonce samostatný obor s názvem *Muzejní a galerijní pedagogika*.[148] Rovněž Masarykova Univerzita v Brně nabízí navazující magisterský *obor Galerijní pedagogika a zprostředkování umění*.[149]

3.3 Formy zprostředkování umění

Typologie programů, které galerie a muzea nabízejí, je velmi obšírná. To, jaký program bude realizován, záleží na mnoha aspektech, jako je věk recipientů, forma interpretovaného umění, finanční a prostorové možnosti instituce a především na samotném galerijním lektorovi. Programy galerií jsou z toho důvodu velmi variabilní a mnohdy probíhají současně.

Zajímavou typologii edukačních programů uvádí Sehnalíková, která je dělí na vedené (servisní) formy a nevedené (samoobslužné) formy. Do první jmenované skupiny patří všechny aktivity, které vyžadují doprovod galerijního

[146] Fulková in FULKOVÁ, Marie, Lucie HAJDUŠKOVÁ a Vladimíra SEHNALÍKOVÁ. Galerijní a muzejní edukace 1: vlastní cestou k umění; vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy; Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze; Galerie Rudolfinum, 2012. s. 17
[147] [Srov.] tamtéž, s. 17
[148] Informace pro uchazeče. *Ketedra výtvarné výchovy Pedagogická fakulta Univerzita Palackého v Olomouci* [online]. [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: http://kvv.upol.cz/?seo_url=kvv-pro-uchazece
[149] Navazující magisterské studium. *Masarykova univerzita* [online]. [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: https://www.muni.cz/uchazeci/navazujici-magisterske-studium

pedagoga či jiného pracovníka galerie. Jsou to například komentované prohlídky, výtvarné dílny, přednášky, diskuse, programy pro školy a další. Nevedené formy, jak již z názvu vyplývá, může návštěvník galerie absolvovat již samostatně. Tato skupina je rozdělena do dalších čtyřech podskupin. Tou první jsou textové formy, kam patří různé pracovní listy a textový průvodce. [150] Jedním takovým je například *Spolu… rodinný průvodce stálou expozicí GASK pro mezigenerační dialog* (viz Přílohy II., obr. 1). Další skupinou jsou aktivní činnosti, které zahrnují aktivní zóny či prezentaci aktivní činnosti návštěvníka. Dále haptické formy, kam náleží materiálové popisky a hmatové exponáty. Poslední skupinou jsou interaktivní formy, které zahrnují mobilní vitríny, pulty s výsuvnými zásuvkami a jiné.[151]

Horáček na základě poměru teoretického výkladu a praktických činností programy zprostředkování umění rozděluje do třech základních skupin:

Teoretické programy jsou založené na odborné interpretaci díla. Obvykle mají podobu přednášky, prohlídky či besedy, kdy hlavní úlohu má přednášející odborník a návštěvník zde často plní roli posluchače. *Prohlídka* s průvodcem má v české muzejní pedagogice nejdelší tradici. Tato tradice v kombinaci s malou finanční náročností z ní dělá statisticky nejvyužívanější typ programu. Aby splnila svůj účel a divákovi teoreticky ozřejmila prezentovaná díla, musí splňovat tři podmínky – odbornou správnost, přiměřený obsah a srozumitelnost.[152] Takový program je vhodný spíše pro dospělého návštěvníka, nežli pro dítě, pro které může být podstatně náročnější udržet si delší dobu koncentraci na výklad.

Dalším teoretickým programem jsou *besedy*. Zjednodušeně můžeme říci, že se jedná o lektorem řízené diskuse, které směřují k ním stanoveným cílům. Jejich odbornost a styl záleží, jako u každého programu, na věku a informovanosti publika. Jako zajímavé využití besedy se může zdát její zapojení do běžné výuky výtvarné výchovy pro navození atmosféry či k vysvětlení požadovaných výtvarných prostředků. Variantou tohoto programu

[150] [Srov.] Sehnalíková in FULKOVÁ, Marie. *Galerijní a muzejní edukace 2: umění a kultura ve školním kontextu/ učení z umění*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy; Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze, 2013. s. 39-40
[151] [Srov.] tamtéž,. s. 39-40
[152] [Srov.] HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. s. 66

je beseda se samotným umělcem. Ta obzvlášť, pokud se zaměříme na malého diváka, bývá velmi přínosná ve smyslu „zlidštění" umělce.[153]

Proti teoretickým programům stojí *programy praktické.* K podstatě díla a samotného umění zde návštěvník proniká prostřednictvím praktických činností a vlastní tvůrčí aktivity. Do této skupiny patří tvůrčí dílny, výtvarné ateliéry a další praktické kursy. Pro svou tvůrčí aktivitu jsou v současné době hojně navštěvované a velmi oblíbené, a to nejen mezi dětmi. Díky větší časové dotaci a stálosti účastníků, čímž se od ostatních programů výrazně liší, se zde může lektor individuálněji věnovat jednotlivým aktérům a mohou zde být realizovány složitější tvořivé činnosti, než ke kterým dochází při ostatních programech jako pouhé doplnění. Finančně nejnáročnější, ale na druhou stranu nejatraktivnější variantou praktického programu, je tvůrčí dílna se samotným umělcem, která je mnohdy obohacujícím zážitkem pro obě strany.[154]

Mezi těmito dvěma typy programů stojí *programy smíšené,* kde je praktická a teoretická složka v relativní rovnováze. Programem, který spadá do této skupiny a kterému budeme věnovat největší pozornost, je *galerijní animace*.[155] „Animace v galeriích jsou „oživující" činnosti, při nichž návštěvníci pomocí různých materiálů či předmětů vytvářejí dílčí výtvarné etudy, které svým principem, technologií nebo obsahovým zaměřením navazují na sledované výtvarné dílo."[156] Díky aktivnímu přímému kontaktu s uměleckým dílem, jaký nám animace nabízejí, se návštěvníkovi dostává zážitku, který ho obohacuje o nové zkušenosti, vedoucí k jeho následné samostatnosti na poli výtvarného umění. Pokud si vzpomeneme, tak právě svobodný divák, který dokáže zcela samostatně prožívat umělecké dílo, je jedním z cílů zprostředkování umění. Při galerijních animacích se z jejich účastníka stává experimentátor zkoumající různá výtvarná vyjádření, možnosti barev či materiálů. Výsledným produktem vlastního tvoření účastníků nejsou autorská díla, nýbrž dílčí pokusy, jimiž bylo objevováno, zkoumáno a ověřováno prezentované dílo.[157]

Je nutno poznamenat, že u některých autorů se s termínem galerijní animace nesetkáme. Tak je tomu například u Fulkové, která upozorňuje na širší

---

[153] [Srov.] HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998, s. 68
[154] [Srov.] tamtéž, s. 70
[155] [Srov.] tamtéž, s. 70
[156] Tamtéž,. s. 71
[157] [Srov.] HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. s. 71

kontext, který pojem animace má. Zmiňuje například hotelové animační programy, které se vzděláváním nemají nic společného a které slouží jako pouhý zábavný prvek pobytů. Rozpaky budí užití slova „animace" i na zahraničních konferencích, kde si ho spojují s animovanými filmy. Proto Fulková vybízí k užívání názvu *galerijní edukace*, kdy slovo edukace je na mezinárodní úrovni již ukotvený termín a na rozdíl od pojmu animace výrazně více odkazuje na vzdělávání.[158] V této práci budeme z důvodu čerpání z publikací různých autorů užívat obou termínů.

Galerijní animace má několik nelehkých cílů, k jejichž dosažení by nemohlo dojít bez intenzivní spolupráce galerie, školy a rodičů a samozřejmě bez profesionálního přístupu galerijních pedagogů. Základní úlohou animace je probudit zájem o umění a ukázat, že může plně konkurovat jakékoliv jiné volnočasové aktivitě a dokáže v nás vyvolat emoční zážitek. Kromě této „popularizační" úlohy jsou zde další uměleckovýchovné cíle. Jedním z nich je vytvořit v divákovi přehled o vývojových etapách dějin umění a nacházet mezi nimi souvislosti. Dalším neméně náročným cílem je účastníka naučit „vidět" a „číst" umění a následně si k němu vytvořit svůj postoj. Díky vlastním interpretacím děl také dochází k sebepoznávání aktérů animace vedoucí k jejich osobnostnímu rozvoji.[159] Všechny tyto cíle, jež bychom mohli dle taxonomie výukových cílů rozdělit na kognitivní, afektivní a psychomotorické, dokazují, že zde hovoříme spíše o pedagogické disciplíně nežli o disciplíně umělecko-vědné.

Škála okolností, na kterých podoba galerijní animace závisí, je velmi rozsáhlá. Stěžejním kritériem je typ výstavy, tematický záměr a celkový cíl animace. Zásadní je pro lektora věk a znalost tématu účastníka, prostory, ve kterých bude animace probíhat, finanční prostředky, ze kterých se může čerpat, časová dotace a rozhodující jsou i vlastní schopnosti animátora.[160] Tato variabilita podmínek zapříčiňuje, že přesně daný postup, jaký má galerijní animace mít, není nijak kodifikován a odvíjí se od výše zmíněných skutečností.

Ze zkušeností galerijních animátorů Horáček uvádí následující přibližný model, který se jim nejvíce osvědčil. Ten za účelem navození atmosféry

---

[158] [Srov.] Fulková in FULKOVÁ, Marie, Lucie HAJDUŠKOVÁ a Vladimíra SEHNALÍKOVÁ. Galerijní a muzejní edukace 1: vlastní cestou k umění; vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy; Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze; Galerie Rudolfinum, 2012. s. 13

[159] [Srov.] HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. s. 74

[160] [Srov.] tamtéž, s. 75

a zmírnění napětí účastníků začíná uvedením krátké praktické etudy následované stručným teoretickým výkladem, který bývá mnohdy nahrazen diskusí s účastníky. Na tento teoretický úsek navazuje prohlídka exponátů, po které následuje další praktická činnost, při níž dochází k upevnění poznatků získaných při prohlídce expozice. Důležitou roli hraje finální hodnocení, které může mít podobu společné diskuse či závěrečného výkladu animátora. Toto hodnocení by mělo postihnout nově získané poznatky, vlastní praktické činnosti a vlastní animaci. Jako v každé pedagogické činnosti, tak i zde by měl galerijní animátor dbát na to, aby program měl úvodní motivační část, hlavní pracovní část a závěr.[161]

Typologie galerijních animací je pro velké množství okolností, za kterých vznikají, rovněž velmi rozsáhlá. Kritérií pro její členění je hned několik jako například časová dotace, typ výstavy, věk cílové skupiny či zaměření praktické činnosti. Dle posledního kritéria dělíme animace na materiálové, zvukové a hudební, pohybové a slovesné, z nichž se dále odvíjí použité metody aktivit.[162] Ukazuje to na fakt, že objevování, ke kterému při galerijní edukaci dochází, není omezeno jen na zrak, ale je otevřeno všem smyslům. Můžeme se tak při animacích setkat s haptickým objevováním materiálu nebo struktury obrazu či se zvukovým doprovodem.

3.4 Zprostředkování nefigurativního umění žákům mladšího školního věku

V předchozích odstavcích jsme teoreticky představili problematiku zprostředkování umění bez většího přihlédnutí k věku účastníků tohoto procesu. Pokud přihlédneme k psychickému vývoji jedince, je nám jasné, že mladší děti nemůžeme zahltit teoretickými poznatky formou přednášky a naopak po starším zkušeném divákovi nemůžeme chtít, aby celou výstavu absolvoval jen za doprovodu praktických tvůrčích činností. Vzhledem k širokému spektru návštěvníků galerií a jejich preferencí je nemožné určit, který program je

[161] [Srov.] HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. s. 76
[162] [Srov.] tamtéž, s. 78

nejideálnější. Nejčastější variantou programu zprostředkování umění žákům, a to nejen mladšího školního věku, je galerijní animace. Právě ta nám jejím aktivním přístupem nabízí zajímavou a pro děti dobrodružnou cestu objevování světa umění.

Úskalí se v rámci zprostředkování umění žákům mladšího školního věku nenalézá jen u vhodného výběru galerijního programu, nýbrž i u samotné formy díla. Z kapitoly o vývoji myšlení víme, že jedinec v mladším školním věku, tedy v rozmezí od 7 do 11 let, je ve fázi konkrétních operací. Připomeňme si, že jeho myšlenkové procesy jsou vázány na konkrétní obsah. Schopnosti abstraktního myšlení, tedy odpoutání se od konkrétní skutečnosti, dokáží jedinci až v následujícím vývojovém období započínajícím kolem dvanáctého roku života. Zprostředkovávat žákům mladšího školního věku nefigurativní umění se proto může jevit jako velmi obtížný úkol, hraničící s jejich schopnostmi chápání.

Galerijní animace, jež zprostředkovávají nefigurativní umění, jsou na programu mnoha galerií. Jmenujeme například program *Artparking – kurzy současného umění pro děti*[163] pořádající Galerií Rudolfinum, *Herna: V mlze*[164] uskutečňovaná v Národní galerii v Praze či workshop o abstraktním umění s názvem *Barvy a tóny Františka Kupky*[165] v Museu Kampa. Velmi aktivní je rovněž Galerie současného umění a architektury - Dům umění v Českých Budějovicích, kde probíhá každý měsíc nová výstava obohacená o edukační program pro děti všech věkových kategorií, jenž je doplněn interaktivními pracovními listy (viz Přílohy II., obr. 2, 3).

I přes to, že se nejedná o galerijní animaci, stojí za zmínku kniha *František Frank Frantík Francois Kupka*[166]. Tato publikace se, soudě dle mnoha ocenění, snaží zdařile zprostředkovat nefigurativní umění dětem i dospělým. Za využití již zmiňované metody kruhové oscilace podává teoretické poznatky o díle Františka Kupky a její obrazový materiál zobrazuje až fascinující detaily vybraných autorových děl. Tato kniha dokazuje, že využití moderních

[163] Artpark: Artparking - kurzy současného umění pro děti. *Galerie Rudolfinum* [online]. [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: http://www.galerierudolfinum.cz/cs/
[164] Programy. *Národní galerie v Praze* [online]. [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: http://www.ngprague.cz/program-detail/herna-v-mlze-1-5-5-let/
[165] Stálé workshopy. *Museum Kampa* [online]. [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: http://www.museumkampa.cz/stale-workshopy/
[166] ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ, Lucie a Michaela TRPIŠOVSKÁ, MIKULEJSKÁ, Dana, ed. *František Frank Frantík François Kupka*. Praha: Národní galerie v Praze, 2013.

technologií, které je v souvislosti se zprostředkováním současného umění velmi atraktivní, není jedinou možností, která se nám nabízí.[167]

Další možnost, jak zprostředkovat současné umění, uvádí Ferencová. Dle ní může dětským návštěvníkům usnadnit pochopení soudobého umění využití prostorových instalací. Díky nim galerijní pedagog může modelovat prostředí či situace, které s tématem animace přímo souvisí a lépe tak vtáhnout účastníky do děje. „Jedná se o simulovaná prostředí, názorné pomůcky, obrazně vstupy do obrazů."[168]

Neotřelý přístup ke zprostředkování nefigurativního umění nabídl i samotný umělec Mark Rothko (1903-1970). Rothko, řazený mezi nejvýznamnější představitele abstraktního expresionismu, byl velmi angažovaný ve změně pojetí výtvarné výchovy. V jeho eseji pod anglickým názvem *„New Training for Future Artists and Art Lovers"* z roku 1934 uvádí pět základních bodů, kterých by se měl učitel výtvarné výchovy držet. Sice se z důvodu úmrtí umělce nejedná o dokončenou teorii, můžeme si z ní však odnést zajímavé postřehy využitelné v praxi. Prvním z bodů je ukázat žákům, že umění je univerzální forma vyjádření, stejně přirozená jako mluvení či zpívání. Jeho prostřednictvím můžeme bezprostředně bez nějakého talentu či tréninku vyjádřit své emoce. Druhým bodem je vyvarování se potlačení dětské kreativity. Učitelé mají ve zvyku dětem dopředu udávat technické i materiální podmínky, za kterých mají svá díla tvořit. Rothko však apeluje na tvůrčí svobodu dětí a možnost výběru jak a čím k výsledku dojdou. Ve třetím bodě je uvedena potřeba děti podpořit v jejich výtvarném snažení prostřednictvím pořádání výstav jejich děl. Sám Rothko vystavoval díla svých studentů současně se svými za účelem přispění k jejich uměleckému sebevědomí. Předposledním a k našemu tématu velmi zajímavým bodem je přístup k výkladu dějin umění. Rothko tvrdí, že výklad historie umění by měl začít u moderních umělců a to z prostého důvodu. Jejich díla jsou na pohled stejně jednoduchá, jako ta dětská. Jsou tedy dětské duši bližší než díla starých mistrů. Dle Rothka pochopení moderních umělců dodává dětem odvahu k jejich budoucímu tvoření. Posledním a neméně zajímavým bodem je požadavek, aby se učitelé výtvarné výchovy nesnažili

[167] [Srov.] ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ, Lucie. *Kniha jako cesta k opakovanému setkání s uměleckým dílem* [online]. 2/2014 [cit. 2018-03-08]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=51

[168] MASAŘOVÁ, Yvona. *Apozice obrazu* [online]. Brno, 2009 [cit. 2018-04-07]. s. 74 Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ko6qf/>.

„produkovat" profesionální umělce, nýbrž kultivované kreativní bytosti. Nemají se zaměřovat na precizní ovládnutí techniky, ale naopak na podporu představivosti a přirozenosti výtvarného projevu.[169]

Pokud se vrátíme k myšlence o spojitosti školy a zprostředkování umění, o které jsme hovořili již v podkapitole *Muzejní a galerijní pedagogika*, můžeme poznamenat, že za účelem zatraktivnění hodin výtvarné výchovy mají někteří učitelé tendence zprostředkovávat či animovat dílo přímo ve škole. Šobáňová uvádí, že: „V širším slova smyslu je animátorem uměleckého díla každý výtvarný pedagog, který ve výuce s výtvarným dílem pracuje…"[170] Zajímavý materiál pro učitele základních a středních škol nabízí Národní galerie v Praze, která na svých internetových stránkách volně zpřístupňuje pracovní a studijní listy pro pedagogy, a to z uplynulých i právě probíhajících výstav. Učitelé zde naleznou užitečné informace o autorovi a jeho dílech, klíčová slova týkající se daného tématu i úkoly pro žáky. Jedním z takových listů je například *Studijní materiál pro pedagogy k výstavě T. Rajlich.* (viz Přílohy II., obr. 4) či *Studijní materiál pro pedagogy k výstavě Ostrovy odporu* (viz. Přílohy II, obr. 5).

Přístupy pedagogů ke zprostředkování nefigurativního umění se mohou různit. I přes fakt, že se jedná o předškolní vzdělávání, uvedeme jako příklad bakalářskou práci s názvem *Umění 20. a 21. stol. jako inspirační zdroj výtvarné práce v MŠ*[171]. V rámci jednoho z projektů pojmenovaném *Výlet do vesmíru* autorka pracuje s dílem Jacksona Pollocka. Jako inspirační východiska k této činnosti uvádí následující kombinaci: „pohádka „Krteček na Měsíci", vesmír, návštěva hvězdárny, akční malba + obrazová ukázka konkrétních děl Jacksona Pollocka a vysvětlení, na jakých principech toto umění funguje."[172] Ve spojitosti s ukázkou Pollockových děl jsou dále uvedeny motivační otázky: „Připomíná vám ten obraz něco? Vidíte tam nějaké souhvězdí, nebo planetu?"[173] Můžeme zde pouze polemizovat, zdali je spojení pohádky „Krteček na Měsíci" se silně expresivními Pollockovými díly šťastnou volbou, stejně tak jako hledání planet či souhvězdí na jeho obrazech, které snadno může přejít v desinterpretaci díla.

---

[169] [Srov.] GOTTESMAN, Sarah. *How to Teach Art to Kids, According to Mark Rothko* [online]. Jan 15, 2018 [cit. 2018-02-20]. Dostupné z: https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-teach-art-kids-mark-rothko

[170] ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Škola muzejní pedagogiky 1: poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. s.101

[171] BRABCOVÁ, Lucie. Umění 20. a 21. stol. jako inspirační zdroj výtvarné práce v MŠ [online]. Plzeň, 2015 [cit. 2018-04-07]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/e5bfa9/>

[172] BRABCOVÁ, Lucie. Umění 20. a 21. stol. jako inspirační zdroj výtvarné práce v MŠ [online]. Plzeň, 2015 [cit. 2018-04-07]. s. 42 Dostupné z: <https://theses.cz/id/e5bfa9/>

[173] Tamtéž, s. 42

Neshody ohledně způsobu interpretace děl bychom mohli přirovnat k neshodám o definici umění. Kesner v této souvislosti odlišuje dva názorové proudy. První tvrdí, že interpretace díla záleží výlučně na jeho pozorovateli. V rozporu s tímto názorem se nachází skupina teoretiků v čele s Ernstem Gombrichem, která je přesvědčena, že interpretovat dílo lze jen na základě samotného zamýšlení autora. [174] My si na tuto problematiku odpovíme tvrzením, které je podobné s již řečeným cílem zprostředkování umění, a které by mohlo být vztaženo i na práci ve škole a v galeriích: „Muzeum by mělo vést diváka k tomu, aby si sám mohl odpovědět na to, proč dané dílo vypadá právě tak, jak vypadá, a co mohlo znamenat pro svého tvůrce a uživatele." [175] Otázkou však zůstává, zda k tomu lze dojít prostřednictvím „zábavné" interpretace, kdy se obsah či motiv díla připodobňuje k pro děti atraktivním skutečnostem.

Na některé postupy zprostředkování umění, které nás podněcují k myšlenkám, zda se takové snahy nemíjí účinkem, můžeme narazit i v samotných galerijních a muzejních institucích. Pokud zavítáme do muzea umění Albertina ve Vídni, můžeme zde v obchodě se suvenýry najít mnoho pracovních sešitů pro děti všech věkových kategorií. V jednom takovém, který byl věnován výstavě umělce *Joana Miró*, která probíhala v roce 2014, jsme mohli nalézt úkol domalovávat objekty do reprodukce obrazu dle libosti dětí, kdy na základě této činnosti byly nazývány jako „Malý Miró". Takto zasahovat do děl, je dle Kandinského porušení jeho kompozice, jeho vnitřního života. Dílo tak přestane být tím, čím bylo.[176] Přetvářet obraz a různě ho ozvláštňovat považuje Slavík v rámci galerijní pedagogiky za velmi přínosnou aktivitu. Je však nutné zdůraznit, že tato alterace vyžaduje detailní proniknutí do díla, jeho formy a rovněž i do jeho obsahu. Jedná se tak o „dílčí pozměňující zásah do díla, který navazuje na jeho vnitřní logiku." [177] Nikoliv tedy o svévolnou činnost.

---

[174] [Srov.] KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti.* Praha: Argo, 2000. s. 204
[175] Tamtéž, s. 218
[176] [Srov.] KANDINSKY, Wassily. *O duchovnosti v umění*. Vyd. 2., nezměn. Přeložil Anita PELÁNOVÁ. Praha: Triáda, 2009. Delfín (Triáda). s. 96
[177] Slavík in ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Škola muzejní pedagogiky 1: poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. s. 91

II. Empirická část

4 Teoretický rámec a metodologie výzkumného šetření

Cílem této práce je uvést pojetí a přístupy galerijních lektorů k problematice zprostředkování nefigurativního umění pro žáky 1. stupně základních škol a zároveň stanovit, jakou úlohu tento proces plní v celém galerijně-edukačním systému. Mimo skutečnosti, že naším cílem není danou problematiku statisticky analyzovat, jsme shledali jako nemožné stanovit u ní adekvátní proměnné. Proto se nám v rámci této práce jeví jako nejvíce vhodná strategie výzkumu *kvalitativní přístup*. Dle Strausse a Corbinové se kvalitativní forma výzkumného šetření užívá k „...odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme."[178] Švaříček a Šeďová upozorňují, že informace, jež jsou kvalitativním výzkumem získány, nemohou být zobecňovány a jsou aplikovatelné jen na vybraný vzorek daného šetření.[179] Jsme si proto vědomi, že na základě tvrzení, která v analýze výzkumných dat uvedeme, nemůžeme dedukovat obecně platné teorie.

Nejčastější kvalitativní metodou získávání dat je *hloubkový rozhovor*. Ten definoval Kvale jako metodu, „jejímž účelem je získat vylíčení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsaných jevů."[180] Lofland udává, že cílem rozhovoru uskutečňovaného se zkoumanými členy určitého prostředí je „...získat pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny."[181] K tomu dojde prostřednictvím otevřených otázek, pomocí kterých můžeme porozumět pohledu respondentů bez omezení v podobě předem uvedených odpovědí, jako je tomu u dotazníkové formy. [182]

Ze dvou typů hloubkového rozhovoru jsme zvolili tzv. *polostrukturovaný rozhovor*, jenž se vyznačuje dopředu připravenými otázkami (viz Přílohy III).[183] Ty jsme formulovali na základě podnětů, jež vzešly z jednotlivých aspektů naší teoretické části. Hlavním východiskem při jejich tvoření se pro nás stal fakt

---

[178] Strauss a Corbinová in ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 24
[179] [Srov.] tamtéž, s. 25
[180] Kvale in ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 159
[181] Lofland in ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 159
[182] [Srov.] Lofland in ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 160
[183] [Srov.] tamtéž, s. 160

plynoucí z kapitoly o vývoji psychiky jedince. Konkrétně skutečnost, že dítě mladšího školního věku, tedy žák na 1. stupni ZŠ, není dle vývojové psychologie schopen abstraktního uvažování. Dílčí cíle otázek budeme blíže specifikovat v následující kapitole.

Poslední skutečností, kterou je v teoretickém rámci našeho výzkumu potřeba uvést, je složení výzkumného souboru. Ten se skládá ze šesti galerijních lektorů působících ve vybraných galeriích v České republice. Pro zachování anonymity jsou jednotliví lektoři označováni jako respondent 1 – 6.

5 Výzkumné šetření

V následujících podkapitolách je obsaženo samotné výzkumné šetření. Na základě prvotně uvedeného sběru výzkumných dat je dále provedeno jejich vyhodnocení probíhající analýzou odpovědí na dílčí otázky. Každému rozboru v podkapitole 5.2 předchází úvodní formulace cílů jednotlivých otázek v kontextu s náměty vyplývajících z teoretické části této práce a cíli celého výzkumného šetření. Kapitola je v závěru završena diskusí, kde shrnujeme a subjektivně hodnotíme výsledky našeho výzkumného šetření.

5.1 Sběr výzkumných dat

Jak již bylo řečeno, ke sběru výzkumných dat docházelo formou polostrukturovaných rozhovorů. Za účelem snadnější orientace v získaných datech neuvádíme každé tyto rozhovory jednotlivě, nýbrž jsme přistoupili k seskupení odpovědi respondentů k dílčím otázkám.

Otázka 1: Zprostředkováváte žákům nefigurativní umění formou galerijních animací?

Respondent 1: „Ano, zprostředkováváme, protože jsme zaměřeni na současné umění a to bývá velmi často nefigurativní, takže to už ze samotné podstaty věci vyplývá, že ano."

Respondent 2: „V naší galerii neodlišujeme nefigurativní a figurativní umění. Pokud tady je, tak ho zprostředkováváme, ale převládá tu spíše figurativní. Samozřejmě formátem galerijní animace, která se nejlíp uplatňuje pro menší děti, školáky, případně i středoškoláky, anebo když jsou tady rodinné programy."

Respondent 3: „Samozřejmě zprostředkováváme. A je to i tak, že my se nijak zvlášť nezaobíráme přímo tím, jestli je to figurativní nebo nefigurativní. Protože někdy je to dílo na hranici, někdy je to přímo abstraktní, někdy je to spíše abstrahování nějakého tvaru… Vnímáme, že děti k tomu mají blízko úplně od malička a jsou ještě hodně otevřené a není pro ně problém, jestli to je abstraktní, nebo to není abstraktní. Máme zkušenost s tím, že když to neřešíme dopředu, tak je to vlastně pro ně hrozně přirozené a pochopitelné."

Respondent 4: „Ano, určitě. Formou galerijních animací a workshopů."

Respondent 5: „Určitě ano. My se vždycky snažíme zaměřit na výstavu, která tady je. Buď tedy výstava *Stavy mysli*, což je naše stálá expozice a tam najdeme prvky nefigurativního umění, nebo jsou tady spíš krátkodobější výstavy, kde to nefigurativní umění je mnohem častěji."

Respondent 6: „Ano."

Otázka 2: Pokud ano, pro jak staré žáky tyto programy připravujete?

Respondent 1: „Tak to je hodně různé. Je to vlastně od věku mateřských škol až po řekněme střední školy, ale nejčastěji sem chodí děti z prvního stupně základních škol."

Respondent 2: „Tak vzhledem k tomu, že většina výstav má nějaký politický přesah, nebo jsou tam nějaké společenské problémy, které se do věkové

kategorie 5 mínus hůř dostávají z nějaké brutální desinterpretace, tak od pěti let jsme si dali takovou hranici. Tam už je nějaká schopnost abstraktně uvažovat o prostoru kolem sebe."

Respondent 3: „Tak jak jsem říkala. Programy jsou už pro školkové a předškolní děti, pro první a druhý stupeň a následně i střední školy. Myslíme si, že děti v mateřských školách a na prvním stupni k abstrakci přicházejí úplně přirozeně a bez zábran. Opravdu musím říct, že děti s tím nemají vůbec žádný problém, že to spíš ten systém naznačuje a ukazuje. Malinké děti v hernách, které jsou jim přístupné od roku a půl, jsou mnohem otevřenější k vyjádření se jenom barvou, linkou nebo jen k nějakému skládání geometrických tvarů. Ale často je to problém rodičů a nás, že se často ptáme „co to je", ale ono to někdy nic není. Vnímáme mnohem větší problémy u dětí, které jsou na druhém a třetím stupni. Myslím si, že děti jsou často ve výtvarném projevu ve školách vedeny víc tou figurativní formou. Ty, které si nefigurativností neprošly a nemají paní učitelku, která to s nimi na prvním stupni dělala, tak je to pro ně už hodně vzdálené. Ale děti, které k nám chodí na herny a i na jiné programy, tak jsou tím úplně pohlcené a nemají s tím žádný problém. Ale zdůrazňuji, že je to jen moje domněnka, a to pouze z toho, co vnímám, která není nijak podložena. Program, který tady teď například běží, je na výstavu Kathariny Grosse, což jsou obrovské abstraktní obrazy zavěšené ve Velké dvoraně. Katharina Grosse sama při vernisáži říkala: „Nic to nepředstavuje. Je to jenom čirá abstrakce." A to je opravdu jedna z těch rovin, kdy ukazujeme tu formu, že tvůrce to dělá s tím, že nic nepředstavuje. Taková abstrakce je pro spoustu lidí těžká. A myslím si, že to roste s věkem. Když má člověk malé dítě, tak jedna z prvních věcí, ze kterých je šťasten a radosten je, že s nimi komunikuje přes kresbu, přes papír. Že si sedne s dítětem, malují si a kreslí. S nástupem do školy, jakoby děti a rodiče od toho dali ruce pryč a najednou pro ně zobrazování a vnímání vizuálního světa opadá a nastupuje slovo a písmo. Jakoby už to nebylo tak důležité, jen málokdy možná třeba v první a druhé třídě to rodiče ještě podporují. Ale pak mám pocit, že se na to nějak rezignuje. Takže myslím si, že váha, kterou dáváme vizuálnímu projevu, upadá."

Respondent 4: „Od mateřské školy, ale z té jen poslední ročník, kde jsou nejmladší děti podle mne čtyřleté. A pak v podstatě celé spektrum až po střední školy. Ale z prvního stupně asi nejčastěji chodí první a druhá třída."

Respondent 5: „Máme tady docela široké spektrum. Jde o žáky předškolního vzdělávání, základního vzdělávání a střední školy."

Respondent 6: „Od tří let do neurčita."

Otázka 3: Jaké metody zprostředkování umění pro tento typ tvorby (nefigurativní umění) využíváte?

Respondent 1: „Všechno možné. To vychází z toho, že jsem původně výtvarnice a mám vystudované učitelství pro základní umělecké školy a u těch lektorů či animátorů je to vždycky tak, že záleží na tom, co vystudovali, na co jsou zaměřeni, tak podle toho pracují. Spolupracuji s Drama centrem, takže používám nejenom ty metody z výtvarného umění, ale i metody literárně dramatické. Ale řekněme, že mojí výhodou je to, že jsem, jak se říká, „člověk devatera řemesel". V minulosti jsem učila na základní umělecké škole a tam je přirozeně spolupráce mezi výtvarným oborem, dramatickým a hudebním. Takže se snažím všechno zapojovat dohromady."

Respondent 2: „Různě. Dramatizace může být jeden z prostředků, někdy je to výtvarný zážitek, někdy je to nějaká pohybová hra. Může to být i práce s prostorem vůbec. Samozřejmě ta galerijní animace může mít formu více konzervativní až po to, že se tam dostává nějaká ta hra v rolích a podobně. Samotný program se samozřejmě také odvíjí v režii konkrétních lektorů, kterých tu máme třeba deset, takže někdo v programu, který by mohl výrazně akcentovat kritické myšlení, tak sleduje jinou vrstvu a podobně."

Respondent 3: „Je jich hrozná spousta a myslím si, že to nejde ani všechno vyjmenovat. My většinou vycházíme z díla, které zprostředkováváme a hledáme nějaké adekvátní formy, jakým způsobem to dětem zprostředkovat. Takže to není tak, že bychom měli metody, které na to aplikujeme, ale spíše hledáme. Najít zajímavou formu, která uvažování toho umělce zprostředkuje dětem, je na tom to nejzajímavější a nejinvenčnější právě pro nás jako galerijní pedagogy. Máme tady program, který je takový iniciační, je to *Procházka galerií*, kdy začínáme ve druhém patře u nejsoučasnějšího umění a tam jdeme k dílům, které jsou už úplně abstraktní. U nich máme hru, která je zaměřená na to, že tři děti ze

třídy se snaží popisovat zbylým dětem, které mají zavřené oči, to, co na obraze vidí. A je to neuvěřitelně zajímavé v tom, že nám to otevře šíři čtení a toho, co si je každý schopen představit. Teď mě napadá, že třeba u Karla Malicha, kdy se jedná o objekty vytvořené z nějakých drátů, máme například program *Sedím v kavárně*, kdy s dětmi používáme různě lineární kresby a dál s nimi pracujeme ve 3D modelu, kdy si samy vytváří 3D variantu vůně nebo zvuku kavárny. Jde o to jim vytvořit představu, že to nemusí být jen tužka a papír, ale vlastně možností, jakým způsobem to znázornit a vyjádřit je celá spousta. Mně přijde, že to tomu dává právě tu sílu, aby se to s nimi nějakým způsobem protkalo. A tohle používáme i v dramatické podobě nebo i zvukové, kdy ozvučujeme díla, která tady máme. Třeba jakým způsobem by se rozezněly jen s naším tělem, jaké dokážeme rukama a nohama vyluzovat zvuky… To jsou projevy, které jsou ryze abstraktní, ale navazují a nějakým způsobem rezonují s obsahem a formou, jak ta věc na nás působí. Taky si myslím, že to je hodně o tom, jak je dítě nastavené. Třeba některé jsou spíše vizuální typy, některé spíše auditivní, některé potřebují znát výsledek, některé že to má nějakou kontinuitu výkladu od A do B a některé mají rády, že jsou s tím obrazem nebo sochou jenom v jejich světě a nepotřebují k tomu žádné další informace."

Respondent 4: „Různě. Například jeden program, jmenuje se *Barvy a tóny Františka Kupky*, je založený na tom, že se jim nejdříve ukážou obrázky a pak se jim pustí hudba a oni na základě té hudby tvoří abstrakce. Když se jim pustí hudba, tak se oprostí od postaviček a tak, ale zas pak nejsou schopní už to nějak pojmenovat. To zvládnou až na druhém stupni.

Respondent 5: „Ono se to hodně mění v návaznosti právě na tu konkrétní výstavu, takže bych to asi nedokázala říct úplně konkrétně. Snažíme se pracovat…ani nevím jak to nazvat. Teďka konkrétně, když si vzpomenu na nefigurativní geometrickou abstrakci, kterou jsme dělali, tak tam jsme zapasovali i klasickou kresbu. Potom třeba hra s rytmem, občas i nějaký hudební prvek, video, pohyb. Třeba s Rudolfem Němcem, který tedy zpracovává spíše figuru, ale jde tam o gesto, takže to znamená, že tam jde o trošku něco jiného, takže pracujeme i s gestem. Jo a taky dramatizaci."

Respondent 6: „ Všechny možné, které se naskytnou. Ať´už je to formou hry, hledání, herectví, jazykové dovednosti žáků, písmen. Asi úplně všechno, na co si vzpomenete. Ty metody se asi nedá úplně oddělovat, protože to záleží na zprostředkování té výstavy. Teď máme například konceptuální výstavu, tak tam

musíte zapojit úplně všechno a hlavně tu fantazii pro ty děti, aby se tam našla ta společná linka, protože tu tam nenajde ani dospělý, pokud sám nenačte nebo nehledá. Samozřejmě pro dospělého to jsou otázky, které tam pro sebe najde, ale u těch dětí se musí jinak. Takže hlavně ta forma hry z jakéhokoliv úhlu pohledu. A to je pro mě právě to důležité. Učit děti myslet jinak."

Otázka 4: Objevuje se rozdíl v metodách nebo obsahové složce animace nefigurativního umění na základě věku jejích účastníků?

Respondent 1: „Ano, to samozřejmě. Tak třeba, když jsou to školkáči, tak se bude pracovat například s loutkou, že ta loutka to vypráví. Nebo teď mě napadá, když jsme měli na jednom obraze, který tedy není nefigurativní, ale byla tam přímo figura kostlivce, tak z toho obrazu vyskočila loutka kostlivce a ta je potom provázela. U těch malých je to tedy třeba takhle přes loutku nebo spoustu jiných možností. U větších už by loutka nefungovala a u ještě větších už vůbec ne. Takže ano, je to nezbytně nutné metody přizpůsobovat."

Respondent 2: „To určitě. U menších dětí je potřeba dostat je víc do nějakého bezprostředního kontaktu. U těch starších je už schopnost se o tom nějak kriticky bavit, uvažovat o tom v nějakém kontextu, například výtvarné kultury, designu, módy, architektury a podobně."

Respondent 3: „Pro různý věk máme jiné programy. Ale některé mají podobnou škálu, jako třeba pro druhý stupeň a středoškoláky. Na té střední škole ale potom řešíme v analýze jiné, pro ně adekvátnější analogie nebo kontexty. Přijde mi, že někdy ty galerijní programy jsou hodně odtažité, protože to téma je pro děti tak vzdálené. Ale opravdu musím říct, že děti s tím nemají vůbec žádný problém, že to spíš ten systém naznačuje a ukazuje. Malinkaté děti se normálně abstraktně vyjadřují. Často je to problém rodičů a nás, že se často ptáme „co to je", ale ono to někdy nic není."

Respondent 4: „Určitě. Ta hudba se například pouští menším dětem, ale těm starším na prvním stupni, tedy ty čtvrté a páté třídy, se už zas tak často nepouští. Tam už se vysloveně mluví jen jako o té abstrakci a o tom principu

abstrahování. Ono ještě záleží na lektorovi, ne každý typ toho programu sedí každému z nich."

Respondent 5: „Určitě. Samozřejmě my se snažíme zprostředkovat vždycky tu myšlenku, protože to je důležité. Samozřejmě i způsob, jak se dá nahlížet na to nefigurativní umění, ale pro ty starší děti je to samozřejmě přijatelnější. Líp to chápou. Ale zase ty malé nejsou omezené tím, co už vědí a znají, to znamená, že se jim to líbí a berou to jako hru. Třeba Zdeněk Sýkora, to je takový typický představitel abstrakce, kde je hra s náhodou, a právě hra jako taková je docela dobrá forma, jak ty děti naučit to, že umění nemusí být jen hezká kytička, ale že i jde jen o ten prožitek z té hry a určitý moment překvapení."

Respondent 6: „Jak kdy. Samozřejmě čím jsou ty děti mladší, tak tím víc se to zjednodušuje. Zjednodušují se otázky, zadání, a tak. Ale co nejvíc se tam snažím nechat, je obsah. U nás je to hlavně o zprostředkování myšlení toho člověka, protože jsou to všechno žijící umělci, kteří třeba přednáší a učí na vysokých školách. Takže zprostředkovat ten jejich způsob uvažovaní. A to jde samozřejmě i pro ty malinkaté děti nějakou formou zjednodušené otázky a hledání. Ať už jsou to detektivové, badatelé, šifrujeme, kódujeme… Takže čím jsou děti menší, tím víc k tomu potřebujou fantazii a tím pádem jsou i přizpůsobivější než dospělí. Protože dospělý jde do té rozumové roviny a všechno by chtěl tím rozumem chápat, rozebírat a přesně tohle je literární, tohle je dramaturgie a tohle a tohle. Ono to ale není to podstatné a není to to důležité. Děti neřeší, jestli je to figurativní nebo nefigurativní. Když je tam něco nefigurativního, tak prostě hledáme, co to je, proč to tak je, co si pod tím dovedou představit, k čemu je to dobrý, a tak. S tím není problém. Děti mají ohromnou představivost. Čím jsou starší, tím je to horší. Do těch zhruba devíti let, kdy se to tam láme ve škole, tak ty děti, když začnou malovat, tak je ta emoční linka velice silná a jsou to nádherné obrazy, jako dělal třeba Miró. Dospělý už to chce napodobit a i když to chce, tak je to strašně těžký, udělat tu lehkost té linky, tu spontánnost… protože tam je už ten čistý rozum a spekulujou. Čím jsou děti starší, tak vždycky je lepší jim dávat ty profesionální kresby nebo malby, než začít sám něco ukazovat. Mně se to kolikrát vymstí, já skoro ani nemůžu nic říct. Když děti motivujete, tak musíte co nejvíc zeširoka a skoro jim nic neříct, než je navnadit. Protože v momentě, kdy teď máme třeba písmenka, a já řeknu: „no, teď jsem tady měla žáky a ti mi písmeno J udělali jako deštník", tak v tom momentě tady mám třicet deštníků. Což vlastně není nosné. Takže je složitější je někdy namotivovat tak, aby se podnítila ta jejich chuť zkusit něco nového. Sem chodí děti, kdy některým

to jde líp, některým hůř, nebo mají výchovné problémy. A já mám různé aktivity, aby se i tyhle děti zaměstnaly a vydržely. Je potřeba i u takovýhle dětí tu představivost rozvíjet, protože se každému bude jednou hodit."

Otázka 5: Snažíte se při animaci nefigurativního díla přiblížit jeho původnímu významu (např. ve sdělení formulovaném autorem / kurátorem) či pracujete s volnou obsahovou interpretací díla, případně osobou autora?

Respondent 1: „Ten původní význam je stěžejní. Ale já se snažím nějak zapojovat obojí. Vždycky je mým cílem, aby se ta esence díla dostala k dětem, ale zároveň připouštím, že ne vždycky se to podaří. Někdy ano, ale někdy, když třeba děti v tom začnou vidět něco jiného, tak já je nechám. Nechám je, ať se ta jejich vlastní imaginace rozvine a ať v tom skrz to dílo najdou sebe. Ale je pravda, že se je vždycky snažím otočit zase zpátky k tomu původnímu. Třeba tady když se podíváme na Štýbra, který tady visí (pozn. respondent 1 ukáže na obraz Pavla Štýbra), tak tohle jsou nějaké horizonty, nějaká krajina. Když v tom děti začnou vidět něco jiného, tak samozřejmě ano, vidí to v tom, ale zase zpátky je vrátím k tomu Štýbrovi. Může se tedy stát, že v tom vidí cokoliv. Ať vidí. Pro mě je hodně důležité, aby děti tady rozvíjely i respekt ke svému vnímání, samy k sobě a k tomu, jak ony vidí svět, že to tak je správně. Ale zároveň, aby byly konfrontované s tím, co ten autor sám chtěl, protože ten je tam tou alfou omegou. S interpretací souvisí i to, že se někdy při animacích děje, že samotní učitelé projevují svůj, řekla bych až pseudodětský pohled na to, co je na obrazech. Že dětem vnukují představu, co na nich mají vidět a tím to dost narušují."

Respondent 2: „Záleží. Jsou případy, kde nám jde o to, aby tam ten původní autorův záměr byl jasný, a někdy naopak výstavu používáme jako takový open-source, otevřený materiál k tomu, aby se dítě naučilo něco, co je pro nás důležitý, někdy třeba i důležitější, než aby pochopilo samotného autora. Ohledně desinterpretace, tak my často používáme věci v jiném kontextu, než ve kterém byly vytvořeny. My se tady nesnažíme vytvářet dojem, že tady máme „umění" a teďka pochopte, co je umění a naučte se „tohle je umění", ale využíváme vystavené věci a výstavy k nějakému kritickému hodnocení třeba

i samotné výstavy nebo k hodnocení toho, jak člověk uvažuje o některých věcech. Výstava se tak může stát třeba jenom takovým propem a prostředím, kde se o tomhle dá dobře mluvit a nebude to kontroverzní. U nás jde spíš o nějaký přesah, který může být čistě osobní, ale fakt nám nejde o to, aby se umění stávalo něčím jako hoch důležitým."

Respondent 3: „Obojí. Protože mi přijde fajn podporovat autonomii dětí v tom, že jsou schopny si stoupnout právě před ten obraz a mít k tomu svůj vlastní komentář, aniž bychom je zatěžovali hnedka tou interpretací. Ale většinou to děláme tak, že otevíráme tu možnost toho, si k tomu nějakým způsobem přistoupit a potom jim k tomu začínáme postupně nabalovat interpretaci. Snažíme se co nejvíc vycházet z interpretace autora, když je dostupná. Tak je to pro nás stěžejní. Potom samozřejmě přidáváme komentáře jako teoretik umění, ale velmi nenásilnou formou, abychom to jenom nějak douzavřeli. Ale není to tak, že bychom je posadili a řekli jim, co vidí. Snažíme se je v tom prostoru nechat hodně autonomně, aby nějakou hrou, nebo výtvarnou etudou se k tomu dostali, a potom se k tomu nějakým způsobem dostáváme. Já jsem byla vždycky důsledná, aby člověk měl v té intenci co nejvíc z kontextu tvorby toho autora, ale někdy si říkám, že právě nechat prostor lidem, aby se v nějakém tom prekonceptu nebo v nějaké té evokaci zasadily do jejich světa, je rovněž důležité. Protože když člověk začne mluvit o světě, který se jich netýká, tak to pak zůstane pořád mimo. Ale když do toho nějakým způsobem vtáhnu to, že začnou hledat, co jim to říká, tak pak to můžu nějak zaháčkovat, kliknu na to a můžu se s nimi o tom bavit."

Respondent 4: „Když se na to koukají a mají to popisovat, tak tam ty konkrétní věci hledají. A my je necháváme s tím, že vždycky jim pak řekneme, jak to autor myslel. To první slovo mají vždycky děti. Stává se nám, že třeba u těch větších pláten jsou schopny to rozklíčovat mnohem lépe než dospělí. Což je paradoxní, protože ve škole se to vždycky učí naopak. S výtvarnou výchovou narážím na problém, že jim říkáte, jak ty věci mají dělat správně a učíte je nějaké zásady kresby a malby, a pak přijdete do galerie a tam to vypadá jinak. Třeba když jsme tu měli třeba Borna, na kterého chodilo spoustu škol, a zároveň dole ve výstavním prostoru, kde jsou skříňky, byl zrovna Tomas Rajlich, který mívá jednobarevná plátna, tak se tam stávala běžná situace, že kromě toho, že musíte to dítě přesvědčit, že je to umění, tak prvně musíte přesvědčit učitele, který tam přijde a řekne: „Tak, děti, to bychom dokázali taky.""

Respondent 5: „Necháváme to na dětech. Ale záleží to na struktuře toho programu, protože každý je jiný. Ale většinou je to tak, že začneme motivační částí na nějaké téma, které si vybereme z toho obrazu, ze sochy, z objektu, prostě z čehokoliv. A vlastně ty děti už jako postupně navádíme k tomu, čím se budeme zabývat, a oni tak nějak už podvědomě pochopí, že můžou něco vidět, že to nemusí to být pravda, že každý může vidět něco jiného, ale že prostě můžou. A vždycky je to pro nás překvapivý, co v tom vidí, ale potom jim třeba řekneme, že například konkrétně Zdeněk Sýkora vycházel z krajiny, že to byl jeho prvotní zájem, ta krajinomalba, a potom se postupně dostat k tomu, že se omezoval na další jednotlivosti a prakticky minimalismus. Asi nejde o interpretaci díla, jako spíš o vývoj toho autora. Aby měly srovnání s tím, co dělal předtím. Protože to je důležité a oni se i často ptají „a jak to? A proč?". Takže myslím, že to je důležitý, aby to věděly."

Respondent 6: „Snažím se co nejvíc přiblížit toho autora. Je fajn držet se toho výtvarníka, protože to obohacuje i mě, protože mě to nutí toho autora transformovat a držet ho, prostě co tím chtěl básník říci. A tím můžu obohatit ty další o to jeho vnímání. Když bych si tam dala svoje, tak to je prostě moje, ale to není podstatou mojí práce. Tady by to měla rozhodnout vždy ta výstava."

Otázka 6: Co si obvykle dáváte za cíl při animaci nefigurativního díla?

Respondent 1: „Za cíl si dávám to, aby to děti bavilo, aby sem chodily rády a aby měly takovou vytvořenou asociaci, že když jdou do galerie, kde je moderní umění, tedy to, o čem dospěláci často říkají „vždyť jsou to jenom fleky, to bych namaloval taky", tak je to super. Děti jsou v tomhle mnohem dál, než dospělí a chci, aby tu asociaci měly i do budoucna. Že tam rády chodí, že tam zažijou něco skvělého a chtějí se tam vracet. To je můj cíl. Tedy lépe řečeno jeden z hlavních cílů. Samozřejmě dalším cílem je setkání s nějakou estetikou a s krásnem, což vlastně ani nemusí být krásno, prostě jakékoliv estetično. A vůbec setkání s výtvarným uměním obecně."

Respondent 2: „U nás se figurativní a nefigurativní od sebe opravdu těžko odsekává. Ty cíle jsou různé, od těch nižších jako například ty umělce poznat, zažít, zažít si, co to je současné umění, až po to ho nějakým způsobem třeba

použít ve své vlastní tvorbě, které už jsou ty vyšší cíle. Nebo třeba být schopen hodnotit, které umění je lepší a které horší, nebo ho nějakým způsobem aplikovat ve vlastním projektu."

Respondent 3: „Tak těch je asi hrozná spousta. Každý náš program má svůj vlastní cíl. I jednotlivé složky a etudy, co potom děláme s dětmi v expozici nebo v ateliéru, jsou nějakým způsobem zacílené a k něčemu vedou, takže se to asi nedá říct obecně. Možná pro mě obecně je cílem, aby ta galerie byla pro ně další složkou kultury, tedy ekvivalent četby nebo k dívání se nebo chození na film, prostě aby se nebály do galerie vstoupit. Aby se nebály si to tady užít, něco si z toho pro sebe vzít a ukázat galerii, že je pro všechny a není to nic elitního. To, jakým způsobem tady člověk tráví čas, tak je opravdu na něm a my se snažíme ukazovat velkou škálu programů učitelům. Mám spoustu kolegyň, které říkají, že už by nechtěly učit klasickou výtvarku bez výtvarného umění. Že to pro ně už nejde. I třeba pro takové děti, které jsou víc introvertní, tak máme programy *V galerii se skicákem*, kde jsou s dílem hodně samy a tvoří si poznámky. Anebo jsou pak extrovertnější programy a ty jsou víc dramatické, taneční i pohybové. Prostě ukázat tu škálu, že každý má tu svou cestu. I já, když jdu někdy do galerie, tak mám náladu si něco číst a někdy mám náladu si jenom tím projít a nechat to na sebe působit. Takže opravdu největším tím cílem je zbourat hranice."

Respondent 4: „U těch mateřských škol nám nejde o to, aby odcházely s nějakou zásadní znalostí, ale s prožitkem a s tím, že si to tady tu hodinu a půl nebo i dvě užily. U těch starších dětí už nám jde o to, aby poznaly dílo a tvorbu Františka Kupky například."

Respondent 5: „U těch menších dětí obvykle rozvoj motoriky, spolupráce, proto i často dělají ve skupinách, samozřejmě barevnou citlivost a nějakou informaci o autorovi, protože vždycky se soustředíme na jedno konkrétní dílo, takže to je vlastně to gros. A samozřejmě aby si pamatovaly alespoň to jméno a aby se uměly samy vyjádřit a říct, co vidí, prostě ta svoboda projevu. A aby si to užily. Máme třeba i konkrétní skupiny dětí, které tady mají dílny. A tam je ten posun strašně vidět. To je úplně úžasné, protože to jsou děti, které jsou tady jako doma. Je na nich vidět posun i v tom vnímání, že ony nedělají takové ty klasické věci jako králíčky, kočičky, srdíčka, ale už uvažují nad tím, co dělají a, i když to dělají jednoduše, tak ta věc má neskutečné kouzlo. "

Respondent 6: „Cílem je zážitek, prožitek, intenzita, radost z toho, že ty děti vyzkouší něco nového. Někdy je zpětná vazba hned, kdy řeknou, že se jim to tady líbilo. Jindy je super když už dupou za dveřmi a čekají, co se v tom prostoru změnilo. Takže tohle je pro mě hrozně důležitý. Tím zážitkem je nemusíte naučit, aby si to všechno pamatovaly. To, co je důležité jim předat, je, že galerie je prostor, kde se nemusí bát. Že je to něco, co je může obohatit, naučit je dívat. Aby třeba když půjdou ven, tak aby nechytaly lelky, ale aby si všímaly, že támhle třeba je křivý komín a tak. Aby díky tomu srovnávaly a objevovaly ten svět."

Otázka 7: Co se vám při zprostředkovávání nefigurativní tvorby osvědčilo / neosvědčilo?

Respondent 1: „Určitě se někdy něco neosvědčí, ale ono se to pokaždé ukáže až při té praxi, jestli je ten program dobře postavený. A když vidím, že to ty děti míjí, že jsem to netrefila, tak se jimi nechám vést a ony mě dovedou tam, kde ony jsou a na tom bodě to poté rozvinu a nějak stavím. Jako když jsem se například přecenila, že jsem si myslela, že například dokážou to abstraktní umění vnímat tak, jak já jsem si vysnila a oni do toho začnou dělat nějaké figurativní motivy, tak je nechám a poté na ně navážu. Neosvědčil se mi monolog, byť krátký. V komunikaci s dětmi volím tedy formu dialogu, děti se dobírají vlastních závěrů sami. Já jsem zde jako někdo, kdo hlídá směr a střeží, aby se díky interpretaci nefigurativního díla nevytratila jeho esence, naopak, aby pravá povaha díla byla v rámci možností odhalena."

Respondent 2: „Tak určitě je nejlepší respekt k tomu, pro koho to člověk dělá. Když člověk vezme ty lidi do hry jako partnery, ať jsou to malé děti, rodiny nebo dospělí lidé, tak to funguje nejlíp. Takže je dobrý nechat tam vždycky prostor pro nějakou improvizaci nebo prostor pro to, že ta skupina už přijde nějak naladěna. Co se neosvědčilo, tak byly třeba animace, které měly příliš velkou ambici z hlediska času. Snažilo se tam narvat moc aktivit a nějakým způsobem měly předat příliš moc věcí a bylo to velmi komplikované. Takže často je lepší, když je to jednodušší a je tam prostor a možnost být svobodný. Jak pro lektora, tak pro toho účastníka."

Respondent 3: „Myslím si, že se teďka snažíme víc a víc mít ten scénář trošku uvolněnější a reagovat víc na tu skupinu, která přijde, a to tak, aby to bylo na míru. Protože mám pocit, že děti k nám teď chodí z různých škol a mají různé způsoby vedení v té třídě. Někdy se opravdu stane, že přijdou s paní učitelkou, u které jsou zvyklé se skoro hlásit a nejsou moc zvyklé na dotazy odpovídat a někdy jsou to zase děti, které jsou divoké a potřebují spíš tvořit. Takže není něco, co se nám vysloveně neosvědčilo, ale v poslední době se spíš zaměřujeme na to, aby šíře programů byla hodně různorodá. Aby to nebyl takový jeden typ animace.

Respondent 4: „Asi jak jsou některé děti větší individualisti, tak se neosvědčilo, když mají tvořit ve skupinách, protože tam mají vlastně rozdělené úkoly. Třeba když jsme skupinově měli Borna, tak každé dítě dělalo jen nějakou konkrétní věc, a pak se to sesadilo všechno dohromady. A to mi přijde, že u těch abstraktních věcí nefunguje. Jako například programy k Toyen, které taky skupinově nefungovaly. Osvědčila se nám hudba. Drama prvky ve workshopech nemíváme skoro nikdy. A je to většinou tím, že na rozdíl od DOXu nebo Veletržního paláce to tvoříme přímo v expozici. My nemáme žádné prostory, takže jsme napasovaní do běžného muzejního prostoru, kde jsou i lidi. Takže není na to prostor. Trošku nešťastné je to když se architekt výstavy rozhodne, že dá všude příčky, aby se tam vešlo co nejvíce obrazů, a nevejde se tam pak ani školní třída, ani návštěvníci. A ještě pořád jsou si na to běžní návštěvníci schopni stěžovat, že dávali peníze za klid. Ale je to tak půl na půl. Je to problém, nicméně si myslím, že všude jinde je to běžné. Když člověk prochází třeba Albertinou, tak tam v každé druhé místnosti jsou děti.

Respondent 5: „To je těžké tohle. Každá skupina je jiná a asi nedokážu říct, jestli je něco konkrétně, co se neosvědčilo. Jak říkám, každá skupina je jiná a záleží na ní, jestli ten program přijme úplně za svůj. Někdy třeba je nějaký jednotlivec, co ho to nebaví, ale s tím počítám. My vždycky když děláme něco nového, tak to je vlastně i pro nás taková zkouška. Určitě se nám neosvědčilo sedět na místě. Musíme hodně často měnit prostředí, takže putujeme po galerii. Osvědčilo se nám mít pořád úsměv na rtech a nebát se improvizace, protože improvizace je v téhle práci potřebná. Funguje nám to, že se můžou samy vyjadřovat, že je nikdo neomezuje, nikdo jim tady neříká, že listí musí být zelené a tráva také a nebe modré. Ony si to nebe můžou udělat, jak chtějí a o tom to je, že rozvíjí vlastní fantazii, svoje vlastní myšlenky.“

Respondent 6: „Nevím, těžko říct. Když se něco neosvědčí na jedné skupině, tak se to může osvědčit na té druhé. Je to prostě o praxi. Protože jak je to u nás vlastně speciální v tom, že se skoro každý měsíc mění výstava, tak já na začátku, když vytvořím program, tak některé skupiny na to připravím, že jim řeknu, že jsou první pokusní králíci, kdy zkusím toho víc. A tam přitom přijde ten další trychtýř, kdy si řeknu „aha, tohle tady nefunguje, to potřebuje ubrat". Takže po téhle první, druhé zkušenosti si to šiju ještě víc na míru. Takže když teď dělám program pro rodiče s dětmi, tak ty si dávám až na konec měsíce, abych všechny ty skupiny prozkoušela, jak to funguje, abych pak uměla, až mi přijde tříleťák nebo desetiletý dítě, zadávat jim jiné úkoly."

5.2 Vyhodnocení výzkumných dat

Vyhodnocení získaných dat probíhá v kontextu s uvedenými cíli, které jsou na úvod každého rozboru předloženy. V této fázi vyhodnocení přistupujeme k pouhému výčtu nejpodstatnějších dat nalézajících se v předešlé podkapitole. K jejich kritickému hodnocení dochází až v následující diskusi.

Otázka 1: Zprostředkováváte žákům nefigurativní umění formou galerijních animací?

Úkolem první otázky bylo formální ověření, zda se všichni respondenti vyjadřovali k procesu, se kterým mají zkušenost a který v dané galerii probíhá.

Všichni respondenti ve svých odpovědích kladně uvedli, že zprostředkovávají nefigurativní umění formou galerijní animace. Respondent 2 a 3 dále doplnili, že v jejich galeriích nerozlišují, zda se jedná o figurativní či nefigurativní dílo. Respondent 3 to zdůvodňuje tvrzením, že pro děti je abstraktní umění přirozené a pochopitelné, proto jeho formu dopředu neřeší.

Otázka 2: Pokud ano, pro jak staré žáky tyto programy připravujete?

Druhá otázka si dává za cíl předložit, zda pro programy, které zprostředkovávají nefigurativní umění v dané galerii, existuje věková hranice jejich účastníků. Tato formulace je vytvořena v kontextu s našimi poznatky z vývojové psychologie, a to konkrétně o neschopnosti abstraktního myšlení žáků na prvním stupni ZŠ.

Ohledně věku účastníků galerijních animací zprostředkovávajících nefigurativní umění se všichni respondenti shodli na škále od předškolního věku až po žáky středních škol. Respondent 2 uvedl, že z důvodu závažných společenských témat, jež jeho galerie zprostředkovává, mají jejich programy hranici od pěti let věku, kdy dle něj je již účastník schopen abstraktně uvažovat o prostoru kolem sebe.

Nejnižší hranici pro věk účastníků galerijních programů uvedl respondent 3, a to konkrétně 1 a půl roku. Tento fakt obhajuje tvrzením, že návštěvníci velmi útlého věku mají k vyjadřování prostřednictvím linií, barev a geometrických tvarů mnohem blíže než starší jedinci. Dále zmiňuje svou domněnku, že problémy, jež vidí spíše u starších žáků na druhém stupni a středních školách, jsou zapříčiněny v přílišném ulpívání na figurativní formě výtvarného projevu na prvním stupni základních škol. Rovněž přidává domněnku, že váha, kterou dáváme vizuálnímu projevu, na prvním stupni upadá a nahrazuje ho slovní a písemné vyjádření.

Otázka 3: Jaké metody zprostředkování umění pro tento typ tvorby (nefigurativní umění) využíváte?

Z teoretické části vyplynulo, že samotná podoba galerijní animace, a tedy i metody, jež jsou při ní užity, se odvíjí od mnoha okolností a zejména od samotného galerijního lektora. Třetí otázka nám tak nabízí přehled metod, které jsou v průběhu animací jednotlivými lektory využívány.

Všichni respondenti se shodli, že škála metod, které mohou být při zprostředkování umění užity, je velmi široká a různorodá. Respondent 1 vidí

svou výhodu v tom, že jeho vystudovaným oborem je učitelství pro základní umělecké školy. Od toho se odvíjí propojení výtvarné, dramatické a hudební složky při jeho animacích.

Podobnou škálu uvádí i respondent 2, který jí doplňuje o práci s prostorem, pohybovou hru a hru v rolích. Jakákoliv forma hry a zapojení fantazie hraje velkou úlohu pro respondenta 6, který do animace zapojuje rovněž jazykové dovednosti žáků a práci s písmeny.

O možnostech zprostředkování nefigurativního umění se nejvíce vyjádřil respondent 3. Ten spíše než o aplikování již známých metod hovoří o hledání forem, jak žákům konkrétní dílo a uvažování umělce zprostředkovat. Jako příklad aktivity, která galerijním lektorům otevírá možnosti, jak účastník dokáže dílo pojímat, uvádí hru, kdy při jednom z programů tři žáci popisují daný obraz zbylé skupině účastníků, kteří mají zavázané oči. Dalším příkladem aktivit, jež užívá, je propojení klasické lineární kresby s vytvářením 3D objektů, či zhudebňování a dramatizace děl.

Respondent 4 jako jednu z metod uvádí použití hudby, v jejíž souvislosti zmiňuje postřeh z praxe, a to že účastníci animací sice jsou schopni se prostřednictvím hudby oprostit od konkrétna, nicméně popsat tento stav dovedou až žáci druhého stupně.

Otázka 4: Objevuje se rozdíl v metodách nebo obsahové složce animace nefigurativního umění na základě věku jejích účastníků?

Prostřednictvím faktu, jestli se objevují rozdíly v obsahové či metodické složce animací, nám tato otázka nabízí stěžejní informace o povědomí galerijních lektorů o psychickém vývoji jedince a o jejich případném přihlédnutí k vývojovým specifikům žáků v mladším školním věku.

Všichni respondenti se shodně vyjádřili, že k určitým obsahovým i metodickým změnám v kontextu s věkem účastníků v jejich programech dochází. Respondent 1 uvedl příklad s užitím loutky, která programem provádí mladší skupiny žáků, avšak u starších aktérů animací by tato metoda dle něj nefungovala. Rovněž respondent 2 se ztotožňuje s tvrzením, že nejmladší

návštěvníky je potřeba dostat do „bezprostředního kontaktu“ s dílem. Rozdíl v metodách uvedl respondent 4 na příkladu užití hudby. Tu užívá u žáků do 4. třídy ZŠ. U starších návštěvníků se přiklání k přímému hovoření o abstrakci a principu abstrahování.

Respondent 3 uvádí, že nabízí různé programy pro různý věk účastníků, z nichž některé, a to konkrétně pro druhý stupeň ZŠ a střední školy, mají podobnou škálu metod. Dále opětovně poukazuje, že žáci předškolního a mladšího školního věku nemají s abstraktním vyjadřováním problém. Dokonce udává, že: „Malinkaté děti se normálně abstraktně vyjadřují.“ Problém vidí v dotazování typu „co to je“ na výtvarné projevy dětí ze strany rodičů a dospělých, čímž jim dle respondenta 3 onu figurativnost podsouvají. Podobně se vyjádřil i respondent 5. Ten připouští, že pro starší žáky je nefigurativní umění přijatelnější a lépe ho chápou, nicméně o mladších žácích se domnívá, že mají výhodu v tom, že u nich nedochází k omezení způsobenému jejich zkušenostmi a vědomostmi. Nefigurativní umění tak dle respondenta 5 berou jako zajímavou hru, prostřednictvím čehož chce mladším žákům dokázat, že umění je i o prožitku a určitému momentu.

Také respondent 6 uvádí tvrzení, že již známé vědomosti jsou spíše překážkou k pochopení nefigurativního umění než jeho usnadnění. Dle něj tato rozumová rovina znesnadňuje dospělým spontánnost a výtvarnou lehkost, kterou disponují žáci do zhruba devíti let, jejichž výtvarný projev přirovnává respondent 6 například k Miróovým dílům. Výhodu mladších účastníků animací rovněž vidí v jejich velké schopnosti představivosti a fantazie, díky kterým nedělají mezi figurativním a nefigurativním uměním rozdíly. Rozdíl v metodické složce animací dle věku jejich účastníků vidí respondent 6 ve zjednodušování úkolů a otázek. Obsahové složce se však snaží co nejvíce ponechat její původní podobu. Respondent 6 rovněž upozorňuje na opatrnost při motivaci starších žáků, kteří mají tendenci napodobovat, a tím je rozvoj jejich představivosti upozaděn.

Otázka 5: Snažíte se při animaci nefigurativního díla přiblížit jeho původnímu významu (např. ve sdělení formulovaném autorem / kurátorem) či pracujete s volnou obsahovou interpretací díla, případně osobou autora?

Snahou páté otázky je zjistit, zda lektor chápe zprostředkovávané dílo jako objekt, jenž je potřeba spojovat s jeho původním smyslem daným autorem, nebo jako prostředek sloužící k volné interpretaci žáků. Úkolem otázky je rovněž přiblížit samotnou podstatu interpretace nefigurativního díla galerijními lektory žákům mladšího školního věku.

Držet se pouze záměru autora díla a co nejvíce ho účastníkům animace přiblížit je stěžejní pro respondenta 6. Objasnit esenci tvorby vybraného autora je hlavním záměrem i respondenta 1. Připouští však, že žáci často zapojují svou imaginaci, kterou si do obrazu promítají. V tomto případě jim respondent 1 dává prostor pro jejich vlastní interpretaci, po které se je však snaží vrátit k původnímu autorovu obsahu. Postřeh z praxe, o němž se respondent 1 zmiňuje, je o zásahu učitelů, ke kterému při animacích někdy dochází. Ti svými interpretacemi mohou vnucovat žákům představy, jež mají v dílech vidět, a tím celý proces zprostředkování umění narušit.

Na problém s pedagogy z prvního stupně naráží i respondent 4. Ten největší chybu vidí v systému výuky výtvarné výchovy, kdy pedagog určuje, jak se má „správně" malovat a kreslit. Když však přijde s žáky do galerie, jsou překvapeni, že umění zde vypadá jinak. Často pak dochází ke zlehčování nefigurativních děl ze strany pedagogů. Proto mnohdy musí respondent 4 o jejich podstatě přesvědčit nejen samotné žáky, ale i jejich pedagogický doprovod. Co se týká interpretace děl, respondent 4 připouští, že mladší žáci při popisu nefigurativního díla hledají konkrétno. Při samotném procesu zprostředkování umění mají však vždy první slovo a až poté je galerijním lektorem předloženo autorovo pojetí.

Podobný přístup k výkladu díla, který kombinuje autorovu a žákovu interpretaci, volí i respondent 3. Účastníkovi animace dává nejdříve dostatečný prostor se s dílem seznámit a vytvořit si jeho vlastní pojetí. Na to lektor navazuje dalšími informacemi, kterými účastníkům přiblíží umělcovo interpretaci, kterou považuje za stěžejní. Zdůrazňuje však, že ono prvotní seznámení se s dílem vlastní cestou, je pro navazující interpretaci nezbytné.

Respondent 5 nechává výklad díla zcela na žácích. Za účelem lepšího pochopení podstaty díla se přiklání spíše k přiblížení vývoje umělcovy tvorby než k jeho interpretaci.

Způsob interpretace respondent 2 odvíjí od povahy celé výstavy. Dále podotýká, že spíš než o samotné umění a jeho zprostředkování jde v jeho animacích o společenský přesah, který se galerie snaží danou výstavou vyjádřit. Často tak umění používá v jiném kontextu, než ve kterém bylo původně vytvořeno.

Otázka 6: Co si obvykle dáváte za cíl při animaci nefigurativního díla?

Odpovědi na šestou otázku řadíme rovněž jako odpovědi na otázku čtvrtou mezi stěžejní výzkumná data. Prostřednictvím vyjádřených cílů animace, si otázka dává za úkol předložit celkový postoj galerijních lektorů k procesu zprostředkování nefigurativního díla žákům mladšího školního věku a tím stanovit, jakou úlohu tyto programy plní v celkovém systému galerijně-edukačních programů.

Společným a zásadním cílem všech respondentů je zanechat v účastnících animace pozitivní prožitek spojený s galerií a uměním celkově. Respondent 1 tento cíl blíže specifikuje jako snahu vyvolat v žácích asociaci mezi moderním uměním, galerií a zážitkem. Dalším obecnějším cílem je pro respondenta 1 zprostředkovat žákům setkání s jakýmkoliv estetičnem.

Respondent 2 rozdělil cíle na nižší, které si dávají za úkol poznat umělce, zažít umění, apod. a vyšší, mezi které patří hodnocení umění, či aplikování nových poznatků ve své vlastní tvorbě.

Největším cílem pro respondenta 3 je bourání hranic, ve smyslu zpřístupnění galerie komukoliv. Poukazuje tak na šíři programů, které jeho galerie nabízí, a to jak extrovertním, tak introvertním návštěvníkům. Prostřednictvím animace tak chce jejím účastníkům ukázat, že galerie může konkurovat jakémukoliv jinému médiu a je na každém, jakým způsobem zde stráví svůj čas. Prezentovat galerii jako prostor, kde se jedinec nemusí bát

a který ho obohatí, je rovněž cílem respondenta 6. Ten spíše než nové poznatky považuje za důležité rozvoj vnímání a pozorování okolního světa.

Respondent 4 odlišuje cíle dle věku návštěvníků. U mladších žáků je to hlavně o vyvolání pozitivního prožitku. U starších návštěvníků je už cílem nový poznatek o autorovi a jeho tvorbě. Hned několik cílů uvádí respondent 5. Těmi je rozvoj motoriky, spolupráce, rozvoj barevné citlivosti a předání informace o autorovi. Důležitým úkolem pro respondenta 5 je rovněž vyvolání pocitu svobody ve vyjadřování. V tomto ohledu zmiňuje svůj postřeh z praxe, kdy vnímá velké rozdíly v žácích, kteří navštěvují jejich výtvarné dílny, a ostatními.

Otázka 7: Co se vám při zprostředkovávání nefigurativní tvorby osvědčilo / neosvědčilo?

Sedmá otázka si dává za úkol předložit osvědčené či naopak neosvědčené postupy při procesu zprostředkování nefigurativního umění. Jejím prostřednictvím je tak jednotlivým galerijním lektorům nabízen prostor pro sebereflexi jejich postupů.

Jako metodu, která se neosvědčila, zmínil respondent 1 monolog z jeho strany. Žákům tak dává větší prostor a průběh animace probíhá formou dialogu, kdy se její účastníci v ideálním případě dostanou k závěrům sami. Dále respondent 1 dodává, že v případě přecenění možností žáků ohledně interpretace díla, je potřeba opustit svůj původní záměr a přizpůsobit se. Tuto schopnost improvizace označují za důležitou všichni respondenti.

Respondent 2 jako kontraproduktivní udává přemíru aktivit snažících se předat až příliš mnoho informací. K uvolněnější formě animace se přiklání i respondent 3. Ten se faktoru různorodosti povahy účastníků a skupin snaží podřídit širokým spektrem programů.

Pro respondenta 4 je při zprostředkování nefigurativního umění osvědčenou metodou hudba. Naopak se neosvědčila práce ve skupinách. Tento model, kdy jsou účastníci rozděleni do skupin a jednotlivě plní úkoly, jejichž výsledky následně poskládají dohromady, dle něj funguje spíše u figurativního umění. Rovněž drama prvky jsou respondentem 4 uvedeny jako nevyhovující.

Přičítá to nevýhodě, kterou vidí v nedostatečných prostorách galerie. To je mnohdy umocněno nevhodným rozvržením výstavy jejím architektem. V souvislosti s tímto faktem respondent 4 poukazuje na stížnosti některých návštěvníků, kteří považují školní skupiny za rušivý element.

Respondenti 5 a 6 se souhlasně vyjadřují o různosti jednotlivých skupin a potřebě se jim přizpůsobit. Oba se dále shodně zmiňují o nových programech jako o určitých zkouškách pro ně samotné, během kterých teprve mohou zjistit, co a jak v daném programu funguje, či nefunguje. Respondent 6 v této souvislosti poznamenává, že se mu osvědčilo vyzkoušet program na danou výstavu s různými věkovými skupinami a tyto zkušenosti využít v závěru výstavy při realizaci programu pro rodiny s dětmi, kde je škála věku účastníků velmi široká a je potřeba individuálněji reagovat. Respondent 5 označuje za nefunkční sedět na místě, proto je s účastníky v neustálém pohybu po galerii. Z metod, které se mu osvědčily, udává volnost vyjadřování, kterou žákům nabízí a se kterou si dává za cíl rozvíjet jejich fantazii a vlastní myšlení.

5.3 Diskuse

Na úvod naší diskuse považujeme za důležité poznamenat, že naším cílem není přijít s jasným resumé, jak má zprostředkování nefigurativní tvorby v galerijně-edukačních programech pro žáky mladšího školního věku probíhat. Tato práce si dala za úkol tuto problematiku čtenáři přiblížit a vznést mu náměty k zamyšlení. Jak z našeho výzkumného šetření vyplynulo, daná problematika nabídla oněch námětů/problémů k diskusi hned několik.

Jak již bylo v předchozích podkapitolách uvedeno, hlavním teoretickým východiskem pro naše výzkumné šetření byl poznatek z vývojové psychologie, který říká, že schopnost abstraktního myšlení má jedinec až kolem 12. roku života. I přes tento teoreticky podložený fakt naši respondenti udávají, že abstraktní vyjadřování je pro mladší žáky přirozené a nečiní jim potíže. Jeden z respondentů tuto schopnost přisuzuje dokonce i dětem od 1,5 roku. Domníváme se, že respondenti určité výtvarné vyjadřování, jimi označované jako abstraktní, zaměňují se schopností synestézie, bohaté fantazie a představivosti, které jsou pro předškolní a mladší školní věk charakteristické.

Další tvrzení respondentů, jež bychom mohli považovat za mylný výklad ontogeneze psychiky jedince, je, že s nástupem do školy se objevují potíže s nefigurativním vyjadřováním, které dle respondentů účastníci animací do té doby mají. Z hlediska vývojové psychologie se jedná o přirozený vývoj, kdy jedinec přechází ze stadia názorného myšlení, vyznačujícím se fantazijními představami, do stadia konkrétních operací, kdy dochází k zásadním změnám myšlení souvisejícími s pojímáním skutečnosti. Respondenti to však přisuzují nesprávnému přístupu pedagogů na 1. stupni, kteří se dle nich zaměřují na figurativní zobrazování a nedávají dostatečný prostor k nefigurativnímu vyjadřování žáků. Zde musíme podotknout, že správné a dostatečné věnování se studiu skutečnosti na prvním stupni je stěžejním momentem, který rozhoduje o budoucím výtvarném projevu jedince a v ideálním případě i citlivě reaguje na ona specifika ontogeneze psychiky žáka.

Z předešlých tvrzení tak pro nás vyplývá, že respondenti nepřikládají faktu, že abstraktní myšlení se rozvíjí až kolem 12. roku života, velkou váhu a pokládají za důležité se nefigurativní tvorbě věnovat v galeriích i ve školách. Na otázku, co je cílem animací, však žádný z respondentů neuvedl konkrétní cíl spojený s nefigurativním uměním, nýbrž se všichni shodli, že jejich hlavním záměrem je představit galerii jako prostor, který obohacuje, baví a nabízí mnoho možností k trávení volného času. Cíle zaměřené na poznatky o nefigurativním umění spojují až s programy pro druhý stupeň základních škol. Napadá nás tedy, zda se spíše než o zprostředkování nefigurativního umění žákům mladšího školního věku bavíme o zprostředkování galerie jako atraktivního prostoru, a to prostřednictvím zajímavých výtvarných aktivit rozvíjejících tvořivost, vnímání a svobodné vyjadřování.

Výše zmíněné domněnky vidíme jako zajímavý podnět k dalšímu výzkumnému šetření, jenž by na zprostředkování nefigurativního umění v galerijně-edukačních programech pro žáky 1. stupně ZŠ pohlédlo ze strany samotných účastníků animací a případně by tyto programy dále diferencovalo, například dle míry interpretace děl.

Pokud zůstaneme u myšlenky zpřístupnění galerií veřejnosti, domníváme se, že by v této souvislosti bylo zajímavé tento proces uskutečnit také naopak – zpřístupnit školy galeriím. Ze zkušeností z praxe musíme uvést, že ne každá škola či pedagog má ať už z organizačních či finančních důvodů možnost se svými žáky návštěvu galerie zrealizovat. Někteří respondenti uvedli, že ve

školních skupinách vidí značné rozdíly mezi žáky, jenž se pravidelně účastní programů v jejich galerii, a ostatními „běžnými" žáky. Domníváme se tak, že pravidelné návštěvy galerie (ať už by probíhaly v jakékoliv podobě) ve škole by tyto rozdíly mohly nepatrně vyrovnávat. Je tak ke škodě, že *Vzdělávací programy paměťových institucí do škol* uskutečňované ministerstvem školství a podporující návštěvy muzeí ve školách se nevztahují na instituce zprostředkující umění.[184] Nicméně výsledek procesu návštěvy galerie ve škole a jeho vliv na výtvarné vyjádření žáků rovněž považujeme za zajímavý námět k dalšímu šetření.

Na závěr diskuse si dovolíme reagovat na příklad zprostředkování nefigurativního umění z podkapitoly 3.5 teoretické části, a to konkrétně na zprostředkování díla Jacksona Pollocka za doprovodu pohádky „Krteček na Měsíci". Kdo alespoň trochu zná tvorbu tohoto umělce, ví, že výše uvedené spojení Pollocka a Krtečka působí poněkud absurdně, ne-li úsměvně. Většina respondentů na otázku týkající se interpretace děl uvedla, že účastníci animací při samotném průběhu interpretace hledají a užívají konkrétno. Pomineme-li fakt, že si tím respondenti protiřečí k jejich výroku o schopnosti abstraktního myšlení již u žáků mladšího školního věku, tak nás tím vybízí k zamyšlení, zdali nám v případě rozvoje kreativního myšlení žáků mladšího školního věku nepostačí jejich stále ještě bohatá dětská fantazie a zdali je nutné do jejich výtvarné činnosti zahrnovat interpretace obrazů nefigurativních malířů. Je však důležité zdůraznit, že tím netvrdíme, že by nefigurativní díla měla být žákům mladšího školního věku skryta. Naopak se domníváme, že zprostředkovat prostor, kde se tato díla nachází, je pro následný kulturní rozhled a vnímání žáků zcela zásadní. O potřebě socializace umění jsme ostatně hovořili již v teoretické části práce. Jádro našeho závěrečného zamyšlení tkví v tom, zdali máme nefigurativní díla zprostředkovávat na úkor jejich pravému obsahu, jemuž žáci mladšího školního věku mohou jen zřídkakdy porozumět. Na základě celkových odpovědí respondentů a jejich otevřenosti vůči zprostředkování jakéhokoliv umění žákům mladšího školního věku, je nám jasné, že s tímto naším výrokem by jistě nesouhlasili. Znovu proto zmiňujeme, že přinést výzkumná data získaná od samotných účastníků těchto programů zprostředkování umění by bylo v rámci této problematiky více než přínosné.

[184] LEDVINA, Josef. Muzea do škol, galerie ne. *Art+Antiques* [online]. 11. 9. 2017 [cit. 2018-04-19]. Dostupné z: http://artcasopis.cz/clanky/muzea-do-skol-galerie-ne

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala problematikou zprostředkování nefigurativního umění v galerijně-edukačních programech pro žáky 1. stupně ZŠ. Teoretická část toto téma přiblížila ze tří různých aspektů. V první kapitole byly použity poznatky z teorie a dějin umění, a to za účelem nastínění vývoje nefigurativního umění a představení jeho stěžejních umělců. Druhá kapitola se zabývala pojmem abstrakce z pohledu obecné a vývojové psychologie. Seznámila nás tak se specifiky jednotlivých vývojových období, z nichž jako nejpodstatnější označujeme neschopnost abstraktního myšlení zhruba do 12. roku života. Třetí kapitola teoretické části představila proces zprostředkování umění, a to se všemi jeho souvislostmi. Kromě samotného pojmu zprostředkování umění se tak rovněž zabývala institucemi, které zprostředkovávají umění, muzejní a galerijní pedagogikou, formami zprostředkování umění a v závěru i samotným zprostředkováním nefigurativního umění žákům mladšího školního věku.

Empirická část této práce si dala za úkol umožnit nahlédnout na tuto problematiku ze strany samotných galerijních lektorů, předložit jejich poznatky z praxe a nabídnout nám tak představu o úloze zprostředkování nefigurativního umění žákům na 1. stupni ZŠ. Výzkumná data byla shromážděna prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů uskutečněných se šesti galerijními lektory. Jednotlivé otázky byly formulovány na základě námětů vycházejících z dílčích aspektů teoretické části. Respondenti se tak mohli vyjádřit k věku účastníků galerijních programů, zdali se na jeho základě mění obsahová složka animace, dále ke způsobu interpretace děl, osvědčeným a neosvědčeným metodám zprostředkování nefigurativního umění, či co je samotným cílem jejich programů. Kromě předložení zajímavých postřehů z galerijní praxe nabídla tato práce zainteresovaným čtenářům rovněž užitečné náměty k činnostem spojených se zprostředkováním umění.

Na základě analýzy výzkumných dat jsme přistoupili k závěrečné diskusi, kde jsme tato data shrnuli, subjektivně zhodnotili a vyjádřili další aspekty k zamyšlení. Největší pozornost jsme věnovali údaji, který z výzkumného šetření vyplynul, a to že galerijní lektoři nepřikládají faktu, že žáci mladšího školního věku nemají rozvinuté abstraktní myšlení, velkou váhu. Rovněž zjištění, že hlavním cílem galerijních lektorů je představit galerii jako prostor, který obohacuje a baví, označujeme jako zásadní. Na základě těchto skutečností

jsme uvedli domněnku, zda programy zprostředkovávající nefigurativní umění žákům na 1. stupni ZŠ neplní v systému galerijně-edukačních programů spíše funkci zprostředkování galerií a umění obecně, nežli funkci zprostředkování nefigurativního umění. V této souvislosti jsme uvedli námět k dalšímu výzkumnému šetření, které by do této problematiky přineslo výzkumná data získaná od samotných účastníků těchto animací.

Na závěr bych se vrátila k motivaci, která mě vedla k sepsání této diplomové práce, jež je uvedena v samotném jejím úvodu. Zde jsem vylíčila situaci, kdy jsem v Tate Modern byla svědkem zprostředkování umění Marka Rothka dětem předškolního věku. Pro nejednoho dospělého jsou díla tohoto umělce po interpretační stránce těžko uchopitelná a pro mne osobně představují silný duchovní prožitek. Na základě otevřenosti většiny galerijních lektorů vůči zprostředkování jakéhokoliv nefigurativního umění mě tak v této souvislosti napadla doplňující otázka, a to zda pro ně v rámci nefigurativního umění existuje hranice, od které by určité umění tak mladým návštěvníkům nezprostředkovávali. Odpovědi na tuto otázku už si však můžeme pouze domýšlet.

Seznam použitých zdrojů

Monografické zdroje

1) ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
2) BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0609-5.
3) BRABCOVÁ, Alexandra, ed. *Brána muzea otevřená: [průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea]*. Náchod: Juko, 2003. ISBN 80-86213-28-5.
4) FOSTER, Hal, Rosalind KRAUSSOVÁ, Yve-Alain BOIS a Benjamin H. D. BUCHLOH. *Umění po roce 1900: modernismus, antimodernismus, postmodernismus*. V Praze: Slovart, 2007. ISBN 978-80-7209-952-8.
5) FULKOVÁ, Marie. *Galerijní a muzejní edukace 2: umění a kultura ve školním kontextu/ učení z umění*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy; Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze, 2013. ISBN 978-80-7290-700-7.
6) FULKOVÁ, Marie, Lucie HAJDUŠKOVÁ a Vladimíra SEHNALÍKOVÁ. *Galerijní a muzejní edukace 1: vlastní cestou k umění; vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy; Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze; Galerie Rudolfinum, 2012. ISBN 978-80-7290-535-5.
7) GARDNER, Howard. *The arts and human development: a psychological study of the artistic process*. New York: BasicBooks, c1994. ISBN 0-465-00440-7.
8) GILLERNOVÁ, Ilona. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-683-2.
9) GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Odeon, 1992. Klub čtenářů. ISBN 80-207-0416-7.
10) HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80–7178–803–1.
11) HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy 2*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1982. ISBN 60-05-82.
12) HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. ISBN 80-7204-084-7.

13) HUYGHE, René. *Řeč obrazů ve světle psychologie umění*. Praha: Odeon, 1973. Teorie a kritika (Odeon). ISBN 01-503-73.
14) CHALUMEAU, Jean-Luc. *Přehled teorií umění*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-663-2.
15) KANDINSKY, Wassily. *O duchovnosti v umění*. Vyd. 2., nezměn. Přeložil Anita PELÁNOVÁ. Praha: Triáda, 2009. Delfín (Triáda). ISBN 978-80-87256-08-4.
16) KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. Praha: Argo, 2000. ISBN 80-7035-155-1.
17) KROUPA, Jiří. *Školy dějin umění: metodologie dějin umění 1*. 2., přeprac. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4247-6.
18) KULKA, Tomáš, CIPORANOV, Denis, ed. *Co je umění?: Texty angloamerické estetiky 20. století*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010. ISBN 978-80-87378-46-5.
19) LAMAČ, Miroslav. *Myšlenky moderních malířů: (od Cézanna po Dalího)*. 4., přeprac. vyd. Praha: Odeon, 1989. Klub čtenářů (Odeon). ISBN 80-207-0087-0.
20) MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury 3*. Praha: IDEA SERVIS, 2000. ISBN 80-85970-31-7.
21) NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie: (Sylabus přednášek)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. ISBN 80-7040-922-3.
22) NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Academii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
23) PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
24) ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3003-4.
25) ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Škola muzejní pedagogiky 1: Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1866-7.
26) ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ, Lucie a Michaela TRPIŠOVSKÁ, MIKULEJSKÁ, Dana, ed. *František Frank Frantík François Kupka*. Praha: Národní galerie v Praze, 2013. ISBN 978-80-7035-520-6.

27) ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
28) TROJAN, Raoul a Bohumír MRÁZ. *Malý slovník výtvarného umění*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-22338-9.
29) TŘEŠTÍK, Michael. *Umění vnímat umění: guerilla writing about art*. Praha: Gasset, 2011. Modrý Mauricius. ISBN 978-80-87079-15-7.
30) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
31) VÁVRA, Jiří. *Od impresionismu k postmoderně: dějiny vizuálního umění*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001. ISBN 80-7182-120-9.
32) WORRINGER, Wilhelm. *Abstrakce a vcítění: příspěvek k psychologii stylu*. Přeložil David FILIP. Praha: Triáda, 2001. Delfín (Triáda). ISBN 80-86138-35-6.

Internetové zdroje

1) BRABCOVÁ, Lucie. Umění 20. a 21. stol. jako inspirační zdroj výtvarné práce v MŠ [online]. Plzeň, 2015 [cit. 2018-04-07]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/e5bfa9/>. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.
2) GOTTESMAN, Sarah. *How to Teach Art to Kids, According to Mark Rothko* [online]. Jan 15, 2018 [cit. 2018-02-20]. Dostupné z: https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-teach-art-kids-mark-rothko
3) HROUZEK, Petr. Arteterapie ve speciální pedagogice Účinné faktory vývojové arteterapie - integrativní přístup [online]. Brno, 2006 [cit. 2018-04-06]. s. 81 Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/gvkmn/>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Pavel Mühlpachr.
4) KARMEL, Pepe. *The Golden Age of Abstraction: Right Now: Riffing on the past as it comments on our own time, contemporary abstraction evokes landscapes, bodies, signs, buildings, and much more* [online]. 04/24/13 [cit. 2018-02-25]. Dostupné z: http://www.artnews.com/2013/04/24/contemporary-abstraction/

5) LEDVINA, Josef. Muzea do škol, galerie ne. *Art+Antiques* [online]. 11. 9. 2017 [cit. 2018-04-19]. Dostupné z: http://artcasopis.cz/clanky/muzea-do-skol-galerie-ne
6) MASAŘOVÁ, Yvona. Apozice obrazu - Metoda kruhové oscilace, její uplatnění při přípravě a realizaci edukačních programů pro školní skupiny a dětské návštěvníky v galerijní praxi [online]. Brno, 2009 [cit. 2018-04-07]. s. 17Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ko6qf/>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Hana Stehlíková Babyrádová.
7) ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ, Lucie. *Kniha jako cesta k opakovanému setkání s uměleckým dílem – zprostředkování umění skrze klasické médium* [online]. 2/2014 [cit. 2018-03-08]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=51
8) Informace pro uchazeče. *Ketedra výtvarné výchovy Pedagogická fakulta Univerzita Palackého v Olomouci* [online]. [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: http://kvv.upol.cz/?seo_url=kvv-pro-uchazece
9) Stálé workshopy. *Museum Kampa* [online]. [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: http://www.museumkampa.cz/stale-workshopy/
10) Navazující magisterské studium. *Masarykova univerzita* [online]. [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: https://www.muni.cz/uchazeci/navazujici-magisterske-studium/vyberte-si-obor/10475-galerijni-pedagogika-a-zprostredkovani-umeni
11) Pollock Art Statements 1943 - 1947. *Georgetown University* [online]. [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: http://faculty.georgetown.edu/irvinem/visualarts/Pollock-ArtStatements-1943-1947.pdf
12) Artpark: Artparking - kurzy současného umění pro děti. *Galerie Rudolfinum* [online]. Praha, c2018 [cit. 2018-04-07]. Dostupné z: http://www.galerierudolfinum.cz/cs/artpark/artparking-kurzy-soucasneho-umeni-pro-deti/
13) Umění. In: *Nechybujte* [online]. Lingea, 2017 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: https://www.nechybujte.cz/slovnik-soucasne-cestiny/um%C4%9Bn%C3%AD

14) Skutečnost. In: *Nechybujte* [online]. Lingea, 2017 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: https://www.nechybujte.cz/slovnik-soucasne-cestiny/skute%C4%8Dnost

Seznam příloh

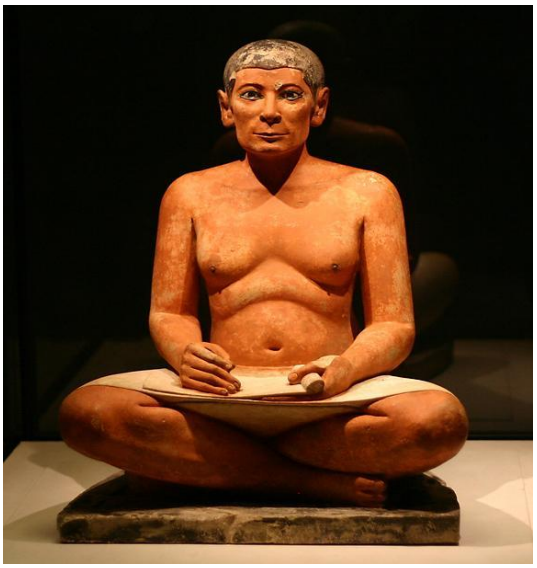
I. Obrazové přílohy k teoretické části **85**

II. Ukázky pracovních listů k teoretické části **93**

III. Výzkumné otázky **98**

Přílohy

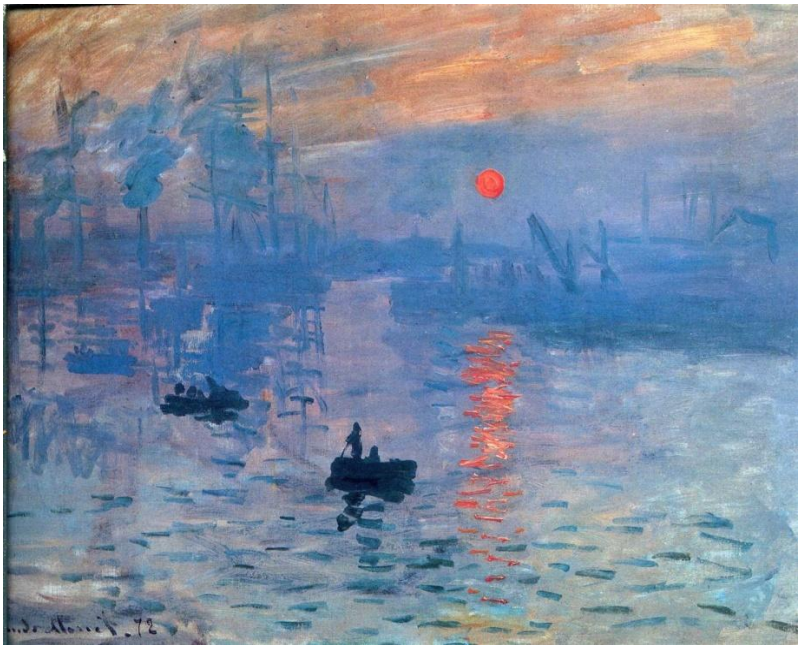
I. Obrazové přílohy k teoretické části



Obr. 1: Sedící písař [185]

Obr. 2: Výzdoba hrobky v Luxoru[186]

[185] Sedící písař. In: *Wikipedia* [online]. 2 000 př. n. l. [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Seated_Scribe
[186] Výzdoba hrobky v Luxoru. Dostupné z: http://www.alamy.com/stock-photo-luxor-egypt-deir-el-madina-hinister-senedgem-tomb-painting-on-walls-9277294.html.



Obr. 3: Claude Monet – Imprese: východ slunce [187]

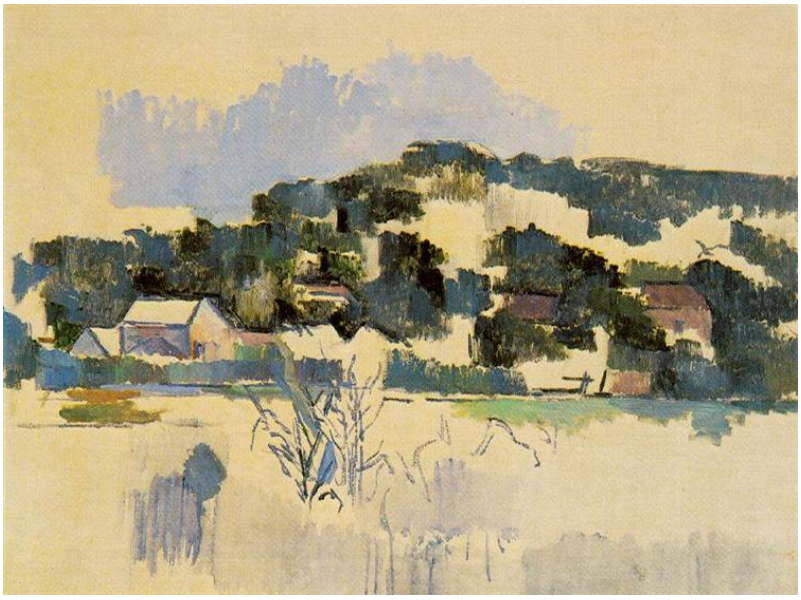
Obr. 4: Edouard Manet – Snídaně v trávě[188]

[187] MONET, Claude. Imprese: východ slunce. In: *Wikiart* [online]. 1873 [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/claude-monet/impression-sunrise
[188] MANET, Edouard. Snídaně v trávě. In: *Wikiart* [online]. 1863 [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/edouard-manet/the-luncheon-on-the-grass-1863

Obr. 5: Pablo Picasso – Avignonské slečny[189]

Obr. 6: Vasilij Kandinsky – První abstraktní akvarel[190]

[189] PICASSO, Pablo. Avignonské slečny. In: *Wikiart* [online]. 1907 [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/pablo-picasso/the-girls-of-avignon-1907
[190] KANDINSKY, Vasilij. První abstraktní akvarel. In: *Wikiart* [online]. 1910 [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/wassily-kandinsky/first-abstract-watercolor-1910



Obr. 7: Paul Cezanne – Domy na kopci[191]

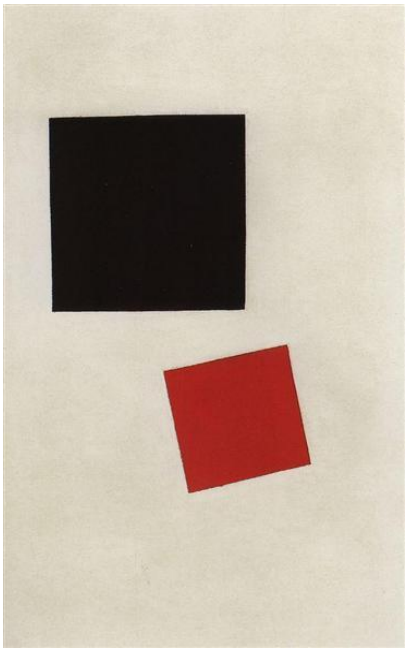
Obr. 8: Pablo Picasso – Domy na kopci[192]

[191] CEZANNE, Paul. Domy na kopci. In: *Wikiart* [online]. 1903 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/paul-cezanne/houses-on-the-hill
[192] PICASSO, Pablo. Domy na kopci. In: *Wikiart* [online]. 1909 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/pablo-picasso/houses-on-the-hill-1909

Obr. 9: Marcel Duchamp - Fontána[193]

Obr. 10: Piet Mondrian – Strom A[194]

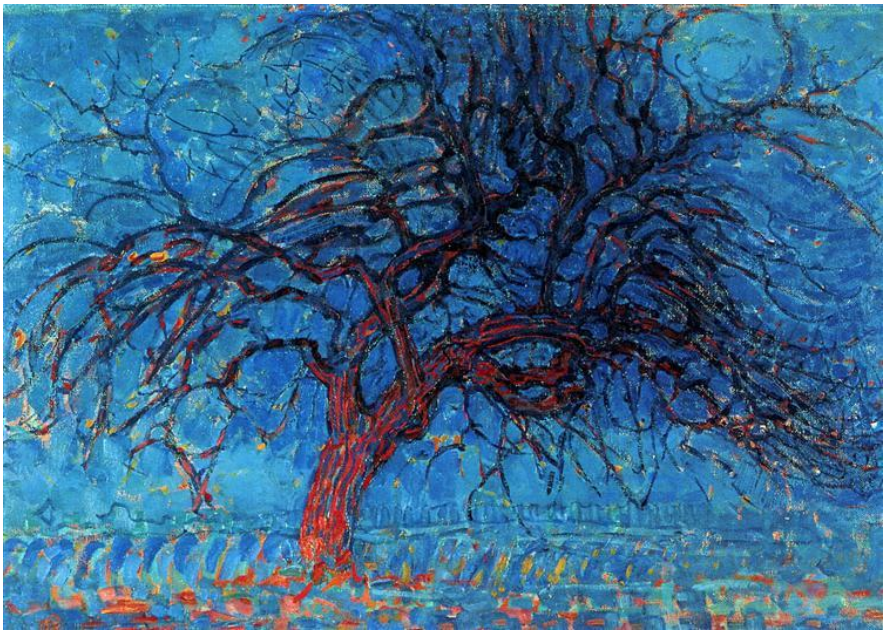
[193] DUCHAMP, Marcel. Fontána. In: *Wikiart* [online]. 1917 [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/marcel-duchamp/fountain-1917
[194] MONDRIAN, Piet. Strom A. In: *Tate* [online]. 1913 [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: http://www.tate.org.uk/art/artworks/mondrian-the-tree-a-t02211



Obr. 11: Kazimir Malevich – Černý a červený čtverec[195]

Obr. 12: Jackson Pollock – Číslo 5[196]

[195] MALEVICH, Kazimir. Černý a červený čtverec. In: *Wikiart* [online]. 1915 [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/kazimir-malevich/black-square-and-red-square-1915-1
[196] POLLOCK, Jackson. Number 5. In: *Wikiart* [online]. 1948 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/jackson-pollock/number-5-1948-1

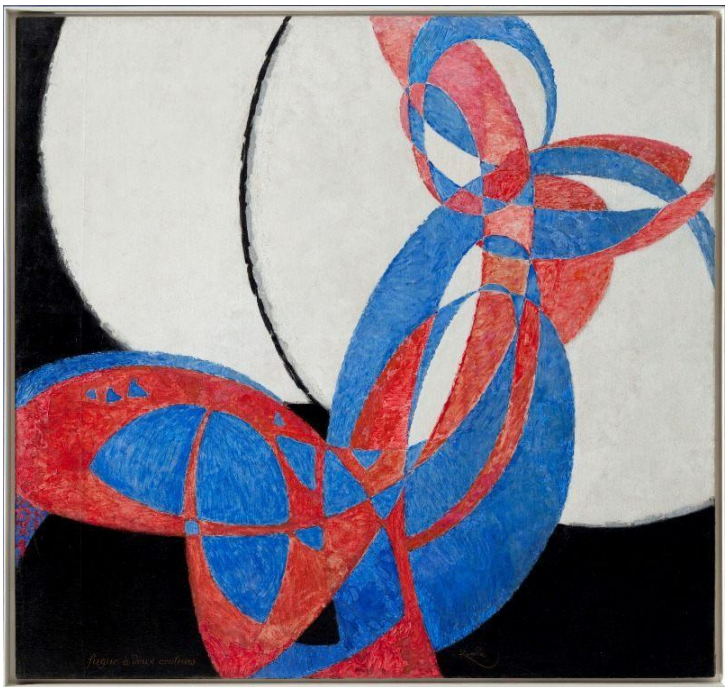


Obr. 13: Piet Mondrian – Červený strom[197]

Obr. 14: Piet Mondrian - Šedý strom[198]

[197] MONDRIAN, Piet. Červený strom. In: *Wikiart* [online]. 1910 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/piet-mondrian/avond-evening-the-red-tree-1910
[198] MONDRIAN, Piet. Šedý strom. In: *Wikiart* [online]. 1911 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/piet-mondrian/the-gray-tree-1911

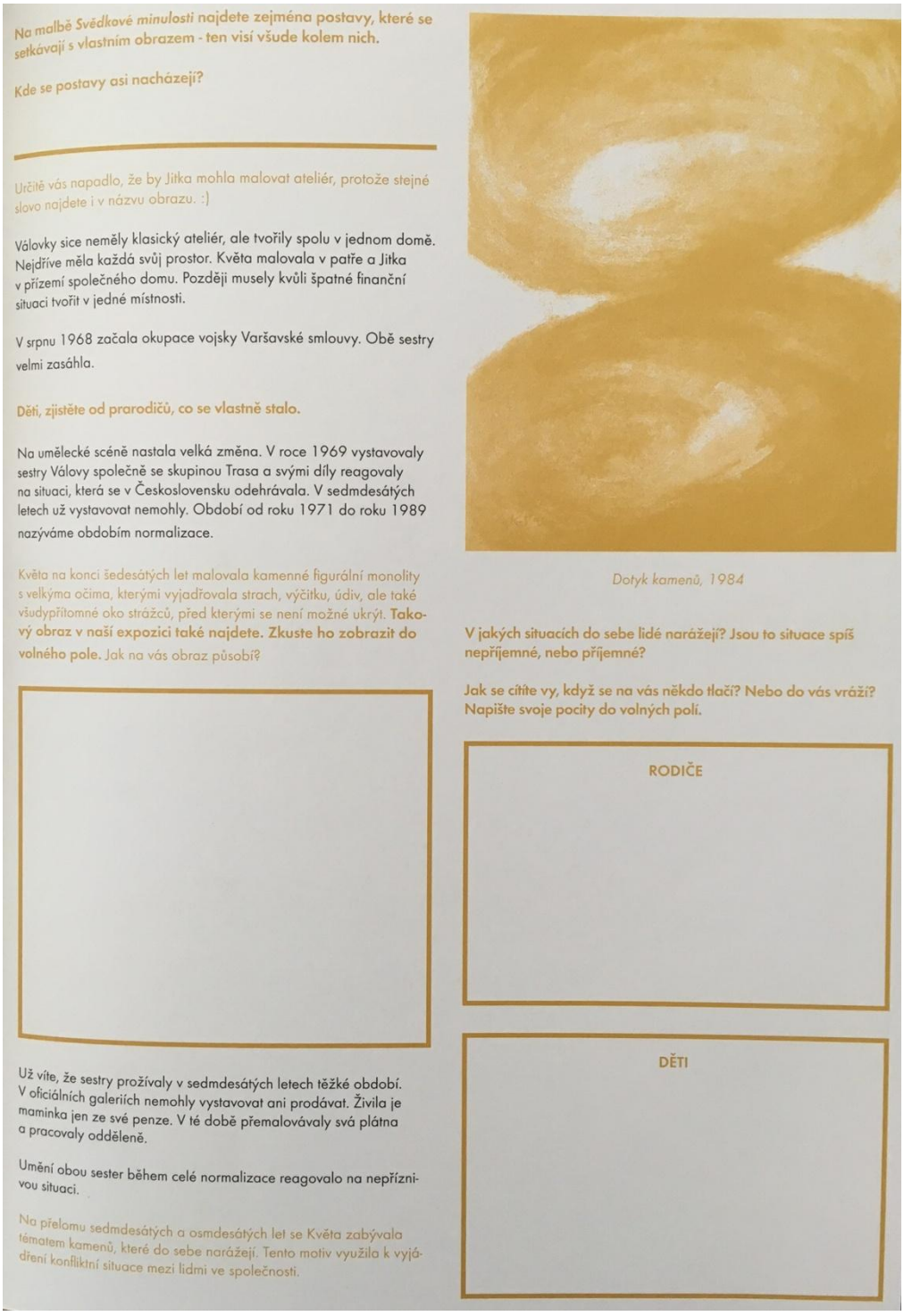
Obr. 15: Piet Mondrian – Rozkvetlá jabloň[199]



Obr. 16: František Kupka – Dvoubarevná fuga[200]

[199] MONDRIAN, Piet. Rozkvetlá jabloň. In: *Piet Mondrian* [online]. 1912 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: http://www.piet-mondrian.org/the-flowering-apple-tree.jsp
[200] KUPKA, František. Dvoubarevná fuga. In: *Národní galerie v Praze* [online]. 1912 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: http://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O_5942

II. Ukázky pracovních listů k teoretické části



Na malbě *Svědkové minulosti* najdete zejména postavy, které se setkávají s vlastním obrazem - ten visí všude kolem nich.

Kde se postavy asi nacházejí?

Určitě vás napadlo, že by Jitka mohla malovat ateliér, protože stejné slovo najdete i v názvu obrazu. :)

Válovky sice neměly klasický ateliér, ale tvořily spolu v jednom domě. Nejdříve měla každá svůj prostor. Květa malovala v patře a Jitka v přízemí společného domu. Později musely kvůli špatné finanční situaci tvořit v jedné místnosti.

V srpnu 1968 začala okupace vojsky Varšavské smlouvy. Obě sestry velmi zasáhla.

Děti, zjistěte od prarodičů, co se vlastně stalo.

Na umělecké scéně nastala velká změna. V roce 1969 vystavovaly sestry Válovy společně se skupinou Trasa a svými díly reagovaly na situaci, která se v Československu odehrávala. V sedmdesátých letech už vystavovat nemohly. Období od roku 1971 do roku 1989 nazýváme obdobím normalizace.

Květa na konci šedesátých let malovala kamenné figurální monolity s velkýma očima, kterými vyjadřovala strach, výčitku, úděv, ale také všudypřítomné oko strážců, před kterými se není možné ukrýt. **Takový obraz v naší expozici také najdete. Zkuste ho zobrazit do volného pole.** Jak na vás obraz působí?

Už víte, že sestry prožívaly v sedmdesátých letech těžké období. V oficiálních galeriích nemohly vystavovat ani prodávat. Živila je maminka jen ze své penze. V té době přemalovávaly svá plátna a pracovaly odděleně.

Umění obou sester během celé normalizace reagovalo na nepříznivou situaci.

Na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let se Květa zabývala tématem kamenů, které do sebe narážejí. Tento motiv využila k vyjádření konfliktní situace mezi lidmi ve společnosti.

Dotyk kamenů, 1984

V jakých situacích do sebe lidé narážejí? Jsou to situace spíš nepříjemné, nebo příjemné?

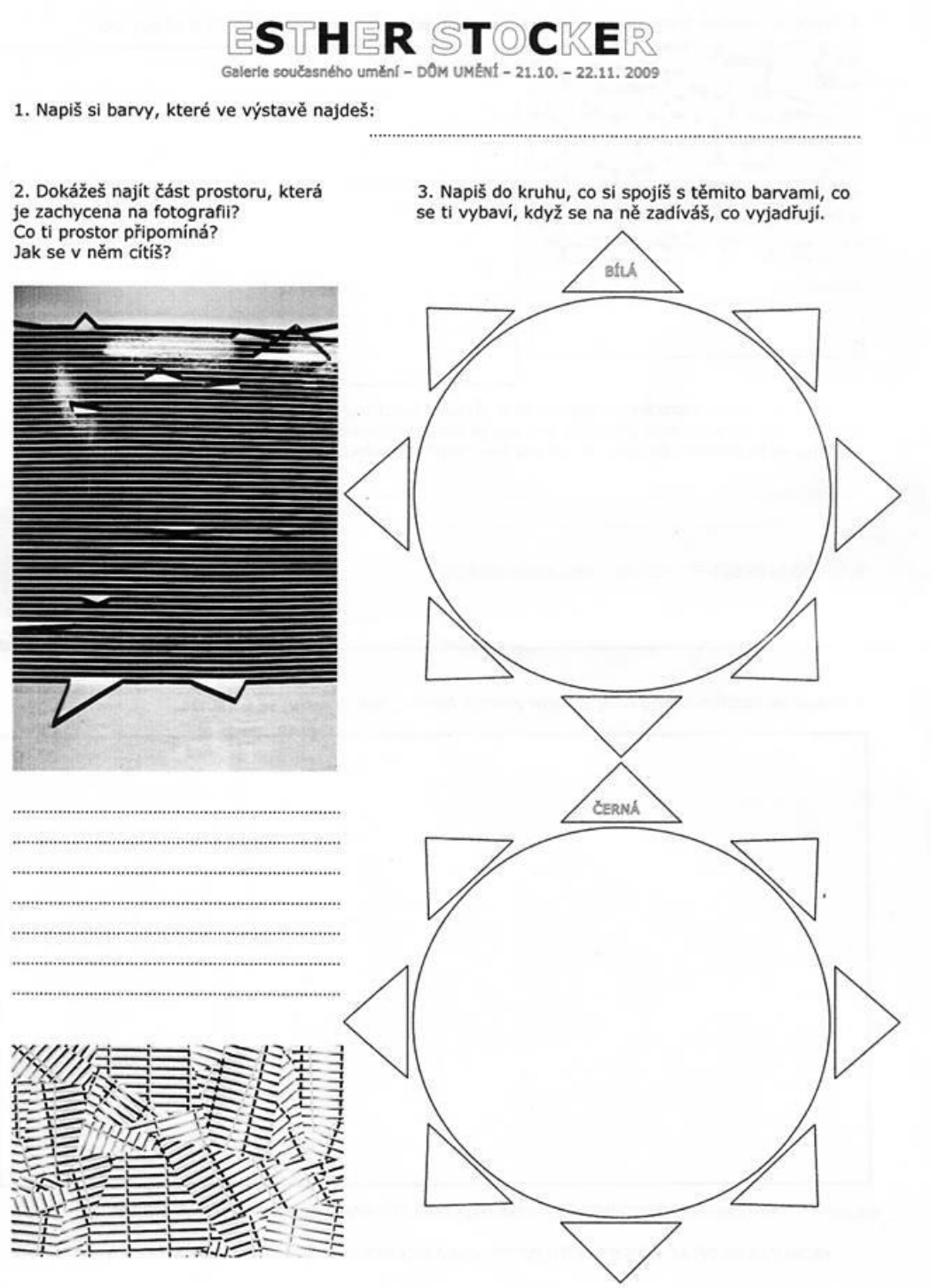
Jak se cítíte vy, když se na vás někdo tlačí? Nebo do vás vráží? Napište svoje pocity do volných polí.

RODIČE

DĚTI

Obr. 1: GASK – Spolu… Jitka a Květa Válovy[201]

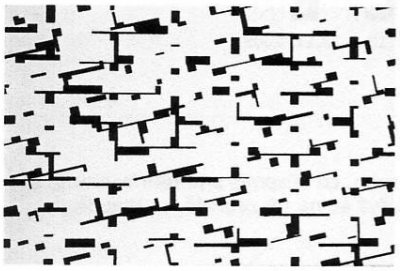
[201] HASALOVÁ, Ivana. *Spolu…: Jitka a Květa Válovy*. Kutná Hora: GASK - Galerie Středočeského kraje, 2017. ISBN 978-80-7065-162-1.



Obr. 2: Dům umění v Českých Budějovicích – Esther Stocker[202]

[202] KOSOVÁ, Šárka. *Esther Stocker - Pracovní list*. České Budějovice, 2009.

4. Najdi ve výstavě tento obraz. Vyber si detail a překresli ho do rámečku. Co ti připomíná?

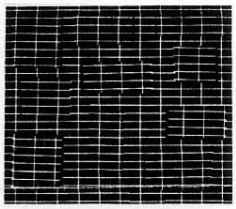


připomíná:

5. Pro Esther **NENÍ PROBLÉM** pohybovat se v různých prostorech a zachytit je pomocí jakési tajemné struktury do obrazu. Je to jako kód. Pro nás je ovšem problém najít cestu do jejího světa a jen někomu se to povede. Zamysli se, co pro tebe **NENÍ PROBLÉM**? Našel bys něco?

.....

.....



6. Víš co je to SCI-FI? Kdo dal světu slovo ROBOT?

.....

.....

7. Pokus se načrtnout svůj nový prostor pomocí černé a bílé. Inspiruj se u Esther.

R.ELLISON: *NOTHING COULD BE DONE – MEN WERE ONLY MEN, AND SPACE WAS THEIR ETERNAL ENEMY*

NEDALO SE NIC DĚLAT – LIDÉ BYLI VŽDY POUZE LIDMI A PROSTOR BYL VŽDY JEJICH VĚČNÝM NEPŘÍTELEM

Obr. 3: Dům umění v Českých Budějovicích – Esther Stocker[203]

[203] KOSOVÁ, Šárka. *Esther Stocker - Pracovní list*. České Budějovice, 2009.

Studijní materiál pro pedagogy k výstavě T. Rajlich

3 Vzdělávání

DOPORUČENÁ KLÍČOVÁ SLOVA PRO VÝUKU

řád, struktura, rastr, vrstva, geometrie, pravoúhlá síť, rukopis, textura, malba, monochrom

NÁMĚTY K ČINNOSTEM VE ŠKOLE

DO HLUBIN STRUKTURY

Motivace

Měli jste někdy chuť ochutnat barvu? Proč? Měli jste někdy chuť ponořit ruku do kádě naplněné hustou barvou? Co vás na tom lákalo? Jaký je rozdíl mezi vodovými a temperovými a jinými barvami? Zkoušeli jste někdy vytvořit silnou vrstvu malby? Čím by mohla být zajímavá? Může být „chutná a šťavnatá" i malba, barva na papíře nebo na plátně? Čím to je? (odstín barvy, zpracování – lavírování, pastózní barvy, stopy štětce atd.)

Popis činnosti

Pozorně si prohlédněte své oblečení (můžete použít lupu), máte na sobě nějakou látku, která má zajímavou strukturu? Za použití jedné barvy v silné vrstvě se pokuste tuto strukturu napodobit. Pokryjte kartónový čtverec nebo obdélník (cca 10x10 cm) asi 3 mm silnou souvislou vrstvou barvy. Pomocí nejrůznějších nástrojů (hřeben, vidlička, špejle, provázky apod.) zkuste vytvořit plastický reliéf podle vzoru látky a vystihnout její pravidelnou strukturu. Zkuste vytvářet různé variace a vytvořit tak vzorník struktur a odstínů.

Reflexe

Pozorujte jednotlivé malby, čím se od sebe liší? Rozpoznáte, jakým způsobem kdo postupoval, jaký použil nástroj? Jsou vidět tahy štětce, brázdy od špejlí, nebo je plocha pečlivě uhlazená? Připomínají vaše malby – struktury nějaké konkrétní materiály? Prohlédněte si obrazy Tomáše Rajlicha, napadá vás, jakým způsobem postupoval na jednotlivých obrazech?

V SÍTI

Motivace

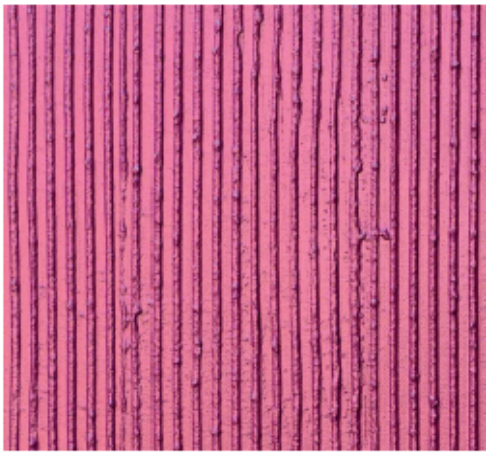
Vzpomenete si na některé společenské hry, při kterých se rozmisťují kartičky nebo čtverečky na stůl? Na čem jste si při rozdávání dávali záležet? Pracujte ve dvojicích asi s 30 kartičkami (čtverci, obdélníky) a zkuste vytvořit pravoúhlou síť (nejlépe na podložce barevně odlišné od karet). Přijdete na dvě různé možnosti? Někdy jsou „čáry" tvořeny bílými kartičkami, jindy tmavým podkladem/podlahou.

Popis činnosti

Etuda s provázky (ve skupinkách nebo v jedné velké skupině), focení a následná animace.
Studenti sedí ve čtverci a pomocí provázků vytvoří síť – kolmé přímky vzniknou držením provázku ve dvojicích proti sobě. Podařilo se vám vytvořit pravidelný čtvercový rastr? Zkuste nyní síť a její vnitřní uspořádání trochu rozpohybovat; je dobré se předem domluvit, jak budete postupovat (rozšiřování a smršťování čtverců, uvolňování a napínání, zešikmení apod.). Za pomoci digitálního fotoaparátu (a stativu) fot'te postupně jednotlivé pohyby sítě, poté vytvořte jednoduchou animaci v programu Windows Movie Maker.

Reflexe

Zhlédněte film/y a sdělte ostatním, jak se vám pracovalo. Co bylo na práci nejnáročnější, nejzajímavější, nejzábavnější? Dá se docílit dojmu pohybující se sítě i v kresbě? Jak?

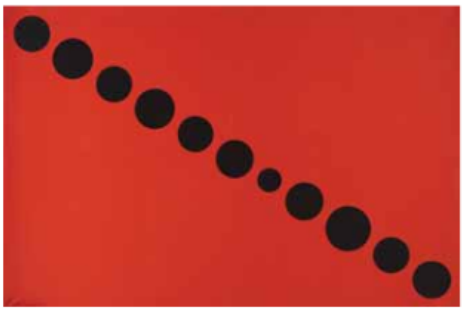


HALA (detail obrazu), 2008, akryl na plátně, 120x120 cm

Obr. 4: Národní galerie v Praze – Studijní materiál pro pedagogy k výstavě T. Rajlich[204]

[204] Studijní materiály. *Národní galerie v Praze* [online]. [cit. 2018-04-13]. Dostupné z: http://www.ngprague.cz/studijni-materialy

o rozsáhlou dokumentaci, obsaženou nejen ve výstavním katalogu, ale i v objemné antologii dobových textů historiků umění, kritiků, filosofů a sociologů, vycházející současně se zahájením výstavy. Jde o mimořádně komplexní a zasvěcený pokus, který představuje novou etapu v poznávání nedávného vývoje umění v Čechách. Výstava *Ostrovy odporu* je sama o sobě odvážným tvůrčím činem, ukazujícím publiku, že hledání nového jazyka umění bylo a zůstává procesem nejen složitým, ale také přirozeně inspirativním, neustále překvapujícím a mnohdy zábavným.
„Ostrovy odporu otevírá Národní galerie dveře i prostor k prezentaci současného umění prostřednictvím autorských výstav silných kurátorských osobností. Považujeme je za první čin, po němž budou následovat další projekty," řekl Vladimír Rösel, generální ředitel Národní galerie v Praze.



Jiří Skála, *Anarchismus*, z cyklu *Koncentrovaná Helvetika*, 2003
akryl, plátno, Sbírka Marek

2 Vzdělávání

DOPORUČENÁ TÉMATA:
akční umění
umění politicky či sociálně angažované
dokumentace a prezentace umění akce
nové technologie a současné umění

NÁMĚT K ČINNOSTI V GALERII A VE ŠKOLE

NENÍ TO JEDNO...
Motivace
Současné umění má mnoho podob. Spolu s pracovním listem, který jsme pro vás připravili, můžete prozkoumat jednu zajímavou oblast snah současných umělců a umělkyň, umění, které se zaměřuje na reflexi a zviditelnění sociálních nebo politických témat.

Úvod
2. patro, expozice umění 60. let 20. století (pracovní list číslo 1)
1) Prozkoumejte stálou expozici českého umění 60. let 20. století ve 2. patře Veletržního paláce. Soustřeďte se na dílo Milana Knížáka Demonstrace jednoho a diskutujte o něm. Věnujte se pojmu akční umění (o něm se můžete dozvědět ve stručnosti v oranžovém rámečku). *Co vás na dílu zaujme? Co přineslo divákům, co autorovi? Setkali jste se sami s nějakou uměleckou akcí? (Např. fiktivní atomový výbuch v pořadu ČT2 Panoráma v roce 2007 realizovaný skupinou Ztohoven či akce Romana Týce Semafory z roku 2007, při které Týc nahradil panáčky ze semaforů panáčky, kteří venčí psi, vedou děti, močí apod.). Jak na vás akce, kterou jste zažili, zapůsobila?*

Akční umění
Pojmem akční umění je označován umělecký proud formující se od 50. let 20. století. Již od počátků 20. století můžeme sledovat experimenty umělců, které vedly k proměně zažitých představ o umění (např. Marcel Duchamp a jeho ready-mades). Ve druhé polovině 20. století pak vznikla potřeba narušit hranici vedenou mezi uměním a životem. Umělci se rozhodli propojovat nejen různé umělecké druhy (výtvarné umění, hudbu, tanec, poezii...), ale také samotné umění s běžným životem. Vyšli se svým uměním mezi diváky, popřípadě vymýšleli takové akce, při nichž hranice mezi divákem a aktérem zcela zmizela. Cílem těchto akcí bylo nabídnout zapojení do nečekané, výjimečné aktivity, která umožní zapomenout na obvyklé starosti, zvyky či předsudky a naopak přinese ozvláštnění a obohacení života účastníků. Umělci tedy nevytvářeli klasické obrazy, sochy, ale soustředili se na nové formy umění, jakými byly akce, happeningy atd. Vzhledem k nehmotné povaze akčního umění pak volili fotografie, zápisky apod. k zaznamenání svých akcí a jejich další prezentaci. Jednou z důležitých akcí je i práce Milana Knížáka Demonstrace jednoho z roku 1964. Více o ní si můžete přečíst přímo na panelu vedle vystavené fotografie.

2) Poté, co vše prodiskutujete, pracujte s pracovními listy č. 1.

3) Po skončení samostatné práce s pracovním listem vytvořte trojice a vzájemně si představte své zápisky. Poté diskutujte celá třída dohromady. V čem jsou si obě demonstrace podobné? Co je odlišuje?

Po skončení diskuse se přesuňte do výstavy Ostrovy odporu v 1. patře.

Obr. 5: Národní galerie v Praze – Studijní materiál pro pedagogy k výstavě Ostrovy odporu[205]

[205] Studijní materiály. *Národní galerie v Praze* [online]. [cit. 2018-04-13]. Dostupné z: http://www.ngprague.cz/studijni-materialy

III. Výzkumné otázky

Otázka 1: Zprostředkováváte žákům nefigurativní umění formou galerijních animací?

Otázka 2: Pokud ano, pro jak staré žáky tyto programy připravujete?

Otázka 3: Jaké metody zprostředkování umění pro tento typ tvorby (nefigurativní umění) využíváte?

Otázka 4: Objevuje se rozdíl v metodách nebo obsahové složce animace nefigurativního umění na základě věku jejích účastníků?

Otázka 5: Snažíte se při animaci nefigurativního díla přiblížit jeho původnímu významu (např. ve sdělení formulovaném autorem / kurátorem) či pracujete s volnou obsahovou interpretací díla, případně osobou autora?

Otázka 6: Co si obvykle dáváte za cíl při animaci nefigurativního díla?

Otázka 7: Co se vám při zprostředkovávání nefigurativní tvorby osvědčilo / neosvědčilo?

Zdroje příloh

1. CEZANNE, Paul. Domy na kopci. In: *Wikiart* [online]. 1903 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/paul-cezanne/houses-on-the-hill
2. DUCHAMP, Marcel. Fontána. In: *Wikiart* [online]. 1917 [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/marcel-duchamp/fountain-1917
3. HASALOVÁ, Ivana. *Spolu...: Jitka a Květa Válovy*. Kutná Hora: GASK - Galerie Středočeského kraje, 2017. ISBN 978-80-7065-162-1.
4. KANDINSKY, Vasilij. První abstraktní akvarel. In: *Wikiart* [online]. 1910 [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/wassily-kandinsky/first-abstract-watercolor-1910
5. KOSOVÁ, Šárka. *Esther Stocker - Pracovní list*. České Budějovice, 2009.
6. KUPKA, František. Dvoubarevná fuga. In: *Národní galerie v Praze* [online]. 1912 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: http://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O_5942
7. MALEVICH, Kazimir. Černý a červený čtverec. In: *Wikiart* [online]. 1915 [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/kazimir-malevich/black-square-and-red-square-1915-1
8. MANET, Edouard. Snídaně v trávě. In: *Wikiart* [online]. 1863 [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/edouard-manet/the-luncheon-on-the-grass-1863
9. MONDRIAN, Piet. Strom A. In: *Tate* [online]. 1913 [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: http://www.tate.org.uk/art/artworks/mondrian-the-tree-a-t02211
10. MONDRIAN, Piet. Rozkvetlá jabloň. In: *Piet Mondrian* [online]. 1912 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: http://www.piet-mondrian.org/the-flowering-apple-tree.jsp
11. MONDRIAN, Piet. Šedý strom. In: *Wikiart* [online]. 1911 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/piet-mondrian/the-gray-tree-1911
12. MONDRIAN, Piet. Červený strom. In: *Wikiart* [online]. 1910 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/piet-mondrian/avond-evening-the-red-tree-1910

13. MONET, Claude. Imprese: východ slunce. In: *Wikiart* [online]. 1873 [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/claude-monet/impression-sunrise
14. PICASSO, Pablo. Domy na kopci. In: *Wikiart* [online]. 1909 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/pablo-picasso/houses-on-the-hill-1909
15. PICASSO, Pablo. Avignonské slečny. In: *Wikiart* [online]. 1907 [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/pablo-picasso/the-girls-of-avignon-1907
16. POLLOCK, Jackson. Number 5. In: *Wikiart* [online]. 1948 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: https://www.wikiart.org/en/jackson-pollock/number-5-1948-1
17. Sedící písař. In: *Wikipedia* [online]. 2 000 př. n. l. [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Seated_Scribe
18. Studijní materiály. *Národní galerie v Praze* [online]. [cit. 2018-04-13]. Dostupné z: http://www.ngprague.cz/studijni-materialy
19. Výzdoba hrobky v Luxoru. Dostupné z: http://www.alamy.com/stock-photo-luxor-egypt-deir-el-madina-hinister-senedgem-tomb-painting-on-walls-9277294.html.