


## **Metodika I**

Metodika realizace vzdělávacího  
galerijního/muzejního programu  
(pro předškolní vzdělávání)



Možnosti realizace  
vzdělávacího programu  
v galerii a muzeu  
ve spolupráci se školou

**Marie Fulková**  
**Lucie Jakubcová Hajdušková**  
**Vladimíra Sehnalíková**

Vzdělávání v oblasti kulturní identity národa se zaměřením na galerie, muzea a školy. NAKI DF11P010VV025

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta  
Uměleckoprůmyslové museum v Praze  
Galerie Rudolfinum v Praze

Metodika byla vydána jako součást  
Programu aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity  
Ministerstva kultury ČR - NAKI - DF11P010VV025  
a s jeho finanční podporou.

Oponovali:  
Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.,  
Ústav pedagogických věd, fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci



Koncepce, texty © Marie Fulková, Lucie Jakubcová Hajdušková, Vladimíra Sehnalíková, 2013

Grafická úprava: Johanka Ověčáčková

Autoři ikon: Tereza Hejmová, Jan Matoušek, Johanka Ověčáčková

© Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013

© Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2013



## Cíl

### 1. Cíl metodiky

Cílem metodiky je popsat generalizované pedagogické postupy, které byly uplatněny a ověřeny během realizace vzdělávacích programů v tříletém výzkumném projektu NAKI DF11P010VV025 Vzdělávání v oblasti kulturní identity národa se zaměřením na galerie, muzea a školy. Dále si metodika klade za cíl poskytnout učitelům a muzejním/galerijním pedagogům informace, jak didakticky strukturovat a realizovat vzdělávací obsahy, kombinující propojení různých složek výtvarného umění a dalších forem umělecké, designérské a uměleckořemeslné tvorby. Organickou součástí těchto obsahů jsou kulturní kontexty a další umělecké oblasti tvorby (literatura, poezie, hudba, film), čímž je vytvářen edukační mezipředmětový celek s reflektivní (edukativní složkou) a s vazbou na dokumenty Rámcového vzdělávacího programu (RVP), oblast Umění a kultura, s vazbou na průřezová témata – důraz na téma kulturní a národní identity, multikulturní přístupy, etiku, morálku a mezilidské vztahy. Cílem metodiky je také přispět k samostatnému a tvůrčímu pedagogickému rozvíjení kompetencí v oblasti vizuální a kulturní gramotnosti. Může tedy sloužit i jako odborný a praktický nástroj edukace, tvorby a kognice v komplexních podmínkách socio-kulturní skutečnosti. Z hlediska realizace dobrého edukačního programu je metodika také podkladem pro účinnou spolupráci a komunikaci mezi galeriemi, muzei a školami.

### 2. Vlastní popis metodiky

Kolegyně a kolegové, vážení uživatelé,

tento metodický text vznikl jako výsledek tříletého projektu NAKI DF11P010VV025 a vychází ze zkušenosti vyučujících všech stupňů škol a galerijních pedagogů Uměleckoprůmyslového musea v Praze (UPM) a Galerie Rudolfinum, kteří v běžném provozu prakticky ověřovali edukační programy a vytvářeli jejich pedagogické rozvedení. Jsme si vědomi toho, že každá metodika je nutně zjednodušující a že v oblasti vztahující se k tzv. tvůrčím předmětům, ke kultuře a umění, nelze stanovit postupy a návody typu „krok po kroku“. Proto nabízíme několik **zobecňujících zásad**, po nichž následuje specifický text **případové studie** pro určitý věkový stupeň. Studie popisuje a interpretuje děje, které probíhaly v galerii či muzeu v specifické situaci vyučování – uvádění složek určitého edukačního programu v život. Naše zkušenost říká, že právě případové studie pomáhají čtenářům účinně objevit či rozpoznat situace podobné nebo v mnoha aspektech blízké. Věříme, že tak bude i v tomto případě. Předložené metodiky mají sloužit pedagogům ve škole, muzeu i galerii k rozvoji jejich pedagogické tvůrčí práce; nejsou návodem či receptem, ale inspirací a podnětem k osobní angažovanosti při tvorbě obsahů a situací výuky. V tomto ohledu metodiky úzce souvisejí se základní ideou RVP, oblast Umění a kultura.

K základnímu textu metodiky připojujeme **originální edukační program** k vybrané výstavě a **didaktické pokyny nebo informační zázemí** pro učitele ([www.gamuedu.cz](http://www.gamuedu.cz)), dále pak další edukační materiály, které byly používány a nakonec **možnosti pokračování programu** po návštěvě galerie/muzea, a to ve škole nebo doma jako rodinná aktivita. Ke školnímu rozvedení poskytujeme konceptovou nabídku a v některých, složitějších případech, i **návrh přípravy** na vyučovací jednotku. I tento kurikulární materiál byl ověřován v praxi.

K jednotlivým metodikám se váží dvě odborné publikace (Galerijní a muzejní edukace I a II, viz seznam literatury), které poskytují čtenáři teoretické výkladové rámce, texty kurátorů k jednotlivým výstavám a podrobnou analýzu a interpretaci průběhu vyučování a použití tištěných edukačních programů se zřetelem k didaktickému rozboru a cenné pedagogické reflexe zkušených vyučujících. Kniha Galerijní a muzejní edukace II obsahuje také množství podrobných didaktických rozborů a příprav na vyučování s vazbami na RVP.

## **Kultura a umění**

V širším, antropologickém pojetí chápeme kulturu jako celek, jako „celý způsob života“: je to integrovaný systém významů, hodnot a norem chování, které vznikají v každodenní životní praxi a jsou předávány z generace na generaci prostřednictvím socializace nebo enkulturace. Intersubjektivním předáváním sociálních významů vytváříme i symbolické řády, v nichž žijeme a které dávají našemu chování a jednání smysl; tak si vytváříme i smysl světa. Z tohoto širšího hlediska patří do kultury nejen umělecké formy podob „světa a života“, četba krásné literatury či poezie, návštěvy galerií, muzeí, divadel a koncertů, ale i běžné, situační a aktuální používání jazyka, materiálních předmětů, komunikačních technologií, strojů a technických zařízení; k projevům kultury patří například i fotografování, filmování, sledování televize a reklamy, jízda automobilem, móda, školní docházka, obchodování, kreslení pastelkou s dětmi i práce v laboratoři na výzkumu DNA.

V čem je umění, jako součást kultury, specifické a proč ho potřebujeme? Umělecké ztvárnění světa a života je aktivním, jedinečným činem, který dává svobodu sdělit a vyjádřit obsahy, které jinak vyjádřit nelze. Dává možnost uchopit složitost, unikavost světa a člověka v jejich tajemství, prožívání, vztazích, v rozporech i neoddělitelnosti. Umožňuje zcela zvláštní druh poznání a klade otázky, které problematizují až příliš zjednodušené „pravdy“, jimiž si společnost zjednodušuje svět. Klade i ambiciózní cíle, jak se dotknout ideálů dokonalosti, krásy, svobody nebo jak přesáhnout horizont užitečného, každodenního rozvrhu života. Aktuální podoby umění, ale i umění staré či klasické, které nikdy nepřestalo být součástí kulturního dědictví a bohatství naší současnosti, je doménou živé tvořivosti a je ve vzdělávacím systému nezastupitelné z hlediska rozvoje dítěte či mladého člověka, jeho poznávání, prožívání, senzitivity, schopností empatie i kritického, reflektujícího myšlení, bohatosti jeho osobnosti a jeho místa ve světě ve společenství druhých.

V prostředí „vizuální kultury“ a multimediálních výměn informací, kdy poznávání a prožívání je v nebyvalé míře zprostředkováváno v distanci, je setkání s originály vysoké umělecké kvality v prostředí galerie či muzea nezastupitelné. Ze zkušenosti i z výzkumu víme, že pro žáky a studenty je tato možnost vysoce atraktivní a je nezbytnou složkou jejich vizuální a kulturní gramotnosti. Z pedagogického hlediska však není možné spoléhat se na neobvyklost prostředí, na spontaneitu percepce originálního díla v kontextech výstavy. Školní, galerijní/muzejní pedagogové se ocitají společně vždy v nové a náročné situaci, která vyžaduje zajištění, moderování a mediování „situace setkání s uměleckými díly“. Navíc je potřeba vzít v úvahu kurátorské záměry, a to od samého začátku přípravy výstavy a integrovat je do příprav edukačních programů i do jejich aktuálních – prováděcích – podob.

Působení a významy budov, výstavních sálů, architektonické řešení výstav nebo sbírek, kurátorská pojetí obsahů, informační zázemí pro diváky/návštěvníky, návštěvy ve skupině s učitelem nebo průvodcem, aktivní role muzejního/galerijního pedagoga, přítomnost či role kustodů, to vše – ve zkratce – mění podstatně podmínky, metody a cíle vzdělávání a v posledku způsoby percepce uměleckých děl, než jak jsme

je zvyklí vnímat z reprodukcí a výkladů v knihách o umění nebo jako opěrný rámec výtvarné činnosti ve škole. Jak spontánní vlastní tvorba a kreativní percepce, tak systematizovaná snaha poznávání díla v souvislostech a jeho zasazování do pojmových struktur specifických disciplín (výtvarné umění a řemeslo, design, estetika, umělecká kritika, dějiny umění, vizuální teorie, kulturologie či kulturní antropologie, pedagogika a oborová didaktika) zde mají nezastupitelnou úlohu. Všechny tyto složky přípravy na vyučování je potřeba vzít v úvahu a vytvořit mezi nimi funkční vazby.

Zásadním rámcem galerijních/muzejních programů edukace je jejich vazba na Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé typy a stupně škol, oblast Umění a kultura, která je reprezentována dvěma předměty, a to výtvarnou a hudební výchovou, s dramatickou výchovou jako doplňujícím vzdělávacím oborem. Jejich obsahy lze spojovat, komparovat a posilovat ve vzájemném působení. V tomto ohledu se přímo nabízejí i další spojení s průřezovými tématy RVP a dalšími kreativními předměty: od multikulturní výchovy a osobnostní sociální výchovy, přes mediální a environmentální výchovu, až k myšlení v evropských a globálních souvislostech. „Sociální obrát“ v současném výtvarném umění je inspirací a logickou vazbou nejen v oblasti školního kurikula, ale i v oblasti zprostředkování umění v galerijních a muzejních proudech edukace.

Podle tzv. Soulské agendy společnosti UNESCO z roku 2010 mají děti základní právo na rovný přístup ke kulturnímu vzdělání a právo na jeho kvalitní provádění ve školách i v kulturních institucích. K zakotvení tohoto práva vedou nejen výše naznačené důvody rozvoje tvořivé osobnosti a její rozvoj v oblasti kulturní gramotnosti, ale i širší vize dopadů „uměleckých“ školních předmětů na kreativní a inovativní potenciality a proměny celé společnosti a možnosti vlivu v oblasti sociální zodpovědnosti, kulturní rozmanitosti a dialogu mezi kulturami. To v dnešním světě střetů různorodých kultur, náboženství, sociálních nerovností a subkulturních projevů, globálních toků informací, technokratických řešení sociálních problémů, transferů moci a bohatství v kontrastu s životní realitou lidí žijících v chudobě, není malá ambice.

### **Odkazy:**

*The Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education, UNESCO's Second World Conference on Arts Education, Seoul, the Republic of Korea, 25 – 28 May 2010. <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation>*

<http://www.gamuedu.cz>

<http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

<http://www.image-identity.eu>

## 2.1. Obecné principy galerijní a muzejní edukace

Na základě získaných dat a jejich analýzy formulujeme tři obecné principy, které jsou klíčové pro tvorbu, realizaci a evaluaci vzdělávacích programů. Tyto principy úzce navazují na požadavky současného kurikula pro gymnázia (viz RVP pro PV 2004) a vycházejí ze současných požadavků na vzdělávání v oblasti umění a kultury a tím také v oblasti zachovávání kulturních hodnot. Dále korespondují se současnou podobou a požadavky na galerijní a muzejní provoz, reflektují poslání a specifika těchto kulturních institucí, reflektují aktuální kurátorská pojetí a transformují je do vzdělávacích obsahů (učiva).

### 2.1.1. Princip první – diskursivní model edukačních programů

Pojem diskurs, který je ústředním konceptem našich edukačních modelů, je v úzkém vztahu k charakteristice kultury a umění, jak jsme je popsali výše. Odkazuje také ke konstruktivistickým pedagogickým přístupům, které se opírají o koncept diskursivní výstavby poznání a zdůrazňují význam zprostředkujících kulturních vlivů. Rozumíme jím nejen rozpravu nebo promluvu, ale také symbolický řád a režim, který usměrňuje a určuje, jakými způsoby je interpretován a reprezentován – v nejširším slova smyslu – svět. Pedagogický konstruktivismus, implicitně uplatňovaný v galerijní/muzejní pedagogice, se přiklání k teorii diskursivní výstavby poznání. V jejím základu stojí myšlenka, že diskurs je sociální akcí a prostřednictvím určitých pravidel a mediačních kulturních elementů (jazyk, řeč, vizuální zobrazení a multimediální reprezentace, atd.) vytváří významy a socio-kulturní praxi. Diskurs je tedy historicky a sociálně proměnlivé pole „výpovědí“, které jsou vždy vázány na pole „užití“. Pro galerijní a muzejní pedagogiku, rovněž tak pro výtvarnou výchovu jako školní předmět má koncept **diskursivního pole výpovědí** význam zásadní, neboť A) **umožňuje rovnocenně zahrnout výpovědi dětí, žáků, studentů**, a to i výtvarné, neverbální, kterým normálně nebývá ve škole věnována zvláštní pozornost, tak B) koncept **výpovědi jako obsahové domény**, z níž pedagogové vycházejí při výběru mediačních přístupů v podobě výběru prvků a didaktických postupů pro tvorbu edukačních programů.

Témata, či soubory idejí a formy vědění vytvářejí za určitých podmínek a v určitých pravidelnostech takzvané diskursivní formace: diskursy tak můžeme chápat jako **specializovaná pole disciplín**, rozvíjených specializovanými institucemi (muzea, galerie, výstavy katalogy, výstavy, programy studia, vzdělávací a přednášková činnost, učebnice, specializované kanály a webové komunikační platformy, atd.).

Toto pojetí, jako základní strukturní prvek, se snažíme konkretizovat v edukačních programech k výstavám. Proto se diskursivní model edukace opírá nejen o **reflektovanou praxi a tvorbu**, ale i o **analýzu historických a socio-kulturních vlivů** na generování významu a použití artefaktu v praxi. Diskursivní model edukačního programu by tedy měl mít vždy reflektivní rovinu v úrovni otázek, otevření dialogu (spontánní pre-konceptualizace) a prostoru pro objevování vazeb a odkazů k dalším „kulturním“ textům. Strukturní propojení a vztahy mezi vizuálními, verbálními, zvukovými a dalšími artefakty či „texty“ je zde podmínkou možností významu, dokonce i na vysoce subjektivní úrovni. Učení probíhá v kontextu a v prostoru mezi „viděným“ a komentovaným. Učení probíhá tedy i jako intersubjektivní, zažívaná zkušenost a její zprostředkovaná interpretace, v kontextových vazbách na kulturu a sociální situace.

Proto i objektové učení v tzv. aktivních zónách výstavy, které někdy svádí k hrám a zážitkovému okouzlení, má v diskursivním modelu učení vždy **reflektivní složku, směřující k metareflexi**. Dosáhnout úrovně náhledů na vlastní postupy a strategie myšlení je sice náročné, ale možné (národně viz odborná publikace Galerijní muzejní edukace I a II).

Edukační programy obsahují několik vrstev materiálů, vztahujících se k výstavnímu projektu: jednak je to vlastní výstava samotná a odborný katalog, dále je to tištěný soubor vlastního edukačního programu, s nabídnutými tematizacemi a konceptualizacemi výstavy (konvolut strukturovaných pracovních listů s otázkami, různými druhy fragmentovaných výpovědí (tzv. hlasů kurátora, umělce, diváka, teoretika, dítěte, atd.) a pedagogickými doprovodnými informačními materiály. To vše představuje „sbírku“ **diskursivních vrstev**, které vytvářejí pedagogům nabídku a strategie komentářů a interpretací, z nichž mohou konstruovat (vystavět) specifický, autorský model vyučování jako dialogického a intersubjektivního díla. Multidisciplinární pole diskursu výtvarné výchovy a pedagogiky zahrnuje současné teorie umění a vizuality, estetika, dějin umění, ale také oblast filosofie, estetiky, religionistiky, etiky, teorií obrazu, multimédií, gender studies, matematiky, přírodních věd a podobně. Profesionální realizace edukačního programu v takto složitém poli není možná bez rovnocenné spolupráce mezi pedagogy školy i galerie/muzea a bez znalosti kurátorského záměru (ať už je kurátor k přípravě edukace vstřícný, nebo si edukátor musí získat informace sám).

Připomínáme, že například i program pro děti předškolního věku může být – při dodržení nároků diskursivního modelu vzdělávání – velmi náročný, ačkoliv to přihlízející laici často ani nepostřehnou. Pedagogický a didaktický rozbor, evaluace a reflexe situace však vždy odhalí komplexnost a nároky přípravy.

#### ***Odkazy na literaturu:***

FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha Jinočany: Nakladatelství H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Mezi obrazy a skutečností. Výtvarná výchova na čtyřletém gymnáziu a RVP GV*. Disertační práce. Praha: Pedf UK v Praze, 2007.

FULKOVÁ, Marie, HAJDUŠKOVÁ, Lucie, SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra. *Muzejní a galerijní edukace 1. Vlastní cestou k umění. Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, a Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2012, s. 19 – 21. ISBN 978-80-7290-535-5 (UK v Praze, Pedagogická fakulta) ISBN 978-80-7101-111-8 (UPM).

FULKOVÁ, M., HAJDUŠKOVÁ, L., SEHNALÍKOVÁ, V., KITZBERGEROVÁ, L.: *Muzejní a galerijní edukace 2. Umění a kultura ve školním kontextu/Učení z umění. Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum 2012 a 2013*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta a Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2013, ISBN 978-80-729-700-7. (Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta), ISBN 978-80-7101-127-9 (Uměleckoprůmyslové museum v Praze).

ŠTECH, Stanislav. *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená*. In Brabcová, A. (ed.): *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*. Praha: Open Society Fund, 2003, s. 66-85. ISBN 80-86213-28-5.



### 2.1.2. Princip druhý – třístupňový časový model vzdělávacích programů

V současné době je v edukačních odděleních standardně připravován tzv. **jednostupňový model** edukačního programu. Jedná se o takový model, kdy si vyučující vybere vzdělávací program z nabídky galerie/muzea a na něj pak přivede své žáky. V lepším případě si vyučující vybírají takové programy, které korespondují s jejich aktuálními tematickými plány. Tento model je jak pro vyučující, tak pro edukační oddělení méně časově a kapacitně náročný. Z hlediska dlouhodobého a kontinuálního působení na účastníky programu je však méně účinný. V případě žáků mateřské školy se taková návštěva galerie a vzdělávacího programu stává epizodou, zábavným prvkem, na který budou děti rády vzpomínat, ale jen menší část z nich si odnese z takového programu specifické poznání a zkušenost. Obvykle si poznatky z jednostupňového modelu vzdělávacího programu odnášejí ti žáci, kteří například se svými rodiči galerie/muzea obvykle navštěvují.

Dalším modelem edukačního programu je tzv. **model dvoustupňový**. Tento model propojuje galerijní/muzejní vzdělávací program s předcházející nebo následující vyučovací jednotkou nebo blokem. Dvoustupňový model se objevuje například v těch galeriích a muzeích, kde vyučující a kurátoři vzdělávacích programů naváží profesně propracovanější vztah, založený na vzájemné komunikaci o obsazích a formách vzdělávacího programu. Dvoustupňový model se objevuje, když kurátoři edukace v nabídce programů alespoň naznačují možná pokračování a návaznosti na školní výuku, nebo pokud vyučující chápe vzdělávací program jako možnou počáteční (motivační) nebo završující (reflektivní, zpětnovazební) součást své výuky. Jak ze strany kurátora vzdělávacích programů, tak ze strany vyučujících vyžaduje tento model a) aktivnější přístup ke vzdělávacímu procesu a galerijnímu/muzejnímu provozu, b) hlubší znalost vztahu vzdělávacího programu a školní výuky a c) hlubší znalost vzdělávacího obsahu a jeho kontextů. Všechny tyto body považujeme za znak a měřítko profesní kompetence jak kurátora edukačních programů, tak vyučujících ze škol.

**Třístupňový model** se objevuje v současné galerijní a muzejní edukaci stále častěji. Jedná se o promyšlenou vazbu mezi školní výukou a galerijním/muzejním edukačním programem, která má minimálně tři fáze.

**První fáze:** vyučující nebo pedagog z galerie/muzea připravuje **ve školní výuce** žáky na návštěvu galerie/muzea.

Tuto fázi můžeme nazvat přípravnou, seznamovací, nebo motivační. Před ní je třeba, aby školní pedagog výstavu v galerii/muzeu osobně navštívil a informoval se o galerii/muzeu, jejich poslání, funkcích, charakteru výstavy, seznámil se s galerijním/muzejním pedagogem, zjistil, jaká je úloha kustodů a dalších pracovníků instituce, kteří se mohou v době vyučování v instituci pohybovat, atp. Během první fáze, která může mít různou hodinovou dotaci, je vhodné se zabývat dispozitivem percepce uměleckého díla a dispozitivem vyučování – také žáci se informují, kde se má vyučování odehrávat, např. diskutují o pravidlech návštěvy v galerii/muzeu, o typech galerií a muzeí, jejich poslání apod.

V této fázi je třeba také posuzovat vzdělávací obsah galerijního/muzejního programu – to znamená pracovat s žákovskými prekoncepty; testovat úroveň žákovských znalostí, zkušeností, dovedností a postojů žáků ve vztahu k obsahu programu. Na základě těchto zjištění je možné program upravit, aby lépe reagoval na vzdělávací potřeby účastníků.

*Vyučovací metody: diskuse, výtvarná tvorba, reflektivní dialog*

**Druhá fáze:** školní pedagog nebo pedagog z galerie/muzea vede **vzdělávací program v galerii/muzeu.**

V této tzv. prováděcí fázi se žáci a školní pedagog účastní vzdělávacího programu v galerii/muzeu. Zde se již operuje s žákovskými prekoncepty přímo ve vztahu k výstavě, k jednotlivým nebo vybraným exponátům a ve vztahu k dalším konceptům tematizovaným výstavou. Během vzdělávacího programu doporučujeme tvorbu žákovského a učitelského portfolia, které může obsahovat poznámky k aktivnímu žákovskému bádání, záznamy a kresby pozorování, popisy, řešení problémů, kladení a zodpovídání otázek, vedení deníku procházky výstavou, mapování prohlídky výstavy, záznamy emocionálních a asociativních postřehů, fotografování děl i zajímavých situací učení a vyučování, práci s edukačními tištěnými materiály, atd.). V případě, že má galerie vlastní výtvarný ateliér nebo možnost výtvarných dílen, probíhá učení především na základě výtvarných reflexí a prostřednictvím žákovské tvorby buď v ateliéru/dílně nebo v aktivní zóně přímo ve výstavě.

*Vyučovací metody: vedené a nevedené pozorování, diskuse, výtvarná tvorba, reflektivní dialog, reflektovaná tvorba – střídání verbálního komentáře s kresbou, fotografií a se záměrným a podrobným pozorováním/studováním artefaktů.*

**Třetí fáze:** vyučující nebo pedagog z galerie/muzea **ve školní výuce navazuje na tematizované obsahy ze vzdělávacího programu.**

Třetí fáze úzce i volně navazuje na vzdělávací program z výstavy, který potencuje tvůrčí dimenze učení. Toto pedagogické rozvedení může mít různou hodinovou dotaci. Na podkladě analýz z výzkumu se ukazuje, že dlouhodobější a provázané rozvedené klíčových konceptů vzdělávacího programu má pro školní praxi řadu výhod a pro vzdělávání žáků je vhodnější. Je možné navázat tematickými nebo metodickými řadami, výtvarným projektem nebo mezipředmětovou projektovou výukou.

Navazující výuka ve škole by měla být postavena zejména na výtvarné reflexi, tedy na aktivní tvorbě žáků, ve vazbě na konceptualizaci a re-konceptualizaci vzdělávacího obsahu galerijního/muzeijního programu. Důraz je vhodné klást na specifické výtvarné koncepty. Pro potřeby předškolního vzdělávání doporučujeme vazbu na učivo RVP ZŠ (rozvíjení smyslové citlivosti, ověřování komunikačních účinků a uplatňování subjektivity), vzhledem k absentující specifické oblasti umělecké tvorby v RVP pro PV. Celkově doporučujeme zaměřit pozornost především na emocionální složky každého poznávacího procesu a pracovat s nimi jako se základními prvky výstavby dialogu a dětské autorské tvorby.

Klíčové jsou operace s žákovskými prekoncepty, které vyvstaly v reflexi vzdělávacího programu, komparace žákovských prekonceptů v reflektivním dialogu, snaha o formulování změn ve zkušenosti žáka, v posunech ve struktuře poznatků a jejich shrnutí. To se týká také interpretace uměleckých děl. Z hlediska sémiotického není význam a smysl výtvarného díla realizován, pokud nedojde k reflexi jeho tvorby nebo působení na druhé. I tak se bude význam díla proměňovat a bude pokaždé jinak vnímán. Proto pokračujeme s doplňováním žákovského portfolia.

*Vyučovací metody: výtvarná tvorba, reflektivní dialog, projektové vyučování, metodické a tematické řady.*

Rozvrhnout a realizovat edukaci ve třech fázích je velmi žádoucí – kulturní (výtvarné) vzdělávání je procesem „pomalého myšlení“ a je vázáno na osobnostní zrání žáků a na systematizovanou výstavbu

poznatků v oblasti percepce, interpretace a individuálního rozvedení témat, která se vynořují při vyučování a učení v galerii nebo muzeu. „Instantní“ získání znalosti bez zkušenosti s vlastním hledáním a prožíváním není dobrou cestou. Jinak se z návštěvy v muzeu/galerii stane pouhá zábava bez vnitřního smyslu, něco jako „víkendová procházka po nákupním centru“.

Úskalím tříступňového modelu jsou časové a kapacitní možnosti vyučujících ze škol a kurátorů/pedagogů vzdělávacích programů. Tříступňový model vyžaduje aktivní a angažovaný přístup obou profesí. Klade také vysoké nároky na odbornost a sociální komunikaci. Domníváme se však, že se nejedná o překážky, ale relevantní nároky kladené současnou pedagogickou praxí a kulturním a uměleckým provozem.

### 2.1.3. Princip třetí – propojení různých složek výtvarného umění a dalších uměleckých forem

Další princip, který považujeme za standard a ukazatel kvality galerijních a edukačních programů, je propojení různých složek výtvarného umění a dalších forem umělecké, designérské a uměleckořemeslné tvorby a s nimi spojených kulturních kontextů v edukační mezipředmětový celek s reflektivní [edukativní] složkou.

Podle našich předchozích zkušeností a podle stávajícího stavu poznání potřeb učitelů, žáků a studentů výtvarných oborů, specificky zaměřených na galerijní a muzejní edukaci, je zřetelné, že umělecké dílo je možné poznávat pouze v kontextech. Domníváme se, že edukační programy, zprostředkující prožitek uměleckého díla, musí být **komplexními celky**: učitelé a žáci, rovněž tak i studenti učitelských výtvarných, hudebních oborů, **zacházejí s multimediálními interaktivními podklady, pracují s hudebními ukázkami, s vizuálním jazykem artefaktů, rukopisem umělce a dobovým kulturním kontextem. Umění je rozvinutým systémem výtvarných, hudebních a jiných znaků, zprostředkovávajících naši výpověď o světě.** Pojetí výtvarného umění jako **provázané znakové struktury** je inspirací pro výtvarnou výchovu i galerijní a muzejní edukaci, které jsou založeny na komunikaci a kreativitě sociální povahy.

V souvislostech hudby a výtvarného umění nabízíme pedagogům hlubší a systematizované přístupy k vazbám obou uměleckých oborů, a to v publikacích, které byly vytvořeny v rámci tohoto projektu: Bláha, Jaroslav: *Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas I/1*. Praha: Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-69-9 a Bláha, Jaroslav: *Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas I/2*. Praha: Togga, 2013. ISBN 978-80-7476-019-8. Tato publikace dává k dispozici specifické metodologické pozadí, které poskytuje umělecká komparatistika, zabývající se specifíčkostí jazyků umění.

Další hlubší vazby jsou konkretizovány v publikacích: 1) FULKOVÁ, M., HAJDUŠKOVÁ, L., SEHNALÍKOVÁ, V.: *Muzejní a galerijní edukace. Vlastní cestou k umění. Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012 a Praha: Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2012, ISBN 978-80-7290-535-5, ISBN 978-80-7101-111-8 a v 2) FULKOVÁ, M., HAJDUŠKOVÁ, L., SEHNALÍKOVÁ, V., KITZBERGEROVÁ, L.: *Muzejní a galerijní edukace 2. Učení z umění. Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum 2012 a 2013*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta a Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2013, ISBN 978-80-729-700-7., ISBN 978-80-7101-127-9.

## 2.2. Obecné zásady galerijní/muzejní edukace

Obecné zásady lze charakterizovat ve třech strukturovaných částech:

**Podmínky pro tvorbu a realizaci vzdělávacího programu**

**Edukační materiály pro školy**

**Reflexe a evaluace vzdělávacího programu**

### 2.2.1 Podmínky pro tvorbu a realizaci vzdělávacího programu

Pro přípravu a realizaci vzdělávacího programu je třeba vytvořit níže uvedené podmínky. Některé z nich jsou oběma partnerům (škola a galerie/muzeum) společné.

Červeně označené body jsou společné jak galerijním/muzejním pedagogům, tak pedagogům ze školy.

Podmínky ze strany galerijního/muzejního pedagoga

- orientuje se v problematice současného kulturního vzdělávání s ohledem na specifiku instituce, ve které pracuje
- orientuje se v současných požadavcích na školní výuku (RVP, kompetence, očekávané výstupy, učivo příslušných předmětů)
- formuluje a školám v časovém předstihu avizuje dramaturgii výstav a k nim zamýšleným vzdělávacím programům
- aktivně pracuje s databází škol (průběžně ji tvoří a aktualizuje, pravidelně nabízí širšímu okruhu škol, vytváří stálé a spolupracující skupiny učitelů z konkrétních škol)
- pravidelně organizuje setkávání s konkrétními učiteli (odborné semináře, komentované prohlídky, výtvarné dílny, přednášky)
- formuluje svou roli ve vzdělávacím programu (dohoda mezi školním a galerijním/muzejním pedagogem – rozdělení rolí, kolaborativní přístup – střídání, principy nezasahování)
- vybírá vhodné vzdělávací obsahy (koncepty) z výstavy a formuluje jejich kontexty a transformuje je do strukturovaných příprav, pracovních listů a informačních materiálů pro učitele, do zadání výtvarných úkolů a problémů v aktivních zónách ve výstavě a v ateliérech
- organizuje pravidelnou komunikaci mezi edukačním oddělením galerie/muzea a konkrétními vyučujícími ze škol
- zajišťuje vhodný prostor a atmosféru pro realizaci vzdělávacího programu (synchronizace s ostatními aktivitami galerie/muzea)
- seznámí další pracovníky galerie/muzea (např. kustody) s nároky na realizaci vzdělávacího programu
- na webových stránkách galerie/muzea včas uveřejňuje konkrétní nabídku vzdělávacích programů (např.: on-line inzerování vzdělávacích programů), a to pokud možno do úrovně pracovních materiálů v PDF určených ke stažení
- organizuje a účastní se setkávání školního a galerijního/muzejního pedagoga před programem i po něm, s možností vzájemné zpětné vazby, publikace výsledků programu na webových stránkách obou institucí, možnost vzájemného inspiračního ovlivňování

## Podmínky ze strany školního pedagoga

- orientuje se v současných požadavcích na školní výuku (RVP, kompetence, očekávané výstupy, učivo příslušných předmětů)
- orientuje se v aktuálních typech galerií a muzeí a jejich nabídce vzdělávání
- vybírá vhodné výstavy pro cílovou skupinu žáků
- navštěvuje výstavy před realizací vzdělávacího programu, účastní se komentovaných prohlídek a jiných doprovodných vzdělávacích programů instituce
- studuje dostupné odborné texty a edukační materiály k výstavě
- účastní se pravidelně setkávání s galerijním/muzejním pedagogem (odborných seminářů, komentovaných prohlídek, výtvarných dílen, přednášek)
- formuluje svou roli ve vzdělávacím programu (dohoda mezi školním a galerijním/muzejním pedagogem – rozdělení rolí, kolaborativní přístup – střídání, principy nezasahování)
- vybírá vhodné vzdělávací obsahy (koncepty) z výstavy a formuluje jejich kontexty a transformuje je do strukturovaných příprav, pracovních listů a informačních materiálů pro žáky, do zadání výtvarných úkolů a problémů realizovatelných v aktivních zónách ve výstavě a v ateliérech, ale také v následné výuce ve škole
- pravidelně komunikuje s edukačním oddělením galerie/muzea
- připravuje žáky na návštěvu výstavy a realizaci vzdělávacího programu (seznámení žáků s galerií/muzeem a pravidly chování v těchto institucích, včasná komunikace s rodiči, zajištění pedagogického doprovodu)
- zváží dostatečnou časovou dotaci pro návštěvu galerie/muzea a pro následnou výuku ve škole (výtvarný projekt, apod.)
- organizuje a účastní se setkávání školního a galerijního/muzejního pedagoga před programem i po něm, s možností vzájemné zpětné vazby, publikace výsledků programu na webových stránkách obou institucí, možnost vzájemného inspiračního ovlivňování

### 2.2.2 Edukační materiály pro školy

K úspěšné realizaci vzdělávacího programu je soubor edukačních materiálů.

K nim řadíme různé typy a formy vzdělávacích prostředků užitých během výstavy v galerii/muzeu.

*Typy edukačních materiálů a přístupů:*

- tištěné pracovní listy a sešity
- elektronické verze edu. materiálů ke stažení
- tzv. bílé desky – didaktické, informační a metodické materiály pro učitele
- interaktivní CD/DVD pro školy
- projekce filmů
- aktivní zóna ve výstavě
- digitální hry ve výstavě
- objekty určené k haptickému a jinému smyslovému vnímání
- herní zóny
- komentované prohlídky (s kurátory, umělci),
- přednášky pro pedagogy
- přípravy a scénáře na tvůrčí činnosti v ateliérech a dílnách

- výtvarné ateliéry a dílny
- mobilní dílny ve výstavě
- dětmi vedená komentovaná prohlídka
- performativní aktivity ve výstavě a jejich scénáře
- rekvizity užívané během vzdělávacího programu
- umělcem vedené výtvarné aktivity k výstavě

*Požadavky na edukační materiály (zejména pracovní sešity a listy):*

- Dobrý soubor edukačních materiálů, který v programu nabízí muzeum nebo galerie, by měl obsahovat již definovanou nabídku **konceptů** (vytvořenou na základě konceptové analýzy), která ukazuje, kam se může v **souvislostech** výuka rozvíjet dál např. v **projektovém vyučování** ve škole, v dlouhodobém horizontu nejen jednoho školního roku. Tato nabídka se objevuje v podobě **metaforizovaných názvů** pracovních listů a kapitol, které také mohou složit jako **náměty** k výtvarné práci.
- Soubor edukačních materiálů musí mít vazbu na příslušné **RVP** [kompetence, dílčí výstupy, učivo].
- **Návaznost** vzdělávacího programu na školní výuku může být zajištěna v tzv. **prodloužené výstavě**, kde je vyučujícím nabídnut katalog z výstavy [k zapůjčení, prodeji, v knihovně, atd.], edukační materiály v tištěné nebo elektronické verzi – pracovní sešit a didaktické a informační materiály pro učitele]. Učitel pracuje s reprodukcemi, které evokují původní zážitek z výstavy a umožňují detailní a pomalé zkoumání artefaktu. „prodloužená výstava“ dává také čas, potřebný k systematizaci a kontextualizaci poznatků.
- Dalším vhodným podpůrným prostředkem vzdělávacích programů je **knihovna nebo archiv edukačních sešitů, listů a odborné literatury** [katalogů, pedagogických, filosofických a teoretických textů k výstavě a programu, seznamy doporučené literatury, atp.]. Knihovna v galerii/muzeu přímo v edukačním oddělení představuje dobrý základ pro odbornou a metodickou knihovnu pro různé stupně škol, a pro učitele různých předmětů, nejen výtvarné výchovy.
- Edukační materiály by měly vtahovat rodiče a širší veřejnost do kulturních aktivit – potencialita **práce s rodičovskou veřejností** by měla být koncipována v programu.
- **Vizuální atraktivita a kvalitní grafická úprava** edukačních materiálů je výhodou – přinejmenším vytváří kultivovaný vztah k edukačnímu obsahu. Kvalita grafického řešení edukačních materiálů sice může být jednoduchá, ale neměla by se významně lišit od např. grafického zpracování katalogu. Je nanejvýš vhodné, aby edukační tištěné materiály měly profesionální grafickou úpravu, která bude dodržovat nebo dokonce rozvíjet didaktickou strukturu pracovních listů, map nebo stránek programu.
- Jsou-li součástí edukace také **aktivity performativního a dramatického charakteru**, je potřeba pro ně najít vhodné prostory (samostatná místnost, ateliér). V případě, že tyto aktivity vyžadují přímou reakci na konkrétní umělecké dílo v jeho kontextu (výstava), pak je možné dohodnout určité časové a prostorové úpravy, kdy bude možné aktivitu ve výstavě před dílem provést (recitace před dílem, etudy výtvarné dramatiky, skupinová diskuse před dílem – sezení v kruhu na podlaze, apod.). Pokud autor edukačního programu spolupracuje s kurátorem a architektem, je možné naplánovat do prostorového řešení výstavy přímo tzv. **aktivní zóny**, v nichž jsou činnosti podobného charakteru návštěvníkům výstavy umožněny.

- V případě, že se na edukačních materiálech nebo aktivitách podílí přímo **vystavující umělec**, je jeho **spolupráce s galerijním pedagogem** na koncepci a didaktickém zpracování vzdělávacích materiálů zcela nezbytná.

### 2.2.3 Reflexe a evaluace vzdělávacího programu

Reflexe a evaluace má formující a motivační funkce ve vztahu k osobnosti žáka a učitele (muzejního/galerijního pedagoga). Reflektivní dialog považujeme za základní podmínku vytváření významu v kulturním vzdělávání.

#### Reflexe

- reflexe může mít řadu podob, mezi základní zahrnujeme: verbální (mluvená, písemná), výtvarná nebo jiná umělecká reflexe, individuální nebo skupinová
- zvláštním typem reflexe může být tzv. reflektivní dialog, který probíhá minimálně mezi dvěma reflektujícími, kteří spolu vedou rozhovor, vzájemně si vypráví o svých zkušenostech, kladou si otázky a reagují na odpovědi partnera; reflektivní dialog může probíhat mezi žáky, ale také pedagogem a žáky, kde pedagog klade tzv. reflektivní otázky
- reflektivní otázky jsou základním kamenem jakékoliv reflexe, školní pedagog nebo pedagog galerie/muzea si je připravuje pro různé fáze a části vzdělávacího programu; otázky s otevřeným koncem je možné strukturovat do různých typů podle toho, na co se ptáme, reflektivní otázky by měly postihnout základní problémy vzdělávacího obsahu programu, měly by žákům pomoci formulovat co, jakým způsobem a v jakých souvislostech se naučili
- pro reflexi je třeba vytvořit bezpečnou atmosféru, v níž mohou účastníci edukace otevřeně vyjádřit své vnitřní obsahy (zážitky, zkušenosti, postřehy, dojmy a pocity), a bez obav ze zlehčování je formulovat a prezentovat
- pro hladký průběh reflektivního dialogu je dobré si společně se skupinou žáků/účastníků programu/výuky stanovit jasná pravidla (např. neskákání do řeči, pravidlo dobrovolnosti, naslouchání druhému, citlivá reakce na druhé, atd.)

#### Evaluace

- podobně jako reflexe má i evaluace řadu podob: hodnotící, popisná, individuální, skupinová, verbální (písemná, mluvená), klasifikační, normativní, kontextová a další (odborné literatury na toto téma je dostatek)
- pro evaluaci je třeba formulovat jasná evaluační kritéria (hodnoty)
- kritéria by měla být relevantní ke vzdělávacímu obsahu programu
- kritéria evaluace se musí vztahovat k cílům a výstupům vzdělávacího programu
- kritéria pro evaluaci vzdělávacího programu si vytváří galerijní/muzejní pedagog, doporučujeme je tvořit společně se školním pedagogem, který se vzdělávacího programu zúčastní se svými žáky
- kritéria pro evaluaci vzdělávacího programu je možné vytvořit také společně s účastníky vzdělávacího programu
- v evaluaci můžeme hodnotit vzdělávací program jako celek, nebo jen některé jeho části
- mezi evaluační kritéria vzdělávacího programu můžeme řadit: výběr a konceptualizaci

vzdělávacího obsahu, logiku a provázanost jednotlivých částí programu, smysluplnost výtvarných úloh a problémů ve vazbě na vzdělávací obsah programu, vazbu mezi obsahy výstavy/artefaktů a širších kontextů, promyšlenost vazby na jiné umělecké obory, vazbu mezi kurikulárními dokumenty a vzdělávacím programem v galerii/muzeu

Podstatnou složkou reflexe a evaluace je také dokumentace vzdělávacího programu. Dokumentace může mít tyto podoby: fotodokumentace, audio a video dokumentace, pozorování a záznam z pozorování, reflektivní bilance galerijního/muzeijního pedagoga nebo školního pedagoga. Smyslem dokumentování vzdělávacích programů je:

- archivace
- propagace vzdělávacích programů a činností galerie, muzea nebo školy směrem k širší veřejnosti
- podklad pro reflexi a zpětnou vazbu
- podklad pro evaluaci vzdělávacího programu a následné revize a úpravy programu
- podklad pro evaluaci práce kurátora vzdělávacího programu a lektorů
- prostředek komunikace mezi galerií, muzeem, školou a účastníky



### 3. Receptivní profil – návštěvník muzea/galerie, předškolní věk –základní charakteristiky

Receptivním profilem rozumíme souhrn osobnostních a socio-kulturních dispozic, které se u jedince podílejí na poznávání, prožívání a tvorbě světa, na procesech včleňování jedince do společnosti a kultury, na jejím předávání a inovaci, rovněž tak na procesech chápání a pojetí sebe sama v systému významů, hodnot a norem chování a ve vztazích k druhým.

Profil můžeme charakterizovat v **pěti úrovních aktivního přijímání podnětů a jejich kognitivního, emočního a tvůrčího uchopování a zpracovávání**. Tyto děje probíhají v symbolickém prostoru dané kultury, specificky domény učení a vyučování, domény umění a designu (uměleckého řemesla) a jejich institucionálního zázemí (muzeum, galerie, škola), včetně příslušných aktérů. Týkají se tedy ve všech ohledech především komunikace a interpretace (aktérů, jevů, dějů, kulturních artefaktů a jejich užití) a tvorby významů v prostoru dané domény. Tyto úrovně nelze chápat hierarchicky, ale jako dynamické, komplexní a vzájemně propojené děje, v nichž se nacházejí všichni zúčastnění (žáci, pedagogové a kurátoři galerijní/muzejní edukace). Jedná se o pět úrovní:

#### 1. Přijetí

Přijetí chápeme jako získání poznatku a jeho zapamatování, doprovázené osobními modifikacemi. Přijetí je relativně nejméně tvůrčí úroveň receptivního profilu. Jeho nejvyšší kvalitou je správnost a úplnost osvojení daného poznatku, včetně jeho kontextů.

#### 2. Dokončení

V dokončení, kromě prosté reprodukce znalosti, hraje důležitou roli preference, subjektivní volba, projevy libosti a nelibosti, ale také schopnost tuto volbu zdůvodnit a asociativně spojovat významy artefaktu s blízkou socio-kulturní zkušeností (s významy dalších artefaktů, např. i z populární kultury, s reakcí na podněty z jiných kultur, se zkušeností s jinými uměleckými druhy, jazyky umění).

#### 3. Rozvedení

Předpokládá porozumění tomu, jak je určitý jev (či kulturní artefakt) konstruován. Rozvedení obohacuje získané poznání o formulaci dalších významů a vytváří transformovaný artefakt – ve smyslu jeho jednoduché reprezentace či vyjádření situace setkání s ním, a to s vyšším osobním podílem tvorby. Takový záznam překonává daný stav věci a hledá v ní nové kvality v rovině zdůvodňování osobních postojů ve vztahu k širšímu společenskému okruhu.

#### 4. Parafráze

V parafrázi stoupá podíl tvorby, která vyžaduje analýzu prvků a jejich vnitřních vztahů ve struktuře artefaktu, výběr určitých konceptů (významových uzlů) ve vztahu ke kulturnímu kontextu. V úrovni kognitivních operací jde o abstrahování, transformaci a stylizaci materiálů, výrazových prvků, spojování fragmentů artefaktu do nových celků a významových struktur. V zásadě jde o vytváření nové struktury nad rámeček původního podnětu.

#### 5. Inspirace

Inspirace je chápána jako tvorba nového artefaktu, která byla podnětována receptivní zkušeností z výstavy, z edukačního programu a předchozí kulturní zkušeností. Podíl tvůrčí invence a emočního zaujetí je zde největší – původní podněty slouží jako katalyzátor samotného tvůrčího procesu. V této fázi předpokládáme schopnost analýzy inspiračního podnětu, schopnost syntézy poznatků do nového artefaktu

(rozpoznání a využití vnitřních strukturálních vztahů mezi všemi prvky podnětů a nově vznikajícího díla, tvůrčí využití určitých konceptů a významových potencialit ve vztahu ke kulturnímu kontextu a sdělnosti nového artefaktu) a reflexe tvůrčího procesu vlastní tvorby.

Receptivní profil byl vytvořen na základě modifikace výzkumných zjištění (viz literatura, autoři HAZUKOVÁ, FULKOVÁ-TIPTON, SLAVÍK et al.) a terénního sběru dat během práce studentek KVV PedF UK v Praze s dětmi z MŠ Libkovská, Praha 10 – Hostivař a je součástí případové studie Metodiky I, vztahující se k edukačnímu programu Radovy radovánky (Výstava P. Rada. Paráda! UPM, 2011).

#### **4. Případová studie – kazuistika z mateřské školy**

Nyní uvádíme podrobnější specifiky postupů podle stupně školy a profilu žáka/návštěvníka galerie/muzea. Tato specifická část má formu příkladu, se všemi potřebnými informacemi a aspekty, které by bylo možno využít, zopakovat, přizpůsobit a aplikovat v podobných situacích, nebo výukové situace modelovat podle zásad poznatků z této případové studie.

Edukační program se všemi částmi a s didaktickými pokyny pro učitele je k metodice přiložen v originální podobě tak, jak byl použit v muzeu u příležitosti výstavy P. Rady.

#### 4. Případová studie – kazuistika z mateřské školy



### Keramický příběh – případová studie

Autorky reflexivních bilancí,  
které jsou podkladem pro tuto kazuistiku:  
Marie Fulková, Vladimíra Sehnalíková,  
Adéla Fedorová, Edita Macibobová,  
Ludmila Koulová, Jana Kerhartová,  
Dana Rovenská, Zdeňka Špidlová,  
Karolína Krobová, Petra Peštová,  
Helena Milerová  
a další studentky učitelství VV.

## **Radovy radovánky, edukační program k výstavě P. Rada! Paráda! Pravoslav Rada – keramické dílo.**

Autorky edukace: Vladimíra Sehnalíková, UPM v Praze, Marie Fulková, KVV PedF UK v Praze

Kurátorka výstavy: Dita Hálová

Odborná spolupráce edukačního programu: Dita Hálová a Milan Hlaveš

Grafické řešení edukačního programu: Tereza Hejmová, Jan Matoušek

Architektonické řešení výstavy: Vítek Šimek a Štěpán Řehoř

Návštěvníci: Děti z mateřské školy Libkovská, Praha 10 - Hostivař,

jejich vyučující, skupina studentek učitelství VV z katedry výtvarné výchovy PedF UK v Praze, autorky edukativního programu a fotografa.

Rodinné aktivity po výstavě zpracovala maminka s dcerami v předškolním věku.

### **Úvod**

Celoživotní dílo proslulého keramika Pravoslava Rady a jeho pojetí keramické tvorby jako hry, humoru a poznávání se přímo nabízelo k vytvoření edukačního programu pro děti předškolního věku a k vytvoření tzv. aktivních zón ve výstavě, v nichž by se diváci bez rozdílu věku zapojili do atypického způsobu vnímání artefaktu: UPM cílevědomě nabízí možnosti prozkoumávání haptických kvalit exponátů, které jsou jinak „nedotknutelné“ nebo vytváří podmínky k multimodální percepci (vnímání několika smyslovými vstupy zároveň), přičemž se způsoby vnímání propojují a integrují v nové, překvapivé celky (zvuk, hudba, hmat, vizuální nebo multimediální prvky). Aktivní zóna vzniká vždy ve spolupráci s architekty a kurátory a je určena k prozkoumávání možností 1) diváka, jeho odvahy a nekonvenčního myšlení, ale také odvahy k novým emocionálním a zážitkovým aktivitám (muzeum „jinak“), ale také k prozkoumávání možností 2) exponátu samotného a objevení jeho zjevných i skrytých funkcí a významů.

### **O programu**

Program pro školy na objednávku byl určen žákům mateřských škol a žákům 1. stupně základních škol a vycházel z principů objektového učení: objektem je myšlen kulturní artefakt (viz Slovník vybraných odborných pojmů) a jeho možnosti přenosu kultury v procesu akulturace a možnosti učení prostřednictvím manipulace, interpretace a zkoumání jeho funkcí v kultuře. Cílem programu bylo seznámit žáky s vystavenými exponáty, s pojmy tvar a dekor, prostor a plocha, a se základní zkušeností s keramickou tvorbou, s objevováním a stylizací tvaru a jeho vztahu k ploše a kompozici, a zároveň nenásilně s funkčními pojmy z oblasti keramiky. Keramická tvorba je od pravěku jednou z tvůrčích aktivit umělecké tvorby člověka, a je také oborem, v němž čeští umělci dosáhli mistrovství a mezinárodního uznání. Keramika jako umělecká disciplína a zároveň jako populárně přístupná tvorba je tradiční součástí naší staré i novodobé kultury. Vyučující, které doprovázely děti, mohly porovnávat svoje zkušenosti se školní keramikou se špičkovou produkcí umělce.

## Ve výstavním sále

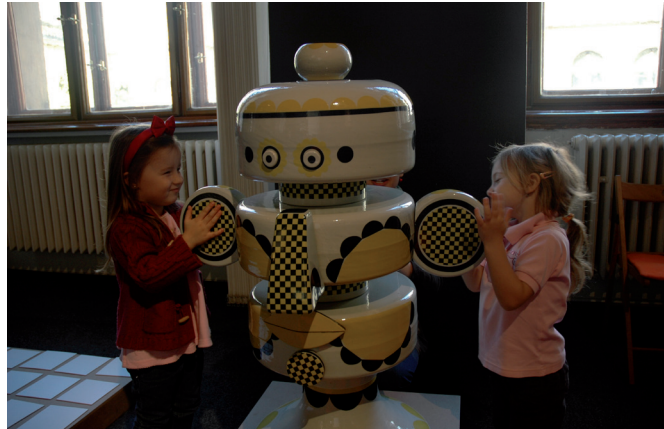
Děti si prohlédly vstupní prostory muzea, a jak se dalo čekat, hned je zaujal muzejní obchod s katalogy, šperky a sklem. Těšily se, co bude dál, až si uloží věci do šatny. Hned po vstupu do výstavního sálu je studentka Petra, která se jich ujala, posadila na oranžové polštářky. Ty byly seřazeny do kruhu, aby na sebe všechny děti viděly a aby mohla Petra obhlédnout celou skupinu. Takové prostorové uspořádání je na začátku výuky důležité – děti se seznámí s novou osobou, obhlédnou nový prostor, v němž se budou pohybovat, někdy dostávají cedulky nebo nálepky „návštěvníka“ s křestním jménem, aby je mohla konkrétně při rozhovoru nová paní „muzejní učitelka“ oslovovat; vytvoří se tím důvěrný vztah a upevní se autorita nové osoby.



Oranžové polštářky vymezují prostor, v němž děti dostávají informace, do kterého se vrací pokaždé, když je pedagog zavolá. Zde vede vstupní rozhovor, informuje o výstavě, o muzeu a vytváří tak nenásilně „funkční slovník“ a pojmovou strukturu nového obsahu učení. Zároveň se jedná o klidovou zónu, zónu pro soustředění a reflexi, která je dnes dětem známá také ze školy.



Dalším aktivizujícím prvkem byla idigitální hra s tvary, které byl vizuálně inspirované výtvarným jazykem Pravoslava Rady, která umožňovala vytváření vlastních virtuálních objektů. (Ve výstavě bylo povoleno fotografování zdarma, takže si návštěvníci fotografie svých objektů mohli odnést domů např. jako tapetu na mobilním telefonu).



## Aktivní zóny

K významným prvkům, které oživovaly prostor výstavy, patřil především jeden z exponátů, a to Hlava pro hotel Hilton z roku 1995, který byl určen k dotýkání. Hned vedle bylo na podlaze umístěné velké pexeso s obrázky vybraných exponátů, které bylo možno, kromě klasického skládání, využít i k hledání a přiřazování jednotlivých políček k existujícím exponátům. Klasickou variantu papírového pexesa nabízelo muzeum k zakoupení.



Aktivní zóna s pexesem a jeho využití.

Součástí expozice byla i projekce animovaných filmů Pravoslava Rady: Alarm v režii Antonína Horáka z roku 1962, Jak ulovit mamuta v režii Ludvíka Kadlečka z roku 1982 a Myši kočičiny v režii Ludvíka Kadlečka z roku 1987. Ve výstavě byly školním skupinám k dispozici polštářky na sezení. (Tradičně nabízený cyklus komentovaných prohlídek s kurátorkou výstavy není sice pro naši kazuistiku podstatný, ale byl součástí souboru kontextových informací také pro pedagogy.)

## Prostor výstavy

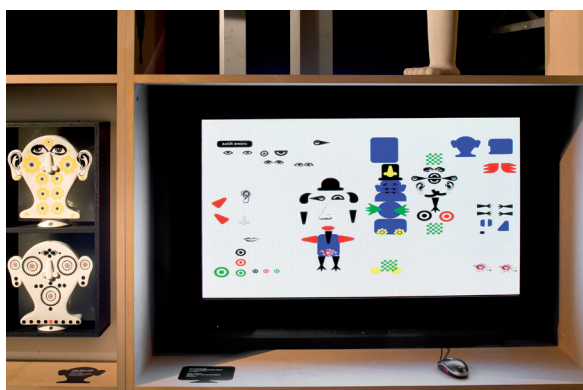
Děti dostaly možnost „prozkoumat“, co je ve výstavě a jak se mohou pohybovat v prostorách výstavy podle svého zájmu. Děti se rozběhly do výstavy, jako by vběhly na hřiště; studentky - průvodkyně měly za úkol skupiny dětí sledovat a měly co dělat, aby je uhlídaly. Architektonické řešení výstavy, které metaforicky členilo prostor na „policový systém“, ve kterém se suší keramické výrobky, a který byl navíc rozdělený diagonálně a do dvou pater, připadalo dětem vrcholně lákavé jako závodní dráha, prolézačka a probíhačka. Dunění dřevěné, kobercem potažené podlahy se prostě nedalo odolat. Od polic se vrhaly rovnou k pexesu a hned hledaly, jak jdou obrázky k sobě do dvojic a jak odpovídají vystaveným objektům. Běh výstavou a prozkoumávání prostoru dělala starost paním učitelkám, které děti napomínaly: „Nelítejte!“ Ale jak odolat, když výstava svádí k běhání po „závodní dráze“?

Trasa, kterou kluci vynalezli, je ve tvaru osmičky. V běhu se dala stihnout spousta věcí: hledat tvary z pexesu, hledat opakující se dekory a tvary artefaktů, hledat podobnosti s věcmi, které mají děti doma i ve školce, hledat i schované kamarády.



Zatím dvě holčičky objevily v desce police několik otvorů - hned se do nich dívaly, a když se nic nedělo, volaly do nich. Stane se něco? Ne, ale to nevadí! Objevil nový objekt zájmu: pruhovaného panáka s bambulí na hlavě a s velkýma ušima. Kdo je to? Hned si ho prohlížely, hladily jeho povrch a se studentkou zkoušely pojmenovat jeho části. Velká skupina dětí se nemohla odtrhnout od digitální hry - panáky mohly rozložit a složit, jejich části přemísťovat a komponovat vždy v něco nového.

Pohled do výstavy - diagonální řešení výstavního prostoru svádělo děti k aktivnímu prozkoumávání jeho možností a úhlů pohledu na vystavené exponáty.



Digitální hra - její principy se objevují v práci s hlinou v keramických workshopech v zahradě muzea.

Přijetí  
a dokončení,  
náznaky rozvedení



Pravoslav Rada: Archanděl Gabriel, 1966. Glazovaná keramika, Uměleckoprůmyslového museum v Praze.

Velká skupina dětí se nakonec zastavila u filmů. „Protože se ne-nudily, naštěstí neobjevily schody nahoru“, komentovaly situaci studentky. Když se tam pak vypravily, byly to už zase hodné a rozumné děti, které si hezky povídaly o svých zvířátkách, kočičkách a pejscích, o Hello Kitty a také o Radově Andělu s mečem, o kterém si nejdříve myslely, že to může být zloděj, když má nůž... a nebo netopýr, když má křídla... (upravený přepis rozhovoru najdete v kapitole Rada v knize Galerijní a muzejní edukace I). Paní učitelky nám řekly, že to, co vidí děti ve výstavě, nespojovaly s keramikou, jak ji znají ze školky. „Asi si myslí, že nic takhle krásného nedělají“. Proto jsme byly také zvědavé, jak bude probíhat keramická tvorba v zahradě.



## **Příprava dětí a učitelek v mateřské škole**

Děti byly v budově UPM poprvé, ačkoliv jim škola, ve spolupráci s rodiči, pravidelně umožňuje setkávání s uměleckými díly na výstavách. Jedna z vyučujících si stěžovala, že minulá návštěva v nejmenované galerii nepřinesla dobré zkušenosti: nebyl pro ně připravený specializovaný program ani komentář, děti se nudily a výstava zůstala pro ně významově uzavřená. Doufaly jsme, jako autorky programu, že tentokrát to bude jiné. Před výstavou se děti ve školce trochu připravovaly – hovořily o zvířátkách, která mají doma a také o domě, kterému se říká muzeum. Z hlediska pedagogického konstruktivismu se tato fáze týkala tzv. blízké zkušenosti a prekonceptů (dětských představ o věci, problému, jevu nebo pojmu, s nimiž děti vstupují do procesu vzdělávání). Také předchozí zkušenosti z práce s hlinou a keramikou byly dobrým východiskem a dalo se předpokládat, že na těchto základech lze úspěšně postavit realizaci programu.

### **Principy edukace a dopis vyučujícím.**

Vyučující měly k dispozici předem edukační pracovní listy (viz příloha 1), modré pexeso (příloha 2) a vysvětlení didaktických principů, o které se program opíral (příloha 3). Napsaly jsme vyučujícím jednoduché vysvětlení:

„V pracovních listech děti nepodceňujeme a nesoustředíme se jen na vnější, radostnou a zdánlivě jednoduchou podobu Radovy keramiky.

### **Některé principy zde vysvětlíme:**

#### *1. Listy se věnují rozvoji vizuální gramotnosti*

*Grafičci Tereza Hejmová a Jan Matoušek vytvořili netradiční popisky exponátů: siluety, které označují jednotlivé artefakty a diváci je mohou používat jako navigaci. Také v listech jsou „navigační a vyhledávací“ úkoly, které vedou k zapamatování tvaru, jeho spojení s reálným objektem a k pochopení výtvarné stylizace. To je v dnešní době „fotografického realismu“ důležitá činnost, která vede ke změně konvenčního myšlení.*

#### *2. Kognitivní činnosti, humor*

*Spojení vizuálního vjemu s úkolem, který požaduje „objevení a vytvoření“ humorného významu, je složitou poznávací činností. Spojuje se zde vizuální vnímání a slovní nebo kresebný komentář, který znovuvytvoří individuální význam. Ve skupině si pak děti svoje „objevy“ humoru sdělovat, nebo si vyměňovat svoje výtvarné reakce. Zdánlivě těžký požadavek - ale děti netřeba podceňovat. Jsme vždy překvapeni, jaký smysl pro humor mají, kde všude ho objevují a jak rádi jej vytvářejí.*

*Ke kognitivní činnosti a schopnosti se vyjádřit symbolicky (kresbou) se váže i další stránka listů, stránka s Hlavonožcem. Je zde vytvořena didaktická vazba mezi dílem profesionála (vysoká míra tvarové stylizace) a dítěte. Děti ve věku kolem tří let vytvářejí kresby lidské figury ve formě tzv. hlavonožců. Kreslení je důležitou součástí socializace a enkulturace. Hlavonožci představují jeden z důležitých mezníků ve vývoji dítěte, schopnost vyvářet reprezentaci, metaforu a vlastní, jedinečný grafický typ. Tuto schopnost originálního vyjadřovacího jazyka děti brzo ztrácejí, a to pod vlivem konvenčních výtvarných úloh a pod silným vlivem „fotograficky realistických“ obrazů (reklama, televize, video, film, internet). Proto podporuj-*

*me různorodost „vizuálních“ jazyků stejně tak, jako podporujeme znalost jazyků verbálních. Obojí pozitivně ovlivňuje schopnost nekonvenčního myšlení.*

### *3. Haptické činnosti*

*Ve výstavě najdete keramický objekt, kterého se můžete dotýkat, hladit ho, prozkoumávat. Z kognitivního hlediska jde o rozvoj vnitropsyckého kognitivního modelu jedince. Pojem prostoru, času, polohy, místa, prostoru, kvality (např. dole, nahoře, vzadu, vpředu, zde a tam, hladké, hrubé, studené, teplé, atd.) jsou tzv. bázové koncepty, které nejsou přístupné jazykovému vyjádření, ale „existenciálnímu prožitku“ (Martina Číhalová, Podmínky racionality, Filosofický časopis 2008/5, roč. 56, str. 921 - 930 )*

### *4. Vazba na blízkou zkušenost*

*Učení probíhá často odtrženě od blízké, žité zkušenosti dítěte. Listy s Hodinami, Nádobím, Zvířaty a Dárkem umožňují pracovat se zážitky dětí z rodiny, s lidmi jim blízkými, s věcmi, které mají rády, se vzpomínkami na emocionálně významné události.*

### *5. Tvorba, spolupráce*

*K nim patří i pohádky a lidé, kteří je dětem čtou. Zařadili jsme sem pohádku „Jak šlo vejce na vandr“. Děti si mohou vytvořit loutky pro papírové divadlo a s rodiči, prarodiči a kamarády si pohádku zahrát. Společná tvůrčí činnost a hra je jedinečnou možností, jak narušit pasivní stereotyp osamělé počítačové a televizní zábavy.*

*6. Výzva dospělým. Milí dospělí! Nenechávejte vše na dětech a učiňte experiment. Všechny činnosti a návrhy na aktivní uchopení výstavy si prosím vyzkoušejte také na sobě. Možná budete překvapeni.“*

## Dílny v zahradě

Hlavním konceptem dílen v zahradě, jak je vymyslely studentky učitelství, bylo médium „hlína“. Zkušenostní a tvůrčí pojetí poznávání, porozumění a učení zde bylo hlavním principem. Přesto práci s materiálem předcházela jeden „rychlý úkol“, kresba tužkou a pastelkou na téma „co si pamatujete z výstavy“. Kresba je pro děti sice přirozené, ale přesto dost těžké médium. To se potvrdilo ve spontánních dětských povzdech typu „ach jo, já to moc neumím“, které bezprostředně po zadání následovaly, ale pár rychlých kreseb zvířátek přece jen vzniklo. Kresba nutí děti už v takto raném věku porovnávat všudypřítomný jazyk „technických obrazů“ a jejich „fotografický realismus“ jako dokonalé médium reprezentace s jejich dětským projevem. Můžeme však očekávat, že v tomto věku budou děti kreslit rády - pastelka je v naší kultuře běžným nástrojem vizuálního vyjádření. (Pastelky jsou v každé rodině, v každém předškolním zařízení a děti jsou za kresbu dovednost oceňovány.) Přesto jsme chtěly zkusit tvorbu prostorovou, a to s uplatněním Radových stylistických možností a s inspirací v jeho geniálně jednoduchém tvarosloví.

Nevěděly jsme ale, zda budou Radovy stylizace překážkou anebo usnadněním tvorby. Výstava však byla jednoznačně katalyzátorem představivosti a tvořivosti. Tvary, reliéfy a povrchy, to byla hlavní tematizace a konceptualizace zadání k výtvarné činnosti. Ta byla zadána stejně jako kresba: „udělejte, co jste viděly na výstavě“. Z plátů hlíny vznikaly vykrajované tvary, do hlíny děti bez váhání vytlačovaly reliéfy a vymýšlely komplikované dekory a povrchová řešení. K vytvořeným tvarům souběžně hledaly kompoziční řešení, vyprávěly příběhy s absurdními a groteskními prvky, vymýšlely groteskní pojmenování pro své artefakty.



Učení se v interakci a ve spolupráci s „mistrem“, který názorně ukáže, když něco nejde. Byly připraveny pracovní stoly, pomůcky, bezpečné nářadí, materiály, dětské zástěrky a byla vytvořena možnost tvořit bez obav, že se někdo umaže, udělá chybu a nebože se něco nepovede. Atmosféra jistoty a uznání, možnost neustálého komentáře a vzájemného učení, možnosti „něco odkoukat“, aniž by byly děti nuceny k neustálé originalitě, je velmi důležitá. Děti si chtějí o tom, co dělají, povídat. Výtvarná činnost je procesuální, kolaborativní tvorbou artefaktů. Učení probíhá jako sociální, komunikativní činnost, jejíž význam je vytvářen v reflexivním dialogu. Zachování toho, co dítě udělalo, je nesmírně důležité, protože jeho práce se pak může stát částí většího celku a může být také důležitá i pro rodiče nebo kamarády.

## Navazující aktivity ve školce

Po návratu z muzea studentky navštívily děti ve školce a s dětmi glazovaly usušené hliněné prvky, které vznikly v muzeu. Prvky pak byly vypáleny a ve školce se s nimi děti hrály. Stavěly z nich na podlaze stylizované figury, řešily jejich kompozici, přiřazovaly je k sobě do kontrastujících nebo korespondujících kompozic. Znovu se objevovaly základové koncepty (viz výše: bod č. 5 Tvorba, spolupráce) a velmi složité operace s abstraktními a stylizovanými prvky výtvarné řeči. Z obecného hlediska nás výstava a edukační program v něčem poučily a o něčem přesvědčily: když se vyhneme pedagogickému klišé, že kresba je přirozený a nejsnazší způsob výtvarné výpovědi, a když dáme předškolnímu dítěti i sobě percepční zkušenost vázanou na celé tělo, dostaneme velmi překvapivé a tvůrčí řešení řady náročných a strukturovaných výtvarných výpovědí na pomezí stylizace a abstrakce, a to nám ukazuje na potenciality dětí, které nejsou školními systémy vzdělávání zdaleka využívány.



Hra s keramickými prvky a tvary, vytvořenými v dílně během vzdělávacího programu a dokončenými ve školce. Děti zkoumají možnosti komunikace a svébytných autorských výpovědí v jiném systému označování.

## Další možnosti pokračování ve škole

Tištěné materiály edukačního programu obsahují řadu námětů, které je možné zpracovat do výtvarných a dalších aktivit při práci s dětmi v mateřské škole. Pracovní listy k výstavě Pravoslava Rady byly koncipovány tak, aby bylo možné identifikovat na každé dvoustraně určité náměty. Náměty z tohoto edukačního sešitu, lze řadit do tematických a metodických řad.

Navrhujeme následující rozvedení těchto námětů ve výuce:

### 1) humor, groteska

Pravoslav Rada byl představitelem české umělecké grotesky. Jeho dílo dobře koresponduje s dětským smyslem pro absurditu, poezii nesmyslu, humor postavený na metafoře a metonymii. Řada Radových děl vychází z propojování významů věcí, které z funkční struktury, vytvářející jednu „realitu“, přecházejí do „reality“ jiné a přebírají v ní také jiné funkce. Vznikají tak humorné, absurdní a groteskní situace: např. klasická pohádka Jak šlo vejce na vandr je v Radově podání přehlídkou groteskních figur s neobvyklými možnostmi výrazu.

### 2) hraní divadla – z příběhů vytvořit dramatizaci

Radovy příběhy lidí, věcí a zvířat a jeho smysl pro humor a absurditu přímo vybízejí k tvorbě scénářů, kostýmů, rekvizit pro drobné divadelní etudy. Obyčejné věci tak mohou vystupovat v různých rolích a mohou se stávat hlavními postavami různých situací a příběhů ze života.

### 3) pohádková a mytologická vyprávění

Vzhledem k tomu, že se v díle Pravoslava Rady často objevují náměty tzv. velkých narativů (biblické mýty, archetypální koncepty dobra a zla, bájně bytosti a jejich vlastnosti a funkce v kulturních příbězích) je možné se jimi inspirovat. V současné době se jejich fragmenty často objevují v reklamách a tzv. moderních pohádkách, ale ve škole se nikdo nevěnuje původu a kulturnímu přenosu těchto prvků.

## Další možnosti pokračování v rodině

Obrazová dokumentace ukazuje výsledky inspirace z pracovního sešitu, konkrétně z tématu pohádky Jak šlo vejce na vandr. Při takové činnosti je potřeba, aby rodiče byli obeznámeni s inspiračními zdroji (v tomto případě s tvorbou Pravoslava Rady). V každém případě však doporučujeme, aby rodiče s dětmi vytvořili tvůrčí tým a spolupodíleli se na výtvarných činnostech, vyprávění, hraní divadla, atd. Máme zkušenost, že se do aktivit velmi často zapojují také senioři anebo další členové rodiny.

Rozvedení,  
inspirace



Domácí divadlo – využití pracovních listů k tvořivé hře v domácím prostředí.

### *Doporučená literatura:*

RADA, Pravoslav: Keramika, Praha: Aventinum, 2007, ISBN 978-80-86858-45-6

Slavíková, Vladimíra, Slavík, Jan, Hazuková, Helena: Výtvarné čarování (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky), Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2000, ISBN 80-7290-016-1

## **5. Edukační program a didaktické a inspirační materiály pro učitele**

Tištěný originální edukační program je přílohou této metodiky (viz příloha 1, 2 a 3).

Najdete ho také na [www.gamuedu.cz](http://www.gamuedu.cz)

## **6. Slovník vybraných odborných pojmů k představenému pojetí edukativních programů UPM a Galerie Rudolfinum**

### **Animace**

Pojem animace známe jak z konstruktivistické pedagogiky (také u nás se používal se pro označení specifických vzdělávacích programů v galeriích v 90. letech 20. století), tak v současné době z oblasti zábavy. Pojem animace se také běžně spojuje s žánrem animovaného filmu. Dále je možné se setkat s tzv. animačními programy při prázdninových rekreacích a dovolených; ty však nemají s profesionálními edukačními a edukativními aktivitami pro kulturu nic společného, snad kromě velmi rozšířené představy, že animátor má poskytnout zábavné oživení. Z tohoto důvodu pojem animace v našem textu již nepoužíváme a nahrazujeme je pojmy: edukace v galerii/muzeu, vzdělávací program, edukační program, edukativní program apod.

### **Artefakt**

Z hlediska sociokulturních, konstruktivistických pedagogických přístupů „kulturními artefakty“ rozumíme jakékoliv materiální nebo konceptuální produkty vzniklé, používané, uchovávané či přetrvávající v kultuře. Zde máme na mysli primárně umělecká díla a výstavní exponáty, s nimiž se pracuje v tištěných edukačních materiálech k výstavám. Tyto artefakty jsou chápány jako „kontejnery“ významů vázaných na znakově-symbolické systémy, soustavy idejí, představ, emocí, atd., což také umožňuje sledovat procesy přemístování kulturních forem a konfigurací a vztahovat jejich interpretace i k rámcům, vytvořeným za účelem učení a vzdělávání. Vzdělávací systémy, kurikula, a samotné vyučování jako proces také patří ke kulturním artefaktům.

### **Diskurs**

Diskurs je termín, který, s ohledem na inspiraci z díla francouzského filosofa a historika Michela Foucaulta, propracovala mediální, kulturní a vizuální studia v průběhu 80. a 90. let 20. století; odtud se také dostal do teoretických a didaktických textů výtvarné výchovy a galerijní/kulturní edukace, specificky nejdříve ve francouzském prostředí, později i v angloamerické a naší odborné literatuře. Rozumíme jím nejen rozpravu nebo promluvu, ale také – a to především – symbolický řád a režim, který usměrňuje a určuje, jakými způsoby je interpretován a reprezentován - v nejširším slova smyslu – svět. Pedagogický konstruktivismus, implicitně uplatňovaný v galerijní/muzejní pedagogice, se přiklání k teorii diskursivní výstavby poznání – v základu stojí koncept, že diskurs prostřednictvím určitých pravidel a mediačních kulturních elementů vytváří „skutečnost“ a socio-kulturní praxi.

Témata, či soubory idejí a formy vědění vytvářejí za určitých podmínek a v určitých pravidelnostech takzvané diskursivní formace: diskursy tak můžeme chápat jako specializovaná pole disciplín, rozvíjených specializovanými institucemi (muzea, galerie, výstavy, katalogy, programy studia, vzdělávací a přednášková činnost, učebnice, specializované kanály a webové komunikační platformy, atd.).

### **Diskurs (diskursivní vrstva)**

Diskurs je také chápán jako systém vědění, tedy systém disciplín, jejich předmětů, pravidel, pojmů a jejich institucionálních opor, v našem případě např. diskurs výtvarného umění, pedagogiky, diskurs galerie, muzea, školy atd. Tyto diskursy nejsou monodisciplinární, ale hybridní. Například v diskursu výtvarné

výchovy uplatňuje široká škála odborných disciplín, které se aktuálně podílejí na vytváření komentářů a interpretací umění a ovlivňují i interpretační strategie výtvarné výchovy, současné teorie umění uplatňují řadu dříve nemyslitelných výpůjček z oblasti kulturní antropologie, gender studies, komunikace, matematiky, přírodních věd a podobně.

### **Diskurs (analýza)**

Analýza diskursu je ve výše naznačených souvislostech analýzou sjednocení „jazyka a praxe“, a je tedy i nástrojem, jak osvětlit institucionální a společenské zakotvení určitých praxí, pozic, statusu, rolí nebo pozic, z nichž individuální aktéři situací jednají, vypovídají, jak charakterizují sami sebe, atd. Zajímají nás např. dominance a vlivy mezi disciplínami i institucemi: například v jakém vztahu se nachází umění a vzdělávání, škola, galerie a muzeum, učitel, kurátor, galerijní/muzejní pedagog, nebo jaký status má umění v kulturní instituci, ve společnosti, ve škole nebo u empirického diváka, atd.

### **Dispozitiv**

Dispozitiv je určitá, historicky proměnlivá, struktura či soustava pravidel, v nichž socio-kultura umožňuje transmisi (přenos) svých hodnot, norem a významů. V případě galerie/muzea a školy je to složitý systém vzájemně provázané organizace architektonického prostoru a působení určitých myšlenkových koncepcí. Vycházíme-li ze základního předpokladu, že **percepční zkušenost je vždy vázána na tělo**, pak dispozitivem (galerie, veřejného prostoru, pokoje, kina atd.) rozumíme uspořádání, které determinuje a mění náš tělesný vztah k (estetickému) vnímání, a následně i k určitým soudům a hodnocením, jež považujeme za vlastní, autentická. Zde si musíme položit kritické otázky: V jaké situaci je tělo a percepce vzhledem k předmětu vnímání? Jak je situováno naše tělo vzhledem k architektonickému uspořádání prostředí a vzhledem k uspořádání výstavy? (Např. posláním muzea/galerie, cíle kurátorů, zacházení s prostorem, editace obrazů [artefaktů], rytmus percepce, prostor, inherentně přítomné hodnoty, atd.)

### **Doména (sémiotická)**

Vytváření, používání a neustálá interpretace významů kulturních artefaktů se odehrává v tzv. sémiotických doménách. Termín „sémiotika“ zde odkazuje k nauce o znacích, symbolech a jejich významech a k teoriím komunikace těchto významů. Kultura hmotná i nehmotná, její tvorba, prožívání a používání artefaktů (vizuálních, hudebních, performativních, filmových, multimediálních děl, uměleckých textů mnoha žánrů, kritických, interpretativních teoretických metatextů atd.), jsou chápány jako složité systémy tvorby významů. Termín „doména“ odkazuje k prostorovému chápání socio-kultury (např. ustálená rčení a metafory jako je „prostor umění“, „komunikační prostor“, „veřejný sektor“, atd.) Sémiotické domény jsou tedy prostory „porozumění“, jak určité oblasti kultury fungují, jak se projevují a jak jsou používány příslušné artefakty a jaké významy pro aktéry mají ve vztahu k specifickým hodnotovým systémům dané domény. K doménám patří např. výtvarné umění (jeho projevy a díla, místo ve společnosti a kultuře, v životě lidí, jeho instituce a jejich pravidla, jeho formy a žánry, tradice a současné podoby, jeho dějiny, teorie, interpretace, texty o něm atd.), nebo např. domény sportu, vědy, práva, hudby, počítačových aplikací, atd. Domény neexistují odděleně, ale tvoří velmi složité systémy komunikace a sociální praxe. Abychom se v doménách mohli aktivně „pohybovat“, tedy být schopni nejen rozpoznat, ale i vytvářet významy a účastnit se na tvorbě domény samotné, potřebujeme řadu „způsobností“; v našem případě uvádí kulturní pedagogika např. vizuální a kulturní funkční gramotnost jako základní soubor kompetencí (viz např. dokumenty RVP, oblast Umění a kultura).

### **Empirický divák**

Pojem empirický divák používáme s ohledem na nutnost konkretizovat osoby, jejichž výpovědi se objevují v případových studiích a jiných zprávách z výzkumu, jejichž pojetí, chápání a používání artefaktů (viz dále



slovník], výtvarného umění, a jejich chování a reakce na exponáty, obrazy a přístupy v muzeu/galerii, jsou pro výzkumnou sondu NAKI a také pro tyto metodiky významné. I když v tomto slovníčku používáme trochu redukovaně generické maskulinum, empirický divák je ve vztahu k jeho /její citované výpovědi v případové studii vždy konkrétní osobou, která má genderové, věkové a jiné charakteristiky. Důležitou skutečností je, že nejde o znalce umění, ani o specialisty s teoretickou praxí nebo s praktickou zkušeností z umělecké tvorby. Většinou zde v pozici empirických diváků vystupují žáci a žákyně z konkrétních tříd a stupňů škol, a to i z řad studujících učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Z řad vyučujících pak jde o učitelky, specialistky i nespecialistky; zřídka se ve výzkumu objevily i výpovědi konkrétních návštěvníků výstav a edukačních dílen pro veřejnost. Ke zkušenostem empirických diváků přistupujeme s respektem, neboť jejich vizuální kompetence, byť získaná z vizuální kultury, je zdrojem zajímavých informací o funkcích kulturních artefaktů a právě jim by měly sloužit nové modely vzdělávání v oblasti umění a kultury.

### **Galerijní/muzejní edukace**

Galerijní a muzejní edukace je označení, které se vyskytuje v současné odborné literatuře. Označuje celý komplex vzdělávacích aktivit v galeriích a muzeích. Vejde se do něj jak složitý systém výstavby celého vzdělávacího modelu, tak i onen prvek „oživení“, který ale v konstruktivistickém pojetí nese změnu pozic a funkcí jak učitele, tak i galerijního vzdělavatele. Tištěné materiály pro galerijní/muzejní edukace např. obsahují: průvodce výstavou, pracovní sešity, pracovní listy, herní a interaktivní stránky pro děti různého věku a podpůrné informační a didaktické texty pro vyučující nebo pro rodiče. Pracovní sešity, listy a podpůrné materiály pro vyučující tvoří základní strukturu pedagogické konceptualizace obsahů výstavy, která je interpretována a transformována do aktivit, pokynů, zadávání úloh, výtvarných činností, otázek apod.

### **Koncept a prekoncept (v pedagogice)**

Koncept a prekoncept jsou dva úzce propojené způsoby pojetí obsahu, chápeme je jako „jednotky“ poznávání a učení. Prekoncept je subjektivním předpokladem konceptu, konkretizuje jeho existenci v paměti a v chování jednotlivých lidí. Koncept je naopak intersubjektivním předpokladem prekonceptu, podmiňuje interakci, komunikaci a sdílení prekonceptů. Jinak řečeno, nemohli bychom uvažovat o tom, že prekoncepty jsou mezi lidmi vzájemně porovnatelné, kdybychom nebrali v úvahu koncept jako ideální bod jejich vzájemné sociální konvergence. Koncepty mají jazykový charakter pojmů, ale protože subjektivně existují pouze prostřednictvím prekonceptů, zahrnují smyslové nebo kinestetické představy a motorické operace, kterými jsou tvořeny výrazy a zprostředkovány významy.

### **Kultura**

Ze současného antropologického hlediska chápeme kulturu jako celek, jako „celý způsob života“. Kultura je integrovaný systém významů, hodnot a norem chování, které vznikají v každodenní životní praxi a jsou předávány z generace na generaci prostřednictvím socializace nebo enkulturace.

### **Kurátor**

Je odborný či vědecký pracovník, který zodpovídá za vytvoření, výzkum a péči o muzejní/galerijní sbírky. V galerii typu kunsthalle kurátor zodpovídá za tvorbu a koncepci výstav, které se vztahují k základní institucionální strategii v oblasti prezentace výtvarného umění. V souvislosti s výstavou kurátor připravuje: koncepcí výstavy, scénář výstavy (seznam exponátů/výtvarných děl, způsob prezentace, doprovodné texty, členění výstavy, tematizace jejího obsahu). Zabývá se odbornou publikační činností – píše tiskové zprávy, publikuje katalogy a odborné články.

### **Kurátor edukačního programu**

V současné době se stále častěji používá pojem kurátor edukačního programu. Jedná se o odborníka, který podobně jako kurátor výstavy musí znát obsahy a kontexty výstavy, ale jeho odbornost spočívá ve schopnosti transformovat klíčové koncepty výstavy do vzdělávacích strategií a postupů. Měl by být schopen vyhledávat, vybírat, dávat do souvislostí a navrhovat vzdělávací program, podobně jako kurátor vytváří výstavu. Jeho hlavním úkolem je komunikace s kurátory a ideová příprava vzdělávacích programů, koordinace a vzdělávání galerijních/muzejních pedagogů, komunikace se školami a perfektní znalost současné situace v kulturním a uměleckém vzdělávání (znalost platných kurikulárních dokumentů a jejich aplikace, znalost aktuálních trendů v uměleckém, výtvarném vzdělávání a jejich aplikace).

### **Pedagog (galerijní/muzejní pedagog)**

V provozní praxi galerijní/muzejní edukace je často role kurátora edukačního programu shodná s rolí galerijního/muzejního pedagoga. Ten je zodpovědný za realizaci a provedení vzdělávacího programu, a v řadě případů je také jeho autorem. Z toho plyne, že by měli mít vynikající úroveň komunikačních kompetencí, měli by být kompetentní v oblasti znalosti uměleckého obsahu, který zprostředkovávají a měli by být profesionálně vybaveni v oblasti současných trendů a přístupů v pedagogice.

### **Receptivní profil**

Receptivním profilem rozumíme souhrn osobnostních a socio-kulturních dispozic, které se u jedince podílejí na poznávání, prožívání a tvorbě světa, na procesech včleňování jedince do společnosti a kultury, na jejím předávání a inovaci, rovněž tak na procesech chápání a pojetí sebe sama v systému významů, hodnot a norem chování a ve vztazích k druhým.

### **Reflektivní dialog**

Je jedna z forem reflexe, pro kterou je typická dialogická komunikace mezi účastníky vzdělávacího programu. Reflektivní dialog zasazuje edukaci do interpretativních rámců, v nichž se vyjasňují socio-kulturní vazby a základní koncepty vyučování, a v němž je intersubjektivně ujasňován význam výtvarného díla nebo jiného kulturního artefaktu, s nímž se pracovalo. Dialog skýtá tyto možnosti: výpověď autora/diváka o díle, interpretace, vzájemné kladení otázek mezi účastníky dialogu, výpovědi o pocitech a dojmech, osobních zkušenostech a poznatcích, porovnávání pohledů mezi účastníky edukace, verbalizace intuitivních a asociativních obsahů vyvolaných percepcí uměleckého díla, apod.

### **RVP**

Rámcové vzdělávací programy jsou kurikulární dokumenty, zformulované v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvené v Zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Je to systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních - **státní a školní**. **Státní úroveň** v systému kurikulárních dokumentů představují **Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP)**. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy - předškolní, základní a střední vzdělávání. **Školní úroveň** představují **školní vzdělávací programy** (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou **veřejné dokumenty** přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

Dokumenty a jejich aktualizace najdete na [www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz)

<http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

## 7. Seznam použité a související literatury

BRABCOVÁ, Alexandra [ed.]. Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea. Náchod: Nadace OSF, 2003. ISBN 80-86213-5.

BRABCOVÁ, Alexandra, PASTOROVÁ, Markéta. Manuál pro účastníky projektu Partnerství mezi muzeem a školou jako nástroj obnovy ducha místního společenství. Praha: UPM, 2006.

FERENCOVÁ, Yvona. Apozice obrazu. Brno: Křepela, 2009. ISBN: 978-80-86669-12-0

FREMLOVÁ, Vendula. On The Periphery Of Concern. In Bezirksamt Neukölln von Berlin. Abteilung Bildung, Schule, Kultur un Sport, Kulturamt [ed.] Le Grand Magasin. Artistic Research In To The Cooperative Model. Neu-Ulm, AG SPAK Bücher, 2010. ISBN 978-3-940865-05-2.

FULKOVÁ, Marie, TIPTON, Teresa. DNA as a Work of Art: Processes of Semiosis between Contemporary Art and Biology, *The International Journal of Art & Design Education*, roč. 32, č. 1, 2013, s. 83–96. ISSN 1476 – 8062.

FULKOVÁ, Marie, TIPTON, Teresa. Diversifying Discourse: The Influence of Visual Culture on Children's Perception and Creation of Art. In FAULKNER, Dorothy, COATES, Elizabeth [eds.] *Exploring Children's Creative Narratives*. Oxford – New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2011. ISBN 978-0415-46562-2.

HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-87553-30-5.

HORÁČEK, Radek. Galerijní animace a zprostředkování umění. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. ISBN 89-7204-084-7.

KESNER, Ladislav. Muzeum umění v digitální době. Vnímání obrazů a prožitky umění v soudobé společnosti. Praha: Národní galerie, 2000. ISBN 80-7035-155-1, Praha: Argo, 2000. ISBN 80-7203-252-

KITZBERGEROVÁ, Leonora. Mezi obrazy a skutečností. Výtvarná výchova na čtyřletém gymnáziu a RVP GV. Disertační práce. Praha: Pedf UK v Praze, 2007.

KORECKÝ, David [ed.]. Médium kurátor. Role kurátora v současném českém umění. Praha: Agite/Fra, VŠUP Praha, 2006/9. ISBN Agite 9788086603513, ISBN VŠUP 978808663344

Průcha, Jan. Multikulturní výchova. Příručka [nejen] pro učitele. Praha: Triton, 2011, ISBN 978-80-7387-502-2

SLAVÍK, Jan; LUKAVSKÝ, Jindřich; DYTRTOVÁ, Kateřina; HAJDUŠKOVÁ, Lucie. Konceptová analýza v učitelské reflexi tvořivé expresivní výuky. In SIKOROVÁ, Z.; MALČÍK, M.; PAVLICA, P. *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu*. Sborník příspěvků XVIII. ročníku celostátní konference ČAPV. Ostrava 9. – 11. září 2009, s. 485 –494. ISBN 978-80-7368-769-4.

SLAVÍK, Jan; DYTRTOVÁ, Kateřina; FULKOVÁ, Marie. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 2010, 60. ISSN 3330-3815.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, HAZUKOVÁ, Helena, SLAVÍK, Jan. *Výtvarné čarování. Artefletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Albra, s.r.o. ISBN 978-80-7361-079-1.

SVÁTKOVÁ, Barbora. Můžu tam mrknout: Podobnosti a rozdíly galerijní pedagogiky v Le Musée en Herbe v Paříži a v prostředí galerií evropských měst. Střih a zpracování, spolupráce Tomáš Rybníček. 2008. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 1. vydání. ISBN 978-80-210-4531-6.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra, ŠOBÁŇ, Marek. Muzejní edukace (rozšířené interaktivní vydání). Olomouc: KVV, PedF UPOL , 2012. ISBN 978-80-244-3130-7.

ŠTECH, Stanislav. Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. In Brabcová, A. [ed.]: *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*. Praha: Open Society Fund, 2003, s. 66-85. ISBN 80-86213-28-5

### *Citované programy*

Sehnalíková, Vladimíra, Fulková Marie: Radovy radovánky (pracovní listy pro návštěvníky výstavy P. Rada! Paráda!), Praha: Uměleckopřemyslové museum v Praze, 2011, ISBN: 978-80-7101-096-8