

Metodika II

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



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

Lucie Jakubcová Hajdušková

Marie Fulková

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 Ovčáčková

© 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), 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 neoddelitelnosti. 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 zachování 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, otevíření 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 (náhorně 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 třístupňového modelu jsou časové a kapacitní možnosti vyučujících ze škol a kurátorů/pedagogů vzdělávacích programů. Třístupňový 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.

Zde přímo odkazujeme na kurikulární dokument RVP pro základní vzdělávání, k Oblasti umění a kultury, která je reprezentována dvěma provázanými vzdělávacími předměty, a to hudební a výtvarnou výchovou. K nim se účinně může připojit také dramatická výchova (výtvarná dramatika), která se v RVP vyskytuje mezi doplňujícími vzdělávacími obory a specifická pojetí všech průřezových témat (např. RVP pro ZV, str. 81 – 92). To jsou kontexty, ke kterým se současné výtvarné umění aktuálně hlásí a k nimž se vztahuje. Vytvořit smysluplný program, který postihuje logiku vazeb mezi uměleckými obory, však vyžaduje spolupráci nebo alespoň konzultace s odborníky z příslušných oblastí.

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 specifickostí 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), viz například identifikátory pro Výtvarnou výchovu ve Standardech základního vzdělávání (2013)
- 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:

- dokumentace je základní složkou žákovského portfolia
- archivace pro potřeby pedagogického portfolia učitele
- 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, I. a II. stupeň ZŠ, 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. Parafraze

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 rámec 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.

Obecný receptivní profil byl vytvořen na základě modifikace výzkumných zjištění (viz literatura, autoři HAZUKOVÁ, FULKOVÁ-TIPTON, SLAVÍK et al.)

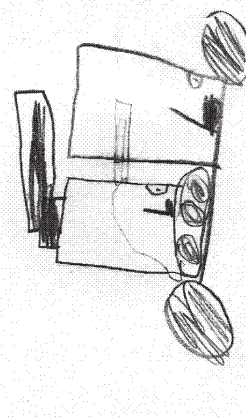
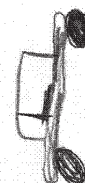
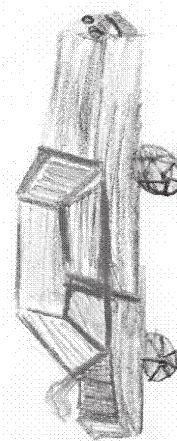
Receptivní profil žáků I. a II. stupně ZŠ byl vytvořen na základě terénního sběru dat ve spolupráci s fakultní základní školou Univerzity Karlovy ZŠ Donovalská v Praze 4 a základní školou Na Líše v Praze 4 a během vzdělávacích programů k výstavě „Angličáci/Matchbox“ v Uměleckoprůmyslovém muzeu v Praze (12. 12. 2012 - 21. 4. 2013) a k výstavě „Shirana Shahbazi: Takže znova“ v Galerii Rudolfinum v Praze (22. 3. 2012 - 3. 6. 2012). Na přípravě, realizaci programů a sběru dat se podílely vyučující z obou základních škol - Jindřiška Obermajerová, Ludmila Charvátová, Marcela Jordánová, Miluše Plechatá a Jana Jiroušková, a také výzkumná skupina studentů učitelství výtvarné výchovy z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

4. Případová studie - kazuistika ze základní 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 dokonce 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 UPM u příležitosti výstavy Angličáci/Matchbox a v Galerii Rudolfinum k výstavě Shirana Shahbazi: Takže znova.

4. Případová studie - kazuistika ze základní školy



Vezmi svého angličáka na výstavu!



Případová studie z I. stupně ZŠ - Vezmi svého angličáka na výstavu!

Vezmi svého angličáka na výstavu! **Edukační program k výstavě Angličáci/Matchbox**

Autorka edukace: Vladimíra Sehnalíková

Odborná spolupráce: Alexander Goldscheider, Radim Vondráček

Autor námětu výstavy, odborná spolupráce: Alexander Goldscheider

Kurátorka výstavy: Marie Míčová

Architektonické řešení výstavy: Jana Bačová Kroftová, Monika Krausová

Grafický design: Tereza Hejmová, Štěpán Malovec (aktivní herní zóny s abstraktním terénem vycházejícím z mapových podkladů, aktivní zóna se soutěžní autodráhou, školní box s edukačními náměty k výstavě)

Realizace edukačního programu a související výuky ve škole:

Lucie Jakubcová Hajdušková, Linda Arbanová, studenti katedry výtvarné výchovy PedF UK v Praze, vyučující ze ZŠ Donovalská

Účastníci vzdělávacího programu a související výuky ve škole: žáci I. a II. tříd ze ZŠ Donovalská, Praha 4

Úvod

Výstava se věnovala fenoménu, který u nás zasáhl několik generací dětí i dospělých. Pod značkou Matchbox jsou známé miniatury modelů automobilů či stavebních a zemědělských strojů, které byly balené do krabiček od zápalek. V českém prostředí si tyto modely získaly velkou popularitu díky nevídané preciznosti a dotaženosti provedení, funkčnosti, zářivé barevnosti a vysoké odolnosti. Na výstavě bylo představeno přes sedmáct set modelů od prvních hraček z přelomu čtyřicátých a padesátých let až po modely veteránů z nedávné doby. Způsob instalace zohledňoval prezentaci autíček jako hraček pro děti i jako objektů sběratelských aktivit. Na tyto klíčové koncepty (miniatura, autíčko, hračka, exponát/artefakt, výroba hraček, navrhování hraček, Anglie, Angličák, sbírka, sběratel, série, dědictví, rodina, atd.) navazoval také vzdělávací program připravovaný pro žáky základní školy Donovalská.

Koncepce výstavy a koncepce edukačního programu

Výstavu bylo možné chápat ve dvou rovinách. První rovinu představoval pohled kurátorky, jednalo se o expozici v přízemí muzea. Pohled kurátorky spočíval v představení exponátů firmy Lesney v lidem nejbližší a nejrozšířenější podobě, a to v podobě hraček. S hračkou jsme se během našeho života setkali všichni, vyvolávají v nás silné vzpomínky, kdy byly našimi společníky při výpravách do různých situací a příběhů. Z tohoto důvodu byly do výstavy navrženy týmem odborníků (galerijní/muzejní kurátorka edukace, kurátorka výstavy a grafici) tři aktivní zóny a instalováno ilustrativní video chlapce, který si hraje s angličákem a dokument architektky o výrobě a procesu vzniku angličáků.

Druhou rovinu výstavy koncipoval sběratel. Byla umístěna v druhém patře na ochozu muzea, reprezentovala angličáky jako sběratelské kousky, artefakty, které je třeba sbírat do dokonalých kompletních sérií. V této části výstavy bylo možné jednotlivé série porovnávat, hledat detaily a podrobně se zabývat proměnami v provedení jednotlivých modelů i celých sérií.

Exponáty byly instalovány do skleněných vitrín rozdělených do přihrádek. Vitríny s exponáty byly rozmístěny do prostoru sálu, ale byly řazeny chronologicky a v každé vitríně byly určité typy exponátů. Návštěvníci mohli výstavou putovat, jako když čteme knihu, začít zleva od nejstarších hraček ke královským kočárům, které firmě Lesney přinesly popularitu až k různým experimentálním modelům připomínajícím vzdálenou budoucnost. Ale také výstavou putovat volně, jako na dráze s řadou zastávek a odpočívadel. Jednotlivé úseky vitrín byly doplněny doprovodným textem a informacemi umístěnými ve čtvercových panelech na stěnách sálu. V některých vitrínách byla instalována autíčka do ulic ve městě, do krajin apod.

Prvky, které zde popisujeme, hrály důležitou roli při promýšlení vzdělávacího programu pro žáky ze ZŠ Donovalská. Ve spolupráci s vyučujícími jsme se snažily si představit, jak se děti výstavou budou pohybovat, co je zaujme, co by mohly minout a na co bude třeba je upozornit, aby jim neunikl smysl vzdělávacího programu a tím pádem také výstavy. Proto jsme s vyučujícími navštívily jak výstavu, tak komentovanou prohlídku s kurátorkou a sběratelem a na základě vlastní zkušenosti z vnímání prostoru výstavního sálu a výkladu odborníků, jsme pak konkrétně formulovaly sérii zadání pro žáky, které reflektovaly umístění exponátů ve výstavě, potencionální pohyb dětí výstavou, působení výstavy na pozornost dětí a jejich vizuální preference.

Dalším důležitým prvkem ve vzdělávacím programu měl být pracovní sešit a práce s ním. Pracovní sešit (viz příloha) byl vytvořen v rámci celé koncepce edukace k této výstavě. Během naší návštěvy jsme ho používaly podobně, jako by ho mohli používat žáci. Průběžně jsme si v něm četly, prohlížely reprodukce, snažily se odpovědět na dotazy a promýšlely určitá témata. Problémem pracovního listu bylo, že místa na psaní a kreslení byla pro žáky prvních a druhých tříd příliš malá. Z toho důvodu jsme s vyučujícími vytvořily jednoduché pracovní listy (příloha č. 2 a obr. 9), které obsahově vycházely z původních pracovních sešitů, ale reagovaly na konkrétní potřeby a možnosti dětí, které měly do výstavy a na vzdělávací program přijít.

Pohled do výstavy



Aktivní zóny

Podstatnou složkou výstavy a také vzdělávacího programu byly aktivní zóny. Jejich úloha byla v programu klíčová. První aktivní zónou byla autodráha umístěná hned při vstupu do výstavního sálu. Následující dvě aktivní zóny byly umístěny v zadní části přízemí, šlo o rychlodráhu pro testování jízdních vlastností angličáků a o dva abstrahované plány města s vyznačením ulic, kde bylo z dřevěných kostek možné postavit domy, garáže apod. Nejenže tedy výstava skýtala řadu lákadel pro dětské oči, ale navíc nabízela konkrétní „hrací“ plochy. Přirozeně jsme jako vyučující řešily, jak v takovém prostředí, které neodolatelně svádí ke hře, což u větší skupiny dětí (školní třída zhruba o 20 dětech), znamená nekontrolovatelné pobíhání výstavou, jako by byly na hřišti, žáky motivovat také ke zkoumání a prohlížení exponátů, jejich detailů a drobných nuancí, k reflexi klíčových témat výstavy, k povídání o jejich vztahu k výstavě jako celku anebo jednotlivým exponátům.

Řešením se nakonec ukázala být výzva muzea: přineste si svého angličáka na výstavu. Tento moment se stal pojícím prvkem mezi hrou a učením, autíčko bylo nejen hračkou, exponátem, ale také názornou vyučovací pomůckou, zkoumaným objektem, který je možné držet v ruce, z blízka si ho prohlédnout, vyzkoušet jeho vlastnosti, apod. Navíc autíčka, která si žáci přinesli, měla své příběhy, své konkrétní vlastníky (např. dědice) v rodinách a tyto příběhy záměrně reflektované v úvodu vzdělávacího programu zajistily logickou vazbu mezi prekoncepty žáků a koncepty výstavy a způsobily zvýšení zájmu dětí o exponáty ve výstavě, na úkor „úteků do hry“. V kontextu současných pedagogických tendencí se jedná o uplatňování principu personalizace ve výuce (Helus, 2007, str. 10 – 19).

Pro kurátora sbírky hraček není zvláštní, že vlastní artefakt, který je vystavován v muzeu, ale z pohledu běžného návštěvníka má tato skutečnost, svou specifickou atmosféru a váhu. Posouvá to osobní předmět, k němuž se vážou velmi osobní vzpomínky, nebo který je možná už skoro zapomenutý, do jiného kontextu. Základní posun se odehrává v uvědomění si určité historické, kulturní anebo umělecké či řemeslné hodnoty, která se pro nás vystavením „mé hračky“ ukazuje a je potvrzena vystavující institucí. Pro výtvarné vzdělávání je důležité tyto posuny ve významu artefaktů reflektovat a pozorovat, za jakých okolností vznikají a kdo a s jakými záměry je utváří.



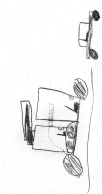
Aktivní zóny ve výstavě Angličáci/Matchbox

Od kreslení k testování

Vzdělávací program pro první třídy byl více postaven na činnostech v aktivních zónách a jejich následné reflexi. Žáci byli po vstupu do sálu vyzváni, aby se usadili do kruhu z polštářků a byli uvítáni v Uměleckoprůmyslovém muzeu, byla jim představena skupina studentů katedry výtvarné výchovy a jejich role v programu, představila se muzejní pedagožka (jedno z dětí její roli pojmenovalo jako „hlavní manažerka“).

Přijetí

Úvodní výklad o Uměleckoprůmyslovém muzeu byl koncipován do série otázek, pomocí nichž se žáci seznamovali a hlavně rekapitulovali již získané poznatky ze školy a z vlastních zkušeností. Ve svých odpovědích tak formulovali, čím se UPM zabývá, jaké má poslání, jaké sbírá artefakty, apod.



Ukázka dotazů z úvodní části programu:

Co je to muzeum? Byli jste už někdy v muzeu?

Co je to muzejní sbírka?

Co se na výstavě v Uměleckoprůmyslovém muzeu vystavuje? Jaké předměty?

Jak se říká předmětům, které jsou v muzeu vystaveny?

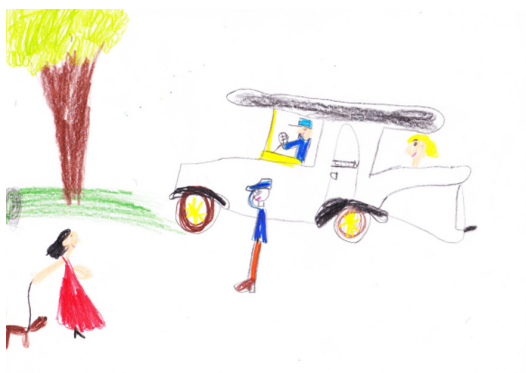
A jak bychom se měli v muzeu chovat a proč?



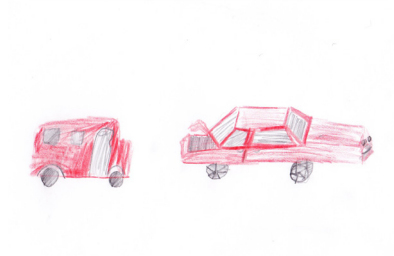
Přijetí dokončení



Následovala instrukce prohlédnout si výstavu, najít exponát, který mě zaujme a ten si nakreslit (děti měly k dispozici čtvrtky a pastelky), po určitém časovém limitu byly děti zvolány zpět do kruhu. V druhé části programu přišla řada na autíčka, která měly děti zatím schovaná v kapsách a penálech. Následovala řada otázek od muzejní pedagožky jednak na obrázky, které děti vytvořily a na autíčka, která si přinesly, ale také na jejich vlastnosti, shody a rozdíly. Přicházely tak k řeči vztahy mezi žákovskými prekoncepty k hračkám autíčkům, ale také k výstavě a vystaveným exponátům – angličákům. Pomocí dalších rekvizit (např. mapa Evropy, reprodukce fotografií britské královské rodiny v kočárech, apod.) a dotazů žáci formulovali širší kontexty vystavených exponátů (odkud pocházejí, kde získaly své jméno, apod.). Na závěr jsme se žáků prvních tříd ptali, jaké sbírají předměty a co je k tomu vede. Pokusili jsme se tak společně velmi jednoduše formulovat možné záměry pro sbírání angličáků a odlišit sbírání za účelem hry a za účelem vytvoření sbírky.



Dětské kresby angličáků vystavených v UPM (I. třída)



Ukázka dotazů z části programu po individuálním kreslení žáků ve výstavě:

Co je na této výstavě vystaveno?

Ukažte, co jste nakreslili?

Jaké angličáky vás zaujaly a proč? Co to vlastně je?

Proč se těmto zmenšeným modelům aut říká Angličáci? Už jste ten název někdy slyšeli?

Jakou evropskou zemi vám může název připomínat?



Přijetí dokončení, rozvedení

Na klidovou část rozhovoru a diskuse jsme navázali hravými aktivitami v aktivních zónách. Vyzvali jsme žáky, aby se rozdělili do skupin za pomoci paní učitelky a v této skupině (za pomoci studentů) postupně otestovali a zjistili různé vlastnosti autíček, která si přinesli z domova. U autodráhy žáci vyluzovali zvuky, které dělají auta, hra s autíčky na autodráze k této činnosti sama vybízela. Student přidělený k této skupině měl za úkol pomáhat reflektovat vyluzované zvuky přímo v akci. U druhé zóny žáci pojmenovávali prvky abstrahovaného plánu města, doplňovali ho vlastní kompozicí z dřevěných částí stavebnice a diskutovali o pravidlech silničního provozu, přitom v postaveném městě jezdili svými autíčky. U poslední zóny žáci testovali jízdní vlastnosti autíček, která si přinesli z domova a autíček, které nabízelo také Uměleckoprůmyslové museum jako součást aktivních zón (autíčka bylo možné zapůjčit u kustodů). U této zóny byl čilý ruch, závodní napjatá atmosféra si vyžadovala formulování a dodržování pravidel pro fairplay. Každá skupina se u každé zóny vystřídala a nakonec děti v závěrečné reflexi prezentovaly svá zjištění. Po rozloučení a uzavření programu dostaly děti ještě jeden úkol, a to všimnout si automobilů venku na ulici a zkusit objevit nějaký, jehož miniaturu viděli ve výstavě.

Ukázky pokynů a otázek k aktivním zónám:

Stanoviště 1: Testování jízdních vlastností (rychlostní dráha). Který angličák je nejrychlejší a proč?

Stanoviště 2: Silniční provoz ve městě. Postavte z kostek město a projíždějte se jím svými angličáky.

Jaká musí panovat na silnicích pravidla a proč?

Stanoviště 3: Jaké zvuky vydávají auta při jízdě? Jezděte se svými autíčky po autodráze (lepenka) a vydávejte zvuky jako auta, kolik různých zvuků auta vydávají, kolik jich umíte?



Skupiny dětí v aktivních zónách

Program pro druhé třídy byl postaven více na samostatné a skupinové badatelské činnosti. Žáci byli rozděleni do menších skupin (zhruba po šesti žácích) a každá skupina dostala svůj pracovní list, se kterým putovala výstavou a zjišťovala potřebné informace. K dispozici opět byli dětem studenti učitelství výtvarné výchovy.



Přijetí

Podobně jako s žáky první třídy jsme nejprve na úvod představili Uměleckoprůmyslové museum. Žáci druhých tříd již na vzdělávacím programu v UPM byli (na výstavě Pražské módní salony) a bylo možné na jejich předchozí zkušenost dobře navázat sérií reflektivních otázek. Děti si velmi podrobně pamatovaly, co bylo na předchozí výstavě prezentováno, a pamatovaly si, jakých se účastnily aktivit.

Po společném úvodu následovalo skupinové bádání. Každá skupina dostala list papíru s natištěným úkolem a ten se pokusila vyplnit. Po jeho zpracování se skupina vracela zpět do kruhu k reflexi a prezentaci získaných zjištění. První skupina hledala a studovala nejstarší hračky ve výstavě. Druhá skupina se snažila najít, co nejvíce různých druhů angličáků. Třetí skupina testovala závodní auta a jejich jízdní vlastnosti. Čtvrtá skupina se zabývala detaily a rozdíly v sériích ve sběratelské části výstavy. Pátá skupina vytvářela příběh na podkladě doprovodných textů a svých představ o velikosti angličáků (Proč jsou tak malí?). A poslední šestá skupina měla za úkol shlédnout doprovodné video o výrobě angličáků a pak pro ostatní o postupech a fázích výroby referovat. Děti si musely ve skupině stanovit role (koordinátora skupiny, zapisovače, badatele a prezentujícího). Pracovní listy děti zaplňovaly poznámkami, náčrtky, plánky a obrázky.



Přijetí dokončení, rozvedení

2. Tým: Různé druhy angličáků
Členové týmu: Januška, Janča, Sabča, Matěj

Ve výstavě najdete mnoho různých druhů angličáků, a ne všechny angličáky jsou automobily. Najděte co nejvíce různých druhů angličáků, zařaďte je do určité skupiny a pojmenujte ji. Na spodním okraji tohoto listu najdete malou nápovědu.

Názyv skupin si zapíšte.

autobus, hasiči, včeláři, karavanzy, samytky, policie, hamióni, sušičovny, vojenské auta, závodáky, bony, hasiči, motorky

Která skupina angličáků vás nejvíce zaujala a proč?
Vysvětlete:
Včeláři protože jsou včeláři v dávnych dob.
hasičská auta Matěj zaujal, že se jim mohlí katafalky jsou napříčná kosa.

Které skupiny angličáků nepatří mezi automobily?
Vymenujte:
vlak, kramroze, motorka, kramroze, kočár, vlád, bicykly, mychačka, banka

Nakreslete na druhou stranu listu MAPU výstavy a vyznačte místa, kde jste různé druhy angličáků našli.

Nápověda 1: zemědělské stroje, formule, sanitky, nákladní auta, kočáry, pohyblivá zvířata
Nápověda 2: zemědělské stroje, kočáry, pohyblivá zvířata

Ukázka pracovního listu pro skupinovou práci žáků

Poslední aktivitou byla individuální kresba, žáci byli vysláni do výstavy, aby našli a nakreslili si exponát, který je na výstavě zajímavý. Po návratu do reflektivního kruhu jsme společně nakreslená autíčka prohlíželi a jejich autoři reflektovali svou volbu, proces tvorby, umístění exponátu ve výstavě, apod.



Rozvedení a náznaky parafráze



Dětské kresby exponátů vystavených v UPM (II. třída)



V samotném závěru programu byli žáci vyzváni ještě k drobné aktivitě a pozornosti během návratu do školy: „Až půjdete z muzea domů, všimněte si automobilů kolem sebe. Dívejte se, jaké mají tvary, barvy, jak jsou různě velké, jak mají tvarovaná světla, všimněte si detailů. Zkuste spočítat, kolik různých automobilových značek cestou potkáte a povězte si, podle čeho je rozpoznáte. Protože se auty ještě budete zabývat v dalších hodinách ve škole, bude důležité, abyste načerpali, co nejvíce znalostí a inspirace.“

Navazující aktivity ve škole

Každá vyučující originálně rozvinula koncepty výstavy a vzdělávacího programu ve své výuce. Navazující vyučování trvala v průměru šest vyučovacích jednotek.

Vyučující Lída Charvátová se nechala inspirovat autodráhami ve výstavě a s žáky první třídy vytvořila podobné dráhy pro spolužáky z druhé třídy. Zabývali se také různými zvuky, které auta vydávají, a pokoušeli se je zaznamenat pomocí výtvarného jazyka. Kresby, které žáci vytvořili během návštěvy Umělecko-průmyslového muzea, byly ve výuce ještě rozpracovány a nakonec použity do krátkých animovaných filmů (viz <http://gamuedu.cz/atelier-anglicaci.html>).

Parafráze
a náznaky inspirace



Zvuk traktoru, Anna [1. třída]

Zvuk policejního auta, Matyáš [1. třída]

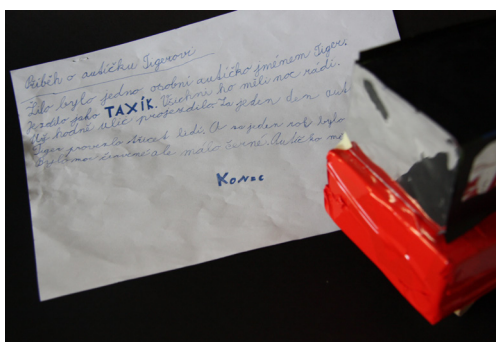
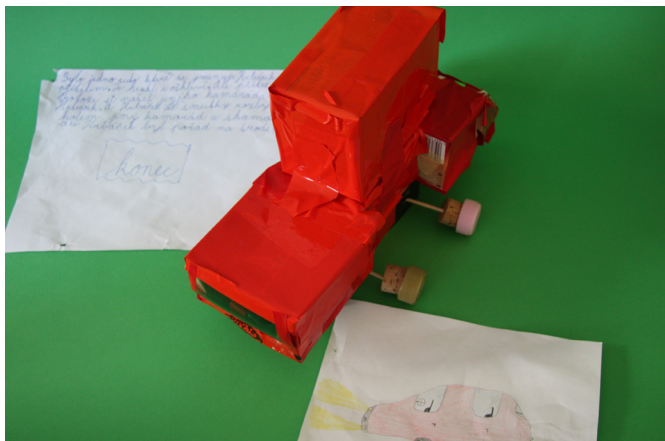


Vyučující Miluše Plechatá žákům nabídla trochu záluďné téma: žáci malovali auta, ale více v kontextu průmyslové sériové výroby, kde autorství je potlačeno. Pro žáky první třídy to byla zajímavá zkušenost; při závěrečné reflexi popisovali tento způsob práce a porovnávali ho s možnostmi volné tvorby. Přes snahu se maximálně ovládnout a dostát zadání děti dokázaly nápaditě variovat i s omezenou škálou výtvarných prostředků a nenechaly se zadáním úplně svázat.



Série automobilů malovaných dětmi 1. třídy na téma: výroba aut

Vyučující Jindřiška Obermajerová se zaměřila se svými druháky na příběhy a vlastnosti aut. Zadala žákům, aby si společně s rodiči doma připravili různé materiály, které by mohli použít při konstruování trojrozměrného modelu automobilu. Ve výuce jednotlivé materiály prohlíželi a diskutovali, k čemu by je využili a pak z nich ve skupinách automobily tvořili. Ke každému automobilu vznikl příběh, který se stal podkladem pro scénář k animovanému filmu, kde model hraje hlavní roli.



Auto konstruované z různých materiálů (skupinová práce žáků 2. třídy)
Příběh automobilu (skupinová práce žáků 2. třídy)

Vyučující Marcela Jordánová se zase zaměřila na autorské navrhování automobilů a představila svým žákům práci designéra aut. Během navrhování se děti zabývaly nejen karoserií, ale také řadou různých detailů – navrhovaly značky, palubní desky, tvar světel, atd.



Navrhování vlastního auta (kresba a malba)

Závěr–postprodukce

Animování dětského filmu

Završením výuky navazující na vzdělávací program z výstavy Angličáci/Matchbox bylo půldenní animování s dětmi z jednotlivých tříd. Se třemi třídami jsme vytvořili jedenáct krátkých animovaných filmů, kde kresby a modely aut získaly to, co je pro ně v běžném životě typické, pohyb. Některé filmy je možné vidět na webových stránkách projektu www.umgamu.cz.

Animování je pro práci s dětmi ve školní třídě poměrně náročné, proto doporučujeme angažovat asistenty a pomocníky např. z řad rodičů, kolegů vyučujících apod. Přesto i mladší žáci jsou dnes již s animací velmi dobře seznámeni a realizace výuky animování by neměl být větší problém. Žáky rozdělte do menších skupin, tak, aby skupina kooperovala a byla schopná pracovat samostatněji. Žáci si vybírají pracovní role (animátor, fotograf, režisér, instrumentář) a během tvorby se v nich střídají. Podstatné je zajistit dostatek fotoaparátů a stativů. Každá skupina by měla mít vymyšlený scénář (pro první pokusy skutečně jen velmi jednoduché pohyby). Pro samotné animování je nutné mít již připravené veškeré potřeby (modely aut, prostředí, kulisy, atd.). Animace může probíhat živelně, nebo velmi přesně a řízeně, podle toho, jaké si stanovíte cíle a jakou máte představu o výsledku. Animování většinou vyžaduje trpělivost, pečlivost a soustředění. Výsledek animování je potřeba vždy s žáky reflektovat: na samotném filmu je nejlépe vidět, které části jsou plynulé, jak jednotlivé záběry na sebe navazují, a kdy už týmu dochází trpělivost a záběry „poskakují“, animace je trhaná a podobně.

Doporučená literatura k této případové studii:

HELUS, Zdeněk. *Kurikulum jako činitel žakovy personalizace*. In MAŇÁK Josef; JANÍK Tomáš (eds.). Absolvent základní školy. Sborník z pracovního semináře ke konferenci Kurikulum v proměnách školy, s. 10–19, Brno: MU pro Centrum pedagogického výzkumu PedF MU, 2007. ISBN 978-80-210-4402-9.

Text příspěvku dostupný také na:

<http://www.ped.muni.cz/weduresearch/konference/07kurikulumvpromenachskoly/CDkurik/cd/studie/pdf/helus.pdf>

Případová studie z II. stupně ZŠ – Prodloužená výstava

Edukační program a bílé desky k výstavě Shirana Shahbazi: Takže znova

Autorky edukace: Jakubcová, Hajdušková, Lucie; Novotná, Magdalena

Odborná spolupráce: Fulková Marie; Kitzbergerová, Leonora

Kurátor výstavy: David Korecký

Grafický design: Johanka Ovčáčková

Realizace edukačního programu a související výuky ve škole: Magdalena Novotná, Jana Jiroušková

Účastníci vzdělávacího programu a související výuky ve škole: žáci 8. tříd ze ZŠ Na Líše

Úvod

Shirana Shahbazi je iránská fotografka žijící ve Švýcarsku, na výstavě v Galerii Rudolfinum představila osmnáct převážně velkoformátových fotografií, kde vedle sebe klade barevná a černobílá zátiší komponovaná z geometrických útvarů nebo předmětů inspirovaných holandskými zátišími 17. století (květiny, různé typy přírodnin), a fotografie ze svých starších cyklů, především portréty a krajiny. Shahbazi expresivním, a přesto věcným způsobem vypráví jeden ze stěžejních příběhů umění: cestu obrazu od hyperrealistického napodobení skutečnosti ke geometrické abstrakci a nepředmětnosti.

Pohled do výstavy Shirana Shahbazi: Takže znova, Galerie Rudolfinum Praha, 2012, kurátor: David Korecký, (c) Galerie Rudolfinum



Výstava a její vliv na galerijní edukaci – cesta a mapy

Pro tvorbu vzdělávacího programu byla klíčová dvě setkání. První setkání, které inspirovalo první autorku, proběhlo na výstavě, kde se setkala „jinak“ se svou dcerou a spolu objevovaly vztahy mezi dvojicemi fotografií. Bezprostřední nahlas formulované postřehy a otázky dítěte vedly autorku od několika úvah o vztahu současného umění a umění minulosti, přes úvahy o formách a obsazích různých sdělení (textů) na výstavě, až k návrhům konkrétních aktivit a formulacím výtvarných problémů pro potřeby vzdělávacího programu. Druhé setkání, které významně ovlivnilo charakter programu pro výstavu Shirany Shahbazi, byl rozhovor kurátora výstavy Davida Koreckého s druhou autorkou. Kurátor v rozhovoru doslova odhalil několik informací z pozadí technologie tvorby obrazu, které by empirický divák pouhým pohledem vůbec neodhalil. Rovněž popsal svou představu a koncepci výstavy, metaforicky ji nazval „cestou“ a dále pojmenoval řadu klíčových konceptů, které bylo možné pro potřeby vzdělávacího programu transformovat v učivo.

Pokud chápeme výstavu jako cestu, na které potkáváme různé obrazy, můžeme se u nich zastavit, ale už jen svým pohledem můžeme putovat dál, pak potřebujeme do takové výstavy mapu a deník, kam bychom své zážitky a obrazy, které jsme viděli a zažili, mohli zaznamenat (viz příloha 2 – edukační program a bílé desky pro učitele).

Prodloužené putování – „prodloužení“ výstavy ve škole

Výstava probíhala v době (od 22. 3. 2012 – 3. 6. 2012), kdy pomalu vrcholí školní rok, a proto se nám nepodařilo realizovat vzdělávací program přímo ve výstavě. Tématem této kazuistiky je tedy otázka: Jak může vyučující zacházet se vzdělávacím programem a koncepty výstavy přímo ve výuce, aniž by výstavu viděli jeho žáci?

Často se stává, že vyučující shlédne zajímavou výstavu a již nestihne (např. vzhledem k tematickým plánům, rozvrhům žáků, programovému plánu školy, atd.) přímo na ni žáky vzít. Uvědomujeme si, že autentické setkání s dílem v galerii na výstavě, tzv. tváří v tvář, má podstatně jiný charakter, účinek a vliv na pochopení a porozumění umění, než jeho percepce skrze zprostředkující média (film, fotografie, publikace, internet, atd.). V rámci výzkumu NAKI se mnohokrát ukázalo a potvrdilo, že sami žáci a studenti autentické setkání s originály preferují. Měl by se ale vyučující vzdát inspirace a témat, která výstava nabízí, jen proto, že se už výstavy nestihnou jeho třídy zúčastnit?

Realizace vzdělávacího programu za takových podmínek je možná právě díky katalogu k výstavě a řadě dalších textů a obrazových materiálů, které mají galerie/muzea k dispozici, nebo je možné si je vyhledat například na internetu. Pro tuto variantu edukačního modelu je typické, že vyžaduje po učiteli mnohem větší aktivitu a samostatnou činnost v oblasti vyhledávání a komponování důležitých informací pro potřeby realizace výuky.

Vyučující Jana Jiroušková ze ZŠ Na Líše se rozhodla, že edukační materiály, bílé desky a katalog z výstavy Shirany Shahbazi využije a naváže na ně řadou aktivit ve své výuce výtvarné výchovy. Důležitým předpokladem pro její práci byla 1) konceptová analýza struktury a vazeb mezi edukačními materiály, doprovodnými texty a katalogem z výstavy a 2) její zkušenosti s fotografickou tvorbou jejích žáků. Tato vyučující se dlouhodobě a systematicky zabývá fotografií ve výuce výtvarné výchovy a pravidelně ji zařazuje mezi tvůrčí výtvarné aktivity žáků.

Pro navazující výuku (zhruba 6 vyučovacích hodin) vybrala následující koncepty: slovo, obraz, popis, tvorba, abstraktní fotografie, barevná kompozice. Společně s žáky zkoumala vztahy mezi různými znakovými systémy.

Obraz, slovo, popis, rekonstrukce

Přijetí

V první fázi výuky bylo žákům osmé třídy zadáno, aby si vylosovali reprodukci fotografií Shirany Shahbazi. Měli si ji pečlivě prohlédnout a pokusit se odpovědět na otázku: „Co je na obrazu?“

Rozvedení, parafráze

V druhé fázi měli žáci prohloubit svou první výpověď o díle a měli uvažovat o ní uvažovat jako o návodu, podle kterého bude možné obraz rekonstruovat. Tato aktivita vychází z díla Shirany Shahbazi, z malby zátiší v nadživotní velikosti. Autorka nejprve komponuje zátiší, pak ho fotografuje a pak výslednou fotografii předá malířům fasádních reklam. Podle fotografie tak vznikne obrovská realisticky vyvedená malba. (viz obrázek Pohled do výstavy Shirana Shahbazi)

Žáci pro své popisy používají různé „jazyky“. Někteří používají jazyka výtvarného umění, objevují se obraty, metafory a přirovnání známá z katalogů a recenzí výtvarného umění. Jiní si pomáhají poetickým a filosofickým jazykem, převádějí jednu formu myšlení v jinou. Častěji se ale objevuje jazyk matematický:

„Obrázek je naležato. Nejprve narýsujte obdélník ABCD o rozměrech 13,8 cm x 10 cm. Od bodu D naměříme 4,5 cm směrem k bodu C bod M. Z bodu M narýsujeme přímkou kolmo dolů. Vznikne nám další bod N. Nyní máme menší obdélník ANMD. Z bodu A směrem k bodu D naměříme 1,8 cm a uděláme bod O. Z bodu O vedeme přímkou, která svírá úhel 75 s úsečkou OD. Vznikne bod K. Pole OKMD vybarvíme tmavě žlutou barvou. Z bodu B směrem k bodu C vedeme úsečku 2,5 cm dlouhou. Vznikne bod X. Spojíme body X a K. Horní pole KXCM vybarvíme černě a dolní ABXKO vybarvíme bíle. V bodě K nakreslíme sytě červené jablko. Vygumujeme úsečku KN. Jablko je mírně nakloněné na pravou stranu. Jablko je dlouhé asi 3,8 cm a široké 3,5 cm. Z jablka čouhá větévka dlouhá asi 4 cm. Z větévky roste poměrně dost zelených listů, které zasahují do pravé strany, jen jeden list zasahuje do levé. Výsledný dojem obrázku je jablko v rohu.“

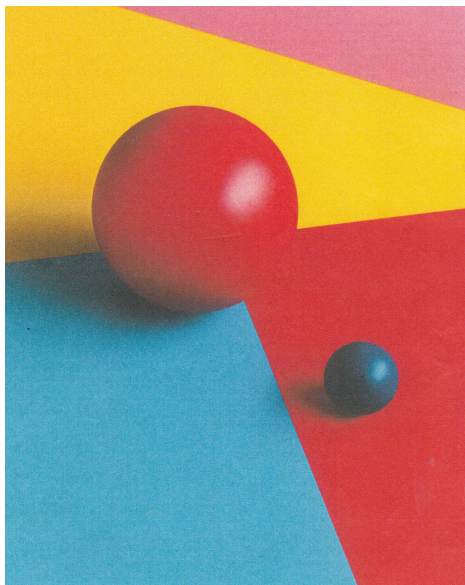
Tento specializovaný „jazyk“, který patřil do slovníku quasi-geometrie dětem umožňoval podrobný a „exaktní“ popis řešení prostoru, barevných a kompozičních vztahů. (Pozn. Přepis dětského textu je doslovný se všemi jazykovými zvláštnostmi typickými pro jeho autora.)

Rozvedení, parafráze, náznaky inspirace

Ve třetí fázi žáci opět losují a vybírají si popisy, podle nich pak rekonstruují libovolnou výtvarnou technikou obraz. Osmáci využili jak klasických výtvarných prostředků (zejména barevné kresby), tak možností zejména digitální koláže a jejich kombinací. Podle popisu stahovali podobné obrazy z internetu a v grafických editačních programech je komponovali do obrazů „nových“ a následně dokreslovali.

Rozvedení, parafráze, náznaky inspirace

Ve třetí fázi žáci opět losují a vybírají si popisy, podle nich pak rekonstruují libovolnou výtvarnou technikou obraz. Osmáci využili jak klasických výtvarných prostředků (zejména barevné kresby), tak možností zejména digitální koláže a jejich kombinací. Podle popisu stahovali podobné obrazy z internetu a v grafických editačních programech je komponovali do obrazů „nových“ a následně dokreslovali.



Dílo, popis a rekonstrukce podle popisu

Tyto detailní popisy měly za úkol nejen nepřítomné dílo zhmotnit, znovuvytvořit, ale zároveň definovat i jeho významový rámec. Ale nesmíme si představovat, že obraz lze jednoduše přeložit do mluveného jazyka. Zadáme-li takové úkoly žákům, záměrně je posíláme na rozhraní mezi obrazem a s ním propojeným textem a vybízíme je, aby aktivně hledali možné varianty vztahů mezi těmito dvěma způsoby kódování reality. Poznání, ke kterému při své činnosti dospějí, bude vždy dílčí, determinované jejich osobností a jejich předchozí zkušeností se sémiotickou praxí.

Titulek: Rekonstrukce obrazu podle popisu

Popisek: Kompozice s červenou koulí, Annemarie a Natálie, 8. třída

„Obraz má tvar obdélníku o rozměrech 140 mm (spodní strana) a 170 mm (boční strana), a to v poměru 3 : 4. Základ tvoří čtyři nepravidelná pole barvy: modré, tmavě červené, sytě žluté a světle růžové. Jednotlivá barevná pole jsou rozdělena (dělena) přímkami. Základní obrazec doplňuje rudá koule, ležící v červeném poli. Koule překrývají barevná pole, ležící pod nimi.

K přesnému popisu obrazu jsou vrcholy obdélníku označeny písmeny A, B, C, D. Bod A je vrchol vlevo dole, je součástí modrého pole. Ostatní body v daném pořadí jsou umístěny v poli po směru hodinových ručiček, přičemž bod B je součástí červeného, bod C světle růžového a bod D žlutého pole. Modré pole končí 94 mm od bodu A, k bodu D v bodě A'. Červené pole končí 113 mm od bodu B, ve směru k bodu C v bodě B'. Spodní rozhraní mezi modrým a červeným polem je 106 mm od bodu A k bodu B a horní rozhraní mezi těmito poli je na spojnici bodů A' a B' 65 mm od bodu A'. Nad spojnicí A' a B' je pole žluté. Bod C je součástí světle růžového pole, které má tvar pravoúhlého trojúhelníku. Krátká odvěsna z bodu C k bodu B měří 32 mm, dlouhá od bodu C k bodu D 115 mm. Spojením odvěsen přeponou získáme světle růžové pole. Pod přeponou trojúhelníku se nachází pole žluté. Obraz doplňuje rudá koule o poloměru 30 mm a tmavě modrá koule o poloměru 10 mm. Střed rudé koule tvoří bod, který určuje, že od bodu A k bodu D se naměří 110 mm a v daném bodě se sestrojí kolmice ke straně AD. Od bodu A k bodu B 57 mm a v daném bodě se sestrojí kolmice ke straně AB. Průsečík kolmic je středem koule o poloměru 30 mm. Střed tmavě modré koule se určí tak, že od bodu A k bodu B se naměří 105 mm a v daném bodě se sestrojí kolmice ke straně AB. Od bodu B k bodu C 63 mm se v daném bodě sestrojí kolmice ke straně BC. Průsečík kolmic určí střed koule o poloměru 10 mm. Celkový pocit z daného obrazu je velmi příznivý. Přes svoji barevnost a jednoduchost, při zvolených sytých barvách působí uklidňujícím dojmem.“

Doslovný transkript rukopisu žákyň

Barva, kompozice, abstraktní/realistická fotografie

Silným vizuálním prvkem výstavy a katalogu Shirany Shahbazi k výstavě Takže znova byly fotografie abstraktních barevných kompozic. Pozorný divák si při bližším pohledu všimne, že se nejedná o digitálně upravované fotografie, ale o důmyslné kompozice z barevných papírů, geometrických objektů, apod. precizně a překvapivě vyfocené (vícenásobná expozice) analogovým fotoaparátem.

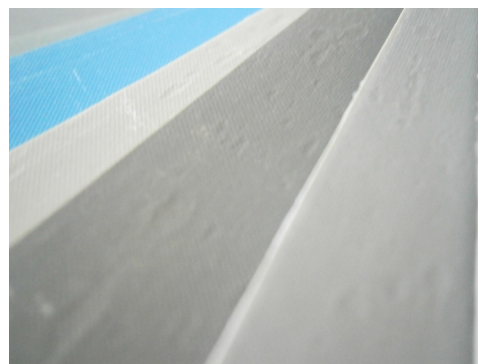
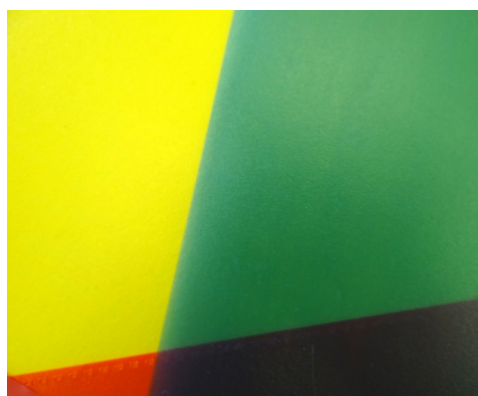


Shirana Shahbazi - Kompozice 12, C-print, 2011 © Shirana Shahbazi
Shirana Shahbazi - Kompozice 03, C-print, 2011. Galerie Bob van Orsouw, Zurich, © Shirana Shahbazi

Rozvedení, parafráze

Na tyto pak vyučující Jiroušková navazovala během volnočasových výtvarných aktivit se svými žáky. Žáci měli k dispozici různé barevné papíry, umělohmotné fólie a vzorníky různých materiálů (látek, linolea, apod.). Smyslem sbírky materiálů je dosáhnout co největší barevné pestrosti.

Žáci pracovali individuálně nebo v menších skupinách podle počtu fotoaparátů a stativů. Vybrali si sérii materiálů a vyučující je vyzvala, aby z nich tvořili barevné kompozice a ty pak fotografovali.



Fotografie barevných kompozic žáků II. stupně ZŠ

Doporučená literatura:

STAHEL, U.: Shirana Shahbazi: Then Again. Göttingen, Winterthur: Steidl Verlag, Fotomuseum Winterthur, 2012, ISBN 978-3-86930-338-3.

PETŘÍČEK, Miroslav, VELÍŠEK, Martin. *Pohledy (které tvoří obrazy)*. Praha: PedF UK v Praze, 2012, s. 10. ISBN 978-80-7290-584-3.

POSPISZYL, Tomáš. *Před obrazem. Antologie americké výtvarné teorie a kritiky*. Praha: OSVU, 1998. ISBN 80-238-1286-6.

5. Edukační program a didaktické a inspirační materiály pro učitele

Pracovní listy a materiály pro učitele jsou přílohami této metodiky.

Najdete je také na 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. poslání 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 „způsobilostí“; 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 redukovane 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 nespécialistky; 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.

Gramotnost – vizuální, funkční

Vizuální gramotnost (funkční vizuální gramotnost) je souborem kompetencí, pomocí nichž se jedinec orientuje ve světě vizuálně vnímaných jevů a vizuální komunikace a podílí se na ní aktivně jako její uživatel i tvůrce. Je charakterizována jako mnohvrstevnatý fenomén:

1. jako percepční senzitivita, a to na úrovni každodenní percepce prostředí života a vztahů jedince, 2. jako kulturní habitus - prostor, v němž se utváří životní styl, a to nejen v oblasti utváření kategorií vnímání, klasifikačních schémat, estetických soudů, ale také jako schopnost tolerance a uznání projevů kultury jiných sociálních skupin a subkultur (např. kultura dětí, starých lidí, lidí s jinou sexuální orientací, se speciálními potřebami, atd.), 3. jako schopnost kritického myšlení (znalost vyjadřovacích prostředků různých médií a možností vizuálních jazyků, rozpoznání záměru, s nímž bylo určité vizuální dílo vytvořeno, schopnost rozpoznat, jak dílo působí v určitém kontextu a kdo a proč jej do tohoto kontextu umístil, jaký druh diváka má být dílem osloven a proč, jak vizuální sdělení zprostředkovávají celkovou představu o jevech a událostech), 4. estetická otevřenost - ve smyslu otevřenosti k emocionálním stránkám vizuálního díla a emočním vztahům a procesům, 5. schopnost vizuální působivosti, ve smyslu aktivní kreativní činnosti (v nejširším slova smyslu od olejomalby po webovou stránku, od špičkového návrhu designu nábytku po běžné zařizování bytu.) Kurikulum pro výtvarnou výchovu (RVP, Oblast umění a kultura), klade důraz na tvořivé a činnostní složky rozvoje vizuální gramotnosti a opírá se o výtvarné umění, se zřetelem na umění současné, které se projevuje v experimentálních, kritických a kognitivních polohách v rovině tvůrčí i percepční.

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.

Reflexivní dialog

Je jedna z forem reflexe, pro kterou je typická dialogická komunikace mezi účastníky vzdělávacího programu. Reflexivní 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 poznacích, porovnávání pohledů mezi účastníky edukace, verbalizace intuitivních a asociativních obsahů vyvolaných percepce 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/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.

HELUS, Zdeněk. *Kurikulum jako činitel žákovy personalizace*. In MAŇÁK Josef; JANÍK Tomáš (eds.). Absolvent základní školy. Sborník z pracovního semináře ke konferenci Kurikulum v proměnách školy, s. 10-19, Brno: MU pro Centrum pedagogického výzkumu PedF MU, 2007. ISBN 978-80-210-4402-9.

Text příspěvku dostupný také na:

<http://www.ped.muni.cz/weduresearch/konference/07kurikulumvpromenachskoly/CDkurik/cd/studie/pdf/helus.pdf>

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 prožitek 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, J; LUKAVSKÝ, J.; DYTRTOVÁ, K.; HAJDUŠKOVÁ, L. 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, J.; DYTRTOVÁ, K.; FULKOVÁ, M. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 2010, 60. ISSN 3330-3815.

SVÁTKOVÁ, Barbora. Můžu tam mrknout: Podobnosti a rozdíly galerijní pedagogiky v Le Musée en Herbe v Paříži a v prostředí galerií evropských měst. Sřtřih 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: Pracovní listy k výstavě Angličáci/Matchbox: Auta frčil odborná spolupráce: Marie Míčová, Radim Vondráček; fotografie: Ondřej Kocourek a Gabriel Urbánek, UPM; grafický design: Tereza Hejmová, Štěpán Malovec; jazyková redakce: Leonora Kitzbergerová, Alena Bártová Grafický design: Tereza HEJMOVÁ, Štěpán MALOVEC: Praha: Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2013. ISBN: 978-90-7101-120-0

JAKUBCOVÁ, Lucie, NOVOTNÁ, Magdalena; Shirana Shahbazi: Takže znova. Pracovní listy pro návštěvníky výstavy. Odborná spolupráce: Marie FULKOVÁ, Leonora KITZBERGEROVÁ, Marian PLISKA, David KORECKÝ. Grafický design: Johanka DVČÁČKOVÁ. Praha: Galerie Rudolfinum, 2012.