

Metodika III

*Metodika realizace vzdělávacího
galerijního/muzejního programu
(pro gymnaziální vzdělávání)*



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

Marie Fulková
Lucie Jakubcová Hajdušková
Vladimíra Sehnalíková

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

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

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

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

prof. PhDr. PaedDr. Miloš 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 muzea 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 **zobecnujících 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, 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 užitého, 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, otevření dialogu (spontánní pre-konceptualizace) a prostoru pro objevování vazeb a odkazů k dalším „kulturním“ textům. Strukturní propojení a vztahy mezi vizuálními, verbálními, zvukovými a dalšími artefakty či „texty“ je zde podmínkou možností významu, dokonce i na vysoce subjektivní úrovni. Učení probíhá v kontextu a v prostoru mezi „viděným“ a komentovaným. Učení probíhá tedy i jako intersubjektivní, zažívaná zkušenost a její zprostředkovaná interpretace, v kontextových vazbách na kulturu a sociální situace.

Proto i objektové učení v tzv. aktivních zónách výstavy, které někdy svádí k hrám a zážitkovému okouzlení, má v diskursivním modelu učení vždy **reflektivní složku, směřující k metareflexi**. Dosáhnout úrovně náhledů na vlastní postupy a strategie myšlení je sice náročné, ale možné (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 zřejmé, 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 kreativité sociální povahy.

Zde přímo odkazujeme na kurikulární dokument RVP pro gymnaziální vzdělávání, k Oblasti umění a kultury, která je reprezentována **dvěma provázanými vzdělávacími obory, a to hudebním a výtvarným**. K nim se účinně mohou připojit také různé volitelné semináře organizované vyučujícími na gymnáziích (literární, dramatické, jazykové, dějepisné, apod.) a specifická pojetí všech průřezových témat (např. RVP pro 6, str. 65 – 81). 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.

Poznámka:

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. Tyto publikace využívají specifické metodologické pozadí, které poskytuje umělecká komparatistika, zabývající se specifickostí jazyků umění a poskytují originální přístupy k uměleckým dílům obou oblastí ve strukturálních vazbách.

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.

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 dalších 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/muzeijního 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/muzeijním pedagogem (odborných seminářů, komentovaných prohlídek, výtvarných dílen, přednášek)
- formuluje svou roli ve vzdělávacím programu (dohoda mezi školním a galerijním/muzeijním 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/muzeijního pedagoga před programem i po něm, s možností vzájemné zpětné vazby, publikace výsledků programu na webových stránkách obou institucí, možnost vzájemného inspiračního ovlivňování

2.2.2 Edukační materiály pro školy

K úspěšné realizaci vzdělávacího programu je soubor edukačních materiálů. K nim řadíme různé typy a formy vzdělávacích prostředků užitých během výstavy v galerii/muzeu.

Typy edukačních materiálů a přístupů:

- tištěné pracovní listy a sešity
- elektronické verze edu. materiálů ke stažení
- tzv. bílé desky – didaktické, informační a metodické materiály pro učitele
- interaktivní CD/DVD pro školy
- projekce filmů
- aktivní zóna ve výstavě
- digitální hry ve výstavě
- objekty určené k haptickému a jinému smyslovému vnímání
- herní zóny
- komentované prohlídky (s kurátory, umělci),
- přednášky pro pedagogy
- přípravy a scénáře na tvůrčí činnosti v ateliérech a dílnách
- výtvarné ateliéry a dílny
- mobilní dílny ve výstavě
- dětmi vedená komentovaná prohlídka
- performativní aktivity ve výstavě a jejich scénáře
- rekvizity užívané během vzdělávacího programu
- umělcem vedené výtvarné aktivity k výstavě

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

- Dobrý soubor edukačních materiálů, který v programu nabízí muzeum nebo galerie, by měl obsahovat již definovanou nabídku **konceptů** (vytvořenou na základě konceptové analýzy), která ukazuje, kam se může v **souvislostech** výuka rozvíjet dál např. v **projektovém vyučování** ve škole, v dlouhodobém horizontu nejen jednoho školního roku. Tato nabídka se objevuje v podobě **metaforizovaných názvů** pracovních listů a kapitol, které také mohou složit jako **náměty** k výtvarné práci.
- Soubor edukačních materiálů musí mít vazbu na příslušné **RVP** (kompetence, dílčí výstupy, učivo).
- **Návaznost** vzdělávacího programu na školní výuku může být zajištěna v tzv. **prodloužené výstavě**, kde je vyučujícím nabídnut katalog z výstavy (k zapůjčení, prodeji, v knihovně, atd.), edukační materiály v tištěné nebo elektronické verzi – pracovní sešit a didaktické a informační materiály pro učitele]. Učitel pracuje s reprodukcemi, které evokují původní zážitek z výstavy a umožňují detailní a pomalé zkoumání artefaktu. „prodloužená výstava“ dává také čas, potřebný k systematizaci a kontextualizaci poznatků.
- Dalším vhodným podpůrným prostředkem vzdělávacích programů je **knihovna nebo archiv edukačních sešitů, listů a odborné literatury** (katalogů, pedagogických, filosofických a teoretických textů k výstavě a programu, seznamy doporučené literatury, atp.). Knihovna v galerii/muzeu přímo v edukačním oddělení představuje dobrý základ pro

odbornou a metodickou knihovnu pro různé stupně škol, a pro učitele různých předmětů, nejen výtvarné výchovy.

- Edukační materiály by měly vtahovat rodiče a širší veřejnost do kulturních aktivit – potencialita **práce s rodičovskou veřejností** by měla být koncipována v programu.
- **Vizuální atraktivita a kvalitní grafická úprava** edukačních materiálů je výhodou – přinejmenším vytváří kultivovaný vztah k edukačnímu obsahu. Kvalita grafického řešení edukačních materiálů sice může být jednoduchá, ale neměla by se významně lišit od např. grafického zpracování katalogu. Je nanejvýš vhodné, aby edukační tištěné materiály měly profesionální grafickou úpravu, která bude dodržovat nebo dokonce rozvíjet didaktickou strukturu pracovních listů, map nebo stránek programu.
- Jsou-li součástí edukace také **aktivity performativního a dramatického charakteru**, je potřeba pro ně najít vhodné prostory (samostatná místnost, ateliér). V případě, že tyto aktivity vyžadují přímou reakci na konkrétní umělecké dílo v jeho kontextu (výstava), pak je možné dohodnout určité časové a prostorové úpravy, kdy bude možné aktivitu ve výstavě před dílem provést (recitace před dílem, etudy výtvarné dramatiky, skupinová diskuse před dílem – sezení v kruhu na podlaze, apod.). Pokud autor edukačního programu spolupracuje s kurátorem a architektem, je možné naplánovat do prostorového řešení výstavy přímo tzv. **aktivní zóny**, v nichž jsou činnosti podobného charakteru návštěvníkům výstavy umožněny.
- V případě, že se na edukačních materiálech nebo aktivitách podílí přímo **vystavující umělec**, je jeho **spolupráce s galerijním pedagogem** na koncepci a didaktickém zpracování vzdělávacích materiálů zcela nezbytná.

2.2.3. Reflexe a evaluace vzdělávacího programu

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

Reflexe

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

- pro hladký průběh reflektivního dialogu je dobré si společně se skupinou žáků/účastníků programu/výuky stanovit jasná pravidla (např. neskákání do řeči, pravidlo dobrovolnosti, naslouchání druhému, citlivá reakce na druhé, atd.)

Evaluace

- podobně jako reflexe má i evaluace řadu podob: hodnotící, popisná, individuální, skupinová, verbální (písemná, mluvená), klasifikační, normativní, kontextová a další (odborné literatury na toto téma je dostatek)
- pro evaluaci je třeba formulovat jasná evaluační kritéria (hodnoty)
- kritéria by měla být relevantní ke vzdělávacímu obsahu programu
- kritéria evaluace se musí vztahovat k cílům a výstupům vzdělávacího programu
- kritéria pro evaluaci vzdělávacího programu si vytváří galerijní/muzejní pedagog, doporučujeme je tvořit společně se školním pedagogem, který se vzdělávacího programu zúčastní se svými žáky
- kritéria pro evaluaci vzdělávacího programu je možné vytvořit také společně s účastníky vzdělávacího programu
- v evaluaci můžeme hodnotit vzdělávací program jako celek, nebo jen některé jeho části
- mezi evaluační kritéria vzdělávacího programu můžeme řadit: výběr a konceptualizaci vzdělávacího obsahu, logiku a provázanost jednotlivých částí programu, smysluplnost výtvarných úloh a problémů ve vazbě na vzdělávací obsah programu, vazbu mezi obsahy výstavy/artefaktů a širších kontextů, promyšlenost vazby na jiné umělecké obory, vazbu mezi kurikulárními dokumenty a vzdělávacím programem v galerii/muzeu

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

- dokumentace tvoří základní složku studentského portfolia
- dokumentace slouží vyučujícím jako kontext a pozadí pro další plánování výuky, projektů a jako pedagogický archiv
- archivace – obecně pro potřeby školy, muzea a galerie
- propagace vzdělávacích programů a činností galerie, muzea nebo školy směrem k širší veřejnosti
- podklad pro reflexi a zpětnou vazbu
- podklad pro evaluaci vzdělávacího programu a následné revize a úpravy programu
- podklad pro evaluaci práce kurátora vzdělávacího programu a lektorů
- prostředek komunikace mezi galerií, muzeem, školou a účastníky

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

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

Profil můžeme charakterizovat v pěti úrovních aktivního přijímání podnětů a jejich kognitivního, emočního a tvůrčího uchopování a zpracovávání. Tyto děje probíhají v symbolickém prostoru dané kultury, speciřky 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 (studenti, 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 podnětána 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 (rozpo-

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

Receptivní profil byl vytvořen na základě modifikace výzkumných zjištění (viz literatura, autoři HAZUKOVÁ, FULKOVÁ-TIPTON, SLAVÍK et al.) a terénního sběru dat během práce dr. Leonory Kitzbergerové a studentek KVV PedF UK v Praze se studenty gymnázia Na Zatlance, Praha 5 a je součástí případové studie Metodiky III, vztahující se k edukačnímu programu Když se mě zeptají, kdo jsem (Výstava Já, bezesporu, Galerie Rudolfinum, 2011).

4. Případová studie - kazuistika z gymnázia

Zde 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. Věk účastníků studie byl 15 – 16 let, ale některé další výpovědi jsou citovány z transkriptů rozhovorů s dospělými účastníky edukace. V tomto ohledu můžeme kazuistiku vztáhnout na žáky ve věku 15 – 18 let a také pro věkovou skupinu dospělých návštěvníků výstav podobného typu.

Pozn. Edukační program se všemi částmi a s tzv. Bílými deskami (souborem textů reprezentujících různé diskurzivní vrstvy a pedagogické zázemí pro učitele je k dispozici v originální podobě tak, jak byl použit v Galerii Rudolfinum u příležitosti výstavy Já, bezesporu na stránkách www.gamuedu.cz

4. Případová studie - kazuistika z gymnázia



Případová studie: Magické podoby a identity strýčka Rudiho.

Reflexivní bilance,
které jsou podkladem pro tuto kazuistiku,
poskytly Leonora Kitzbergerová a Jana Kerhartová,
vyučující výtvarné výchovy na gymnáziu Na Zatlance, Praha 5
a jejich studenti, dále pak studentky kombinovaného studia
výtvarné výchovy KVV PedF UK v Praze.

Když se mě zeptají, kdo jsem...

Edukační program k výstavě Já, bezesporu, Galerie Rudolfinum, 26. 5. – 14. 8. 2011

Edukační program: Marie Fulková, Marian Pliska

Odborná konzultace: Petr Nedoma

Grafická úprava: Johanka Dvčáčková

*Koncepce a kurátoři výstavy: Julia Wallner a Holger Broeker – Kunstmuseum Wolfsburg,
Petr Nedoma – Galerie Rudolfinum*

Tištěné materiály: Pracovní listy a Bílé desky – informační a metodické zázemí pro pedagogy a studenty

Mobilní ateliér – tvůrčí rozvedení témat výstavy pod vedením pedagogů

Tvůrčí „omalovánky“ pro mladší děti

Formy: Komentované prohlídky s kurátory výstavy, přednášky politologů, filosofů, sociologů

Úvod

Jak vlastně vyučující výtvarné výchovy vybírá výstavu nebo muzejní expozici, kterou chce se svými žáky navštívit? Co rozhoduje – školní vzdělávací program a tematický plán, rozumová úvaha, vlastní zážitek a touha podělit se o něj s žáky, a nebo momentální příležitost daná situací ve škole? Nebo snad edukační program, který výstavu či expozici doprovází?

„*My jdeme příští týden s češtinou na symbolismus*“, oznamuje žákyně gymnázia v hodině výtvarné výchovy. Má přitom na mysli tříhodinový lektorský program v prostorách stálé expozice a možná očekává, že po jeho skončení odejde bezbolestně a bezpracně obohacena poznatky k další kapitole dějin umění a literatury, které jednoduše přidá k narůstající sumě svého všeobecného vzdělání a kulturního rozhledu. Představa, že by mohly existovat výstavy nebo stálé galerijní expozice, kam by žáci i učitelé přišli jako do trojrozměrné učebnice, v níž by si pod odborným vedením již jenom „ověřili a doplnili“ obsahy a významy vystavených děl, je pochopitelně pouhou iluzí. Zmíněná dívka se z galerie vrátila mírně zmatena. „*Bylo to hezké a zajímavé*“, pravila skoro zklamaně. Očekávané definitivní poznání, po němž by tato zvědavá, cílevědomá a přemýšlivá studentka mohla říci, že je jí ohledně symbolismu vše jasné, se zřejmě nedostavilo. Přinesla si jen zase další otázky a především zjištění, že i tato oblast, jako skoro všechno, s čím se zatím během studia setkala, je ještě daleko složitější a mnohotvárnější, než by si byla ochotná připustit.

Strýček Rudi

„...To, co označujeme jako skutečnost, není zde a není skutečné, dokud se to nestane skutečností v podobě umění. Umění tedy nikdy nepodává výpověď o skutečnosti, je samo jedinou skutečností, která existuje.“
(Gerhard Richter in WALTHER, str. 342)¹.

Mohli bychom ještě dodat, že malířem zmiňovaná skutečnost uměleckého díla není univerzálně platná. Každý z diváků si dílo interpretuje podle svých zkušeností nejen s realitou, ale především s jinými díly, na základě své aktuální pozice v kulturním kontextu.

Jeho možnosti volby výkladu díla jsou ovlivněny i jeho zkušeností s formulováním vlastních úsudků, s nasloucháním úsudkům druhých i se schopností jít po stopách vlastních myšlenek. Pro každého diváka tak skutečnost uměleckého díla má svůj specifický obsah.

Malby, které se podobají rozostřeným amatérským fotografiím, jsou v mnohotvárném díle Gerharda Richtera těmi, do nichž si dokáže promítnout svoji každodenní, obyčejnou, zcela běžnou zkušenost kterýkoli divák. Portrét strýčka Rudiho mezi nimi zaujímá zvláštní postavení, a to nejen svým umístěním v lidické sbírce výtvarného umění.

¹ WALTHER, I. F. (ed.): Umění 20. století. Bratislava: Slovart, 2004, str. 342. ISBN 80-7209-521-8.

Gerhard Richter: Onkel Rudi/Strýc Rudi, 1965. Olej na plátně, Památník Lidice.



Pro diváky narozené před rokem 1990, a zvláště pro generace střední a starší, je strýček Rudi jednoznačně zástupcem a představitelem hrůz druhé světové války. Jediný pohled na jeho uniformu nám „odhalí“ jeho politické přesvědčení: „To je nějaký nacista!“, charakter: „A jak se divně, falešně usmívá!“, dokonce pomůže charakterizovat místo, kde portrétovaný stojí: „No to je jasně nějaký koncentrák.“ Odpovědi dospělých posluchaček kombinovaného studia výtvarné výchovy (podzim 2013) vycházejí z kulturně zprostředkované a sociálně sdílené negativní zkušenosti. Uvědomují si, že tato zkušenost není osobní, (nejstarší členice skupiny dosud není ani padesát let, a těm, kdo si skutečně na základě reálných zážitků pamatují uniformy vojáků wehrmachtu, je dnes sedmdesát a více), přesto však považují významové konotace s ní spojené za autentické a jediné možné.



Žáci prvního ročníku gymnázia (jaro 2013) četli obraz docela jinak. Uniformu neznali, proto se soustředili na obecně lidskou významovou rovinu portrétu. Na otázku, jaký člověk asi strýček Rudi byl, žáci odpovídají: „Byl statečněj, ... protože má uniformu!“ Po chvíli si chlapci vzpomenou, že uniformu znají z počítačové hry: „Počkej, to je ale německá uniforma!“ „To je jedno, byl voják, musel bojovat, tak byl určitě statečněj!“ „Já myslím, že to byl hodný člověk,“ připojuje se jedna z dívek: „Podívejte se, jak se krásně směje!“ Ani prostředí, které strýčka Rudiho obklopuje, nevnímají žáci negativně: „Asi nějaké sídliště. Nebo kasárny, když je to voják.“

Gerhard Richter volí vyjadřovací prostředky tak, aby divák četl obraz jako fotografii a vydal se tak jeho magické moci. Fotografie obvykle považujeme za věrný obraz skutečnosti, nepochybujeme o faktech, která nám sděluje, ani o emocích které v nás vyvolává. Je pro nás věrohodným zastoupením zobrazeného. Průběh diskusí v obou skupinách byl obdobný. Diváci našli a pojmenovali hlavní rysy zobrazené postavy tak, jak je považovali za nepochybné a jednoznačné a přičetli mu odpovídající vlastnosti (např. faleš, nebo statečnost).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia v části věnované integrujícímu tématu Umělecká tvorba a komunikace (RVP GV, str. 55)² najdeme následující očekávané výstupy:

Žák - objasní podstatné rysy magického, mytického, univerzalistického, modernistického přístupu k uměleckému procesu, dokáže je rozpoznat v současném umění a na příkladech vysvětlí posun v jejich obsahu.

Žák - objasní podstatné rysy aktuálního (pluralitního, postmodernistického) přístupu k uměleckému procesu a na základě toho vysvětlí proces vzniku „obecného vkusu“ a „estetických norem“.

Společná recepce a reflexe portrétu strýčka Rudiho nám ukazuje, že k vnímání díla jako magického vyobrazení máme více předpokladů, než bychom čekali. Je možná také cesta k jiným výstupům?

² Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, VUP Praha 2007. ISBN 978-80-87000-11-3

Průvodce výstavou

Pracovní **průvodce výstavou** vyzývá k vyhledávání obrazů, které zkoumají status člověka, a to v souvislosti způsobu zobrazení a čtení obrazového sdělení. Úkolem návštěvníka je vytvořit si svůj vlastní způsob a rytmus „dívání se“ a „vidění“. Vidění, vizuální percepce, vnímání díla je aktivní kognitivní činnost, při níž vznikají významy, porozumění, probíhají procesy učení a posléze nová znalost. Znalost není možné získat prostým předáním informace, ale je budována (konstruována) intersubjektivně, tedy aktivní účastí v komunikaci a účastí na experimentálních činnostech. K tomu je právě průvodce – deník určen: uživatelé mohou – a mají – psát poznámky, odpovídat na otázky, porovnávat obsahy a vyhledávat myšlenkové vazby v Bílých deskách. Ve spolupráci s učiteli slouží také k přípravě na další činnosti po výstavě. Obsah je strukturován do konceptů a témat, které je možno později rozpracovat v širší tematické celky nebo vzdělávací projekty.

Téma kulturní paměti

Veškeré texty a aktivity vzdělávacího programu nabízejí diskursivní (dialogický) prostor pro konstruktivistický pedagogický postup. To znamená, že nestačí spolehnout na předání hotového poznatku (typicky výkladem, komentářem), ale je nutné poznatek aktivně zkonstruovat, vybudovat, a to ve spolupráci se všemi účastníky situace. Vyučování je tak vlastně již samotným učením.

Učitelé i studenti procházejí výstavou podle kurátorského záměru, ale v pracovních listech deníku mají možnost vytvořit si vlastní konceptuální mapu, která odráží individuální myšlenkové postupy a zaznamenává okolnosti – a strukturu – individuálních kroků v průběhu poznávání.

Každá mapa „paměti“ bude jiná, jedinečná, ale porovnáváním individuálních výsledků rekonstruujeme ve vazbě na koncepty s univerzálnější kulturní platností.

Paměť je bytostně konzervativní, vzpomínka je ničivá

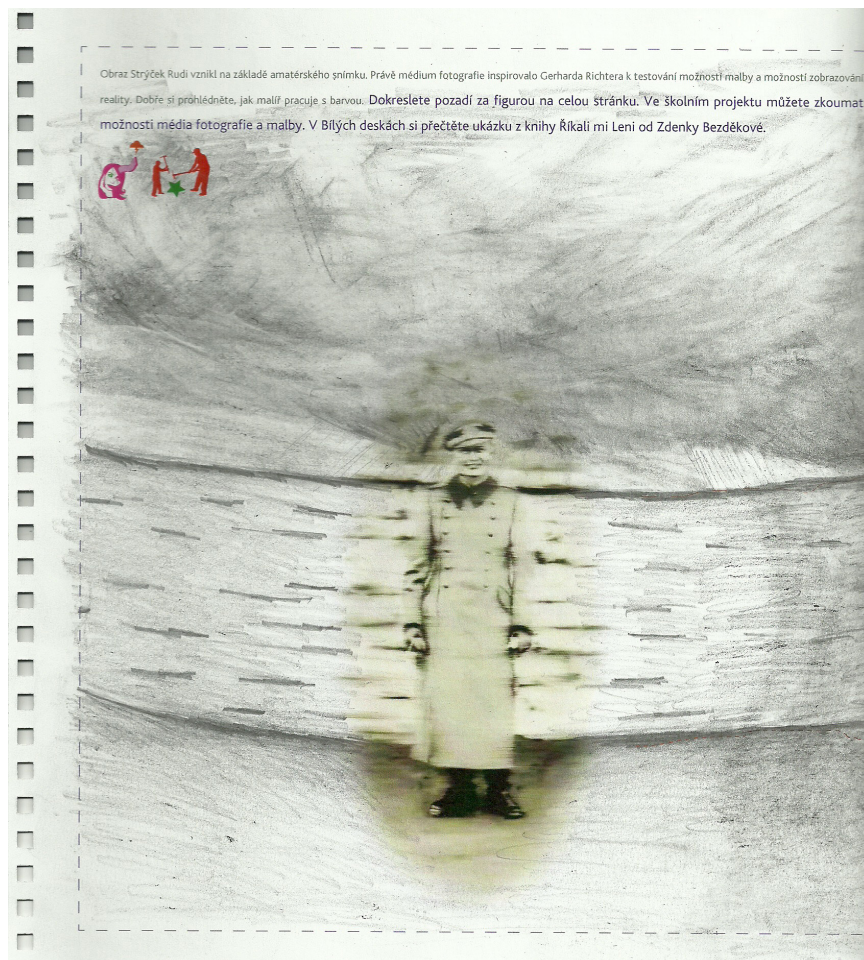
V **pracovním průvodci výstavou** se diváci setkávají s tématem interpretace Richterova obrazu v několika rovinách. Dvojstrana je plánována už jako inspirativní nabídka (inspirace – viz receptivní profil) ze strany autorky a grafičky. Ty vstupují do hry jako první a nabízejí svoji představu „mluvení“ o obrazu: není to přímo odborný kunsthistorický text jako v katalogu, ale fragmenty uvažování, a to v několika diskursivních vrstvách (viz blíže diskursivní model galerijní edukace. Pokud se rozhodneme na dvojstranu sešitu reagovat, tyto fragmenty ožijí a vytvářejí prostor vznikání a křížení významů, který obsahuje hustou síť sousedních výpovědí (kolaterální prostor), vztahů výpovědí k jejich subjektům (prostor korelativní) a prostor sociálních praktik, na něž výpověď poukazuje (prostor komplementární). Dvojstrana tak představuje tematické „mapování“ výstavy, ale i vlastního myšlení diváka, vlastních kulturních stereotypů a interpretačních vzorců uvažování a chování. Tímto způsobem je zabudován do celého programu nástroj reflexe, proto je edukační program také programem **edukativním**.



dokončení,
rozvedení,
inspirace,
parafráze

Dvojstrana 9 a 10 vybízí uživatele k dotvoření – reprodukce si říká o dokončení pozadí portrétu Rudiho: tak jako je naivní divák v zajetí interpretačního klišé a posléze znejistěn nejednoznačností média (fotografie - malba), tak je také nejistý, pokud má reagovat nejenom slovy.

Klade si otázku: co má být v pozadí portrétu? Je to, co nakreslím, opravdu to pravé „pozadí“? Co tím vlastně chci říci a komu je moje kresba určena?



Jana, návštěvnice výstavy: Strýček Rudi, dokončení strany 10, pracovního sešitu.



rozvedení,
inspirace

Od interpretace jednoho obrazu přecházíme na další dvojstranu a hledáme vazby s ostatními obrazy výstavy (strany 11 a 12 vybízejí diváky k hledání jiných děl Gerharda Richtera a Gottfrieda Helnweina s tematikou portrétu), další link pak vede rovnou k mapování pojmů „člověk“ a jeho antropologických charakteristik. Je jasné, že obrazy musíme ve výstavě opravdu vyhledat a fyzicky se s nimi „setkat“. Setkáváme se s obrazem – věcí a nebo už je to setkání sama se sebou?

Stránky 9 – 14 sešitu vytvářejí propojený prostor kulturních kontextů, pohyblivých stejně tak jako fragmenty textů samotných (detaily obrazů, citace, úryvky, básně, myšlenky, atd.), rozmístěné jako záchytné body v pohyblivých sítích významů. Mapování je účinným prostředkem reflexe a metareflexe, je rovněž prostředkem uvědomování si vztahů mezi prvky mapy, vytváření pojmových struktur a odborných slovníků. Scénář decentní performance Černá ruka – Bílá ruka a možnost setkat se s originálem díla, o kterém se v sešitu uvažuje, je jedinečnou příležitostí v každodenním shonu a silným citovým prožitkem, na který klademe v edukaci důraz (str. 12).



Tvář strýčka Rudiho v uniformě wehrmachtu se možná usmívá, ale celý obraz má zlověstný a znepokojivý podtón. Rekonstruuje národní, kulturní a dějinnou identitu. Pod hladkou hladinou dějin skryté a temné proudy, kulturní paměť jako nalézání, sestavování, sdělování. Vystavání z nejasného, rozostřeného obrazu.

„Paměť je bytostně konzervativní, vzpomínka je ničivá“

řiká psychoanalytik Theodor Reik.

Gerhard Richter věnoval obraz Strýček Rudi do lidické sbírky. Otevřete debatu o událostech 2. světové války, o lidické tragédii, o národní identitě a rasovém určení. Proberte tematiku viny a trestu, tzv. kolektivní viny a nových postojů k předválečné a válečné historii.

Jaké máte názory na vztahy Čechů a Němců?

Jaký máte pocit, když se díváte na obraz? Může mít tento obraz skrytý význam?

Kdo je muž na obraze? Jaké asi prostředí může být v pozadí?

K jaké době se obraz vztahuje?



Myslím, že vztahy Č a N jsou v současnosti založené na představách a stereotypech, kt. jsou neustále aktualizovány v médiích. Zda mluvíme už "vměšné" zálibnosti jako pr. odsun sudetských Němců zůstávají jako kostlivci ve skříních našeho národního vědomí. Naš problém je hledání jímale od té doby, co jsem poznala někde mladých Němců osobně (mami mami i Fabiana, jehož prarodiče byli deportováni po válce. Fabianu studují české dějiny, učí se češtině a velmi se zajímá o kraj, odkud pochází).

I přes tu uniformu je pro mě těžké vnímat muset na obrázku jako chladnokrevného zabijáka. Nemůžu si pomoci, připomíná mi Fottku melko stříly ze vojny. Taký klidně mohl někoho zabít, když zrovna v době kdy měl hladku v hraničním pásmu, někdo překonal "okraj". Nemohu prostě říct, že nechce sloužit zrovna na hranicích.

Myslím, že to je prostě mladík, který není, co ho čeká a má pocit, že dělá správnou věc pro svou vlast.



Myslím, že nic mezi kralice, se obrázem vztahují k poválečné době a otázce sankčních vzpomínek, x vnímavou kolektivní viny. 9 | 10

MOTTO: od chodidel dolů -
od chodidel nahoru - člověk
od kolen dolů - člověk
od kolen nahoru - člověk
od boků dolů - člověk
od boků nahoru - člověk
od ramen dolů - člověk
od ramen nahoru - člověk
od temene dolů - člověk
od temene nahoru -



Nechte se inspirovat videem z performance Bruce Naumana: *Flesh to White to Black to Flash* z roku 1968,

Požádejte v lektorském oddělení o líčidla. Jaké to je, mít jednu ruku bílou, druhou černou?



Dotvořte si mapu významů – obsahuje jak koncepty (pojmy), odpovídající současnému stavu antropologie, tak pre-koncepty (spontánní nebo naivní představy a osobní teorie, většinová mínění a stereotypy). Mezi jednotlivými objekty mapy vytvořte významové vazby, mapu obohatte dalšími pojmy, doplňte ji kresbami, vysvětlivkami a volnými asociacemi. Obsahy pojmů konzultujte s odbornou antropologickou literaturou (méně spolehlivě s internetem). Doporučené tituly jsou v Bílých deskách. Diskutujte o soužití s cizinci nebo s lidmi, kteří jsou odlišní a snažte se najít přijatelné východisko.



Scénář performance Černá ruka–Bílá ruka je určen k provedení v galerii a reaguje na video záznam původní performance Bruce Naumana. Hlavním tématem scénáře jsou palčivé otázky vztahů a přístupů majoritní společnosti k „jinakosti“, k společenským menšinám a odlišnostem. V pozadí jsou koncepty multikulturalismu, sociálních diferencí, etické otázky a politika uznání druhého.

Bílé desky

Od strýčka Rudiho pak vede ze sešitu ještě další cesta, a to do Bílých desek, k vybranému textu z knihy Zdeňky Bezděkové Říkali mi Leni. V této ukázce vystupuje strýček Otto, v dramaticky vypjaté situaci, odhalující skrytou pravdu, nahlíženou dětskýma očima „lidického dítěte“ v poválečném Německu. Spojujeme zde obraz a krásnou literaturu, ale také můžeme spojit obraz a hlasité čtení přímo v galerii. Ocitáme se tak doslova „před obrazem“, který nás může pozorovat, jak o tomto obráceném pohybu hoovoří současná fenomenologové (Didi Huberman, 2009, Velíšek; Petříček, 2012).

V Bílých deskách nacházíme diskursivní vrstvy, které umožňují velké množství významových her a výkladových rámců – scénářů. Jsou to texty kurátorů výstavy, teoretiků umění, filosofů, pedagogů a didaktiků, psychologů, ale i básníků a romanopisců. Někdy desky navrhují i odkazy na filmy a hudbu, vždy uvádějí seznam doporučené a podpůrné literatury.



Tento informační konvolut se vždy vztahuje k pracovnímu sešitu a slouží primárně učitelům, ale je přístupný i pro žáka nebo studenta. Diskursivní model vyučování předpokládá zkušeného učitele – profesionála, který bude schopen na základě podkladů vybudovat svůj vlastní, autorský přístup k vyučování v galerii a toto vyučování bude také schopen sám vést. Je to velmi těžké, pokud jsme maximalisté, ale pomalý postup, který bude využívat jen ty prvky, kterým například začátečník rozumí a bude je umět použít, je také možný. Předpokladem je ale dlouhodobý, zaujatý profesní přístup.

Mapa individuálního myšlenkového pohybu

Hlavní koncepty programu Když se mě zeptají, kdo jsem, ve vazbě na RVP, oblast Umění a kultura:

Já jako „mluvící subjekt“ (fenomenologická myšlenková tradice)

Já jako „účinek symbolických procesů a sociálních praktik“ (poststrukturalistická tradice)

Hlavní témata programu, dvojstrany pracovního průvodce:

Rekonstrukce paměti, ztráta paměti

Moje Já dlí v příbězích

Od chodidel nahoru – člověk

Já chci být já

Já nechci být jako vy

Já a obrazy těch, které miluji a obdivuji

Velcí muži a velké ženy

Když na mě někdo přísně pohledí

Už nevím, co je to jméno

Kde jsem?

Ateliér Černá ruka, bílá ruka: zadání výtvarná práce, ve vazbě na videozáznam

z performance Bruce Naumana. Ateliérová práce dává možnost reagovat na obsah videa

Bruce Naumana přímo v prostoru galerie.

Odkazy:

DIDI-HUBERMAN, Georges, 2009. *Nimfa moderna / Esej o spadlé draperii*. Přeložil J. Fulka. Praha: Agite/Fra. ISBN 978-80-86603-80-3.

Petříček, Miroslav, Velíšek, Martin, 2012. *Pohledy [které tvoří obrazy]*. Pedagogická fakulta UK v Praze, ISBN 978-80-7290-584-3.

5. Edukační program a didaktické a inspirační materiály pro učitele

Tištěný originální edukační program je přílohou této metodiky (Příloha 1 – Pracovní průvodce výstavou, sešit. Příloha 2 – Bílé desky, informační materiál pro učitele a žáky). Najdete ho 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 přemísťování 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 redukovaně generické maskulinum, empirický divák je ve vztahu k jeho /její citované výpovědi v případové studii vždy konkrétní osobou, která má genderové, věkové a jiné charakteristiky. Důležitou skutečností je, že nejde o znalce umění, ani o specialisty s teoretickou praxí nebo s praktickou zkušeností z umělecké tvorby. Většinou zde v pozici empirických diváků vystupují žáci a žákyně z konkrétních tříd a stupňů škol, a to i z řad studujících učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Z řad vyučujících pak jde o učitelky, specialistky i nespecialistky; zřídka se ve výzkumu objevily i výpovědi konkrétních návštěvníků výstav a edukačních dílen pro veřejnost. Ke zkušenostem empirických diváků přistupujeme s respektem, neboť jejich vizuální kompetence, byť získaná z vizuální kultury, je zdrojem zajímavých informací o funkcích kulturních artefaktů a právě jim by měly sloužit nové modely vzdělávání v oblasti umění a kultury.

Galerijní/muzejní edukace

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

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: koncepci výstavy, scénář výstavy (seznam exponátů/výtvarných děl, způsob prezentace, doprovodné text, 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 percepcí uměleckého díla, apod.

RVP

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

Dokumenty a jejich aktualizace najdete na: www.vuppraha.cz

<http://www.vuppraha.cz/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 obnovení ducha místního společenství. Praha: UPM, 2006.
- DIDI-HUBERMAN, Georges, 2009. *Nimfa moderna / Esej o spadlé draperii*. Přeložil J. Fulka. Praha: Agite/Fra. ISBN 978-80-86603-80-3.
- 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.
- HORÁČEK, Radek. Galerijní animace a zprostředkování umění. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. ISBN 89-7204-084-7.
- KESNER, Ladislav. Muzeum umění v digitální době. Vnímání obrazů a prožitky umění v soudobé společnosti. Praha: Národní galerie, 2000. ISBN 80-7035-155-1, Praha: Argo, 2000. ISBN 80-7203-252-
- KITZBERGEROVÁ, Leonora. Mezi obrazy a skutečností. Výtvarná výchova na čtyřletém gymnáziu a RVP GV. Disertační práce. Praha: PedF UK v Praze, 2007.
- KORECKÝ, David [ed.]. Médium kurátor. Role kurátora v současném českém umění. Praha: Agite/Fra, VŠUP Praha, 2006/9. ISBN Agite 9788086603513, ISBN VŠUP 978808663344
- PETŘÍČEK, Miroslav, VELÍŠEK, Martin, 2012. Pohledy [které tvoří obrazy]. Pedagogická fakulta UK v Praze, ISBN 978-80-7290-584-3.
- PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele. Praha: Triton, 2011, ISBN 978-80-7387-502-2
- SLAVÍK, Jan; LUKAVSKÝ, Jindřich; DYTRTOVÁ, Kateřina; HAJDUŠKOVÁ, Lucie. Konceptová analýza v učitelské reflexi tvořivé expresivní výuky. In SIKOROVÁ, Z.; MALČÍK, M.; PAVLICA, P. *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu*. Sborník příspěvků XVIII. ročníku celostátní konference ČAPV. Ostrava 9. – 11. září 2009, s. 485 –494. ISBN 978-80-7368-769-4.
- SLAVÍK, Jan; DYTRTOVÁ, Kateřina; FULKOVÁ, Marie. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 2010, 60. ISSN 3330-3815.
- SVÁTKOVÁ, Barbora. Můžu tam mrknout: Podobnosti a rozdíly galerijní pedagogiky v Le Musée en Herbe v Paříži a v prostředí galerií evropských měst. Střih a zpracování, spolupráce Tomáš Rybníček. 2008. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 1. vydání. ISBN 978-80-210-4531-6.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra, ŠOBÁŇ, Marek. Muzejní edukace [rozšířené interaktivní vydání]. Olomouc: KVV, PedF UPOL , 2012. ISBN 978-80-244-3130-7.
- ŠTECH, Stanislav. Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. In Brabcová, A. [ed.]: *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*. Praha: Open Society Fund, 2003, s. 66-85. ISBN 80-86213-28-5
- ZAHRÁDKA, Pavel [Ed.]. *Estetika na přelomu milénia. Vybrané problémy současné estetiky*. Barrister & Principal, 2010. ISBN 978-80-87474-11-2.

Citované programy:

- FULKOVÁ, Marie, PLISKA, Marian: *Když se mě zeptají, kdo jsem... Edukační program k výstavě Já, bezesporu*. Pracovní sešit a Bílé desky pro školy a veřejnost. Grafický design: Johanka OVČÁČKOVÁ. Praha: Galerie Rudolfinum, 2011. ISBN 978-80-86443-15-7.