

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra dějin a didaktiky dějepisu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Příběh baroka. Návrh edukačních programů pro expozici „Staří mistři“ v
Národní galerii.

The story of baroque. Proposal of educational programs in “Old Masters”
exposition in the Schwarzenberg Palace in the National Gallery Prague.

Bc. Veronika Valtová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Sládková

Studijní program: Edukace a interpretace v oblasti kulturního dědictví

Odevzdáním této diplomové práce na téma Příběh baroka. Návrh edukačních programů pro expozici „Staří mistři“ v Národní galerii potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 19. 4. 2022

Bc. Veronika Valtová

Největší poděkování si zaslouží vedoucí mé diplomové práce Mgr. Kateřina Sládková, která mi při zpracovávání práce poskytovala cenné rady a pomoc. Dále bych chtěla velmi poděkovat oddělení rozvoje publika z Národní galerie, a to především edukátorkám MgA. Anně Chmelové a Mgr. Janě Klímové, které mi při psaní také poskytly četné rady a možnost program připravit a realizovat jej. Dále bych chtěla poděkovat edukátorce MgA. Tereze Kohoutové, která mi byla ve Schwarzenberském paláci vždy oporou. Také bych chtěla poděkovat paní učitelkám Mgr. Kateřině Budkové a Mgr. Kateřině Vackové, které své třídy přivedly do galerie. Poděkování si také zaslouží moji rodiče a prarodiče, kteří mě během celého studia velmi podporují. Také děkuji za psychickou podporu své nejlepší kamarádce Vendule Knejflové.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na edukaci v galerijním prostředí. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem je vytvoření dvou edukačních programů podrobně popsanych v praktické části, které navazují na vymezené teoretické principy v části první. V teoretickém úseku se práce zabývá charakteristikou a odlišením muzejní a galerijní pedagogiky a popisuje výchovu a vzdělávání v českých a zahraničních muzeích a galeriích. Práce rovněž zkoumá metody a formy galerijní edukace a vymezuje základní pojmy jako animace a edukace, objektové učení a konstruktivistickou pedagogiku, s níž galerijní edukace pracuje. V této části jsou stručně charakterizovány všechny programy, které v roce 2022 Schwarzenberský palác nabízí pro školní skupiny a je zde popsána expozice, v nichž se programy uskutečňují. V praktické části jsou vytvořeny dva edukační programy určené pro 1. stupeň základní školy a pro 2. stupeň základní školy v expozici Staří mistři v Národní galerii ve Schwarzenberském paláci. Práce popisuje cílové skupiny, vybraná umělecká díla a také zaznamenává a hodnotí průběh každého programu. K hodnocení programu je využita zpětná vazba od žáků, učitelů a edukátorů Národní galerie. Součástí hodnocení programu jsou i návrhy na zlepšení jednotlivých aktivit v programu. Na závěr práce předkládá návrhy aktivit a činností po návštěvě galerie pro žáky, které s nimi může jejich učitel realizovat v hodině.

KLÍČOVÁ SLOVA

edukace, umění, baroko, Národní galerie, malířství, Schwarzenberský palác, galerie

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on education in a gallery environment. It is divided into theoretical and practical part. The aim is to create two educational programs described in detail in the practical part, which follow the defined theoretical principles in the first part. The theoretical part deals with the description and differentiation of museum and gallery pedagogy, describes education in Czech and foreign museums and galleries. The thesis also examines the forms of gallery education, methods of gallery education and defines basic concepts such as education, object learning and constructivist pedagogy, with which gallery education works. This section briefly describes all the programs that the Schwarzenberg Palace offers for school groups in 2022 and describes the exhibition in which the programs took place. In the practical part, two educational programs are created for the 1st grade of primary school and for the 2nd grade of primary school in the exhibition Old Masters in the National Gallery in the Schwarzenberg Palace. The work describes the target groups, selected pieces of art and also records and evaluates the course of each program. Feedback from pupils, teachers and educators of the National Gallery is used to evaluate the program. The evaluation of the program also includes suggestions for improving individual activities in the program. At the end of the work are designed proposals for activities after visiting the gallery. These activities are designed for students and their teachers, who can implement these activities in class.

KEYWORDS

education, art, baroque, National Gallery Prague, painting, Schwarzenberg Palace

Obsah

Úvod	8
Teoretická část.....	10
1 Galerijní a muzejní pedagogika.....	10
1.1 Výchova a vzdělávání v muzeích a galeriích v České republice	13
1.2 Zahraniční galerijní pedagogika současnosti	16
1.3 Základy galerijní edukace	20
1.3.1 Objektové učení.....	20
1.3.2 Konstruktivistická pedagogika	23
1.3.3 Třístupňový model.....	25
1.4 Typologie programů a vymezení pojmu animace.....	26
1.5 Metody galerijní edukace.....	27
1.6 Třífázový model učení a výběr metod	29
1.7 Cíle galerijní edukace	31
2 Národní galerie Praha	33
2.1 Edukace v Národní galerii	33
2.2 Schwarzenberský palác	34
2.3 Expozice Staří mistři.....	35
2.4 Edukační programy ve Schwarzenberském paláci	39
2.4.1 Příběhy mytologie a Ozvěny antiky	40
2.4.2 Hledání baroka.....	41
2.4.3 Co si šeptají andělé	41
2.4.4 Rudolf II. sběratel	41
2.4.5 O baroku všemi smysly	42
2.4.6 Z pohádky do pohádky	42

Praktická část.....	43
3 Tvorba edukačních programů.....	43
3.1 Edukační program „Baroko na vlastní kůži“	43
3.1.1 Vymezení cílové skupiny	44
3.1.2 Zápisový formulář programu.....	45
3.1.3 Vybraná umělecká díla	53
3.1.4 Spolupráce se školou	58
3.1.5 Průběh programu	59
3.1.6 Zpětná vazba.....	60
3.1.7 Návrhy na zlepšení programu.....	63
3.2 Edukační program „Vyprávěj vlastní příběh“.....	65
3.2.1 Vymezení cílové skupiny	65
3.2.2 Zápisový formulář programu.....	66
3.2.3 Vybraná umělecká díla	73
3.2.4 Spolupráce se školou	78
3.2.5 Průběh programu	78
3.2.6 Zpětná vazba.....	80
3.2.7 Návrhy na zlepšení programu.....	82
3.3 Návrhy aktivit a činností po návštěvě galerie	83
Závěr.....	91
Seznam použitých informačních zdrojů	93
Seznam příloh.....	99

Úvod

Galerijní pedagogika je pedagogická disciplína, která se zabývá výchovou a vzděláváním v kulturních institucích. Zároveň skýtá řadu možností, jak různým věkovým kategoriím přiblížit jedinečné artefakty, které tyto instituce ve svých sbírkách uchovávají. Kde jinde si mohou návštěvníci prohlédnout originální umělecká díla, než právě v galerii? Galerie v ideálních podmínkách poskytuje originálním předmětům vhodné prostředí pro jejich uchování a pro návštěvníky připravuje expozice, kde tato díla mohou v souvislostech vnímat.

Cílem diplomové práce je popsat základní principy galerijní edukace a tyto principy aplikovat na vytváření dvou vlastních edukačních programů Národní galerie pro žáky 1. a 2. stupně. Tito žáci následně mohou do galerie přivést další členy rodiny nebo je přimět k návštěvě jiné kulturní instituce. Zároveň jsou tito žáci další budoucí generací potenciálních návštěvníků, u nichž můžeme budovat pozitivní vztah k umění.

Diplomová práce se zabývá vytvářením edukačních programů, které čerpají z principů galerijní pedagogiky se zaměřením na základní školy. Dělí se na teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce seznamuje čtenáře s porovnáním pojmů galerijní a muzejní pedagogiky a zaměřuje se na výchovu a vzdělávání z pohledu státu i kulturních institucí jako takových. Čtenáři se mohou v teoretické části dočíst o principech galerijní pedagogiky, které jsou aplikovány do praktické části. Mezi klíčové zdroje zde uvádím například publikaci *Galerijní animace a zprostředkování umění* od Radka Horáčka, a publikaci *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace* od autorů Lucie Jagošové, Vladimíra Jůvy a Lenky Mrázové nebo například práci *Brána muzea otevřená* od Alexandry Brabcové.

Teoretická část rovněž popisuje vzdělávání školních skupin v Národní galerii a seznamuje s expozicí, v níž se programy uskuteční. Práce se také zaměřuje na edukační potenciál prostoru Schwarzenberského paláce. Kromě vlastního pozorování lektorovaných edukačních programů zde využívám i průvodce vydané Národní galerií pro expozici Staří mistři, a to *Staré mistry ve Schwarzenberském paláci* a *Staré mistry*, jejichž editorem je Marius Winzeler, kurátor a autor současné expozice.

V praktické části připravovaných programů klade diplomová práce důraz na vnímání uměleckých děl a přemýšlení o artefaktech prostřednictvím diskusí, které vybudí tematické aktivity, jichž se žáci účastní. Programy využívají vytyčených metod a principů v teoretické části. Součástí praktické části je zpětná vazba účastníků a učitelů, stručná charakteristika uměleckých děl použitých v programu a také je zde popsána spolupráce se školou a návrhy na zlepšení programu.

Pro část s názvem Vybraná umělecká díla využívám literaturu zabývající se výtvarným uměním, kde čerpám od autorů jako Jaroslav Neumann, který napsal *Baroko v Čechách*, využívám také slovníky, například *Slovník biblické ikonografie* od Jana Royta, *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění* od Jamese Halla nebo *Novou encyklopedii českého výtvarného umění* od Anděly Horové. Pro vybrané umělce jako Petr Brandl nebo Jan Kupecký využívám také monografické publikace

První program s názvem „Baroko na vlastní kůži“ je zaměřený na žáky 1. stupně. Žáci se v něm seznamují se základními principy barokní malby a obecně s barokem jako historickým obdobím, které porovnávají se současností. V poslední části programu na základě informací sesbíraných během programu vytvářejí vlastní kresbu inspirovanou barokním šerosvitem.

Druhý program s názvem „Vyprávěj vlastní příběh“ je zaměřený na žáky 2. stupně základní školy. Výstupem programu je kresba komiksu v ateliéru, k jehož vytvoření žáky inspiroval program, kterým v průběhu návštěvy galerie procházeli. Během tohoto programu se návštěvníci seznámí s barokní alegorií, a především Janem Kupeckým a Petrem Brandlem.

V části věnované programům je popsán jejich průběh, zpětná vazba od účastníků a návrhy na vylepšení programu. V poslední části diplomové práce navrhuji aktivity a činnosti po návštěvě galerie, tj. ty, které mohou se svými žáky učitelé v hodině realizovat, a navázat tak na proběhlý program.

Teoretická část

1 Galerijní a muzejní pedagogika

V české literatuře se setkáváme s termínem muzejní pedagogika, která ale v mnohých případech zahrnuje i pedagogiku galerijní.¹ Užívání odlišných pojmů pro galerijní pedagogiku reflektuje zvyk rozlišovat muzea a galerie v českém jazyce. Pojem muzeum a galerie definuje v českém prostředí zákon o ochraně sbírek muzejní povahy (zákon č. 122/2000 Sb.). Muzeum je v zákoně zmíněno jako: „*Muzeem je instituce, která získává a shromažďuje přírodniny a lidské výtvořky pro vědecké a studijní účely, zkoumá prostředí, z něhož jsou přírodniny a lidské výtvořky získávány, z vybraných přírodnin a lidských výtvořů vytváří sbírky, které trvale uchovává, eviduje a odborně zpracovává, umožňuje způsobem zaručujícím rovný přístup všem bez rozdílu jejich využívání a zpřístupňování poskytováním vybraných veřejně prospěšných služeb, přičemž účelem těchto činností není zpravidla dosažení zisku.*“² Následně zákon uvádí i pojem galerie: „*Galerií je muzeum specializované na sbírky výtvarného umění.*“³ Tedy galerii chápeme také jako muzeum se zaměřením na výtvarné umění, nicméně muzeum shromažďující také např. listiny, knihy a jiné muzeálie se obvykle jako galerie neoznačuje.

V českém prostředí se potom tyto instituce odlišují i svým názvem: např. Národní muzeum, Národní galerie v Praze, Muzeum umění Olomouc. Vnímáme-li pojem muzeum jako zastřešující, lze chápat pojem muzejní pedagogika jako zastřešující pojem i pro galerijní pedagogiku, která specificky vymezuje své pole působnosti pouze pro výchovu a vzdělávání v muzeích zaměřených na sbírky výtvarného umění. Pojem galerie se z tohoto důvodu mnohdy používá v českém prostředí volně (např. Muzeum umění Olomouc není označeno jako galerie) a není pevně ukotven, jak na svých stránkách uvádí Národní galerie v Praze.⁴

¹ V publikaci Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace se užívá pojmu muzejní pedagogika, naopak přímo o galerijní a pedagogice píše například Radek Horáček: Galerijní animace a zprostředkování umění. popisují podobné principy vzdělávání (konstruktivismus a objektové učení) a aplikují je do institucí zahrnujících vlastní sbírky.

² Zákon č. 122/2000 Sb. o ochraně sbírek muzejní povahy a o změně některých dalších zákonů.

³ Tamtéž.

⁴ Národní galerie v Praze, *Co je galerie?* [online], [citováno dne 15. 11. 2021]. Dostupné z: <https://ngp-prod.brainz.cz/storage/1780/1.-CO-JE-GALERIE.pdf>.

Přívlastek galerijní (či muzejní) indikuje, že se jedná o výchovu a vzdělávání mimo vzdělávací školskou soustavu, tedy v prostředí kulturních institucí, v muzeích či galeriích. V tomto případě je možné vzdělávání v galeriích či muzeích zařadit do kategorie neformálního vzdělávání. Podle Petry Šobánkové totiž stojí tato kategorie mimo školské instituce a zakončením tohoto studia zpravidla účastník nezíská žádný certifikát.⁵ O definici neformálního vzdělávání hovoří Strategie celoživotního učení ČR z roku 2007, o kterou se Petra Šobánková opírá. Kromě jiného tato definice popisuje kvalifikaci učitele či lektora: „*Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího.*“⁶ Galerijní prostředí však nabízí i možnost informálního učení. Na rozdíl od škol zde dle Vladimíra Jůvy převládá působení např. pozitivním klimatem dané instituce, estetickým prostředím, hodnotou exponátů v galerii nebo koncepcí výstav a expozic, přičemž se v praxi používají takové metody, které jsou formou podpory, pomoci či odborného poradenství a prostředí těchto institucí se využívá nedirektivního přístupu.⁷

Petra Horská ve své publikaci Výukové cíle muzejní edukace uvádí také rozdíl mezi školou a muzeem, kde zdůrazňuje přímou návaznost v muzejní expozici při vzdělávání na muzeálie, přičemž na rozdíl od školy se vzdělávání odehrává ve výstavních prostorech muzea, které se od školy jeví neformálně, což umožňuje využití nezvyklých forem práce či metod, s nimiž se žáci běžně nepotkávají. V takovém prostředí je možné využít přístup aktivního učení a pracovat s emocionalitou žáků.⁸ Stejně jako zbytek autorů zdůrazňuje také užití principů konstruktivistické pedagogiky a objektového učení.⁹

Radek Horáček o muzejní pedagogice hovoří jako o aktivitách, které „(...) *cíleně využívají instituce muzea k přímým výchovně vzdělávacím činnostem*“, ¹⁰ přičemž výraz galerijní pedagogika užívá pro ty činnosti, které se zabývají pouze výtvarným uměním.¹¹ Zároveň Radek Horáček zdůrazňuje rozdíl mezi galerijní a muzejní pedagogikou – u galerijní

⁵ Petra ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*, Olomouc 2012, s. 27.

⁶ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Strategie celoživotního učení v ČR*, Praha 2007, s. 9.

⁷ Vladimír JŮVA, *Dětské muzeum. Edukační fenomén pro 21. století*, Brno 2004, s. 20.

⁸ Petra Horská, *Výukové cíle muzejní edukace*, Praha 2019, s. 32-33.

⁹ Tamtéž, s. 33.

¹⁰ Radek HORÁČEK, *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Brno 1998, s. 56.

¹¹ Tamtéž.

pedagogiky vyzdvihuje práci založenou na kreativitě a citovém vnímání, v historickém muzeu se naopak kloní k rovině poznávací, naopak ovšem píše, že například v praktických činnostech při práci s materiály si obě prostředí mohou být rovna.¹² V této práci se kloním k používání pojmu galerijní pedagogika, protože edukační programy, které vytvářím, probíhají v instituci, která se nazývá galerie svým oficiálním názvem a ve svých sbírkách má především umělecká díla.

Ačkoliv může být příhodnější používat pro galerijní programy metody výtvarné výchovy, nemusí se jednat o jediný možný přístup. Obě instituce – galerie i muzea – totiž shromažďují sbírky, k nimž se edukační programy vztahují, obě instituce tedy mohou využívat přístupu objektového učení i principů konstruktivistické pedagogiky i mají výhodu jedinečnosti a neformálnosti svého prostoru odlišného od škol.

Výchova a vzdělávání se ve spojení s muzei neobjevuje pouze v českém prostředí, ale také ve stále platné (k říjnu roku 2021) mezinárodní definici muzea Mezinárodní rady muzeí ICOM z roku 1974: „*Muzeum je nezisková, permanentně působící instituce ve službách společnosti a jejího rozvoje, otevřená veřejnosti, která získává, uchovává, odborně zpracovává, zprostředkovává a vystavuje hmotné a nehmotné dědictví lidstva a jeho životního prostředí za účelem vzdělávání, studia a potěšení.*“¹³ Radek Horáček zdůrazňuje, že v zahraničí, a to v zámoří a v německy mluvících zemích se výraz muzea užívá i pro sbírky umění.¹⁴

Přestože v Čechách pojem galerie a muzea odlišujeme, v podstatě se v obou oblastech jedná o sbírkotvorné instituce, v nichž je možné užití podobných pedagogických přístupů. Na mezinárodní úrovni se mnohdy spíše setkáváme s všezahrnujícím pojem muzeum i pro sbírky výtvarného umění. V této práci se kloním spíše k užívání pojmu galerijní pedagogika, protože edukační programy, které jsou v práci popisovány, probíhají především v galerijním prostředí.

Z této kapitoly zároveň vyplývá, že ačkoliv se muzea či galerie zaměřují na sbírky, má v současnosti výchova a vzdělávání v této oblasti své místo, protože instituce své sbírky

¹² Tamtéž, s. 57.

¹³ Martina LEHMANOVÁ, *ICOM: Definice muzea*. [online], 2020, [citováno dne 11. 11. 2021]. Dostupné z: <https://icom-czech.mini.icom.museum/icom/definice-muzea/>.

¹⁴ Radek HORÁČEK, *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Brno 1998, s. 56.

prezentují a představují veřejnosti, jak je možné se dočíst v mezinárodní definici ICOM formulované již v roce 1974. Celosvětově je tedy výchova a vzdělávání spojena s muzei či galeriemi navzdory odlišnému vývoji těchto institucí a vzdělávání na Americkém a Evropském kontinentu.

1.1 Výchova a vzdělávání v muzeích a galeriích v České republice

V České republice zastřešuje umění a kulturně výchovnou činnost Ministerstvo kultury ČR,¹⁵ které vydává Koncepti rozvoje muzejnictví, o něž se poté může také právně opřít muzejní či galerijní edukace v muzeích či galeriích. Koncepte může umožnit muzeím a galeriím podávat žádosti o dotace určené na tvorbu programů, didaktických pomůcek a dalších možností vzdělávání, což umožní rozvoj výchovně vzdělávací činnosti v těchto institucích.

Koncepte rozvoje muzejnictví v České republice v letech 2015 až 2020 vydaná Ministerstvem kultury v ČR si klade tři cíle, z nichž první má za úkol zachovat schopnost muzeí a galerií uchovávat, zvětšovat sbírky a rozšiřovat jejich poznání, což je z hlediska edukace pro tuto práci ten nejpodstatnější cíl, protože edukačními programy se muzea poznání snaží prohlubovat.

Tato Koncepte klade důraz na zjednodušení administrace, která povede k ušetření finančních prostředků, které by „(...) mohly být věnovány na posílení odborných činností, zejména na správu sbírek, vědu a výzkum a na výstavní a edukační činnost.“¹⁶ Z Koncepte vyplývá, že v České republice je kladen důraz na výchovu a vzdělávání v muzeích a galeriích a že je s touto složkou počítáno.

V současnosti se v České republice nachází Metodické centrum muzejní pedagogiky (dále uváděné jako MCMP), které vzniklo v roce 2004 v rámci Koncepte účinnější péče o movité kulturní dědictví v České republice na léta 2003–2008 jako jedno z devíti metodických pracovišť Ministerstva kultury v České republice.¹⁷ Ministerstvo kultury ČR souhrnně těchto

¹⁵ Ministerstvo kultury ČR, *Působnost ministerstva* [online], 2021, [citováno dne 29. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/pusobnost-ministerstva-1113.html>.

¹⁶ Ministerstvo kultury ČR, *Koncepte rozvoje muzejnictví v České republice v letech 2015 až 2020*, Praha 2015, s. 27.

¹⁷ Metodické centrum muzejní pedagogiky, *Naše poslání*, [online], [citováno dne 29. 11. 2021]. Dostupné z: <http://www.mcmp.cz/o-nas/nase-poslani/>.

devět metodických pracovišť nazývá jako Muzejní centra.¹⁸ V současnosti se Metodické centrum muzejní pedagogiky nachází v Brně při Moravském zemském muzeu, pod které zároveň spadá také Metodické centrum pro informační technologie v muzejnictví.

Hlavní vizí Metodického centra muzejní pedagogiky je: „*Být aktivním a otevřeným účastníkem zkoumání úlohy muzeí v současné společnosti a rozvoje její muzejní kultury a zprostředkovatelem odborných poznatků a praktických zkušeností z oblasti muzejní edukace.*“¹⁹

Metodické centrum muzejní pedagogiky vydává plány činnosti, do nichž shrnuje své cíle na následující období. Nejnovější plán na rok 2021 v rámci projektu zaměřeného na všestrannou metodickou podporu rozvoje profese muzejního edukátora zmiňuje spolupráci s nejrozličnějšími pracovišti v oblastech jako muzejní pedagogika, muzeologie nebo s institucemi zaměřenými na prezentaci kulturního dědictví. Zároveň také spolupracuje s odbornou komisí Asociace muzeí a galerií.²⁰ Asociace muzeí a galerií je: „*profesní svaz sbírkotvorných institucí a osob činných v oboru muzejnictví v České republice*“.²¹ Součástí této asociace je Komise pro práci s veřejností a muzejní pedagogiku, která podporuje profesi muzejního pedagoga, sleduje trendy muzejní pedagogiky v České republice i zahraničí a spolupracuje s metodickými pracovišti ministerstva a dalšími institucemi.²²

Další významnou institucí, s kterou Metodické centrum muzejní pedagogiky pracuje, je nevládní mezinárodní organizace ICOM (International Council of Museums) založená již v roce 1946. Tato organizace se zabývá výzkumem, ochranou a prezentací kulturního a přírodního dědictví a sdružuje profesionální pracovníky z těchto oblastí.²³ Konkrétně MCMP navazuje spolupráci s komisí ICOMu pro edukaci a kulturní akce – dále jen CECA

¹⁸ Ministerstvo kultury ČR, *Muzejní centra*. [online], [citováno dne 29. 11. 2021]. Dostupné z <https://www.mkcr.cz/muzejni-centra-681.html?searchString=metodick%C3%A1%20pracovi%C5%A1t%C4%9B>.

¹⁹ Metodické centrum muzejní pedagogiky, *Naše poslání* [online], [citováno dne 29. 11. 2021]. Dostupné z: <http://www.mcmp.cz/o-nas/nase-poslani/>.

²⁰ Metodické centrum muzejní pedagogiky, *Plán činnosti MCMP na rok 2021*, Brno 2021.

²¹ Asociace muzeí a galerií České republiky, *Vítejte na stránkách AMG* [online], [citováno dne 5. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.cz-museums.cz/web/amg/titulni>.

²² Asociace muzeí a galerií České republiky, *Hlavní programové linie činnosti* [online], [citováno dne 5. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.cz-museums.cz/web/amg/organy-amg/komise/komise-pro-praci-s-verejnosti-a-muzejni-pedagogiku/hlavni-programove-linie-cinnosti>.

²³ International Council of Museums, *Missions and objectives* [online], [citováno dne 5. 12. 2021]. Dostupné z: <https://icom.museum/en/about-us/missions-and-objectives/>.

(v angličtině Committee for Education and Cultural Action), která sdružuje pracovníky muzeí v této oblasti.²⁴ Dále MCMP spolupracuje s univerzitami a edukačními odděleními muzeí a galerií, konkrétně na rok 2021 uvádí spolupráci s Muzeem loutek v Plzni a Ústavem pro studium totalitních režimů.²⁵

Metodické centrum pro Moravském zemském muzeu provozuje s finanční podporou Ministerstva kultury web muzeoedu.cz, kde propaguje edukační aktivity galerií a muzeí, Uživatel si na webu může přehledně zobrazit nabídku edukačních programů podle kraje, stupně vzdělání nebo dle vzdělávací oblasti rámcového vzdělávacího programu. Databáze Muzeoedu nabízí přehled více než 60 institucí.²⁶

Realizace edukačních programů se děje na lektorských odděleních jednotlivých galerií a muzeí. V České republice neexistuje ustálený pojem pro oddělení zabývající se edukací. V Národní galerii se užívá pojem oddělení rozvoje publika. K jeho úkolům v galerii patří nejen vytvářet edukační programy, ale také kultivovat veřejnost a prohlubovat zájem o umění a sbírky galerie. V Galerii hlavního města Prahy a Muzeu umění Olomouc se nachází edukační oddělení. V Galerii středočeského kraje své centrum zabývající se výchovou a vzděláváním nazývají lektorské oddělení. Přestože si každá galerie své oddělení nebo součást nazývá různými jmény, jejich podstata, tedy vzdělávání a výchova veřejnosti, zůstává zachována. V lektorském oddělení každé galerie působí edukátor, lektor nebo animátor, bez něhož by nebylo možné dosáhnout úspěchu edukačního programu.

Úkolem edukátora²⁷ v galerii je vytváření a vedení vzdělávacích programů. Edukátor v řadě institucí vytváří edukační materiály jako jsou pracovní listy nebo informační brožury. V některých galeriích je edukátor zároveň kurátorem.²⁸ V současnosti se stává běžnou praxí,

²⁴ Committee for Education and Cultural Action, *What is ICOM-CECA* [online], [citováno dne 5. 12. 2021]. Dostupné z: <https://ceca.mini.icom.museum/about-us/what-is-ceca/>.

²⁵ Metodické centrum muzejní pedagogiky, *Plán činnosti MCMP na rok 2021*, Brno 2021.

²⁶ Muzeoedu, *Muzeoedu* [online], [citováno dne 7. 12. 2021]. Dostupné z: <http://www.muzeoedu.cz>.

²⁷ V následující práci bude používán pojem edukátor pro označení pracovníka zabývajícího se výchovou a vzděláváním v galeriích dle vzoru Národní galerie. V publikaci *Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty edukace* (s. 145–149) se autoři zabývají kategorizací muzejněpedagogických pracovníků a přiznávají, nejasné vymezení a pojmosloví zaměstnání pedagogických pracovníků v kulturních institucích. Uvádějí, že mezi dopady nejasného názvosloví patří nejasně formulované kompetence, vzdělání a platové zařazení.

²⁸ Například v Galerii Umění v Karlových Varech, kde je kurátorka uvedena také jako edukátorka. [online], [citováno dne 29. 12. 2021]. Dostupné z: <http://www.galeriekvary.cz/kontakty>.

že pozici muzejního nebo galerijního pedagoga zastává vysokoškolsky vzdělaný pracovník, který je s odborným tématem seznámen natolik, aby ji dokázal návštěvníkům zajímavým způsobem zprostředkovat.²⁹

Výchova a vzdělávání v muzeích je podporována Českou republikou, a tak se pracovníkům v muzeích dostává od státu podpory především ze strany ministerstva kultury, které také zřídilo metodická centra ve snaze podpořit muzejní a galerijní pedagogiku. Výchova a vzdělávání v těchto institucích je zároveň podpořena Konceptí rozvoje muzejnictví, které vydává Ministerstvo kultury ČR. Otázkou spolupráce mezi školou a galerií nebo muzeem se zabývá Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, takzvaná Bílá kniha. Tento program v kapitole Podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí sleduje jako dlouhodobý cíl zvýšení úlohy kulturně-výchovných ve výchově a vzdělávání.³⁰

Na Bílou knihu poté navazují i rámcové vzdělávací programy vydávané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Ve vzdělávací oblasti Člověk a svět se v tématu Lidé a čas zdůrazňuje důležitost samostatného vyhledávání a zkoumání informací z dostupných zdrojů včetně členů své rodiny, přičemž se předpokládají společné návštěvy památky a sbírky muzeí.³¹

1.2 Zahraniční galerijní pedagogika současnosti

Již byla v této diplomové práci zmíněna definice muzea, kterou vymezila mezinárodní organizace ICOM. Definice zahrnuje vzdělání jako jeden z hlavních účelů muzeí. Také již byla zmíněna komise CECA jako součásti ICOMu, která se snaží prosazovat edukační zaměření muzeí a sdružuje odborníky v oboru muzejní edukace, proto je do diplomové práce zahrnuta tato kapitola. Pro účely diplomové práce budou uvedeny vybrané příklady ze zahraniční muzejní a galerijní pedagogiky anglofonního prostředí.³²

²⁹ Zdeňka KULHAVÁ, *Muzejní pedagog jako klíčový nástroj v komunikaci s veřejností*, in: Perspektivy české muzejní edukace, Ivana KOCICHOVÁ – Marie ŽÁČKOVÁ (eds.), Praha 2016, s. 25.

³⁰ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*, Praha 2001, s. 94.

³¹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2021, s. 45.

³² Literatura v angličtině je pro většinu muzejních pedagogů díky celosvětově rozšířenému anglickému jazyku dostupná po celém světě, nejvíce však v Evropě, kde přední evropské galerie zveřejňují své výzkumy a publikace kromě svého národního jazyka také v angličtině. Sama Národní galerie v Praze vydává publikace jak v češtině, tak angličtině (<https://shop.ngprague.cz/cizojazyce-knihy>).

Eilean Hooper-Greenhill uvádí, že v předchozích letech celosvětově muzea začala vnímat své návštěvníky jako individuality s různě rozvrstvenými zájmy. Ve svém textu přímo píše, že muzea rozlišují mezi individuálními potřebami jednotlivců a snaží se vytvořit ze svých návštěvníků aktivními účastníky návštěvy. Vyzdvihuje přitom užití principů konstruktivistické pedagogiky jako prostředek k dosažení poznání skrze muzejní pedagogiku.³³

Edukační či lektorská oddělení jsou důležitými hybateli zahraniční muzejní pedagogiky. Podle příspěvku Nicholase Serota, který se zabývá vztahem muzea a mladých lidí, britská muzea ještě v 90. letech zajišťovala vzdělávání v nedostatečné míře a pouze jedno z pěti zkoumaných muzeí mělo specialistu zaměřeného na edukaci.³⁴ V roce 2006, podle zjištění rady Muzeí, knihoven a archivů v Anglii, vyplynulo, že proběhlo přehodnocení priorit v britských muzeích a byla navýšena kapacita aktivit v muzejní edukaci v Británii.³⁵ V současnosti je v Británii výchova a vzdělávání považována za hlavní součást činnosti muzeí. Nárůst zájmu o muzejní pedagogiku může mít svou příčinu ve vyšších investicích do veřejných kulturních institucí,³⁶ což může způsobit i lepší finanční podmínky pro nabírání kvalifikovaného personálu do edukačních oddělení galerií nebo muzeí.³⁷

Nicholas Serota vysvětluje důvody, proč došlo během dvou desítek let k takovému posunu v oblasti vzdělávání v muzeích ve Velké Británii, přičemž vyzdvihuje čtyři hlavní důvody.

Za první důvod udává změnu role umění a kultury, skrze které lidé mohou porozumět světu kolem sebe, zároveň se díky globalizaci stále častěji setkávají s novými kulturami.³⁸ Druhým bodem je dle Nicholase Seroty nová potřeba společnosti, která je zaměřena na vzdělávání mladých lidí s kreativními nápady, které by podpořili růst ekonomiky. Autor ve článku

³³ Eilean HOOPER-GREENHILL, *Museum learners as active postmodernists: contextualizing constructivism*, in: *The Educational Role of the Museum*, Eilean HOOPER-GREENHILL (ed.), New York 1999, s. 67.

³⁴ Nicholas SEROTA, *Museums and young people*, in: *Learning to Live, Museums, young people and education*, Kate BELLAMY – Carey OPPENHEIM (eds.), Londýn 2009, s. 21.

³⁵ Tamtéž.

³⁶ Alec COLE, *Museum Learning: Not instrumental enough?*, in: *Learning to Live, Museums, young people and education*, Kate BELLAMY – Carey OPPENHEIM (eds.), Londýn 2009, s. 92.

³⁷ V České republice je v současnosti už téměř v každé galerii edukační oddělení, ne vždy se však čeští edukátoři zaměřují pouze na vzdělávání. Z důvodu nedostatku personálu někteří působí například jako kurátoři, jak již bylo v této práci zmíněno výše

³⁸ Nicholas SEROTA, *Museums and young people*, in: *Learning to Live, Museums, young people and education*, Kate BELLAMY – Carey OPPENHEIM (eds.), Londýn 2009, s. 22.

uvádí, že se snáze na rozvíjení kreativity mohou podílet muzea, která díky svému neformálnímu prostředí mohou vytvářet unikátní prostředí pro rozvíjení netradičních pedagogických metod.³⁹

Dalším důvodem je podle něj internet, který umožnil muzeím nové způsoby, jak komunikovat se svými návštěvníky.⁴⁰ Internet totiž umožňuje virtuální prohlídky, může poskytnout edukační materiály pro učitele nebo mohou muzea či galerie vysílat například vlastní podcasty. Díky tomu se umělecká díla a umění samo osobě může šířit i v mladé generaci zvyklé používat internet na denní bázi.⁴¹ Internet umožňuje lepší šíření informací, které mají širší dopad na veřejnost než třeba vydávání newsletterů nebo odborných periodik.

Čtvrtým důvodem většího zájmu o muzejní vzdělávání podle Nicholase Seroty je to, že muzea leží mimo formální systém školských institucí, návštěvníci mají možnost vlastního sebevzdělávání, kde hraje důležitou roli nedirektivní a kreativní přístup. Muzea svými aktivitami stimulují představivost a zároveň nabízejí autentické artefakty.⁴²

V Británii k rozvoji muzejní a galerijní pedagogiky přispívá Group of Education in Museums (zkráceně GEM). Skupina se zaměřuje na pedagogické muzejní pracovníky. Organizace vydává pravidelný roční časopis *Museum Education* a poskytuje svým členům mentoringový program zaměřený na vzdělávání v muzeích.⁴³ V USA se vzděláváním v muzeích zabývá American Alliance of Museum's Education Professional Network (zkráceně EdCom), která propojuje a vzdělává muzejní pedagogy a další pracovníky spojené s muzejní a galerijní edukací a sdílí a šíří novinky v oblasti muzejní pedagogiky.⁴⁴

Britská a obecně zahraniční galerijní a muzejní pedagogika, na jejichž autory také mnohdy navazuje i česká muzejní pedagogika, se snaží rozvíjet dovednosti, které byly vytyčeny v

³⁹ Tamtéž, s. 23.

⁴⁰ Tamtéž.

⁴¹ V Národní galerii Praha také vznikají programy pro návštěvníky, kteří nemohou osobně do galerie přijít. Kromě vlastní podcastů a přednášek nabízí nápady a aktivity pro děti. Na Facebookového profilu <https://www.facebook.com/NGPdetem/> galerie zveřejňovala série námětů na tvoření související s díly své sbírky: *Techniky (u)mění, Blízcí umění, Umění (být) doma, Umění (být) venku*.

⁴² Nicholas SEROTA, *Museums and young people*, in: *Learning to Live, Museums, young people and education*, Kate BELLAMY – Carey OPPENHEIM (eds.), Londýn 2009, s. 23.

⁴³ Group of Education in Museums, *About GEM* [online], [citováno dne: 25. 1. 2022]. Dostupné z: <https://gem.org.uk/>.

⁴⁴ American Alliance of Museum's Education Professional Network, *Education (EdCom)*, [online], [citováno dne: 25. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.aam-us.org/professional-networks/education-committee/>.

Rámcovém vzdělávacím programu pro 21. století, který vytvořila nezisková organizace P21 – Partnership for 21st Century Skills.⁴⁵ Rámcový plán byl vyvinut za přispění edukátorů, pedagogů, odborníků na vzdělávání a podnikatelů a jeho cílem je definovat dovednosti, znalosti a systémy, které studenti potřebují v práci a v současné občanské společnosti.⁴⁶ Zaměřuje se na kritické myšlení, komunikaci, spolupráci a kreativitu podobně jako český Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, v němž jsou definované klíčové kompetence.

K rozvoji muzejní pedagogiky v zahraničí přispívá vznik nejrůznějších organizací primárně zaměřených na děti a mládež. Příkladem mohou být takzvaná dětská muzea, která jsou dnes zastřešena americkou mezinárodní organizací Asociace dětských muzeí. Asociace sama sebe definuje jako přední světovou společnost, která podporuje dětská muzea a jejich zaměstnance.⁴⁷ Asociace každoročně pořádá mezinárodní konference InterActivity nebo vydává periodika (například AYM News). V současnosti se organizaci zaměřuje na šíření vzniku dětských muzeí.⁴⁸

Evropa na americkou asociaci navazuje v roce 1994 svým vznikem organizace Hans on! Europe – Association of Children's Museums (HO!E), jejímž cílem je výměna programů, tvůrčích dílen nebo servisních služeb v dětských muzeích.⁴⁹ V České republice muzeí tohoto druhu není mnoho, příkladem může být Dětské muzeum v Moravském zemském muzeu. Dětské muzeum v Brně vytváří vlastní programy, výstavy nebo poskytuje poradenský a metodologický servis pro studenty vysokých nebo středních škol pedagogických nebo muzejnických a uměleckých oborů.⁵⁰

Z této kapitoly vyplývá, že za vzdělávání v muzeích a galeriích, stejně jako v České republice, odpovídají především edukační oddělení, jejichž zaměstnanci tvoří edukační

⁴⁵ Jana JIROUTOVÁ, *Historický vývoj profese muzejního pedagoga pohledem zahraničních odborníků*, in: *Perspektivy české muzejní edukace*, Ivana KOCICHOVÁ – Marie ŽÁČKOVÁ (eds), Praha 2016, s. 11.

⁴⁶ Partnership for 21st Century Learning, *Framework for 21st Century Learning* [online], 2019 [citováno dne 23. 1. 2022]. Dostupné z: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf.

⁴⁷ Association of Children's Museums, *About ACM* [online], [citováno dne 23. 1. 2022]. Dostupné z: <https://childrensmuseums.org/about/>.

⁴⁸ Vladimír JŮVA, *Dětské muzeum*, Brno 2004, s. 67.

⁴⁹ Tamtéž, s. 68.

⁵⁰ Moravské zemské muzeum, *Dětské muzeum* [online], [citováno dne 25. 1. 2022]. Dostupné z: <http://www.mzm.cz/detske-muzeum/>.

aktivitu a vzdělávají společnost. Sama od sebe však tato edukační oddělení nevznikají, mají podporu v široké komunitě lidí, která chce být vzdělávána. Vznikají proto podpůrné asociace a společnosti, které se na galerijní a muzejní vzdělávání přímo zaměřují, vydávají odborné publikace nebo poskytují školení muzejním pedagogům.

1.3 Základy galerijní edukace

Tato kapitola představuje základní prvky galerijní a muzejní edukace, které se dnes využívají v praxi. Tyto prvky také budou aplikovány do edukačních programů, které si klade za cíl tato práce vytvořit.

1.3.1 Objektové učení

Objektové učení vychází přímo z artefaktů, které se nacházejí ve sbírkách galerií, muzeí či jiných institucí. Podle Alexandry Brabcové, která pojem objektové učení definuje specificky pro galerijní a muzejní edukaci, není možné tento pojem využít v souvislosti s učením mimo sbírkové instituce, protože pouze ve sbírkách institucí se nacházejí autentické artefakty, které nemohou být přeneseny do škol.⁵¹

V téměř každé metodické příručce či publikaci o galerijní a muzejní pedagogice je objektovému učení věnován prostor. Díky studii předmětů, které jsou součástí sbírek kulturních institucí, si může žák rozšířit znalosti a při setkání s konkrétním předmětem si své vědomosti lépe v paměti uchová, zároveň se učí tyto předměty vnímat citlivě a utváří si k nim vztah.⁵² O objektovém učení v zahraničí píše například Williams Patterson, který objektové učení rozkládá do 4 procesů. V každém procesu zdůrazňuje základní aspekty.

V prvním procesu nazvaném „Looking“, tedy sledování, návštěvníky učíme, že prohlížení artefaktu zabírá jistý čas, který lze využít na prohlížení tvarů, barev nebo materiálů, detailů či tahů štětcem.⁵³ Ladislav Kesner, který se zabýval mimo jiné vnímáním umění v muzeu, píše, že pokud má divák zažít při setkání s výtvarným dílem výjimečnou zkušenost, je nutné soustředěné a trvalé zaujetí, které si žádá cílenou pozornost zabírající určitou dobu. Přesto

⁵¹ Alexandra BRABCOVÁ (ed.), *Brána muzea otevřená*, Praha 2003, s. 381.

⁵² Lucie JAGOŠOVÁ – Lenka MRÁZOVÁ, *Objektové učení jako základ muzejní didaktiky*, in: *Muzejní pedagogika dnes*, Martin HORÁČEK – Hana MYSLIVEČKOVÁ – Petra ŠOBÁŇOVÁ (eds.), Olomouc 2008, s. 230.

⁵³ Williams PATTERSON, *Object-Oriented Learning in Art Museums*, in: *Roundtable Reports*, 7/2, 1982, s. 12-15.

však Ladislav Kersner zdůrazňuje, že do hloubky sahající vnímání diváka je v muzeích spíše výjimečné.⁵⁴ Součástí edukačního programu v galerii by dle mého názoru měla být snaha žáky učit, jak se na artefakt dívat, a pomáhat směřovat jejich pozornost. Ve výzkumu provedeného Markem Shepem ve spolupráci s Rijksmuseum Amsterdam, Stedelijk Museum Amsterdam, Van Gogh Museum a s Univerzitou Amsterdamu patří podněcování k pečlivému pozorování uměleckých děl a vedení k aktivnímu porozumění žáků artefaktu ke 45 nejdůležitějším kompetencím lektora.⁵⁵ Edukátor během programu může upozornit na rukopis umělce a způsob práce s barvou nebo na detaily či celou kompozici, která vysvětlí námět obrazu. Žáci mohou také zkoušet interpretovat díla na základě odpozorovaných skutečností přímo z plátna.

V druhém procesu „Reacting“ (reakce) William Patterson zdůrazňuje rozdíl mezi subjektivní reakcí a objektivními vědomostmi o daném artefaktu.⁵⁶ V tomto procesu děti reagují emocionálně na to, co vidí. Edukátor v galerii by měli usilovat o pozitivní vztah dětí k umění. Podle Matjaže Duha je pozitivní vztah k umění formován vytvořením situace, která pobízí k objevování a pozorování uměleckého díla, jež vyústí k porozumění artefaktu. Porozumění je založeno na sofistikovaném vnímání uměleckého díla, přičemž při vnímání uměleckého díla je utvářeno jednak z pozorování daného díla a jednak z myšlení žáka, které je závislé na kulturně podmíněných faktorech.⁵⁷

Reakce různých návštěvníků na totožný artefakt mohou být odlišné. Během interpretace artefaktu se může stát, že návštěvník přejme subjektivní názor interpreta uměleckého díla.⁵⁸ Podle Eilean Hooper-Greenhill mohou být v muzeích či galeriích viděny dva komunikační modely interpretace.⁵⁹ Tyto modely mohou být také využity přímo v galerijní edukaci při

⁵⁴ Ladislav KESNER, *Muzeum umění v digitální době*, Praha 2000, s. 67.

⁵⁵ Mark SCHEP, Carla van BOXTEL, Julia NORDEGRAAF, *Competencies of museum guides*, in: *Guiding is a profession*, Amsterdam 2016.

⁵⁶ Williams PATTERSON, *Object-Oriented Learning in Art Museums*, in: *Roundtable Reports*, 7/2, 1982, s. 12–15.

⁵⁷ Matjaž DUH, *Muzejní pedagogika rozvíjející vztah k umění u dětí základních škol*, in: *Kultura, umění a výchova: Výběr z textů 2013–2016, Muzejní a galerijní pedagogika | Edukace v kultuře*, Petra ŠOBÁŇOVÁ – Květoslava MUSILOVÁ (eds.), Olomouc 2018, s. 158.

⁵⁸ Williams PATTERSON, *Object-Oriented Learning in Art Museums*, in: *Roundtable Reports*, 7/2, 1982, s. 12–15.

⁵⁹ Eilean HOOPER-GREENHILL, *Museum learners as active postmodernists: contextualizing constructivism*, in: *The Educational Role of the Museum*, Eilean HOOPER-GREENHILL (ed.), New York 1999, s. 69.

zprostředkování uměleckého díla, proto jsou uváděny v této práci. První se nazývá transmisivní model. Dochází v něm k předávání informací od znalého informačního zdroje k pasivnímu příjemci.⁶⁰ V tomto přístupu lektor volí takové otázky, které navádějí žáky k pochopení „správného výkladu“ uměleckého artefaktu. Takový přístup klade důraz na zprostředkování kulturou uznávaných poznatků.⁶¹

V druhém modelu, nazývaném kulturní model, je komunikace o artefaktu chápána jako proces sdílení a participace. Eilean Hooper-Greenhill o komunikačním modelu přímo píše, že „realita nemá konečnou identitu“, je vytvářena, definována a redefinována skrze společenskou komunikaci.⁶² Tento přístup⁶³ je do velké míry závislý na prekonceptech, s nimiž žáci do galerie přicházejí. Při komunikaci s jinými osobami dochází k ověřování hypotéz žáků a lze dojít buď k jednomu „správnému výkladu“ jako v předchozím modelu nebo lze nalézt několik výkladů významů díla. Lektor při tomto způsobu interpretace dílo nevykládá, nechává žáky vytvořit vlastní hypotézy.⁶⁴

Eilean Hooper-Greenhill v závěru píše, že v posledních 200 letech transmisivní přístup v muzeích a galeriích převládl, nicméně minimálně v posledních dvaceti letech se snaží muzea a galerie vytvořit aktivního návštěvníka.⁶⁵

Oba tyto komunikační přístupy lze využít i při přípravě edukačního programu. Pokud je cílem v určité části předat základní informace žákům, lze využít transmisivního přístupu. Žák by přesto neměl v takovém programu zůstat pasivní, měl by odpovídat na pokládané otázky a zároveň otázky klást.

V kulturním modelu se můžeme žáků ptát, jak na ně výjev na obraze působí a jak rozumí poselství symbolů umístěných na plátně. Ve skupině může probíhat živá diskuse doplněná o vlastní výklad díla žáky. Přesto je však nutné si uvědomit, že nemůžeme o uměleckém díle

⁶⁰ Tamtéž.

⁶¹ Jan SLAVÍK – Barbora ŠKALOUDOVÁ, *Co dělám, když interpretuji?* in: Muzejní pedagogika dnes, Martin HORÁČEK – Hana MYSLIVEČKOVÁ – Petra ŠOBÁŇOVÁ (eds.), Olomouc 2008, s. 188.

⁶² Eilean HOOPER-GREENHILL, *Museum learners as active postmodernists: contextualizing constructivism*, in: The Educational Role of the Museum, Eilean HOOPER-GREENHILL (ed.), New York 1999, s. 69.

⁶³ Přístup je nazvaný ve sborníku Muzejní pedagogika dnes jako konstruktivistická interpretace.

⁶⁴ Jan SLAVÍK – Barbora ŠKALOUDOVÁ, *Co dělám, když interpretuji?* in: Muzejní pedagogika dnes, Martin HORÁČEK – Hana MYSLIVEČKOVÁ – Petra ŠOBÁŇOVÁ (eds.), Olomouc 2008, s. 191.

⁶⁵ Eilean HOOPER-GREENHILL, *Museum learners as active postmodernists: contextualizing constructivism*, in: The Educational Role of the Museum, Eilean HOOPER-GREENHILL (ed.), New York 1999 s. 69.

překrucovat fakta a interpretaci žáků je nutné doplnit známými a vědecky podloženými fakty uznávané současnou společností, které nemohou být dezinterpretovány.

V třetím procesu nazvaným Williamem Pattersonem „*Thinking About Art in Cultural Context*“ (myšlení o umění v kulturním kontextu) může návštěvník prozkoumat varianty kontextů, které se pojí s daným artefaktem, jako například majitelé, tvůrci, role uměleckých předmětů. Poslední fázi nazývá „*Making Judgments*“ (utváření soudů), kde učíme návštěvníky vytvořit si vlastní názor na umělecké dílo. Návštěvníci si mohou například klást otázku, co by mělo být zachováno pro budoucí generace, jak se k dílu v současnosti staví a že rozhodování, zda se dílo líbí či nelíbí, je ve skutečnosti složitý proces, který odráží komplex hodnot každého návštěvníka.⁶⁶

Podle Eilean Hooper-Greenhil, která odkazuje na Jana Amose Komenského, objektové učení začíná od smyslového vnímání, kdy daný pozorovatel získává co nejvíce informací o uměleckém díle. Svá zjištění poté může porovnávat s jinými žáky. Do procesu poznávání uměleckého díla mohou být také zapojeny jiné předměty (například nahrávky nebo fotografie), které umožní další způsoby nazírání na vystavený artefakt.⁶⁷

Alexandra Brabcová vytyčuje jasný cíl objektového učení: „*Cílem objektového učení je umožnit návštěvníkům, zejména dětem a mladým lidem, porozumět tomu, co a proč muzeum uchovává ve svých sbírkách a vystavuje ve stálých expozicích.*“⁶⁸

1.3.2 Konstruktivistická pedagogika

V galerijní edukaci je důležitou součástí procesu vzdělávání konstruktivistická pedagogika, která vychází z poznatků pedagogické psychologie 20. století, která zdůrazňuje, že „(...) poznání nevzniká samo sebou, ani prostřednictvím vnějších či vnitřních činitelů, ale je učícím se jedincem aktivně konstruováno.“⁶⁹ Nezbytnou součástí konstruktivistické pedagogiky je motivace, která se stane skrze příhodné podmínky předpokladem pro učení.⁷⁰

⁶⁶ Williams PATTERSON, *Object-Oriented Learning in Art Museums*, in: Roundtable Reports, 7/2, 1982, s. 12-15.

⁶⁷ Lucie JAGOŠOVÁ – Lenka MRÁZOVÁ, *Objektové učení jako základ muzejní didaktiky*, in: Muzejní pedagogika dnes, Martin HORÁČEK – Hana MYSLIVEČKOVÁ – Petra ŠOBÁŇOVÁ (eds.), Olomouc 2008, s. 231.

⁶⁸ Tamtéž, s. 382.

⁶⁹ Hana HAVLŮJOVÁ – Petr HUDEC – Martina INDROVÁ a kol., *Památky nás baví 1. Objevujeme kulturní dědictví s předškoláky a žáky 1. stupně základních škol*, Praha 2015, s. 49.

⁷⁰ Tamtéž.

Pro navození motivace je nutné zvolit cíle, které odpovídají vzdělávacím potřebám skupiny, pro kterou je program sestaven.⁷¹ Podle Lucie Zormanové je hlavním rysem konstruktivismu „*pojetí učení jako aktivního, záměrného, sociálního procesu konstruování významů z předložených informací a navozených zkušeností.*“⁷²

Michael Pratera, který se zabývá konstruktivismem v odborném časopise Art Education,, na vrchol staví samotné poznávání utvářené žákem.⁷³ Je mnohem důležitější, aby žák objevoval spojení mezi jednotlivými koncepty obsahu než samotná hierarchie překládaného učiva. Zároveň konstruktivistický plán studia dle něj odráží to, na co se žák v průběhu procesu ptá, jak jej zkoumá. Během vedení procesu vzdělávání v galerii si žáci sami určují cíle a úkoly pod vedením edukátora v galerii. Rolí edukátora v tomto článku je vést proces učení v kulturní instituci a usnadnit žákovi přístup k informacím. Zároveň autor zdůrazňuje, že je nutné vytvořit takové prostředí, v němž tento proces bude vůbec umožněn. Zdůrazňuje přitom individuální zájmy a potřeby každé skupiny jako prostředek, jak tohoto přívětivého prostředí k učení dosáhnout.⁷⁴

V článku se tento autor také zmiňuje o dvou přístupech konstruktivistické pedagogiky při práci s uměleckými díly. Přístup s názvem „Beyond Information Given“ (nad rámec poskytnutých informací) studenty vede k vyhledávání spojení mezi získanými myšlenkami od edukátora o daném uměleckém díle.⁷⁵ Autor ve článku uvádí vlastní příklad tohoto přístupu, pro tuto diplomovou práci využiji příkladu přímo z uměleckých děl ze Schwarzenberského paláce. Například při představení díla *sv. Karel Boromejský léčí nemocné nakažené morem* žákům představím Karla Boromejského a část informací o jeho životě, o událostech z jeho doby. Žáci budou poté rozděleni do několika skupin, v nichž hledají odpověď na otevřenou položenou otázku nad rámec získaných znalostí, například proč Karel Škréta dílo namaloval či proč takto znázornil scénu na plátně. Poté proběhne prezentování jednotlivých názorů skupin a případná diskuse nad zajímavými otázkami, které ze situace vyplynou.

⁷¹ Tamtéž.

⁷² Lucie ZORMANOVÁ, *Výukové metody v pedagogice*, Praha 2012, s. 11.

⁷³ Michael PRATER, *Constructivism and Technology in Art Education*, in: Art Education 54/ 6, 2001, 43-48, s. 45.

⁷⁴ Tamtéž.

⁷⁵ Tamtéž.

Druhý přístup, tedy „Without Information Given“ (bez poskytnutých informací) je takzvaný otevřený formát přístupu konstruktivismu. V takovém přístupu žáci rovnou dostanou zadáný úkol a případné zdroje. Postup, jak žáci dokončí úkol, je ponechán na nich.⁷⁶ Jako příklad tohoto přístupu uvedu opět svůj vlastní. Žáci například mohou dostat za úkol nakreslit nebo namalovat barokní obraz s námětem, který se v expozici nenachází. Za úkol budou mít co nejvíce využít principů barokní malby (využití šerosvitu, typická barevnost, divadelnost a dynamika obrazu, hojné využití drapérií, práce se světlem apod.). Žáci přitom mohou studovat obrazy přímo v expozici. Na konci úkolu pak dojde k prezentování hotových děl a případná diskuse, k jakým zjištěním žáci došli.

Jak již z obou příkladů konstruktivismu vyplývá, konstruktivistická pedagogika se opírá o objektové učení a objektové učení zase nepochybně patří ke konstruktivismu. Bez motivace by však nebylo možné tento způsob učení podpořit a motivace nejlépe dosáhneme prostřednictvím stanovení adekvátních cílů vhodných pro danou věkovou kategorii. V současné literatuře se také objevuje kritika konstruktivismu. Konstruktivismus je podle některých názorů spojen s nízkou efektivitou zisku komplexního systému vědomostí,⁷⁷ což může být způsobeno například zvolenými metodami, jejichž cílem není utvoření komplexního systému znalostí, nýbrž má vést k rozvoji samostatnosti žáka, představivosti nebo logického myšlení.⁷⁸ Dle mého názoru komplexní systém vědomostí žáci získávají spíše ve škole. Cílem galerijní edukace by mělo být vytvoření vztahu k umění, kultuře a rozvoj schopností a kompetencí. Žáci se zde mohou setkat s originálními uměleckými díly a učit se o nich kriticky přemýšlet v neformálním prostředí galerie.

1.3.3 Třístupňový model

Stále častěji se v muzejní či galerijní pedagogice využívá pojem třístupňového modelu, který zahrnuje kromě návštěvy galerie či muzea žáky také přípravu před programem ve škole a závěrečnou reflexi po programu již ve škole.⁷⁹ Tímto přístupem se galerijní pedagogika snaží

⁷⁶ Michael PRATER, *Constructivism and Technology in Art Education*, in: *Art Education* 54/ 6, 2001, 43-48, s. 45.

⁷⁷ Lucie ZORMANOVÁ, *Výukové metody v pedagogice*, Praha 2012, s. 12.

⁷⁸ Tamtéž.

⁷⁹ Marie FULKOVÁ – Lucie JAKUBCOVÁ – Vladimíra SEHNALÍKOVÁ, *Metodika II: Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu (pro základní vzdělávání)*, Praha 2013.

co nejvíce upevnit poznatky a prožitky žáků spojené s návštěvou galerie, což potvrzuje ve své publikaci také například Alexandra Brabcová.⁸⁰

Pro úspěšnou realizaci třístupňového modelu je nutné také připravit samotného pedagoga, který si pro svou skupinu žáků objednává program. Součástí komunikace pedagoga s galerií nebo edukátorem by mělo být například seznámení pedagoga s tím, jaké cíle chce daný program naplnit, o jakých uměleckých předmětech bude program pojednávat nebo jaké metody budou v programu využity. Národní galerie pro pedagogy například připravuje komentované prohlídky ve svých expozicích, semináře a kurzy dějin umění nebo zpracovává pro pedagogy studijní materiály.⁸¹ Učitel pak může žáky na návštěvu galerie ve třídě připravit. V hodině dějepisu může učitel žáky seznámit s barokní dobou a historickými událostmi 17. nebo 18. století, s historickými osobnostmi nebo některými umělci. Žáci si mohou vyzkoušet vyplnit pracovní listy nebo shlédnout například filmový dokument. Ve třídě může také probíhat debata o tom, jaké mají žáci od programu očekávání a po programu může ve třídě proběhnout diskuse, jak tato očekávání byla naplněna.

Aby byl třístupňový model programu naplněn, měla by po prohlídce v galerii ve škole nebo případně doma proběhnout zpětná reflexe. Žáci mohou po návštěvě barokních obrazů vytvořit svůj vlastní obraz nebo zhodnotit průběh programu krátkou esejí. Společně s učitelem může ve třídě proběhnout zhodnocení a shrnutí získaných poznatků.

1.4 Typologie programů a vymezení pojmu animace

Typologií programů a vymezením pojmu animace se zabývá řada autorů s různými přístupy. Radek Horáček dělí typologie programů pro veřejnost dle míry zapojení návštěvníka na praktické, teoretické a smíšené.⁸² Toto dělení lze využít i pro školní skupiny. V teoretických programech, jako jsou například besedy, přednášky a prohlídky s průvodcem, je kladen důraz na výklad a teoretické poznatky.⁸³ V programech praktických, které také vycházejí z teoretických poznatků, je kladen důraz na praktickou činnost žáků.⁸⁴ Příkladem těchto

⁸⁰ Alexandra BRABCOVÁ, *Objektové učení*, in: Brána muzea otevřená, Alexandra BRABCOVÁ (ed.), Praha 2003, s. 383.

⁸¹ Národní galerie Praha, *Pedagogové* [online], [citováno dne 2. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/vzdelavaci-programy/pro-pedagogy>.

⁸² Radek HORÁČEK, *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Brno 1998, s. 63.

⁸³ Tamtéž.

⁸⁴ Tamtéž.

programů může být například tvůrčí ateliér nebo kurz, dramatická etuda, taneční lekce apod. Ve smíšených programech dochází ke kombinaci dvou předchozích typů činností, které Radek Horáček nazývá jako animaci.⁸⁵

Animace je program, který návštěvníka vybízí ke spoluúčasti na interpretaci artefaktu pomocí rozličných aktivit, přičemž se klade důraz na zážitek návštěvníka a jeho přímý kontakt s uměleckým dílem. Animace by dle něj měla účastníkovi programu přinést poznání, jedná se tedy o vzdělávací aktivitu.⁸⁶

Marie Fulková upozorňuje, že se pojem animace objevuje nejen v pedagogice, ale také v zábavě a k nám se tento pojem dostal z Francie z Centra Pompidou, nicméně v anglo-americké odborné literatuře se užívá pojem „gallery/museum education“.⁸⁷

V této diplomové práci využívám spíše pojmu edukační program místo názvu animace. Pojem edukace dle mého názoru v sobě zahrnuje výchovu i vzdělávání, která je součástí plánovaného programu, zatímco animace se, jak Marie Fulková poznamenává, objevuje také v zařízeních spojených především k vytváření zábavy,⁸⁸ např. v hotelích nebo aquaparcích. Zároveň také v této práci cituji literaturu z anglofonního prostředí, kde se ve větší míře užívá právě pojmu „education“.

1.5 Metody galerijní edukace

V galeriích se můžeme setkat s různými formami interpretace umění návštěvníkům. Tato práce sleduje především galerijní pedagogiku s důrazem na školní skupiny, tato část kapitoly tedy nebude popisovat vzdělávání určené pro dospělé návštěvníky, pouze se striktně zaměří na školní skupiny. Každá aktivita při tvorbě edukačního programu v galerii vyžaduje jinou vhodně zvolenou metodu.

Programy připravované v této práci jsou zaměřeny na praktickou činnost žáků, která je doplňována výkladem, žáci se účastní společné diskuse a sami se snaží přispět k interpretaci uměleckých děl. Zprostředkování umění především aktivní formou je trend, který se

⁸⁵ Tamtéž.

⁸⁶ Marek ŠOBÁŇ, *Stručná teorie a praxe muzejní pedagogiky*, in: Škola muzejní pedagogiky 6, Olomouc 2007, s. 20-21.

⁸⁷ Miroslava KAFKOVÁ, *Animace nebo edukace? Rozhovor s Marií Fulkovou*, in: Galerijní a muzejní edukace 1, Marie FULKOVÁ – Lucie HEJDUŠKOVÁ – Vladimíra SEHNALÍKOVÁ, Praha 2011, s. 13.

⁸⁸ Tamtéž.

objevuje v dnešních muzeích a galeriích stále častěji, protože se snaží co nejvíce své návštěvníky vtáhnout do programu, který v současnosti musí konkurovat současné vizuální kultuře ve spojení s masovými médii.⁸⁹ O této problematice pojednává příspěvek Evy Mrázkové o zprostředkování umění, který se sice zabývá současným uměním, nicméně snahu o konkurenci galerií s jinými typy vizuální kultury lze dle mého názoru stáhnout i na barokní umění a edukační program o něm. I barokní umění lze žákům přiblížit atraktivní formou a netradičními výukovými metodami.

Výběr metod je kromě cíle edukačního programu také ovlivněn prostorem, v němž se daný program odehrává. O vymezeném prostoru v Národní galerii bude vypovídat následující kapitola zaměřená na expozici Schwarzenberského paláce. Dalším důležitým aspektem ovlivňujícím volbu metod je dostupnost didaktických pomůcek, doba trvání edukačního programu nebo podoba a umístění exponátů. Není možné opomenout ani osobnost muzejního pedagoga nebo charakteristiku cílové skupiny, pro kterou je program připravován nebo aktuální situace, která průběh programu ovlivní rovnou na místě.

V současnosti existuje v literatuře celá škála metod, kterou ve své publikaci přehledně uvádí Lucie Zormanová.⁹⁰ O různé výukové metody se může opřít i galerijní nebo muzejní pedagogika, například autoři *Muzejní pedagogiky* odkazují na metody Josefa Maňáka a Vlastimila Švece, kteří člení metody do tří základních kategorií, a to klasické výukové metody (slovní metody, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické), aktivizující metody (diskuzní, situační aj., jejímž cílem je daného žáka aktivizovat) a komplexní výukové metody (například frontální výuka, partnerská výuka apod.).⁹¹

Ve své diplomové práci rovněž používám metody výtvarné nebo dramatické výchovy. Pro dramatickou výchovu je charakteristické hraní rolí ve fiktivních situacích.⁹² Z dramatické

⁸⁹ Eva MRÁZKOVÁ, *Aktivizující formy zprostředkování současného výtvarného umění z hlediska nezávislé výstavní instituce*, in: Aktuální otázky zprostředkování umění, Radek HORÁČEK – Jan ZÁLEŠÁK (eds.), Brno 2007, s. 14.

⁹⁰ Lucie ZORMANOVÁ, *Výukové metody v pedagogice*, Praha 2012, s. 14-22.

⁹¹ Lucie JAGOŠOVÁ – Vladimír JŮVA – Lenka MRÁZOVÁ, *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*, Brno 2010, s. 231.

⁹² Josef VALENTA, *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha 2008, s. 50.

výchovy jsem převzala například živé obrazy. Živé obrazy jsou předváděny žáky bez pohybu a beze zvuku, pouze vytvářejí kompozici z naaranžovaných pozic svých těl.⁹³

Plánované programy této diplomové práce v Národní galerii by měly být koncipované jako smíšené, tedy by měly obsahovat jednak teoretické poznatky a také praktické činnosti. V následujícím výběru metod uvádím takové, které by z mého hlediska mohly být pro tyto edukační programy vhodné, nejedná se o systematický přehled všech metod.

1.6 Třífázový model učení a výběr metod

Pro sestavení edukačního programu je dle současné praxe doporučován třífázový model učení. První fází je takzvaná evokace, která má vyvolat u žáků zájem, aktivizovat je a propojit poznatky žáků s novým učivem během edukačního programu, edukátor v evokační fázi může získat poznatky o prozatímních vědomostech skupiny.⁹⁴ V této části pro aktivizaci skupiny může nastoupit brainstorming, který může reagovat na pocity a dojmy z místa, může dojít k rozhovoru se žáky, společná diskuse nebo slovní úvod edukátora k vybrané problematice.

Druhá fáze, nazvaná jako uvědomění si významu, tvoří základní tělo samotného programu. V této části získají žáci nové informace, mohou je třídit, zařazovat do nových souvislostí a navazují přitom na předchozí evokační fázi.⁹⁵ U této fáze je možné využít výklad a zároveň jej poté doprovodit například didaktickou hrou, která zaktivizuje žáka a umocní fixaci probraného učiva. Nejčastěji užívanou didaktickou hrou jsou například křížovky nebo doplňovačky. Didaktické hry mohou být simulační, kdy simulují reálnou situaci, scénické, které navazují na divadelní hry nebo interakční, které se zakládají na interakci s dalšími hráči.⁹⁶ V didaktické hře mohou také hráči artefakt v galerii zkoumat a konstruktivisticky vytvářet nové situace. Příkladem inscenační didaktické hry může být například prohlédnutí konkrétního obrazu v galerii a sestavení krátké scénky, která vyplývá z rozestavení postav na plátně. Součástí takového úkolu může být poté společná diskuse nad výsledkem úkolu,

⁹³ Tamtéž, s. 157.

⁹⁴ Tamtéž, s. 228.

⁹⁵ Tamtéž.

⁹⁶ Lucie ZORMANOVÁ, *Výukové metody v pedagogice*, Praha 2012, 64–72.

zhodnocení dílčího úkolu edukátorem nebo dalšími žáky. V druhé fázi také může dojít k práci s textem – například práce s pracovním listem.

Poslední fází je reflexe, jedná se o hodnotící fázi, která ukončuje celý program, v této fázi si žáci upevňují poznatky a hodnotí, jaké dovednosti či poznatky si žáci odnesli.⁹⁷ V této části programu mohou ve společné diskusi žáci hodnotit, co se sami naučili nebo mohou vyplnit pracovní list. Žáci mohou odpovědět písemně nebo slovně, co si z daného programu pamatují. Žáci mohou psát své poznatky anonymně a pak je mohou ve skupině společně prodiskutovat. V poslední fázi je také možné vytvářet například myšlenkovou mapu. Zajímavou metodu s názvem INSERT popisuje Lucie Zormanová.⁹⁸ Žákům je předán text, v němž si mohou vypisovat poznámky. Informaci, kterou se naučili během programu, vybarví zeleně, známé informace žlutě, informace, s kterými nesouhlasí, označí červeně a otazník píšou tam, kde se o dané věci chtějí dozvědět víc.

Metoda INSERT náleží dle Heleny Grecmanové přímo do aktivizačních metod, o nichž píše v publikaci věnované muzejní pedagogice.⁹⁹ Autorka připomíná Program čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), který přináší učitelům konkrétní metody, techniky a strategie k rozvíjení samostatného myšlení žáků a aktivního učení. Tento přístup také využívá třífázového modelu učení.¹⁰⁰ Pro galerijní edukaci doporučuje Helena Grecmanová například vennův diagram sloužící pro porovnávání dvou specifických jevů, brainstorming nebo například pětílístek, který má prostřednictvím několika slov na pěti řádcích definovat pojem zadaný edukátorem.¹⁰¹

Metod, které se dají užít v galerijní edukaci, existuje celá škála a inspiraci pro výběr metod určených pro vzdělávání v galeriích je možné čerpat z nepřeberného množství zdrojů. Volba je závislá na mnoha faktorech popsaných výše a měla by být taková, aby co nejlépe naplnila cíle edukačního programu.

⁹⁷ Lucie JAGOŠOVÁ – Vladimír JŮVA – Lenka MRÁZOVÁ, *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*, Brno 2010, 228.

⁹⁸ Lucie ZORMANOVÁ, *Výukové metody v pedagogice*, Praha 2012, 123.

⁹⁹ Helena GRECMANOVÁ, *Aktivizační metody v muzejní pedagogice*, in: *Škola muzejní pedagogiky* 4, Olomouc 2007, s. 66.

¹⁰⁰ Kritické myšlení, *O programu* [online], [citováno dne 3. 1. 2022], Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

¹⁰¹ Helena GRECMANOVÁ, *Aktivizační metody v muzejní pedagogice*, in: *Škola muzejní pedagogiky* 4, Olomouc 2007, s. 56–62.

1.7 Cíle galerijní edukace

Již výše se v této kapitole píše o výběru vhodných cílů pro úspěch daného edukačního programu. Při zpracovávání jakéhokoliv edukačního programu by měly být cíle jasně formulovány. Formulace cílů umožní zpětné zhodnocení úspěšnosti programu edukátorem nebo tvůrcem programu. Zároveň formulace cílů umožní pedagogovi, který si pro svou skupinu žáků vybírá edukační aktivitu v galerii, aby zvolil vhodný program, který doplní výuku ve škole příhodným způsobem. Formulace cílů také dopomůže, jak již bylo zmíněno, k lepší motivaci žáků, na níž stojí konstruktivistická pedagogika spolu s objektovým učením.

Cíle dělíme na obecné a dílčí.¹⁰² Obecné cíle v galerijním prostředí se odvíjejí dle poslání dané instituce nebo zaměření muzea, zahrnují širší představy edukátorů o sdělení daného edukačního programu.¹⁰³ Dílčí cíle jsou jasně formulované a zaměřují se na konkrétní schopnosti, které si žáci osvojí v konkrétní části programu.¹⁰⁴ U edukačních cílů rovněž sledujeme tři roviny, a to afektivní, kognitivní a psychomotorické. Kognitivní cíle stanovují, co se mají žáci naučit nebo dozvědět. Afektivní cíle jsou zaměřené na otázku formování postoje návštěvníků a pracují s pocity i estetickým vnímáním. Psychomotorické cíle jsou zaměřeny na oblast smyslového vnímání, pohybové koordinace a jsou v nich zahrnuty dovednosti, které žáci získají praktickým vyzkoušením činností.¹⁰⁵

Petra Šobánková pro potřeby muzejní pedagogiky revidovala Bloomovu taxonomii vzdělávacích cílů. Autorka zdůrazňuje, že ne vždy je tato taxonomie pro muzejní pedagogiku dostačující a uvádí, že Bloomova taxonomie se zaměřuje spíše na kognitivní stránku edukace.¹⁰⁶ V Bloomově taxonomii jsou cíle rozvedeny do šesti kategorií, a to na popis, znalost, porozumění, aplikaci, analýzu, syntézu a hodnocení. V části týkající se znalosti si návštěvník, v našem případě žák, vybavuje či reprodukuje dříve osvojené znalosti. V části porozumění vyjadřuje žák naučené poznatky a je schopen nové učivo použít. V části nazvané jako aplikace žák užívá nabyté znalosti při zpracování poznatků nových. Čtvrtý oddíl

¹⁰² Lucie JAGOŠOVÁ – Vladimír JŮVA – Lenka MRÁZOVÁ, *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*, Brno 2010, s. 226–227.

¹⁰³ Tamtéž.

¹⁰⁴ Tamtéž.

¹⁰⁵ Tamtéž.

¹⁰⁶ Petra ŠOBÁNKOVÁ, *Cíle vzdělávacích aktivit v kontextu muzejního plánování*, Olomouc 2014 [online], [citováno dne 27. 12.]. Dostupné z:

https://www.muzeologia.sk/index_htm_files/MuzeologiaKD_1_2014_Sobanova.pdf, s. 49.

s názvem analýza popisuje, že je žák schopen již rozčlenit složitou věc a vysvětlit, proč je daná věc uspořádaná určitým způsobem a dokáže uvést důvody. V části nazvané syntéza vytvoří z několika komponentů strukturu. V poslední části nazvané hodnocení stanovuje žák na základě dříve naučených kritérií hodnotu předmětu a dokáže daný předmět posoudit či zaujmout stanovisko.¹⁰⁷

Pro afektivní rovinu cílů uvádí Petra Šobánková příklad taxonomie D. R. Krathwohla na pět cílů, a to na vnímání podnětů, reagování na ně, jejich hodnocení, systematizace hodnocení a zvnitřňování hodnot. Zároveň autorka dodává, že je nutné se zaměřit na harmonický rozvoj všech složek osobnosti, tedy neupřednostňovat ani afektivní stránku edukačního procesu v galerii či muzeu.¹⁰⁸

Stanovení cíle je pro úspěch edukačního programu klíčové, ve zpětném hodnocení programu se pak můžeme zaměřit i na to, jaké cíle byly naplněny a které ne. Toto zpětné hodnocení nám pak pomůže program zlepšit a získat nové zkušenosti pro přípravy jiných programů.

¹⁰⁷ Tamtéž.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 52.

2 Národní galerie Praha

Prvopočátky vzniku Národní galerie v Praze lze sledovat od roku 1795 založením Společnosti vlasteneckých přátel umění.¹⁰⁹ Kořeny sbírky jsou však mnohem starší, některá z vystavených děl náležela do sbírky Rudolfa II.¹¹⁰ Národní galerie Praha si prošla bohatou historií a za svou existenci získala do svých sbírek kolem 400 000 artefaktů,¹¹¹ které vystavuje ve svých stálých a dočasných expozicích v deseti budovách. V Praze mezi ně patří Veletržní palác, Palác Kinských, Šternberský palác, Schwarzenberský palác, Salmovský palác, Klášter sv. Anežky České a Valdštejnská jízdárna se nacházejí v Praze. Část sbírek Národní galerie Praha je instalována do zámku ve Žďáru nad Sázavou a do zámku ve Fryštátu. Poslední budova, Český a Slovenský pavilon, se nachází v Benátkách. Byl vystaven u příležitosti XV. Benátského bienále roku 1926.¹¹²

2.1 Edukace v Národní galerii

V Národní galerii v Praze se výchovou a vzděláváním zabývá Oddělení rozvoje publika. V čele tohoto oddělení v současnosti stojí Oldřich Bystřický. Toto oddělení zahrnuje celkem 10 stálých edukátorů¹¹³ a edukátory externí. V koncepci rozvoje Národní galerie do roku 2020 (v současnosti stále nová koncepce na následující roky není k dispozici) se Národní galerie zmiňuje o muzejní pedagogice jako o zvláštní odbornosti, které je třeba dát prostor k větší kreativitě a zdůrazňuje, že cílem galerie není z každého návštěvníka vychovat historika umění.¹¹⁴

Cílem lektora na rozdíl od kurátora je rozvíjení jiných schopností u návštěvníků, jako například vnímavost či porozumění. Zároveň se v koncepci hovoří o posílení práce se školami nebo spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. V neposlední řadě se Národní galerie snaží o poskytování speciálního vzdělávání pro pracovníky v odvětví

¹⁰⁹ Lucie VEČERNÍKOVÁ, *Devadesát let od vystěhování Obrazárny Společnosti vlasteneckých přátel umění z budovy Rudolfiny*, in: Bulletin Národní galerie Praha, XXIX, 2019, s. 103.

¹¹⁰ Do Rudolfových sbírek náležela například Růžencová slavnost od Albrechta Dürera.

¹¹¹ Národní galerie Praha, *Sbírky Národní galerie Praha* [online], [citováno dne 27. 1. 2022]. Dostupné z: <https://sbirky.ngprague.cz/informacie>.

¹¹² Národní galerie Praha, *O budově* [online], [citováno dne 12. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/o-nas/budovy/cesky-a-slovensky-pavilon-v-benatkach>.

¹¹³ Národní galerie v Praze, *Oddělení rozvoje publika* [online], [citováno dne 18. 10.]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/o-nas/stranka/oddeleni-rozvoje-publika>.

¹¹⁴ Anna JANIŠTINOVÁ (ed.), *Koncepce rozvoje Národní galerie v Praze do roku 2020*, Praha.

muzejní pedagogiky.¹¹⁵ V koncepci rozvoje Národní galerie od roku 2015–2020 vnímala galerie svou lektorskou činnost na vysoké odborné úrovni. Jako nedostatek však označila spolupráci mezi lektory a řídicí strukturou.¹¹⁶ V současnosti je jako řídicí struktura ustanoveno Oddělení rozvoje publika. Dále se v této koncepci snaží nabádat ke zvýšení počtů programů a kurzů pro školy a veřejnost.¹¹⁷

Národní galerie dělí své vzdělávací programy do čtyř skupin. Nabízí programy pro dospělé, pro rodiny s dětmi, pedagogy a pro školní skupiny.¹¹⁸ Tato diplomová práce se zabývá především edukačním programy pro školní skupiny, primárně se tedy v této práci zaměřím na ně.

Následující popis edukačních programů vychází z násleechů programů ve Schwarzenberském paláci v Národní galerii v Praze. Podoba programů se může lišit v závislosti na skupině, která galerii navštíví. Během násleechů došlo k několika změnám, z nichž uvádím konkrétní příklady.¹¹⁹

Ačkoliv tedy programy mají svůj předpřipravený rámec, v němž se odehrávají, mohou nastat situace, ať už ze strany učitelů či přímo ze strany žáků, které donutí lektora část výkladu obměnit, změnit, zkrátit či přidat. Mnohdy záleží právě na lektorovi, jak daný program pojme. Následující popis programů ve Schwarzenberském paláci se snaží objektivně přiblížit ideálnímu průběhu programů.

2.2 Schwarzenberský palác

Stavba Schwarzenberského paláce započala již ve 40. letech 16. století pod taktovou architekta Agostina Galliho, u něhož si stavbu objednal první majitel paláce Jan ml. z Lobkovic a stavba byla dokončena nejpozději v roce 1567.¹²⁰ Během staletí palác vystřídal

¹¹⁵ Anna JANIŠTINOVÁ (ed.), *Koncepce rozvoje Národní galerie v Praze do roku 2020*, Praha.

¹¹⁶ Jiří FAJT, *Koncepce rozvoje Národní galerie Praha na léta 2015–2020*, [online], [citováno dne 18. 10. 2021]. Dostupné z: https://ngp-prod.brainz.cz/storage/827/koncepce_rozvoje_ng_na_roky_2015-2020.pdf, s. 41.

¹¹⁷ Tamtéž.

¹¹⁸ Národní galerie Praha, *Vzdělávací programy* [online], [citováno dne 18. 10. 2021], Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/vzdelavaci-programy>.

¹¹⁹ U programu Rudolf II. sběratel učitele doprovázejícího skupinu zaujaly obrazy od Albrechta Durera a Bartolomea Sprangera a požádal lektorku o výklad k obrazu žákům. Lektorka vedoucí program učitelé vyhověla a program o výklad prodloužila. U programu Ozvěny antiky přišly dvě skupiny žáků, tím pádem bylo nutné zvolit u každého programu trochu jiné trasy, aby se skupiny vzájemně nerušily.

¹²⁰ Marcela VONDRÁČKOVÁ (ed.), *Baroko v Čechách*, Praha 2013, s. 7.

mnohé majitele, Rožmberky, Švamberky a Eggenbergu. Po smrti Hanse Ulricha Eggenberga přešel palác dědictvím roku 1719 na Schwarzenbergu až do konfiskace okupanty v roce 1940, od roku 1947 je palác v majetku Československa a od tohoto roku až do roku 2002 palác sloužil jako Vojenské historické muzeum.¹²¹

Schwarzenberský palác se stal majetkem Národní galerie od roku 2002, která jej nechala rekonstruovat.¹²² V roce 2004 pak Národní galerie vypsalá architektonickou soutěž na nový vstupní objekt, který by propojil Schwarzenberský a Salmovský palác. Jeho autorem je španělský architekt Lluís Mateo.¹²³ V roce 2008¹²⁴ byla do budovy Schwarzenberského paláce nainstalována stálá expozice Baroko v Čechách, kterou nahradila současná expozice realizována roku 2019 Staří mistři. V roce 2020 se Schwarzenberský palác stal třetím nejnavštěvovanějším objektem Národní galerie Praha s celkovou návštěvností 19 010 návštěvníků.¹²⁵

2.3 Expozice Staří mistři

V současnosti (k roku 2022) se stálá výstava ve Schwarzenberském paláci nazývá Staří mistři.¹²⁶ Současná expozice se vytvářela již od roku 2016 a snahou autorů v této expozici bylo poukázat na propojení evropských a českých souborů uměleckých děl. Autoři se přitom řídili „(...) *ideou umění jako otevřeného estetického systému a mezinárodního fenoménu plného vzájemného ovlivňování a inspirace* (...)“.¹²⁷ Na vytváření architektonického rámce expozice ve Schwarzenberském paláci, která byla realizována v roce 2019, se podílel ateliér architekta Josefa Pleskota s jeho spolupracovníky Norbertem Schmidtem a Eva Vopátkovou.¹²⁸ Cílem nové expozice Staří mistři dle architekta Josefa Pleskota je vytvořit

¹²¹ Marius WINZELER, *Schwarzenberský palác*, in: Staří mistři, Marius WINZELER (ed.), Praha 2019, s. 22.

¹²² Radomíra SEDLÁKOVÁ, *Národní galerie – plány a realita*, in: Schwarzenberský a Salmovský palác, Marius WINZELER (ed.), Praha 2018, s. 238.

¹²³ Tamtéž, s. 244.

¹²⁴ Marcela VONDRÁČKOVÁ (ed.), *Baroko v Čechách*, Praha 2013, s. 19.

¹²⁵ Národní galerie Praha, *Výroční zpráva 2020*, Praha 2021, s. 3, [online], [citováno dne 12. 1. 2022], Dostupné z: https://ngp-prod.brainz.cz/storage/3524/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD_zpr%C3%A1va_NGP_2020.pdf.

¹²⁶ Marcela VONDRÁČKOVÁ (ed.), *Baroko v Čechách*, Praha 2013, s. 19.

¹²⁷ Marius WINZELER, *Staří mistři v novém*, in: Staří mistři ve Schwarzenberském paláci – průvodce, Norbert SCHMIDT – Marius WINZELER (eds.), Praha 2020, s. 11.

¹²⁸ Marius WINZELER, *Schwarzenberský palác*, in: Staří mistři, Marius WINZELER (ed.), Praha 2019, s. 25.

takovou expozici, která umožní vnímat díla v jejich celkovém účinku a potlačit galerijní klišé, kdy je dílo představeno pouze jako svědek minulosti.¹²⁹

Architekti z ateliéru Josefa Pleskota byli nuceni propojit starou budovu Schwarzenberského paláce s novou expozicí uměleckých děl a zasadit ji do architektury budovy, která nebyla primárně pro prezentaci artefaktů určena. Marius Winzeler, kurátor expozice *Stáří mistrů*, přitom zdůrazňuje, že principem expozice bylo zviditelnit historické souvislosti a propojit formální, obsahové, barevné a dynamické spojitosti a posílit je tak, aby byly zřetelné – nesnaží se však diváka poučovat nebo mu vykládat přehledový vývoj dějin umění.¹³⁰ Samotný architekt expozice, Josef Pleskot, popisuje důležitost světla v architektuře, které při správném užití umožní nerušeně pozorovat jednotlivá umělecká díla.¹³¹ Pro Národní galerii Praha bylo proto vytvořeno na míru pět světél pojmenovaných Sigma FSL NG, která umožní pozorovat umělecká díla bez zbytečných odlesků.¹³²

V následující kapitole se zaměřím na tematické vymezení jednotlivých místností a jejich potenciálu k vytváření edukačních programů. Kapitola bude primárně zaměřená na malířská díla, protože se diplomová práce zabývá pouze jimi.

Expozice *Stáří mistrů* ve Schwarzenberském paláci je rozdělena do dvou pater a přízemí. Část expozice, v níž se odehrávají edukační programy této diplomové práce, se nachází v 1. patře s názvem *Baroko a rokoko*. Patro je členěno na 8 tematických místností, z nichž rozlohou dominuje velký sál nazvaný *Barokní obrazárna*.

V sálu jsou umístěna 4 nově navržená osvětlení, která směřují vzhůru ke stropní klenbě a rozptylují světlo po celé místnosti. Umožňují tak prohlídku monumentálních oltářních obrazů od autorů jako je Karel Škréta, Jan Kryštof Liška nebo Petr Paul Rubens, jehož sv. Augustin inspiroval Wilmannovu *Andromedu*.¹³³ Oltářní témata doplňují náboženské motivy, jako například *Sen proroka Eliáše* od Petra Brandla nebo *Kristus na hoře Olivetské*

¹²⁹ Josef PLESKOT – Eva JIŘIČNÁ, *Vize 2019*, in: Schwarzenberský a Salmovský palác, Marius WINZELER (ed.), Praha 2018, s. 252.

¹³⁰ Marius WINZELER, *Stáří mistrů v novém*, in: *Stáří mistrů ve Schwarzenberském paláci* – průvodce, Norbert SCHMIDT – Marius WINZELER (eds.), Praha 2020, s. 11.

¹³¹ Josef PLESKOT, *Prostor a světlo*, in: *Stáří mistrů ve Schwarzenberském paláci* – průvodce, Norbert SCHMIDT – Marius WINZELER (eds.), Praha 2020, s. 19.

¹³² Tamtéž, s. 20.

¹³³ Marius WINZELER, *Stáří mistrů v novém*, in: *Stáří mistrů ve Schwarzenberském paláci* – průvodce, Norbert SCHMIDT – Marius WINZELER (eds.), Praha 2020, s. 11.

od Domenica Fettiho. V sále nechybí ani mytologická témata, jako například Osvobození Andromedy od Michaela Leopolda Willmanna nebo Vestálka Claudie Quinta od Johana Rudolfa Byse. Barokní obrazárna je největším prostorem 1. patra a reprezentuje monumentální díla českého a zahraničního baroka.

Sál je ústřední a největší místností 1. patra a nachází se v něm také odpočinkové místo v podobě kulaté lavice, která během edukačních programů Národní galerie často slouží jako zázemí, kde lektori odkládají pomůcky. Zároveň jako jediný prostor Barokní obrazárna umožňuje výraznější pohyb žáků, protože všechna umělecká díla jsou umístěna podél stěn prostorné místnosti. Tento sál sousedí s ostatními místnostmi galerie a cesta každého návštěvníka, má-li zájem o prohlídku všech prostor, musí bezpodmínečně vždy vést přes Barokní obrazárnu. To také umožňuje během edukačního programu učinit z Barokní obrazárny ústřední bod setkání celé skupiny po např. individuálních prohlídkách uměleckých děl.

Z Barokní obrazárny vedou 4 východy do dalších částí expozice. Jedny z dveří ústí do Orfeova sálu, který získal své jméno po nástroji malbě Orfea z roku 1584,¹³⁴ která je osvětlena další na míru vyrobenou lampou. Původně Orfeův sál sloužil pro přijímání významných osob. Do Orfeovy části expozice byly kromě bust představujících alegorie ročních období umístěny dva obrazy od Václava Vavřince Reinera s motivem Orfea a s námětem ptactva v krajině. Expozice je doplněna skladbou Orfeova zahrada od skladatelů Gilberta Agostina a Slavomíra Hořinky,¹³⁵ které může skupina žáků slyšet teprve tehdy, když se zcela ztiší. V expozici mohou žáci zapojit další smysl, který umocní jejich zážitek a vtáhne je do tématu Orfeova příběhu. Díky tomuto prvku expozice mohou i běžní návštěvníci zapojit další smysl.

Orfeova místnost vede do části expozice zvané Blackbox: Temnosvit, v němž je akcentován důraz na použití temnosvitu v barokním umění. Jedná se o nově vytvořenou architekturu halící do tmy exponáty, které jsou jemně nasvíceny rozptýleným světlem. Žáci v místnosti Temnosvit mohou lépe než kdekoli jinde v expozici vnímat využití světla. Místnost je

¹³⁴ Marius WINZELER – Norbert SCHMIDT, *Starí mistři v novém*, in: *Starí mistři ve Schwarzenberském paláci – průvodce*, Norbert SCHMIDT – Marius WINZELER (eds.), Praha 2020, s. 134.

¹³⁵ Tamtéž, s. 14.

poměrně komorní a atmosféru uměleckých děl například od Rembrandta van Rijna nebo Jusepe de Ribery lze vnímat ve větší skupině obtížněji.

Naproti Orfeově sálu vedou z Barokní obrazárny dveře do původní barokní kaple, kterou dnes připomíná monumentální ležící Kristus od Matyáše Bernarda Brauna, který ve staré expozici Baroko v Čechách visel v přízemí Schwarzenberského paláce na stěně. Nové umístění Krista umožňuje návštěvníkovi pohlédnout umučenému do tváře. Tváře také shlíží ze zdi poseté portréty šlechticů nebo umělců, naproti nimž je na zdi umístěn Simeon s Ježíškem od Petra Brandla. Místnost se výmluvně nazývá Tvář v tvář a vybízí ke studiu různorodých portrétů.

Z Barokní obrazárny vede vstup do prostor určených původně pro pána domu. Jedná se o čtyři místnosti, z nichž každá je zasvěcena jinému tématu. Návštěvník si může vybrat, zda vstoupí do průchozí místnosti Tichý svět prezentující zátiší nebo do průchozí místnosti Soumrak staré doby představující žánrovou malbu a rokoko.

Tichý svět nabízí velké množství zátiší uspořádaných tak, že si je návštěvník může prohlédnout detailně a zblízka. Komorní rozměry místnosti opět neumožňují celé skupině žáků soustředit se na umělecká díla, protože by si žáci vzájemně překáželi, expozice v této místnosti je spíše určená pro nižší počet návštěvníků.

Místnost Křížem krážem krajinou umožňuje návštěvníkovi odpočinek na pohodlných křeslech s výhledem na stěnu zaplněnou krajinomalbami. Odpočinek může u návštěvníka předejít takzvanému „muzejnímu únavovému syndromu“, který je způsobován dlouhým stáním nebo příliš pomalou chůzí. U školní skupiny může tento únavový syndrom také prohloubit dlouhé učení ve stoje, použití zraku bez delšího použití dalších smyslů, dlouhé prohlížení na první pohled podobných předmětů, nedostatek kontrastů a jednotvárnost prostředí nebo nepřiměřená teplota.¹³⁶ Pro předcházení muzejního únavového syndromu lektori Národní galerie poskytují dětem polštáře nebo podložky na sezení na zemi. Jsou snadno přenosné a lze je umístit kamkoliv. I tento prvek v expozici ale způsobuje

¹³⁶ Lucie JAGOŠOVÁ – Vladimír JŮVA – Lenka MRÁZOVÁ, *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*, Brno 2010, s. 172.

komplikace, děti si s polštáři hrají, a tak hrozí poranění dětských návštěvníků nebo poškození děl.

Doma v nebi je název pokoje, který navazuje na krajinomalby. Do prostoru byl vtažen mariánský sloup z Hradčanského náměstí prostřednictvím výřezu ve zdi. Do galerie přibyl další exponát tematicky související s křesťansky založenými uměleckými díly s vyobrazeními světců nebo biblickými motivy. Místností lze projít do poslední části expozice nazvané Soumrak staré doby s žánrovou malbou a rokokem, která je spojena dveřmi s Barokní obrazárnou.

Edukační potenciál expozice Baroko a rokoko nabízí pro návštěvníka a školní skupiny mnoho zajímavých možností, jak umělecká díla sledovat. Expozice akcentuje důraz na pozorování uměleckých děl jako jednotlivých samostatně fungujících fragmentů, ale zároveň je propojuje do širšího kontextu. Patro také nabízí řadu odpočinkových míst nebo netradiční momenty jako průhled na Hradčanské náměstí nebo jedinečné umístění Rembrandtova Učence do takzvaného Blackboxu zvýrazňující vnímání šerosvitu jako hlavního prvku obrazu. V expozici oceňuji možnost využití sluchu při návštěvě Orfeovy místnosti.

Barokní malířská díla ve Schwarzenberském paláci jsou také umístěna ve třech sálech v přízemí nazvaných Co Bůh? Člověk?, kde se mísí portréty, zátiší a mytologické náměty a náboženské výjevy. Během programu „Vyprávěj vlastní příběh“ pro 2. stupeň základní školy jsem využila místnost, v nichž jsou na stěně umístěny alegorie smyslů, a to Alegorie hmatu. Alegorie malířství a sochařství jsou umístěny tak, že je příchozí divák nezahlédne, pokud neobejde stěnu nově vloženou do prostoru a nepodívá se na díla, která na ní z druhé strany visí. Nevýhodou přízemních místností je špatná akustika, která vytváří ozvěnu.

2.4 Edukační programy ve Schwarzenberském paláci

Schwarzenberský palác nabízí v současnosti (k dubnu 2021) celkem 7 programů pro školní skupiny, z nichž 4 programy jsou nabízeny pro první stupeň. Jedná se tyto programy: Z pohádky do pohádky, Příběhy z mytologie, O baroku všemi smysly a Co si šeptají andělé. Program Z pohádky do pohádky a Co si šeptají andělé je zároveň doporučován i pro

mateřskou školku.¹³⁷ Dále nabízí palác 3 programy pro 2. stupeň ZŠ a střední školu. Jedná se o program Ozvěny antiky, Rudolf II. sběratel a Hledání baroka.¹³⁸

Všechny tyto programy větší část svého průběhu situují do prostředí galerie, zbývajících 30–40 minut je poté věnováno práci v ateliéru. Program Hledání baroka je zaměřen především na sbírky a v ateliéru studenti nepracují. V galerijní expozici je také větší důraz kladen na výklad lektora a nižší pak na samotnou aktivitu žáků. Připravované edukační programy v této diplomové práci se mají primárně zaměřit na práci žáků a seznámit je s malířskými díly baroka. Doposud se totiž edukační programy zabývají barokem komplexně a zahrnují také sochařství jako součást velkého evropského stylu. Nově připravovaný program se zaměří na malířská díla a v co nejvyšší míře se pokusí žáky zaktivizovat, přičemž se v co nejvyšší míře využije potenciál obrazů umístěných v galerii.

Národní galerie při vytváření programů pracuje s Národním vzdělávacím programem, jehož vybrané výstupy u každého programu uvádí na svých stránkách. Učitelé si při objednání programu takto mohou přímo zjistit, jak jím vybraný edukační program RVP naplní.

2.4.1 Příběhy mytologie a Ozvěny antiky

Žáci se seznamují s mytologickými příběhy skrze výtvarná díla, která jsou dnes v expozici umístěná. V úvodu programu probíhá krátké představení místa a následně výklad o antické mytologii v souvislosti se sochařskými díly umístěnými v přízemí. Následně program popisuje příběhy z antiky na barokních obrazech v 1. patře, dozví se o příběhu Andromedy a Persea a o příběhu Orfea. Poté je žákům zadán první úkol, po němž následující další příběhy z mytologie především formou výkladu doplněného o otevřené otázky pro žáky, které zrcadlí výtvarná díla. Na konci je program završen ateliérem pro děti, kde reflektují celý zážitek výtvarnou tvorbou připravenou výtvarnou technikou. Odlišnost mezi programy pro 1. a 2. se nachází především v typu pokládaných otázek pro žáky či zadaným výtvarným úkolem v ateliéru. Mladší žáci vytvářejí přeměnu člověka nebo bytosti do stínu v podsvětí. V první části ateliéru probíhá frotáž, v druhé části stínové divadlo. Starší žáci vytvářejí

¹³⁷Národní galerie Praha, *Co si septají andělé* [online], [citováno dne 10. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/udalost/3154/co-si-septaji-andele>.

¹³⁸ Národní galerie Praha, *Vzdělávací programy pro školní skupiny* [online], 2021, [citováno dne 10. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/vzdelavaci-programy/pro-skolni-skupiny>.

proměnu člověka nebo bytosti v něco jiného. V obou úkolech je jasný zdroj inspirace v díle Publia Ovidia Naso – Proměny.

2.4.2 Hledání baroka

V tomto programu se opět žáci dozvědí něco o stručné historii Schwarzenberského paláce. Poté si lektor odvádí žáky do 1. patra k expozici baroka. V expozici se žáky probíhá brainstorming o tom, co je baroko a dochází k představení barokních obrazů v hlavním sále. Po seznámení s barokem a jednotlivými díly žáci dostávají do rukou fotografie přírody či uměleckých děl a mají za úkol hledat souvislosti s barokními díly ve výstavním prostoru. Druhý úkol, který následuje, probíhá ve skupinkách. Děti dostanou pracovní list a obvykle si volí obraz, k němuž vyplňují zadaný úkol z listu – např. živým obrazem ztvárnit kompozici uměleckého díla či přiřadit hudební nahrávky k obrazům barokních krajin. V tomto programu na závěr neprobíhá výtvarný ateliér.

2.4.3 Co si šeptají andělé

Tento program je zaměřen, jak již název napovídá, na postavy andělů nacházející se na obrazech a sochách, školy si jej vybírají nejčastěji právě na období Adventu, kdy je tento program spojen s tematikou Vánoc. Poprvé se žáci setkávají se sochou anděla a následně trasa pokračuje do patra vymezenému baroku. Zde se žáci dozvídají, co je anděl a mají sami možnost prozkoumat obrazy, na nichž se tato postava nachází. Jsou seznámeni s příběhem konkrétního anděla Rafaela a následně pokračují do patra věnovaného renesanci, kde se setkávají s dalším andělem – Gabrielem, který Panně Marii zvěstuje narození Ježíše. Příběh se následně uzavírá narozením Ježíška u dalšího obrazu představujícího adoraci Krista. Poté žáci pokračují do ateliéru, kde si svého vlastní anděla mají vytvořit.

2.4.4 Rudolf II. sběratel

V úvodu se žáci seznamují s tím, kdo byl Rudolf II. a proč přesídlil do Prahy. Program se skládá z řady aktivit. V první z nich žáci porovnávají staré panorama Prahy z doby Rudolfa II. se skutečným panoramatem Prahy z okna Schwarzenberského paláce. Další následující aktivitou se poté žáci seznamují se kunstkomořou Rudolfa II. a jeho sbírkami, porovnávají, jaké věci by zasadil císař do své sbírky a co je pro žáky vzácné dnes a rozřazují předměty dle jednotlivých kategorií. Na konci programu žáky čeká stručný pracovní list ve

skupinkách, jehož výsledky se poté společně prezentují. Po ukončení programu žáci pracují v ateliéru, kde pro Rudolfa II. vytvářejí fantastické zvíře do císařovy kunstkomory.

2.4.5 O baroku všemi smysly

Po představení galerie se žáci shromáždí v přízemí u Alegorie hmatu, kde je jim představeno téma programu, poté samotná Alegorie hmatu. Po představení Alegorie hmatu si edukátor se žáky povídá o smyslech, které v následující části programu žáci hledají ve společné diskusi na obrazech z přízemí. Následuje část programu, která se odehrává v suterénu. Zde se nacházejí odlitky reliéfů, bust a soch. Žákům je zadán úkol zavázat si oči a poté je edukátoři společně s učiteli vedou k sochám, kde se žáci snaží přijít na to, co nahmatali. Druhá část programu se odehrává v 1. patře, kde žáci dostanou pracovní list do dvojic. Každá dvojice si vybere tři obrazy, vypíše z nich smysly, název autora a dílo. Děti poté před třídou prezentují vyhotovené pracovní listy u vybraných obrazů. Závěr programu se odehrává v ateliéru, kde děti z hlíny modelují smysly.

2.4.6 Z pohádky do pohádky

Program je určen zejména pro mladší žáky, a to pro mateřské školky a 1. stupeň základních škol. První část programu začíná v místnosti Blackbox, kde je žákům představen Rembrandtův Učenec ve studovně a Jeroným. Poté žáci pokračují do Barokní obrazárny, kde se seznámí s příběhem Tobíáše a archanděla Raffaela, následně je jim vyprávěn příběh o snu proroka Elijáše. Během programu mohou být volena i jiná témata dle zájmu skupiny. Po výkladu v expozici žáci pokračují do ateliéru, kde voskovkami kreslí na papírový pytlík náměty z příběhů, které slyšeli během prohlídky. Pytlíček si po skončení kresby nafukují a zaváží provázkem.

Praktická část

Programy vytvořené v této diplomové práci se zabývají barokním uměním umístěným ve Schwarzenberském paláci, a to především malířskými díly. V programech jsou zahrnuta taková umělecká díla, jež v jiných programech paláce chybí, čímž jsou pro obohacení nabídky programů Schwarzenberského paláce přínosná. Program pro 1. stupeň rozvíjí tematiku oltářního plátna Jana Kryštofa Lišky a program pro 2. stupeň zkoumá díla Petra Brandla a Jana Kupeckého, a to jak alegorické portréty malířství a sochařství, tak jejich autoportréty. V co nejvyšší míře se tyto programy snaží zaktivizovat žáky a rozvíjet diskusi o jednotlivých uměleckých dílech. Jiné programy nabízené galerií mají charakter vyprávění, a to například program Z pohádky do pohádky. Aktivněji pak žáci tvoří například v programu o Rudolfu II. nebo v programu Hledání baroka. Program pro 1. stupeň pak žákům představuje nejen jednotlivá díla, ale také nahlíží i na dobu baroka a principy barokního umění. Program pro 2. stupeň je přínosný pro nabídku Schwarzenberského paláce také díky svému pevnému propojení programu v expozici a následnou tvorbou v ateliéru, čímž může být vhodný nejen pro školní skupiny ze základních škol, ale také například pro skupiny ze ZUŠ. Nové edukační programy strukturou zapadají do koncepce programů nabízených ve Schwarzenberském paláci, a to jak svou délkou, tak i závěrečným zakončením programu v ateliéru.¹³⁹

3 Tvorba edukačních programů

V rámci praktické části jsou připraveny dva edukační programy, které jsou také realizovány v praxi a zpětně ohodnoceny. V rámci této práce také navrhuji další aktivity a činnosti, které mohou být využity po programu ve škole.

3.1 Edukační program „Baroko na vlastní kůži“

Tento edukační program je specifický tím, že se zaměřuje pouze na díla barokního malířství z expozice Schwarzenberského paláce. U programu se předpokládá, že žáci nemají dosavadní zkušenosti s barokem jako uměleckým slohem. Program se snaží prostřednictvím užíváním různých smyslů předcházet takzvanému „muzejnímu únavovému syndromu“, o

¹³⁹ Pouze program Hledání baroka jako jediný nekončí v ateliéru Schwarzenberského paláce.

němž se tato práce zmiňuje výše. Jednotlivé části programu jsou mezi sebou provázané a logicky na sebe navazují.

Zvolila jsem metody podporující kritické myšlení a metody dramatické výchovy s cílem co nejvíce žáka v procesu edukačního programu aktivizovat. Vycházím z předpokladu konstruktivismu, kdy žák konstruuje své vlastní poznání a objevuje spojení mezi jednotlivými koncepty. V tomto programu například propojuji divadlo a zároveň malířství a prostřednictvím aktivní činnosti (hraní divadla) žáci objevují jednotlivé prvky typické pro barokní malířství. Součástí těchto aktivit je objektové učení využívající originály se sbírek Národní galerie Praha.

3.1.1 Vymezení cílové skupiny

V galerijní edukaci edukátor nezná přesná specifika třídy, protože na jeho program do galerie dochází různé školy, které si edukační program v galerii objednají dle svého zájmu. Edukátor a učitel spolu mohou před programem komunikovat a učitel má možnost upozornit např. na žáky se speciálními potřebami. Podle toho edukátor přizpůsobuje program potřebám skupiny na míru. Během vypracovávání programu v galerii je nutné si definovat věkovou kategorii a přihlížet k jejím potřebám.

Pro tento edukační program jsem zvolila cílovou skupinu ve věku 9–10 let, tedy 4. a 5. třída základní školy. V české literatuře tato kategorie například podle Jiřího Mareše a Jana Čápa spadá do mladšího školního věku.¹⁴⁰ Zahraniční literatura, zvláště pak pro galerijní edukaci, užívá vlastní dělení.¹⁴¹

Jedná se o žáky, kteří od první třídy přijali novou sociální roli – roli školáka, která na žáky klade nové požadavky při rozvíjení všech aspektů osobnosti.¹⁴² Děti v tomto věku cítí potřebu úspěchu, zažívají radost ze získání dovedností a snadno se u nich probouzí zájem o něco nového.¹⁴³ V této době žáci zažívají tzv. etapu konkrétních operací – nedokáží

¹⁴⁰ Jan ČÁP – Jiří MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, Praha 2001, s. 228.

¹⁴¹ Pro tuto věkovou kategorii by děti spadaly podle Graema Talboye do skupiny „pěti až šestnáctiletých ve státem financovaných školách“. Talboys tak kromě věkové kategorie dělí skupiny na doma vzdělávané, státem vzdělávané, děti v rodinných skupinách apod. Zároveň v této kategorii definuje podkategorii dětí od 9 do 13 let, která je podle Talboye nejčastějším návštěvníkem galerií. Dělení podle Talboye je také do jisté míry závislé na zahraničním školském systému, proto se tato kapitola zaměřuje na publikace českých psychologů (Graeme K. TALBOYS, *Museum Educator's Handbook*, Aldershot 2011, s. 72).

¹⁴² Jan ČÁP – Jiří MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, Praha 2001, s. 229.

¹⁴³ Tamtéž.

přemýšlet abstraktně, jejich přemýšlení se váže na konkrétní předměty a procesy, které je možné si představit nebo s nimi manipulovat.¹⁴⁴ Děti ve věku okolo 9-10 let jsou již schopné samostatně uspořádat informace pro jejich zapamatování a na základě asociací nebo seskupení dat si mohou informace vybavovat.¹⁴⁵

V tomto období se formuje sebepojetí a postoje ke vzdělávání.¹⁴⁶ Pozitivní motivace může příznivě ovlivnit školní úspěšnost žáků, jejich postoje ke vzdělávání a důvěru ve vlastní schopnosti.¹⁴⁷ V galerijní edukaci je možné budovat sebedůvěru dítěte, žák totiž získává prostor pro vyjádření názoru a jeho názor se nehodnotí, spíše se stává důležitou součástí skupinové diskuse. V tomto věku se žáci srovnávají se svými vrstevníky, k čemuž nahrává hodnocení učitele ve škole, které může vést k porovnávání a soutěživosti mezi dětmi ve třídě.¹⁴⁸ Strach z neúspěchu poté může vyústit k nedostatku motivace k překonávání překážek. Žák se nesnaží, nemůže tedy ani nic ztratit.¹⁴⁹ Změna prostředí a jiný přístup edukátora v galerii by podle mého názoru mohl žáky motivovat a posilovat jejich sebedůvěru. Zvládnou-li úkol v galerii, zvládnou pak i jiné úkoly, které se již nemusí konkrétně týkat přímo umění.

3.1.2 Zápisový formulář programu

Pro zápis programu se v Národní galerii využívá formulář, který usnadňuje orientaci jednotlivým lektorům při vedení programů.¹⁵⁰

Formulář může usnadnit komunikaci se školou a poskytnout učiteli relevantní informace o časovém průběhu, přehledu jednotlivých aktivit nebo seznam vybraných děl. Díky tomu učitel může žáky lépe připravit na návštěvu galerie nebo se žáky ve třídě realizovat zpětnou

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 231.

¹⁴⁵ Marie VÁGNEROVÁ, *Dětství a dospívání*, Praha 2012, s. 294.

¹⁴⁶ Kateřina THOROVÁ, *Vývojová psychologie – Proměny lidské psychiky od početí po smrt*, Praha 2015, s. 402.

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 403.

¹⁴⁸ Tamtéž.

¹⁴⁹ Tamtéž.

¹⁵⁰ Při osobní konzultaci s edukátorkou Národní galerie Janou Klímovou jsem se dozvěděla, se uvedený formulář přímo ve Schwarzenberském paláci nepoužívá (Jana KLÍMOVÁ, osobní rozhovor, 1. 3. 2022.) Přesto jsem se rozhodla formulář pro oba edukační programy využít, protože podle mého názoru zahrnuje všechny podstatné body, které bych pro vytváření programu využila.

vazbu na návštěvu galerie. Formulář pro edukační program pro 1. stupeň je k dispozici v této kapitole.

Název programu: Baroko na vlastní kůži

- Autor: Veronika Valtová
- Spolupráce: Program byl vytvořen jako součást diplomové práce na katedře dějin a didaktiky dějepisu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.
- Místo realizace: Schwarzenberský palác, expozice Baroko a rokoko
- Cílová skupina: 9-10 let (4. a 5. třída ZŠ), cca 25 žáků
- Celková doba realizace: 120 minut

Anotace: Program je zaměřený na představení barokní doby a barokního umění prostřednictvím malířských děl z exponátů Schwarzenberského paláce. Program využívá prvky dramatické výchovy a metody kritického myšlení. V první části zaměřené na usazení barokní doby do času se žáci seznámí s důležitými historickými událostmi novověku od objevení Ameriky až po třicetiletou válku a porovnají současnost s barokní dobou. V druhé části se program zaměřuje na víru jako téma barokních obrazů a role víry v baroku. V poslední části se skupina zabývá základními principy tvorby barokních obrazů, kde je akcentován pohyb, gesta a emoce. Na závěr je představen šerosvit jako prvek, s kterým se na pracuje v ateliéru. Prostřednictvím suchého pastelu reflektují žáci svou zkušenost v expozici a vyzkouší si, jak funguje šerosvit.

Klíčová slova: barokní malířství, šerosvit, emoce, pohyb, divadlo

Východiska: Program navazuje na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání z roku 2021.

Člověk a jeho svět

- **ČJS-3-3-01** – „využívá časové údaje při řešení různých situací v denním životě, rozlišuje děj v minulosti, přítomnosti a budoucnosti“¹⁵¹

¹⁵¹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2021, s. 48.

- **ČJS-3-3-02** – „*pojmenuje některé rodáky, kulturní či historické památky, významné události regionu*“¹⁵²

Výtvarná výchova

- **VV-3-1-04** – „*interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svou dosavadní zkušeností*“¹⁵³

Klíčové kompetence

- **Kompetence komunikativní** – „*naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhazuje svůj názor a vhodně argumentuje.*“¹⁵⁴ Při zařazování pojmů do vennových diagramů diskutuje se svými spolužáky o vhodnosti rozřazení pojmů, jejichž zařazení do kategorií není zcela jednoznačné. Zároveň reaguje na své spolužáky a obhazuje své názory. Komunikativní kompetence se také rozvíjejí v aktivitě, kdy si žáci vybírají obrazy, které je zaujmou a společně diskutují nad jejich výběrem a obhazují svůj názor před třídou.
- **Kompetence k řešení problémů** – „*kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.*“¹⁵⁵ V diskuzi se třídou například obhazuje svůj vlastní výběr daného obrazu a sděluje vlastní kritérium, podle kterého obraz žák vybírá. V diskuzi po vytváření společné figurální kompozice se třídou hodnotí, jakou postavu si zvolil a jak přispěla do vytváření společné kompozice.
- **Kompetence občanské** – „*respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit.*“¹⁵⁶ Během celého programu si žák vytváří pozitivní vztah k umění, jsou mu představeny některé osobnosti světa barokního malířství, jejichž díla může žák sám zhodnotit.

¹⁵² Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2021, s. 48.

¹⁵³ Tamtéž, s. 85.

¹⁵⁴ Tamtéž, s. 11.

¹⁵⁵ Tamtéž.

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 12.

Cíl:

- **Kognitivní:** Žáci si osvojí pojmy baroko, portrét, draperie, mytologie, křesťanství a prohloubí si poznatky o principech barokního malířství jako jsou šerosvit, emocionalita, dynamika a divadelnost barokního malířství.
- **Afektivní:** Žáci k uměleckým dílům zaujmají vlastní postoj.
- **Psychomotorický:** Výstupem programu je vytvoření vlastní malby na základě principu barokního šerosvitu, kde žáci znalosti z programu aplikují do své tvorby na konci programu.

Struktura programu

ČAS	AKTIVITA	CÍL AKTIVITY
3 min	Úvodní představení Národní galerie a Schwarzenberského paláce, pokyny pro žáky, jak se mají chovat v expozici. Probíhá v přízemí Schwarzenberského paláce před šatnou.	
První část programu: Zjišťování povědomí o baroku, usazení do času		
4 min	Zjišťování povědomí žáků o barokní době, usazení do času. Doba novověku orámována důležitými historickými událostmi (objevení Ameriky 1492, Bílá Hora a třicetiletá válka).	Vybavuje si předchozí znalosti.
10 min	Představení baroka ke vztahu k dnešku. Co dříve v baroku bylo a dnes ne? A co dnes máme a co v baroku lidé neměli? Na zemi jsou položeny dva kruhy, které se protínají ve středu (vennovy diagramy). Každý kruh má svůj vlastní název. Kruh Baroko a kruh Rok 2022. Na zemi také leží rozstříhané karty s nápisy (např. elektřina, internet, kůň jako dopravní prostředek apod.) Žáci přicházejí postupně k pojmům a vkládají je do	Třídí pojmy, rozhoduje , ve které době byl který pojem aktuální. Rozlišuje mezi současností a dobou baroka.

	správných kruhů. Některé pojmy patří do obou kruhů (tedy budou umístěny do průniku kružnic).	
Druhá část programu: Víra jako hlavní téma barokních obrazů, reakce na nelehkou dobu i snahu upevnění moci církve, přesmyčka do divadelnosti.		
10 min	Skupina je přemístěna do místnosti Tváří v tvář. Téma role víry v baroku. Role víry v baroku: Exil nekatolíků, prosazení katolické víry Moc a nástroje církve: barokní kulty, umění jako nástroj propagace víry (co vzbuzuje postava Krista, důvod tohoto typu expozice, co vzbuzuje tento způsob expozice) Žáci se mohou posadit a jsou vyzváni, aby zavřeli oči. Poté jim je puštěna zvuková nahrávka davu. Co portréty říkají na dobu baroka? Co portréty říkají na místnost, ve které jsou umístěny? Co říkají na postavu Krista? (Možné do diskuse zahrnout i postavu Simeona, který jako jediný představuje světce). Žáci se střídají, vymýšlejí věty k portrétům, které si sami vyberou.	Porozumí vlivu víry a roli víry v barokním umění, vlastními slovy interpretuje dobu a aplikuje nové poznatky hrou vycházející z metody dramatické výchovy. Vcítí se do role osob na portrétech.
20 min	Práce v menších skupinách (dvojice, trojice). Tyto skupiny mají za úkol projít si Barokní obrazárnu a vybrat obraz, který je něčím nejvíce zaujme (nikoliv líbí). Poté se žáci pod obraz postaví, jakmile se skupina na nějakém obraze dohodla. Před třídou představí, proč jim obraz připadá	Argumentuje a zaujímá stanovisko o obraze, diskutuje o něm se třídou. Rozlišuje výrazy jednotlivých uměleckých

	zajímavý. V diskuzi se třídou mohou žáci přicházet na principy baroka, jeho náměty a způsoby využití barev, světla a stínů apod.	projevů nebo rozdíly mezi náměty.
Třetí část programu: Obraz jako prostředek působení na diváka (divadlo – emoce – kompozice)		
20 min	Gesta a mluva gest, výraz a draperie Důležitou součástí barokních obrazů jsou také draperie. Co je to draperie, kde všude ji vidíme? Žáci jsou shromážděni do kruhu a uprostřed kruhu jsou pod plachtou umístěny různé látky. Žáci, ačkoliv se nacházejí v expozici, kterou musí vnímat zrakem, zavírají oči a po hmatu si každý z nich vybere vlastní látku, svou „draperii“. Poté opět mají za úkol projít expozicí obrazárny a vybírají si jednu postavu z obrazu, kterou budou „hrát“ jako v divadle. Až si postavu vyberou, postaví se do prostoru a oblečou si na sebe draperii (kostým), tak, jak ji měla postava na obraze. Nutné během aktivity zdůraznit, že každá postava na obraze něco vyjadřuje gestem a výrazem. Kompozice Třída vytváří kompozici barokních postav z vlastních těl oblečených do draperií a vzniká jeden jediný živý obraz. Po dokončení obrazu jsou žákům ukázány malby od Jana Kryštofa Lišky v expozici (Čeští patroni z benediktinského řádu a Nanebevzetí Panny Marie) – žáci si všimají, že	Pozoruje obrazy, vybírání si jeden z nich dle stanovených kritérií (draperie), ve skupině tvoří vlastní kompozici se spolužáky, při úkolu s nimi spolupracuje. Porovnává rozdíl mezi vytvořenou kompozicí postav ve třídě a barokními obrazy. Osvojí si pojem draperie, rozpozná ji na obraze a dovede ji využít v aktivitě.

	takové rozsáhlé monumentální figurální kompozice tvořili i barokní malíři.	
8 min	Každý obraz skrývá příběh – diskuse nad tím, jakou postavu si žáci zvolili, zda to byla postava biblická, zda to byl světec nebo postava mytologická. Opět upozorněno, že za každou postavou se skrývá příběh. Mytologické postavy často zobrazovány jako aluze na křesťanské příběhy. Vysvětleno na obrazu Osvobození Andromedy (Perseus jako Kristus, který osvobozuje lidskou duši – Andromedu – od d'ábla, příšery).	Diskutuje o své volbě postavy, vysvětluje , proč se jeho postava jistým způsobem tvářila a gestikulovala. Uvědomuje si, že pro vyjádření emoce musí postavy na obrazech jinak než slovem.
10 min	Blackbox: Žákům je připomenuto, aby se zaměřili na působení světla a stínů, půjdou se podívat na umělecká díla v místnosti nazvané Blackbox. Zároveň je žákům připomenuto, že budou na téma šerosvitu vytvářet v ateliéru vlastní obraz. Na závěr je žákům ukázána fotografie z divadelního představení, kde jsou herci ozářeni světlem na tmavém pozadí. Připomínka toho, že působení světla a stínů není jen záležitostí baroka, ale kontrast mezi světlem a stínem se využívá dodnes. Zároveň může fotografie sloužit jako připomínka toho, že si žáci během programu také zahráli divadlo.	Porovnává podobnost mezi divadlem a barokní malbou, připravuje se na aktivitu v ateliéru.
30 min	Práce v ateliéru na námět šerosvitu. Žáci mají před sebou černý papír a suchý pastel se světlými barvami, které připomínají světlo (bílá, žlutá).	Vytváří vlastní obraz na základě zjištění o kontrastech a šerosvitu.

	Cílem je namalovat na papír libovolný námět, podmínkou je, že žáci znázorní pouze světle malovaného objektu nebo osoby, stíny už dotvoří černý papír sám. Barevné pastely žáci nerozmazávají rukou. Ve druhém kroku žáci dostanou do ruky kreslířskou třtku, s kterou pastel mohou rozmazat. Vytváří tak na černém podkladu jemnější přechody barev. Zároveň rozmazávání třtkou zabrání otiskům prstů na obrázcích.	Aplikuje znalosti z programu.
5 min	Jaké je baroko? Shrnutí programu, žáci řeknou, co si představují pod pojmem baroko, co je nevíce zaujalo – dochází ke zpětné vazbě.	Aplikuje znalosti získané během programu, diskutuje se skupinou.

VÝSTUPY: Malba pastelem na tmavý podklad na téma barokního šerosvitu.

Materiál a pomůcky:

1. Předkreslené vennovy diagramy a karty s pojmy.
2. Různé druhy textilií pro skupinu (jednu na každého žáka).
3. Fotografie divadelního představení.
4. Zvuková nahrávka hlučného davu a přehrávací zařízení.
5. V ateliéru: černý nebo tmavý papír a pastely světlých barev (bílá, žlutá), třtky.

Díla:

- Michael Leopold Wilmann, Andromeda
- Jan Kryštof Liška, Čeští patroni z benediktinského řádu se sv. Benediktem
- Jan Kryštof Liška, Nanebevzetí Panny Marie
- Rembrandt van Rijn, Učenec ve studovně
- Jusepe de Ribera, Sv. Jeroným

Doporučená literatura:

- Marius WINZELER (ed.), *Starí mistři*, Praha 2019.
- Marius WINZELER (ed.), *Schwarzenberský a Salmovský palác*, Praha 2018.
- Marius WINZELER – Norbert Schmidt, *Starí mistři ve Schwarzenberském paláci – Průvodce*, Praha 2020.
- Jaromír NEUMANN, *Český barok*, Praha 1974.
- René HUYGE (ed.), *Umění renesance a baroku*, Praha 1970.
- Jan ROYT, *Slovník biblické ikonografie*, Praha 2006.
- Hynek RULÍŠEK, *Postavy, atributy, symboly – Slovník křesťanské ikonografie*, Hluboká nad Vltavou, 2005.
- James HALL, *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění*, Praha 1991.

3.1.3 Vybraná umělecká díla

Michael Leopold Wilmann, Osvobození Andromedy

Michael Leopold Wilmann se původně narodil v pruském Královci a na rozdíl od svých malířských předchůdců v Čechách, jako byl například Karel Škréta, kteří studovali v Itálii, se vydal studovat na sever od Alp. V letech 1650–1653 pobýval v Nizozemí a Flandrech. Ve Flandrech získal výtvarná poučení z děl Rembrandta nebo krajináře Ruisadela. V Antverpách se setkal s díly Petra Paula Rubense a van Dycka. Výsledkem studia těchto mistrů byla expresivní a citově naléhavá malba.¹⁵⁷ V Praze pobýval Wilman v padesátých letech 17. století, ale neprosadil se zde. V Praze v této době stále převažoval Škrétův vliv římské barokní malby a Wilmannovo expresivní umění čerpající z vlámských a holandských mistrů nebylo tolik oblíbeno. Wilmann proto odešel do Slezska, kde působil, stále však udržoval kontakt s Prahou. Byl kalvinista a později přestoupil ke katolictví v Lubuši.¹⁵⁸

Teprve v 80. letech, kdy vytváří *Osvobození Andromedy*, se jeho umělecký výraz proměňuje, kompozice v jeho malbách jsou malovány dekorativněji a v teplejších barvách, zjevně je ovlivněn svým adoptivním synem Janem Kryštofem Liškou poslaným na studia do

¹⁵⁷ Anděla HOROVÁ (ed.), *Nová encyklopedie českého výtvarného umění N–Ž*, Praha 1995, s. 937.

¹⁵⁸ Jaromír NEUMANN, *Český barok*, Praha 1974, s. 83.

Itálie.¹⁵⁹ Od 90. let působil také na Moravě a v Čechách, kde silně ovlivnil vrcholně barokní malbu, která zaujala svou expresivitou, dynamismem a psychologií.¹⁶⁰

Obraz Osvobození Andromedy od Michaela Leopolda Wilmanna vznikl po roce 1682 na objednávku Kryštofa Václava z Nostic.¹⁶¹ Podle Ovidiových Proměn byla Andromeda princezna, kterou nechal její otec Kéfeos na žádost obyvatel přikovat ke skále. Stalo se tak kvůli pyšné Kassiopeie, Andromedině matce. Kassiopeia se chlubila, že je krásnější než Néereovny, a tak za trest jejich zemi nechal Neptun pustošit nestvůrou z moře.¹⁶² Naštěstí si zrovna v tu dobu hrdina Perseus, syn Jupitera a Danaé, obul okřídlené boty a letěl kolem připoutané Andromedy. Perseus se do Andromedy na první pohled zamiloval a přilétl k ní.

¹⁶³

Když k Andromedě přiletěl, zeptal se jí, proč je přivázaná ke skále. Andromeda mu vše vypověděla, když tu náhle se k Andromedě začala blížit příšera z moře. Když to Perseus uviděl, řekl plačícím rodičům Andromedy, že jejich dceru vysvobodí, pokud mu ji dají za ženu. Její rodiče s podmínkou Persea souhlasili a přislíbili mu také celou říši. Perseus se tedy rozhodl, že se s netvorem utká.¹⁶⁴

Michael Leopold Wilmann zachycuje Persea zrovna v okamžiku, kdy míří k mořské obludě. Na rozdíl od vyprávění od Ovidia sedí Perseus na Pegasovi, okřídleném koni, který vyskočil z těla medúzy, když jí Perseus utlal hlavu.¹⁶⁵ Perseus tvora poráží, proklaje ho mečem. Po smrti nestvůry mají Perseus s Andromedou bohatou svatbu.¹⁶⁶

Mytologické téma obrazu je pojato pouze jako symbol pro křesťansky pojaté vyprávění, kde Andromeda zastupuje spoutanou lidskou duši a obluda, která ji ohrožuje, zase představuje ďábla. Perseus, který Andromedu vysvobozuje, představuje Krista.¹⁶⁷

Jan Kryštof Liška, Čeští patroni z benediktinského řádu se sv. Benediktem

¹⁵⁹ Anděla HOROVÁ (ed.), *Nová encyklopedie českého výtvarného umění N–Ž*, Praha 1995, s. 937.

¹⁶⁰ Tamtéž.

¹⁶¹ Marcela VONDRÁČKOVÁ (ed.), *Baroko v Čechách*, Praha 2013, s. 59.

¹⁶² OVIDIUS, *Proměny*, Praha 1974, s. 131–134.

¹⁶³ Tamtéž.

¹⁶⁴ Tamtéž.

¹⁶⁵ Heslo *Pegas*, in: *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění*, Praha 1991, s. 345.

¹⁶⁶ OVIDIUS, *Proměny*, Praha 1974, s. 131–134.

¹⁶⁷ Jaromír NEUMANN, *Český barok*, Praha 1974, s. 246.

Jan Kryštof Liška, nevlastní syn Michaela Leopolda Wilmanna (který se oženil s Janovou ovdovělou matkou), se u Michaela Leopolda Wilmanna vyučil. Seznámil se tak díky němu se stylem mistrů severského malířství jako Rembrandt, Rubens nebo van Dyck, z nichž právě Michael Leopold Wilmann čerpal. Svým nevlastním otcem byl Jan Kryštof Liška vyslán na studia do Itálie a do Prahy přišel roku 1689.¹⁶⁸ V roce 1693, kdy získal smlouvu pro vytvoření obrazu Českých patronů se sv. Benediktem, působil ve službách pražského arcibiskupa.¹⁶⁹

Obraz Čestí patroni z benediktinského řádu se sv. Benediktem byl původně určen na hlavní oltář dnes nedochovaného benediktinského kostela na Starém městě.¹⁷⁰ Z výběru světců na obraze je patrné, že se řád chtěl hlásit k českému prostředí.

V levém dolním rohu plátna se nacházejí slovanští věrozvěstové sv. Cyril a sv. Metoděj, který drží v rukou Staroboleslavské palladium. Palladium je drobný kovový reliéf, který podle legendy prokazuje nepřetržitou kontinuitu katolictví v Čechách, která počíná sv. Metodějem, jenž reliéf daroval sv. Ludmile.¹⁷¹ Obličejové rysy sv. Metoděje a znak u jeho nohou odkazují na objednavatele obrazu pražského biskupa Jana Ignáce Dlouhoveského. Nad soluňskými bratry se nachází Pět benediktinských bratrů.¹⁷² Jedná se o Benedikta, Matouše, Jana, Izáka a kuchaře Kristýna. Tito bratři žili v klášteře a připravovali se na misijní působení u slovanských pohanů. Boleslav Chrabrý bratrům daroval stříbro. Bratři dar vrátili panovníkovi zpět, přesto se v širém okolí rozneslo, že jsou bohatí. Klášter přepadli lupiči a bratry zabili. Byli pohřbeni v polském Hnězdně, odkud je do Čech přivezl roku 1039 Břetislav I.¹⁷³

Společně s Pěti bratry se na obraze nachází blahoslavený Vintíř. Vintíř původně pocházel z urozené rodiny, ve 45 letech se však řekl světského života a požádal o přijetí do benediktinského kláštera, později se stal poustevníkem a po čase se jako poustevník

¹⁶⁸ Jaromír NEUMANN, *Český barok*, Praha 1974, s. 85.

¹⁶⁹ Tamtéž.

¹⁷⁰ Marius WINZELER, *Mistrovská díla*, in: *Staří mistři*, Marius WINZELER (ed.), Praha 2019, s. 164.

¹⁷¹ Jan ROYT, *Slovník biblické ikonografie*, Praha 2006, s. 211.

¹⁷² Marius WINZELER, *Mistrovská díla*, in: *Staří mistři*, Marius WINZELER (ed.), Praha 2019, s. 164.

¹⁷³ Heslo *Pět svatých bratrů*, in: *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění*, Praha 1991, s. 349–350.

přestěhoval na Šumavu. Na Šumavě jej potkal český kníže Břetislav I. Ostatky blahoslaveného Vintíře byly přeneseny do Prahy do Břevnovského kláštera.¹⁷⁴

Naproti benediktinským bratrům Jan Kryštof Liška zachytil řádové světce spjaté s prostředím Čech, a to vzestupně sv. Prokopa, Wolfganga a sv. Vojtěcha.¹⁷⁵ Vojtěch pocházel z rodu Slavníkovců, byl jmenován biskupem. Po vyvraždění Slavníkovců se sv. Vojtěch rozhodl odcestovat k pohanským Prusům a šířit zde křesťanskou víru. Pohané biskupa však omráčili pádlem a připravili jej o hlavu. Ostatky sv. Vojtěcha byly pohřbeny v polském Hnězdně. Břetislav I. podnikl válečnou výpravu do Polska, kde zcizil Vojtěchovy ostatky a převezl do Prahy.¹⁷⁶ Sv. Wolfgang byl benediktin, podporoval školy a kláštery, pečoval o chudé a vychovával budoucího císaře Jindřicha II. Dle legendy například zahnal ďábla narušujícího kázání nebo předpověděl korunovaci Jindřicha II.¹⁷⁷

Svatý Prokop je zakladatel a první opat kláštera benediktinů na Sázavě, který založil. Podle legendy zde donutil ďábla tahat pluh. Ve zdejších lesích pak prý Prokop uviděl českého knížete Oldřicha, který mu pomohl se založením kláštera.¹⁷⁸

Celý figurální výjev je završen sv. Benediktem.¹⁷⁹ Sv. Benedikt je zakladatel benediktinského řádu, pocházel ze šlechtické rodiny a studoval v Římě. Po pobytu v Římě se rozhodl stát se poustevníkem. Později se stal opatem v klášteře ve Vivocaró, kde se snažil zvýšit morálku tamních mnichů. Těm se jednání sv. Benedikta nelíbilo a pokusili se jej otrávit. Sv. Benedikt poté odešel do poustevny a zřekl se pozice opata. Jeho sláva se šířila po světě a brzy pro komunitu věřících vybudoval 12 klášterů. Záhy na to se jej pokusil otrávit blízký kněz chlebem, a tak v roce 529 odešel na horu Monte Casino, kde postavil klášter a vypracoval zde regule benediktinského řádu. (*Ora et labora, modli se a pracuj*). Sv. Benedikt je také patronem školních dětí, studentů a učitelů.¹⁸⁰

¹⁷⁴ Heslo *Vintíř (Gunter)*, in: Postavy, atributy, symboly. Slovník křesťanské ikonografie, Hluboká nad Vltavou, 2005.

¹⁷⁵ Tamtéž.

¹⁷⁶ Heslo *Vojtěch*, in: Postavy, atributy, symboly. Slovník křesťanské ikonografie, Hluboká nad Vltavou, 2005.

¹⁷⁷ Heslo *Wolfgang*, in: Postavy, atributy, symboly. Slovník křesťanské ikonografie, Hluboká nad Vltavou, 2005.

¹⁷⁸ Heslo *Prokop*, in: Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění, Praha 1991, s. 374.

¹⁷⁹ Marius WINZELER, *Mistrovská díla*, in: Staří mistři, Marius WINZELER (ed.), Praha 2019, s. 164.

¹⁸⁰ Heslo *Benedikt*, in: Postavy, atributy, symboly. Slovník křesťanské ikonografie, Hluboká nad Vltavou, 2005.

Jan Kryštof Liška, Nanebevzetí Panny Marie

Obraz Nanebevzetí Panny Marie od Jana Kryštofa Lišky je skicovitým návrhem hlavního oltáře kláštera v Oseku. Jedná se o obraz, kdy je Panna Marie, jakožto Assumpta, umístěna netradičně do středu obrazu.¹⁸¹ Assumpta je jedním z typů vyobrazení Panny Marie, která bývá nejčastěji korunována stojící na půlměsíci.¹⁸² Na obraze od Jana Kryštofa Lišky Pannu Marii, obklopenou anděly, vítá Nejsvětější Trojice. Pod Pannou Marií je umístěn její hrob, z něhož byla podle Zlaté legendy od Jakuba de Voragine nanebevzatá a posazena na nebeský trůn vedle Krista a korunována Nejsvětější Trojicí.¹⁸³ Zajímavé na tomto obraze je především velké množství figur, které ovšem vytvářejí smysluplný celek a srozumitelnou kompozici, která vede oči diváka tak, aby bezpečně rozpoznal hlavní postavy.

Jusepe de Ribera, sv. Jeroným

Juseppe de Ribera, narozený ve Španělsku, působil v Neapoli, kde sloužil na dvoře španělského místokrále. Ve své tvorbě se inspiroval dramatickým provedením Caravaggiova temnosvitu.¹⁸⁴ Jeroným byl jedním ze čtyř církevních otců, v roce 386 se usadil v Betlémě, kam jej následovala římská aristokratka Pavla, která byla Jeronýmem obrácena na křesťanství. V Betlémě vystavěla kláštery, v jenom z nich Jeroným překládal Bibli do latiny. Tento překlad se nazývá Vulgáta.¹⁸⁵

Na obraze Jusepe de Ribery autor zobrazil jako učence rozevírajícího svitek a obklopeného předměty jako knihy a brk v kalamári s inkoustem. Zároveň je zde zobrazena lebka, která připomíná pomíjivost pozemského života.¹⁸⁶ Nechybí ani Jeronýmův typický atribut, lev. Podle legendy Jeroným vytáhl lvu z paty trn a od té doby mu byl lev oddaný.¹⁸⁷

Rembrandt van Rijn, Učenec ve studovně

Obraz Učenec ve studovně, datovaný do roku 1634, je jediným obrazem Rembrandta van Rijna v České republice.¹⁸⁸ Národní galerie jej do svých sbírek získala v roce 1945 společně

¹⁸¹ Marius WINZELER, *Mistrovská díla*, in: Staří mistři, Marius WINZELER (ed.), Praha 2019, s. 166.

¹⁸² Jan ROYT, *Slovník biblické ikonografie*, Praha 2006, s. 208.

¹⁸³ Tamtéž, s. 190.

¹⁸⁴ Marius WINZELER, *Mistrovská díla*, in: Staří mistři, Marius WINZELER (ed.), Praha 2019, s. 118.

¹⁸⁵ Heslo *Jeroným*, in: Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění, Praha 1991, s. 195–196.

¹⁸⁶ Heslo *Lebka*, in: Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění, Praha 1991, s. 247.

¹⁸⁷ Heslo *Jeroným*, in: Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění, Praha 1991, s. 196.

¹⁸⁸ Marius WINZELER, *Mistrovská díla*, in: Staří mistři, Marius WINZELER (ed.), Praha 2019, s. 110.

s dalšími díly ze sbírky Nosticů.¹⁸⁹ Rembrandt je jedním z nejznámějších a nejvlivnějších holandských malířů 17. století, na své obrazy se podepisoval pouze jako Rembrandt, čímž se zařadil vědomě po bok takových malířů jako například Tizian.¹⁹⁰ Na začátku třicátých let 17. století se usadil v Amsterdamu a přijímal již jako známý malíř zakázky, během prvních čtyř let namaloval kolem padesáti portrétů a za jeden mohl získat až pět set zlatých.¹⁹¹

V roce, kdy Rembrandt namaloval tento obraz, se oženil se Saskií Van Uylenburghovou, členkou patricijské rodiny. Malíř tímto sňatkem získal lepší postavení ve společnosti a také bohaté věno. Během Saskiina života namaloval Rembrandt mnoho jejích portrétů.¹⁹² Totožnost učence na obraze, který je zachycen zrovna v okamžiku vyrušení, neznáme. Rembrandt ve své tvorbě často zobrazoval stařecké postavy, které spojoval s životní moudrostí a učeností.¹⁹³ Obličej Učenec ve studovně představuje typickou tvář, která byla díky své fyziognomii oblíbeným modelem malířů Rembrandtova okruhu, ačkoliv přesná totožnost takto často zobrazovaného muže není známa. Záměrem Rembrandta však na tomto portrétu nebylo zachytit konkrétní osobu, ale zachytil okamžik, prchavý moment a zároveň celý život reprezentovaný jednou osobou, učeným starcem, představitelem vědy, kterého jsme vyrušili během četby.¹⁹⁴

3.1.4 Spolupráce se školou

Program byl koncipován pro určitou věkovou kategorii, nikoliv pro konkrétní skupinu, protože program je poskytnut Národní galerii k dispozici. Pedagogy jsem oslovovala prostřednictvím e-mailu a konkrétní učitele jsem vybírala ze seznamu fakultních škol spolupracujících s Pedagogickou fakultou UK. Na e-mail však nikdo neodpověděl, větší dopad měl inzerát ve facebookové skupině Učitelky 1. stupně ZŠ sobě (PK), která je spravována Pedagogickou komorou. Na inzerát se mi ihned po zveřejnění ozvali 3 učitelé, s nejrychlejším z nich jsem domluvila termín a nechala jej zapsat do tabulky programů pro lektory, kde jsem si rezervovala čas a prostory Národní galerie na 22. 3. 2022 od 10:00.

¹⁸⁹ Lucie NĚMEČKOVÁ, Příběh pražského Rembrandta, in: Rembrandt, Portrét člověka, Lucie NĚMEČKOVÁ – Anja SEVCIK (eds.), Praha 2020, s. 55.

¹⁹⁰ Rolf TOMAN, *Baroko: Architektura – Malířství – Sochařství*, Praha 2007, s. 441.

¹⁹¹ Tamtéž.

¹⁹² Tamtéž.

¹⁹³ Marius WINZELER, *Mistrovská díla*, in: Staří mistři, Marius WINZELER (ed.), Praha 2019, s. 110.

¹⁹⁴ Lucie NĚMEČKOVÁ, Příběh pražského Rembrandta, in: Rembrandt, Portrét člověka, Lucie NĚMEČKOVÁ – Anja SEVCIK (eds.), Praha 2020, s. 53–55.

Programu se účastnila třída tvořena 21 žáky s třídní učitelkou Kateřinou Vackovou a asistentkou pedagoga.

3.1.5 Průběh programu

Programu se účastnila 4. třída s celkem 20 žáky, jejich vyučující Kateřina Vacková, asistentka pedagoga Hana Staňková a edukátorka Národní galerie Jana Klímová, která mi po programu poskytla zpětnou vazbu.

Stejně jako v každém programu probíhajícím ve Schwarzenberském paláci, i v tomto si žáci odložili batohy a bundy do šatny. Poté jim byl ve zkratce představen Schwarzenberský palác a pravidla návštěvy galerie. Program byl poté zahájen v 1. patře v Barokní obrazárně, kde již měli žáci připravené polštářky na sezení v kruhu. V první části programu jsem žákům představila novovek a historické události, které předcházely době baroka na našem území.

V další aktivitě měli žáci porovnávat současnost s barokní dobou. Na zemi před sebou měli rozměrný papír, na kterém byly nakresleny 2 kruhy, které se uprostřed protínaly. Jeden jsem nadepsala jako „baroko“ a druhý jako „2022“. Každý žák si mohl vybrat libovolnou kartičku ze země, kterou zařadil buď do roku 2022, baroka nebo do obou kruhů zároveň. Žákům byly během aktivity objasněny pojmy, kterým nerozuměli. Po aktivitě se třída přemístila do místnosti Tvář tvář s Ukřižovaným od Matyáše Bernarda Brauna, kde jsme si povídali o náboženství v době baroka. Poté si žáci měli prohlédnout portréty na stěně naproti Ukřižovanému a říci větu, kterou by o sobě portréty řekly ve své době. To žákům dělalo problémy, většina žáků popisovala vzhled portrétů.

V další aktivitě si žáci měli znovu prohlédnout Barokní obrazárnu a vybrat díla, která je něčím zaujala. Žáci tedy nepoužívali kritérium „líbí se a nelíbí se“, zároveň si museli sami před třídou obhájit, proč jim jejich umělecké dílo přišlo zajímavé. Žáci přicházeli na pojmy jako „pohyb, stíny, světlo“, jiní si všímali zajímavých detailů, které s nadšením ukazovali třídě.

V další aktivitě byla žákům představena drapérie jako součást obrazů. Žáci opět seděli v kruhu a vytahovali si z tašky zakryté černou textilií různé druhy látek. Poté měli za úkol projít se po obrazárně a všimnout si různých drapérií namalovaných na obrazech. Až si drapérie prohlédli, měli se vrátit zpátky na původní místo a předvést živý obraz se svou drapérií. Po

aktivitě jsem se žáků otázala, koho si vybrali a téměř celá třída se chtěla pochlubit, na kterém obraze se zrovna inspirovali. Ačkoliv jsem v programu chtěla zmínit obraz sv. Benedikta od Jana Kryštofa Lišky, nakonec jsem obraz vynechala a rovnou jsem přešla k Andromedě a Perseovi, kde jsem jim představila jejich příběh. Toto vyprávění jsem propojila s myšlenkou, že si všichni žáci vybírali náboženský motiv, ale že v baroku vznikají i mytologické náměty obrazů, které můžeme vykládat i jako aluze na náboženské příběhy.

V poslední části programu jsme se vydali do Blackboxu, kde jsme si představili umělecká díla, autory, a především téma šerosvitu, s nímž se pracovalo v ateliéru. Zároveň jsem žákům ukázala fotografie z divadelního představení, kde žáci hledali souvislost mezi současným divadlem a použitím světla a stínů a zároveň mezi barokními obrazy v Blackboxu.

Na závěr přišel ateliér, kde vyšlo najevo, že žáci rádi pracují s pastelem. Pracovali jsme na téma šerosvitu, ale motiv obrázku si každý mohl zvolit sám. Na závěr jsme černou čtvrtku s bílým pastelem přelakovali fixativem.

3.1.6 Zpětná vazba

Zpětnou vazbu jsem obdržela od třídní učitelky dětí, které se zúčastnily programu, také od asistentky pedagoga a od edukátorky Národní galerie. Děti po programu vyplňovaly krátký dotazník s pěti otázkami. Dotazník vyplnilo 19 žáků z 20.

Otázky v dotazníku:

1. Co se ti v programu líbilo nejvíce?
2. Co se ti v programu líbilo nejméně?
3. Chtěl/a bys jít i na jiný program do Národní galerie?
4. Láká tě další návštěva jakékoliv galerie (i bez programu)?
5. Co zajímavého si z programu pamatuješ?

U první otázky 13 žáků z 19 označila jako nejlepší součást programu kreslení pastelem v ateliéru, tři žáci zmínili „*všechno*“ a dva žáci zmínili aktivitu s textilií, kde napodobovali drapérie na obrazech, jeden žák označil za nejlepší aktivitu „*focení*“.

U otázky, která se ptala na to, co se účastníkům líbilo nejméně, 15 dětí odpovědělo, že není nic, co by se jim nelíbilo, popsali tuto odpověď slovy „*všechno se mi líbilo*“ nebo „*nic*“. Jeden žák uvedl, že se mu nelíbila místnost s Ježíšem od Matyáše Bernarda Brauna, jeden

žák uvedl, že se mu nelíbilo koukat na obrazy. Jeden žák uvedl, že se mu nelíbilo „*moc mluvení*“ a další žák zmínil aktivitu, v níž sami ve skupině měli vyzdvihnout jeden obraz z Barokní obrazárny a popsat jej.

V dotazníku 14 žáků uvedlo, že by chtěli přijít i na jiný program do Národní galerie, jeden žák odpověděl „*nevím*“ a čtyři žáci zakroužkovali „*ne*“. Z dotazníku také vyplynulo, že 13 žáků by chtělo jít do galerie i bez programu, jeden žák neví a pět žáků by do galerie bez programu nechtělo.

V otázce, co si žáci zajímavého pamatují, sedm žáků uvedlo, že kreslení. Dva z nich dodali, že „*stínování*“, kterým odkazovali na aktivitu v ateliéru zaměřenou na světlo a stíny. Čtyři žáci odpověděli jednoslovně „*baroko*“, dva žáci zmínili „*tajnou chodbu*“. Jeden žák zmínil, že na obraze v Blackboxu „*byly knížky na 3 obrazech*“. Jeden žák zmínil Ježíše od Matyáše Bernarda Brauna, a jeden žák „*neběháme*“, jeden žák si nepamatoval nic. Jeden žák zmínil, že „*byl umučen sv. Tobiáš*“, o němž jsem se v programu vůbec nezmiňovala.

Zpětnou vazbu mi poskytli také dospělí účastníci programu, a to třídní učitelka Kateřina Vacková a asistentka pedagoga, které po proběhnutém programu vyplnily krátký dotazník. Edukátorka Národní galerie Jana Klímová mi po programu poskytla osobní zpětnou vazbu, kde jsme společně probíraly jednotlivé části programu.

Třídní učitelce byly v dotazníku položeny čtyři otázky:

1. Chodíte se třídou na edukační programy do galerií?
2. Připravili jste svou třídu na návštěvu programu? Pokud ano, jak?
3. Jak hodnotíte proběhlý program?
4. Budete aktivitou ve škole nějak navazovat na proběhlý program? Pokud ano, jak?

Děti podle třídní učitelky na jiné edukační programy do galerií nechodí a třídní učitelka je připravila „*jen velmi okrajově, děti spíše netušily, o co se bude jednat*“.¹⁹⁵ Ve druhé otázce třídní učitelka zmínila kreslení a vyzdvihla aktivitu, v níž měly vlastními slovy popsat obrazy: „*Děkuji a oceňuji Váš milý klidný přístup k dětem. Srozumitelnou formou získaly nové informace. Výstup ve formě vlastní kresby většinu dětí přímo nadchnul. Na mě osobně nejvíce zapůsobilo, jak děti vnímaly obrazy, vlastními slovy popisovaly přesně to, co je*

¹⁹⁵ Kateřina VACKOVÁ, dotazník, Praha 22. 3. 2022.

zaujalo. Tato aktivita byla skvěle zvolena.“¹⁹⁶ Právě tato aktivita se jednomu z dotazovaných žáků nelíbila, nicméně dle mého názoru si každý žák na obraze něco zajímavého našel a dokázal to vlastními slovy popsat, zároveň si žáci všímali pohybu postav, gest a emocí, na než jsem se během programu zaměřovala. Jana Klímová u této aktivity zmínila, že jsme se nezastavili u žádného obrazu blíže a neprobírali jsme žádné umělecké dílo do hloubky. Také zmínila, že žáci se během celého programu museli vyrovnávat s velkým množstvím uměleckých děl.¹⁹⁷ V této aktivitě by bylo možné se zastavit u dvou vybraných děl a vzájemně je porovnat a vyzdvihnout základní znaky barokní tvorby. Na druhou stranu žáci mohli vyjádřit vlastní názor a popsat vlastními slovy umělecká díla. Je otázka, zda počet děl neubrat nebo celou aktivitu koncipovat jinak, aby děti nebyly zahlceny množstvím vjemů a informací.

Třídní učitelka také uvedla, že si děti zapisují své zážitky do týdenních plánů a že ve třídě proběhne zpětná vazba na program. „*Po podobném zážitku se k akcím vracíme, povídáme, hodnotíme. Obvykle si děti zapisují své postřehy do vlastních týdenních plánů. Jejich výtvary mám zatím u sebe a využiji je pro připomenutí. Také věřím, že mi je popíší a já budu mít další zpětnou vazbu. Jsem zvědavá, jestli si zapamatovaly, co a proč tvořily.*“¹⁹⁸

Program ohodnotila i asistentka pedagoga. „*Program mě velice mile překvapil. Aktivita byly přiměřeně dlouhé i pro živější děti. Lektorka zvládala žákům vysvětlovat pro ně neznámé pojmy jednoduše a trefně. Žáci byli většinu času vtaženi do děje a výkladu. Oceňuji dramatizaci, která žáky opravdu bavila. Jediná aktivita, která se mi zdála pro třídu náročná, byla "Co by nám lidé na obrazech řekli o jejich době". Zde by bylo potřeba třídu více před návštěvou galerie připravit.*“ Asistentka zde vystihla aktivitu, v níž žáci popisovali především vzhled portrétů, ačkoliv měli prostřednictvím slov portrétů pospat jejich dobu. Aktivita by byla vhodnější dle mého názoru spíše pro starší děti nebo by bylo vhodné ji obměnit za jiný úkol. Na tuto aktivitu upozornila i edukátorka Jana Klímová, která ovšem zmínila, že se v Národní galerii mladší děti spíše do této místnosti nevodí, protože je

¹⁹⁶ Kateřina VACKOVÁ, dotazník, Praha 22. 3. 2022.

¹⁹⁷ Jana KLÍMOVÁ, osobní rozhovor, Praha 22. 3. 2022:

¹⁹⁸ Kateřina VACKOVÁ, dotazník, Praha 22. 3. 2022.

Ukřižovaný ležící na podstavci vyděsí a už se prý několik dětí během programu rozplakalo.¹⁹⁹

3.1.7 Návrhy na zlepšení programu

Je otázkou, zda žáky brát do místnosti Tváří v tvář, která kvůli Ukřižovanému vyvolává negativní pocity. Děti zde navíc měly poměrně složitý úkol, kterým reagovaly na vyprávění v předchozích minutách. Možná by bylo vhodné tuto aktivitu vyměnit za jinou a v jiné místnosti – například se zaměřit na kompozici Jana Kryštofa Lišky se sv. Benediktem a českými patrony a něco si o víře v době baroka povědět tam. Žákům také mohou být představen v krátkosti příběhy jednotlivých světců, které v baroku hrály pro české země důležitou roli. Žáci pak mohou jednotlivé příběhy přiřazovat ke světcům na plátně. Zpětná vazba na dobu baroka může proběhnout formou krátké diskuse.

Je otázkou, zda zachovat aktivitu, kde si děti vybíraly umělecká díla samy a krátce třídě představily, co je na nich zajímavé. Aktivita nešla totiž do hloubky, ale jen povrchně zkoumala vizuální vjemy. Možná by stálo za zkoušku, aby děti zkusily porovnávat vybraná umělecká díla (např. 2–3) a hledat společné a odlišné znaky podle kritérií – např. barva, emoce, použití světla a stínů, pohyb. Tady se nabízí porovnání například poměrně statického obrazu sv. Karla Boromejského od Karla Škréty a Umučení sv. Tomáše od Petra Paula Rubense.

Pokud by se dostatečně zdůraznilo používání šerosvitu, program by se mohl zkrátit a bylo by možné vynechat návštěvu v Blackboxu, porovnávání fotografie z divadelního představení a barokních obrazů by mohlo proběhnout rovnou v Barokní obrazárně.

Malbu pastelem v ateliéru bych zanechala, tu žáci ve zpětnovazebním dotazníku ocenili a obrázky se zadařily. Tento program by byl spíše opět vhodnější pro nižší počet žáků a domnívám se, že by mohl být vhodný i pro 2. stupeň. Je otázkou, zda pro 2. stupeň nevynechat aktivitu s drapériemi a nenahradit ji jinou.

¹⁹⁹ Jana KLÍMOVÁ, osobní rozhovor, Praha 22. 3. 2022.

3.2 Edukační program „Vyprávěj vlastní příběh“

Program žáky provádí sbírkami barokních obrazů ve Schwarzenberském paláci. Každá část programu cíleně směřuje k závěrečnému ateliéru koncipovanému jako shrnutí poznatků a znalostí, které žáci během programu získávají.

Program využívá jednotlivá umělecká díla představená podrobně tak, aby žáci na základě jejich představení získali znalost, kterou v každé programu aplikují prostřednictvím metod dramatické výchovy či kritických diskusí, kde přicházejí na neotřelá řešení problémů. Žáci se stávají aktivními účastníky programu a v průběhu programu sami sbírají informace, které jim pomohou zkonstruovat komiksový příběh.

3.2.1 Vymezení cílové skupiny

Program je zaměřen na žáky ve věku 12–14 let, jedná se o 7. a 8. třídu základní školy. Marie Vágnerová tuto skupinu žáků zařazuje do staršího školního věku.²⁰⁰ Žáci z této kategorie spadají do období rané adolescence. Typické je pro skupinu rané adolescence změna způsobu myšlení, jsou schopni přemýšlet abstraktně a přemýšlet o variantách, které reálně neexistují. Výrazné jsou u žáků výkyvy emočního prožívání, pro budoucí vývoj je nutná větší svoboda v rozhodování,²⁰¹ kterou by jim měl zajistit připravovaný program. Žáci mohou diskutovat o svých názorech a vytvářejí vlastní příběh, na nějž nalézají inspirace v průběhu programu.

Na významu v tomto období nabývají vztahy mezi vrstevníky, zvyšuje se jejich vliv na formování osobnosti žáka a rozvíjí se jeho schopnost kooperace.²⁰² K získávání sociálních zkušeností tito žáci testují reakce dospělých prostřednictvím provokativního chování.²⁰³ Většina těchto žáků však tímto obdobím projde, aniž by vnímali své sociální vztahy, ať už mezi vrstevníky nebo s dospělými, jako napjaté, rebelující adolescenti tvoří spíše minoritu těchto žáků.²⁰⁴

²⁰⁰ Marie VÁGNEROVÁ, *Dětství a dospívání*, Praha 2014, s. 254.

²⁰¹ Tamtéž, s. 369–370.

²⁰² Kateřina THOROVÁ, *Vývojová psychologie – Proměny lidské psychiky od početí po smrt*, Praha 2015, s. 414.

²⁰³ Tamtéž, s. 415.

²⁰⁴ Tamtéž.

3.2.2 Zápisový formulář programu

Název programu: Vyprávěj vlastní příběh

- **Autor:** Veronika Valtová
- **Spolupráce:** Program byl vytvořen jako součást diplomové práce na katedře Dějin a didaktiky dějepisu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.
- **Místo realizace:** Schwarzenberský palác, expozice Staří mistři, místnosti Co Bůh? Člověk? a Baroko a rokoko.
- **Cílová skupina:** 12–14 let (7. a 8. třída ZŠ)
- **Celková doba realizace:** 120 min

Anotace: Program je zaměřený na malířská umělecká díla z expozice Schwarzenberského paláce a je zakončen v ateliéru vytvářením vlastního komiksu. Tvorba komiksu navazuje na průběh celého programu v expozici, v němž celá třída získává podněty pro závěrečnou tvorbu. Program využívá metod dramatické výchovy a jeho snahou je zapojit žáky do kritické diskuse o vybraných uměleckých dílech. V první části programu se účastníci seznamují s malířskou alegorií. Alegorie žáky inspiruje k vytvoření vlastního námětu pro budoucí příběh. V druhé části se program zaměřuje na barokní portrét a navazuje na téma alegorií od Petra Brandla a Jana Kupeckého. Žáci mají příležitost vytvořit vlastní hlavní postavu komiksu. V poslední části žáci sami zkouší dokončovat příběh Persea a Andromedy, jejichž příběh slouží jako inspirace pro tvorbu komiksu kresleného fixem v ateliéru.

Klíčová slova: barokní malířství, příběh, prožitek

Východiska: Program navazuje na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání z roku 2021.

Dějepis

- **D-9-5-06** – „rozpozná základní znaky jednotlivých kulturních stylů a uvede příklady významných kulturních památek.“²⁰⁵

Výtvarná výchova

²⁰⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2021, s. 55.

- **VV-9-1-02** – „zaznamenává vizuální zkušenost, i zkušenosti získané ostatními smysly, zaznamenává podněty z představ a fantazie.“²⁰⁶
- **VV-9-1-04** – „vybírání, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření.“²⁰⁷

Klíčové kompetence

- **Kompetence komunikativní:** „Naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.“²⁰⁸ Během programu jsou vedeny skupinové diskuse, žáci musí během plnění úkolů vzájemně komunikovat (například při skupinové práci o Perseovi a Andromedě).
- **Kompetence sociální a personální:** „Přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.“²⁰⁹ Nejen diskuse, ale také úkoly v programu vedou žáky ke spolupráci – například při vytváření příběhu Andromedy se zapojí žáci do skupin, bez nichž by řešení tohoto úkolu nebylo možné.
- **Kompetence občanské:** „Respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit.“²¹⁰ Žáci během programu pracují s díly, k nimž si vytvářejí osobní vztah, přemýšlí o nich a inspirují se jimi pro další tvorbu v ateliéru (hledají inspiraci v portrétu, alegorii i příbězích uměleckých děl, které jim jsou v průběhu programu představeny).

Cíl:

²⁰⁶ Tamtéž, s. 87.

²⁰⁷ Tamtéž.

²⁰⁸ Tamtéž, s. 11.

²⁰⁹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2021, s. 12.

²¹⁰ Tamtéž.

- **Kognitivní:** Žáci rozpoznají rozdíl mezi abstraktním a konkrétním pojmem, dokáží pojem vysvětlit na barokním obraze představujícím alegorii a aplikovat na vlastním příkladu.
- **Afektivní:** Žáci si utvářejí vztah k obrazu, který představuje konkrétní příběh nebo osobu, uvědomují si, že barokní malby vyjadřují konkrétní příběh a sami interpretují vybraný obraz.
- **Psychomotorický:** Žáci na základě zjištěných informací v programu kreslí vlastní komiks.

Struktura programu

ČAS	AKTIVITA	CÍL AKTIVITY
5 min	Úvodní seznámení žáky s místem, kde se koná edukační program.	
Téma alegorie – vyobrazení abstraktního. (Žáci si mají vymyslet pojem, který se bude tematicky týkat jejich připravovaného komiksu, a to např. láska, malířství, spravedlnost, víra apod.)		
5 min	Program zpočátku probíhá v přízemí v místnostech Co Bůh? Člověk? Co znamenají a vyjadřují obrazy v galerii? Žáci diskutují a jsou dovedeni k myšlence, že se za každým obrazem skrývá příběh, který můžeme interpretovat. Žáci jsou seznámeni, že si během programu sestaví svůj vlastní příběh, k němuž inspirace získají během celého programu.	Vybavuje si své dosavadní znalosti o barokním umění, diskutuje o hranicích zobrazování námětů v baroku.
20 min	Na zemi leží oboustranné listy s pojmy. Na lícové straně se nacházejí pojmy pantomima, popis, kresba . Na rubové straně, kterou žáci nevidí, je napsané slovo, které mají interpretovat buď	Demonstruje vyjádření abstraktních a konkrétních pojmů. Nalézá vysvětlení , že prostřednictvím symbolů je možné vyjádřit

	pantomimou, popisem nebo kresbou (záleží na lícové straně). Cílem aktivity je zjistit, že můžeme uměním vyjádřit i abstraktní pojmy. Poté je žákům ukázána Alegorie hmatu nebo Alegorie sochařství a Alegorie malířství.	i nehmotné pocity, myšlenky a pojmy.
5 min	Alegorické postavy a jejich atributy. Pokračování u obrazu představující alegorii sochařství a alegorii malířství. Diskuse: Zkuste si vymyslet vlastní vlastnost, pocit nebo pojem a popište, jak byste jej znázornili jako alegorii v barokním malířství. Žáci získávají první bod svého příběhu – abstraktní emoci nebo abstraktní pojem, který se stane součástí jejich výsledné práce.	
Téma portrét – žáci do svého komiksu vymýšlejí hlavní postavu.		
15 min	Poté jdou žáci do místnosti Tváří v tvář. Žákům jsou představeny některé osobnosti – např. Petr Brandl a jeho autoportrét, čímž program navazuje na alegorické obrazy od Petra Brandla. Přesmyčka do divadelnosti: Žáci v místnosti zavírají oči a hmatem se snaží poznat své spolužáky např. podle vlasů, tvaru uší. Žáci zjistí, že každý obličej je individuální a něčím se odlišuje. Žáci otevrou oči. Portréty zobrazují konkrétní osobu, jaké tyto osoby asi jsou? V této	Porovnává mezi vzhledem jednotlivých portrétů, porovnává, čím se liší. Vytváří vlastní individualizovanou postavu pro budoucí příběh.

	aktivitě je úkolem si vymyslet vlastní postavu, která nás bude provázet kresleným komiksem.	
Téma příběh – žáci pochopí, jak jsou sestaveny příběhy, jak jsou znázorněny v uměleckých dílech ve sbírkách NG (žáci se blíže seznámí s příběhem Andromedy, Faethonův příběh je rozfázován do jednotlivých polí a zároveň je příběh zasazen do krajiny)		
20 min	Příběh Andromedy a Persea. Žáci jsou rozdělení do skupin. Každá skupina dostane část příběhu jako text. A každá skupina bude mít za úkol jinak tento příběh vyjádřit. Dohromady všechny skupiny sestaví příběh: Živý obraz: Podle Ovidiových Proměn byla Andromeda princezna, kterou nechal její otec Kéfeos na žádost obyvatel přikovat ke skále. Stalo se tak kvůli pyšné Kassiopeie, Andromedině matce. Kassiopeia se chlubila, že je krásnější než Néreovny, a tak za trest jejich zemi nechal Neptun pustošit nestvůrou z moře. (počet žáků ve skupině: 4 - Andromeda, Kefeos, Kassiopea, Poseidon) Dialog: Naštěstí si zrovna v tu dobu hrdina Perseus, syn Jupitera a Danaé, obul okřídlené boty a letěl kolem připoutané Andromedy. Perseus se do Andromedy zamiloval a přilétl k ní. Když k Andromedě přiletěl, zeptal se jí, proč je přivázaná ke skále. Andromeda mu vše vypověděla. (počet žáků ve skupině: 2 - Perseus a Andromeda) Dialog: Náhle se k Andromedě začala blížit příšera z moře. Když to Perseus uviděl, řekl plačícím rodičům Andromedy, že jejich dceru vysvobodí, pokud mu ji dají za ženu. Její rodiče s podmínkou Persea souhlasili a přislíbili mu také celou říši. (3 – rodiče a Perseus)	Na základě psaného textu a malovaného obrazu komponuje ve skupinách části příběhu. Spolupracuje se spolužáky. Vytváří si pozitivní vztah k obrazu, který vyjadřuje myšlenku nebo příběh.

	4. Pantomima: Perseus se tedy s netvorem utká, probíhá lita bitva. (počet žáků ve skupině: 2 – Perseus a netvor) 5. Živý obraz: Perseus netvora porazil, proklál ho mečem. (počet žáků ve skupině: 2 – Perseus a netvor) 6. Pantomima: Po smrti nestvůry mají Perseus s Andromedou bohatou svatbu. Není však jediný, kdo by si chtěl Andromedu vzít, na svatbu dorazí snoubenec Andromedy, Fíneus, který hodil po Perseovi kopím. Na svatbě se strhl boj. (počet žáků ve skupině: neomezeně, ale s ohledem na to, že je to pantomima) 7. Živý obraz: Když bylo Perseovi nejhůř, vytáhl hlavu Medúsy a nechal své nepřátele zkamenět. Když to uviděl Fíneus, který způsobil zkamenění stovek lidí, vyděšeně se Perseovi omlouvá, ale ten s ním nemá slitování a nechá Fínea také zkamenět. (počet žáků ve skupině: neomezeně)	
10 min	Příběh Faethóna: Žákům je vyprávěn Faethónův příběh, jsou rozděleni do skupin. Výjevy ze stropu mají k příběhu správně přiřadit (během vyprávění vždy ukáží na správnou část nástropní malby. Ke každé části příběhu na papíře žáci dokáží přiřadit správnou část nástropní malby. Na konci úkolu je žákům zdůrazněno, že každá epizoda příběhu měla svůj výjev. Možná přesmyčka o krajiny (výjevy z příběhu jsou umístěny do krajiny).	Analyzuje příběh Faethóna, přiřazují vyprávěný příběh ke správnému obrazu. Příprava k vytváření komiksu v ateliéru.
40 min	V ateliéru žáci dostanou papír s předtištěnými okénky komiksu: 1. pole: Úvodní seznámení s postavou, příběhem. 2. – 3. pole: něco se stane, zápletka	Komponuje vlastní příběh na základě informací a podnětů sesbíraných přímo v expozici.

	• 4. pole: vyvrcholení příběhu • 5. pole: závěr K dispozici bude také pravítko pro ty, kteří si chtějí komiks sami předkreslit. Poté tužkou nebo fixem kreslí jejich příběh s prvky, které měli možnost získat na výstavě: abstraktní pojem, konkrétní postava, krajina a inspirace příběhy Faethona a Andromedy a Persea. Žáci kreslí komiks ve skupinkách. Skupiny jsou tvořeny dle počtu žáků v celé skupině (2–5 žáků).	
--	---	--

Výstupy: Výstupem programu je kreslený komiks, na jehož vytvoření prostřednictvím aktivit v galerii získávají jednotlivé inspirace (během práce v expozici se seznámí s alegorií, portrétem, příběhem světce a krajinou). Práce v expozici je úzce propojená s prací v ateliéru, bez programu v expozici by žáci svůj program nemohli vytvořit.

Materiál a pomůcky:

1. Nastříhané oboustranné listy s pojmy. Na lícové straně je jeden z pojmů: pantomima, kresba nebo popis. Na straně druhé je napsaný pojem konkrétní nebo abstraktní (např. jablko, štěstí, malířství).
2. Příběh Andromedy a Persea.
3. List, kam si žáci budou poznamenávat informace, které v průběhu programu nasbírali (abstraktní pojem, konkrétní osobu, krajinu a strukturu příběhu).
4. V ateliéru papír s narýsovanými okénky na vlastní komiks různých druhů nebo prázdné papíry a pravítko na narýsování oken. Součástí je také tužka a fix na kreslení komiksu.

Díla

- Alegorie hmatu, Michael Václav Halbax nebo/a Alegorie sochařství od Petra Brandla a Alegorie malířství od Jana Kupeckého
- Petr Brandl, Autoportrét

- Jan Kupecký, Autoportrét
- Michael Leopold Wilmann, Andromeda a Perseus

Doporučená literatura

- Marius WINZELER (ed.), *Staří mistři*, Praha 2019.
- Marius WINZELER (ed.), *Schwarzenberský a Salmovský palác*, Praha 2018.
- Marius WINZELER – Norbert Schmidt, *Staří mistři ve Schwarzenberském paláci – Průvodce*, Praha 2020.
- Jaromír NEUMANN, *Český barok*, Praha 1974.
- René HUYGE (ed.), *Umění renesance a baroku*, Praha 1970.
- Jan Royt, *Slovník biblické ikonografie*, Praha 2006.
- Andrea ROUSOVÁ: *Petr Brandl – Mistr barokní malby*, Praha 2013.
- Anděla HOROVÁ (ed.), *Nová encyklopedie českého výtvarného umění A–M*, Praha 1995
- Hynek RULÍŠEK, *Postavy, atributy, symboly – Slovník křesťanské ikonografie*, Hluboká nad Vltavou, 2005.

3.2.3 Vybraná umělecká díla

Michael Václav Halbax, Alegorie hmatu

Michael Václav Halbax se narodil kolem roku 1661 v Ebenfurthu v Dolních Rakousích. Kolem roku 1680 se vyučil v dílně Karla Lotha v Benátkách, který měl na jeho tvorbu zásadní vliv. Syntézou benátského kolorismu a temnosvitné malby si Halbax vytvořil vlastní osobitý malířský styl. V Čechách se zejména inspiroval díly Karla Škréty a Petra Brandla.²¹¹ Žil střídavě v Čechách a v Rakousku, v letech 1684-1694 se usadil v Praze, poté žil v Linci a nazpět se do Prahy vrátil v roce 1700 a žil zde až do roku 1709. Během svého posledního pražského pobytu se pokusil v roce 1707 společně s Františkem Preissem a Ferdinandem Kaňkou založit uměleckou Akademii v Praze.²¹² Právě během tohoto pobytu vytvořil kolem roku 1700 Halbax Alegorii hmatu.

²¹¹ Anděla HOROVÁ (ed.), *Nová encyklopedie českého výtvarného umění A–M*, Praha 1995, s. 240.

²¹² Tamtéž.

Slovo alegorie pochází z latinského *allegoria*, které se vyvinulo z řeckého *állos* *agoréuo*, což znamená jinotaj.²¹³ Alegorie je ve výtvarném umění metaforické, přenesené zobrazení pojmů pomocí konkrétních prvků, nejčastěji v podobě osob doplněné zvířaty, rostlinami nebo věcmi jako atributy. Zvláště barokní umění tento typ alegorického zobrazování rozvíjelo.²¹⁴ Alegorie pěti smyslů jsou obvykle zobrazovány v podobě mladých žen s atributy odpovídajícími smyslu, který představují. Hmat bývá nejčastěji zobrazován s hranostajem, ježkem, ptákem sedícím na ruce, ranhojičem pouštícím pacientovi žilou, nebo mužem objímající ženu.²¹⁵ Halbaxova žena s šátkem kolem hlavy, která se zahřívá o řeřavé uhlíky, vybočuje z běžné konvence zobrazování Hmatu a připomíná spíše Zimu, jak ji zobrazil holandský malíř Cesar Boetius van Everdingen.²¹⁶

Halbaxova Alegorie hmatu je dnes umístěna v expozici Staří mistři. Tento cyklus obrazů byl vytvořen pro kolowratskou obrazárnu v Rychnově nad Kněžnou. Alegorie hmatu představuje nejzdařilejší část cyklu a jako jediná se dívá zpřímá na diváka. Doprovázela ji Chuť s melounem, Zrak se zrcadlem, Sluch s notovým zápisem a Čich s květinami.²¹⁷ Alegorie hmatu je jedinečná bravurní prací se světelnými efekty, kde vyniká červená barva řeřavých uhlíků a ostrými světlenými přechody. Halbaxův celý cyklus je výjimečný zejména svým tématem, které bylo běžné pro italskou a nizozemskou malbu 16. a 17. století.²¹⁸

Petr Brandl, Vlastní podobizna zv. Lobkovická

Petr Brandl se narodil jako šestý syn do rodiny vyučeného krejčího Michala Brandla. Petr Brandl během svého života navštěvoval jezuitské gymnázium. Po neúspěšném studiu z gymnázia v šesté třídě odešel a od roku 1683 byl v učení u Kristiana Schrödera, dvorního malíře.²¹⁹ Díky svému studiu u dvorního malíře se Brandl seznámil se sbírkami benátských, římských a nizozemských mistrů na Pražském hradě. Sám Brandl na rozdíl od ostatních umělců do zahraničí za studiem nikdy nevycestoval.²²⁰ V jeho vzdělání ho tak kromě mistrů ze sbírek inspirovali domácí umělci jako Halbax, od něhož čerpá šerosvit spojený

²¹³ Heslo *Alegorie*, in: Postavy, atributy, symboly. Slovník křesťanské ikonografie, Hluboká nad Vltavou, 2005

²¹⁴ Heslo *Alegorie*, in: Slovník pojmů z dějin umění, Praha 1991, s. 13.

²¹⁵ Heslo *Smysly*, in: Postavy, atributy, symboly. Slovník křesťanské ikonografie, Hluboká nad Vltavou, 2005.

²¹⁶ Olga KOTKOVÁ, *Mistrovská díla z kolowratské obrazárny v Rychnově nad Kněžnou*, Praha 2009, s. 54.

²¹⁷ Tamtéž, s. 53.

²¹⁸ Tamtéž, s. 54.

²¹⁹ Andrea ROUSOVÁ, *Petr Brandl – mistr barokní malby*, Praha 2013, s. 12.

²²⁰ Anděla HOROVÁ (ed.), *Nová encyklopedie českého výtvarného umění A–M*, Praha 1995, s. 85.

s barevnými kontrasty, inspiruje se vnitřní citovostí a dynamikou Michaela Leopolda Willmanna a Jana Kryštofa Lišky nebo klasicizujícími díly Karla Škréty.²²¹

Autoportrét, který Petr Brandl vytvořil v roce 1697, představuje autoportrét malíře s atributy malířské profese jako je paleta, štětec a sametový červený baret. V době, kdy jej Brandl na svůj autoportrét zachytil, již dávno baret nebyl v módě. Odkazoval se jím na renesanční umělce, kteří prosazovali myšlenku, že malíři jsou umělci, nikoliv řemeslníci, a tedy že vykonávají intelektuální povolání.²²² Tímto portrétem, kde je zobrazen jako sebevědomý mladý kavalír ve věku třiceti let, pravděpodobně zdůrazňoval svoji převahu nad malířským cechem, s nímž měl v této době četné spory.²²³

Již v roce 1689 byl Petr Brandl společně s Michaellem Leopoldem Wilmannem označen jako narušitel cechovního pořádku, Brandlovo vzdělání u dvorského malíře cech neuznával. Brandl byl označen jako nevyučený. Malířský cech totiž kvůli neexistenci akademie v Praze plnil kromě úlohy sociální, náboženské také roli vzdělávací.²²⁴ Cech stanovoval svá vlastní pravidla, malíři například v Praze nesměli provozovat malířskou profesi mimo cech. Malíři pracující ve službách šlechty či církve nesměli mít své učně.²²⁵

V roce 1690 sice Petr Brandl do malířského cechu vstoupil, ale neodváděl cechu žádné poplatky, dokonce jakožto dvorní malíř hraběte Václava Vojtěcha ze Šternberka měl učně, což cech zakazoval.²²⁶ V době, kdy autoportrét vznikl, byl již ženatý s Helenou Františkou Klossovou, s níž se později rozvedl a odmítal jí platit alimenty.²²⁷ Prožil bouřlivý život, během něhož pobýval ve šlechtických rezidencích, měl své vlastní služebnictvo a vlastní kočár.²²⁸ Svým životem se snažil přiblížit šlechtě, od roku 1712 se nechal v nejrůznějších zápisech označovat jako „*urozený a statečný vladyka, vysoce vznešený malíř a měšténin pražský*“, ačkoliv sám vladykou nebyl.²²⁹ Sám Petr Brandl se ovšem se šlechtici stýkal,

²²¹ Tamtéž.

²²² Andrea ROUSOVÁ, *Petr Brandl – mistr barokní malby*, Praha 2013, s. 12

²²³ Tamtéž.

²²⁴ Tamtéž.

²²⁵ Tamtéž.

²²⁶ Andrea ROUSOVÁ, *Petr Brandl – mistr barokní malby*, Praha 2013, s. 13.

²²⁷ Anděla HOROVÁ (ed.), *Nová encyklopedie českého výtvarného umění A–M*, Praha 1995, s. 85.

²²⁸ Anděla HOROVÁ (ed.), *Nová encyklopedie českého výtvarného umění A–M*, Praha 1995, s. 85.

²²⁹ Vít VLNAS, *Brandlovi objednavatelé a patroni z řad české aristokracie*, in: *Petr Brandl – Studie*, Andrea STECKEROVÁ (ed.), Praha 2018, s. 31.

v letech 1697 – 1698 hrál v míčovně se šlechtici z rodů Kolovratů, Althannů a dalších významných rodů kulečník, kde se vsázeli o vysoké částky.²³⁰ Jindy naopak prožíval léta chudoby, nejednou byl umístěn ve vězení a často býval pronásledován svými věřiteli.²³¹

Jan Kupecký, Vlastní podobizna umělce malujícího portrét manželky, 1711

Jan Kupecký pochází z rodiny českého tkalce českoobrátského vyznání, který s rodinou emigroval z Čech na Slovensko. Kupecký se narodil v roce 1667 ve slovenské obci Pezinok.²³² V Pezinku žil Jan Kupecký do svých 15 let, poté se vydal na zámek Holíč, kde se seznámil se svým prvním učitelem malby Švýcarem Benediktem Klausem. Společně odešli do Vídně, kde s ním Kupecký strávil 3 roky.²³³ Poté se Jan Kupecký vydal do Itálie, kde navštívil Benátky, v nichž se seznámil především s dílem Carla Lotha. Poté odcestoval do Říma. Celkem v Itálii strávil 20 let svého života, než se znovu vrátil do Vídně, kde působil již jako oblíbený především portrétní malíř. Zde pracoval pro císařský dvůr, známé jsou z této doby například jeho portréty Karla VI. nebo Evžena Savojského. V roce 1712 byl Jan Kupecký povolán do Karlových Varů, aby namaloval portrét caru Petru Velikému, který město navštívil.²³⁴ Po roce 1723 přesídlil do Norimberka.²³⁵

Jan Kupecký je autorem řady autoportrétů, na tomto obraze v Národní galerii použil kompozici o dva roky staršího obrazu dnes umístěného v Österreichische Galerie, kde sám sebe namaloval během práce na portrétu muže.²³⁶ Na obraze z Národní galerie je zachycen se svou manželkou Zuzanou, dcerou jeho prvního učitele Benedikta Klause. Manželství to však nebylo šťastné, Zuzana jej prý podváděla.²³⁷ Na obraze je pozoruhodné malířské zátiší, v němž divák může rozeznat předměty, které běžně malíři používali. Součástí zátiší je otevřená dóza s pigmentem, flakony s olejem a mísící nádoba ve tvaru mořské mušle.

Petr Brandl, Alegorie sochařství a Jan Kupecký, Alegorie malířství

²³⁰ Tamtéž, s. 32.

²³¹ Anděla HOROVÁ (ed.), *Nová encyklopedie českého výtvarného umění A–M*, Praha 1995, s. 85.

²³² Jaromír NEUMANN, *Český barok*, Praha 1974, s. 98.

²³³ František DVOŘÁK, *Kupecký*, Bratislava 1955, s. 57.

²³⁴ Tamtéž.

²³⁵ Jaromír NEUMANN, *Český barok*, Praha 1974, s. 99.

²³⁶ Marcela VONDRÁČKOVÁ (ed.), *Baroko v Čechách*, Praha 2013, s. 95.

²³⁷ Rudolf KUCHYNKA – Karel Boromejský MÁDL, *Jan Kupecký a V. V. Reiner*, Praha 1913, s. 7–9.

Petr Brandl, ač primárně malířem, zaujímal také pozitivní vztah k sochařství. Stejně jako mnozí malíři barokní Prahy, tak i Petr Brandl navrhoval sochy. Podílel se například na návrhu sousoší sv. Františka Xaverského na Karlův most.²³⁸ Zároveň jeho malířská příprava souvisela se sochařským uměním – malíři si často modelovali figurky z vosku či hlíny, ty poté aranžovali do prostoru a sledovali jejich vržená světla a stíny.²³⁹

O Brandlově blízkém vztahu nejen k malířskému, ale také sochařskému umění, může svědčit obraz *Alegorie sochařství*. Podstatou tvorby Petra Brandla je reliéfní plastické zpracování povrchu malby, kterým se blížil sochařskému způsobu tvorby. Právě ve vrcholném období Brandlovy tvůrčí činnosti, kdy *Alegorie sochařství* vznikla, Petr Brandl mezi umělci vynikal pastózně nanášenými barvami, které nezpracovával pouze štětcem, ale také prsty.²⁴⁰ Andrea Rousová ve své publikaci *Petr Brandl – mistr barokní malby* zdůrazňuje, že se dříve obraz *Alegorie malířství* od Jana Kupeckého a *Alegorie sochařství* od Petra Brandla považovaly za protějškové obrazy, které vznikly společnou prací umělců. Nyní se již však od tohoto výkladu opouští.²⁴¹ Dle původního výkladu se tyto obrazy odkazují na tradici paragone, tedy srovnávání malířského a sochařského umění známou z renesance. Ruce obnaženého sochařství zdůrazňuje fyzickou práci a sílu, která je nutná pro vykonávání sochařského povolání.²⁴²

Malířství, vkusně a draze oblečeno, zdůrazňuje, že malířství je vyšší uměleckou činností, protože nevyžaduje fyzickou sílu, ale zapojení intelektu.²⁴³ Maska, kterou Malířství drží v ruce, symbolizuje schopnosti napodobení důležitou pro malbu, ale zároveň její poutevřená ústa naznačují, že je malba „mlčící poezí“, protože vyžaduje při tvorbě fantazii. Díky fantazii může umělec totiž zobrazit věci, které se nedají spatřit pouhým okem – jako například Lásku, která je umístěna na stojanu za Malířstvím.²⁴⁴ Zároveň rozpuštěné vlasy Malířství symbolizují zrod fantastických myšlenek v hlavě postavy představující Malířství. Láska v pozadí *Alegorie malířství* poté celý obraz zařazuje k tématu vyšších ctností.²⁴⁵

²³⁸ Andrea ROUSOVÁ, *Petr Brandl – mistr barokní malby*, Praha 2013, s. 67.

²³⁹ Tamtéž.

²⁴⁰ Tamtéž.

²⁴¹ Andrea ROUSOVÁ, *Petr Brandl – mistr barokní malby*, Praha 2013, s. 70.

²⁴² Jaromír NEUMANN, *Český barok*, Praha 1974, s. 267.

²⁴³ Tamtéž.

²⁴⁴ Tamtéž.

²⁴⁵ Tamtéž.

3.2.4 Spolupráce se školou

Programu „Vyprávěj vlastní příběh“ se účastnila 8. třída Fakultní základní školy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Praha 13, Mezi školami 2322. Do této třídy pravidelně dochází 24 žáků. Program třída navštívila se svou vyučující dějepisu a občanské výchovy Kateřinou Budkovou. Program byl naplánován na 16. 3. od 10:00. Právě v 10:00 otevírá Schwarzenberský palác své brány pro návštěvníky.

Pro účast v programech jsem oslovovala jednotlivé učitele e-mailem, vybírala jsem ze seznamu fakultních škol Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Na e-maily bohužel nikdo nereagoval. Zkontaktovat učitele na program pro 2. stupeň základní školy se mi podařilo prostřednictvím Facebooku, a to díky facebookové skupině „Studenti PedF UK“, kde se mi ozvala studentka, která mi zprostředkovala kontakt na vyučující, která měla o program zájem. Vyučující jsem zaslala anotaci programu a poté jsme se domluvily na společném termínu programu, který jsem nahlásila přímo galerii. Program byl zapsán do tabulky s rozpisem edukačních programů. Díky tomu jsem měla rezervovaný ve vybraný čas Schwarzenberský palác včetně ateliéru ve druhém patře. Po potvrzeném termínu galerií jsem paní Budkové zaslala přehledný e-mail se základními informacemi o programu, připraveným zpětnovazebním formulářem a domluveným termínem.

3.2.5 Průběh programu

Programu se účastnila 8. třída s celkem 23 žáky, jejich doplující vyučující a edukátorka Národní galerie Jana Klímová, která mi po programu poskytla zpětnou vazbu.

Na začátku programu si žáci odložili své věci do hromadné šatny, která je určena pro školní skupiny. Klíč od šatny je umístěn na pokladně, kde si ho může vyučující nebo edukátor vyzvednout v případě potřeby. Žáci byli na začátku programu seznámeni s posláním Národní galerie a se stručnou historií Schwarzenberského paláce.

Třída byla následně odvedena do části expozice nazvané „Co Bůh, co člověk?“ v přízemí Schwarzenberského paláce a posadili se před obraz Alegorie hmatu od Michaela Václava Halbaxe. Zde jim bylo představeno baroko jako umělecký sloh. Jana Klímová ve své zpětné vazbě uvedla, že celkový úvod do programu trval příliš dlouho a že akustika v přízemí není

příliš dobrá.²⁴⁶ Navrhuji tedy úvod zkrátit – vynechat historii Schwarzenberského paláce, pouze zmínit dobu jeho výstavby a sbírky, které se v současnosti ve Schwarzenberském paláci nacházejí. Poté bych téma programu zmínila ještě u pokladny, kde není akustika tak špatná.

V další části se žáci účastnili první aktivity, a to vysvětlování pojmů pomocí pantomimy, kresby nebo popisu. Mělo se jednat o aktivitu, která takzvaně „prolomí ledy“. Vybrala jsem deset pojmů, mezi které jsem zařadila slova jako obraz, baroko, hněv, láska, hmat, sluch nebo čich. Všechny tyto pojmy souvisely s tematicky první částí programu, kde je povídání zaměřeno na alegorie ve výtvarném umění. Žáci se mi zdáli během této aktivity zaujatí a jako úvodní aktivita sloužila tato část programu dobře. Žáci u této části programu stáli, Jana Klímová navrhla, aby si mohli žáci už na začátku sednout.²⁴⁷ S návrhem souhlasím, když žáci seděli, byl během programu větší klid a žáci se lépe soustředili. Příště se tedy třída bude moci posadit hned na začátku programu. U aktivity se ukázal problematický vyšší počet žáků. Příště by bylo lepší tuto aktivitu provádět ve skupinkách po cca 4 a v sedě, kde by každý dostal svůj pojem, který by měl za úkol vyjádřit vybraným způsobem (pantomimou, kresbou nebo popisem). Ostatní ve skupině by hádali. Aktivita by se tak mohla zkrátit.

Žáci si pojmy vyzkoušeli vyjádřit sami. Mezi pojmy se nacházel i „hmat“, o jehož znázornění od Michaela Václava Halbaxe jsme si následně povídali, a to už žákům byly rozdány polštářky, na které se posadili. Žáci měli možnost porovnat své vyjádření abstraktních pojmů s vyjádřením abstraktního pojmu od barokního umělce. Poté jsme se přesunuli k Alegorii sochařství a Alegorii malířství, kde žákům tyto obrazy byly představeny. Následně měli žáci za úkol vymyslet vlastní alegorii. Vznikaly například „Alegorie farmářství, Alegorie lásky, Alegorie tance“. Tato aktivita fungovala velice dobře.

Další část programu se odehrávala v místnosti „Tvář v tvář“ v prvním patře paláce. Zde byly žákům představeny autoportréty Petra Brandla a Jana Kupeckého, dvou malířů, kteří vytvořili Alegorii sochařství a Alegorii malířství v přízemí. Žákům byla zdůrazněn individualizace postav, jejich výrazy a odlišnosti mezi portréty na portrétní stěně. Poté měli žáci za úkol se sami pozorovat pomocí hmatu. Rozdělila jsem žáky do dvojic, jeden ze žáků

²⁴⁶ Jana KLÍMOVÁ, osobní konzultace, Praha 16. 3. 2022.

²⁴⁷ Jana KLÍMOVÁ, osobní konzultace, Praha 16. 3. 2022.

zavřel oči, druhý s otevřenýma očima se vyměnil, žáci měli za úkol se dotknout svých vlasů a uhodnout toho, kdo před nimi sedí. Dvojice se po aktivitě vystřídaly. Už i podle vlasů poznáme člověka. Podle čeho dalšího bychom ho dokázali poznat? Poté byla pozornost žáků obrácena k portrétům a bylo jim řečeno, aby si vymysleli vlastní hlavní postavu svého komiksu. Jaká bude? Jak bude vypadat? Jaké bude mít zájmy?

Po aktivitě mezi portréty byli žáci přesunuti do místností Barokní obrazárna, kde jsem jim představila úvod příběhu Persea a Andromedy. Třídu jsem rozdělila do skupin a rozdala jim texty s příběhem rozděleným na odstavce o příběhu Persea a Andromedy, který měli žáci sami vyjádřit.

V poslední aktivitě před výtvozem vlastního komiksu jsme navštívili 2. patro, kde je umístěna nástropní malba s příběhem Faethona rozfázovaným po jednotlivých polích. Žáci si mohli lehnout a poslouchat příběh. Bylo jim zdůrazněno, že stejně jako je rozfázován komiks do jednotlivých polí, mohou si všimnout, že i k příběhu Faethona se jednotlivá pole vztahují.

V poslední fázi programu se vytvářel v ateliéru komiks ve skupinkách. V této části jsem třídě ukázala reprodukce komiksů a spojila je s projevem ve výtvarném umění ukázkou obrazů Roye Lichtensteina.

3.2.6 Zpětná vazba

Zpětnou vazbu mi v osobním rozhovoru poskytla edukátorka Národní galerie Jana Klímová, zpětnou vazbu mi poskytla suplující vyučující Šárka Hanetšlegerová a samotní žáci, kteří se programu účastnili. Žáci po programu vyplňovali krátký dotazník se šesti otázkami:

1. Co se ti v programu líbilo nejvíc?
2. Co se ti v programu líbilo nejméně?
3. Co ti nejvíc utkvělo v paměti?
4. Chtěl/a bys jít i na jiný program do Národní galerie?
5. Láká tě další návštěva jakékoliv galerie (i bez programu)?
6. Prostor pro tvé postřehy:

V odpovědi na 1. otázku se nejčastěji objevovala slova „obraz, památky.“ Celkem umělecká díla v expozici zmínilo 8 žáků. Tři žáci zmínili samotné aktivity v programu, a to konkrétně

aktivitu s Perseem a Andromedou, kdy měli žáci po skupinách dokončovat příběh. Žáci také ocenili vytváření komiksu v ateliéru, celkem se tato aktivita líbila 5 žákům. Dva žáci zmínili, že se jim líbilo vše a jeden žák napsal „ticho“.

Na druhou otázku jeden žák zareagoval, že se mu nelíbilo psaní, že by se raději více díval na obrazy. Čtyři žáci zmínili, že se jim nelíbilo, že jim zdůrazňují, aby dávali na exponáty při pohybování se v galerii pozor. Jeden žák píše o tom, že se mu nelíbili „mračící se sekuritáři“ a ostatní žáci důvod neuvedli nebo uvedli, že se jim vše líbilo.

Ve třetí odpovědi na otázku, co jim v paměti utkvělo nejvíce, žáci zmiňovali pojmy jako „obrazy, umění“. Ve třech případech uvedli také Jana Kupeckého, dva žáci ho nazvali jako „Kopecký“. V jednom případě uvedl žák Persea a Faethona. Další žák uvedl pojem „alegorie“. Celkem čtyři žáci zmínili program – tvorbu komiksu, vyprávění o uměleckých dílech.

V otázce, zda by chtěli žáci navštívit i jiný program, celkem 14 žáků odpovědělo ano, 9 žáků odpovědělo ne. V páté otázce by do galerie bez programu přišlo celkem 8 žáků, 11 by jich do galerie nepřišlo. Z tohoto výsledku vyplývá, že by se žáci do galerie sice rádi navrátili, ale raději by se účastnili nějakého programu než samostatné prohlídky.

Do poznámek většinou žáci nic neuváděli, jeden žák zmínil, že byl program určený pro menší děti, jeden žák uvedl, že byl program příliš dlouhý a jeden žák se během programu nudil.

Pedagožka, která třídu doprovodila na program, vyplnila krátký dotazník. V něm uvedla, že se třídou na edukační programy do galerií nechodí a že třída nebyla na program připravena, nicméně alespoň probírala baroko v dějepisu. U programu vyzdvihla aktivní tvoření žáků a zároveň nutnost snížit počet žáků: *„Myslím, že by byl vhodnější pro menší počet dětí, celá třída je na prostory galerie příliš. Obsahově byl program velmi povedený, líbilo se mi, že žáci jen neposlouchali, ale aktivně tvořili.“*²⁴⁸ Na dotaz, zda budou ve škole učitelé navazovat na program v galerii, odpověděla: *„Ráda bych více zapojila do výuky živé obrazy. Paní učitelka v dějepise bude navazovat hodinou o barokním umění.“*²⁴⁹

²⁴⁸ Šárka HANETŠLEGEROVÁ, dotazník, 16. 3. 2022.

²⁴⁹ Tamtéž.

3.2.7 Návrhy na zlepšení programu

Z průběhu programu vyplynulo, že je program vhodnější pro nižší počet žáků, to bylo patrné především v první aktivitě (vyjadřování pojmů pomocí pantomimy, kresby nebo popisu). V této aktivitě by mělo větší smysl žáky rozdělit do menších skupin, v nichž by společně pojmy hádali. Zároveň je lepší žáky hned na začátku programu posadit, mohou se lépe soustředit.

U Alegorie malířství a sochařství bylo pro celou skupinu poměrně málo prostoru, takže ne všichni měli dobrý výhled na obrazy, o nichž jsem mluvila. Aktivita vymýšlení alegorie již fungovala dobře. Pro příště bych měla zdůraznit, jak se píše jméno Jana Kupeckého, ve zpětné vazbě došlo v jeho jméně k záměně – tzv. „Kopecký“.

U portrétů by bylo kromě příběhů Petra Brandla a Jana Kupeckého také lépe zdůraznit fyziognomické odlišnosti jednotlivých portrétů, pokud bych chtěla aktivitu s rozpoznáváním spolužáků pomocí hmatu zachovat. Aktivita sloužila jako odpočinek mezi vyprávěními a zajímavý prvek, který pomohl přiblížit barokní portréty žákům ve 21. století.

Část věnovaná Perseovi a Andromedě žáky zaujala, bez problému se podle pracovního listu rozdělili do skupin a během pěti minut každá skupina měla připravený výstup, který prezentovala. V této aktivitě velice dobře fungoval živý obraz. Možná by stálo za to vyloučit pantomimu a dialog a zachovat pro všechny části pouze živý obraz. Pantomimu ne vždy žáci dokázali jasně předvést a během dialogu mluvili příliš potichu, zatímco živý obraz přilákal i vyšší pozornost skupiny.

Zastavení u Faethona sloužilo jako odpočinková aktivita a příprava na komiks. Faethonův příběh je nástrojná malba rozdělená na jednotlivá pole. Poté následovala práce v ateliéru, tvorba komiksu žákům ve skupině zabrala cca 20 minut a některé žáky zaujala, jiné naopak ne. Po konzultaci s Jankou Klímovou by například bylo možné kresbu nahradit například koláží.

Celkem však hodnotím program jako podařený a při doladění těchto detailů by mohl program nabídnout nové možnosti, jak se na sbírky Národní galerie dívat. Program bych obecně doporučila pro menší skupinky kolem 15 žáků a převážně bych cílila na ZUŠ

s výtvarným zaměřením, protože celý program byl zaměřený na vytváření vlastního komiksu, k němuž se přestoupilo v ateliéru.

3.3 Návrhy aktivit a činností po návštěvě galerie

Tyto návrhy aktivit a činností navazují na snahu Národní galerie Praha, která vydává studijní materiály pro pedagogy a studijní listy pro střední školy.²⁵⁰ Aktivitu z této podkapitoly nemusí probíhat v galerii, ale také ve škole po realizaci programu, aby se naplnil takzvaný třístupňový model, o němž již bylo psáno v teoretické části (za předpokladu, že ve třídě ve škole proběhla přípravná fáze žáků na návštěvu).

Pokud aktivity probíhají ve třídě, je dle mého názoru vhodnější, aby se neznámkovaly (doporučuji spíše formativní hodnocení), zachová se neformálnost návštěvy galerie a žáci nebudou mít návštěvu spojenou s negativní vzpomínkou na špatnou známku nebo se stresem při snaze vyhovět hodnotícím kritériím. Aktivitu mohou být dle mého názoru využitelné po obou programech u obou věkových kategorií. U aktivit využívám metod objektového učení, konstruktivismu, výtvarné a dramatické výchovy a kritického myšlení. Navíc mohou tyto aktivity viset na webu Národní galerie, a být tak kdykoli pedagogům dostupné.

Alegorie

Cíl: Žák si osvojí pojem alegorie a získané znalosti o pojmu v aktivitě aplikuje.

Žákům je představen koncept tvorby alegorie ve výtvarném umění a jsou jim představena alegorická umělecká díla (alegorie smyslů, ctností a neřestí apod.). Poté mají žáci za úkol vytvořit vlastní alegorický obraz, kde si sami mohou zvolit, jaký pojem chtějí zobrazit. Nejprve si žáci určí vlastní atributy vybraného pojmu a poté alegorii ztvární vybraným způsobem:

1. Metodou živého obrazu.
2. Naaranžují alegorický obraz a vyfotografují ho.
3. Pomocí koláže sestaví alegorický obraz.
4. Pomocí kresby nebo malby.

²⁵⁰ Národní galerie materiály pro pedagogy zveřejňuje souhrnně zde: <https://www.ngprague.cz/vzdelavaci-programy/pro-pedagogy> [citováno dne 7. 3. 2021].

Anketa

Cíl: Žák dokáže vyjmenovat umělecká díla, která ho zaujala, porovná je mezi sebou a zhodnotí na základě různých kritérií.

Žáci jsou po návštěvě galerie dotázáni, aby sami umělecká díla zhodnotili podle předem zadaných kritérií. Anketa ve třídě poté může být spočítána a učitel může vyhlásit například „nejstrašidelnější obraz“, „nejzajímavější obraz“ apod.

Asociace

Cíl: Žáci si zopakují znalosti z návštěvy programu a upevní je, přicházejí na nová spojení.

V této souvislosti se nabízí několik variant realizace:

1. Žáci sedí v kruhu nebo v lavicích a každý jedním slovem reaguje na vzpomínku z návštěvy galerie.
2. Každý žák reaguje krátkou větou.
3. Žáci po větách sestavují příběh své návštěvy v galerii, každý řekne jednu větu a společnými silami vznikne příběh.

Atribut

Cíl: Žáci se seznámí s příběhem světce, porovnávají svůj příběh s legendou ze života světce.

Osvojí si pojem atribut a užijí jej v praxi.

1. Žáci dostanou za úkol vymyslet příběh o tom, jak světec (nebo mytologická postava) ke svému atributu přišli a poté si přečtou skutečný příběh získání atributu. Porovnají svůj příběh se skutečným příběhem (co mají společného, v čem se liší, co chybí v příběhu žáka apod.)
2. Po seznámení s příběhem světce a jeho obrazem mohou žáci vymyslet vlastní legendu, k níž vymyslí i postavu s atributem.

Experiment s barvami

Cíl: Žák rozvíjí svou kreativitu, rozvíjí je svou motoriku při míchání a malování, odhaduje množství pigmentu i pojidla, seznámí se s jinými technikami a způsobem užívání barev umělci.

Žáci si po způsobu starých mistrů zkusí namíchat své vlastní barvy. Žáci jsou před aktivitou seznámeni například s autoportrétem Jana Kupeckého se ženou z roku 1711 z Národní galerie. Na obraze si mohou všimnout krabičky s pigmentem, lahvičky s olejem a mušlí, v níž se míchají barvy. Poté mají za úkol si různými způsoby namíchat vlastní barvy a malovat s nimi. Jako pigment mohou využít koření, kakao, čaj nebo kávu, jako pojídlo mohou vyzkoušet lepidlo, vajíčka nebo olej a následně barvy použít na papír, případně jiné povrchy.

Hra na spisovatele

Cíl: Žáci zapojují slova do nových souvislostí vztažených k prožitku nebo obrazu, žáci prohlubují slovní zásobu.

1. Žáci sestavují příběh nebo vyprávění o proběhlém programu, kde záměrně musí využít některá slova vybraná učitelem.
2. Žáci popisují vybraný obraz, kde musí využít slova vybraná učitelem.
3. Žáci sestavují příběh nebo popis, kde záměrně musí některá slova zadaná učitelem vynechat.
4. Žáci sestavují krátkou báseň popisující obraz nebo hledají krátké rýmy, které by mohli na obraz vztáhnout.
5. Žákům je ukázán obraz s mnoha předměty (například zátiší). Žáci mají za úkol napsat vlastní příběh, v němž se všechny tyto předměty objeví.

Informace o umění

Cíl: Žáci propojují poznatky o umění s dalšími okruhy témat, s nimiž se setkávají ve škole, objevují spojitosti.

Tento typ aktivit tematicky propojuje barokní umění s dalšími předměty ve škole, lze tak třeba na prvním stupni žákům připomenout informace, které mohli během výstavy získat.

1. Matematika: Žáci řeší matematické úlohy. Kolik bylo malíři, když namaloval obraz? V kolika letech namaloval svůj první obraz? Kolik by dnes bylo baroknímu umělci?
2. Člověk a jeho svět: Žáci si prohlíží atlas a zjišťují, kam malíři chodili za malířskými studií, který malíř studoval v Zaalpi, který naopak šel za studiem do Itálie.

3. Přírodověda: Žáci mohou rozeznávat druhy rostlin, ovoce, zeleniny nebo zvířat na jednotlivých obrazech, aktivita může sloužit jako úvod k vyprávění o dané problematice v předmětu.

Indicie

Cíl: Žáci upevní a utřídí své poznatky z návštěvy galerie.

Žáci po návštěvě galerie znají některé příběhy nebo postavy. Učitel žákům říká pojmy nebo ukazuje rozstříhané části reprodukce obrazu svým žákům. Žáci hádají, o který obraz (námět obrazu) se jedná.

Oživ obraz

Cíl: Žák aplikuje znalosti získané na výstavě do vytvoření nového obrazu.

Žáci mohou z paměti sestavit živý obraz podle děl z expozice. Druhou možností je například žákům představit příběh z oblasti mytologie nebo náboženství a žáci na základě krátkého příběhu sestaví vlastní živý obraz podle principů barokní malby (tedy emocionalita vyjádřená výraznými gesty a emocemi. Pro docílení pocitu z barokní malby se v učebně může zhasnout a výsledný živý obraz nasvítit například baterkou). Učitel může spojit hodinu čtení s reflexí výstavy barokního umění.

Model, malíř, plátno

Cíl: Žáci si upevní své poznatky z návštěvy galerie, zopakují si pohyb jako důležitý prvek barokního malířství, který vyjadřuje emoce a prožitky v příběhu, který je na plátně zachycen.

Žáci jsou rozděleni do skupin po třech. Jeden žák představuje malíře, další žák je plátnem a poslední žák modelem. Žák, který představuje model, si vybere libovolný obraz (nebo si ho vybaví z návštěvy galerie) a postaví se do pozice jedné z postav na vybraném plátně. Malíř, který má zavázané oči, si hmatem prohlédne postavu modelu. Poté se malíř poslepu pokouší vymodelovat žaka představujícího plátno. Cílem aktivity je vytvořit stejnou polohu žaka, který představuje plátno. Žáci si mohou své role prohodit.

Pexeso

Cíl: Žák si osvojí pojem atribut, je schopen jej přiřadit ke správnému světci nebo mytologické postavě.

Žáci dostanou rozstříhané obrázky (případně pojmy). Na jednom obrázku je postava z mytologie nebo biblická postava, na druhém obrázku je zachycen atribut, které se dané postavě váže. Žáci hrají pexeso a přiřazují atributy k postavám.

Popiš obraz

Cíl: Žáci si doplňují informace z výstavy, navazují na ně vlastním výzkumem. Žáci se učí sami dohledávat informace a prezentovat je, vytvářejí si vztah k umění a učí se vnímat a interpretovat umělecký výjev.

Žákům je ukázán libovolný barokní obraz. Žáci mají za úkol se stát novými historiky umění. Jsou rozděleni do skupin po třech. Jeden žák má za úkol vyhledat legendu, která souvisí s námětem obrazu a stručně ji převyprávět (nebo napsat na papír). Druhý žák má za úkol obraz detailně popsat – co kde je umístěno, z jakého materiálu, kolik je na obraze postav apod. Třetí žák má za úkol vysvětlit, co konkrétně obraz vyjadřuje – z jaké části legendy je tento výjev, co zrovna postavy na obraze prožívají, na co myslí apod. Dohromady žáci vytvářejí vlastní výklad obrazu, který mohou odevzdat v písemné podobě nebo přednést před třídou.

Porovnej příběh

Cíl: Žáci kriticky hodnotí, interpretují a porovnávají dva obrazy.

Učitel žákům ukáže dva obrazy, které zachycují stejný příběh, s nimž jsou seznámeni. Žáci mají před sebou dotazník (například ve tvaru vennových diagramů) a porovnávají umělecké zobrazení výjevu. Přemýšlí a své myšlenky řadí podle klíče, kdy se ptají, co mají obrazy společného, čím se liší a co je typické pouze pro jeden z nich. U mladších žáků doporučuji některá vlastní kritéria vypsát: barevnost, emoce, počet postav apod.

Porovnej obraz a příběh

Cíl: Žáci se učí kriticky přemýšlet, poznávají, že ne vždy se doslovně vytvořený obraz shoduje s textovou předlohou.

Žáci porovnávají výňatek z Bible nebo antickou báji (například z Ovidiových proměn) s obrazem s námětem daného úryvku. Srovnávají, v čem se malíř shodnul s autorem textu, v čem malíř projevil vlastní kreativitu či co vynechal.

Pravda nebo lež

Cíl: Žáci hodnotí svůj postoj k vybraným uměleckým dílům a výroků, zároveň opakují poznatky z galerie formou hry.

Učitel ve třídě pronese výrok týkající se barokního umění ze Schwarzenberského paláce, např.: „Svatý Martin jel na bílém koni.“ Všichni, kdo si myslí, že je výrok pravdivý, si stoupnou, ostatní žáci sedí. Lze kombinovat i s pocitovými otázkami (stojí ti, kteří se s výrokem učitele ztotožňují – např.: „Přál/a bych si se proletět na okřídleném koni Pegasovi, kterého měl Perseus na obrazu.“).

Přičichni k zátiší

Cíl: Žáci si rozšíří poznatky o barokním umění a seznámí se s dalším motivem barokní malby. Žák na základě výkladu o zátiší vyzkouší sestavit své vlastní, zkoumá strukturu a vůni předmětů, porovnává svou představu se skutečností.

Žákům je představen koncept barokního zátiší, poté jsou rozděleni do trojic. Dva žáci z trojice se dívají na obraz představující barokní zátiší (třetí žák se na něj nedívá). Jeden z trojice má za úkol si představit, jak zátiší, které před sebou vidí, voní. Druhý z dvojice si má představit strukturu předmětů. Poté tito dva žáci zavřou oči a třetí žák jim podává ovoce, zeleninu nebo předměty. Jeden z dvojice si přičichne, druhý předmět ohmatá. Pokud předmět některému žáků připomíná zátiší, které viděl před sebou, předmět třetí žák poskládá do nového zátiší. Po aktivitě mají všichni žáci srovnat nové zátiší s obrazem zátiší. Po celé činnosti dochází k diskusi, jak moc se představy žáků dotýkaly reality. Žáci si mohou role prohodit.

Slohové cvičení

Cíl: Žák posoudí a zhodnotí návštěvu v galerii, upevní si poznatky, které se během programu naučil.

Žáci mohou návštěvu galerie popsat ve formě článku, který může třídní učitel ve třídě vystavit. Žáci mohou zpracovat rozhovor se spolužáky nebo napsat „příběh své vlastní návštěvy“ nebo formou zápisu do čtenářského a kulturního deníku. Návštěvu takto učitel propojí například s výukou slohu v českém jazyce.

Šerosvit

Cíl: Žák porovnává působení světla a stínu a zjišťuje, že záleží na směru, kterým dopadá světlo. Upevňuje si poznatky o šerosvitu získané během programu.

Aktivita může být využita jako součást výtvarné výchovy. U této aktivity je možné využít několik navrhovaných variant:

1. Žáci sestaví kompozici z předmětů a osvětlují je baterkou. Pozorují prodlužování a zkracování stínů.
2. Žáci mohou zkoušet před zrcadlem nasvětlit svůj obličej z různých stran baterkou a mohou pozorovat, jak se jejich obličej mění. Obličej mohou vyfotografovat a poté snímky vedle sebe porovnat. K osvětlení mohou využívat různé druhy barev.
3. Žáci vymodelují loutky (z hlíny nebo jiných dostupných materiálů) a sestaví je do kompozice, kterou žáci nasvítí. Pozorují vrhané stíny a kresbou je zachycují. Během této aktivity učitel žáky seznámí s orací barokních malířů, kteří si podobné loutky z vosku nebo hlíny modelovali nebo používali tzv. manekýny.

Uhádní obraz

Cíl: Žáci sami interpretují příběh a vytvářejí na základě znalostí získaných během programu vlastní vyjádření příběhu, přičemž používají principy, které si osvojili během programu.

Žákům jsou do skupin rozděleny příběhy světců nebo mytologické příběhy, které jsou ve zkratce popsány. Žáci mají ve skupině vytvořit vlastní kompozici námětu z vlastních těl – mají vytvořit nový obraz, který si každá skupina vybere. Skupiny navzájem hádají, který příběh si každá skupina vybrala. Poté žákům může učitel ukázat obrazy představující tyto příběhy.

Třídní průzkum

Cíl: Žáci si prohloubí své znalosti z galerie, upevní si získaný zážitek a reflektují své dojmy.

Každý žák na základě proběhlé výstavy připraví jednu otázku, např. jakou barvu měl kůň sv. Martina? Poté si žáci vzájemně tyto otázky pokládají. Svůj průzkum každý žák vyhodnotí a statistiky mohou být ve třídě sdíleny: např. 10 lidí nevědělo, že sv. Martin měl bílého koně,

2 lidi si mysleli, že jel na černém. Aktivita může sloužit jako zpětná vazba učiteli a být zakončena společnou diskusí o tématech z výstavy.

Výstava ve škole

U této aktivity (či spíše projektu) předpokládám vyšší časovou dotaci a záleží na pojetí učitele, s nímž by realizace ve škole proběhla. Osobně doporučuji průběh aktivity (či vlastně již navrhovaného projektu) takto:

1. Žáci po výstavě mají za úkol v knihách nebo na internetu vyhledat další barokní obrazy, které je zaujaly. Barokní obrazy přinesou do školy.
2. Žáci si společně ve třídě ukazují nasbírané materiály. Učitel žákům představí, jak vypadá katalogové heslo (popis obrazu, jeho stručný význam, stručné informace o autorovi, rozměrech a technice).
3. Žáci vytvářejí vlastní katalogové heslo. Také se nabízí možnost, že by na základě inspirací z výstavy žáci mohli vytvářet své vlastní barokní obrazy libovolným způsobem: např. vytvoření fotografií, malba vlastního obrazu, koláž apod.
4. Žáci svá umělecká díla společně s katalogovým heslem vystaví.
5. Následně lze s výstavou dále pracovat – žáci se mohou stát kurátory, průvodci nebo edukátory a ostatním představit svůj obraz i s katalogovým heslem.

Závěr

Ve své práci jsem se věnovala výchově a vzdělávání v galeriích, zkoumala jsem základní principy a používané metody v galerijní edukaci. Vymezila jsem si základní pojmy a provázala jsem tuto teoretickou část s vytvářením vlastních edukačních programů pro sbírku barokního umění v Národní galerii.

Smyslem práce bylo vytvoření edukačních programů pro Schwarzenberský palác Národní galerie. Před vytvořením programů jsem se v práci také zaměřila na samotnou edukaci ve Schwarzenberském paláci. V této části jsem se účastnila všech programů nabízených v paláci pro školní skupiny a během pozorování jsem si zapisovala poznámky o struktuře celého programu, použitých metodách, pojmech či vybraných uměleckých dílech. Rovněž jsem se v této části práce soustředila na celkovou podobu expozice a její využitelnost pro nové programy.

Napsala jsem program pro 1. stupeň s názvem Baroko na vlastní kůži a program pro 2. stupeň s názvem Vyprávěj vlastní příběh. Oba programy jsem ještě před jejich realizací konzultovala s vedoucí diplomové práce a s edukátorkami Národní galerie Annou Chmelovou a Janou Klímovou. Po konzultacích a přepracování programů jsem je oba ve Schwarzenberském paláci realizovala. Jejich průběh jsem poté prokonzultovala s učiteli, kteří se programu účastnili, dále se samotnými žáky, kteří vyplňovali zpětnovazební dotazník. Zpětnou vazbu mi také poskytla edukátorka Národní galerie Jana Klímová v osobním rozhovoru po skončení obou programů. V diplomové práci jsem také navrhla vylepšení programů na základě zpětné vazby od zúčastněných, která mi pomohla objasnit přínosnost aktivit.

U nově vytvořených programů se objevilo úskalí vyššího počtu dětí ve školní skupině. Ideální by byla redukce počtu dětí na jeden program. Možností, jak toho docílit, je například rozdělení skupiny na dvě části. Je otázkou do budoucna, zda nenavýšit počet edukátorů na jeden program. Navýšení počtu edukátorů by však znamenalo navýšení ceny programu pro školní skupinu, která se v současnosti pohybuje okolo 100 Kč za jednoho žáka. Je tedy na místě klást si otázku, zda by toto navýšení nesnížilo počet školních skupin, které by měly zájem se programu účastnit. Navýšení počtu lektorů by také znamenalo změnu nebo obměnu struktury navrhnutých programů.

Z realizovaných programů dále vyplynulo, že každá věková kategorie jinak reaguje na prvky programu. Ze zpětnovazebních dotazníků 2. stupně vyplynulo, že je zaujala především umělecká díla, zatímco u 1. stupně se děti přikláněly k vlastnímu tvoření v ateliéru nebo k aktivitám. Pokud bych tuto práci chtěla v budoucnu rozšířit, bylo by zajímavé oba tyto programy vyzkoušet na jiných věkových kategoriích a případně je obměnit. Potenciálně by tak mohly vzniknout 4 programy, a to Vyprávěj vlastní příběh pro 1. a 2. stupeň a Baroko na vlastní kůži pro 1. a 2. stupeň.

V poslední části práce jsem se zaměřila na návrhy dalších činností a aktivit po návštěvě galerie, kterou mohou učitelé využít po návštěvě expozice. Jedná se o soubor aktivit, které učitelům dají tipy, jak svou výuku zaměřenou na barokní umění po návštěvě galerie oživit. Tyto tipy mohou také posloužit pro Národní galerii a je možné je eventuálně zařadit do dalších edukačních programů.

Galerijní pedagogika nabízí řadu možností, jak umění přiblížit různým věkovým kategoriím. V této diplomové práci bylo nejdůležitější velice dobře znát prostředí, v němž se umělecká díla nacházejí a samotná umělecká díla. Neméně podstatná je schopnost komunikace s velkým počtem lidí od učitelů, edukátorů galerie až po žáky. Během psaní a vytváření programů je velmi důležitá zpětná vazba, protože je nutné si uvědomit, že edukační programy vytváříme především pro lidi, kteří se pak programů budou moci zúčastnit.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. American Alliance of Museum 's Education Professional Network, *Education (EdCom)* [online], [citováno dne 25. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.aam-us.org/professional-networks/education-committee/>.
2. Asociace muzeí a galerií České republiky, *Hlavní programové linie činnosti*, [online], [citováno dne 5. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.cz-museums.cz/web/amg/organy-amg/komise/komise-pro-praci-s-verejnosti-a-muzejni-pedagogiku/hlavni-programove-linie-cinnosti>.
3. Asociace muzeí a galerií České republiky, *Vítejte na stránkách AMG* [online], [citováno dne 5. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.cz-museums.cz/web/amg/titulni>.
4. Association of Children 's Museums, *About ACM* [online], [citováno dne 23. 1. 2022]. Dostupné z: <https://childrensmuseums.org/about/>.
5. Oldřich J. BLAŽÍČEK – Jiří KROPÁČEK, *Slovník pojmů z dějin umění*, Praha 1991.
6. Alexandra BRABCOVÁ, *Objektové učení*, in: Brána muzea otevřená, Alexandra BRABCOVÁ (ed.), Praha 2003.
7. Alec COLE, *Museum Learning: Not instrumental enough?*, in: Learning to Live, Museums, young people and education, Kate BELLAMY – Carey OPPENHEIM (eds.), Londýn 2009.
8. Committee for Education and Cultural Action, *What is ICOM-CECA* [online], [citováno dne 5. 12. 2021]. Dostupné z: <https://ceca.mini.icom.museum/about-us/what-is-ceca/>.
9. Jan ČÁP – Jiří MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, Praha 2001.
10. Matjaž DUH, *Muzejní pedagogika rozvíjející vztah k umění u dětí základních škol*, in: Kultura, umění a výchova: Výběr z textů 2013–2016, Muzejní a galerijní pedagogika | Edukace v kultuře, Petra ŠOBÁŇOVÁ – Květoslava MUSILOVÁ (eds.), Olomouc 2018.
11. František DVOŘÁK, *Kupecký*, Bratislava 1955.

12. Jiří FAJT, *Koncepce rozvoje Národní galerie Praha na léta 2015–2020* [online], [citováno dne 18. 10. 2021]. Dostupné z: https://ngp-prod.brainz.cz/storage/827/koncepce_rozvoje_ng_na_roky_2015-2020.pdf.
13. Marie FULKOVÁ – Lucie JAKUBCOVÁ – Vladimíra SEHNALÍKOVÁ, *Metodika II: Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu (pro základní vzdělávání)*, Praha 2013.
14. Group of Education in Museums, *About GEM* [online], [citováno dne 25. 1. 2022]. Dostupné z: <https://gem.org.uk/>.
15. Helena GRECMANOVÁ, *Aktivizační metody v muzejní pedagogice*, in: Škola muzejní pedagogiky 4, Olomouc 2007.
16. James HALL, *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění*, Praha 1991.
17. Hana HAVLŮJOVÁ, Petr HUDEC, Martina INDROVÁ a kol., *Památky nás baví 1. Objevujeme kulturní dědictví s předškoláky a žáky 1. stupně základních škol*, Praha 2015.
18. Eilean HOOPER-GREENHILL, *The Educational Role of the Museum, Museum learners as active postmodernists: contextualizing constructivism*, in: The Educational Role of the Museum, Eilean HOOPER-GREENHILL (ed.), New York, 1999.
19. Radek HORÁČEK, *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Brno 1998.
20. Anděla HOROVÁ (ed.), *Nová encyklopedie českého výtvarného umění N–Ž*, Praha 1995.
21. Petra HORSKÁ, *Výukové cíle muzejní edukace*, Praha 2019.
22. Mojmír HORYNA, Milada VILÍMKOVÁ, *Umění baroka*, in: Praha na úsvitu nových dějin – Čtvero knih o Praze, Emanuel POCHE (ed.), Praha 1988.
23. Internacional Council of Museums, *Missions and objectives* [online], [citováno dne 5. 12. 2021]. Dostupné z: <https://icom.museum/en/about-us/missions-and-objectives/>.
24. Lucie JAGOŠOVÁ – Vladimír JŮVA – Lenka MRÁZOVÁ, *Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*, Brno 2010.

25. Lucie JAGOŠOVÁ – Lenka MRÁZOVÁ, *Objektové učení jako základ muzejní didaktiky*, in: Muzejní pedagogika dnes, Martin HORÁČEK – Hana MYSLIVEČKOVÁ – Petra ŠOBÁŇOVÁ (eds.), Olomouc 2008.
26. Anna JANIŠTINOVÁ (ed.), *Koncepce rozvoje Národní galerie v Praze do roku 2020*, Praha.
27. Jana JIROUTOVÁ, *Historický vývoj profese muzejního pedagoga pohledem zahraničních odborníků*, in: Perspektivy české muzejní edukace, Ivana KOCICHOVÁ – Marie ŽÁČKOVÁ (eds), Praha 2016.
28. Vladimír JŮVA, *Dětské muzeum. Edukační fenomén pro 21. století*, Brno 2004.
29. Miroslava KAFKOVÁ, *Animace nebo edukace? Rozhovor s Marií Fulkovou*, in: Galerijní a muzejní edukace 1, Marie FULKOVÁ – Lucie HEJDUŠKOVÁ – Vladimíra SEHNALÍKOVÁ, Praha 2011.
30. Ladislav KESNER, *Muzeum umění v digitální době*, Praha 2000.
31. Jan Amos KOMENSKÝ, *Velká didaktika*, Brno 1948.
32. Olga KOTKOVÁ, *Mistrovská díla z kolowratské obrazárny v Rychnově nad Kněžnou*, Praha 2009.
33. Zdeňka KULHAVÁ, *Muzejní pedagog jako klíčový nástroj v komunikaci s veřejností*, in: Perspektivy české muzejní edukace, Ivana KOCICHOVÁ – Marie ŽÁČKOVÁ (eds.), Praha 2016.
34. Rudolf KUČYNKA – Karel Boromejský MÁDL, *Jan Kupecký a V. V. Reiner*, Praha 1913.
35. Kritické myšlení, *O programu* [online], [citováno dne 3. 1. 2022], Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>.
36. Martina LEHMANOVÁ, *ICOM: Definice muzea*. [online], 2020, [citováno dne 11. 11. 2021]. Dostupné z: <https://icom-czech.mini.icom.museum/icom/definice-muzea/>.
37. Metodické centrum muzejní pedagogiky, *Plán činnosti MCMP na rok 2021*, Brno 2021.
38. Metodické centrum muzejní pedagogiky, *Naše poslání* [online], [citováno dne 29. 11. 2021]. Dostupné z: <http://www.mcmp.cz/o-nas/nase-poslani/>.

39. Ministerstvo kultury ČR, *Koncepce rozvoje muzejnictví v České republice v letech 2015 až 2020*, Praha 2015.
40. Ministerstvo kultury ČR, *Muzejní centra* [online], [citováno dne 29. 11. 2021].
Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/muzejni-centra-681.html?searchString=metodick%C3%A1%20pracovi%C5%A1t%C4%9B>.
41. Ministerstvo kultury ČR, *Působnost ministerstva* [online], 2021, [citováno dne 29. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/pusobnost-ministerstva-1113.html>.
42. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha, Praha 2001.
43. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2021.
44. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Strategie celoživotního učení v ČR*, Praha 2007.
45. Moravské zemské muzeum, *Dětské muzeum* [online], [citováno dne 25. 1. 2022].
Dostupné z: <http://www.mzm.cz/detske-muzeum/>.
46. Eva MRÁZKOVÁ, *Aktivizující formy zprostředkování současného výtvarného umění z hlediska nezávislé výstavní instituce*, in: Aktuální otázky zprostředkování umění, Radek HORÁČEK – Jan ZÁLEŠÁK (eds.), Brno 2007.
47. Národní galerie Praha, *O budově* [online], [citováno dne 12. 1. 2022], Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/o-nas/budovy/cesky-a-slovensky-pavilon-v-benatkach>.
48. Národní galerie Praha, *Oddělení rozvoje publika* [online], [citováno dne 18. 10.],
Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/o-nas/stranka/oddeleni-rozvoje-publika>.
49. Národní galerie Praha, *Pedagogové* [online], [citováno dne 2. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/vzdelavaci-programy/pro-pedagogy>.
50. Národní galerie Praha, *Výroční zpráva 2020*, Praha 2021 [online]. Dostupné z: https://ngp-prod.brainz.cz/storage/3524/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD_zpr%C3%A1va_NGP_2020.pdf.
51. Národní galerie Praha, *Sbírky Národní galerie Praha* [online], [citováno dne 27. 1. 2022]. Dostupné z: <https://sbirky.ngprague.cz/informacie>.

52. Národní galerie Praha, *Vzdělávací programy* [online], [citováno dne 18. 10. 2021], Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/vzdelavaci-programy>.
53. Národní galerie v Praze, *Co je galerie?* [online]. Dostupné z: <https://ngp-prod.brainz.cz/storage/1780/1.-CO-JE-GALERIE.pdf>.
54. Národní galerie Praha, *Vzdělávací programy pro školní skupiny* [online], 2021, [citováno dne 10. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/vzdelavaci-programy/pro-skolni-skupiny>.
55. Lucie NĚMEČKOVÁ, *Příběh pražského Rembrandta*, in: Rembrandt, Portrét člověka, Lucie NĚMEČKOVÁ – Anja SEVCIK (eds.), Praha 2020.
56. Jaromír NEUMANN, *Český barok*, Praha 1974.
57. OVIDIUS, *Proměny*, Praha 1974.
58. Partnership for 21st Century Learning, *Framework for 21st Century Learning*, [online], 2019 [citováno dne: 23. 1. 2022]. Dostupné z: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf.
59. Williams PATTERSON, *Object-Oriented Learning in Art Museums*, in: Roundtable Reports, 7/2, 1982.
60. Josef PLESKOT, *Prostor a světlo*, in: Staří mistři ve Schwarzenberském paláci – průvodce, Norbert SCHMIDT – Marius WINZELER (eds.), Praha 2020.
61. Josef PLESKOT – Eva JIŘIČNÁ, *Vize 2019*, in: Schwarzenberský a Salmovský palác, Marius WINZELER (ed.), Praha 2018.
62. Michael PRATER, *Constructivism and Technology in Art Education*, in: Art Education 54/ 6, 2001.
63. Andrea ROUSOVÁ, *Petr Brandl – mistr barokní malby*, Praha 2013.
64. Jan ROYT, *Slovník biblické ikonografie*, Praha 2006.
65. Hynek RULÍŠEK, *Postavy, atributy, symboly. Slovník křesťanské ikonografie*, Hluboká nad Vltavou 2005.
66. Radomíra SEDLÁKOVÁ, *Národní galerie – plány a realita*, in: Schwarzenberský a Salmovský palác, Marius WINZELER (ed.), Praha 2018.
67. Nicholas SEROTA, *Museums and young people*, in: Learning to Live, Museums, young people and education, Kate BELLAMY – Carey OPPENHEIM (eds.), Londýn 2009.

68. Jan SLAVÍK – Barbora ŠKALOUDOVÁ, *Co dělám, když interpretuji?*, in: Muzejní pedagogika dnes, Martin HORÁČEK – Hana MYSLIVEČKOVÁ – Petra ŠOBÁŇOVÁ (eds.), Olomouc 2008.
69. Marek ŠOBÁŇ, *Stručná teorie a praxe muzejní pedagogiky*, in: Škola muzejní pedagogiky 6, Olomouc 2007.
70. Petra ŠOBÁŇOVÁ, *Cíle vzdělávacích aktivit v kontextu muzejního plánování*, Olomouc 2014 [online], [citováno dne 27. 12.]. Dostupné z: https://www.muzeologia.sk/index_htm_files/MuzeologiaKD_1_2014_Sobanova.pdf.
71. Petra ŠOBÁŇOVÁ, *Muzejní edukace*, Olomouc 2012.
72. Graeme K. TALBOYS, *Museum Educator's Handbook*, Aldershot 2011.
73. Kateřina THOROVÁ, *Vývojová psychologie – Proměny lidské psychiky od početí po smrt*, Praha 2015.
74. Rolf TOMAN, *Baroko: Architektura – Malířství – Sochařství*, Praha 2007.
75. Marie VÁGNEROVÁ, *Dětství a dospívání*, Praha 2012.
76. Josef VALENTA, *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha 2008.
77. Lucie VEČERNÍKOVÁ, *Devadesát let od vystěhování Obrazárny Společnosti vlasteneckých přátel umění z budovy Rudolfiny*, in: Bulletin Národní galerie Praha, XXIX, 2019.
78. Vít VLNAS, *Brandlovi objednavatelé a patroni z řad české aristokracie*, in: Petr Brandl – Studie, Andrea STECKEROVÁ (ed.), Praha 2018.
79. Marcela VONDRÁČKOVÁ (ed.), *Baroko v Čechách*, Praha 2013.
80. Marius WINZELER, *Sbírka starého umění Národní galerie Praha*, in: Staří mistři, Marius WINZELER (ed.), Praha 2019.
81. Marius WINZELER, *Schwarzenberský palác*, in: Staří mistři, Marius WINZELER (ed.), Praha 2019, s. 22.
82. Marius WINZELER, *Staří mistři v novém*, in: Staří mistři ve Schwarzenberském paláci – průvodce, Norbert SCHMIDT – Marius WINZELER (eds.), Praha 2020.
83. Zákon č. 122/2000 Sb. o ochraně sbírek muzejní povahy a o změně některých dalších zákonů.
84. Lucie ZORMANOVÁ, *Výukové metody v pedagogice*, Praha 2012.

Seznam příloh

Příloha 1 – Zpětnovazební dotazník programu Baroko na vlastní kůži pro žáky

Baroko na vlastní kůži Popis formuláře
Co se ti v programu líbilo nejvíce? Text dlouhé odpovědi
Co se ti v programu líbilo nejméně? Text dlouhé odpovědi
Chtěl/a bys jít i na jiný program do Národní galerie? ☐ Ano ☐ Ne
Láká tě další návštěva jakékoliv galerie (i bez programu)? ☐ Ano ☐ Ne
Co zajímavého si z programu pamatuješ? Text stručné odpovědi

Příloha 2 – Zpětnovazební dotazník programu Baroko na vlastní kůži pro učitele

Baroko na vlastní kůži

Evaluační formulář k programu pro 4. a 5. třídu ZŠ

Vážení pedagogové,
mnohokrát děkuji za účast vaší třídy na edukačním programu Baroko na vlastní kůži, který je součástí diplomové práce na katedře dějin a didaktiky dějepisu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Tímto vás prosím o vyplnění krátkého dotazníku, který mi pomůže vylepšit programy pro Národní galerii a zároveň bude sloužit jako zpětná vazba pedagogů pro diplomovou práci. Mnohokrát děkuji za spolupráci a pomoc. Dotazník prosím vyplňte nejpozději do 29. 3. 2022, po tomto datu již nebude možné zpětnou vazbu do práce zařadit.

Mnohokrát děkuji za vaši spolupráci! :)

S pozdravem
Veronika Valtová

Kontakty:
veronika.valtova@gmail.com
607869251

Vaše jméno a příjmení

Text stručné odpovědi

Název školy

Text stručné odpovědi

Chodíte se třídou na edukační programy do galerií?

- ☐ Ano
- ☐ Ne
- ☐ Jiná...

Připravili jste svou třídu na návštěvu programu? Pokud ano, jak?

Text dlouhé odpovědi

Jak hodnotíte proběhlý program?

Text dlouhé odpovědi

Budete aktivitou ve škole nějak navazovat na proběhlý program? Pokud ano, jak?

Text dlouhé odpovědi

Příloha 3 – Zpětnovazební dotazník programu Vyprávěj vlastní příběh pro učitele

Vyprávěj vlastní příběh

Evaluační formulář k programu pro 7. a 8. třídu ZŠ

Vážení pedagogové,
mnohokrát děkuji za účast vaší třídy na edukačním programu Vyprávěj vlastní příběh, který je součástí diplomové práce na katedře dějin a didaktiky dějepisu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Tímto vás prosím o vyplnění krátkého dotazníku, který mi pomůže vylepšit programy pro Národní galerii a zároveň bude sloužit jako zpětná vazba pedagogů pro diplomovou práci. Mnohokrát děkuji za spolupráci a pomoc. Dotazník prosím vyplňte nejpozději do 29. 3. 2022, po tomto datu již nebude možné zpětnou vazbu do práce zařadit.

Mnohokrát děkuji za vaši spolupráci! :)

S pozdravem
Veronika Valtová

Kontakty:
veronika.valtova@gmail.com
607869251

Vaše jméno a příjmení

Vaše odpověď

Název školy

Vaše odpověď

Chodíte se třídou na edukační programy do galerií?

☐ Ano

☐ Ne

☐ Jiné: _____

Připravili jste svou třídu na návštěvu programu? Pokud ano, jak?

Vaše odpověď

Jak hodnotíte proběhlý program?

Vaše odpověď

Budete aktivitou ve škole nějak navazovat na proběhlý program? Pokud ano, jak?

Vaše odpověď

Příloha 4 – Zpětnovazební dotazník programu Vyprávěj vlastní příběh pro žáky

Vyprávěj vlastní příběh

Co se ti v programu líbilo nejvíce?

Vaše odpověď _____

Co se ti v programu líbilo nejméně?

Vaše odpověď _____

Co ti nejvíc utkvělo v paměti?

Vaše odpověď _____

Chtěl/a bys jít i na jiný program do Národní galerie?

☐ Ano

☐ Ne

Láká tě další návštěva jakékoliv galerie (i bez programu)?

☐ Ano

☐ Ne

Prostor pro tvé postřehy:

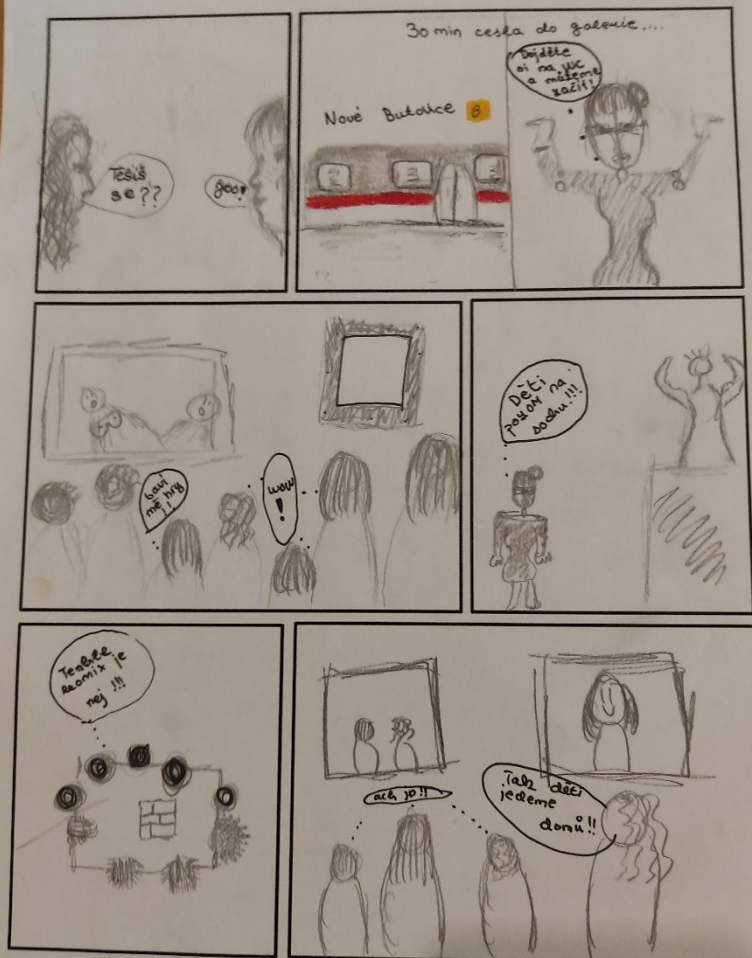
Vaše odpověď _____

Příloha 5 – Výsledné práce v ateliéru, program Baroko na vlastní kůži

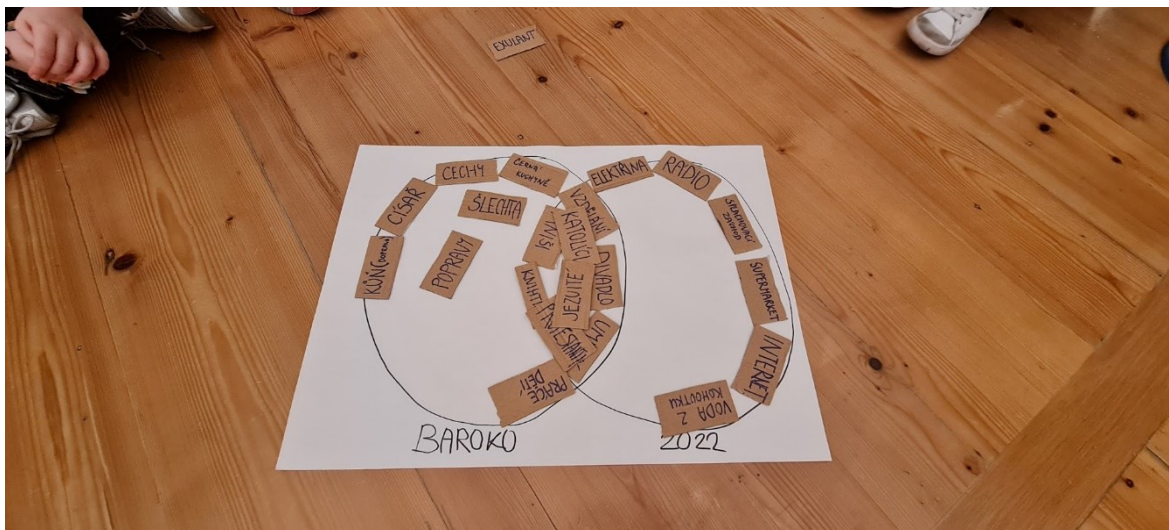


Příloha 6 – Výsledné práce v ateliéru, program Vyprávěj vlastní příběh





Příloha 7 – Vennovy diagramy pro program Baroko na vlastní kůži



Příloha 8 – Pojmy pro program Vyprávěj vlastní příběh

