

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Edukace v regionální galerii a muzeu jako součást vzdělávání žáků na prvním
stupni základní školy

Teaching in a regional gallery and in a museum as part of the education of
pupils at the first stage of primary school

Martina Kotýnková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Edukace v regionální galerii a muzeu jako součást vzdělávání žáků na prvním stupni základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Doksech 4. 7. 2020

Děkuji vedoucí své diplomové práce doc. PhDr. Marii Fulkové, Ph.D. za vřelé, odborné vedení a podnětné připomínky k práci. Dále bych ráda poděkovala kolegům, přátelům a rodině za jejich pomoc a podporu při psaní diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem galerijní a muzejní edukace. Práce je členěna do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část, které je vymezena na základě zpracování odborných zdrojů, se zaměřuje na propojení galerijní a muzejní edukace s kurikulárními dokumenty základních škol. Podstatná část je věnována přínosu třífázového edukačního modelu. Důraz je pak kladen zejména na konstruktivistický přístup ve výuce a na diskursivní pole umění a jeho aplikace ve výuce. Praktická část se zaměřuje na ověření třífázového modelu v praxi. Výsledkem práce jsou návrhy a realizace dvou edukačních programů a jejich propojení s očekávanými výstupy dle rámcového vzdělávacího programu. Edukační programy byly uskutečněny v regionální galerii a muzeu s dětmi z 1. a 3. ročníku ZŠ.

KLÍČOVÁ SLOVA

galerijní a muzejní edukace, diskursivní regulace, edukační program, institucionální spolupráce

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the topic of gallery and museum educating. The work is divided into two parts, theoretical and practical ones. The theoretical part, which is defined on the basis of the processing of professional resources, focuses on the connection of gallery and museum educating with the curricular documents of primary schools. A substantial part is devoted to the benefits of a three-phase educational model. Emphasis is then placed on the constructivist approach in teaching and the discursive field of art and its application in teaching. The practical part focuses on the verification of the three-phase model in practice. The results of the work are proposals and implementations of two educational programs and their interconnection with the expected outcomes according to the Framework Educational Program. The educational programs were realized in the regional gallery and museum with children from the 1st and 3rd year of a primary school.

KEYWORDS

gallery and museum education, regulatory discourses, education programme, institutional collaboration

Obsah	
Úvod	7
1 Teoretická část	9
1.1 Umění	9
1.1.1 Umění a výtvarná výchova	10
1.2 Výtvarné techniky	11
1.2.1 Grafika	11
1.2.2 Akvarel	12
1.3 Umění a textil	14
1.4 Muzea a galerie	17
1.4.1 Vývoj pedagogických aktivit v muzeu	18
1.4.2 Muzeum - místo komunikace	20
1.5 Edukace	21
1.5.1 Galerijní a muzejní edukace	22
1.6 Vztah muzea a školy	26
1.6.1 Rámcový vzdělávací program – základ pro přípravu edukačních programů	26
1.6.2 Typy edukačních programů	31
1.6.3 Didaktika tvorby edukačního programu	35
2 Praktická část	43
2.1 Cíl praktické části	43
2.2 Edukační programy	43
2.2.1 Edukační program - Centrum textilního tisku Česká Lípa (CTT)	44
2.2.2 Edukační program - Výstava obrazů „Máchův kraj“	79
Závěr	102
Seznam použitých informačních zdrojů	103

Úvod

Již dlouhá léta pracuji jako učitelka na prvním stupni a cílem mé pedagogické praxe je objevovat nové přístupy, obohacovat výuku o zajímavé metody práce s žáky, reagovat na nové trendy ve školství i v životě dětí. I proto jsem si jako námět své práce vybrala v praxi poněkud přehlížené téma galerijní/muzejní pedagogiky.

Svou práci bych chtěla koncipovat v duchu až neuvěřitelně aktuálních Komenského citátů.

„Teorie zůstane pouhou teorií, pokud nepřikročíme k činu“ (Velká kniha citátů, 1998, s. 398).

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nikam nejdou“ (Citáty slavných osobností, 2020).

Impulsů, proč jsem si zvolila jako východisko své práce právě výtvarnou výchovu, existuje několik. Za podstatné považuji dva. Prvním signálem byla skutečnost, že jsem se s uměním začala více setkávat při výuce na pedagogické fakultě a uvědomila jsem si, jak je mi blízké a jak mi jeho přítomnost v minulých letech chyběla. Zadruhé jsem pochopila důvod tohoto poznání. Můj otec i děda se na amatérské úrovni malbě věnovali a něco z jejich odkazu se přeneslo i na mě. Když ne ve vlastní tvorbě, tak v náklonnosti k umění dozajista. Ve své diplomové práci jsem se pokusila konfrontovat žáky s uměním a rovněž také upozornit na důležitost tvůrčí činnosti pro rozvoj osobnosti jedince.

Teoretická východiska práce jsou oporou pro praktickou (didaktickou) část. Teoretická část je strukturována do kapitol, které se věnují umění, edukaci v muzeích a galeriích a vztahu mezi muzei a školou. Podstatná část teorie odkazuje na třífázový edukační program a na didaktiku tvorby vzdělávacího plánu.

Svůj původní záměr jsem musela přetvořit několikrát. Mým prvotním nápadem bylo spojit se s Vlastivědným muzeem a galerií v České Lípě. Tato spolupráce se bohužel nemohla uskutečnit, protože muzeum v České Lípě prochází velkou rekonstrukcí, která se protáhne minimálně na celý rok. Předpokládala jsem, že tento fakt bude znamenat konec mé práce na téma galerijní a muzejní edukace. Když přišla nabídka z Centra textilního

tisku v České Lípě, považovala jsem tuto skutečnost za znamení, že svou práci budu moci přeci jen uskutečnit a tato alternativa se ukázala jako šťastná volba.

Toto centrum je příkladem toho, že spolupráce školy a kulturních organizací funguje. Centrum textilního tisku nabízí akce pro děti různého věku a přizpůsobuje program věku dětí.

Nově otevřená Zámecká galerie v Doksech byla druhým prostorem realizace praktické části. Moderně zrekonstruovaný interiér hostil výstavu maleb a koláží dokské malířky.

Můj prvotní nápad, že výstavu a následný program využije více tříd, se opět nepodařilo zrealizovat. Přesvědčila jsem k návštěvě výstavy a následné edukaci ve škole jen jednu kolegyni. Svou roli sehrály i časové důvody, objevily se ale i signály, že další eventualitou by mohl být i sám akvarel. Moje idea, že navštívím výstavu se svojí třídou prvňáčků, se bohužel také nezdařila. Překážkou byly v tomto případě nejen časové, ale i organizační důvody, které se váží k věku dětí a taktéž finanční záležitosti s tím spojené.

Odlišný charakter mělo mít i ověření edukačního systému v praxi. Situaci, která nastala, nemohl nikdo předvídat. Mluvím zde o vyhlášení nouzového stavu a uzavření škol. Mimořádná situace mi znemožnila pokračovat v původním pojetí aktivit spojených s praktickou částí práce. Oslovení rodičů v průběhu distanční výuky se také nesetkalo s žádoucí odezvou. Změnu koncepce si tak vyžádala i praktická část, kterou jsem následně, na popud své vedoucí práce, pozměnila. Podrobně jsem zpracovala teoretická východiska a praktickou část postavila v rovině přípravy na edukační program v muzeu. Na sjednocení teorie s reálným světem.

„Co slyším, to zapomenu. Co vidím, si pamatuji. Co si vyzkouším, tomu rozumím“ (Citáty slavných osobností, 2020).

Konfucius

1 Teoretická část

1.1 Umění

V úvodní části práce se budu věnovat umění a vztahu umění a výtvarné výchovy, které prostupuje celou prací. Podle Všeobecné encyklopedie (1998, s. 486) je každá klasifikace umění vždy jen přibližná a nedokonalá. Počátky umění sahají až do pravěku. Umění se vyvíjí až do současnosti, vznikají nové druhy umění, nová umělecká odvětví. Umění je zde definováno jako umění krásné: „...specifická tvůrčí činnost člověka zaměřená na zobrazení vnější i vnitřní reality z hlediska estetického působení. Tvoří jednotu tří prvků: umělecký proces (tvorba uměleckého díla), umělecký artefakt (dílo) a působení díla (konzumace uměleckého díla).“

S touto definicí se významově i pocitově ztotožňuji. Umění v ní není vykresleno „jen“ jako umělecké dílo, ale do umění se řadí i celý vývoj díla a jeho účinky na diváka, což by se dalo volně parafrázovat jako „i cesta je cíl“.

Umění spojuje společnost a tím propojuje školu, rodinu, komunitu, město i celou společnost svou historií, osobnostmi a jeho vlivem na každého jedince. Příkladem je i kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program (RVP), jehož celá jedna oblast se nazývá Umění a kultura. Fulková (2012, s. 20) vztah RVP a galerijní/muzejní edukace definuje takto: „Profesionální pedagogickou úroveň vzdělávacích aktivit v muzeích a galeriích nelze obcházet intuitivní hrou bez didaktických znalostí obsahu a širších souvislostí v systému vzdělávací oblasti a možností vazeb na průřezová témata.“

Úlohou pedagoga není jen předávání informací, ale rozvoj klíčových kompetencí, schopností, dovedností. Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou prostředkem poznávacích a emočních procesů člověka. Jak uvádí Fulková (2012, s. 20): „V rovině kulturologických studií a teorie umění se shodujeme se sémiotickým nahlížením na kulturu a umění jako na spleť proměňujících se významů, které vznikají v nestabilním poli symbolického řádu.“ Kesner (2000, s. 16) definuje vizuální gramotnost jako schopnost vnímat a interpretovat obrazy a znaky, které však na rozdíl od dovedností, jako je psaní nebo čtení, není moderní společností definována jako sociální právo.

Součástí gramotnosti je i schopnost kritického myšlení, stát si za svým názorem, ale umět otevřeně debatovat i o názorech ostatních. Respektovat názory ostatních, ale nepodléhat propagandě. Jak je to s výtvarným uměním? Jak tvrdí Fulková (2012, s. 21): „Někteří kritici argumentují, že výtvarné umění, které reaguje na stav společnosti a její problémy, slouží aktivistickým a politickým cílům.“ A dále pak vysvětluje: „To, že „sociálně“ a kriticky zaměřené edukační programy vznikají v galerii a v muzeu, ve vazbě na autentické situace setkání s výtvarným uměním a se soudobým designem, není náhoda. Je to reakce na současnou situaci společenskou, jejíž patologie hrozí stát se normou. Výstavy a vzdělávací programy poskytují ideální východiska k emotivním a jedinečným zážitkům, následným kritickým reflexím a k hledání souvislostí.“

V souvislosti s uměním se nabízí i otázka, kdo je vlastně umělec. Můžeme hovořit i o dítěti jako umělci? Vzala jsem si na pomoc Didaktiku výtvarné výchovy I. od Heleny Hazukové a Pavla Šamšuly (2005, s. 15) „V tomto smyslu – s použitím pojmu „umění“ v širším smyslu nezbyvá než dodat, že osobnost „dítěte – umělce“ na rozdíl od osobnosti „umělce – tvůrce umění“ existuje nejen v procesu „školního vyrovnávání se s úlohou žáka – tvůrce výtvarných projevů“, ale i mimo tento historicky a sociálně podmíněný rámec. Existuje však zcela jistě vždy v určitém socio-kulturním rámci, v dané kultuře. Jeho role v této kultuře je však kategoriálně odlišná od role výtvarného umělce.“

Jak dále autoři uvádí: Jedním z prvních badatelů, kteří se zabývali dětským výtvarným projevem v kontextu se soudobým výtvarným uměním, byl profesor soukromé školy kreslení ve Vídni Franz Cizek. Ten na rozdíl od většiny nechápal dětský projev jako nedokonalou nápodobu dospělého výtvarného projevu, ani nepovažoval každé dítě za „skrytého umělce“, ale odlišoval to, co je společné ve tvorbě všech dětí od tvorby dětí nadprůměrně nadaných a talentovaných, jejich tvorbu označoval jako „Kinderkunst“ – dětské umění (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 17).

1.1.1 Umění a výtvarná výchova

Jak spolu souvisí umění a výtvarná výchova? Jak do toho schématu zapadá vzdělávání v galerii? Vztah mezi výtvarnou výchovou a výtvarným uměním a obecně celou vizuální kulturou, je obousměrný. Umění je zdrojem inspirace, jak zvolené téma ztvárnit a jaká vizuálně obrazná vyjádření k tomu použít.

Galerie tak nabízí komunikační prostor, ve kterém je snadnější ověřování komunikačních účinků, otevírá dětem svět výtvarného umění a tím usnadňuje jejich orientaci ve vlastních emocích, jejich prožívání a myšlení. Jak uvádí Fulková (2012, s. 14), umění neexistuje autonomně samo o sobě, mimo společnost bez vlivu ekonomických, politických a ideologických vazeb. Galerijní a muzejní edukace by měla učit, že galerie ani celý kulturní prostor nejsou nabídkou hotových uměleckých artefaktů, ale prostorem k vytváření významu všeho, co se v něm ocitne.

„Tím nejlepším, co muzeum může nabídnout, nejsou *umělecká díla* sama o sobě, ale jejich *prožitek* – a ten není nijak samozřejmý a lehce dostupný. Hluboký prožitek výtvarného díla, natolik reálný, aby po něm v mysli diváka alespoň po nějakou dobu přetrvala jistá vzpomínka, rozhodně není běžný“ (Kesner, 2000, s. 238). „To dává možnost poznání; poznání vede k myšlení, a později i k odmítnutí vnucovaných nebo prvoplánových významů a k hledání vlastních přístupů a samozřejmě i k pokusům o vlastní tvorbu“ (Fulková, 2012, s. 14).

Problematicčnost fenoménu muzejního učení vidí Hooper-Greenhillová in Jiroutová (2014, s. 10) nejen obvykle v krátkém časovém úseku, který návštěvníci v prostorách muzea tráví, ale i v typu návštěv, které často probíhají ve skupině a nepravidelně.

Jak je to s uměním a kýčem? Podle T. Kulky (2014) kýč na jedné straně odvádí své konzumenty od pravého umění, ale na druhé straně může kýč k pravému umění přivádět. Dětským emocím kýč vyhovuje a jeho obliba je zřejmě přirozenou fází, která předchází zájmu o umění. Existuje však nebezpečí ustrnutí ve stádiu obliby kýče, pokud není dítě vedeno (rodiči, učitelem) správným směrem. Kýč neobohacuje asociace spojené se zobrazeným tématem „...nedává vám nic nového, nepřetváří nijak naše vnímání, neobohacuje naše prožitky“. Vytváří pouze iluzi estetické hodnoty, konzument kýče považuje sentimentalitu za estetickou kvalitu (Kulka, 2014).

1.2 Výtvarné techniky

1.2.1 Grafika

Techniky, aplikované v praktické části, vycházejí z regionální historie Českolipska, které proslulo svými kartounkami, továrnami (manufakturami) zaměřenými na potisk látek - grafiku. Grafika z řeckého grafein – psát, rýt, kreslit, jedná se o obecné označení všech

děl vzniklých tiskařskými postupy, je založena na principu tisku (matrice – barva – otisk) (Baleka, 2002).

„Pojem „grafika“ se v současném světě používá v nejrůznějších souvislostech. Původně, v tradičním slova smyslu, termín „grafika“ označuje autorskou, volnou tvorbu umělce – grafika. Bývá často využívána i malíři, kreslíři a ilustrátory jako další možnost jejich vyjádření“ (Grafika a grafické techniky, 2020).

Mezi klasické způsoby tisku patří: tisk z výšky, tisk z hloubky a tisk z plochy. Novodobé způsoby tisku: průtisk, sítotisk atd. a tisk digitální – bezkontaktní, vycházející z počítačové techniky. **Tisk z výšky** je nejstarší a dosud nejvíce užívaný způsob tisku. Otiskují se vyvýšené části tiskové formy opatřené barvou, snížené partie obarvené nejsou, a proto se na plochu neotiskují. „Snižování povrchu budoucí tiskové formy se děje mechanicky a náročnost opracování závisí na fyzikálních vlastnostech výchozího materiálu (nejčastěji dřevo, kámen, kov)“ (Tisk z výšky, 2006).

Tisk z hloubky (hlubotisk) „Je to způsob tisku založený na principu využití barvy v prohlubních tiskové desky. Naopak z povrchu musí být pokud možno barva setřena. Tiskne tak to, co je zahlobeno. Pro tisk je třeba volit správný papír, který se vlhčí, aby zvláčněl a prostřednictvím tkané plsti byl vtlačen do prohlubní obsahující barvu. Pro takovéto tisky je pak charakteristická určitá reliéfně vystupující vrstvička barvy a zřetelně vytlačené okrajové fasety tiskové desky“ (Grafika a grafické techniky, 2020).

Sítotiskem se nazývá potiskovací technika založená na principu protlačení barvy napnutým a do rámu vsazeným sítem (např. jemným kovovým, hedvábným, polyesterovým aj.). Na sítu se vykryjí místa, která na tisku mají zůstat neotištěna, zbylými místy se na otisk dostane barva a síto se vlastně stane tiskovou šablonou (Baleka, 2002).

1.2.2 Akvarel

Akvarel patří za jednu ze základních a nejstarších malířských technik, ačkoli se název akvarel vyskytl až v polovině 18. století. Technika se uplatnila při lavírování kreseb, ale osamoceně ji využil A. Dürer ve svých krajinách. K velkému rozmachu akvarelu došlo ve druhé polovině 18. století. Nejvíce se prosadil v anglickém malířství (J. Constable, W. Turner) počátkem 19. století, které ovlivnilo jeho vývoj v evropských i českých (J. Mánes)

zemích. V novodobém umění se objevuje např. v dílech (E. Noldeho, O. Kokoschky, K. Svolinského (Baleka, 2002). Ze současných umělců, kteří pracují s akvarelem, můžeme uvést například Jiřího Sopka, Pavlu Gajdošíkovou nebo Josefa Bolfa. Český malíř a kreslíř Josef Bolf kombinuje malbu s kresbou. V rozhovoru pro deník iDNES.cz, odpověděl, co pro něj znamená malba, takto: "Malba je médium s dlouhou pamětí, baví mě s ní pracovat, se všemi omezeními, možnostmi a stereotypy, které má. Je pro mě důležité, že při práci mohu být sám a skládat věci postupně" (Buláková, 2020). Spojitost s Máchovým krajem, který je důležitým elementem pro didaktickou část, se objevuje u akademického malíře Leonarda Rottera (1895 – 1963), který pro Spolek pro obnovení památníků K. H. Máchy zpracoval několik návrhů pro realizaci sochy K. H. Máchy. Dnes se socha nachází na Hůrce v Bělé pod Bezdězem. Akademický sochař Leonard Rotter se ve svém pozdějším období věnoval i akvarelům, jejichž výstava se uskutečnila v Památníku K. H. Máchy v Doksech v roce 2015 (Fridrichová, 2015).

Dvořák a Linhartová (2011, s. 36) uvádí: „Akvarel je malba prováděná vodovými barvami /aqua – voda/. Tato technika byla využívána již v dávných dobách nejen k malbě obrazů všech žánrů, ale i při výzdobě knih, v ornamentice a v užitém vodovém umění. Vodovými barvami se malovalo již ve starém Egyptě, barvy však byly krycí.“

Jak již bylo řečeno, akvarelová malba má původ v umění starého Egypta, kde význačné osobnosti byly malovány na svitky papyru. Později se podobné znaky vyskytují ve středověkých rukopisech a přetrvávají až do období renesance. Lavírování je technika, při které se získávají nové barevné odstíny. Pracuje s jednou, nejvýše dvěma barvami. Rozředěním těchto barev se docílí široké škály valérů. Optického vjemu různorodosti sytosti barvy se dosáhne neúplným překrytím papíru barevným pigmentem. Mokrý akvarel se zakládá na nanášení barvy na vlhký podklad. Rozpíjením barev se získávají zajímavé efekty (Malířské techniky – akvarel, 2020).

Pustit se do malby akvarelu není možné bez předchozího nastudování správnosti jejího postupu. Jak mimo jiné dále vysvětluje Dvořák a Linhartová (2000, s. 37), technika akvarelové malby využívá transparentnosti barev a uplatňuje vzdušnost a lehkost koloritu. Nejedná se o jednoduchou techniku. Akvarel od malíře předpokládá umění techniky, která je založena na malbě řídkou průzračnou barvou do mokra.



Obr. 1: William Turner - The Fighting Temeraire – Wikipedia (cs.wikipedia.org), 1838, olej na plátně, 91x122 cm, Londýn, The National Gallery

1.3 Umění a textil

Další kapitola teoretické části je pak věnována převážně uměleckým technikám, které jsou zpracovány v praktické části, jejich kulturně-historickým souvislostem. Tato kapitola si klade za cíl seznámit čtenáře ve stručnosti s historií textilní výroby ve světě i v České republice. Další úsek této kapitoly se zabývá konkrétními technikami použitými v praktické (didaktické) části práce.

Do oblasti umění spadá i odívání, potřeba krásnit se provází lidskou společnost od pradávna. „Archeologické vykopávky dokazují, že používání oděvů souvisí se samými počátky vývoje lidské společnosti. Lidé oděv potřebovali jako ochranu proti povětrnostním vlivům, ale neméně významná byla jeho zdobící úloha“ (Bohanesová, 1988, s. 11). Výroba textilií je spjata s dějinami lidstva už tisíce let. Znalost zpracování se postupně rozšířila z praktického využití i do oblasti užitého umění. S textilem pracují nejen módní návrháři, ale i výtvarní umělci, kteří spoluvytvářejí jeho výslednou podobu.

Textilní řemesla a jejich historický vývoj.

Výroba textilií patří mezi jedno z nejstarších řemesel na světě. Z dochovaných archeologických nálezů lze určit, že již v době více než 6000 př. n. l. byla používána jednoduchá textilní technika k výrobě textilií. Staří Egypťané vyráběli hedvábí s potiskem kolem roku 2000 př. n. l. V té době byly veškeré práce s tkaninami prováděny ručně. Zrychlení práce na tkalcovském stavu umožnilo vynalezení tzv. „létajícího člunku“ Angličanem J. Kayem. V dnešní době je většina textilií vyráběna průmyslově (Historie textilu, 2020).

To, že móda je neoddělitelnou součástí umění, dokazují i Zika a Lída Ascherovi, kteří v Paříži a Londýně spolupracovali s nejvýznamnějšími umělci, a z jejich tištěných látek vytvářely své modely nejslavnější módní domy. U nás téměř neznámé české rodáky jsem si zvolila do kapitoly týkající se textilního řemesla, protože bychom je mohli bez nadsázky nazvat synonymy textilního designu. Nedávno publikovaná kniha a výstava Šílený hedvábník v Umělockoprůmyslovém museu v Praze jejich věhlas ve světě jen potvrzuje.

„Zika a Lída Ascherovi změnil směr, kterým se ubírala móda. Náměty na jejich látky tvořili umělci jako Matisse, Braque a Derain, z látek pak čerpali inspiraci světoví návrháři, mezi nimi Dior, Balenciaga, Lanvin nebo Saint Laurent. Tvorba manželské dvojice, která předběhla svou dobu“ (Dombrovská, 2019). „Spolupráce s umělci, mezi které patřili Henri Matisse, Henry Moore, André Derain, Cecil Beaton, Alexander Calder a mnoho dalších, vedla k vytvoření kolekce zhruba třiceti hedvábných šátků, tzv. Ascher Squares, které brzy obletěly celý svět. Spolupráce s umělci pokračovala řadu let a hedvábné a bavlněné tištěné látky i různé typy vlněných tkanin firmy Ascher se staly světovým fenoménem“ (Dombrovská, 2019).

Oslovení umělci mohli vytvořit návrh jakoukoli technikou s neomezeným počtem barev. Přesnou reprodukci výtvarného rukopisu umožňovala technika filmového tisku. Strach neměl Ascher ani z barev a svět se oblékl do obřích květin, ptáků a výrazné exotiky.

Šátek jako módní doplněk nemá dlouhou historii. Během války, kdy vývoj módy utrpěl ránu, se stal barevný výtvarně řešený šátek osvěžujícím dekorativním prvkem. Své místo v módě už nikdy neztratil (Dombrovská, 2019).



Obr. 2: Foto: Peter Ascher/Ascher family archive. Vzor Ostnatý drát, filmový tisk na viskóze, Henry Moore, 1946



Obr. 3: Foto: Peter Ascher/Ascher family archive. Filmový tisk květů pivoňek na hedvábném krepu Giselle v barevných variantách, 1956

1.4 Muzea a galerie

„...muzeum, podobně jako náboženské a rituální stavby, vytváří unikátní mikrokosmos, oddělený od ostatního veřejného prostoru. Vstup do něj představuje nejen fyzické vkročení do této budovy, ale také pomyslný symbolický krok, kterým se divák na určenou dobu přenáší ze sféry běžného života a své všednodenní existence a vstupuje do

jakéhosi „posvátného“ okrsku, kde se vystavuje zvláštnímu prožitku“ (Kesner, 2000, s. 61).

Dle profesního etického kodexu Mezinárodní rady muzeí ICOM „...posláním muzea je získávat, uchovávat a zhodnocovat sbírky a přispívat tak k uchování přírodního, kulturního a vědeckého dědictví. Jeho sbírky jsou významným veřejným dědictvím, z pohledu zákona zaujímají zvláštní postavení a jsou chráněny mezinárodním právem. Tomuto poslání, které je veřejným zájmem, je vlastní pojem dobré správy založené na zásadách zákonného vlastnictví, trvalosti, dokumentace, dostupnosti a odpovědného vyřazování“ (Profesní etický kodex ICOM pro muzea 2006, online).

1.4.1 Vývoj pedagogických aktivit v muzeu

Muzejní a galerijní pedagogika je součástí muzeologie, která se jako vědecká disciplína začala formovat během 19. století. „Muzeum umění se tedy v průběhu 19. století rychle konstitovalo jako instituce a veřejný prostor umožňující široké veřejnosti přístup k sbírkám výtvarného umění a jeho prožitek“ (Kesner, 2000, s. 27).

Systematická muzejně pedagogická činnost se objevuje na konci 19. století ve francouzském Louveru. Vzdělávací aktivity v muzeu pro děti a mládež jsou spojeny s prvním ředitelem hamburské Kunsthale Alfredem Lichtwarkem. Jeho programy pro děti se zaměřovaly nejen na poznávání a pozorování uměleckých děl, ale podněcovaly i vlastní aktivní tvořivost dětí (Jůva, 2014, s. 7 - 8).

Muzeum je místem, kde by divákovi neměla být jen předkládána umělecká díla s „definitivní“ interpretací, ale jako místo dynamického prožívání uměleckých děl a jejich významů. „Cílem muzea by měla být podpora aktivního vnímání, pomoc k tvořivé interakci mezi divákem a zobrazením v jejímž průběhu se divákovi zobrazení odkrývá, kdy stimuluje a podněcuje jeho individuální interpretační schopnosti, představivost a fantazii“ (Kesner, 2000, s. 201).

Na přelomu 19. a 20. století s názorem začlenit muzeum do škol přišel americký filozof a pedagog John Dewey, který chápal muzeum jako nenahraditelný zdroj lidského vědění. V Německu v první pol. 20 století působil muzejní pedagog Adolf Reichwein, jako vedoucí oddělení Škola a muzeum v muzeu v Berlíně, který poukazoval na odbornou

přípravu učitelů, která by měla vést ke kvalitnější spolupráci školy a muzea (Jůva, 2014, s. 7 - 8).

Muzea i galerie se liší svým zaměřením, vystavovanými exponáty, velikostí, historií apod. Mohou se odlišovat i tím, na jakou skupinu lidí jejich aktivity cílí.

Muzeum zaměřovalo své aktivity především na dospělé návštěvníky, což odpovídalo situaci do počátku 20. století, kdy přístup k dětem nerespektoval jejich osobnost. Odlišná situace byla v severoamerickém muzejnictví, kde v USA v roce 1899 vzniklo první dětské muzeum na světě, jehož hlavním posláním bylo poučit děti a rozvíjet jejich zájmy. Primární funkcí těchto muzeí byla podpora edukačních procesů u dětí. V naší republice se v roce 1992 otevřelo Dětské muzeum Moravského zemského muzea v Brně (Jůva, 2014, s. 10).

Za zmínku stojí i muzeum hry v Jičíně, které zajišťuje Regionální muzeum a galerie v Jičíně. „Naše muzeum se silně orientuje na návštěvníka, kterému se zde snažíme vytvořit takové prostředí, ve kterém se bude cítit dobře a vstřebávání informací pro něj nebude nudným, nýbrž nevšedním a neobyčejným zážitkem. Profilujeme se jako „Muzeum hry“, což chápeme především tak, že návštěva muzea má být pro návštěvníka hrou. Hrou objevování informací, hrou vnímání, hrou poznání... „ (Muzeum hry, Regionální muzeum a galerie v Jičíně, 2020).

K většině výstav, které muzeum pořádá, jsou vytvořeny doplňkové edukační programy. Je možné objednat si prohlídku nebo pracovní listy „na míru“. Muzeum vyřizuje pro základní a střední školy předplatné a pořádá i jednorázové dílny k výstavám (Muzeum hry, Regionální muzeum a galerie v Jičíně, 2020).

„Změny, které měly přímé implikace v praxi muzejní pedagogiky, se projevují mimo jiné v pohledu na tento fenomén a jeho praktické využití – v posunu od pedagogiky k učení, od mechanického učení k učení reflektivnímu (reflective learning), od vědomostí jako pevně stanovených pravd k vědomostem zpochybnitelným a v neposlední řadě v posunu od monodisciplinárního přístupu k integraci poznatků jednotlivých oborů“ (Hooper-Greenhill in Jiroutová, 2014, s. 10).

1.4.2 Muzeum - místo komunikace

Umění spojuje společnost, propojuje společenství lidí, jejich sounáležitost, komunitní sdílení. Rolí muzea v životě lidí se bude zabývat následující část kapitoly, která je věnována muzeím.

Muzea hrají důležitou roli i v udržování místních tradic, v pořádání oslav, které podporují komunitní setkávání, kde se lidé střetávají napříč generacemi. „Jen muzeum spoluvytvářené svým okolím – společenstvím v místě svého působení – se může v budoucnu opět stát pro lidi místem významným pro jejich vlastní život“ (Brabcová, 2003, s. 33).

Aspirace zapojit do činnosti muzea komunitu je aktuální muzejní trend. Snaha vnést do návštěvy muzea i emoce, zážitek, možnost si něco vyzkoušet a zažít. Občané se tak podílejí na akcích, které se nekonají jen v muzeu, ale i ve veřejném prostoru, v obci.

V minulém století se ze zájmu o návštěvníka zrodil obor muzejní pedagogika, která je nejvíce rozšířena v německy mluvících zemích (Holman, 2014, s. 20).

Pojetí slova komunita není zcela jednoznačné. Z nejrůznějších definic mě zaujalo tvrzení, že „Komunita je pocit sounáležitosti jejích členů, zájem členů jeden o druhého a o celou skupinu a společná víra, že potřeby členů komunity budou naplněny skrze jejich pospolitost“ (Brabcová, 2003, s. 122). Smysl komunity je spojen s projekty, zaměřenými na místní rozvoj (Brabcová, 2003, s. 123).

Komunitní projekty si možná spíše spojujeme s neziskovými organizacemi. Otázka zní, jak mohou muzea přispět k angažovanosti v komunitním společenství. Muzeum je institucí komunitní svou znalostí přírodně-historického příběhu dané lokality a tím do vztahů mezi občany vnáší ojedinělou, specifickou kvalitu. „V kontextu revitalizace komunity se muzeím nabízejí možnosti ujmout se některé z rolí v komunitních aktivitách nebo projektech a vnést do nich právě onu výše zmiňovanou jedinečnou znalost přírodně-historického kontextu regionu“ (Brabcová, 2003, s. 123- 129).

Impulzy, které vedou k oživení místních aktivit, jsou různorodé revitalizace kulturních tradic, úprava veřejného prostoru tak, aby se lidé měli kde scházet, oživení kulturně-historické památky s pomocí veřejnosti, činnosti občanských sdružení. Všechny tyto proměny mají základ v iniciativě jedince nebo menší skupiny lidí (Brabcová, 2003, s. 123- 129).

Každý člověk je členem společenství lidí. Učení proto nemůže být jen záležitostí jedince, ale i celé společnosti. To, co se jedinec naučí i jeho motivace, je neodmyslitelně spjata s kulturním a historickým kontextem, ve kterém učení probíhá. Veškerá komunikační média (televize, tisk, knihy, muzejní výstavy a programy, internet apod.) představují formy kulturně specifické konverzace, jež ve společnosti probíhá. Jednotlivé skupiny jedinců (jednotlivé společnosti, kultury, státy, apod.) se od sebe liší soubory znalostí, které jsou pro každou skupinu specifické. Lidé obecně zpracovávají lépe takové informace, které jsou jim předkládány konstruktivistickým přístupem (Falk & Dierking in Jiroutová, 2014, s. 13).

„Konstatování o stále rostoucí popularitě uměleckého muzea v soudobé společnosti nachází pevnou oporu ve statistikách návštěvnosti většiny velkých světových muzeí. Na místě je nicméně otázka, jak velký a jak významný je reálný dopad muzeí na život lidí, jaký zážitek svému publiku přinášejí“ (Kesner, 2000, s. 36).

1.5 Edukace

Vzdělávání dětí je hlavním tématem práce. Tato kapitola si klade za cíl objasnit teoretická východiska edukace. Definice vzdělávání existuje mnoho, v některých pojetích vzdělávání a výchovu chápeme jako synonyma. „Vzdělávání takto znamená proces všestranné humanizace a kultivace člověka. Část pedagogů však vzdělávání chápe úžeji než výchovu a omezuje tento pojem pouze na rozvoj intelektové, racionální složky osobnosti vzdělaného jedince“ (Šobánková, 2015, s. 21).

Edukaci můžeme vymezit jako záměrné, cílevědomé a často i institucionalizované působení na rozvoj osobnosti. Edukace se nejčastěji spojuje s intencionálním (přímým) a bezprostředním působením pedagoga na jedince (Jůva, 2014, s. 7) nebo jak definuje (Průcha in Šobánková, 2015, s. 21) „...jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj.“ Edukační procesy současně podněcují i nepřímé podněty, které pozitivně ovlivňují rozvoj osobnosti. Edukaci lze chápat i jako pomoc na cestě životem (Jůva, 2014, s. 7). I z těchto definic je patrné, že vzdělávání nelze spojovat jen se školou, ale i s jinými institucemi, tedy i muzei, která nepochybně přispívají k humanizaci a kultivaci člověka.

S kým a jak probíhá muzejní edukace? Muzejní edukace může být hromadná, frontální nebo může preferovat individuální přístup, který více odpovídá současným trendům ve výuce, které upřednostňují i jiné přístupy ve vzdělávání než hromadnou edukaci. „Obtížně realizovatelný je při tomto způsobu zvláště požadavek rozvíjení tvořivosti a aktivity návštěvníků, stejně jako odůvodněná snaha o prožitkový způsob interakce s muzeálieři“ (Šobánková, 2012, s. 76). V prostředí muzea se lépe uplatní konstruktivistický přístup k učení než tradiční frontální výuka. „Účinně si osvojíme jen takový poznatek, který si sami aktivně zkonstruujeme“ (Brabcová, 2003, s. 67).

Nejdůležitější komponenty edukace – tedy i muzejní edukace dle Skalkové (2007)

- cíle edukace,
- její obsah,
- součinnost pedagoga a žáků (zde návštěvníků),
- metody,
- organizační formy,
- didaktické prostředky,
- podmínky, za nichž edukační proces probíhá.

1.5.1 Galerijní a muzejní edukace

Nejprve bych si položila otázku, proč vzdělávat děti mimo školu. Dalo by se namítnout, že na prostředí, kde se děti vzdělávají, nezáleží. Co mohou muzea/galerie nabídnout jiného než prostředí školy? Čím se muzeum od školy odlišuje? V muzeu pracují specialisté, kteří si hlouběji osvojili konkrétní výsek poznání světa. Znají mnoho detailů a neočekávaných souvislostí. „A na rozdíl od učebnic a školních pomůcek jsou muzejní exponáty smyslově živějším značením skutečnosti, na niž odkazují“ (Brabcová, 2003, s. 66).

K širším souvislostem kontextu galerijní/muzejní edukace se váže i pojem artefiletika. „Artefiletika je reflektivně-tvořivé pojetí výchovy uměním, zaměřené především na výtvarnou kulturu (tj. na výtvarné umění a na estetické stránky hmotné

kultury a přírody). Pojem “artefiletika” je odvozený z latinského “ars, artis” = umění, a řeckého slovního kořene “-fil-”, který vyjadřuje vztah anebo příznivý postoj (např. “mít rád”). V tomto případě se týká tzv. filetického pojetí výchovy (Slavík, 2001, s. 12), které je založeno na respektování osobních zkušeností i potřeb žáků a směřuje k jejich intelektuálnímu a morálnímu rozvoji prostřednictvím reflektivní komunikace“ (Slavík, Škaloudová, 2007).

Obecné zásady galerijní a muzejní edukace

Hlavním zásadám galerijní a muzejní pedagogiky bude věnována pozornost v této kapitole. Interpretovat znalost kurikula příslušných škol a hledání možné synchronizace muzejního obsahu a školního vzdělávání patří do pracovního pole muzejní pedagogiky. Zahrnuje přípravu interních a externích spolupracovníků (lektorů, učitelů, dobrovolníků,...), ale i úpravu prostor pro muzejně pedagogické aktivity, např. koutky, herny, ateliéry...) (Jůva, 2014, s. 10).

Otázkou zůstává připravenost muzeí na edukaci. „Klasické muzejní expozice by měly být vždy provázeny vzdělávacími aktivitami, přizpůsobenými různým učebním stylům a věkovým skupinám návštěvníků. To, že nejsou spojeny se vzdělávacími teoriemi a jejich vývojem a nereflektují je, je velkou překážkou pro začlenění muzeí do vzdělávacího systému“ (Brabcová, 2003, s. 27).

V první řadě je třeba, aby škola rozpoznala vzdělávací a výchovnou hodnotu muzea pro své vzdělávací záměry. Zahrnutí návštěvy muzea do výukového programu každé školy a spolupráce s muzeem by měla být předem koncepčně připravena. Po návštěvě muzea následují aktivity ve škole a poskytnutí zpětné vazby (Brabcová, 2003, s. 29).

Formy muzejní edukace

- Prohlídka expozice s průvodcem – klasická hromadná prohlídka s průvodcem,
- Komentovaná prohlídka – prohlídka doplněná zajímavým komentářem zasvěcených osob,

- Komentovaná prohlídka doplněná aktivitou – umožňuje návštěvníkům zhlédnout expozici s malou aktivizující etudou (výtvarnou, dramatickou apod.),
- Prohlídka expozice s učební pomůckou – individuální prohlídka např. s využitím tištěného, či audio průvodce,
- Přednáška – je typická frontálním monologem přednášejícího, návštěvník je pouze pasivním příjemcem,
- Beseda – zjednodušeně řečeno, výklad doplněný diskuzí či rozhovorem,
- Kurzy, workshopy (tvůrčí dílny) – při těchto aktivitách je možné rozvíjet individualitu účastníků, jejich samostatnost a tvořivost,
- Animace – tato forma muzejní edukace je zvláštní svým spojením intelektuální činnosti s činnostmi „oživujícími“, které navazují na prohlídku exponátu. „Termín animace se nyní objevuje jak v pedagogice, tak v zábavě, která se domnívá mít nějaké vzdělávací funkce. Animační programy v hotelech u bazénu na dovolených nemají s profesionálními edukativními modely pro kulturu nic společného“,
- Zvláštní edukační programy – mimořádné akce muzea, jako je např.: muzejní noc, dny otevřených dveří apod. Podobné akce vytvářejí u dětí osobní vztah k muzeu (Galerijní a muzejní edukace 1, 2012, s. 13).

Muzejní pedagog

Muzejní pedagog tvoří součást muzejní pedagogiky. Jak definovat muzejního pedagoga? V českém prostředí se můžeme setkat s mnoha termíny, které mohou být chápány jako synonyma, nebo jako hierarchicky uspořádaná vnitřní kategorizace této profese. „Nelze hovořit o jediné profesi ani ustálené terminologii, jak už napovídá široká škála současných i v minulosti užívaných označení pro muzejní pedagogické profese v praxi např. pedagog volného času, muzejní edukátor, edukační pracovník muzea, lektor, animátor, kurátor pro edukační činnost, kulturně výchovný pracovník, osvětový pracovník, průvodce atd.“ (např. Brabcová 2007; Šobáňová 2007 in Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 144 – 145).

„Činnost, kterou muzejní pedagog vykonává společně s návštěvníky, je vždy naplněna nějakým obsahem a směřuje k určitému obecnému a specifickému cíli. Z pohledu

pedagoga je edukace realizací dopředu koncipovaného a promyšleného plánu výuky. Pro jeho úspěch pedagog předem didakticky transformuje vědění určité oblasti, které usiluje návštěvníkům předat“ (Šobánková, 2015, s. 22).

Kategorizace muzejně pedagogických pracovníků

- Dozorce má především dohlížet nad prostorem muzejní edukace, případně podat velmi stručnou informaci o expozici,
- Průvodce doprovází návštěvníky určitou muzejní expozicí se zadanou trasou a poskytuje jim informace a odpovídá na dotazy, které mu byly zpracovány nadřízeným muzejněpedagogickým pracovníkem,
- Lektor je zpravidla odborník v určitém oboru, čerpá ze znalosti odborné literatury k tématu a svůj výklad je schopen přizpůsobit specifickým návštěvnických skupin,
- Muzejní pedagog stojí na nejvyšší příčce muzejněpedagogických profesí, je odborníkem v oblasti pedagogiky a oboru daného muzea. Je zodpovědný za celkovou koncepci edukačních programů daného muzea.

Kromě muzejních pedagogů využívají muzea práci externistů, v určitém oboru vysoce kvalifikovaných pracovníků, kteří doplňují výstavu hlubším výkladem problematiky (Jagošová, 2010, s. 144 – 149).

Muzejní pedagogové mají v ideálním případě spolupracovat s učiteli. „Používat netradiční metody, které jsou v galerijním a muzejním prostředí autentičtější než ve škole. Mají se snažit o mnohvrstevnou a multidisciplinární strukturu vyučování v dialogu a prostřednictvím tvorby. Tím se do hry dostává i původní ideál pedagogického konstruktivismu a další konotace – vdechnutí ducha, oduševňování něčeho, autentické učení v kontextech“ (Galerijní a muzejní edukace 1, 2012, s. 13).

Zainteresanost učitele v muzejní a galerijní edukaci považují za nezastupitelnou. Úspěšný proces galerijní a muzejní edukace se skládá ze vzájemně se překrývajících a pomáhajících si složek. První, kde má hlavní slovo učitel, je prekoncept (příprava žáka na návštěvu galerie). Druhou částí je samotný průběh galerijní/muzejní edukace, po níž následuje reflexe – zpětná vazba. „Následuje pokračování a rozvedení hlavních konceptů

programu do tvůrčí výtvarné práce ve škole, eventuálně do delšího projektu“ (Galerijní a muzejní edukace 1, 2012, s. 17).

1.6 Vztah muzea a školy

1.6.1 Rámcový vzdělávací program – základ pro přípravu edukačních programů

Aby byla spolupráce muzea a školy efektivní, musí být oboustranná. Výhodné pro školu i pro muzeum je navázání vztahu a spolupráce se školskými úřady a vyjasnit si, zda bude možné využívat spolupráci s muzeem v rámcových vzdělávacích plánech, případně převést vyučování i mimo školu. (Brabcová, 2003, s. 28).

Obecně závazným rámcem pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP) jsou rámcové vzdělávací programy (RVP). Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Aktualizovaný RVP pro ZV je platný s účinností od 1. 9. 2017.

Rámcové vzdělávací programy například stanovují konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Rámcové vzdělávací programy musí odpovídat nejnovějším poznatkům vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělávání zprostředkovat, a pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného (RVP ZV, 2017, online).

Výtvarná výchova patří do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Tato oblast umožňuje žákům jiné, než pouze racionální poznávání světa, a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu jako procesy i výsledky duchovní činnosti, jako neoddelitelnou součást každodenního života. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu (RVP ZV, 2017, online).

Základem výtvarné výchovy na školách je tvůrčí činnost, vlastní tvorba, emoce a interpretace, které rozvíjejí žákovo myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici, ale i

motorické schopnosti. Každému žákovi tak poskytuje prostor pro jeho jedinečné pocity a prožitky z vlastní tvořivé činnosti nebo z pozorování uměleckých děl.

Jak uvádí Kesner (2000, s. 149) „Různé druhy statických uměleckých děl přitom skýtají prostor pro různé druhy divákovy participace. Především v tradici klasického západního umění se obraz často propůjčuje jako „okno“, jímž je možné přímo vstoupit do jiného světa nebo příběhu a odevzdat se tomuto prostředí.“

Učivo ve výtvarné výchově

Učivo, které vede k očekávaným výstupům, se dělí na tři části: rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků.

Rozvíjení smyslové citlivosti – mezi prvky vizuálně obrazného vyjádření patří linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury, uspořádání objektů do celků, reflexe a vztahy zrakového vnímání ke vnímání ostatními smysly (podnětů hmatových, sluchových, pohybových, čichových, chuťových) a smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskoviny, televize, elektronická média, reklama.

Uplatňování subjektivity - prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, typy vizuálně obrazných vyjádření, přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením a hledisko jejich vnímání (vizuální, haptické, statické, dynamické), hledisko jejich motivace (fantazijní, založené na smyslovém vnímání).

Ověřování komunikačních účinků - osobním postojem v komunikaci, odlišné interpretace vizuálně obrazných vyjádření a jejich porovnávání s vlastní interpretací, vysvětlování výsledků tvorby, záměry tvorby a proměny obsahu vlastních vizuálně obrazných vyjádření (RVP ZV, 2017, online).

Vizuální gramotnost

Rozvoj kompetencí v oblasti funkční vizuální gramotnosti – percepční senzitivity na úrovni každodenní percepce prostředí života a vztahů každého jedince, kulturní habitus, schopnost kritického myšlení, estetické otevřenosti až ke schopnosti vizuální výmluvnosti, působivosti ve vlastní kreativní činnosti (Raney in Fulková, 2002).

„Nejvladnější součástí každého pohledu je stále probíhající zpětná vazba mezi vnímáním vizuálního podnětu a porozuměním tomuto podnětu. Prožitek obrazu vždy zahrnuje snahu o zařazení vnímané skutečnosti do řádu předchozí skutečnosti“ (Kesner, 2000, s. 171).

Z dalších mnoha definic vizuální gramotnosti uvádím tu, kde je vizuální gramotnost vnímání jako kompetence nutná k přežití. Vančát in Uhl-Skřivanová (2014, s. 89) tvrdí, že „Vizuální gramotnost je zatím chápána převážně jako jakýsi způsob obrany před manipulativními sociálními účinky vizuální komunikace, zejména v médiích a reklamě.“

Dle Kesnera (2000) přestává být „vizuální negramotnost“ v dnešním světě jen otázkou kulturního ochuzení jednotlivce, ale bude stále více ovlivňovat i ekonomickou produktivitu jednotlivce a společnosti. Muzea mají schopnost obohacovat naše vizuální schopnosti a napomáhat nám lépe vidět, tím pozitivně ovlivňují naši existenci, ve které přijímání a interpretace vizuální informace a manipulace s obrazovými symboly hrají stále důležitější roli.

Klíčové kompetence – očekávané výstupy

Lepší orientaci a pochopení učiva může pedagog nalézt ve standardech pro základní vzdělávání pro oblast vzdělávání výtvarná výchova. Očekávané výstupy jsou cílem, kterého by mělo být dosaženo, k tomu napomáhají indikátory, které doplňují, zpřesňují očekávané výstupy. Jsou zde zastoupeny všechny tři části očekávaných výstupů. Ilustrativní úloha konkretizuje jednotlivé dílčí cíle.

Očekávané výstupy vedou ke **klíčovým kompetencím**, které by děti měly během edukačního procesu nabýt. Školní vzdělávání vede nejen k získávání vědomostí, dovedností a znalostí, ale formuje i jeho postoje a hodnoty. „Právě tyto znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty se v RVP ZV označují souhrnně jako klíčové kompetence a každý žák je může ve svém životě využít a uplatnit bez ohledu na to, co mu ve škole jde, o co se zajímá a co chce v budoucnu dělat“ (Hučinová, 2005).

Pedagogický program v muzeu obsahuje různé kategorie cílů, které se většinou vzájemně prolínají. Obecné cíle v muzejním prostředí sledují vlastní zaměření muzea i

představy muzejních pracovníků. Dílčí (konkrétní) cíle jsou už jasně formulované a zaměřují se na schopnosti, které by si měl žák osvojit.

Při vytváření edukačního programu sledujeme kognitivní, afektivní i psychomotorickou rovinu edukačních cílů. Každá z těchto rovin má další dílčí edukační cíle. Nejznámější je Bloomova taxonomie kognitivních cílů (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 226 – 227). Jak Kesner dále vysvětluje (2000, s. 153) „...estetická zkušenost je ve své podstatě kognitivním aktem, nelze popřít ani to, že neobyčejný prožitek občas přináší i vidění maximálně oproštěné od vědomé činnosti mysli a soustředěné na smyslový prožitek: na vidění barvy nebo linie stejně jako vzdáleného krajinného horizontu nebo hvězdné oblohy“.

V RVP ZV se jako klíčové uvádějí **kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní**. „Jednotlivé znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které klíčové kompetence obsahují, jsou od sebe pouze pracovně odděleny, aby je bylo možné pojmenovat, aby byly pro učitele přehledné a aby s nimi mohli snadno pracovat. Ve skutečnosti je ovšem zřejmé, že učitel při konkrétních činnostech ve výuce rozvíjí u žáků více složek kompetencí najednou, protože to odpovídá přirozenému a spontánnímu učení žáků“ (Hučínová, 2005).

Mezipředmětové vztahy

Vhodným způsobem pro osvojení klíčových kompetencí žáků můžeme aplikovat například projektové vyučování, které navzájem propojuje jednotlivá průřezová témata.

Mezipředmětové vztahy jsou v kurikulárních dokumentech označovány jako průřezová témata (osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, multikulturní výchova, k myšlení v evropských a globálních souvislostech, environmentální výchova, mediální výchova).

Pedagogický slovník vymezuje mezipředmětové vztahy jako „...vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty, chápání příčin a vztahů přesahujících předmětový rámec, prostředek mezipředmětové integrace. V předmětovém kurikulu jsou vyjadřována v

učebních osnovách jednotlivých předmětů jako tzv. mezipředmětová témata. Progresivním trendem v zahraničí je řešení mezipředmětových vztahů na úrovni kurikula jako celku“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 118 - 119).

Pedagogický slovník charakterizuje mezipředmětové vztahy jako „vazby mezi jednotlivými vyučovacími předměty přesahující předmětový rámec, podporující pochopení souvislostí dílčích obsahů, prostředek integrace obsahu vzdělávání.“ Ve vzdělávacích programech jsou označovány jako samostatná průřezová témata a zdůrazněny jejich vazby na obsahové oblasti, které se realizují ve výuce různými formami (např. projektové vyučování (Průcha, 2008). Implementováno do praxe: integrace se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět, v tematických okruzích např. Rozmanitosti přírody, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Místo, kde žijeme nebo Český jazyk a literatura, dramatická výchova, kde se objevují výrazové prostředky, slovní zásoba, estetika jazyka a námět a to v takovém zadání výtvarného úkolu, kdy se žák v rámci výtvarného úkolu věnuje vlastní literární tvorbě a stále tento úkol spadá pod výtvarnou výchovu nebo je naopak literární tvorba základem pro žákovo výtvarné tvoření (RVP ZV, 2017, online).

S tím souvisí v současné době stále aktuálnější téma vzdělávání menšin v našich školách a s ním spojená multikulturalita, kdy se v rámci inkluzivního vzdělávání podporuje kooperace a tolerance k odlišnosti. Multikulturalitu můžeme chápat např. jako proces, v němž si člověk utváří obraz o shodách a rozdílech své kultury a kultury jiných, učí se regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur. Brát odlišnost jako něco, co obohacuje naše myšlení. Předpokladem pro vytvoření tohoto prostředí je uvědomění si a respektování odlišnosti a přijetí odlišnosti jako pozitivního jevu (Krejčová, Kargerová, 2003). Fulková vysvětluje: (2012, s. 14): „Pokud vůbec, pak lépe se prosazují programy pro školy, děti a studenty ze standardních, neproblematických typů škol. Kulturní instituce, alespoň u nás, neinvestují do specializovaných studijních a tvůrčích programů pro seniory a skupiny návštěvníků se speciálními potřebami; o inkluzi ve vzdělávání se lépe mluví, než abychom se pustili do systémového řešení.“

1.6.2 Typy edukačních programů

Zformovat edukační program nelze bez informovanosti o typech těchto programů a jejich tvorbě. Následující kapitola teoretické části práce informuje o rovinách těchto programů a věnuje se i jejich primárním charakteristikám.

Diskurzivní model edukačních programů

Diskurz z fr. discours, rozprava, přednáška, od lat. dis-currere, pobíhat sem a tam, rozebírat v řeči) znamená v běžné řeči rozpravu, pojednání nebo výklad o určitém tématu, a to buď ve formě dialogu několika mluvčích, nebo monologu. Co znamená pojem diskurz pro tvorbu edukačních programů, nalezneme v Metodice II z roku 2013. Odkazuje ke konstruktivistickým pedagogickým přístupům a rozumíme jím nejen rozpravu nebo promluvu, ale také „symbolický řád a režim, který usměrňuje a určuje, jakými způsoby je interpretován a reprezentován – v nejširším slova smyslu – svět.“ Pro galerijní a muzejní pedagogiku má diskurzivní pole výpovědi význam zásadní, protože umožňuje zahrnout výpovědi všech žáků a také jako koncept výpovědi jako obsahové domény pro tvorbu edukačních programů (Metodika II, 2013).

Kromě třístupňového modelu vzdělávacích programů existuje také jednostupňový a dvoustupňový model. Nejméně účinný je **model jednostupňový**. V takovém případě si učitel vybere edukační program z nabídky muzea, na něj přivede své žáky a touto návštěvou končí galerijní vzdělávání. V **modelu dvoustupňovém** by na návštěvu galerie/muzea mělo navazovat pokračování ve škole.

Jako promyšlená vazba mezi školní výukou a galerijní/muzejní edukací je **model třístupňový**, který má minimálně tři fáze. „Kulturní vzdělávání je procesem „pomalého myšlení“ a je vázáno na osobnostní zrání žáků a na systematizovanou výstavbu poznatků v oblasti percepce, interpretace a individuálního rozvedení témat, která se vynořují při vyučování v galerii nebo v muzeu“ (Metodika II, 2013).

Marie Fulková přirovnává galerijní a muzejní vzdělávání k profesionálně vedené výuce, nejde o žádný odpočinek, jak shrnuje Miroslava Kafková v další části rozhovoru (2012, s. 17 – 18). Úspěšný proces galerijní a muzejní edukace má důležité složky, které se ale vzájemně překrývají a pomáhají si. První je prekoncept, ve které učitel své žáky na

program připravuje, tato část je nepostradatelná, žáci pak přicházejí do galerie s jistým očekáváním, které je zprostředkované učitelem. Druhou vrstvou je samotný průběh galerijní/muzejní edukace. Poslední je reflexe, zpětná vazba, kde je důležitá úloha učitele, aby zpracoval informace a dojmy z edukace do výuky, například jako zdroj pro další vzdělávání. Nakonec následuje rozvedení hlavních programů do tvůrčí výtvarné práce ve škole.

Třístupňový časový model vzdělávacích programů

První fáze připravuje žáky ve školní výuce na návštěvu galerie/muzea. Pracuje s žákovskými prekoncepty, akcentuje vztah vzdělávacího programu a školní výuky.

Ve **druhé fázi** probíhá vzdělávací program přímo v muzeu/galerii. „Zde se již operuje s žákovskými prekoncepty přímo ve vztahu k výstavě, k jednotlivým nebo vybraným exponátům a ve vztahu k dalším konceptům tematizovaným výstavou“ (Metodika II, 2013).

Ve **třetí fázi** navazuje pedagog ve školní výuce na tematizované obsahy ze vzdělávacího programu. Volně navazuje na vzdělávací program z výstavy, např. tematickými nebo metodickými řadami, výtvarným projektem nebo mezipředmětovou výukou. Tato výuka by měla být postavena zejména na aktivní tvorbě dětí, tvořivé výtvarné činnosti. Tvorba jako proces a výsledek přinášející hodnoty bývá vztahována ke konkrétní problematice. Je spojována s očekáváním originálního výsledku, v němž je spatřován jeho smysl. Tvořivost je spojována s činnostmi, které vytvářejí hodnoty. Jak uvádí Štěpánová v článku Jak „zabít“ tvořivost podle (UNESCO, 2006, 2010; NACCCE, 1999): „Tvořivost je definována jako klíčová dovednost nutná pro 21. století. Je jí přisuzována stejná důležitost jako čtenářské či matematické gramotnosti a v závazných dokumentech evropského vzdělávání hraje významnou úlohu“. Jak definuje (Křivohlavý, 2004; Königová, 2006 in Štěpánová) „Tvořivý jedinec bývá charakterizován potřebou překonávat normy, zvyky, tradice, je spojován s individualismem. Tyto výrazně extrovertní rysy zastíňují méně nápadné aspekty tvořivosti, které jsou součástí každodenního života, avšak z hlediska jedince jsou velice významné. Jedná se o schopnost pružně reagovat na změnu, tvořivě improvizovat, přizpůsobovat, aplikovat i pozitivně prožívat skutečnost a radovat se.“

Učivo dle RVP pro ZV a rozvoj klíčových kompetencí predikuje tvůrčí činnost dětí. „Klíčové jsou prekoncepty, které vyvstaly v reflexi vzdělávacího programu, komparace žákovských prekonceptů v reflektivním dialogu, snaha o formulování změn ve zkušenosti žáka, v posunech ve struktuře poznatků a jejich shrnutí“ (Metodika II, 2013).

Vývoj dětského výtvarného projevu rezonuje v tvůrčím procesu a jejich autenticita podněcuje k naplnění výukových cílů. Období okolo 7. – 8. roku dítěte je období tzv. vizuálního realismu. V tomto období nastávají ve výtvarném projevu děti změny, které jsou důsledkem změn struktury dětského myšlení. Projevuje se to např. u figur, snahou vytvořit sugestivnější situace, vyjádřit pohyb. Dítě však nepracuje pod bezprostředním vlivem skutečnosti – omezuje je charakter fixovaných představ a charakter vypracovaných grafických typů. K formám abstraktního myšlení se dostává až později (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 60 – 61).

Podle T. Kulky (2014) po fázi čmárání a symbolů, které charakterizuje jako určitý stereotyp, následuje fáze, kdy přichází ke slovu dětská fantazie a tvořivost. V této fázi u dětí obdivujeme jejich spontánnost, invenci a individuální přístup. V jejich tvorbě jsou již patrné principy, které jsou typické pro umění. Často nám připomenou styl moderních umělců. Pak následuje stádium stagnace, útlumu fantazie, které dle T. Kulky (2014) může být způsobeno užíváním šablon. Spontánnost projevu nahradí přejaté stereotypy a normy.

Konstruktivistický přístup – diskurzivní model vzdělávání

„V muzeu se návštěvník učí nejen z textových pomůcek, ale přímo z autentických předmětů a právě zde se více uplatňuje „badatelský přístup“ a ne přebírání hotových poznatků“ (Lord, 2007 in Jiroutová, 2014, s. 16).

Konstruktivistický přístup ve tvorbě edukačního programu jsem zpracovala podle Brabcové (2003, s. 75 - 78).

- analýza základní pojmové struktury učiva – učitel musí na počátku práce přesně vědět, co si mají žáci osvojit,

- analýza dětských mentálních prezentací nebo prekonceptů – učitel by měl znát žákovské představy o připravovaném tématu. Tyto představy však musí učitel u dětí vyvolat a zafixovat. Na I. stupni základní školy se doporučuje analyzovat odpovědi na tzv. hyperkonkrétní otázky, tedy „jednoduché“ otázky typu „Proč prší?“. Tato část může fungovat v třífázovém modelu učení (E-U-R) jako část motivační,
- identifikace tzv. epistemologických překážek – zmapování hlavních poznávacích překážek v uchopování pojmů dětmi,
- definování specifických cílů vyučovací jednotky – stanovení konkrétních cílů,
- vytváření vhodných vyučovacích situací – výběr materiálů, pomůcek, kritéria hodnocení,
- fáze hodnocení – učitel musí vyhodnotit, jak bylo cílů dosaženo,
- celý postup lze nazvat didaktickým kruhem.

O konstruktivistickou pedagogiku se opírá i objektové učení. Tvoří základ všech disciplín vzdělávání v muzeu, protože využívá pro učení muzejní sbírky. Každé učení využívá předměty, které se nacházejí kolem nás, ale objektové učení se zaměřuje pouze na předměty, které se uchovávají ve sbírkách muzeí a galerií. Cílem objektového učení je porozumění tomu, co a proč muzeum uchovává a vystavuje ve svých sbírkách. Velký potenciál muzeí je také v podněcování k rozvíjení vyšších intelektuálních schopností. Žáci se mohou pokusit muzejní předmět popsat, analyzovat a interpretovat. „Objektové učení dovoluje využít všech smyslů i intelektuálních schopností k pozorování, rozvoji představivosti, tvoření hypotéz, hodnocení, klasifikování, shromažďování a zpracovávání informací, které slouží k interpretování objektu“ (Brabcová, 2003, s. 382 - 383).

1.6.3 Didaktika tvorby edukačního programu

Edukace je složitý proces a pedagogické uvažování a jednání obsahuje několik fází. Uvádím zde cyklus pedagogického uvažování a jednání podle L. S. Shulmana, amerického vědce, který zavedl pojem didaktické znalosti obsahu, který zahrnuje dvě nedílné složky:

- složky obsahové (učivo, obsah edukace),
- složky didaktické (zprostředkování obsahu edukace žákům).

Cyklus pedagogického uvažování podle L. S. Shulmana

- porozumění – pedagog rozumí učivu, jemuž má vyučovat,
- transformace – převedení učiva tak, aby bylo srozumitelné žákům, má čtyři kroky: příprava, reprezentace (v muzejní edukaci jde především o volbu vhodného exponátu), výběr edukačních forem a metod, výběr nejvhodnějších přístupů a strategií, přizpůsobení učiva žákům (jejich specifickým potřebám),
- vlastní vyučování,
- hodnocení – ověření, zda žáci porozuměli obsahu edukace,
- reflexe,
- nové porozumění- cyklus se uzavírá a rozbíhá se jeho nový počátek upraveno podle Šobáňové (2012, s. 121 – 122).

Pedagog má přehled o aktuálních nabídkách galerií a muzeí, vybírá vhodné výstavy, které navštěvuje před uskutečněním vzdělávacího programu. Nalézají využitelné vzdělávací obsahy z výstavy, formuluje jejich kontexty a transformuje je do edukačního programu. Přípravuje žáky na návštěvu výstavy a realizaci vzdělávacího programu. Promyslí dostatečnou časovou dotaci pro návštěvu výstavy a pro následnou výuku ve škole (Šobáňová, 2012, s. 117 – 119).

Málokteré muzeum disponuje vlastními vzdělávacími strategiemi, muzejní pedagog nemá žádnou oporu v oficiálních dokumentech. Při plánování muzejní edukace by měla

být stanovena cílová skupina a analýza potřeb skupiny, reakce na požadavky návštěvníků a orientace v potřebách cílových skupin, pro něž bude konkrétní program vytvářen. (Šobáňová, 2012, s. 117 – 119).

Učitel má oproti muzejnímu pedagogovi výhodu. Opírá se o RVP (ŠVP), zná očekávané výstupy z jednotlivých předmětů i klíčové kompetence, orientuje se v požadavcích na školní výuku dle RVP – disponuje znalostmi učiva příslušných předmětů.

Logickou a činnostní strukturou programu disponuje i třífázový model učení, používaný metodou **kritického myšlení**, charakterizovaný třemi fázemi - (**E-U-R**):

- **Evokace** – úvodní fáze, jejímž hlavním účelem je motivace a aktivizace žáka. V této fázi je důležitý prekoncept, tzn. získání informací o úrovni poznání, vědomostí o daném tématu.
- **Uvědomění si významu** – jedná se o fázi získání nových informací a práce s nimi, konfrontace se svými dosavadními znalostmi
- **Reflexe** – důležitá, závěrečná fáze, která by se neměla opomíjet. Nové poznatky se upevňují a vedou k tomu, aby si návštěvník muzea (žák) cíleně uvědomil, jaké nové znalosti, postoje a dovednosti získal (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 226 – 227).

Didaktické prostředky

K dosažení stanovených edukačních cílů je nutné použít vhodné didaktické prostředky. Jedná se o materiální předměty a vybavení, které napomáhají dosažení edukačních cílů ve spojení s vhodnou vyučovací metodou a organizační formou výuky (Maňák, 1995 in Šobáňová, 2012). „Vstřícné pojetí je typické nejenom pro artefietiku, ale i pro jiné obory výchovy uměním. Je založené na plánování výuky podle námětů. Nesměřuje k detailnímu stanovení cílů, ale zabývá se spíše obecnými, komplexními cíli. U žáků rozvíjí především tvořivost a emoční inteligenci, tj. zejména sociální, etické a estetické dispozice“ (Slavík, Škaloudová, 2007).

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými klasifikacemi didaktických prostředků či pomůcek (Malach, 1993 in Šobánková, 2012) rozlišuje tyto didaktické prostředky:

- učební pomůcky (např.: originální předměty, textové pomůcky, výukové pořady a programy),
- technické výukové prostředky (auditivní, vizuální a auditivní technika),
- organizační a reprografická technika (kopírovací technika, počítačové sítě, fotolaboratoře),
- výukové prostory a jejich vybavení (učebny),
- vybavení učitele a žáka.

Nedílnou součástí edukačního programu jsou edukační (učební) materiály (různé formy a typy vzdělávacích prostředků užitých během výstavy v galerii/muzeu). V následujícím odstavci uvádím příklady edukačních materiálů a přístupů (Metodika I, 2013).

Pracovní listy a sešity – tyto materiály mohou být i volně ke stažení prostřednictvím webových stránek. Profesionální pracovní listy by měly ukazovat, kam se může v souvislostech výuka dále rozvíjet např. v projektovém vyučování ve škole a sloužit jako vhodné náměty k výtvarné práci. Edukační materiály musí mít vazbu na příslušné RVP, do kulturních aktivit vtahovat i rodiče a širší veřejnost. Práce s rodičovskou veřejností by měla být koncipována v programu. Vizuální atraktivita a kvalitní grafická úprava edukačních materiálů je výhodou, jak uvádí Šobánková (2012). Opravdové profesionální pracovní listy mají i zajímavou a atraktivní vizuální podobu, obsahují ilustrace i reprodukce exponátů. Jsou-li součástí edukace také aktivity performativního a dramatického charakteru, je třeba pro ně najít vhodné prostory. Pokud to prostor galerie dovoluje, je možné naplánovat do prostorového řešení výstavy přímo tzv. aktivní zóny, v nichž jsou činnosti podobného charakteru návštěvníkům výstavy umožněny.

„Využití vhodných edukačních prostředků by mělo být funkční součástí každé edukace, tedy i té muzejní“ (Šobánková, 2012, s. 107). Funkční zapojení nápaditých pomůcek funguje jako výrazně motivační efekt pro návštěvu muzea.

„Zcela speciální pomůckou v muzejní edukaci představuje tzv. **muzejní kufřík**. Je to v podstatě soubor didaktických pomůcek, uložený v kufříku, který návštěvník obdrží při vstupu do expozice či při počátku edukačního programu“ (Šobánková, 2012, s. 105).

Další typy edukačních materiálů a přístupů jsou i tzv. **bílé desky** (didaktické, informační a metodické materiály pro učitele), projekce filmů, aktivní zóny ve výstavě, digitální hry, objekty určené k haptickému a jinému smyslovému vnímání, herní zóny, komentované prohlídky, přednášky pro pedagogy, výtvarné dílny, performativní aktivity ve výstavě a jejich scénáře aj.

Reflexe

„Reflexe a evaluace má formující a motivační funkce ke vztahu k osobnosti žáka a učitele (muzejního/galerijního pedagoga). **Reflektivní dialog** považujeme za základní podmínku vytváření významu kulturního vzdělávání“ (Metodika I, 2012). Jako základní podoby reflexe jsou uváděny: verbální (mluvená, písemná), výtvarná nebo jiná umělecká reflexe, reflexe individuální nebo skupinová. Tzv. reflektivní otázky jsou součástí reflektivního dialogu, který může probíhat jak mezi žáky a učitelem, tak mezi žáky. Reflektivní otázky by měly být předem připravené a měly by postihnout základní problémy vzdělávacího obsahu programu „měly by žákům pomoci formulovat co, jakým způsobem a v jakých souvislostech se naučili“ (Metodika I, 2012). Nebo jak uvádí (Galerijní a muzejní edukace 1, s. 21) „Výstavy a vzdělávací programy poskytují ideální východiska k emotivním a jedinečným zážitkům, následným kritickým reflexím a k hledání souvislostí.“

Důležitou složkou reflexe je také dokumentace vzdělávacího programu. Dokumentace může mít různé podoby (fotodokumentace, audio a video dokumentace, pozorování a záznam z pozorování, reflektivní bilance muzejního nebo školního pedagoga) (Metodika I, 2012).

Schönovo pojetí reflexe je alternativou k přístupům uznávaným v americké pedagogické komunitě. Inspiraci hledá v procesech, implicitně obsažených v uměleckých, intuitivních procesech tvorby v situacích vyznačujících se nestabilitou, nejistotou, jedinečností nebo konfliktností. Donald Schön k pojmu reflexe vysvětluje: „...že procesy, na kterých stojí „vědění v činnosti“, jsou vlastně tzv. procesy „reflecting-in-action, nebo reflecting-in-practice“, tedy „reflektování v činnosti“, „reflektování uprostřed konání“. Takto pojatá reflexe je spojena s takovými schopnostmi, jako jsou schopnost cítění (feeling) ve smyslu nedefinovatelného „pocitu“, vidění (seeing) ve smyslu pozorování a všímání si (noticing) toho, co právě děláte. Důležitá je schopnost nebo připravenost poučit se z toho, co jsme pociťovali, čeho jsme si všimli, co jsme zpozorovali a následně pak „inteligentně“, což zahrnuje jak racionálně, tak intuitivně uspořádat své jednání či konání.“ V konstruktivistickém modelu učení reflexe poslouží jako evokace dalších problémů, se kterými se žáci v učebním procesu setkávají. Závěrečná reflexe navozuje další otázky, na které je třeba hledat odpovědi, slouží k dalšímu rozvíjení tématu – výtvarného problému. K naplnění tohoto úmyslu slouží mimo jiné i **reflektivní dialog**.

Podle J. Slavíka jak uvádí Podlipský (2010) je „cílem reflektivního dialogu:

- 1) poskytnout aktérům příležitost k výpovědi o pocitech a dojmech, které provázely výrazovou hru,
- 2) nacházet co nejvýstižnější slova (příp. doplněná jinými výrazy) pro osobně důležité stránky zážitků navozených výrazovou hrou,
- 3) ujasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry a porovnávat jej s pohledy ostatních jejích účastníků,
- 4) uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích mezi různými lidmi a dekontextualizovat nabyté zkušenosti,
- 5) na základě vzdělávacích motivů poznávat souvislosti mezi projevy vlastní výrazové hry a jinými uměleckými (kulturními) projevy,
- 6) řešit případné vnější nebo vnitřní nezdary a nepohody, které vznikly v průběhu výrazové hry, ale také se podělit s ostatními o radost z vydařeného díla,
- 7) vyzkoušet, posuzovat a promýšlet varianty těch momentů výrazové hry, které jsou pociťovány jako velmi důležité pro poznávání, anebo málo uspokojivé nebo málo završené“ (Slavík, 2004, s. 235 in Podlipský, 2010).

Pro samotnou analýzu je více zřetelný, a proto snáze vyhledatelný, reflektivní dialog, který probíhá po akci (po výrazové hře):

„Reflexe po akci je zkoumavý návrat k tomu, co bylo zažito v nitru výrazové hry. Skládá se ze dvou navzájem neoddělitelných složek:

(1) ze zpětného pohledu tvořícího a prožívajícího člověka na své vlastní aktivity, postoje a záměry (individuální složka) a

(2) z porovnání vlastního zážitku se zážitky ostatních lidí v podobné situaci (sociální složka). Úkolem reflexe po akci je zpřítomnit a interpretovat původní zážitek za pomoci různých druhů výrazu, prozkoumat jej za pomoci jazyka o hře nebo jazyka nad hrou a vyložit jej v kontextu osobním, sociálním a kulturním“ (Slavík, 2004, s. 237 in Podlipský 2010).

Příprava vyučovací jednotky

Příprava vyučovací jednotky vyžaduje pečlivou přípravu. Kyriacou in Šobáňová (2012, s. 122 - 123) považuje za klíčové tyto prvky:

- výběr výukových cílů,
- výběr činností a rozvržení edukační jednotky (metody, organizační formy),
- příprava pomůcek (materiály, nácvik technologie či postupu),
- rozhodování o způsobu hodnocení žáka (zda bylo dosaženo stanovených cílů).

Autoři Kalhous, Obst a kol in Šobáňová (2012, s. 123) navrhují klást si při přípravě na edukační proces tyto otázky:

- Jaké cíle si kladu? Co chci dosáhnout? Čeho zamýšlím dosáhnout?
- Jakými prostředky chci těchto cílů dosáhnout? (obsah edukace, metody, didaktické pomůcky, metodický postup)
- Jaká zvláštní didaktická hlediska je třeba zohlednit? (individualizace edukačního programu, predispozice návštěvníků)

- Jaké výchovné možnosti se zde nabízejí? (aspekt výstavy pro utváření kolektivní paměti, vytváření etických postojů, hodnot)
- Jak zajistit organizaci edukačního programu?
- Kolik času si vyžádají jednotlivé fáze edukačního programu?
- Jak budu zjišťovat, zda došlo ke splnění cílů? (hodnocení, evaluace, reflexe)

Převzeno do „řeči“ muzejní edukace upraveno dle Šobáňové (2012, s. 124 – 125).

✓ **Před edukačním programem:**

- motivace – proč právě toto téma, jaké příležitosti ke kritickému myšlení nabízí,
- cíle – co konkrétního se návštěvníci naučí, jak s tím mohou dále naložit,
- nezbytné předchozí znalosti a dovednosti – co musí návštěvníci předem znát, aby měl pro ně program smysl,
- hodnocení – důkazy o tom, čemu se návštěvníci naučili,
- pomůcky a časové rozvržení,
- týmování – jak budou případně návštěvníci rozděleni do skupin.

✓ **Vlastní edukační program**

- ✓ **Po absolvování programu:** Jaké další činnosti může program vyprovokovat? Jaké další otázky?

Nezbytná pro přípravu edukačního programu je pedagogova informovanost o **typologii dětí a individuálních rozdílech ve výtvarné práci žáků**. Při plánování tvůrčí aktivity žáků střídat výtvarné činnosti tak, aby se zapojily pokud možno všechny typy. Znalost typologie žáků se vztahuje i k závěrečnému hodnocení – reflexi.

Jako příklad uvádím typologii podle inklinace k určitému způsobu technického provádění a volby výtvarných prostředků (Trojan). Tato typologie vychází z výtvarně pedagogické praxe.

- Grafický typ: lépe se vyjadřuje kresbou a lineárním řešením, černobíle, preferuje obrysové řešení,
- Malířský typ: inklinuje k citově barevné skvrně, užívá nezvyklé tóny, myslí nejdříve v barvách, pak ve tvarech,
- Plastický typ: dobře kreslí, nerad pracuje s barvou, myslí především na prostor, objem a tvar,
- Výtvarně-konstruktivní typ: dobře kreslí, má fantazii, představivost a schopnost kombinovat, precizní provedení převažuje nad výtvarností (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 124 – 125).

2 Praktická část

2.1 Cíl praktické části

V praktické části jsem zjišťovala, jaké benefity poskytuje žákům a pedagogům třífázový edukační model muzejního a galerijního vzdělávání. Výzkumný vzorek tvořili žáci prvního stupně ze dvou základních škol v okrese Česká Lípa. Jak jsem zmiňovala v úvodu práce, byla jsem nucena tuto část modifikovat. Data získaná tímto šetřením by tak nebyla relevantní pro verifikaci výzkumných otázek, které jsem si původně chtěla vytyčit. Cílem šetření se tak stalo vytvoření edukačních programů a jejich zacílení na ověření v praxi malou skupinou žáků a jejich co nejefektivnější využití. Vsadit umění do spojitosti s regionem a vytěžené informace systematicky přidat do známých souvislostí. Jednotlivé roviny programů aplikovat do širších kontextů v osobnostním i sociálním rozměru s cílem naplnit výukové cíle a zformovat vzorovou přípravu na hodinu. Rozvíjet klíčové kompetence žáků, jejich dovednosti, postoje a hodnoty.

2.2 Edukační programy

Edukační programy byly postaveny na modelu **E-U-R** (třífázový model učení evokace-uvědomění-reflexe) a vycházejí z principů konstruktivistického vzdělávání. Z hlediska edukačního potenciálu by měly reflektovat nároky RVP a rozvíjet klíčové kompetence žáků. Programy využívají interaktivních forem muzejní edukace a zážitkové pedagogiky. **Bloomova taxonomie kognitivních cílů** (Bloom 1956, Anderson, Krathwohl 2001, Byčkovský, Kotásek 2004 in Tomková, 2007, s. 14 – 15) rozlišuje procesuální a obsahovou stránku při vymezení cílů. Zahrnuje jak dimenzi kognitivních procesů, tak dimenzi poznatků. Kognitivní procesy tvoří myšlenkové operace nižšího řádu - zapamatovat si, porozumět (pochopit) a aplikovat. Do myšlenkových operací vyššího řádu se vztahují pojmy analyzovat, hodnotit a tvořit (syntéza). Zapamatování a porozumění se váží k přípravným fázím kritického myšlení. V kritickém myšlení se uplatňují především vyšší kategorie Bloomovy taxonomie, tj. analýza, hodnocení a syntéza.

Výukovými cíli se ve své dizertační práci zabývala i Zuzana Fišerová z Katedry výtvarné výchovy Univerzity Karlovy v Praze, která ve své práci reviduje některé

zavedené náhledy na cíle výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. Ve své práci (2015, s. 82) uvádí: „Z významněji zastoupených cílů VV, na nichž se všichni účastníci výzkumu shodli, jsou Rozvoj tvořivosti (kreativity) a Rozvíjení, používání fantazie. Při selektivní fázi kódování byla většina z kódovacích jednotek z těchto kategorií zařazena do skupiny vyšších kognitivních cílů, ačkoli je možné, že je jako kognitivní jednotliví účastníci výzkumu nechápou. Druhý stupeň kódování ukázal, do jakých oblastí jsou cíle výtvarné výchovy zaměřeny. Největší část cílů VV se tak, jak je uvádějí účastníci výzkumu, zaměřuje na oblast (výtvarných) technik. Učitelé, kteří se účastnili výzkumu, považují za velmi podstatné cíle VV z oblasti estetického vnímání a cítění, studenti učitelství zas cíle z oblasti (jemné) motoriky a z oblasti relaxační, psychohygienické...“

2.2.1 Edukační program - Centrum textilního tisku Česká Lípa (CTT)

Edukační program byl realizovaný v Centru textilního tisku v České Lípě. Do edukačního programu se zapojily dvě třídy 1. ročníku „Základní školy Špičák“

➤ *Základní škola Česká Lípa, 28. října 2733 (Základní škola Špičák)*

Název školy: Základní škola Česká Lípa, 28. října 2733, příspěvková organizace

Adresa školy: 28. října 2733, 470 06 Česká Lípa

Kontakty

Telefon: 487 825 179, 487 823 964

Fax: 487 714 818

Email: skola@zs-spicak.cz

www: www.zs-spicak.cz

Základní škola poskytuje základní vzdělání. Škola je zaměřena především na výuku základů informatiky a počítačové gramotnosti. ZŠ navštěvuje 768 žáků, v každém ročníku jsou 3 - 4 třídy, na škole je zaměstnáno 66 pedagogických pracovníků. Školu navštěvují převážně žáci z největšího českolipského sídliště Špičák (Základní informace o ZŠ Špičák, 2020).

Historie CTT

Historie textilní výroby v Čechách

Praktická část je těsně spjata s regionální historií severních Čech, které jsou proslulé textilním průmyslem. První známky textilní výroby v Čechách jsou zaznamenány v 9. století, nárůst severočeského soukenictví se datuje do 17. století a stále více zboží se vyrábělo pro export. K podstatným obdobím v historii rozvoje se řadí i 19. století, kdy v severních Čechách vznikaly textilní manufaktury, které patřily k největším na celém území Rakousko-Uherska. Díky vysoké jakosti a pestrosti barev i rozmanitosti vzorů získaly svůj věhlas v celé Evropě i v zámorí. Textilie z dílen severočeských tkalců zdobily i samotný císařský dvůr.

Po 2. světové válce byla většina českých i moravských tkalcoven i přádelen znárodněna. Po roce 1989 došlo k úpadku mnoha textilních firem (Historie textilní výroby, 2020).

CTT spadá pod organizaci Kultura Česká Lípa, příspěvková organizace; CTT a Hrad Lipý Česká Lípa. Než představím edukační program, který nabízí Centrum textilního tisku, považuji za podstatné informovat o historii tohoto centra a ve zkratce i o historii zpracování a potisku textilu na území Českolipska. Součástí edukačního programu je i seznámení s exponáty a kulturně-historickým dědictvím našeho regionu.

Centrum textilního tisku, muzeální expozice, která poskytuje návštěvníkům možnost seznámit se interaktivní formou s historií kartounářství v České Lípě a různé varianty potiskování textilu, se nachází v sousedství Vodního hradu Lipý, který byl založen rodem Ronovců koncem 13. století v údolí řeky Ploučnice.

Expozice Centra textilního tisku v České Lípě vznikla v letech 2009 – 2011. Návštěvníci zde mohou zhlédnout cenné historické artefakty i se aktivně zapojit do tvůrčího procesu textilního tisku. Historická expozice představuje dědictví kartounek na Českolipsku. Hlavním exponátem jsou nově zrestaurované vzorníky, které jsou doplněny o tiskařské formy a hotové výrobky.

Historie výroby a zpracování textilu sahá v České Lípě až do středověku. „Největšího rozmachu však výroba a zpracování textilu v České Lípě dosáhla v období od

konce 18. do poloviny století 19., kdy se Českolipsko stalo jedním z významných evropských center výroby textilu, zejména barvení a především kartounkářství neboli potiskování“ (Centrum textilního tisku – historie, 2018).

Interaktivní expozice přibližuje formou aktuální techniky potiskování textilu a nabízí možnost si tyto technologie přímo vyzkoušet. Výběr technologií navazuje na tradiční tiskařské techniky, ale zároveň reflektuje i nejmodernější způsoby potisku textilu. Součástí expozice je i videoprojekce prezentující historické i současné potiskování textilu (Centrum textilního tisku – historie, 2018).

V kartounkách pracovali lidé různých profesí. Na tvorbě vzoru se podíleli malíři, vzorkaři, kreslíři. Ti předali návrh vzoru formíři (formaři, dřevaři forem, vzororytci), který vyrobil formu. S formami pak pracovali tiskaři.

Nejstarší formy byly celodřevěné, které se skládaly ze dvou, tří nebo pěti slepených desek. Do vrchní desky z kvalitního dřeva vytvořil formíř vzor.

Ruční potisk látek byl vždy tisk z výšky, proto formíř vytvořil na desce reliéf (Dřevěné potiskovací formy, 2020).

Edukace

➤ Příprava na návštěvu muzea

První část třífázového modelu galerijní edukace probíhala ve škole. Žáci byli konfrontováni se svými prekoncepty i s prekoncepty svých spolužáků.

„Jedinečnost, s níž každý žák pojímá různé obsahy lidského bytí, označujeme termínem **prekoncept**. Žák se poznatkově opírá o soustavu svých prekonceptů, z nichž čerpá porozumění pro všechno, s čím se v životě setkává. Obsah těchto prekonceptů se dá interpretovat z jeho různých výrazových projevů, slovních i mimoslovních“ (Slavík, Škaloudová, 2007).

Jaké zkušenosti mají děti s návštěvou galerie nebo muzea? Mají povědomí o pojmu galerie nebo muzeum? Co se v těchto prostorách nachází, co zajímavého tady mohou objevit? Na potenciál dětských znalostí o této tématice jsem zacílila v úvodní pasáži pracovního listu. „V konstruktivistickém pojetí výuky je žák hlavním aktérem učení. K učení je vnitřně motivován, aktivně pracuje se svou zkušeností a prekoncepty (tj. všemi představami o všem, co souvisí s novým úkolem a obsahem), s novými informacemi a

dalšími podněty, přemýšlí, objevuje, diskutuje, spolupracuje, tvoří a přetváří (rekonstruuje), uvědomuje si své myšlenkové a učební procesy, v učení nachází smysl a stává se za své učení spoluzodpovědným“ (Tomková, 2007, s. 18).

S ohledem na věk žáků jsem použila jednoduchý pracovní list, který si většina žáků mohla sama s mou pomocí přečíst a odpovědět na otázky. Záměrně jsem předem žáky neinformovala, čeho se bude pracovní list týkat a byla jsem velmi příjemně překvapená dětskými odpověďmi i tím, jak na ně reagovali. Více než polovina žáků muzeum navštívila. S otázkami jsme se samozřejmě seznámili společně. Ne všichni žáci jsou schopni sami si přečíst celý text, protože v době, kdy jsme se věnovali tomuto programu, ještě neznali všechna písmena. Odpovědi žáků už jsou ale autentické a samostatné. Volila jsem uzavřené otázky typu ANO/NE, protože tento typ cvičení znají žáci z práce s textem ze Slabikáře. Ale pokládala jsem i náročnější otevřené otázky, o kterých jsme mohli diskutovat a navodit tak u žáků kognitivní procesy jako je zapamatování si, porozumění (pochopení), aplikace, dle Bloomovy taxonomie - myšlenkové operace nižšího řádu.

Otázky týkající se muzea byly záměrně jednoduché s ohledem na věk žáků. Místo galerie jsem použila pro ně srozumitelnější slovo výstava. Přesto jsem je s výrazem galerie seznámila.

- Víš, co je to muzeum?
- Byl/a jsi někdy v muzeu nebo na výstavě?
- S kým jsi muzeum navštívil/a?

V případě, že žáci do muzea zavítali, bylo to samozřejmě s rodinou nebo se školkou. Je určitě povzbuzující, že rodiče s dětmi tyto instituce navštěvují a to, že mnoho dětí bylo na podobné akci se školkou, naznačuje, že se směrem k muzejní a galerijní edukaci ubírá i předškolní výuka.

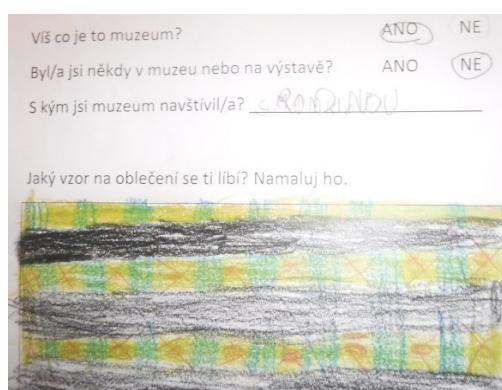
Další otázka byla již více sugestivní. Ptala jsem se jich, jaký vzor na oblečení se jim líbí a aby tento vzor namalovali.

Návštěvu Centra textilního tisku jsme absolvovaly s kolegyní z 1. ročníku. I ona se s dětmi pustila do vyplnění pracovního listu. Obě jsme při odpovědi na otázku na oblíbený vzor na oblečení postupovaly mírně odlišně. Když jsem zkoumala pracovní listy z obou tříd, bylo to patrné na první pohled. Zatímco v mé třídě žáci malovali různé obrázky svých oblíbených kreslených hrdinů, žáci z druhé třídy použili pravidelné vzory.

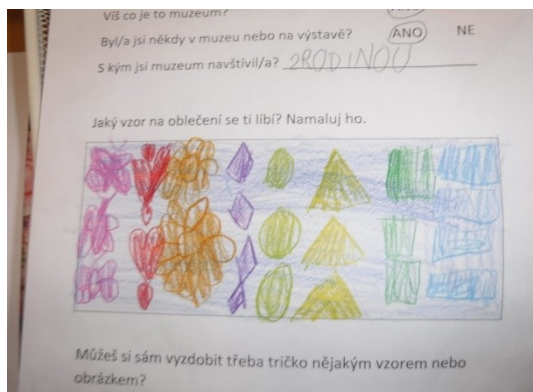
Obě jsme ve své třídě vyzvaly žáky, kteří měli různé vzory na oblečení, aby předstoupili před třídu. Zjistila jsem tak, že vzor na oblečení u většiny žáků byl jeden obtisk na tričku, pravidelných, opakujících se vzorů na látce bylo jen málo. Zatímco já jsem žáky po ukázce nechala, aby si namalovali svůj „vzor“ (viz obr. 6 a 7), druhá paní učitelka jim vysvětlila, jak mají postupovat. Ukázala jim na interaktivní tabuli, jak by měly vzory vypadat, vysvětlila opakující se motiv (viz obr. 4 a 5). Na výsledných pracích to bylo jasně patrné. Nebudu hodnotit, co je správné, co ne, ale jen se potvrdilo, jak jsou děti v tomto věku snadno ovlivnitelné a jak je důležité přistupovat k nim citlivě a s respektem k jejich vlastnímu názoru. „Obavy z přílišného zasahování do vývoje přirozeného dětského výtvarného projevu či jeho nadměrného ovlivňování byly jistě oprávněné tam, kde učitelé nerespektovali vývojové potřeby a zvláštnosti dětí, zejména potřebu sebevyjádření. Ve svých důsledcích však často vedly k naprosté rezignaci na jakékoli snahy učitele dítě rozvinout učením, což popírá sám smysl výtvarné pedagogické činnosti (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 48).

Poslední otázka zněla, zda si žáci sami mohou vyzdobit tričko nějakým vzorem nebo obrázkem. Někteří odpovídali, že ano, že si trička vyráběli i ve školce nebo doma. Malovali je barvami na látku, někteří s rodiči i batikovali nebo používali jiné techniky.

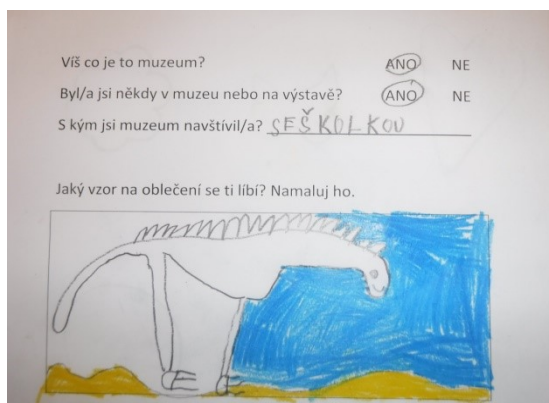
Na závěr přípravy ve škole jsme dětem s kolegyní pustily pohádku od Josefa Čapka Povídání o pejskovi a kočičce – O pyšné noční košilce. Cílem bylo zasadit umění potisku látek do kontextu srozumitelného sedmiletým dětem.



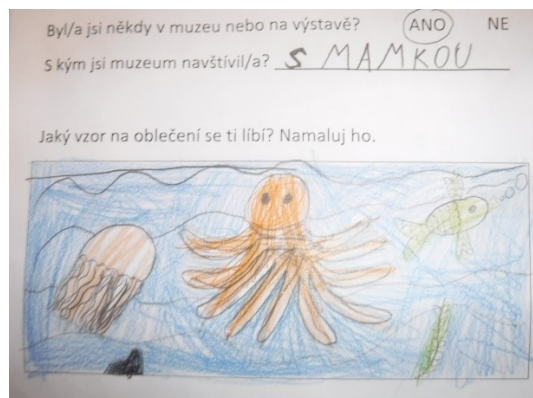
Obr. 4: Žákovská práce 1. ročník, Archiv autorky, 2020



Obr. 5: Žákovská práce 1. ročník, Archiv autorky, 2020



Obr. 6: Žákovská práce 1. ročník, Archiv autorky, 2020



Obr. 7: Žákovská práce 1. ročník, Archiv autorky, 2020

➤ **Edukace v CTT**

Centrum textilního tisku již dlouhá léta tvoří programy pro děti. V nedávné době se mírně změnila strategie centra tisku a jejich přístup k dětem. Programy mají rozděleny podle věku dětí a s ohledem na jejich schopnosti. „Doprovodné aktivity by měly bezprostředně, systematicky a logicky navazovat na vystavené sbírky či jednotlivé exponáty, měly by s nimi pracovat nebo je alespoň tematicky odrážet. Je tedy podstatné zabývat se tématem výstavy či expozice a jeho možnými úhly zpracování v koordinaci s předpokládanými zájmy“ (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, s. 225). Nebo jak tvrdí Brabcová (2003, s. 383): „Při koncipování programů v muzeu je třeba vzít v úvahu rozdílné spektrum návštěvníků i škálu existujících učebních stylů. Tomu je třeba uzpůsobit popisky, textové panely a pracovní nebo didaktické listy, které by měly klást konkrétní otázky a vybízet návštěvníky k tomu, aby si sami vyhledali požadované odpovědi“.

Aktivity v muzeu byly rozděleny do několika částí. První „výuková“ část se týkala historie výroby textilií, respektive odívání. Jedna z otázek zněla, kdy se lidé začali oblékat. Zdá se, že je to jednoduchá otázka, ale ne pro prvňáčky. Ukázalo se, že pro děti v tomto věku je historie a čas ještě abstraktní pojem. Padly odpovědi jako: „*Lidé se začali oblékat po 1. světové válce*“ nebo „*Oblékat se začaly naše babičky*“. Nakonec dětem pomohl „záhadu“ objasnit film Doba ledová. Žáci s vydatnou podporou lektorky přišli na to, že lidé se začali odívat z nutnosti, aby se ochránili před chladem. Ruku v ruce s potřebou oblékat se šla i potřeba krásnit se. Lidé si své oblečení začali zdobit. Nejprve výšivkou, to bylo ale výsadou jen pro nejbohatší. Proto přemýšleli nad tím, jak zpřístupnit zdobné oblečení pro všechny a začali textilie potiskovat. Tak vznikly i kartounky, továrny (manufaktury) na potiskování textilií.

Žáci se dozvěděli, že v kartoukách pracovaly i děti jejich věku (tzv. štrajchpuďlíci). Přes den pomáhaly svým rodičům v kartoukách a po večerech chodily do školy. Často se nedožily ani dospělého věku. Práce byla náročná, v nevhodných podmínkách plných škodlivých výparů, často se děti nedostaly po celý den na čerstvý vzduch. Žáci se tak seznámili nejen s technikou potiskování, ale i s životem těch, kteří potiskované látky vyráběli. Jedná se ve své podstatě o formu **objektového učení**. „Při

objektovém učení se pokládají otázky typu: Jaký má tento předmět význam pro můj život? Jak s ním souvisí? Jaký měl předmět význam dříve a jaký má nyní? Důležitou součástí tohoto způsobu učení je to, že umožňuje uvědomit si, že lidské poznání nikdy není izolované a že vždy vycházíme ze zkušeností, pojmů a představ společnosti, ve které žijeme“ (Brabcová, 2003, s. 382).

Aktivní zóny v CTT

V Centru textilního tisku je také několik aktivních zón. „Aktivní zóna je prostor s edukačně herním charakterem. Její vzdělávací cíle mohou vycházet z kurátorské koncepce, nebo sledovat své vlastní edukační cíle“ (Galerijní a muzejní edukace 2, 2013, s. 40). Aktivní zóny jsou zastoupené v tvůrčí a řemeslné části výstavy. Řemeslné zóny umožňují návštěvníkům vyzkoušet si jednoduché řemeslné techniky. V tomto případě se jednalo o potisk. Žáci si mohli prohlédnout staré formy, kterými se tisklo na látku. Když si otestovali jejich váhu v praxi, zjistili, že jsou velmi těžké. Autentická zkušenost byla pro žáky zajímavá, možná i znepokojivá, protože v první části návštěvy centra tisku bylo stručné seznámení s historií kartounek a s dětskou prací v nich. Jak vysvětluje Brabcová (2003, s. 382 – 383) „Poznávat vyžaduje určitou práci, nikoli pouhé vstřebávání hotových produktů, a učení v muzeu by také mělo sloužit k utváření kritického ducha a samostatného myšlení – schopnost klást si otázky, pozorovat a vytvářet si úsudek.“

V aktivních zónách si žáci vyzkoušeli potisk na látku, kterou si pak odnesli domů. Také shledali, že například i školní tiskátka jsou „zmenšeninou“ původních potiskovacích forem. Od tohoto zjištění už je jen krůček k zobecnění, že tisknout se dá v podstatě čímkoliv, třeba i bramborovými tiskátky a k jejich následné implementaci do vyučovací jednotky.



Obr. 8: Expozice v CTT, Archiv autorky, 2020



Obr. 9: Návštěva expozice v CTT, 1. ročník, Archiv autorky, 2020



Obr. 10: Ukázky původních potisků látek v CTT, Archiv autorky, 2020



Obr. 11: Ukázky původních potisků látek v CTT, Archiv autorky, 2020



Obr. 12: Dřevěné potiskovací formy v CTT, Archiv autorky, 2020

➤ **Vlastní tvořivá činnost**

Vlastní tvořivá činnost žáků probíhala na podkladě vzorové přípravy, kterou jsem zformulovala podle vzdělávacího obsahu RVP ZV a vlastních zkušeností tak, aby došlo k naplnění výukových cílů, očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí. Jak uvádí Kitzbergerová (2012, s. 23) „Souvislost s obsahy RVP může být v galerijních programech vyslovena explicitně, například v podobě jasně formulované návaznosti na konkrétní očekávané výstupy. Může být však přítomna implicitně, pak je obvykle na vyučujícím, jak zkušenost s programem zhodnotí.“

Cíle edukace:

- ✓ Žák se seznámí s pojmem otisk, potisk.
- ✓ Žák porozumí možnosti otisku.

- ✓ Žák hledá možnosti otisku různých předmětů.
- ✓ Žák ústně interpretuje získané poznatky.

Vyučovací jednotka

ročník: 1.

Časová dotace: 2 x 45 minut

Výtvarný úkol/výtvarný problém – tisk bramborovým tiskátkem

Námět/téma: pomocí doma vytvořeného bramborového tiskátka vytvoř návrh vzoru na látku, namáčeš do tempery nebo nanes temperu na bramborové tiskátko širokým štětcem a tiskni na papír

Cíl: otisk

Očekávané výstupy dle ŠVP (RVP ZV) a učivo VV: rozvíjení smyslové citlivosti – prvky vizuálně obrazného vyjádření – textura v ploše, rytmus ve vizuálně obrazném vyjádření; rozvíjení smyslové citlivosti – uspořádání objektů do celku

Technika/materiál: bramborová tiskátka, tempera, čtvrtka, široký štětec, kterým žáci nanášeli temperu na bramborová tiskátka, tiskátka měli žáci připravená z domova, kde je vyráběli společně s rodiči

Motivace: Motivace navazovala na návštěvu Centra textilního tisku, kde se žáci dozvěděli o historii výroby tkanin. Proč a jak se lidé začali oblékat a zdobit si své oděvy. Motivační byla i pohádka o Pyšné noční košilce a úvodní hodina před návštěvou Centra textilního tisku.

Jako výtvarný kontext jsem použila vzory na látky inspirované slavnými šátky Ziky a Lídy Ascherových.



Obr. 13: Foto: Peter Ascher/Ascher family archive, 1946



Obr. 14: Foto: Peter Ascher/Ascher family archive, 1956



Obr. 15: Foto: Peter Ascher/Ascher family archive, 1952

Výtvarný úkol: Výtvarným úkolem bylo vytvoření vzorníku látek, například pro hodnou kamarádku pyšné noční košilky. Žáci měli vytvořit vzory na textilie pomocí bramborových tiskátek a jejich otiskem na čtvrtku.



Obr. 16: Žákovská práce, 1. ročník, Archiv autorky, 2020



Obr. 17: Žákovská práce, 1. ročník, Archiv autorky, 2020



Obr. 18: Žákovská práce, 1. ročník, Archiv autorky, 2020

Práce ve skupině

Děti rády pracují ve skupině. Další výtvarný úkol byl obdobný, jen s tím rozdílem, že se žáci rozdělili do skupin a potiskovali ve skupinkách. K tomuto účelu lépe než čtvrtka posloužil balicí papír, který má větší formát.

Výtvarný úkol/výtvarný problém – tisk bramborovým tiskátkem, spolupráce ve skupině. Žáci se ve skupině měli domluvit, jaký vzor bude mít jejich „látka“, jakým způsobem budou postupovat, jaká si vyberou bramborová tiskátka a které barvy na ně použijí.

Námět/téma: pomocí doma vytvořeného bramborového tiskátka zhotovte společně „papírovou látku“ pro hodnou noční košilku

Cíl: otisk, spolupráce ve skupině

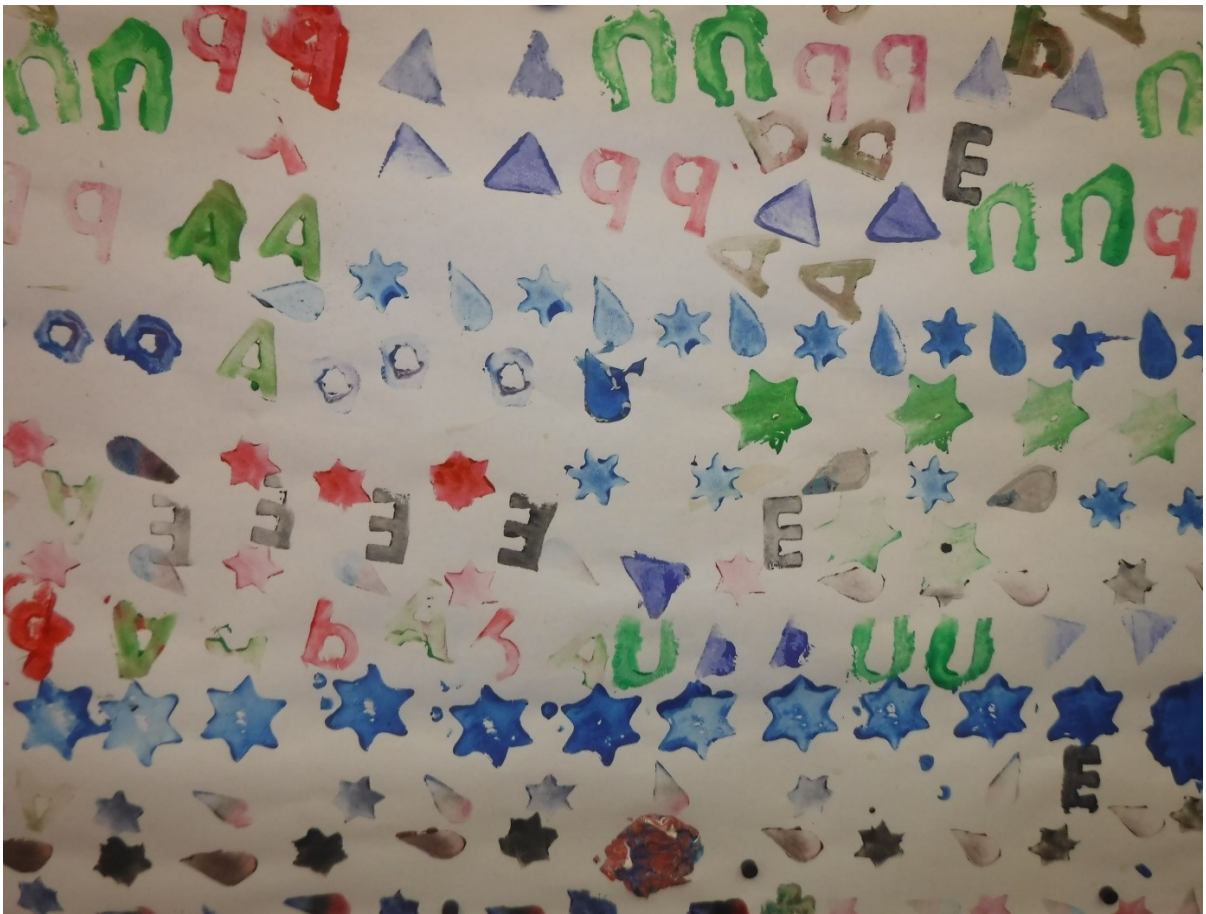
Očekávané výstupy dle ŠVP (RVP ZV): Rozvíjení smyslové citlivosti – prvky vizuálně obrazného vyjádření – rytmus ve vizuálně obrazném vyjádření, ověřování komunikačních účinků

Učivo VV: Žák na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření

Technika/materiál: bramborová tiskátka, tempera, balicí papír, široký štětec



Obr. 19: Žákovská práce, 1. ročník, Archiv autorky, 2020



Obr. 20: Žákovská práce, 1. ročník, Archiv autorky, 2020



Obr. 21: Žákovská práce, 1. ročník, Archiv autorky, 2020



Obr. 22: Žákovská práce, 1. ročník, Archiv autorky, 2020



Obr. 23: Žákovská práce, 1. ročník, Archiv autorky, 2020

Na radu své vedoucí práce, paní docentky Fulkové, jsem se rozhodla, že se pokusím do činností spojených s výtvarným projevem dětí zapojit i rodiče při domácí výuce. Tento nápad mě velmi nadchl a paní docentce za tuto myšlenku děkuji.

Rozhodla jsem se, že oslovím děti prostřednictvím rodičů, přes aplikaci Bakalář. „Na plánování výuky se mohou (a měli by se) podílet do jisté míry i žáci. Tím, že jim dáme příležitost podílet se na vytváření obsahu vyučování, je nejen motivuje k učení, ale poskytuje jim určitou svobodu volby, odpovědnost a pocit důvěry v jejich schopnosti a dovednosti“ (Stará, 2009, s. 12).

Komunikace s rodiči a dětmi po uzavření škol v důsledku pandemie koronaviru.

Následující složka praktické části poskytuje informace o „výuce na dálku“. Komunikace probíhala prostřednictvím Bakaláře, oficiálního komunikačního kanálu mezi školou a

rodiči. S rodiči jsem také udržovala kontakt přes e-mail a telefon. Oslovila jsem je i děti za využití dopisu. Reakci jsem získala jen od čtveřice rodičů, a i proto jsem se rozhodla, že použiji všechny jako poděkování za spolupráci.

Milí rodiče,

pokud to bude možné, mohly by si děti následující text, který je určený pro ně, zkusit přečíst samy? Samozřejmě s vaší pomocí☺ Děkuji.

Milé děti,

blíží se velikonoční svátky, příští týden bude kratší školní týden (ve čtvrtek a v pátek byste měly prázdniny). Proto i úkolů na příští týden bude méně. Čeká vás takový oddychový týden. Připravila jsem pro vás ale jeden speciální - výtvarný. Kdo z vás si ještě vzpomene na naši návštěvu tiskařské dílny, odkud jste si odnesly i vlastnoručně potištěné plátno? Pak jste také ve škole tiskaly pomocí bramborových tiskátek. Vytvářely jste vzory na látky. Každý jste si vytvořil svůj vlastní vzor, ale pustily jste se i do společné práce.

Posílám fotky vašich prací, aby si je vaši rodiče mohli prohlédnout. Můžete jim u toho vyprávět, jak jste svůj výkres vytvářely, jestli vás to bavilo a co se vám na práci líbilo nejvíce. Prostě na všechno, na co si vzpomenete.

A jaký bude váš výtvarný úkol?

Tak, jako jste tiskaly bramborovým tiskátkem, můžete vyzkoušet obtiskovat různé věci, které vám doma budou připadat zajímavé. Nezapomeňte se ale zeptat rodičů!

Sice teď nemůžeme moc chodit ven, ale na procházky do přírody můžeme. Pokud na nějakou takovou vyrazíte, porozhlédněte se, co zajímavého v přírodě uvidíte, co by se dalo obtisknout. To si přineste domů a můžete se pustit do práce. Koho zaujala bramborová tiskátka, může poprosit rodiče a znovu si nějaká vyrobit a pomocí nich vytvořit třeba i velikonoční obrázek. To nechám na vaší fantazii.

Obtiskovat můžete pomocí temper nebo vodovek, ale jestli doma tyto výtvarné potřeby nemáte, nevádí. Namalujte mi velikonoční obrázek prostě jen pastelkou.

Už se těším na vaše obrázky, čas máte až do konce příštího týdne. Adrianka mi píše i dopisy, tak kdyby si někdo z vás troufl, budu moc ráda, když mi také napíšete, jak se vám práce dařila.

Děkuji vám a hlavně vašim rodičům, jak doma všechno výborně zvládáte. Všichni si za vaši domácí přípravu zasloužíte jedničky podtržené☺.

Přeji hodně úspěchů při práci a těším se, až se opět sejdeme ve škole.

vaše paní učitelka

Dobrý den,

oslovuji vás proto, že vás chci poprosit o pomoc. Možná, že víte, že dokončuji studium a píši diplomovou práci, jejíž součástí jsou i výtvarné práce dětí. Bohužel v současné situaci nemám možnost, jak s dětmi pracovat přímo, i proto jsem zadala domácí výtvarný úkol, ve kterém mají děti použít techniku tisku.

Obracím se na vás s prosbou o pomoc. Mohli byste mi jako zpětnou vazbu napsat vaše postřehy při práci dětí? Můžete mi i napsat, jak se vám líbí obrázky, které děti vytvářely, ale třeba i vaše zkušenosti s domácí výukou. Je mi jasné, že nemáte času nazbyt, ale budu ráda, když si uděláte chvilku a napíšete mi, moc mi to pomůže.

Děkuji a přeji pevné zdraví a pokud možno hezké dny

Martina Kotýnková

Reakce rodičů a dětí č. 1:

„Dobrý den paní učitelko. O víkendu jsem byla s mámou a tátou a bráškou na procházce v lese. Snažila jsem se najít co by se dalo tisknout a protože je můj táta šikovný tak mi pomohl a našli jsme. Posílám vám fotky mých prací, úkolů co jste nám dala. První obrázek je z lesa. Otiskla jsem pampelišku, kůru se stromů, kočičky, klacík i se šiškami, kapradinu

a další rostliny. Druhý obrázek jsou otisknuté věci které jsem našla doma. Vidlička, obracečka, stavebnice, pravítko a moje ruka.

Třetí obrázek je vajíčko. Maminka mi předkreslila vajíčko a znova ho obkreslila lepidlem, posolila solí a až to uschlo vybarvila jsem to vodovými barvami.

A poslední obrázek velikonoční kuřátko v louce jsme museli kreslit na papírový tácek, protože nám došly papíry. Snad se vám budou líbit. Mějste se hezky Adrianka.“



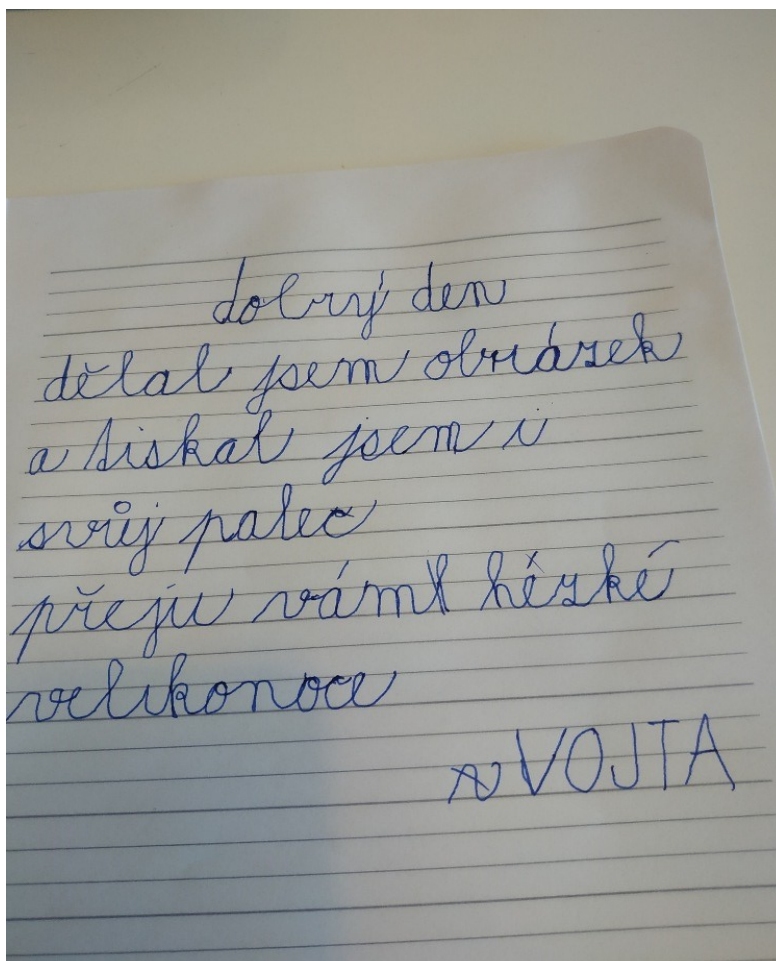
Obr. 24: Žákovská domácí práce, 1. ročník



Obr. 25: Žákovská domácí práce, 1. ročník¹, 2020

¹ Zdroj: Komunikace s rodiči a žáky během uzavření školy - Adrianka

Reakce rodičů a žáků č. 2:



Obr. 26: Žákovská domácí práce, 1. ročník, 2020



Obr. 27: Žákovská domácí práce, 1. ročník², 2020

Reakce č. 3

Takto přehledně i s použitými materiály, technikou i fotografiemi mi došla odpověď od jedné kreativní maminky. Předkládám a cituji její odezvu na můj podnět pro domácí výtvarnou činnost.

„Techniku pro vytvoření obrázku s jarní a velikonoční tematikou jsme zvolili razítkování a jako pomůcky jsme si vybrali věci, které máme kolem sebe - na zahradě a v domácnosti

² Zdroj: Komunikace s rodiči a žáky během uzavření školy - Vojtík

Materiál a pomůcky

kreslicí karton A4

tekuté temperové barvy, štětec na roztírání barvy

noviny, papíry na zkušební otisk

ovoce a zelenina (citron, jablko)

ruličky od toaletního papíru

pet lahev

květiny, listy ze zahrady

bublinková fólie

vykrajovátko na cukroví

cereální kroužky

Otisky jsme různě dotvořili - kroužky z cereálií jsme domalovali na ovečku. Otisk tvarovaných ruliček vytvořil hlavu zajíčka, nabarvená spodní část pet lahve natiskla kvítky na jarním stromečku. Citron vytvořil základ pro slunce a paprsky vznikly otiskem trávy.

Tráva je otisk nabarvené bublinkové fólie.

Otiskování se ukázalo jako velmi kreativní technika, rozvíjející představivost. Práce s razítky je jednoduchá a výsledek je krásný.“



Obr. 28: Žákovská domácí práce, 1. ročník, 2020



Obr. 29: Žákovská domácí práce, 1. ročník³, 2020

³ Zdroj: Komunikace s rodiči a žáky během uzavření školy - Máťa

Reakce č. 4

„Milá paní učitelko, posílám od Silvinky dopis a nějaké její tvoření a fotky. Hodně teď chodíme do přírody a pozorujeme hmyzí společníky, v lese jsme obdivovali mraveniště, na louce pozorovali včely, čmeláky, motýly a berušky. Jsme rádi, že už krásně svítí sluníčko a můžeme chodit víc ven. Nasbírali jsme nějaké dary lesa a pokusili jsme se je obtisknout na papír, vznikl docela pěkný obrázek, který vám posílám společně s jarním kvítím.“



Obr. 30: Žákovská domácí práce, 1. ročník⁴, 2020

Pedagogická reflexe

Jako kontroverzní by se dalo pokládat zvolení pohádky Povídání o pejskovi a kočičce – O pyšné noční košilce do evokační části. Tato motivační aktivita není vhodná pro všechny ročníky, ale její využití pro 1. ročník mělo pozitivní přínos. Žáci pohádku soustředěně sledovali a prožívali s hodnou noční košilkou její útrapy. Tuto pohádku jsem využila i do mezipředmětových vztahů. Výborně se hodila do českého jazyka do slohových činností, povídali jsme si o mezilidských vztazích, jak bychom se k sobě navzájem měli chovat. Připomněli jsme si i známého českého malíře a spisovatele Josefa Čapka i jeho bratra

⁴Zdroj: Komunikace s rodiči a žáky během uzavření školy - Silvinka

Karla. Práce s mladšími žáky je specifická i v tom, že se teprve postupně rozvíjí jejich komunikační schopnosti. Pro některé děti je obtížné zformulovat své myšlenky do souvislé řeči. Některé i svazuje skutečnost, že mají promluvit „veřejně“ před ostatními. I to je pro pedagoga podnět k tomu, aby uvažoval i o jiných možnostech. Snažím se zapojit žáky i jinými způsoby. Například hovorem ve dvojici nebo trojici. Některí žáci lépe překonají svoji plachost při rozmluvě v menší skupině dětí.

Výuku jsem koncipovala tak, aby očekávaným výstupem pro žáky bylo nejenom rozvíjení smyslové citlivosti (prvky vizuálně obrazného vyjádření), ale i ověřování komunikačních účinků. Žáci pracovali ve skupinách a museli tak reflektovat i názory ostatních spolužáků. Pocit vzdušnosti, který z hedvábných šátků Ziky a Lídy Ascherových proniká i přes plátno tabule, se nám asi nepodaří přenést na papír, ale žáci mohli alespoň odhalovat kompozici jednotlivých vzorů a jejich dekorativní element. Popsat zážitek, jaký v nich „obrazy“ vyvolávají, bylo pro malé děti obtížné, ale půvab vzorů k nim pronikl, i když nebyly schopny ho vyjádřit slovy.

Mou ideou bylo využít jako inspiraci pro vzory na látky fragmenty z výtvarných děl známých umělců. Školy se bohužel uzavřely a možnost pracovat s dětmi přímo ve třídě nebyla realizovatelná.

Varianta zainteresovat rodiče a děti formou distanční výuky tak, aby reagovali na výtvarné práce dětí přes nová média, nepřinesla očekávaný výsledek. Zadaný úkol byl samozřejmě dobrovolný. Ať už byla příčina jakákoliv, pokus skončil nezdarem. Žáci první třídy ještě nemohou samostatně komunikovat s učitelem přes internet a bylo tak na rodičích, aby se ujali vůdčí role, angažovali se a aktivně přistoupili k tvůrčí činnosti. Je možné, že rodiče svazoval pocit zodpovědnosti za konečný výsledek, a proto je můj apel nepřesvědčil. Přesto však tento pokus nepovažuji za neúspěšný.

„Je lepší rozsvítit jen malou svíčku, než proklínat tmu“ (Citáty slavných osobností, 2020).

Konfucius

2.2.2 Edukační program - Výstava obrazů „Máchův kraj“

Edukační program se uskutečnil na výstavě obrazů „Máchův kraj“ dokské malířky Josefiny M. Richtrmocové. Jednalo se o první výstavu v nově zrekonstruovaném zámku v Doksech, jehož součástí je Městská galerie na zámku v Doksech, která spadá pod organizaci KulturaDoksy.cz.

Historie Městské galerie na zámku v Doksech

Zámek v Doksech se nachází v centru města nedaleko náměstí Republiky. Do roku 1945 sloužil jako rodinné sídlo mnichovohradištské větve Valdštejnů. Po konfiskaci přešel do rukou státu. V roce 1962 byly dány zámecké prostory k dispozici střední odborné škole a učilišti. Kromě tříd byl v renesančním křídle zřízen internát pro žáky. Z tohoto důvodu nebyl zámek nikdy veřejnosti přístupný. V roce 2012 byla škola zrušena a zámek získalo město Doksy. Zámek je od roku 1958 kulturní památkou (Zámek Doksy, 2020).

KulturaDoksy.cz je příspěvkovou organizací města Doksy, která je organizátorem většiny kulturních akcí. Pod organizací spadá i provoz kina Máj, Městské knihovny v Doksech, muzea Čtyřlístek a Infocentra.

V Městské galerii na zámku v Doksech se konala výstava obrazů místní umělkyně Josefiny M. Richtrmocové s názvem „Máchův kraj“ (Kultura ve městě, 2020).

Výstava obrazů „Máchův kraj“



Obr. 31: Pozvánka na výstavu, Archiv autorky, 2020

Máchův kraj

*Byl pozdní večer – první máj-
večerní máj – byl lásky čas.*

*Hrdliččin zval ku lásce hlas,
kde borový zaváněl háj.*

O lásce šeptal tichý mech;

Květoucí strom lhal lásky žel,

svou lásku slavík růži pěl,

růžinu jevil vonný vzdech.

Jezero hladké v křovích stinných

zvučelo temně tajný bol

*břeh objímal kol a kol;
slunce jasná světů jiných
bloudila blankytnými pásky,
planoucí tam co slzy lásky.*

K. H. Mácha, Máj

Mácha svými verši maluje, jeho verše jsou malířovy tahy štětcem. Poetika Máchovy krajiny probouzí pocity, které jsou v dnešní uspěchané době ukryty hluboko v nás. Pro děti to platí asi ještě více než pro dospělé. Když jsem se nedávno děti zeptala, s čím si doma hrají, asi polovina odpověděla, že s tabletem. Smutné.

Podobně dopadla i moje kolegyně ze školy v Doksech při přípravě na návštěvu výstavy. Zjistila, že mnoho dětí nezná okolí Doks. Přitom procházky Dokskou pahorkatinou jsou vcelku nenáročné a mohou se jim věnovat všechny věkové kategorie. Objevování různých zákoutí, skalních útvarů a seznámení se se zajímavými pověstmi z našeho kraje, je nepochybně přínosnější než počítačové hry. Děti na to samy nepříjdou, někdo jim musí pomoci, musí je navést, vzbudit v nich zájem a tím i jejich přirozenou zvědavost. Přesto se našli i žáci, kteří při konfrontaci obrazů paní Richtmocové s vlastní zkušeností, objevili místa, která jim nebyla neznámá. Jak mi sdělila kolegyně, ozvaly se i reakce žáků: „*Tady to poznávám!*“; „*Touto cestou chodíme na Bezděz.*“ nebo „*Tohle místo je mi povědomé, myslím, že sem chodíme s rodiči na procházky.*“

„Většina lidí, je-li konfrontována s uměleckým dílem, jednoduše neví, co dělat. Když nemají cíl, problém k vyřešení, zůstávají vně, neschopni interakce s dílem“ (Csikszentmihalyi and Robison in Kesner, 2000, s. 90). Obrazy Josefiny Richtmocové v sobě mají mnoho z poetiky Máchova kraje. V obrazech můžeme objevovat krásy přírody, barvy všech ročních období a sounáležitost s Máchovým krajem. To je poselství, které výstava nabízí.

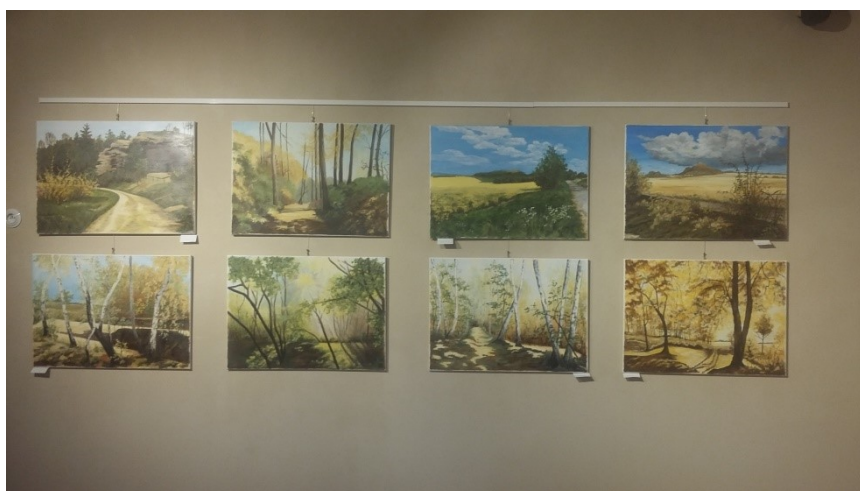
K. H. Mácha – Máj
Kudy plynete u dlouhém dálném běhu,
i tam, kde svého naleznete břehu,
tam na své pouti pozdravujte zemi.
Ach zemi krásnou, zemi milovanou,
kolébku mou i hrob můj, matku mou,
vlast' jedinou i v dědictví mi danou,
šírou tu zemi, zemi jedinou!

Byla jsem ráda, že v době, kdy jsem se věnovala své diplomové práci, byla instalována právě tato výstava. Máchův kraj je pro mě a shodou šťastných okolností i pro mou kolegyni, která ověřovala tento edukační program v praxi, srdeční záležitostí. Bohužel se nám nepodařilo domluvit spolupráci přímo s malířkou paní Richtrmocovou, které je již devadesát let. Přesto, že je velmi vitální, její věk ji limituje. Smolné pro mne bylo i načasování vernisáže, které mi neumožnilo ji navštívit. Moje kolegyně se ale vernisáže zúčastnila a měla tak možnost vidět obrazy mezi prvními. Já sama jsem výstavu navštívila několikrát a vždy jsem našla v obrazech něco nového, na první pohled neuchopitelného a snad i určitá tajemství, která tato díla skrývají. Jistě je to i tím, že umělkyně je dlouholetou občankou Doks a všechna místa na obrazech důvěrně zná.

Výstava měla dvě části, v první výstavní místnosti byly umístěny textilní koláže, ve druhé byly vystaveny akvarely. „Zaměstnanci KulturaDoksy vykouzlili z místností nádhernou galerii, v níž malby a textilní koláže paní Josefíny Richtrmocové úžasně vynikly. Byly totiž nejen vzhledem k prostoru citlivě rozvěšeny, ale také nasvíceny teplým bodovým světlem, takže obrazy doslova zářily a naplňovaly návštěvníky zvláštní vnitřní radostí“ (R. Mauserová, 2020).

Protože jsem se ve své práci snažila, aby edukační program koreloval s RVP a následně s ŠVP i s učivem VV a současně rozvíjel klíčové kompetence, nemohla jsem využít textilní koláže. Umělkyně pracuje s kolážemi specifickým, netypickým způsobem, který nelze implementovat do konkrétního učiva výtvarné výchovy. Postrádá základní atributy koláže - „fr. collage – nalepit, v malířství a grafice technika komponující dílo z papírových výstřižků nalepováním na podložku“ (Baleka, 1997, s. 176). Autorka vytváří

tyto obrazy pomocí plsti svým vlastním, osobitým stylem. Nejedná se tedy o koláže v pravém významu toho slova. Naopak akvarely se ukázaly jako vhodná výtvarná technika pro třetí kreativní fázi edukačního programu.



Obr. 32: Obrazy z výstavy, Archiv autorky, 2020

Edukace

Tentokrát byl program realizován na Základní škole K. H. Máchy v Doksech a do jeho tvorby jsem zainteresovala kolegyni z této školy. Výstavu v galerii navštívila se svými žáky z 3. ročníku.

Program byl opět inspirován koncepcí pedagogického konstruktivismu a artefiletikou, která svým pojetím s tímto pedagogickým směrem souzní a podporuje využití modelu E-U-R a jeho metody.

Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů (dramatických, hudebních, tanečních). Vizuální kulturou zde rozumíme výtvarné umění, vizuální stránky médií a estetické stránky hmotné kultury a přírody. Cílem artefiletky je obohacování kulturního kapitálu žáků, rozvíjení jejich sociálních kompetencí a prevence psychosociálních selhávání prostřednictvím uměleckých aktivit reflektovaných v žákovské skupině. Metody artefiletky akcentují tzv. myšlení vyššího řádu, jehož cílem je učit se

rozumět svým vlastním duševním procesům a pohnutkám. Artefietika staví vlastní uměleckou tvorbu žáků za první poznávací krok, za nímž by měl pokračovat druhý krok, tj. reflexe a dialog mezi žáky jako zdroj nového poznání (Slavík, Škaloudová, 2007).

Základní škola K. H. Máchy Doksy

Název školy: Základní škola K. H. Máchy Doksy

Adresa školy: Valdštejská 253, 472 01 Doksy

Základní škola Karla Hynka Máchy v Doksech je jediná základní škola ve městě. Je plně organizovanou základní školou s 1 . - 9. ročníkem, v každém ročníku jsou 2 - 3 třídy. Kapacita školy je 620 žáků, školu navštěvuje kolem 460 žáků, ve škole je zaměstnáno kolem 25 pedagogických pracovníků. Kromě dětí z Doks dojíždějí do školy i žáci z těchto obcí: Břehyně, Obora, Okna, Ždírec, Luka, Kruh, Žďár, Tachov, Korce, Zbyny, Skalka u Doks, Vrchovany, Staré Splavy (Základní informace, 2020).

V této souvislosti bych ráda připomněla, bohužel ne všeobecně známou skutečnost, že autorem oficiálního znaku ZŠ K. H. Máchy v Doksech je můj otec, který se mimo jiných výtvarných technik věnoval i malbě akvarelem.

Cíle edukace:

- ✓ Žák si rozšíří pole vnímání uměleckého díla.
- ✓ Žák interpretuje získané poznatky a upřesňuje je.
- ✓ Žák se učí porozumění umění v osobnostním i sociálním rozměru.
- ✓ Žák porozumí možnostem techniky akvarelu.
- ✓ Žák na základě typických znaků rozpozná rozdíl mezi akvarelem a odlišnými výtvarnými technikami.

➤ Přípravná fáze ve škole

„Evokace je první fází učení. Žáci si samostatně a aktivně vybavují, co již vědí o tématu nebo co si myslí, že o tématu vědí, vybavují si své dosavadní představy, zkušenosti, vědomosti, dovednosti. Vyjadřují bez obav i své pochybnosti, neznalosti. K vyjádření myšlenek používají jazyk. Svě dosavadní poznání podle možností strukturují. Evokace

většinou ukáže, že toho žáci už dost vědí, že mají k tématu informace, ale chybí jim chápání vztahů a souvislostí mezi informacemi. Mezi žáky se objevují názorové rozdíly a rozdílné zkušenosti, které jsou motivací pro další učení“ (Tomková, 2007, s. 22).

„Podoba fikčního světa, kterou je žák schopný nahlédnout, závisí na osobitosti jeho prekonceptů. Proto není u žádných dvou žáků úplně shodná. Vzhledem k tomu učitel nikdy nemůže přesně a jednoznačně odhadnout, jaké zážitky budou jeho žáci mít a jaké poznatky si z nich odnesou“ (Slavík, Škaloudová, 2007).

Motivace probíhala v několika částech. Bylo jí vytvoření barevného spektra, které mělo navodit žákům vhléd do vnímání barev. Každý žák v tomto bodě vytvářel své barevné spektrum samostatně. Následovala příprava na návštěvu galerie četbou úryvků z Máchova Máje. Paní učitelka s žáky realizovala krátký brainstorming na téma „Co vím o muzeu/galerii“.

Evokací byla i úvodní vyučovací hodina před návštěvou výstavy – barevné spektrum. „Učitelé by měli respektovat fakt, že výtvarné aktivity, které dětem při výuce nabízejí (tedy záměrně navozují, případně vědomě vedou), nemohou být činnostmi zcela spontánními. Mohou se jim blížit tím, že výběrem a zadáním úkolu reagují na potřeby a zájmy dětí, jejich zážitky, životní zkušenosti, představy, které jsou současně i předpokladem úspěšného řešení úkolu“ (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 49).

V úvodní části zacílíme na barvy. Žáci diskutují o jednotlivých odstínech pigmentů, pokusí se dešifrovat, jak a proč na ně působí jinak teplé a jinak studené odstíny barev. Žáci si znovu připomenou termíny teplá a studená barva.

Jako motivační text jsme se s kolegyní rozhodly použít ukázkou z Máchova Máje.

K. H. Mácha – Máj

Vyšlého slunce rudá zář

zločince bledou barví tvář,

a slzy s oka stírá,

jenž smutně v dálku zírá.

Hluboko pod ním krásný dol,

temné jej hory broubí kol,

lesů věnec objímá.

Jasně jezero dřímá

*u středu květoucího dolu.
Nejblíž se modro k břehu vine,
dále zeleně zakvítá,
vždy zeleněji prosvítá,
až posléz v bledé jasno splyne.
Bílé dvory u velkém kolu
sem tam jezera broubí břeh.
V jezeru bílých ptáků sbor,
a malých člunků rychlý běh,
až kde jezero v temno hor
v modré se dálce níží.*

Vyučovací jednotka

ročník: 3.

Časová dotace: 45 minut

Výtvarný úkol/výtvarný problém – barevné spektrum

Námět/téma: Výroba vzorníku na rozlišení teplých a studených barev, základní a komplementární barvy malbou pastelkou

Cíl: Rozlišení teplých a studených barev

Očekávané výstupy dle ŠVP (RVP ZV): Rozvíjení smyslové citlivosti – světlostní a barevné kvality

Učivo VV: Žák rozpozná a pojmenuje prvky vizuálně obrazného vyjádření. Žák porovnává a třídí barvy na základě odlišností (světlostní poměry, barevné kontrasty)

Vizuálně obrazné prostředky (výtvarné prostředky): výtvarné prvky: barva, plocha; vztahy mezi prvky: kontrast

materiál: pastelky, kladívkové čtvrtky

Motivace:

Tato práce je myšlena jako prvotní seznámení dětí s barevnou skvrnou s překrýváním barev. V následující hodině již žáci vytvoří dílo inspirované přímo výstavou, kterou navštívili.

Výtvarný úkol:

Vytvoření vzorníku barev pro pochopení místa jednotlivých barev v barevném spektru. Jedná se i o jakýsi prekoncept seznámení s akvarelem a jeho technikou.

Na čtvrtku velikosti A4 si žáci nakreslí kruh a rozdělí na 6 výsečí podle návodu na tabuli. Podle pokynů učitele, který pracuje společně s nimi, vybarví jednotlivé výseče pastelkami. Jako první použijí základní barvy, které nanesou do protilehlých výsečí. Zbylé výseče pomocí překrývání barev vymalují danými komplementárními barvami. Kruh je tedy pomyslně rozdělen na teplé a studené barvy.

Hodnocení: Během slovního hodnocení žáci vyzkoušeli, jestli jejich barevné výseče odpovídají rozdělení barev na teplé a studené a ve společném dialogu okomentovali své práce i práce svých spolužáků.

➤ Návštěva výstavy

Návštěva výstavy byla pro většinu žáků první skutečnou výstavou obrazů, kterou absolvovali. Na výstavě se rozdělili do dvou až tříčlenných skupin a nalézali společné znaky obrazů (viz dialog o díle), o které se pak podělili se svými spolužáky.

Interpretace výtvarného díla

Celá výstava se nese v duchu Máchy jako poutníka, ústředním motivem je cesta. Cesta k cíli, cesta jako cíl, cesta jako symbol naděje, poznání. Autorka citlivě pracuje s barvou a s různými odstíny jednotlivých barev. Atmosféra obrazů nás pohlcuje, až máme pocit, jako bychom stáli na cestě a čekali, kam nás dovede.

Dialog o díle

Během dialogu si žáci vzájemně porovnávají své prekoncepty. V jeho průběhu vyjde najevo, jak jsou jejich prekoncepty různé. Tyto odlišnosti pak vyvolávají další diskusi. V teoriích pedagogického konstruktivismu se taková kolize názorů nazývá

sociokulturním konfliktem (sporem mezi odlišnými poznávacími hledisky). „Tento přístup se opírá o myšlenku, že jakékoliv vzdělávání a v širším smyslu i poznání je sociálním procesem, který se nemůže uskutečňovat jinak, než prostřednictvím komunikace mezi lidmi. Připomíná se tak dávná představa řeckých filozofů, že pravda se uskutečňuje v dialogu“ (Slavík, Škaloudová, 2007).

Otázky:

- Co je to výstava, byli jste někdo na výstavě? Jaké?
- Co jste tam viděli?
- Čím tě obraz zaujal?
- Najdeš nějaké společné znaky u všech děl?
- Mají všechny obrazy nějaký společný znak?
- Jaký je podle tebe hlavní motiv na obraze?
- Jak se cítíš, když se na dílo díváš?
- Líbí se ti dílo nebo nelíbí a proč?

Těmito otázkami jsme s kolegyní mimo jiné chtěly žáky dovést k zjednodušení motivu na téma „cesta“. Následovala myšlenková mapa na toto téma, kterou pak žáci dále rozvinuli ve třídě do písemné podoby.

Žáci nereagovali zcela dle představ paní učitelky, ale společným úsilím se povedlo sjednotit odpovědi a získat hlavní téma. *Cestu*. Paní učitelka pak v rámci motivace využila další z metod kritického myšlení, a to myšlenkovou mapu na téma „cesta“, kterou žáci zpracovávali nejprve samostatně, pak si své zkušenosti sdělili ve dvojicích. Pod vedením paní učitelky vytvořili jednu společnou myšlenkovou mapu.

Myšlenkové mapy se spolu s volným psaním a dalšími kooperativními činnostmi někdy řadí pod pojem brainstorming. Brainstorming v podání programu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) učitel pokládá úkol, v tomto případě zněl: „Napiš, co pro tebe znamená cesta.“ Jde tak o evokaci dosavadních zkušeností a všech informací, které žák o tématu má. „Brainstorming má řadu podob, může být individuální i skupinový, strukturovaný, nestrukturovaný, písemný nebo ústní, atd. Obvykle se začíná

s individuálním brainstormingem, v dalším kroku pak žáci konfrontují své zkušenosti se sousedem ve dvojici a pak s celou skupinou“ (Tomková, 2007).

➤ **Vlastní tvořivá činnost**

Kontext díla

Po zhlédnutí výstavy byli žáci konfrontováni s obrazy českých malířů Františka Hudečka a Cyrila Boudy s cílem pokusit se interpretovat specifika malby akvarelem. Cyril Bouda také ilustroval jedno z vydání Máchova Máje.

V této části zasazení děl do kontextu můžeme opět využít otázky z dialogu o díle:

- Najdeš nějaké společné znaky u všech děl?
- Mají všechny obrazy nějaký společný znak?
- Jak se cítíš, když se na dílo díváš?
- Líbí se ti dílo nebo nelíbí a proč?

Slavík a Škaloudová (2007) vysvětluje, že: „V artefiletice, stejně jako v jiných oborech výchovy uměním, se učitelé mnoha různými způsoby snaží vtáhnout žáky do umělecké výrazové hry a vyvolat u nich odpovídající zážitky. Zážitky se však nedají ovlivnit přímo, ale pouze tak, že určitým způsobem uspořádáme vnější prostředí se záměrem cíleně zapůsobit na žáky, kteří se v něm pohybují nebo budou pohybovat. Tato aktivita ve výchově uměním může mít rozmanité podoby: počínaje prostým sdělením nějakého pokynu (“soustředěně se dívejte”) až k velmi složitým činnostem, které mají žáky motivovat a navést žádoucím směrem (např. výtvarná činnost podpořená hudbou, zvláštním osvětlením, navozením tajemné atmosféry).“

Artefiletika vychází z předpokladu, že uměleckým dílem se stává věc, která je v interakci s člověkem, který ji jako umělecké dílo vnímá. „Dílo utvářené v nitru člověka je součástí rozlehlé sítě odkazovacích souvislostí. Kupříkladu červená barva na malířském plátně poukazuje na všechny možné červené věci, s nimiž se divák ve svém životě setkal, namalované jablko poukazuje na jablka, která někdy předtím viděl nebo ochutnal atp.“ (Slavík, Škaloudová, 2007).



Obr. 33: František Hudeček: Les, 1953

<https://www.galerie-narodni.cz/cs/predmet/7671-detail/>



Obr. 34: Cyril Bouda: Na Herštýně, 1943

<https://www.artplus.cz/cs/aukcni-zpravodajstvi/1/cyril-bouda-z-cest>

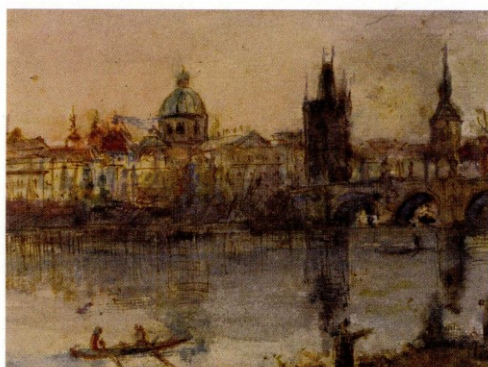
Leonard Rotter



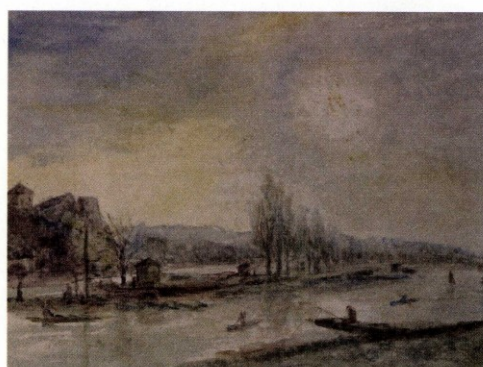
Bruslaři u Staré cihelny (1954)



Nosticovo divadlo z Kamy (1963)



Mostecká věž a Křížovníci (1962)



Zimní slunce u Vyšehradu (1955)

Obr. 35: Leonard Rotter – Akvarely, Tomos Praha a.s.

Pro kreativní fázi třířázového modelu galerijní edukace jsem zvolila techniku akvarelu. Ke správné výuce techniky akvarelu je pro pedagoga v mnoha ohledech nutná náročná příprava. Jednou z komplikací při výuce akvarelu je i použitý materiál. Jistě by se lépe pracovalo s akvarelovými barvami a akvarelovým papírem. Paní učitelka ale

pracovala s vodovými barvami místo s akvarelovými a s kladívkovými čtvrtkami místo s akvarelovým papírem.

Žáci si mohli vyzkoušet techniky, které jsou s akvarelem spojeny: **mokrý akvarel** – nanášení barvy do mokrého podkladu a **vrstvení** - postupné nanášení vrstev akvarelu. Mezi nanášením jednotlivých vrstev vysušíme předchozí vrstvu pomocí fénu, vytvoříme tak tmavší a světlejší pruhy.

Vlastní tvořivá činnost žáků opět probíhala na podkladě vzorových příprav vytvořených podle vzdělávacího obsahu RVP ZV a vlastních zkušeností. Cílem je naplnění výukových cílů, očekávaných výstupů a rozvoj klíčových kompetencí.

Vyučovací jednotka

ročník: 3.

Časová dotace: 2 x 45 minut

Výtvarný úkol/výtvarný problém – Pomocí nanášení vrstev různých tónů zelené a hnědé vytvoř světlejší a tmavší pruhy tak, abys bez pomoci linie namaloval/a cestu linoucí se v trávě nebo lese, který se na jaře probouzí do odstínů zelené barvy.

Námět/téma: Cesta

Cíl: Eliminace linie/barevná skvrna, porozumění možnostem nefigurativního výtvarného jazyka, využití transparencí a barevných možností akvarelu

Očekávané výstupy dle ŠVP (RVP ZV): Rozvíjení smyslové citlivosti

Učivo VV: Žák rozpozná a pojmenuje prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty).

Žák porovnává a třídí barvy na základě odlišností (světlostní poměry, barevné kontrasty).

Žák v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti, uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky jejich kombinace.

Žák interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření, odlišné interpretace porovnává se svojí dosavadní zkušeností (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, MŠMT, 2017, online).

Vizuálně obrazné prostředky (výtvarné prostředky):

materiál: akvarelové barvy (školní vodovky), kladívkové čtvrtky A4, měkké štětce, voda a nádoba na vodu, savá textilie na utírání štětce, fén na vlasy (pro případné vysoušení během nanášení dalších barevných tónů)

Motivace: inspirace výstavou J. M. Richtmocové

Technika akvarelové malby – postup práce

Základem akvarelové techniky je práce za mokra, ta předpokládá malbu větším štětcem, plným řídké barvy, která má volně stékat, aby nezaschla dřív, než ji doplníme o další. Ale i zaschlou namalovanou část můžeme překrýt další barvou. Při malbě akvarelem je možné zvolit postup malování od nejtmašších tónů k nejsvětlejším nebo naopak. Jako nejsvětlejší místo se využívá čistého papíru. Je možné vytvořit si přípravnou kresbu lehkým načrtnutím tužkou, uhlím nebo světlým tónem štětce. Speciální štětce pro akvarelovou malbu jsou kulaté, mohou být přírodní, například ze sobolí nebo velbloudí srsti nebo ze syntetického vlákna (Dvořák, Linhartová, 2011).

Ideální by bylo navlhlý papír upevnit k podložce papírovou lepenkou. Tím se zabrání zkroucení papíru, který se po uschnutí napne. Po odstranění lepenky vznikne okolo malby bílý rámeček.

Vlastní činnost ve škole probíhala tak, že kolegyně s žáky začala malovat, aby mohli konfrontovat svá díla s její malbou. „Změna obvyklého vztahu učitele a žáka na vztah mistra a učedníka je blahodárná, zvláště v případech, když se začíná s novou technikou a hledá se způsob výtvarného jazyka“ (Galerijní a muzejní edukace 2, 2013).

Žáci pracovali dle instrukcí paní učitelky: „*Představ si, že si lehneš do trávy a jsi fotograf. Co vidíš? Míhají se okolo tebe stébla trav. Fouká vítr a rozechvívá je různými směry. Cítíš vůni vlhké země po dešti a čerstvých, nedávno vyrašených stébel. Zaposlouchej se do tónů Bachovy skladby „Air“ (vzduch).*“ Tato skladba, kterou paní učitelka žákům pustila, měla navodit atmosféru pocitu vzdušnosti jarní louky.



Obr. 36: Žákovská práce 3. ročník, Archiv autorky, 2020



Obr. 37: Žákovská práce 3. ročník, Archiv autorky, 2020



Obr. 38: Žákovská práce 3. ročník, Archiv autorky, 2020

Hodnocení

Hodnocení probíhalo pouze ústně. Žáci společně diskutovali nad jednotlivými akvarely a jejich vazbou se zhlédnutou výstavou. Popisovali své emoce při malbě akvarelem. Jednotlivé výtvarné práce záměrně nebyly rozdělovány na zdařilé a méně zdařilé. Cílem nebyl dokonalý akvarel, ale pouze první seznámení s touto technikou a jejími možnostmi.

Uspořádání obrazů do celku jako součást reflexe

Při závěrečné kompozici měli žáci odhalovat a organizovat prostor jednotlivých prací tak, aby na sebe navazovaly a vzájemně je propojit a tak umocnit znepokojivý pocit cesty s různými odbočkami a slepými uličkami jako metafory života - cesty, která vypráví, svazuje, naznačuje, odhaluje, cesty jako symbol spletnosti životních osudů. Tak, jako tomu bylo i u Máchy.

Vyučovací jednotka

ročník: 3.

Časová dotace: součást reflexe (část jedné vyučovací jednotky)

Výtvarný úkol/výtvarný problém – Uspořádejte obrazy tak, aby na sebe navazovaly a vytvořily ucelenou práci. Následně prezentujte a zdůvodněte svoji volbu.

Námět/téma: Výtvarná etuda s možnostmi akvarelu -uspořádání dětských výtvarných prací do kompozice tak, aby na sebe navazovaly

Cíl: Spoluvytváření, podnětná atmosféra pro tvorbu, reflektivní dialog

Očekávané výstupy dle ŠVP (RVP ZV):

Rozvíjení smyslové citlivosti – uspořádání objektů do celku a vztahy mezi objekty

Ověřování komunikačních účinků – mediální prezentace

Učivo VV: Žák na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil

Technika: instalace

Motivace: inspirace výstavou J. M. Richtmocové

Hodnocení: Výtvarný problém úzce navazoval na malbu akvarelu. Zadání uspořádat obrazy tak, aby vytvářely ucelenou kompozici, měl žáky nenásilně přivést k reflektivnímu dialogu o jejich díle a vzájemné interpretaci jejich prací. Žáci si vyzkoušeli, jak se jejich malby shodují s malbami jejich spolužáků.



Obr. 39: Žákovská práce 3. ročník, Archiv autorky, 2020



Obr. 40: Žákovská práce 3. ročník, Archiv autorky, 2020

Pedagogická reflexe

Výstava krajiny v okolí Máchova kraje nabízela různé možnosti pedagogického využití. Ideální ekvivalent s Máchovými verši a s Máchou jako poutníkem. Možností bylo mnoho a já jsem se po poradě s vedoucí práce ráda přiklonila k hlavnímu tématu, který provázel všechny tři části výtvarných činností a to je akvarel. Na první pohled jednoduchá technika, která v sobě skrývá mnoho záludností. Žáci ve škole často malují vodovkami, ale v pravém smyslu slova se nejedná o správnou techniku akvarelu. Děti se s akvarelem setkávají, ale ne vždy mají vhodné nástroje a materiály. Tuto jejich nejistotu umocňoval i pocit, že práce s akvarelem je časově náročná a ne všem se podařilo dílo dokončit. Nevadilo to, žáci dostali možnost práci domalovat v další hodině, přesto pro některé žáky byla časová náročnost stresujícím faktorem.

Paní učitelka neopomněla ani na prostor pro komunikaci a žáci tak mohli své pocity interpretovat i před ostatními spolužáky. Ukázalo se, že mají problém s transformováním svých myšlenek do mluveného slova a interpretovat své názory před ostatními. Podle názoru paní učitelky, se kterým souhlasím, je na vině špatná a málo pestrá slovní zásoba dětí. Žáci mají obtíže při formulování svých pocitů, které často nejsou schopni slovy explicitně vyjádřit. Přesto ale nesmíme opomíjet zdárné budování teoretických poznatků a porozumění širších souvislostí. Jak vysvětluje Fulková (2012, s. 19) „Nelze se nechat

okouzlit spontánními verbálními a výtvarnými výpověďmi žáků a studentů a považovat je za důkaz znalosti a porozumění; často se totiž objevují jen jednorázově v reakci na nezvyklé prostředí galerie či muzejního ateliéru nebo jako důsledek nezvyklého pedagogického vedení. Bez budování systematického rámce, který by sloužil žákovi jako opora při učení se kulturním obsahům i v jiných situacích a s jinými cíli, nelze hovořit ani o zpětné vazbě, ani o stabilitě poznatku a schopnosti použít získané znalosti ve změněných podmínkách.“

Vlastní výtvarná tvorba

Ověřit si, jaké pocity při tvorbě vyvolává autentický zážitek z výstavy a verifikovat tak sama na sobě, jak materiálová a tvůrčí realizace funguje, je poslední díl mého didaktického návrhu malby akvarelem. Penzum této části se skládá z vlastní dokumentace zadaných úkolů, zážitků z výstavy, vlastních komentářů a vlastní výtvarné tvorby.

Protože jsem výstavu osobně navštívila, měla jsem tak příležitost sama na sobě otestovat program a angažovat se tak ve třífázovém edukačním modelu. Abych umocnila svůj zážitek z malebných zákoutí na obrazech, přečetla jsem si po dlouhé době znovu Máchův Máj a s odstupem času tak ocenila genialitu Máchových veršů. Emoce a dojmy z výstavy byly přesně takové, jak jsem si představovala a plánovala. Těžko říci, zda podobné pocity vyvolají i u dětí mladšího školního věku, které mají odlišné vnímání světa než dospělý člověk. Děti v tomto věku nejsou připraveny vnímat složitost Máchových veršů, proto jsem vybrala krátké úryvky, které korespondovaly s vystavenými obrazy.

Následný dojem z vlastní tvorby nebyl takový, jaký bych si přála. Práce neodpovídala mému očekávání. Barvy mě „neposlouchaly“, nebyla jsem schopna dosáhnout takových valérů barev, jaké jsem měla ve svých představách. Zatoužila jsem po tom, abych před sebou měla učitele, který by maloval spolu se mnou a já bych se tak lépe mohla vžít do tvorby. Je možné, že to bylo také tím, že jsem cítila zodpovědnost za výsledek, který se ode mě, jako od učitelky, očekával. Vzpomněla jsem si na svého otce (autodidakta), který se ve volných chvílích věnoval malbě olejem, ale maloval i akvarelovými barvami. Uvědomila jsem si, že používal speciální akvarelové pigmenty i akvarelový papír. Objednala jsem si tedy akvarelové barvy, štětce i papíry a pustila se do díla. Udivilo mě, jaký je rozdíl mezi tím, malovat školními vodovkami na obyčejnou

čtvrtku a tím, když maluji se specializovanými akvarelovými pomůckami. Byl to neporovnatelný rozdíl, jak je, myslím, vidět i na ukázkách mých prací. Došlo mi ale, že vyprecizovat práci s akvarelem je běh na dlouhou trať, nejdříve je nutné seznámit se s barvami, s mícháním odstínů, otestovat si, jak spolu jednotlivé tóny korespondují.

Vlastní zkušenost je neocenitelná. Pochopila jsem důležitost role učitele jako průvodce všemi částmi didaktického programu. Neocenitelná je i osobní zkušenost při vlastní činnosti. Zásadní při práci s akvarelem je míchání barev. Znat jednotlivé odstíny a umět s nimi správně pracovat. Bez těchto znalostí si, podle mých zkušeností, nelze akvarel zamilovat. Než se pustíme do malby jako takové, je důležité vyzkoušet si, jak na sebe barvy navzájem reagují, jakými vlastnostmi disponují při rozpíjení a kdy je naopak vhodné nechat pigmenty zaschnout. Vlastní zkušenost mi ukázala, že zásadní pro pedagoga je i dokonalé zvládnutí základů techniky akvarelu.

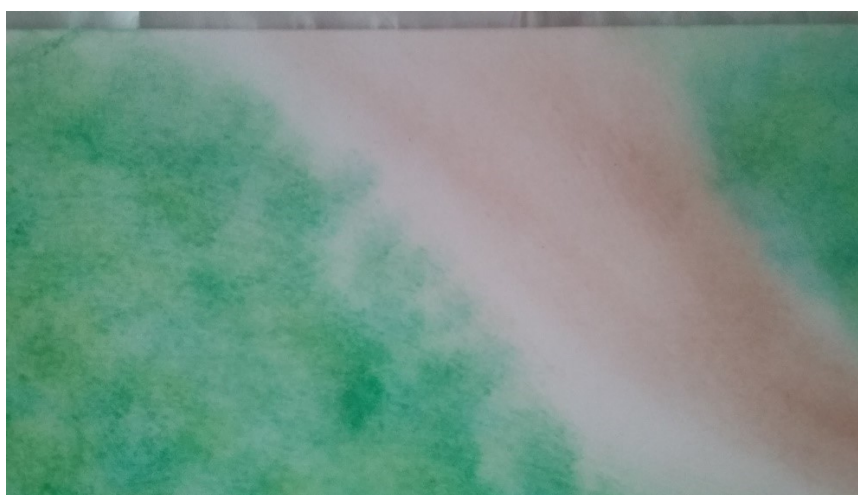
V této souvislosti bych se určitě nebála stereotypů, které by jinak tímto mohly být navozeny. Opakem je seznámení s novou technikou, kdy je ukázka pedagogem nezastupitelná. Pochopila jsem, že učitel před tím, než předstoupí před děti, měl by si činnost, kterou budou žáci provozovat, sám vyzkoušet. Takto jsem došla k závěru, že v tomto případě je vhodnější mokrá akvarel a zapouštění barev, což lépe vystihne iluzi trávy ve větru. Pokusila jsem se také o suchý akvarel (viz obr. 43), tento způsob se mi ale zdá pro prvotní seznámení s technikou akvarelu příliš složitý, náročný.

Možná bych na dokreslení detailů použila pastelky nebo kombinovala s dalšími materiály. Dotvořit dílo pastelkou, tužkou, kombinovat suché a mokré akvarelové techniky, může žáky vyburcovat k nečekaným improvizacím. Působ spatřuji v tom, že se výtvarná akce „povede“ každému.

Použít se dají i akvarelové pastelky, progressa nebo anilinové barvy, které mají zajímavé, efektní odstíny. Malbu vodovkami nelze explicitně nazvat akvarelem, může ale naučit žáky, jak pracovat s barvami ředitelnými vodou. Pozorovat, jak se tyto barvy chovají a jak mícháním mění odstíny. Podle mých vlastních zkušeností ale malba vodovkami nemůže nahradit skutečný akvarel. S akvarelovými barvami se pracuje odlišně, lépe a dynamičtěji. Výsledek se stává autentičtější a reálnější. Je škoda, že finanční náročnost akvarelových barev nedovoluje jejich masové využití ve škole. Domnívám se, že by to žáci ocenili.



Obr. 41: Mokřý akvarel – akvarelové barvy, papír, štětce, Archiv autorky, 2020



Obr. 42: Mokřý akvarel – vodovky, školní čtvrtka a štětce, Archiv autorky, 2020



Obr. 43: Suchý akvarel, Archiv autorky, 2020

Závěr

Muzejní a galerijní edukace a rozšíření informovanosti o inovačních přístupech ve vzdělávání, o propojení výuky s kulturně historickými kontexty, o učení v širších souvislostech, o obohacení vzdělávání mimo prostory školy, o kultivaci jedince pomocí umění bylo smyslem mé práce.

Z rozhovorů s pedagogy jsem zjistila, že jejich povědomost o galerijní a muzejní edukaci je nepatrná a toto téma je bráno jako marginální záležitost. A to jsem si kladla za cíl změnit. Toto téma bylo zpočátku málo zajímavé i pro mě. Přesto jsem cítila, že bych si ráda rozšířila své poznatky. Touto prací bych ráda apelovala na ostatní kolegy, aby se nebáli návštěv muzeí a galerií a využili jejich potenciál ve vzdělávání dětí.

Úvodní část vymezuje na základě zpracování odborných zdrojů teoretická východiska práce. Zabývá se uměním, galerijní a muzejní edukací, podrobně zpracovává třífázový model učení, zjišťuje spojení s kurikulárními dokumenty školy a hlavně tvorbou edukačního programu.

Vytvořit edukační program a ověřit ho v praxi bylo podstatou didaktické části práce. Jak už jsem uváděla v úvodu, z důvodů, které ochromily celý svět, z příčin, které nikdo nemohl předvídat, jsem práci nemohla zpracovat tak, jak bylo mým původním záměrem. Přetvořit práci nebylo snadné, ale pak jsem si uvědomila, že mottem edukačního programu akvarel je Konfuciovův citát, jehož myšlenky se prolínají celou mou prací a to, že: „*Důležitý není cíl, ale cesta*“ (Citáty slavných osobností, 2020). A tohoto moudra jsem se držela. I proto jsem k práci přidala své poznatky a pocity z návštěvy výstavy z Máchova kraje a ukázky vlastní tvorby.

V této době, která nám na dlouhou dobu znemožnila kontakt s ostatními, jsem více než kdy dřív pochopila, jak je důležité naučit se být sám se sebou. Nespoléhat na ostatní, učit se porozumět sám sobě, neztratit správný směr a to dokáže jen vzdělaný člověk.

„*Učení bez myšlení je marné a zbytečné*“ (Velká kniha citátů, 1998, s. 398).

Konfucius

Seznam použitých informačních zdrojů

- BALEKA, Jan. *Výtvarné umění. Výkladový slovník (malířství, sochařství, grafika)*. 1 vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 1997. 429 s. ISBN 80-200-0609-5.
- BLOCHOVÁ, Hana. *Leonard Rotter 1895 – 1963. AKVARELY 1939 – 1963*. Praha: Tomos, Praha a. s. 2005.
- BOHANESOVÁ, B.; KOZLOVSKÁ, M.; MACÍČKOVÁ, M. *Oděvní materiály*. Praha: Nakladatelství odborné literatury, 1988, s. 206.
- BRABCOVÁ, Alexandra (ed). *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*. Praha: Nakladatelství JUKO, 2003. 583 s. ISBN 80-86213-28-5.
- DOLÁK, Jan et al. *Základy muzejní pedagogiky. Studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2014. 101 s. ISBN 978-80-7028-441-4.
- DVOŘÁK, E. J.; LINHARTOVÁ, K.; *Výtvarné vyjadřování plošné II. Malba – výtvarné vyjadřovací prostředky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. 48 s. ISBN 978-80-7290-403-5.
- FULKOVÁ, Marie et al. *Galerijní a muzejní edukace 1. Vlastní cestou k umění*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze, 2012. 315 s.
- FULKOVÁ, Marie et al. *Galerijní a muzejní edukace 2. Vlastní cestou k umění*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze, 2013. 351 s.
- FULKOVÁ, M.; JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ, L.; SEHNALÍKOVÁ, V. *Metodika I. Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu (pro předškolní vzdělávání)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze, 2013.
- HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 129 s. ISBN 80-7290-237-7.
- JAGOŠOVÁ, L.; JŮVA, V.; MRÁZOVÁ, L. *Muzejní pedagogika. Metodologické aspekty muzejní edukace*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. 298 s. ISBN 978-80-7315-207-9.
- JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ, L.; FULKOVÁ, M.; SEHNALÍKOVÁ, V. *Metodika II. Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu (pro základní*

- vzdělávání). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze, 2013.
- KESNER, Ladislav ml. *Muzeum umění v digitální době. Vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. 1. vyd. Praha: Argo spol. s r.o., 2000. 259 s. ISBN 80-7203-252-6.
- KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 228 s. ISBN 80-7178-695-0.
- KULKA, Tomáš. *Umění a kýč*. 3. vyd. Praha: Torst, 2014. 292 s. ISBN 978-80-7215-477-7.
- MÁCHA, Karel, Hynek. *Máj*. vyd. ve Skvostech 1. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění., 1956.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 395 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. 328 s. 978-80-247-1821-7
- STARÁ Jana. *Plánování výuky. Úvod do plánování výuky. Práce se vzdělávacími cíli*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2009. 32 s. ISBN 978-80-7290-418-1.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 139 s.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 221 s. ISBN 978-80-244-4625-7.
- TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007. 98 s. ISBN 978-80-7290-315-3.
- Velká kniha citátů*. 1. vyd. vydavatelství Tempo, 1998, s. 907.
- Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství dům OP, 1998. ISBN 80-85841-17-7.
- MAUSEROVÁ, R. Galerie na zámku ukazuje krásy Máchova kraje. *Dokský zpravodaj*, 2020, březen 2020, s. 36.

FIŠEROVÁ, Zuzana. *Dizertační práce. Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů*. Praha: 2015. [online]. [cit. 2020-07-03]. Dostupné z:

<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/163565/>

JIROUTOVÁ, J. *Muzejní a galerijní pedagogika pohledem zahraničních odborníků*. 1 vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 978-80-244-4195-5. [online]. [cit. 2020-03-08]. Dostupné z:

<http://kvv.upol.cz/images/upload/files/Jiroutova%20-%20Muzejni%20a%20galerijn%C3%AD%20pedagogika%20pohledem%20zahrani%C4%8Dn%C3%ADch%20odborn%C3%ADk%C5%AF.pdf>

BULÁKOVÁ, Martina. [online]. [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: Dostupné z: https://www.idnes.cz/kultura/vytvarne-umeni/malir-josef-bolf-odhaluje-svou-temnou-dusi.A080619_190241_vytvarneum_kot

DOMBROVSKÁ, M. *Zika Ascher: Šílený hedvábník, který předběhl svou dobu*, 15. 2. 2019. [online]. [cit. 2020-03-20]. Dostupné z:

<https://www.vogue.cz/clanek/vogue-daily/umeni/michaela-dombrovska/zika-ascher-sileny-he-dvabnik-ktery-predbehl-svou-dobu>

FRIDRICHOVÁ, Jana. *Leonard Rotter. Výstava prací malíře a sochaře*. [online]. [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: https://www.muzeumcl.cz/leonard_rotter

HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence v RVP ZV*. 19. 10. 2005. [online]. [cit. 2020-03-18]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html/>

PODLIPSKÝ, Rudolf. *Reflexivní dialog v galerijních animacích*. 2010. [online]. [cit. 2020-03-20]. Dostupné z:

<http://www.capv.cz/index.php/cz/2010/43-sborniky-capv/archiv-sborniku/2010/469-reflexivni-dialog-v-galerijnich-animacich>

SLAVÍK, J.; ŠKALOUDOVÁ, B. *Artefiletika – reflexivní pojetí výchovy uměním*, 2007. [online]. [cit. 2020-04-05].

Dostupné z: <https://www.kriticke mysleni.cz/klisty.php?co=28!/artfiletika>

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina, 2013, Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura umění a výchova* 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upo.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21.

Artefiletika. 2020. [online]. [cit. 2020-04-05] Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/A/Artefiletika

Centrum textilního tisku – historie, 2018. [online]. [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.lipy.cz/historie/d-1007/p1=1024>.

Citáty slavných osobností. 2020. [online]. [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: <https://citaty.net/vyhledavani/?h=Na%C5%A1i+u%C4%8Ditel%C3%A9+nesm%C4%9Bj%C3%AD+b%C3%BDt>

Citáty slavných osobností. 2020. [online]. [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: <https://citaty.net/vyhledavani/?h=Co+sly%C5%A1%C3%ADm+zapomenu>

Citáty slavných osobností. 2020. [online]. [cit. 2020-06-08]. Dostupné z: <https://citaty.net/vyhledavani/?h=je+lep%C5%A1%C3%AD+zap%C3%A1lit>

Dřevěné potiskovací formy, 2020. [online]. [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: https://www.muzeumcl.cz/potiskovaci_drevene_formy

[online]. [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: https://www.encyklopedieknihy.cz/index.php/Tisk_z_v%C3%BD%C5%A1ky

Grafika a grafické techniky, 2020. [online]. [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: <http://hollar.cz/o-grafice/graficke-techniky/>

Historie textilní výroby, 2020. [online]. [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: <https://www.pronedex.com/historie-textilni-vyroby-v-cechach.php>

Historie textilu. [online]. [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: <http://nahranicich.cz/historie/>

Kultura ve městě, 2020. [online]. [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.doksy.com/kultura-ve-meste/ds-1061/p1=1885>

Malířské techniky – akvarel, 2020 [online]. [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <https://vytvarneumeni.estranky.cz/clanky/malirske-techniky---akvarel.html>

O škole K. H. M Doksy, 2020. [online]. [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.zsdoksy.cz/uredni-deska/2/p1=51>

Program pro školy, 2020. [online]. [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://www.muzeumhry.cz/pro-navstevniky/85-program-pro-skoly>

Profesní etický kodex ICOM pro muzea. [online]. [cit. 2020-03-08]. Dostupné z: http://www.mzm.cz/fileadmin/user_upload/dokumenty_mzm/eticky_kodex_ICOM.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>.

Regionální muzeum a galerie v Jičíně, 2020. [online]. [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://www.muzeumhry.cz/>

Tisk z výšky, 2006. [online]. [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: https://www.encyklopedieknihy.cz/index.php/Tisk_z_v%C3%BD%C5%A1ky

Základní informace, 2020. [online]. [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://www.zs-spicak.cz/o-skola/zakladni-informace>

Zámek Doksy, 2020. [online]. [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.zamekdoksy.cz/>

[online]. [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: <http://nahranicich.cz/historie/>

Seznam použitých zkratk

CTT Centrum textilního tisku

E-U-R Evokace – uvědomění - reflexe

ICOM (International Council of Museums) Mezinárodní rada muzeí

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) Čtením a psaním ke kritickému myšlení

ŠVP Školní vzdělávací program

VV Výtvarná výchova