

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pedagogické transformace vybraných galerijních programů u dětí předškolního věku  
Pedagogical Transformations of Selected Gallery Programmes in Preschool Children

Kristína Greždová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

2024

Odevzdáním této diplomové práce s názvem Pedagogické transformace vybraných galerijních programů u dětí předškolního věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 2.7.2024

Tímto bych ráda poděkovala doc. PhDr. Marii Fulkové, Ph.D. za inspirativní a otevřené vedení práce, Mgr. Marii Pohořské za aktivní a profesionální učitelskou participaci, Mgr. Michaele Trpišovské za citlivý a ostrý pohled supervize, Oddělení rozvoje publika Národní galerie Praha za podporu výzkumné činnosti, Julii za podporu mě, a v neposlední řadě Etelce za pravidelné připomínání toho, jak ohromné je sledovat reciprocitu kognitivního vývoje a vizuální tvorby dítěte.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce s názvem Pedagogické transformace vybraných galerijních programů u dětí předškolního věku je zaměřená na prozkoumání modalit pedagogické transformace ve vybraných galerijních programech pro mateřské školy ve vztahu k percepčnímu dispozitivu a třífázovému časovému modelu galerijní edukace. Teoretická část sleduje vývoj a kontext současné podoby galerijní edukace, vymezuje pojmy jako percepční dispozitiv, empirický divák a pedagogická transformace a pojednává o vztahu předškolního vzdělávání a výtvarné výchovy na kurikulární rovině. Cílem teoretické části je uchopení současných tendencí v oblasti galerijní pedagogiky a předškolního vzdělávání a kontextualizace Otevřeného programu.

Praktická část sestává z redesignu Otevřeného programu galerijní edukace, analýzy vybraných vzdělávacích programů Národní galerie Praha - Veletržní palác, ověření Otevřeného modelu v praxi a návrh metodické podpory pro mateřské školy.

Cílem praktické části je ve vybraných programech vysledovat typy pedagogických transformací a jejich vliv na percepční dispozitiv a navrhnout metodickou podporu k Otevřenému programu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

galerijní edukace, mateřská škola, otevřený program, pedagogická transformace, percepční dispozitiv, empirický divák

## **ABSTRACT**

The diploma thesis entitled Pedagogical Transformations of Selected Gallery Programmes in Preschool Children is focused on exploring the modalities of pedagogical transformation in selected gallery programs for kindergartens in relation to the perceptual dispositif and the three-phase model of gallery education.

The theoretical section addresses the development and context of contemporary gallery education. It defines key concepts such as perceptual dispositive, empirical spectator and pedagogical transformation. Additionally it examines the relationship between preschool education and art education at the curricular level.

The objective of the theoretical section is to contextualize the Open program.

The practical section involves redesigning the Open Gallery Education Program, analysing selected educational programs at the Prague National Gallery - Trade Fair Palace, verifying the Open program in practice, and proposing methodological support for kindergartens.

The aim of this section is to identify the types of pedagogical transformations in the selected programs, asses their impact on the perceptual dispositif, and propose methodological support in the Open program for kindergartens.

## **KEYWORDS**

gallery education, kindergarten, open program, pedagogical transformation, perceptual dispositive, empirical spectator

<b>ÚVOD</b>	<b>5</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>7</b>
1. DEMOKRATIZACE KULTURY	7
1.1 GALERIJNÍ EDUKACE DNES	7
1.2 HYBRIDIZACE INSTITUCÍ	8
1.3 EMANCIPOVANÉ * EMPIRICKÉ DIVÁCTVO	10
2. DISKURZIVNÍ PRAKTIKY	13
2.1 DISKURZ >> VZDĚLÁVÁNÍ	13
2.2 DISPOZITIV	14
2.3 DISKURZIVNÍ MODEL EDUKACE	15
3. PEDAGOGICKÁ TRANS~FORMACE	17
3.1 EDUKACE	18
3.2 KURIKULUM	19
3.3 PEDAGOGICKÁ ~ REKONTEXTUALIZACE	19
4. OD VIZUÁLNÍ GRAMOTNOSTI KE KULTURNÍM KOMPETENCÍM	23
4.1 VIZUÁLNÍ GRAMOTNOST	23
4.2 REVIZE RÁMCOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ 2024	23
5. INSPIRAČNÍ ZDROJE OTEVŘENÉHO PROGRAMU	26
5.1 VISUAL THINKING STRATEGIES	26
5.2 VISUAL THINKING STRATEGIES PRO DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	27
5.3 TŘÍSTUPŇOVÝ ČASOVÝ MODEL VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ	29
6. VÝZKUMNÉ METODY	31
6.1 TYPY A METODY	31
6.2 ZAKOTVENÁ TEORIE	34

6.3 MODEL REFLEXE DONALD SCHÖN	36
6.4 ETICKÁ OPATŘENÍ	37
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b>	<b>39</b>
1. VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	39
2. DESIGN VÝZKUMU	41
2.1 STRUKTURA	41
2.2 SEZNAM DAT	42
2.3 PARTICIPANSTVO	42
2.4 VÝBĚR PROGRAMŮ	42
3. VÝZKUM	44
3.1 ČÁST I	44
3.2 ČÁST II	49
3.3 ČÁST III	54
3.4 METODICKÁ PODPORA	62
4. ODPOVĚĎ NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY A DISKUZE	65
5. ZÁVĚR	77
6. SEZNAM POUŽITÉ A SOUVISEJÍCÍ LITERATURY	80
7. PŘÍLOHY	91

## ÚVOD

Předkládaná práce s názvem Pedagogické transformace vybraných galerijních programů u dětí předškolního věku se zabývá přístupy k obsahům vzdělávacích programů, potažmo vztahem galerijní edukace a předškolního vzdělávání.

Práce je zaměřena na zkoumání typů pedagogických transformací ve vybraných vzdělávacích programech pro mateřské školy Národní galerie Praha - Veletržní palác a Otevřeném programu galerijní edukace, který původně vznikl jako výzkumný model v bakalářské práci s názvem Percepce výtvarného umění u dětí předškolního věku. (Grežďová, 2019a) Výsledky studie naznačují, že dítě předškolního věku je schopno vést otevřený rozhovor o díle a že tento rozhovor má značný pedagogický potenciál. V předkládané studii se nebudeme zabývat kvantitativním ověřováním hypotézy, nýbrž kvalitativně zkoumat typy pedagogických transformací a následovat jejich obsahové potenciality.

Hlavním cílem práce je analyzovat a pojmenovat typy pedagogických transformací, které ve vybraných programech probíhají. Dalším cílem je re-design Otevřeného programu galerijní edukace. Úprava proběhne dle specifik Oddělení rozvoje publika Národní galerie Praha (dále jen NGP) a dle specifik stálých expozic NGP. Dále se zaměříme na prozkoumání možností, které Otevřený program přináší pro pedagogické transformace v prostředí mateřské školy.

Toto téma jsme zvolily\* i z důvodu navázání na výše zmíněný výzkum vizuální percepce u dětí předškolního věku, který ukázal mnoho potencialit a přinesl přínosné poznatky pro oblast galerijní edukace a předškolního vzdělávání a také z důvodu potřeby zmapovat návaznost vzdělávacích programů v galerijních institucích a v mateřských školách.

Výsledky původního výzkumu ukazují, že děti, které se výzkumné sondy zúčastnily, reagovaly aktivně, jejich reaktivita přesáhla obsahovou stránku děl a vztahovala se i k jejich mediálním aspektům a v různé míře také k samotné instituci galerie (tamtéž) V Otevřeném programu jsme rozvíjely\* i prostorové, tedy rhizomatické pojetí galerijního programu, ve kterém se ukázala povaha empirického diváctva, které k interpretaci děl využívá vlastní zkušenost, absorbující široké, nejen pop-kulturní zdroje, kterých původ není a nemusí být pro naše pedagogické cíle vždy jasný. (tamtéž) Závěry výzkumu se prolínají s požadavky Rámcového vzdělávacího



programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). V materiálu Konkretizované očekávané výstupy se v oblasti Dítě a jeho psychika, podoblast Poznávací schopnosti - rozlišování obrazných znaků, píše, že by dítě předškolního věku mělo „objevovat význam soch, ilustrací a obrazů“ (Konkretizované očekávané výstupy, 2012, s. 9). To se úzce pojí s rozvíjením vizuální gramotnosti, která sice v RVP PV implementována není, považujeme ji ale za hlavní cíl současné výtvarné výchovy, která se zaměřuje nejenom na oblast výtvarného umění, nýbrž na celou šíři vizuální kultury. V této podobě se tedy promítá i do každé výtvarně zaměřené činnosti v předškolním vzdělávání. V teoretické části proto konfrontujeme tyto výsledky s aktuálně probíhající revizí rámcových vzdělávacích programů.

Mezi zásady Otevřeného programu galerijní edukace patří otevřený dialog v bezpečném prostředí, ve kterém má empirický divák (dítě, učitelstvo, asistenstvo apod.) stejné postavení jako další účastnictvo uměleckého diskurzu. Na základě výsledků výše zmíněného výzkumu (Greždová, 2019a) a také dalších výzkumů a metodik, které se této problematice věnují (např. Vančát, Fulková a Tipton, Yenawine a další,) konstatujeme, že otevřený dialog u vybraných děl přináší mnoho pedagogických potencialit. To ale otevírá důležitou otázku percepčního dispozitivu, na který se v této práci dále zaměřujeme.

Teoretická část si klade za cíl vysvětlit, kontextualizovat a definovat pojem percepčního dispozitivu pro účely výtvarné výchovy, potažmo galerijní edukace. Mezi další pojmy, které jsou zde vysvětleny, patří pedagogická transformace.

Dále se v teoretické části zabýváme vztahem RVP PV, RVP ZV, galerijní edukace a vizuální gramotnosti.

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1. DEMOKRATIZACE KULTURY

Pokud v roce 2024 mluvíme o galerijní edukaci, je nutné reflektovat také současnou pozici a funkci galerijních institucí. Domníváme se, že jejich vztah funguje, alespoň by dle současných paradigmat měl fungovat recipročně. Z galerijního edukátorstva, na které bylo dlouho nahlíženo jako na „ty, co si hrají s dětmi“, se postupně stalo partnerstvo pro odborný dialog (Čarná a Tribulová, 2018, s. 6), i když praxe jednotlivých institucí se v poddimenzovaném stavu jistě liší.

V této kapitole se zabýváme fenomény jako demokratizace umění, následná hybridizace institucí a emancipace diváctva, které současnou podobu vzdělávacích oddělení do velké míry formují. Na druhou stranu se ale domníváme, že dobrá praxe vzdělávacích oddělení tyto tendence podporuje a do jisté míry také určuje.

### 1.1 GALERIJNÍ EDUKACE DNES

Barbora Tribulová (Má zmysel vzdelávať v galériách?, 2018) v článku pro Kapitál pokládá zásadní otázku o smyslu vzdělávání v galerii. Naráží přitom na několik rovin, a to na roli současného umění, galerijní instituce a také galerijní pedagogiky v současné společnosti. Toto tázání se zakládá na známém fenoménu neporozumění současnému umění ze strany širší společnosti, což zdánlivě implikuje úkol galerijní pedagogiky: poučit diváctvo. Zároveň to publikum rozděluje na diváctvo vzdělané a diváctvo, které by mělo být dovzděláno. Pokud ale problematizujeme potřebu vzdělávat se v umění a také pozici galerijního edukátorstva, jakožto někoho, kdo umění vysvětluje společnosti, narážíme na nutnost re-definice těchto pozic. Východisko z této na první pohled pro galerijní pedagogiku nemilé situace nachází v současném pojetí neformálního vzdělávání, které je nedílnou součástí a relevantním zdrojem vzdělávání hned vedle školního vzdělávacího systému. Z této perspektivy se právě galerie zdá být prostorem plným podnětů, otevřeným pro neustálé pokládání otázek a hledání jejich řešení. Prostorem, kde jsou nejasnost, nejistota a pluralita pohledů vítány. Tento stav ale není univerzální. Karina Kottová (2015) rozlišuje mezi postmodernitou, která se zdá být v oblastech teorie, filozofie,

kultury a umění již neaktuální a postmoderní pluralitou, která je pro praxi kulturních institucí pořád relevantní.

## 1.2 HYBRIDIZACE INSTITUCÍ

Demokratizaci kultury lze obecně definovat jako zpřístupňování elitní kultury širší veřejnosti. Socioložka Vera L. Zolberg (2007) definici pojmu demokratizace obohacuje o dimenzi rozšiřování kulturního obsahu o žánry a formy, které byly z hierarchizovaného konstruktů dříve vyřazeny. Kottová (2015) dále poukazuje na důležitý aspekt demokratizace a tím je rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním přístupem a absencí kritického přístupu k zprostředkovaným obsahům. Na jedné straně stojí demokratizace jakožto zpřístupňování obsahů s kritickým pohledem na jejich „relevanci, rozmanitosti, otevřenosti různým možnostem interpretace“ (tamtéž, s. 11) a na straně druhé demokratizace zpřístupňující vybraný a ověřený obsah co nejširším a nejpočetnějším vrstvám diváků. (tamtéž)

Od demokratizace obsahu se tedy dostáváme k demokratizaci diváctva neboli publika. Ta se rozděluje na zaměření se na počty diváctva, jeho homogenitu nebo naopak diverzitu, anebo na kvality jeho zkušenosti a prožitku, které je potřeba dále zkoumat. (tamtéž)

Pokud se blíže podíváme na problematiku prožitku diváctva, narazíme na několik přístupů, které otevírají pochopení pro různé výše zmíněné přístupy. Tradičně lze prožitek diváctva vysvětlit jako estetickou zkušenost. Pokud se podíváme na teorie estetických kategorií blíže zjistíme, že nejsou univerzální.

Učení Immanuela Kanta (1775) považovalo estetické kategorie jako krása, potažmo vznešenost, za jediné a univerzální. Estetický soud byl v jeho koncepci věc čistě subjektivní, hledání krásy jakožto základní a všeobecné estetické kategorie a také čisté formy, ale vyžadovalo všeobecný souhlas. Estetický soud je sice založen na pocitu jednotlivce, omezení estetických kategorií na krásu a vznešeno, jakožto čisté formy, ale předurčuje jistou univerzalitu, kantovským slovníkem označovanou jako “subjektivní všeobecnost”, ke které se váže také pojem “nezainteresovaného zalíbení”, ke kterému se v dalších kapitolách ještě vrátíme.

Vytěšňování existující plurality v subjektivních preferencích se zdá být z pozice současné metamoderní kultury, která naznačuje jistou komplexnost a složitost mnohosti (What is Metamodernism?, b.d.), jistě neudržitelné. Jako kontrast zde uvádíme teorii estetických kategorií Sianne Ngai (2012). Autorstvo popisuje tři základní estetické kategorie: Zany, Cute a Interesting, které odrážejí naše estetické preference, ale také společenské a ekonomické struktury doby pozdního kapitalismu. Nejsou tedy univerzální, jak je známo z koncepce Immanuela Kanta, ale spíše kontextuální, reflektují současný okolní svět.

Cute odráží konzumnost doby, je empatií a dominancí zároveň, Interesting odráží komplexitu dnešního světa, podněcuje zvědavost a reflexi a Zany je energickým chaosem, absurditou odrážející stres a tlak dnešního světa, který od jednotlivce vyžaduje flexibilitu a neustálou aktivitu. (Ngai, 2012) Teorie estetických kategorií Sianne Ngai tedy ukazuje, že estetické kategorie nejsou něčím výsostným a elitním, ale jsou úzce propojeny s každodenním životem a sociálními interakcemi člověka a aktualizace teorií estetických kategorií nám zase ukazuje, že soudy typu líbí/nelíbí, jsou vysoce subjektivní, vzhledem k povaze současného umění nerelevantní a nelze je zobecňovat. Mění se instituce, umění a také prožitek současného diváctva. Co tedy dnešní instituce nabízejí diváctvu a na jakých platformách se diváctvo setkává s uměním? Julia Noordegraaf (2004) pojmenovává proměny koncepce galerií na přelomu 19. a 20. století. Zatím, co hlavním záměrem galerijní instituce 19. století bylo předávání vědění, se začátek 20. století se zaměřovalo na divákovo estetické vnímání. Konec 20. století se obrací k prožitku diváctva, který se stává také předmětem výzkumu a paralelně s těmito záměry nastává také odklon od homogenního způsobu prezentace. Karina Kottová koncept nového institucionalismu a jeho požadavek „multidisciplinarity, sociální či politické angažovanosti, přesahů do řady dalších oborů i koncepčních přesahů mezi jednotlivými typy institucí, které by měly vzdorovat sílícímu tlaku komercializace a (...) korporátnímu obratu“ (Kottová, 2015, s. 62) aplikuje na instituce 21. století, čímž hybridizaci galerijních a muzejních institucí definuje jako možný „vznik jakési mezioborové diskusní platformy, jejímž úkolem je zpochybňování statu quo a zviditelňování mechanismů, které se skrývají za vznikem a vystavováním uměleckých děl, ale také celospolečenských, politických a dalších sil, které v obecnějším slova smyslu formují současnou kulturu a myšlení.“ (tamtéž, s. 62)

### 1.3 EMANCIPOVANÉ \* EMPIRICKÉ DIVÁCTVO

Jacques Rancière (2009) uvádí ve své knize se stejnojmenným názvem pojem emancipovaný divák. Tuto koncepci staví na paradoxu skutečnosti, že divadlo bez diváctva existovat nemůže, diváctvo je ale považováno za méněcenný element. Kritizuje omezenou pozici, kterou diváctvo v rámci divadla má a diváctvo samotné vnímá jakožto aktivního a angažovaného činitele. Ideálním stavem emancipace je nahrazení pasivního pozorování aktivní participací. V takovém nastavení se stírají hranice mezi umělectvem a diváctvem, což i podle Rancièra přesahuje oblast divadla a rezonuje s povahou současného umění.

„Diváctví není pasivitou, kterou je potřeba přeměnit v aktivitu. Je naší normální situací. Učíme se a vyučujeme, jednáme a poznáváme jako diváci, kteří kladou to, co vidí, do souvislosti s tím, co viděli, říkali, dělali, o čem snili. Neexistuje žádný privilegovaný prostředek, stejně jako neexistuje žádný privilegovaný výchozí bod. Všude se nacházejí výchozí a přelomové body, z kterých se učíme novému, zbavíme-li se za prvé předpokladu distance, za druhé distribuce rolí a za třetí hranic mezi oblastmi. Nemusíme dělat z diváků herce a ze studentů učitele. Musíme jen uznat činnost vědomí u studenta a aktivitu typickou pro diváka.“ (Rancière, 2009, s.17)

Viktor Čech se v kontextu participativního umění zamýšlí nad hranicemi manipulace. Strukturace těla a pohybu diváctva, na rozdíl o manipulace, „může naopak posloužit k inovativnímu ohledávání možností vztahu a recipienta.“ (Čech, 2022, s. 33)

Na tomto místě se vracíme k již zmíněnému pojmu “nezainteresované zalíbení” a s tím související kantovský nezainteresovaný divák. Dvojice Mieke Bal a Norman Bryson v roce 1991 uvádějí pojem Empirický divák, který je kantovskému diváctvu opozitem. Sémiotická perspektiva postmoderní doby nám umožňuje vnímat kontextualitu významu. Jeho produkce je dynamickým procesem, který je budován ve vztahu a v interakci mezi autorstvem a diváctvem. Kontext, ve kterém byl význam utvořen, je stejně důležitý jako ten, ve kterém je nahlížen. (Fulková, 2004)

Tento fakt implikuje aktivizaci diváctva neboli lépe řečeno, aktivitu samotnou poodhaluje. Empirický divák sice není kritikem ani teoretickou umění, má však kompetence ke čtení obrazů. Je diváctvem žijícím ve vizualizovaném světě, a tyto kompetence čerpá z celé šíři vizuální kultury, nejenom z oblasti dějin výtvarného

umění. Je to diváctvo vrostlé do „své doby, kultury a habitu, které vytváří význam obrazů, sahaje do zdroje vlastní zkušenosti, myšlení, emocí a vztahů“ (Fulková, 2008, s. 186)

Zuzana Fišerová (2015) se ve své dizertační práci zabývá kompetencemi empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů. V kontextu výtvarné výchovy vnímá empirické diváctvo jako studentstvo, které kulturní artefakt pozoruje, interpretuje a hodnotí. U výkladu tohoto pojmu pro potřeby výtvarné výchovy se odkazuje na pedagogický strukturalismus, který aktivitu dívání se podepírá. Poukazuje na fakt, že na úkony dívání se, využívá studentstvo, potažmo děti předškolního věku, svoji dřívější zkušenost s vizuální kulturou, odpovídající jeho kulturnímu habitu, věku, genderu. (Fulková, 2013b)

Fišerová (2015) pojmenovává proces vnímání vizuálního díla empirickým divákem jako tzv. aktuální čtení. Tento typ diváctva by podle teorie estetického vývoje Abigail Housen (2000) bylo zařazeno do prvního stupně, tedy *accountive viewer*, které je založeno na příběhovosti, asociacích, subjektivitě.

Empirické diváctvo je považováno za vizuálně gramotné, schopné interpretovat a tvořivě reagovat, liší se ale mírou rozvinutí vizuálního jazyka. (Fišerová, 2015)

Výzkum v oblasti percepce vizuálního umění u dětí předškolního věku ukazuje způsoby, jakými probíhá vnímání a interpretace vizuálního umění u dětí předškolního věku. Diváctvo této věkové kategorie „vstupuje do tohoto procesu adekvátně a je schopen v něm citlivě reagovat. (...) děti předškolního věku reagovaly trefně a prostřednictvím skupinového otevřeného rozhovoru posouvaly své představy dále.“ (Grežďová, 2019b, s. 47)

Pokud bychom chtěly\* i porovnat pojmy emancipovaný a empirický divák, mluvíme o dvou různých rovinách. Empirické a emancipované diváctvo mají společný rys a tím je odmítnutí pasivity a nekompetentnosti a naopak přijetí své role jakožto aktivní konstruování významu děl.

Rancièrův pojem emancipovaný divák přináší nový pohled, poodhaluje podstatu diváctví, která samo o sobě vnímá jako aktivitu a participaci.

Pojem empirický divák dvojice Bal & Bryson (1991) se zaměřuje na kontextuální aspekt diváctva, širší (nejen) vizuální kulturu. Poodhaluje způsob, jakým již aktivně pojímané diváctvo význam buduje. „Divák začleňuje dílo do vlastní životní zkušenosti, ať už materiální, duchovní, psychologické, nebo historické. A umělcovo

dílo, až se umělec sebevíc snaží, se nikdy nevyhne bohatství divákových asociací, budujících významové vrstvy.“ (Brozman et al., 2019)

## 2. DISKURZIVNÍ PRAKTIKY

Pokud v předškolní pedagogice rozvíjíme osobnostně orientovaný model, chápeme dítě jakožto rovnocenného partnera dospělého. Ten respektuje jeho individualitu, která je dle podmínek skupiny rozvíjena v demokratickém a humanistickém prostředí. (Hitková, 2011) Tento model je nazýván jako konvergentní přístup, který dovoluje „z mateřské školy učinit místo, kde je v rovnováze svobodný rozvoj osobnosti (respektující individuální možnosti dítěte) a míra žádoucího omezování.“ (tamtéž)

Toto prostředí ale není postaveno na závazných normách. Různost účastnictva vzdělávání nutně implikuje proměnlivost prostředků a procesů. (tamtéž)

Dynamické prostředí osobnostně orientovaného modelu tedy vyžaduje porozumět nejen individuu, ale také kontextu, ve kterém se daný jedinec nachází. Jenom z toho může vzejít dovednost citlivě zacházet s poměrem svobodného rozvoje a žádoucího omezování. Paralelu nacházíme v diskurzivním pojetí vzdělávání, které definujeme v následující kapitole.

### 2.1 DISKURZ >> VZDĚLÁVÁNÍ

Vnímat interdisciplinární charakter výtvarné pedagogiky znamená uvědomovat si její široké vztahové pole, ve kterém se neseťkáme jenom s uměním a pedagogikou. Patří sem také oblasti sociální, kulturní a další. (Fulková, 2008) Tohle chápání nám umožňuje posun od modernistické psycho-biologické pozice k postmoderní kulturní kontextualizaci. Z toho důvodu se obracíme k sémiotickým a sociologickým kontextům, které odkazují na francouzskou filosofii 70. let a které také re-definují pojetí subjektu.

Pojem diskurs tímto způsobem uvádí do teorie výtvarné pedagogiky v České republice Marie Fulková. Posouvá tím v lokálním kontextu lingvisticky podmíněné chápání diskurzu, které jeho význam limitují na řečové nebo písemné akty.

„Diskurzivní praktiky ale nelze označit za prostý řečový akt. Ten totiž, aby mohl být diskurzivní praktikou, musí být spojen s rutinizovaným použitím. Jen tak lze přemýšlet o tom, že řečový akt připisuje určitým jevům určité významy (které si lidé osvojují), a to s cílem mít nějaké reálné dopady na jednání aktérů.“ (Kolaříková, 2018,



s. 15) Tím tedy diskurs nabývá nezbytnou sémiotickou dimenzi. Lingvisticky pojatý diskurz byl ve výtvarné pedagogice v porovnání s expresí vnímán negativně, a to z důvodu, že je „oslabeně projektivní, neboť do velké míry závisí na obecně platných, konvencí podmíněných kvalitách vyjadřovacího systému.“ (Slavík, 1997, s. 309) Diskurz je v tomto směru chápán jenom jako prostředek vhodný pro reflexi a vzájemné obohacování, nikoliv však jako médium vyjádření individuality subjektu. (tamtéž)

Z pozice artefieticky orientované výtvarné pedagogiky by se mohlo zdát, že postmodernistické pojetí diskurzu omezuje, nebo dokonce popírá člověka jakožto subjektivní individuum. Zkoumání subjektu z postmoderní pozice nám ale naopak umožňuje zkoumat to, jaké síly se na něj působí, jaké místo a čím je mu určeno a jaké historicky a sociálně proměnlivé role zastává. Výpověď subjektu zde nefunguje jako strukturní jednotka, nýbrž jako funkce úzce spjata s prostorem, ze kterého vychází a jako funkci závislou na tzv. diskurzivních regularitách (tedy pravidlech, které se v určité diskurzivní formaci opakují) a ne na logických zákonech, nebo gramatických pravidlech. (Fulková, 2008)

Pokud tedy chceme zkoumat smysl výpovědi subjektu v takhle nastaveném prostoru výtvarné pedagogiky, ptáme se následujícím způsobem: „Jak se stalo, že se na tomto místě objevila právě tato, a ne nějaká jiná výpověď?“ (Foucault, 2002, s. 45) Přičemž neustále uvažujeme nad pravidly, která smysl podmiňují a která také otevírají prostor “hovoru o obrazech”. Ten připouští nejen teoretické a umělecké interpretace, ale i hlasy jakéhokoliv účasti tohoto diskursu. Pro galerijní edukaci neboli strategie galerií a muzeí to může znamenat třeba narušení tradičního pojetí a privilegia instituce “vysvětlovat” umění publiku a posun k otevírání společného dialogu a nových, jiných teritorií. (Fulková, 2008)

## **2.2 DISPOZITIV**

Dalším důležitým pojmem v otázce konstruování reality, a tedy významu, je dispozitiv. Michelle Foucault tento termín uvádí v knize Dohlížet a trestat. (Foucault, 2000) Tímto pojmem označuje heterogenní soubor diskurzivních a nediskurzivních praktik, které se podílejí na utváření sociální reality. Patří mezi ně jak uspořádání architektonického prostoru, tedy materiální reality, tak i myšlenkové koncepce

různých mocenských strategií. Tato koncepce podhaluje to, jakým způsobem funkce jednotlivců, kteří jsou ním „uspořádání“ dispozitiv formuje a finalizuje. (tamtéž)

V kontextu výtvarné výchovy a galerijní edukace využíváme termín percepční dispozitiv, tedy „uspořádání, které determinuje a mění náš tělesný vztah k vnímanému artefaktu, následně i k vytvoření určitých soudů a přesvědčení, jež považujeme za vlastní, autentická.“ (Fulková et al., 2013, s. 24-25)

## 2.3 DISKURZIVNÍ MODEL EDUKACE

Diskurzivnímu modelu se věnuje Metodika realizace vzdělávacího galerijního muzejního programu z roku 2012.

Dle diskurzivního modelu edukace je význam generován na základě širších kulturních „textů“ a to i na vysoce subjektivní rovině. Takto navržený program by měl obsahovat otevřený dialog se spontánní prekonceptualizací, skrze kterou lze nacházet a objevovat tyto širší vazby. (Hajdušková et al., 2013) Kristýna Říhová a Alena Kotyza tento model sledují a uplatňují v programové nabídce Národní galerie Praha. Necílí tím přitom jenom na redefinici vzdělávacích cílů, ale také celospolečenské role galerie. (Říhová a Kotyza 2023)

Za základní premisu přitom označují „vyjadřování různorodých pohledů, názorů či interpretačních rámců, které otevírají danou problematiku z pozic přírodních i společenských věd či ji afektivně ohledávají.“ (tamtéž, 2030)

Diskurzivní model

- otevřený dialog (prekonceptualizace)
- Přesahy (intersektce - umění a jiné oblasti)
- Různorodé pohledy - pluralita
- Procesuální charakter
- Transformační proces vzdělávání
- Z galerie znalosti přesahující rámec instituce zaměřené na výtvarné umění



### 3. PEDAGOGICKÁ TRANS~FORMACE

*Při sledování zdánlivé stálosti věcí prostřednictvím pohybu se mohou objevit věci, které byly neviditelné. Ale v jádru mezi zdánlivým a pravým jevem, v srdci optické iluze, která vytváří podmínky pro viditelnost, neexistuje žádný opravdový směr, pouze pohyb. Zde označení selhává ve svém poslání: vzdělávání rozpouští stejnost a rozdíl, které má zachovat. Vzdělávání se objevuje ne jako míra či nástroj na porovnávání dvou rozdílných entit, ale jako něco, co vzejde, jako transformace, jako neznámý vztah, který „námi hýbe“.*

*(Juuso Tervo, 2018)*

Zamyšlení se nad smyslem a cílem edukace považujeme za základní a výchozí bod přípravy vzdělávacích programů. Z toho důvodu se v následující kapitole zaměřujeme na problematiku edukace, jejich cílů a obsahů, a to vzhledem ke vztahu výtvarné výchovy, galerijní edukace a předškolního vzdělávání. Dále definujeme pojem transformace obsahu, který je pro cíle předkládané studie, potažmo pro obor pedagogiky, stěžejní.

Juuso Tervo (2018) se ve svém článku s názvem *Vzdelávanie sa objavuje*, zamýšlí nad ontologií vzdělávání. Jako první uvádí pojetí, které tento proces vnímá jako čas změny, stávání se něčeho něčím jiným. Ilustrací tohoto pojetí je změna pozic „od ignoranta k učenému, od divocha k civilizovanému, od dítěte k dospělému“ (tamtéž) Toto pojetí konfrontuje s problematikou definování těchto pozic a omezení vědeckého výzkumu jakožto jistého konstrukt, který odděluje vzdělávání od náhody, dokládá, že „se něco děje“ a očekává výnosy tohoto procesu, přímo uplatnitelný produkt. Abychom se dokázaly\* i podívat za hranici konstrukce, musíme zkoumat iluzi stálosti prostřednictvím pohybu a otevřít se myšlence, že „neexistuje žádný opravdový směr, pouze pohyb.“ (tamtéž) Sdílíme kritiku výkladového a vysvětlujícího způsobu vzdělávání, které Paulo Freire (2022), ve své knize *Pedagogika utlačovaných* popisuje jako nekontrolovatelnou ambicióznost, v níž „vzdělávající vystupuje jako neoddiskutovatelný prostředník vzdělávání, jako jeho skutečný subjekt, jehož nezbytným úkolem je „naplnit“ vzdělávané obsahem svého sdělení.“ a které slovo zbavuje konkrétního rozměru, „který by mělo mít, nebo je přeměněno v prázdné slovo, odcizené a odcizující řečnění.“ (Freire, 2022, s. 68)

### 3.1 EDUKACE

Edukace je specifickým druhem lidské činnosti, která je založena na kooperaci vzdělávajícího a vzdělávaných, tedy učitelstva a studentstva. Prostřednictvím stanovení a naplňování výchovných a vzdělávacích cílů vede k rozvoji jedince.

Vzdělávací a výchovné cíle jsou základními didaktickými kategoriemi, které reflektují soudobé společenské paradigma. Dle Průchy (2009, s. 133) mají tyto cíle rozličnou úroveň obecnosti, kterou přehledně představuje v tzv. pyramidě cílů:



I když se učitelstvo zaměřuje zejména na cíle operační a dílčí, nemělo by zapomínat na cíle obecné a vrcholné. Dle Heluse (2014)

rozlišujeme čtyři cílové orientace edukace:

1. vytváření lidských zdrojů pro ekonomický růst a konkurenceschopnost ekonomiky,
2. výchova konzumentů, individuů, která se vyznačují hédonismem,
3. výchova lidí vybavených různými typy gramotností,
4. výchova jako prostředek k „nápravě věcí lidských“ (tamtéž)

Dle Šobáňové (2015) souvisí obor výtvarné výchovy nejvíce s cílem č. 4, tedy výchovou jako prostředkem k „nápravě věcí lidských“, který čerpá z humanistické tradice evropského myšlení a jeho formulace vychází z koncepce Jana Amose Komenského. Edukace je v tomto pojetí *„aktivním, tvořivým výrazem starostí o člověka, aby se našel ve svém poslání, naplnil smysl života svého osobního*

*i obecně lidského. Aby rozvinul svou osobnost, realizoval své potenciality“.* (Helus, 2014, s. 16)

Dále uvádí, že tento směr akcentuje antropologické (člověk a jeho kořeny), etické (etické otázky), ekologické (člověk jako součást širšího systému) a transcendingí zřetele (přesah ryze účelové orientace lidského života) (Šobáňová, 2015)

## **3.2 KURIKULUM**

Obecně závazný rámec určuje dokument RVP PV, který byl uveden zákonem č. 561/2004 Sb. Stanovuje „konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.“ (Rámcové vzdělávací programy, b.d.)

Na základě RVP poté vzniká Školní vzdělávací program, ve kterém je obsah vzdělávání formován „do předmětů, nebo jiných ucelených částí“ (tamtéž), který je pro vzdělávací instituci povinný.

V předkládané práci se zabýváme oborem výtvarná výchova, a to v kontextu předškolního vzdělávání. V aktuálně platném RVP PV tento obor, jeho terminologie, cíle a výstupy vzhledem k povaze tohoto dokumentu, nejsou definovány. V běžné praxi výtvarné výchovy pro předškolní věk (v institucích mateřské školy, ale také v galerijní edukaci) se proto setkáváme s obratem k RVP pro základní vzdělávání (Hazuková, 2014). Tento obrat ovšem nelze vnímat jako přidávání obsahů, nýbrž jako inspiraci a uchopení specifik výtvarného jazyka, který lze dle výzkumů výtvarné výchovy v kontextu předškolního vzdělávání (např. Autorky Fulková&Tipton, Hazuková, Hajdušková, Kafková, Grežďová) považovat za relevantní součást a také jako médium naplňování cílů všech oblastí RVP PV.

## **3.3 PEDAGOGICKÁ ~ REKONTEXTUALIZACE**

Otázkou tedy zůstává: co je obsahem výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání? Dále se můžeme ptát také to, jakým způsobem rozvíjet vizuální gramotnost, jakožto hlavní element současné výtvarné výchovy, v předškolním stupni vzdělávání?

Cílem této práce je ale zkoumat pedagogické transformace v kontextu galerijní edukace, a to v aktuálním nastavení předškolního vzdělávání, tedy s návazností na aktuálně platné RVP PV (2021). I když lze mezi výsledky našeho výzkumu zařadit doporučení pro budoucí praxi, v kontextu našich výzkumných otázek se po obsahu musíme tázat opačným směrem.

Jakým způsobem lze výtvarnou činností/ vzdělávacím programem v galerii naplňovat cíle předškolního vzdělávání? Co nabízí oborový kontext vizuálního umění předškolnímu vzdělávání?

Zde se dostáváme ke klíčovému pojmu tzv. pedagogická rekontextualizace, která je tvůrčím pedagogickým procesem, „resp. „překladem“ vědeckého, technického a uměleckého poznání do obsahu vyučování“. (Šobáňová, 2015, s. 50) U přípravy lekce, nebo výtvarného workshopu čerpáme primárně z oborových kontextů, tedy výše zmíněného „uměleckého poznání“, který transformujeme do obsahu vyučování. Nelze tedy opomenout ani problematizaci setkání s originálem uměleckého díla.

Helena Kafková (2019) upozorňuje na skutečnost, že „Oborový kontext by měl zahrnout širší souvislosti studované (pozn. výtvarně umělecké) tvorby a je velmi vhodné, aby alespoň některá díla studující prostudovali v originále. Současné trendy v oborové didaktice upravují nárok na práci s oborovým východiskem plánování, zdůrazňují roli dispozitivu uměleckého díla a důležitost práce v galeriích a muzeích“.

Kitzbergerová (2014) upozorňuje na fakt, že originál uměleckého díla a jeho reprodukce jsou dva rozličné zdroje různých kvalit a vlastností, na což u plánování výtvarných činností musíme myslet. Kafková (2019) dále osvětluje pozici díla, jakožto oborového kontextu výtvarné činnosti. Model přípravy činností, který předkládá, vylučuje přímou práci dětí s uměleckým dílem v úvodu výtvarné činnosti. Oborový kontext slouží pro učitelstvo, které pracuje s dvěma jazykovými kódy. První, který je založen na terminologii oboru, umožňuje učitelstvu zpřesňovat myšlení a analyzovat kontext, který následně transformuje a dětem předkládá již ve druhém jazykovém kódu, tedy formulaci výtvarné úlohy v jazyce příslušejícím dané věkové kategorii.

Toto osvětlení jasně odděluje výtvarné činnosti, které připravujeme ve školní instituci od galerijní edukace, tedy práce s originálem.

Druhá výše zmíněná otázka, kterou si klademe, staví oborový kontext, potažmo učivo RVP ZV do pozice média. Toto médium sice formuje a udává způsob transformace, vzdělávací nabídku (obsah/učivo) a výstup ale čerpáme z RVP PV.

U plánování výtvarné činnosti s řádným oborovým kontextem se obracíme k dokumentu RVP PV, který nám pomůže vhodně a relevantně nastavit cíle a výstupy. V tomto bodě doporučujeme zapojit také RVP ZV, rozděluje učivo výtvarné výchovy přehledně do tří kategorií:

- rozvíjení smyslové citlivosti
- uplatňování subjektivity
- ověřování komunikačních účinků

Právě toto rozdělení a definování učiva výtvarného jazyka, nám může dopomoci k analýze oborového kontextu, jeho didaktické redukci a následné transformaci do konkrétní činnosti. Vzdělávací obsah se pro předškolní vzdělávání formulován v RVP PV a to formou vzdělávací nabídky. „Způsob, jakým je vzdělávací obsah v RVP PV vymezen a uspořádán, se liší od dosud uplatňovaného systému. I když je vzdělávací obsah v RVP PV členěn do několika vzdělávacích oblastí, je zachováno integrované pojetí respektující přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho postupné začleňování se do životního a sociálního prostředí“ (Vzdělávací obsah v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, 2016)

Pokud se obracíme k RVP ZV, je nutno zdůraznit, že v RVP PV je pojem „učivo“ „... nahrazen pojmem „vzdělávací nabídka“, který vyjadřuje žádoucí formu prezentace „učiva“ dítěti...“ a „...očekávané výstupy mají, stejně jako vzdělávací nabídka, činnostní povahu“. (tamtéž)

Pokud se chceme držet RVP PV jakožto závazného dokumentu pro předškolní vzdělávání a zůstat přitom v poli vizuálního umění, pro galerijní edukaci zaměřenou na věkovou kategorii předškolních dětí znamená nutnost vyjít vstříc instituci, kterou považuje za cílovou skupinu své vzdělávací nabídky, tedy mateřské škole. Cílem takto postavené galerijní edukace není zprostředkování obsahů expozic, tedy jakási podpora umění a služba veřejnosti, nýbrž hledání průsečíků mezi cíli a obsahy předškolního vzdělávání a obsahy dané galerijní či muzejní expozice, a vnímání instituce jakožto specifického prostoru otevřeného kritické diskusi a alternativnějším přístupům, ve kterých již transmisivní přístup ke vzdělávání není relevantní.



Připomeňme si na tomto místě ukázkou rozhovoru o uměleckém díle mezi dospělým a dítětem z knihy Umění vnímat umění (pro děti a rodiče) od Michaela Třeštíka (2019)

„...líbí se ti?

Jo.

Proč se ti líbí?

Tak...

Já ti pomůžu. Líbí se ti proto, že je krásně romantický.“

Autorovu myšlenku chápeme jako snahu o rozvíjení vizuální gramotnosti skrze pojmenovávání věcí a fenomenů. O vztahu obrazu a slova píše v knize How to use your eyes James Elkins (2000). Hlavní myšlenka knihy je vyjádřena v kapitole How to Look at a face, kde na příkladu anatomie obličeje vysvětluje, jak pojmenování jednotlivých částí umožňují daný obličej uvidět a zapamatovat si ho.

Semiotická perspektiva a diskurzivní přístup k uměleckému dílu však tento přístup v rámci uměleckých děl problematizuje a ve spojení se strukturalistickým přístupem k pedagogice nastoluje otázku, jestli je sugesce tou správnou strategií.

## 4. OD VIZUÁLNÍ GRAMOTNOSTI KE KULTURNÍM KOMPETENCÍM

### 4.1 VIZUÁLNÍ GRAMOTNOST

V textu *Visual Literacy and the Art Curriculum* se Kate Raney táže po povaze vizuální gramotnosti. Jde o ustálený soubor dovedností nebo sociální habitus? (K Raney, s. 42) Pokud vnímáme gramotnost jako sociální habitus, hlásíme se k tomu, co Brian Street nazývá ideologický model gramotnosti. Tento model poukazuje na skutečnost, že čtení, psaní a mluva mají kořeny v sociálním prostředí a v institucích, ve kterých jsou tyto dovednosti nabývány. (Brian Street)

Gramotnost tím kontextualizuje do kulturního prostředí, což implikuje její lokálnost, potřebu neustálého aktualizování způsobů nabývání, neustálého evaluování prostředí a vylučuje její redukci na nabývání ustálených dovedností jako čtení a psaní neboli percepci a produkci, které se v porovnání s prvním modelem zdají formální. U vizuálně gramotného recipienstva se tedy předpokládá percepční senzitivita, znalost kulturního habitu, kritické myšlení, kulturní a estetická otevřenost a nakonec také schopnost vytvářet vizuálně vnímaný objekt (m Fulková,

Toto pojetí se staví do kontrastu k redukci vizuální gramotnosti na čtení a psaní vizuálních sdělení.

Cílovou skupinou výtvarné pedagogiky, potažmo galerijní edukace však není jenom vizuálně gramotný recipient. Takhle vybavený recipient je cílem sám o sobě, ale také ne jediným.

Inspirativní aktualizaci nacházíme ve studii Kristýny Říhové (2023), která již známé pojetí vizuální gramotnosti konfrontuje s afektivní teorií.

### 4.2 REVIZE RÁMCOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ 2024

*Kultura v demokratické společnosti není v žádném případě pouze jakousi společenskou nástavbou. Naopak, je jedním z klíčových nástrojů potřebných pro porozumění protiřečnosti společenských pohybů a jejich kultivaci. Základním cílem každé veřejné kulturní politiky by proto mělo být artikulování smyslu kultury v kontextu hodnot – zvýznamňování její netriviální role při rozvoji poznání a*

*autentického prožívání, ale i při budování společenské soudržnosti, sounáležitosti a solidarity. (Kultúra v permanentnom provizóriu, 2024)*

Paralelně s psaním této práce vzniká revize rámcových vzdělávacích programů. Zaměříme se zde na revizi programů pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Nově dokument obsahuje základní gramotnosti, a to čtenářskou a matematickou. Vizuální gramotnost své místo v revizi nenachází. Vysvětlení tohoto stavu nacházíme u autorstva jako Paul Liessmann (2009) nebo Mark Fisher (2010), které se věnuje mimo jiného také kritice vzdělávání v době neoliberálních politik. Vzdělávání již nemá hodnotu samo o sobě. Je plně v područí kapitálu a svůj význam nachází ve výkonu, který je potřeba jasným explicitním způsobem vykazovat, což se ovšem s oborem výtvarné pedagogiky značně rozchází.

Dalším probléme ale může být samotný pojem vizuální gramotnost. I když tento pojem vnímáme šířeji (viz. kapitola Vizuální gramotnost) a v lokálním kontextu je pevně ukotven již řadu let, pořád se setkává s nepochopením a redukováním na strukturalistické přístupy k výtvarnému umění.

V nové revizi 2024 se mění pojetí klíčových kompetencí. V této části nově nacházíme kompetence kulturní. Na první pohled slibná aktualizace oboru výtvarná výchova s přesahem k širšímu kulturnímu poli, však obdržela nemalou kritiku ze strany odborné veřejnosti (Stanovisko platformy uMĚNÍM k revizi RVP, n.b.). Její neukotvenost můžeme demonstrovat na očekávaných výsledcích učení, které jsou v novém návrhu pod oblastí Kulturních kompetencí pro předškolní věk zmíněny:

”

- Zapojuje se do tvůrčích činností.
- Reaguje autenticky na umělecké a kulturní podněty.
- Respektuje osobnostní, kulturní, náboženské a jazykové rozmanitosti ostatních.
- Vnímá rozdíly národních tradic a kultury České republiky a jiných zemí.

“ (Revize rámcových vzdělávacích programů, 2024)

Pokud bychom se chtěly\* i dopátrat bližšího vysvětlení jednotlivých oblastí a jejich teoretických zdrojích, narazíme na problémy, které jsou ve výše zmíněné kritice uvedeny.

## 5. INSPIRAČNÍ ZDROJE OTEVŘENÉHO PROGRAMU

V kapitole Otevřený svět pojmenováváme tendence, které předcházejí fenomén otevřenosti. V následující kapitole se zabýváme konkrétními inspiračními zdroji Otevřeného programu.

### 5.1 VISUAL THINKING STRATEGIES

Visual thinking strategies (dále jen VTS) je ucelená metoda zaměřená na rozvoj vizuální gramotnosti, komunikativních zručností a spolupráce. Čerpá z kognitivní psychologie, konstruktivismu, sociokulturních teorií a učení zakládá na principu tázání se. Je jednou z inspirací Otevřeného programu galerijní edukace (Grežďová, 2019), který v předkládané studii redesignujeme, a proto v následujících řádcích metody představujeme.

Philip Yenawine v 90. letech minulého století vytvořil tuto metodu jakožto nástroj zefektivnění vyučování. Jejím hlavním zdrojem byla teorie estetického vývoje Abigail Housen, která je zároveň jednou ze zakladatelstva metody VTS. Již v 70. letech minulého století koumala způsoby, jakými jednotlivci konstruují význam a jakými způsoby se tento proces dále vyvíjí, přičemž se zaměřovala na to, jakým způsobem ovlivňuje vnímání uměleckých děl schopnosti vnímat vizuální zprávy. Svůj výzkum staví na teoriích Jeana Piageta, Leva Vygotského a Jane Loevinger. (Visual thinking strategies, 2024)

Jedním ze zdrojů této metody je tedy kognitivní věda. Konstruktivistické teorie učení se promítají do metody důrazem na aktivizaci, bádání a samostatnou konstrukci významů a poznatků jednotlivci, přičemž konfrontace a dialog ve skupině míří ke konstrukci společné interpretace. Učení je zde vnímáno jako dynamický proces, který je formován předchozími znalostmi, zkušenostmi a interakcemi studentů s jejich prostředím. Dostáváme se tedy k dalšímu zdroji, sociokulturní teorii, která do metody přináší potřebu sociální interakce, vnímání kulturního kontextu a kolektivního vytváření významu. Posledním zdrojem je metoda dotazování. Ustálené otázky a facilitace podněcují otevřený dialog, prostor pro zkoumání, objevování a další nové

otázky. Rozvíjena je tedy zvědavost, ale prostřednictvím konfrontace s mnoha jinými pohledy také kritické myšlení. (Yenawine, 2013)

Metoda se dále rozděluje na následující části:

- pozorování: úkolem účastnictva je pozorně vnímat umělecké dílo, zaměřovat se může na různé roviny, detaily, barvy, tvary apod.
- Diskuze: facilitátorstvo klade ustálené otázky *Co se děje na tomto obraze (picture)?, Kde to vidíš? a Co dalšího tam můžeme najít?*

Účastnictvo je podporováno ve výpovědích, špatná odpověď neexistuje.

- Pozorování: Děti jsou vedeny k tomu, aby pozorně vnímaly umělecké dílo. Přičemž se mohou zaměřovat na detaily, barvy, tvary, celkovou kompozici apod.
- Diskuze: Učitelstvo klade otevřené otázky týkající se uměleckého díla, které jsou stanoveny danou metodou: "Co se děje na tomto obrázku?", "Kde to vidíš?", "Co dalšího tam můžeme najít?". Děti jsou povzbuzovány, aby vyjadřovaly své myšlenky a interpretace bez vyhodnocování správných nebo špatných odpovědí.

## **5.2 VISUAL THINKING STRATEGIES PRO DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

V roce 2018 vychází koncepce, která sestává z aplikace VTS na věkovou kategorii předškolních dětí. Vzhledem k poznatkům z výzkumů zabývajících se vizuální percepcí u dětí předškolního věku na tuto aplikaci nazíráme kriticky, nelze jí však na tomto místě opomenout.

Dle autorstva je metodu VTS pro účastnictvo předškolního věku a jeho vývojovým specifickým přizpůsobit výběrem uměleckého díla vhodného pro jejich věk, udržováním krátké časové dotace pro diskusi a poutavou atmosféru a zaměřením se na základní vizuální prvky, jako jsou barvy, tvary a emoce. (Yenawine, 2018)

Výběr uměleckého díla vhodného pro věk

Děti v předškolním věku mají dle autorstva omezený rozsah pozornosti a nemusí chápat složité koncepty. Proto je nezbytné vybrat umělecká díla, která jsou vizuálně přitažlivá, jednoduchá a odpovídající jejich zkušenostem. Jasné barvy, známé předměty a jednoduché tvary, které jsou dle autorstva pro malé děti přitažlivé.

### Zjednodušené výzvy k diskusi

Autorstvo VTS zastává názor, že děti v předškolním věku nemusí mít rozsáhlou slovní zásobu nebo schopnost formulovat složité myšlenky. Náměty k diskusi by proto podle něj měly být jednoduché, konkrétní a otevřené. Otázky typu "Co vidíš?" nebo "Jak se cítíš z tohoto obrázku?" mohou stimulovat konverzaci a podporovat pozorování a vyjadřování. (tamtéž)

### Vizuální a verbální podpora:

Vzhledem k tomu, že dítě předškolního věku prochází intenzivním rozvíjením svých jazykových dovedností, ve čtení vizuální výpovědi má ale dostatečné kompetence, je vizuální podpora během diskusí cenným aspektem a nástrojem. Vizuální podpora zahrnuje ukazování na konkrétní prvky v uměleckém díle, používání neverbální komunikace k vyjádření významu a poskytování verbálních podnětů, které jim pomohou porozumět. (tamtéž)

### Podpora představivosti a kreativity:

Děti v předškolním věku mají živou představivost a mohou nabízet nekonvenční interpretace uměleckých děl. Autorstvo VTS tedy apeluje na důležitost podpory skrze potvrzení jejich nápadů s impulzem k jejich rozvinutí. To podporuje sebedůvěru, kritické myšlení a pocit vlastnictví svého učení. (tamtéž)

### Krátká a poutavá aktivita:

Dle kognitivních teorií, zejména Jeana Piageta, autorstvo uvádí, že děti v předškolním věku mají krátké intervaly pozornosti. Navrhují proto, aby aktivity měly nejvíce 15-20 minut. Diskuse by měla být živá a interaktivní, začleňovat pohyb a praktické tvořivé činnosti. (tamtéž)

### Začlenění vícesmyslových aktivit

Jak již zmiňujeme v předcházejícím bodě, diskuse VTS autorstvo doporučuje doplnit aktivitami, které účastnictvu umožní prozkoumat materiály, média a techniky a to skrze zkoumání vícero smysly. (tamtéž)

Integrace s tématy kurikula:

VTS by dle koncepce měla být propojena se širšími tématy kurikula nebo tématy, která zajímají účastnictvo. Pokud se například třída učí o zvířatech, mělo by učitelstvo vybrat umělecká díla se zvířaty a tím podpořit jejich schopnosti využívat nové poznatky k diskusi. (tamtéž)

Podpora sociálních dovedností:

VTS podporuje spolupráci a respektující komunikaci ve skupině. Neopomenutelnou součástí diskuze by mělo být aktivní naslouchání a empatie. Skrze budování podpůrného a bezpečného prostředí lze tyto oblasti podpořit. (tamtéž)

### **5.3 TŘÍSTUPŇOVÝ ČASOVÝ MODEL VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ**

Autorský tým Fulková, Hajdušková a Sehnalíková (2013b) v Metodice realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu pro předškolní vzdělávání rozlišují galerijní programy vícero typů. Rozlišení přitom zakládají na rozdílnostech v provázanosti školní a galerijní instituce a jejich vzdělávacích obsahů. To se promítá to rozdělení na jedno-, dvou- a nebo třífázový časový model galerijní edukace.

V textu zmiňují fakt, že v době vzniku této metodiky, tedy v roce 2013, je standardně využíván jednostupňový model, který sestává z jedné hlavní vzdělávací jednotky. Tu nabízí galerie jako jeden uzavřený vzdělávací program, který učitelstvo volí dle svého výběru a na který poté přivede děti. Program může, ale také nemusí zapadat do jejich třídních vzdělávacích programů nebo tematických plánů. (tamtéž)

Na základě každodenní konfrontace s praxí galerijní edukace se domníváme, že i v současnosti, tedy v roce 2024, tento model převládá. Aktuální stav v České republice nemapuje žádná studie, i když zmapování stavu a pojmenování jeho příčin považujeme za velice přínosné, ne-li nevyhnutelné pro praxi.

Druhým typem je model dvoustupňový. Tento model program propojuje a kontextualizuje ve třídním vzdělávacím programu. Autorstvo metodiky uvádí, že tento model vychází do velké míry z prostředí, ve kterém dokáže učitelstvo a lektorstvo navázat komplexnější komunikaci o obsahu, ale také o formě vzdělávání, přičemž galerijní edukátorstvo již v nabídce programu naznačuje možná pokračování a návaznosti na obsah. Tento model vyžaduje „a) aktivnější přístup ke vzdělávacímu



procesu a galerijnímu/muzejnímu provozu, b) hlubší znalost vztahu vzdělávacího programu a školní výuky a c) hlubší znalost vzdělávacího obsahu a jeho kontextů“ (tamtéž, 2013)

Jako poslední model uvádí model třístupňový, který je promyšleným procesem, provázanou školní a galerijní vzdělávací nabídkou.

První fáze sestává z přípravy na návštěvu galerie v prostředí mateřské školy, která vyžaduje velice aktivní přístup učitelstva. To by dle autorstva mělo navštívit galerii, seznámit se s jejím provozem, agendou jednotlivých pozic, např. Úlohou kustodstva, ale také seznámit se s galerijním edukátorstvem. Ve školní vzdělávací nabídce se poté věnovat dispozitivům galerijního programu.

Na základě zmapování prekonceptů dětí lze program dopravit tak, aby seděl jejich vzdělávacím potřebám.

Ve druhé fázi skupina navštíví vzdělávací program v galerii. S prekoncepty se pracuje již přímo ve vztahu k dílům a je doporučeno v průběhu programu vést portfolio - zaznamenávat poznámky, postřehy, otázky a odpovědi, asociace, fotodokumentace apod. V této části se také doporučuje pracovat v ateliéru galerie, pokud instituce tento prostor má, a to formou výtvarných reflexí.

Třetí fáze poté volně navazuje na fázi druhou a pojí se již s prostředím mateřské školy. Autorstvo na podkladě analýz jejich výzkumu dokazuje, že „dlouhodobější a provázané rozvedené klíčových konceptů vzdělávacího programu má pro školní praxi řadu výhod a pro vzdělávání žáků je vhodnější.“ (Fulková et al, 2013, s. 7) Výstupy lze tedy provázat s tematickými a metodickými plány, výtvarnými nebo mezipředmětovými projekty. Je doporučeno pracovat s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní školy a zaměřit se na emocionální složky jakožto základní prvky výstavy dialogu a tvorby. (tamtéž)

## 6. VÝZKUMNÉ METODY

Úspěšnost a kvalita individuální pedagogické praxe by měla být u jednotlivců z řad učitelstva zabezpečována kvalitní pedagogickou přípravou, dobře nastavenými kritérii hodnocení a pedagogickou evaluací. Dále pak zkoumání určitých jevů zajišťuje kvalitní pedagogický výzkum. V následující kapitole se blíže podíváme na typy a metody výzkumu a odůvodnění našeho výběru.

Výzkumem obecně nazýváme „systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomí lidstva, “ (Peter Gavora, 2010) Můžeme tak dosavadní poznatky potvrdit anebo získat poznatky nové. (tamtéž, 2010) Výzkum lze vnímat jako nástroj, který přesahuje jednotlivce, a to tím způsobem. I v případě, že je aktérem jednatel, daný výzkum navazuje na stávající poznatky a jeho výsledky přispívají k dalšímu poznání společnosti jakožto celku. (tamtéž) Proto považujeme za důležité zkoumat jevy, které jsou problematické a aktuální a přinášejí tedy nové vhledy, případně přímo návrhy na vylepšení jednotlivých problematik. Od záměru se pak odvíjí typ a metody, které pro výzkum určité problematiky zvolíme.

### 6.1 TYPY A METODY

Rozeznáváme dvě základní paradigmaty, od kterých se odvíjí dva základní typy výzkumu. Pozitivistický výzkum předpokládá jednu objektivní realitu a je orientován kvantitativně. Postpozitivistický výzkum je pak výzkumem orientovaným kvalitativně (Chrásková, 2016, s. 9). Jeho filozofické východisko nacházíme ve fenomenologii a předpokládá existenci vícero realit. (Gavora, s. 34) úvod do pedagogického výzkumu) V současné době se používá také výzkum smíšený, který kombinuje metody kvalitativního i kvantitativního typu. Dále pak rozlišujeme dle zaměření mezi výzkumem základním, aplikovaným, evaluačním, akčním a kritickým. (kvalitativní výzkum, (tamtéž, s. 39). Pro účely výzkumu, který se zaměřuje na pedagogickou realitu a její jevy, jsme zvolily\* i kvalitativní výzkumnou strategii. Z toho důvodu v následujících řádcích uvádíme definice tohoto typu výzkumu.

V minulosti byl kvalitativní výzkum v kontrastu ke kvantitativnímu typu považován za nerelevantní strategii. Dnes je však v oblasti pedagogiky a celkově v oblasti sociálních věd zavedený a ověřený typ výzkumu. Záleží na záměru, který si klademe. Prostřednictvím intenzivnějšího kontaktu s realitou umožňuje tento typ zkoumat jevy podrobněji a do hloubky. „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Creswell, 1998, s.12)

*Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions, sage publications*) Kvalitativní výzkum umožňuje v průběhu doplňovat nebo re-formulovat výzkumné otázky. Nazývá se proto i výzkumem pružným (Hendl 2023, s. 48) Je z povahy longitudinální, protože výzkumnictvo neustále pozoruje, sbírá data a vyhodnocuje jejich relevanci, případně pokračuje v dalším sběru dat (tamtéž).

Mezi metody sběru dat se řadí zejména pozorování, texty a dokumenty, interview, audio a videozáznamy (tamtéž). Kvalitativnímu typu výzkumu je v odborné veřejnosti vyčítán jeho nestrukturovaný charakter. Jeho výsledky se nedají zobecňovat a kvalitativní analýzu nelze formalizovat. Tato negativně-kritická hodnocení ale odvozují měřítko od kvantitativního typu a zastiňují výhody kvalitativního zpracování dat, mezi kterého přednosti patří například podrobný popis určitého fenoménu, jedince nebo události, které se nacházejí v přirozeném prostředí. To umožňuje studovat procesy, hledat lokální příčinné souvislosti a navrhnout teorie. (Hendl, 2023) Na současné podobě kvalitativního typu výzkumu se podílelo vícero filozofických a teoretických pohledů od pragmatismu, symbolického interakcionismu přes fenomenologii až ke konstruktivismu a realismu (Hendl, s.101, 2023).

Jejich otisky pak můžeme pozorovat při volbě zaměření, metody sběru dat a metod interpretace. Hendl s. 102 (2023) uvádí přehlednou tabulku:

Tab. 3.3 Teoretické perspektivy, účel výzkumu a výzkumné metody

	Symbolický interakcionismus	Konstruktivismus, etnometodologie	Realismus transcendentální
Zaměření výzkumu	pohledy jedinců, emic perspektiva	konstrukce sociální skutečnosti	mechanismy, evaluace
Metody sběru dat	rozhovor s návodem a narativní rozhovor	skupinová diskuse, zúčastněné pozorování, dokumenty	rozhovory, zúčastněné pozorování, dokumenty
Metody interpretace	kódování, narativní analýza, hermeneutické postupy	konverzační analýza, diskurzní analýza, analýza dokumentů	analýza případových studií podle Milese, Hubermana a Yina

Tab. 3.3 Teoretické perspektivy, účel výzkumu a výzkumné metody

	Symbolický interakcionismus	Konstruktivismus, etnometodologie	Realismus transcendentální
Zaměření výzkumu	pohledy jedinců, emic perspektiva	konstrukce sociální skutečnosti	mechanismy, evaluace
Metody sběru dat	rozhovor s návodem a narativní rozhovor	skupinová diskuse, zúčastněné pozorování, dokumenty	rozhovory, zúčastněné pozorování, dokumenty
Metody interpretace	kódování, narativní analýza, hermeneutické postupy	konverzační analýza, diskurzní analýza, analýza dokumentů	analýza případových studií podle Milese, Hubermana a Yina

Mezi základní přístupy se pak považují: případová studie, etnografický přístup, zakotvená teorie a fenomenologický a narativní výzkum, i když další zdroje uvádějí i jiné přístupy, nebo jiná pojmenování výše uvedených. (tamtéž)

Neméně důležitou součástí výzkumného procesu je zabezpečení etických zásad, mezi které patří informovaný souhlas, dodržování soukromí a s tím související anonymizování dat, dále pak zabezpečení emočního bezpečí, svoboda odmítnutí a reciprocita, která umožňuje citlivě a situačně reagovat na situaci jednotlivců.

Z důvodu zaměření se na pedagogickou realitu, volíme pro předkládaný výzkum přístup pedagogický. Počátky pedagogického výzkumu nacházíme v 80. letech minulého století a věnuje se mu nejen profesionální výzkumnictvo, ale i samotné učitelstvo, které se například v tzv. akčním výzkumu stává výzkumnictvem své vlastní praxe, kterou zkoumá, ověřuje a následně na ní aplikuje výsledky. Pedagogický výzkum buďto řeší pedagogický problém anebo rozšiřuje již existující poznatky o pedagogických jevech. Hendl ve svém článku o metodologii pedagogického výzkumu uvádí, že „novější metodologie současného pedagogického výzkumu, jejíž moderní principy byly původně vyvinuty v rámci antropologie a sociologie, se nazývá alternativně kvalitativní, naturalistický, interpretativní a postpozitivistický výzkum.“ (Hendl, 2006, s. 2) Toto rozšíření je někdy nazýváno také tzv. kvalitativním obratem v metodologii pedagogického výzkumu. Stojí v kontrastu s výzkumem kvantitativním. Snaží se tedy odpovědět na výzkumné otázky, ne ověřit nebo testovat hypotézy. Mezi jeho metody patří různé typy rozhovorů a pozorování, přičemž obvykle je pro účely komplexnějšího porozumění daného fenoménu použito vícero zdrojů dat, tedy triangulace datových zdrojů. (tamtéž) Triangulace ale může probíhat nejen na úrovni zdrojů dat.

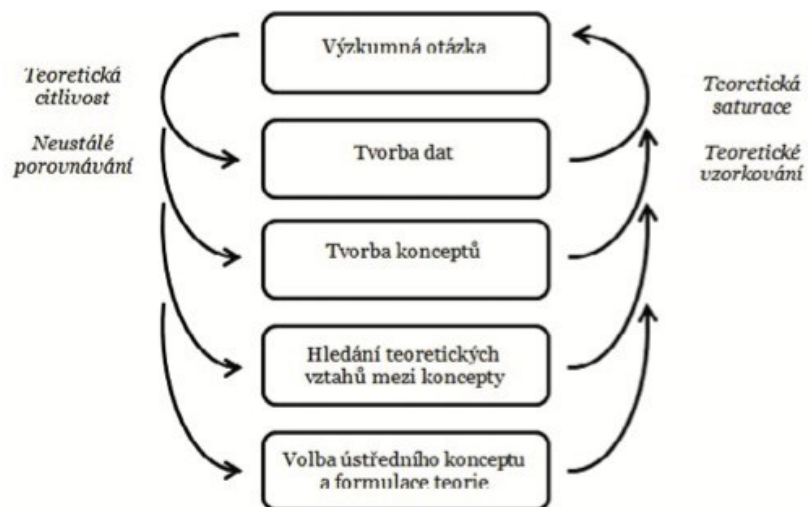
Denzin (2009) uvádí několik typů, mezi které patří datová triangulace (různé datové zdroje), triangulace výzkumníků (vícero tazatelů nebo pozorovatelů), metodologickou triangulaci (uvnitř metody, nebo mezi metodami), teoretická triangulace (různé perspektivy a hypotézy). Jako podklad pro analýzu dat poslouží vhodně zvolený záznam. Kromě doslovných transkripcí jednotlivých rozhovorů a situací lze využít také poznámkování nebo terénní poznámky. Důležitá je přitom vysoká míra reflexivity výzkumnictva, které kriticky nahlíží na své vstupní názory, zkušenosti a koncepty. (Hendl, 2006)

U kvalitativního typu výzkumu je používána tzv. induktivní analýza. V procesu induktivního kódování dat se vynořují témata, která jsou následně popsána. U těchto témat se poté hledá propojení. Pro analýzu, která probíhá za pomoci kódování a hledání vztahů mezi kódy, lze využít postupy tzv. zakotvené teorie, ve které jde v procesu analýzy o neustále a nepřetržitě pozorování. (tamtéž)

## 6.2 ZAKOTVENÁ TEORIE

Autorstvo modelu zakotvené teorie, Barney G. Glaser a Anselm L. Strauss (the discovery of grounded theory, 1967), tímto modelem posouvá možnosti kvalitativní analýzy od pouhé deskripce ke konceptuálnímu porozumění dané situace nebo jevu, na základě kterého lze formulovat jistou teorii, tedy přisoudit ji teoretický rámec.

Řiháček a Hytych (2013, s. 47) uvádí přehledné schéma takhle postaveného výzkumu:



Existuje několik autorských pojetí této metody. V následujících řádcích se budeme zabývat třemi základními pojetími.

Zatímco v designu Glasera (2005) se proces rozděluje na otevřené kódování, selektivní kódování a teoretické kódování, nacházíme v designu Corbinové a Strausse (2008) přístup poněkud jiný. Toto autorstvo proces rozděluje na otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Chamrazová pak uvádí počáteční kódování, zaměřené kódování a teoretické kódování (Chamraz 2006)

Pro jejich lepší pochopení je nutno dodat, že Galaserovo pojetí je založeno na pozitivistickém paradigma. Předpokládá tedy, že zkoumaná realita je jedna, je objektivní a není závislá na mysli výzkumnictva. Pro přesnější zkoumání této reality by výzkumnictvo nemělo být ovlivněno předem studovanou literaturou dané problematice příslušející. (Mills et al., 2006)

Výzkumnictvo Corbinová a Strauss (2008) na věc nahlíží z pragmatického paradigma, které se zaměřuje spíše na cíl než na jednu existující teorii. Pojetí reality je rozšířené. Využití literatury vnímá volněji a její zapojení je možné v jakékoliv fázi od formulace výzkumné otázky na začátku, skrze získávání teoretické senzitivity až k diskusi výsledků. Výzkumnictvo volí subjektivistický i objektivistický úhel pohledu.

Charmazová (2014) svoje pojetí staví na konstruktivistickém paradigma, dle kterého existuje vícero realit, které jsou lokálně a sociálně konstruovány. Výzkumnictvo přímo ovlivňuje výsledky, nemůže být odděleno, naopak konstrukce perspektiv výzkumnictva a účastnictva výzkumu jsou cenné.

Oblast, kterou se chystáme zkoumat, rámcujeme výzkumnou otázkou. U metody zakotvené teorie otázku ze začátku formulujeme otevřeně. V průběhu studia zkoumaného jevu, sbírání, selektování a konceptualizování dat identifikujeme klíčové kategorie, podle kterých otázku upravujeme a více konkretizujeme. (Řiháček et al., 2013)

Proces metody zakotvené teorie sestává ze systematických, ale flexibilních pokynů pro shromažďování a analýzu kvalitativních dat. Rozeznáváme několik technik neboli fází kódování, které se od sebe odlišují složitostí, komplexitou a cílem. Dále uvádíme design modelu Charmaz (2006)

### **Počáteční kódování**

V procesu počátečního kódování probíhá první pojmenovávání jednotlivých jevů a nacházení významových jednotek, které souvisí s výzkumnou otázkou.

### **Zaměřené kódování**

Kódy, které jsme v první fázi určily\*<sup>i</sup>, v této fázi prochází kategorizováním a selekcí. Tato fáze přináší vyšší úroveň konceptualizování a záměrnosti. Selektujeme nejvýznamnější a nejčastěji použité kódy, na které se v datech zaměřujeme.

### **Teoretické vzorkování**

V poslední fázi teoretického vzorkování se výzkumnictvo obrací zpět k již nasbíraným datům, nebo někdy také do terénu. Hledáme data, která doplňují

a vylepšují zaměřené kódy, čímž nám dovolí vytvořit výsledné kategorie. Jejich vztahy jsou popsány v poznámkách, tzv. memos.

### 6.3 MODEL REFLEXE DONALD SCHÖN

Reflexivní metoda je v oblasti pedagogického výzkumu značně využívána již od 80. let, kdy se výzkumnictvem stává učitelstvo samotné. Jedním z představitelů tohoto směru je americký pedagog a filozof Donald Schön, kterého modelem reflexe se dále budeme zabývat.

Schön se zabýval rozvojem profesního pracovníctva a jeho reflexivní metoda měla největší vliv na oblasti jako zdravotnictví, pedagogika, psychologie a další. Do oblasti reflexivního výzkumu přináší pojem tacit knowledge, tedy skrytá znalost. Tento pojem byl původně uveden v 60. letech 20. století anglickým filozofem Michaelem Polanyim. Polanyi (1958) pro vysvětlení tohoto pojmu uvedl příklad rozeznávání lidských obličejů. Jednotlivec dokáže rozeznat určitý obličej mezi velkým počtem jiných, je pro něj ale obtížné definovat to, podle čeho. Schön tento fenomén uplatňuje v diskursu tvůrčích profesí, pro které je skrytá znalost charakteristická. V díle *Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action* (1983) zpochybňuje pozitivisticky orientovaný výzkum a s ním souvisejícího nezúčastněného výzkumnictva, jako jedinou relevantní metodu. Výzkumnictvo chápe jako součást procesu, kterým v průběhu manipuluje. Právě reflexí vlastní pozice v tomto procesu lze dojít k relevantním výsledkům o dané realitě.

Pozornost a důvěru obrací ke kompetencím profesionálního pracovníctva, kterého výkon je založen na tacitní znalosti "v akci", a které by mělo rozvíjet své profesní mistrovství. Vědomosti, které ke své činnosti využívá, jsou někdy nepopsatelné. Intuitivní činnost chápe jako určitý druh znalosti, která ale není v běžném provozu reflektována.

Model, který Donald Schön uvádí, sestává ze tří částí:

- knowledge in action
- reflection IN action
- reflection ON action



Knowledge in action umožňuje uvědomění si jistých znalostí, které jsou k dané činnosti využívány. To pozitivně ovlivňuje sebevědomí a jistotu v rozhodování.

Reflection IN action vybízí k reflexi aspektů a možností, které k řešení určité situace vedou.

Reflection ON action se poté obrací zpátky k situaci a jejímu řešení a reflektuje co a jak se stalo a jakým způsobem lze tyto poznatky využít v další praxi.

## 6.4 ETICKÁ OPATŘENÍ

V našem výzkumu se opíráme o etický kodex Univerzity Karlovy a etický kodex České sociologické společnosti. Oblastí, kterou se v této práci zabýváme, je pedagogická praxe, potažmo lidé, kteří se na ní podílí. V následujících řádcích proto definujeme způsob ochrany účastnictva výzkumu.

Východiskem pro jednotlivá opatření, která v rámci výzkumu provozujeme, jsou zejména „lidská práva a základní svobody, mezi nimiž na předních místech stojí právo na život a zdraví, nedotknutelnost osoby a jejího soukromí, právo na zachování lidské důstojnosti, osobní cti a dobré pověsti, svoboda myšlení, svědomí, náboženského vyznání a projevu, i svoboda vědeckého bádání a umělecké tvorby“ (Etický kodex, 2018)

Výzkumnictvo si je vědomo svého postavení a nerovných mocenských vztahů, které s sebou přináší. V průběhu výzkumu tyto vztahy reflektuje a nezneužívá. Účastnictvo je s předmětem výzkumu, metodami a způsoby ochrany dat předem obeznámeno a svůj souhlas s účastí na výzkumu dokládá podpisem formuláře (uschovány v archivu autorstva). Značná část účastnictva našeho výzkumu jsou děti předškolního věku, za které informovaný souhlas podepisují zákonní zástupci a zástupkyně. Děti jsou s výzkumem předem obeznámeny. Sběr dat ve formě vizuální dokumentace jejich artefaktů je založen na jejich informovaném souhlasu v ústní podobě. V průběhu vzdělávacího programu je jim vysvětlen důvod zápisu poznámek učitelstvem, výzkumnictvem a supervizí.

Výzkumnictvo dále zabezpečuje ochranu osobních dat a dalších informací, a to zejména jejich anonymizací. (*Etický kodex České sociologické společnosti, 2021*)





## II PRAKTICKÁ ČÁST

V následujících řádcích představíme design předkládaného výzkumu. Osvětlíme zde cíl studie, představíme výzkumné otázky, zvolené metody sběru a analýzy dat a představíme také etická opatření.

### 1. VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY

Hlavním cílem výzkumu v této diplomové práci je prozkoumat možnosti pedagogické transformace vybraných vzdělávacích programů galerijní edukace, a to na úrovni pedagogické transformace obsahů, které poskytují stálé expozice Národní galerie Praha- Veletržní palác (dále jen NGP-VP) v galerijních programech a poté na úrovni pedagogické transformace galerijního programu učitelstvem v prostředí mateřské školy.

Je nutno zdůraznit, že předkládaný výzkum je kvalitativní povahy. Jedná se tedy o podrobný vhled do určité situace. V našem případě do dvou vybraných programů ze vzdělávací nabídky Oddělení rozvoje publika NGP pro mateřské školy, které výzkumnictvo navštíví v pozici supervize, a Otevřeného programu galerijní edukace, který bude v praxi ověřen dvěma realizacemi se dvěma odlišnými skupinami dětí předškolního věku. Výsledky studie proto nelze generalizovat a jsou uplatnitelné jenom pro další výzkum anebo vývoj nového vzdělávacího programu v prostředí, ve kterém byl výzkum situován.

V této diplomové práci navazujeme na studii, kterou jsme provedly\* i v rámci bakalářské práce s názvem Percepce výtvarného umění u dětí předškolního věku, a která přinesla zajímavé a cenné výsledky, které bychom rády\* i konfrontovaly\* i s praxí edukačního oddělení Národní galerie Praha - Veletržní palác (dále jen NGP-VP) a jeho návštěvnictva z řad mateřských škol.

Pro účely tohoto cíle definujeme další pod-cíle.

**První pod-cíl** se zaměřuje na re-design otevřeného programu galerijní edukace dle specifik prostředí NGP-VP.

**Druhý pod-cíl** se zaměřuje na souvislost pedagogické transformace a percepčního dispozitivu účasti - dětí předškolního věku ve vybraných galerijních programech.

**Třetí pod-cíl** se zaměřuje na možnosti pedagogické transformace výstupů z otevřeného programu galerijní edukace, a to učitelstvem v prostředí mateřské školy.

**Na základě těchto cílů si klademe tyto výzkumné otázky:**

1. Jaký typ pedagogické transformace probíhá ve vybraných vzdělávacích programech?
2. Jakým způsobem vysledované typy ovlivňují percepční dispozitiv zúčastněných dětí předškolního věku?
3. Jaké možnosti přináší Otevřený program pro pedagogickou transformaci v prostředí MŠ?

## 2. DESIGN VÝZKUMU

### 2.1 STRUKTURA

V první části re-designujeme původní otevřený model galerijní edukace dle prostorových a obsahových možností a také dle zásad a pravidel instituce NGP-PV.

Ve druhé části se zaměřujeme na dva vybrané galerijní programy ze vzdělávací nabídky NGP-PV pro mateřské školy. Výzkumnictvo se účastní dvou realizací těchto programů v pozici supervize, na základě které je vypracována reflexivní bilance. Tato reflexivní bilance a dva interní dokumenty NGP-PV - scénáře vybraných programů, které pro výzkumné účely poskytl Oddělení rozvoje publika Národní galerie Praha, jsou dále analyzovány za pomoci technik zakotvené teorie: počáteční a zaměřené kódování. Výsledkem procesu kódování je mapa průběhu pedagogické transformace ve výše zmíněných programech, která společně s doplňujícími poznámkami tzv. memos, osvětluje a vizualizuje vztahy mezi jednotlivými kódy.

Ve třetí části vypracováváme případovou studii realizace re-designovaného modelu otevřeného programu galerijní edukace. Reflexivní model Davida Schona umožňuje výzkumnictvu vstoupit do role lektorstva programu. Pro lepší fine-tune programu je na základě reflexivní bilance výzkumnictva-lektorstva model upraven a následně znovu realizován. Mezi data, která dále analyzujeme za pomoci technik zakotvené teorie: počáteční a zaměřené kódování, patří reflexivní bilance a dětské artefakty, které jsou vytvořeny u realizace programu. Pro komplexnější náhled využíváme triangulace dat, tedy reflexivní bilance výzkumnictva-lektorstva, supervize a učitelstva dané skupiny dětí.

Zde se prostřednictvím poslední fáze výzkumného modelu zakotvené teorie, tedy teoretického vzorkování, obracíme k první části výzkumu. Kategorie a memos v první mapě doplňujeme.

Výsledkem tohoto procesu je také zmapování možných témat, které se v dané realizaci objevily, a které mají potenciál pro pedagogickou transformaci učitelstvem v mateřské škole.

## 2.2 SEZNAM DAT

Scénář vzdělávacího programu V dálce svítí  
Scénář vzdělávacího programu V krystalu  
Reflexivní bilance - náslech vzdělávacího programu V dálce svítí  
Reflexivní bilance - náslech vzdělávacího programu V krystalu  
Scénář Otevřeného programu galerijní edukace  
Scénář re-designu Otevřeného programu galerijní edukace  
Reflexivní bilance realizace 1 - výzkumnictvo-lektorstvo  
Reflexivní bilance realizace 1 - učitelstvo  
Scénář fine-tune  
Reflexivní bilance realizace 2 - výzkumnictvo/lektorstvo  
Reflexivní bilance realizace 2 - učitelstvo  
Reflexivní bilance realizace 2 - supervize  
vizuální artefakty - dětské kresby

## 2.3 PARTICIPANSTVO

Pro ověření redesignovaného modelu Otevřeného programu jsme spolupracovaly\* i s mateřskou školou. První realizace se účastnilo 11 dětí ve věku 4-5 let, asistentka a učitelka, druhé realizace se účastnilo 9 dětí ve věku 4-5, asistentka a učitelka. Na obou realizacích participovala supervize z Oddělení rozvoje publika NGP-VP.

## 2.4 VÝBĚR PROGRAMŮ

Pro účely našeho výzkumu se zaměřujeme na dva vzdělávací programy Oddělení rozvoje publika Národní galerie Praha, určené pro mateřské školy, Otevřený program galerijní edukace, který byl původně navržen jako výzkumní model v bakalářské práci Percepce výtvarného umění u dětí předškolního věku a jeho re-designovanou verzi, která program konfrontuje s institucí Národní galerie Praha-Veletržní palác (dále jen NGP-PV).

Výběr programů ze vzdělávací nabídky proběhl na základě konzultace s edukátorkou Národní galerie Praha Kristýnou Říhovou a také externí lektorkou a autorkou vzdělávací nabídky NGP-VP pro mateřské školy Klárou Huškovou. Po představení záměrů a oblastí našeho výzkumu, nám byly k analýze doporučeny dva programy:

V dálce svítí a V krystalu.

Otevřený program galerijní edukace je zde analyzován a re-designován z důvodu kontinuity ve výzkumném zaměření a na základě zajímavých výsledků, které pro oblast výtvarné pedagogiky a galerijní edukace výzkum ve výše zmíněné bakalářské práci přinesl.

## 3. VÝZKUM

### 3.1 ČÁST I

V první části se věnujeme re-designu původního modelu Otevřeného programu galerijní edukace. Model uplatňujeme v prostředí Národní Galerie Praha - Veletržní palác, expozice Umění dlouhého století, část Svět, oblast krajinomalby.

#### 3.1.1 PŮVODNÍ ZNĚNÍ OTEVŘENÉHO PROGRAMU GALERIJNÍ EDUKACE

Níže předkládaný model vznikl primárně pro účel sběru dat a zkoumání percepce výtvarného umění u dětí předškolního věku. Z toho důvodu je designován otevřeně a volně tak, aby byl prostor pro hlasy všech osob z řad účastnictva. Výzkumnictvo/lektorstvo má výstavu nastudovanou, dětem ale významy nepodsouvá.

Programu zároveň nechybí opora v dokumentu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání - Konkretizované očekávané výstupy RVP PV 2012, Oblast Dítě a jeho psychika, Podoblast Poznávací schopnosti: „objevovat význam soch, ilustrací a obrazů“ (Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, 2012, s. 9)

Program byl situován ve dvou prostředích. První část se udála v prostředí mateřské školy a druhá část v prostředí Galerie Václava Špály. Design modelu byl ověřen ve dvou realizacích v rámci výstavy od Davida Černého - Schrödingerova pata a výstavy od Patricie Fexové - Sklad krajin.

Participanstvo výzkumu tvořily dvě skupiny dětí předškolního věku (4-6), dvě učitelky a jedna asistentka.

Tento model je zaměřen na dialog a verbalizaci, obsahuje ale i workshopovou část zaměřenou na vizuální tvorbu. Mezi zvolené materiály patří různé druhy materiálů a papírů, čtvrtky, pastelky, fixy, nůžky, lepidlo. Diverzita technik však byla omezena požadavky a zásadami prostředí galerie.

Program má délku 90 minut, což je součet všech tří částí, které dále uvádíme.

#### 1 vyber si svůj obrázek

Program začíná v prostředí mateřské školy, kterou výzkumnictvo/lektorstvo navštíví. Skupině dětí, která se programu účastní, dá na výběr z reprodukcí všech děl, která se na příslušné výstavě nachází a nechá je svůj výběr jednoduše zdůvodnit. Poté děti seznámí s organizační stránkou navazující části programu a společně s učitelstvem, příp. asistentem, vyrazí do galerie. Cílem této části je motivace dětí v možnosti "vybrat si svůj obrázek", za kterým se poté vypraví do galerie

#### 2 najdi svůj obrázek

V galerii jsou dětem rozdány reprodukce, které si vybraly v první části a je jim představena organizace průběhu programu. Zásadou je pohybovat se jako skupina a společně reagovat na díla. Úkolem dětí je nacházet originály dle zvolených reprodukcí, přičemž u každého nálezu se skupina zastaví a rozvíjí o daném díle diskusi. Pro rozprouštění dialogu se lze zaměřit na původní záměr, pro který si dítě vybralo určitou reprodukci, porovnání originálu a reprodukce (term. obrazu a obrázku) nebo popis zobrazení. Dětem je dopřán čas na promyšlení, na prohlížení díla, jejich vyjádření nejsou hodnoceny. Otevírá se prostor pro přehodnocování nebo prohlubování svých vlastních představ. Opakování výpovědí dětí umožňuje slyšet vlastní myšlenku a pokračovat v ní. Konec dialogu u jednotlivých děl určí výzkumnictvo/lektorstvo citlivě podle situace (uměle neprodlužuje ani neukončuje). Po nalezení všech děl podle reprodukcí následuje shrnutí a uvedení další části programu. Nacházení díla podle reprodukce slouží jako motivace a umožňuje plynule navázat na práci s jednotlivými díly. Práce s reprodukcemi zastupuje také soubor věcných informací, které přináší skupina dětí do expozice bez nutnosti verbálního výkladu lektorstva, nebo verbální ukotvení témat expozice, a za pomoci kterého je budována společná interpretace. 'Vlastnění' reprodukce (tzv. mého obrázku), tedy pro dítě funguje jako nošení si vlastní informace (obrazné představy) v konkrétnější a pořád vizuální rovině. Tato informace se dále ve skupině prostřednictvím dialogu transformuje a otevírá pro možnost sociální koherence.



### 3 vytvoř svůj obraz

Úvodem do výtvarně-tvořivé části je shrnutí všech informací, které jsme v průběhu společné interpretace dozvěděly\*<sup>i</sup>. Úkol je formulován ve formě otázky a nabídky možnosti vytvořit si vlastní obraz. Poté je představen materiál. V průběhu práce výzkumnictvo/lektorstvo komunikuje postupy a nabízí technickou podporu. Tato část je ukončena na základě citlivé reakce výzkumnictva/lektorstva na potřeby dětí. Na konci proběhne společná reflexe artefaktů. Cílem této části je evokace a transformace estetického prožitku do vizuální výpovědi. (Grežďová, 2019a)

### 3.1.2 RE-DESIGN

Model se snažíme zachovat v co nejpůvodnější podobě, a to z důvodu přínosných zjištění a zhlédnutí jeho potencialit. Následující institucionální náležitosti a záměry této studie nás dovedly ke změnám, které zde představujeme.

Návrh programu byl přizpůsoben následujícím aspektům:

#### Počet děl

Stálé expozice v NGP-PV obsahují více než 1500 děl, rozdělených do čtyř expozic: 1796–1918: Umění dlouhého století, 1918–1938: První republika, 1939–2021: Konec černobílé doby a Studio Atlas, dále pak expozici 1956–1989: Architektura všem a v neposlední řadě i obměňující se krátkodobé výstavy.

Není tedy možné zabezpečit, aby si skupina participujících dětí vybrala reprodukce ze všech děl, která expozice obsahuje.

#### Kolize programů

Oddělení rozvoje publika NGP-PV denně odvede v průměru 10-20 vzdělávacích programů. Je proto nutné přihlásit program dopředu a na základě dalších rezervací tak, aby programy mezi sebou nekolidovaly.

#### Časová dotace

V rámci předkládaného výzkumu jsme navázaly\*<sup>i</sup> spolupráci s mateřskou školou, která nevnímá NPG-PV jako instituci přístupnou k pravidelné návštěvě a která ve své městské části jinou vzdělávací nabídku galerijní edukace dostupnou nemá.

O participaci na výzkumu však projevila zájem a skupina byla ochotná se do této instituce výjimečně vydat. Z důvodu jejich časových kapacit, značně poznačených dlouhým cestováním na místo, jsme časovou dotaci musely\* i přizpůsobit a zkrátit.

#### Možnosti lektorstva

Původní program začínal z důvodu sběru dat k výzkumu již v prostředí mateřské školy. V běžném galerijním provozu to ale z finančních, časových a personálních kapacit není možné. Tuto motivační část ale považujeme za stěžejní, a proto jsme reprodukce distribuovaly\* i mateřské škole, kde program otevírá učitelstvo a zabezpečily\* i tak průběh třífázového modelu galerijní edukace.

#### Cíle programu

Původní model vznikl za účelem výzkumu vizuální percepce. Program, který uvádíme v této části výzkumu, je postaven na principech a výsledcích původního modelu, jeho primární cíl je však zaměřen na vzdělávání. Obracejí se tedy k záměrům Oddělení rozvoje publika a Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání a pro potenciality v návaznosti na vzdělávací stupeň základních škol také k Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání.

Změna zaměření nás dovedla také k nutnosti upravit zadání výtvarně-tvořivé části, které cílem je v novém návrhu záznam-skice, prostřednictvím které si děti a také učitelstvo odnáší informace, které lze v prostředí mateřské školy transformovat do vzdělávací nabídky učitelstva.

### **3.1.3 OTEVŘENÝ PROGRAM**

Abychom předešly\* i kolizi s dalšími programy a také z důvodu výběru tématu, které považujeme za vhodné (z mnoha dalších) pro předškolní věk i vzhledem k prostorovým specifikům, jsme pro ověření nového návrhu programu zvolily\* i expozici 1796–1918: Umění dlouhého století, z jejíž rozsáhlého obsahu jsme selektovaly\* i část Svět, oblast Krajnomalby. Tato oblast ale dále obsahuje mnoho děl, a protože zásadou otevřeného programu je poskytnout volný výběr a pohybovat se jako skupina, jsme tuto část vymezily\* i na základě prostorových možností. Nový soubor proto obsahoval 27 děl, které dále uvádíme v příloze a kterých reprodukce

jsme předem distribuovaly\* i mateřské škole. Potencialitu programu jsme konfrontovaly\* i s dokumentem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dle kterého jsme program edukačně zacílily\* i. Níže předkládáme přehledný scénář nového programu s názvem Otevřený program:

EXPOZICE: Umění dlouhého století (celek Svět, část krajinomalby)

DÉLKA TRVÁNÍ: 40 min (součet dvou částí, které se dějí v galerii)

SKUPINA: 11 dětí (4-5 let), 1 učitelka, 1 asistentka

MATERIÁL: reprodukce (každá reprodukce v počtu dětí, aby se výběr mohl opakovat), papír A6, podložky, fixy

CÍL: Zacílení tohoto programu se odkazuje k teoretickým východiskům, které zmiňujeme v teoretické části, zejména demokratizace umění a hybridizace institucí. Tato východiska jsou v programu zahrnutá implicitně a promítají se do principů, které zmiňujeme v kapitole Otevřený program.

Dále se v rámci propojení a návaznosti na školní instituce vztahujeme k Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání, zejména k jeho verzi z roku 2021, která je v čase psaní této práce pořád aktuální, kterou ale v teoretické části konfrontujeme s revizí z roku 2024.

RVP PV:

V oblasti Dítě a společnost rezonuje dílčí vzdělávací cíl, který se zaměřuje na seznamování se světem kultury a umění, přičemž se snaží zakládat aktivní postoj a pozitivní vztah ke kultuře a umění a s tím související rozvoj dovedností, které tyto vztahy umožňují vyjadřovat.

Očekávaným výstupem takhle zaměřeného cíle by tedy měla být schopnost „vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky (říci, co bylo zajímavé, co je zaujalo)“. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 26)

V oblasti Dítě a svět shledáváme možnost v směřování k „vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách“ (tamtéž, s. 27)

KONKRETIZOVANÉ OČEKÁVANÉ VÝSTUPY: Dítě a jeho psychika - „objevovat význam soch, ilustrací a obrazů“ (Konkretizované očekávané výstupy, 2012, s. 9)

## 1 VYBER SI SVŮJ OBRÁZEK

Instituce mateřské školy obdrží soubor reprodukcí děl, se kterými se v programu pracuje. Učitelstvo poskytne soubor reprodukcí dětem, které si vyberou obrázek, za kterým se vydají do galerie. Výběr se může ve skupině opakovat. Vybrané reprodukce si s sebou vezmou do galerie.

Tato část má motivační funkci. I když je soubor děl předem kurátorován lektorstvem, děti si výběrem nacházejí prvek, který si volí individuálně.

## 2 NAJDI SVŮJ OBRÁZEK

Dětem zadáme úkol najít originál obrazu, který si ve školce vybraly z reprodukcí. Pohybujeme se ale jako skupina a zastavujeme se u obrazů společně a společně o nich diskutujeme. Diskusi můžeme, pokud děti nezačnou samy od sebe, podpořit otázkami inspirovanými metodou Visual thinking strategies:

1. Co se na tom obrazu děje?
2. Kde to vidíš?
3. Co dalšího tam můžeme najít?

## 3 NAKRESLI NĚCO, CO SI CHCEŠ ZAPAMATOVAT

V této části děti skicují něco, co v nich z diskuse zůstává. Něco, co je zaujalo. Jde o rychlý záznam, ke kterému se pak v mateřské škole vrátí.

### **3.2 ČÁST II**

Ve druhé části se věnujeme analýze dvou vybraných programů ze vzdělávací nabídky pro mateřské školy Národní galerie Praha-Veletržní palác.

Analyzujeme dva typy dat:

- interní dokumenty-scénáře, které pro účely výzkumu poskytlo Oddělení rozvoje publika Národní galerie Praha, a které na tomto místě z důvodu ochrany neuvádíme
- reflexivní bilanci výzkumnictva z náslechnů realizace obou programů

Analyzujeme za pomoci techniky počátečního a zaměřeného kódování a také teoretického vzorkování, ve kterém se vracíme ke kódům, hledáme a definujeme jejich vztahy. Výsledkem je mapa kódování.

Ve výzkumu se zabýváme vzdělávacími programy V krystalu a V dálce svítí.

### **3.2.1 VZDĚLÁVACÍ PROGRAM NGP-VP V KRYSTALU**

„Posviťme si na krystal a objevme v malém blýskavém pokladu možnosti pro velké experimenty. Inspirováni dílem W. Hablika pojďme navrhovat a stavět „vzdušné“ zámky. Jako stavební prvek nám poslouží princip krystalické struktury. Tvar nám bude narůstat pomocí razítek a společně v zrcadlové instalaci.“ (V krystalu, b.d.)

Program V krystalu se zabývá dílem Wenzela Hablika a je součástí expozice 1796-1918 Umění dlouhého století.

Na webových stránkách Národní galerie Praha jsou uvedeny cíle, které navazují na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání:

Očekávané výstupy dle RVP PV:

- Vyjadřuje své představy a svou fantazii v tvořivých činnostech.
- Vnímá, že je zajímavé dozvědět se nové věci, využívá zkušenosti k učení.
- Těší se z hezkých a příjemných zážitků, setkává se s uměním.

Očekávané výstupy dle RVP ZV:

- V tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání tvary, objemy, objekty a jejich kombinace.
- Interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svou dosavadní zkušeností.

### **3.2.2 VZDĚLÁVACÍ PROGRAM NGP-VP V DÁLCE SVÍTÍ**

„Dívali jste se někdy v noci na oblohu? Představte si, že stejně tak se hvězdy dívají dolů na naši rozzářenou Zem. Připravme jim společně světelnou podívanou! Někteří umělci se o to, zdá se, už pokusili. Budeme pozorovat, jakým způsobem ve svých dílech využívají světlo. Vytvoříme si drobnou skicu na fasádu domu a instalaci, kterou rozzáří UV světla.“ (V dálce svítí, b.d.)

Program V dálce svítí, se zabývá dílem Zdeňka Pešánka, které je součástí expozice 1918-1938 První republika.

Na webových stránkách Národní galerie Praha jsou uvedeny cíle, které navazují na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a předškolní vzdělávání:

Očekávané výstupy dle RVP PV:

- Vyjadřuje své představy a svou fantazii v tvořivých činnostech.
- Vnímá, že je zajímavé dozvědět se nové věci, využívá zkušenosti k učení.
- Těší se z příjemných zážitků, setkává se s uměním.

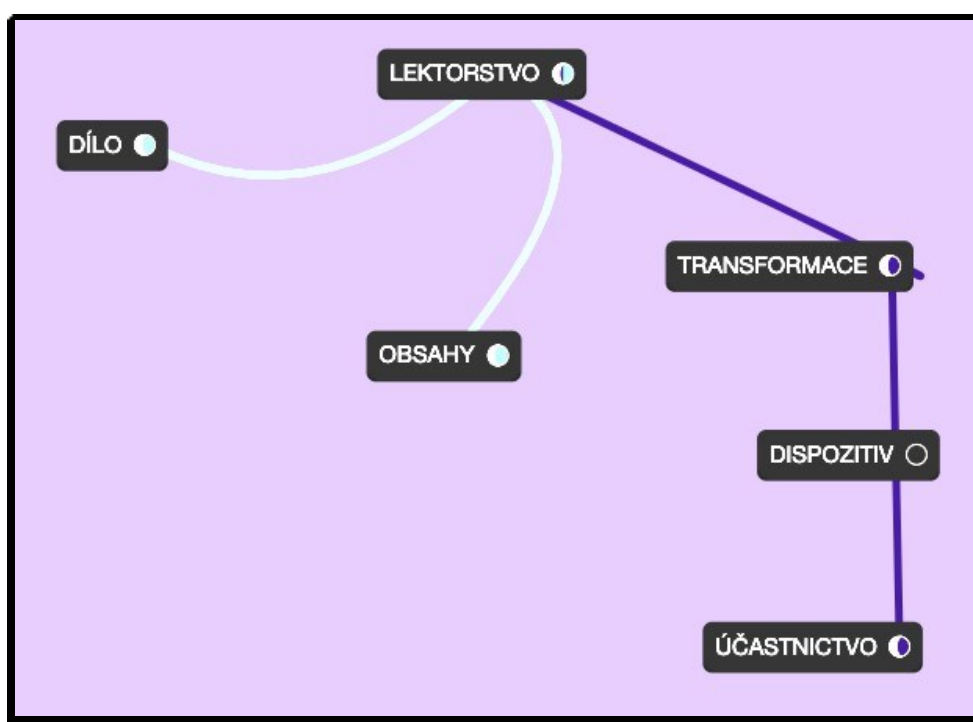
Očekávané výstupy dle RVP ZV:

- Interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svou dosavadní zkušeností
- Na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.

## ANALÝZA DOKUMENTŮ A REFLEXIVNÍCH BILANCÍ

Z prvního stupně, tedy **počátečního kódování**, vyšly tyto kódy: prekoncepty, poznatky, selektivní percepce, subjektivní asociace, přesah díla-téma, transformace, medium, zadání, korekce, medium, technika, přesah-poznatky, propojování, rámeček, zážitek z programu

U druhého stupně, tzv. **zaměřeného kódování**, jsme selektovaly\* i a formulovaly\* i následující kódy: dílo, lektorstvo, obsahy, transformace, dítě



Mapa č. 1,

Dostupné na: <https://kinopio.club/diplomx-DVIqSIPsz2Nr9ORS7ileO>

Oba programy se zabývají konkrétním dílem z expozice, které je autorstvem vzdělávacího programu transformováno jakožto vzdělávací obsah do jednotlivých aktivit.

V první fázi je dětem představeno téma a nové poznatky, které díla přesahují. Děti mají možnost vyjádřit vlastní prekoncepty, zkušenost a znalosti, tato vyjádření ale neovlivňují další průběh programu. V další fázi je dětem představen originál, na který nahlíží již skrze optiku rámcovaného rozhovoru na dané téma.

Oba programy obsahují tvořivou činnost, která jednoduchým a dítěti předškolního věku přístupným způsobem podhaluje principy- vrstvení krystalů nebo neonový prvek jakožto součást sochy. Oba programy jsou přehledné a kompaktní, dětem přístupnou

a nevyčerpávající formou osvětlují vybraná díla.

Otázkou zůstává, jestli a v jaké míře program počítá s překvapivými situacemi a interpretacemi, které v průběhu setkání s originálem mohou nastat a do jaké míry může účastnictvo vyjadřovat „své představy a svou fantazii v tvořivých činnostech.



### 3.3 ČÁST III

Třetí část je případovou studii, zaměřenou na Otevřený program. Na tomto místě je program, který byl v první části navržen realizován, upraven a analyzován za účelem sledování možností pedagogické transformace. Výsledkem analýzy je mapa kódů, které zobrazují proces pedagogické transformace, probíhající v galerijním programu, memos vysvětlují vztahy a pozadí kódů. Druhým výsledkem je návrh možností pedagogické transformace v prostředí mateřské školy a metodické podpory ze strany galerijní instituce.

#### 5.3.1 REALIZACE OTEVŘENÉHO PROGRAMU I

Otevřený program jsme realizovaly\* i celkem dva krát s dvěma odlišnými skupinami dětí ve věku 4-5 let v počtu 11 a 9 dětí, s asistentkou a učitelkou. Na realizacích se účastnilo také zaměstnanectvo Oddělení rozvoje publika v pozici supervize. Sběr dat byl triangulován, analýze byly podrobeny tři reflexivní bilance - učitelka, supervize a lektorka/výzkumnice.

Jsem ráda, že si je děti pamatují. Den před programem jsme se tomu společně věnovali ve školce. Vcházíme do expozice. Jde vidět, že jsou děti nadšené velkým prostorem. Úplně na nich vidím, jak by se chtěly rozeběhnout a vyzkoušet svým křikem akustiku. Lektorka vysvětlí úkol – najít obraz podle fotografie a stanovit pravidla (chodíme ve skupině). Děti úkol pochopí, ale pravidla už tolik nerespektují. Všichni prostě teď hned chtějí najít svůj obraz. Snažíme se děti uspořádat do hloučku. Daří se nám to jen zčásti. Zastavujeme se u obrazu a lektorka pokládá otázky. Několik dětí spontánně odpovídá. Lektorka se doptává, což je moc dobře. Snaží se najít důvod dětské odpovědi (proč si to myslíš?). Tyto skvělé chvílky nám ruší děti, které v dále vidí svůj obraz a nutně nám to potřebují sdělit. Pokračujeme k dalšímu obrazu – Klávesy piana od Kupky. Jsem hodně zvědavá na odpovědi dětí. Několik dětí se chytne otázek lektorky a rozvíjí příběh. Děti popisují, že vidí lidi, kteří jsou možná na oslavě/svatbě. Dolní část obrazu se zatím nevěnují. Já se ale musím zeptat, jsem zvědavá. Ukážu na spodní část obrazu a zeptám se, co by to mohlo být? Co to připomíná? Jedna holčička navrhuje, že by to mohlo být piano. Ptám se, proč si to myslí. Odpoví mi, že to vypadá jako klávesy. Jdeme dál. Několik dětí se rozeběhne k obrazu. Zastavují se příliš blízko. Musíme připomenout pravidla. Uvědomuji, že pro většinu dětí je tato návštěva úplně první zkušeností s galerií. Jde vidět, že pravidla nemají tolik zažitá. Lektorka pokládá otázky.



Ukázka analýzy reflexivní bilance

První realizace ukázala několik úskalí, které funkčnost Otevřeného programu

v prostředí expozice ve Veletržním paláci značně omezily. Ukázalo se tedy, do jaké míry ovlivňuje prostor /a jeho ideologie/ percepční dispozitiv.

Prostorové požadavky galerie se mívají se specifiky dítěte předškolního věku. Děti při pohybu expozic musí být neustále korigovány. Nefunguje tedy zadání „najdi svůj obrázek“, protože prostor, i když jsme výběr značně selektovaly\*<sup>i</sup>, je pořád ve velké míře členitý a děl je vedle sebe velké množství, mají vysokou hodnotu kulturní i finanční, hlídá je několik kustodů a kustodech, což vytváří ještě o kus více nedostupnou a chráněnou atmosféru. Místo toho, abychom se pohybovaly\*<sup>i</sup> jako skupina, se děti rozběhly za díly samostatně. Otevřený rozhovor byl narušen, percepce vytížena specifiky prostředí. Čekání na další díla ještě umocňovalo potřebu haptického a pohybového průzkumu, který narušoval zásady instituce.

Problém nastal také u poslední části. Ta musela být z hlediska prostoru situována ve vedlejší části. Zadání nakreslit, co si chceš zapamatovat, bylo tedy pro děti značně náročné z hlediska kognitivních funkcí a nároků na paměť.

Na výše popsaných úskalích lze vidět, že otevřenost programu netkví v nekorigovaném pohybu po expozici a náhodně objevující se diskusi, ale v citlivě sestavené struktuře a kritériích. Právě analýza prvků, které mají vliv na percepční dispozitiv účasti umožňuje nastavit strukturu programu tak, aby vedla k vytvoření prostředí a prostoru pro otevřený rozhovor.

Ná základě těchto nefunkčních bodů jsme program upravily\*<sup>i</sup> do následující podoby:

### OTEVŘENÝ PROGRAM

EXPOZICE: Umění dlouhého století (celek Svět, část krajinomalby)

DÉLKA TRVÁNÍ: 40 min

SKUPINA: 11 dětí (4-5 let)

MATERIÁL: reprodukce vybraných děl ze sekce Svět - krajinomalba 19. století, papír a4, podložky, fixy

CÍL:

RVP PV:

Dítě a společnost - DVC seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije / vytvoření základů aktivních postojů ke světu, k životu, pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat

-očekávaný výstup: vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky (říci, co bylo zajímavé, co je zaujalo)

Dítě a svět - DVC vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách

## 1 VYBER SI SVŮJ OBRÁZEK A HLEDEJ PODOBNOSTI

Galerie pošle mateřské škole soubor reprodukcí z vybrané části expozice - krajinomalba 19. století. Učitelstvo vyzve děti k výběru obrázku, který je zaujme.

Poté na obrázcích hledají podobné znaky.

Tato část slouží jako metodická podpora přípravné části galerijního programu

## 2 ZA OBRAZEM

Před vstupem do expozice s dětmi diskutujeme pravidla pohybu v galerii. Zeptáme se jich, co našly společného na obrázcích, které jsme z galerie poslaly\* i do mateřské školy - shrneme zjištění a vydáme se za "podobným obrazem" s tím, že možná najdeme něco z toho i na něm, ale možná bude také jiný.

K dílu, kterým se program zabývá, vede cesta kolem děl, které si děti vybíraly na reprodukcích. Volně je tak potkávají. U díla od Juliuse Mařáka - Šumavský prales za bouře jsou již připravené podsedáky, a to do tvaru C tak, aby každé dítě vidělo.

Následuje volná diskuse o obrazu, která začíná otázkou:

Jak se vám ten obraz zdá?

Poté navazujeme na výpovědi dětí a průběžně reflektujeme, rozdělujeme nebo propojujeme poznámky a postoje. Postupně se dostáváme "do obrazu", lektorstvo tedy vybízí děti k zamyšlení se nad tím, co by se stalo, kdybychom do díla vstoupily\* i.

### 3 NAKRESLI SVŮJ OBRÁZEK

V této části děti skicují něco, co v nich z diskuse zůstává. Něco, co je zaujalo. Jde o rychlý záznam, ke kterému se v mateřské škole mohou vrátit. Snažíme se je motivovat k tomu, aby zobrazily nápady, které měly v diskusi. Zadání lze formulovat: Nakresli, co se stalo, když jsme vstoupily\*i do obrazu.

Výsledky reflektujeme za pomoci otázky: Co se děje na tvém obrázku?

### 5.3.2 ŠUMAVSKÝ PRALES ZA BOUŘE

Na základě popsaných skutečností jsme výběr děl pro práci přímo v expozici redukovaly\*i na jedno dílo: Julius Edvard Mařák, Šumavský prales za bouře, 1891-1892, 177x223cm, olej na plátně.

Tento obraz je součástí sbírky 19. století a klasické moderny Národní galerie Praha.

Julius Edvard Mařák (1832-1899) byl český umělec, malíř, představitel romantismu a krajinomalby. Za svého působení na Akademii výtvarných umění v Praze vedl od roku 1887 krajinářskou školu, ze které vzešli jména jako Otakar Lebeda, Antonín Slavíček, František Kaván, Alois Kalvoda, Bohuslav Dvořák a další.

Pro jeho tvorbu je specifická práce s našedlými, stříbřitými, zelenými a hnědými barvami, které rozvíjí v přístupu k tematickému přírodnímu typu lesních interiérů.

Jeho přístup k zobrazování světla barvou je označován za specifický styl intimního a poetického luminismu, přičemž světlo můžeme v kontextu jeho tvorby vnímat jako prostředek k vyjádření nálady. (Julius Mařák: Šumavský prales, b.d.)

V roce 1891 získal zakázku od Ministerstva osvěty a vyučování na téma Prales.

Tak vznikla díla Šumavský prales za bouře a Šumavský prales ve slunci, která zachycují Šumavu po větrné a kůrovcové kalamitě ze 70. let 19. století.

Historici označují za zdroje jeho námětů zejména Boubínský prales, ve skicách z tohoto období však nacházíme i další výjevy a místa: Vývraty, Křeny a pařezy, vrchol Luzného, Černé jezero, Vodopád, a další.

Zajímavým pohledem je rozbor obrazu ředitelem Správy Národního parku Šumava Pavlem Hubeným z roku 2019. Hubený (2019) ve svém článku zřetelně uplatňuje své zkušenosti a znalosti lesní problematiky. Zmiňuje, že prales, jak ho vyobrazil Mařák, odpovídá tzv. Klostermannovu popisu pralesů za Modravou z 60. let 19. století.. Právě ty popisují staré stromy ve větších odstupech a velké množství tlejícího dříví.

Pro ukázkou uvádíme přímou citaci delšího znění: „Z analýzy dvou Mařákových velkých uhlových skic můžeme odhadnout, že ležící kmeny v různém stádiu rozpadu pokrývaly 30 až 50% plochy, přitom místy ležely ve dvou až třech vrstvách nad sebou. Jejich množství ve vztahu ke stojícím stromům lze odvodit jen v popředí obrazu: na obou z velkých skic počet ležících stromů představuje polovinu všech objektů. Přitom stojící živé smrky v této frontě představují 10 až 13%, zbytek jsou souše. Ze všech stojících stromů bylo na skicách pouze 36% živých, většinou v největších dimenzích anebo velmi mladých stromků. Obraz pralesa tedy tvoří zejména souše a tlející dřevo. Jakoby pod pralesem ležel ještě jeden mrtvý les. To nemohla být zásoba příliš stará a tak se nabízí otázka, zda prales nepostihla před 20 až 100 lety před jeho namalováním, nějaká katastrofa.

Na jedné ze skic ale tvoří souše dokonce kolem 75% všech stojících objektů. Jako by tu tedy před námi stál les poničený vichřicí a kůrovcem, jak ho známe dnes z oblasti Luzného.“ (Hubený, 2019)

V závěru své recenze Hrubý konstatuje, že se autorovi podařilo ztvárnit obraz skutečného šumavského pralesa, zkoušeného vichřicemi, kůrovcem, plného mrtvého dříví a řídkých zelených smrků, tedy tak, jak vypadal před 100 lety.

Již tyto dvě uvedené perspektivy ukazují, jak rozličně se můžeme dívat na jedno vyobrazení. Vnímat nálady i procenta zároveň nám umožňuje komplexnější pohled a dialog.



Julius Mařák: Šumavský prales za bouře, 1891-1892  
reprodukce dostupná z: [sbirky.ngprague.cz](http://sbirky.ngprague.cz)



### 5.3.3 REALIZACE OTEVŘENÉHO PROGRAMU II

Takto upravený Otevřený program jsme realizovaly\*i. Ukázalo se, že odstranění problematických částí, týkajících se prostorových požadavků, byl Otevřený program dle jeho kritérií funkční. Na základě triangulace reflexivních bilancí a jejich analýzy jsme sestavily\*i mapu, která vizualizuje průběh pedagogické transformace.

Z prvního stupně, tedy počátečního kódování, vyšly tyto kódy: výběr díla, instituce, podmínky, lektorstvo, subjektivní preference, percipient, selektivní percepce, pluralita - skupina, subjekt - skupina, aktivizace, asociace, transformace, téma, metodická podpora, diskuse - výsledek

U druhého stupně, tzv. zaměřeného kódování, jsme selektovaly\*i a zaměřily\*i se na následující kódy: lektorstvo, účastnictvo, dílo, dispozitiv, obsahy, transformace

Program jsem pro druhou realizaci upravila na základě prvního pozorování, vyhodnocení funkčních a nefunkčních aspektů a také na základě rozhovoru se supervizí. Jako první bylo zapotřebí vyřešit a počítat se specifiky prostředí vzhledem k věkové skupině. Zaměřili jsme se tedy jenom na jeden obraz a to Šumavský prales v bouři od Julíuse Mařáka. Prostor pro vnímání díla jsme vymezili podsedáky, které byly rozloženy před dílem tak, aby každé dítě dobře vidělo.

Reprodukce jsme použili i v této realizaci. Mají motivační charakter, zaměřují pohled dětí na vyobrazení, umožňují subjektivní volbu a propojování jednotlivých děl. Učitelka dětem ve školce ukázala reprodukce a nechala je vybrat si svůj obrázek. Na výběru pak sledoval co mají obrázky společné.

Před vstupem do expozice jsme si znovu řekli o pravidlech a děti jsem se zeptala, jestli se dívají na obrázky, které jsme jim z galerie poslaly, příp so z nich zjistily. Společně s učitelkou sumarizovaly, že skoro na všech obrazech byl lidé, obloha a často se objevovala hnědá barva. Dva obrazy byly hodně podobné barvami.

Této realizace se účastnilo 9 dětí, což je o 2 méně, než na první realizaci. Tím, že jsme koridorem jenom procházely, děti nacházely svoje obrázky bez toho, aby se jich dotýkaly, nebo se skupina rozpadala. Odpadl tedy stres z neustálého korigování. Ještě před tím, jak jsme si sedli před dílo J. Mařáka jsem se děti zeptala, jestli je něco na obrazech takhle v rychlosti překvapilo (bylo to trochu mimo program ale z badatelského hlediska je problematika obraz-originál pořád zajímavá). Říkaly, že to bylo překvapivé, ale nic konkrétního. Když jsme si sedli k obrazu Šumavský prales, dala jsem dětem úkol pozorně se zadívat na obraz a zeptala jsem se jich, jak se jim ten obraz zdá (nepoužila jsem tedy přímo otázky Visual thinking strategies, i když jsem se nima do jisté míry inspirovala). V diskusích se objevovaly zajímavé poznámky, které bylo možné propojovat.

„Je smutný, protože tam jsou pokácené stromy“.

Mě taky smutný.

A skoro všechny.

Mě taky, protože tam všechny stromy jsou vykácené.


Zeptala jsem se, proč jsou stromy pokácené? Jak se to stalo?

Třeba blesk.

Nebo je pokácel lidi.

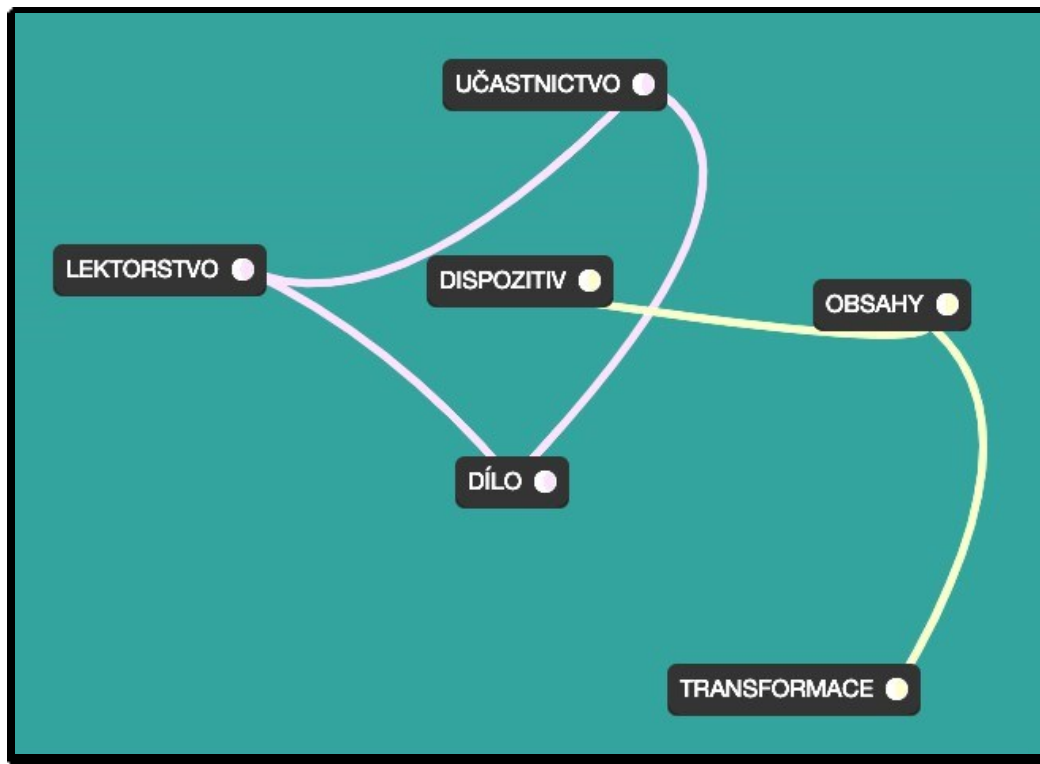
Nebo přijel takový stroj

Nebo zvíře, okousalo to nějaké zvíře.



Ukázka analýzy reflexivní bilance č.2

U třetího stupně, tedy teoretického kódování se vracíme k datům a teoretickým zdrojům. Kódy a jejich vztahy osvětlují memos, které dále společně s mapou kódů uvádíme.



Mapa č.2

Dostupné na: <https://kinopio.club/diplomx-DVlqSIPsz2Nr9ORS7ileO>

## MEMOS

Pojmem **účastnictvo** označujeme participující skupiny dětí předškolního věku. Dítě předškolního věku dále chápeme jako tzv. empirického diváka, které je schopno vytvořit a komentovat vlastní výtvarné dílo a jeho smysl. Má také kompetence k interpretaci uměleckých děl, potažmo jiných artefaktů a objektů. Tyto kompetence nabývá a čerpá ze širokého pole nejen vizuální kultury.

**Lektorstvo** zastupuje instituci galerie, ve které se daný vzdělávací program odehrává. Lektorstvo chápeme jako element, který zabezpečuje a vytváří bezpečné a otevřené místo pro otevřený rozhovor. Vztahuje se ke koncepci Ranciérova

emancipovaného diváctva, ve kterém je kvalitní učitelstvo opakem přímé a uniformní transmise poznatků. (Ranciére, 2019) Odkazujeme tedy na pedagogický strukturalismus a práci s poznatky bottom-up a také na zásady Otevřeného programu, ve kterém „se pedagog nesnaží dětem transformovat ani předat poznatky o díle. Jeho pozice je klíčová v tom, že dává dětem prostor k tomu, aby dokázaly vytvořit a vyjádřit svou myšlenku, přičemž jim dopomáhá přímá konfrontace s originály děl, a skupinový, otevřený rozhovor v bezpečném prostředí.“ (Greždová, 2019b, s. 42)

**Dispozitiv** je určitá, historicky proměnlivá, struktura či soustava pravidel, v nichž socio-kultura umožňuje transmisi (přenos) svých hodnot, norem a významů.

V případě galerie/muzea a školy je to složitý systém vzájemně provázané organizace architektonického prostoru a působení určitých myšlenkových koncepcí. Vycházíme-li ze základního předpokladu, že percepční zkušenost je vždy vázána na tělo, pak dispozitivem (galerie, veřejného prostoru, pokoje, kina atd.) rozumíme uspořádání, které determinuje a mění náš tělesný vztah k (estetickému) vnímání, a následně i k určitým soudům a hodnocením, jež považujeme za vlastní, autentická. Zde si musíme položit kritické otázky: V jaké situaci je tělo a percepce vzhledem k předmětu vnímání? Jak je situováno naše tělo vzhledem k architektonickému uspořádání prostředí a vzhledem k uspořádání výstavy? (Např. poslání muzea/galerie, cíle kurátorů, zacházení s prostorem, editace obrazů (artefaktů), rytmus percepce, prostor, inherentně přítomné hodnoty, atd.) (Metodika I, s. 29)

Kód s názvem **transformace** odkazuje k pedagogické transformaci, tedy určitému přístupu k obsahu-učivu a jeho zpracování.

**Dílo** označuje umělecká díla, kterými se v galerijním programu zabýváme a také jejich “deriváty” čili reprodukce nebo také jiná pojmenování např. tzv. obrázky.

**Obsah** odkazuje již k vybranému obsahu, určenému k pedagogické transformaci. Obsah není to samé co dílo. Obsah je částí z určité interpretace. V Otevřeném programu pracujeme s postmoderním pojetím interpretace (Velíšek a Petříček, 2012), ve kterém prakticky neexistuje dezinterpretace. Smysl díla vzniká v interakci



s diváctvem. Je to dynamický proces, který není určen výhradně kontextem vzniku díla, ale také tím, ve kterém je nově nahlíženo. (Fulková, 2014)

### 3.4 METODICKÁ PODPORA

Otevřený program je třístupňovým modelem galerijní edukace. Jenom jedna ze tří fází tohoto programu se odehrává s lektorstvem v galerii. Z důvodu lepšího uchopení a podpory učitelstva jsme vytvořily\* i metodickou podporu, která má podobu digitální brožury (viz. přílohy).

Tato metodická podpora je rozdělena do dvou částí, a to *před programem* a *po programu*.

#### PŘED PROGRAMEM

Tento materiál je pozvánkou k otevřenému setkání s originálem výtvarného díla v prostředí galerie. Otevřenost, podobně jako galerie, je půda nejistá, plná tajemství, a proto je dobré se na tuto výpravu dobře vybavit. Kromě čepice a svačiny doporučujeme ještě ve škole před programem vyzkoušet některou z aktivit, které najdete v tomto materiálu. K aktivitám přistupujte pedagogicky tvořivě, do vzdělávací nabídky je zapojte v libovolné míře, čase a pořadí.

#### CO SE TAM DĚJE???

Setkání s uměleckým dílem je jedinečná událost. Díky tomu, že každý z nás vidí něco jiného a něco jinak, se u skupinové diskuse dozvíme mnohem víc, než když se na obrázek díváme sami. Věděly\* i jste, že u interpretace výtvarných děl neexistuje nesprávná odpověď?!

Reprodukcí si ve škole promítněte, nebo vytiskněte. Posad'te se kolem a diskutujte dle otázek.

Místo: prostředí mateřské školy

Čas: 10min

Materiál: reprodukce uměleckého díla dle libovolného výběru (digitální/tištěná verze)

Cíl: Vnímat vizuální informaci, sdělit svůj subjektivní pohled, ukázat si, že každý z nás vidí něco jiného a něco jinak, společně toho vidíme více.

Zásady: Jednotlivá vyjádření nehodnotíme, snažíme se dát prostor všem, vyjádřit se

ale nemusí každý.

Otázky:

Co se na tom obrázku děje?

Ukážeš, kde to vidíš?

Najdeme tam ještě něco jiného?

## VYBER SI SVŮJ OBRÁZEK

V následující aktivitě se můžete společně podívat na reprodukce děl, která jsou něčím podobná dílu, za kterým se do galerie vypravíte. Toto skoro-pexeso vás dovede k poznatku, že některá díla jsou si něčím podobná. Schopnost propojovat je nám umožňuje myslet v kontextech, skládat příběh, nebo rovnou vymyslet vlastní koncept výstavy!

Místo: prostředí mateřské školy

Čas: 10min

Materiál: tištěné reprodukce děl

Cíl: hledání vizuálních informací, jejich porovnávání a propojování, hledání souvislostí mezi obrazy

Zásady: děti si volí reprodukci dle subjektivní preference, rozdíly a podobnosti vybraného souboru hledáme ve skupině

Otázky: Najdeme na obrázcích, které jste vybraly\*i, něco podobného?

## PO PROGRAMU

Pokud držíte v ruce tuto brožuru, jste na cestě z galerie, nebo již v prostředí vaší školky. Nyní se nabízí na galerijní program navázat a uzavřít tím třífázový model galerijní edukace, který vede k hlubšímu prožitku a kvalitnějšímu uchopení obsahu programu.

Otevřený program sleduje trajektorie dětí. Komentáře a skici, které si z galerie odnášíte, jsou relevantním příběhem o obrazu, se kterým jsme se v galerii setkaly\*i. Následující body jsou pozvánkou k aktivitám. Přistupujte k nim pedagogicky tvořivě, do vzdělávací nabídky je zapojte v libovolné míře, čase a pořadí.

## VZPOMÍNKY NA ORIGINAL

Na úvod se společně zadívejte na reprodukci díla, se kterým jsme se v galerii setkaly\*i. Dílo si vytiskněte, nebo promítněte.

Je v něčem jiný nebo působí stejně?

Nacházíte v něm teď něco jiného?

## SPOLEČNÝ PŘÍBĚH -> NOVÝ HORIZONT

Podívejte se společně na skici, které si přinášíte z galerie a nechte děti komentovat své obrázky. Podaří se vám z nich poskládat jeden příběh? Bude to nový obrázek, nebo jsou jednotlivé obrázky částmi příběhu? Kam vás tyto informace zavedou?

Dle reakce dětí situaci transformujte do nové aktivity. Bude to jedna velká společná kresba/ malba? Nebo instalace-výstava skic s popisem nově vzniklého příběhu? Možná to bude aktivita ne-výtvarná a bude se zabývat některým z témat, které se v komentářích k dílu objevily... To necháme na vaší pedagogické tvořivosti a zájmu dětí.

Tato digitální brožura obsahuje následující přílohy:

Reprodukce díla Julius Mařák, Šumavský prales za bouře, 1891-1892, Národní galerie Praha

Soubor vybraných reprodukcí krajinomalby ze stálé expozice Umění dlouhého století, oblast Svět, Národní galerie Praha

## 4. ODPOVĚĎ NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY A DISKUZE

### 1. JAKÝ TYP PEDAGOGICKÉ TRANSFORMACE PROBÍHÁ VE VYBRANÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH?

Zaměřily\* i jsme se na dva vybrané vzdělávací programy z nabídky NGP-VP a redesignovaný model Otevřeného programu. Na základě analýz jsme zjistily\* i, že programy jsou postaveny na dvou odlišných přístupech k obsahům. Zatímco vybrané programy, které nabízí NGP-VP pedagogicky transformují vybrané obsahy stálých expozic do vzdělávacího programu, Otevřený program využívá obsahy expozic jako podněty k otevřené diskusi. Teprve z této diskuse- z interpretace děl skupinou učitelstva, lektorstva a účastnictva, vyvstanou obsahy k pedagogické transformaci v prostředí mateřské školy. Rozvíjena je tedy metodika třífázového galerijního programu.

### 2. JAKÝM ZPŮSOBEM VYSLEDOVANÉ TYPY OVLIVŇUJÍ PERCEPČNÍ DISPOZITIV ZÚČASTNĚNÝCH DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU?

Analýza první realizace Otevřeného programu poukázala na prvky, které vzhledem k cílům programu negativně ovlivnily percepční dispozitiv, který posléze zabraňoval rozvinout otevřenou diskusi. Problematickým bylo zejména zadání vzhledem k specifikům instituce ve vztahu k účastnictvu s jeho věkovými specifiky. Volný pohyb skupiny dětí předškolního věku po prostoru expozice vyžaduje vzhledem k povaze instituce a vystavených děl velkou míru korigování, které narušuje rozhovor o díle. Dle lektorstva NGP-PV je to výrazný problém, který se objevuje v každém programu a který také programy formuje.

Zatímco ve vybraných vzdělávacích programech NGP-VP je percepční dispozitiv budován vedenou diskusí a aktivitami k uchopení transformovaných poznatků o dílech a poznacích, které dílo přesahují, souvisejí však s tématem díla, se Otevřený program snaží nastavit prostředí tak, aby nastala co možná nejvíce otevřená diskuze o díle s prostorem pro nečekané interpretace a postřehy, které určují další směr.

V prvním případě tedy percepce zaměřujeme na známý bod, ve druhém otevíráme prostor pro body různé.

*...přesouváme se z úvodního kolečka do expozice.*

*Zastavujeme se u malby W. Hablika, Křišťálový zámek v moři*

*úkolem dětí je sdělit, co vidí na obraze.*

*tento pohled porovnávají se zkušeností*

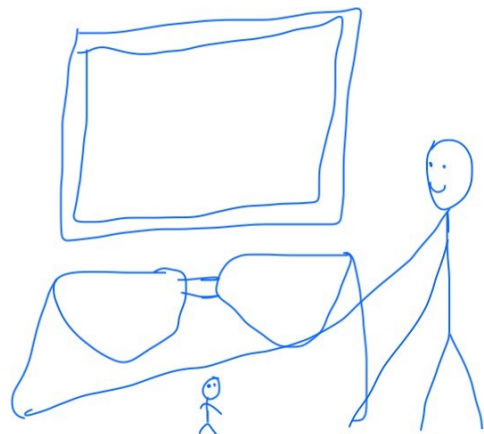
*s haptickou a vizuální explorací reálných krystalů-hornin,*

*kteřé v úvodním kolečku představila*

*lektorka...*

(reflexivní bilance výzkumnictva z programu

NGP-VP)

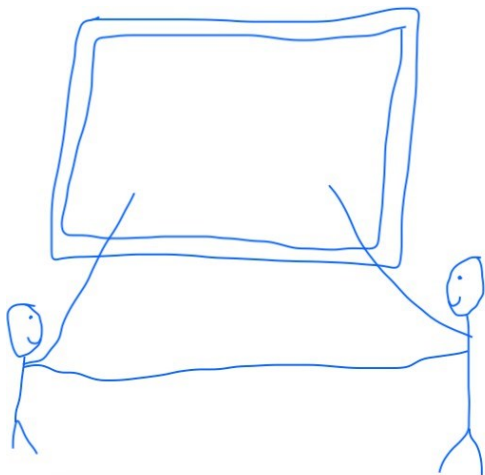


*...supervize problematizuje otevřenost programu. Informace o odpadcích v Šumavském pralese za bouře se zdá být nerelevantní, supervize považuje tento pohled za dezinterpretaci (dítě komentovalo, že jsou v díle zobrazeny také odpadky).*

*Co nám ale komentář říká o díle Juliuse Mařáka, co o účasti a potažmo o současné (vizuální) kultuře? Jaké potenciality nám nabízí? Právě otázka, kde se vzaly*

*odpadky, je klíčem k didaktické potencialitě...*

(reflexivní bilance výzkumnictva z Otevřeného programu)



Překvapivou situací, na kterou upozornila učitelka příslušné skupiny a která otevírá možnosti dalšího výzkumu je, že dítě, které v běžném provozu mateřské školy příliš nemluví, neprezentuje a nesdílí své postřehy a nápady, v programu otevřeně mluví a komentovalo dílo, nebálo se zapojit do diskuse. Dle učitelky to mohlo být způsobeno novým prostředím, typem rozhovoru a pozorným nasloucháním, které je jednou z hlavních zásad Otevřeného programu.

### 3 JAKÉ MOŽNOSTI PŘINÁŠÍ OTEVŘENÝ PROGRAM PRO PEDAGOGICKOU TRANSFORMACI V PROSTŘEDÍ MŠ?

Komentáře z diskuse, kterou jsme ve skupině o díle vedly, se promítly i do skic. Právě ve spojení komentářů a skic, které vznikly na programu, skládáme nový obraz, který lze v mateřské škole transformovat do aktivity zaměřené výtvarně, literárně, matematicky, nebo jakkoliv jinak v rámci jednotlivých témat. Zde je kladen důraz na pedagogickou tvořivost učitelstva.

Níže uvádíme ukázkou komentářů k dílu nebo ke skicám:

*:Jak se vám ten obraz zdá?*

*Je smutný, protože jsou tam pokácené stromy.*

*Mě taky!*

*A skoro všechny.*

*:A proč myslíte, že jsou všechny stromy takhle vykácené?*

*Protože do nich udeřil blesk.*

*Nebo je pokáceli lidi.*

*Nebo, nebo to okousalo nějaké zvíře.*

*Nebo přijel takovej strom, který kácí stromy.*

*Možná na zimu aby topili.*



Julius Mařák: Šumavský prales za bouře, 1891-1892  
reprodukce dostupná z: <https://sbirky.ngprague.cz/>

dielo/CZE:NG.O\_809



*Že to spadlo.*

*:Jak se to stane, že takhle spadne strom?*

*Že uhodí blesk.*

*Ten strom je starý.*

*:Co ještě jiného tam je kromě těch stromů?*

*Tma.*

*Že jsou tam odpadky.*

*...*

*:Kdo je tam nechal?*

*Lidi.*

*Třeba zloděj.*

*A taky to škodí přírodě!*

*Třeba že tam bylo hodně zlodějů a rozházeli tam ty odpadky...*

*...tohle jsou odpadky a to je ten mech, a tohle stromečky a tohle mlha...*



Skice č. 1

dostupné z: archiv autorstva

Ve výpovědích dětí se často objevovala témata emocí a ekologie.

Obraz Juliuse Mařáka na obě skupiny působil poněkud ponuře a smutně, děti komentovaly výjev jako vykácený les. Komentování atmosféry a emocí u originálu, které absentovalo u práce s reprodukcemi, se setkává s výsledky studie K. Říhové (2023), která mluví o nasycenějších reakcích u komentářů k originálu než komentářů reprodukcí v prostředí školy.

Jedno dítě zmínilo, že jsou v tom lese odpadky, další dodalo, že je tam nechal lupič a třetí dítě konstatovalo, že to mohla být skupina lupičů se záměrem škodit přírodě. V lese se objevil také vlk s karkulkou, kteří obklopeni vodopády v krajinomalbě 19. století v příběhu skončily*\*i* poněkud alternativně.

*...karkulka, stromeček, sluníčko, vodpád, kytky, vlk..a ten vlk chce sníst Karkulku, ale spadne do toho vodopádu...*



Skice č.2

dostupné z: archiv autorstva



Navzdory popisování melancholie vyobrazení se tvorba neobešla beze vtipu. Na následující kresbě vlk *prostě skáče na trampolíně a vidí mravence a sám neví, co to je vůbec, a nesvíí tam slunce - a tam je slunce za mlhou...*



Skice č. 3

dostupné z: archiv autorstva

Komentář k počasí, přírodním jevům a specifikům jejich zobrazování se v diskusi objevoval také. Je zajímavé sledovat, jakým způsobem se tyto motivy promítly do kreseb. Všimnout si na některých kresbách můžeme zejména černý pruh v horní části papíru, který znázorňuje mlhu.

*...tady je zabíječ vlk, sníh, mimozemšťan, strom a mlha...*



Skice č. 4

dostupné z: archiv autorstva

*...ty růžové věci jsou rosy (padá rosa) a je tam moře a tam je nebe...*



Skice č.5

dostupné z: archiv autorstva

*...padá sníh a svítí slunce a je to divný...*



Skice č.6

dostupné z: archiv autorstva



Děti dále pojmenovávaly různé druhy stromů. Objevil se také komentář k nasvícení díla, které korespondovalo se zobrazeným světlem protínajícím mlhu a také pozměňovalo malbu dle toho, z jaké perspektivy se díváme, což jsme prozkoumaly i změnou polohy přímo na místě.

Na jedné kresbě se objevilo specifické zobrazení zvuku-písně.

*...to je vodopád a to je píseň tadytoho panáčka a tohle jsou smrčky a tohle sluníčko...*



Skice č.7

dostupné z: archiv autorstva

Učitelka v reflexivní bilanci a ve volném rozhovoru uvedla, že jí takhle otevřený rozhovor dovolil pozorovat děti v jiném prostředí a slyšet jejich vlastní vyjádření, což bylo přínosné pro její evaluaci.

Pro pedagogickou transformaci v prostředí mateřské školy se pro danou skupinu nabízí témata ekologie, hospodaření lesů, kalamity, obnova lesů, typy rostlinstva, dále znečištění a recyklace a v neposlední řadě také nasvětlování artefaktů, které lze zpracovat jako explorační hru se světlem a stíny, nebo třeba hru apropriací

popkulturních zdrojů s inspirací například v tvorbě J. Surůvky. Dále lze prozkoumávat formální aspekty a možnosti zobrazení různých atmosfér a počasí s ukázkou impresionistických a expresionistických děl, nebo zkoumat proměnu světla a barvy za pomocí barevných filtrů a nelze opomenout ani specifické zobrazení zvuku, u kterého bychom doporučily\* i inspiraci třeba v tvorbě O. Karlíkové a její ptačí abecedy.

Výběr obsahu pro pedagogickou transformaci je na učitelstvu příslušné skupiny. Metodická podpora, kterou uvádíme, by měla sloužit jako opora tohoto procesu.

Učitelka samostatně transformovala galerijní program do aktivity “rámování” přírodních zátiší nebo prostorů s pracovním názvem Galerie přírody. Děti měly za úkol vzít rámeček a hledat zákoutí školní zahrady. Vznikly tak zajímavé krajiny, které čerpaly z mikro i makro prostor, využívaly přírodních i umělých materiálů.

Transformovala tedy formální aspekty vybraných děl a nechala děti vytvořit jejich vlastní. Tuto činnost považujeme za zdařilou pedagogickou transformaci jednoho z mnohých obsahů, které z otevřené diskuse vyvstaly, a úspěšné naplnění třístupňového modelu galerijní edukace.



Dokumentace vybraných dětských reakcí na úkol  
dostupné z: archiv učitelstva

Přístup, který vychází z Otevřeného programu, sbírá témata, která jsou často volnými asociacemi dětí. Na základě předkládané studie a také studie (Grežďová, 2019a) se domníváme, že lze ve skupině dojít k sociální koherenci, a tedy jedné společné interpretaci, která ale obsahuje komentář každého jednotlivce. Možnosti interpretace jsou značně otevřené, což je možné jenom v postmoderním přístupu k interpretaci děl, které zmiňujeme v teoretické části a které klade vedle sebe interpretace subjektivní, formulace autorstva a také kurátorstva. Neexistuje tedy dezinterpretace, každý komentář je relevantní.

## 5. ZÁVĚR

V teoretické části předkládané diplomové práce s názvem Pedagogické transformace vybraných galerijních programů u dětí předškolního věku, jsme se zamýšlely\* i nad možnými způsoby uvažování o obsahu vzdělávání a přístupech k jeho transformaci v kontextu předškolní pedagogiky a současné galerijní edukace.

V úvodu teoretické části jsme osvětlily\* i současné pojetí galerijní edukace,

a to z pohledu demokratizace kultury a s tím příslušející inklinaci k hybridizaci institucí, které zároveň implikuje další rozvoj vzdělávacích oddělení v galeriích. Demokratizaci na základě prostudovaných pramenů vnímáme nejen jako zpřístupňování vybraného typu umění širší veřejnosti, ale také jako rozšiřování samotného obsahu o nové formy a styly a neméně důležitým aspektem v tomto procesu je také zaměření se na kvalitu prožitku současného diváctva, které si vzhledem k jeho každodenní zkušenosti již nevystačí s tradičními estetickými kategoriemi, jako jsou krása a vznešeno. V další části uvádíme a vysvětlujeme pozadí a povahy emancipovaného a empirického diváctva, které jsou pro uchopení současné galerijní edukace nepostradatelným prvkem. Rancièrovo poodhalení diváctví jakožto specifické aktivity spolupodílení se na tvorbě díla, a empiričnost diváctví dle Bal & Bryson (1991), které uplatňuje zkušenosti z každodenního světa a široké (nejen) vizuální kultury, dáváme do souvislosti s Osobnostně orientovaným modelem vzdělávání, které nám klade podmínky k pochopení jednotlivce v kontextu skupiny. Postmoderní pluralita a kontextualita sémiotiky nás přivedla ke studiu diskurzu a dispozitivu. Tyto pojmy nám posloužily jako rámec analýz ve výzkumu, ale také jako inspirace pro re-design Otevřeného programu galerijní edukace. V průběhu výzkumu jsme narazily\* i na nutnost redefinice původně zvoleného pojmu pedagogické transformace. Tato nutnost vyvstala z nejasnosti a neukotvenosti vztahu výtvarné výchovy, galerijní edukace a předškolního vzdělávání. Upozorňujeme na skutečnost, že závazným dokumentem pro předškolní vzdělávání je dokument RVP PV. V rovině nastavování cílů a obsahů proto nepovažujeme za relevantní pracovat s “učivem” oblasti výtvarná výchova, které je uvedeno v RVP ZV vzdělávání a které je pro přípravu výtvarných činností v předškolním vzdělávání doporučováno. Navrhujeme pracovat primárně s RVP PV, ve kterém je pojem učivo nahrazen pojmem vzdělávací nabídka, která má zpravidla činnostní charakter



a oblast vizuální kultury a umění vnímat jako otevřenou platformu podnětů. Z toho důvodu se přikláníme k pojmu pedagogická rekontextualizace. Potenciál výtvarně zaměřených činností v předškolním vzdělávání, je již dobře popsán a osvětlen mnoha výzkumy (Pohořská, Fulková, Tipton, Hajdušková, Kafková, Hazuková a další) i ukázkami dobré praxe. Tento názor zde předkládáme jako výzvu k revizím rámcových vzdělávacích programů. Důvody absence vizuální gramotnosti v revizi 2024 jsou spekulativní, revize 2024 však přináší do předškolního vzdělávání novou oblast kulturních kompetencí. Ta se zdá být neukotvená a v průběhu psaní tohoto závěru zůstává dále nekonkretizována.

Na konci teoretické části představujeme třífázový časový model galerijní edukace, který i přes, na kurikulární rovině nejasný vztah výtvarné výchovy a předškolního vzdělávání nabízí metodickou podporu návaznosti mezi galerijně edukačním programem a vzdělávací nabídkou mateřské školy.

V praktické části jsme provedly\* i kvalitativní výzkum zaměřený na typy pedagogických transformací ve vybraných vzdělávacích programech. Výzkum byl situován v Národní galerii Praha, v budově Veletržního paláce (dále jen NGP-VP). Kritériem výběru programů byla v první řadě badatelská kontinuita, a tedy návaznost na bakalářskou práci s názvem Percepce výtvarného umění u dětí předškolního věku, v rámci které vznikl Otevřený program galerijní edukace. Jeho pedagogické potenciality (Grežďová, 2019) považujeme za relevantní podnět k dalšímu výzkumu. Další programy byly vybrány na základě rozhovorů s edukátorstvem Oddělení rozvoje publika NGP-PV.

Výzkum jsme rozdělily\* i do tří částí. V první části jsme redesignovaly\* i Otevřený program, který se z výzkumného nástroje transformoval na vzdělávací program lokalizovaný v NGP-VP. V druhé části jsme analyzovaly\* i dva vybrané programy NGP-VP pro mateřské školy. Třetí část sestávala ze dvou realizací Otevřeného programu. Analýzy dat jsme provedly\* i za pomoci technik zakotvené teorie.

Výsledky výzkumu ukazují, že ve vybraných vzdělávacích programech probíhá jiný přístup k obsahu, tedy jiný typ pedagogické transformace. Zatím, co programy NGP-VP transformují vybrané obsahy stálých expozic, vyžívá Otevřený program obsahy expozic jako podněty k diskusi. Na základě analýz dále konstatujeme, že percepční dispozitiv je budován a směřován zejména architektonickým prostorem,

choreografií diváctva, potažmo specifiky děl a typu instituce a v neposlední řadě edukátorstvem samotným.

Z důvodu nejasnosti vztahu a návaznosti předškolního dítěte, výtvarné výchovy a galerijní edukace, aplikujeme třífázový časový model vzdělávacích programů. Výsledkem poslední části je návrh metodické podpory k Otevřenému programu, která do jisté míry simuluje užší a profesně komplexnější spolupráci učitelstva a edukátorstva, na kterou v běžném provozu poddimenzované praxe často již není prostor.

## 6. SEZNAM POUŽITÉ A SOUVISEJÍCÍ LITERATURY

BROZMAN, Dušan; HANZLÍKOVÁ, Emma a VOSKOVCOVÁ, Klára (ed.). 2019. *Retina: možnosti malby (1989-2019)*. Humpolec: Nadační fond 8smička. ISBN 978-80-907185-6-2.

CHARMAZ, Kathy. 2006. *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis. Introducing qualitative methods*. Los Angeles: SAGE Publications. ISBN 0-7619-7353-2.

CORBIN, Juliet a STRAUSS, Anselm. 2008. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 3rd ed. Thousand Oaks, Kanada: SAGE Publications. ISBN 978-1412906449.

CRESWELL, John W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Kanada: Sage Publications, ISBN 0761901442.

ČARNÁ, Daniela a TRIBULOVÁ, Barbora. (ed.). 2018. *Otvorená galéria*. Bratislava: Slovenské centrum vizuálnych umení, Kunsthalle. ISBN 978-80-972754-4-0

ČECH, Viktor (ed.). 2022. *Choreografie mysli - Úsilí - Tělesný pohyb jako časoprostorová (dis)kontinuita: tělesná akce a tanec v průniku mezi myšleným pohybem, energií práce a časoprostorovými vztahy v kontextu současného umění a performativní tvorby*. Přeložil Renáta SOBOLEVIČOVÁ. Praha: Akademie múzických umění v Nakladatelství AMU, 2022. ISBN 978-80-7331-602-0.

CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

O'DOHERTY, Brian. 2014. *Uvnitř bílé krychle: ideologie galerijního prostoru*. Navigace. Praha: tranzit.cz. ISBN 978-80-87259-30-6.

FISHER, Mark. 2010. *Kapitalistický realismus*. V Praze: Rybka. ISBN 978-80-87067-69-7.

FOUCAULT, Michel. 2002. *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann.

FOUCAULT, Michel. 2000. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Přeložil Čestmír PELIKÁN. Studie (Dauphin). Praha: Dauphin. ISBN 80-86019-96-9.

FREIRE, Paulo. 2022. *Pedagogika utlačovaných*. Přeložil Eva BATLIČKOVÁ. Neklid. V Praze: Neklid, ISBN 978-80-908247-9-9.

FULKOVÁ, Marie. 2002. *Když se řekne...vizuální gramotnost*. Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní. 2002, Vol. 42, 4, pp. 12-14. ISSN 1210-3691.

FULKOVÁ, Marie. 2008. *Diskurz umění a vzdělávání*. Praha : H&H, 2008. ISBN 970-80- 7319-076-7.

GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido. ISBN 978-80- 7315-185-0.

GREŽŽOVÁ, Kristína, 2019a. *Percepce výtvarného umění u dětí předškolního věku*. Bakalářská práce, vedoucí Fulková, Marie. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy.

GREŽŽOVÁ, Kristína. 2019b. *Chápu děti umenie? Percepčia výtvarného umenia u detí predškolského veku*. Výtvarná výchova 3–4, (59) 2019. ISSN 1210-3691. s. 38–51.

GLASER, Barney G. 2005. *The grounded theory perspective III: theoretical coding*. Mill Valley: Sociology press. ISBN 978-1884156199.

HAZUKOVÁ, H. 2014. *Umění a kultura*. In: Očekávané výstupy v praxi mateřské školy (6.aktualizace). Praha: Raabe. F3, s.1-24. ISSN 1808-563x.

HEIJNEN, Emiel a BREMMER Melissa. (ed.). 2021. *Wicked arts assignments: practising creativity in contemporary arts education*. Amsterdam: Valiz. ISBN 978-94-92095-75-6.

HELUS, Zdeněk. 2014. *Edukace jako projev starosti o člověka*. In: JEDLIČKA, Richard (Ed.). *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2412-9.

JIRSA, Tomáš. *Tváří v tvář beztvarosti: afektivní a vizuální figury v moderní literatuře*. Teoretická knihovna. Brno: Host, 2016. ISBN 978-80-7491-793-6.

KANT, Immanuel. 1975. *Kritika soudnosti*. Estetická knihovna. Praha: Odeon.

KOLBIARZ CHMELINOVÁ, Katarína. (ed.). 2021. *Začínáme s galerijnou pedagogikou II*. STIMUL, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava. ISBN 978-80-8127322-3

LIESSMANN, Konrad Paul. 2008. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. XXI. století. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1677-5.

MATOUŠEK, Alexander. 2007. *Vnitřek lesa, lesní charaktery: Julius Mařák a umění krajinomalby*. Opera minora historiae artium. Praha: Artefactum. ISBN 978-80-86890-11-1.

NOORDEGRAAF, Julia. 2004. *Strategies of Display: Museum Presentation in Nineteenth and Twentieth Century Visual Culture*. Rotterdam: Museum Boijmans van Beuningen. ISBN 9056623788.

OCHEPOVSKY, Alena; JOHANSSON PIVOŇKOVÁ, Barbora a ŠVADLENKOVÁ, Zdenka (ed.). 2014. *Umělec, vila a bazén: význam a efektivita uměleckého vzdělání v současném českém výtvarném umění*. Praha: PageFive, ISBN 978-80-260-5843-4.

NGAI, Sianne. 2012. *Our Aesthetic Categories: Zany, Cute, Interesting*. Massachusetts: Harvard university press. ISBN 978-0-674-08812-2.

POLANYI, Michael. 1958. *Personal knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. University of Chicago Press. ISBN 0226672875.

PRŮCHA, Jan (ed.). 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

RANCIÈRE, Jacques. 2009. *The emancipated spectator*. Přeložil Gregory ELLIOTT. London: Verso. ISBN 978-1-84467-343-8.

RANEY, Karen. 1999. *Visual Literacy and the Art Curriculum*. Journal of Art and Design Education. Vol. 18, 1, pp. 41-48. ISSN 1476-8062.

SLAVÍK, Jan. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.

STREET, Brian, 1993. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press. ISBN 0-521-40964-0.

TŘEŠTÍK, Michael. 2019. *Umění vnímat umění pro děti a rodiče*. Praha: Motto. ISBN 978-80-267-1659-4.

VANČÁT, Jaroslav. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-975-8.

YENAWINE, Philip. 2013. *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Cambridge : Harvard Education Press. ISBN 978-1-61250-609-8.

VELÍŠEK, Martin and Miroslav PETŘÍČEK. 2012. *Pohledy (které tvoří obrazy)*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-584-3.

ZÁLEŠÁK, Jan. 2011. *Umění spolupráce*. Edice VVP AVU. Praha: Akademie výtvarných umění v Praze, Vědecko-výzkumné pracoviště. ISBN 978-80-210-5707-4.

ZOLBERG, Vera L. 2007. *The Happy Few – en Masse: Franco-American Comparisons in Cultural Democratization*, In: Casey Nelson BLAKE (ed.), *The Arts of Democracy: Art, Public Culture, and the State*, Washington D.C.: Woodrow Wilson Center Press. ISBN 0812240294

## SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

*Aesthetic development - Visual Thinking Strategies* [online]. vtshome.org. [cit. 2024-05-09]. Dostupné z: <https://vtshome.org/aesthetic-development/>.

ALLEN, Felicity: *Situating gallery education*. in: Tate encounters Edition 2. 2008 [online]. researchgate.net [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: [http://www2.tate.org.uk/tate-encounters/edition-2/tateencounters2\\_felicity\\_allen.pdf](http://www2.tate.org.uk/tate-encounters/edition-2/tateencounters2_felicity_allen.pdf).

BAL, Mieke a BRYSON, Norman. 1991. *Semiotics and Art History*. In: The Art Bulletin, Jun., 1991, Vol. 73, No. 2 (Jun., 1991), pp. 174-208 [online]. jstor.org [cit. 2024-05-16]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/pdf/3045790.pdf>.

BYSTRICKÝ, Oldřich. *Veřejnosti naproti: Sahat a pretvářet dovoleno*. In: Kultura, umění a výchova 2, 2014 [online]. kvv.upol.cz [cit. 2024-04-05]. Dostupné z: [https://kvv.upol.cz/files\\_up/mirrorcz/127/Konferen%C3%AD%20př%C3%ADsp%C4%99vky%20v%20PDF\\_bystricky-verejnosti-naproti-sahat-a-pretvaret-dovoleno\\_20130520-144533.pdf](https://kvv.upol.cz/files_up/mirrorcz/127/Konferen%C3%AD%20př%C3%ADsp%C4%99vky%20v%20PDF_bystricky-verejnosti-naproti-sahat-a-pretvaret-dovoleno_20130520-144533.pdf).

DENZIN, Norman K. *The research act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. [online]. Routledge, 2009. ISBN 9781315134543. [cit. 2024-03-03]. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315134543>.

DESANTIS, Karin a HOUSEN, Abigail. *A Brief Guide to Developmental Theory and Aesthetic Development*. [online]. researchgate.net, 2000 [cit. 2024-05-25]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/255638162\\_A\\_Brief\\_Guide\\_to\\_Developmental\\_Theory\\_and\\_Aesthetic\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/255638162_A_Brief_Guide_to_Developmental_Theory_and_Aesthetic_Development).

DOBIÁŠ, Václav. *Realizace výzkumu pomocí zakotvené teorie*. [online]. 2020 [cit. 2024-07-01]. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/42325/1/Dobias.pdf>.



ELKINS, James. *How to use your eyes*. [online]. Taylor&Francis. 2000 ISBN 0415922542. [cit. 2024-06-07]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/profile/James-Elkins/publication/259471272\\_How\\_to\\_Use\\_Your\\_Eyes/links/0c96052bf2a22165b1000000/How-to-Use-Your-Eyes.pdf](https://www.researchgate.net/profile/James-Elkins/publication/259471272_How_to_Use_Your_Eyes/links/0c96052bf2a22165b1000000/How-to-Use-Your-Eyes.pdf).

*Etický kodex* [online]. cuni.cz, 2018 [cit. 2024-06-28]. Dostupné z: <https://cuni.cz/UK-9490.html>.

*Etický kodex České sociologické společnosti* [online]. ceskasociologicka.org, 2021 [cit. 2024-06-28]. Dostupné z: [https://ceskasociologicka.org/wp-content/uploads/2021/06/Etický-kodex-Ceske-sociologicke-spolecnosti\\_ke-schvaleni-Valnym-shromazdenim.pdf](https://ceskasociologicka.org/wp-content/uploads/2021/06/Etický-kodex-Ceske-sociologicke-spolecnosti_ke-schvaleni-Valnym-shromazdenim.pdf).

FIŠEROVÁ, Zuzana. Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů [online]. dspace.cuni.cz. 2009. [cit. 2024-05-13]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/64204/140043815.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

FULKOVÁ, Marie. *The Empirical Spectator and Gallery Education*. [online]. academia.edu. 2004. [cit. 2024-06-17].

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum v pedagogice*. [online]. 2006. [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: <https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/05/Hendl.pdf>.

HITKOVÁ, Eva. *Osobnostně orientovaná výchova v mateřské škole* [online]. clanky.rvp.cz., 2011 [cit. 2024-02-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/10741/osobnostne-orientovana-vychova-v-materske-skole.html>.

HUBENÝ, Pavel. *Julius Mařák: Šumavský prales* [online]. presspektrum.cz [cit. 2024-06-30]. Dostupné z: <https://presspektrum.cz/2015/03/19/julius-marak-sumavsky-prales/>.

JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ, Lucie; FULKOVÁ, Marie; SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra. *Metodika II* [online]. pages.pedf.cuni.cz, 2013a [cit. 2024-05-03]. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2019/04/Metodika\\_2\\_ZŠ.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2019/04/Metodika_2_ZŠ.pdf)

JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ, Lucie; FULKOVÁ, Marie; SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra. *Metodika I* [online]. pages.pedf.cuni.cz, 2013b [cit. 2024-05-03]. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2019/04/Metodika\\_1\\_MŠ.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2019/04/Metodika_1_MŠ.pdf).

KAFKOVÁ, Helena. *Plánování výtvarných činností* [online]. pedf.cuni.futurebooks.cz, 2019 [cit. 2024-06-20]. Dostupné z: <https://pedf.cuni.futurebooks.cz/detail-knihy/18-planovani-vytvarnych-cinnosti>.

KITZBERGEROVÁ, Leonora. 2019. Didaktika výtvarné výchovy. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné z: [http://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika\\_vytvarne\\_vychovy.pdf](http://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf). ISBN 978-80-7290-667-3.

KOLAŘÍKOVÁ, Veronika. (2018). Sociologie vědění jako cesta k promýšlení sociálních praktik [online]. researchgate.net, [cit. 2024-07-01]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/324531696\\_Sociologie\\_vedeni\\_jako\\_cesta\\_k\\_promysleni\\_socialnich\\_praktik](https://www.researchgate.net/publication/324531696_Sociologie_vedeni_jako_cesta_k_promysleni_socialnich_praktik).

*Konkretizované očekávané výstupy RVP PV* [online]. msmt.gov.cz, 2012 [cit. 2024-07-01]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>.

KOTTOVÁ, Karina. *Instituce a divák: Faktory ovlivňující divácký prožitek umění v kontextu současných institucí*. [online]. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. 2015 [cit. 2024-06-20] Dostupné z: <https://theses.cz/id/l3sss7/>.

KNECHT, Petr. *Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“* [online]. researchgate.net, 2007 [cit. 2024-05-06]. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/>

239527244\_Didakticka\_transformace\_aneb\_od\_didaktickeho\_zjednoduseni\_k\_didakticke\_rekonstrukci.

NAM, Eunju: *Collaborations between Art Museums and Schools A Focus on High School Art Teachers' Utilization of Museum Resources* [online]. researchgate.net. 2009 [cit. 2024-05-04]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/228605574\\_Collaborations\\_between\\_Art\\_Museums\\_and\\_Schools\\_A\\_Focus\\_on\\_High\\_School\\_Art\\_Teachers'\\_Utilization\\_of\\_Museum\\_Resources](https://www.researchgate.net/publication/228605574_Collaborations_between_Art_Museums_and_Schools_A_Focus_on_High_School_Art_Teachers'_Utilization_of_Museum_Resources).

*Rámcové vzdělávací programy*. [online]. edu.cz [cit. 2024-05-05]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. msmt.gov.cz, 2021 [cit. 2024-05-05]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>.

*Konkretizované očekávané výstupy RVP PV*. [online]. msmt.gov.cz, 2012 [cit. 2024-05-05]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. edu.cz, 2023 [cit. 2024-05-05]. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP\\_ZV\\_2023\\_cista\\_verze.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf).

*Revize rámcových vzdělávacích programů*. [online]. prohlednout.rvp.cz, 2024 [cit. 2024-05-07]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/predskolni-vzdelavani>.

ŘIHÁČEK, Tomáš; ČERMÁK, Ivo a HYTYCH, Roman. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 2013 [online]. dl1.cuni.cz [cit. 2024-05-21]. Dostupné z: [https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/504618/mod\\_resource/content/3/Kvalitativni-analyza-textu\(1\).pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/504618/mod_resource/content/3/Kvalitativni-analyza-textu(1).pdf).

ŘÍHOVÁ, Kristýna. *Obraz v interdisciplinárních souvislostech*. 2023 [online]. researchgate.net [cit. 2024-05-28]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/373644879\\_Obraz\\_v\\_interdisciplinarnich\\_souvislostech](https://www.researchgate.net/publication/373644879_Obraz_v_interdisciplinarnich_souvislostech).

SMIEŠKA, Bohdan. *Kultúra v permanentnom provizóriu* [online]. Kapital-noviny.sk, 2021 [cit. 2024-07-01]. Dostupné z: <https://kapital-noviny.sk/kultura-v-permanentnom-provizoriu/>.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově* [online]. kvv.upol.cz, 2015 [cit. 2024-05-03]. Dostupné z: <https://kvv.upol.cz/images/upload/files/Methodický%20material%20Sobanova.pdf>.

*Stanovisko platformy uMĚNÍM k revizím RVP* [online]. umenim.cz, 2024 [cit. 2024-05-05]. Dostupné z: <https://umenim.cz/aktuality/stanovisko-platformy-umenim-k-revizim-rvp/>.

*Julius Mařák: Šumavský prales* [online]. sbirky.ngprague.cz [cit. 2024-06-30]. Dostupné z: [https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O\\_809](https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O_809).

TEERVO, Juuso. *Vzdelávanie sa objavuje* [online]. Kapital-noviny.sk, 2018 [cit. 2024-07-01]. Dostupné z: <https://kapital-noviny.sk/vzdelavanie-sa-objavuje/>.

TRIBULOVÁ, Barbora. *Má zmysel vzdelávať v galériách?* [online]. Kapital-noviny.sk, 2018 [cit. 2024-07-01]. Dostupné z: <https://kapital-noviny.sk/ma-zmysel-vzdelavat-v-galeriach/>.

*V dálce svítí* [online]. ngprague.cz [cit. 2024-06-15]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/udalost/2886/v-dalce-sviti>.

*V krystalu* [online]. ngprague.cz [cit. 2024-06-15]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/udalost/2885/v-krystalu>.

VR\_MUSASHI + pavlacik.art. *Národní galerie Praha* [online]. my.matteroirt.com [cit. 2024-04-26]. Dostupné z: <https://my.matterport.com/show/?m=BRQrbfwhPVP>.

*Vzdělávací obsah v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* [online]. digiportfolio.rvp.cz, 2016 [cit. 2024-05-10]. Dostupné z: <https://digiportfolio.rvp.cz/view/view.php?id=12131>.

*What is Metamodernism?* [online]. metamoderna.org [cit. 2024-06-01]. Dostupné z: <https://metamoderna.org/metamodernism/>.

## 7. PŘÍLOHY

### Návrh metodické podpory k Otevřenému programu, list č. 1

#### METODICKÁ PODPORA K OTEVŘENÉMU PROGRAMU

*před programem*

Tento materiál je pozvánkou k otevřenému setkání s originálem výtvarného díla v prostředí galerie. Otevřenost, podobně jako galerie, je půda nejistá, plná tajemství, a proto je dobré se na tuto výpravu dobře vybavit. Kromě čepice a svačiny doporučujeme ještě ve škole před programem vyzkoušet některou z aktivit, které najdete v tomto materiálu. K aktivitám přistupujte pedagogicky tvořivě, do vzdělávací nabídky je zapojte v libovolné míře, čase a pořadí.

#### **CO SE TAM DĚJE???**

Setkání s uměleckým dílem je jedinečná událost. Díky tomu, že každý z nás vidí něco jiného a něco jinak, se u skupinové diskuse dozvíme mnohem víc, než když se na obrázek díváme sami. Věděly\*í jste, že u interpretace výtvarných děl neexistuje nesprávná odpověď?!

Reprodukcí si ve škole promítněte, nebo vytiskněte. Posadte se kolem a diskutujte dle otázek.

Místo: prostředí mateřské školy

Čas: 10min

Materiál: reprodukce uměleckého díla dle libovolného výběru (digitální/tištěná verze)

Cíl: Vnímat vizuální informaci, sdělit svůj subjektivní pohled, ukázat si, že každý z nás vidí něco jiného a něco jinak, společně toho vidíme více.

Zásady: Jednotlivá vyjádření nehodnotíme, snažíme se dát prostor všem, vyjádřit se ale nemusí každý.

Otázky:

Co se na tom obrázku děje?

Ukážeš, kde to vidíš?

Najdeme tam ještě něco jiného?

#### **VYBER SI SVŮJ OBRÁZEK**

V následující aktivitě se můžete společně podívat na reprodukce děl, která jsou něčím podobná dílu, za kterým se do galerie vypravíte. Toto skoro-pexeso vás dovede k poznatku, že některá díla jsou si něčím podobná. Schopnost propojovat je nám umožňuje myslet v kontextech, skládat příběh, nebo rovnou vymyslet vlastní koncept výstavy!

Místo: prostředí mateřské školy

Čas: 10min

Materiál: tištěné reprodukce děl

Cíl: hledání vizuálních informací, jejich porovnávání a propojování, hledání souvislostí mezi obrazy

Zásady: děti si volí reprodukci dle subjektivní preference, rozdíly a podobnosti vybraného souboru hledáme ve skupině

Otázky: Najdeme na obrázcích, které jste vybraly\*í, něco podobného?

## METODICKÁ PODPORA K OTEVŘENÉMU PROGRAMU

*po programu*

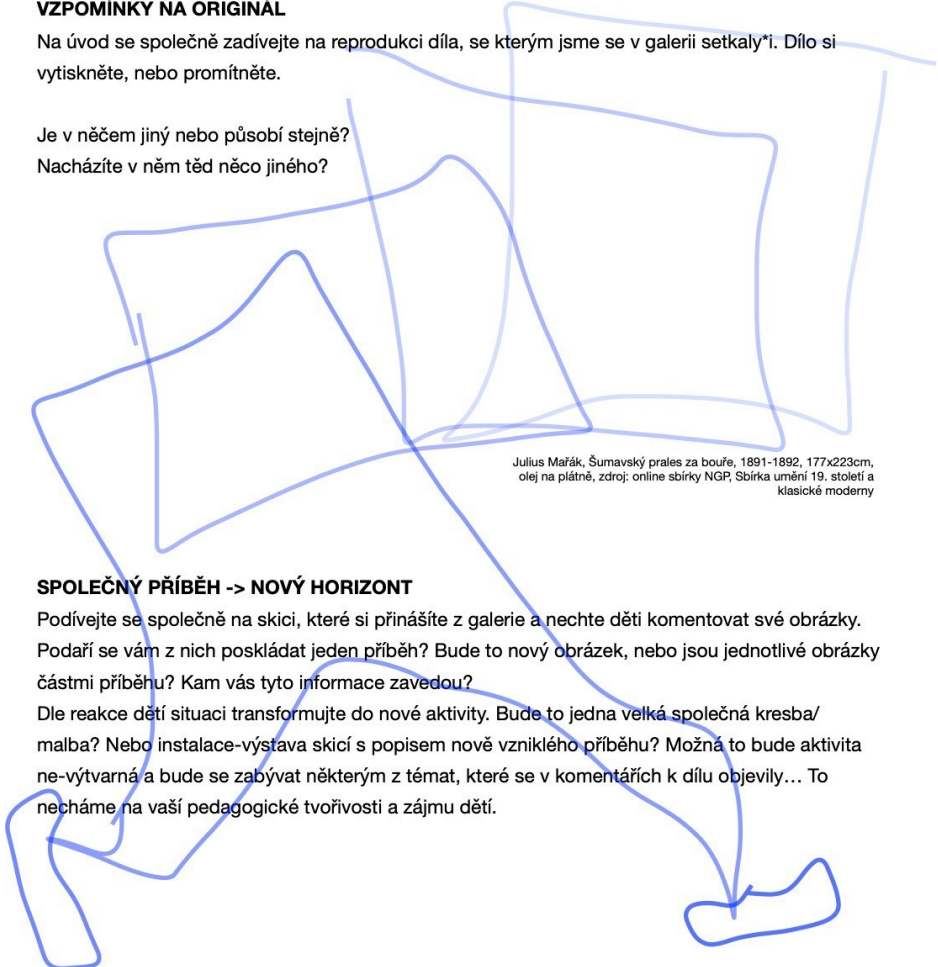
Pokud držíte v ruce tuto brožuru, jste na cestě z galerie, nebo již v prostředí vaší školy. Nyní se nabízí na galerijní program navázat a uzavřít tím třířázový model galerijní edukace, který vede k hlubšímu prožitku a kvalitnějšímu uchopení obsahů programu.

Otevřený program sleduje trajektorie dětí. Komentáře a skici, které si z galerie odnášíte, jsou relevantním příběhem o obrazu, se kterým jsme se v galerii setkali\*<sup>i</sup>. Následující body jsou pozvánkou k aktivitám. Přistupujte k nim pedagogicky tvořivě, do vzdělávací nabídky je zapojte v libovolné míře, čase a pořadí.

### VZPOMÍNKY NA ORIGINÁL

Na úvod se společně zadívejte na reprodukci díla, se kterým jsme se v galerii setkali\*<sup>i</sup>. Dílo si vytiskněte, nebo promítněte.

Je v něčem jiný nebo působí stejně?  
Nacházíte v něm teď něco jiného?



Julius Mařák, Šumavský prales za bouře, 1891-1892, 177x223cm,  
olej na plátně, zdroj: online sbírky NGP. Sbírká umění 19. století a  
klasické moderny

### SPOLEČNÝ PŘÍBĚH -> NOVÝ HORIZONT

Podívejte se společně na skici, které si přinášíte z galerie a nechte děti komentovat své obrázky. Podaří se vám z nich poskládat jeden příběh? Bude to nový obrázek, nebo jsou jednotlivé obrázky částmi příběhu? Kam vás tyto informace zavedou?

Dle reakce dětí situaci transformujte do nové aktivity. Bude to jedna velká společná kresba/malba? Nebo instalace-výstava skicí s popisem nově vzniklého příběhu? Možná to bude aktivita ne-výtvarná a bude se zabývat některým z témat, které se v komentářích k dílu objevily... To necháme na vaší pedagogické tvořivosti a zájmu dětí.

*Tento materiál poskytuje galerie ke vzdělávacímu programu s názvem Otevřený program a to v digitální verzi.*

*Přílohy:*

*Reprodukce díla Julius Mařák, Šumavský prales za bouře, 1891-1892*

*Soubor vybraných reprodukcí krajinomalby ze stálé expozice Umění dlouhého století, oblast Svět  
(zde uvést celý seznam)*



## Seznam reprodukcí použitých v první části Otevřeného programu

Alfred Sisley: Most v Sèvres, 1877, olej na plátně, 46x28 cm, Národní galerie v Praze

Edvard Munch: Pobřeží u Lübecku, 1907, olej na plátně, 100x74,5 cm

Charles-Francois Daubigny: Kéřtiny le Vareck, 1867, 118,5x55,5 cm

Václav Radimský: Zima v Normandii, 1902, 73,5x100 cm

Alfred Sisley: Most v Sèvres, 1877, 46x38 cm

Camille Pissarro: V zelinářské zahradě, 1881, 55x45,5 cm

Claude Monet, Kvetoucí sad, 1879, olej na plátně, 65,5x55,5 cm

Antonín Chittussi: Údolí Chrudimky, 1887, olej na dřevě, 50x39,5 cm

Antonín Chittussi: Jaro ve Fontainebleau, 1886, olej na dřevě, 46x32,3 cm

Antonín Chittussi: Na dráze orleánské I (varianta), 1884-1885, olej na plátně, 46,5x33 cm

František Kupka: Druhý Břeh (Břeh Marny), 1895, olej na plátně, 38x46 cm

Josef Mánes: Labská krajina, 1863, olej na plátně, 64,3x41,3 cm

Antonín Hudeček: Potok v slunečním svitu (Tůň v lese), 1894, olej na plátně, 90x81 cm

František Kupka: Klávesy piana. Jezero, 1909, olej na plátně, 72x79 cm

Jean-Baptiste Camille Corot: U řeky, 70.l 19.st, olej na plátně, 32,2x23,8 cm

František Kaván: Na vzduchu domova, 1895, olej na plátně, 102x79 cm

František Kaván: Železné hory od Zlatého potoka v Třemošnici, 1895, olej na plátně, 133x102 cm

Charlotta Piepenhagenová: Motiv z Tyrol (Vodopád, U horské říčky), 1879, olej na plátně, 124x92 cm

Bohumil Kubišta: Vodopád v Alpách, 1912, olej na plátně, 61x76,5 cm

Josef Navrátil: Vodopád Mumlavy v Krkonoších, 1850-1853, olej na plátně, 36x40 cm

Zdenka Braunerová: Tiché údolí v Roztokách, kolem 1886, olej na plátně, 110x83 cm

Adolf Kosárek: Česká krajina, 1858, olej na plátně, 141,5x79 cm

Soubor skic z realizace Otevřeného programu II

