

Katarína
Kolbiarz
Chmelinová
(ed.)

Začíname s galerijnou pedagogikou

Katedra dejín výtvarného umenia
Filozofická fakulta Univerzity Komenského
Bratislava 2017

Katarína
Kolbiarz
Chmelinová
(ed.)

Začíname s galerijnou pedagogikou

Vydavateľstvo Stimul
pre Katedru dejín výtvarného umenia
Filozofickej fakulty Univerzity Komenského
Bratislava 2017

Začíname s galerijnou pedagogikou

Editor: Mgr. Katarína Kolbiarz Chmelinová, PhD., Filozofická fakulta UK

Grafická úprava: Peter Nosál

Jazyková korektúra: Marie Fulková, Eva Straková

Technická korektúra: Katarína Beňová

Preklad z anglického jazyka: EURO VKM, s. r. o.

Finálna podoba textov: Katarína Kolbiarz Chmelinová

Recenzenti: prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, PhD.,

Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, PhD., Mgr. Barbora Tribulová, PhD.

Text © Marie Fulková, Janna Graham, Lucie Jakubcová Hajdušková,

Katarína Kolbiarz Chmelinová, Vladimíra Sehnalíková, Nora Sternfeld

Tlač: Ko & Ka s. r. o., Bratislava

Vydavateľstvo: STIMUL

Publikácia bola vydaná s finančnou podporou International Visegrad fund
v schéme Visegrad University Studies Grants, grant č. 61500125.

-
- Visegrad Fund
-
-

Náklad: 100 kusov

ISBN 978-80-8127-189-2

EAN 9788081271892

Obsah

- 4 Začíname s galerijnou pedagogikou**
Katarína Kolbiarz Chmelinová
- 8 V post-reprezentatívnom múzeu**
Nora Sternfeld
- 20 Anatómia „A“.**
Galerijné a muzeálne vzdelávanie ako „a“
Janna Graham
- 36 Metodiky realizace vzdělávacího**
galerijního / muzejního programu
Marie Fulková, Lucie Jakubcová Hajdušková,
Vladimíra Sehnalíková

Začíname s galerijnou pedagogikou

Od 60-tych rokov minulého storočia zaznamenáva muzeálna edukácia, koreňmi siahajúca až do 16. storočia, značný rozvoj. Predstavuje odbor koncentrovaný na neformálne vzdelávanie, vyživajúci a rozvíjajúci potenciál muzeálnych inštitúcií, pričom aj prostredníctvom neho sa v nemalej miere naplňa jedna z kľúčových funkcií múzea. V priestoroch špecializovaných múzeí — v galériách umenia — sa tento odbor dostáva do priameho kontaktu s disciplínou dejín umenia. Oba odbory sú tu previazané realizačným priestorom kladúcim v porovnaní s inými druhmi múzeí akcent na estetickú kvalitu spracovávaných diel, ako aj ich prezentácie a interpretácie.

Galerijná pedagogika (ako špecifická podskupina širšie chápanej muzeálnej edukácie) a dejiny umenia sa v súčasnej kurátorskej praxi často stretávajú, sú si čoraz bližšie alebo sa dokonca prelínajú. Odborná diskusia na túto tému sa v posledných rokoch rozrástla nielen vo svete, ale i u nás. V našom prostredí však napriek tomu stále prevláda vnímanie oboch spomínaných odborov ako samostatných častí (nie iba) galerijnej práce, v ktorom galerijná pedagogika nasleduje umelecko-historický koncept a je mu aj podriadená. Tento stav sa však v mnohých ohľadoch ukazuje ako neudržateľný a do budúcnosti je žiaduce viesť využiť vzájomne obohacujúcu interakciu dejín umenia a galerijnej pedagogiky pozitívne. V zmenej situácii je znalosť nástrojov a metód špecifickej galerijnej pedagogiky pre historika umenia nepochybne prínosom. Predstavuje totiž na jednej strane potrebnú súčasť aktuálneho kurátorského zmysľovania a na strane druhej otvára samostatný priestor pre pracovné uplatnenie absolventov dejín umenia.

V nadväznosti na vyššie uvedené sa Katedra dejín výtvarného umenia Filozofickej fakulty Komenského Univerzity v Bratislave v roku 2015 rozhodla rozšíriť obsah ňou realizovaného umenovedného bakalárskeho študijného programu o nový voliteľný kurz, venovaný práve špecifickej galerijnej pedagogike. Z dôvodu zabezpečenia kvalitnej výučby problematiky stojacej mimo centra odborného zamerania kmeňových pedagógov katedry sme pristúpili k širšej spolupráci so zahraničnými špecialistami a oddelením galerijnej pedagogiky Slovenskej národnej galérie v Bratislave. Novo sformovaný voliteľný kurz s názvom *Múzejná a galerijná pedagogika vo Vyšehradskom regióne 1 a 2* sa s dvojicou kľúčových prednášateľov z Čiech a z Poľska podarilo po prvýkrát zrealizovať v akademickom roku 2016/2017 vďaka podpore Medzinárodného Vyšehradského fondu. Cieľom kurzu bolo nielen identifikovanie aktuálnych konceptov a teoretického rámca galerijnej pedagogiky vo Vyšehradskom regióne, ale tiež ich praktická aplikácia. Študenti získali vedomosti z teórie danej disciplíny a základné zručnosti v jej aktuálnych metódach. Dôraz bol pritom kladený na ich praktickú aplikáciu s priamou verifikáciou teoretických znalostí v praxi, ale tiež s podporou kritického myslenia a hľadania kreatívnych riešení študentmi. Kurz zároveň prispel k rozvoju dialógu o aktuálnych prístupoch i konkrétnych skúsenostiach galerijnej pedagogiky a jej pozície v inštitúciách muzeálneho typu v strednej Európe.

K výsledkom prvého roku realizácie kurzu patrí aj táto publikácia s náležitosťami vysokoškolskej učebnice určená priamo pre potreby jeho výučby v nasledujúcich rokoch. Prirodzene nejde a v tejto fáze ani nemohlo ísť o sumárnu učebnicu galerijnej pedagogiky. Nasledujúca „čítanka“ prispôbená syllabám a obsahu predmetu má funkciu doplnkového materiálu k realizovaným prednáškam, praktickým cvičeniam a povinnej prehľadovej literatúre. V súčinnosti s prednášateľmi a realizátormi praktickej časti kurzu bola koncipovaná tak, aby cielene poskytla podnety a nástroje ku konkrétnym tematickým zadaniam realizovaným vo výučbe formou seminára.

Štruktúra publikácie pozostáva z troch kapitol. Dve z nich predstavujú teoretické štúdie z medzinárodnej konferencie Contemporary Curating & Museum Education konanej v roku 2014 v Zürichu. Obsahujú jednak kritickú reflexiu spoločného priestoru výkonu umenovednej kurátorskej a galerijno-pedagogickej práce, inštitúcie v širšom poňatí a tiež pozície a potenciálu galerijnej pedagogiky. V tretej kapitole ich dopĺňa obsiahly blok prakticky orientovaných metodík realizácie galerijného vzdelávacieho programu pre rôzne vekové skupiny.

Prvá kapitola je zameraná na neoddeliteľné prepojenie kurátora a pedagóga v aktuálnom vnímaní výstav ako priestorov akcie v čase krízy reprezentácie. Poukazuje na zmenenú situáciu, ktorá však v základoch otrasené inštitúcie muzeálneho typu aktivizuje ako priestory akcie a vzdelávania. Text prináša zamyslenie nad súčasným „post-reprezentatívnym múzeom“, potenciálom radikálnych vzdelávacích postupov a angažovaného kurátorstva. Jeho autorka Nora Sternfeld je sama pedagogička i kurátorka pôsobiaca ako profesorka kurátorstva a mediácie umenia na Univerzite Aalto v Helsinkách. Okrem toho pôsobí pedagogicky v magisterskom programe výstavnej teórie a praxe na Universität für angewandte Kunst vo Viedni. Je tiež zakladateľkou a členkou viedenskej iniciatívy trafo.K, nezávislej kancelárie pre umenie, vzdelanie a kritické poznanie, ako aj súčasťou viedenskej siete schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis či londýnskeho Freethought. Vo svojej odbornej práci sa okrem iného venuje súčasnému umeniu, teóriám výstavnej praxe a pedagogiky, dejinnej politike a anti-rasizmu.

Nasledujúca štúdia Janny Graham skúma pozíciu, potenciál a sociálne kompetencie muzeálneho a galerijného vzdelávania. Jej autorka patrí ku kľúčovým postavám tzv. vzdelávacieho zvratu v kurátorstve. Okrem iného pripravila projekty pre Plymouth Arts Centre, Project Arts Centre (Dublin), Van Abbemuseum (Eindhoven), the New Museum (New York) a documenta (Kassel). Bola iniciátorkou a kurátorkou Centre For Possible Studies a pôsobila v inštitúciách ako Whitechapel, Serpentine Galleries (London), ale aj the Art Gallery of Ontario (Toronto) či Nottingham Contemporary (Nottingham). Preklad jej textu v tejto publikácii ukazuje akým podstatným aspektom tvorby súčasnej kultúry je vzdelávanie. V texte autorka v rámci radikálnych vzdelávacích postupov ponúka tri módy „myslenia s podmienkami“. Uvádza tiež to, ako galerijná pedagogika participuje na hľadaní ciest potrebného iného fungovania kultúrnych inštitúcií a aktivizuje ich.

Publikáciu uzatvára sumarizujúca, prakticky orientovaná časť metodiky galerijného vzdelávacieho programu pre rôzne vekové skupiny pripravená českými kolegyňami — Mariou Fulkovou, Luciou Jakubcovou Hajduškovou a Vladimírou Sehnalíkovou. Z nich Marie Fulková, v súčasnosti vedúca Katedry výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Karlovej Univerzity v Prahe, bola jednou z dvoch zahraničných pedagógov vyššie uvedeného nového kurzu o galerijnej pedagogike na Univerzite Komenského v Bratislave. Jej výskum sa zameriava na sledovanie križovatiek medzi vedeckými a umeleckými diskurzami a na skúmanie spôsobu, akým kultúrne artefakty fungujú ako polysémia v rôznych sociálnych oblastiach. Zapája sa do oblasti výskumu kurikula a rozvoja interdisciplinárnych prístupov vo vzdelávaní. Navrhne formy zážitkového vnímania súčasného umenia, programy a učebné plány pre galérie a múzeá. Je aktívnou členkou českého komitétu International Society for Education through Art a je tiež členkou redakčných rád medzinárodných odborných periodík — International Journal of Art and Design Education a International Journal of Education through Art. V tretej kapitole aj s kolegami prehľadnou a ľahko zrozumiteľnou formou sprístupňuje študentom základné princípy tvorby vzdelávacieho programu pre galérie, ktoré boli (a v ďalších častiach kurzov tiež budú) doplnené o inšpiratívne ukážky konkrétnych edukačných programov, ich nástrojov a pomôcok. Metodika celkovo prispieva k tvorivému pedagogickému rozvíjaniu kompetencií v oblasti vizuálnej a kultúrnej gramotnosti a študentom nášho odboru ponúka inšpiratívny priestor na cieľnú praktickú aplikáciu teoretických umenovedných znalostí.

V post- -representatívnom múzeu

V posledných rokoch sme boli svedkami rýchleho sledu „obratov“ v rozvinutých teóriách vystavovania a v kurátorských postupoch, ktoré rozširujú funkcie výstavného priestoru. Objavili sa v nich príklony ku vzdelávaniu¹, diskurzu, performatívnosti², k tancu³ a aktivizmu⁴, ktoré sa vzájomne často prelínajú. Čo však majú všetky spoločné? Už nechápu výstavy ako miesta na prezentáciu vzácných objektov a na reprezentáciu objektívnych hodnôt. Dôraz kladú skôr na tvorbu možností, na sociálne aj fyzické zážitky,⁵ na neočakávané stretnutia i zámenu pýtajúceho sa a respondenta, v ktorých je element neplánovaného omnoho dôležitejší ako precízny plán rozmiestnenia diel. Výstavy sa teda stávajú priestormi akcie. V tomto kontexte sa práca kurátora a pedagóga neoddeliteľne prepája. Vo svojom príspevku sa snažím o zmapovanie tohto fenoménu, ktorý charakterizujem ako „post-representatívne kurátorstvo“. V tejto súvislosti sa najprv pokúšam pochopiť, ako vznikla a aký význam má dnes „kríza reprezentácie“ a následne sa snažím o jej umiestnenie do srdca neoliberalizmu. Nie je to konečný cieľ ako taký, no poslúži pri hľadaní návrhu pre anti-hegemónnu prax. Ak (spolu s Gramscim) považujeme vzdelávanie a kultúru za spochybnené,⁶ potom sa kurátorstvo a umelecké vzdelávanie dajú chápať ako formy akcie, ktoré sa úporne snažia o vytvorenie interpretácií — či už formou reprodukcie existujúcich mocenských štruktúr alebo ich spochybňovaním. Ak si potom dáme za úlohu hľadať formy kurátorstva a vzdelávania ako kritických emancipačných postupov, potom majú jednu a tú istú funkciu, pokiaľ ide o teóriu hegemonie (zhodou okolností presne rovnako ako v umení a filozofii): sú to organické intelektuálne aktivity⁷ spochybňujúce hegemoniu.

Kríza reprezentácie

Dlhé roky nikto nespochybňoval skutočnosť, že múzeá produkujú identitu, riešia, čo je „vhodné“ a „cudzie“, (re-) produkujú osobitné národné črty, vystavujú cenné predmety a objektívne hodnoty. A napriek tomu sa práve týmito faktormi v múzeách nikto nezaoberal. Múzeum bolo teda sprostredkovateľom, ktorý sa vďaka „bielym kockám“ alebo výstavám v živých farbách stal vlastne neviditeľným. Od druhej polovice 20. storočia už tento stav však nezostáva bez povšimnutia. V 90. rokoch

Štúdia bola preložená do slovenského jazyka z originálu Sternfeld, Nora: *Inside the Post-Representative Museum*. In: Carmen Mörsch, Angeli Sachs, Thomas Sieber (eds.): *»Contemporary Curating and Museum Education«*. Bielefeld, transcript (2016), pp. 175 — 186 firmou EURO VKM, s. r. o. so záverečnou korektúrou K. Kolbiarz Chmelinovej s povolením na preklad a publikovanie od transcript Verlag Bielefeld.

- 1 Pozri P. O'Neill / M. Wilson, *Curating and the Educational Turn*; I. Rogoff, *Education Actualised* (<http://www.e-flux.com/issues/14-march-2010/> z 31.05.2015) ako aj schnittpunkt: educational turn.
- 2 B. Beothy, *Performativity*, pozri: <http://transit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/performativity/>
- 3 Pozri B. Charnatz, *Manifesto for a Dancing Museum* (<http://www.borischarnatz.org/en/lire/manifesto-dancing-museum>). V 2015 Boris Charnatz vystupoval v Turbine Hall galérie Tate Modern, pozri: <http://www.tate.org.uk/context-comment/articles/boris-charnatz-the-dancing-museum>.
- 4 Pozri F. Malzacher et al., *Truth is Concrete*.
- 5 Pozri L. Reitstatter, *Die Ausstellung verhandeln*.
- 6 Pozri A. Gramsci, *Erziehung und Bildung*.
- 7 O. Marchart, *Die kuratorische Funktion*, s. 172 — 179, a C. Mouffe, *Agonistics*, s. 85 — 105.

20. storočia vzišla z oblasti kultúrnych štúdií séria kritik múzea, ktorá nepoukazyvala len na fakt, že múzeá nielen že ukazujú, čo existuje v širom svete za ich múrmi, ale že samé sú tvorcami zmyslu. So svojimi objektmi, kontextami, textami a vizuálnym vnímaním rozvíjajú „poetiku“ a „politiku“, konštruujú sociálne presvedčenia.⁸ Zároveň s tým sa však zosypal nárok múzeí na večnú pravdu a univerzálnosť poznania: samozrejme priestory múzea — ich zjavná neutrálnosť a objektivita, ich následné odlišnosti, moc ich spôsobov vystavovania a ich väčšinou buržoázne, západné, patriarchálne a národné „gestá zobrazovania“⁹ boli spochybnené. Dnes je nepopierateľné, že múzeá sú zapojené do mocenských vzťahov.

Strata dôvery v kanonickú funkciu múzea a jeho vlastenecké funkcie je bezpochyby základným aspektom dnes často skloňovanej krízy reprezentácie. Tento fenomén je omnoho širší, má mnoho vrstiev a úrovní: v 20. storočí bola reprezentácia — v estetickom aj politickom zmysle — podrobená komplexnej kritike v teórii (nielen v kultúrnych štúdiách, ale aj vo feministickej, postkoloniálnej a postštrukturalistickej politickej teórii), vo svete umenia (napríklad vo viacerých posunoch, od ruského konštruktivismu cez „happening“ ku kritike inštitúcie) a v aktivizme (v nových spoločenských hnutiach od roku 1968 a explicitnejšie, v súvislosti s hnutím Occupy).¹⁰ Režimy reprezentácie museli čeliť útokom z mnohých strán. Nepretržité vznikanie nových „zvrátov“ bráni v analýze, pretože redukuje celkovú situáciu krízy na módný výstrelok. Namiesto stopovania jednotlivých trendov som sa rozhodla založiť analýzu na posune — alebo lepšie povedané, na napätí v idei múzea — ktorý sa objavuje už desaťročia (alebo možno sa rozvíja už dlhšie ako celé jedno storočie). Na pozadí tohto množstva kríz reprezentácie sa múzeum samotné otriaslo až do základov. Ale tento proces zároveň aktivuje múzeum ako revolučný priestor na akciu a vzdelávanie.

Procesualizácia múzea

Čo sa stane, keď dôjde k spochybneniu toho, čo múzeum definovalo: čo sa stane s jeho národnou funkciou, jeho mocou produkovať pravdu a hodnotu, s permanentnou platnosťou jeho hierarchií atď.? Vyšiel už tento model z módy? Catherine Grenier, spoluriaditeľka Centre Pompidou v Paríži, vo svojej knihe pochybuje, že by nastal čas „konca múzeí“. Múzeá považuje za moderné inštitúcie, ktoré nežijú len pre seba, ale riešia základné otázky sveta a spoločnosti.¹¹ A nevidí to takto len C. Grenier; v kontexte vyššie spomínanej krízy sa zdá, že sociálna relevantnosť a transformácia sú na programe v mnohých ďalších inovatívnych prístupoch k múzeám a vo vzdelávacích diskurzoch. Dnes, viac než kedykoľvek predtým,

sa múzeum považuje za platformu, arénu, kontaktnú zónu. Podobne ako mnoho iných koncepcií vo verejnej oblasti múzeí a vzdelávania, aj tu majú výrazy sociálna relevantnosť — ako stále významnejšie kritérium merateľnosti a užitočnosti — a populárne heslo „sociálna zmena“ rozpoltený význam. V neoliberalných procesoch transformácie a v nových štátnych systémoch logiky sa upúšťa práve od stability v prospech neistoty a flexibilizácie. Z pohľadu diskurzov transformácie a procesualizácie sa múzeum javí ako staré a strnulé. Povedzme to slovami *komunistického manifestu*: „Všetky pevné, zamrznuté vzťahy s ich vlečkou prastarých a vážených predsudkov a názorov boli zmetené, a novo vytvorené zastarajú ešte predtým, než sa im podarí skostnatieť.“¹² Pascal Gielen sa vyjadril takto:

Veď napokon inštitúcie tradične reprezentujú vertikálnosť, historickú hĺbku, kánony tradície, hodnôt a dôstojnosti, veľkoleposť, stabilitu a istotu. V spoločnosti založenej na plynulej sieti musia aj tieto kvality byť vyjadrené merateľne — meraním výstupov a dosahu na verejnosť a pokračovaním v organizovaných podujatiach.¹³

V kontexte rastúcej dematerializácie a ekonomizácie je vlastne zaujímavé vrátiť sa k stabilite a trvanlivosti inštitúcie múzea.¹⁴ Pretože v prostredí, kde sa všetko priebežne mení, už nezáleží na tom, že by sa niečo malo zmeniť, ale skôr na tom, ktorá zmena spoločnosti a jej inštitúcií sa má dosiahnuť a aké prostriedky sa majú na to použiť. Ale čo ak nie je také jednoduché odlišiť staré a nové múzeum? Rovnako ako divadlo nebolo vždy (len) dramatické, aby sa neskôr mohlo stať postdramatickým, aj múzeum nebolo vždy len reprezentatívne. História post-representatívnosti preto môže byť považovaná za základný komponent histórie múzea samotného. Okrem reprezentatívnosti bolo múzeum vždy miestom procesov vyjednávania: nebolo len zaprášeným a skostnateným priestorom, ale aj miestom vzdelávania, bojovým poľom, kontaktnou zónou. Anke te Heesen píše:

Múzeá boli už od svojho začiatku miestami stretnutí a diskusie, nástrojmi vzdelávania pre buržoázných rodičov, aj miestami, ktoré umožnili vznik nových vzťahov. Podľa Klonka boli „miestami skúsenosti“, kde sa odohrával nielen akt videnia, ale aj akt chôdze a rozhovoru.¹⁵

A keď hovoríme, že sa moderné múzeum zrodilo z Francúzskej revolúcie, musíme povedať aj to, že už od samotného svojho začiatku bolo kontextom opätovného privlastnenia. Keď sa po Francúzskej revolúcii rozhodlo, že bohaté aristokratické a cirkevné objekty budú patriť všetkým v Louvri, odohrával sa tu silný politický proces dekontextualizácie a rekontextualizácie. Habermas to označuje

8 Pozri H. Lidchi, *The Poetics and the Politics of Exhibiting Other Cultures*, s. 151 — 222.

9 Pozri R. Muttenthaler / R. Wonisch, *Gesten des Zeigens*.

10 Pozri S. Tormey, *Occupy Wall Street*, s. 133.

11 „Si le musée veut pénétrer l'espace intellectuel, ou il occupe pour l'instant une place mineure, et y devenir un acteur de référence, il ne peut pas se tenir à l'écart des grandes préoccupations de la société et du monde.“ C. Grenier: *La Fin des Musées*, s. 125.

12 K. Marx / F. Engels, *Manifest der kommunistischen Partei*.

13 P. Gielen, *Introduction*, s. 2.

14 Pozri P. Gielen, *Institutional Imagination*, s. 11 — 34.

15 A. te Heesen, *Theorien des Museums zur Einführung*, s. 185.

ako prechod od „reprezentatívnej verejnosti“ do „buržoáznej verejnej sféry“.¹⁶ Moderné múzeum teda potenciálne mohlo byť stále rovnako post reprezentatívne ako reprezentatívne. A históriu múzeí treba chápať tiež ako históriu posunov významu a procesov, do ktorých hodnoty neboli len vpisované, ale zároveň sa menil resp. posúval ich význam.

Angažované kurátorstvo a vzdelávanie

*Je múzeum bojovým polom?*¹⁷ pýta sa Hito Steyerl v Lecture Performance na Istanbulskom bienále v 2013. Vníma múzeum ako bojovú zónu v niekoľkých ohľadoch: na jednej strane sa múzeum od Francúzskej revolúcie stalo miestom boja a protestov proti nadvláde. Na strane druhej je prirodzene inštitúciou dominantných nadvlád, ale ako Steyerl ukazuje, je tiež hlboko zapojené do ekonomiky vojensko-industriálneho komplexu. Tieto tvrdenia a boj v súvislosti s reprezentáciou nemôžeme dať úplne bokom. Keďže sú základom post reprezentatívnej perspektívy, nie je možné ich ani opustiť, ani zrušiť ich legitimitu. Post reprezentatívny by teda za žiadnych okolností nemala byť vnímaná ako stav „po boji súvisiacom s reprezentáciou“. Práve naopak, vyššie spomínaná kríza reprezentácie sa dá chápať len ako výsledok tohto boja. Boja, ktorý kriticky pristúpil ku vplyvným poznatkom inštitúcií z buržoáznej, proletárskej, feministickej, protirasistickej a protikoloniálnej perspektívy. A keď boj už nebolo možné utíšiť, buď si ich osvojil a stal sa sám inštitúciou (ako v prípade Francúzskej revolúcie), alebo bol inštitucionálne integrovaný do dominantných diskurzov.

Funkcia múzea teda spočíva tak v udržiavaní dominantnej hegemonie, ako aj v jej spochybňovaní. Ak chceme pripustiť existenciu spoločensky relevantného múzea po kríze reprezentácie, musíme sa rozhodnúť, na ktorú stranu by sa malo prikloniť. S odvolaním na teóriu hegemonie Chantal Mouffe by som chcela argumentovať za radikálno-demokratické múzeum: v súlade s „antagonistickým prístupom“ podľa Mouffe jeho „kritický rozmer pozostáva vo zviditeľnení toho, čo má dominantný konsenzus tendenciu zastierať a zahľadzovať, teda v tom, že dá hlas všetkým tým, ktorí boli v rámci existujúcej hegemonie umlčení.“¹⁸ Ako by mohla vyzeráť takáto „radikálna muzeológia“, ktorá sama seba chápe ako verejné a intelektuálne zastúpenie?¹⁹ Najprv by sa musela formulovať solidárne k existujúcemu sociálnemu boju. V tomto zmysle vyplýva angažované kurátorstvo²⁰ a vzdelávanie z analýz mimoinštitucionálnych aktivistov a zároveň z vlastného potenciálu múzea sa prehľadnocovať.

16 Pozri J. Habermas, *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Tento príbeh vývoja vynecháva príbeh širokej literárnej verejnosti, ktorý zámerne preskakujeme, ale ktorý mal tiež svoju funkciu v histórii múzea.

17 H. Steyerl, *Is the Museum a Battlefield*, Istanbul Biennale 2013 pozri <http://vimeo.com/76011774>

18 Pozri C. Mouffe, *Agonistics, Thinking the World Politically*, s. 92—93.

19 Pozri C. Bishop, *Radical Museology*.

20 Koncept angažovaného kurátorstva vznikla na základe množstva rozhovorov s Katharinou Morawek, hlavnou kurátorkou / členkou vedenia Shedhalle v Zürichu.

Para-múzeum

Uvedeným spôsobom radikálna demokratická perspektíva aktivizuje explóziu silu vzťahu múzea k sebe samému. Testuje mocné funkcie múzea prostredníctvom jeho emancipačných funkcií — od prehodnotenia hodnôt k zhromažďovaniu verejnosti a kritickému vzdelávaniu. Vyčleňuje múzeum ako múzeum používajúce vlastné prostriedky. V rozsahu, v akom táto perspektíva súvisí s múzeom a jeho potenciálom na zmenu a sociálnym bojom, ktorý stojí v opozícii k logike nadvlády, je zrazu v celom rozsahu súčasťou múzea a zároveň súčasťou iného usporiadania, ktoré sa ešte len kreuje. Tento zložitý vzťah, ktorý nestojí v opozícii k múzeu, ale zároveň ho nie je možné ním v plnom rozsahu definovať, sa dá vystihnúť predponou „para“. Grécka predpona „para“ má časové a priestorové významy ako „vychádzajúc z, blízko, na alebo k jednej strane, pozdĺž, bok po boku, počas a priebežne“ ako aj obrazný význam „v porovnaní, na rozdiel a proti“. Napriek tomu, že v gréčtine súvisí skôr s odchyľovaním, nie s kontradikciou, je to predpona, z ktorej sa neskôr vyvinulo latinské „contra“.

Ak považujeme para-múzeum za vnútorný a zároveň vonkajší para-zitický vzťah k múzeu, potom nás môže napadnúť subverzia, ktorá samotná pomáha múzeu (jeho interpretačnej suverenite a jeho infraštruktúre). Napríklad, v súvislosti s Musée d'Art Moderne — Département des Aigles sa Marcel Broodthaers vyjadril takto: „Fiktívne múzeum sa pokúša vkradnúť do oficiálneho, reálneho múzea, aby svojej lži dodalo viac moci a dôveryhodnosti.“²¹ A faktom je, že viaceré formy subverzívneho privlastnenia sa dejú nielen v umeleckých múzeách, ale aj vo vzdelávaní vnútri para-múzea — menovite v prítomnosti, kde pedagógovia trávia hodiny s návštevníkmi, kustódmi a vrátnikmi, často počas víkendov, keď tam nie sú prítomní žiadni novinári, kurátori ani riaditelia. V týchto situáciách a pauzách ide iste o veľa, veľa sa hovorí, berie a používa, pričom to v skutočnosti nezodpovedá účelom definovaným inštitúciou. Stefano Harney a Fred Moten vo svojej knihe *The Undercommons*²² definujú rozvratný, kriminálny vzťah k inštitúcii ako odpor tzv. undercommons (outsiderov pohybujúcich sa mimo hraníc spoločnosti) snažiacich sa nájsť si priestor v inštitúcii, ktorej budúcnosť spochybňujú tým, že sa do nej zaradia, napriek tomu, že tam nikdy neboli pozvaní. Tieto postupy, ktoré prebiehajú mimo poriadku a logiky využívania inštitúcie, sa nazývajú „fugitive practices“ (správanie utečencov). S ohľadom na to, že Harneyho a Motenova kritika sa javí ako hlboko prepojená s neoliberalnými a neokoloniálnymi podnienkami, nie je vhodná pre radikálnu demokratizáciu inštitúcie. Píšu:

Undercommons sa dajú chápať tak, že rozumejú a sú si vedomí kritiky, ale zároveň sú zapálení pre kolektívnu budúcnosť, kolektívnu, ktorá sa môže stať jej budúcnosťou. Undercommons sa určitým spôsobom pokúšajú uniknúť kritike a jej degradácii na univerzitný spôsob myslenia a povedomia o sebe

21 Marcel Broodthaers v rozhovore s Johannesom Claddersom, s. 95.

22 S. Harney / F. Moten, *The Undercommons*.

vytvoreného univerzitným spôsobom myslenia a utáhujú sa, ako hovorí Adrian Piper, do externého sveta.²³

S touto formou odmietnutia však zároveň súvisí aj obetovanie akejkoľvek možnosti pretrvania a stability. Ako odozvu chcem navrhnúť para-inštitucionálnu pozíciu, ktorá tým, že neupustí od boja proti nadvláde, túži po niečom viac než po čisto subverzívnej pozícii. Čo by znamenalo, keby inštitúcia presvedčila Undercommons, aby ju vzali za slovo? Je možné, že sa takáto pozícia bude zdať teoretikom kooptácie naivná a bezpochyby je protirečivá. Ak však analyzujeme mocenské vzťahy podľa Foucaulta a Gramsciho, zistíme, že sú protirečiacie, ale tiež, že vo svojom protirečení generujú rôzne formy odporu. Režim prieskumu teda plne nenahradil disciplinárny režim. A masívne industriálne vykorisťovanie globálnej pracovnej sily pokračuje aj v podmienkach post-industriálneho, kognitívneho kapitalizmu. Ako sme videli vyššie, post-reprezentatívne múzeum samotné sa riadi rovnako neoliberalizmom ako emancipačnými silami. Ja sa prikláňam k para-inštitucionálnej pozícii, ktorá môže a musí byť taká protirečiaca, akou je samotná inštitúcia. Teda argumentujem za para-múzeum, v ktorom sa nestálosť a kontinuita vzájomne nevylučujú, v ktorom je možné simultánne rozmyšľať o singularite aj kolektívnosti, ktoré nástojí na kritickosti a zároveň presadzuje formy opätovného privlastnenia. Na zdôvodnenie tejto pozície a najmä na jej situovanie do múzea samotného navrhujem para-inštitucionálnu dekonštrukciu jeho tradičných funkcií. Z pilierov zbierania, vystavovania, organizovania, výskumu a vzdelávania, môže-
me odvodiť päť stratégií radikálno-demokratickej kurátorskej praxe: 1) prehodnotenie archívu, 2) osvojenie si priestoru, 3) organizovanie opozičnej verejnej sféry,²⁴ 4) produkcia alternatívnych poznatkov a 5) radikalizácia vzdelávania.

V rámci svojho výskumu zhromažďujem prípadové štúdie — príklady para-múzejných stratégií. Zámerne nerozlišujem medzi umeleckými, kurátorskými a vzdelávacími prístupmi, pretože nehľadám označenia, ale skúmam kapacitu týchto stratégií rozvíjať anti-hegemónne funkcie. A preto je mojim cieľom objasniť nasledujúce prvky: V práci *Challenging the Archive* sa zaoberám situáciami, ktoré „sa ujímajú aparátu kodifikácie hodnôt“²⁵ prostredníctvom prehodnocovania histórie a zbierok. Ak sa na archív pozeráme očami Foucaulta²⁶, snažíme sa o prehodnotenie horizontu toho, čo sa dá povedať, vidieť a myslieť. V umení, teórii, aktivizme, vzdelávaní a kurátorskej praxi tento proces prebieha už dlhé roky. Kategórie

23 Tamtiež, s. 38.

24 V tomto kontexte označuje politický teoretik Oliver Marchart výstavu ako „ex-pozície“ — z pohľadu vyjadrenia a umiestnenia. Kurátorská funkcia podľa neho spočíva v organizácii verejnej sféry a práve týmto spôsobom sa stáva kolektívnou, politickou a založenou na solidarite: „... prax, ktorá sa zameriava na nemožné: na to, čo je definované ako nemožné hegemónnym diskurzom.“ (O. Marchart, *Die kuratorische Funktion*, s. 174).

25 „Zaujímame postoj nielen z hľadiska objavovania historických alebo filozofických východísk, ale aj z hľadiska zvrátenia, nahradenia a zmocnenia sa aparátu kodifikovania hodnôt“ (G. C. Spivak, *Outside in the Teaching Machine*, s. 63).

26 M. Foucault, *The Historical a priori and the Archive*, s. 126 — 131 a tamtiež, *Lecture one*, s. 1 — 22.

zbierok a chápanie histórie sa narúšajú²⁷ a nanovo prehodnocujú.²⁸ Do existujúceho naratívu sa vnášajú alternatívy.²⁹ Najmä v projektoch súvisiacich s oslobodením černochoch sa prepisuje história na základe produkcie poznatkov o rasizme a násilí. Afroamerická kultúrna teoretička Bell Hooks tento proces označuje ako „odvrávanie“.³⁰ Túto myšlienku si osvojila aj výskumná skupina pre dejiny rakúskych černochoch počas Mozartovho roku 2006 na výstave s názvom *Let it be Known*³¹, ktorej cieľom bolo pokročiť vo vyrovnávaní sa s nedostatkom sebaurčujúcich postupov v dielach o histórii černochoch v Rakúsku. Nebolo ich možné predstaviť na výstave, pretože jednoducho neexistujú. Z tohto dôvodu sa prostredníctvom hip-hopovej piesne uskutočnila kritická konfrontácia s dominantnými formami poznania, zámernými a odolnými stratégiami a procesmi negociácie; s tým ako by sa dala história napísať nanovo a inými spôsobmi. V tomto zmysle sa vyjadril o svojom Múzeu súčasného afrického umenia aj umelec Meshac Gaba:

„Múzeum súčasného afrického umenia [v origináli zvýraznené] nie je modelom [...], ale len otázkou. Je súčasné a premenlivé, je to skôr koncepčný priestor než fyzický, provokácia západnej umeleckej ustanovizne, ktorá podnecuje nielen k pozornosti voči africkému umeniu, ale zároveň kladie otázku, prečo vôbec existujú nejaké hranice.“³²

Oblasti osvojovania si priestoru a organizovania opozičnej verejnej sféry riešia situácie, v ktorých sa výstavný priestor využíva na vytvorenie verejnej sféry. V tomto kontexte sa často hovorí o „kontaktných zónach“ alebo „priestoroch na zhromažďovanie“ a sporných priestoroch.³³ V posledných rokoch sa viacero výstav

27 Pre výstavu a výskumný projekt *Double Bound Economies*, využila kurátorka Doreen Mende ako základ pre dekonštrukciu binárnej logiky z východnej na západnú fotografický archív NDR s umeleckými dielami, interview a diskusiami. Projekt je zdokumentovaný online: <http://www.doubleboundeconomies.net/>

28 *V The Repair from Occident to Extra-Occidental Cultures* ukazuje umelec Kader Attia tváre a veci zničené vojnou a opravené. Predstavuje závažný zásah do obvyklých etnografických režimov reprezentácie a pretína binárnu koloniálnu logiku reprezentácie.

29 Pozri výstavu a výskumný projekt *Giving Contours To Shadows* v SAVVY Contemporary, Berlín 2014, pozri: <http://savvy-contemporary.com/index.php/exhibitions/giving-Contours-to-shadows/>

30 Pozri b. hooks, *Talking Back*.

31 LET IT BE KNOWN! Counter histories of the African diaspora in Austria, Wiener Hauptbücherei am Giirtel, 17. máj — 31. august 2007, pozri: <http://translate.eipcp.net/calendar/1178811841#redir>. Za kľúčový kurátorský a aktivistický stimul v projekte ďakujem mojej kolegyni a kurátorky Arabe Evelyn Johnston-Arthur. Vytvorila výskumnú skupinu pre históriu rakúskych černochoch. Za naše spoločné objavovanie bell hooks a jej významu pre históriu výstav sa chcem poďakovať aj Belinde Kazeem a Claudii Unterweger, členkám výskumnej skupiny.

32 M. Gaba, *Tate Shots*. Museum of Contemporary African Art, <http://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/meschac-gaba-museum-contemporary-african-art>.

33 Pozri napríklad *Und was hat das mit mir zu tun?* Transnationale Geschichtsbilder zur NS-Vergangenheit viedenského Buro trafo.K (<http://www.trafo-k.at/projekte/undwashatdasmitmirzutun/>), o ktorých som písala v mojej dizertačnej práci *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*, Viedeň 2013.

a vzdelávacích projektov zameralo na formy negociácie³⁴ a s tým súvisiace akcie. Pod názvom *Es ist ein schönes Haus. Man sollte es besetzen*³⁵ umelecká pedagogička Claudia Hummel hovorí o týchto situáciách. Na základe konkrétnych príkladov z pedagogickej praxe lokalizuje „okupácie“ priamo v centre veľkých výstav ako sú *documenta 12* a *6. Berlínske bienále*. Zároveň sa kriticky zamýšľa nad faktom, že sa tam vlastne odohráva najmä reprezentácia verejného priestoru a okupácií, než vec samotná.

Napriek tomu sa jej podarilo v konverzáciách a spomienkach na okupácie generovať dôležité momenty transferu aktivistických poznatkov. Za najdôležitejší Hummel považuje „útok“ na múzeum v Berlíne:

6. novembra 2001 skupina 30 ľudí s veľkoformátovými fotografiami zavesenými na krku obsadila výstavu v berlínskom Kronprinzenpalais. Výstava mala názov „Exodus. Flucht und Heimatlosigkeit 1994 — 2000“ a boli na nej vystavované diela brazílskeho fotografa Sebastiãa Salgada. [...] Ľudia, ktorí vzali múzeum útokom boli členmi Fluchtlingsinitiative Brandenburg (Brandenburgskej utečeneckej iniciatívy), združenia žiadateľov o azyl z okolia Berlína založenej v 1998, a niekoľko ich podporovateľov z aktivistických iniciatív pôsobiach v Berlíne. Cieľom Fluchtlingsinitiative Brandenburg bolo formou dobrovoľníckej činnosti prispieť k zrušeniu predpisov vzťahujúcich sa na povinný pobyt v okrese Brandenburg a v celom Nemecku a tiež sa angažovať v boji proti rasovej diskriminácii. Akcia bola načasovaná na deň vopred, ako mala spolková vláda schváliť návrh kontroverzného zákona o právach prisťahovalcov a cudzincov, druhý balík tzv. protiteroristickej legislatívy. Čiernobiely fotografie, ktoré so sebou priniesli, zobrazovali každodenné skúsenosti žiadateľov o azyl v ubytovacích zariadeniach pre azylantov v Rathenow (Brandenburg), meste na okraji Berlína. Život v prefabrikovaných bunkách, čakanie na potvrdenie alebo zamietnutie ich žiadostí. [...] Aktivisti prišli, aby vytvorili tematicky súvisiacu výstavu v rámci výstavy. Pripravili sa profesionálne, vydali tlačovú správu o otvorení a pokúsili sa ju prečítať — to sa im však nepodarilo, lebo ich vedenie múzea dalo z priestorov vyviešť. V otvorenom liste Sebastiãovi Salgadovi, v ktorom sa snažili o získanie jeho podpory alebo aspoň stanoviska, aktivisti upozornili, že vedenie múzea zavolaním polície riskovalo zatknutie 30 žiadateľov o azyl (aby sa mohli akcie zúčastniť, konali v rozpore s obmedzeniami vzťahujúcimi sa na miesto ich pobytu).³⁶

Napriek tomu, že vedenie múzea v odozve na narušenie poriadku zavolalo políciu, Claudia Hummel túto situáciu považuje za základný moment v aktualizácii myšlienky múzea. Opísaná situácia je len jedným z mnohých príkladov privlastnenia si priestorov múzea — od Occupy Museum až po okupáciu Akademie der bildenden Künste vo Viedni na jeseň 2013 utečeneckými aktivistami. Podľa ktorej pedagogičky Claudie Hummel, práve možnosťou okupovať múzeum sa dá opísať jeho skutočná funkcia ako priestoru akcie a zážitkov.

Tvorba alternatívneho poznania sa zameriava na náboj muzeálneho aspektu produkcie vedomostí a výskumu s kritickým potenciálom. Radikalizácia vzdelávania sa sústreďuje na projekty prezentované v publikácii *Contemporary Curating and Museum Education*³⁷ ako na kritické vzdelávacie postupy, ktoré získali v posledných rokoch medzinárodný význam. Presnejšie povedané, zameriava sa na „nedisciplinovanú produkciu poznania“ na priesečníku medzi múzeom, výskumom participatívneho konania a militantným skúmaním. V kontexte umeleckého vzdelávania Jana Graham odkazuje na „para-zitické programy“.

Netvrdí, že sú úplne nezávislé, skôr vyžadujú aktívnu okupáciu priestoru ako prostredia pre kritiku a konflikt. Z tohto pohľadu „para-zitické“ operácie môžu profitovať z výživnej a hlboko problematickej oblasti kultúrnych inštitúcií, kde síce fyzicky lokalizujú svoje zábery, priestory a adresátov, ale zároveň ich umiestňujú inam. Toto „iné“ miesto nesmieme vnímať ako fyzické miesto, ale skôr ako mapu afín, prepojení medzi tými, čo bojujú za oslobodenie od násilného vylúčenia a vykorisťovania.³⁸

Para-zitické programy stále reagujú na kontext, konajú kriticky, provokatívne, uvážene, rozvratne, potvrdzujúco, produktívne a neposlušne. Týchto päť oblastí sa vo svojej protichodnej povahe dá považovať zároveň za inštitucionálne aj za parainštitucionálne. Vynárajú sa z centra sebaepochopenia inštitúcií a zároveň sú organickou súčasťou mimoinštitucionálnych nárokov. Vytvárajú situácie, ktoré spochybňujú kánon a stavajú alternatívne infraštruktúry. Týmto textom som chcela poukázať na to, že táto organická intelektuálna kapacita nestojí vo vzťahu k múzeu len v opozícii, ale zároveň je jeho neoddeliteľnou súčasťou. Post reprezentatívne múzeum je teda neoliberálnym transformačným modelom v službách vedomostnej ekonomiky, ale — ak berieme vážne jeho potenciál na verejné prehodnotenie — je zároveň aj para-múzeom.

34 Pozri napr. projekt Taking Time, ktorého som bola spolukurátorkou s Teemu Maki v galérii Augusta v Helsinkách v zime 2013. Rozhovor s performančnou teoretičkou Giuliou Palladini o možnostiach a obmedzeniach projektu: G. Palladini, Taking Time Together, pozri: <https://cummastudies.files.wordpress.com/2013/08/cumma-papers-61.pdf>.

35 C. Hummel, *Es ist ein schönes Haus*, s. 79 — 116.

36 Tamtiež, s. 105 — 110.

37 C. Mörsch / A. Sachs / T. Sieber (eds.), *Contemporary Curating and Museum Education*.

38 J. Graham, *Para — Sites*, s. 131.

Použitá literatura

- Bishop, Claire, *Radical Museology*, London 2013.
- Foucault, Michael, „The Historical a priori and the Archive“. in: ten istý (Ed.), *The Archeology of Knowledge and the Discourse on Language*, New York 1972, s. 126 — 131.
- Gielen, Pascal, „Introduction. When Flatness Rules“. in: ten istý (Ed.), *Institutional Attitudes. Instituting Art in a Flat Word*, Amsterdam 2013, s. 1 — 7.
- Gielen, Pascal, „Institutional Imagination. Instituting Contemporary Art Minus 'Contemporary'“. in: ten istý (Ed.), *Institutional Attitudes. Instituting Art in a Flat Word*, Amsterdam 2013, s. 11 — 34.
- Graham, Janna, „Para — Sites. Para-siten wie wir“. in: Schnittpunkt / Jaschke, Beatrice / Sternfeld, Nora / Institute of Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (Eds.): *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*, Wien-Berlin 2012, s. 131 — 138.
- Gramsci, Antonio, *Erziehung und Bildung*, Andreas Merckens (ed.), Hamburg 2004.
- Grenier, Catherine, *La Fin des Musées*, Paris 2013.
- Habermas, Jürgen, *The Structural Transformation of the Public Sphere: an inquiry into a category of bourgeois society*, Cambridge 2011 (1962).
- Harney, Stefano / Moten, Fred, *The Undercommons. Fugitive Planning & Black Study*, Wivenhoe — New York — Port 2013.
- Hummel, Claudia, „Es ist ein schönes Haus. Man sollte es besetzen. Aktualisierung des Museums“. in: Schnittpunkt / Jaschke, Beatrice / Sternfeld, Nora / Institute of Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (Eds.): *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*, Wien-Berlin 2012, s. 79 — 116.
- Lidchi, Henrietta, „The Poetics and the Politics of Exhibiting Other Cultures“. in: Stuart Hall (Ed.), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*, London 1997, s. 151 — 222.
- Malzacher, Florian / Steirischer, Herbst (Eds.), *Truth is Concrete. A Handbook for Artistic Strategies in Real Politics*, Berlin 2014.
- Marchart, Oliver, „Die kuratorische Funktion. Oder, was heißt eine Aus/Stellung organisieren?“ in: Barnaby Drabble / Dorothee Richter / Marianne Eigenheer (Eds.), *Curating Critique*, Frankfurt a. M. 2007, s. 172 — 179.
- Marx, Karl / Engels, Friedrich, „Manifest der kommunistischen Partei“ in: Karl Marx / Friedrich Engels, *Werke* vol. 4, Berlin 1972 (1959), s. 459 — 493.
- Mörsch, Carmen / Sachs, Angeli / Sieber, Thomas (Eds.), *Contemporary Curating and Museum Education*, Bielefeld 2016.
- Mouffe, Chantal, *Agonistics: Thinking the world Politically*, London 2013.
- Muttenthaler, Roswitha / Wonisch, Regina, *Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen*, Bielefeld 2006.
- O'Neill, Paul / Wilson, Mick, *Curating and the Educational Turn*, Amsterdam — London 2010.
- Reitstätter, Luise, *Die Ausstellung verhandeln. Von Interaktionen im musealen Raum*, Bielefeld 2015.
- Spivak, Gayatri Chakravorty, *Outside in the Teaching Machine*, New York — London 1993.
- Sternfeld, Nora, *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*, Wien 2013.
- te Heesen, Anke, *Theorien des Museums zur Einführung*, Hamburg 2013.
- Tormey, Simon, „Occupy Wall Street. From Representation to Post-Representation“. in: *Journal of Critical Globalisation Studies*, vol. 5, 2012, s. 132 — 137.

Anatómia

„A“

Galerijné a muzeálne vzdelávanie ako „a“

Napriek tomu, že zvlášť vo Veľkej Británii sa v posledných rokoch venuje galerijnému a muzeálnemu vzdelávaniu stále viac pozornosti a zvyšuje sa jeho význam, mnoho kultúrnych inštitúcií ho naďalej považuje len za akési „a“. Toto „a“ je vnímané buď ako premostenie — spôsob priblíženia zbierok a výstav verejnosti a v niektorých prípadoch i naopak — alebo ako akási prídavná funkcia či nápad na ceste k väčším a početnejšie navštevovaným podujatiam. Často je prezentované ako dôvod existencie galérií, a predsa je prvým programom, ktorý sa ruší v prípade rozpočtových obmedzení. Avšak toto „a“ má svoj význam. Stojí medzi objektmi a návštevníkmi, tematikou a následkami, koncepciami a cieľovými skupinami, verejnými priestormi kultúrnych zážitkov a materiálnymi či citovými podmienkami, ktoré ich formujú. Mnohokrát musí „a“ vzdelávania v galériách a múzeách zápasit či kompenzovať rozpor medzi príslubom emancipačných stretnutí s kultúrou a tým, čo Gayatri Chakravorty Spivak nazýva „mechanikou inscenovania“ protichodných módo, ktorými sa produkuje kultúra. Musí sa tiež vyrovnávať so svojím hlbokým previazaním s buržoáznou hierarchiou tvorby vkusu, koloniálnymi a štátnymi projektmi pacifikácie i neoliberalnou manažérskou logikou.

Toto „a“ vzdelávania je teda podstatným aspektom súčasnej tvorby kultúry. Netýka sa len konkrétnych útvarov alebo profesií, ale všetkých aspektov kultúrnej organizácie — od verejnosti po umelcov, od upratovačiek až po kurátorov a od pedagógov až po účtovníkov. A hoci uvedené napätia majú hlboké historické korene, v každodennom živote kultúrnej práce naďalej pretrvávajú, často nepomenované a neodhalené.

Myslenie s podmienkami: podmienky v pozadí

I keď sa otázky súvisiace s kurátorstvom a vzdelávaním v poslednej dobe dostávajú navzájom do bezprostrednej blízkosti, často sa priveľmi dbá na to, ako sa kto volá, kto je za čo zodpovedný a kto má akú kvalifikáciu. To často zastiera a odvádza pozornosť od potrebnej širšej diskusie o protirečeniach medzi emancipačnou vzdelávacou rétorikou kultúrnych inštitúcií a ich organizačnými postupmi. Vznikajú tak dve hrozby: jednou je odvádzanie pozornosti pedagógov, kurátorov a ďalších spôsobom, v ktorého dôsledku ich práca podporuje procesy smerujúce proti emancipácii napr. v regresívnej mestskej a sociálnej politike, kde zadávanie umeleckých diel a vzdelávanie zohrávajú stále významnejšiu úlohu; a druhou je bránenie teoretickému a praktickému rozvíjaniu vzťahov nad rámec ich náplne práce, ktoré by podporili sociálnu zmenu.

Štúdia bola preložená do slovenského jazyka z originálu *Graham, Janna: The Anatomy of an AND*. In: Carmen Mörsch, Angeli Sachs, Thomas Sieber (eds.): »Contemporary Curating and Museum Education«. Bielefeld, transcript (2016), pp. 187—202 firmou EURO VKM, s. r. o. so záverečnou korektúrou K. Kolbiarz Chmelinovej s povolením na preklad a publikovanie od transcript Verlag Bielefeld. P. O'Neill a M. Wilson, Curating and the Educational Turn.

Čo by znamenalo, keby sme pomenovali a reagovali na konflikty a protirečenia obkolesujúce toto „A“, konflikty, ktoré sa strácajú pod nánosom každodennosti kultúrnej práce a byrokratickej formulácie vzťahu medzi pedagógmi a kurátormi? Akú situáciu by odhalilo zmapovanie oblasti podľa spoločných záväzkov k emancipačnej pedagogike, sociálnemu využívaniu a postkapitalistickej existencii? Kto by vyhovel a kto nie? Aké nástroje nám vkladajú do rúk teórie emancipačného vzdelávania na analýzu a následné riešenie týchto podmienok?

Tento príspevok je skromným pokusom o odpoveď na uvedené otázky pomocou nástrojov pochádzajúcich z radikálnych vzdelávacích postupov, ktoré opisujem pod všeobecným názvom „Myslenie s podmienkami“. Predovšetkým na základe vlastných skúseností s diskontinuitami medzi tým, čo sa ukazuje v (často utopických) reprezentatívnych aspektoch tvorby kultúry a tým, ako veci naozaj fungujú v módoch jej produkcie. Myslenie s podmienkami je volaním po tom, aby sa venovala pozornosť vzťahu medzi týmito dvoma oblasťami.¹ Alebo ako sa raz vyjadril britský kolektív konceptuálneho umenia Art and Language, volaním po tom pochopiť „v akých historických podmienkach sa reálne nachádzame, namiesto toho, v akých by sme sa chceli nachádzať, potrebujeme nachádzať, veríme v ne, alebo ich pod tlakom musíme podporovať...“.²

Ako prvý predstavím nástroj ponúkaný praxou inštitucionálnej pedagogiky. Na pochopenie učenia, ktoré sa odohráva v inštitúciách a presahuje hranice plánovaných vzdelávacích aktivít vytvorili v roku 1958 Jean a Fernand Oury³ — Inštitucionálnu pedagogiku⁴ poskytujúcu akademickým a psychiatrickým odborníkom rámec na analýzu podmienok presahujúcich explicitné architektúry a byrokratické formácie inštitúcií a ich výstupov. Umožnili odborníkom, aby vnímali inštitúcie ako série performačných pedagogík, ktoré sa odohrávajú za múrmi inštitúcií, ale aj mimo nich. Druhý nástroj, ktorý si predstavíme, čerpá z práce populárnych latinskoamerických pedagógov, ktorých zakotvenie v Pedagogike utláčaných⁵ umožnilo vznik metodológií na „pomenovanie konfliktu“, odhalenie a riešenie protirečení, ktoré produkujú zážitky z koloniálneho a kapitalistického života. Čerpajúc z práce filozofa Michela Serresa a mojej vlastnej so súčasnými sociálnymi aktivistami,⁶ má tretí ponúkaný nástroj podobu para-zita, ktorý vyjadruje určitý druh inštitucionálneho usadenia sa vo formáciách, s ktorými nesúhlasí a re-organizuje postupy inštitucionality prostredníctvom iného spôsobu bytia a správania.

1 J. Graham, *Between a Pedagogical Turn and a Hard Place*.

2 C. Harrison, *Conceptual Art and Painting*, s. 27.

3 F. Oury & A. Vasquez, *Vers une pedagogie institutionnelle*.

4 Iný emancipačný pedagóg, Ivan Illich používa tiež výraz Skryté kurikulum Pozri I. Illich, *Deschooling Society*, s. 56.

5 P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*.

6 Pozri M. Serres, *The Parasite*, tiež manifest kolektívu mediálnych aktivistov CAMP, https://pad.ma/texts/padma:10.Theses_on_the_Archive/10 a výťahy z rozhovorov so skupinami pre práva sexuálnych pracovníkov x:talk citované v tomto príspevku.

Tieto tri módy „myslenia s podmienkami“ skúmame na pozadí napätí a konfliktov, ktoré vznikali v priebehu prvých piatich rokov od založenia Centre for Possible Studies, externého vzdelávacieho a kurátorského projektu galérie Serpentine,⁷ v ktorom umelci, pedagógovia a aktivisti generovali „štúdie možného“ v kontexte urbanistických nerovností v londýnskej štvrti Edgware Road. Nerovnosti sú formované viacerými procesmi súvisiacimi s pozíciou Edgware Road v centrálnom Londýne, v obvode Westminster, v oblasti, ktorá je domovom najbohatších londýnskych rodín žijúcich na pozemkoch zanechaných v 16. storočí cirkvi a miestnym aristokratom, ale ktorá je zároveň známa aj ako stredisko prisťahovalcov z mnohých častí sveta. Kaviarne s vodnými fajkami a podniky prisťahovalcov v južnej časti Edgware Road susediace so známym rečníckym kútikom Hyde parku, predtým zhodou okolností verejným popraviškom, sú pre nových prisťahovalcov bránou k zamestnaniu aj kultúrnemu životu, i keď je nepravdepodobné, že by si mohli na tomto mieste dovoliť žiť dlhšiu dobu. Napriek tomu je tento priestor miestom neformálneho vzdelávania, politickej organizácie, kultúrnej produkcie a zábavy.⁸ Nový záujem bohatších obyvateľov a ich toryovských zástupcov vo Westminsterском zastupiteľstve o „lifting“ oblasti sa zameriava explicitne na to, aby boli podniky prisťahovalcov odstránené z dohľadu, pričom pri opise žobrákov v oblasti ako i vzhľadu a charakteru miestnych podnikov pravidelne používajú jazyk plastických chirurgov a (za zatvorenými dverami) „hygienikov“.⁹ O niečo ďalej pozdĺž Edgware Road v oblasti Church Street už dnes prebieha klasický proces majetkovej selekcie obyvateľstva (džentrifikácie). Táto oblasť je domovom bielych príslušníkov robotníckej triedy, nových migrantov a najmä utečencov, ktorí žijú v sociálnych bytoch vo výškových budovách. Mnohé z nich majú byť zbúrané v mene „obnovy“, ktorú iniciuje miestne zastupiteľstvo v spolupráci so súkromnými developermi. V kombinácii s plánovanými zmenami systému príspevkov na bývanie to znamená, že mnoho tamojších chudobných rezidentov bude rozmiestnených na iné miesta v Londýne aj mimo neho.¹⁰ Galéria Serpentine a ďalšie mainstreamové umelecké organizácie považujú obe sily rozvoja Edgware Road za prínos k procesu rozvoja, pretože sú vstupnou bránou pre „významných“ umelcov k verejným zákazkám, ale tiež kvôli ich autoritatívnemu záujmu o estetický rozmer urbanistického plánovania. A napriek tomu, že Centre for Possible Studies nezískalo žiadnu finančnú podporu od developerov a zastupiteľstva, s procesom ho spojili vecné dary v podobe voľných budov, ktoré ho prinútili jednak pochopiť situáciu a jednak si vybrať, na ktorej strane budeme stáť. Samotný názov Centre for Possible Studies vznikol ako odozva na tieto procesy; mnoho miestnych

7 J. Graham, et al., *On the Edgware Road*.

8 Pre viac informácií o histórii prisťahovaleckých podnikov a ich interakcii s miestnou politikou v oblasti pozri CAMP, A. Khalaf, & J. Graham, *Pleasure: A Block Study*.

9 Oficiálne plány a jazyk používaný v súvislosti s oblasťou pozri na: www.edgwareroadpartnership.co.uk/

10 <https://www.westminster.gov.uk/church-street-neighbourhood-regeneration>.

obyvateľov, ktorí cítili ťažobu hroziaceho presídlenia, opisovalo miestne „štúdie“ realizované developermi a vládou ako počiny, ktoré vôbec nebrali do úvahy ich pohľad na to, čo by bolo možné v oblasti realizovať.

Čerpajúc z mojich vlastných skúseností kurátorky Projektu Edgware Road a zo zaznamenaných rečových prejavov v súvislosti s projektom, ktoré odznali z úst pracovníkov galérie, miestnych predstaviteľov, mládeže, nezávisle organizovaných sexuálnych pracovníkov a pracovníkov zapojených do divadla proti rasizmu, sa v tomto príspevku pokúsim vykresliť afinity, napätia a diskontinuity, ktoré sa vynášali v priebehu procesu zavádzania „myslenia s podmienkami“ do oblasti kultúry.

Smerom k pedagogike inštitúcií

Čo nás prax tvorby kultúry učí mimo svojho hlavného zámeru?

Touto otázkou začínam už niekoľko rokov semináre s kultúrnymi pracovníkmi a ich nastávajúcimi kolegami, počas ktorých mapujeme anatómiu politického umenia a pedagogických projektov od konceptuálnych základov až po prax v ich organizáciách. Často začínajú s dobrým zámerom, vznešeným cieľom ako „výmena informácií o ničení životného prostredia“ alebo „práca na zrušení hraničných kontrol“ alebo „vytvorenie platformy na spochybnenie neoliberalizmu“. Postupne ako prechádzame našimi opismi produkčného cyklu sa začína vynárať vzorec: kontext vytvára riaditeľ alebo správcovská rada, v odozve na ňu prináša myšlienku alebo nápad kurátor alebo pedagóg, často v spolupráci s umelcom, a následne je sprostredkovaná verejnosti formou programov, marketingových nástrojov, pracovníkov pre styk s verejnosťou, výrobcov a montérov, pracovníkov ochranky, stravovacích zariadení, upratovacích služieb a verejnosti. Niekedy sa jednotliví členovia alebo skupiny považovaní za relevantných pre tému vyhľadávajú a oslovujú s cieľom dosiahnuť ich zapojenie, čo sa deje najmä v neskorších fázach projektu. Čas zapojenia je často krátky, podlieha dostupným zdrojom a časovým obmedzeniam projektu, neprekračuje kultúrny moment, v ktorom je daná téma relevantná. Pracovné podmienky sa pri postupe smerom nadol v reťazci komplikujú a proces produkcie je pre zapojených aktérov menej transparentný.

Pozornosť a diskusia sa v tejto anatómii — aj s použitím kritických prístupov, akým je inštitucionálna kritika — koncentruje na moment prezentácie alebo sprostredkovania, čo znamená, že celý rad iných postupov zapojených do tvorby kultúry ostáva mimo skúmania a diskusie.

Snaha pochopiť dynamiku medzi predrepresentatívnymi, reprezentatívnymi a postrepresentatívnymi aspektami inštitucionálneho života a jeho zrejmejších prezentačných aspektov je ústredným prvkom toho, čo Jean a Fernand Oury v 1958 pomenovali inštitucionálnou pedagogikou. Pri práci s „veľkými architektúrami“ inštitucionálneho prostredia, ako sú psychiatrické kliniky a školy, zapojili odborníci na inštitucionálnu pedagogiku učiteľov, študentov, rodičov, psychiatrov, pracovníkov upratovacích služieb, používateľov služieb a umelcov do procesu identifikácie spôsobu fungovania inštitúcie, jej učenia a vzdelávania, ako v samotnom

prostredí inštitúcie, tak aj prostredníctvom vzťahov v rodinách, komunitách a ich miesta v sociálnej histórii. Inštitúcie chápali jednak ako kamenné ustanovizne, byrokratické štruktúry, architektúry a pravidlá, ktoré viditeľne presadzujú svoju štruktúru, ale na druhej strane tiež aj prostredníctvom často protichodných naratívov a túžob, ktoré ich formujú, pričom ich vnímali skôr ako „miesta života“, prestupujúce a presahujúce bežný význam „inštitúcie“. Snažili sa nielen o analýzu explicitných a implicitných vzdelávacích postupov, ktoré inštitúcie produkujú, ale aj o intervenciu, oslobodenie/ sa/ od týchto praktík a ich nahradenie alternatívnymi formami, ktoré by radikálne pretvorili inštitúcie tak, aby odrážali zásady sociálnej spravodlivosti. Prístup vychádza zo stretu medzi základnými školami francúzskeho hnutia l'École Moderne (alebo Freinet)¹¹ zo 40. — 50. rokov 20. storočia, v rámci ktorých boli študenti povzbudzovaní, aby sa vyjadrili a zmenili organizáciu školy prostredníctvom kolaboratívneho využívania tlače či školských rád a adaptáciou týchto techník na podmienky rezidenčných psychiatrických ústavov. Inštitucionálna pedagogika má tak rovnocenné miesto ako na pedagogickej, tak aj na psychoanalytickej pôde. Keďže pracuje s rôznymi cieľovými skupinami vzdelávania, produkuje podľa Felixa Guattariho „transverzálnu“ analýzu nevyslovených štrukturálnych nastavení umožňujúcich „spoločne používať mydlo bez hádok“¹² a zároveň vytvoríť súbor pravidiel definujúcich „čo sa smie a čo nie“.¹³

Inštitucionálna pedagogika naznačuje, že okrem monolitického chápania inštitúcie, konfigurácie „my a oni“ a „vo vnútri a vonku“ existujú aj zavádzané praktiky, mikroskupiny záujmov, mikropolitiky afínit a averzie vychádzajúce z túžob a erupčných vzťahov. Pri mikropolitickom pohľade si uvedomíme, že inštitúcie nezahŕňajú len svojich zamestnancov, pracovníkov v niektorej z úloh, ale omnoho širšie skupiny ľudí, ktoré spájajú záujmy, subjektívne postoje a túžby. Sú to sociálne, kreatívne a produktívne miesta.

Keď rozmyšľame o kultúrnych inštitúciách nesmieme na to zabúdať v troch súvislostiach:

- prvou je odmietnutie pohľadu, že sociálny aspekt nepatrí do rámca kultúrnej produkcie a toho, čo sa prezentuje ako umenie, prostredníctvom marketingových prieskumov či inak;
- druhou, keď musíme čeliť často homogénemu chápaniu kultúrnych inštitúcií — či už kritickému alebo potvrdzujúcemu — ktoré neponecháva priestor na analýzu konfliktných záujmov formujúcich tieto inštitúcie a výučby, ktorú inštitúcie nútia druhých absolvovať;

11 A. Vasquez a F. Oury, *The Educational Techniques of Freinet*.

12 F. Guattari, *The Transference*, s. 63.

13 Fernand Oury citovaný v J. Pain, *Institutional Pedagogy*.

- a nakoniec, treťou, ktorá nás núti venovať pozornosť najmenej viditeľným aspektom učenia, v ktorých kultúrne inštitúcie často disponujú obrovskou mocou na vytváranie hegemonických štruktúr prostredníctvom kultúry nátlaku, podriadenia a ticha.

Z metodologického hľadiska čerpá inštitucionálna analýza z mikromonografických štúdií realizovaných ľuďmi pracujúcimi v širokej oblasti inštitucionálneho subjektu, skupinami dotknutých aktérov, ktoré tvoria základ intervencie. Kľúčovou je pri tom intenzívna práca s textami a výpoveďami takto zainteresovaných osôb. Ako sa vyjadril Jacques Pain vo svojom zhrnutí o inštitucionálnej analýze a jej vzťahu k násiliu: „...inštitúcie hovoria len vtedy, ak existujú miesta, ktoré ich počúvajú“.¹⁴ Prax počúvania toho, ako sa inštitúcie prihovárajú, umožní odhaliť, transponovať a adaptovať ich koncepcný aparát, aby bol schopný intervenovať v „miestach života“, ktoré produkujú.

Ak chápeme kultúrne inštitúcie prostredníctvom tejto širšej definície — ako miesta produktívnej inštitucionálnej pedagogiky — ako by sa dala realizovať takáto analýza?

Inštitúcia v širšom chápaní:

„Vnesú do svojho okolia silnú kurátorskú víziu“

V roku 2008 ma galéria Serpentine pozvala, aby som vytvorila umelecký projekt pre oblasť Edgware Road. Projekt vznikol ako výsledok dlhodobého vzťahu medzi galériou a obyvateľmi v jej okolí — prebiehal formou štandardných spôsobov galerijného vzdelávania, ako sú školské a komunitné návštevy výstav, ale aj formou špeciálnych projektov. Jedným z posledných bola dvojročná rezidentúra, počas ktorej umelci pracovali v miestnej škole. Výsledkom bolo vyjadrenie obyvateľov, že by chceli v tomto vzťahu aj naďalej pokračovať.¹⁵ Dúfali sme, že budeme môcť experimentovať s kombináciou modelov kurátorského verejného zadávania a galerijného vzdelávania. Súviselo to tiež so záujmom galérie o jej štvrt ako reprezentanta „Stredného východu“, a teda ako o určitú vstupnú bránu k zahraničným umelcom a inštitúciám z tejto časti sveta. Neskôr došlo k úprave projektu tak, aby fungoval ako sprostredkovateľ a spojenec v boji proti procesu džentrifikácie v okolí, ktorému sme sa venovali v úvode príspevku. Tieto protichodné záujmy v rámci projektu sa prejavili už v jeho raných etapách. Pre mňa, umelcov a aktivistov, zapojených do konceptualizácie projektu, bolo potrebné vytvoriť neformálne „miesta (alebo postupy) počúvania“, aby sme zaregistrovali množstvo vynárajúcich sa druhov inštitucionálneho prejavu zo strany galérie a ostatných aktérov z okolia. Prostredníctvom týchto prístupov, založených na počúvaní, sme zaznamenali viacero vyjadrení o inštitúcii v jej širšom chápaní:

- demokratizujúcu rétoriku naznačujúcu, že „zmeníme spoločnosť“, „budeme prospešní pre najokrajovejšie skupiny obyvateľov“, „zameriame sa nielen na osvetu, ale poskytneme tiež nástroje pre obyvateľov v okolí“, budeme „dočasnou autonómnou zónou“, „zmení sa vnímanie oblasti“, „zmení sa umelecká prax“, „odstránia sa rozdiely medzi pedagógmi a kurátormi“, podporia sa „horizontálne“ procesy rozhodovania a procesy „rozhodovania zdola“ na rozdiel od kultúry galérie a miestneho zastupiteľstva založenej na rozhodovaní zhora;
- byrokratickú rétoriku naznačujúcu, že projekt umožní „odčiarknuť políčko v zozname povinností“, „integráciu“ miestnych prisťahovaleckých komunít, „regeneráciu“ oblasti a poskytne „silnú kurátorskú víziu“ okolia;
- pioniersku rétoriku, ktorá sa zamerala predovšetkým na poverených umelcov, ktorí budú „na úrovni a budú prichádzať“ pričom môžu prostredníctvom svojej povesti v umeleckom svete „vnieť väčší dôraz na participatívne alebo komunitné diela“ a
- rétoriku súvisiacu so značkou, ktorá si kladie otázku „ako sa ľudia dozvedia o projekte Serpentine?“ a „ako sa dozvedia, že sme na ňom pracovali „my“?“.

Protirečenia v týchto rôznych vyjadreniach signalizujú, že sa pohybujeme na zvláštnej križovatke vysokého neoliberalizmu, v teréne, ktorý je zároveň demokratizujúci aj paternalizujúci, sociálne orientovaný aj produkovaný trhom, plný idealizmu aj ústupkov. Vyjadrenia sú poznamenané dualistickou archeológiou minulých kolektívnych bojov za sociálnu spravodlivosť a súčasnými módmi hegemonického privlastnenia a privatizácie. Napríklad, niektoré z týchto vyjadrení odrážajú argumenty galerijných pedagógov z 90. rokov 20. storočia: ako zvykol hovoriť riaditeľ Írskeho múzea moderného umenia, Declan McGonagle, že by sme mali tvoriť „zároveň chrám aj fórum“;¹⁶ že umelci samotní sa priklonili k participácii, pedagogike a „súvzťažnosti“ a preto sú vzdelávanie a vzdelávacie aktivity významným priestorom a prostriedkom na realizáciu týchto nových foriem a mali by byť vnímané ako súčasť kurátorstva; že ďalšie štátne, korporátne alebo nadačné financovanie by mohlo prichádzať práve prostredníctvom vzdelávacích projektov a tieto projekty by mohli generovať dôležité skúsenosti a zážitky pre ľudí, z ktorých by sa vďaka nim mohli stať budúci návštevníci a podporovatelia galérií.

Výpovede rezonujú aj s prvkami posunov v urbanistickej politike implementovanými v prechode medzi 70. a 80. rokmi 20. storočia, počas ktorých londýnski politici charakterizovali mestské emancipačné umelecké hnutia ako hnutia, ktoré udržiavajú perspektívy miestneho obyvateľstva zaoštréné na „pozitívne aspekty“

¹⁴ Tamtiež.

¹⁵ S. Tallant, 'School of Thought' v Dis-assembly, s. 9 — 14.

¹⁶ D. McGonagle, The Temple and the Forum Together, s. 21 — 24.

rozvoja.¹⁷ Využívajúc túto logiku na získavanie prospechu z paradoxného postavenia umenia ako niečoho, čo existuje pre “dobro verejnosti”, a súčasne potvrdzuje triednu hierarchiu a spoločenské elitárstvo. Vlády a developeri dnes často zaraďujú umelcov a umelecké organizácie vo všetkých etapách procesu rozvoja do niečoho, čo David Harvey opisuje ako posun od etiky k estetike v urbanistickej politike postmodernistickej éry.¹⁸ Očakávania územného rozvoja ohľadom toho, že galéria, ako sa uvádza vyššie, prinesie silnú kultúrnu víziu do štvrte, sa dajú chápať jednak v zmysle reprezentatívnych estetických výstupov, ale aj v zmysle estetiky organizačnej praxe súvisiacej so zadávaním umeleckých diel, v ktorých je „kurátorská vízia“ synonymom disociácie od dotknutej verejnosti. Nad obavami bežných ľudí, ktoré sú súčasťou demokratického procesu (tzn. radikálne obmedzenie sociálneho bývania, udržateľnosť trhových cien pre robotnícku triedu) funguje ono „A“ umeleckej pedagogiky ako eufemizmus pre prístup k rozvoju založenému na nátlaku a mäkkej diplomacii, ktorý produkuje fatamorgánu zapojenia do rozhodovania o niečom, o čom sa už dávno spoločne dohodlo zastupiteľstvo s developermi a políciou.

V tejto kakofónii, reptaní vracajúcich sa hnutí za sociálnu spravodlivosť sa dá zachytiť aj volanie po tom, aby sa umenie využívalo na sociálne účely, po jeho zladení so záujmami chudobných, po začlenení zodpovednosti umenia a vzdelávania do boja, ktorému slúžia. Vládné tu však aj napätie týkajúce sa „zdomácnenia“ radikálnych kultúrnych hnutí, ako ho opisuje Hansel Ndumbe Eyoh vo svojej práci o radikálnych komunitných divadelných súboroch v 70. a 80. rokoch 20. storočia, ktoré v snahe o prijatie ich počínov často zabúdajú na širšie ciele ich projektu: radikálne oslobodenie spoločnosti od útlaku.¹⁹ Keď pracovníci v praxi strácajú z dohľadu tento hlavný cieľ, boria sa s problémami vytváranými praxou byrokratickej organizácie a nesústredia sa na „nemožné“ požiadavky, ktoré sa vymykajú rámcu existujúcej logiky a vyžadujú si zásadnejšie zmeny. Toto usmerňovanie požiadaviek a túžob je ústredným znakom neoliberálnych stratégií riadenia.

Pomenovanie konfliktov nielen menom

Jedným zo spôsobov odcudzenia odborníkov od sociálnych hnutí spôsobom, ktorý opisuje Ndumbe Eyoh, je, že nie sú schopní fungovať v priestoroch, kde vznikajú nereálne požiadavky na nastolenie sociálnej spravodlivosti. Tí, ktorí disponujú najhlbšími poznatkami a informáciami o sociálnej nespravodlivosti sú zaradení do skupín „publikum“, „účastníci“, „používatelia“, „zraniteľné komunity“ a prostredníctvom tohto aktu pomenovania sa stávajú inými aj v zmysle najemancipovanejších cieľov inštitúcií, a preto ich treba „pritiahnuť“, „zaujať“, „zamerať sa na nich“, „zapojiť ich“ atď.

Ak skutočne chápeme inštitúciu v jej širokej a pedagogickej podobe cez výroky a mikrookolnosti, prostredníctvom ktorých je ustanovená, je nesmierne dôležité, aby sme počúvali tých, ktorí tvoria inštitúcie zo sociálnych priestorov mimo ich stien.

Okrem počúvania vyjadrení ľudí, ktorí sa podieľali na založení projektu Edgware Road, sme v 2009 založili Centre for Possible Studies, archív a komunitný zdroj, so sídlom v opustených budovách na Edgware Road aj mimo nej a silným záväzkom k sociálnej spravodlivosti. Pre komunitné skupiny a umelcov pracujúcich v rámci tohto subjektu sa stalo ústredným bodom štúdium a prax vzdelávania verejnosti. Toto štúdium nám pomohlo premyslieť si, akým spôsobom máme pri tvarovaní našej práce uvážene a kriticky zasahovať do protikladných síl, ktoré sú v hre. Podobne ako inštitucionálna pedagogika, aj postupy vzdelávania verejnosti vyzývajú skupiny, aby analyzovali a preformulovali pojmy, ktorými pomenúvajú svet. V *Pedagogy of the Oppressed* načrtáva brazílsky pedagóg Pablo Freire proces, ktorým ľudia používajú kolektívne analýzy svojich zážitkov moci ako základ na vytvorenie pojmov pre pochopenie a intervenciu. Prax zahŕňajúca reprezentatívne aj nereprezentatívne metódy, ktoré Freire označuje ako „kodikifikácia“ a rekodikifikácia“, sa snaží pomenovať a riešiť protichodné podmienky. Tento záväzok podporuje Freireov dialektický pojem akcie a dialógu, kde sa akcia bez dialógu považuje jednoducho za „aktivizmus“, teda bezmyšlienkovitú odozvu, a dialóg bez akcie za „odcudzujúce bľabotanie“. ²⁰ Hoci je Freireova vlastná práca koncentrovaná viac na proces zvyšovania povedomia a menej na spôsob, akým skupiny prechádzajú od týchto aktivít k revolučným činom, ním inšpirované učebnice radikálneho vzdelávania používané Sandinistami, hnutím anti-NAFTA (anti-North American Free Trade Agreement) koncom 80. rokov 20. storočia a inými, naznačujú, že pomenovanie (a zostrenie) konfliktov v súvislosti s formami útlaku je kľúčovým aspektom vzdelávania verejnosti. Pomenovanie v tomto prípade presahuje hranice vytvorenia novej terminológie a postupuje ku kultivácii akcie. Práve týmto sa emancipační pedagógovia odlišujú od mnohých odborníkov na participáciu a zapojenie, ktorí tiež využívajú metódy a nástroje vzdelávania verejnosti, ale využívajú ich na zabezpečenie štátnej a korporátnej moci a globálnej distribúcie kapitálu. ²¹ Pre túto skupinu populárne vzdelávanie ponúka nástroje, pre emancipačných pedagógov je naopak „pomenovanie konfliktu“ záväzkom k radikálnemu boju so štruktúrami útlaku bok po boku s tými, ktorí sú mu najviac vystavení.

V priebehu posledných piatich rokov trvania Projektu Edgware Road sme sa zaoberali kolektívnou praxou „pomenúvania konfliktu“ v spolupráci s prisťahovalcami a pôvodnými obyvateľmi zapojenými do divadelných seminárov, ktoré sa

17 Pozri napr.: GLC: State of the Arts or the Art of the State; LCC: An Arts and Cultural Industries Strategy for Liverpool; URBED, Developing the Cultural Industries Quarter in Sheffield.

18 D. Harvey, The Condition of Postmodernity, s. 6.

19 N. H. Eyoh, Beyond the Theatre.

20 P. Freire, Pedagogy of the Oppressed, kap. 3.

21 V R. Zibechi, Territories in Resistance, kap. 4, nájdeme rafinovanú analýzu spôsobov, akými si vzdelávanie verejnosti v Latinskej Amerike prisvojili progresívne zastupiteľstvá s cieľom vytvoriť nástroj na zapojenie bez spochybnenia základných štruktúr štátnej moci alebo globálnej distribúcie kapitálu.

stali známe pod názvom Implicated Theatre. Implicated ako hlavná a priebežne fungujúca skupina Centra si osvojila stratégie populárnej gramotnosti a divadla na tvorbu projektov, ktoré analyzujú rôzne prekrývajúce sa problémy stojace pred neistými migrantmi a kultúrnymi pracovníkmi v skupine. Názov skupiny Implicated vznikol na základe použitia Divadla utláčaných Augusta Boala na vytvorenie obrazov (Boalov termín pre živé obrazy), z ktorých vyplynulo, že formulácia utláčaný/utláčateľ adekvátne neodráža ani spôsoby, akými skupina prežíva svoju vlastnú moc, ani utláčajúcu moc. Boal vo svojom diele očakáva, že tieto subjekty sa budú líšiť, ale na seminároch vychádzajúcich zo súčasných podmienok má utláčateľ často mnoho tvári a životov vo vnútri každého člena skupiny. Po preklade do mnohých jazykov účastníkov si skupina zvolila názov Implicated, ktorý vyjadroval jednak tento stav, ale zároveň naznačoval túžbu skupiny po „zapojení“ (sa) do života druhých prejavmi solidarity.

Skupina pomenovala viacero konfliktov súvisiacich so zážitkami prisťahovalcov, pripravila divadelné predstavenia na podporu londýnskych kampaní vrátane kampane Sieť proti policajným raziam prisťahovalcami vedenej koalície, ktorá pripravuje nástroje a priame intervencie proti štátom schváleným raziam zameraným na prisťahovalcov, či kampane Justice for Domestic Workers, skupiny bojujúcej za lepšie pracovné podmienky pre migrujúcich domácich pracovníkov a kampane Unite Hotel Workers, okrajovej divízie únie Unite, ktorá na základe skúseností migrujúcich pracovníkov pripravuje nové nástroje organizácie v sektore hotelových služieb.

Rovnako dôležité je aj to, že skupina použila prax pomenovania na spochybnenie a preskúmanie vlastných vnútorných mocenských vzťahov a distribúcie zdrojov vyvolaných jej vzťahom ku svojej „hostiteľskej“ organizácii — galérii Serpentine. Existujú rôzne pozície, z ktorých sa odohráva prax pomenovania, kde niektorí členovia nepoznajú Serpentine ani kontext súčasného umenia v Londýne, iní sa zas v nich dobre orientujú a majú na ich úlohu veľmi kritický pohľad. Táto dynamika sa prejavila vo viacerých predstaveniach zapájajúcich rôzne cieľové skupiny projektu (kultúrnych pracovníkov, pracovníkov galérie, divákov/návštevníkov strednej triedy, organizácie za práva prisťahovalcov) do premyslenia a prehodnotenia konfliktného terénu tohto vzťahu.

Jedno z predstavení s názvom *The Embassy Ball* sa zameriava na dynamiku medzi aparátom galérie, ktorý sa koncentruje na podporu buržoázneho vkusu, a ostatným personálom galérie, ako sú upratovačky alebo pracovníci flexibilného cateringového servisu. Na predstavení parodizujúcom oblečenie, atmosféru a prípravu príhovorov podujatí tohto typu, sú hostia divadelného predstavenia (ocitajúci sa v úlohe hostí na súkromnom večierku) svedkami malých rebélií v postupoch vychádzajúcich zo skúseností pracovníkov a z diskusií o rovnakých konfliktoch, ktoré umožňujú vznik takéhoto projektu.

Pri príprave predstavenia sme čerpali z niekoľkotýždňovej práce na seminároch o našom vlastnom zapletení sa do týchto možných protirečení. So spochybňovaním a skúmaním distribúcie moci a zdrojov sme začali rozmotávať

mikro vplyvy organizačných zásad galérie (že projekty iniciujú kurátori a umelci pre účastníkov v mene „vzdelávania“, že sa podľa toho distribuujú zdroje, že umelci sú v projektoch identifikovaní prominentnejšie ako „účastníci“, ktorí sa často vôbec nespomínajú, že „účastníci“ poskytujú príbeh, kým estetickú zodpovednosť nesú umelci a zástupcovia galérie), ktoré sa do praxe fungovania skupiny často vkrádali napriek vedomému rozhodnutiu skupiny vzájomne spolupracovať.

Výsledkom procesu pomenovania našich vlastných konfliktov bolo, že sme sami začali pretvárať tieto postupy. Na stanovenie spravodlivej odmeny a plnenie organizačných úloh sme začali používať kolektívne rozpočtovanie; „účastníci“ začali študovať, aby sa mohli stať facilitátormi, a kolektivizovalo sa rozhodovanie. Tento proces nebol a nie je jednoduchý, ale prináša so sebou viacero základných debát: mali by sa fondy galérie využívať na zapojenie do podpory a solidarity s členmi tzn. na jedlo a ubytovanie v núdzových situáciách?; mali by všetci súhlasiť s politickými kauzami, na ktorých sme pracovali (niektorí členovia mali napr. pozitívnejší vzťah k polícii než iní)? Otázky nám umožnili konfrontovať „vzdelávacie“ vymedzenie projektu. Riešenie otázok moci v širšom kontexte útlaku nás doviedlo k reflexii o praxi fungovania skupiny a túžbach a potrebách, ktoré túto prax udržiavajú funkčnú. Napríklad, väčšina tvorcov pedagogických projektov vyžaduje, aby bol „problém“ určený pre cieľovú skupinu formulovaný vopred a väčšina projektov so zadáním vyžaduje, aby boli fondy uvoľnené na „umelecké dielo“, ale nie na prerozdelenie bohatstva, estetickú zodpovednosť alebo organizáciu moci, ako si to priała skupina. Aby sme dokázali protirečiť týmto požiadavkám, bolo nevyhnutné vybudovať dostatočnú dôveru, aby kolektívne rozhovory mohli prebiehať veľmi otvorene a úprimne.

Identifikovanie a riešenie konfliktných programov malo určité (i keď len menej významné) širšie vplyvy na galériu. Najvýznamnejším bolo spolitizovanie personálu galérie (najmä v programovom oddelení), ktorý začal pracovať na revitalizácii interného odborového zväzu galérie a explicitnejšie spochybňovať jej hegemonne organizačné postupy. Nevyvolalo to síce revolučné zmeny postupov, ale iniciovalo proces otvárania priestoru pre kolektívnu diskusiu a akciu. Treba však urobiť ešte veľa práce na priamom zapojení hlavných donátorov galérie do dialógu o podmienkach pre migrujúcich pracovníkov.

Inštitúcia odhalená v tomto procese je zložitá. Jej tvar sa nedá rozpoznať len podľa jej jednotlivých dopadov tzn. „analýzou útlaku a nášho vzťahu ako skupiny“; „naučením (sa) veľa o právach a skúsenostiach ďalších ľudí“; alebo „nachádzaním nádeje vo veľmi ťažkej, neriešiteľnej situácii“; ale tiež podľa kolektívneho zážitku, ktorého rámec galéria (Serpentine) tvorí, a ktorý niektorí z prítomných považovali za „brutálny a násilný model kultúrnej produkcie pôsobiaci absolútne dehumanizujúco“.²² Odhaľuje aj rozpory medzi záujmami členov skupiny

22 Prepis citácií zo skupinovej diskusie, ktorá sa konala 24. septembra 2014 medzi členmi Implicated Theatre (nezverejnená).

s existujúcou skúsenosťou kontextu sveta umenia, pre ktorých otázky definície galérie boli omnoho dôležitejšie, a členmi, ktorí sa zapojili do projektu bez vzťahu k umeleckému svetu, a ktorým omnoho viac záležalo na ponúkanej vzájomnej podpore. Disjunkcia v druhoch kritiky, hnacích faktoroch a základných podmienkach pre ľudí zainteresovaných do skupiny je konštitutívnym prvkom projektu a odráža protichodné pojmy, na základe ktorých takéto projekty prebiehajú. Práve prostredníctvom nepretržitého procesu reflexie toho, ako dynamika útlaku produkuje takéto diskontinuity, na rozdiel od snahy zbaviť sa ich, sme vytvorili pôdu pre spriaznenosť a akty solidarity medzi kultúrnymi pracovníkmi so skúsenosťami zo sveta umenia a ľuďmi považovanými z tohto hľadiska za outsiderov. Tieto akty solidarity začínajú mapovať, alebo ako jeden člen skupiny navrhol „precvičujú si“ kontúry toho, ako by mohol vyzeráť iný model kultúrneho inštitucionálneho fungovania.

Inštitúcia ako trajektória: para-zitické okupácie

V širšom chápaní kultúrnej inštitúcie, ktoré som opísala, založenom na protirečeniach a konfliktoch, ktoré produkuje pre strany zvonka, fungujú inštitucionálne diskontinuity na trajektórii medzi totálnym nezaujmom a totálnym nesúhlasom.

Túto trajektóriu si uvedomila iná rezidenčná skupina Centre for Possible Studies, projekt x:talk, spolupráce sexuálnych pracovníkov, ktorá poskytuje sexuálnym pracovníkom-migrantom pôsobiacim v oblasti bezplatné hodiny angličtiny. x:talk používa na vyučovanie angličtiny metódy gramotnosti verejnosti ako organizačný nástroj pre sexuálnych pracovníkov, ktorí sú v dôsledku džentrifikácie mestských štvrtí pod stále intenzívnejším dohľadom polície. Projekt vytvorený pre sexuálnych pracovníkov — migrantov nimi samotnými podporuje kritické intervencie v súvislosti s otázkami migrácie, rasy, rodu, sexuality a práce a zapája sa do feministických kampaní a kampaní proti rasizmu.

x:talk strávil v Centre viac ako päť rokov. V minulosti využíval hlavne nemocnice, z ktorých jedna sa nachádza v tesnej blízkosti Edgware Road. Skupina, v minulosti zviazaná so zapojením sexuálnych pracovníkov do komunity organizujúcej kampane súvisiace s HIV a znižovaním rizika v 80. rokoch 20. storočia, prišla do centra, pretože sa chcela oslobodiť od stigmy súvisiacej s „medicínskou posadnutosťou telom prostitútky, do ktorého treba rýpať a hrabať sa v ňom, aby sme pochopili jeho spoločenskú deviáciu“.²³ Prechod do umeleckého kontextu znamenal podľa hovorkyne kolektívu Avy Caradona: „presun dôrazu z tela sexuálneho pracovníka a z myšlienky, že sexuálna práca sa odohráva výhradne v telesnej rovine“.²⁴

Napriek tomu bol kolektív x:talk skeptický ku spolupráci s galériou Serpentine a prílišnému dôrazu umeleckého sveta na reprezentáciu. Ava hovorí: „Nebudeme

robiť predstavenia pre umelcov, výskumníkov a reportérov, ktorí len chcú pracovať na svojich projektoch o sexuálnej práci (...). Naša práca je o solidarite s hnutím.“

Porovnávajúc štruktúru kultúrnych inštitúcií so štruktúrou organizácií sexuálnych pracovníkov riadených zhora, Ava poukazuje na to, že:

Túto jednosmernú dynamiku veľmi dobre poznáme aj z prostredia organizácie sexuálnych pracovníkov, kde sa často favorizuje jeden hovorca na úkor mnohých, čo pracujú v teréne. Našou odpoveďou bolo vytvoriť organické módy zastúpenia vedúce k rôznym druhom organizácie; vytvoriť určitý druh laboratória pre organizovanie.

Namiesto priameho nadviazania kontaktu s tzv. inštitúciou kultúry ako predmetom zmeny x:talk radšej zaujal pozíciu parazitického hostiteľa poskytujúceho kontext pre organizačné experimentovanie.

Znamenalo to, že sme boli schopní získať naše prvé veľké granty, pretože sme mohli namiesto vkladu vlastných prostriedkov využiť bezplatne priestory v centrálnom Londýne, ktoré nám ponúklo Centre for Possible Studies (...). Vďaka tomu sme dosiahli dostatočnú stabilitu a mohli urobiť ďalší krok, otvoriť autonómny priestor v East Ende (...). Považovali sme to za akési centrum a laboratórium pre nás.

Revidované vnímanie parazitovania ako neheroického ale kritického a odolného činiteľa bolo významné z hľadiska prehodnotenia pozície avantgardného politického predmetu pre mnohých zapojených do emancipačných vzdelávacích projektov v galériách, ktorí sa snažia hľadať priestor pre vlastné vyjadrenie mimo pompéznych kontextov umenia a heroickej politiky. Na základe vlastného pochoopenia zvyšovania feministického povedomia a antikoloniálnych projektov x:talk charakterizuje „parazitovanie“ ako okupovanie organizácie, s ktorou fundamentálne nesúhlasí.²⁵ Pracuje v opozícii k hostiteľskej organizácii, odmieta jej logiku, a preto sa nepokúša o jej reformu, pôsobí protichodne a čerpá zdroje na angažovanie /sa/ v sociálnej zmene radikálnejšej povahy. Caradonna vysvetľuje, že „parazitickú stratégiu využívajú mnohí aktivisti, ktorí v styku s väčšími inštitúciami spochybňujú esencionalizované kategórie identity“.

Toto hodnotenie úlohy kultúrnych inštitúcií nevyklucuje myšlienku inštitucionálnej zmeny, ale zasahuje do jej diskurzov odmietnutím honosných pojmov zapojenia vytýčených kultúrnymi organizáciami a volí si skôr ich redistributívnu schopnosť. Parazitovanie sa nechápe ako ideálny typ činiteľa zmeny, ale umožňuje uvedomiť si, čo sa dá robiť vo vážne narušenom kultúrnom prostredí. Zároveň ponúka pohľad na para aspekt parazitických postupov, ako ich opisuje Eyoh, v emancipačných kultúrnych postupoch, ktoré kladú väčší dôraz na svoj záväzok

23 Prepis z rozhovoru s Avou Caradonna. Január 2015 (nepublikovaný).

24 Prepis z rozhovoru s Avou Caradonna. Január 2015 (nepublikovaný).

25 Pozri napr. vydanie Care Work and the Commons (The Commoner No. 15 na www.commoner.org.uk/) ktoré členovia x:talk využívajú ako rámec pre svoju analýzu.

k dosiahnutiu sociálnej spravodlivosti a uprednostňujú ho pred svojou byrokratickou úlohou v kultúrnych alebo iných inštitúciách.

Toto nie je argument pre masovú evakuáciu lobby za politické zmeny, fair play, fundamentálnu reorganizáciu kultúrnych inštitúcií na základe emancipačných zodpovedností, mnohohlasných komunitných rád, ani proti zapojeniu podnikov do umenia, ale naznačuje, že aj parazitujúca aktivita môže byť miestom poučenia o tom, ako by mohli vyzerat preformulované kultúrne inštitúcie, a zároveň miestom potvrdzujúcim to, za čo bojujeme.

Od anatómie „A“ k „A A A“

Gilles Deleuze vo svojom príspevku o televíznom seriáli *Sixfois deux* pred mnohými rokmi jasne odlíšil dva druhy „A“. Jedným bolo „A“, ktoré potvrdzuje to, čo sa nachádza na oboch stranách spojky, teda potvrdzuje naturalizované koncepcie nevyhnutného a status quo. Druhým je „A“ „kreatívneho blabotania“, ono „a (a... a)“, ktoré má silu stať sa násobkom „žitia a myslenia“, otvára priestor na odhalenie hraníc a na ich prekročenie.²⁶

Ak sa prizrieme bližšie na funkciu „A“ v pedagogike rozšírenie nášho chápania — nášho anatomického porozumenia — toho, čo produkujú inštitúcie kultúry, je kritickým momentom. O spôsoboch spolčovania sa kultúrnych inštitúcií s mocou bolo napísaných mnoho dôležitejších diel, ale rovnako dôležité je zamerať sa na ľudí, ktorí sa v nich angažujú, aby produkovali aktivity zamerané na boj proti moci, na týchto outsiderov zvonku, mikropolitické sily a podmienky zážitku, ktoré aktivizujú pedagogiku galérií ako terén konfliktu a boja. Inštitucionálna analýza, pomenovanie konfliktu a charakteristika parazitovania poskytujú iné cesty a spôsoby ako to dosiahnuť, ako rozmyšľať v medziach existujúcich podmienok spôsobom, ktorý násťojí na inej ceste fungovania kultúrnych inštitúcií.

Použitá literatúra

- CAMP / Khalaf, Amal / Graham, Janna, *Pleasure. A Block Study*, Dubai 2014.
- Deleuze, Gilles, „Trois questions sur 'Sixfois deux'“. in: *Cahiers du Cinéma*, Vol.271, 1976, s. 6 — 12.
- Eyoh, Ndumbe Hansel, *Beyond the Theatre*, Bonn 1991.
- Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, New York 1970.
- GLC (Greater London Council), *State of the Arts or the Art of the State. Strategies for the Cultural Industries*, London 1985.
- Graham, Janna, „Between a Pedagogical Turn and a Hard Place. Thinking with conditions“. in: Paul O'Neill / Mick Wilson, *Curating and the Educational Turn*, Amsterdam — London 2010, s. 124 — 139.
- Graham, Janna / Obrist, Hans / Peyton-Jones, Julia / Center for Possible Studies / Serpentine Gallery (Eds.), *On the Edgware Road*, London 2012.
- Guattari, Pierre-Félix, „The Transference“. in: Gary Genosko (Ed.), *The Guattari Reader*, Oxford 1996, s. 61 — 69.
- Harrison, Charles, *Conceptual Art and Painting. Further Essays on Art & Language*, Cambridge 2003.
- Harvey, David, *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the origins of Cultural Change*, Cambridge / Oxford 1986.
- Illich, Ivan, *Deschooling Society*, London 1971.
- LCC (Liverpool City Council), *An Arts and Cultural Industries Strategy for Liverpool*, A Framework Planning Department 1987.
- McGonagle, Decan, „The Temple and the Forum Together. Re-configuring community arts“. in: *FUSE*, vol. 28 (2), 2005, s. 21 — 24.
- Mörsch, Carmen / Sachs, Angeli / Sieber, Thomas (Eds.), *Contemporary Curating and Museum Education*, Bielefeld 2016.
- O'Neill, Paul / Wilson, Mick, *Curating and the Educational Turn*, Amsterdam — London 2010.
- Oury, Fernand / Vasquez, Aida, *Vers une pédagogie institutionnelle, reprint edition*, Paris 1967.
- Pain, Jacques: „Institutional Pedagogy“. in: *Encyclopédie Universelle*, Paris 2005 dostupné na http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/Definition_IP_anglais.html (21.09.2017)
- Serres, Michel, *The Parasite*, Minneapolis 2007.
- Tallant, Sally, *Dis-assembly*, London 2006.
- URBED (Urban and Economic Development Group), *Developing the Cultural Industries Quarter in Sheffield*, Sheffield City Council 1988.
- Vasquez, Aida / Oury, Fernand, „The Educational Techniques of Freinet“. in: *Prospects in Education*, vol. 1, 1996, s. 43 — 52.
- Zibechi, Raúl, *Territories in Resistance. A Cartography of Latin American Social Movements*, Oakland 2012.

26 G. Deleuze, *Trois questions sur 'Sixfois deux'*, s. 271.

Marie
Fulková

Lucie
Jakubcová
Hajdušková

Vladimíra
Sehnalíková

Metodiky realizace vzdělávacího galerijního / muzejního programu

Kultura a umění

V širším, antropologickém pojetí chápeme kulturu jako celek, jako „celý způsob života“: je to integrovaný systém významů, hodnot a norem chování, které vznikají v každodenní životní praxi a jsou předávány z generace na generaci prostřednictvím socializace nebo enkulturace. Mezigeneračním přenosem kultury vytváříme a udržujeme symbolické řády, v nichž sami žijeme a které dávají našemu chování a jednání smysl; tak si vytváříme smysl světa, chápání sama sebe i druhých lidí. Z tohoto širšího hlediska patří do kultury nejen umělecké formy podob „světa a života“, četba krásné literatury či poezie, návštěvy galerií, muzeí, divadel a koncertů, ale i běžné, situační a aktuální používání jazyka, materiálních předmětů, komunikačních technologií, strojů a technických zařízení; k projevům kultury patří například i fotografování, filmování, sledování televize a reklamy, jízda automobilem, móda, školní docházka, obchodování, kreslení pastelkou s dětmi i práce v laboratoři na výzkumu DNA.

V čem je umění, jako součást kultury, specifické a proč ho potřebujeme? Umělecké ztvárnění světa a života je aktivním, jedinečným činem, který dává svobodu sdělit a vyjádřit obsahy, které jinak vyjádřit nelze. Dává možnost uchopit složitost, unikavost světa a člověka v jejich tajemství, prožívání, vztazích, v rozporech i neoddělitelnosti. Umožňuje zcela zvláštní druh poznání a klade otázky, které problematizují až příliš zjednodušené „pravdy“, jimiž si společnost zjednodušuje svět. Klade i ambiciózní cíle, jak se dotknout ideálů dokonalosti, krásy, svobody nebo jak přesáhnout horizont užitého, každodenního rozvrhu života. Aktuální podoby umění, ale i umění staré či klasické, které nikdy nepřestalo být součástí kulturního dědictví a bohatství naší současnosti, je doménou živé tvořivosti a je ve vzdělávacím systému nezastupitelné z hlediska rozvoje dítěte či mladého člověka, jeho poznávání, prožívání, senzitivity, schopností empatie i kritického, reflektujícího myšlení, bohatosti jeho osobnosti a jeho místa ve světě ve společenství druhých.

V prostředí „vizuální kultury“ a multimediálních výměn informací, kdy poznávání a prožívání je v nebyvalé míře zprostředkováváno v distanci, je setkání s originály vysoké umělecké kvality v prostředí galerie či muzea nezastupitelné. Ze zkušenosti i z výzkumu víme, že pro žáky a studenty je tato možnost vysoce atraktivní a je nezbytnou složkou jejich vizuální a kulturní gramotnosti. Z pedagogického hlediska však není možné spoléhat se na neobvyklou prostředí, na spontaneitu percepce originálního díla v kontextech výstavy. Školní, galerijní/muzejní pedagogové se ocitají společně vždy v nové a náročné situaci,

Text je upravenou verzí 1. vydání realizovaného v roce 2013 online jako součást Programu aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity Ministerstva kultury ČR-NAKI-DF11Po1OVVo25 a s jeho finanční podporou: Metodiky realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu Koncepce, texty © Marie Fulková, Lucie Jakubcová Hajdušková, Vladimíra Sehnalíková, 2013, Grafická úprava: Johanka Ovčáčková, Autoři ikon: Tereza Hejmová, Jan Matoušek, Johanka Ovčáčková. Oponovali: Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D., Ústav pedagogických věd, fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně a prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci. Online verze originálu od 2017 neexistuje.

kteřá vyžaduje zajištění, moderování a mediování „situace setkání s uměleckými díly“. Navíc je potřeba vzít v úvahu kurátorské záměry, a to od samého začátku přípravy výstavy a integrovat je do příprav edukačních programů i do jejich aktuálních — prováděcích — podob.

Působení a významy budov, výstavních sálů, architektonické řešení výstav nebo sbírek, kurátorská pojetí obsahů, informační zázemí pro diváky/návštěvníky, návštěvy ve skupině s učitelem nebo průvodcem, aktivní role muzejního/galerijního pedagoga, přítomnost či role kustodů, to vše — ve zkratce — mění podstatně podmínky, metody a cíle vzdělávání a v posledku způsoby percepce uměleckých děl, než jak jsme je zvyklí vnímat z reprodukcí a výkladů v knihách o umění nebo jako opěrný rámec výtvarné činnosti ve škole. Jak spontánní vlastní tvorba a kreativní percepce, tak systematizovaná snaha poznávání díla v souvislostech a jeho zasazování do pojmových struktur specifických disciplín (výtvarné umění a řemeslo, design, estetika, umělecká kritika, dějiny umění, vizuální teorie, kulturologie či kulturní antropologie, pedagogika a oborová didaktika) zde mají nezastupitelnou úlohu. Všechny tyto složky přípravy na vyučování je potřeba vzít v úvahu a vytvořit mezi nimi funkční vazby.

Zásadním rámcem galerijních/muzejních programů edukace je jejich vazba na Rámcové vzdělávací programy (dále RVP) pro jednotlivé typy a stupně škol, oblast Umění a kultura¹, která je reprezentována dvěma předměty, a to výtvarnou a hudební výchovou, s dramatickou výchovou jako doplňujícím vzdělávacím oborem. Jejich obsahy lze spojovat, komparovat a posilovat ve vzájemném působení. V tomto ohledu se přímo nabízejí i další spojení s průřezovými tématy RVP a dalšími kreativními předměty: od multikulturní výchovy a osobnostní sociální výchovy, přes mediální a environmentální výchovu, až k myšlení v evropských a globálních souvislostech. „Sociální obrat“ v současném výtvarném umění je inspirací a logickou vazbou nejen v oblasti školního kurikula, ale i v oblasti zprostředkování umění v galerijních a muzejních proudech edukace.

Podle tzv. Soulské agendy společnosti UNESCO z roku 2010 mají děti základní právo na rovný přístup ke kulturnímu vzdělání a právo na jeho kvalitní provádění ve školách i v kulturních institucích. K zakotvení tohoto práva vedou nejen výše naznačené důvody rozvoje tvořivé osobnosti a její rozvoj v oblasti kulturní gramotnosti, ale i širší vize dopadů „uměleckých“ školních předmětů na kreativní a inovativní potenciality a proměny celé společnosti a možnosti vlivu v oblasti sociální zodpovědnosti, kulturní rozmanitosti a dialogu mezi kulturami. To v dnešním světě střetů různorodých kultur, náboženství, sociálních nerovností a subkulturních projevů, globálních toků informací, technokratických řešení sociálních problémů, transferů moci a bohatství v kontrastu s životní realitou lidí žijících v chudobě, není malá ambice.

Cíl a struktura metodik

Cílem metodiky je popsat generalizované pedagogické postupy, které byly uplatněny a ověřeny během realizace vzdělávacích programů v tříletém výzkumném projektu NAKI DF11P01OVVo25 Vzdělávání v oblasti kulturní identity národa se zaměřením na galerie, muzea a školy. Dále si metodika klade za cíl poskytnout učitelům a muzejním/galerijním pedagogům informace, jak didakticky strukturovat a realizovat vzdělávací obsahy, kombinující propojení různých složek výtvarného umění a dalších forem umělecké, designérské a uměleckořemeslné tvorby. Organickou součástí těchto obsahů jsou kulturní kontexty a další umělecké oblasti tvorby (literatura, poezie, hudba, film), čímž je vytvářen edukační mezipředmětový celek s reflektivní (edukativní složkou) a s vazbou na dokumenty Rámcového vzdělávacího programu (RVP), oblast Umění a kultura, s vazbou na průřezová témata — důraz na téma kulturní a národní identity, multikulturní přístupy, etiku, morálku a mezilidské vztahy. Cílem metodiky je také přispět k samostatnému a tvůrčímu pedagogickému rozvíjení kompetencí v oblasti vizuální a kulturní gramotnosti. Může tedy sloužit i jako odborný a praktický nástroj edukace, tvorby a kognice v komplexních podmínkách socio—kulturní skutečnosti. Z hlediska realizace dobrého edukačního programu je metodika také podkladem pro účinnou spolupráci a komunikaci mezi galeriemi, muzei a školami.

Jsmo si vědomi toho, že každá metodika je nutně zjednodušující a že v oblasti vztahující se k tzv. tvůrčím předmětům, ke kultuře a umění, nelze stanovit postupy a návody typu „krok po kroku“. Proto nabízíme několik **zobecnujících zásad**, po nichž následuje specifický text **případové studie** pro určitý věkový stupeň. Studie popisuje a interpretuje děje, které probíhaly v galerii či muzeu v specifické situaci vyučování — uvádění složek určitého edukačního programu v život. Předložené metodiky mají sloužit pedagogům ve škole, muzeu i galerii k rozvoji jejich pedagogické tvůrčí práce; nejsou návodem či receptem, ale inspirací a podnětem k osobní angažovanosti při tvorbě obsahů a situací výuky. V tomto ohledu metodiky úzce souvisejí se základní ideou RVP, oblast Umění a kultura.

K jednotlivým metodikám se váží dvě odborné publikace (Galerijní a muzejní edukace I a II, viz seznam literatury), které poskytují čtenáři teoretické výkladové rámce, texty kurátorů k jednotlivým výstavám a podrobnou analýzu a interpretaci průběhu vyučování a použití tištěných edukačních programů se zřetelem k didaktickému rozboru a cenné pedagogické reflexe zkušených vyučujících. Obě publikace obsahují i původní edukační programy v plném rozsahu. Kniha Galerijní a muzejní edukace II nabízí také množství podrobných didaktických rozborů a příprav na vyučování s vazbami na RVP.

Obecné principy galerijní a muzejní edukace

Na základě získaných dat a jejich analýzy formulujeme tři obecné principy, které jsou klíčové pro tvorbu, realizaci a evaluaci vzdělávacích programů. Tyto principy úzce navazují na požadavky současného kurikula pro předškolní, základní

¹ Paralelou v Slovenské republice jsou Rámcové učebné plány a vzdelávacie štandardy vzdelávania pre SR: https://www.minedu.sk/data/files/5645_rup_a_vs_vzdel_na_zisk_nsv_21122015.pdf (8.9.2017)

a střední vzdělávání vycházejí ze současných požadavků na vzdělávání v oblasti umění a kultury a tím také v oblasti zachovávání kulturních hodnot. Dále korespondují se současnými požadavky na galerijní a muzejní provoz, reflektují poslání a specifika těchto kulturních institucí, reflektují vybraná kurátorská pojetí a transformují je do vzdělávacích obsahů (učiva).

Princip první — diskursivní model edukačních programů

Pojem diskurs, který je ústředním konceptem našich edukačních modelů, je v úzkém vztahu k charakteristice kultury a umění, jak jsme je popsali výše. Odkazuje také ke konstruktivistickým pedagogickým přístupům, které se opírají o koncept diskursivní výstavby poznání a zdůrazňují význam zprostředkujících kulturních vlivů. Rozumíme jím nejen rozpravu nebo promluvu, ale také symbolický řád a režim, který usměrňuje a určuje, jakými způsoby je interpretován a reprezentován — v nejširším slova smyslu — svět. Pedagogický konstruktivismus, implicitně uplatňovaný v galerijní/muzejní pedagogice, se přiklání k teorii diskursivní výstavby poznání. V jejím základu stojí myšlenka, že diskurs je sociální akcí a prostřednictvím určitých pravidel a mediačních kulturních elementů (jazyk, řeč, vizuální zobrazení a multimediální reprezentace, atd.) vytváří významy a socio—kulturní praxi. Diskurs je tedy historicky a sociálně proměnlivé pole „výpovědí“, které jsou vždy vázány na pole „užití“. Pro galerijní a muzejní pedagogiku, rovněž tak pro výtvarnou výchovu jako školní předmět má koncept **diskursivního pole výpovědí** význam zásadní, neboť A) **umožňuje rovnocenně zahrnout výpovědi dětí, žáků, studentů**, a to i výtvarné, neverbální, kterým normálně nebývá ve škole věnována zvláštní pozornost, tak B) koncept **výpovědi jako obsahové domény**, z níž pedagogové vycházejí při výběru mediačních přístupů v podobě výběru prvků a didaktických postupů pro tvorbu edukačních programů.

Témata, či soubory idejí a formy vědění vytvářejí za určitých podmínek a v určitých pravidelnostech takzvané diskursivní formace: diskursy tak můžeme chápat jako **specializovaná pole disciplín**, rozvíjených specializovanými institucemi (muzea, galerie, katalogy, výstavy, programy studia, vzdělávací a přednášková činnost, učebnice, specializované kanály a webové komunikační platformy, atd.).

Toto pojetí, jako základní strukturní prvek, se snažíme konkretizovat v edukačních programech k výstavám. Proto se diskursivní model edukace opírá nejen o **reflektovanou praxi a tvorbu**, ale i o **analýzu historických a socio—kulturních vlivů** na generování významu a použití artefaktu v praxi. Diskursivní model edukačního programu by tedy měl mít vždy reflektivní rovinu v úrovni otázek, otevření dialogu (spontánní pre—konceptualizace) a prostoru pro objevování vazeb a odkazů k dalším „kulturním“ textům. Strukturní propojení a vztahy mezi vizuálními, verbálními, zvukovými a dalšími artefakty či „texty“ je zde podmínkou utváření významu, dokonce i na vysoce subjektivní úrovni. Učení probíhá v kontextu a v prostoru mezi „viděným“ a komentovaným. Učení probíhá tedy i jako

intersubjektivní, zažívaná zkušenost a její zprostředkovaná interpretace, v kontextových vazbách na kulturu a sociální situace.

Proto i objektové učení v tzv. aktivních zónách výstavy, které někdy svádí k hrám a zážitkovému okouzlení, má v diskursivním modelu učení vždy **reflexivní složku, směřující k metareflexi**. Dosáhnout úrovně náhledů na vlastní postupy a strategie myšlení je sice náročné, ale možné (názorně viz odborná publikace Galerijní muzejní edukace I a II). Edukační programy obsahují několik vrstev materiálů, vztahujících se k výstavnímu projektu: jednak je to vlastní výstava samotná a odborný katalog, dále je to tištěný soubor vlastního edukačního programu, s nabídnutými tematizacemi a konceptualizacemi výstavy (konvolut strukturovaných pracovních listů s otázkami, různými druhy fragmentovaných výpovědí (tzv. hlasů kurátora, umělce, diváka, teoretika, dítěte, atd.) a pedagogickými doprovodnými informačními materiály. To vše představuje „sbírku“ **diskursivních vrstev**, které vytvářejí pedagogům nabídku a strategie komentářů a interpretací, z nichž mohou konstruovat (vystavět) specifický, autorský model vyučování jako dialogického a sdíleného díla. Multidisciplinární pole diskursu výtvarné výchovy a pedagogiky zahrnuje současné teorie umění a vizuality, estetika, dějin umění, ale také oblast filosofie, estetiky, religionistiky, etiky, teorií obrazu, multimédií, gender studies, matematiky, přírodních věd a podobně. Profesionální realizace edukačního programu v takto složitém poli není možná bez rovnocenné spolupráce mezi pedagogy školy i galerie/ muzea a bez znalosti kurátorského záměru (ať už je kurátor k přípravě edukace vstřícný, nebo si edukátor musí získat informace sám).

Připomínáme, že například i program pro děti předškolního věku může být — při dodržení nároků diskursivního modelu vzdělávání — velmi náročný, ačkoliv to přihlízející laici často ani nepostřehnou. Pedagogický a didaktický rozbor, evaluace a reflexe situace však vždy odhalí komplexnost a nároky přípravy.

Princip druhý — třístupňový časový model vzdělávacích programů

V současné době je v edukačních odděleních standardně připravován tzv. **jednostupňový model** edukačního programu. Jedná se o takový model, kdy si vyučující vybere vzdělávací program z nabídky galerie/muzea a na něj pak přivede své žáky. V lepším případě si vyučující vybírají takové programy, které korespondují s jejich aktuálními tematickými plány. Tento model je jak pro vyučující, tak pro edukační oddělení méně časově a kapacitně náročný. Z hlediska dlouhodobého a kontinuálního působení na účastníky programu je však méně účinný. V případě žáků mateřské školy se taková návštěva galerie a vzdělávacího programu stává epizodou, zábavným prvkem, na který budou děti rády vzpomínat, ale jen menší část z nich si odnese z takového programu specifické poznání a zkušenost. Obvykle si poznatky z jednostupňového modelu vzdělávacího programu odnášejí ti žáci, kteří například se svými rodiči galerie nebo muzea pravidelně navštěvují.

Dalším modelem edukačního programu je tzv. **model dvoustupňový**. Tento model propojuje galerijní/muzejní vzdělávací program s předcházející nebo

následující vyučovací jednotkou nebo blokem. Dvoustupňový model se objevuje například v těch galeriích a muzeích, kde vyučující a kurátoři vzdělávacích programů naváží profesně propracovanější vztah, založený na vzájemné komunikaci o obsazích a formách vzdělávacího programu. Dvoustupňový model se objevuje, když kurátoři edukace v nabídce programů alespoň naznačují možná pokračování a návaznosti na školní výuku, nebo pokud vyučující chápe vzdělávací program jako možnou počáteční (motivační) nebo završující (reflexivní, zpětnovazební) součást své výuky. Jak ze strany kurátora vzdělávacích programů, tak ze strany vyučujících vyžaduje tento model a) aktivnější přístup ke vzdělávacímu procesu a galerijnímu/muzejnímu provozu, b) hlubší znalost vztahu vzdělávacího programu a školní výuky a c) hlubší znalost vzdělávacího obsahu a jeho kontextů. Všechny tyto body považujeme za znak a měřítko profesní kompetence jak kurátora edukačních programů, tak vyučujících ze škol.

Třístupňový model se objevuje v současné galerijní a muzejní edukaci stále častěji. Jedná se o promyšlenou vazbu mezi školní výukou a galerijním/muzejním edukačním programem, která má minimálně tři fáze.

První fáze: vyučující nebo pedagog z galerie/muzea připravuje **ve školní výuce** žáky na návštěvu galerie/ muzea.

Tuto fázi můžeme nazvat přípravnou, seznamovací, nebo motivační. Před ní je třeba, aby školní pedagog výstavu v galerii/muzeu osobně navštívil a informoval se o galerii/muzeu, jejich poslání, funkcích, charakteru výstavy, seznámil se s galerijním/muzejním pedagogem, zjistil, jaká je úloha kustosů a dalších pracovníků instituce, kteří se mohou v době vyučování v instituci pohybovat, atp. Během první fáze, která může mít různou hodinovou dotaci, je vhodné se zabývat dispozitivem percepce uměleckého díla a dispozitivem vyučování — také žáci se informují, kde se má vyučování odehrávat, např. diskutují o pravidlech návštěvy v galerii/muzeu, o typech galerií a muzeí, jejich poslání apod.

V této fázi je třeba také posuzovat vzdělávací obsah galerijního/muzejního programu — to znamená pracovat s žákovskými prekoncepty; testovat úroveň žákovských znalostí, zkušeností, dovedností a postojů žáků ve vztahu k obsahu programu. Na základě těchto zjištění je možné program upravit, aby lépe reagoval na vzdělávací potřeby účastníků.

Vyučovací metody: diskuse, výtvarná tvorba, reflexivní dialog

Druhá fáze: školní pedagog nebo pedagog z galerie/muzea vede **vzdělávací program v galerii/muzeu**.

V této tzv. prováděcí fázi se žáci a školní pedagog účastní vzdělávacího programu v galerii/muzeu. Zde se již operuje s žákovskými prekoncepty přímo ve vztahu k výstavě, k jednotlivým nebo vybraným exponátům a ve vztahu k dalším konceptům tematizovaným výstavou. Během vzdělávacího programu

doporučujeme tvorbu žákovského a učitelského portfolia, které může obsahovat poznámky k aktivnímu žákovskému bádání, záznamy a kresby pozorování, popisy, řešení problémů, kladení a zodpovídání otázek, vedení deníku procházky výstavou, mapování prohlídky výstavy, různých smyslových vjemů, a asociativních postřehů, fotografování děl i zajímavých situací učení a vyučování, práci s edukačními tištěnými materiály, atd.). V případě, že má galerie vlastní výtvarný ateliér nebo možnost výtvarných dílen, probíhá učení především na základě výtvarných reflexí a prostřednictvím žákovské tvorby buď v ateliéru/dílně nebo v aktivní zóně přímo ve výstavě.

Vyučovací metody: vedené a nevedené pozorování, diskuse, výtvarná tvorba, reflektivní dialog, reflektovaná tvorba — střídání verbálního komentáře s kresbou, fotografií a se záměrným a podrobným pozorováním/studováním artefaktů.

Třetí fáze: vyučující nebo pedagog z galerie/muzea **ve školní výuce navazuje na tematizované obsahy ze vzdělávacího programu**.

Třetí fáze úzce i volně navazuje na vzdělávací program z výstavy, který potencuje tvůrčí dimenze učení. Toto pedagogické rozvedení může mít různou hodinovou dotaci. Na podkladě analýz z výzkumu se ukazuje, že dlouhodobější a provázané rozvedené klíčových konceptů vzdělávacího programu má pro školní praxi řadu výhod a pro vzdělávání žáků je vhodnější. Je možné navázat tematickými nebo metodickými řadami, výtvarným projektem nebo mezipředmětovou projektovou výukou.

Navazující výuka ve škole by měla být postavena zejména na výtvarné reflexi, tedy na aktivní tvorbě žáků, ve vazbě na konceptualizaci a re—konceptualizaci vzdělávacího obsahu galerijního/muzejního programu. Důraz je vhodné klást na specifické výtvarné koncepty. Celkově doporučujeme zaměřit pozornost především na emocionální složky každého poznávacího procesu a pracovat s nimi jako se základními prvky výstavby dialogu a dětské autorské tvorby.

Klíčové jsou operace s žákovskými prekoncepty, které vyvstaly v reflexi vzdělávacího programu, komparace žákovských prekonceptů v reflektivním dialogu, snaha o formulování změn ve zkušenosti žáka, v posunech ve struktuře poznatků a jejich shrnutí. To se týká také interpretace uměleckých děl. Z hlediska sémiotického není význam a smysl výtvarného díla realizován, pokud nedojde k reflexi jeho tvorby nebo působení na druhé. I tak se bude význam díla proměňovat a bude pokaždé jinak vnímán. Proto pokračujeme s doplňováním žákovského portfolia.

Vyučovací metody: výtvarná tvorba — výtvarné explorační, experimenty s výtvarnými a předvýtvarnými materiály, činnosti aktivující smyslové vnímání, projektové vyučování, metodické a tematické řady.

Rozvrhnout a realizovat edukaci ve třech fázích je velmi žádoucí — kulturní (výtvarné) vzdělávání je procesem „pomalého myšlení“ a je vázáno na osobnostní

zrání žáků a na systematizovanou výstavbu poznatků v oblasti percepce, interpretace a individuálního rozvedení témat, která se vynořují při vyučování a učení v galerii nebo muzeu. „Instantní“ získání znalosti bez zkušenosti s vlastním hledáním a prožíváním není dobrou cestou. Jinak se z návštěvy v muzeu/galerii stane pouhá zábava bez vnitřního smyslu, něco jako „víkendová procházka po nákupním centru“.

Úskalím třístupňového modelu jsou časové a kapacitní možnosti vyučujících ze škol a kurátorů/pedagogů vzdělávacích programů. Třístupňový model vyžaduje aktivní a angažovaný přístup obou profesí. Klade také vysoké nároky na odbornost a sociální komunikaci. Domníváme se však, že se nejedná o překážky, ale relevantní nároky kladené současnou pedagogickou praxí a kulturním a uměleckým provozem.

Princip třetí — propojení různých složek výtvarného umění a dalších uměleckých forem

Další princip, který považujeme za standard a ukazatel kvality galerijních a edukačních programů, je propojení různých složek výtvarného umění a dalších forem umělecké, designérské a uměleckořemeslné tvorby a s nimi spojených kulturních kontextů v edukační mezipředmětový celek s reflektivní (edukativní) složkou.

Podle našich předchozích zkušeností a podle stávajícího stavu poznání potřeb učitelů, žáků a studentů výtvarných oborů, specificky zaměřených na galerijní a muzejní edukaci, je zřetelné, že umělecké dílo je možné poznávat pouze v kontextech. Domníváme se, že edukační programy, zprostředkující prožitek uměleckého díla, musí být **komplexními celky**: učitelé a žáci, rovněž tak i studenti učitelských výtvarných, hudebních oborů, **zacházejí s multimediálními interaktivními podklady, pracují s hudebními ukázkami, s vizuálním jazykem artefaktů, rukopisem umělce a dobovým kulturním kontextem. Umění je rozvinutým systémem výtvarných, hudebních a jiných znaků, zprostředkovávajících naši výpověď o světě.** Pojetí výtvarného umění jako **provázané znakové struktury** je inspirací pro výtvarnou výchovu i galerijní a muzejní edukaci, které jsou založeny na komunikaci a kreativě sociální povahy.

Obecné zásady galerijní/muzejní edukace

Obecné zásady lze charakterizovat ve třech strukturovaných částech:

Podmínky pro tvorbu a realizaci vzdělávacího programu

Edukační materiály pro školy

Reflexe a evaluace vzdělávacího programu

Podmínky pro tvorbu a realizaci vzdělávacího programu

Pro přípravu a realizaci vzdělávacího programu je třeba vytvořit níže uvedené podmínky. Některé z nich jsou oběma partnerům (škola a galerie/muzeum) společné.

Červeně označené body jsou společné jak galerijním/muzejním pedagogům, tak pedagogům ze školy.

Podmínky ze strany galerijního/muzejního pedagoga:

- orientuje se v problematice současného kulturního vzdělávání s ohledem na specifiku instituce, ve které pracuje;
- orientuje se v současných požadavcích na školní výuku (RVP, kompetence, očekávané výstupy, učivo příslušných předmětů);
- formuluje a školám v časovém předstihu avizuje dramaturgii výstav a k nim zamýšleným vzdělávacím programům;
- aktivně pracuje s databází škol (průběžně ji tvoří a aktualizuje, pravidelně nabízí širšímu okruhu škol, vytváří stálé a spolupracující skupiny učitelů z konkrétních škol);
- pravidelně organizuje setkávání s konkrétními učiteli (odborné semináře, komentované prohlídky, výtvarné dílny, přednášky);
- formuluje svou roli ve vzdělávacím programu (dohoda mezi školním a galerijním/muzejním pedagogem — rozdělení rolí, kolaborativní přístup — střídání, principy nezasahování);
- vybírá vhodné vzdělávací obsahy (koncepty) z výstavy a formuluje jejich kontexty a transformuje je do strukturovaných příprav, pracovních listů a informačních materiálů pro učitele, do zadání výtvarných úkolů a problémů v aktivních zónách ve výstavě a v ateliérech;
- organizuje pravidelnou komunikaci mezi edukačním oddělením galerie/muzea a konkrétními vyučujícími ze škol;
- zajišťuje vhodný prostor a atmosféru pro realizaci vzdělávacího programu (synchronizace s ostatními aktivitami galerie/muzea);
- seznámí další pracovníky galerie/muzea (např. kustody) s nároky na realizaci vzdělávacího programu;
- na webových stránkách galerie/muzea včas uveřejňuje konkrétní nabídku vzdělávacích programů (např.: on—line inzerování vzdělávacích programů), a to pokud možno do úrovně pracovních materiálů v PDF určených ke stažení;
- organizuje a účastní se setkávání školního a galerijního/muzejního pedagoga před programem i po něm, s možností vzájemné zpětné vazby, publikace výsledků programu;
- na webových stránkách obou institucí, možnost vzájemného inspiračního ovlivňování.

Podmínky ze strany školního pedagoga:

- orientuje se v současných požadavcích na školní výuku (RVP, kompetence, očekávané výstupy, učivo příslušných předmětů);
- orientuje se v aktuálních typech galerií a muzeí a jejich nabídce vzdělávání;
- vybírá vhodné výstavy pro cílovou skupinu žáků;
- navštěvuje výstavy před realizací vzdělávacího programu, účastní se komentovaných prohlídek a jiných doprovodných vzdělávacích programů instituce;
- studuje dostupné odborné texty a edukační materiály k výstavě;
- účastní se pravidelně setkávání s galerijním/muzejním pedagogem (odborných seminářů, komentovaných prohlídek, výtvarných dílen, přednášek);
- formuluje svou roli ve vzdělávacím programu (dohoda mezi školním a galerijním/muzejním pedagogem — rozdělení rolí, kolaborativní přístup — střídání, principy nezasahování);
- vybírá vhodné vzdělávací obsahy (koncepty) z výstavy a formuluje jejich kontexty a transformuje je do strukturovaných příprav, pracovních listů a informačních materiálů pro žáky, do zadání výtvarných úkolů a problémů realizovatelných v aktivních zónách ve výstavě a v ateliérech, ale také v následné výuce ve škole;
- pravidelně komunikuje s edukačním oddělením galerie/muzea;
- připravuje žáky na návštěvu výstavy a realizaci vzdělávacího programu (seznámení žáků s galerií/muzeem a pravidly chování v těchto institucích, včasná komunikace s rodiči, zajištění pedagogického doprovodu);
- zváží dostatečnou časovou dotaci pro návštěvu galerie/muzea a pro následnou výuku ve škole (výtvarný projekt, apod.);
- organizuje a účastní se setkávání školního a galerijního/muzejního pedagoga před programem i po něm, s možnostmi vzájemné zpětné vazby, publikace výsledků programu na webových stránkách obou institucí, možnost vzájemného inspiračního ovlivňování.

Edukační materiály pro školy

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

Typy edukačních materiálů a přístupů:

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

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

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

a odborné literatury (katalogů, pedagogických, filosofických a teoretických textů k výstavě a programu, seznamy doporučené literatury, atp.). Knihovna v galerii/muzeu přímo v edukačním oddělení představuje dobrý základ pro odbornou a metodickou knihovnu pro různé stupně škol, a pro učitele různých předmětů, nejen výtvarné výchovy.

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

Reflexe a evaluace vzdělávacího programu

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

Reflexe:

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

Evaluace:

- podobně jako reflexe má i evaluace řadu podob: hodnotící, popisná, individuální, skupinová, verbální (písemná, mluvená), klasifikační, normativní, kontextová a další (odborné literatury na toto téma je dostatek);
- pro evaluaci je třeba formulovat jasná evaluační kritéria (hodnoty);
- kritéria by měla být relevantní ke vzdělávacímu obsahu programu;
- kritéria evaluace se musí vztahovat k cílům a výstupům vzdělávacího programu;
- kritéria pro evaluaci vzdělávacího programu si vytváří galerijní/muzejní pedagog, doporučujeme je tvořit společně se školním pedagogem, který se vzdělávacího programu zúčastní se svými žáky;

- kritéria pro evaluaci vzdělávacího programu je možné vytvořit také společně s účastníky vzdělávacího programu;
- v evaluaci můžeme hodnotit vzdělávací program jako celek, nebo jen některé jeho části;
- mezi evaluační kritéria vzdělávacího programu můžeme řadit: výběr a konceptualizaci vzdělávacího obsahu, logiku a provázanost jednotlivých částí programu, smysluplnost výtvarných úloh a problémů ve vazbě na vzdělávací obsah programu, vazbu mezi obsahy výstavy/artefaktů a širších kontextů, promyšlenost vazby na jiné umělecké obory, vazbu mezi kurikulárními dokumenty a vzdělávacím programem v galerii/muzeu.

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

- archivace;
- propagace vzdělávacích programů a činností galerie, muzea nebo školy směrem k širší veřejnosti;
- podklad pro reflexi a zpětnou vazbu;
- podklad pro evaluaci vzdělávacího programu a následné revize a úpravy programu;
- podklad pro evaluaci práce kurátora vzdělávacího programu a lektorů;
- prostředek komunikace mezi galerií, muzeem, školou a účastníky.

Použitá literatura

- Bláha, Jaroslav, *Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas I/1*, Praha: Togga, 2012.
 Bláha, Jaroslav, *Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas I/2*, Praha: Togga, 2013.
 Fulková, Marie, *Diskurs umění a vzdělávání*, Praha Jinočany: Nakladatelství H&H, 2008.
 Fulková, Marie / Hajdušková, Lucie / Sehnalíková, Vladimíra, *Muzejní a galerijní edukace 1. Vlastní cestou k umění. Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového muzea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, a Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2012.
 Fulková, Marie / Hajdušková, Lucie / Sehnalíková, Vladimíra / Kitzbergerová, Leonora, *Muzejní a galerijní edukace 2. Učení z umění. Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového muzea v Praze a Galerie Rudolfinum 2012 a 2013*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta a Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2013.
 Kitzbergerová, Leonora, *Mezi obrazy a skutečností. Výtvarná výchova na čtyřletém gymnáziu a RVP GV*, Disertační práce. Praha: Pedf UK v Praze, 2007.
 Štech, Stanislav, Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. in: Brabcová, Alexandra (ed.), *Brána muzea otevřená. Přívodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Praha: Open Society Fund, 2003, s. 66—85.
The Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education, UNESCO's Second World Conference on Arts Education, Seoul, the Republic of Korea, 25—28 May 2010. <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation> (15. 6. 2017)
<http://www.image-identity.eu> (10. 6. 2017)
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf (15. 9. 2017)

Metodika I

Metodika realizace vzdělávacího galerijního / muzejního programu pro předškolní vzdělávání

1. Receptivní profil — návštěvník muzea/galerie — základní charakteristiky

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

Profil můžeme charakterizovat v **pěti úrovních aktivního přijímání podnětů a jejich kognitivního, emočního a tvůrčího uchopování a zpracovávání**. Tyto děje probíhají v symbolickém prostoru dané kultury, specificky domény učení a vyučování, domény umění a designu (uměleckého řemesla) a jejich institucionálního zázemí (muzeum, galerie, škola), včetně příslušných aktérů. Týkají se tedy ve všech ohledech především komunikace a interpretace (aktérů, jevů, dějů, kulturních artefaktů a jejich užití) a tvorby významů v prostoru dané domény. Tyto úrovně nelze chápat hierarchicky, ale jako dynamické, komplexní a vzájemně propojené děje, v nichž se nacházejí všichni zúčastnění (žáci, pedagogové a kurátoři galerijní/muzejní edukace). Jedná se o pět úrovní:

Přijetí

Přijetí chápeme jako získání poznatku a jeho zapamatování, doprovázené osobními modifikacemi. Přijetí je relativně nejméně tvůrčí úroveň receptivního profilu. Jeho nejvyšší kvalitou je správnost a úplnost osvojení daného poznatku, včetně jeho kontextů.

Dokončení

V dokončení, kromě prosté reprodukce znalosti, hraje důležitou roli preference, subjektivní volba, projevy libosti a nelibosti, ale také schopnost tuto volbu zdůvodnit a asociativně spojit významy artefaktu s blízkou socio—kulturní zkušeností (s významy dalších artefaktů, např. i z populární kultury, s reakcí na podněty z jiných kultur, se zkušeností s jinými uměleckými druhy, jazyky umění).

Rozvedení

Předpokládá porozumění tomu, jak je určitý jev (či kulturní artefakt) konstruován. Rozvedení obohacuje získané poznání o formulaci dalších významů a vytváří transformovaný artefakt — ve smyslu jeho jednoduché reprezentace či vyjádření situace setkání s ním, a to s vyšším osobním podílem tvorby. Takový záznam překonává daný stav věci a hledá v ní nové kvality v rovině zdůvodňování osobních postojů ve vztahu k širšímu společenskému okruhu.

Parafráze

V parafrázi stoupá podíl tvorby, která vyžaduje analýzu prvků a jejich vnitřních vztahů ve struktuře artefaktu, výběr určitých konceptů (významových uzlů) ve vztahu ke kulturnímu kontextu. V úrovni kognitivních operací jde o abstrahování, transformaci a stylizaci materiálů, výrazových prvků, spojování fragmentů artefaktu do nových celků a významových struktur. V zásadě jde o vytváření nové struktury nad rámec původního podnětu.

Inspirace

Inspirace je chápána jako tvorba nového artefaktu, která byla podnícena receptivní zkušeností z výstavy, z edukačního programu a předchozí kulturní zkušeností. Podíl tvůrčí invence a emočního zaujetí je zde největší — původní podněty slouží jako katalyzátor samotného tvůrčího procesu. V této fázi předpokládáme schopnost analýzy inspiračního podnětu, schopnost syntézy poznatků do nového artefaktu (rozpoznání a využití vnitřních strukturálních vztahů mezi všemi prvky podnětů a nově vznikajícího díla, tvůrčí využití určitých konceptů a významových potencialit ve vztahu ke kulturnímu kontextu a sdělnosti nového artefaktu) a reflexe tvůrčího procesu vlastní tvorby.

Receptivní profil byl vytvořen na základě modifikace výzkumných zjištění (viz literatura, autoři Hazuková, Fulková-Tipton, Slavík et al.) a terénního sběru dat během práce studentek KVV PedF UK v Praze s dětmi z MŠ Libkovská, Praha 10 — Hostivař a je součástí případové studie Metodiky I, vztahující se k edukačnímu programu Radovy radovanky (Výstava P. Rada. Paráda! UPM, 2011).

2. Případová studie Keramický příběh — kazuistika z mateřské školy k výstavě P. Rada! Paráda!

Autorky reflexivních bilancí, které jsou podkladem pro tuto kazuistiku: Marie Fulková, Vladimíra Sehnalíková, Adéla Fedorová, Edita Macibobová, Ludmila Koulová, Jana Kerhartová, Dana Rovenská, Zdeňka Špidlová, Karolína Kroblová, Petra Peřtová, Helena Milerová a další studentky učitelství VV.

Radovy radovánky, edukační program k výstavě P. Rada! Paráda!

Pravoslav Rada — keramické dílo.

Autorky edukace: Vladimíra Sehnalíková, UPM v Praze, Marie Fulková, KVV PedF UK v Praze

Kurátorka výstavy: Dita Hálová

Odborná spolupráce edukačního programu: Dita Hálová a Milan Hlaveš

Grafické řešení edukačního programu: Tereza Hejmová, Jan Matoušek

Architektonické řešení výstavy: Vítek Šimek a Štěpán Řehoř

Návštěvníci: Děti z mateřské školy Libkovská, Praha 10 — Hostivař,

jejich vyučující, skupina studentek učitelství VV z katedry výtvarné výchovy PedF UK v Praze, autorky edukativního programu a fotografa.

Rodinné aktivity po výstavě zpracovala maminka s dcerami v předškolním věku.

Úvod

Celoživotní dílo proslulého keramika Pravoslava Rady a jeho pojetí keramické tvorby jako hry, humoru a poznávání se přímo nabízelo k vytvoření edukačního programu pro děti předškolního věku a k vytvoření tzv. aktivních zón ve výstavě, v nichž by se diváci bez rozdílu věku zapojili do atypického způsobu vnímání artefaktu: UPM cílevědomě nabízí možnosti prozkoumávání haptických kvalit exponátů, které jsou jinak „nedotknutelné“ nebo vytváří podmínky k multimodální percepci (vnímání několika smyslovými vstupy zároveň), přičemž se způsoby vnímání propojují a integrují v nové, překvapivé celky (zvuk, hudba, hmat, vizuální nebo multimediální prvky). Aktivní zóna vzniká vždy ve spolupráci s architekty a kurátory a je určena k prozkoumávání možností 1) diváka, jeho odvahy a nekonvenčního myšlení, ale také odvahy k novým emocionálním a zážitkovým aktivitám (muzeum „jinak“), ale také k prozkoumávání možností 2) exponátu samotného a objevení jeho zjevných i skrytých funkcí a významů.

O programu

Program pro školy na objednávku byl určen žákům mateřských škol a žákům 1. stupně základních škol a vycházel z principů objektového učení: objektem je myšlen kulturní artefakt (viz Slovník vybraných odborných pojmů) a jeho možnosti přenosu kultury v procesu akulturace a možnosti učení prostřednictvím manipulace, interpretace a zkoumání jeho funkcí v kultuře. Cílem programu bylo seznámit žáky s vystavenými exponáty, s pojmy tvar a dekor, prostor a plocha, a se základní zkušeností s keramickou tvorbou, s objevováním a stylizací tvaru a jeho vztahu k ploše a kompozici, a zároveň nenásilně s funkčními pojmy z oblasti keramiky. Keramická tvorba je od pravěku jednou z tvůrčích aktivit umělecké tvorby člověka, a je také oborem, v němž čeští umělci dosáhli mistrovství a mezinárodního uznání. Keramika jako umělecká disciplína a zároveň jako populárně přístupná tvorba je tradiční součástí naší staré i novodobé kultury. Učitelky, které doprovázely děti, mohly porovnávat svoje zkušenosti se školní keramikou se špičkovou produkcí umělce.

Ve výstavním sále

Děti si prohlédly vstupní prostory muzea, a jak se dalo čekat, hned je zaujal muzejní obchod s katalogy, šperky a sklem. Těšily se, co bude dál, až si uloží věci do šatny. Hned po vstupu do výstavního sálu je studentka Petra, která se jich ujala, posadila na oranžové polštářky. Ty byly seřazeny do kruhu, aby na sebe všechny děti viděly a aby mohla Petra obhlédnout celou skupinu. Takové prostorové uspořádání je na začátku výuky důležité — děti se seznámí s novou osobou, obhlédnou nový prostor, v němž se budou pohybovat, někdy dostávají cedulky nebo nálepky „návštěvníka“ s křestním jménem, aby je mohla konkrétně při rozhovoru nová paní „muzejní učitelka“ oslovovat; vytvoří se tím důvěrný vztah a upevní se autorita nové osoby.

Prostor vytvořený oranžovými polštářky představuje ve výstavě místo k zastavení, dialogu a diskuzi, ke kladení otázek, k výkladu, ale je to také prostředek ke strukturování vzdělávacího programu. Je to prostor vhodný k rozhovoru o instituci, ve které se děti nacházejí a její funkci, o výstavě, seznámení se základními pojmy a tím k utváření „funkčního slovníku“ a pojmové struktury nového vzdělávacího obsahu. Zároveň se jednalo o klidovou zónu, zónu pro soustředění a reflexi, která je dnes dětem známá také ze školy.

Dalším aktivizujícím prvkem byla digitální hra s tvary, které byl vizuálně inspirované výtvarným jazykem Pravoslava Rady, která umožňovala vytváření vlastních virtuálních objektů. (Ve výstavě bylo povoleno fotografování, takže si návštěvníci fotografie svých objektů mohli odnést domů např. jako tapetu na mobilním telefonu).

Aktivní zóny

K významným prvkům, které oživovaly prostor výstavy, patřil především jeden z exponátů, a to Hlava pro hotel Hilton z roku 1995, který byl určen k dotýkání. Hned vedle bylo na podlaze umístěné velké pexeso s obrázky vybraných exponátů, které bylo možno, kromě klasického skládání, využít i k hledání a přiřazování jednotlivých políček k existujícím exponátům. Klasickou variantu papírového pexesa nabízelo muzeum k zakoupení.

Součástí expozice byla i projekce animovaných filmů Pravoslava Rady: Alarm v režii Antonína Horáka z roku 1962, Jak ulovit mamuta v režii Ludvíka Kadlečka z roku 1982 a Myši kočičiny v režii Ludvíka Kadlečka z roku 1987. Ve výstavě byly školním skupinám k dispozici polštářky na sezení. (Tradičně nabízený cyklus komentovaných prohlídek s kurátorkou výstavy není sice pro naši kazuistiku podstatný, ale byl součástí souboru kontextových informací také pro pedagogy.)

Prostor výstavy

Děti dostaly možnost „prozkoumat“, co je ve výstavě a jak se mohou pohybovat v prostorách výstavy podle svého zájmu. Děti se rozběhly do výstavy, jako by vběhly na hřiště; studentky — průvodkyně měly za úkol skupiny dětí sledovat

a měly co dělat, aby je uhlídaly. Architektonické řešení výstavy, které metaforicky členilo prostor na „policový systém“, ve kterém se suší keramické výrobky, a který byl navíc rozdělený diagonálně a do dvou pater, připadalo dětem vrcholně lákavé jako závodní dráha, prolézačka a probíhačka. Dunění dřevěné, kobercem potažené podlahy se prostě nedalo odolat. Od polic se vrhaly rovnou k pexesu a hned hledaly, jak jdou obrázky k sobě do dvojic a jak odpovídají vystaveným objektům. Běh výstavou a prozkoumávání prostoru dělal starost paním učitelkám, které děti napomínaly: „Nelítejte!“ Ale jak odolat, když výstava svádí k běhání po „závodní dráze“? Trasa, kterou kluci vynalezli, je ve tvaru osmičky. V běhu se dala stihnout spousta věcí: hledat tvary z pexesa, hledat opakující se dekory a tvary artefaktů, hledat podobnosti s věcmi, které mají děti doma i ve školce, hledat i schované kamarády.

Zatím dvě holčičky objevily v desce police několik otvorů — hned se do nich dívaly, a když se nic nedělo, volaly do nich. Stane se něco? Ne, ale to nevádí! Objevily nový objekt zájmu: pruhovaného panáka s bambulí na hlavě a s velkýma ušima. Kdo je to? Hned si ho prohlížely, hladily jeho povrch a se studentkou zkoušely pojmenovat jeho části. Velká skupina dětí se nemohla odtrhnout od digitální hry — panáky mohly rozložit a složit, jejich části přemísťovat a komponovat vždy v něco nového.

Velká skupina dětí se nakonec zastavila u filmů. „Protože se nenudily, naštětí neobjevily schody nahoru“, komentovaly situaci studentky. Když se tam pak vypravily, byly to už zase hodné a rozumné děti, které si hezky povídaly o svých zvířátkách, kočičkách a pejscích, o Hello Kitty a také o Radově Andělu s mečem, o kterém si nejdříve myslely, že to může být zloděj, když má nůž... a nebo netopýr, když má křídla... (upravený přepis rozhovoru najdete v kapitole Rada v knize Galerijní a muzejní edukace I). Paní učitelky nám řekly, že to, co vidí děti ve výstavě, nespojovaly s keramikou, jak ji znají ze školky. „Asi si myslí, že nic takhle krásného nedělají“. Proto jsme byly také zvědavé, jak bude probíhat keramická tvorba v zahradě.

Příprava dětí a učitelů v mateřské škole

Děti byly v budově UPM poprvé, ačkoliv jim škola, ve spolupráci s rodiči, pravidelně umožňuje setkávání s uměleckými díly na výstavách. Jedna z vyučujících si stěžovala, že minulá návštěva v nejmenované galerii nepřinesla dobré zkušenosti: nebyl pro ně připravený specializovaný program ani komentář, děti se nudily a výstava zůstala pro ně významově uzavřená. Doufaly jsme, jako autorky programu, že tentokrát to bude jiné. Před výstavou se děti ve školce trochu připravovaly — hovořily o zvířátkách, která mají doma a také o domě, kterému se říká muzeum. Z hlediska pedagogického konstruktivismu se tato fáze týkala tzv. blízké zkušenosti a prekonceptů (dětských představ o věci, problému, jevu nebo pojmu, s nimiž děti vstupují do procesu vzdělávání). Také předchozí zkušenosti

z práce s hlínou a keramikou byly dobrým východiskem a dalo se předpokládat, že na těchto základech lze úspěšně postavit realizaci programu.

Principy edukace a dopis vyučujícím

Vyučující měly k dispozici předem edukační pracovní listy, modré pexeso a vysvětlení didaktických principů, o které se program opíral. Napsaly jsme vyučujícím jednoduché vysvětlení: „V pracovních listech děti nepodceňujeme a nesoustředíme se jen na vnější, radostnou a zdánlivě jednoduchou podobu Radovy keramiky.“

Některé principy zde vysvětlíme:

Listy se věnují rozvoji vizuální gramotnosti

Grafici Tereza Hejmová a Jan Matoušek vytvořili netradiční popisky exponátů: siluety, které označují jednotlivé artefakty a diváci je mohou používat jako navigaci. Také v listech jsou „navigační a vyhledávací“ úkoly, které vedou k zapamatování tvaru, jeho spojení s reálným objektem a k pochopení výtvarné stylizace. To je v dnešní době „fotografického realismu“ důležitá činnost, která vede ke změně konvenčního myšlení.

Kognitivní činnosti, humor

Spojení vizuálního vjemu s úkolem, který požaduje „objevení a vytvoření“ humorového významu, je složitou poznávací činností. Spojuje se zde vizuální vnímání a slovní nebo kresebný komentář, který znovuvytvoří individuální význam. Ve skupině si pak děti svoje „objevy“ humoru sdělují a dále vyměňují svoje výtvarné reakce. Zdánlivě těžký požadavek — ale děti netřeba podceňovat. Jsme vždy překvapeni, jaký smysl pro humor mají, kde všude ho objevují a jak rádi jej vytvářejí.

Ke kognitivní činnosti a schopnosti se vyjádřit symbolicky (kresbou) se váže i další stránka listů, stránka s Hlavonožcem. Je zde vytvořena didaktická vazba mezi dílem profesionála (vysoká míra tvarové stylizace) a dítěte. Děti ve věku kolem tří let vytvářejí kresby lidské figury ve formě tzv. hlavonožců. Kreslení je důležitou součástí socializace a enkulturace. Hlavonožci představují jeden z důležitých mezníků ve vývoji dítěte, schopnost vyvářet reprezentaci, metaforu a vlastní, jedinečný grafický typ. Tuto schopnost originálního vyjadřovacího jazyka děti brzo ztrácejí, a to pod vlivem konvenčních výtvarných úloh a pod silným vlivem „fotograficky realistických“ obrazů (reklama, televize, video, film, internet). Proto podporujeme různorodost „vizuálních“ jazyků stejně tak, jako podporujeme znalost jazyků verbálních. Obojí pozitivně ovlivňuje schopnost nekonvenčního myšlení.

Haptické činnosti

Ve výstavě najdete keramický objekt, kterého se můžete dotýkat, hladit ho, prozkoumávat. Z kognitivního hlediska jde o rozvoj vnitropsychického kognitivního modelu jedince. Pojem prostoru, času, polohy, místa, prostoru, kvality (např. dole, nahoře, vzadu, vpředu, zde a tam, hladké, hrubé, studené, teplé, atd.) jsou tzv. bázevé koncepty, které nejsou přístupné jazykovému vyjádření, ale „existenciálnímu prožitku“

Vazba na blízkou zkušenost

Učení probíhá často odtržené od blízké, žité zkušenosti dítěte. Listy s Hodinami, Nádobím, Zvířaty a Dárkem umožňují pracovat se zážitky dětí z rodiny, s lidmi jim blízkými, s věcmi, které mají rády, se vzpomínkami na emocionálně významné události.

Tvorba, spolupráce

K nim patří i pohádky a lidé, kteří je dětem čtou. Zařadili jsme sem pohádku „Jak šlo vejce na vandr“. Děti si mohou vytvořit loutky pro papírové divadlo a s rodiči, prarodiči a kamarády si pohádku zahrát. Společná tvůrčí činnost a hra je jedinečnou možností, jak narušit pasivní stereotyp osamělé počítačové a televizní zábavy.

Výzva dospělým

Milí dospělí! Nenechávejte vše na dětech a učiňte experiment. Všechny činnosti a návrhy na aktivní uchopení výstavy si prosím vyzkoušejte také na sobě. Možná budete překvapeni.“

Varianty úrovní receptivního profilu:

Přijetí, dokončení, rozvedení, parafráze

Dílny v zahradě

Hlavním konceptem dílen v zahradě, jak je vymyslely studentky učitelství, bylo médium „hlína“. Zkušenostní a tvůrčí pojetí poznávání, porozumění a učení zde bylo hlavním principem. Přesto práci s materiálem předcházela jeden „rychlý úkol“, kresba tužkou a pastelkou na téma „co si pamatujete z výstavy“. Kresba je pro děti sice přirozené, ale přesto dost těžké médium. To se potvrdilo ve spontánních dětských povzdech typu „ach jo, já to moc neumím“, které bezprostředně po zadání následovaly, ale pár rychlých kreseb zvířátek přece jen vzniklo. Kresba nutí děti už v takto raném věku porovnávat všudypřítomný jazyk „technických obrazů“ a jejich „fotografický realismus“ jako dokonalé médium reprezentace s jejich dětským projevem. Můžeme však očekávat, že v tomto věku budou děti kreslit rády — pastelka je v naší kultuře běžným nástrojem vizuálního vyjádření. (Pastelky jsou v každé rodině, v každém předškolním zařízení a děti jsou za kresebnou dovednost oceňovány.) Přesto jsme chtěly zkusit tvorbu prostorovou, a to s uplatněním Radových stylistických možností a s inspirací v jeho geniálně jednoduchém tvarosloví.

Nevěděly jsme ale, zda budou Radovy stylizace překážkou anebo usnadněním tvorby. Výstava však byla jednoznačně katalyzátorem představivosti a tvořivosti. Tvary, reliéfy a povrchy, to byla hlavní tematizace a konceptualizace zadání k výtvarné činnosti. Ta byla zadána stejně jako kresba: „udělejte, co jste viděly na výstavě“. Z plátů hlíny vznikaly vykrajované tvary, do hlíny děti bez váhání vytlačovaly reliéfy a vymýšlely komplikované dekory a povrchová řešení. K vytvořeným tvarům souběžně hledaly kompoziční řešení, vyprávěly příběhy s absurdními a groteskními prvky, vymýšlely groteskní pojmenování pro své artefakty.

Učení se v interakci a ve spolupráci s „mistrem“, který názorně ukáže, když něco nejde. Byly připraveny pracovní stoly, pomůcky, bezpečné nářadí, materiály, dětské zástěrky a byla vytvořena možnost tvořit bez obav, že se někdo umaže, udělá chybu a nebože se něco nepovede. Atmosféra jistoty a uznání, možnost neustálého komentáře a vzájemného učení, možnosti „něco odkoukat“, aniž by byly děti nuceny k neustálé originalitě, je velmi důležitá. Děti si chtějí o tom, co dělají, povídat. Výtvarná činnost je procesuální, kolaborativní tvorbou artefaktů. Učení probíhá jako sociální, komunikativní činnost, jejíž význam je vytvářen v reflexivním dialogu. Zachování toho, co dítě udělalo, je nesmírně důležité, protože jeho práce se pak může stát částí většího celku a může být také důležitá i pro rodiče nebo kamarády.

Varianty úrovní receptivního profilu:

Rozvedení, parafráze, inspirace

Navazující aktivity ve školce

Po návratu z muzea studentky navštívily děti ve školce a s dětmi glazovaly usušené hliněné prvky, které vznikly v muzeu. Prvky pak byly vypáleny a ve školce se s nimi děti hrály. Stavěly z nich na podlaze stylizované figury, řešily jejich kompozici, přiřazovaly je k sobě do kontrastujících nebo korespondujících kompozic. Znovu se objevovaly bazové koncepty (viz výše: bod č. 5 Tvorba, spolupráce) a velmi složité operace s abstraktními a stylizovanými prvky výtvarné řeči. Z obecného hlediska nás výstava a edukační program v něčem poučily a o něčem přesvědčily: když se vyhneme pedagogickému klišé, že kresba je přirozený a nejsnazší způsob výtvarné výpovědi, a když dáme předškolnímu dítěti i sobě percepční zkušenost vázanou na celé tělo, dostaneme velmi překvapivé a tvůrčí řešení řady náročných a strukturovaných výtvarných výpovědí na pomezí stylizace a abstrakce, a to nám ukazuje na potenciality dětí, které nejsou školními systémy vzdělávání zdaleka využívány.

Další možnosti pokračování ve škole

Tištěné materiály edukačního programu obsahují řadu námětů, které je možné zpracovat do výtvarných a dalších aktivit při práci s dětmi v mateřské škole. Pracovní listy k výstavě Pravoslava Rady byly koncipovány tak, aby bylo možné identifikovat na každé dvoustraně určité náměty. Náměty z tohoto edukačního sešitu, lze řadit do tematických a metodických řad. Navrhujeme následující rozvedení těchto námětů ve výuce:

Humor, groteska

Pravoslav Rada byl představitelem české umělecké grotesky. Jeho dílo dobře koresponduje s dětským smyslem pro absurditu, poezii nesmyslu, humor postavený na metafoře a metonymii. Řada Radových děl vychází z propojování významů věcí, které z funkční struktury, vytvářející jednu „realitu“, přecházejí do „reality“ jiné a přebírají v ní také jiné funkce. Vznikají tak humorné, absurdní a groteskní

situace: např. klasická pohádka Jak šlo vejce na vandr je v Radově podání přehlíd-
kou groteskních figur s neobvyklými možnostmi výrazu.

Hraní divadla — z příběhů vytvořit dramatizaci

Radovy příběhy lidí, věcí a zvířat a jeho smysl pro humor a absurditu přímo vy-
bízí k tvorbě scénářů, kostýmů, rekvizit pro drobné divadelní etudy. Obyčejné
věci tak mohou vystupovat v různých rolích a mohou se stávat hlavními postavami
různých situací a příběhů ze života.

Pohádková a mytologická vyprávění

Vzhledem k tomu, že se v díle Pravoslava Rady často objevují náměty tzv. velkých
narrativů (biblické mýty, archetypální koncepty dobra a zla, bájná bytosti a jejich
vlastnosti a funkce v kulturních příbězích) je možné se jimi inspirovat. V současné
době se jejich fragmenty často objevují v reklamách a tzv. moderních pohádkách,
ale ve škole se nikdo nevěnuje původu a kulturnímu přenosu těchto prvků.

Další možnosti pokračování v rodině

Obrazová dokumentace ukazuje výsledky inspirace z pracovního sešitu, konkré-
tně z tématu pohádky Jak šlo vejce na vandr. Při takové činnosti je potřeba, aby ro-
diče byli obeznámeni s inspiračními zdroji (v tomto případě s tvorbou Pravoslava
Rady). V každém případě však doporučujeme, aby rodiče s dětmi vytvořili tvůrčí
tým a spolupodíleli se na výtvarných činnostech, vyprávění, hraní divadla, atd.
Máme zkušenost, že se do aktivit velmi často zapojují také senioři anebo další
členové rodiny.

3. Edukační program a didaktické a inspirační materiály pro učitele

Tištěný originální edukační program je v publikaci Galerijní a muzejní edukace I,
autorů Fulková, M. a kol., 2011.

Použitá literatura

- Brabcová, Alexandra (ed.), *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Náchod:
Nadace OSF, 2003.
- Brabcová, Alexandra / Pastorová, Markéta, *Manuál pro účastníky projektu Partnerství mezi muzeem
a školou jako nástroj obnovení ducha místního společenství*, Praha: UPM, 2006.
- Číhalová, Martina, Podmínky racionality. in: *Filosofický časopis* 2008/5, roč. 56, str. 921 — 930.
- Ferencová, Yvona, *Apozice obrazu*, Brno: Křepela, 2009.
- Fremlová, Vendula, On The Periphery Of Concern. in: Bezirksamt Neukölln von Berlin. Abteilung
Bildung, Schule, Kultur un Sport, Kulturstadt (ed.) *Le Grand Magasin. Artistic Research In To
The Cooperative Model*. Neu-Ulm, AG SPAK Bücher, 2010.
- Fulková, Marie / Tipton, Teresa, DNA as a Work of Art: Processes of Semiosis between Contemporary
Art and Biology. in: *The International Journal of Art & Design Education*, roč. 32, č. 1, 2013, s. 83—96.
- Fulková, Marie / Tipton, Teresa, Diversifying Discourse: The Influence of Visual Culture on
Children's Perception and Creation of Art. in: Faulkner, Dorothy / Coates, Elizabeth (eds.),
Exploring Children's Creative Narratives, Oxford — New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2011.
- Hazuková, Helena, *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*, Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe,
s.r.o., 2011.
- Horáček, Radek, *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Brno: Akademické nakladatelství CERM,
1998.
- Kesner, Ladislav, *Muzeum umění v digitální době. Vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*,
Praha: Národní galerie, 2000 a Praha: Argo, 2000.
- Kitzbergerová, Leonora, *Mezi obrazy a skutečností. Výtvarná výchova na čtyřletém gymnáziu a RVP GV*,
Disertační práce. Praha: PedF UK v Praze, 2007.
- Korecký, David (ed.), *Médium kurátor: Role kurátora v současném českém umění*, Praha: Agite/Fra, VŠUP
Praha, 2006/9.
- Průcha, Jan, *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*, Praha: Triton, 2011.
- Rada, Pravoslav, *Keramika*, Praha: Aventinum, 2007.
- Slavík, Jan / Lukavský, Jindřich / Dytrtová, Kateřina / Hajdušková, Lucie, Konceptová analýza
v učitelské reflexi tvořivé ex-presivní výuky. in: Sikorová, Zuzana / Malčík, Martin / Pavlica, Karel,
*Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků XVIII. ročníku celostátní
konference ČAPV, Ostrava 9. — 11. září 2009*, s. 485 — 494.
- Slavík, Jan / Dytrtová, Kateřina / Fulková, Marie, *Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské
reflexe*, Pedagogika, 2010, 60.
- Slavíková, Vladimíra / Hazuková, Helena / Slavík, Jan, *Výtvarné čarování. Artefletika pro předškoláky
a mladší školáky*, Praha: Albra, s.r.o.
- Svátková, Barbora, *Můžu tam mrknout: Podobnosti a rozdíly galerijní pedagogiky v Le Musée en Herbe
v Paříži a v prostředí galerií evropských měst*, Střih a zpracování, spolupráce Tomáš Rybníček. Brno:
Masarykova univerzita, 2008.
- Šobánková, Petra / Šobán, Marek, *Muzejní edukace (rozšířené interaktivní vydání)*. Olomouc: KVV,
PedF UPOL, 2012.
- Štech, Stanislav, Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. in: Brabcová,
Alexandra (ed.). *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Praha: Open
Society Fund, 2003, s. 66 — 85.

Citované programy

- Sehnalíková, Vladimíra / Fulková Marie, *Radovy radovánky (pracovní listy pro návštěvníky výstavy P. Rada!
Paráda!)*, Praha: Uměleckopřemyslové museum v Praze, 2011.

Metodika II

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

1. Receptivní profil — návštěvník muzea/galerie, I. a II. stupeň ZŠ, základní charakteristiky

Různé úrovně aktivního přijímání podnětů a jejich kognitivního, emočního a tvůrčího uchopování a zpracovávání se v receptivních profilech opakují. Celý profil je uvedený v Metodice I.

Receptivní profil žáků II. stupně ZŠ byl vytvořen na základě terénního sběru dat ve spolupráci s fakultní základní školou Univerzity Karlovy ZŠ Donovalská v Praze 4 a základní školou Na Líše v Praze 4 a během vzdělávacích programů k výstavě „Shirana Shahbazi: Takže znova“ v Galerii Rudolfinum v Praze (22. 3. 2012 — 3. 6. 2012). Na přípravě, realizaci programů a sběru dat se podílely vyučující z obou základních škol — Jindřiška Obermajerová, Ludmila Charvátová, Marcela Jordánová, Miluše Plechatá a Jana Jiroušková, a také výzkumná skupina studentů učitelství výtvarné výchovy z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Obecný receptivní profil byl vytvořen na základě modifikace výzkumných zjištění (viz literatura, autoři Hazuková, Fulková-Tipton, Slavík et al.) Vyučující, která se podílela na zpracování případové studie, ověřila rovněž některé úrovně receptivního profilu uvedeného v Metodice I.

2. Případová studie z II. stupně ZŠ — Prodloužená výstava — k výstavě Shirana Shahbazi: Takže znova

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

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

Odborná spolupráce: Fulková Marie; Kitzbergerová, Leonora

Kurátor výstavy: David Korecký

Grafický design: Johanka Ovčáčková

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

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

Úvod

Shirana Shahbazi je iránská fotografka žijící ve Švýcarsku, na výstavě v Galerii Rudolfinum představila osmnáct převážně velkoformátových fotografií, kde vedle sebe klade barevná a černobílá zátiší komponovaná z geometrických útvarů

nebo předmětů inspirovaných holandskými zátišími 17. století (květiny, různé typy přírodnin), a fotografie ze svých starších cyklů, především portréty a krajiny. Shahbazi expresivním, a přesto věcným způsobem vypráví jeden ze stěžejních příběhů umění: cestu obrazu od hyperrealistického napodobení skutečnosti ke geometrické abstrakci a nepředmětnosti.

Výstava a její vliv na galerijní edukaci — cesta a mapy

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

Pokud chápeme výstavu jako cestu, na které potkáváme různé obrazy, můžeme se u nich zastavit, ale už jen svým pohledem můžeme putovat dál, pak potřebujeme do takové výstavy mapu a deník, kam bychom své zážitky a obrazy, které jsme viděli a zažili, mohli zaznamenat.

Prodloužené putování — „prodloužení“ výstavy ve škole

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

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

dalších textů a obrazových materiálů, které mají galerie/muzea k dispozici, nebo je možné si je vyhledat například na internetu. Pro tuto variantu edukačního modelu je typické, že vyžaduje po učiteli mnohem větší aktivitu a samostatnou činnost v oblasti vyhledávání a komponování důležitých informací pro potřeby realizace výuky.

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

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

Obraz, slovo, popis, rekonstrukce

Přijetí

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

Rozvedení, parafráze

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

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

„Obrázek je naležato. Nejprve narýsujete obdélník ABCD o rozměrech 13,8 cm x 10 cm. Od bodu D naměříme 4,5 cm směrem k bodu C bod M. Z bodu M narýsujeme přímkou kolmo dolů. Vznikne nám další bod N. Nyní máme menší obdélník ANMD. Z bodu A směrem k bodu D naměříme 1,8 cm a uděláme bod O. Z bodu O vedeme přímkou, která svírá úhel 75 s úsečkou OD. Vznikne bod K. Pole OKMD vybarvíme tmavě žlutou barvou. Z bodu B směrem k bodu C vedeme úsečku 2,5 cm dlouhou. Vznikne bod X. Spojíme body X a K. Horní pole KXCM

vybarvíme černě a dolní ABXKO vybarvíme bíle. V bodě K nakreslíme sytě červené jablko. Vygumujeme úsečku KN. Jablko je mírně nakloněné na pravou stranu. Jablko je dlouhé asi 3,8 cm a široké 3,5 cm. Z jablka čouhá větvička dlouhá asi 4 cm. Z větvičky roste poměrně dost zelených listů, které zasahují do pravé strany, jen jeden list zasahuje do levé. Výsledný dojem obrázku je jablko v rohu.“

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

Rozvedení, parafráze, náznaky inspirace

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

Dílo, popis a rekonstrukce podle popisu

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

Titulek: Rekonstrukce obrazu podle popisu

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

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

K přesnému popisu obrazu jsou vrcholy obdélníku označeny písmeny A, B, C, D. Bod A je vrchol vlevo dole, je součástí modrého pole. Ostatní body v daném pořadí jsou umístěny v poli po směru hodinových ručiček, přičemž bod B je součástí červeného, bod C světle růžového a bod D žlutého pole. Modré pole končí 94 mm od bodu A, k bodu D v bodě A'. Červené pole končí 113 mm od bodu B, ve směru k bodu C v bodě B'. Spodní rozhraní mezi modrým a červeným polem je 106 mm od bodu A k bodu B a horní rozhraní mezi těmito poli je na spojnici bodů A' a B' 65 mm od bodu A'. Nad spojnicí A' a B' je pole žluté. Bod C je součástí světle růžového pole, které má tvar pravoúhlého trojúhelníku. Krátká odvěsna z bodu C k bodu B měří 32 mm,

dlouhá od bodu C k bodu D 115 mm. Spojením odvěšen přeponou získáme světle růžové pole. Pod přeponou trojúhelníku se nachází pole žluté. Obraz doplňuje rudá koule o poloměru 30 mm a tmavě modrá koule o poloměru 10 mm. Střed rudé koule tvoří bod, který určuje, že od bodu A k bodu D se naměří 110 mm a v daném bodě se sestrojí kolmice ke straně AD. Od bodu A k bodu B 57 mm a v daném bodě se sestrojí kolmice ke straně AB. Průsečík kolmic je středem koule o poloměru 30 mm. Střed tmavě modré koule se určí tak, že od bodu A k bodu B se naměří 105 mm a v daném bodě se sestrojí kolmice ke straně AB. Od bodu B k bodu C 63 mm se v daném bodě sestrojí kolmice ke straně BC. Průsečík kolmic určí střed koule o poloměru 10 mm. Celkový pocit z daného obrazu je velmi příznivý. Přes svoji barevnost a jednoduchost, při zvolených sytých barvách působí uklidňujícím dojmem.“

Barva, kompozice, abstraktní/realistická fotografie

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

Rozvedení, parafráze

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

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

3. Edukační program a didaktické a inspirační materiály pro učitele

Tištěný originální edukační program je v publikaci Galerijní a muzejní edukace I, autorů Fulková, M. a kol., 2011.

Použitá literatura

- Brabcová, Alexandra (ed.), *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Náchod: Nadace OSF, 2003.
- Brabcová, Alexandra / Pastorová, Markéta, *Manuál pro účastníky projektu Partnerství mezi muzeem a školou jako nástroj obnovení ducha místního společenství*, Praha: UPM, 2006.
- Ferencová, Yvona, *Apozice obrazu*, Brno: Křepela, 2009.
- Fremlová, Vendula. On The Periphery Of Concern. in: Bezirksamt Neukölln von Berlin. Abteilung Bildung, Schule, Kultur und Sport, Kulturstadtamt (ed.) *Le Grand Magasin. Artistic Research In To The Cooperative Model*, Neu-Ulm, AG SPAK Bücher, 2010.
- Fulková, Marie / Tipton, Teresa, DNA as a Work of Art: Processes of Semiosis between Contemporary Art and Biology. in: *The International Journal of Art & Design Education*, roč. 32, č. 1, 2013, s. 83–96.
- Fulková, Marie / Tipton, Teresa, Diversifying Discourse: The Influence of Visual Culture on Children's Perception and Creation of Art. in: Faulkner, Dorothy / Coates, Elizabeth (eds.), *Exploring Children's Creative Narratives*, Oxford — New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2011.
- Helus, Zdeněk, Kurikulum jako činitel žákovy personalizace. in: Maňák Josef / Janík Tomáš (eds.), *Absolvent základní školy. Sborník z pracovního semináře ke konferenci Kurikulum v proměnách školy*, s. 10–19, Brno: MU pro Centrum pedagogického výzkumu PedF MU, 2007. Text příspěvku dostupný také na: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/konference/07kurikulumvpromenachskoly/CDkurik/cd/studie/pdf/helus.pdf> (15.09.2017)
- Horáček, Radek, *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998.
- Kesner, Ladislav, *Muzeum umění v digitální době. Vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*, Praha: Národní galerie, 2000, Praha: Argo, 2000.
- Kitzbergerová, Leonora, *Mezi obrazy a skutečností. Výtvarná výchova na čtyřletém gymnáziu a RVP GV*, Disertační práce. Praha: PedF UK v Praze, 2007.
- Korecký, David (ed.), *Médium kurátor. Role kurátora v současném českém umění*, Praha: Agite/Fra, VŠUP Praha, 2006/9.
- Petříček, Miroslav / Velišek, Martin, *Pohledy (které tvoří obrazy)*, Praha: PedF UK v Praze, 2012, s. 10.
- Pospiszył, Tomáš, *Před obrazem. Antologie americké výtvarné teorie a kritiky*, Praha: OSVU, 1998.
- Průcha, Jan, *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*, Praha: Triton, 2011.
- Slavík, Jan / Lukavský, Jindřich / Dytrtová, Kateřina / Hajdušková, Lucie, Konceptová analýza v učitelské reflexi tvořivé expresivní výuky. in: Sikorová, Zuzana / Malčík, Martin / Pavlica, Karel, *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků XVIII. ročníku celostátní konference ČAPV, Ostrava 9. — 11. září 2009*, s. 485 — 494.
- Slavík, Jan / Dytrtová, Kateřina / Fulková, Marie, *Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe*, Pedagogika, 2010, 60.
- Stahel, Urs, *Shirana Shahbazi: Then Again*, Göttingen, Winterthur: Steidl Verlag, Fotomuseum Winterthur, 2012.
- Svátková, Barbora, *Můžu tam mrknout: Podobnosti a rozdíly galerijní pedagogiky v Le Musée en Herbe v Paříži a v prostředí galerií evropských měst*, Střih a zpracování, spolupráce Tomáš Rybniček. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- Šobáňová, Petra / Šobáň, Marek, *Muzejní edukace* (rozšířené interaktivní vydání), Olomouc: KVV, PedF UPOL, 2012.
- Štech, Stanislav, Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. in: Brabcová, A. (ed.): *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Praha: Open Society Fund, 2003, s. 66 — 81.

Citované programy

- Jakubcová, Lucie / Novotná, Magdalena, *Shirana Shahbazi: Takže znova*. Pracovní listy pro návštěvníky výstavy. Odborná spolupráce: Marie Fulková, Leonora Kitzbergerová, Marian Pliska, David Korecký. Grafický design: Johanka Ovčáčková. Praha: Galerie Rudolfinum, 2012.
- Sehnalíková, Vladimíra: *Pracovní listy k výstavě Angličáci/Matchbox: Auta frčí!* odborná spolupráce: Marie Mířová, Radim Vondráček; fotografie: Ondřej Kocourek a Gabriel Urbánek, UPM; grafický design: Tereza Hejmová, Štěpán Malovec; jazyková redakce: Leonora Kitzbergerová, Alena Bártová; Grafický design: Tereza Hejmová / Štěpán Malovec: Praha: Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2013.

Metodika III

Metodika realizace vzdělávacího
galerijního /muzejního programu
pro gymnaziální vzdělávání

1. Receptivní profil — návštěvník muzea/galerie, gymnaziální věk — základní charakteristiky

Různé úrovně aktivního přijímání podnětů a jejich kognitivního, emočního a tvůrčího uchopování a zpracovávání se v receptivních profilech opakují. Celý profil je uvedený v Metodice I.

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

2. Případová studie Magické podoby a identity strýčka Rudiho — kazuistika z gymnázia k výstavě Já, bezesporu

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

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

Když se mě zeptají, kdo jsem...

Edukační program k výstavě Já, bezesporu, Galerie Rudolfinum,

26. 5. — 14. 8. 2011

Edukační program: Marie Fulková, Marian Pliska

Odborná konzultace: Petr Nedoma

Grafická úprava: Johanka Ovčáčková

Koncepce a kurátoři výstavy: Julia Wallner a Holger Broecker — Kunstmuseum

Wolfsburg, Petr Nedoma — Galerie Rudolfinum

Tištěné materiály: Pracovní listy a Bílé desky — informační a metodické zázemí pro pedagogy a studenty²

Mobilní ateliér — tvůrčí rozvedení témat výstavy pod vedením pedagogů

Tvůrčí „omalovánky“ pro mladší děti

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

Úvod

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

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

Strýček Rudi

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

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

2 Edukační program se všemi částmi a s tzv. Bílými deskami (souborem textů reprezentujících různé diskurzivní vrstvy a pedagogické zázemí pro učitele je k dispozici v originální podobě tak, jak byl použit v Galerii Rudolfinum u příležitosti výstavy Já, bezesporu v příloze č. 1, v publikaci Galerijní a muzejní edukace I, autorů FULKOVÁ, M. a kol., 2011.

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

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

Přijetí, rozvedení

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

Žáci prvního ročníku gymnázia (jaro 2013) četli obraz docela jinak. Uniformu neznali, proto se soustředili na obecně lidskou významovou rovinu portrétní. Na otázku, jaký člověk asi strýček Rudi byl, žáci odpovídají: „Byl statečnější, ... protože má uniformu!“ Po chvíli si chlapci vzpomenu, že uniformu znají z počítačové hry: „Počkej, to je ale německá uniforma!“ „To je jedno, byl voják, musel bojovat, tak byl určitě statečnější!“ „Já myslím, že to byl hodný člověk,“ připojuje se jedna z dívek: „Podívejte se, jak se krásně směje!“ Ani prostředí, které strýčka Rudiho obklopuje, nevnímají žáci negativně: „Asi nějaké sídliště. Nebo kasárny, když je to voják.“ Gerhard Richter volí vyjadřovací prostředky tak, aby divák četl obraz jako fotografii a vydal se tak jeho magické moci. Fotografie obvykle považujeme za věrný obraz skutečnosti, nepochybujeme o faktech, která nám sděluje, ani o emocích které v nás vyvolává. Je pro nás věrohodným zastoupením zobrazeného. Průběh diskusí v obou skupinách byl obdobný. Diváci našli a pojmenovali hlavní rysy zobrazené postavy tak, jak je považovali za nepochybné a jednoznačné a přičetli mu odpovídající vlastnosti (např. faleš, nebo statečnost). V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia v části věnované integrujícímu tématu Umělecká tvorba a komunikace (RVP GV, str. 55)² najdeme následující očekávané výstupy:

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

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

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

Průvodce výstavou

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

Téma kulturní paměti

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

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

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

Paměť je bytostně konzervativní, vzpomínka je ničivá

V **pracovním průvodci výstavou** se diváci setkávají s tématem interpretace Richterova obrazu v několika rovinách. Dvojstrana je plánována už jako inspirovatelná nabídka (inspirace — viz receptivní profil) ze strany autorky a grafičky. Ty vstupují do hry jako první a nabízejí svoji představu „mluvení“ o obrazu: není to

přímo odborný kunsthistorický text jako v katalogu, ale fragmenty uvažování, a to v několika diskursivních vrstvách (viz blíže diskursivní model galerijní edukace. Pokud se rozhodneme na dvojstranu sešitu reagovat, tyto fragmenty ožijí a vytvářejí prostor vznikaní a křížení významů, který obsahuje hustou síť sousedních výpovědí (kolaterální prostor), vztahů výpovědí k jejich subjektům (prostor korelativní) a prostor sociálních praktik, na něž výpověď poukazuje (prostor komplementární). Dvojstrana tak představuje tematické „mapování“ výstavy, ale i vlastního myšlení diváka, vlastních kulturních stereotypů a interpretačních vzorců uvažování a chování. Tímto způsobem je zabudován do celého programu nástroj reflexe, proto je edukační program také programem **edukativním**.

Dokončení, rozvedení, inspirace, parafráze

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

Klade si otázku: co má být v pozadí portrétu? Je to, co nakreslím, opravdu to pravé „pozadí“?

Co tím vlastně chci říci a komu je moje kresba určena?

Rozvedení, inspirace

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

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

Bílé desky

Od strýčka Rudiho pak vede ze sešitu ještě další cesta, a to do Bílých desek, k vybranému textu z knihy Zdeňky Bezděkové Říkali mi Leni. V této ukázce vystupuje strýček Otto, v dramaticky vypjaté situaci, odhalující skrytou pravdu, nahlíženou

dětskýma očima „lidického dítěte“ v poválečném Německu. Spojujeme zde obraz a krásnou literaturu, ale také můžeme spojit obraz a hlasité čtení přímo v galerii. Ocitáme se tak doslova „před obrazem“, který nás může pozorovat, jak o tomto obráceném pohybu hovoří současní fenomenologové (Didi Huberman, 2009, Velíšek; Petříček, 2012).

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

Inspirace

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

Mapa individuálního myšlenkového pohybu

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

Já jako „mluvící subjekt“ (fenomenologická myšlenková tradice)

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

Hlavní témata programu, dvojstrany pracovního průvodce:

Rekonstrukce paměti, ztráta paměti

Moje Já dlí v příbězích

Od chodidel nahoru — člověk

Já chci být já

Já nechci být jako vy

Já a obrazy těch, které miluji a obdivuji

Velcí muži a velké ženy

Když na mě někdo přísně pohledí

Už nevím, co je to jméno

Kde jsem?

Ateliér Černá ruka, bílá ruka: zadání výtvarná práce, ve vazbě na videozáznam z performance Bruce Naumana. Ateliérová práce dává možnost reagovat na obsah videa Bruce Naumana přímo v prostoru galerie.

3. Edukační program a didaktické a inspirační materiály pro učitele

Tištěný originální edukační program najdete v publikaci Galerijní a muzejní edukace I, autorů fulková, M. a kol., 2011.

4. Slovník vybraných odborných pojmů k představenému pojetí edukativních programů Umělecko-průmyslového muzea a Galerie Rudolfinum

Animace

Pojem animace známe jak z konstruktivistické pedagogiky (také u nás se používal pro označení specifických vzdělávacích programů v galeriích v 90. letech 20. století), tak v současné době z oblasti zábavy. Pojem animace se také běžně spojuje s žánrem animovaného filmu. Dále je možné se setkat s tzv. animačními programy při prázdninových rekreacích a dovolených; ty však nemají s profesionálními edukačními a edukativními aktivitami pro kulturu nic společného, snad kromě velmi rozšířené představy, že animátor má poskytnout zábavné oživení. Z tohoto důvodu pojem animace v našem textu již nepoužíváme a nahrazujeme je pojmy: edukace v galerii/muzeu, vzdělávací program, edukační program, edukativní program apod.

Artefakt

Z hlediska sociokulturních, konstruktivistických pedagogických přístupů „kulturními artefakty“ rozumíme jakékoliv materiální nebo konceptuální produkty vzniklé, používané, uchovávané či přetrvávající v kultuře. Zde máme na mysli primárně umělecká díla a výstavní exponáty, s nimiž se pracuje v tištěných edukačních materiálech k výstavám. Tyto artefakty jsou chápány jako „kontejnery“ významů vázaných na znakově-symbolické systémy, soustavy idejí, představ, emocí, atd., což také umožňuje sledovat procesy přemísťování kulturních forem a konfigurací a vztahovat jejich interpretace i k rámcům, vytvořeným za účelem učení a vzdělávání. Vzdělávací systémy, kurikula, a samotné vyučování jako proces také patří ke kulturním artefaktům.

Diskurs

Diskurs je termín, který, s ohledem na inspiraci z díla francouzského filosofa a historika Michela Foucaulta, pracovala mediální, kulturní a vizuální studia v průběhu 80. a 90. let 20. století; odtud se také dostal do teoretických a didaktických textů výtvarné výchovy a galerijní/kulturní edukace, specificky nejdříve ve francouzském prostředí, později i v angloamerické a naší odborné literatuře. Rozumíme jím nejen rozpravu nebo promluvu, ale také — a to především — symbolický řád a režim, který usměrňuje a určuje, jakými způsoby je interpretován a reprezentován — v nejširším slova smyslu — svět. Pedagogický konstruktivismus,

implicitně uplatňovaný v galerijní/muzejní pedagogice, se přiklání k teorii diskursivní výstavby poznání — v základu stojí koncept, že diskurs prostřednictvím určitých pravidel a mediačních kulturních elementů vytváří „skutečnost“ a socio-kulturní praxi.

Témata, či soubory idejí a formy vědění vytvářejí za určitých podmínek a v určitých pravidelnostech takzvané diskursivní formace: diskursy tak můžeme chápat jako specializovaná pole disciplín, rozvíjených specializovanými institucemi (muzea, galerie, výstavy, katalogy, programy studia, vzdělávací a přednášková činnost, učebnice, specializované kanály a webové komunikační platformy, atd.).

Diskurs (diskursivní vrstva)

Diskurs je také chápán jako systém vědění, tedy systém disciplín, jejich předmětů, pravidel, pojmů a jejich institucionálních opor, v našem případě např. diskurs výtvarného umění, pedagogiky, diskurs galerie, muzea, školy atd. Tyto diskursy nejsou monodisciplinární, ale hybridní. Například v diskursu výtvarné výchovy uplatňuje široká škála odborných disciplín, které se aktuálně podílejí na vytváření komentářů a interpretací umění a ovlivňují i interpretační strategie výtvarné výchovy, současné teorie umění uplatňují řadu dříve nemyslitelných výpůjček z oblasti kulturní antropologie, gender studies, komunikace, matematiky, přírodních věd a podobně.

Diskurs (analýza)

Analýza diskursu je ve výše naznačených souvislostech analýzou sjednocení „jazyka a praxe“, a je tedy i nástrojem, jak osvětlit institucionální a společenské zakotvení určitých praxí, pozic, statusu, rolí nebo pozic, z nichž individuální aktéři situací jednají, vypovídají, jak charakterizují sami sebe, atd. Zajímají nás např. dominance a vlivy mezi disciplínami i institucemi: například v jakém vztahu se nachází umění a vzdělávání, škola, galerie a muzeum, učitel, kurátor, galerijní/muzejní pedagog, nebo jaký status má umění v kulturní instituci, ve společnosti, ve škole nebo u empirického diváka, atd.

Dispozitiv

Dispozitiv je určitá, historicky proměnlivá, struktura či soustava pravidel, v nichž socio-kultura umožňuje transmisi (přenos) svých hodnot, norem a významů. V případě galerie/muzea a školy je to složitý systém vzájemně provázané organizace architektonického prostoru a působení určitých myšlenkových koncepcí. Vycházíme-li ze základního předpokladu, že **percepční zkušenost je vždy vázána na tělo**, pak dispozitivem (galerie, veřejného prostoru, pokoje, kina atd.) rozumíme uspořádání, které determinuje a mění náš tělesný vztah k (estetickému) vnímání, a následně i k určitým soudům a hodnocením, jež považujeme za vlastní, autentická. Zde si musíme položit kritické otázky: V jaké situaci je tělo a percepce vzhledem k předmětu vnímání? Jak je situováno naše tělo vzhledem

k architektonickému uspořádání prostředí a vzhledem k uspořádání výstavy? (Např. posláním muzea/galerie, cíle kurátorů, zacházení s prostorem, editace obrazů (artefaktů), rytmus percepce, prostor, inherentně přítomné hodnoty, atd.)

Doména (sémiotická)

Vytváření, používání a neustálá interpretace významů kulturních artefaktů se odehrává v tzv. sémiotických doménách. Termín „sémiotika“ zde odkazuje k nauce o znacích, symbolech a jejich významech a k teoriím komunikace těchto významů. Kultura hmotná i nehmotná, její tvorba, prožívání a používání artefaktů (vizuálních, hudebních, performativních, filmových, multimediálních děl, uměleckých textů mnoha žánrů, kritických, interpretativních teoretických metatextů atd.), jsou chápány jako složité systémy tvorby významů. Termín „doména“ odkazuje k prostorovému chápání socio-kultury (např. ustálená rčení a metafory jako je „prostor umění“, „komunikační prostor“, „veřejný sektor“, atd.) Sémiotické domény jsou tedy prostory „po-rozumění“, jak určité oblasti kultury fungují, jak se projevují a jak jsou používány příslušné artefakty a jaké významy pro aktéry mají ve vztahu k specifickým hodnotovým systémům dané domény. K doménám patří např. výtvarné umění (jeho projevy a díla, místo ve společnosti a kultuře, v životě lidí, jeho instituce a jejich pravidla, jeho formy a žánry, tradice a současné podoby, jeho dějiny, teorie, interpretace, texty o něm atd.), nebo např. domény sportu, vědy, práva, hudby, počítačových aplikací, atd. Domény neexistují odděleně, ale tvoří velmi složité systémy komunikace a sociální praxe. Abychom se v doménách mohli aktivně „pohybovat“, tedy být schopni nejen rozpoznat, ale i vytvářet významy a účastnit se na tvorbě domény samotné, potřebujeme řadu „způsobilostí“; v našem případě uvádí kulturní pedagogika např. vizuální a kulturní funkční gramotnost jako základní soubor kompetencí (viz např. dokumenty RVP, oblast Umění a kultura).

Empirický divák

Pojem empirický divák používáme s ohledem na nutnost konkretizovat osoby, jejichž výpovědi se objevují v případových studiích a jiných zprávách z výzkumu, jejichž pojetí, chápání a používání artefaktů (viz dále slovník), výtvarného umění, a jejich chování a reakce na exponáty, obrazy a přístupy v muzeu/galerii, jsou pro výzkumnou sondu NAKI a také pro tyto metodiky významné. I když v tomto slovníčku používáme trochu redukovane generické maskulinum, empirický divák je ve vztahu k jeho/její citované výpovědi v případové studii vždy konkrétní osobou, která má genderové, věkové a jiné charakteristiky. Důležitou skutečností je, že nejde o znalce umění, ani o specialisty s teoretickou praxí nebo s praktickou zkušeností z umělecké tvorby. Většinou zde v pozici empirických diváků vystupují žáci a žákyně z konkrétních tříd a stupňů škol, a to i z řad studujících učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Z řad vyučujících pak jde o učitelky, specialistky i nespecialistky; zřídka se ve výzkumu objevily i výpovědi konkrétních návštěvníků výstav

a edukačních dílen pro veřejnost. Ke zkušenostem empirických diváků přistupujeme s respektem, neboť jejich vizuální kompetence, byť získaná z vizuální kultury, je zdrojem zajímavých informací o funkcích kulturních artefaktů a právě jim by měly sloužit nové modely vzdělávání v oblasti umění a kultury.

Galerijní/muzejní edukace

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

Gramotnost — vizuální, funkční

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

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

Koncept a prekoncept (v pedagogice)

Koncept a prekoncept jsou dva úzce propojené způsoby pojetí obsahu, chápeme wwje jako „jednotky“ poznávání a učení. Prekoncept je subjektivním předpokladem konceptu, konkretizuje jeho existenci v paměti a v chování jednotlivých lidí. Koncept je naopak intersubjektivním předpokladem prekonceptu, podmiňuje interakci, komunikaci a sdílení prekonceptů. Jinak řečeno, nemohli bychom uvažovat o tom, že prekoncepty jsou mezi lidmi vzájemně porovnatelné, kdybychom nebrali v úvahu koncept jako ideální bod jejich vzájemné sociální konvergence. Koncepty mají jazykový charakter pojmů, ale protože subjektivně existují pouze prostřednictvím prekonceptů, zahrnují smyslové nebo kinestetické představy a motorické operace, kterými jsou tvořeny výrazy a zprostředkovány významy.

Kultura

Ze současného antropologického hlediska chápeme kulturu jako celek, jako „celý způsob života“. Kultura je integrovaný systém významů, hodnot a norem chování, které vznikají v každodenní životní praxi a jsou předávány z generace na generaci prostřednictvím socializace nebo enkulturace.

Kurátor

Je odborný či vědecký pracovník, který zodpovídá za vytvoření, výzkum a péči o muzejní/galerijní sbírky.

V galerii typu kunsthalle kurátor zodpovídá za tvorbu a koncepci výstav, které se vztahují k základní institucionální strategii v oblasti prezentace výtvarného umění. V souvislosti s výstavou kurátor připravuje: koncepci výstavy, scénář výstavy (seznam exponátů/výtvarných děl, způsob prezentace, doprovodné text, členění výstavy, tematizace jejího obsahu). Zabývá se odbornou publikační činností — píše tiskové zprávy, publikuje katalogy a odborné články.

Kurátor edukačního programu

V současné době se stále častěji používá pojem kurátor edukačního programu. Jedná se o odborníka, který podobně jako kurátor výstavy musí znát obsahy a kontexty výstavy, ale jeho odbornost spočívá ve schopnosti transformovat klíčové koncepty výstavy do vzdělávacích strategií a postupů. Měl by být schopen vyhledávat, vybírat, dávat do souvislostí a navrhovat vzdělávací program, podobně jako kurátor vytváří výstavu. Jeho hlavním úkolem je komunikace s kurátory a ideová příprava vzdělávacích programů, koordinace a vzdělávání galerijních/muzejních pedagogů, komunikace se školami a perfektní znalost současné situace v kulturním a uměleckém vzdělávání (znalost platných kurikulárních dokumentů a jejich aplikace, znalost aktuálních trendů v uměleckém, výtvarném vzdělávání a jejich aplikace).

Pedagog (galerijní/muzejní pedagog)

V provozní praxi galerijní/muzejní edukace je často role kurátora edukačního programu shodná s rolí galerijního/muzejního pedagoga. Ten je zodpovědný za realizaci a provedení vzdělávacího programu, a v řadě případů je také jeho autorem. Z toho plyne, že by měli mít vynikající úroveň komunikačních kompetencí, měli by být kompetentní v oblasti znalosti uměleckého obsahu, který zprostředkovávají a měli by být profesionálně vybaveni v oblasti současných trendů a přístupů v pedagogice.

Receptivní profil

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

Reflexivní dialog

Je jedna z forem reflexe, pro kterou je typická dialogická komunikace mezi účastníky vzdělávacího programu. Reflexivní dialog zasazuje edukaci do interpretativních rámců, v nichž se vyjasňují socio-kulturní vazby a základní koncepty vyučování, a v němž je intersubjektivně ujasňován význam výtvarného díla nebo jiného kulturního artefaktu, s nímž se pracovalo. Dialog skýtá tyto možnosti: výpověď autora/diváka o díle, interpretace, vzájemné kladení otázek mezi účastníky dialogu, výpovědi o pocitech a dojmech, osobních zkušenostech a poznatcích, porovnávání pohledů mezi účastníky edukace, verbalizace intuitivních a asociativních obsahů vyvolaných percepcí uměleckého díla, apod.

RVP

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

Použitá literatura

- Brabcová, Alexandra (ed.), *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Náchod: Nadace OSF, 2003.
- Brabcová, Alexandra, Pastorová, Markéta, *Manuál pro účastníky projektu Partnerství mezi muzeem a školou jako nástroj obnovení ducha místního společenství*, Praha: UPM, 2006.
- Didi-Huberman, Georges, *Nimfa moderna / Esej o spadlé draperii*, Přeložil J. Fulka. Praha: Agite/Fra.
- Ferencová, Yvona, *Apozice obrazu*, Brno: Křepela, 2009.
- Fremlová, Vendula, On The Periphery Of Concern. in: Bezirksamt Neukölln von Berlin. Abteilung Bildung, Schule, Kultur un Sport, Kulturstadt (ed.) *Le Grand Magasin*, Artistic Research In To The Cooperative Model. Neu-Ulm, AG SPAK Bücher, 2010.
- Fulková, Marie / Tipton, Teresa, DNA as a Work of Art: Processes of Semiosis between Contemporary Art and Biology. in: *The International Journal of Art & Design Education*, roč. 32, č. 1, 2013, s. 83—96.
- Fulková, Marie / Tipton, Teresa, Diversifying Discourse: The Influence of Visual Culture on Children's Perception and Creation of Art. in: Faulkner, Dorothy / Coates, Elizabeth (eds.) *Exploring Children's Creative Narratives*, Oxford — New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2011.
- Horáček, Radek, *Galerijní animace a zprostředkování umění*, Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998.
- Kesner, Ladislav, *Muzeum umění v digitální době. Vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*, Praha: Národní galerie, 2000.
- Kitzbergerová, Leonora, *Mezi obrazy a skutečností. Výtvarná výchova na čtyřletém gymnáziu a RVP GV*, Disertační práce. Praha: Pedf UK v Praze, 2007.
- Korecký, David (ed.), *Médium kurátor. Role kurátora v současném českém umění*, Praha: Agite/Fra, VŠUP Praha, 2006/9.
- Petríček, Miroslav, Velíšek, Martin, *Pohledy (které tvoří obrazy)*, Pedagogická fakulta UK v Praze, 2012.
- Průcha, Jan, *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*, Praha: Triton, 2011.
- Slavík, Jan / Lukavský, Jindřich / Dytrtová, Kateřina / Hajdušková, Lucie, Konceptová analýza v učitelské reflexi tvořivé ex-presivní výuky. in: Sikorová, Zuzana, Malčík, Martin, Pavlica, Karel, *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu*. Sborník příspěvků XVIII. ročníku celostátní konference ČAPV, Ostrava 9. — 11. září 2009, s. 485 — 494.
- Slavík, Jan / Dytrtová, Kateřina / Fulková, Marie, *Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe*, Pedagogika, 2010.
- Svátková, Barbora, *Můžu tam mrknout: Podobnosti a rozdíly galerijní pedagogiky v Le Musée en Herbe v Paříži a v prostředí galerií evropských měst*, Strih a zpracování, spolupráce Tomáš Rybníček. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- Šobáňová, Petra / Šobáň, Marek, *Muzejní edukace* (rozšířené interaktivní vydání), Olomouc: KVV, PedF UPOL, 2012.
- Štech, Stanislav, Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. in: Brabcová, Alexandra (ed.): *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*, Praha: Open Society Fund, 2003, s. 66 — 85.
- Walther, Ingo F. (ed.), *Umění 20. století*, Bratislava: Slovart, 2004.
- Zahrádka, Pavel (Ed.), *Estetika na přelomu milénia. Vybrané problémy současné estetiky*, Barrister & Principal, 2010.

Citované programy

- Fulková, Marie / Pliska, Marian, *Když se mě zeptají, kdo jsem... Edukační program k výstavě Já, bezesporu*, Pracovní sešit a Bílé desky pro školy a veřejnost. Grafický design: Johanka Ovčáčková. Praha: Galerie Rudolfinum, 2011.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, VUP Praha 2007.



ISBN 978-80-8127-189-2
EAN 9788081271892

.....

.....

.....



ISBN 978-80-8127-189-2
EAN 9788081271892