



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Prožitek výtvarného umění prostřednictvím galerijní animace

Bakalářská práce

Studijní program: B7505 – Vychovatelství
Studijní obor: 7505R004 – Pedagogika volného času
Autor práce: **Magdalena Raková**
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D.



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Magdalena Raková**
Osobní číslo: **P1200099**
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**
Studijní obor: **Pedagogika volného času**
Název tématu: **Prožitek výtvarného umění prostřednictvím galerijní animace**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Zásady pro vypracování:

Cíl:

Cílem práce je vytvořit vzdělávací program, realizovat ho a provést evaluaci.

Požadavky:

- cílová skupina: 1. ročník SŠ
- doba trvání: 60 - 90 minut
- počet opakování: 3 - 4x

Metody:

- tvorba vlastního programu na stálou expozici Na vlnách umění v OGL
- dotazník před a po ukončení programu
- pozorování
- rozhovor s učiteli

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

BRABCOVÁ A. Brána muzea otevřená. Náchod: JUKO, 2003

HORÁČEK R. Galerijní animace s zprostředkování umění. Brno: CERM, 1998

CHRÁSKA M. . Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007

SLAVÍK, Jan. Umění zážitku, zážitek umění. Praha: Univerzita Karlova, 2001

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání bakalářské práce: **7. dubna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **15. prosince 2014**

doc. RNDr. Miroslav Březina, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 7. dubna 2014

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Anotace

Cílem bakalářské práce je vytvořit vzdělávací program v galerii, realizovat ho a provést následnou evaluaci. V první části se věnuji teoretickým poznatkům, bez kterých by program nemohl vzniknout. Zabývám se v ní různými pojmy, které ke galerijní animaci patří. Nezapomenu se zmínit ani o Oblastní galerii v Liberci, která má s mým programem společnou expozici Na vlnách umění, ve které se celý program odehrává. V praktické části se pak věnuji samotnému programu a v části poslední popisují jeho vyhodnocení.

Klíčová slova: umění, zprostředkování umění, galerijní animace, moderní umění, zážitek, Oblastní galerie v Liberci

Annotation

The aim of bachelor thesis is create education program in gallery, realize it and make following evaluation. In first part I focus on theoretical knowledge. The entire program would not have been possible without them. This part deals with many terms which are connected with gallery animation. I cannot fogret about Regional gallery in Liberec which has common exposure called *On the waves of art*, where the program take a place. In practical part I write about entire program and last part is about evaluation.

Key words: art, mediation of art, gallery animation, modern art, experience, Regional gallery in Liberec

Obsah

Úvod	11
1. Umění	12
1.1 Funkce umění	13
1.2 Výchova uměním.....	14
2. Zprostředkování umění.....	16
2.1 Prohlídky s průvodcem.....	17
2.2 Besedy.....	18
2.3 Kurzy, ateliéry, tvůrčí dílny, workshopy	19
2.4 Zvláštní programy.....	19
2.5 Animace.....	20
2.5.1 Role zážitku a prožitku.....	21
2.5.2 Výtvarný zážitek.....	22
3. Galerie. Nebo muzeum?	25
3.1 Oblastní galerie v Liberci	27
3.1.1 Expozice Na vlnách umění.....	29
3.1.2 Heindrich von Liebieg, sběratel a mecenáš.....	29
3.1.3 Zlatý věk nizozemské malby	30
4. Galerijní/ muzejní pedagogika	31
4.1 Muzejní nebo galerijní?.....	32
4.1.1 Animace nebo edukace?.....	33
4.2 Galerijní pedagog.....	33
5. Tvorba programu	37
5.1 Cílová skupina	37
5.2 Program	39
5.2.1 Struktura programu.....	40
5.2.2 Popis programu.....	42
5.3 Pracovní list	44
6. Vyhodnocení programu.....	46
6.1 Pretest a posttest.....	46
6.2 Pozorování	57
6.3 Rozhovor s učiteli	57
6.4 Diskuse	58
7. Závěr	59
8. Literatura	60

9. Seznam příloh..... 63

Seznam obrázků

Obrázek 1 Struktura programu Moderní umění 4x jinak.....	40
Obrázek 2 Třífázový model učení k programu Moderní umění 4x jinak	44
Obrázek 3 Jsou pro žáky 1. ročníku SŠ dějiny umění zajímavé?- skupina 1	48
Obrázek 4 Jsou pro žáky 1. ročníku SŠ dějiny umění zajímavé? - skupina 2	49
Obrázek 5 Jsou pro žáky 1. ročníku SŠ dějiny umění zajímavé? - skupina 3	49
Obrázek 6 Jsou pro žáky 1. ročníku SŠ dějiny umění zajímavé? – všechny skupiny	50
Obrázek 7 Dokáží studenti vyjmenovat 3 směry moderního umění ve 20. století?- skupina 1	51
Obrázek 8 Dokáží studenti vyjmenovat 3 směry moderního umění ve 20. století?- skupina 2.....	52
Obrázek 9 Dokáží studenti vyjmenovat 3 směry moderního umění ve 20. století?- skupina 3.....	52
Obrázek 10 Dokáží studenti vyjmenovat 3 směry moderního umění ve 20. století?- všechny skupiny.....	53
Obrázek 11 Charakterizují studenti 1. ročníku SŠ jeden ze zmíněných směrů moderního umění 20. století? - skupina 1	54
Obrázek 12 Charakterizují studenti 1. ročníku SŠ jeden ze zmíněných směrů moderního umění 20. století? - skupina 2	55
Obrázek 13 Charakterizují studenti 1. ročníku SŠ jeden ze zmíněných směrů moderního umění 20. století? - skupina 3	55
Obrázek 14 Charakterizují studenti 1. ročníku SŠ jeden ze zmíněných směrů moderního umění 20. století? - všechny skupiny.....	56
Obrázek 15 Brainstorming.....	70
Obrázek 16 Skládání kubistického obrazu.....	70
Obrázek 17 Skládání kubistického obrazu.....	71
Obrázek 18 Rozdělení do akčních skupinek za pomoci lístečků s hesly	71
Obrázek 19 Rozdělení do akčních skupinek za pomoci lístečků s hesly	72
Obrázek 20 Tvorba plakátu.....	72

Obrázek 21 Tvorba plakátu.....	73
Obrázek 22 Presentace plakátu.....	73
Obrázek 23 Presentace plakátu.....	74
Obrázek 24 Jeden z plakátů	74
Obrázek 25 Poskládaný kubistický obraz.....	75
Obrázek 26 Poskládaný kubistický obraz.....	75

Seznam tabulek

Tabulka 1 Struktura programu a popis jednotlivých částí	41
Tabulka 2 Počet účastníků a jejich zkušenost s podobnými programy	46
Tabulka 3 Známkování programu.....	47
Tabulka 4 Četnost odpovědí k první výzkumné otázce	48
Tabulka 5 Četnost odpovědí ke druhé výzkumné otázce	51
Tabulka 6 Četnost odpovědí ke třetí výzkumné otázce	54

Seznam použitých zkratk

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

č. – číslo

EUR – model učení

ICOM - International Council of Museums (Mezinárodní rada muzeí)

např. - například

OGL – Oblastní galerie v Liberci

SŠ – střední škola

tj. – to je

tzv. – tak zvaná/ zvané/ zvaně/ zvaný

viz – odkaz na stranu

Úvod

Dlouho jsem váhala nad tématem své bakalářské práce. Téma, které jsem si vybrala hned napoprvé, nebylo pro zaměstnance fakulty příliš atraktivní a žádný z nich si mne pod svá křídla vzít nechtěl. Nicméně mi poměrně brzy po prvním odmítnutí proběhla hlavou myšlenka, která se týkala výtvarného umění. Od útlého věku jsme všichni sourozenci navštěvovali výtvarný kroužek. V pozdějším věku, když jsem si na střední škole volila mezi výtvarnou výchovou a hudební výchovou, moje volba byla ihned jasná. Následně, když jsme si ve druhém ročníku gymnázia vybírali semináře pro následující dva roky studia, zvolila jsem si Dějiny výtvarné kultury. Později, na vysoké škole, jsme měli k mému velkému překvapení předmět stejného názvu. Průnikem tohoto předmětu a mého studijního oboru – pedagogiky volného času – je galerijní animace, která se stala tématem mé bakalářské práce. Obdobný program jsem již párkrát navštívila jako účastník, a musím podotknout, že napoprvé mne tato forma zprostředkování umění velmi nadchla.

Vybrala jsem si tedy pro svou bakalářskou práci jako téma galerijní animaci. Líbí se mi na něm, že poskytuje téměř nekonečný prostor pro fantazii nejen pro lektora, ale samozřejmě i pro účastníky. Dále oceňuji, že je to téma „neohrané“, neobvyklé, dalo by se říci, že i nové. V naší zemi je zprostředkování (nejen) umění v začátcích, ale po malých krůčcích hledá svoji cestu ve výchově a vzdělávání. Téměř celému svému okolí vysvětluji náplň své práce a mým přáním je, aby jim tato práce dokázala osvětlit, co to taková galerijní animace je. V první části se zabývám teoretickými poznatky, bez kterých by nebylo možné program vytvořit ani realizovat. Druhá část je věnována samotnému programu a v poslední je zasvěcena jeho vyhodnocení.

Již jsem nastínila, o čem má bakalářská práce bude. Teď je čas, se pustit do teoretické části, ve které začínám pojmem umění.

1. Umění

Co to vůbec umění je? Tato otázka se týká především moderny a současnosti. Snad každý z nás si láme hlavu nad tím, co všechno se dá považovat za umění a co již ne. Je to věčné téma různých diskusí a asi vždy bude. Moderní umění stále posouvá své hranice, snaží se přijít s originalitou, s něčím novým, co tu ještě nebylo.

V každém období vzniká umění ve vztahu s dobou, tedy situacemi ve společnosti. Doba se neustále mění, je jiná a má svá pro i proti a podobné je to i s námi. Každý člověk je jiný, jinak přemýšlí a má jiný vkus. Každý z nás posoudí nejlépe podle svého, zda přijme za umění tu či onu věc. Nicméně, jako názorný příklad rozporu mezi umělci a společností se opovažuji uvést impresionisty. Téměř každé jejich dílo se setkalo se zápornými ohlasy, svůj život prožili v chudobě a nepochopení. Dnes je vnímáme jako průkopníky něčeho nového, stejně tak se pozdějším generacím možná bude jevit umění dnešní doby. Právě výtvarná scéna nejaktuálnějšího dění zažívá vedle úspěchu také i vlnu nezájmu a odporu. Jedním z důvodů je přirozená obranná psychologická reakce člověka na nové a neznámé věci. (Horáček, 1998)

Umění je v dnešní době velmi široký pojem. Abychom jej byli schopni alespoň trochu více specifikovat, dělíme jej na umění výtvarné a múzické. Výtvarné umění zahrnuje malířství, sochařství, architekturu, módu či užité umění. Výsledkem práce je tedy nějaké vizuální dílo, oku viditelné i hmatatelné. Múzické umění se vyznačuje tím, že sám umělec předstupuje a tvoří před publikem. Patří sem zpěv, hudba, tanec a divadlo.

Francouzský sociolog Pierre Bourdieu zkoumal vkus umění v závislosti společenských tříd a dosaženým vzděláním. Pro lepší porovnání prováděl výzkum v různých odvětvích umění – v malířství, hudbě, filmu nebo divadle. Bourdieu (in Freilandová, 2011) došel k závěru, že nezáleží na tvaru umění, výsledky se téměř neliší. Lidé z nižších společenských vrstev mají na umění nižší nároky než lidé z vyšších vrstev. Dobrymi příklady jsou opera a pouliční graffiti formou např. tagu (jednoduchý jednobarevný podpis) nebo wholecaru (graffiti přes celý dopravní prostředek včetně oken) (Feer [online]. 2015 [cit. 7. 11. 2015]). V operních sálech ztěžka narazíme na

někoho, kdo běhá po ulicích se sprejem v ruce. To samé platí i obráceně. Další zajímavou studii uskutečnili výtvarníci Vitaly Komar a Alexander Melamid. Jejich snahou bylo vytvářet díla, která budou nejvíce vyhovovat vkusu Američanů. Podle jejich výsledků americká populace neuznává abstrakci a nestojí o příliš intenzivní barvy. Na druhou stranu z výzkumu vyplynulo, že velmi oblíbená je barva modrá a realistická malba. Jako ideální obraz je v očích Američanů krajinomalba s vodní plochou (kde je podíl modré barvy zhruba 44%), na které se jako hlavní postava objevuje některá historická osobnost a v pozadí pobíhá divoké zvíře. (Freelandová, 2011)

V následující podkapitole postupně přiblížím úlohy umění a jejich dopad na nás a naše vnímání. Právě vnímání je pro vztah mezi člověkem a uměním základním prvkem. Bez tohoto procesu bychom nebyli schopni pochopit, co se nám autor snaží vzkázat.

1.1 Funkce umění

Umění plní určité funkce a to jak vzhledem k umělci, tak i vzhledem k divákovi. Jako první a základní úlohu bych jmenovala úlohu estetickou. V podstatě je to první věc, co napadne snad každého, když umění vidí, nebo o něm pouze slyší a zamyslí se nad tím. Právě toto poslání je prvním indikátorem, zda si daný umělecký předmět pořídíme či ne. Žijeme v době, kdy je pro nás první pohled velmi důležitý. Avšak i archeologové, historici i antropologové si lámou hlavu, zda lidstvo od dávnověku využívalo umění jako touhu po něčem novém, zdobném a originálním, či jako potřebu k užitku.

Na stejné výši jako funkce estetická bývá často zmiňovaná i komunikativní funkce. Z pohledu této úlohy lze umění chápat jako široký a rozmanitý proces komunikace se světem. Je zde několik komunikačních rovin, na které můžeme pohlížet. První z nich je logicky ta mezi umělcem a jeho dílem. Ta v sobě obsahuje vztah tvůrce s okolním světem. Bez okolního světa by umělec neměl popud pustit se do tvorby onoho díla. Při tvorbě daného objektu umělec vtěluje do vysílače či přijímače. Do vysílače, protože dává dílu podobu a tvaruje, do přijímače, protože zároveň přijímá výsledek své práce

a ihned na ni reaguje. Další rovinou je komunikace mezi dílem a divákem, do níž se také promítá komunikační rovina mezi divákem, respektive umělcem.

V neposlední řadě nese umění také funkci kulturně – historickou, protože díla odráží dobu, ve které vznikla. Člověk dokáže přemýšlet o situacích doprovázejících umělce k vytvoření obrazu či sochy. (Horáček, 1998)

Poslední funkci nesenou uměním, kterou zmíním je funkce náboženská. Různé výtvarné artefakty můžeme chápat jako určitý způsob komunikace mezi lidmi a Bohem či bohy. Odráží se v nich duchovní stránka našich životů spojená s vírou v existenci božstva a jeho působení na světě. (Campbellová, 2000)

V podstatě by se dalo říci, že umění má i v určité míře funkci vzdělávací. To je více zpracováno v následující části bakalářské práce z pohledu autora Herberta Reada.

1.2 Výchova uměním

Read (1967) se ve své knize opírá o tvrzení antického myslitele Platóna, že „umění má být základem výchovy“. Všichni možní následovníci, filozofové a odborníci tvrdili, že tento Platónův výrok je velice pravdivý, ale nikdo této tezi nevěnoval pozornost. Nejspíše to bylo tím, že tomu nikdo pořádně nerozuměl. Nikdo netušil, co je vlastně cílem výchovy a otazník se také vznášel nad pojetím umění. Proto je potřeba tyto pojmy definovat. Cílem výchovy se rozumí napomáhat individuálnímu vývoji každého jedince a zároveň ho rozvíjet v souladu se společností, do které jedinec patří. K postupnému „zdravému růstu“ člověka, je zapotřebí rozvíjet co nejvíce jeho schopností – myšlení, porozumění, rozumové schopnosti. Tyto schopnosti jsou předmětem estetické výchovy. Ta bere v potaz, že se jedinec projevuje všemi možnými a rozmanitými způsoby – výtvarně, zrakově, literárně, hudebně, sluchově apod. A právě způsoby projevu jsou jejím předmětem zájmu. Snaží se výše zmíněné smysly rozvíjet v souladu jedince k okolnímu světu. Hlavními funkcemi estetické výchovy jsou vnímání, intuice, cítění a myšlení. Každou z těchto čtyř funkcí lze blíže specifikovat. Pod vnímání spadá jak zraková, tak i tvárná výchova, které lze obě vyjádřit kresbou i plastickou tvorbou. Intuice obsahuje hudební a pohybovou výchovu, jež jsou interpretovány hudbou

a tancem. Třetí zmíněnou funkcí je cítění, které je vyjadřováno poezií a dramatem, tudíž tzv. slovní výchovou. Poslední funkce, myšlení, obsahuje tzv. konstruktivní výchovu, ve které jedinec prezentuje své rozumové dovednosti (Read, 1967).

Readovo tvrzení by se dalo shrnout tak, že cílem výchovy je rozvíjet jedince v interprety, tedy takové lidi, kteří budou schopni vyjadřovat své projevy různými způsoby.

Výchova uměním by měla vést k rozvíjení naší vizuální gramotnosti, čímž se nazývá naše schopnost „číst obrazy“. Dále také k porozumění všemožných směrů a slohů v dějinách umění, k uvědomění si světového i národního dědictví a v neposlední řadě k rozvoji samostatného žákova tvoření. S tím úzce souvisí rozvoj kreativity, která velmi podněcuje uměleckou produkci. Sloužit k těmto činnostem by měly sbírkové předměty vystavené v muzeích, tedy pouze za předpokladu, že se program v muzeu odehrává. (Brabcová, 2003)

2. Zprostředkování umění

S rozvojem společnosti a jejími postupnými technologickými, společenskými a jinými změnami docházelo samozřejmě i k rozvoji umění. Se společností se měnila témata a obsahy, s technologiemi techniky. Především díky modernějším technologiím máme v dnešní době velké množství různých oborů a proudů umění. Spolu se všemi možnými rozvoji (jak společnosti, tak techniky) vzrostla i vlna odporu veřejnosti. Právě tento konflikt mezi uměním a jeho přijímateli si vyžádal větší potřebu o jeho vysvětlování a zprostředkování. (Horáček, 1998)

Pojmem zprostředkování umění míníme nejen vlastní práci odborných lektorů v galeriích a muzeích přímo před exponáty, ale také publikační činnost, zpřístupňování umění ve sdělovacích prostředcích i ve školách, dále výstavy, veletrhy a další aktivity. Jedná se o druh komunikace, kdy lektor pomáhá účastníkům zvýšit prožitek z představeného díla.

V následujících odstavcích se blíže zaměřím na programy vedené lektory, které zprostředkovávají umění početnější skupině lidí. Podle zvolených postupů a míry obsahu dělíme programy do tří základních skupin: teoretické programy, praktické programy a programy smíšené.

Jak už z názvu vyplývá, mezi teoretické programy patří ty, které jsou plně teoretických poznatků, a není zde prostor na účastníkovu tvořivost. Jednoznačně sem patří přednášky, komentované prohlídky a besedy.

Praktické programy v sobě mají teoretické prvky, ale převážně jsou založeny na praktické činnosti účastníků. Ti prostřednictvím své tvořivosti získávají určitý prožitek nejen z vystaveného díla, ale také obecně z umění. Patří sem ateliéry, praktické kurzy, workshopy a tvůrčí dílny.

Programy smíšené mají stejný poměr teorie i praktických dovedností. Zářným příkladem toho jsou animace, ve kterých se vedle teoretických poznatků rozvíjí i kreativita. Horáček (1998) uvádí, že právě tato forma programů je pro mládež velmi atraktivní a účinná, i když na všechny věkové i sociální skupiny nelze uplatnit stejný typ

programu. Na jednu určitou výstavu si lektor připraví jiné výstupy pro žáky střední školy a odlišné pro žáky základní školy. Pro mladší děti je zapotřebí do programu zařadit větší podíl tvořivých činností, pro starší pak více znalostí. (Horáček, 1998)

Následující podkapitoly se zabývají přímo jednotlivými formami zprostředkování umění.

2.1 Prohlídky s průvodcem

Jako první zmíním prohlídky s průvodcem. Ty jsou to typickou ukázkou teoretického programu. Jedná se o nejstarší a nejvyužívanější zprostředkování umění. Podstata tohoto programu je prohlídka, během níž průvodce předává informace o exponátech/dílech divákům a dochází tak k obohacení jejich vlastních poznatků získaných pozorováním. Aby k tomuto mohlo dojít, musí mít lektor přiměřené znalosti. Jeho interpretace výkladu by měla mít přiměřený obsah, být odborná, ale i přesto srozumitelná. I zde platí, že by měl být přizpůsoben typu publika. Sám lektor musí uznat za vhodné, jaká fakta a jakým způsobem bude výklad návštěvníkům sdělovat. Podobně volí i zaměření výstavy. Je pouze na jeho uvážení, zda z celé výstavy vyzdvihne pouze některá vybraná díla nebo jestli provede diváky celou expozicí.

V případě prohlídky, kdy je lektor tím, kdo předává informace a návštěvník tím, kdo informace přijímá, dochází po déle trvajícím výkladu k otupění či ztrátě pozornosti a výstava tak ztrácí na atraktivitě. Dle Horáčka (1998) může lektor pracovat s pozorností diváka pomocí kladení otázek. Správně položená otázka aktivuje mozek, který se snaží najít inteligentní odpověď a začne znovu pracovat a soustředit se.

Pokud jsou prohlídky určeny mladším dětem, neměly by v jejich struktuře chybět drobné etudy, které se váží na exponáty. Prohlídku tak oživí a prožitek z uměleckého díla je pak větší. (Horáček, 1998)

2.2 Besedy

Jedná se o programy, při kterých se ke stanovenému tématu po úvodním slovu rozpoutá diskuse. Cílem takovéhoho dění je rozvoj aktivně tvořivého přemýšlení účastníků a tlumočení dříve získaných poznatků. Dále by se mezi cíle mohla řadit schopnost interpretovat svůj vlastní názor. Tato forma zprostředkování umění je asi nejvíce ze všech založena na přímém kontaktu mezi návštěvníky a lektorem. Základem je rozhovor, dialog mezi těmito dvěma póly.

Velmi zajímavým (a přínosným) oživením jsou besedy se samotnými umělci. Bohužel není možné je často pořádat z finančních či časových důvodů. Je to veliká škoda, protože takové posezení s tvůrcem díla napomáhá pochopit (nebo toho alespoň docílit) výtvar skrže jeho osobnost. Velmi obohacující to bývá většinou pro děti, kdy na vlastní oči vidí, že umělec je v podstatě obyčejný člověk. Obléká se stejně, mluví stejně a celkově vypadá stejně jako každý jiný. Takový autor děl, který dokáže dětem naslouchat a odpovídat na jejich vychytralé otázky je pro ně velmi atraktivní a dokáže je pro umění zaujmout. Ovšem velmi záleží na přístupu tvůrce. Pokud není zrovna komunikativní a přátelský typ, moc lidí neosloví. Takové typy umělců se však většinou besed či podobných akcí nezúčastňují. (Horáček, 1998)

Besedu o uměleckých dílech může ještě více zpříjemnit a podtrhnout samotný prožitek z díla prostředí, ve kterém se beseda odehrává. Horáček (1998) ve své knize Galerijní animace a zprostředkování umění píše, že je možné je pořádat kdekoli kde je možné díla promítnout, shlédnout dokument či vidět jejich reprodukce. Co se mi zdá ale jako nejzajímavější prostředí, je přímo místo, kde se nacházejí originály. Dle mého názoru to navodí lepší atmosféru a je možné se na dílo podívat z různých pohledů. Nejen, že se na práci můžou podívat z jakékoliv vzdálenosti, ale je v tomto případě možné zachytit více detaily než kdyby obraz (potažmo sochu nebo prostor) viděl divák na obrázku, a to i kdyby byl velmi kvalitní.

2.3 Kurzy, ateliéry, tvůrčí dílny, workshopy

Vesměs snad všechny větší galerie či muzea pořádají různé dílny či workshopy, u kterých se předpokládá praktická činnost účastníků. Takovéto aktivity podporují (nejen) u dětí kreativitu, tvořivé myšlení, rozvoj osobnostních schopností i vztah k výtvarným činnostem a umění celkově.

Mohou být jednodenní či vícedenní. U druhých jmenovaných se díky delšímu času mohou lektori zaměřit na náročnější praktické aktivity, zejména pokud se jedná o práci s různými (netypickými) materiály nebo pokud jde o aktivitu ve specializovaných ateliérech. Dále je díky delšímu času možné vytvořit vícedenní kurz jako celistvý program, což u těch jednodenních kurzů možné není. Další výhodou takovýchto dlouhodobějších tvořivých činností jsou téměř ustálení účastníci, kteří akci či akce navštěvují. Většinou se zde setkává téměř totožná skupina lidí, což je pro lektory ulehčující v několika aspektech, především když mají rozpracovaný určitý projekt. (Horáček, 1998)

Zajímavým řešením jsou ateliéry s výtvarným umělcem. Jedná se o akci, kdy lektorům pomáhá jako hostující lektor umělec, kterého si instituce pozvala. Pro účastníky je to velmi lákavá zkušenost i zážitek, kdy mohou pracovat s umělcem, jehož práce znají a obdivují. Stejně tak je i to velice dobrá zkušenost pro samotného tvůrce, kdy bezprostředně vidí a vnímá reakce diváků na svou práci. Ještě lákavější je tato akce pro děti než pro dospělé účastníky. (Horáček, 1998)

2.4 Zvláštní programy

Každá z institucí má v rezervě několik osobitých akcí, kdy některé jsou z časových či obsahových důvodů uvedeny výjimečně. Jednou z těch opakovanějších akcí bývají dny otevřených dveří nebo dny umění. Při takových akcích je většinou prodloužena otevírací doba instituce a je nabízeno více doprovodných programů za levnější ceny nebo dokonce zadarmo, aby se nalákalo více návštěvníků. Podobné akce připravují jednotlivá muzea například ke svým výročím nebo jiným významným akcím (Horáček, 1998). Jako příklad mohu uvést tzv. Muzejní noc, která probíhá jednou ročně v celé

České republice. Jedná se projekt, kdy muzea a galerie napříč republikou nechávají své dveře otevřené dlouho do noci všem návštěvníkům a mají pro ně připravenou širokou škálu programů a expozic. V roce 2015 se konal již 11. ročník této velmi oblíbené akce (Festival muzejních nocí [online]. 2015 [cit. 6. 9. 2015]).

Velmi úspěšné jsou například i exkurze v plenéru, kdy lektori navštíví se zájemci nějakou kulturní památku nebo dokonce ateliér různých umělců. Zajímavé jsou i mezioborové programy, kdy se výtvarné umění propojí s literaturou či hudbou. Toto je dle mého názoru velmi přitažlivé pro interpreta jak jednoho tak i druhého druhu tvorby, protože malíř se při svém působení může inspirovat zrovna hudbou či básní. Samozřejmě je, že stejný princip platí i v obráceném vztahu. Skladatel se může u svých skladeb inspirovat tvorbou umělce. Výsledek práce je potom více působivější, když divák může obě díla sám porovnat či spojit svou vlastní cestou. (Horáček, 1998)

Mezi nejzajímavější nabídky programů prezentující konzumentům umění řadím pořádání oslav narozenin pro děti v muzeu či galerii. Horáček (1998) zmiňuje, že takové akce nabízí galerie v Kolíně nad Rýnem. Akce tohoto typu však nejsou ojedinělé ani v České republice. Tento nápaditý způsob, jak přivést děti k umění nabízí ve svém repertoáru například Národní muzeum v Praze, které nabízí rodičům a jejich ratolestem hned 3 různé možnosti oslav (Národní muzeum [online], 2015 [cit. 19. 10. 2015]). To samé nabízí i Národní galerie, která přizpůsobuje program věku oslavence (Národní galerie v Praze [online], 2015 [cit. 19. 10. 2015]). Trochu jiný zážitek z narozenin zprostředkovává Muzeum loutek v Plzni, kde se samy děti stanou loutkoherci a spolu s lektorem sehraji improvizovanou pohádku (Loutkové muzeum Plzeň [online], 2014 [cit. 19. 10. 2015]).

2.5 Animace

Horáček (1998) zařazuje tento typ programu mezi smíšené, tedy poměr mezi teoretickými poznatky a praktickými činnostmi by měl být vyrovnaný. To však není jasně dáno, dokonce se tato rovnováha odvíjí přímo od konkrétní výstavy. Nelze proto vytvořit šablonu, která by platila pro všechny animace.

Každá animace je ve své podstatě šitá na míru skupině, která se jí má účastnit. Jak jsem již zmiňovala, je rozdíl mezi středoškolskými studenty a žáky prvního stupně základní školy. Základním principem animací je, že účastníci nejsou pouze v roli posluchačů, ale do programu se zapojují i jako aktivní tvůrci.

Brabcová animaci pojímá jako kontakt účastníka s výtvarným dílem, který vede skrze zážitek k získání nových zkušeností a hlubšímu poznání. K tomu může využít velké množství aktivit zahrnující výtvarnou činnost s různými materiály, dramatické, hudební nebo pohybové cvičení, tvůrčí psaní, hry, soutěže apod. Zároveň může propojovat různé oblasti zájmů (výtvarné umění, literaturu, historii, společenské vědy atd.). (Brabcová, 2003) Účastníci se pohybují v bezprostřední blízkosti vystavených artefaktů, kde diskutují, tvoří, kreslí, což jim pomáhá více poznávat způsoby uměleckého tvoření (Horáček, 1998). K tomu pomáhá zážitková pedagogika, jejímž hlavním prvkem je zážitek. Co to zážitek je a jak se projevuje, popíši v následující podkapitole.

2.5.1 Role zážitku a prožitku

Co je to zážitek? Je to takový moment, který si ze situace můžeme vzít a pomatovat si ho a dále se k němu ke vzpomínkám vracet. Nezbytným prvkem zážitku je tzv. prožitek. Právě tento prožitek zahrnuje všechny pocity a nálady, díky kterým si zážitek ukládáme do paměti a později se k němu vracíme. Je to takový zvláštní stav, který se svým způsobem dotýká lidské tělesnosti i psychiky. Zahrnuje jak pocity odlehčení, uvolnění, relaxace, tak i naopak. Někteří to mohou vnímat negativně, v podobě napětí, sevření a úzkosti. Prožitky ne ukládají nejen do duševních vzpomínek, ale také do vzpomínek těla. Jejich projevem jsou různé (psycho)somatické příznaky. Negativním příkladem by mohly být vředy, pozitivním pak nárůst svalové hmoty nebo bystřejší mysl. (Slavík, 2011)

Jirásek (2004) definuje prožitek jako přítomnost aktivity. Když se tento prožitek vzdálí do minulosti a my se k němu (opakovaně) vracíme, je nazýván zážitkem. Pro celý proces učení je pak označení „zážitková pedagogika“. Ta využívá různých výukových metod a přístupů – dramatická výchova, kritické myšlení, kooperativní

učení, pohybové aktivity. Prožitek je pak hlavní zdroj zážitku. Zapotřebí je jeho následné reflexe a zpracování, uvědomění si, které vede k transferu do dalších přicházejících zkušeností (Řezáč in Horáček, 2007).

Jiráskovu tvrzení, že „*prožitek má více provokovat aktivitu než pasivitu prožívání*“ (Jirásek, 2004, s. 6) oponuje Kesner (2005), kdy uvádí, že někteří jedinci prožívají pouhým pozorováním objektu. Pouhým viděním vznikají v divákovi emoce, kterými se vytváří estetický prožitek odehrávající se v jedincově hlavě a není zde zapotřebí jiných podněcujících aktivit.

2.5.2 Výtvarný zážitek

Dle Slavíka jsou výtvarné zážitky něčím zvláštní. Kdyby tomu tak nebylo, splynuly by s ostatními každodenními starostmi našeho stereotypu, nebyly by k rozeznání od ostatních a přišly bychom o témata, jako jsou výtvarné umění nebo výtvarná výchova. Důležitým činitelem je paměť. Díky ní si zážitky můžeme vybavit prakticky kdykoliv a proto se pro nás stávají tak neobyčejnými. Když se jedná o výtvarné zážitky, výjimečné jsou pro svou vizuální stopu, díky které se nám vybavují v představách, snech i různých barvách a tvarech v našich vzpomínkách.

Nejdříve vyjmenuji 4 složky výtvarného zážitku, které vymezil Slavík (2011) ve své knize *Umění zážitku, zážitek umění*. Ty slouží k nejobecnějšímu vymezení výchovných koncepcí výtvarné výchovy. Jejich následným popisem si uvědomíme, že jsme zažili každou z nich při kontaktu s výtvarným dílem. Na každou z nich se můžeme zeptat jednou či dvěma jednoduchými a výstižnými otázkami.

- 1) Významová – co je dílem/výrazem vyjádřeno
- 2) Konstruktivní – jak je to vyjádřeno
- 3) Empatická – kdo se ke mně svým dílem/výrazem obrací
- 4) Prožitková – co prožívám při setkání s dílem/výrazem (Slavík, 2011, s. 255)

Významová složka výtvarného zážitku se zaměřuje především na odkaz výtvarného díla, tedy na jeho obsah a námět. Obsahem rozumíme konkrétní nakreslené nebo

namalované výjevy, námětem pak to, o čem má dílo celkově pojednávat. Otázka, kterou bychom se mohli v této souvislosti zeptat, by zněla: „*Co vidím?*“ „*Co je na obraze vyjádřeno?*“ Rozpoznat na obraze zvíře, člověka, rostlinu nebo třeba i dům není nic obtížného, pokud mají diváci alespoň velmi podobné kulturní návyky a zázemí. Co se týče abstraktních děl, je to trochu složitější. V těchto případech se liší pojetí autorů. V tu chvíli přicházejí na scénu individuální rozdíly mezi jedinci. Znalostní rozdíly, zkušenostní rozdíly, rozdíly v momentálním rozpoložení nebo rozdíly osobnostní apod. Nad takovými díly vzniká dialog, ve kterém se projevuje tzv. hermeneutická identita, které jde především o to, aby se příslušné dílo stalo předmětem diskuzí a následných kulturních aktivit.

Konstruktivní složka výtvarného zážitku se zabývá výstavbou celého díla, s jeho kompozicí apod. Prostřednictvím této stránky výtvarného zážitku člověk zajímá o jeho formu, způsob jeho vznikání nebo charakter. Projevuje se především tam, kde se neobjevují konkrétní symboly, tedy v abstrakci. V tomto případě jde o vyjádření duchovního obsahu, kterého umělec dosáhne použitím výtvarné metody, aby nasměroval diváka. Zjednodušeně řečeno, konstruktivní složka výtvarného zážitku evokuje otázky typu „*Jak je to udělané?*“. Cílem je naučit vizuálnímu myšlení, různým způsobům výtvarného vnímání a najít vlastní styl ve svém výtvarném tvoření. (Slavík, 2011)

Již podle názvu třetí položky – empatická složka výtvarného zážitku – se dá odvodit, že se jedná o proces, díky kterému je divák schopen identifikovat se s umělcem. Z toho vyplývá, že by se divák mohl zeptat: „*Kdo je autor?*“, „*Na co autor při tvorbě myslel? Co ho k tomu vedlo?*“. Tvůrce (většinou) není u svých děl fyzicky přítomný, ale odráží se v ní jeho osobnost. V určitých momentech však samotné dílo autora přesahuje. Takový přesah může vést k rozdělení autora na dvě roviny. Tou první by mohla být životopisná rovina, tedy tvůrce jako skutečná osoba. Tou druhou tvůrce jako ideální dvojník skrytý v díle. Pohled na autora jako na „rozštěpeného“ má zásadní dopady na zážitek tvůrce i jeho diváka. Slavík (2011, s. 261) v této souvislosti uvádí, že „*tvůrčí umělec ve chvílích inspirace má pocit, že jeho zásahy do díla jsou vedeny čímsi mimo nebo snad něčím cizím v něm samém. Divák je odborně překvapován a mnohdy*

i zaskočen rozdíly, které zaznamenává mezi charakterem díla a charakterem skutečného života autora“.

Poslední a neméně důležitou součástí je složka s prožitkovým charakterem. Ta se zaměřuje především na vnitřní stavy a procesy jedince, na jeho vlastní dojmy a emoce z tvorby, které jej doprovázejí při kontaktu s dílem. Na ní úzce navazuje spontánní hodnocení, tj, hodnocení vycházející z osobní atraktivity či neatraktivity obrazu vůči jedinci. Tato složka se od tří liší tím, že vzniká a odehrává se jen a pouze v divákovi. Ostatní výše zmíněné mají své východisko ve vystavovaném díle. U tohoto posledního aspektu výtvarného zážitku bych se zeptala asi jednou z nejtriviálnějších, za to celkem zásadních otázek: „*Libí se mi to?*“, potažmo „*Co si o díle myslím?*“ Prostřednictvím těchto dotazu dochází k zamyšlení nad obrazem a za pomoci vnitřních pocitů a dojmů je divák schopen poznávat svůj vnitřní svět. Zjednodušeně se dá shrnout, že tato složka vede svým způsobem k sebepoznání. Proto je prožitková součást výtvarného zážitku velmi individuální (Slavík, 2011). Jeden člověk cítí během prohlídky konkrétního díla něco jiného než člověk druhý. Jako příklad poslouží obraz „*Výkřik*“ od Edvarda Muncha. Ve většině lidí evokuje toto dílo pocity zděšení, paniku, strach, deprese nebo zmatek. Jedni z mála se zaměří na zajímavý kontrast barev na pozadí a postavy vpředu si nevšímají. Některým se toto dílo zdál tak zajímavý a inspirativní, že podnítil jejich fantazii k různým vtipným kompilacím tohoto známého expresionistického obrazu.

3. Galerie. Nebo muzeum?

V této kapitole si přiblížíme pojmy galerie a muzeum. Svůj prostor dostane i Oblastní galerie Liberec, která je klíčovou institucí pro mou praktickou část bakalářské práce.

Muzeum je v České republice definováno podle Zákona a ochraně sbírek muzejní povahy a o změně některých dalších zákonů jako instituce, která „získává, shromažďuje, trvale uchovává, eviduje a odborně zpracovává přírodniny nebo lidské výtvary, umožňuje jejich veřejné užívání, zkoumá prostředí, z něhož jsou tyto přírodniny nebo lidské výtvary získávány, a poskytuje služby výchovné a vzdělávací pro studijní a vědecké účely. Galerii je muzeum specializované na výtvarné umění“. (Zákon č. 122/200 Sb. o ochraně sbírek muzejní povahy a o změně některých dalších zákonů, § 2 (4))

Česká muzea (i galerie) pracují s předměty, které spolu s ostatními tvoří sbírky. Sbírkou představuje takové uspořádání předmětů, nesoucí svou celistvostí význam pro historii, umění, literaturu, techniku, přírodní či společenské vědy. (Jůva, 2010)

Mezinárodní rada muzeí (neboli ICOM – International Council of Museums) definuje muzeum jako „stálou instituci nevýdělečného charakteru, která slouží společnosti a jejímu rozvoji, je přístupná veřejnosti, provádí výzkum materiálních dokladů o člověku a jeho prostředí, získává je, konzervuje, komunikuje a především je vystavuje s cílem studia, výchovy a potěšení.“ (Kesner, 2005, s. 27). Spolu pod pojmem „muzeum“ označují i další jiná zařízení, než typické instituce, která si pod tímto výrazem vybavujeme nejčastěji. Jsou to:

- přírodní, archeologické i etnografické památky a místa, historické památky a lokality muzejní povahy, která shromažďují, uchovávají a zprostředkovávají materiální doklady o člověku a jeho prostředí,
- instituce vystavující a uchovávající živé zástupce rostlin a zvířat známá pod názvy botanické či zoologické zahrady, akvária či vivária,

- planetária a střediska, jejímž bodem zájmu je věda a technika,
- neziskové instituce nebo organizace zabývající se restaurováním, vědecko-výzkumnou činností, výchovně-vzdělávací činností, vzděláváním pracovníků, dokumentací a jinou činností vztahující se k muzeím a muzeologii,
- přírodní rezervace,
- neziskové galerie umění a výstavní síně, které jsou součástí knihoven a archivů,
- kulturní střediska a jiné organizační jednotky, které se věnují péči o hmotné a nehmotné zdroje kulturního dědictví, jejich uchováním a správou (živé dědictví a digitální tvůrčí činnost),
- takové instituce, o kterých výkonná rada ICOM po poradě s poradním sborem rozhodne, že mají některé nebo všechny rysy muzea, nebo pomáhají muzeím a odborným zaměstnancům muzea prostřednictvím muzeologického výzkumu, výchovy a vzdělávání. (Jůva, 2010, s. 70 – 71)

Takto široké vymezení muzeí dává jeho pracovníkům nesmírné množství možností, jak nadchnout návštěvníky. Navíc u některých „expozičních“ nemusí být sám přítomen. V přírodních rezervacích, planetáriích a jim podobných institucích existují naučné stezky, které si účastníci užijí daleko více sami než s odborným doprovodem. Dále tato široká škála dává další možnosti vzdělávání a je pouze na konzumentovi, jakou mírou se zapojí. Někteří jdou cíleně za tím, co je zajímavé, ostatní se chtějí dozvědět od všeho trochu. Navíc, komu připadají klasická „vitrínová“ muzea nudná, najde si v takto rozsáhlém vymezení to, co mu bude více vyhovovat.

Průzkum v Severní Americe a Evropě ukázal, že průměrná návštěvnost muzeí je nanejvýš 22 %. Jedná se především o část populace s vyššími příjmy a lepším vzděláním (Freelandová, 2011). K velmi podobnému výsledku došel i sociolog Pierre Bourdieu, a to tedy že publikum uměleckého muzea se skládá zejména z lidí vyšších

společenských vrstev a vyššího vzdělání, a to více ženy než muži. Navíc uvádí, že návštěva muzea a galerie je jakousi „elitní“ formou, jak trávit volný čas. (Kesner, 2005)

V České republice byla před revolucí v roce 1989 daleko vyšší navštěvovanou vystavujících institucí. Každý rok do nich zavítalo mezi 13 – 17 miliony diváky. Čím byl zapříčiněn ten obrovský pád zájmu o tyto organizace? Nelze mluvit o nezájmu o návštěvy muzeí či galerií. V té době byly pořádány téměř povinné exkurze do těchto míst různými školami, revolučními hnutími, podniky nebo i volnočasovými spolky jako Pionýr apod. (Kesner, 2005)

Nabízí se otázka: Jsou návštěvníci muzeí a galerií spíše turisté? Je nárůst návštěvnosti muzeí a galerií způsoben rostoucím počtem turistů v dané oblasti? Některé instituce svou finanční i cenovou strategii zaměřují především na turisty a zapomínají na domácí publikum. Přitom jsou domácí jedním z faktorů dlouhodobého rozvoje dané organizace. Právě tato místní část návštěvnictva umožňuje organizátorům a jiným správcům kulturního zařízení investovat do reklamy a propagace širšímu okolí i zahraničním turistům. (Kesner, 2005) Každá výstavní instituce by se měla snažit, aby návštěva muzea byla pravidelnou součástí života jejich návštěvníků, a to jak těch domácích, tak i těch „cizích“ (Brabcová, 2003).

Liberecká galerie si návštěvnost zajišťuje velkým množstvím připravených vernisáží a akcí, které koná. Také má každý čtvrtek vstup zdarma, což se, podle mého názoru, musí projevit na tržbách, ale v dnešní době asi není atraktivnějšího lákadla. V následující kapitole blíže popíši instituci Oblastní galerie Liberec. Jako první se budu zabývat historií a následně se zaměřím na tři stále expozice, které se v galerii nacházejí.

3.1 Oblastní galerie v Liberci

Historie Oblastní galerie v Liberci (dále již jen jako OGL) je spojena se vznikem Severočeského muzea roku 1873. Roku 1945 bylo ustanoveno, že se výtvarné sbírky přesunou do samostatné budovy. O rok později se exponáty přestěhovaly do Liebiegova paláce v těsné blízkosti libereckého zámku. I tak nadále byla galerie organizační součástí libereckého muzea. To se roku 1953 změnilo, došlo k jejímu právnímu

osamostatnění v rámci státem vytvořené sítě státních galerií. O velký rozvoj galerie se zasloužila PhDr. Hana Seifertová. Nejen, že se postarala o rozsáhlé stavební úpravy budovy, ale rozšířila repertoár galerie a rozsáhlou sbírku nizozemského malířství 16. – 18. století. Navíc se za jejího působení galerie dočkala velice pozitivního vnímání nejen ze strany výtvarníků a odborníků, ale i široké veřejnosti. Později musela ze své pozice odejít a na místě ředitele se vystřídalo několik osobností. V sedmdesátých a osmdesátých letech byly všechny kulturní akce, včetně galerijních aktivit sledovány a výstavy byly upraveny tak, aby nebyly „závadné“. Na přelomu let 2013 a 2014 se galerie přestěhovala z Liebiegovy vily do nově zrekonstruovaných Městských lázní. Po přestavbě tento objekt nabízí více prostoru pro samotné expozice nebo i programy a služby, které nebylo možné v předchozím sídle uskutečnit. Díky své rozlehlosti je možné zde pořádat různé kulturní a společenské akce. OGL se díky aktuálnímu stylu stává velmi moderní institucí, což je atraktivní pro všechny věkové kategorie. (Oblastní galerie v Liberci [online], 2015 [cit. 24. 6. 2015])

Ve svém repertoáru má OGL tři stálé expozice. První z nich se jmenuje Na vlnách umění. Druhou expozicí je Heinrich von Liebieg, sběratel a mecenáš, výstava představující sbírku libereckého průmyslníka. Tou třetí je pak Zlatý věk nizozemské malby. (Oblastní galerie v Liberci [online], 2015 [cit. 24. 6. 2015])

V nejspodnějším patře celého objektu se spolu se sbírkou nizozemských děl nachází interaktivní expozice Buď v obraze. Tato výstava pomáhá dětskému i dospělému návštěvníkovi proniknout skrze aktivní exponáty blíže k vystaveným dílům v celé galerii. Dítě, potažmo dospělý, má možnost tak na umění nahlédnout z jiného úhlu. Jednou z možností interakce je například vnímat sochařský objekt hmatem, kdy si účastník osaháním sochy uvědomí, z jakého materiálu je vyrobena, jakou má strukturu nebo jaké má tvary. Takto získané poznatky nelze získat prostřednictvím zraku. Další vystavenou aktivitou je sand art. Na podsvíceném pultu návštěvník tvoří obraz různým vrstvením či odebíráním písku. Velice povedené je zde znázornění a možnost vyzkoušet si pointilismus. Za pomoci barevných balónků je zde možné na čtvercovém podstavci vytvořit impresionistický obraz. Přítomné jsou zde i reflektory se třemi barvami – červenou, modrou a zelenou. Tato atrakce simuluje monitory a projektory, které používají tento způsob míchání barev. Na stejném principu funguje i lidské oko, což je

zmíněno na popisu u exempláře. Druhým barevným modelem je model, který míchá barvu azurovou, purpurovou, žlutou a případně i barvu černou. Tento způsob míchání je založen na odebrání barev od sebe, čímž se eliminují pigmenty, které následně neodrážejí světlo. Expozice obsahuje další množství velice atraktivních činností, kterými galerie naláká nejen dětské návštěvníky.

3.1.1 Expozice Na vlnách umění

Jedná se o stálou expozici českého výtvarného umění z přelomu 19. a 20. století až po 80. léta 20. století. Obrazy jsou chronologicky nainstalovány od nejstarších krajinářů a impresionistů přes rychle se střídající – ismy, válečné umění až k nejnovějším uměleckým tendencím. I když se této výstavě vyhrazen nejrozlehlejší prostor, nebylo možné vystavit všechna díla, která do sbírky patří. Mimo obrazů jsou k vidění i vybrané sochy. Opět nejsou z prostorových důvodů vystaveny všechny, které sbírka galerie obsahuje. (Oblastní galerie v Liberci [online]. 2015 [cit. 24. 6. 2015])

3.1.2 Heindrich von Liebieg, sběratel a mecenáš

Heindrich von Liebieg patřil k druhé generaci známých libereckých textilních průmyslníků. Jeho velkým koníčkem bylo mimo jiných i sběratelství uměleckých předmětů a děl, což později využil ve spolupráci s libereckým muzeem, kde působil jako poradce, nákupčí a kurátor. Na sklonku života odkázal svému rodnému Liberci celou svou sbírku obsahující výtvarná díla i umělecké předměty i nemalý finanční obnos. Teprve teď je možné vystavit obrazy i některé umělecko-průmyslové předměty jako celek a to díky větším prostorám, které bývalé Městské lázně nabízejí. Expozici je zde vyhrazeno 7 místností na jednom patře, kdy v první z nich je návštěvníkům přiblížen celý rod Liebiegů včetně dobových fotografií a velmi podrobného rodokmenu. (Oblastní galerie v Liberci [online], 2015 [cit. 24. 6. 2015])

3.1.3 Zlatý věk nizozemské malby

Poslední expozice, sbírka Zlatý věk nizozemské malby, vznikla za působení ředitelky PhDr. Hany Seifertové. Některé exponáty však byly dokoupeny později, přičemž jedno patřilo právě podnikateli Hendrichovi von Liebiegovi. Jedná se o díla nizozemských a vlámských tzv. „malých mistrů“, tedy umělců, kteří nedosáhli takové slávy jako Rembrandt van Rijn či Jan Vermeer, ale jejich talent a smysl pro detail si zaslouží rovněž obdiv. Mezi zobrazenými výjevy převládají krajinomalby, většinou z okolí holandských metropolí jako jsou Amsterdam, Antverpy nebo Haarlem. Dalšími náměty pro některé z obrazů byly biblické motivy, motivy z řecké mytologie, portréty a také velice vydařená zátiší. (Oblastní galerie v Liberci [online], 2015 [cit. 24. 6. 2015])

4. Galerijní/ muzejní pedagogika

Podle Horáčka (1998) by se dal pojem „muzejní pedagogika“ definovat jako aktivizující vztah veřejnosti (především mládeže) k muzeu a jeho duchovního potencionálu. Využívá k tomu aktivit, které pracovníci muzea používají k přímým výchovně-vzdělávacím činnostem. Jůva (2010) vnímá jako cílovou skupinu muzejní pedagogiky návštěvníky s aktivním zájmem o zapojení se do muzejní komunikace, ale také i ty pasivní. Metody se přizpůsobují činnosti či nečinnosti účastníka. Vesměs je jejich cílem, aby návštěvníci procvičovali své schopnosti vnímání, rozpoznávání a myšlení.

Jelikož se jedná o pedagogický obor, měly by být jeho základními stavebními kameny zejména výchova a vzdělávání. Výchovou se myslí takový proces, při kterém se v jedinci vytvářejí mravní, estetické, tělesné a pracovní schopnosti, zájmy a návyky (Grecmanová in Šobáňová, 2012). Toto pojetí se již v antice označovalo jako „educatio“ a spolu se vzděláváním (zvaným „eruditio“) tvoří celkovou strukturu výchovného procesu. Vzděláváním se rozumí takový postupný vývoj člověka, který vede k jeho kultivaci a humanizaci. Rozvíjí se intelektové složky a jedinec si osvojuje vědomostní dovednosti, schopnosti a návyky. (Šobáňová, 2012) Obě tyto složky bez jakýkoliv debat spadají do kteréhokoliv pedagogického oboru.

Výchova a vzdělávání mají prostřednictvím muzejní pedagogiky především pomáhat, a to v několika oblastech a rovinách. Zaprvé napomáhá ke komunikaci mezi návštěvníky muzea a muzeem samotným, potažmo jeho pracovníky. Dalo by se to rozšířit i na spolupráci mezi výstavní institucí a různými typy a stupni škol. Zároveň podává pomocnou ruku postiženým a integrovaným skupinám při jejich interakci do kulturního života. Nejen je, ale také ostatní lidi podporuje v porozumění kultury a rozvíjí kvalitu jejich života. V neposlední řadě napomáhá ke smysluplnému trávení volného času a působí zde jako prevence proti sociálně patologickým jevům především u dětí a mládeže. Obohacuje návštěvníky nejen o nové poznatky, ale svým osobitým zprostředkováním umožňuje jedinci nahlédnout na výstavu novým pohledem. (Jůva, 2010) Dalo by se vyjmenovat více příkladů, ve kterých muzejní pedagogika pomáhá široké veřejnosti, ale já jsem vybrala ty, které považuji za ty nejdůležitější.

Ačkoli je muzejní pedagogika na našem území velmi mladou pedagogickou disciplínou, jedná se o nejrychleji se rozvíjející se výchovně vzdělávací obor. V muzeích vznikají lektorská oddělení a tam kde již byla, se čím dál tím víc rozvíjejí. Školám nabízejí programy různých typů pro všechny stupně i třídy. Pokrok je vidět i v publikační činnosti. I když se této tematice nevěnuje velké množství literatury, pomalu ale jistě její počet roste. K dostatečnému vymezení termínu muzejní pedagogika by stačilo, kdyby v naší republice vyšly české překlady zahraničních textů, především německé a anglické. (Šobáňová, 2012)

V naší zemi je termín muzejní pedagogika často zaměňován s pojmem muzejní edukace, což nejsou synonyma. Muzejní pedagogika je pedagogická disciplína a muzejní edukace je jedna z jejích vědeckých metod. (Šobáňová, 2012) Nezabývá se však jen edukačními procesy, ale také aktuálním tématem, které je celkem důležité pro společnost (Běhouňková, 2014). Dále se jejím předmětem stávají průřezová témata, která se prolínají v jiných oblastech poznání, než je jen výtvarná výchova.

4.1 Muzejní nebo galerijní?

Mezi muzejní a galerijní pedagogikou existuje jeden základní a dle mého podstatný rozdíl, a tím je předmět zájmu. Muzeum se zabývá širokou škálou historických i nehistorických exponátů. Od obecné historie, regionálních dějin přes faunu a flóru až k mineralogii. Galerie se zajímá o specifitější okruh, a tím je výtvarné umění. Z toho vyplývá, že galerijní pedagogika se zabývá výtvarným uměním a pedagogika muzejní tedy všemi ostatními exponáty, které ve svém repertoáru zrovna nabízí. Zprostředkování muzejních i galerijních hodnot je společné pro obě pedagogiky a používá k jejímu dosažení velmi podobných (až srovnatelných) metod a postupů. Programy pro muzeum obsahují vedle tvořivého rozvíjení především uznávací úkoly. U výtvarného umění je to naopak. Programy situované do galerijních prostor se díky střetu s výtvarným dílem věnují kreativě. (Horáček, 1998)

I když má každá z nich svá východiska v jiném oboru, dá se říci, že galerijní pedagogika je součástí pedagogiky muzejní. A to z důvodu, že galerie je ve své podstatě jedním z druhu muzea, jak je naznačeno ve třetí kapitole. (Jůva, 2010)

Z muzejní pedagogiky se stalo rozsáhlé odvětví edukační činnosti. Potřeba věnovat této tematice pozornost a ucelenou formu vedla například na Masarykově univerzitě v Brně ke vzniku samostatného studijního oboru Galerijní pedagogika. Nejbližší má asi k výtvarné výchově, a právě na katedře výtvarné výchovy pedagogické fakulty se zabývají studenti problematikou zprostředkování umění za pomoci aktivizujících činností v galerijním prostředí. (Horáček, 2010)

4.1.1 Animace nebo edukace?

Tyto dva pojmy, tedy animace a edukace, mezi sebou vedou určitý boj. V naší zemi mezi nimi jsou malé rozdíly, ale v mezinárodním kontextu se liší. Především animace evokuje představy kreslených (neboli animovaných) filmů. Jako druhý obrázek animací jsou chápány animační programy při hotelech v přímořských turistických destinacích, které mají jediný cíl – zabavit takové návštěvníky, kteří si nechtějí lámat hlavy s programem pro sebe nebo své děti. Když se pojem „animace“ nahraji termínem „edukace“, pak není debata o tom, že by se nejednalo o určitý druh vzdělávání. (Fulková, 2012). Tento pojem by se dal definovat jako „celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka“ (Jůva, 2010). Jinými slovy, jedná se o bezprostřední působení pedagoga na jedince. Za pedagoga v tomto smyslu můžeme považovat učitele, vychovatele, rodiče a v našem případě muzejního pedagoga či lektora.

4.2 Galerijní pedagog

V této kapitole popíši roli galerijního pedagoga. Jaké by měl mít předpoklady, kdo takovou práci může vykonávat nebo jak se dělí základní 4 kategorie jeho profese. To vše je předmětem následujících odstavců.

V 18. a 19. století, kdy se muzea otevřela široké veřejnosti, tedy obyvatelům různého věku či vzdělání, bylo zapotřebí pomoci všem návštěvníkům s porozuměním vystavovaných sbírek. V té době vznikla poptávka po pracovnících, kteří by formou pedagogických aktivit přiblížili těmto skupinám prožitek z nabízených expozic.

Eilean Hooper-Greenhillová (in Jagošová, 2010) vnímá profesi muzejního pedagoga z různých hledisek. Je to takový pracovník, který se aktivně zapojuje a účastní propagačních aktivit, které do muzeí a galerií lákají další a další návštěvníky, zároveň zkoumají potřeby a v neposlední řadě by měly sloužit tyto aktivity ke vzdělání a především zábavě. Dle mého názoru je poslední zmíněná zábava jednou z nejdůležitějších složek celé galerijní pedagogiky, protože děti, které se aktivit účastní, si nejvíce užijí a zapamatují nové poznatky právě formou hry a zábavy.

Kdo je tedy muzejní pedagog? Je to ten zaměstnanec muzea, jehož úkolem je organizace výchovně-vzdělávacích služeb a zároveň přejímá odpovědnost, aby se galerijní edukace stala předmětem zájmů a diskusí a managementu muzea. Ne všechna muzea a galerie mají pro tohoto pracovníka stejné označení. Najdeme je také uvedenými jako pedagog volného času, muzejní edukátor, edukační pracovník muzea, lektor, animátor, kurátor pro edukační činnost, kulturně-výchovný pracovník, lektor apod. (Jagošová, 2010)

Na základě práce s veřejností lze rozlišit 4 základní pedagogické kategorie profese muzejního pedagoga, a to dozorce, průvodce, lektor a muzejní pedagog. Dozorce je kategorie s nejnižší odborností, co se pedagogiky týče. Jeho prací je dohled nad interiérem (či exteriérem) muzea, ve kterém se exponáty nacházejí a zároveň dohlíží i na osoby, které si prohlížejí výstavu v daném prostoru. Pomáhá jim s orientací, dokáže vysvětlit a ovládat technická zařízení pokud se v expozici nacházejí. Má základní povědomí o výstavě a dokáže návštěvníkům podat stručné informace. Další kategorií je průvodce, jehož úkolem je účastníky výstav provést danou trasou a během ní jim zprostředkovává předem jasně dané informace (o vybraných dílech), které dostal od svého nadřízeného. Průvodce má několik možností, jak provádět svůj výklad. Může reprodukovat text pouze v češtině nebo přizpůsobit výklad i cizincům a zprostředkovávat takovým divákům výklad v jednom či více jazycích. Navíc ke svému výkladu může zařadit i odpovídání na dotazy z řad diváků. Je na osobnosti průvodce jakou podobu výkladu zvolí. A troufám si říct, pokud jde o volbu jazyku, ve kterém je výstava reprodukována, že do jisté míry záleží volba i na kurátorovi výstavy či majiteli galerie. Lektor spolupracuje s muzejním pedagogem. Jedná se o znalce v oboru, kterému se věnuje. Trasu expozic si volí sám a svůj výstup je schopen

přizpůsobit různým skupinám účastníků – podle věku, profesního zaměření, handicapu, jazyku apod. Na nejvyšším postu pedagogických profesí v muzeu se pohybuje muzejní pedagog. Jeho náplní práce je pomoc při přípravě expozic, vymýšlení edukačních programů, workshopy pro veřejnost, doprovodné programy k výstavám a ostatním akcím muzea. Celkově zaštiťuje veškeré pedagogické dění na půdě muzea. Tento zaměstnanecký poměr bohužel většinou muzea nenabízejí na celý pracovní úvazek, tak mají tito zaměstnanci vesměs více funkcí. Pro muzea po celém světě je velmi prospěšné navázat spolupráci s externími pracovníky. Ti platí za experty ve svých oborech a svým odborným výkladem doplňují výstavu a dávají jí hlubší význam. (Jagošová, 2010)

Spolu s výše zmíněnými pedagogickými pracovníky jsou v muzeu najati i ti, kteří zajišťují rozšiřování sbírek, samotnou tvorbu děl, badatelskou činnost s uměním a související ediční činnost. Patří mezi ně např. historici umění, kurátoři, restaurátoři, archiváři apod. Poslední množinou zaměstnanců jsou techničtí pracovníci. Ti zajišťují pomocné technické práce související s vystavováním, dokumentací atd. Jsou jimi instalační pracovníci, technici, fotografové, konzervátoři apod. (Šobáňová, 2007)

Šobáňová (2007) ve své příručce zmiňuje několikatero dělení kompetencí muzejního pedagoga. Asi to nejjednodušší a nejpřehlednější členění shrnul Vlastimil Švec, kdy rozdělil kompetence do tří okruhů – kompetence k vyučování a výchově, osobnostní a rozvíjející. Kompetence k vyučování a výchově obsahuje schopnosti psychopedagogické, diagnostické a komunikativní. Základem je znalost dějin umění i pedagogiky a psychologie. Muzejní pedagog by měl být navíc od školního pedagoga schopen pracovat a komunikovat s přicházejícími návštěvníky, pracovat s různorodými skupinami, pracovat flexibilně a nefixovat se na jistou skupinu. Je to pochopitelné – do muzea většinou skupiny nepřicházejí opakovaně, ale nárazově v podobě školních exkurzí apod. Právě kvůli tomu musí být muzejní pedagog opatrný při motivaci nebo při výběru aktivit, protože nemá možnost účastníky poznat lépe. To může vést k neúspěchu a nepochopení programu a snižování pedagoga sebevědomí (při opakovaném nezdaru). Šobáňová (2007) uvádí, že v mimoškolním vzdělávání je znalost členů skupiny základní podmínkou pozitivního pedagogického působení. Na druhou stranu se já osobně domnívám, že pokud skupina vidí pedagoga poprvé, je to pro ně něco nového a je schopna udržet pozornost déle, než u pedagoga, kterého potkávají pravidelně. Další

kompetencí je kompetence osobnostní. Ta je dle mého názoru asi nejdůležitější. Děti a mládež mohou vnímat pedagoga jako určitý vzor, osobu, ke které mohou vzhlížet. Z toho vyplývá, že by takový pedagog měl být vyrovnanou pozitivní osobností. Jeho profese zahrnuje i jisté vlohy pro vykonávání práce. První z nich je organizační schopnost. Jako jistý „leader“ by měl být schopen zorganizovat program, který muzeum či galerie nabízí. Za nejdůležitější vlohu považuji schopnost reagovat na vnější vlivy v podobě cílové skupiny, prostoru apod., protože jak už jsme řekli, účastníci programů se mění a požádat o program může požádat kterákoliv vzdělávací instituce. K tomu se úzce pojí i improvizace, a to nejen v návaznosti na aktivity v programu, ale i při reakci na dotazy či neobvyklé situace, které mohou v průběhu nastat. Kompetence rozvíjející je v podstatě kompetence zabývající se osobnostním a profesním rozvojem. Zásadní myšlenkou této kompetence je celoživotní vzdělávání, protože každý učitel či pedagog má nepsanou povinnost se sebevzdělávat. Je důležité, aby se nejen člověk orientoval v různých oblastech lidského poznání, a to platí nejen pro pedagogy, ale pro jakoukoliv profesi. (Šobánková, 2007)

5. Tvorba programu

V této části své bakalářské práce popíši všechny potřebné aspekty, které byly zapotřebí k tvorbě a realizaci programu. Za důležité považuji upřesnit si cílovou skupinu, pro kterou byl program vymyšlený. Poté popíši celý program. Začnu jeho analýzou a následně se dostanu k jeho průběhu. Nakonec přiblížím metodickou pomůcku, kterou jsem použila, a tou je pracovní list.

5.1 Cílová skupina

Jako cílovou skupinu jsem si vybrala 1. ročník střední školy a myslím si, že by nebylo od věci vymezit si tuto věkovou kategorii. Jedná se období dospívání. Dle Vágnerové (2005) se dospívání dělí na 2 etapy. Tou první je pubescence od 11 do 15 let (ta má také dvě fáze: prepubescenci a pubescenci). Druhou je pak adolescence, jejíž věkové ohraničení je mezi 15. a zhruba 22. rokem jedincova života. Studenti prvních ročníků středních škol tedy spadají do adolescentního období, tak v této kapitole přiblížím toto životní stádium.

Člověk přijímá svou vlastní fyzickou strukturu, snaží se pochopit, kam patří v rámci společnosti, vytváří si síť nových vztahů ke stejně starým osobám stejného i opačného pohlaví. Zároveň v tomto období probíhá jakási příprava na manželství a rodinný život. Na to se váže snaha o emocionální či ekonomické nezávislosti na rodičích a ostatních dospělých. K tomu se pojí příprava na budoucí povolání a vytváření hierarchie vlastních hodnot. (Trpišovská, 2006)

Období adolescence se považuje za vrcholné období smyslového vnímání. Již kolem 12 roku života se u jedince projevuje abstraktně – logické myšlení, v dospívání se výrazně nemění, ale umí jej využívat lépe. V závěru se na rozdíl od dospělých nechávají ovlivnit emocemi. U některých jedinců může v raných fázích dospívání nastat zhoršování smyslového vjemu, a to z důvodu, že těmto problémům čelili již v minulosti (např. krátkozrakost, nedoslýchavost apod.). (Trpišovská, 2006)

V tomto životním období nastává velký rozvoj paměti. Dospívající jedinci nalézají a využívají různé strategie, kvůli kterým musí v paměti udržet potřebné informace. Typickým příkladem jsou strategie učení (Vágnerová, 2005). Z kraje adolescence se objevují jisté nedokonalosti ohledně pozornosti a paměti. Ty se projevují nedostatečnou koncentrací pozornosti nebo poruchami paměti. Ke konci dospívání se tyto poruchy minimalizují a obě tyto schopnosti fungují na optimální úrovni (Trpišovská, 2006). Je však nutné poznamenat, že je tento proces silně individuální a každý jedinec má jinou míru zlepšení. Někteří na optimální úroveň dosáhnou po dlouhé době, někteří nikdy.

Dospívající jedinci začínají používat abstraktní myšlení. Nezáleží, jestli člověk přemýšlí nad konkrétními pojmy nebo abstraktními, které neoznačují žádné určité pojmy. To pomáhá dospívajícím nahlížet na problémy jinými způsoby než doposud a zároveň je řešit jinak než předtím (Vágnerová, 2005). S tím úzce souvisí deduktivní uvažování, díky němuž si dospívající jedinec utváří vlastní mínění jak problémy řešit. Díky procvičování takového myšlení dochází k jeho zlepšování (Trpišovská, 2006).

Jedinec adolescentního věku, který má schopnost se samostatně výtvarně vyjadřovat, se velkou měrou rozvíjí a obohacuje tak svou vnitřní stránku. V průběhu svého vyjadřování postupně začleňuje do procesu a následně i rozvíjí intelektuální i emocionální složky své osobnosti. Navíc tak formuje změny, kterými v této fázi života prochází a dochází k poznání. Buď sebe sama, nebo jiné podstaty. Další možností, jak nahlížet na výtvarný projev dospívajících je prvek komunikace. A to nejen se světem, ale také i se sebou samým (Gojňá In Horáček, 2007). Proč se spontánní výtvarný projev vytrácí, když je jedním ze základních projevů zdravého lidského vývoje? Právě v tomto věku prochází jedinec největšími změnami a rozvoj jeho komunikačních dovedností je klíčovým pro jeho budoucí kariérní i osobní život. Způsob jedincova vyjádření za pomoci výtvarného projevu je pro něj důležitý, ale proč od toho postupně upouští, když je to naprosto přirozené? Na tuto otázku odpověděla Musilová (2014), kdy uvádí, že děti kolem 11. – 14. roku života si uvědomují nedokonalosti vlastní kresby a vnímají své dílo jako výtvarné dílo své neschopnosti. Tento jev se nazývá „krize výtvarného projevu“ a pod jeho nátlakem tak většina dospívajících s výtvarným vyjadřováním končí a nikdy později se k němu nevrátí. Co si však neuvědomují je fakt, že projevovali se mohou i jinak než jen kresbou. Kresba je jednou z nejkonkrétnějších technik ve výtvarné

výchově a právě ta odrazuje spoustu dětí od výtvarných činností. Přitom existuje nepřehledné množství jiných prostředků jak výtvarného projevu dosáhnout. Velmi výstižně tento problém vystihla Dytrtová (In Musilová, 2014): „*Ti, co si myslí, že kreslit neumí, jsou schopni vtipných koláží výtvarných i zvukových. Mohou to být tvůrci graffiti. Připraví sami performanci, jsou schopni vymyslet a provést animaci.*“. Vše, co potřebují, aby toho mohli dosáhnout je kreativní a originální uvažování a od učitele. A i z těch, kteří se v jisté míře podceňují, se mohou stát umělci. (Musilová, 2014, s. 36)

5.2 Program

Název: Moderní umění 4x jinak

Anotace: Moderní umění 4x jinak je vzdělávací program, ve kterém se účastníci blíže seznámí se 4 konkrétními tendencemi moderního umění 20. století – kubismem, surrealismem, abstraktním uměním a minimalismem. Probíhat bude přímo před exponáty v expozici Na vlnách umění v Oblastní galerii Liberec. Žákům budou představeni známí čeští i zahraniční osobnosti těchto směrů a na konci programu vytvoří plakát v duchu zmíněných tendencí.

Cílová skupina: 1. ročník SŠ

Časová dotace: 60 – 90 minut

Místo konání: Oblastní galerie v Liberci

Cíle programu:

C1: Po ukončení programu žáci vyjmenují 3 směry moderního umění.

C2: Po ukončení programu žáci budou schopni popsat jeden z uvedených směrů moderního umění.

C3: Program vzbudí v účastnících zájem o dějiny umění.

Očekávané výstupy:

V1: Účastníci nakreslí obraz ve stylu moderního umění.

V2: Účastníci si vyzkouší poskládat vlastní kubistický obraz.

V3: Účastníci stručně charakterizují jeden ze směrů moderního umění.

V4: Účastníci se aktivně zapojí do programu.

Pomůcky: pracovní listy, tužky, čtvrtky, fixy, pastelky, barevné papíry, nastříhané papírové skládanky, lepidla, kartičky s hesly

5.2.1 Struktura programu

Obrázek 1 Struktura programu Moderní umění 4x jinak



Tabulka 1 Struktura programu a popis jednotlivých částí

Části programu	Popis jednotlivých částí programu
Pretest	Před začátkem programu jsem účastníkům rozdala dotazníky. Viz příloha (A).
Brainstorming	Jako úvodní aktivitu jsem zvolila brainstorming, která naladí účastníky na dané téma. Tím mým bylo moderní umění. Studenti na čtvrtku psali své asociace, které je zrovna napadly.
Rozdání pracovních listů	Pracovní list jako příloha (C).
Teoretický výklad s aktivitami	Do programu jsem se rozhodla zařadit tyto umělecké tendence 20. století: kubismus, surrealismus, abstraktní umění a minimalismus. Navazovaly na sebe právě v tomto pořadí. Jako první jsem představila kubismus a navázala na to aktivitou, která měla kubistické řešení obrazu napodobovat. Jako druhý byl surrealismus, u kterého jsem účastníkům pokládala otázky. Třetím bodem v programu bylo abstraktní umění. V této části jsem odkázala studenty na pracovní list, ve kterém je ukázka obrazu Amorfa dvoubarevná fuga od Františka Kupky a motiv české olympijské kolekce pro rok 2012. Úkolem bylo zamyslet se nad tím, co mají tyto dvě ukázky společného. Posledním směrem v programu byl minimalismus, který jsem stručně představila a za pomoci indicií jsem účastníkům představila umělkyni Yoko Ono.
Rozdělení do akčních skupin	Pro rozdělení účastníků do menších skupin jsem se rozhodla použít lístečky s hesly, které se vztahovaly k teoretickému výkladu a pracovním listům. Úkolem studentů bylo vytvořit skupiny podle hesel, která měli na kartičkách, tak, aby reprezentovali jeden ze směrů moderního umění, o kterém slyšeli během programu.

Tvorba plakátu	V nově vzniklých skupinkách měli žáci za úkol vytvořit plakát, který by zval na jejich fiktivní výstavu v duchu daného směru, který jako skupinka reprezentovali.
Prezentace plakátu	Na závěr programu každá skupinka představila svůj plakát a jím pozvala na svou výstavu ostatní.
Posttest	Po ukončení programu jsem studentům rozdala dotazníky ve formě posttestu. Viz příloha (B).

5.2.2 Popis programu

Pro program jsem si vybrala konstruktivistický model učení neboli tzv. EUR model. Toto pojmenování je dané prvními písmeny jeho tří částí. První E znárodňuje evokaci, při které účastníci pátrají v paměti, co o tématu vědí nebo jaký na něj mají názor. Lektor během příliž nezasahuje, spíše jen navádí. Písmeno U znamená uvědomění si, kdy se účastníci dozvědí o tématu něco nového. Poslední R značí reflexi. Je to ta část, kdy skupina přemýšlí nad získanými informacemi a formují je vlastními slovy. Jedná se o závěrečné shrnutí, při kterém účastníci sumarizují, co si z programu odnáší. (Činčera, 2007)

V mém programu evokaci simuluje brainstorming, uvědomění pracovní list účastníků společně s výkladem/diskusí a reflexi závěrečná aktivita, ve které malé akční skupiny vytvářely závěrečný plakát v duchu jednoho ze směrů, o kterých se v programu dozvěděly.

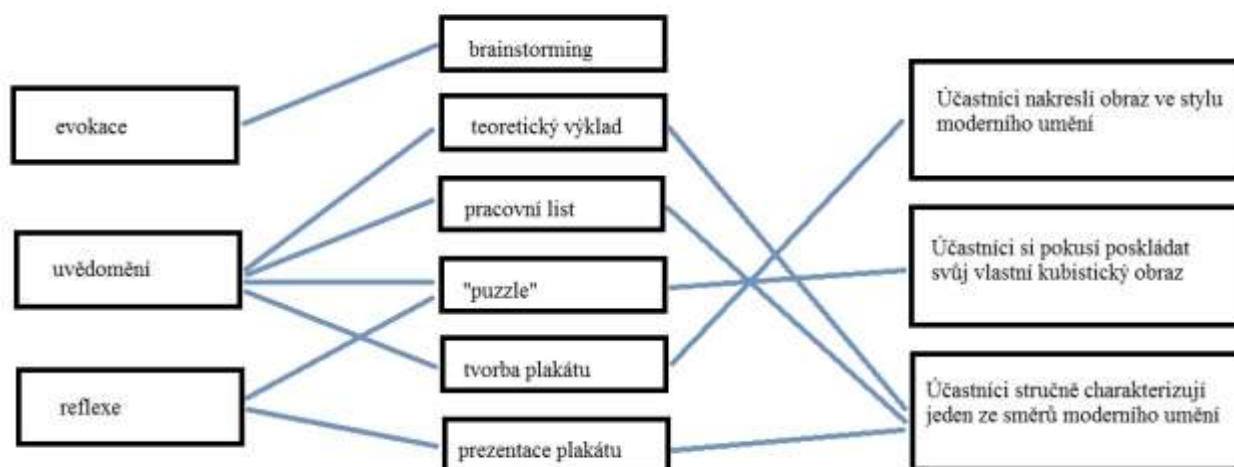
Brainstorming probíhal na téma moderní umění, kdy účastníci psali asociace na velkou čtvrtku. Když nastala delší pauza za posledním heslem, vstoupila jsem do této aktivity. Zmíněná hesla se dala v jisté míře kategorizovat, některá z nich tam byla napsána vícekrát, ale za pomoci synonym. Většina z nich souvisela s druhými a všechny měly spojitost s tématem. Za pomoci sepsaných hesel jsem uvedla žáky do tématu

moderního umění. Poté jsem rozdala pracovní listy, které jim zůstaly a zároveň sloužily jako metodická pomůcka a prostor pro zaznamenávání právě získaných poznatků a jiných poznámek.

První tendencí moderního umění, kterou jsem do svého programu zařadila, je kubismus. OGL má ve své výstavě obraz Bohumila Kubišty *Polibek smrti*. U toho jsme se pozastavili, vysvětlila jsem žákům, v čem spočívá princip kubismu, blíže popsala autora a přiblížila osobnost nejznámějšího kubistického malíře Pabla Picassa. Aby se nejednalo o můj souvislý monolog, pokládala jsem účastníkům průběžně otázky týkající se nejen směru, ale také dobových souvislostí nebo jiných zajímavostí. Nakonec kubistické kapitoly si účastníci poskládali papírové „puzzle“ s motivy různých objektů, aby si lépe uvědomili princip kubismu. Dalším směrem, kterým se v programu zabývám, je surrealismus. Další část programu je zasvěcena obecně abstraktnímu umění, především tomu českému. Příklady jsem uvedla na obrazech pánu Františka Hudečka a Františka Foltýna, ale velkou část byla věnována i osobě Františka Kupky, jež je nejvýznamnější českou osobností v této oblasti. Aby nebyl program stále stejný a zaměřený na mém výkladu, odkázala jsem v této části účastníky na pracovní list, kde měli za úkol porovnat dva obrázky. Jedním je obraz Františka Kupky *Dvoubarevná fuga* a druhým vzor oblečení olympijské kolekce pro Londýn v roce 2012. Následně po chvíli přemýšlení probíhá diskuze nad oběma obrázky a uvedení na správnou míru, co mají společného apod. Jako poslední tendenci jsem si zvolila minimalismus, který dle mého názoru snadno zapamatovatelný a lehce uchopitelný.

Na závěr programu jsem zařadila aktivitu, díky které se účastníci rozdělí do 4 akčních skupin, ve které vykonají závěrečnou reflexi. Na lístečky jsem napsala různá hesla, která mají spojitost pouze s jedním ze zmíněných směrů 20. století. Kartičky jsem rozmístila po podlaze, nepopsanou stranou vzhůru. Každý z účastníků si měl jednu kartičku vybrat a stoupnout si k ní. Když u kartičky stáli, měli za úkol podle hesel na lístečcích utvořit akční skupinky tak, aby reprezentovali jeden ze 4 směrů. Jejich konečným úkolem bylo vytvořit plakát s duchu přiděleného směru, kterým zvali ostatní na svou výstavu a nakonec ho představili zbytku skupiny.

Obrázek 2 Třífázový model učení k programu Moderní umění 4x jinak



5.3 Pracovní list

Pro praktickou část své bakalářské práce jsem se rozhodla do programu zařadit metodickou pomůcku v podobě pracovního listu. Pod pojmem „pracovní list“ k výstavě v muzeu či galerii si můžeme představit tištěný materiál, který pomáhá divákům usnadnit pochopení nebo oživení celé výstavy.

Stejně jako školní učebnice a další didaktické pomůcky i pracovní listy plní několik (důležitých) funkcí. Za zmínku stojí především funkce poznávací, protože pracovní listy obsahují základní poznatky z problematiky, kterou program sleduje. Začleňování různých úkolů, úloh a aktivit napomáhají účastníkům upevňovat právě uchopené znalosti. Podporují i snadnější kontrolu zapamatovaných informací a plní tak i funkci upevňovací a kontrolní. Motivační a sebevzdělávací úloha by měla vést k následnému vlastnímu pídění se o téma a další zájem vzdělávat sebe sama. S touto funkcí se úzce pojí i úloha rozvíjecí a výchovná. Ta je závislá na didaktické složce pracovního listu. Záleží na zvolených způsobech/postupech práce, které napomáhají uživatelům individuálně v jejich rozvoji a také mohou velkou měrou ovlivnit výchovný potenciál

výstav (Mrázová, 2010). Pracovní listy mají zajisté větší množství funkcí, ale já jsem vybrala ty, které považuji za nejdůležitější.

Sestavila jsem takový pracovní list (viz příloha (C)), ve kterém byly jak informace, tak i různé úkoly. Taková struktura rozvíjí účastníkovu myšlenkovou i názorovou stránku a spolu s nimi i vnímání. Nechtěla jsem, aby pracovní list působil jako typická školní učebnice, ve které by byly sepsány pouze informace, ale mým záměrem bylo do této metodické pomůcky vtěsnat aktivity různých druhů. Nechtěla jsem, aby byly úkoly stejného typu, tak jsem se snažila každý z nich pojmout trochu jinou formou.

6. Vyhodnocení programu

V této poslední kapitole se zabývám vyhodnocením celého programu. Jelikož je cílem práce program vymyslet, realizovat a evaluovat ho, zaměřím se na následujících stránkách na jeho vyhodnocení. Použila jsem metody dotazníku před a po ukončení programu, pozorování (a rozhovor s učiteli).

Nejprve bylo důležité si stanovit výzkumné otázky:

VO1: Jsou pro žáky 1. ročníku SŠ dějiny umění zajímavé?

VO2: Dokáží studenti vyjmenovat 3 směry moderního umění ve 20. století?

VO3: Charakterizují studenti 1. ročníku SŠ jeden ze zmíněných směrů moderního umění 20. století?

6.1 Pretest a posttest

Tabulka 2 Počet účastníků a jejich zkušenost s podobnými programy

	počet žáků	poprvé na podobném programu	
		ano (%)	ne (%)
skupina1	13	31	69
skupina2	10	50	50
skupina3	12	25	75
celkově	35	34	66

V této tabulce zmiňuji počet účastníků v jednotlivých skupinách, které program absolvovaly a zároveň, zda se jednalo o jejich první program v galerii zprostředkovan podobným způsobem. Celkový počet účastníků je 35 a skupiny byly početně poměrně vyrovnané. Více než polovina respondentů uvádí, že již na podobném programu dříve byla. Ti měli možnost porovnat tento program s jiným.

Tabulka 3 Známkování programu

	Oznámkuj jako ve škole (1 - nejlepší, 5 - nejhorší)				
	1	2	3	4	5
skupina 1	5	7	0	1	0
skupina 2	7	2	1	0	0
skupina 3	4	6	2	0	0
celkem	16	15	3	1	0
%	45,71%	42,86%	8,57%	2,86%	0,00%

Položku se známkováním programu jsem do dotazníku zařadila z důvodu reflexe a možnosti zlepšení mé práce do budoucna. Jak vyplývá z předchozí tabulky, více než polovina účastníků již navštívila obdobný program, takže předpokládám, že respondenti hodnotili v porovnání s ním. Z tabulky lze krásně přečíst, že jeden žák je simulován 2,86%. 45,71% žáků hodnotí program jako výborný, 42,86% jako chvalitebný, 8,57% jako dobrý a pouze 1 student jako dostatečný. Naopak, žádný z dotazovaných neoznámkoval program nejhorší známkou, což beru jako jeden z malých osobních úspěchů.

Nyní bych se ráda zaměřila na jednotlivé skupiny, tedy spíše na to, jaký dopad měl připravený program na samotné účastníky. Zabývat se budu především otázkami v pretestu a posttestu. Pro tuto metodu jsem se rozhodla, protože mi připadala nejpříjemnější a nejlépe nám ukáže účinnost programu.

Nejprve se zaměřím na **výzkumnou otázku č. 1**. V pretestu byla tato problematika pod otázkou 1, v posttestu jako otázka 4. V následujících grafech znázorňuji, kolik žáků program ovlivnil.

Ještě než se pustím do vysvětlování grafů a tabulek, považuji za nutné vysvětlit jejich strukturu. Pod písmenkem A jsou zahrnuti žáci, kterým dějiny umění zajímavé přišly před programem a i po něm. Písmenko B zastupuje ty, kteří před programem zaškrtili, že je dějiny umění nezajímají a po programu svůj názor změnili. Pod písmenkem C se skrývá ta část účastníků, kterou program pozitivně neovlivnil.

Tabulka 4 Četnost odpovědí k první výzkumné otázce

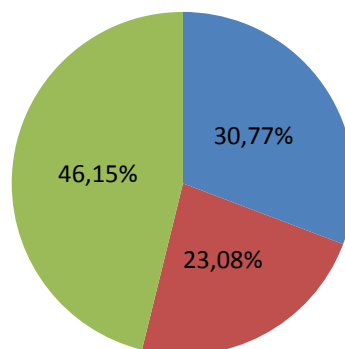
	A		B		C	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%
skupina 1	4	30,77	3	23,08	6	46,15
skupina 2	5	50,00	2	20,00	3	30,00
skupina 3	3	25,00	3	25,00	6	50,00
celkem	12		8		15	

Nejdříve se postupně zaměřím na shrnutí jednotlivých skupin a poté uvedu vyhodnocení všech skupin dohromady. Tento postup mi připadá logičtější vzhledem k tabulce, ke které se vztahují.

Obrázek 3 Jsou pro žáky 1. ročníku SŠ dějiny umění zajímavé?- skupina 1

VO1 - skupina 1

■ A 4 ■ B 3 ■ C 6

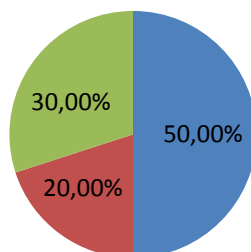


Na tomto grafu můžeme vidět, že program *Moderní umění 4x jinak* změnil pohled a dějiny umění u 3 účastníků první skupiny, což je 23,08%. Bohužel se tomu tak nestalo u ostatních 6 žáků a jejich nezájem zůstal nedotčen.

Obrázek 4 Jsou pro žáky 1. ročníku SŠ dějiny umění zajímavé? - skupina 2

skupina 2

■ A 5 ■ B 2 ■ C 3

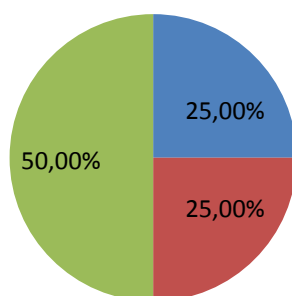


Druhá skupina jevila trochu větší zájem o dějiny umění. Rovná polovina, což je 5 žáků, dějiny baví a po ukončení programu se k nim přidali další 2 studenti, což je v procentuálním měřítku 20%. Zbylí 3 respondenti zastávali svůj původní postoj, a to, že jim dějiny umění zajímavé nepříjdou.

Obrázek 5 Jsou pro žáky 1. ročníku SŠ dějiny umění zajímavé? - skupina 3

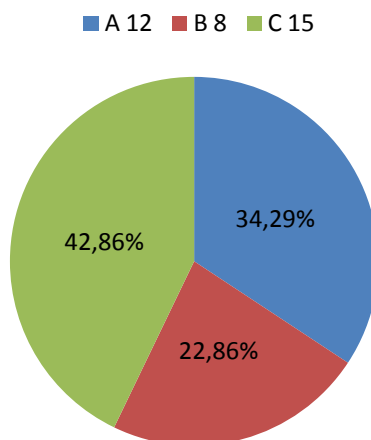
VO1 - skupina 3

■ A 3 ■ B 3 ■ C 6



U třetí skupiny můžeme vidět změnu u čtvrtiny studentů, kteří se programu účastnili. Rovná polovina pak uvádí, že pro ně dějiny umění nejsou přitažlivé.

VO1 - všechny skupiny



Tento graf znárodňuje všechny skupiny dohromady. Jedná se nám tedy především o červenou výseč (písmenko B), která zahrnuje všechny účastníky, kteří po ukončení programu změnili pohled na dějiny umění a přijde jim zajímavé. Ovlivněno bylo 8 z 35 žáků, což je 22,86%. Studenty, kterým jsou dějiny sympatické, zastupuje modrá výseč, která čítá 12 žáků. Zbýlých 42,86% zastupuje ty studenty, kteří neshledali dějiny umění za zajímavé ani po programu.

Za zmínku stojí fakt, že se zde mohl objevit ještě jeden další element, a to, že před programem mohly být dějiny umění účastníkovi blízké a po programu naopak. Naštěstí se to v mém případě neobjevilo, což považuji za druhý osobní úspěch.

Výzkumná otázka 2: Dokážou studenti vyjmenovat 3 směry moderního umění ve 20. století?

V pretestu je tato otázka pod číslem 2, v posttestu pod číslem 5. Tato položka nám ukazuje, jak byli studenti schopni uvést 3 směry moderního umění především po programu. Na základě toho pak vyhodnotím, zda žáci učinili po programu posun.

Podotýkám, že princip uspořádání grafů je stejný jako u předchozí výzkumné otázky, tedy, že písmeno A symbolizuje studenty, kteří se vyjmenovali 3 umělecké směry 20. století před i po programu. B zastupuje ty, kteří učinili pokrok. Písmeno

C znázorňuje ty, kterým program nepomohl. Objevuje se zde poprvé písmeno D, které zahrnuje ty, kteří před programem odpověděli správně a po programu špatně.

Tabulka 5 Četnost odpovědí ke druhé výzkumné otázce

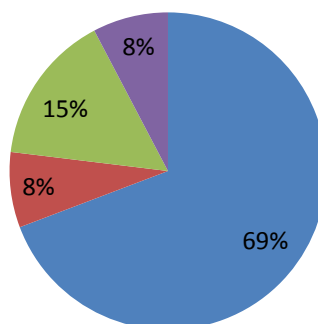
	A		B		C		D	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%
skupina 1	9	40,91	1	11,12	2	66,67	1	100,00
skupina 2	5	22,73	4	44,44	1	33,33	0	0
skupina 3	8	36,36	4	44,44	0	0	0	0
celkem	22		9		3		1	

Jak můžeme vidět, dochází zde k případu, který jsem uvedla v závěru předchozí výzkumné otázky. Jedná se o studenta, který v pretestu odpověděl správně a v posttestu špatně. Dále si můžeme povšimnout, že větší polovina účastníků dokáže vyjmenovat 3 umělecké směry 20. století i před programem a po programu se k nim přidalo dalších 9 studentů.

Obrázek 7 Dokáží studenti vyjmenovat 3 směry moderního umění ve 20. století? - skupina 1

VO2 - skupina 1

■ A 9 ■ B 1 ■ C 2 ■ D 1

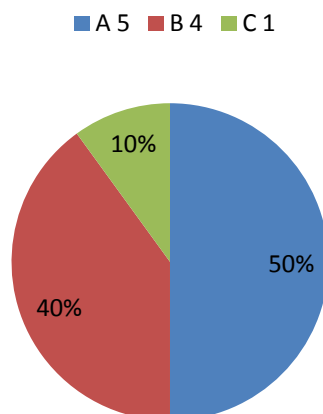


Dle grafu vidíme, že studenti první skupiny neměli téměř žádný problém s vyjmenováním moderních směrů. Potíže měli v pretestu a posttestu pouze dva členové skupiny, kteří ani u jednoho nebyli schopni odpovědět dle zadání. Jeden účastník si

polepšil. V této skupině se nachází ten student, kterého program rozhodil natolik, že nevyjmenoval po programu 3 umělecké směry, jako tomu bylo před programem.

Obrázek 8 Dokáží studenti vyjmenovat 3 směry moderního umění ve 20. století? - skupina 2

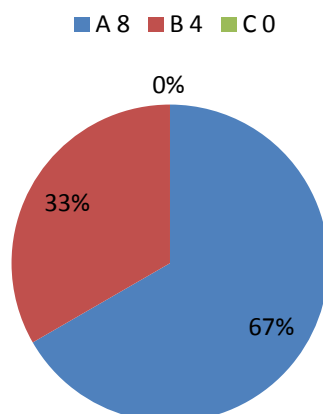
VO2 - skupina 2



Ve druhé skupině můžeme vidět, že polovina respondentů vyjmenovala 3 směry moderního umění před i po programu. Pouze jednomu člověku k tomu program nepomohl. 40% členů této skupiny změnilo své odpovědi k lepšímu.

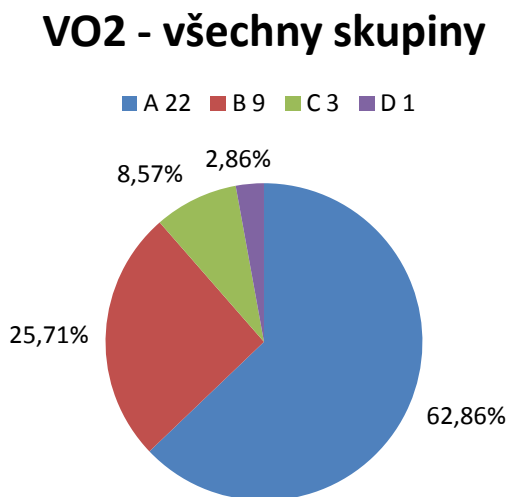
Obrázek 9 Dokáží studenti vyjmenovat 3 směry moderního umění ve 20. století? - skupina 3

VO2 - skupina 3



Na tomto grafu si můžeme povšimnout, že všichni členové skupiny odpověděli v posttestu správně. Z nich 33% v pretestu nevedlo správná tvrzení. Zbýlých 67% se nemýlilo ani v jednom ze dvou dotazníků.

Obrázek 10 Dokáží studenti vyjmenovat 3 směry moderního umění ve 20. století?- všechny skupiny



V tomto grafu stojí za povšimnutí především 3 části. Tou první je modrá výseč, která upozorňuje na fakt, že 62,86% účastníků programu neměla problém vyjmenovat 3 směry moderního umění ve 20. století před i po programu. Druhou zajímavou součástí je skupina 9 studentů (25,71%), kterým program pomohl k upevnění minimálně 3 směrů. Posledním zajímavým elementem je fialová část grafu, která se týká pouze jednoho účastníka. Jedná se o podobnou situaci, kterou jsem popisovala u předchozí výzkumné otázky. Tento dotyčný žák na tuto položku odpověděl před dotazníkem správně a po programu nikoli. Zbývajícím 8,57% žáků program nepomohl.

Výzkumná otázka 3: Charakterizují studenti 1. ročníku SŠ jeden ze zmíněných směrů moderního umění 20. století?

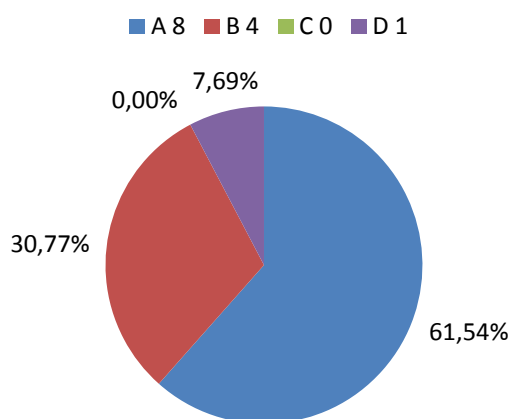
Pro jistotu zmiňuji, že princip písmen je stejný jako v předchozích dvou případech. Písmeno A značí ty účastníky, kteří charakterizovali umělecký směr správně v obou testech, písmeno B značí ty, kteří udělali pokrok v posttestu. C charakterizuje ty, kteří nepopsali směr ani v jednom případě. Písmeno D zastupuje ty, kteří se minuli pouze v posttestu.

Tabulka 6 Četnost odpovědí ke třetí výzkumné otázce

	A		B		C		D	
	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%
skupina 1	8	40,00	4	36,36	0	0,00	1	100,00
skupina 2	4	20,00	4	36,36	2	66,67	0	0
skupina 3	8	40,00	3	27,27	1	33,33	0	0
celkem	20		11		3		1	

Obrázek 11 Charakterizují studenti 1. ročníku SŠ jeden ze zmíněných směrů moderního umění 20. století? - skupina 1

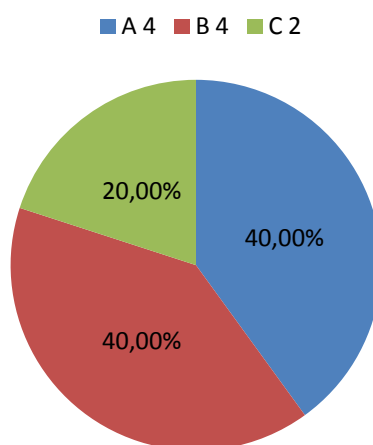
VO3 - skupina 1



Z grafu lze vyčíst, že každý člen první skupiny dokázal stručně charakterizovat jednu z uměleckých tendencí 20. století až na jednoho člena skupiny, který v pretestu směr popsal správně a v posttestu tomu tak neučinil. Program pomohl k ujasnění jedné z tendencí 30,77% žáků. Zbytek, tedy 61,54%, již povědomí o jedné z nich měl.

Obrázek 12 Charakterizují studenti 1. ročníku SŠ jeden ze zmíněných směrů moderního umění 20. století? - skupina 2

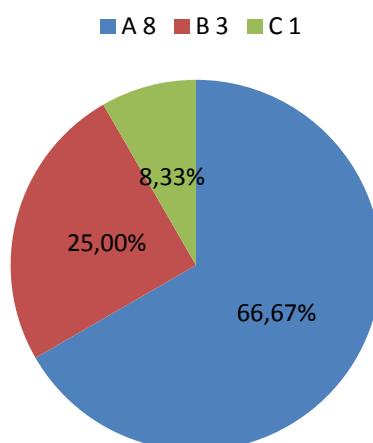
VO3 - skupina 2



Ve druhé skupině se opět setkáváme s trochu vyrovnanými hodnotami. 40% členů skupiny mělo shodné výsledky v pretestu i posttestu. Stejně početná část skupiny byla ovlivněna programem, ve kterém se účastníci dozvěděli o uměleckých směrech 20. století a v posttestu se pak nemýlili. Zbýlých 20% nepopsalo ani v jednom testu žádnou odpověď.

Obrázek 13 Charakterizují studenti 1. ročníku SŠ jeden ze zmíněných směrů moderního umění 20. století? - skupina 3

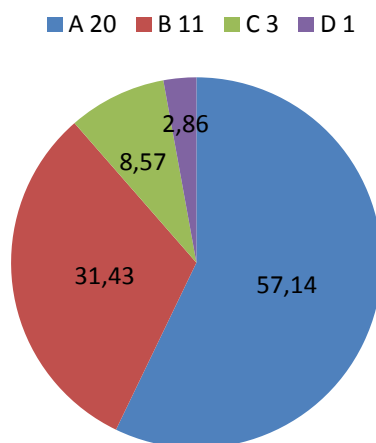
VO3 - skupina 3



Tento graf nám napovídá, že po ukončení programu dokáže ve třetí skupině stručně popsat jeden umělecký směr 20. století 11 žáků z 12. 3 studenti charakterizovali směr až po programu, 8 již jeden ze směrů dokázalo stručně popsat i předtím.

Obrázek 14 Charakterizují studenti 1. ročníku SŠ jeden ze zmíněných směrů moderního umění 20. století? - všechny skupiny

VO3 - všechny skupiny



Poslední graf týkající se výzkumných otázek ukazuje, jak jsou účastníci programu charakterizovat jeden ze směrů moderního umění ve 20. století. Nejpodstatnější částí tohoto grafu je červená výseč, protože právě ona zastupuje ty účastníky, kteří díky programu v závěrečném posttestu dokázali alespoň stručně charakterizovat jednu z uměleckých tendencí, která v programu zazněla.

Než přejdu k výsledkům pozorování, zmíním ještě poslední otázku závěrečného dotazníku, ve které jsem se ptala, jestli by sami účastníci něco na programu změnili. Pokud ano, tak aby uvedli co. 17,14%, což je 6 studentů z celkových 35, uvedlo, že by v programu něco změnili. Nezávisle na sobě se mi sešly dva ohlasy, že by program rozšířili o další směry, aby se dozvěděli více i o jiných. Tuto připomínku naprosto chápu, ale zároveň podotýkám, že by byla zapotřebí vyšší časové dotace. Další návrh se týkal zapojení více vystavených děl do programu. Na to lehce navážu podobným poznatkem, že by dotyčný (či dotyčná) zařadil více aktivit do programu. Poslední dva návrhy se týkaly velmi podobného obsahu – oba by z programu vyřadili přímo jmenovaného umělce a jeden ze zmíněných uměleckých směrů. Tyto všechny

připomínky беру jako konstruktivní kritiku, na které se dají postavit základy k podobným programům mé budoucí praxe. Stejně tak беру на vědomí i známkování celého programu. Na druhou stranu bych ráda podotkla, že bohužel není možné vytvořit program takový, se kterým by byli spokojeno 100% účastníků. Každý má jiná očekávání a především i jiný přístup, o kterém bych se ráda zmínila v rámci pozorování.

6.2 Pozorování

Předmětem pozorování bylo zjistit, zda se zapojují do programu všichni účastníci. Musím podotknout, že aktivita všech 3 skupin, které prošly programem, zcela stoprocentní nebyla. V první skupině bylo vidět, že někteří žáci absolvovali program z nutnosti, neboť se jednalo o součást školní výuky. Jejich přístup k jistým aktivitám nebyl takový jako u většiny ostatních. Činnost sice vykonali stejně jako zbytek skupiny, ale jejich nasazení nebylo takové, jaké by bylo, kdyby dělali něco, co je baví více. Ve druhé skupině byl přístup k zapojení se do programu znatelně kladnější. Stejně tomu bylo i se třetí skupinou. Ani u jedné z posledně jmenovaných jsem pouhým pozorováním nezaznamenala nezájem o program. Pokud některý ze členů těchto dvou skupin neměl zrovna na můj program náladu, nebylo to z jejich chování vůbec poznat.

6.3 Rozhovor s učiteli

Závěrečný rozhovor s učiteli jsem pojala formou diskuse nad právě proběhnutým programem. Bohužel se mi podařilo získat pouze jeden rozhovor učitelky, a to bez nahrávky, takže jsem si dělala během rozhovoru poznámky. Jedná se o učitelku kvinty víceletého gymnázia. Záporně na program hodnotila jen velmi hovorovou mluvu lektorky. Na druhou stranu připouští, že pro účastníky programu byla určitě atraktivnější. Kladně hodnotí různé zařazené aktivity do programu. Za velmi nápadité považuje rozdělení žáků do akčních skupin před závěrečnou aktivitou. V rozhovoru sama zmiňuje, že práce s touto skupinou není jednoduchá a zaujmout ji během výuky bývá občas tvrdým oříškem. Celkově hodnotí program jako zdařilý. Na otázku, zda žáci již ve výuce probírali směry moderního umění, odpovídá, že ano. K tomu na závěr

dodává, že opakování je matka moudrosti, a že zrovna tato skupinka (skupina 1) ho potřebuje jako sůl.

6.4 Diskuse

V této poslední části shrnu data výzkumu a nakonec navrhnou pár změn. Nejprve se však vrátím k výsledkům programu. Průměrná známka (1,69), kterou respondenti hodnotili program, mne velice příjemně překvapila. Byl to můj první program podobného typu, tak jsem se obávala horších známek. Na druhou stranu bych osobně více ocenila, kdyby byl program hodnocen průměrně horší známkou, protože na základě takové kritiky se zdá zakládat pro budoucí práci.

U výzkumné otázky č. 1, zda studenti 1. ročníků SŠ považují dějiny umění za zajímavé, program ovlivnil 8 z 35 respondentů, což není ani čtvrtina. Dalších 12 účastníků uvedlo ano již před programem, tak mne ani nenapadlo, že by tomu po programu bylo jinak. Druhá výzkumná otázka se ptá, zda dokážou tito studenti vyjmenovat 3 směry moderního umění ve 20. století. V této oblasti udělala pokrok zhruba čtvrtina dotazovaných. V posttestu jednoho z účastníků se objevilo zhoršení. V pretestu vyjmenoval 3 tendence moderního umění, ale v druhém testu vyjmenoval pouze 2. Tuto změnu přisuzuji nedostatečné koncentraci po ukončení programu při vyplňování dotazníku. Třetí výzkumná otázka se zabývá charakteristikou konkrétního směru. Program v tomto případě pomohl 11 žákům z 35 k ujasnění jednoho z nich. Zajímavostí je, že nejčastěji popisovanou tendencí byl kubismus, který je asi nejznámější tendencí 20. století.

Když se vrátím zpět k programu jako takovému, napadá mě k němu pár připomínek a společně s nimi i návrhy na případné změny. Zaprvé bych si vyhranila delší čas. Při některých aktivitách jsem se strachovala, aby mi mnou stanovená dotace stačila. Velmi však záleží na účastnících, kteří jsou do programu zapojeni. Každý z nich potřebuje na aktivitu klid a prostor, aby se mohl soustředit a vykonat ji tak, aby pro něj byla přínosem a aby byl sám spokojen. Řešením tohoto problému, aby se nemuselo s časem hýbat, by mohla být buď obměna aktivity, nebo její menší úprava.

7. Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo vytvořit vzdělávací program, realizovat ho a nakonec ho evaluovat. Programu se účastnilo dohromady 35 studentů v podobě 3 skupin. Všechny skupiny prošly stejným programem. Jediná výjimka byla u poslední aktivity, kdy se účastníci náhodně rozdělili do menších akčních skupinek, ve kterých vytvořili plakát v duchu daného směru. Tato část programu byla závislá na počtu členů skupiny, tak jsem pokaždé upravila množství kartiček s hesly tak, aby odpovídalo počtu žáků v celé skupině.

V teoretické části se zabývám především všemi poznatky, které se pojmu galerijní animace týkají a bez kterých by program nemohl vzniknout. Začínám poměrně široce pojmem „umění“, ale postupně se dostávám přes zprostředkování umění až k samotné animaci. Poté jsem osvětlila pojem muzea a galerie, muzejní pedagogiky a popsala osobnost galerijního pedagoga. V praktické části jsem přiblížila mnou vymyšlený program *Moderní umění 4x jinak*, který je základním stavebním kamenem celé mé práce. Ve výzkumné části jsem vyhodnotila program za pomoci dotazníků, které byly zařazeny formou pretestu a posttestu. Cílem programu bylo v účastnících zažehnout zájem o dějiny umění jinou formou než běžným školním výkladem, a to se u téměř čtvrtiny podařilo.

Na závěr musím poznamenat, že tento program byl obrovským přínosem také pro mne osobně. Bylo pro mne nové zorganizovat časy škol tak, aby se nekryly s programy lektorského oddělení OGL. Dále mi tato zkušenost pomohla ujasnit, s jakou věkovou kategorií bych chtěla v budoucnu pracovat.

8. Literatura

ANON, *Česká televize: ČT24* [online]. 2015 [cit. 2. 10. 2015]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/1184114-nove-olympijske-dresy-se-inspirovaly-v-narodni-galerii>

ANON, *Festival muzejních nocí* [online]. 2015 [cit. 6. 9. 2015]. Dostupné z: http://www.cz-museums.cz/web/festival_muzejnich_noci/titulni.

ANON, *Loutkové muzeum Plzeň* [online], 2014 [cit. 19. 10. 2015] Dostupné z: <http://www.muzeumloutek.cz/cz/muzeum/detske-narozeninove-oslavy>.

ANON, *Národní galerie v Praze* [online], 2015 [cit. 19. 10. 2015]. Dostupné z: <http://www.ngprague.cz/program-detail/narozeniny-v-galerii>.

ANON, *Národní muzeum* [online]. 2015 [cit. 19. 10. 2015]. Dostupné z: <http://www.nm.cz/Pro-rodiny-s-detmi/Narozeniny/>.

ANON, *Oblastní galerie v Liberci* [online]. 2014 [cit. 24. 6. 2015]. Dostupné z: <http://www.ogl.cz/>.

ANON, *Pinterest* [online]. 2014 [cit. 2. 10. 2015]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/216243219580149993/>

ANON, *Sophistica gallery* [online]. 2014 [cit. 2. 10. 2015]. Dostupné z: <http://sophisticagallery.cz/janousek-frantisek-1890-1943/>.

BABYRÁDOVÁ STEHLÍKOVÁ H., MUSILOVÁ J., TIKALOVÁ L., SOSNA J., 2014. *Uvnitř a vně: Sociální a edukativní aspekty výtvarné tvorby v prostředí školy a ve veřejném prostoru*. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4073-6.

BĚHOUNKOVÁ J., 2014. *Vzdělávací programy v Moravské galerii v Brně – součastnost a návrhy dalšího rozvoje*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Jan Špaček.

BRABCOVÁ A., 2003. *Brána muzea otevřená: průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*. Náchod: JUKO. ISBN 80-86213-28-5.

CAMPBELLOVÁ J., 2000. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-428-1.

ČESKO, 2000. *Zákon č. 122/2000 Sb., o ochraně sbírek muzejní povahy a o změně některých dalších zákonů* (zákon o ochraně sbírek muzejní povahy), In: Sbíрка zákonů.

ČINČERA J., 2007. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1974-0.

DRHOLEC J. *Feer* [online]. 2015 [cit. 7. 11. 2015]. Dostupné z: <http://www.feer.wbs.cz/Slovník-Historie-graffiti.html>

FÍŠER Z., HAVLÍK V., HORÁČEK R., 2010. *Slovem, akcí a obrazem: příspěvek k interdisciplinarity tvůrčího procesu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5389-2.

FREELANDOVÁ C., 2011. *Teorie umění*. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-164-2.

FULKOVÁ M., HAJDUŠKOVÁ L., SEHNALÍKOVÁ V., 2012. *Galerijní a muzejní edukace 1: Vlastní cestou k umění*. Praha: Karlova univerzita a Uměleckoprůmyslové museum v Praze. ISBN UK 978-80-7290-353-5, ISBN UPM 978-80-77101-111-8.

HORÁČEK R., ZÁLEŠÁK J., 2007. *Aktuální otázky zprostředkování umění: Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-86-210-43771-8.

HORÁČEK R., 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-7204-084-7.

CHRÁSKA M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-247-1369-4.

JAGOŠOVÁ L., JŮVA V., MRÁZOVÁ L., 2010. *Muzejní pedagogika: Metodologické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-207-9.

JIRÁSEK I., 2003. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. Gymnasion, s. 6-15.

KESNER L., 2005. *Marketing a management muzeí a památek*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1104-4.

READ H., 1967. *Výchova uměním*. Praha: Odeon. ISBN 01-521-67.

SLAVÍK J., 2011. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-498-3.

ŠOBÁŇOVÁ P., 2012. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3034-8.

ŠOBÁŇOVÁ P., 2007. *Škola muzejní pedagogiky 1: Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-1866-7.

TRPIŠOVSKÁ D., 2006. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 80-7044-792-3.

VÁGNEROVÁ M., 2005. *Vývojová psychologie 1.: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, nakl. Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

9. Seznam příloh

(A) Pretest

(B) Posttest

(C) Pracovní list

(D) Fotodokumentace

(A) Pretest

Ahoj,

jmenuji se Magdalena Raková a jsem studentkou Technické univerzity v Liberci. Touto cestou Tě chci požádat k vyplnění tohoto krátkého dotazníku, který poslouží jako podklad pro mou praktickou část bakalářské práce.

Díky za spolupráci.

Tady napiš své iniciály: _____

Tvé oblíbené číslo: _____

1. Přijdou Ti dějiny umění zajímavé? **ano – ne**

2. Vyjmenuj 3 umělecké směry moderního umění ve 20. století:

3. Jeden z nich stručně charakterizuj:

(B) Posttest

Ahoj podruhé (a taky naposled),

Prosím Tě o vyplnění druhého dotazníku. Je to druhá ze dvou částí.

Tady napiš své iniciály: _____

Tvé oblíbené číslo: _____

1. Program *Moderní umění 4x jinak* ohodnot' jako ve škole:

1 – 2 – 3 – 4 – 5

2. Byl/-a jsi poprvé na takovém programu v galerii? **ano – ne**

3. Udělal/-a bys něco v programu jinak? **ano – ne**

Pokud ano, doplň co:

4. Přijdou Ti dějiny umění zajímavé? **ano – ne**

5. Vyjmenuj 3 umělecké směry moderního umění ve 20. století:

6. Který ze směrů uvedený v programu Tě zaujal nejvíce? Stručně ho charakterizuj:

Moc děkuji,

Mája

(C) Pracovní list

MODERNÍ UMĚNÍ 4X JINAK

Ahoj, já jsem „Pracák“ a budu Tvým kamarádem během tohoto programu. V průběhu se neboj do mě dělat poznámky, ba dokonce v některých případech nebudeš mít na výběr. Doufám, že mám dost místa na Tvé zápisky a komentáře.

Uhádni, o který z uměleckých směrů se jedná a pokus se k nim přiřadit obrázky:

_____ upouští od všech detailů a zaměřuje se **jednoduchost**. Umělci se za pomoci minimálních prostředků snaží dosáhnout co nejlepšího výsledku. Celkově toto umění působí neosobně a prosadilo se především v designu.

_____ symbolizuje jakousi **nadskutečnost**. Vychází ze snů, podvědomí a tzv. psychického automatismu (tzn. rozumem nekontrolovatelný tok asociací).

_____ je umělecký směr založený na principu **rozebrání objektů na různé geometrické tvary** a následným seskládáním. Toto nové vyjádření nahlíží na předmět hned z několika úhlů.

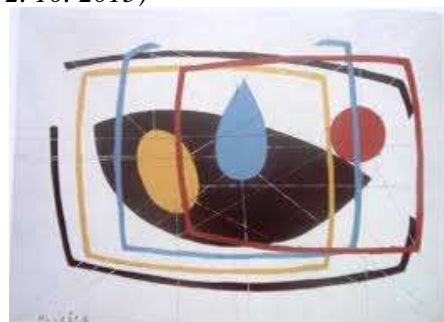
_____ je založeno na **nepředmětném a nefigurálním vyjadřování**. Používá pouze **linie a tvary**, které si upravuje každý umělec podle svého. Malují to, co není skutečné, protože není důvod zachycovat to skutečné, když máme fotografie...



1 Jindřich Zeithamml -
Měsíční pole
(zdroj:vlastní zpracování)



2 František Janoušek – Milenci
(zdroj: Sophistica gallery, navštíveno
2. 10. 2015)



3 František Hudeček – Afinita
(zdroj: vlastní zpracování)



4 Bohumil Kubišta -
Polibek smrti
(zdroj: Sophistica gallery,
navštíveno: 2. 10. 2015)

„Z hlediska moderního umění je to asi naše nejcennější dílo. Symbolizuje touhu překonávat limity.“ – Vladimír Rösler, šéf Národní galerie



(zdroj: Pinterest, navštíveno 2. 10. 2015)



(zdroj: Česká televize, navštíveno 2. 10. 2015)

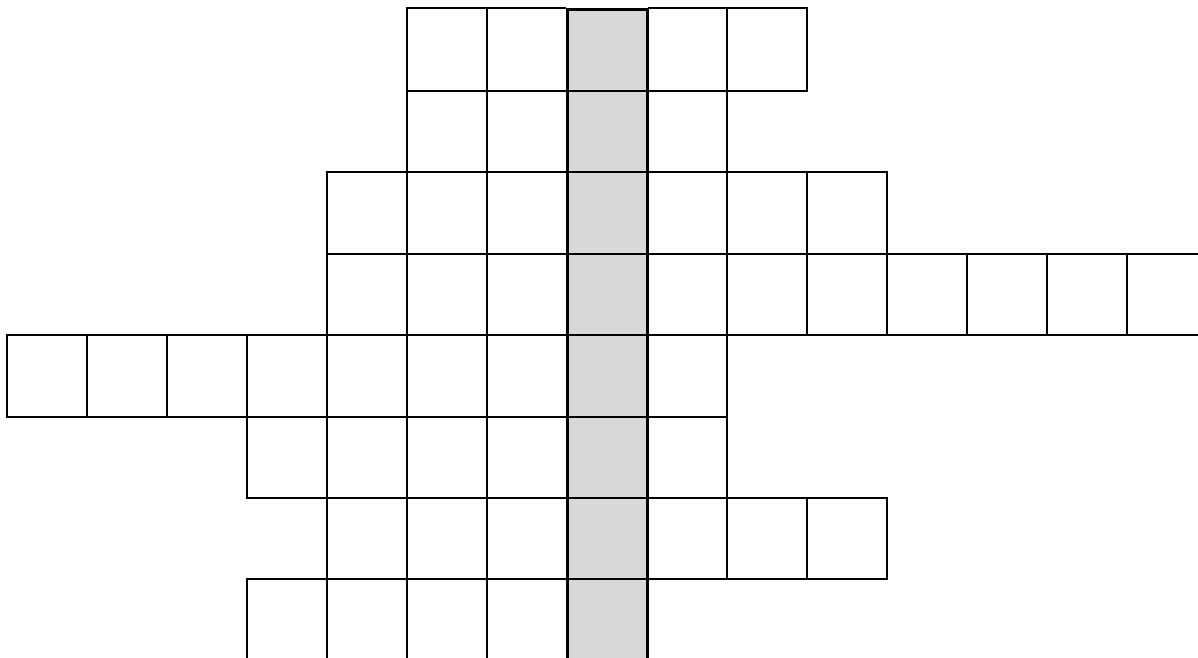
Porovnej tyto dva obrázky. Zamysli se nad tím, co mají společného.

Umělkyně tvořila ve skupině Fluxus. Tato skupina se skládala z malířů, sochařů, designérů a skladatelů. Umělci tohoto uskupení nejsou jednoznačně přiřazeni k žádnému konkrétnímu směru, ale s minimalismem mají společnou **jednoduchost**. se držela při svých vystoupeních a při tvoření svých děl jednoduché myšlenky. Právě ta se považuje jako samotné umění (toto je idea tzv. *konceptuálního umění*). Začala se zabývat uměním s novými technikami, například videoartem. Natočila klip *Lighting Piece*. Toto krátké video zachycuje shoření sirky. Do Londýna vyrazila se svou performancí *Cut Piece*, kdy seděla na pódiu a účastníci akce si z ní mohli odstříhnout kousek oblečení. Obě tato videa a spousta dalších jsou ke shlédnutí na Youtube. Svou osobností okouzila jednoho z nejvýznamnějších hudebníků britské společnosti, ze skupiny, kterého si vzala za svého (již třetího) manžela. Společně založili skupinu Plastic Ono Band, se kterou začali protestovat proti prostřednictvím písní nebo mírovými akcemi a happeningy. Po tragické smrti svého muže Johna pokračuje v šíření míru a proti bojům protestuje nadále.

Víš, který umělec, jehož jméno už dneska zaznělo, měl podobný postoj k válce?

A nějak-á zábava na závěr....

Až budeš mít vyluštěno a tajenku doplníš do citátu, nezapomeň se přihlásit o malou odměnu! (Jména jsou bez mezer a CH je do jedné kolonky)



1. Latinské slovíčko označující krychli.
2. Jméno velmi excentrického surrealistického umělce.
3. Japonská umělkyně, manželka Johna Lennona.
4. Hlavní prvek minimalismu.
5. Na jakou sportovní akci se čeští designéři oblečení inspirovali dílem Amorfa – dvoubarevná fuga od Františka Kupky?
6. Jak se jmenuje město, ve kterém Yoko Ono vystoupila se svým představením *Cut Piece*?
7. Abstraktní dílo Františka Hudečka.
8. Která zvířata s oblibou maloval otec Pabla Picassa?

„Jak smutné pro malíře, jenž miluje _____ a nesmí je namalovat na svých obrazech, protože se nehodí ke košíku s ovocem.“

- Pablo Picasso

(D) Fotodokumentace

Obrázek 15 Brainstorming



Obrázek 16 Skládání kubistického obrazu



Obrázek 17 Skládání kubistického obrazu



Obrázek 18 Rozdělení do akčních skupinek za pomoci lístečků s hesly



Obrázek 19 Rozdělení do akčních skupinek za pomoci lístečků s hesly



Obrázek 20 Tvorba plakátu



Obrázek 21 Tvorba plakátu



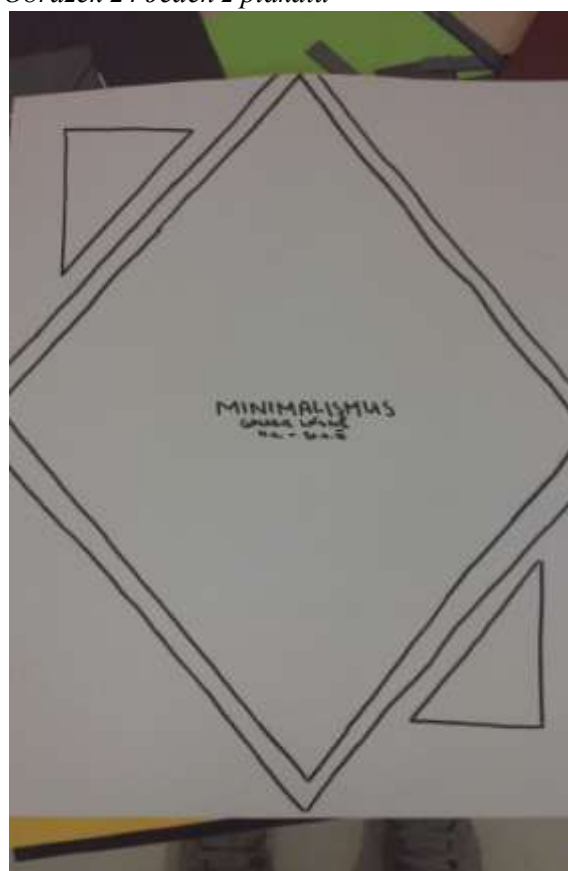
Obrázek 22 Prezentace plakátu



Obrázek 23 Prezentace plakátu



Obrázek 24 Jeden z plakátů



Obrázek 26 Poskládaný kubistický obraz



Obrázek 25 Poskládaný kubistický obraz

