

Obsah

- 8 **Úvod**
- 11 **Koncept kreativního učení**
- 12 **Umění jako nástroj poznávání**
- 13 **Kurátor – umělec – lektor**
- 14 **Profesní kontext projektu**
- 14 Zprostředkování umění a kulturního dědictví v Plzni a Plzeňském kraji
- 15 Památka není jen Karlštejn – Galerie Stretti jako prostředek tvůrčí práce v klášteře Plasy
- 18 **Teoreticko-metodický rámec**
- 20 **Návrh metodického nástroje pro reflexi a interpretaci úloh kreativního učení**
- 20 Obsažnost
- 22 Inovativnost
- 22 Integrita (soudržnost)
- 23 Přiměřenost
- 23 Kurikulární normativita
- 24 **Metodická reflexe realizovaných aktivit a koncepce animačních programů**
- 25 **Galerie města Plzně a Fakulta designu a umění Ladislava Sutnara**
- 26 Metodická reflexe výstavy: Jan Stolín – Depozice
- 30 Metodická reflexe výstavy: Lukáš Dostálek, Jan Rouha – Když a nebo

35	Kreativní učení v prezentaci umělecké tvorby a kulturního dědictví v GASK v Kutné Hoře
35	Obsažnost, inovativnost a integrita edukačních a interpretačních programů
36	Transfer zkušeností Lektorského centra Galerie Středočeského kraje
37	Kurikulární normativy
37	Závěr
38	Zprostředkování umění v dětské galerii Sladovna v Písku
38	Anotace
38	Představení Sladovny
40	Prezentace/animace umění
40	Obsažnost
40	Inovativnost
42	Integrita (soudržnost)
42	Přiměřenost
42	Kurikulární normativita
46	Závěrem
50	Resumé
54	Literatura
58	Recenze
66	Přílohy
67	Karel Srp: Jan Stolín – Depozice
68	Karel Srp: Lukáš Dostálek Jan Rouha – Když a nebo
69	Aleška Čeňková – koncepce pásma úloh kreativního učení
71	Poznámky z hospitačního pozorování 10. října 2022
73	Záznam z autorské komentované prohlídky výstavy Jana Stolína – Depozice
75	Záznam z autorské komentované prohlídky výstavy Lukáše Dostálka a Jana Rouhy – Když a nebo
76	Dokumentace výstupů projektu

Poděkování

Na začátek se sluší poděkovat všem lidem, bez kterých by nebylo možné projekt zrealizovat. Zejména děkanovi fakulty Vojtěchu Aubrechtovi za schválení a podporu žádosti a řešení celého podniku; Ministerstvu kultury České republiky za poskytnutí dotace; Ivaně Stuchlové za projektové řízení a organizaci všech aktivit; studentkám a studentům z uměleckých programů; Zuzaně Motlové a Janu van Woenselovi za poskytnutí zázemí v Galerii města Plzně a Galerii Ladislava Sutnara a za jejich konzultace se studenty; Alešce Čeňkové za obětavou realizaci galerijních animací a podnětný mentoring; Anetě Bernhardtové, Michalu Darebnému a Lukáši Kellnerovi za dokumentaci realizovaných programů pro školy; Martině Havlové za produkci kolokvia a fotodokumentaci učebních pomůcek; Karin Vrátné Militké, Karolíně Šteffkové a Gabriele Sokolové-Loskotové za přednesení příspěvků dobré praxe čerpající z jejich působení v Galerii Středočeského kraje v Kutné Hoře, respektive v dětské galerii Sladovna v Písku; Andree Sloupové za velmi podnětné korektury a komentáře k textu publikace; Kateřině Dytrtové a Petře Šobáňové za kritické recenze otevírající nové cesty rozvoje profesionalizace tvorby úloh kreativního učení; všem pedagogům, kteří se se svými studenty zúčastnili galerijních animací; všem návštěvníkům kolokvia za plodný dialog a zpětnou vazbu; všem, kteří přispěli k úspěšnému zvládnutí ohromného množství dílčích úkolů, které byly naplánovány, nebo se prostě vynořily při realizaci; a nakonec Pavlu Švejdrovi za konzultace grafických úprav učebních pomůcek a především za grafické a typografické zpracování publikace.

Díky!



Kolokvium konané 15. dubna 2023
v Galerii Ladislava Sutnara,
foto: Martina Havlová



Úvod

JINDŘICH LUKAVSKÝ

Vážená čtenářko, vážený čtenáři,
dostává se vám do rukou publikace, která vznikla díky projektu **Kreativní učení v prezentaci umělecké tvorby** realizovaném v rámci výzvy Ministerstva kultury ČR č. 3/2022 – Podpora projektů kreativního učení (0213). Hlavními řešiteli byly **Fakulta designu a umění Ladislava Sutnara** Západočeské univerzity v Plzni (dále FDU) a **Galerie města Plzně** (dále GAMP).

K provozu uměleckých škol (a nejen těch vysokých) patří také prezentace v galeriích. Kde jinde by se společností ověřovalo a také stvrzovalo dílo a jeho kvality. Přestože galerie expandují v souvislosti s rozvojem hybridní reality a virtuální imerze (McAvoy, E. N., 2019) stále více do digitálního světa, základní princip jejich fungování – prezentace informací o dílech a jejich autorech – zůstává takřka stále stejný. Spojení umělecké fakulty a galerie bylo tedy logické z pohledu **vztahu produkce díla** a jeho **expoziče**. FDU ostatně sama provozuje několik výstavních prostorů. Její **Galerie Ladislava Sutnara** vedle GAMP v projektu figurovala také.

Studenti uměleckých programů z FDU připravovali ve zmíněných galeriích při jejich reálném provozu aktivity, kterými následně žákům druhého stupně ZŠ zprostředkovali vystavená díla. Studenti pracovali pod vedením **galerijní lektorky** a **pedagogů z FDU** v rámci předmětu nazvaného **Prezentace umělecké tvorby**. Hledali cestu k dílům svých vystavujících kolegů, přičemž vodítka jim poskytovali kurátoři, autoři děl, lektori, pedagogové a také jejich vlastní estetické cítění.

Aby bylo možné uvažovat o tom, co činíme, a následně posoudit, zda a do jaké míry se naše úsilí dařilo, bylo nezbytné stanovit si

teoreticko-metodický výkladový rámeček. Dával nám oporu při přípravě a reflexi projektu. Poskytoval terminologický aparát, který skrze klíčové pojmy umožnil společné dorozumění lidí různých profesí, zkušeností a z různých pracovišť. Dovolil propojit publikované teoretické poznatky s vlastními postřehy a aplikacemi.

Abychom překročili limity uvažování v úzkém „regionálním“ kruhu, uspořádali jsme dne 16. dubna 2023 **profesní kolokvium** a pozvali na něj kolegyně z **Galerie Středočeského kraje v Kutné Hoře** a ze **Sladovny v Písku**. Požádali jsme je o reflexi jejich vlastní institucionální praxe prostřednictvím navrženého **metodického nástroje**. Posluchači i oponenty jim byli účastníci z řad vyučujících působících na uměleckých školách i vysokoškolští studenti předmětu **Prezentace umělecké tvorby**.

Výsledky našeho snažení naleznete této publikaci. Přejeme vám dobré čtení, sobě kritického čtenáře a děkujeme za každou zpětnou vazbu!



Jan Stolín – Depozice, Galerie města Plzně,
animace díla Plochy světla, spontánní
stínoherní akce žáků, ZŠ Montessori
Plzeň, 3. trojročí, pedagog: Dominic Jačka,
lektorka Aleška Čeňková,
datum uskutečnění: 10. října 2022,
foto: Michal Darebný

KONCEPT KREATIVNÍHO UČENÍ

„Je vidět, že obsah a metody práce v pojetí výuky zdůrazňující ‚zážitek z tvorby‘ nejsou důsledně odvozované z cílů, ale naopak, mnohé cíle vyplývají až z průběhu činnosti samé. To znamená, že až v průběhu práce se postupně vynořují otázky a úholy, jež soustřeďují pozornost žáků a učitele na určité estetické, etické, sociální, kulturní aj. problémy a na příslušné kompetence, které jsou potřebné pro jejich řešení.“

Jan Slavík, 1999

Řešený projekt byl zaměřen na podporu rozvoje **kreativního učení**. Kreativní učení je koncept, který má v expresivně tvořivých oborech velmi hluboké a propracované teoretické zázemí. Obsáhle a dlouhodobě se mu věnoval například J. Slavík. S oporou o T. Harba (1991) a jeho „means end“ a „encountered“ modely kurikula rozlišuje J. Slavík (1994) **normativně estetické** a **kreativně expresivní** pojetí výuky. Tato dvě pojetí se v praxi logicky doplňují. Pokud nemá docházet k redukci kreativních aktivit na „pouhé“ řemeslo, v němž je kladen důraz převážně jen na osvojování znalostí, dovedností a výsledný produkt, je druhé jmenované velmi podstatné. **Kreativně expresivní** pojetí je zaměřeno na experimentování a hledání nových vizuálních metafor. Jak upozorňuje J. Vančát (2017), jedná se o tvorbu nových vizuálních znaků, které jsou posléze uplatňovány v širší sociální kooperaci. Pro kreativní učení jsou mimořádně vhodné prostory kulturních institucí, galerií a muzeí, jejichž jednou z hlavních funkcí je právě zajištění sociální interakce mezi **tvůrcem**, jeho **dílem** a širokou či odbornou **veřejností**.

Galerie je primárně místem **sociální kooperace**. Edukace veřejnosti ve vztahu k umění se může dít prostřednictvím „trpné“ observace, nebo aktivního žánru animačních programů. **Animační programy** u nás na základě koncepce DBAE – Discipline Based Art Education rozvíjel zprvu brněnský okruh pedagogů, kteří zejména díky R. Horáčkovi (1998) navazovali na odkaz I. Zhoře. Postupně se animační programy staly standardním nástrojem práce galerijních pracovníků s veřejností. ¹

¹ <https://www.ngprague.cz/vzdelavaci-programy>
<https://moravska-galerie.cz/program/skoly/>

UMĚNÍ JAKO NÁSTROJ POZNÁVÁNÍ

„Kognitivismus je vysvětlením podstaty či významu nejdůležitějších uměleckých děl a tvrdí, že nejsou prostě jen zábavná nebo krásná, ale že v jistém smyslu přispívají k našemu porozumění zkušenosti.“

Gordon Graham, 2009

Fakulta designu a umění Ladislava Sutnara ZČU v Plzni a fakultní galerie zapojují odbornou i širokou veřejnost pravidelně do hodnocení tvůrčí činnosti pedagogů a studentů a nabízejí jedinečné zážitky při **poznávání skrze umění**. Každoročně jsou prezentovány výstavy klauzur a kvalifikačních prací, pořádána symposia zaměřená na rozvoj ilustrátorské tradice a fotografie. Jejich cílem je zapojení a ověření uměleckých výstupů v rámci **sociálních** a **kulturních** struktur. Neboť jak upozorňuje V. Zuska (2001), umělecké dílo má **heteronomní povahu**. Bez diváka existuje pouze **potencionálně**. Teprve pozorný a zkoumavý divák, sdělující svůj zážitek autorovi a ostatním, umožňuje jeho **aktualizaci**.

V řadě projektů spolupracuje fakulta s významnými regionálními kulturními institucemi, jejichž úkolem je právě zprostředkování umění a kulturního dědictví. Jsou jimi například Divadlo J. K. Tyla, Západočeská galerie, Západočeské muzeum anebo právě do projektu zapojená Galerie města Plzně. Ta je jedinou institucí typu kunsthalle v Plzni. Jejím hlavním posláním je zajištění dialogu mezi diváky, vystavovanými díly a jejich autory. Dialogu, který ústí v poznávání. V poznávání díla, autora, sebe sama, ostatních a obecně tedy světa. Neboť stejně jako např. J. Vančát (2000) se domníváme, že možná nejpodstatnějšími funkcemi umění jsou **komunikace** a **poznávání**. Galerie pro tyto účely nabízí tři hlavní výstavní programy umožňující následující tematické rozlišení aktivit: Jména v současném umění, Současná témata v umění, Plzeň & svět. Aby poznávání neprobíhalo jen trpnou formou, zajišťuje u každé výstavy doprovodné a lektorské programy nebo pořádá komentované prohlídky a výtvarné dílny.

KURÁTOR UMĚLEC LEKTOR

Projekt Kreativní učení v prezentaci umělecké tvorby a kulturního dědictví, díky němuž tato publikace vychází, je jedinečný **propojením budoucích umělců — tvůrců s lektory z galerií**. Navazuje tak na starší projekty, jakými byl např. ArtCrossing v Národní galerii (Jurečková, 2012) vedený Lucií Vobořilovou Štůlovou a Barborou Škaloudovou. Dovoluje přirozené propojení prostor galerie, která zajišťuje zprostředkování výsledků (studentské) autorské tvorby odborné i široké veřejnosti, s tvůrcem samotným, který často předem nekalkuluje s ohledem na sociální role, jimž je posléze výsledek zpřístupňován. Tyto dva **procesy uměleckého provozu** bývají v praxi často **odděleny**.

Tvůrci už jako studenti umění tvoří obvykle převážně „jen“ pro dokládání výstupů z učení v rámci klauzur či diplomových prací. Třebaže jsou předkládány veřejnosti, nebývá časté, aby se k autorovi dostala zpětná vazba. A přitom teprve divák, ať již protřelý kritik, či naprostý laik, je tím, kdo dílo aktualizuje a sociálně stvrzuje. Pro studenty umění by bylo třeba důsledné reflexe a hodnocení významů díla, kontextu a perspektiv, do nichž vstupuje. A také empatického předjímání důsledků **vystavení díla**, možností jeho **animace** a **divácké interpretace** (Dytrtová, 2011).

Nejinak tomu bývá po dokončení studia. V konzervativní praxi je často striktně oddělována úloha umělce, kurátora a lektora, třebaže vzájemný vztah těchto profesí bývá předmětem závažných diskusí (Zálešák, 2010). Řešením dle našeho názoru není fúze, spíše **meziprofesionální prostupnost**, kdy si jednotlivé role vyjasňují nároky na kompetenční profil. V konzervativní podobě praxe se role **kurátora** často omezuje na **výběr** autorů, popřípadě sady děl, a na tvorbu průvodního textu

představeného veřejnosti někdy jen prostřednictvím „úvodního“ slova. Roli **umělce** je potom přisouzena **komentovaná prohlídka** výstavy. A role **lektora** se zaměřuje na syntézu posbíraných poznatků a tvorbu **edukačních programů** primárně s ohledem na cílovou skupinu.

Náš projekt reflektoval a tematizoval uměleckou tvorbu a její percepci. Reflexe těchto jevů probíhají velmi často na úrovni primární intuice všech zainteresovaných účastníků: kurátora, umělce, lektora a účastníka animace. Tím se nemohou stát plnohodnotným **předmětem učení**, natož aspirovat na vyšší úroveň zobecnění. Mezi teorií a praxí neexistuje hmatatelné propojení. Přitom aktivity kreativního učení nelze bez **teoretického** a **metodického rámce** dost dobře nahlížet. Ani v jejich **struktuře**, ani v jejich **kvalitě** a **smyslu**. Přínosem našeho přístupu je **kompetenční rozvoj studentů umění** v oblasti tvorby kreativních úloh za použití aplikace **metod obsahově zaměřeného přístupu** ke zkoumání a zlepšování výuky (Slavík & Janík, 2012).

PROFESNÍ KONTEXT PROJEKTU

Současný projekt Kreativní učení v prezentaci umělecké tvorby a kulturního dědictví volně **navazuje na dvě předchozí, starší aktivity**. Ty byly motivovány snahou o hlubší porozumění prostoru, v němž se setkávají kurátoři, umělci, lektori a cílové skupiny nad úlohami kreativního učení. Zatímco první z nich byla zaměřena na zmapování podmínek pro výkon lektorů v institucích zprostředkujících umění a kulturní dědictví, druhá se zaměřila na tvorbu konkrétní galerijní animace složené z řady učebních úloh a kladla si ambice stát se příkladem „dobré praxe“. Obě aktivity byly realizovány v době, kdy se Plzeň připravovala ke kandidatuře na Evropské hlavní město kultury 2015. Výstupem obou aktivit byly elektronické sborníky.

Níže připomínáme některé jejich podstatné výstupy. Ponecháváme na čtenáři, zda a jak je vnímá jako aktuální i v současné době. Z našeho pohledu se jeví, že i přes velký posun **řada problémů přetrvává**. A protože se s obdobnými problémy budeme potýkat i v rámci našeho současného projektu, je jistě vhodné je připomenout. Neboť: „Historia magistra vitae est“.

ZPROSTŘEDKOVÁNÍ UMĚNÍ A KULTURNÍHO DĚDICTVÍ V PLZNI A PLZEŇSKÉM KRAJI 2

První z aktivit měla podobu pracovního semináře, který se konal dne 12. listopadu 2012 v prostorech Galerie města Plzně za spolupráce s o. s. Johan a za finančního přispění společnosti Plzeň 2015, o. p. s. Cílem setkání bylo zajistit příležitost pro objevný dialog, která pomůže porozumět problematice zprostředkování umění a kulturního dědictví v Plzni a Plzeňském kraji. Za tímto účelem byli pozváni také hosté z institucí, v nichž se tehdy realizovaly aktivity zprostředkování na vysoké metodické a teoretické úrovni (Moravská galerie v Brně, Národní galerie v Praze), nebo z těch, pro něž byl start inovativních podob zprostředkování vysoce aktuálním a atraktivním tématem (zámek a hrad Bečov nad Teplou ve správě Národního památkového ústavu). Bylo konstatováno, že probíraná témata nelze chápat regionálně a autonomně, nýbrž je potřeba je zasadit do obecnějších kontextů. Hlavní problémy identifikované v rámci focus groups složených z účastníků akce byly tehdy definovány takto:

- Neukotvenost profesního rámce indikuje velké množství označení používaných pro roli pracovníka zajišťujícího zprostředkování umění a kulturního dědictví — edukátor, animátor, galerijní/muzejní pedagog atd.
- Zprostředkování umění a kulturního dědictví, pokud tím nerozumíme bezuzdnou zábavu, nebo naopak naprosto trpné a nezáživné memorování suchých faktů, je vlastně jen jiným označením pro vzdělávání.
- V praxi lze pozorovat velmi **sporadické využívání již publikovaných teoretických a metodických informací**. Jako kdyby se znovu a znovu začínalo od nuly a vytvářela se nová koncepce, která bude lépe „sedět“ pro aktuální kontext.

PAMÁTKA NENÍ JEN KARLŠTEJN — GALERIE STRETTI JAKO PROSTŘEDEK TVŮRČÍ PRÁCE V KLÁŠTEŘE PLASY ③

Workshop, jehož tématem byla příprava galerijní animace, se konal od 18. do 19. října 2013, i tentokrát ve spolupráci s o. s. Johan a za finančního přispění společnosti Plzeň 2015, o. p. s.

Skupiny složené z pracovníků Národního památkového ústavu působících v klášteře Plasy, učitelé ze spádových základních škol, lektorů z vysokých škol a kulturních institucí zabývajících se vzděláváním a mentoringem vytvářely návrh galerijní animace. Podnětem se pro ně stala vybraná díla Galerie Stretti dislokovaná právě v klášteře Plasy. Projekt byl realizován cyklicky. Nejprve byl vybrán návrh galerijní animace s největším potenciálem pro důslednější rozplánování jednotlivých úloh kreativního učení. Poté byl tento návrh předložen dvěma odborníkům. Jan Slavík poskytl velmi cenné rady týkající se aplikace teoretických poznatků do praktického návrhu úloh. Kateřina Dytrtová rozvinula do hloubky možnosti interpretace animovaného uměleckého díla a navrhla změny v řazení úloh. Podle instrukcí obou odborníků byl všemi členy zapojenými do projektu nakonec zpracován koncept finální galerijní animace. Podrobná dokumentace jednotlivých fází projektu a velká snaha o efektivitu a udržitelnost výstupu se nakonec zúročily. V projektu navržená galerijní animace „Co se skrývá za obrazem/Hledání tušeného“ je, byť v pozměněné podobě, nabízena klášterem Plasy i v současnosti. ④

-
- ② https://emuzeum.cz/admin/files/ZPROSTREDKOVANI-UMENI_sbornik.pdf
 - ③ https://www.studijni-depozitar.cz/pamatky/depozitar-plasy/ke-stazeni/sbornik_pamatka-neni-jen-karlstejn---galerie-stretti.pdf
 - ④ <https://klaster-plasy.cz/cs/detske>

Jan Stolín — Depozice, Galerie města Plzně,
animace díla Plochy světla, cesta „poslepu“
doprovázená proměnlivými akustickými
podněty, zakončená sejmutím šátků
a momentem překvapení barevnou
záplavou světla, ZŠ Montessori Plzeň,
2. trojročí, pedagog: Šárka Lahučká,
lektorka Aleška Čeňková,
datum uskutečnění: 17. října 2022,
foto: Michal Darebný





Lukáš Dostálek, Jan Rouha — Když a nebo,
Galerie města Plzně, animace díla
Pozastavení, výtvarná re/akce na instalaci
„sypání pixelů“, kresba černým písmem,
17. ZŠ, 9. třída, pedagog Jiří Linda,
lektorka Aleška Čeňková,
datum uskutečnění: 25. října 2022,
foto: Michal Darebný

Teoreticko- metodický rámec

JINDŘICH LUKAVSKÝ

Zpět k našemu aktuálnímu projektu. Abychom se mohli domlouvat se všemi aktéry, kteří se do něho zapojili, zvolili jsme si jeden konkrétní **teoreticko-metodický rámec**. Společná řeč umožňuje diskutovat o postojích, hodnotách a cílech.

Teorie a metodika se od sebe většinou oddělují. **Teorii** zde zjednodušeně chápeme jako soubor poznatků, které nabízejí abstraktní uvažování o obsazích nějakého oboru lidské činnosti. **Metodiku** jako teorii aplikovanou do **praktických** návodů, receptů, postupů a řešení. Její schematicnost umožňuje řešit takřka „bez přemýšlení“ situace běžného provozu vyznačující se obvykle nedostatkem času a energie. Domníváme se, že vztah mezi teorií a metodikou je ale velmi důležité kultivovat. Zatímco teorie je nositelkou inovací a vývoje, metodika je zakotvením **dobré praxe** poplatné určité době. Využívání stereotypů při řešení určitých situací může být v jistých podmínkách velmi prospěšné. Stejně jako nový trenér obvykle přepracovává herní systém a učí hráče jinému řešení herních situací, učí inovovaná teorie metodiku novým způsobům.

V našem případě **obecně** vycházíme z principů **metodiky 3A** (Slavík et al., 2014) a **konkrétně** z **návrhu kritérií kvality tvořivých a expresivně tvořivých úloh**, které publikoval Slavík et al., 2010. **Metodika 3A propojuje teorii a praxi**. Teoretický aparát slouží k pozorování a výkladu praktických činností učitelů, lektorů a žáků. Propojení teorie a praxe je ilustrováno konkrétními příklady představenými prostřednictvím **anotací**. Anotace reálné situace funguje jako **kazuistika** (v pedagogice se též používá pojem viněta). Kazuistiky **reprodukuji** proces a výstupy pozorované tvůrčí činnosti. Samotné pozorování by ovšem pro

zlepšení nestačilo. Proto po něm následuje **analýza** zjištěných problémů a návrh zlepšujících opatření — **alterací**. Celý proces se vždy děje za dodržení zásad **badatelské etiky** a legislativních norem.

Pro rozbor efektivitu **kreativního učení** využíváme v projektu poznatky z teorie **tvořivých učebních úloh v expresivních oborech**. V původním článku z roku 2010 identifikovali autoři pět okruhů, kterými má cenu se při hodnocení úloh zabývat. Jsou jimi:

- **obsažnost,**
- **inovativnost,**
- **integrita,**
- **přiměřenost,**
- **kurikulární normativita.**

Tyto okruhy (kategorie) lektor promýšlí buď před přípravou animačního programu/aktivity, nebo je může zpětně reflektovat. Pomáhají mu jako návěští pro zaměření **profesní pozornosti**.

V původním textu jsou okruhy načrtnuté jen velmi obecně. V rámci řešení projektu jsme je konkretizovali a doplnili otázkami. Kladení otázek vytyčuje cestu k cíli. Kategorie totiž není pasivním nástrojem měření. Aby byla funkční, musí být kategorie operacionalizována. **Operacionalizace** je **překládáním** pojmů z teoretického do observačního jazyka. Otázka je nástrojem, který spojuje **dvě vrstvy významů**: **A** teoretickou, jasně předem definovanou s **B** neustále unikající a mnohotvárnou realitou. Reálné situace jsou unikátní a teprve na úrovni teoreticko-metodické je možné jejich zobecnění. A naším cílem je hledání **společné řeči** a porovnatelnosti různých **praktik**, které

využíváme. **Rozvedli jsme tedy již existující teoretický rámec** tak, aby byl **metodicky využitelný**. Domníváme se, že v tom tkví vedle praktických realizací úloh kreativního učení největší přínos naší publikace. Každý z okruhů (kategorií) jsme **operacionalizovali pro praxi**. Rozebrali jsme klíčové pojmy a snažili se ukázat, jak se v realitě vyskytují. Jak a o čem je možné se v souvislosti s pozorovaným bavit. Nakonec jsme zformulovali otázky, jejichž zodpovězení prozradí účastníkům projektu a čtenářům mnohé o tom, na co je v praxi upřený zájem a jaká je využitelnost navržených okruhů. Vzhledem k tomu, že projekt byl pilotní, nebylo možné dostat maximálním požadavkům. Ale při opakovaném použití metodiky se již bude možné opřít o bytelný základ.

Na závěr kapitoly Teoreticko-metodický rámec deklarujeme, že naše pojetí úloh kreativního učení chápeme jako podmnožinu koncepce **produktivní kultury vyučování a učení** (Janík et al., 2022). Lektor v ní působí jako režisér, který aranžuje motivační učební prostředí, ustupuje do pozadí a facilituje připravené aktivity a samostatnou tvůrčí činnost frekventantů. Důraz je kladen na motivaci, individuální řešení problémů, aktivní poznávání spojené s reflexí zaměřenou jak na činnost samotnou, tak na její zobecnění. Aby mohl lektor působit efektivně, potřebuje ke své práci nástroj pro plánování, reflexi a hodnocení činnosti vlastní i kolegů.

NÁVRH METODICKÉHO NÁSTROJE PRO REFLEXI A INTERPRETACI ÚLOH KREATIVNÍHO UČENÍ

V návrhu metodického nástroje využíváme odkazy na výše uvedené teoretické zdroje nebo se dovoláváme dalších autorit. Omlouváme se za **zjednodušení**, k nimž se uchylujeme jednak z důvodů našich vlastních omezení, jednak s ohledem na předpokládaného ideálního čtenáře. Snažíme se o **funkční propojení teorie a metodiky** v limitech a potenciálu praxe kreativního učení realizovaného společenstvím kurátorů, umělců, lektorů a návštěvníků. Právě v tom, že se na jeden problém dívá řada lidí z různých profesních hledisek a že se o tomto problému baví, spočívá stěžejní výhoda projektu a vlastně i budování **profesního společenství**.

Jak již bylo řečeno, v dále uvedeném návrhu nástroje vycházíme z kritérií, která pro hodnocení tvořivých úloh nabídli J. Slavík, K. Dyrtrtová a M. Fulková. Snažíme se vždy nejprve o nalezení výkladu každého z kritérií a posléze o položení otázek, které jej vztahují k běžné praxi. Teprve hledání odpovědí na ně umožňuje uvažovat o metodice jako o **spojnici mezi teorií a praxí**.

OBSAŽNOST

Přijmeme-li myšlenku, že jednou z podstatných funkcí umění je poznávání (Graham, 2000, u nás např. Vančát, 2000), je důležitý především **obsah díla**, to, o čem dílo pojednává. Obsahem rozumíme to, co si člověk může: „**A** vědomě nebo nevědomky pamatovat a za příhodných okolností... vybavit v myšlenkách nebo představách (smyslových nebo pohybových), které může **B** ideálně v mysli nebo fyzicky ve skutečnosti přetvářet, nad kterými může **C** uvažovat a jimiž může být **D** ovlivněn ve svém prožívání, myšlení, jednání nebo ve svých postojích“ (Slavík & Wawrosz, 2004, s. 136). Ne všechny obsahy jsou stejně **podstatné, dostupné a aktuální**.

- A** Posuzujete **kulturní a humánní váhu tématu děl**, na něž připravujete animační program? Nebo vám dostačuje fakt, že kurátor či akviziční rada tak učinili před vámi a vystavení díla stvrzuje jeho nezpochybnitelnou hodnotu? Máte nějaké preference a kritéria, která uplatňujete v této oblasti? Existuje dílo, které byste nechtěli animovat pro nějakou konkrétní cílovou skupinu?
- B** Jak ve své práci řešíte nárok na **komplexitu poznávání** v průběhu animace? V animaci je možné se věnovat jen nějaké vybrané kvalitě z vystaveného souboru děl, ale také jen určitému obsahu v rámci jediného díla. Neukončenost a nevyčerpanost aktivity zaručuje možnost opakovaného návratu. Máte ambice zprostředkovat vše o díle, nebo připouštíte možnost „mezer“ v poznávání? Jak, vzhledem k animovanému dílu, řešíte významovou správnost? V didaktice zavedl nedávno J. Slavík a kol. pojem **funkční instrumentální izomorfismus** (Slavík et al., 2021). Ten, zjednodušeně řečeno, označuje fakt, že obsah expertní a žákovské tvorby by měl být vystaven na stejných principech. Jinak by nebylo možné obsah díla a fenomén, který dílo tematizuje, prozkoumat žákovskou aktivitou. Animační úloha tematizuje **relevantní obsah díla**. Krajní polohou může být aktivita využívaná již od pradávna ve vzdělávání k umění — kopírování díla. Jak zajistíte, aby animační úloha otevírala poukaz na důležité kvality díla a jeho stylu? Zabýváte se výhradně **kotextem** díla — tedy tím, co může spatřit divák v díle samotném nebo také **kontextem**, širšími souvislostmi, které se mohou týkat například života a osobnosti autora díla? Styl podle N. Goodmana (1996) je kromě **smyslové formy** totiž vždy ještě podmíněn **autorskou expresí a intencí** a volbou **tématu**.
- C** Snažíte se galerijní animaci a s účastníky tematizované obsahy navázat na důležité **aktuální kulturní souvislosti**? Jaké přitom využíváte strategie? Uchylují se k hledání takovéto vazby (vzdělávacího motivu) sami účastníci animací? Můžete uvést nějaké příklady?

INOVATIVNOST

Někdy se u tvůrčích úloh předpokládá, že každá musí být originál. Je důležité podotknout, že originalita sama o sobě ale nestačí. Návrh úlohy, který by se snažil být za každou cenu **extravagantní** nebo **bi-zarní**, ale byl zároveň povrchní a snadno vyčerpatelný, může způsobit wow efekt. Ale takové akvizice často končí ve skříni či v koši. T. Kulka (Kulka, 2004), který se zabývá hodnocením uměleckých děl, upozorňuje, že inovace musí prokázat **potenciál pro další využití**. Stejně je to s hodnotou inovace učební úlohy. Nejde o prvoplánovou snahu šokovat. Jde o nalezení nových cest, které budou dostatečně rozvětvené a dlouhé.

U úloh kreativního učení se rovněž předpokládá, že umožní žákům neotřelé a tvůrčí originální řešení posuzované v odpovídajícím kontextu (personálním, sociálním, kulturním) podle použité vztahové normy. Některý žák zkrátka vytvoří originální dílo v rámci svého dosavadního tvůrčího portfolia, některý v rámci třídy a génius obohatí subkulturu nebo globální civilizaci. Tento nárok ukazuje, jak vysoká očekávání jsou kladena na lektora. S oporou o vlastní tvořivost by měl připravit úlohu, jejíž řešení aktivizuje kreativitu žáka.

Jak řešíte nároky na originalitu animačních aktivit vy? Snažíte se vždy hledat nové úkoly, nebo využíváte při zadávání aktivit knihovnu osvědčených schémat a principů? A jak řešíte podporu kreativního řešení u frekventantů? Konfrontujete jejich řešení mezi sebou, s podnětovým dílem a s kulturními přesahy? Využíváte pro detekci inovace reflexi? Při návrhu designu animačního programu například **poradní reflexi**, při realizaci animace **reflektivní dialog**?

INTEGRITA (SOUDRŽNOST)

Udržet pozornost žáků v průběhu celého programu je často velice náročné. Zvláště když se pracuje s „neznámou“ cílovou skupinou a lektor musí do programu zařadit celou škálu různých aktivit, například: **ledolamku**, **motivační část**, **explikaci**, **tvůrčí činnost** a **expresivní interpretaci animovaných děl**, **reflektivní dialog**, **diváckou interpretaci** atd. Balancovat na hraně produktivní kultury vyučování a učení je velmi obtížné. Někdy se stává, že se lektor neubrání (stejně jako učitelé ve škole) jistým **didaktickým formalismům** (Slavík et al., 2017). Pokud účastníky aktivity baví, ale nerozumějí poznávání, které je jimí zprostředkováno, hovoříme o **utajeném poznávání**. Účastníci si aktivity užijí, ale na položené otázky o tom, co se dozvěděli, co poznali, nenacházejí odpovědi. Někdy se lektori (stejně jako učitelé) snaží zprostředkovat účastníkům celou komplexitu oborového problému. Účastníci zpravidla ztrácejí pozornost a nerozumí odbornému jazyku. Potom hovoříme o **odcizeném poznávání**. Poznávací potenciál například sáhodlouhé monologické teoretické přednášky na abstraktní téma může být veliký, ale absentuje vědomá motivace a kognice žáků a animátor (respektive přednášející) nefunguje coby „překladatel“ a aktivizátor učení.

Jak zajišťujete, aby animační program držel pohromadě, včetně reflexe, a neustále se vracel ke svému hlavnímu námětu, animovanému dílu? Znáte z vlastní praxe případy, kdy jste se nevyhnuli didaktickým formalismům? Poznáte, když se vám aktivita začne rozpadat? Jaké strategie používáte, abyste se vrátili k **dobrému tvaru** (Slavík & Čapková, 1994)?

PŘIMĚŘENOST

Dobrý lektor se neobejde bez schopnosti **mentalizace** představované zkušenostmi a znalostmi o kompetenčním profilu cílové skupiny. Jeho aktivita by měla být **orientována na účastníka**, měl by znát a rozumět jeho **motivaci**, předpokládat úroveň rozvoje jeho **dispozic** a **zkušeností**. **Přiměřenost** souvisí s **integritou** a nepřiměřenost opět poznáme podle didaktických formalismů. Pokud lektor připraví aktivity příliš snadné, využívající herní princip, neaspirující na hlubší poznání kvality animovaného díla, objeví se na scéně **utajené poznávání**. Žáci vše dobře zvládají a nepotřebují vynaložit nejmenší úsilí. V lepším případě přeshlapují na místě, v horším případě lze pozorovat regres. Jestliže ale žáci nemohou při napnutí všech svých sil porozumět tématu, nebo zvládnout aktivitu do hloubky, a jsou nuceni pouze formálně a mechanicky opakovat, hovoříme o **poznávání odcizeném**. Přiměřenosti se zpravidla získává **praxí**. V lektorské skupině je ale možné si informace předávat, toto poznání akcelarovat a zefektivnit zapojením elévů do práce týmu.

Využíváte ve svých institucích mentoring? Předáváte si zkušenosti získané při přípravě a realizaci animačních programů? Máte vybudovaný nějaký systém?

KURIKULÁRNÍ NORMATIVITA

Každé vzdělávání (nejen povinné základní, ale i sekundární, terciární a celoživotní) je disciplinováno kurikulárním rámcem. Animační aktivity jsou často brány nikoliv jen jako kratochvilné vyžití, ale přímo jako **integrální součást systému vzdělávání**. Vzdělávací politiky se řídí programy. V nich je definováno, jaké jsou nejpodstatnější obsahy — učivo, jaké jsou cíle vzdělávání, výstupy učení a požadované kompetence. Programy ponechávají volnost pro individuální přístup lektora, učitele nebo vzdělávací instituce. Zároveň ale představují určitá návěstí a rámce. Ty nejsou neměnné, ale vyvíjejí se v čase a na základě výzkumných zjištění nebo politických rozhodnutí. V současné době prochází rámcové vzdělávací programy pro ZŠ reformou. Uvažuje se o fúzi oboru Výtvarná výchova s obory Hudební výchova, Dramatická výchova, Filmová/audiovizuální výchova a Taneční a pohybová výchova.

Jakým způsobem avizujete cílovým skupinám, že návštěvou animačních programů dosahují určitého kompetenčního rozvoje v konkrétních oblastech vzdělávání? Kdo zpravidla využívá takto vystavěné aktivity a vyžaduje deklarace o kompetenčním rozvoji? Navštěvují vás školy? V rámci jakých oborů, respektive předmětů, vás pedagogové se svými svěřenci vyhledávají a navštěvují nejčastěji? Zaznamenali jste v souvislosti s chystanou kurikulární reformou nějaké nové požadavky ze strany škol?

Metodická reflexe realizovaných aktivit a koncepce animačních programů

JINDŘICH LUKAVSKÝ

Na čtyřech poněkud odlišných příkladech níže si ukážeme aplikaci navrženého metodického nástroje v praxi. V prvních dvou případech se bude jednat o metodickou reflexi vybraných aktivit, které byly realizovány v GA\MP. Představíme si různé úrovně diskurzu, v němž se pohybují:

- kurátor výstavy,
- umělec interpretující své dílo na komentované prohlídce,
- lektor (student/ka umění) realizující konkrétní animaci – tedy soubor úloh kreativního učení,
- hospitující, který zastává roli pozorovatele události a navrhuje zlepšující alterace výstavby úloh kreativního učení
- a opět lektor při metodické reflexi po akci.

Abychom vám umožnili učinit si plastický obrázek o celém kontextu, v němž se kreativní učení realizuje, zařazujeme do příloh úplné záznamy všech diskurzů jednotlivých účastníků. Abychom netýrali vaši pozornost, vybíráme do naší publikace jen to nejpodstatnější.

Ve dvou dalších příkladech naleznete reflexi kolegyně z Galerie Středocheského kraje v Kutné Hoře a dětské galerie Sladovna v Písku. Pokoušejí se poctivě zodpovědět si otázky vztahené k jednotlivým kritériím hodnocení úloh kreativního učení a prostřednictvím metodické reflexe představit profil institucí, které zastupují.

GALERIE MĚSTA PLZNĚ A FAKULTA DESIGNU A UMĚNÍ LADISLAVA SUTNARA

ALEŠKA ČEŇKOVÁ, JINDŘICH LUKAVSKÝ

V rámci řešeného projektu byl navržený metodický nástroj využit k reflexi činností galerijní lektorky a studentů FDU vedených tandemem vysokoškolský pedagog a lektorka. Studenty uměleckých oborů bylo vytvořeno 25 učebních pomůcek obsahujících úlohy kreativního učení pro použití na celkem 6 výstavách, z nichž 5 bylo realizováno v GAMP a jedna v Galerii Ladislava Sutnara. Na 3 výstavách: Jan Stolín – Depozice (GAMP), Lukáš Dostálek, Jan Rouha – Když a nebo (GAMP), Boundaries: biography (Galerie Ladislava Sutnara) bylo uskutečněno 8 programů primárně určených pro žáky druhého stupně základních škol, doplnkově středních a vysokých škol. Na 3 ostatních výstavách: Jiří Suchý – Co kreslím, když nehraju (GAMP), Peter Lang – AHOY~AHOJ (GAMP), West point 2023 (GAMP) byly uplatněny samoobslužné učební pomůcky. Dokumentaci vybraných studentských výstupů v podobě návrhů, mockupů, fotodokumentace učebních pomůcek a jejich využití v praxi uvádíme v příloze Dokumentace výstupů projektu. Níže představíme podrobněji 2 kazuistiky a jejich metodické reflexe.

První příklad ukazuje práce kurátora, umělce, lektorů a vybrané studentky, odvedeny na výstavě Jana Stolína – Depozice v GAMP. Vybíráme jej s ohledem na komplexní podobu celého souboru aktivit. Ty bylo možné realizovat vzhledem k ideálnímu souběhu výstavy a semestru akademického roku. Druhý příklad byl realizován na výstavě Lukáš Dostálek, Jan Rouha – Když a nebo, probíhající simultánně s výstavou Jana Stolína v GAMP. Představujeme jej především jako důkaz variability obsaženosti prezentovaného uměleckého díla v úlohách kreativního učení zkušené lektorky a studentek uměleckých oborů z FDU. A také s ohledem na komplexitu učební pomůcky.

Jan Stolín – Depozice, Galerie města Plzně,
vernisáž: 15. září 2022, foto: Michal Darebný



METODICKÁ REFLEXE VÝSTAVY: JAN STOLÍN – DEPOZICE

Ve dnech 16. září až 13. listopadu 2022 proběhla v Galerii města Plzně výstava významného českého umělce a kurátora Jana Stolína. Kurátorem výstavy byl Karel Srp. Kurátor je zodpovědný za koncepci výstavy, kompozici a často i výslednou podobu. Často však výsledku předchází intenzivní komunikace s autorem vystavovaných děl. Tak tomu bylo i v našem případě. Kurátor je ale také privilegován a zároveň povolán k sepsání „bedekru“ pro návštěvníka expozice. „Bedekru“ často velmi stručného a zároveň obecného, neboť se od něj očekává uvedení do kontextu osobní biografie autora, jeho stylového vývoje a nakonec i zprostředkování informací k vystaveným dílům. Kurátor zpravidla výstavu zahajuje. Dejme tedy také my nejprve slovo kurátorovi výstavy. Citujeme je z kurátorského textu zveřejněného na stránkách galerie [G](#) a uvedeného také v příloze pod názvem [Karel Srp: Jan Stolín – Depozice](#).

→ KURÁTOR

Dívák při procházení jednotlivými místnostmi vnímá přechody od krajního, plošného nanášení barvy jako celistvého monochromního barevného pole na bílém podkladě, příznačného pro práce ve vstupním prostoru, až po proměňující se světelné barevné oblasti, skutečněné projekcí, v posledních místnostech. Ocítá se mezi co nejtenčeji nanesenou fyzickou vrstvou zvoleného materiálu až po jeho úplné vyloučení.

Vstupy, jimiž Jan Stolín sjednotil Galerii města Plzně, vycházejí z a subjektivního pojetí osvojených výrazových prostředků, zdůrazňujících obecné vlastnosti a potlačujících proměnlivé, prchavé duševní nálady. Jsou odosobněnými událostmi, nadreálnými stavy.

Nosným se mu stal bezprostřední, přímý a jednoznačný zrakový či sluchový vjem, do něž nevstupují žádné přidružené vlastnosti: barva je přítomná jen jako pokud možno co nejtenčeji nanesená hmota, světlo pouze jako představa, vyvolaná promítáním, nikoli jako vlastnost stěny, již překrývá a vyplňuje. Stolín se ocítá na úzké hraně splynutí vjemu a výrazu, ke kterému dochází ještě před vstupem významu a znaku. Zdrojem se mu stalo presémantické pole vědomí, štěpící smysl a představu. Protikladné polohy se u něj křížily: skutečně se měnilo v přízračné a naopak.

Dalším diskurzem, který vstupuje do hry informací (kritérium hodnocení Obsažnost viz s. 20), s níž je konfrontován lektor – tvůrce úloh

kreativního učení, je diskurz autora díla. Kurátor v našem případě zasadil dílo do výkladového rámce z odosobněné pozice a hledá pro něj vhodná pozadí, např.: ontologii, metafyziku, teorie percepce, sémantiku atd. Autor vždy vidí své vlastní dílo z pozice osobní. Níže uvedené parafráze promluvy Jana Stolína pocházejí ze záznamu komentované prohlídky uvedeného v příloze pod názvem [Záznam z autorské komentované prohlídky výstavy Jana Stolína – Depozice](#).

→ UMĚLEC

„Barevnost série maleb v 1. místnosti se prolíná zbytkem expozice.

Malba má prezentovat jeden nátěr, vzorník. V určité jednoduchosti maleb cítím ale velké emoce a nekonečný prostor, v jednom milimetru jsou staletí, odehrává se tam tajemství. Baví mě, že i třeba v Medicejské kapli najdeme jen náčrty toho, že tam měl být další obraz nebo socha. Je to vlastně zarámovaný kus stěny pověšený na jiné stěně. Řazení barev je od černé k bílé a počet obrazů respektuje proporce stěny. Kóty a nárys přidávám jako odkaz na restaurování.

Černé kresby pastelem na bílém pozadí pro mě symbolizují horizont nebo půdorys domu. Černá barva vstupuje do prostoru a rozmlžení pastelu narušuje ostrou linku a vytváří pro mě napětí, které někdy záměrně umocňuji. Kompozice fungují jako výřezy a mohly by být napojovány. První kresby, které jsem dělal na UMPRUM, byly na stěnu a vyhotovil jsem také kresbu na vrata – takový geometrický rozbor vrat, geometrie je v mých dílech vždy výchozím prvkem.“

Informace od kurátora a autora má k dispozici lektor. Samozřejmě, a to je velmi podstatné, má také vlastní zážitek z děl, která jsou v galerii vystavena. A také má zpravidla nějaké krédo, filozofii či pojetí, s nimiž k přípravě animačního programu a úloh kreativního učení přistupuje. Níže uvádíme krédo Alešky Čeňkové, která v projektu zastávala úlohu lektorky pro animační programy a mentorku studentů uměleckých oborů při jejich navrhování vlastních úloh kreativního učení. Jistě poznáte, že se hlásí k produktivní kultuře vyučování a učení.

→ LEKTORKA – KRÉDO

Pro získávání informací o uměleckém artefaktu se snažím využívat principu in-formace, tedy vnitřního formování obsahu zkušenosti prostřednictvím co nejširšího spektra způsobů komunikace se zapojením co nejvíce smyslů.

Respektující přístup lektora vytváří bezpečné prostředí, v němž může docházet k procesu učení.

Lektor má sice plán, ale tvoří také v průběhu animace, reaguje na konkrétní skupinu, bere do hry impulzy, které vyvstanou v průběhu procesu. Naslouchá názorům žáků, je ochoten změnit vlastní úhel pohledu, připouští existenci tajemství. Musí umět improvizovat.

Důležité je uvědomit si, že dílo jako celek nám stále uniká, zůstává tajemství. Jsou obsahy, o kterých ani samotný autor neví. Je možné je odhalit, ale velká část zůstává skrytá. V tom se nijak neliší výtvarný artefakt a osobnost člověka.

Lektor má povinnost řešit vzniklé osobní krize účastníků akce, obtíže při spolupráci mezi nimi apod. Situaci musí ošetřit, jinak nemůže program pokračovat ani skončit. Samozřejmě na rovině empatické a výchovné, nikoliv terapeutické, pokud v ní není vzdělán.

S tímto krédem přistupuje k návrhu úlohy kreativního učení. Ten má nezřídka podobu galerijní animace — celého pásma na sebe navazujících úloh, které vedou účastníka/žáka k hlubšímu zážitku a poznání díla. Níže představujeme pouze některé vybrané úlohy. Celou přípravu lektorky naleznete v příloze **Aleška Čeňková — koncepce pásma úloh kreativního učení**.

→ LEKTORKA — NÁVRH VYBRANÝCH ÚLOH KREATIVNÍHO UČENÍ

Navrhování úloh kreativního učení se velmi často odehrává v **kreativně expresivním pojetí výuky**. Lektorka má k dispozici informace od kurátora výstavy, autora děl a vlastní estetické zážitky. Častým postupem při tvorbě úloh je intuitivní volba obsahů a jejich aktivizace, která bude atraktivní pro účastníky, zajistí jejich motivaci a přitáhne pozornost. Na základě informací o díle a na základě vlastních zkušeností s předpokládaným kompetenčním profilem účastníků vybírá lektor ze svého rejstříku vhodná **herní schémata**. Využívá přitom převážně **primární intuice** (Slavík et al., 2020) opírající se často o nereflektované, netematizované, a tedy i do odborného kontextu nezasazované nápady.

Stoupněte si k obrazu, který vystihuje vaší momentální náladu. Máte podobné barvy na oblečení?

Stoupněte si k obrazu, který byste chtěli mít v pokoji a cítili se s ním dobře.

(Dát možnost, že si nevyberou žádný.) Je to stejný obraz, nebo jste si stoupli na jiné místo?

Stoupněte si k obrazu, jehož barvu byste chtěli mít ve svém pokoji. (Dát možnost, že si nevyberou žádný.) Změnila se vaše pozice?

Všimněte si, jakými barvami jsou obrazy namalované. Jsou to vodovky? Tempery? Barvy, které používají malíři pokojů, jsou jich stovky odstínů.

Žáci si sednou, dostanou obálku a pruh papíru. V sedě v kruhu povídáme o skutečnosti, že Jan Stolín vytvořil řadu obrazů této kolekce. Pro plzeňskou výstavu vybíral z mnoha obrazů, které má v ateliéru. Výsledkem je tato řada sedmi děl. Kterou barvou začíná? Černou. Kterou barvou končí? Odstínem bílé. Tuto řadu vnímá Jan Stolín jako příběh.

Žáci otevřou obálky, zjistí, že uvnitř se skrývají karty (velikost 12 × 8 cm) velmi podobných (ideálně stejných) barev, které odpovídají Stolínově barevné řadě a kterými jsme se zabývali. Karty jsou v obálce v jiném pořadí, než vidí na stěně.

Seřadte karty tak, jak jdou za sebou ve Stolínově instalaci.

Představte si, že jste umělec, který má z těchto barev vytvořit vlastní barevnou řadu pro plzeňskou výstavu. Vytvořte vlastní barevnou řadu. Shodli jste se s někým ve skupině?

→ HOSPITUJÍCÍ — POZOROVÁNÍ ANIMACE S NÁVRHEM NA VARIOVÁNÍ ÚLOH KREATIVNÍHO UČENÍ

V rámci projektu bylo možné zrealizovat **rozvíjející hospitaci** (Janík & Slavík, 2011). Jedná se o kolegiální pozorování, které má charakter **terénních poznámek**, je zaznamenáváno **hustým popisem** (Hendl, 2008) a přibližuje klíčové situace při zadávání a řešení úlohy kreativního učení. Pozorování se neděje za účelem formulování kritických odsudků, ale hledání zlepšujících variant — **alterací**, které mohou být použity v budoucnu. Níže uvádíme úryvky poznámek z hospitačního pozorování, které bylo zrealizováno 10. října 2022 mezi 10.30–12.00. Na lektorkou připravené pásmo úloh kreativního učení dorazili žáci 7. až 9. třídy z Montessori Plzeň. Autorem hospitačního pozorování byl Jindřich Lukavský. Celé pozorování i s návrhem alterací, které by mohly vést ke zlepšení, naleznete v příloze **Poznámky z hospitačního pozorování 10. října 2022**.

BARVA POKOJE

Aleška Čeňková: Jakou barvou byste si vymalovali pokoj?

? Tomuto úkolu předcházela aktivita, při níž si žáci stoupali před jimi preferovanou barvu. Nabízí se možnost na tento předchozí úkol navázat a obě řešení spojit do jedné relace: „Byla by barva, kterou byste si vymalovali pokoj, stejná jako ta, před kterou jste si předtím stoupli? Proč ano, proč ne?“

Je možné tematizovat, do jaké míry je okamžitá nálada, kterou například snadno zdůrazním, potvrdím a zároveň demonstruji volbou barvy oblečení, líčením, nebo právě přihlášením se k barevnému tónu, záležitostí pomíjivou, či spíše proměnlivou. Oblečení lze převléci, líčení smýt. Barva v pokoji má trvalejší charakter. Tedy barva vytvářená pigmentem — matérií. Je také možné poznamenat, že kombinace těchto barev (zanedbáme-li kryvost) je **subtraktivní povahy**. Jejich součtem vzniká černá. Děti tenhle efekt dobře znají z malby temperou, akrylem či vodovkami. Pokud se smísí mnoho odstínů dohromady, vzniká nevábná hnědošedá barva. Učitelé ji často označují jako „špinu“. Lektorka na tuto žákovskou zkušenost sama velmi příhodně poukázala.

ROTACE VZORNÍKU

Dalším úkolem žáků je z barevného pexesa, které obsahuje vždy jednu kartičku obdobné barvy, jakou mají obrazy Jana Stolína, vyskládat na bílý pruh papíru vlastní barevnou linku. Jeden ze žáků si správně povšiml, že s ohledem k symetrii je možné pruh rotovat a měnit pořadí barev.

? Tento princip je možné vzít do hry. Barvy dále slouží k tvorbě příběhu. Pokud zaměním začátek za konec, změni se mé vyprávění na film pozpátku, nebo mně nabídne zcela jiný příběh?

→ LEKTORKA — METODICKÁ REFLEXE

Po **rozvíjející hospitaci** následuje **poradní reflexe** mezi zúčastněnými stranami: hospitujiícím a lektorem. V našem případě jsme zvažovali kvalitu návrhů úloh a potenciál jejich zařazení do dalšího opakování. Lektorka má informace od kurátora výstavy, autora děl, zkušenost s realizací navrženého pásma úloh kreativního učení a informace získané

prostřednictvím rozvíjející hospitace a poradní reflexe. Ta tvoří můstek od **primární reflexe** k **reflexi sekundární**. Při tvorbě úloh stejně jako v umělecké tvorbě je tento postup velmi častý. Teprve až po experimentu, který je nejprve svobodnou aplikací předchozích zkušeností v kombinaci s náhodou a intuicí, následuje jeho hlubší rozbor. Jeho cílem je získat klíčové poznatky, které mají obecnější charakter a jsou využitelné při opakování činnosti. V tento moment se lektorka vrací k metodickému nástroji pro reflexi a interpretaci úloh kreativního učení a snaží se hledat odpovědi na otázky položené v každém kritériu. Sekundární reflexe se opírá o **teoreticko-metodický rámec**.

• OBSAŽNOST

- A** kulturní a humánní váha tématu
- B** významová správnost a komplexita
- C** vazba na důležité kulturní souvislosti

*Program přibližuje **umělecký styl** a principy tvorby Jana Stolína, který je zástupcem **minimalistického pojetí umění**, jeho způsob uvažování o prostoru a možnostech, kterými je možné zakoušet fenomén barvy.*

*Animační program rozvíjí témata **barvy** jako kvality, která na diváka působí především na úrovni fyziologické. Žáci si uvědomí rozdílnost působení barvy z hlediska plochy, což je důležitý moment autorova uvažování. Zabývá se možnostmi **pokračování barevné plochy**, což žáci prostřednictvím imaginace pocítí. **Subtraktivní** míchání barev je dáno do souvislosti s **aditivním** mícháním barevného světla jako protipólem. Kontrastují zde dvě Stolínova díla. První využívá tenkou barevnou plochu nanášenou na předem vymezený formát. Podkladem je šeps a barevnou hmotu tvoří průmyslové akrylové barvy určené pro výmalbu bytu. Vrstva barvy překrývá běl a vytváří plochu, kterou vnímáme jako vzorník. V druhém díle je využito digitální projekce, která má „nadlidské rozměry. Barva nás obklopuje a pohlcuje. Místo překrývání barevných pigmentů se mísí v emanaci, v níž se pohybuje návštěvník.*

*S velkou pravděpodobností se bude toto prožívání na úrovni biologické u jedinců **shodovat** nebo bude identické v některých aspektech. Na úrovních **individuální psychologické** a **kulturní** bude nutně docházet k rozdílnému vnímání a preferování zakoušeného.*

*Žáci si prostřednictvím tvůrčího psaní uvědomí, jak se tato kolektivně sdílená zkušenost lidstva propisuje do **mluvené řeči**.* 6

*Žáci se dozví, že řadu vybraných barev autor vnímá jako **příběh**, výběr byl pečlivě promyšlený, záměrně začíná černou barvou a končí odstínem bílé.*

• INOVATIVNOST

Inovativnost versus síla atavismu: barevné karty vyvolají asociaci hry, oči zavázané šátkem mohou evokovat hru „na slepou bábu“, lepenkové kukátko může připomenout kaleidoskop a magii dětského vnímání (kruh/svět). Úlohy kreativního učení využijí naši schopnost aktivizace skrze hru.

• INTEGRITA (SOUDRŽNOST)

S ohledem na soudržnost jsou v programu akcentována pouze dvě díla, která spojuje téma barvy. V případě díla Povrch barvy se jedná o hmotné médium, v případě díla Plochy světla o médium světelné.

• PŘIMĚŘENOST

Pedagogové, kteří navštěvují pravidelně animační programy Galerie města Plzně, své žáky před návštěvou galerie motivují. Děti tedy přicházejí do galerie s otázkami a touhou znát odpověď. Většinou se jedná o učitele výtvarné výchovy, kteří žákům poskytují přístup k různorodým materiálům a vedou je ke kultivaci schopnosti své prožitky verbalizovat a sdílet. Úlohy jsou navrženy tak, aby je zvládla cílová skupina, neboť principiálně využívají techniky, které žáci běžně praktikují.

• KURIKULÁRNÍ NORMATIVITA

Úlohy jsou svojí podstatou mezioborové. Kombinují poznatky z: Literatury – tvůrčí psaní; Fyziky – subtraktivní a aditivní míchání barev, vibrace; Výchovy k občanství; Hudební výchovy – zvuk jako nositel emoce atd.

PŘÍKLAD STUDENTSKÉ PRÁCE – JOHANA VORÁČKOVÁ

Jednou z hlavních podpořených cílových skupin projektu byli studenti předmětu Presentace umělecké tvorby vyučovaném na FDU. Vznikl pro ně kurz v LMS Moodle, v němž byly prezentovány důležité metodické informace, otevírána diskusní fóra a kontrolovány průběžně i finálně odevzdávané návrhy úloh kreativního učení. Ty mohly být připraveny třemi formami:

HAPPENING

Vyhovuje vám práce face to face se skupinou lidí? Rádi trochu improvizujete a řešíte autentické setkání?

Podmínkou je absolvování dvou následků u galerijní lektorky. Můžete s ní také spolupracovat na připravovaném programu. Jsou vítány vaše nápady, které se zrealizují in situ přímo v prostředí galerie a jejím okolí. Je dobré myslet na to, že tyto prostory mají svá omezení.

PRACOVNÍ LISTY PRO GALERIJNÍ HAPPENING

Při následku u galerijní lektorky se můžete inspirovat úkoly, které si pro děti připravila. Záznamy řešení je možné uchovat nějakou formou. Může mít podobu graficky ztvárněného listu s popisem úkolů a místem pro aktivity dětí. Může mít podobu skládačky nebo škapulíře, nebo...? Může mít také podobu videa, které umístíme do virtuálního prostoru a na něž děti dostanou odkaz. Fantazii se meze nekladou.

PRACOVNÍ LISTY PRO VEŘEJNOST

Pro návštěvníky, kteří přijdou mimo galerijní happening, je výhodné mít připravené aktivity, kterými se mohou zabývat sami. Jistě dostanou průvodce v podobě textu od Karla Srpa. Navigace ale nedává příliš prostoru pro hru, kontemplaci a samostatný výzkum. Můžete navrhnout podklady prostřednictvím různých médií, které pomohou aktivovat u návštěvníků mód, v němž zažijí zážrak umění.

Představíme si prezentaci Johany Voráčkové. Na rozdíl od předchozí úlohy, jež se zabývala menšími barevnými plochami vzniklými subtraktivně, se předmětem její animace stalo dílo, které člověka pohlcuje prostřednictvím barevné emise vznikající aditivně. Studentka si zvolila kombinaci druhého a třetího typu nabízeného výstupu. Připravila učební pomůcku určenou jak pro práci lektora se skupinou návštěvníků, tak fungující samoobslužně. V první fázi si zvolila podnětové dílo a zaměřila se na reflexi jeho obsažnosti. Vlastní fotodokumentaci doplnila explikací pozorovaného díla. Zabývala se přitom jak formálními kvalitami díla, tak vlastním prožitkem, které v ní vyvolalo.

Dílo – hranoly osvětlené modrou a růžovou barvou a první místnost se zvukovým efektem. Využití projektorů vytvářejících velké barevné plochy, prolínajících se do sebe. Zvuk se spouští pouze podle pohybu diváka a není jasné, o co se přesně jedná. Vytváří tedy další prostor pro fantazii a pocity z procházení výstavy.

Aktivizace – Vytvoření takzvaného pocitového manuálu, který poslouží divákovi jako pomůcka porovnání myšlenek a zapsání pocitů.

29

⑥ Příběh barevného vzorníku, který lektorka se žáky realizovala, není předmětem vybraných pasáží analýzy.

Osobní dojem – Dvě místnosti, které primárně silně působí velkými výraznými plochami a abstraktním zvukem na mě zprvu působily až strašidelně a velkolepě, po chvíli se ale atmosféra měnila a expozice začala působit spíše mírným a klidným dojmem, proto vznikla myšlenka na tvorbu manuálu, kde každý může vyjádřit své pocity z expozice a na konci je např. porovnat s ostatními. Jelikož si myslím, že na každého mohou působit subjektivně a výsledky tak mohou být rozmanité.

Výsledná učební pomůcka je velmi jednoduchá, což podporuje **intergritu** činností. Využívá princip aktuálně populárních stickerů a nabízí divákovi díla náповědu, na co se může soustředit. Autorka úlohy upozorňuje, že přístup k dílu je možný skrze emoce, které v nás vyvolává. Ty se mohou měnit stejně, jako postupně metamorfuje dílo samotné. Nabízí účastníkovi interakce 38 pojmů emočních stavů a 12 emotikonů, z nichž může vybírat. V animaci je tedy možné také tematizovat bohatost jazykových i znakových označení pro naše emoce, zabývat se transpozicí mezi emočním stavem, jeho jazykovým označením a emotikonem. Další možnosti nabízí při sledování lineárnosti proměny našeho prožitku. Má změna emocí podobu příběhu? Jakou kompoziční podobu má finální záznam? Jedná se spíše o tabulku (zachování rozložení stickerové makety), modifikovanou linii nebo clustr? Velká variabilita a otevřenost řešení je v tomto případě velkou podporou inovativnosti žákovské tvorby.

METODICKÁ REFLEXE VÝSTAVY: LUKÁŠ DOSTÁLEK, JAN ROUHA – KDYŽ A NEBO

Souběžně s výstavou Jana Stolína proběhla v Galerii města Plzně samostatná výstava dvou jeho doktorandských studentů. Kurátorem výstavy byl opět Karel Srp. Dále již jen stručněji zopakujeme předchozí schéma, kdy se skrze obrazovou dokumentaci, výňatky kurátorského textu (plná verze opět v příloze) a autorské interpretace dostaneme k navrženým úkolům kreativního učení.

→ KURÁTOR

Přístupy obou autorů jsou natolik rozdílné, že se vzájemně doplňují. Ukažují hranice výrazových dosahů nových technologií, jejichž protnutí lze

shledat na společném díle Pozastavení, jež lze vzít za východisko výstavy, zabývající se časovým posunem sejmутého záznamu přicházejícího diváka a jeho zpožděné projekce, jež ustavuje časovou kapsli, v níž minulé dostává podobu budoucího. Návštěvník výstavy ztrácí svou identitu, se kterou je následně konfrontován při zpětném setkání s vlastním obrazem. Je účastníkem hry, polarizující se do protikladných podob.

→ UMĚLCI

Tohle dílo vznikalo v koruně. Při rozvolnění jsme chtěli nějak oslavit fakt, že můžeme být venku v pohybu a být vidět. Nutí vás se hýbat. Když se nehýbete, vidět nejste. Kresba je citlivá, subtilní, vypadá skoro jako duch. Vykresluje se pixel po pixelu, vypadá jako vysypaná pískem.

→ LEKTORKA – NÁVRH VYBRANÝCH ÚLOH
KREATIVNÍHO UČENÍ

Dojdeme k dílu Pozastavení. Účastníci budou jistě okamžitě fascinováni dílem, zjistí, že vidí sami sebe, budou spontánně zkoušet různé druhy pohybů.

*Lektor vysvětlí princip snímání obrazu kamerou, jak je možné, že návštěvník vidí na plátně obrysy své vlastní postavy. Vysvětlí také pozadí vzniku díla: nápad se zrodil v období lock downu, kdy byl svobodný pohyb omezen. Zdůrazní motto: **Když se v životě nehýbáš, nejsi vidět.***

Zadání prvního úkolu: vytvořte situaci, kdy na plátně nebude vidět vůbec nic. Žáci jistě pochopí, že bude nutné se nehýbat.

*Lektor vybídne žáky, aby se **pohybovali po místnosti** dvěma typy rychlostí: lenochodi nejpomalejším pohybem, kterého jsou schopni docílit × lidé spěchající na tramvaj. Dá se také využít efekt „štronzo“ × „start“, který využívá řada dětských her.*

Krátká reflexe prvního úkolu, hledání odpovědí na otázky: Která rychlost vám nejlépe vyhovovala? Která byla nejtěžší? Podařilo se vám vždy na plátně zahlédnout svůj obrys?

Zadání druhého úkolu: víte, co jsou to pixely? Na komentované prohlídce s autory jeden z nich prozradil, že v díle využili efektu „sypání pixelů“. Originální dílo je vytvořené pomocí skutečných digitálních pixelů, my máme k dispozici černý písek, který může drobné pixely připomínat.

*Na roztaženou roli papíru (1,6 × 10 m), která zabírá celou místnost, sypáním písku pomocí kelímku a roztíráním štětinovými štětci (různé šířky) vytvořte **Pohled do zrcadla**. Tematizuje se tak princip zrcadlení, který je v uměleckém díle uplatněn. Lektor ukáže, jak s materiálem a pomůckami*

zacházet, ukáže možnosti tvoření stínování a dalších efektů. Vybídne žáky, aby svá díla propojovali, případně spolupracovali na společném motivu tak, jak spolupracovali autoři.

Závěrečná reflexe: předchází jí společné zhlédnutí vzniklých prací, každý své dílo okomentuje. Lektor žáky upozorní na fakt, že tak jako dílo Pozastavení není stabilní, pomine i jejich dílo. Tedy poté, co je pořízen jeho fotografický záznam. Následuje hledání odpovědí na tyto otázky: Dokázali byste si vzpomenout, co vše jsme dnes v galerii zažili? Čím jsme začínali, co bylo potom? Co vás nejvíc bavilo? Jak se vám dařilo pracovat s pískem? Vznikly během tvorby nějaké kolize nebo setkání, případně jak jste je řešili?

→ LEKTORKA A HOSPITUJÍCÍ – METODICKÁ REFLEXE

V rámci **obsažnosti** se lektorka zabývá třemi tematickými jádry. Nejprve **charakterem pohybu** v interakci s dílem. Rychlý pohyb nebo nehybnost a různé fáze kontinua mezi oběma těmito póly jsou důležité. Žáci si mohou uvědomit pravidla hry. Jedná se v zásadě o princip zrcadlení, třebaže digitální a specifický, což inspiruje lektorku k animační úloze. Žáci mají formálně k dispozici materiál, který připomíná pixely a umožňuje tvořit **obdobnou texturou**, jakou využívá dílo Pozastavení. Téma zní: Pohled do zrcadla. Protože však pracují na společném formátu, dochází v průběhu aktivity k **interakci mezi žáky – sousedy**. Jejich díla se prolínají, podobně jako stíny na projekční ploše originálního díla.

Z pohledu velké **kultury** se tu otevírají témata stopy – otisku, popřípadě zrcadlení, symbolického bytí a mizení, identity (projekce vzhledem k své podstatě neumožňuje příliš rozlišovat individualitu). **Humánní** rovinu na úrovni **sociální** tvoří pohybová interakce žáků před projekčním plátnem a ve společném pískovém obrazu. Na úrovni **personální** potom soustředění se na sebe a svůj odraz/stopu/stín, nebo snaha vybat si sám sebe jako v zrcadle. „Videmus nunc per speculum in aenigmate...“ (1Kor 13,12). Vidíme svět jako v zrcadle. Zrcadlo je odrazem duše, nikoliv nástrojem jasného pozorování světa.

Komplexita poznávání obsažnosti vystaveného díla je díky aktivitám přímo s ním, nebo těm animačním, poměrně vysoká. Na **aktuální kulturní souvislosti** pomyšleno není, třebaže v závěrečné reflexi se tematizuje **pomíjivost** zničením díla žáků.

Inovativnost aktivity pro žáky je testována skrze **reflektivní dialog**. Lektorka jej zařazuje po každé z aktivit a graduje v závěrečné fázi animace.

S ohledem na pohybovou i kognitivní aktivizaci žáků lze usuzovat, že se úspěšně podařilo vyhnout se **didaktickým formalismům**. Žákům se nedostává školometského kázání ani bezuzdného hraní. Lektorka se snaží nacházet paralely mezi animovaným dílem a žákovskými aktivitami (sledováním principů interakce s projekční plochou, volbou formální podobnosti pixelu a zrnka písku, využitím představy zrcadlení). Tím zajišťuje **funkční instrumentální izomorfismus** celé aktivity. Zkušenost, kterou má s kompetenčním profilem cílové skupiny, obeznačenost se standardními vzorci jednání žáků umožňuje lektorce dobře předjímat vývoj řešení úlohy kreativního učení. Učební prostředí, které vytváří pro žáky druhého stupně ZŠ, je zcela **přiměřené** jejich schopnostem a potřebám rozvoje. **Kurikulární normativita** nebyla v tomto případě reflektována.

PŘÍKLAD STUDENTSKÉ PRÁCE – VICTORIA GÜNSBERGER, DORA KOLÁŘOVÁ, BARBORA MAKALOVÁ

Autorky interpretovaly dílo nikoliv jako gag nebo pohybovou hru, ale jako symbolizaci stínu. Mottem jejich učební pomůcky se stalo: „Vidíme pouze to, na co se díváme, dívat se představuje akt volby.“ Skrze symboliku stínu nabízí řešitelům úlohy kreativního učení možnost hlubšího sebepoznání. Objevují tak poněkud nečekanou **kulturní a humánní kvalitu obsahu** díla, která byla možná jeho autory intuitivně cítěná, avšak přímo nereflektovaná. V kurátorském textu bylo zmíněno prolínání minulosti s budoucností, mizení identity. Archetyp stínu implikuje vytěsnění sebe sama, ztrátu identity, pád do nevědomí. Svě krédo a étos učební pomůcky vytvářející učební prostředí formulují samy autorky takto:

Brožurou se divákovi snažíme skrze zážitek v galerii zprostředkovat možnost vlastního sebepoznání, naším přáním je, aby jej umělecký zážitek obohatil nejen o chvíli strávenou v galerii, ale zároveň mu do běžného života přinesl novou perspektivu a stimuloval jej k zamyšlení.

Hlavním záměrem je poukázat na fakt, že pokud své podvědomí vytěsňujeme, přicházíme tak o poznání sebe samých, což může vést k dlouhodobé frustraci, či pocitu, že jsme ztraceni.

Tato skutečnost má také často za následek krize v mezilidských vztazích, kdy máme pocit, že nás náš protějšek nevnímá, nevidí naše skutečné potřeby.

Přály bychom si, aby si návštěvník výstavy uvědomil spojitost mezi plátnem, na kterém, v případě, že se zastaví, přestává být viděn, a důsledky stagnace v osobním životě.

Komplexita obsahů, která je autorkami tematizována řadou úloh v poeticky řešeném sešitu s řadou průhledů a vrstev, se zdá být velmi vysokou. Sloupec otázek položených uživateli ohledně jeho pocitů a stavů vyústí v dotaz: „Jak se tu cítíš?“ Následuje instrukce: „Vyjádři to.“ Technikou je popis nebo náčrtek. Začíná se tedy reflexí **prožitku** diváka Pozastavení. Následuje text o stínu, morálním problému, kolektivním stínu i snaze promítnout svůj stín na někoho jiného. Stín je opakem světla, je ale také důkazem lidství a pomíjivosti. Nemrtví stín nevrhají, neboť se do něj zhmotnili. Následuje úloha zaměřená na pojmenování podstaty uživatele sešitu. „Co Tě vystihuje?“, ptají se jeho autorky a žádají o jednoslovnou definici prostřednictvím zakroužkování liter v předchozím textu. Tím nenásilně zdůrazňují nutnost text přečíst. Zajímavý je **regresivní efekt**. V určité etapě čtenářské kompetence se nám litery spojují do slov a ta do větších celků. Zde je požadavek na opačný směr. Celky jsou rozkládány zpět na atomy, aby daly vznik novému významu. „Co vidíš?“, zní další otázka. A následuje instrukce: „Zaznamenej, co je na plátně.“ Může tam být můj stín, něčí stín, nebo nic, pokud se nehýbu. „Co je Tvůj stín?“, ptají se autorky úlohy. „Načmárej, vytrhni a zmuchlej!“ Zdá se, že celá série úloh ústí do **katarzní aktivity**. V dovolávání se archetypu stínu, který funguje multikulturně jako mem, spočívá **kulturní váha tématu** animovaného díla i samotné úlohy kreativního učení. Z celé zážitkové škály je zdůrazněn především **prožitek**. I s ohledem na fakt, že každý žák si řeší úkoly sám ve svém sešitu, jedná se o individuální aktivitu. Toto aranžmá opět zdůrazňuje zaměřenost na vlastní emoční prožívání situace. Kulturní souvislosti, či spíše sociální orientace úloh, je navozována doprovodným textem. Ten upozorňuje na kolektivní stín, na tendenci zbavit se svého stínu jeho od/vržením na někoho druhého. Skrze tento akt je poukázáno na fakt, že stín je záležitostí society. **Inovativnost** učebních úloh, respektive učební pomůcky je dána autorskou invencí. Poetičnost průhledů sešitu evokujících hlavní téma — stín a rozvíjejících jeho postupně odkrývanou hloubkovou strukturu je sama o sobě přidanou hodnotou, která neustále a jemně orientuje řešitele v strukturním poli významů utvářených skrze své výtvarné kvality. **Reflektivní dialog** má v této podobě charakter introspekce. Při svobodném rozhodnutí žáka je však možné jej sdílet.

Podobně, jako když svůj tajný deník ukáží svému nejlepšímu příteli nebo komukoliv, do něž vkládám patřičnou důvěru. Didaktickým formalismům se snaží autorky vyhnout péčí o vyrovnanost proporcí vlastní tvůrčí činnosti žáka a doprovodného vysvětlujícího textu, který propojuje žákovo řešením s hlubšími oborovými koncepty. Zdá se ale, že jen malá pozornost je přitom věnována přímo výrazům, výtvarnému vyjádření, skrze něž se řešení úloh realizuje. **Přiměřenost** byla úspěšně odzkoušena během animačních programů a zdá se, že materiál je vhodný jak pro žáky druhého stupně základních škol, tak také pro mnohem starší cílovou skupinu. **Kurikulární normativita** učební pomůcky řešena nebyla.

→ Jan Stolín — Depozice, Galerie města Plzně, animace díla Plochy světla, spontánní stínoherní akce žáků, ZŠ Montessori Plzeň, 2. trojročí, pedagog: Šárka Lahučková, lektorka Aleška Čeňková, datum uskutečnění: 17. října 2022, foto: Michal Darebný



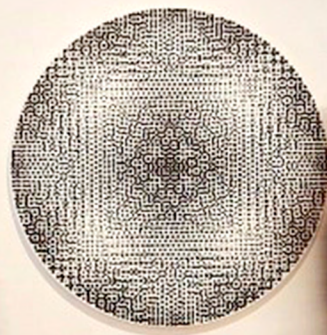
Dokonalá hudba má svou příčinu. Pochází z rovnováhy. Rovnováha povstává ze spravedlnosti a spravedlnost zase ze smyslu vesmíru. Proto se dá mluvit o hudbě jenom s tím, kdo zahlédl smysl vesmíru.

Perfect music has its cause. It arises from equilibrium. Equilibrium arises from righteousness, and righteousness arises from the meaning of the cosmos. Therefore one can speak about music only with a man who has perceived the meaning of the cosmos.

Reference: Platon, *Phaedrus* (translation: Plato's *Phaedrus*)



ROUNOVÁHA EQUILIBRIA



Ten, kdo chápe svou mužskou
a svou ženskost, obává se řízení
země, není buďto vítězny říky
...
To know the strong masculine principle
and subtle by the gentle female principle
is like being the valley of the world
...
all rivers will flow into



KREATIVNÍ UČENÍ V PREZENTACI UMĚLECKÉ TVORBY A KULTURNÍHO DĚDICTVÍ V GALERII STŘEDOČESKÉHO KRAJE V KUTNÉ HOŘE

KARIN VRÁTNÁ MILITKÁ, KAROLÍNA ŠTEFFKOVÁ

Následující text, doprovázející příspěvek na kolokviu konaném 15. dubna 2023 v Plzni, vychází z podmínek pro práci edukátora v kultuře v Galerii Středočeského kraje v Kutné Hoře a z celkem dvanáctileté zkušenosti autorek textu, interních edukátorek Lektorského centra GASK. Text se snaží postihnout problematiku obsažnosti a inovativnosti edukačních programů, jejich integrity, kurikulární normativy a transfer zkušeností nezbytný pro uchování kontinuity kvality práce s veřejností.

Úlohou každého muzea umění je uchovávat, získávat a odborně pečovat o sbírky výtvarného umění. Důležitým úkolem je rovněž zpřístupňování sbírek veřejnosti formou stálých expozic a krátkodobých výstav. Oba způsoby prezentace sbírek poskytují prostor pro zprostředkování cestou vzdělávacích programů a zážitkových volnočasových aktivit pro rozmanité cílové skupiny. Tyto skupiny se nám v průběhu let zformovaly a rozšířily tak, že můžeme s lehkou nadsázkou a zároveň úctou ke každému přichozímu konstatovat, že u nás má své místo každý od narození až po své poslední dny.

Přestože Galerie Středočeského kraje (dále jen GASK) byla založena již v roce 1964 (pod názvem Středočeská galerie), systematická vzdělávací činnost byla programově koncipována až s přesídlením do Kutné Hory. Činnost Lektorského centra GASK (dále jen LC GASK) byla zahájena v roce 2009 a tehdy představila galerii jako místo neformálního vzdělávání. Aktivity LC GASK navazují na prostorové zázemí a výstavní program instituce. Edukační a interpretační činnost LC GASK má v instituci velkou podporu v prostorovém zázemí a personální souhře v rámci celé instituce.

Jednotlivé projekty a programy LC GASK vždy vycházejí z výstavní dramaturgie GASK, současně rezonují s osobní rovinou a silnými stránkami každé edukátorky, angažovaností, nadšením pro povolání edukátora a pocitem zodpovědnosti k umění obecně, k umělcům a kurátorským projektům, a v neposlední řadě k návštěvníkovi.

OBSAŽNOST, INOVATIVNOST A INTEGRITA EDUKAČNÍCH A INTERPRETAČNÍCH PROGRAMŮ

K běžné praxi LC GASK patří konzultace s kurátory a případně i se samotnými autory. Pokud dojde k synergii v pomyslném trojúhelníku kurátor – autor – edukátor, jsou všechny tři strany účastny na tvorbě nového programu. Vedle živého dialogu s kurátory či autory čerpají edukátorky LC GASK kontextové rámce z odborné knihovny GASK a využívají možnosti spolupráce se Správou sbírek a depozitářem GASK. Získávání informací umožňuje server Museion – databáze uměleckých děl instituce zaznamenávající pohyb, restaurátorské posudky a aktuální stav sbírkových předmětů. I tyto informace mohou významně utvářet koncept edukačního programu a iniciovat inovativní přístupy či inovativní kombinace dříve ověřených postupů a metod.

LC GASK nabízí pedagogům pro školní kolektivy edukační programy založené na využití principů konstruktivistického přístupu k učení (Šobáňová et al., 2015). Kombinací dynamických a kontemplativních aktivit lze ve většině realizovaných programů zajistit pozornost žáků po celou dobu konání programu a naplňovat tak hlavní cíle rámující

edukační programy LC GASK — podporovat schopnosti komunikace, posilovat spolupráci a rozvíjet kritické myšlení. V tvůrčí části programu a expresivní interpretaci ústředního díla věnují edukátorky maximální prostor kreativitě. Všechny části programu jsou rovněž provázané respektem ke konkrétnímu vývojovému období žáků a s ním spojené úrovní lidského poznání.

Kreativita a otevřená mysl každého jedince však není jediný aspekt, který doprovází práci edukátora. Jako zprostředkovatel sbírek muzea umění vychází edukátor především z tvorby konkrétního autora, z koncepce dané výstavy, z historického a sociopolitického kontextu. Edukátor vždy hledá nejefektivnější metody k otevření dialogu mezi divákem a uměleckým dílem. Nabízejí se tak rozmanité výtvarné etudy, pohybové aktivizace, hudební či dramatické vstupy, asociativní myšlení, meditace. Estetická vyhraněnost a rukopis každého autora vede edukátory k hledání nejpříliš vhodnějšího formátu a k volbě výtvarných a jiných tvůrčích technik, které akcentují jak vybraného autora a dílo, tak podporují tvořivost zúčastněných žáků. V edukačních programech pro žáky druhého stupně není pro rozvoj individuálního výtvarného stylu dostatečný prostor. Zvolené metody a dílčí techniky jistě obohacují žákovu tvořivost, nicméně návštěva instituce, i v pravidelné frekvenci jednou měsíčně, si bez další kontinuální výtvarné činnosti nemůže klást za cíl formovat žákův individuální výtvarný styl. Mnohem významnější vliv mají edukační programy zaměřené na vývoj estetického vnímání, a to i v rámci jedné návštěvy. Edukátor by měl být také připraven na práci s prekoncepty, s nimiž žák do instituce už přichází. Ač se to může zdát jako nadlidský úkol, s přibývajícím zkušenostmi je čím dál snadnější reagovat na „vyplavené“ prekoncepty, protože praxe ukazuje, že se opakují, a tak má v každém dalším dialogu edukátor možnost vybrušovat svůj interpretační um. Podstatnou složkou edukátorovy přípravy bezprostředně před programem je osobní naladění, otevřenost, vřelost a schopnost přijetí, protože právě stále se opakující reakce mohou být rovněž zdrojem frustrace a sklouznutí k rutíně.

TRANSFER ZKUŠENOSTÍ LEKTORSKÉHO CENTRA GALERIE STŘEDOČESKÉHO KRAJE

Při přípravě a realizaci jednotlivých programů využívá každá edukátorka podpůrné materiály zpracované LC GASK. Jde o interní scénáře edukačních programů, které jsou doplněny fotografiemi z průběhu



programu, zaznamenávajícími praktické prostorové uspořádání jednotlivých aktivit a výtvarné výstupy zúčastněných žáků. Cílem každého scénáře je kromě přesného obsahového, prostorového a časového rámce popsat také potenciální krizové okamžiky programu, které mohou vycházet z obsahu, prostoru i času. Tyto materiály vznikají v průběhu let pro systematizaci, archivaci i předávání zkušeností mezi jednotlivými edukátorkami. Při první vlně pandemie covid-19 využilo LC GASK neobvyklé situace pro revizi jednotlivých edukačních materiálů a pro jejich systematictější uspořádání. V průběhu let tak vznikla databáze programů, které jsou připraveny k okamžitému užití nebo recyklaci, i se systémem potřebných pomůcek pro dané téma. Takovýto proces pak umožňuje reverzibilitu každého edukačního materiálu, jeho přehodnocení a přeformování.

Tyto materiály, umožňující v nejširší míře transfer zkušeností mezi novými edukátory, jsou vázané k stálé expozici, a tedy i sbírce GASK. Formují nabídku edukačních programů LC GASK pro žáky od mateřských škol po střední školy v tematických balíčcích. Specificky pro

← Z edukačního programu Lektorského centra Galerie Středočeského kraje, program ve stálé expozici, foto: David Lichtag

druhý stupeň základních škol je to celkem pět balíčků — Stavy myslí, Po/kroky umění/m, Galerie školou a Tvář baroka. Každý z balíčků má svůj potenciál využití ve výuce, aby otevřel žákům nové možnosti jejich studia a poznávání. Během přípravy konkrétních programů a při pozdější realizaci zohledňujeme také inkluzivní vzdělávání žáků se specifickými potřebami. Edukační programy vycházejí ze vzdělávací oblasti Umění a kultura, jež je propojována s dalšími vzdělávacími oblastmi. V konkrétních programech pracují s interdisciplinárními vazbami a samozřejmě vždy zohledňují průřezová témata jako dnes neodmyslitelnou součást vzdělávacích koncepcí.

KURIKULÁRNÍ NORMATIVY

Nemusíme si nalhávat, že by výprava do galerie či muzea se školní skupinou byla vždy snadnou záležitostí.

„Pokud vyučující výtvarné výchovy organizuje pro své žáky návštěvu muzea či galerie, musí obvykle podstoupit řadu jednání s vedením školy i s kolegy, jimž svou akcí narušuje hodiny a vyučovací plány. Proto si jistě klade otázku, v jakém vztahu k obsahu běžných vyučovacích hodin je tato návštěva a případné absolvování doprovodného programu. Taková návštěva může být pro žáky ojedinělým svátečním zážitkem, ale pro jejich vyučující je daleko podstatnější, zda si žáci odnášejí impulsy, myšlenky, podněty, materiály, které rozvíjejí to, s čím se již v hodinách výtvarné výchovy setkali, a na něž mohou v následujících hodinách dále navazovat.“ (Kitzbergerová, 2012).

Předchozí odstavec může formulovat motivaci, tvořit značnou část edukačních programů pro školní skupiny v souladu s kurikulárními dokumenty podléhajícími koncepci MŠMT a podporovat možnosti pedagogů v plánování návštěv institucí.

Spolupráce školy a muzea umění se může uskutečňovat rovněž distančně s podporou vhodných materiálů, které mohou usnadnit přípravu skupiny na návštěvu muzea umění nebo naopak následně sloužit jako završení exkurze zpět v prostředí školy. Je však jisté, že řada materiálů vzniká z potřeby vyrovnávat se s domnělými obtížnostmi výtvarného umění.

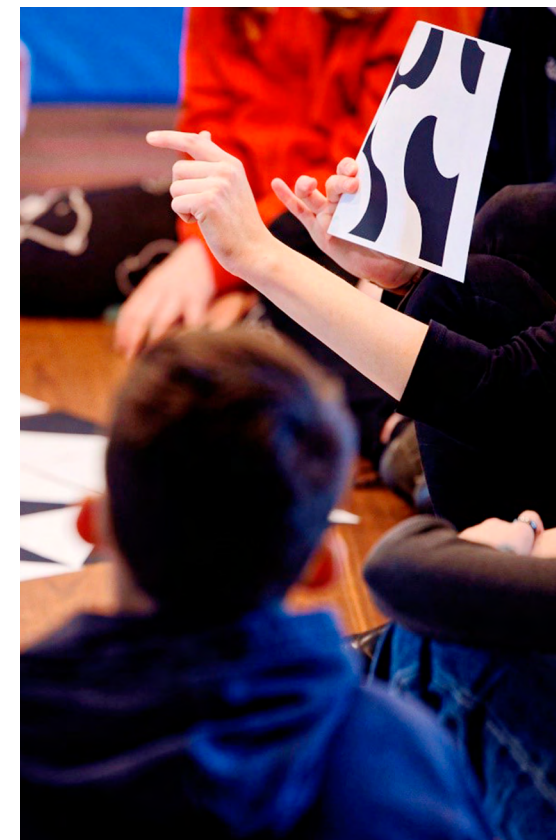
„Výtvarné umění je dnes pro výtvarnou výchovu velmi obtížně zvladatelný obor z několika důvodů — od výbojů moderny, od vzniku abstraktního a posléze konceptuálního umění přestalo být výtvarné umění široké populaci obecně přístupné — stále ještě slyšíme její velkou část říkat, že abstraktnímu umění nerozumí, že je tudíž zbytečné apod. Konceptuální umění je pak přístupné ještě méně, na

veřejnost z něho pronikají většinou převážně události bulvarizované coby skandály. Výtvarné umění je v důsledku toho chápáno ponejvíce rozporně, v polárním vztahu „abstraktního“ a „realistického“ projevu, z toho důvodu nemá vlastně ani jednotný koncept, který by z něj vytvářel kompaktní obor. Veřejnost tak není přesvědčena, že výtvarné umění je hodnotou, které by se měla věnovat ve výuce nějaká zvláštní pozornost.“ (Vančát, 2019).

Proto na základě vlastní zkušenosti a v souladu s Jaroslavem Vančátem vypracovaly v době pandemie edukátorky LC GASK on-line materiály pro pedagogy — pracovní listy do výuky, které jsou podpořeny listy metodickými. Pět dvojic pracovních a metodických listů cílí především na pedagogy druhého stupně základních škol a interdisciplinární přesahy, které výtvarná výchova a výtvarné umění obecně bezesporu nabízejí. Materiály jsou koncipovány nejen pro pedagogy výtvarné výchovy. Při tvorbě listů vedl každý autor a užité dílo edukátorky specifickým směrem, k různým vzdělávacím oborům, se zřetelem na kontext a obsah. Těmito směry se mohou vydávat také pedagogové — umělecké dílo se tak spolu se svým autorem stává průvodcem a inspirací, posiluje kritické myšlení a uvažování v širších souvislostech. Veškeré tyto materiály vycházejí primárně z každodenní zkušenosti edukátorek s prací na interdisciplinárním poli, jsou formovány jasným konceptem RVP ZV, aktuálních vzdělávacích materiálů a odborné literatury. Nacházejí se volně ke stažení na webu galerie ⁸ a nabízejí možnosti, jak listy využívat a jak s nimi pracovat při výuce. Sada poskytuje podrobnou metodiku a informace k realizaci aktivit tak, aby učitel nad samotnou přípravou strávil co nejméně času. Ve všech případech by však listy neměly fungovat jako dogma, které je neměnné — pouze vybízejí k práci s uměleckým dílem a nabízejí se jako inspirace.

ZÁVĚR

Nejen tyto na závěr zmíněné materiály, ale celkové pojetí edukačních aktivit LC GASK, které přibližuje umění jako nepostradatelnou součást života každého jedince, představuje umění jako průsečík, čerpá ze zkušenosti každého z nás i celé společnosti, klade otázky a přijímá všechny odpovědi, vede nás ke světu i k sobě samým v otevřenosti a v kreativité; i v následujících měsících umožní s lehkostí reagovat na aktuální proměny RVP i novou podobu stálé expozice GASK.



← Z edukačního programu Lektorského centra Galerie Středočeského kraje, program ve stálé expozici, foto: David Lichtag

⁸ <https://galerie-plzen.cz/vystavy/vystavy-2022/stolin-dostalek-rouha>

ZPROSTŘEDKOVÁNÍ UMĚNÍ V DĚTSKÉ GALERII SLADOVNA V PÍSKU

GABRIELA SOKOLOVÁ-LOSKOTOVÁ

ANOTACE

Sladovna v Písku, galerie hrou, je největší dětskou galerií v České republice. Ne nadarmo získala prestižní mezinárodní ocenění asociace Hands On! Představuje domov interaktivního učení hrou, poskytuje prostor pro objevování neznámého, zvědavost a fantazii, zapojení se, je místem k interakci, kde je každý hlas slyšen, podporuje učení a vnímání všemi smysly – rozvíjí dětský talent holisticky, prostřednictvím smysluplného prožitku. Propojuje umění se vzděláváním, školství s kulturou a uměním. Typickou a poměrně unikátní edukační linku představuje způsob propojování principů dramatické výchovy, imerzivního divadla, zážitkové, intuitivní pedagogiky, animace/doprovázení, podporování nejen vnímání, ale i vlastní umělecké tvorby, která je následně kultivována v dalším vnímání umění.

PŘEDSTAVENÍ SLADOVNY

Sladovna nebo slad-ovna? Tak jako tak, dříve se tu vyráběl slad, tedy základní surovina pro výrobu piva. Jak takový proces vypadá? Semeno se přesvědčí, že už je jaro. Mouka v něm se začne přeměňovat na cukr a zrno začne sládnout. Připravuje tak živiny pro výživu nové rostlinky. Přivezené zrno se vydávalo na svou cestu právě ve sladovně, tento první krok je důležitý pro celou jeho budoucnost. Dnes do Sladovny přijíždějí děti a jejich dospělí, aby se společně naladili, objevovali a zažívali umění. A my věříme, že **zážitek** bude v dětech „klíčit“ a pomáhat jim v růstu a dalším rozvoji.

Sladovna si i přes rekonstrukci zachovala svou historickou tvář a genius loci. Duch tohoto místa dost napomáhá tomu, co se děje uvnitř.

Co vlastně tento velký zelený dům stojící na břehu řeky Otavy ukrývá? Slovy ředitele Adama Langer: „Dostávají děti i jejich dospělí na nějakou chvíli možnost vystoupit z reálného světa do světa příběhu, kde zažívají mnoho situací. V nich se musí chovat aktivně, pomáhat si, rozhodovat se a nést za své konání odpovědnost. Věříme, že potom, co výstavy opustí a vrátí se do reálného světa, v nich tento **zážitek zůstane a pomůže jim v jejich dalším učení a rozvoji.**“

A co ještě je Sladovna v Písku? Je to **největší dětská galerie v Čechách**, jež jako jediná v ČR získala prestižní mezinárodní ocenění označující ji za Domov pro učení ve 21. století / Home of 21st Century Education. Dle mezinárodní asociace Hands On!, která sdružuje dětská muzea a galerie, písecká galerie hrou splňuje a stále zdokonaluje následujících **osm kritérií: je vstupní branou ke kultuře**, snadno přístupným veřejným místem plným radosti, krásy a fantazie. Jedná se o instituci **přístupnou všem** bez věkového omezení, která **stírá hranice mezi generacemi**. Představuje **domov interaktivního učení hrou**, poskytuje prostor pro objevování neznámého, zvědavost a fantazii, vytváří prostor k interakci, zapojení se, místo, kde je **každý hlas slyšen**, podporuje učení a vnímání všemi smysly – **rozvíjí dětský talent holisticky**, prostřednictvím smysluplného prožitku. Sladovna je tu pro digitálně uvědomělé a aktivní, zprostředkovává propojení skutečného a virtuálního světa, pro mladé i starší. Děti jsou zde vnímány jako **rovnocenní členové společnosti**, kteří svou představivostí pomáhají měnit svět v lepší místo. Vnímá neustálé změny – snaží se reflektovat globální problémy, ale jednat lokálně, přizpůsobovat se neustále se měnícím potřebám.

→ Kolokvium konané 15. dubna 2023
v Galerii Ladislava Sutnara,
foto: Martina Havlová



JANA JAK DAL...



PREZENTACE/ANIMACE UMĚNÍ

OBSAŽNOST

Každý prostor, který Sladovna návštěvníkům nabízí, disponuje specifickými možnostmi, např. rozvíjí pohyb, kreativitu, objevování, tvorbu, hru, posiluje vztah k umění a hudbě, pracuje s dětskou fantazií atd. **Vedeme dialog** reflektující aktuální témata, snažíme se vytvořit přátelské a bezpečné prostředí pro dialog, který následně moderujeme. Motivujeme návštěvníky k tomu, aby kladli otázky, ale nenutíme je k nim ani nedáváme odpovědi. **Poskytujeme zážitek**, který jim může napovědět, kde odpovědi hledat, často jim je nenásilně pomáháme hledat. **Vyzýváme k aktivní činnosti, podporujeme spolupráci rodiče s dítětem**, nabízíme prostředí, kde mohou společně tvořit, hrát si a zkoumat. Hru a dramatickou výchovu využíváme jako podstatnou metodu pro učení zkušeností. Přinášíme jim nezprostředkovaný autentický zážitek.

Tvorba animačního programu je součástí vzniku celé výstavy, což znamená, že se celého procesu účastní autor, kurátor, dramaturg, produkční, muzejní pedagog, umělec, veřejnost. Za hlavní kritéria vzniku výstavy/instalace považujeme propojování umění a vzdělávání, hru, zážitek, který návštěvník prožije a odnese si domů. Není možné připravovat program, aniž bychom posuzovali kulturní a humánní váhu tématu děl.

Shodli jsme se ve Sladovně, že neexistuje téma, kterému bychom řekli razantní ne. Jsme velmi otevření. Ale rozhodně bychom nechtěli animovat dílo, které by bylo např. pod úroveň žáků druhého stupně základní školy. Tím myslíme například prostor Pilařiště, které je určeno dětem do 6 let (snažíme se rozvíjet dětský talent, podporujeme učení a vnímání všemi smysly, viz výše). Zároveň děláme věci jinak než klasická galerie či muzeum. Nemáme dlouhodobý tematický zájem, můžeme rychle reagovat na důležité aktuální kulturní souvislosti (téma Město, J. A. K., výročí narození Daisy Mrázkové...). Nejde nám pouze o konkrétní dílo, nýbrž oslovujeme umělce, aby hledali cestu, jak se přiblížit dětem. Instalaci pak necháváme působit, jejich pocity reflektujeme a rozvíjíme dál.

INOVATIVNOST

Inovativnost Sladovny spočívá hlavně ve vzniku kurátorského záměru. Formou multidisciplinární participace se pracuje na vývoji v oblasti konceptu a metodiky i technickém řešení (odborníci na vzdělávání,

kurátoři, umělci, dramaturg). Celá živelnost tvůrčího procesu poskytuje nový přístup k tvorbě. Ve Sladovně jsou součástí stálé dramaturgie čtyři výstavy s typickými prostory i edukační linkou. Jedná se o Animárium, Hnízdo ilustrace, Mraveniště, Pilařiště. Z těchto dlouhodobých projektů je na žáky druhého stupně základní školy nejvíce zaměřeno Animárium, které se těší vysoké návštěvnosti i oblibě. Toto animační studio je otevřeno teprve dva roky. Poskytuje základní vhled do umění animovaného filmu, filmové a obecně audiovizuální výchovy. Je rozděleno na dvě studia: jedna a dva. V prvním studiu jsou vítáni všichni začínající animátoři. Mohou pomoci her a tvůrčích experimentů zkoumat, bádát a objevovat principy animovaného filmu i jazyk animátora. Mají k dispozici malé kino (Anikino) a celý ateliér s mnoha stanovišti. Studio 2 nabízí proces tvorby animovaného filmu, provázený odborným lektorem. Je založeno na intenzivní práci v časové dotaci 4x 45 minut, od volby námětu přes dramaturgické a výtvarné zpracování, animaci a postprodukcii po projekci hotových filmů v našem Anikině. Hotový film si skupiny odnášejí s sebou.

Animační studio bylo vytvořeno ve spolupráci s dětským muzeem ZOOM ve Vídni díky podpoře z programu Interreg V-A Rakousko. Hlavním cílem byl vznik nového animačního studia v písecké Sladovně a rozšíření animačního Trickfilm studia ve vídeňském ZOOMU, které v roce 2021 oslavilo 20 let od svého založení. Dále pak vytvoření kvalitní přeshraniční sítě propojující pedagogy a odborníky z oblasti filmové a audiovizuální výchovy. Oba partneři měli možnost společně experimentovat, potkávat se, učit se od sebe a společně pracovat na koncepci obou studií. Animárium je jediné animační studio tohoto typu v Čechách.

V rámci krátkodobých projektů nabízí písecká galerie další 2–3 nové projekty za rok a výstavy v Malé galerii. V lednu např. skončila živá výstava s názvem Jan A jaK dál, která nabízela netradiční cestu galerií. Nechávala zaznít momenty ze života Jana Amose Komenského, zkoumala jeho myšlenky a umožňovala dětem a jejich dospělým porovnat je se sebou samým. Sedm autorů se vydalo na cestu vlastního poznání ve stopách J. A. Komenského. Přinesli osobitou zprávu, kterou otiskli do výstavy. Návštěvníky touto výstavou provázel galerijní pedagog. Umožnil jim zažít cestu Komenského životem z Naardenu k Uherskému Brodu, od smrti k narození, navštívit Laboratoř jeho díla. Návštěvník prošel studnou poznání a jeho kroky vedly do obrazu světa a sebe... našel tam to, co hledal? Dramaturgie celého programu byla pečlivě zvolena, navazovala na prostředí, kterým návštěvníci



procházeli, byla podporována jednotlivými instalacemi, pomůckami, pracovala s osobností lektora i cílovou skupinou. Návštěvníci měli na jejím konci možnost vlastní sebereflexe.

Čím dál častěji jednotlivé projekty inspirují další tvůrčí kvas a vznikají neplánované počiny, které nabídku obohacují. Právě v lednu skončilo tak trochu neplánované Zrnění – interaktivní divadelně-pohybové představení inspirované zrnem, výstavou Jak A jaK dál i příběhy každého z nás. Co ze mne vyroste? Kudy vede moje cesta? Jak pečovat o zrno naděje? To byla hlavní zrnka otázek i odpovědí, které mohli přijít návštěvníci hledat. Jednalo se o unikátní pohybové představení v sále zaplněném šestnácti tunami zrní, které zajišťovalo nevšední pohybové i estetické kulisy. Děti od 5 let i jejich dospělí dostali možnost vstoupit spolu s tanečnicemi do obilí. Nechali na sebe působit hudbu, zpěv, mluvené slovo, tanec, světelné efekty, samotné prostředí s 16 tunami obilí. Následně měli možnost zamyslet se nad vlastní cestou a budoucností pomocí metafory se semenem/zrnem. Celé představení trvalo hodinu a zdálo se být, dle reakcí návštěvníků, velmi emotivní. Z výpovědí účastníků vyplynulo, že si téměř každý připomněl nějaké „své“ téma ze života, které v něm rezonuje a nutí k zamyšlení, co by se např. dalo udělat jinak.

V dalším prostoru až do Velikonoc probíhala autorská interaktivní výstava, kterou tvořilo šest původních instalací šesti různých autorů (divadelníků z Divadla Drak z Hradce Králové). Jmenuje se Továrna na utopii a její jednotlivé instalace jsou autorskými reakcemi na Čapkovy romány Továrna na absolutno, Krakatit, Válka s mloky nebo dramata R.U.R. a Věc Makropulos. Šestici instalací doplňuje ještě sedmá, nesoucí název Továrna na budoucnost, na jejímž vzniku se přímo v Písku podílel tým Sladovny a lektorský tým Divadla Drak. Ve Sladovně byla propojena s další výstavou, Hnízdem ilustrace, a byla vždy vedena kvalifikovaným lektorem. Dávala každému návštěvníkovi (bez ohledu na věk) prostor pro vlastní tvorbu. U čaje a kávy otevírala například otázky: Co bylo dřív: text, nebo ilustrace? Jak interpretovat minulost, současnost a budoucnost? Jak Karel Čapek vnímal budoucnost v minulosti? Jaká bude minulost v budoucnosti? Leckdy se diskuse s návštěvníky dostala až k filozofickým úvahám, u žáků 9. třídy například velice rezonovalo téma nesmrtelnosti. Výstava společně s programem poskytovala prostor pro další interpretaci jako nástroj, který umožňuje jistý druh poznání. Návštěvníci byli motivováni ke své vlastní interpretaci zhlédnutých děl, která na ně nějak zapůsobila. Pomocí reflektivního dialogu společně s lektorem mluvili o svých pocitech, dojmech a zkušenostech

s uměním. V rámci Hnízda ilustrace bylo možné se vyjádřit i jinak než slovy – malbou, kresbou, básní, hudbou, stavbou ze stavebnice, psaným slovem. Zveřejnění či prezentace před ostatními bylo dobrovolné, leč zajímavé, když bylo provázeno osobitým komentářem. Často se povedlo obohatit každého jedince ze skupiny.

INTEGRITA (SOUDRŽNOST)

Typickou a poměrně unikátní edukační linku představuje způsob propojování principů dramatické výchovy, imerzivního divadla, zážitkové, intuitivní pedagogiky, animace/doprovázení, podporování nejen vnímání, ale i vlastní umělecké tvorby, která zas kultivuje v dalším vnímání umění. Rádi návštěvníkům pokládáme otázky, a také rádi otázky vyvoláváme. Na některé se snažíme hledat odpovědi a většinou je necháváme otevřené. Žáci se zde často dostávají do situací, ve kterých se mají chovat aktivně, ve kterých mají o něčem rozhodnout, něco udělat a podle toho se pak odvíjí další děj. Necháváme diváka aktivně vstupovat do okolního dění a podílet se na něm. Nikdy by se návštěvník neměl cítit podveden. Zároveň usilujeme o vzájemné naladění se na sebe (již na počátku setkání s lektorem/galerijním pedagogem a skupinou) a následně o otevřený vztah, uvolnění atmosféry ve skupině, o dodržení plánované dramaturgie, dosažení výrazného zážitku, propojení umění s edukací formou hry. Hlavní pojítka představuje plánovaná, předem dobře promyšlená dramaturgie programu, která zohledňuje vývojová stadia účastníků, prostor, téma, časovou dotaci, možnosti využití materiálů a pomůcek a dalších věcí. Zároveň záleží na osobnosti a vybavenosti jednotlivého lektora a účastnické skupině. Lektor může být připraven na leccos, když však dorazí skupina, která nechce spolupracovat, je velmi těžké držet celý program pohromadě. Taktéž je mnohem náročnější, když je návštěvnost veřejnosti příliš vysoká a příliš diverzního charakteru nebo se začne lektorské vedení stávat rutinou. Pak je samozřejmě velmi snadné sklouznout k didaktickému formalismu. Někdy je jeho využití až nevyhnutelné. Od lektora se očekává značné soustředění, určitá emoční inteligence a pozorovací schopnosti. Záleží na něm, aby vyzoroval, kdy je skupina unavená, nesoustředěná nebo se aktivita z různého důvodu rozpadá. Potom má „v kapse“ několik variant řešení a musí odhadnout, jaké nástroje použije, jakou variantu řešení si vybere. Obvykle efektivně funguje změna: prostředí, energie, tempa, objektů zájmu, druhu úlohy, změna atmosféry pomocí světla, hudby, hlasitosti zvukového doprovodu. Výborně se osvědčilo střídání dvou lektorů, vzájemné doplňování jeden druhého.

Jaké principy tvorby využíváme, uplatňujeme a chceme dále rozvíjet? Jako oblíbený princip tvorby využíváme **Laboratoř**. Jde o tvůrčí prostor, místo setkávání, ateliér. Probíhá zde ohledávání tématu výstavy, setkávají se zde členové týmu Sladovny, umělci a návštěvníci, děti i dospělí. Společně i samostatně přemýšlí, experimentují, tvoří a podílí se tak na tvorbě výstavy i jejím vylepšení. Cílem je participativně tvořit. Takto vznikly např. výstavy Voda mne napadá, Jan A jaK dál a aktuálně zde stejným způsobem vzniká i expozice o šestém smyslu města. Laboratoř poskytuje prostor pro analýzu, včetně zpětného náhledu na tvořivý postup, dekompozici vytvořeného celku, interpretaci struktury a reflexi celého procesu společně s diváky, pedagogy i umělci a tvůrci.

Podobně fungují i umělecké **rezidence**. Jedná se o několikadenní pobyty, v rámci kterých se společně vymýšlí, pracuje a realizuje. Své nápady sdílí čeští i mezinárodní umělci z různých oborů, tým Sladovny a návštěvníci. Touto formou vzniká každoročně festival Pískoviště. Každý, kdo se zapojí, se tak stává autorem. I zde je každý hlas vyslyšen.

PŘÍMĚŘENOST

Práce lektorů/animátorů není jednoduchá, a dokonce si dovoluji tvrdit, že je stěžejní. Ideálně by měl být každý lektor součástí tvůrčího týmu. Pro kvalitní animaci návštěvníků by měl mít nacitěné a zažité dané téma, měl by vědět, co je cílem výstavy, jaké jsou možnosti a principy. Zároveň bychom mu měli ponechat svobodu při volbě nástrojů lektorování a vzájemně se obohacovat: některý lektor více pracuje s divadelními principy, jiný s výtvarným projevem, pohybem atp. Důležitá je práce s lektorským oddělením a laděním se na nové téma/instalaci/výstavu. Lektor je tím posledním, konečným článkem v kontaktu s návštěvníkem. Uvědomujeme si, že je důležité, aby mu obsah stále dával smysl. Snažíme se o to, aby naši lektori měli možnost seberealizace, poskytujeme jim nové příležitosti k seberozvoji, různá školení, teambuildingy, věnujeme jim určitou péči, včetně mentoringu. Zároveň se jim snažíme poskytovat maximum informací a zkušeností s novým tématem. Pořádáme pro ně rezidence a tematické aktivity, aby měli možnost se do animačních programů lépe a efektivně vcítit. Hlavním principem při předávání zkušeností je pravidelná diskuse a reflexe.

KURIKULÁRNÍ NORMATIVITA

Galerie hrou navazuje na rámcový vzdělávací program jako živé kulturní centrum, které aktivně tvoří hodnoty a snaží se je předávat

návštěvníkům všech generací, zejména dětem. Sladovna se stává partnerem pro školy, které ji mohou využívat jako inspirativní prostředí pro vzdělávání. Jejím cílem je, aby se děti i jejich rodiče učili chodit do galerií a vytvořili si tak návyk na kulturní aktivity. Prostřednictvím interaktivních a hravých programů galerie motivuje děti ke kreativnímu myšlení, pozorování, interpretaci a vyjádření svých myšlenek. Děti i dospělí se tak stávají aktivními diváky, kteří se učí vnímat umění a rozvíjet svou vlastní kreativitu.

Galerie hrou a interaktivními programy nabízí zážitkový přístup k umění, který je atraktivní a přístupný pro všechny věkové skupiny. Děti a jejich rodiče se zde dozvídají o různých hodnotách a tvořivosti, které umění přináší, jsou motivováni k aktivnímu zapojení se do výstav a programů. Komunikace s návštěvníky, zejména s dětmi a školami, je důležitou součástí naší činnosti. Snažíme se aktivně informovat o obsahu, nabízených zážitcích, poskytovat podporu učitelům a rodičům, kteří hledají možnosti pro kulturní vzdělávání svých dětí. Naším cílem je vytvořit pozitivní zkušenosti s uměním již od dětského věku a rozvíjet zájem o kulturu a umění i v budoucnosti.

Jako partner škol se snažíme nabízet širokou škálu programů a aktivit, které jsou zaměřeny na potřeby vzdělávacího procesu a cílů rámcového vzdělávacího programu. Vytváříme prostředí, kde se žáci mohou spontánně vyjadřovat, ptát se, objevovat a tvořit. Přispíváme tak k rozvoji jejich kulturního povědomí, kritického myšlení a kreativity. Do Animária přicházejí kromě běžných návštěvníků i učitelé, kteří projevují vyšší zájem o aplikaci tzv. jejich témat: často ve školách řeší vybrané konkrétní téma a u nás jej mohou v rámci animačního studia výborně zpracovat, zrekapitulovat, ucelit, zakončit i zopakovat (př. Velká chuchle – výročí jejího založení. Žáci si museli dohledat podklady, ty zpracovat, z nich pak vytvořili film, který promítali před rodiči).

Snažíme se působit jako inspirativní prostředí, které nabízí zážitkové učení a podporuje vývoj diváckých dovedností u dětí i dospělých. Komunikace a spolupráce se školami, rodiči a návštěvníky je klíčovým prvkem, který nám umožňuje plnit svou roli partnera ve vzdělávání a vytvářet pozitivní a obohacující zážitky pro všechny. Sladovna spolupracuje s různými školami, včetně gymnázií, základních škol a mateřských škol. Nabízí programy, které navazují na výtvarnou, hudební, občanskou výchovu, český jazyk a mediální výchovu. Aktivně komunikujeme se školami prostřednictvím zvacích e-mailů, sociálních

sítí a webových stránek, kde také uvádí průniky s RVP v jednotlivých výstavách či programech.

Uvědomujeme si jedinečnost našeho přístupu ke vzdělávání a hodnotám, které nabízíme. Pracujeme na zřetelnější prezentaci své práce a lepším rozpoznání potřeb škol. Snažíme se intuitivně reagovat na potřeby škol a průběžně se vyvíjet, abychom mohli nabídnout zajímavé a relevantní programy s jasným záměrem pro všechny věkové kategorie, od nejmladších dětí až po učitele. Galerie Sladovna je aktivním partnerem škol a usiluje o poskytování kvalitních programů, které jsou v souladu s rámcovým vzdělávacím programem. Komunikuje se školami prostřednictvím různých kanálů a aktivně informuje o své nabídce a průnicích s RVP. Sladovna je místem, kde žáci, děti i jejich dospělí mohou objevovat umění a rozvíjet svou kreativitu a dovednosti.



Jan Stolín – Depozice, Galerie města Plzně,
vernisáž: 15. září 2022, foto: Michal Darebný



Lukáš Dostálek, Jan Rouha – Když a nebo,
Galerie města Plzně, animace díla
Pozastavení, výtvarná re/akce na instalaci
„sypání pixelů“, kresba černým pískem,
ZŠ Vejprnice, 7. třída, pedagog
Hana Veselá, lektorka Aleška Čeňková,
datum uskutečnění: 14. října 2022,
foto: Michal Darebný



Jan Stolín – Depozice, Galerie města Plzně,
animace díla Povrch barvy, psaní příběhu
inspirovaného barevnou řadou vytvořenou
podle vlastních preferencí,
ZŠ Montessori Plzeň, 3. třídy, pedagog:
Dominic Jačka, lektorka Aleška Čeňková,
datum uskutečnění: 10. října 2022,
foto: Michal Darebný

Závěrem

JINDŘICH LUKAVSKÝ

Na závěr se sluší připomenout a shrnout **nejdůležitější výstupy** z projektu. Díky obdržené finanční podpoře bylo možné zintenzivnit dosavadní spolupráci mezi Fakultou designu a umění Ladislava Sutnara ZČU v Plzni a Galerií města Plzně. Dále pro 20 současných i budoucích pracovníků z kulturního a kreativního sektoru uspořádat kolokvium ve fakultní **Galerii Ladislava Sutnara**, na kterém zazněly příspěvky od lektorů, hostů z **Galerie Středočeského kraje v Kutné Hoře** a **dětské galerie Sladovna v Písku**. Na dvě desítky studentů uměleckých programů z FDU vytvořilo **25 učebních pomůcek obsahujících úlohy kreativního učení** pro použití na celkem 6 výstavách (5 bylo realizováno v GAMP a 1 v Galerii Ladislava Sutnara). Bylo obslouženo více než **100 žáků a studentů** primárně z druhého stupně základních škol, doplňkově středních škol a vysokých škol. Řadu učebních pomůcek vytvořených vysokoškolskými studenty využili na základě samoobslužné formy také neregistrovaní zájemci z řad veřejnosti, návštěvníci GAMP a Galerie Ladislava Sutnara.

Vznikla **publikace**, v níž představujeme **teoretická východiska**, návrh **metodického nástroje pro přípravu a reflexi úloh kreativního učení**, podrobné **kazuistiky** vybraných galerijních animací, **rozbory** vybraných učebních pomůcek a také příspěvky kolegyně z Galerie Středočeského kraje v Kutné Hoře a dětské galerie Sladovna v Písku.

Hlavní benefit projektu představuje podpora **přirozeného propojení řady diskurzů** odehrávajících se **v prostorách galerie**, která zajišťuje zprostředkování autorské tvorby odborné i široké veřejnosti. Diskurzu **autora díla**, **kurátora**, **studentů** uměleckých programů, **lektora** a **pedagoga**. V konzervativní praxi se role kurátora často omezuje na

výběr autorů, popřípadě sady děl a tvorbu průvodního textu představeného v modifikované podobě prostřednictvím úvodního slova. Role umělce na komentované prohlídce výstavy. A role lektora na syntézu posbíraných poznatků a tvorbu edukačních programů primárně s ohledem na cílovou skupinu.

Studenti uměleckých programů z FDU měli možnost nahlédnout, jak je někdy složité propojování těchto osob a jejich rolí. Měli možnost ohmatat si pozici, která není obvyklá. Stali se autory učebních pomůcek, úloh kreativního učení, které respektují původní dílo, kurátorskou interpretaci, samy jsou substrátem estetického zážitku a aspirují na kognitivní aktivizaci svých uživatelů. Díky návrhu metodického nástroje směřovali pod vedením svého pedagoga k reflexi a tematizaci umělecké tvorby a její percepcie, které probíhají velmi často na úrovni primární intuice tak, aby se učební pomůcky a učební úlohy staly **plnohodnotným nástrojem učení** a bylo je možné vyložit v určitém teoreticko-metodickém rámci.

Meziprofesní propustnost a příprava studentů uměleckých programů nejen na FDU, ale obecně, je z pohledu autorů publikace velice podstatná. **Uplatnitelnost absolventů v praxi** se neomezuje pouze na aktivní autorskou tvůrčí činnost. Citlivost a kreativitu, kterou absolventi uměleckých studijních programů oplývají, je možné využít na řadě pozic nabízených v kulturních a kreativních odvětvích. Fakt, že důležitost meziprofesní komunikace a dorozumění není jen izolovanou ambicí projektu nebo spolupráce mezi FDU a GAMP, dokládá též svědectví kolegyně z Galerie Středočeského kraje v Kutné Hoře: „K běžné praxi lektorského centra GASK patří konzultace s kurátory

a případně i se samotnými autory. Pokud dojde k synergii v pomyslném trojúhelníku kurátor – autor – edukátor, jsou všechny tři strany účastny na tvorbě nového programu.“ Podobnou ambici a étos avizuje také dětská galerie Sladovna Písek: „Tvorba animačního programu je součástí vzniku celé výstavy, což znamená, že se celého procesu účastní autor, kurátor, dramaturg, produkční, muzejní pedagog, umělec, veřejnost... Práce lektorů/animátorů není jednoduchá, a dokonce si dovoluujeme tvrdit, že je stěžejní. Ideálně by měl být každý lektor součástí tvůrčího týmu. Pro kvalitní animaci návštěvníků by měl mít nacítěné a zažité dané téma, měl by vědět, co je cílem výstavy, jaké jsou možnosti a principy.“

Mezioborový dialog je obtížný a přináší celou řadu problémů. Na kolokviu konaném v rámci projektu dne 16. dubna 2023 v Galerii Ladislava Sutnara byla napříč pestrým plénem účastníků otevřena řada otázek, které tematicky uspořádané přinášíme níže. Na jejich pečlivé zodpovězení by bylo potřeba dalšího systematického dialogu rozšířeného o pohledy zástupců kulturních a kreativních odvětví. To však přesahuje možnosti a ambice našeho projektu a této publikace. Přesto je závěrem pokládáme. Kladení otázek považujeme za principiální metodu hledání **zlepšení stavu věcí** a **propojování teorie s praxí**. Proto jsme jej využili i v rámci návrhu našeho metodického nástroje. A proto se jejich prostřednictvím rozloučíme i s trpělivým čtenářem.

Děkujeme za pozornost!

Umělec/Učitel

Do jaké míry je učitelství uměním a umění učením?

Jaký je vztah mezi tvořivostí v umění a tvořivostí v učení, pokud hovoříme o kreativních učebních úlohách?

Je expresivní interpretace uměleckým žánrem?

Jaký je vztah mezi autorskou, pedagogickou, žákovskou expresí a kognitivní aktivizací, má-li být setkání s dílem prostřednictvím animace chápáno jako poznávací činnost?

Jak rozumět hierarchii a vztahům mezi díly uměleckým, pedagogickým a žákovským? Dílo je dílo je dílo?

Lunapark/Lágr

Jak detekovat utajené poznávání v úloze kreativního učení? Jak a na co zaměřovat reflektivní dialog?

Jak detekovat odcizené poznávání při práci s dílem a kurátorským textem? Jaké metafory a aktivizace využít pro přiblížení složitých oborových problémů?

Jak proplout úskalím mezi hédonismem, expresivismem a kognitivní aktivizací v úlohách kreativního učení?

Modus operandi

Jak zajistit, aby produktivní kultura vyučování a učení využívala naplno divadelní interakční žánr, v němž lektor působí v roli režiséra chystajícího podnětné učební prostředí?

Jakou pozici v produktivní kultuře vyučování a učení hrají interakční žánry dílny zdůrazňující řemeslo a autentické setkávání v osobní rovině zdůrazňující rovnost přístupů k dílu?

Jak zajistit bezpečné prostředí a neskloznout k terapii nebo „sektářskému“ dogmatickému učení?

Vize/re/vize

Jaké dopady na činnost institucí zprostředkujících umění a kulturní dědictví budou mít chystané změny RVP s ohledem na fúzi oboru Výtvarná výchova s obory Hudební výchova, Dramatická výchova, Filmová/audiovizuální výchova a Taneční a pohybová výchova?

→ Lukáš Dostálek, Jan Rouha – Když a nebo, Galerie města Plzně, animace díla Pozastavení, individuální práce s interaktivní brožurou (autorky Victoria Grünsberger, Dora Kolářová, Barbora Makalová, studentky FDU), SUPŠ a ZUŠ Zámeček, pedagog Zuzana Zbořilová, datum uskutečnění: 10. listopadu 2022, foto: Michal Darebný



Resumé

Publikace se zaměřuje na oblast kreativního učení. Představuje teoretická východiska navrženého metodického nástroje určeného k přípravě a reflexi učebních úloh v galerijní pedagogice. Studenti uměleckých studijních programů Fakulty designu a umění Ladislava Sutnara navrhovali učební úlohy a pomůcky a ověřili je v rámci aktivit uskutečněných v Galerii města Plzně a v Galerii Ladislava Sutnara. Teoretická a metodická část textu je doplněna kazuistikami vybraných galerijních animací. Publikace dále obsahuje příspěvky mapující příklady fungování lektorských center v Galerii Středočeského kraje v Kutné Hoře a dětské galerii Sladovna v Písku. Text je kombinován s bohatým obrazovým doprovodem mapujícím jak realizaci aktivit, tak vytvořené učební pomůcky. Bonusem jsou odkazy na dvě explainer videa z galerijních animací.

Hlavním benefitem publikace je prezentace možností propojení diskurzů teoretiků, autora uměleckého díla, kurátora, studentů uměleckých programů, lektora a pedagoga školní skupiny. Cílem publikace je nabídnout funkční teoreticko-metodický výkladový rámec a terminologický aparát, který skrze klíčové pojmy umožňuje společné dorozumění lidí různých profesí, zkušeností a lidí z různých pracovišť. Prezentované výsledky umožňují implementaci do dalších obdobných projektů.

SUMMARY

The publication focuses on creative learning. It presents the theoretical basis of the proposed methodological tool designed to prepare and reflect on learning tasks in gallery education. Students of art study programmes of the Ladislav Sutnar Faculty of Design and Art have designed learning tasks and tools, and tested them during activities conducted at the Pilsen Municipal Gallery and at the Ladislav Sutnar Gallery. The theoretical and methodological part of the text is supplemented with case studies of selected gallery animations. The publication also includes contributions that provide an overview of the work done at the learning centres of the Gallery of Central Bohemian in Kutná Hora and the children's gallery Sladovna in Písek. The text is accompanied by numerous images that depict the performance of the given activities and the presented learning tools. As a bonus, there are links to two explainer videos of gallery animations.

First and foremost, the publication shows the possibilities to connect the perspectives of theoreticians, artists, curators, art students, tutors and teachers of student groups. Its aim is to provide a functional theoretical and methodological interpretation framework and a terminological basis that will include keywords which will facilitate the mutual understanding of persons of different professions and backgrounds who work in various environments. The presented results can be used for other similar projects.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Publikation widmet sich dem Bereich des kreativen Lernens. Sie stellt die theoretischen Grundlagen für das präsentierte methodische Tools zur Vorbereitung und Reflexion von Lernaufgaben in der sog. Galeriepädagogik vor. Studenten von künstlerischen Studiengängen an der Ladislav Sutnar Fakultät für Design und Kunst entwarfen Lernaufgaben und Lernhilfsmittel, die dann im Rahmen von Aktivitäten, die in der Galerie der Stadt Pilsen und in der Ladislav Sutnar Galerie realisiert wurden, getestet wurden. Der theoretische und methodische Teil des Textes wird durch Fallbeispiele von ausgewählten Animationen in Galerien ergänzt. Die Publikation enthält auch eine Übersicht der Tätigkeiten der Lernzentren in der Mittelböhmischen Galerie in Kutná Hora und der Kindergalerie Sladovna in Písek. Der Text wird von umfassendem Bildmaterial, das sowohl die Umsetzung der Aktivitäten als auch die entworfenen Lernhilfsmittel abbildet, begleitet. Zusätzlich enthält die Publikation auch Links zu zwei Erklärvideos mit Galerieanimationen.

Der größte Nutzen der Publikation besteht darin, dass sie die Möglichkeiten zeigt, wie die Perspektiven von Theoretikern, Künstlern, Kuratoren, Kunststudenten sowie Referenten und Lehrkräften von Schulgruppen miteinander verbunden werden können. Ihr Ziel ist es, einen funktionsfähigen theoretisch-methodischen Interpretationsrahmen und eine entsprechende terminologische Basis anzubieten, die durch Schlüsselbegriffe die gemeinsame Verständigung von Personen unterschiedlicher Berufe und unterschiedlicher Erfahrungen in unterschiedlichen Arbeitsfeldern ermöglichen. Die vorgestellten Ergebnisse können auch bei weiteren ähnlichen Projekten genutzt werden.



Kolokvium konané 15. dubna 2023
v Galerii Ladislava Sutnara,
foto: Martina Havlová



GASK

Literatura

- Dytrtová, K. (2011). Tvorba významu díla, úloha názvu a kontextu. *Výtvarná výchova*, 51(1), 1–5.
- Goodman, N. (1996). *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa.
- Graham, G. (2000). *Filosofie umění*. Brno: Barrister and Principal.
- Harbo, T. (1991). Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 40, č. 3, s. 247–256.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál.
- Horáček, R. (1998). *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Praha: Akademické nakladatelství CERM.
- Janík, T., & Slavík, J. (2011). Podpora reflektivního praktika: rozvíjející hospitace jako způsob akčního výzkumu. In *Janík, T., Slavík, J., & Najvar, P. et al. Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, s. 44–62. Výzkumná zpráva.
- Janík, T., Slavík, J., Češková, T. et al. (2022). *Produktivní kultura vyučování a učení v didaktických kazuistikách*. MU: Brno.
- Jurečková, V. (2012). Participace ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*. www.kuv.upol.cz
- Kitzbergerová, L. (2012). Galerijní a muzejní programy a Rámcové vzdělávací programy. In *Fulková, M., Hajdušková, L., & Sehnalíková, V. Galerijní a muzejní edukace 1* (s. 23). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Kulka, T. (2004). *Umění a falzum: Monismus a dualismus v estetice*. Praha: Academia.
- McAvoy, E. N. (2019). Immersive experiences in museums, galleries and heritage sites: a review of research findings and issues. *Creative Industries Policy and Evidence Centre*. <https://orca.cardiff.ac.uk/id/eprint/128879/>
- Slavík, J. (1994). Problém chyby v tvořivě výrazové výchově. *Pedagogika*, 44, č. 2, s. 119–128.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole. (Východiska a nové metody v praxi)*. Praha: Portál.
- Slavík, J., & Čapková, D. (1994). Reflexe učitelské profese: Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 44, č. 4, s. 377–388.
- Slavík, J., & Wawrosz, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění / teorie a praxe artefletiky 2. díl*. Praha: PF UK.
- Slavík, J., Dytrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3–4), 223–241
- Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, roč. 62, č. 3, s. 262–286.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*, 24(5), 721–752.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Slavík, J., Hajerová Müllerová, & L., Soukupová, P. (2020). *Reflexe a hodnocení kvality výuky*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2020.
- Slavík, J., Janík, T., Kohout, J., Češková, T., Mentlík, P., & Najvar, P. (2021). K teorii aktivního vzdělávacího obsahu v transdidaktickém pojetí. *Orbis scholae*, roč. 15, č. 1, s. 9–36.
- Šobáňová, P., et al. (2015). *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vančát, J. (2000). *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Vančát, J. (2017). *Tvořivost ve výtvarné výchově a její strukturní pojetí. In Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: Západočeská univerzita, s. 7–23.
- Vančát, J. (2019). In *Pospíšil, A., Řepa, K., & Šobáňová, P. (Eds.), Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA.
- Zálešák, J. (2010). Kritické umění a kurátorství v nejisté době. *Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny*. Praha: Vědecko-výzkumné pracoviště Akademie výtvarných umění v Praze, vol. 3, no. 8, s. 22–38.
- Zuska, V. (2001). *Estetika*. Praha: Triton.

Lukáš Dostálek, Jan Rouha – Když a nebo,
Galerie města Plzně, animace díla
Pozastavení, objevování principu zrcadlení
vlastního pohybu v závislosti na jeho
rychlosti, ZŠ Vejprnice, 7. třída, pedagog
Hana Veselá, lektorka Aleška Čeňková,
datum uskutečnění: 14. října 2022,
foto: Michal Darebný





Lukáš Dostálek, Jan Rouha — Když a nebo,
Galerie města Plzně, animace díla
Pozastavení, výtvarná re/akce na instalaci
„sypání pixelů“, kresba černým pískem,
SUPŠ a ZUŠ Zámeček, pedagog
Eva Vlčková, lektorka Aleška Čeňková,
datum uskutečnění: 3. listopadu 2022,
foto: Michal Darebný.

Recenze

doc. Mgr. KATEŘINA DYTRTOVÁ, Ph.D.

FAKULTA UMĚNÍ A DESIGNU
UNIVERZITY JANA EVANGELISTY PURKYNĚ
V ÚSTÍ NAD LABEM

Text této publikace si dává za cíl propojit teoretický rámec s praktickou aplikací kreativního učení. V teoretické části nastavuje pružný vztah mezi stereotypem a inovací a stanovuje pět okruhů, které považuje za vhodné při posuzování kvality tvořivých úloh, jsou jimi obsažnost, inovativnost, integrita, přiměřenost a kurikulární normativita. Za největší přínos publikace autoři považují mimo praktických realizačních úloh kreativního učení rozvedení teoretického rámce tak, aby byl metodicky využitelný.

S těmito úvahami se identifikuji, a proto si dovolím navrhnout možná zpřesnění, která by mohla přispět ke komplexnějšímu uchopení vztahu animovaný projekt (či strategie v něm obsažená) – navržená tvůrčí činnost. Tvůrčí postprodukční aktivity či animace si nedělají nárok na úplné vytěžení vystaveného projektu, je to z podstaty interpretační šíře, proměny kontextu doby a neuzavřítelnosti obsahu díla neuskutečnitelné. Ale právě proto, že se jedná o možné interpretace, je oborově vhodné pečovat o jejich zpřesnění při zachování jejich variability. V tomto smyslu zaměřím i následující recenzi a jako příklad vyberu první animaci na projekt Jana Stolína.

V recenzi se budu věnovat dvěma možným prohloubením kreativního učení. První se týká **konceptové analýzy projektu**, tj. zjišťování, o čem projekt nebo nějaká jeho dílčí strategie je při alterování výkladových rovin. A druhá se bude věnovat **metaforickému posunu**, tedy nepopisné transformaci navržené kreativní činnosti nebo úvahy.

Abychom drželi hlavní myšlenku publikace (provázání teoretické a praktické části), vybereme pojem vhodně připomenutý v textu – **funkční instrumentální izomorfismus** (Slavík et al. 2021). Jak je v textu uvedeno, „označuje fakt, že obsah expertní a žákovské tvorby by měl být vystaven na stejných principech. Jinak by nebylo možné obsah díla a fenomén, který dílo tematizuje, prozkoumat žákovskou aktivitou. Animační úloha tematizuje relevantní obsah díla“ (s. 13). Nabízí se tedy otázka, **kde je v textu publikace analyzován vybraný projekt** (jako první je pracováno s projektem Jana Stolína, u jeho příkladu také setrvám), aby se mohly porovnat strukturální vazby mezi následující animační aktivitou a posoudit „funkční instrumentální izomorfismus“. Text uvádí na s. 18 výběr z kurátorských úvah Karla Srpa. Nejedná se o samotnou analýzu, tyto úvahy ale odtajňují, jaké funkční vazby kurátor ve shodě s Janem Stolínem ve výstavní prostře vytvořil, nazvěme tyto vazby „kurátorský syntax“. Tento skladebný počín výstavy, co bylo vybráno a v jakých vazbách, sděluje „jako co“ jsou zamýšleny obrazy s barvou ku světelným a dematerializovaným: od krajního, plošného

nanášení barvy co nejtenčeji nanesenou fyzickou vrstvou zvoleného materiálu až po jeho úplné vyloučení, tedy od hmoty ke světlu. Tuto myšlenku potvrzují i vystavené geometrické sokly na dematerializovaných nožkách. Jsou stejně jako obrazy minimální, úsporné, nenarativní, navíc geometrické a zabývají se základními možnostmi mediality (sokl ne jako podstavec pro něco, ale sokl „o sobě“). Vzniká podnětné napětí, totiž že geometričnost bílých čistých soklů by mohla protičelit psychologickému smyslově bohatému účinku obrazů jako „nadbytečná“ a tedy autorem strukturně nepropojená vlastnost soklů ku obrazům. Ale ona spíše o to více zdůrazňuje strategii obrazů, býti v hlubině barvy vlastně také geometrickými (výtky Newmana Mondrianovi, a tím návaznosti Newmana na Mondriana). Barva toho „tak málo předvádí“, až předvádí především samu sebe, a tím se vyšvihla do ještě vyšší generické roviny, než ve které operují tvary (vyladěně geometrické) a to proto, že se zbavila všech tvarů, geometrických i ne-geometrických a využila hlavní výhodu plošného prostoru obrazů (vytvářet prostorovost způsobem barvy, nikoliv iluzivními prostředky geometrických schémat). A to je nenarativní obsah takových obrazů potvrzený světelnými instalacemi v dalších místnostech. (Bohužel se mi nepodařilo zpětně, výstavu jsem totiž neviděla, dohledat zvukovou součást Stolínova projektu, její spoje a významy mi tedy bohužel unikají).

Jestliže tedy hlavním syntaktickým vztahem jsou plošné (obrazy) a prostorové (sokly) způsoby dematerializace za nefigurativních a nenarativních podmínek, které tak otevírají prostor pro úvahu nad samotnou medialitou (barvou, soklovitostí, pravoúhlými tvary, světlem, a to vše ve smyslu materializace/dematerializace ideje), jaké jsou izomorfny funkční vazby k prováděné animaci?

Za klíčovou pro pochopení koncepce lektorky vybírám tuto charakteristiku: „Lektorka má k dispozici informace od kurátora výstavy, autora děl a vlastní estetické zážitky. Častým postupem při tvorbě úloh je intuitivní volba obsahů a jejich aktivizace, která bude atraktivní pro účastníky, zajistí jejich motivaci a přitáhne pozornost“ (s. 20). To, že má lektorka k dispozici texty k výstavě a vlastní zážitky, není nástup k analýze projektu nebo jeho části. Přidá-li se „intuitivní volba“, není již ani záruka koncepční funkční strukturální izomorfie projekt – animace. Vezmeme-li to postupně: není-li zážitek budován vůči projektu, je-li aditivně „položen“ jako jeden z možných a nevyvěrající z projektu, což text nikde neřeší, nebude strukturální vztah projekt/animace naplněn. Intuitivní čili nijak nezdůvodněné další možnosti vlastně

tedy mohou odbočit kamkoliv. Intuice je jistě veledůležitá součást tvůrčích postupů, ale nevede ke zdůvodnění. Jestliže chceme zajistit *zdůvodnitelnou* vazbu projekt — animace (nemusíme tak činit v celé komplexnosti projektu), nemůže být prostředník intuice.

Tento text je příkladem toho, co se stane, když analýza jako předstupeň animace chybí. Jak se o tom přesvědčíme? Přístupme ke zkoumání funkčnosti otázek animace. Zjišťuje se „momentální nálada“, „cítění se s obrazem dobře“, „barevnost vlastního pokoje“... (s. 21). Když bychom kreslili šipku, kam otázky směřují, vedla by od barvených vystavených obrazů (*nikoliv od jejich funkce v projektu*) k subjektu vnímatele. V první fázi to není špatný nástup, umění se nás má týkat, dotýkat. Další otázka si všímá druhu barev (vodovky, tempery?). Nazveme-li tuto fázi „vzbuzující osobní angažovanost“ a „všímání si“ způsobu/detailu obrazu, můžeme mluvit o motivačním úvodu, který se ale ještě strukturních vazeb díla, tedy „jako co“ vystavené obrazy fungují, nedotýká. Mohlo by se zdát, že úkolem „*vytvořte vlastní barevnou řadu*“ se tento dluh animace ku projektu srovná. Ale z logiky funkčních vazeb vyplývá, že dokud nebudeme formulovat, jakou roli mají čisté, nerukopisné, tenké nátěry jednou barvou ve formátu obrazu v provedení Stolína, nebudeme mít ani koncepci k porozumění, ani důvody tuto koncepci metaforicky postprodukčně posunout v animační tvorbě. A varianta „kopie“, jako teoretická mez variability, návaznosti, která někdy smysl mít může, nyní nemá své opodstatnění.

Jaké otázky/odpovědi vedoucí k analýze projektu (či vybrané strategie) by této fázi měly předcházet? Je to analogické předchozím zkoumáním denotačních mezí a limitů obrazu v dějinách umění 20. století. Analogické by bylo u například Yvese Kleina zeptat se: proč používá jen svůj odstín modře? Proč chybí figurace? Proč nemění barvy, na co ve své době tímto řešením přišel, jaký problém tím vlastně zkoumal? Co z toho je platné dnes? Podobnými limity barevného povrchu/nátěru/materializace pigmentem se zabývali malíři barevných polí v USA. I u nich se ptáme: proč Barnett Newman natírá tak velké plátno červení, proč malými rukopisnými tahy viditelnými jen zblízka, jakou roli a funkci mají jeho kolmé „zipy“?

Poučení analogickými příklady se vraťme otázkami ke Stolínovu projektu: Co nového a jiného než malíři barevných polí a malíři „natírající“ plochu obrazu jednou barvou řeší Stolín? Není jejich epigon? Jak to dělá jinak než oni, čím rozšiřuje jejich nálezy a řešení? Zakotvili jsme tak otázkami analýzu díla ne do libostních soudů dětí (tedy oborových neznalců), ale do úkolů a řešení světa umění. Odtud lze načerpat


jednak odpovědi, což je vzkaz dospělému diváku, ale také možnou transformaci pro daný věk dětí (protože všechny „důvody“ malířů barevných polí nejsou pro jejich plné porozumění přístupné).

Chci tím sdělit, že teprve vědomá transformace zjištěných možných obsahů funkce vybrané strategie (jednobarevné nátěry obrazů) z důvodu věku a zkušenosti vnímatele zajistí funkční instrumentální izomorfismus. Kryla by se s otázkami: co z obsahů Stolínova projektu žákům nesdělím a proč? Co by bylo zajímavé, aby pochopili, ale ne v plnosti „dospělého“ vzkazu Stolína, jak to transformuji? Jak to transformuji, aby se jednalo o posun a ne o degradaci?

Interpretací a výkladových rovin je mnoho. Jinou možností není kotvit analýzu vybrané strategie do světa umění (což je vhodné pro žáky vyšších tříd), ale do běžného života, a více pro žáky „zdnešnit“ abstraktní dílo. Tudy asi chtěly lektorky vést své tvůrčí návaznosti. Pak by otázky vedoucí k analýze a zjištění funkce obrazů mohly znít: Jak se tyto jednobarevné pestré obrazy Stolína liší od nátěru zdí ve vašem pokoji? Tím, že obsahují jen jednu barvu, a přitom mohly obsahovat nějakou aktuální a podnětnou naraci, nejsou nudné? Nejsou asociální? Co vlastně tak minimálním prostředkem (obklopeny dobově přesyceným a vizuálně někdy až agresivním prostředím) řeší? Nejsou možná reakcí na něj, budeme-li se ve srovnání zabývat symbolicky vizuálně hustým prostorem třeba internetu, ulic? A v jiném (opačném) prostoru: najdeme někde ve volné přírodě takhle čistou bez-proměnlivou — odkaz k bez-rukopisu — barvu? Umožňuje vůbec procesualnost světa takhle stejnostejné přístupy?

To jsou dva příklady možného nástupu k analýze díla, jednou pro dospívajícího/dospělého se zájmem o stav a vývoj světa umění (z profesního hlediska se to týká hlavně lektorek), podruhé kotvíme dílo ve zkušenostech s reálným světem. Ale vždy směřujeme pomyslné šipky do díla (a z něj do vybrané výkladové roviny) a přes naši mysl zpět a stále dokola, abychom dílo přijali v jeho komplexitě, nikoliv ho „natrhali“ na vlastnosti, které „také má“.

Jako druhé doporučení vybírám možnosti metafor. Tyto animace nevytváří kopie, usilují o rozvíjení invence, mohou tak vytvořit metaforický posun, a to je druhá rada, která by mohla lektorkám v jejich přípravě pomoci. Je obsažena v otázce: jaký metaforický posun získám, když žáci budou „po svém“ pře-uspořádat barevnou škálu obrazů? Kulminuje v úkolu uvedeném v publikaci (s. 22): „Barvy dále slouží k tvorbě příběhu. Pokud zaměním začátek za konec, změní se mé vyprávění na film pozpátku, nebo mně nabídne zcela jiný příběh?“

Když ale nevíme „původní Stolínův příběh“, jak posoudíme jeho proměny? Nestane se přeuspořádání pouze buď jakoukoliv symbolickou hrou typu „škály vzorníků“, nebo z-narativně barevných odstínů jakoukoliv koncepcí? Psychologické působení barev se jistě o „nějakou“ naraci postará, mé doporučení se týká toho, že by posun nemusel být „nějaký“, ale metaforický a řízený a tedy zacílený k obsahům Stolínova užití. Metaforický posun je vždy zajímavá aktivita pro obě strany, jak pro zadávajícího (navrhují tvorbou pouze popis, nebo metaforu?), tak pro tvůrce, protože ve skoku do vzdálenější roviny získá vzájemné přeuspořádání obou srovnávaných oblastí. Proto je tato cesta jak lektorsky, tak z pozice tvůrce výhodná: zaručuje inovativní posun, jeho reflexí kvalitní diskusi nad tvorbou, protože vždy musí porovnávat předtím neporovnané, proměňuje obě srovnávané roviny, tedy zaručí obohacení již možná zevšednělého. Pak můžeme zdůvodněně mluvit o inovaci. Recenze neumožní vysvětlení do detailu užití metafory, ale na příkladech analýz a animací tyto možnosti uvádějí dvě publikace, které si dovoluji doporučit: *Metafora a médium a Galerijní animace: obraz a text* (Dytrtová 2019, 2021). 

Závěry:

Vezmeme-li v úvahu teoretické snahy publikace, za které velmi chválím, i tento recenzní text je „analýzou zjištěných problémů a návrh zlepšujících opatření, alterací“. Navrhl postup operacionalizace, což je, jak publikace správně uvádí, překládáním pojmů z teoretického do observačního jazyka. Pokusila jsem se vše překlomit do otázek, abych naplnila teze: „otázka je nástrojem, který spojuje dvě vrstvy významů: [A] teoretickou, jasně předem definovanou s [B] neustále unikající a mnohotvárnou reálnou situací.“ A to proto, aby toto pojetí úloh kreativního učení mohlo být pochopeno jako podmnožina koncepce produktivní kultury vyučování a učení (Janík et al, 2022). Doufám, že těmito dvěma doporučeními přispěji k obohacení bohu libých úkolů, které si publikace dává.

Recenze

doc. Mgr. PETRA ŠOBÁŇOVÁ, Ph.D.

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY PALACKÉHO V OLOMOUCI

Publikace s názvem *Kreativní učení v prezentaci umělecké tvorby a kulturního dědictví* přináší celou řadu podnětů a témat, mezi nimiž je nepřehlédnutelné téma edukačního uchopení umělecké tvorby a obsahů široce chápaného kulturního dědictví a problémy jeho optimální didaktické transformace. Jak je možné umělecké dílo přiblížit publiku a učinit je nástrojem hluboce osobního poznání a prožitku? Jaké cesty mohou vést k tomuto cíli, aby zůstaly kreativní nejen ve smyslu úloh předkládaných žákům či návštěvníkům galerií, ale také ve smyslu pedagogického konání prostého formalismu? Jak je možné tyto originální cesty existující ve stovkách tvarů metodicky uchopit a učinit modelem — s výhledem na opakování v jiných podmínkách a s jinými uměleckými impulsy, když se jedná o tak subtilní a fluidní obsah, jako je ten, jež nabízejí umělecká díla? Jak je možné úlohy vytvářet neotřele, kreativně, inovativně, a přesto dál předávat reálné profesní zkušenosti z praxe k aplikaci a opakovanému využití?

Na nastolené otázky jistě neexistuje jedna obecně platná odpověď, kniha autorů Jindřicha Lukavského, Alešky Čeňkové, Karin Vrátné Militké, Gabriely Sokolové-Loskotové a Karolíny Šteffkové se pokouší nabídnout alespoň některé. Pro kvalitu edukačního uchopení díla je klíčovou kvalitou edukátora, zprostředkovatele, mediátora či jinak nazvaného pedagoga. Právě jeho perspektivu a jeho „část partu“ autoři publikace zviditelňují nejvíce. Zkušenost i odborné práce ukazují, že kvalita edukační činnosti napojené na umění závisí na kvalitě pedagoga, jenž by měl být zasvěcen do tematického kontextu zprostředkovaného díla a disponovat hlubokým znalostním základem, aby byl schopen chápat kvalitu díla a propojit je s historií, společenskými proudy (včetně těch aktuálních) a kulturním kontextem — ale také se zkušeností subjektu edukace. Pedagog je také osobou s hlubokou osobní zkušeností s uměním, jež disponuje nejen erudicí, ale i méně jasně popsatelnou tacitní znalostí a intuicí, s níž pracuje samo umění a bez níž mnohdy nelze dojít do hlubších vrstev nabízeného obsahu. Pokud jde o pedagogické kompetence, pro kvalitu se ukazuje jako nezbytná nejen didaktická znalost obsahu, ale také schopnost připravovat a následně analyzovat své pedagogické dílo s přihlédnutím k různým kritériím kvality edukační úlohy a obsahu. Mezi nimi autoři a autorky publikace vhodně vyčleňují obsažnost, inovativnost, integritu, přiměřenost a kurikulární normativitu. Akcentují také dialog mezi diváky, vystavovanými díly a jejich autory jako nástroj „poznávání díla, autora, sebe sama, ostatních a zobecněně tedy světa“.

Těžištěm publikace je rozbor efektivit uplatněných edukačních postupů (možná více než konkrétních programů a situací) a nahlédnutí do uvažování zapojených edukátorek. Jak se vyrovnávají s nárokem na komplexitu poznávání v průběhu animace? Na základě čeho redukují nabízející se možnosti a jak se vyrovnávají s neukončeností procesu poznání a běžně nastávajícím „nevytěžením“ obsahu? Jak hledají a rozpoznávají relevantní obsah díla? Jakou roli hrají v edukačním programu výtvarné kvality díla a využití umělecké prostředky? Zabývají se výhradně tím, co je přístupné smyslům a co odpovídá běžné zkušenosti, nebo také širšími souvislostmi? Jak řeší nároky na originalitu animačních aktivit? Příklady několika otázek vybraných z reflexí a vycházejících z autory navrženého metodického nástroje pro reflexi a interpretaci úloh kreativního učení ukazují hloubku pedagogického uvažování edukátorů. Právě ona se v knize tematizuje a právě ona „dělá“ výtvarnou a galerijní pedagogiku tím, čím ve skutečnosti je: náročným oborem, který na své aktéry klade ty nejvyšší nároky. Publikace patří k dalším dokladům toho, že prostor kulturních institucí, galerií a muzeí je pro učení založené na umělecké kreativě nezastupitelný. Dokládá také to, že edukační programy, jež se v galeriích nabízejí školám a veřejnosti (autoři je charakterizují jako „aktivní žánr animačních programů“), mají ohromný potenciál podněcovat hluboké osobní poznání návštěvníků, nabízet potřebné sociální interakce a pěstovat společenskou citlivost a soudržnost. Ale také potenciál přispívat k otevírání nových otázek a nabízet vstupování do jiných světů a perspektiv.



Lukáš Dostálek, Jan Rouha – Když a nebo,
Galerie města Plzně, animace díla
Pozastavení, objevování principů zrcadlení
vlastního pohybu v závislosti na jeho
rychlosti, ZŠ Vejprnice, 7. třída, pedagog
Hana Veselá, lektorka Aleška Čenková,
datum uskutečnění: 14. října 2022,
foto: Michal Darebný

Jan Stolín — Depozice, Galerie města Plzně,
animace díla Povrch barvy, pozorování děl
a výběr preferované barvy, ZŠ Montessori
Plzeň, 2. trojročí, pedagog: Šárka Lahučká,
lektorka Aleška Čeňková,
datum uskutečnění: 17. října 2022,
foto: Michal Darebný.



Přílohy

KAREL SRP: JAN STOLÍN — DEPOZICE

Jan Stolín pojal ve své poslední práci, pojmenované Depozice, veškeré místnosti galerie jako souhrnný prostor, pro nějž připravil ojedinelý projekt, jehož části na sebe navazují, doplňují se, vstupují do vzájemných zjevných či skrytých odkazů. Vytvořil pět samostatných zásahů, ve kterých rozvinul svoji zkušenost se základními výrazovými prostředky, s tvarem, barvou, plochou, světlem a zvukem, stejně jako s objektem, panelem, kresbou, projektorem. V celé instalaci, navržené přímo pro Galerii města Plzně, vyšel ze svého dlouhodobého přístupu, vyznačujícího se vstřícností k danému prostředí, splývajícího a harmonizujícího s ním, shledávajícího podněty v něm samém, jak to odpovídá názvu Depozice (jeden z hlavních významů slova je nanesení materiálu na podložku). Divák při procházení jednotlivými místnostmi vnímá přechody od krajního, plošného nanášení barvy jako celistvého monochromního barevného pole na bílém podkladě, příznačného pro práce ve vstupním prostoru, až po proměňující se světelné barevné oblasti, uskutečněné projekcí v posledních místnostech. Ocitá se mezi co nejtenčeji nanesenou fyzickou vrstvou zvoleného materiálu až po jeho úplné vyloučení. Mezi těmito krajními stavy, jedním dosaženém syrovou barvou, určenou k omítání stěn, a druhým, vyjádřeným jen světelným zářením, se nacházejí dvě místnosti, ve kterých dostaly slovo opačné, vzájemně provázané oblasti autorova zájmu: jednak těžké, monumentální architektonické objekty hranolů, zabývající se základním členěním tvaru, nadnášené křehkými, vylehčenými sokly, jednak prázdný panel, zakrývající okno, náležející k vybavení galerie, za nímž jsou položené na zemi projektory, vrhající na protější panely modrou a červenou barvu; jejich záření propojuje napříč průchozí

místnost, doplněnou ještě o interaktivní zapojení zvuku, spouštěného kroky diváka. Na stěnách panelů není nic zavěšeného, jsou ponechány zcela čisté, staly se prostředníky světelně akustického dění. V těchto na sebe navazujících místnostech rozvinul Stolín svoji představu o nejmenšího možného průniku do galerie, jak pokud jde o trojrozměrné objekty, připomínající až určitou rozvahu o roli soklu jako samostatného tvaru, tak o panely, jež patřily přímo k jejímu vybavení.

Vstupy, jimiž Jan Stolín sjednotil Galerii města Plzně, vycházejí z asubjektivního pojetí osvojených výrazových prostředků, zdůrazňujících obecné vlastnosti a potlačujících proměnlivé, prchavé duševní nálady. Jsou odosobněnými událostmi, nadreálnými stavy. Díky tomuto zřetelnému oproštění vyzdvihl autor vlastnosti, náležející výrazu samému, očistil je, zbavil všech přebytečných alegorických či symbolických hodnot. Zůstal co největnější, ztlumil jakýkoli rukopis či osobní zákrok. Veškerý účinek nechal na jevech samých. Nosným se mu stal bezprostřední, přímý a jednoznačný zrakový či sluchový vjem, do nějž nevstupují žádné přidružené vlastnosti: barva je přítomná jen jako pokud možno co nejtenčeji nanesená hmota, světlo pouze jako představa vyvolaná promítáním, nikoli jako vlastnost stěny, již překrývá a vyplňuje. Stolín se ocitá na úzké hraně splnutí vjemu a výrazu, ke kterému dochází ještě před vstupem významu a znaku. Zdrojem se mu stalo presémantické pole vědomí, štěpící smysl a představu. Protikladné polohy se u něj křížily: skutečné se měnilo v přízračné a naopak.

Jan Stolín přistoupil k členitému, místy až rozdrobenému prostředí galerie jako k jednolitému celku, který protnul postupným přechodem od hmoty ke světlu, jenž vyústil i v jeho souboru posledních pastelů zavěšených v mázhauzu, podníceného částečně tvarem krystalu. Prostor vyjadřují plochou obdobně jako monochromní malby ve vstupní místnosti. Jejich sytá barevnost, vymezující se přesnou či někdy rozechvělou hranou vůči pozadí, připomíná, že součástí Stolínova přístupu zůstávají i emoce, jež v projektu Depozice působí jeho přídatná hodnota.

KAREL SRP: LUKÁŠ DOSTÁLEK, JAN ROUHA — KDYŽ A NEBO

Zlomy zdvojeného

Pětí pracemi se ve sklepních prostorách plzeňské městské galerie představují Lukáš Dostálek a Jan Rouha, kteří vytvořili jeden společný projekt a dva samostatné. Jejich realizace se zabývají krajními možnostmi rozvinutí digitálního obrazu, jak pokud jde o uplatnění elementárních geometrických forem, jež si vzal Dostálek za východisko, tak způsobu vstupu diváka do předem připraveného projektu, jimiž se zabýval Rouha. Přístupy obou autorů jsou natolik rozdílné, že se vzájemně doplňují. Ukazují hranice výrazových dosahů nových technologií, jejichž protnutí lze shledat na společném díle Pozastavení, jež lze vzít za východisko výstavy, zabývající se časovým posunem sejmutého záznamu přicházejícího diváka a jeho zpožděné projekce, jež ustavuje časovou kapsli, v níž minulé dostává podobu budoucího. Návštěvník výstavy ztrácí svou identitu, se kterou je následně konfrontován při zpětném setkání s vlastním obrazem. Je účastníkem hry, polarizující se do protikladných podob.

Projekty Lukáše Dostálka jsou určeny ke zrakovému a sluchovému vnímání (Transformace kruhu, Plynutí). Pohled ulpívá na složitých křivkách a mnohoúhelnících, aniž bys poznal, že autorovým zdrojem byly jednoduché geometrické obrazce, které jsou rozštěpeny do takových poloh, že se jejich původní podoba ztrácí, a nejen to: přestože se obraz neustále vyvíjí a proměňuje, nenastává zpětné splynutí rozpojeného kruhu a mnohoúhelníku, projekt se nevrací ke svému východisku, ale neustále se přeměňuje jako by probíhal po otevřené spirále, konec nesplyvá se začátkem, ale vytváří přeryvy, zlomy, jejichž nestálost a nenávratnost poukazuje ke ztrátě totožnosti. Dostálek

osvobozuje energii uvnitř geometrických obrazců, uvolňuje ji, mění ji v dění, jehož tvářnost dospívá až existenciálním polohám.

Představil-li se Dostálek projekty, odbývajícemi se uvnitř digitálního obrazu, zapojil Jan Rouha do svých prací (Dialog; Mezi dvěma body) diváka způsobem, který jej nechává vstoupit do daného pole, jednak slovního, používajícího textové znění rozhlasového projevu Jana Wericha o svobodě z roku 1968, tak, že s ním lze až vést pomyslný dialog a zúčastnit se jeho průběhu, jednak lineárního, využívajícího možností Bézierovy křivky, jíž lze nejrůznějšími zásahy přetvořit do podoby, ve které ztrácí svůj původní vizuální ráz, avšak stále zůstává sama sebou. Pierre Bézier, který křivku prosadil, když se zabýval vylepšováním karosérie Renaultu, definoval křivku – nabízející bezpočet tvarových možností, z nichž krajní může dostat podobu úsečky. Na základě průniku do Rouhova pružného sémantického a vizuálního pole získal divák možnost osobního uchopení vlastního zásahu tím, že jej přetvoří a navíc si jeho výsledek může doma vytisknout, jelikož se okamžitě objeví na webové stránce projektu (<https://jan-rouha.cz/gamp/>). U Dostálka a Rouhy je tak přítomen digitální obraz v jeho hmatatelné blízkosti, kdy si jej divák sám přehodnocuje, i v nezměřitelné dálce, kdy probíhá mimo nás v souběžném světě. Střet reality a iluze tak dosahuje vyhraněné podoby, do níž návštěvníka uvádí Pozastavení: jsou se vynořuje z nejsoucího a zase v něm mizí.

ALEŠKA ČEŇKOVÁ — KONCEPCE PÁSMÁ ÚLOH KREATIVNÍHO UČENÍ

Žáci tvoří jmenovky, ledolamka: jedno slovo, které vystihuje tvé dnešní ráno.

Zmínit název výstavy — žáci mají možnost si text přečíst na stěně. Významu slova nerozumí, zatím necháme jako záhadu, na konci workshopu odhalíme význam.

Stoupněte si k obrazu, který vystihuje vaši momentální náladu. Máte podobné barvy na oblečení?

Stoupněte si k obrazu, který byste chtěli mít v pokoji a cítili se s ním dobře. (Dát možnost, že si nevyberou žádný.) Je to stejný obraz, nebo jste si stoupli na jiné místo?

Stoupněte si k obrazu, jehož barvu byste chtěli mít ve svém pokoji. (Dát možnost, že si nevyberou žádný.) Změnila se vaše pozice?

Všimněte si, jakými barvami jsou obrazy namalované. Jsou to vodovky? Tempery? Barvy, které používají malíři pokojů, jsou jich stovky odstínů.

Žáci si sednou, dostanou obálku a pruh papíru. Vsedě v kruhu povídáme o skutečnosti, že Jan Stolín vytvořil řadu obrazů této kolekce. Pro plzeňskou výstavu vybíral z mnoha obrazů, které má v ateliéru. Výsledkem je tato řada sedmi děl. Kterou barvou začíná? Černou. Kterou barvou končí? Odstínem bílé. Tuto řadu vnímá Jan Stolín jako příběh.

Žáci otevřou obálky, zjistí, že uvnitř se skrývají karty (velikost 12 × 8 cm) velmi podobných (ideálně stejných) barev, které odpovídají Stolínově barevné řadě a kterými jsme se zabývali. Karty jsou v obálce v jiném pořadí, než vidí na stěně).

Seřaďte karty tak, jak jdou za sebou ve Stolínově instalaci.

Představte si, že jste umělec, který má z těchto barev vytvořit vlastní barevnou řadu pro plzeňskou výstavu. Vytvořte vlastní barevnou řadu. Shodli jste se s někým ve skupině?

Vytvořte krátký příběh, který bude vycházet z vaší barevné řady. „Zezelenal závistí.“ „Rozdělal jsem oheň“. „Byl bledý jako stěna.“ Hrdina: ty sám, ich forma. Čas: přítomnost, 21. století. Místo: místo, které máte rádi, kde se cítíte dobře (doma, u babičky, v Řecku na dovolené, vysněné místo). Uvědomí si, jak se od pradávna vlastnosti barev propisují do způsobu našeho vyjadřování.

Příběh si můžete zapsat nebo jen myslet, případně vypracovat jen osnovu.

Žáci čtou/ říkají příběhy (max. tři ukázky z časových důvodů, nabídnout možnost, že se k tomu mohou ve škole s vyučujícím vrátit). Jakou roli jste přisoudili... barvě, měla u někoho z vás podobnou roli, nebo zcela opačnou?

Čím to je, že některé barvy na nás působí teple a energicky, jiné chladně a klidně? Barvy slunce, ohně — teplé, barvy nebe, vody, sněhu — chladné. Ale i ze žluté může někoho mrazit, pokud má určitý odstín.

Výstava je propojená, vše spolu nějak souvisí. My jsme se teď dlouho zabývali barvami, když se podíváte dál do výstavy, vidíte barevné světlo. Necháme se tím světlem přitáhnout, ale nepůjdeme až k němu, zastavíme pod schody.

Vytvořte řadu, jako když stojíte frontu na oběd. Zavažte si oči šátkem. Natáhněte ruku před sebe tak, abyste se mohli chytnout ramene vašeho kamaráda. Povedu vás, půjdeme pomalu, cestou si všimněte zvuků.

Projdou kolem čidla, které spustí zvuk ventilátoru (součást Stolínovy instalace), poté do místnosti, kde je světelná projekce podbarvena meditační hudbou. Chvilí stůjte, vnímejte zvuky, až přijde váš čas, šátek sundejte.

Jaké zvuky jste cestou vnímali? Jaké to bylo chvíli stát a vnímat jen hudbu? Jak se na tomto místě cítíte? Je pro vás příjemné, nebo trochu nebezpečné...?

Projděte se po místnosti, pozorujte, jak se mění barevné světlo i hudba (čidlo, které spouští zvuk ventilátorů za panelem).

Děti spontánně tvoří zvířecí motivy stínohry, každý zkouší, co umí, může naučit ostatní. Možnost využití motivu z příběhu a ztvárnit stínohrou jeden moment příběhu.

Dětem rozdat lepenkové ruličky, děti sledují, jak se pohledem skrz zúžený prostor mění vnímání barev a jejich proměn. Průhled ve tvaru kruhu může dětem připomenout slunce a jeho atmosférické proměny, což odkazuje na Stolínovu interpretaci: „Je to jako měnící se světlo slunce, když zapadá.“

Děti dostanou papírová okénka, do kterých mohou vkládat průhledné fólie různých barev. Prochází po místnosti a přes různě zbarvené fólie, které mohou i vrstvit, sledují, jak se barevnost světla proměňuje.

Návrat do první místnosti, kde jsme začínali, kruh z podsedáků. Jak se vám proměňovaly barvy v okénku? Které barvy vytvořily novou barvu? Jakou barvu dostaneme, když smícháme všechny barvy — černou, jakou barvu dostaneme, když smícháme barevná světla — bílou. Připomenout, které dvě barvy rámují Stolínovu instalaci Povrch barvy (černá, bílá).

Reflexe:

Dokázali byste si vzpomenout, co vše jsme dnes v galerii zažili? Čím jsme začínali, co bylo potom...

Která aktivita vás nejvíc bavila?

Dozvěděli jste se něco nového?

Co byste řekli kamarádovi, kdyby se vás zeptal: „Co jsi vlastně v té galerii dělal?“

Připomenout název výstavy, vysvětlit význam, depozice jako výraz pro úplně poslední, finální vrstvu nátěru, což symbolizuje dlouhý proces, jak výstava vznikala, než ji Jan Stolín vyladil k dokonalosti.

Kolečko: Každý řekne jedno slovo, které vystihuje to, jak se momentálně cítí.

POZNÁMKY Z HOSPITAČNÍHO POZOROVÁNÍ 10. ŘÍJNA 2022

71

10.30–12.00 Montessori Plzeň, 7. až 9. třída

výstava: Jan Stolín – Dekompozice

lektorka: Aleška Čeňková

zapsal: Jindřich Lukavský

1. BARVA POKOJE

A: „Jakou barvou byste si vymalovali pokoj?“

Tomuto úkolu předcházela aktivita, při níž si žáci stoupali před jimi preferovanou barvu. Nabízí se možnost na tento předchozí úkol navázat a obě řešení spojit do jedné relace: „Byla by barva, kterou byste si vymalovali pokoj stejná jako ta, před kterou jste si předtím stoupli? Proč ano, proč ne?“

Je možné tematizovat, do jaké míry je okamžitá nálada, kterou například snadno zdůrazním, potvrdím a zároveň demonstruji volbou barvy oblečení, líčením, nebo právě přihlášením se k barevnému tónu, záležitostí pomíjivou, či spíše proměnlivou. Oblečení lze převléci, líčení smýt. Barva v pokoji má trvalejší charakter. Tedy barva vytvářená pigmentem – matérií. Je také možné poznamenat, že kombinace těchto barev (zanedbáme-li kryvost) je subtraktivní povahy. Jejich součtem vzniká černá. Děti tenhle efekt dobře znají z malby temperou, akrylem, či vodovkami. Pokud se smísí mnoho odstínů dohromady, vzniká nevábná hnědo-šedá barva. Učitelé jí často označují jako „špínu“. Lektorka na tuto žákovskou zkušenost sama velmi příhodně poukázala.

2. ROTACE VZORNÍKU

Dalším úkolem žáků je z barevného pexesa, které obsahuje vždy jednu kartičku obdobné barvy, jakou mají obrazy Jana Stolína, vyskládat na bílý pruh papíru vlastní barevnou linku. Jeden ze žáků si správně povíml, že s ohledem k symetrii je možné pruh rotovat a měnit pořadí barev.

Tento princip je možné vzít do hry. Barvy dále slouží k tvorbě příběhu. Pokud zaměním začátek za konec, změní se mé vyprávění na film pozpátku, nebo mně nabídne zcela jiný příběh?

3. PŘÍBĚH BAREV

A: „Zkuste vymyslet příběh ze života, nebo jestli hrajete hry na počítači, můžete se inspirovat jimi. Inspirujte se barvami, které jste seřadili na bílý pruh papíru. Myslíte, že by to šlo?“ Děti reagují poněkud nedůvěřivě a rozpačitě. Pan učitel upozorňuje, že pokud pracují na tvorbě příběhu ve škole, jsou zvyklí ukotvit jej místně, časově, prostorově, atd. Jako příklad místního ukotvení uvádí ostrov...

V příbězích konstruovanými žáky chyběl často hlavní hrdina. Barva je používána jako indikace změny stavu. Například: „nevidí, neslyší, sedmička černá, to je smrt.“ Nabízí se zavést několik pravidel:

- Hlavním hrdinou příběhu jsi ty sám. (Tento princip navazuje na ledolamku, úvodní aktivitu, při níž lektorka žádá děti, aby se představily a každé řeklo jedno slovo, které co nejpřiléhavěji vystihuje jejich ráno.)
- Každá barva může symbolizovat jedno **přídavné jméno**, nebo **sloveso změny stavu**. Ke každé kartičce je možné zformulovat právě jen jednu větu.

Když lektorka vyzvala žáky, aby se podělili s ostatními o své příběhy, které si mohli napsat tužkou do skicáře, přihlásil se pouze jediný hoch. Po ocenění příběhu lektorkou se postupně přidávali další autoři ke čtení svých příběhů. Ti poslední se již jen velmi volně drželi sepsaných podnětů. Orální podání příběhů košatělo a barvy přestávaly hrát podstatnou roli. Došlo k přesmyku estetického podnětu: barevné kartičky a jejich řazení nahradil verbálně prezentovaný příběh. Tato fáze výukové situace se stala časově dominantní a v reflexích žáků byla často připomínána jako nejpodstatnější vzpomínka. Délka aktivity byla cca 25 minut a na jejím konci začali žáci projevovat drobný neklid.

? Barevný příběh by bylo možné transponovat do aktivity mimo galerii. Například takto: „Podívejte se, že stačí sedm barev, a jste schopni o tom sepsat celý příběh. Můžete to ale vyzkoušet také naopak. Až půjdete zítra do školy, zkuste vnímat ty nejvýraznější barvy, které cestou potkáte a které nejlépe vystihují náladu, kterou cítíte, nebo atmosféru ranní cesty. Nejde o předměty, lidi, ani děj. Nafotěte si na mobil výseče barev, které uvidíte. Doma si sestavte z fotek v editoru váš ranní příběh. Zkuste po týdnu, zda jste schopni si s pomocí expozice vašich barev vybavit váš příběh. Někomu jej povězte.“

4. FENOMÉN „NEVÍM.“

Lektorka na začátku animace zavedla pravidlo odpovědi „nevím“. Upozornila žáky, že je to legitimní a důležitá odpověď. Upozorňuje na fakt, že řadu aktivit vykonáváme intuitivně a řadu vyjádření posuzujeme na základě ne zcela zvědomovaných emocí.

? Takové pravidlo funguje v okamžiku, kdy je odpověď žáka limitována časem, nebo mu umožňuje vzdát se odpovědi, která nemusí být příjemná. Na druhou stranu umožňuje únikovou cestu do komfortní zóny. Proč bych se něčím trápil, když mohu deklarovat, že nevím. Někteří žáci se k tomuto schématu v dalších fázích animace opravdu uchýlovali. Připustit si, že něco nevím, by ovšem mělo být podnětem k akci, jejímž cílem je se v něčem vyznat nebo něco poznat. V expresivní fázi aktivity je racionalizace mnohdy překážkou tvorby. V reflexi po akci je ovšem naprosto legitimním nárokem. Nabízí se o tento nárok pravidlo „Nevím.“ rozšířit.

5. STÍNOHRA

Místnost s digitální projekcí barev na stěnu doprovázená ambientní zvukovou linkou přímo vybízí žáky k využití pro stínoherní aktivity. Žáci se k nim uchylují zcela spontánně.

? Nabízí se možnost řízenějšího využití této potenciality a navázání například na příběh barev, předchozí aktivitu. Po spíše pasivnějším vymýšlení a čtení příběhů by mohl následovat akčnější úkol zapojující gestiku a proxemiku žáků. Jeho námětem by mohlo být například ztvárnění jedné věty příběhu prostřednictvím pantomimy.

6. TRUBIČKA

Využití trubičky v místnosti, kde jsou promítány barvy na zeď z dataprojektoru a dochází k jejich postupné proměně, se ukazuje jako velmi efektivní. Úzký průzor eliminuje barevný smog a umožňuje koncentraci pozorovatele na fenomén přechodu.

7. BARVY A BARVY

? Na závěr aktivit odehrávajících se v místnosti se vzorníkem a digitální projekcí barev na stěny se nabízí upozornění žáků na společné a rozdílné v obou případech využití barvy:

barva jako hmota	✗	barva jako světlo
subtraktivní mísení	✗	aditivní mísení
vzorek	✗	celek
mini	✗	maxi

Také by se nabízelo znovu projít učiněné objevy žáků a zopakováním stvrdit jejich důležitost. Přitom vlastní žákovské reflexe nejsou zcela banální: „Vytvářeli jsme příběh barvy. Vyjadřovali jsme se barvama. Zkoumali jsme barvy. Museli jsme se zamyslet nad barvama. Na první pohled se zdá, že to jsou obyčejné barvy na stěnu. Ale nejsou to obyčejné barvy.“

ZÁZNAM Z AUTORSKÉ KOMENTOVANÉ PROHLÍDKY VÝSTAVY JAN STOLÍN — DEPOZICE

73

Galerie města Plzně

26. září 2022

zapsal: Jindřich Lukavský

Vždy jsem se zajímal o reinterpetaci prostoru a s tím souvisí i můj zájem o galerii jako o prostor. Působím také jako kurátor, takže vnímám galerii i z tohoto pohledu. Když připravuji výstavu, vycházím z toho, že charakter výstavního prostoru by měl být v určitém souladu se stylem a osobností autora. Předpřipravuji situace k výstavě děl.

Prvním krokem je pro mě vnímání dispozice galerie. Například zde jsou ve třetí místnosti panely, které chápu jako silný architektonický prvek. Kdyby zde nebyly, tak bych je sem zřejmě vnesl. Tato galerie je prostorově velmi složitá, jsou zde například výškové rozdíly mezi místnostmi.

S Karlem Srpem jsme teď připravovali moji první monografii. Došlo přitom k resuscitaci mých starších děl. K návratu ke třicet let starým dílům, k návratu ke kresbě, ve kterých se snažím udržet kompaktnost plochy.

Barevnost série maleb v 1. místnosti se prolíná se zbytkem expozice. V 2. místnosti jsem umístil objekty — sokly s vnitřním členěním. Potřeboval jsem zatížit prostor místnosti, která funguje jako křížovatka. Ve 3. místnosti jsem využil panely. Místnost 4 je digitální a 5. místnost — mázhauz — prezentuje trochu jinou polohu mojí práce.

1. místnost

Malba má prezentovat jeden nátěr, vzorník. V určité jednoduchosti maleb cítím ale velké emoce a nekonečný prostor, v jednom milimetru jsou staletí, odehrává se tam tajemství. Baví mě, že i třeba v Medicejské kapli najdeme jen náčrty toho, že tam měl být další obraz nebo socha. Je to vlastně zářmovaný kus stěny pověšený na jiné stěně. Řazení barev je od černé k bílé a počet obrazů respektuje proporce stěny. Kóty a nárys přidávám jako odkaz na restaurování.

Černé kresby pastelem na bílém pozadí pro mě symbolizují horizont nebo půdorys domu. Černá barva vstupuje do prostoru a rozmlžení pastelu narušuje ostrou linku a vytváří pro mě napětí, které někdy záměrně umocňuji. Kompozice fungují jako výřezy a mohly by být napojovány. První kresby, které jsem dělal na UMPRUM, byly na stěnu a vyhotovil jsem také kresbu na vrata — takový geometrický rozbor vrat, geometrie je v mých dílech vždy výchozím prvkem.

2. místnost

Nazval jsem ji Pozice, Karel Srp preferuje ale spíše název Poloha. Dlouze jsme diskutovali o rozdílu mezi oběma pojmy. Hlavním tématem této místnosti je řazení. Považuji svá díla za jednoduchou architekturu, ale zásadní otázkou pro mě je, kdy architektura začíná. Já se domnívám, že v okamžiku, kdy vezmu desku a postavím ji kolmo na zem. Tyto modely — sokly — přestávají být soklem a stávají se tématem, dílem. Místnost je křížovatka, bylo potřeba ji někde zatížit a někde zase nechat prázdnou. Když vystavuji objekty, zajímají mne relace mezi nimi.

3. místnost

Zvuk je nějaká událost, kterou nemůžeme spatřit, a to je pro mě krásné a dramatické zároveň. Tematizuji tím horizont. Horizont je pořád před námi a nemůžeme jej dosáhnout. Karlu Srpovi se zdá pojem horizont příliš vznešený a filosoficky zatížený, on preferuje pojem Obzor. Já se často inspiroji v hledání pojmů jinými obory. Například ve fyzice se používá slovo depozice ve významu nanášení tenkých vrstev a platí, že povrchová vrstva musí být nejkvalitnější. Já jsem znal slovo depozitář, ale tenhle obrat mne zaujal a myslím, že dobře vystihuje můj způsob myšlení a tvorby.

4. místnost

Zde je digitální projekce doplněná o meditativní hudbu, při vstupu do prostoru čidlo spouští jiný zvuk, který hudbu naruší a to je též vizualizováno barevnou proměnou projekce. V 1. místnosti jsou dvě plochy, v digitálu jsou také dvě plochy. Princip zůstává stejný.

5. místnost

Díla nazývám krystaly. Tematizuji vyplnění, hrany plochy, zborcení kraje, překročení, setkání. Principem je posouvání obdélníku nebo čtverce.

Katalog není řešen chronologicky. Snažil jsem se intuitivně řadit díla tak, jak k sobě patří a kupodivu jak kurátor, tak grafik přijali, co jsem navrhl.

ZÁZNAM Z AUTORSKÉ KOMENTOVANÉ PROHLÍDKY VÝSTAVY LUKÁŠ DOSTÁLEK, JAN ROUHA — KDYŽ A NEBO

Galerie města Plzně

26. září 2022

zapsal: Jindřich Lukavský

1. místnost

Je tu diptych nazvaný Transformace kruhu. Zajímám se obecně o digitální média, geometrii a obraz v pohybu, o geometrické formy. Zde se jedná o kruh ve 3d na nekonečném plátně pozorovaný zkreslenou čočkou. Kruh mě zajímá kvůli jednoduchosti a komplexitě. Jde o jednoduchou geometrii a její komplikaci. Kruh vystihuje všechno. V zen buddhismu se mluví o ENSO nedokončeném kruhu znázorňovaném jedním kaligrafickým tahem štětce. Také se říká motat se v kruhu. Čočka mění kruh na spletitější a bohatší útvar. Zvuk transformátoru, který obraz doprovází, symbolizuje energetické pole. Zajímají mě kaustické jevy, chromatická aberace. Také zde nalezneme na křivce efekt rozložení světla do různých vlnových délek, což způsobuje změnu barvnosti spektra. Původně mělo jít o souvislý obraz ze dvou složených obrazovek. To se mně nepodařilo technicky vyřešit. Zvolil jsem tedy zrcadlení s dopočítáváním mezery. Jedná se tedy o dva půlkruhy. Kruh je pokaždé unikátní. Zdá se ale, že je to stejné, že funguje ve smyčce. Po cca 4 minutách totiž náš mozek zapomíná a máme pocit, že se to opakuje. Existuje šance 1 : 300, že uvidíme kruh. Zvuk je výstřížek tónu přírodního hluku. Je zkreslen amplitudou a funguje v relaci na geometrický růst kruhu.

2. místnost

Tohle dílo vznikalo v koruně. Při rozvolnění jsme chtěli nějak oslavit fakt, že můžeme být venku v pohybu a být vidět. Nutí vás se hýbat. Když se nehýbete, vidět nejste. Kresba je citlivá, subtilní, vypadá skoro jako duch. Vykresluje se pixel po pixelu, vypadá jako vysypaná pískem.

3. místnost

Přepis četby Jana Wericha není dokonalý. Dochází k chybám. Odhaluje se třeba křehkost antonym svoboda × nesvoboda. Někdy dojde k zahlcení, někdy k výpadku přepisu.

4. místnost

Triptych se stále mění. Je to ale nepatrná změna pixel po pixelu, a tak se obraz jeví stabilní. Změna je patrná až cca po pěti minutách. Šum evokuje pohyb. Přistoupením blíže k dílu změnu dynamizujeme. Když odstoupíme, obraz se zklidňuje, harmonizuje. Počátek díla tvoří 16 bodů na plátně tvořící takovou hvězdicu, které se mohou dostat do libovolné pozice. Výseče jsou obarveny unikátním tónem. Zajímavé také je, že třetí monitor má jen analogový obraz. Nešlo udržet digitální kvalitu, počítač nestíhal výpočty. Změna je detekována pohybovým senzorem. Každých deset centimetrů přiblížení znamená změnu dynamiky. Pokud se ale zastavíme v blízkosti díla a nehýbeme se, zklidní se také obraz.

5. místnost

Křivková kompozice. Dá se vytvořit přímka. Někteří návštěvníci píší vzkazy. Obrazovka se ukládá a vytváří se encyklopedie.

DOKUMENTACE VÝSTUPŮ PROJEKTU

Victoria Günsberger, Dora Kolářová,
Barbora Makalová, Galerie Ladislava
Sutnara – Boundaries: biography,
autor díla Peter Pflugler, pracovní list
s úlohami kreativního učení zabývajícími
se dílem Now Is Not the Right Time,
foto: Martina Havlová



Ilona Hájková, Michaela Mrkvová,
Galerie Ladislava Sutnara – Boundaries:
biography, autor díla Michael Mersinis,
zadání úkolu kreativního učení,
foto: Martina Havlová

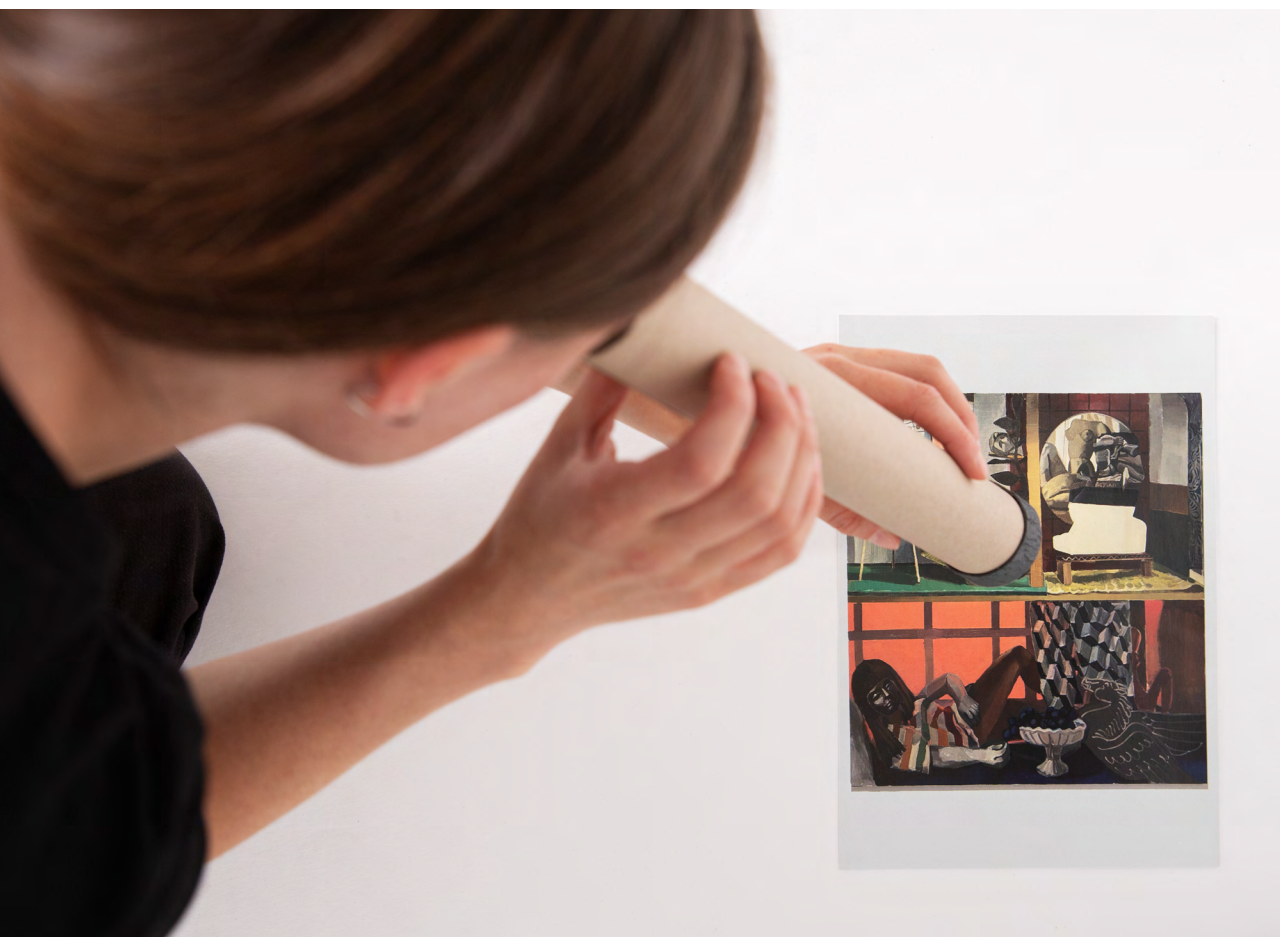


Ilona Hájková, Michaela Mrkvová,
Galerie města Plzně, výstava Jan Stolín –
Depozice, QR pracovní list k interaktivní
animaci Floating crystals vytvořené
studentkami, foto: Martina Havlová



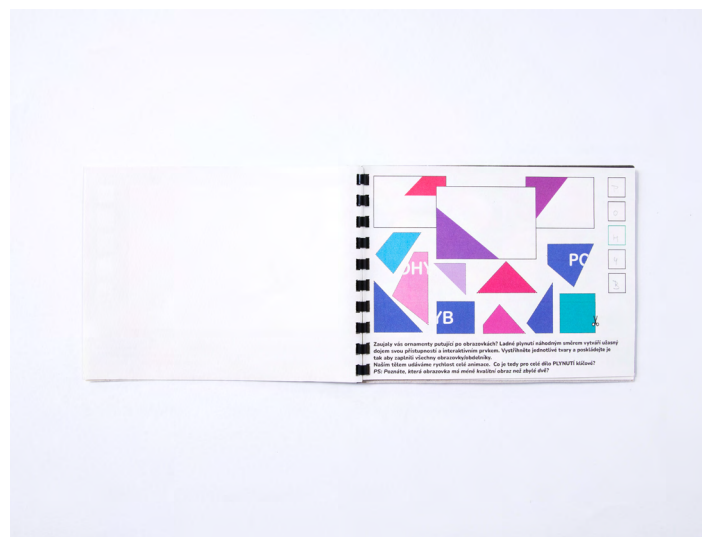
Darya Baravik, Galerie města Plzně,
výstava Jan Rouha – Když a nebo,
pracovní list s úlohami kreativního učení
zabývajících se dílem Dialog,
foto: Martina Havlová

Victoria Günsberger, Dora Kolářová,
Barbora Makalová, Galerie města Plzně,
výstava West Point 2023, Jakub Tomáš,
učební pomůcka a pracovní list s úlohami
kreativního učení zabývajícími se dílem
Panelstory, foto: Martina Havlová



Johana Voráčková, Galerie města Plzně,
výstava Jan Stolin – Depozice, pracovní list
s úlohou kreativního učení Slovník pocitů,
foto: Martina Havlová

Victoria Günsberger, Dora Kolářová,
Barbora Makalová, Galerie města Plzně,
výstava Lukáš Dostálek, Jan Rouha –
Když a nebo, pracovní list s úlohami
kreativního učení zabývajícími se dílem
Pozastavení, foto: Martina Havlová



Martina Czabová, Galerie města Plzně,
výstava Lukáš Dostálek, Jan Rouha –
Když a nebo, pracovní listy k úkolům
kreativního učení – Úniková hra, aneb
Pryč z galerie Města Plzně,
foto: Martina Havlová

LINKY NA VIDEO Z GALERIJNÍCH ANIMACÍ:

Explainer video z galerijní animace
zrealizované v Galerii města Plzně
na výstavě **Jan Stolín — Depozice:**

<https://youtu.be/bkgxo6QoQNg>

Explainer video z galerijní animace
zrealizované v Galerii města Plzně
na výstavě **Lukáš Dostálek, Jan Rouha — Když a nebo:**

<https://youtu.be/a3CA3GQa1W4>





KREATIVNÍ UČENÍ V PREZENTACI UMĚLECKÉ TVORBY A KULTURNÍHO DĚDICTVÍ

editor

Jindřich Lukavský

roducent

Ivana Stuchlová

texty

Aleška Čeňková

Jindřich Lukavský

Karin Vrátná Militká

Gabriela Sokolová-Loskotová, Karolína Šteffková

fotografie

Michal Darebný, Martina Havlová, David Lichtag

video

Aneta Berhardtová

grafická úprava

Pavel Švejda

jazykové korektury

Andrea Sloupová, Alena Cintulová

recenzentky

Kateřina Dytrtová, Petra Šobáňová

první vydání

vydala a vytiskla Západočeská univerzita v Plzni,

Univerzitní 2732/8, 301 00 Plzeň

Fakulta designu a umění Ladislava Sutnara

Plzeň 2023

ISBN 978-80-261-1184-9 (tištěná verze)



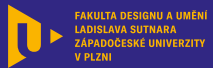
ISBN 978-80-261-1185-6 (online verze)



<https://doi.org/10.24132/ZCU.2023.11856>



ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI



FAKULTA DESIGNU A UMĚNÍ
LADISLAVA SUTNÁRA
ZÁPADOČESKÉ UNIVERZITY
V PLZNI

GA\MP



Financováno
Evropskou unií
NextGenerationEU



MINISTERSTVO
KULTURY



Národní
plán
obnovy