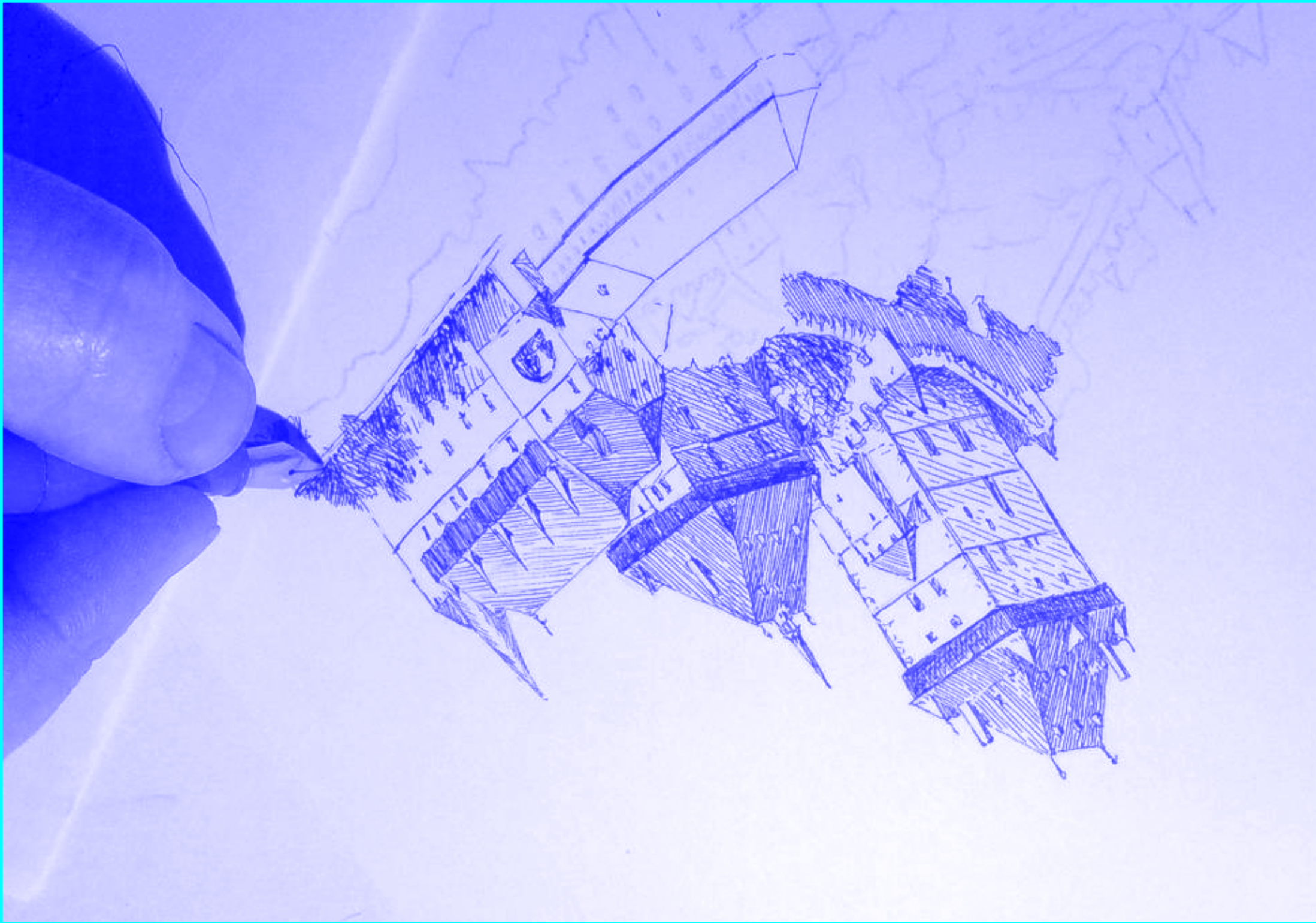


Památka

není jen Karlštejn –

Galerie Stretti  
jako prostředek  
tvůrčí práce  
v klášteře Plasy





## **Obsah**

1. Památka není jen Karlštejn / Galerie Stretti jako prostředek tvůrčí práce v klášteře Plasy	5
Úvodní slovo	5
2. Popis průběhu semináře k projektu Památka není jen Karlštejn	8
3. Rodina Stretti a Plasy	11
Zážitkový program Rodina Stretti a Plasy:	13
4. Animační program – učební úloha v muzeu či galerii	17
5. Popisy programů	21
Program: V. Stretti – Vzpomínky na Plasy	23
Program: Smutní muzikanti	25
Program: Portrét	28
Program: Co se skrývá za obrazem / Hledání tušeného	34
Program: Návrat k okouzlení	38
6. Posudek ke sborníku Památka není jen Karlštejn – Galerie Stretti jako prostředek tvůrčí práce v klášteře Plasy	42
7. Poděkování	55
Kontakty na organizační tým	57



# 1. Památka není jen Karlštejn – Galerie Stretti jako prostředek tvůrčí práce v klášteře Plasy

## Úvodní slovo

*Mgr. Stanislava Brejchová, klášter Plasy  
(Národní památkový ústav územní památková správa České Budějovice)*

Následující kapitola má za cíl informovat čtenáře o pohnutkách, které nás vedly k uspořádání workshopu „Památka není jen Karlštejn – Galerie Stretti jako prostředek tvůrčí práce v klášteře Plasy“.

Klášter Plasy, jakožto památkový objekt spravovaný Národním památkovým ústavem se již dlouhodobě snaží o větší a rozmanitější zpřístupnění konventní budovy a areálu bývalého kláštera všem cílovým skupinám. Prezentace poznatků veřejnosti může nabývat mnoha podob od tištěného letáčku a informačního panelu, přes skupinovou prohlídku, po aktivizační, interakční program.

Zdůraznit jejich prostřednictvím lze jak expertní poznání a kulturně historická fakta, která jsou však obvykle laickým návštěvníkům vzdálena a nudí je, nebo naopak skrze fantazijní a tvořivou činnost přivádět účastníky k prožitku, jehož reflexe se však zpravidla značně odchyluje od elementárních nároků na poznávání v oblasti zprostředkování kulturního dědictví. Tím se pro pracovníky památkové péče otevírá problém, jak koncipovat interpretaci památkových objektů a expozic bez povrchního či naopak příliš odborného výkladu. Tento hendikep se v našem případě podařilo částečně překonat díky spolupráci s plzeňským o. s. Johan,

kteří se orientuje na kulturní a komunitní projekty a přišlo do této „tradiční“ organizace (NPU) s novým stylem práce a především novým pohledem na zprostředkování umění a kulturního dědictví, novými kontakty a přístupy.

Projekt *Památka není jen Karlštejn 2013* zaštitěný o. s. Johan vznikl ve spolupráci s Národním památkovým ústavem/klášteřem Plasy a za finančního přispění společnosti Plzeň 2015, o.p.s. Umožnil poměrně unikátní setkání pedagogů, pracovníků paměťových institucí a odborníků v oblasti muzejní a galerijní pedagogiky a andragogiky a volně

navazuje na iniciativu *Zprostředkování umění a kulturního dědictví v Plzeňském kraji* z roku 2012. Jednalo se o seminář/ pracovní setkání odborníků, resp. lidí, kteří muzejní a galerijní pedagogiku úspěšně v ČR dělají ve svých institucích a pracovníků muzeí a galerií Plzeňského kraje. Výstupem setkání byl sborník (ke stažení: [http://www.plzen2015.net/wp-content/uploads/2009/10/ZPROSTŘEDKOVÁNÍ-UMĚNÍ-sborník\\_maly.pdf](http://www.plzen2015.net/wp-content/uploads/2009/10/ZPROSTŘEDKOVÁNÍ-UMĚNÍ-sborník_maly.pdf)) obsahující přednesené příspěvky a také popis a zhodnocení diskusní části, která měla za úkol odhalit úskalí a překážky v součinnosti mezi galerijní a muzejně pedagogickou teorií a běžnou muzejní prací. Tento počin byl zamýšlen jako východisko pro následující již praktické působení iniciativy v oblasti muzejní a galerijní pedagogiky.

Druhou velice podstatnou oporou projektu *Památka není jen Karlštejn 2013* byla inspirace získaná organizátory během několika kurzů Arts managementu organizovaných společností Plzeň 2015, o.p.s. a Ústavem Umění a designu ZČU. Tyto kurzy daly možnost nahlédnout do různých přístupů ke zprostředkování umění a kulturního dědictví.

Na těchto setkáních se jako jedno z podstatných úskalí zavádění programů zprostředkování pravidelně ukazuje nedostatečná spolupráce pracovníků z muzejních, galerijních a památkových objektů s pedagogickou veřejností.

A právě na tento typ součinnosti byly zaměřeny aktivity pracovníků kláštera Plasy v roce 2013, jejichž vyústěním se stalo řešení projektu *Památka není jen Karlštejn*. Díky němu proběhlo společné setkání a především společná práce a spolupráce, jak pedagogů, tak pracovníků paměťových institucí pod supervizí odborníků v oblasti galerijní a muzejní pedagogiky. Zázemí pro tuto akci poskytl klášter Plasy, coby místo charakteristické přátelským a otevřeným přístupem k návštěvníkům a vstřícností k novým koncepcím práce s veřejností.

Společným tématem se stala galerie Stretti, instalovaná v 1. patře konventní budovy, která svým obsahem i provozně přímo vybízí k opuštění klasické průvodcovské prohlídky a nabídnutí prostoru k práci s dětmi a školními skupinami. Bohužel pro takový typ práce nebyla galerie dosud využívána, jednak z důvodu nastavených priorit objektu (galerie není hlavním předmětem prezentace objektu veřejnosti), jednak z důvodů malých

zkušenosti s přípravou podobných programů. Díky zmiňovanému projektu a setkání získali pracovníci kláštera pracující s veřejností potřebnou odvahu a inspiraci pro tvorbu programů pro děti a následně především pomoc díky superviznímu posouzení navržených programů. Jako konečný výstup z projektu je plánováno jejich zavedení do nabídky pro návštěvníky kláštera a úspěšné zvládnutí v lektorské praxi.









## 2. Popis průběhu semináře k projektu Památka není jen Karlštejn

*Mgr. Helena Dienstbierová Šimicová, Johan o. s.*

Tato kapitola představuje workshop k projektu *Památka není jen Karlštejn – Galerie Stretti jako prostředek tvůrčí práce v klášteře Plasy* po organizační a realizační stránce. Čtenář se v ní dozví základní informace o místě konání, účastnících akce a především o jejím průběhu.

Setkání se uskutečnilo během dvou dnů, pátku a soboty, 18. a 19. 10. 2013 v plaském klášteře za přítomnosti lektorů, kteří se dlouhodobě věnují galerijním animacím a zážitkovým programům. Cílem Plaského setkání byla vzájemná inspirace a podpora vztahu k regionální památce Klášteru Plasy a práce na vzniku animačního programu pro Galerii Stretti, určenému pro školy v regionu. Obecnějším cílem bylo skrze příklad galerie Stretti otevřít uvažování nad řešením problému

spolupráce instituce s širší veřejností, spádovými školami a místními komunitami.

Cílovou skupinou setkání byli především pedagogové 2. stupně ZŠ, tomu odpovídajících osmiletých gymnázií a prvních ročníků SŠ a to především učitelé dějepisu, výtvarné výchovy a občanské nauky, dále zaměstnanci muzeí a památkových objektů v regionu.

Galerie Stretti je instalovaná v obnovených prostorech konventu. Rodina Strettiů má významnou historickou vazbu na klášter Plasy. MUDr. Karel Stretti zde působil jako lékař u rodiny Metternichů, bývalých vlastníků panství, a i mnozí další příslušníci rodiny jsou s Plasy nějakým způsobem spjati a stále se sem vrací. Ač je zakladatelem rodinné vazby

k obci lékař, je rodina Stretti především rodinou malířů. Štětce a barvy některých Strettiů daly vzniknout řadě pohledů na klášter a okolí, další členové rodiny se podíleli na restaurování části konventu a prelatury. Přes tuto nespornou provázanost rodiny s místní lokalitou, je galerie Stretti jen velmi málo navštěvovaná. Přitom je možné ji využít pro školní výuku, ale i jako turistický cíl pro veřejnost, rodiny s dětmi a další.

Na dvoudenním setkání byly účastníkům demonstrovány podněty z oblasti zážitkové pedagogiky a prezentovány teoreticko-metodické poznatky o koncipování galerijně animačních programů realizovaných na KVK FPE ZČU v Plzni. Páteční podvečerní zážitkový program na téma Rodina Stretti a Plasy



pod vedením Mgr. Barbory Šťastné pomohl účastníkům seznámit se s místem, prostorem a zejména mezi sebou navzájem. Seminář skrze propojení osobnostních, sociálních a historických faktů fungoval jako motivace a iniciace před přistoupením k navrhování vlastních galerijních programů. Uplatnil dramaturgii a expresivní interpretaci témat spjatých s událostmi v rodině Stretti za období jejich života v klášteře Plasy.

Sobotní setkání začalo přednáškou Mgr. Jindřicha Lukavského, Ph.D. věnovanou základním principům interpretace díla a metodice výstavby galerijních animací. O koncepci zážitkového programu a obsahu přednášky se dozvíte v následujících příspěvcích. Po dopolední přednášce se účastníci semináře seznámili s prostorem galerie Stretti a byli vyzváni, aby si vybrali pro ně zajímavý obraz či soubor obrazů, který budou dále interpretovat a animovat. Vzniklo několik tematických okruhů, na jejichž základě se účastníci rozdělili do skupin. V týmu pak připravili základní kostru programu. Vstupním omezením byl požadovaný věk žáků mezi 12–15 lety a délka programu v rozsahu dvou vyučovacích hodin.

Po vzájemném představení zvolených témat a přístupů k práci a následné diskusi nad nápady rozvíjejícími konceptualitu vybraných

děl, přistoupily skupiny k dopracování dílčích nápadů do podoby konkrétních aktivit. Reflektivní dialog vedený v rámci týmů a při představování jejich programů nabídl možnost seznámit se s rozdílnými přístupy k interpretaci expozice galerie Stretti ze strany učitelů z praxe, pracovníků paměťových institucí a oborově didaktického východiska výtvarné a dramatické výchovy. Cílem bylo podpořit hledání společné řeči prostřednictvím práce na konkrétním zadání a tématu, participaci na procesu zrodu programu a lepší porozumění souvislostem. Závěrečná reflexe potvrdila, že zvolený přístup je inspirativní pro většinu zúčastněných. Setkání vnímáme jako iniciační vstup do problematiky. Po skončení semináře byly programy přepsány a formálně sjednoceny, doplněny jednotlivými týmy a předány k recenzování nezávislému odborníkovi. Výstupem je pět programů, které budou pilotně ověřeny v roce 2014.





## 3. Rodina Stretti a Plasy

*Mgr. Barbora Šťastná*

Již nějaký čas se věnuji přípravě a realizacím vzdělávacích programů pro různé věkové kategorie. I když zaměření programů je různé, stejně jako jejich účastníci, mají společný základ – využívání principů zážitkové pedagogiky a dramatické výchovy.

### Proč volím tento způsob učení?

Tato forma učení, na rozdíl od strohého předávání informací a jejich pasivního příjmu, podněcuje zájem, nabízí hlubší vhled či pochopení, umožňuje vnímání věci z různých pohledů a působí na naše postoje. Kromě vědomostí získáváme také zkušenost o sobě i druhých. Pokud se něco dozvídáme prostřednictvím vlastní aktivity a ta aktivita v nás vzbuzuje nějaké pocity,

tento poznatek v nás zůstává mnohem déle a dáváme si ho do souvislostí. Velmi důležitým prvkem zážitkových programů je reflexe. Snažím-li se slovy či jiným způsobem popsat to co vidím či zažívám, pomáhá mi to dostat se k problematice hlouběji a mám možnost slyšet, jak věc vidí ostatní a sdílet to s nimi.

Úkol zážitkových programů, podobných tomu v Plasích, spatřuji zejména ve vzbuzení zájmu. Zájmu o společnou práci, zájmu o místo, zájmu o památku. Lektor může pomoci účastníkovi objevit souvislosti, nabídnout jiný způsob uvažování o dané věci, zaměřit pozornost na informace, kterých bychom si možná nepovšimli – pomáhá budovat vztah. Vztah k obrazům, místu, památce i člověku. Věřím, že galerijní animace, zážitkové programy

či umělecké vstupy mají důležitou roli při vytváření vztahu k místu, pomáhají ho „objevit“ širší skupině lidí.

Program „*Rodina Stretti a Plasy*“ nabídl pedagogům škálu technik, které lze využívat při galerijních animacích a v tvorbě programů pro žáky. Vzhledem k tomu, že si účastníci techniky a celý program zažili na vlastní kůži, měli možnost zhodnotit, jak jim tato forma byla příjemná, jaké informace lze pomocí aktivit získat. Tato zkušenost se ukázala jako cenná, neboť vybrané techniky pedagogové zapojily do svých programů. Prostřednictvím aktivit se účastníci dopracovali k tomu, kdo byli členové rodiny Stretti a jakou vazbu mají na Plasy. Vytvořili si obrázek o tom, jak mohla tato rodina fungovat, jaké radosti i starosti

mohli řešit, jak vypadaly Plasy v době mezi lety 1875 a 1886 nebo jak mohlo toto místo ovlivnit umělecké cítění Viktora nebo Jaromíra Stretti. Měli možnost poznat se a naladit se na rodinu Stretti i pro společnou práci.



## Zážitkový program Rodina Stretti a Plasy:

### Aktivita 1:

Představení se a sdělení své asociace ke slovu „místo“.

### Aktivita 2:

1. část: Imaginace: Zavřete oči a zkuste si představit místo, které máte rádi, zkuste se na něj nejdříve dívat, zkuste do něj vstoupit, buďte tam, jsou tam nějaké věci? Cítíte nějakou vůni? Je tam teplo? ...pomalý návrat zpět do místnosti v Klášteře.

2. část: „Obraz“ rodiny Stretti (1 konstrukce přes rekvizitu, 2 konstrukce přes situace).

*Reflexe: Co ovlivňuje chod rodiny – přes co lze rodinu charakterizovat, vymežit, odlišit od rodin jiných? Doba a společnost, zaměstnání rodičů, místo kde žijí, rodinné hodnoty zvyky, počet členů...*





### Aktivita 3:

Rozdělení do skupin, každá skupina obdrží indicie k rodině, která nás v programu zajímá. Indicie pomáhají uvědomit si, co pro rodinu mohlo být důležité, co ji ovlivnilo, kde byly její kořeny...

*Reflexe: Každá skupina prozkoumá svou indicie, zkusí objevit, vymyslet souvislosti indicie a rodiny. Následně si vše představíme a doplníme chybějící informace o rodině Stretti.*

- 1) foto Richarda a Pauliny Metternichových / Rodina, která ovlivnila příchod Strettiových do Plas.
- 2) titul MUDr. / Jak mohla ovlivnit lékařská profese Karla Strettiho celou rodinu?
- 3) zvuková nahrávka sborový zpěv / Jak vypadal volný čas rodiny, čemu se věnovali?
- 4) jméno Stretti / Jaké je to jméno, odkud Strettiovi pocházeli?

*Reflexe: členové rodiny Stretti = rodiče Karel a Marie, děti: Bohuslav, Richard, Viktor, Olga, Jaromír; významné roky: 1875 (Plasy) / 1886 (Praha).*



### Aktivita 4:

Rozdělení do skupin, každá skupina se pokusí promyslet a vytvořit živý obraz na téma „ze života rodiny Stretti“.

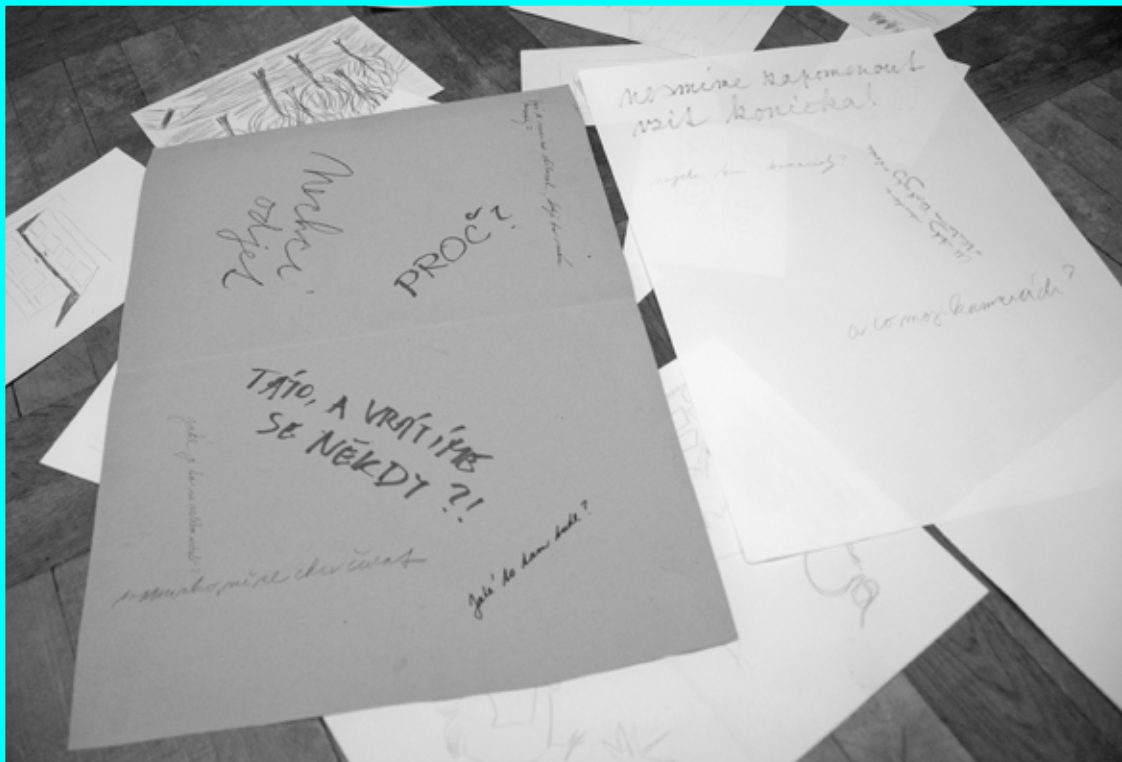
*Reflexe: Vzniklé obrazy si vzájemně ukážeme a budeme o nich společně mluvit, pokusíme se dotvořit si představu např., jak rodina fungovala, jaký vztah mohl být mezi jejími jednotlivými členy, co dělala rodina ráno, co večer, kdy se všichni sešli...*

### Aktivita 5:

V této části se naše pozornost obrátí více na jednoho člena rodiny – na Viktora. Ten již od dětství rád maloval. Projděte se po klášteře, dívejte se z oken. Pokuste se nakreslit, co viděl Viktor, co ho zajímalo ve věku 4–6 let, co pro něho mohlo být důležité...

*Reflexe: Následuje společné zhlédnutí Viktorových „obrazů“ a uvažování nad tím, co dalšího mohl Viktor v Plasích vidět, co v obci bylo, nebylo, (železnice, pošta, chodil do školy, co viděl cestou do školy, jezdili kočárem, atd.). Shrnutí toho, co jsme se dozvěděli z předešlých aktivit o rodině prostřednictvím indicí, živých obrazů, obrázků Viktora. Uvažování nad spokojeností rodiny s životem v Plasích co jim více než 10 let přineslo, co naopak...*





### Aktivita 6:

V roce 1886 Strettiovi Plasy opouští. Viktorovi bylo 8, Karlovi 42, Marii 39, s jakými pocity rodina Plasy opouštěla? Zkusíme si prostřednictvím dvou technik odhalit, s jakými pocity se odcházelo jednotlivým členům rodiny.

*Expresivní interpretace: Lektor postupně představuje Karla a Marii Strettiovi, účastníci vyjadřují jejich pocity a myšlenky těsně před opuštěním Plas. Druhá projektivní technika spočívá ve vypsání pocitů, které cítili Viktor a další sourozenci, na papír.*

### Aktivita 7:

Další aktivita nám přinese informace o tom, kam se ubíral život Viktora Strettioho, důležitým mezníkem bylo rozhodnutí o studiu.

*Expresivní interpretace: Ve skupinách se pokusit vytvořit etudy na téma: „Viktor oznamuje rodičům, že chce jít studovat umění“.*

*Reflexe: Po společném zhlédnutí etud diskuse o tom, co jsme viděli a jaké varianty průběhu této situace mohly nastat. Upřesnění informace o tom, že Viktor Stretti umění studoval a další členové rodiny Stretti také.*



## 4. Animační program – učební úloha v muzeu či galerii

*Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D., KVK FPE ZČU v Plzni*

Programy mající za cíl zprostředkování umění a kulturního dědictví v kontextu výstavních galerií i muzeí výtvarného umění se někdy nazývají jako galerijní animace, nebo animační program. V praxi může vycházet příprava galerijních animací z mnoha odlišných teorií. Já se ve svém příspěvku přidržuji Artefiletiky. Artefiletika je vymezována jako „reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.“ (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007). Za galerijní animaci je v tomto pojetí považováno pásmo expresivně tvořivých

úkolů, výkladů a reflexí, které zaměřuje pozornost žáků na některý z důležitých aspektů vystavovaných děl. Přitom je sledován kompetenční rozvoj žáků v určité oborové oblasti (citlivost vůči nabízené formě, schopnost interpretovat komunikační účinky díla, zkvalitnění introspekce při prožitku díla). Využívá se zpravidla metody aktivní imaginace, expresivní interpretace (např. hudební nebo dramatický přepis výtvarného díla), výtvarné tvorby (kresba, malba, atd.), s jejichž pomocí se zintenzivňuje u žáků fikčně herní svět, v němž se při interakci s dílem, jeho autorem, nebo obecným kontextem může pohybovat. Tato expresivní aktivita je obvykle doplňována o reflektivní dialog, v němž se prohlubuje žákovo poznání díla samotného, jeho fikčního

potenciálu a nakonec i o náhled na vlastní postoje a činnosti.

V jednotlivých úkolech se žáci zabývají expertními koncepty děl, které jsou lektorem citlivě transformovány do podoby příznivé pro žákovské učení. Proto musí lektor nastudovat odborné texty vztahující se k dílům z oblasti umělecko-historické, kritické, popřípadě z dalších oblastí, dle potřeby. Potom je i u zdánlivě triviální učební úlohy možné dokladovat vazbu na určité odborné oborové poznání a jeho korektnost. Podle zadání a potřeby vzniká buď scénář aktivity, v němž je lektor podrobně instruován, jak aktivitu vést, nebo dokumenty obsahující obdobné instrukce přímo pro návštěvníka (např. samoobslužné



pracovní listy). Tyto materiály obsahující pouze nezbytné realizační informace bývají navíc doplněny metodikou, v níž jsou uvedeny informace ukotvující aktivitu na poli vzdělávání a v relevantních umělecko-teoretických oblastech.

Úkoly předkládané v programech galerijních animací mají tedy charakter učební úlohy. Účastníkům je zadáván nějaký námět – podnět nebo problém, který mají ve vztahu k dílu řešit. Činnost, při níž si na základě vlastní výrazové aktivity – tvorby, její reflexe a interpretace uvědomují, jakým způsobem námět rozvinuli a ztvárnili, nazýváme konceptualizace námětu. Pojem konceptualizace zdůrazňuje procesualitu hledání významů, kterými označujeme kvalitu naší interakce s určitým výrazem. Koncepty můžeme roztřídit do čtyř hlavních typů. Každý z nich vyžaduje jiný přístup, jiný způsob interakce. Pro učitele ve škole, nebo pro lektory v muzeu či galerii, je důležitý fakt, že každý z nich lze žákům představit skrze vytvoření učební úlohy. Učební úloha jako podnět nebo problém předpokládá od žáka určité způsoby řešení – tvorby. Čím přísnější jsou pravidla určující způsoby řešení – žákovu činnost, tím intenzivněji se musí žák věnovat určitému typu konceptů. Prvním typem jsou významové koncepty. Ty vypovídají o tématech

tvorby a jsou svým způsobem zastřešující i pro tři ostatní typy (zvýznamňují jak strukturu, vztah, tak také vlastní prožitek. Významové koncepty jsou tematizovány prostřednictvím hledání co nejpřiléhavějších pojmů vyjadřujících pozorované kvality výrazu, případně jeho symbolický výkladový rámeček. Konstruktivní koncepty se týkají způsobu, procesu a výsledku tvorby. Zaměřují interakci na strukturu výrazu (např. kvalitu linie, odstín barvy, apod.), a techniku tvorby (např. malba a její gestičnost). Při bedlivém a pozorném propátrávání formy díla se žáci podobají kriminalistům ohledávajícím místo činu. K tematizaci konstruktivních konceptů dochází skrze objektivní, nezainteresovaný přístup. Empatické koncepty se týkají vztahu recipienta s autorem nebo subjektem díla autorem vytvořeným. Některá díla máme rádi prostě proto, že je vytvořil někdo nám blízký. Přitom si spíše než kvality výsledku všimáme kvality vztahu k původci díla. A dále: některé postavy z obrazu, filmu nebo románu jsou nám sympatické, jiných se třeba děsíme. K tematizaci empatických konceptů dochází při reflektování vztahu k symbolickému druhému (příčemž tímto projektivním objektem se může stávat v zásadě cokoliv). Prožitkové koncepty zahrnují prožitkovou a emocionální stránku vnímání anebo tvorby. Zatímco při tematizaci konstruktivních konceptů pečlivě smysly

ohledáváme svět vně nás, při tematizaci prožitkových konceptů se soustředujeme na introspekci. Jak se právě cítím? Jakou barvou, rytmizací, strukturou, atd. bych tento stav nejautentičtěji vyjádřil? A jak se moje nálada mění? (volně podle Slavík; Wawrosz 2004, str. 159–169).

Samozřejmě, že v praxi lze takto jednoduše a striktně odlišit jednotlivé typy konceptů jen velmi obtížně. Přesto tato klasifikace může pomoci se zorientovat při vytváření nebo hodnocení učebních úloh. Je možné se s její pomocí pokusit zodpovědět otázky: „Čím chci, aby se žáci zabývali?“ a „Co je cílem řešení učební úlohy?“. Přitom rozdělení konceptů na tři typy, odpovídá také triádě tvůrčích činností uváděných v materiálu RVP ZV v kapitole o oboru výtvarná výchova.

Na závěr uvádím tabulku shrnující informace o typech tvůrčích činností, typech konceptů, a typech učebních úloh, které se v jednotlivých tvůrčích činnostech v praxi zpravidla uplatňují. Poslední sloupec obsahuje důrazy, které mohou učitelé nebo lektori při přípravě a realizaci učebních úloh využít. (volně upraveno podle Slavík; Wawrosz 2004, str. 159–169, a).



Tvůrčí činnost	Typy konceptů		Typy úloh	Důrazy na:
Uplatňování subjektivity	významové	prožitkové, empatické	introspekce, imaginace, akční tvorba, asociace	autentičnost, individualitu, prožitek, nezáměr o dokonalost, souvislost různých výrazů,
Ověřování komunikačních účinků		empatické, konstruktivní	dramatizace, expresivní interpretace, výtvarný dialog, piktogram	zobecnování individuální zkušenosti, posilování empatie, vzájemné obohacování, obsažnost, sdělnost, otevřenost, toleranci, výměnu komunikačních rolí, expresivní interpretaci a na výklad
Rozvíjení smyslové citlivosti		konstruktivní	kopie, parafráze, přepis, překlad	dokonalost, výtvarné myšlení, materiální kvality a formu, různorodost, harmonii

## Literatura:

SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefletiky)*. II. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta 2004. 303 s., ISBN: 80-7290-130-3



## 5. Popisy programů

V následující kapitole jsou představeny konkrétní programy, které vznikly v průběhu semináře v klášteře Plasy a poté byly ještě doplňovány a upravovány prostřednictvím e-mailové korespondence. Představení programů dodržuje jednotnou strukturu a přináší informace o názvu programu, autorech programu, cílové skupině (stáří dětí), náhledovou reprodukci animovaného díla a tabulku, v níž je průběh programu a didaktický záměr autorů uspořádán následovně.

**Sloupec Popis aktivity přináší informace o předpokládaném pozorovatelném jednání žáků a lektora.**

**Sloupec Způsob zadání obsahuje konkrétně zformulované instrukce, popřípadě otázky, které lektor žákům sděluje.**

**Sloupec Výstupy představuje podrobný popis dílčích očekávaných výstupů, tedy toho čeho prostřednictvím aktivity žáci dosáhnou.**

**Sloupec Kompetence obsahuje úvahu o obecnějším důsledku aktivity pro rozvoj žáků, přidané hodnotě a naznačuje cílené klíčové kompetence.**

**Sloupec Reflexe přináší informace o možnostech interpretace, reflexe a hodnocení realizované učební úlohy. V případě, kdy je to možné, obsahuje také konkrétně formulovanou ověřovací otázku.**

Členění tabulky prostřednictvím řádků má za cíl zdůraznit frázování celého programu na jednotlivé dílčí aktivity.

Přímo na workshopu byl na tvorbu programů vyčleněn čas zhruba 6 hodin. Strukturace programů byla řešena až následně prostřednictvím e-mailové korespondence (dodatečné poznámky a vpisky jednotlivých účastníků jsou odlišeny v textu). Ne ve všech případech došlo účastníky aktivity k úplnému vyplnění navržených kategorií struktury programů.

Vzhledem k předem stanoveným očekáváním a cílům workshopu je ale podoba programových torz coby výstup dostačující. Hlavním cílem bylo uskutečnit vzájemné inspirativní setkání lektorů z NPÚ klášter Plasy s pedagogy ze spádové oblasti, na němž se s oporou v teorii a metodice zážitkové a galerijní pedagogiky nastartuje strukturovanější uvažování o využití expozice Galerie Stretti. Navíc v roce 2014 počítáme s pilotním ověřením vybraných a dopracovaných programů skýtajících největší potenciál pro následné nabízení veřejnosti a školním kolektivům ze strany správy kláštera Plasy.

Níže uvedené návrhy programů je tedy třeba chápat spíše jako dokumentaci odrážející rozdílnou míru zkušeností s podobným typem zadání a práce. Výstupy jsou informací o tom, co hmatatelného může takto koncipované setkání přinést. Jednotlivé návrhy jsou v této fázi pouhým podkladem pro individuální tvůrčí přístup lektora, který je uvede do praxe.





## Program: V. Stretti – Vzpomínky na Plasy

Autorky: M. Kotorová – ZŠ Plasy, H. Škopová – ZŠ Plasy, I. Barbořáková – ZŠ Kaznějov

Cílová skupina: 10–15 let (2. st. ZŠ)

Anotace: Z profesního působiště autorek logicky vyplývá tematická orientace navrhované aktivity na genia loci obce a okolí. Aktivita se skládá z několika velmi volně propojených učebních úloh. Důraz je v první z nich kladen na zobecňování individuální zkušenosti a výměnu komunikačních rolí, do nichž jsou žáci uvedeni skrze zostřené vnímání obrazu a řízenou imaginaci. V dalších úkolech se jedná spíše o nácvik rekonstrukce obrazové plochy a jednoduché interpretace obrazů za cílem vyostření rozdílu mezi historickým a dnešním dobovým kontextem.





Popis aktivity	Způsob zadání	Výstupy	Kompetence	Reflexe
<p>Obraz: <u>Alej v Plasích</u>            Žáci si důkladně prohlédnou obraz a seznámí se s ním. Žáci se postaví do tvaru aleje (perspektiva), vžijí se do postavy procházející alejí (postava je na konci obrazu). Poté se podělí o zážitky z procházky. Proč malíř namaloval právě tento obraz?</p>	<p>Povídání o atmosféře: Jaké je na obraze zachyceno roční období? Jaká část dne? Pokuste si představit procházku touto alejí, nasajte atmosféru se zavřenýma očima. Popište pocity – Co cítíš? Co slyšíš?</p>	<p>Seznámení s konkrétním dílem – zprostředkování možného autorova motivu k namalování obrazu prostřednictvím vlastního zážitku.</p>	<p>Vnímání události různými smysly, schopnost interpretace díla, porovnání se svojí dosavadní zkušeností.</p>	<p>Kterou část města Plasy zachytil V. Stretti na tomto obraze?</p>
<p><u>Soubor obrazů Plasy a okolí (stavby a lidé)</u>            A) Žáci se rozdělí do skupin, dostanou jeden rozstříhaný obrázek (fotografie jednoho konkrétního obrazu), který složí a najdou v galerii            B) Jednotlivé části rozstříhaného obrázku najdou ve vymezeném prostoru v galerii, přinesou a obrázek složí.</p>		<p>Seznámení s několika dalšími vybranými díly stejného autora.</p>	<p>Interpretace uměleckých vizuálně obrazných vyjádření minulosti. Uplatnění znalosti historických souvislostí i osobních zkušeností a prožitků.</p>	
<p>A) Ve skupinách dostanou žáci za úkol na kartičku vypsát všechny motivy, které na daných dílech vidí.            B) Na kartičce je seznam věcí a žáci vyberou jen ty, které vidí na obrazech zobrazené</p>	<p>Vyjmenuj co nejvíce věcí, které malíř na těchto obrazech namaloval.</p>			<p>Jaké další motivy z Plas a okolí zachytil malíř na svých obrazech?</p>
<p>Diskuze: porovnání doby, kterou malíř zachytil se současností (stavby, způsob života lidí, zemědělské práce...). Jak se žilo tenkrát a nyní?</p>		<p>Přiblížení několika děl konkrétního autora žákům. Co zachytil, historické období...</p>		

## Program: Smutní muzikanti

Autorky: L. Vránová – ZŠ Kralovice, A. Franková – MaG Mariánská Týnice

Cílová skupina: 7 až 12 let

Anotace: Autorky v navrhovaných úlohách tematizují expresivní působivost obrazu a prožitek žáka na základě empatie pociťované k hlavním hrdinům díla. Jednotlivé učební úlohy postupně gradují důrazy od jednoduchého rozvoje smyslové citlivosti (přirazení reálie a jejího zobrazení), posilování empatie vůči symbolickému druhému (postavy na obraze), přes expresivní interpretaci a rozvedení děje, po katarzivní „vyřešení“ zřejmě neuspokojivě působícího námětu obrazu.



Popis aktivity	Způsob zadání	Výstupy	Kompetence	Reflexe
<p>Příprava ve škole: seznámení s rodinou Stretti a obsahem výstavy.</p>	<p>Na dnešní vyučování výtvarné výchovy nebudeme potřebovat žádné barvy, štětce ani jiné výtvarné pomůcky. Budeme si povídat o zajímavostech v našem městě a jeho okolí. (využití multimediální učebny a internetu ke společnému dobrání se tématu) Popřípadě připravit tajenku s tajenkou „STRETTI“. Využití brainstormingu na téma – zajímavosti v našem okolí.</p>	<p>Společná návštěva učebny s interaktivní tabulí, kde společně vyhledáme vhodné informace. Volíme vhodné otázky, které rozvíjí kritické myšlení. Tato část pracuje s metodami kritického myšlení a využívá model E-U-R (evokace, uvědomění si významu, reflexe).</p>	<p>Rozeznává současné a minulé a orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti našeho regionu. Dokáže popsat významná místa ve svém okolí i vlastní oblíbené místo.</p>	<p>Ověříme vyluštění tajenky, popř. dítě prezentuje výsledky svého vyhledávání na interaktivní tabuli.</p>
<p>Rozdělení dětí do skupin (cca po 4) a předání obálek s indiciemi (každá skupina 1 indicie). Indicie=buřinka, kapesník, hůl</p>	<p>Hleďte obraz v této místnosti, kde je zobrazená vaše indicie.</p>	<p>Nalézá a do komunikace v sociálních vztazích zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil.</p>	<p>Řeší problémovou úlohu. Slovně se vyjadřuje, spolupracuje ve skupině, kde jsou schopni navzájem ocenit své úsilí.</p>	<p>Společné setkání u daného obrazu.</p>
<p>Po nalezení obrazu <i>Smutní muzikanti</i> se ptáme dětí na jejich okamžitý pocit – jednoslovné vyjádření.</p>	<p>Co asi muzikanti prožívají, jak se asi cítí? Řekni jedno slovo, které tě teď napadlo.</p>	<p>Osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření, pro vyjádření nových a neobvyklých pocitů a prožitků.</p>	<p>Při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy.</p>	<p>Využití fantazie dětí.</p>
<p>Projevem chůze a pohybem těla vyjádřit emoce vyzářující z obrazu.</p>	<p>Jak asi ti pánové šli? Můžeme si je předvést.</p>	<p>Nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání, k vnímání dalšími smysly, uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě.</p>	<p>Porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace.</p>	<p>Využití fantazie dětí.</p>

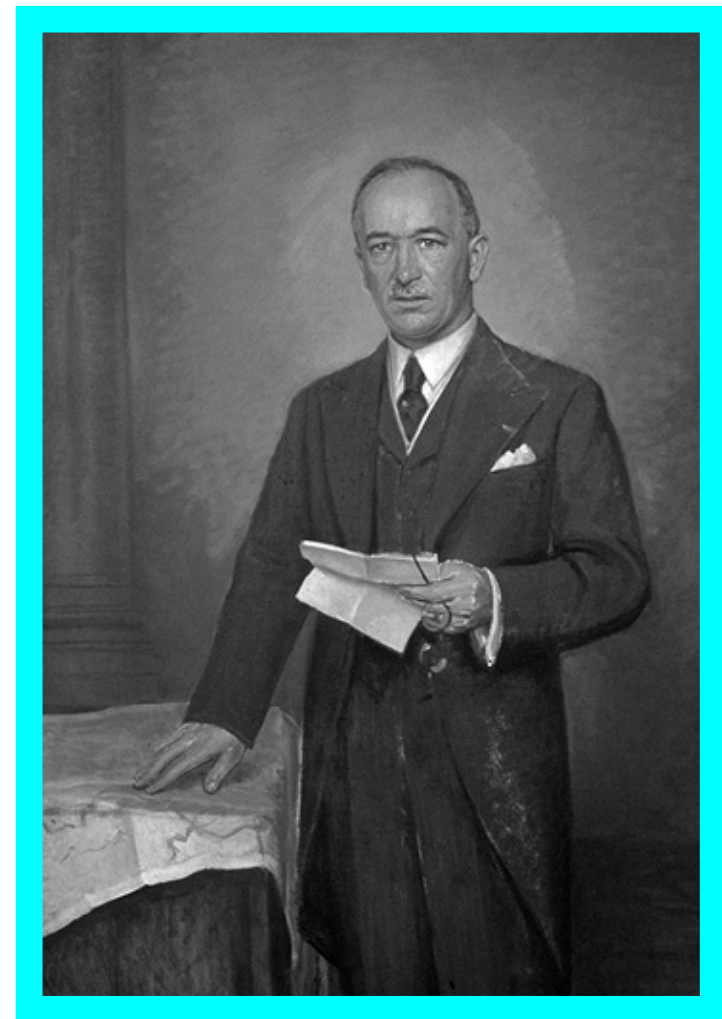
Popis aktivity	Způsob zadání	Výstupy	Kompetence	Reflexe
<p>Jednotlivé skupiny vytvoří a zobrazí (živý obraz) možný příběh související s výjevem na obrazu.</p> <p>Vytvoření sousoší – smutku, radosti (ve skupině). Ve dvojici staticky vyjádřit (napodobit) obraz.</p>	<p>Hra „ Na sochy“.</p> <p>Děti vytvoří obraz – veselý x smutný.</p> <p>Kde jste viděli oživé sochy?</p>	<p>Porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace.</p>	<p>Slovně se vyjadřuje, spolupracuje ve skupině, kde jsou všichni navzájem schopni ocenit své úsilí.</p>	<p>Vhodný výběr hry. Zda děti zaujala.</p>
<p>Skupinám rozdáme papíry a barevné fixy. Pomocí linie a různých barev zobrazují pocity.</p> <p>Smutek – černě; radost – zeleně; zlost – modře; lásky – červeně.</p> <p>Umístění všech prací na jedno místo a společné vyhodnocení.</p> <p>Diskuze nad symbolikou barev.</p>	<p>Jaká barva je smutná? Jakou barvu trička zvolíš, když máš dobrou náladu? Zvol fixu a nakresli čarou (linií) zlost, úzkost, lásku, radost, ...</p>	<p>Užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku, v plošném vyjádření linie a barevné plochy.</p>	<p>Při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření, porovnává je na základě vztahů. (barevné poměry, barevné kontrasty a jiné).</p>	<p>Tato činnost by měla uspokojit i přirozenou potřebu dětí – kreslit.</p>
<p>Děti vytvoří pomyslnou kapelu a společně zahrají smutným muzikantům a pokusí se je rozveselit.</p>	<p>Zaspíváme si písničku „My jsme muzikanti“ Zaspíváme muzikantům, abychom je rozesmáli.</p>	<p>Emoční působení obrazu na člověka.</p>	<p>Osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření.</p>	<p>Zapojení všech dětí do činnosti.</p>

## Program: Portrét

Autorky: Dagmar Wizovská – NPÚ, SHZ Bečov n. Teplou, Barbora Kailová – NPÚ, klášter Plasy, Jana Mašková – studentka

Cílová skupina: 7 až 12 let

Anotace: Navrhovaná aktivita se zabývá tématem portrétu. Po imaginativní identifikaci hledané osoby na základě poskytnutých výstižných a jednoduchých pojmových indicií, je následující učební úloha zaměřena na rekonstrukci vizuální podoby portrétovaného prováděnou prostřednictvím rekonstrukce obrazu z jeho fragmentu. Po nalezení a identifikaci „správného“ obrazu popíše lektor účastníkům aktivity důležité konstruktivní koncepty, které se vztahují k žánru portrétu a technice olejomalby. Aktivita je završena simulací dražby rekonstruovaného a nalezeného obrazu, která slouží jako záminka pro žákovskou interpretaci díla, při licitování o cenu. Konceptně navrhovaná aktivita osciluje mezi důrazem na materiální kvality a formu a mezi důrazem na sdělnost a výklad.





Popis aktivity	Způsob zadání	Výstupy	Kompetence	Reflexe
<p>Chodba před galerií či jiný prostor (třeba i vytápěný). Lektor sdělí účastníkům základní informace o galerii (max. 5 vět) s cílem předat informace o tom proč se jmenuje právě Stretti, jaký vztah měla rodina k Plasům a co je to portrét, protože jimi se budeme zabývat. (Vhodné je představit, alespoň jednoho významného rodinného malíře portrétů. Nejlépe říci dvě nebo tři věty: Viktor Stretti vynikl jako portrétista významných osobností, které zachytil s neobyčejnou ikonografickou (Co je to ikonografie?) – vysvětlení věrností. Pozoruhodné jsou jeho portréty významných osobností první republiky (T. G. Masaryk, A. Rašín, E. Beneš).</p> <p>Lektor rozdělí účastníky na tři skupiny (počet lze podle připravených obrazů rozšířit).</p>	<p>Co uvidíme? Proč jsme sem přišli? Kdo jsou Stretti a proč bychom se o nich mohli bavit? Najdete pana prezidenta Beneše v Galerii Stretti?</p>	<p>Proč jsem před dveřmi galerie.</p>	<p>Jak přečkat zimu a trpělivě poslouchat:-)</p> <p>Vstupní informace o tom co se bude dít.</p>	<p>Kdo jsou Stretti?</p> <p>Co je to ikonografie?</p>

Popis aktivity	Způsob zadání	Výstupy	Kompetence	Reflexe
<p>Každá skupina dostane obálku s připraveným materiálem. Děti si zahrají na detektiva, jsou vedeny k bystrému pozorování.:</p> <p><b>1)</b> Krátký text (4 věty) charakterizující portrétovanou osobu nepřímou. Drobné indicie napovídají, některým možná nebude rozumět zcela (zemité barvy apod.), vytvoří tak témata k diskusi, odhadu na základě následného pozorování. Příklad textu: „Pomáhám lidem, jsem lékař, moji synové jsou výtvarně nadaní. Žiji a pracuji v plaském klášteře, dle dnešní módy se neholím. Mám rád zemité barvy“. (Karel S.) nebo: „Ráda sedávám u Viktora v ateliéru, kam si brávám svoji domácí práci. Koupila jsem si novou látku, žena v mém věku se chce líbit“. Účastníci si text přečtou ve své skupině (pokud je více času lektor může nechat číst každou skupinu nahlas a motivovat k diskusi na téma kdo jak bude vypadat na portrétu).</p> <p><b>2)</b> V obálce je dále několik výsečí z kopie jednoho obrazu (patrně zmenšenina) nalepených na papíru. Dle výše podaných indicií dokreslí účastníci obraz v celé kompozici (tedy i s předměty, které by si na základě podaných informací mohli jako autor díla představit), kresba pastelkami formou črtů – dokumentační kresba nápadu (skupina pracuje dohromady).</p>	<p>Co je portrét? Co portrét, i když není kompletní, vypovídá – důležitost očí, postoje figury, použití barev a umístění světla. Co nám o sobě portrétování vyprávějí? Kdo zobrazil takto člověka v jeho jedinečnosti?</p> <p>Bylo by dobré rovnou předat informaci o tom, co je to autoportrét, dvojportrét, skrytá podobizna, skupinový portrét.</p> <p>Důležité je, aby uměli sami popsat postavu. Odhadovat podle oblečení a dalších detailů, kdo je na obraze namalován. Bylo by dobré, aby ve čtyřech větách bylo napsáno co mají osoby na sobě. Děti neví, že Karel byl lékař, jediné, co jim pomůže, je to, že se neholí. Zemité barvy má rád malíř – autor díla.</p>	<p>Základní informace do hry. Vnímání slov oproti vnímání obrazu a naše schopnost obraz s malou nápovědou (rozstříhaných dílků) zachytit.</p>	<p>Spolupráce ve skupině Rozvíjí představivost. Bylo by dobré, aby měl možnost rozvíjet i své vyjadřovací schopnosti. Např. zadat úkol: napiš „orámované a oživlé myšlenky“ – portrét vypravuje při pohledu do zrcadla“ – vyber si jeden portrét a popiš to, co si myslí daná vyportrétovaná osoba z orámovaného obrazu, když se na sebe koukne do zrcadla. Rozšíří si poznatky o činnostech člověka a společnosti. Rozšíří si vědomosti o způsobu a podmínkách života lidí v minulosti (například o stylu oblékání).</p> <p>Představivost (vlastní tvorba na základě získaných indicií).</p>	<p>Co je portrét? Co je to autoportrét, dvojportrét, skrytá podobizna, skupinový portrét?</p>

Popis aktivity	Způsob zadání	Výstupy	Kompetence	Reflexe
<p>V galerii hledáme portrét podle indicíí a kresby. Skupina se shromáždí u „svého“ obrazu. Na papír s nekompletním dokresleným obrazem si účastníci doplní informace z popisky obrazu v galerii.</p>	<p>Jaký detail rozhodl o poznání obrazu?</p>	<p>Letmá prohlídka galerie a zachycení podstatných prvků obrazu k odlišení od obrazů jiných.</p>	<p>Zběžné prohlížení x prohlížení abychom viděli materiál, tahy tužkou či štětcem, detail motivu.</p>	<p>Jaké obrazy jsou v galerii?</p>
<p>Prvek nad časový limit. Účastníci mají za úkol vytvořit živý obraz na téma portrétované osoby – její život, její charakter, její den v ateliéru u malíře. Cílem není poznat obraz, ale přiblížit co si skupina myslí o portrétovaném, jak na ně dílo působí a k tomu je inspiruje lektor.</p>	<p>Jaká nálada na obraze vládne, jaký příběh by se v ní mohl rozvíjet? Kdo je člověk, kterého vidíme, nebo kdo si myslíme, že je.</p>	<p>Pohybová aktivita na téma fantazie o obrazu a předání této vize ostatním.</p>	<p>Zhmotnění emocí a vlastní obrazotvornosti do reality živého obrazu.</p> <p>Vyzkouší si hereckou roli, naučí se využívat řeč těla, rozvíjí komunikaci s ostatními a vzájemnou domluvu, která se týká výsledné oživé scény</p>	<p>Co je to nálada v obrazu?</p>

Popis aktivity	Způsob zadání	Výstupy	Kompetence	Reflexe
<p>Vstup lektora, který si vybere obraz (jiný než mají účastníci) a krátce jej popíše (max. 7 vět) – plátno/papír, olej/tuž/rudka, světlo, nálada, barevnost, téma. Závěrem vysvětlí co je aukce a její postup (způsob prodeje mimo jiné uměleckých děl – zájemci přihazují, zvyšují nabídku, dražitel uzavírá poslední nabídkou a zároveň se kurátor snaží dílo prodat – popsat, vychválit). <i>(Myslím, že vhodnější je nejprve vysvětlit, co je to aukce a poté, aby lektor pro příklad ikonograficky či ve stylu prodeje při aukci jeden obraz popsal.)</i> Lektor může celý vstup pojmout přímo jako seznámení s dražbou a dát tím jasný příklad jak bude následný vstup účastníků zhruba vypadat. Účastníci si připraví prezentaci svého obrazu, lektor je motivuje, např. aby si vypsali jednoslovné body na co nezapomenout, aby si zapsali 5 slov = výchozí materiál pro prodejní text za účelem prodat při aukci, určit výchozí cenu.</p>	<p>Co všechno můžeme vidět a pojmenovat.</p>	<p>Seznámení s tím co lze z obrazu zachytit, co jsou fakta a co je emoce, jak spolu tvoří obraz.</p> <p>Hodnota obrazu:  – její konstrukce a relativita  – umění jako zboží.</p>	<p>Díváme se, abychom viděli, ne jen přehlédli.</p>	<p>Jak lze popsat obraz?</p>

Popis aktivity	Způsob zadání	Výstupy	Kompetence	Reflexe
<p>Lektor zahájí dražbu a podněcuje jednotlivé skupiny, za něž mluví kurátor (jeden z nich), případně může každý ze skupiny říci některý z připravených bodů či postřehů, k zachycení různých vjemů z obrazu ať reálných (materiál, autor) tak emotivních a individuálních. Po vyčerpání popisu uzavírá dražbu, např.: poslední nabídka byla ta a ta případně nikdo neměl zájem apod.</p>	<p>Jaká je hodnota umění a co je na něm hodnotné? Není nutně zaujímat striktní postavení „to je dobré, to je hezké“. Účastníkům otevíráme možnost vlastního názoru a mnohostrannost pohledů na tak velké téma. Co vidíme, ale také cítíme, když se zastavíme a skutečně se podíváme...</p>	<p>Schopnost vyjadřovat se, zachytit detail a vyjádřit slovně své pocity ale i názor ostatních (ze skupiny).</p>	<p>Učení se dívat a pojmenovávat.</p> <p>Učení představit druhým svůj názor, snažit se, aby jej pochopili a přijali.</p> <p>Hledání hodnoty uměleckého díla, toho, co je možné ocenit.</p>	<p>Co vidíme na obraze a v obraze?</p>
<p>Lektor uzavírá dražbu a ptá se všech účastníků, zda by si obraz koupili, proč apod. Zároveň shrnuje otázky vkusu, ceny peněz a hodnoty umění (jak cenný byl obraz pro otce autora, jak cenný byl pro autora, který jej mohl tvořit i několik hodin či dní, jak cenný je když víme, že neexistuje žádná fotografie portrétovaného apod.). Závěrečné otázky: Co obrazy spojuje? Jsou to portréty, visí právě v Plasích a jejich autorem je V.Stretti (možná i něco dalšího:-). Účastníci si doprohlédnou galerii, aby našli portrét V. Stretti.</p>	<p>Co je hezké a proč, co je komerce, co je vkus/kýč jakou roli hraje naše individualita a jak se tříbí, jak důležité jsou informace a jak změni náš postoj, když je známe/neznáme. Kdo byl V. Stretti – vypadá jako malíř? Je to vůbec dobrý malíř?</p>	<p>Schopnost diskutovat – klást argumenty pro svůj názor a zároveň hodnotit.</p>	<p>Uvažovat o tématu (dražba, hodnota umění), zaujímat postoje k umění</p>	<p>Co se nám líbí a proč, kolik stojí umění, kdo byl V. Stretti?</p>

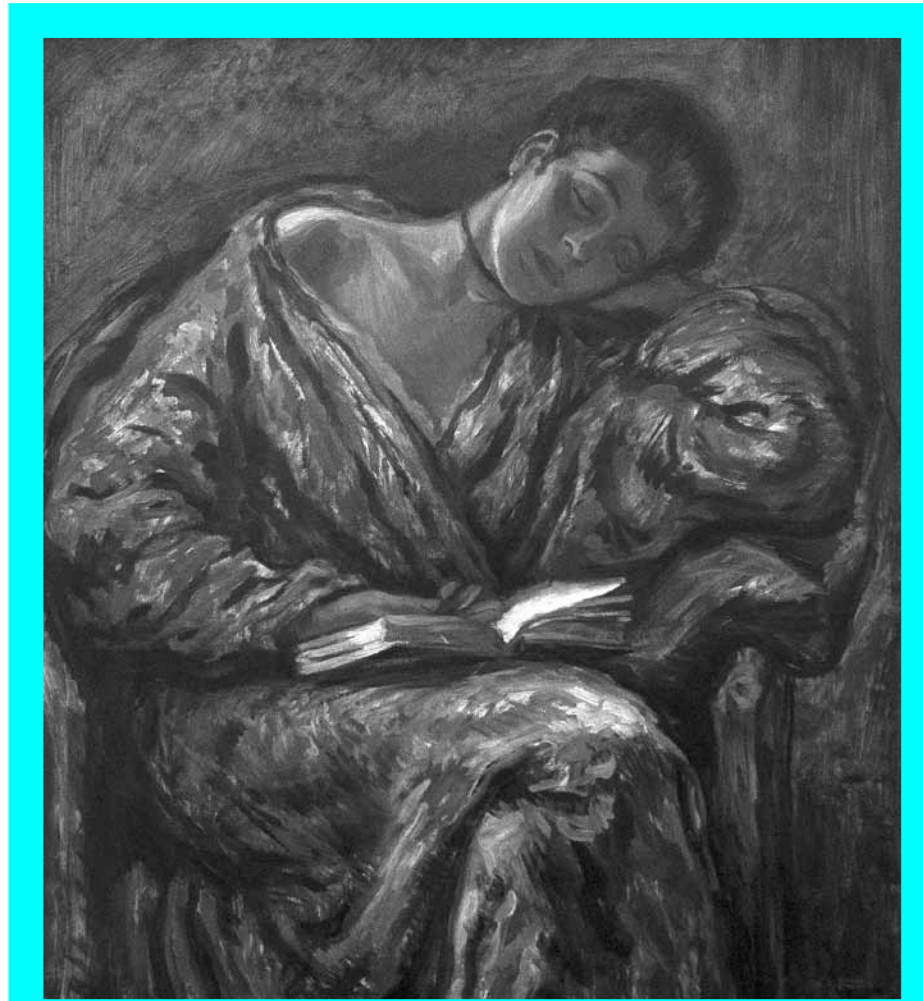


## Program: Co se skrývá za obrazem / Hledání tušeného

Autoři: J. Dienstbier – grafik Plzeň, P. Plucnarová – ZUŠ Plzeň, S. Kročáková – NPÚ, klášter Plasy, S. Brejchová – NPÚ, klášter Plasy

Cílová skupina: 7 až 12 let

Anotace: Aktivita využívá motiv snu a portrét snící dívky jako záminku pro herně založenou prohlídku expozice. První aktivita má evokativní charakter. Obrací pozornost k hlavnímu tématu a aktivizuje introspektivní vzpomínku. Následující učební úloha zdůrazňuje empatii, resp. výměnu komunikačních rolí a výklad. Následuje hlavní zápletka: obrazy v galerii jsou momentky ze snů zobrazené dívky. Účastníci dostávají za úkol interpretovat obsažnost a význam vybraných děl a prostřednictvím jejich zařazení do narativu expresivně interpretovat jejich příběhy. Celá hra končí symbolickým probuzením ze snu.



Popis aktivity	Způsob zadání	Výstupy	Kompetence
<p><b>Obraz: Spící dívka</b> Seznámení uvnitř galerie. Barevné hodnocení.</p>	<p>Dneska si budeme povídat o obrazech a také o snech, ale nejdříve se musíme seznámit. Řekni mi jméno, a co se ti dneska v noci zdálo ve třech slovech Každý si najde v košíku klubíčko, které mu barevností, nebo materiálem připomíná jeho sen. <i>Může to být i pocit ze snu.</i></p>	<p>Úvod do programu, nastínění toho, co přijde. <i>Začátek klubíčkové linky programu.</i></p>	<p>Schopnost vyjádřit svůj pocit ze snu barvou.</p>
<p>Najít ústřední obraz programu. Řízená diskuze nad náladou obrazu. Barevné zhodnocení.</p>	<p>Rozhlédněte se po galerii a sejdeme se u spícího/ snícího obrazu. <i>Tady bych možná řekla, že víme, že je v galerii obrazů hodně, ale že se pro začátek zaměříme jen na tento, ale v další práci si budeme všímat i ostatních obrazů.</i> Odkud přichází světlo? Jaká je denní doba? Co se třeba děje okolo ní? Je odpoledne? Je po obědě? Odkud ta žena přišla? Čeká na někoho? Kde to sedí? Usíná, anebo se probouzí? Jak se jmenuje? Pojmenujte si jí. Každý si vybere z košíčku barevné klubko vlny podle nálady a podle toho jak na něj obraz působí. Rozdělení do skupin po cca 4–5 dětech. <i>Tady jsme si říkali, že rozdělení do skupin může proběhnout na základě barev – různorodost barev by mohlo zajistit spolupráci rozdílných povah – extrovert, introvert. Záleží na zadání – barvy, které spolu ladí k sobě, barvy které jsou v kontrastu k sobě. Zkoušely jsme to s Helenou na ZŠ se sedmáky a byl to mazec. V podstatě jsme to musely řídit.</i></p>	<p>Děti popisují to, co vidí a domýšlí dle vlastní fantazie okolí obrazu. <i>Pokračují v klubíčkové lince.</i></p>	<p><i>Rozvíjí obrazotvornost, představivost, detektivní myšlení – z jednoho faktu dedukují možné varianty skutečnosti.</i></p> <p><i>Pokud bude rozdělení do skupin na nich – schopnost spolupráce. Rozlišení kontrastů barev, souhry barev (záleží na zadání).</i></p>

Popis aktivity	Způsob zadání	Výstupy	Kompetence
<p>Práce ve skupině, výběr obrazu pro vlastní dramatické ztvárnění.</p> <p>Krátká dramatizace příběhu na obraze, resp. toho co by se mohlo odehrávat vzápětí po scéně na obraze.</p> <p>Rozehrání obrazu, ostatní skupiny hádají, o co jde.</p> <p>Barevné vyhodnocení.</p>	<p>Celá galerie je světem jejích snů, vyberte si ve skupině jeden obraz, který dle vašeho názoru představuje příběh/obraz, který se jí zdá. Víme co je na obraze, tušíme co se děje okolo v místnosti, známe barevný tón obrazu, tedy to co vidíme, známe spoustu okolností, které nás mohou navést k tomu co se jí zdá tady v galerii. Každá skupina si najde jeden obraz a postaví se před něj. Zkuste se na obraz podívat podobně, jako jsme se dívali na spící Marušku, řekněte si ve skupině co vidíte, jaká je nálada obrazu a zkuste v krátké scéně zahrát příběh, který bude následovat. To co vidíte je start/začátek příběhu spící ženy. Už o ní něco víme (rekapitulace stručně) a můžeme tušit, co by se jí mohlo zdát.</p> <p>Dala bych tomu nějakou konkrétnější strukturu – předem se domluvit, že skupina si připraví začátek scény, zatímco mají ostatní zavřené oči (efekt rozevření opony – divadlo), jsou nehybní, na signál lektora teprve rozžívají scénu. Na signál lektora scénku ukončí. Pokud opět zůstanou nehybní, je pro ostatní skupiny lepší, že mají čas si scénu prohlédnout.</p> <p>Ostatní děti přihlížejí a po skončení scény hádají, oč tam jde, kdy se to odehrává. Proč se jí to zdálo?</p> <p>Děti si zase vyberou barevné klubičko podle nálady rozehraného příběhu, jejího snu. Jiná barva.</p> <p>Tady si říkám, kdo vybírá podle jaké scény – skupina, která hraje scénku, si vybírá klubičko ke své scéně? Ostatní skupiny si vybírají klubičko, podle viděné scény? V prvním případě se může stát, že budou mít stejné barvy. Vadí to? Už nevím, jak jsme to mysleli.</p>	<p>Zhodnocení nálady obrazu podle barevnosti. Dramatizace vymyšleného příběhu.</p> <p>Samostatné zhodnocení viděné scény.</p> <p>Třetí část klubičkové linky.</p>	<p>Schopnost vyjádřit své preference ve skupině, kooperace na společném výběru obrazu.</p> <p>Rozvíjí spolupráci ve skupině, představivost, schopnost navázat na zjevný fakt a rozvinout příběh. Rozdělení rolí a úkolů.</p> <p>Schopnost vyjádřit svůj názor.</p>

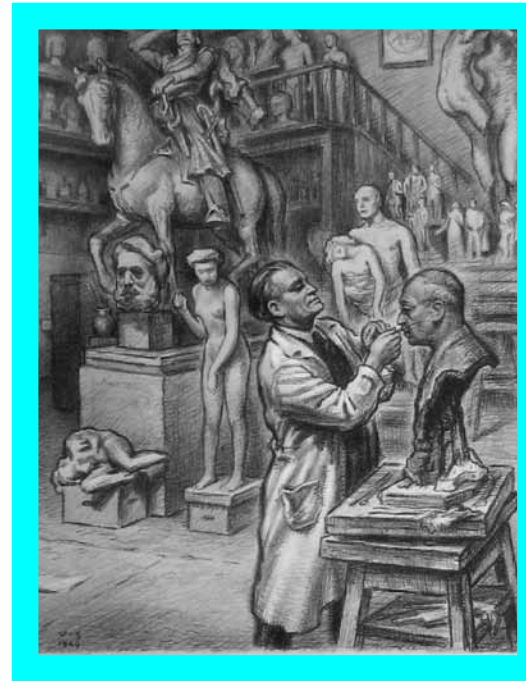
Popis aktivity	Způsob zadání	Výstupy	Kompetence
<p>Probuzení. Společný obraz.</p>	<p>Jak by se podle vás mohla probudit? Teď o ní víme ještě mnohem víc. Přijde manžel? Upadne jí kniha? Bude jí zima? Sjede jí plášť z ramen. Podívejme se na naše klubíčka, jak se liší ta z jednotlivých fází našeho putování za obraz a jak se může lišit náš dojem z toho, co vidíme, co je nakreslené a z toho co je za obrazem a nevystupuje zjevně na povrch, ale snadno se k tomu dopracujeme vlastní imaginací. Pro mě je důležité zmínit, že to je tím, že každý z nás je osobnost s jinými zkušenostmi a že to je moc dobře a měli bychom se snažit přijímat ostatní takové, jací jsou a hlavně nebát se vyjádřit naší vlastní osobnost. Nemyslím to tak, že to bude monolog, spíš pomocí debaty. Z posbíraných klubíček složíme jeden obraz, postupně každý přiloží klubíčko, kam uzná za vhodné. Můžeme hádat, co jsme to společně složili z jednoho snu. Mohlo by to mít konkrétnější podobu, zadání. Co skládáme? Obraz čeho? Nějaké hodnocení programu? Každý by mohl z těch tří klubíček vybrat jedno, které odpovídá jeho pocitu z programu. Přijde mi těžké složit jen tak něco, bez nějakého záměru a pak hádat, co vzniklo...</p>	<p>Vymýšlejí možné varianty pokračování scény z obrazu – jak by se žena mohla probudit.</p>	<p>Rozvíjí představivost, případně dedukci – jejich nápad se může opírat o skutečnosti na obraze. Schopnost vyjádřit nahlas svůj názor.</p>

## Program: Návrat k okouzlení

Autoři: H. Dienstbierová – Johan o. s., J. Lukavský – KVK ZČU, B. Šťastná – lektorka zážitkových programů Plzeň

Cílová skupina: střední školy

Anotace: Aktivita je zahájena evokací, která otevírá obecné téma programu – kontrast a zároveň již obsahuje všechny tři důležité perspektivy, z nichž je tento fenomén nahlížen. Pravidla barevného kontrastu je možno „objektivně“ posuzovat z perspektivy třetí osoby. Goethův kruh a teorie barev vycházejí z fyzikálních zákonů optiky. Emoce, respektive krása a ošklivost, prožitkově apelují na účastníky. Vyžadují zaujetí postoje a tedy zainteresovanost z perspektivy první osoby. Rozbory figurativních děl s poměrně odlišnými hlavními hrdiny zatahují diváka do vztahové, empatické roviny. Jaký je tvůj vztah k druhému? Z jaké perspektivy jej/ji vnímáš? Otevírá otázky o úplnosti a neúplnosti života, vztahu mezi krásou a úspěchem, a otázky genderu. Co se nám líbí a proč, závisí na dobovém a místním kánonu a individuálním vkusu. Pochopení rozdílu mezi přístupem racionálním a emocionálním se opírá také o rozlišení schémat klasicismus x romantismus. Proměna jednotlivých perspektiv je zajištěna zamýšlením se nad dílem z pozice zobrazované figury, autora a diváka.





Popis aktivity	Způsob zadání	Výstupy	Reflexe
<p>Seznamovací aktivita a evokace. Sezení v kruhu a barevná tematizace nálady. Rozhovor o kontrastu, jak vyjádřit ten největší kontrast v barvě a v emoci?</p>	<p>Řekněte vaše jméno a název barvy, podle toho, jak se dnes cítíte. Které vámi zmiňované barvy označíte jako nejkontrastnější? A které emoce? Shodují se dvojice barva – emoce u všech z vás? Proč ano a proč ne? Lze určit největší kontrast mezi dvěma z vás? A k čemu je nám vlastně kontrast dobrý?</p>	<p>Možnost ukázat barevný kruh a povědět si něco málo o teorii barev. O kontrastu však můžeme mluvit i v rovině významové, obsahové. Hledá se napětí mezi smyslově evidentním kontrastem a mezi metaforicky neurčitou expresí.</p>	<p>Zmiňte nějaké protiklady: hodný-zlý, chytrý-hloupý, krásný-ošklivý...</p>
<p>Úvodní aktivita zaměřující pozornost na kontrast mezi krásou a ošklivostí uměleckého díla. Vychází se z předporozumění účastníků, které je nakonec konfrontováno s lektorem připravenými informacemi. Po výběru krásných a ošklivých obrazů následuje jejich představení a diskuse nad krásou a ošklivostí.</p> <p>označení věci coby krásné nemá povahu obecného soudu, ale je vždy výsledkem hodnocení v rámci určité třídy věcí:</p> <p>„Říkáme-li, že Robert Redford je krásný, míníme tím, že je to krásný muž: je krásný jako muž – přesněji, jako anglosaský muž určitého věku. Říkáme-li, že Tádž Mahal je krásný, užíváme stejného pojmu, ale vztahujeme jej k jiné třídě objektů. Abychom se příliš nezapletli, pokusíme se ukázat si, jak se proměňoval pojem krásy v historii, týkající se třídy „žen“.</p>	<p>Jděte se podívat po galerii a najděte obraz, který vám připadá nejvíce krásný, a který nejvíce ošklivý. Zamyslete se nad tím, proč jej tak hodnotíte?</p>	<p>Na jednu stranu se velká část lidí shoduje na tom, že je nějaká věc „krásná“, na druhou stranu je vždy toto zařazení věci záležitostí do značné míry individuální.</p>	<p>O čem řeknete, že je to krásné? Co je pro Vás ošklivé. Jak je možné, že co se líbilo lidem dříve, se nám dnes nelíbí? Shodnete se vy ve skupině na tom, jaký z těch obrázků je nejkrásnější?</p>

Popis aktivity	Způsob zadání	Výstupy	Reflexe
<p>Představení obrazů, které jsme si vybrali pro animaci. <i>Ateliér a Zohavená žena</i>. Obraz <i>Ateliér</i> představuje portrét dvou úspěšných mužů: sochaře a malíře. Autor podrobně popisuje interiér kultivovanou klasicizující formou zobrazení. Součástí jsou torza žen. Hommage bez vizuální metafory. Sdělení (litografie) nahraditelné fotografií. V díle <i>Zohavená žena</i> (kresba) je oproti tomu využito rozvolnění linií a útržkovitému náznaku prostoru. Přítomnost mnoha symbolů (mužské ruce vztažené k pahýlům ženy, psík a hlava dívky (dcery) podtrhují silné expresivní rysy díla a dodávají mu pateticko-romantický charakter.</p>	<p>Zkuste ve skupince napsat, co je na obrazech (hlavní téma a popis obsahu) a zda v nich najdete něco společného nebo co je naopak odlišuje.</p>	<p>Obsah, způsob zobrazení, technika... Kontrasty: idealismus x realismus; emoce x rozum, řád, konvence; symbolické vyjádření x realistické vyjádření. Jaké slohové období Vám to připomíná – důraz na rozum, vědecký přístup x důraz na emoce, prožívání, přírodu...</p>	<p>Co kdo z Vás objevil?</p>
<p>Vyberte si obraz, který je vám bližší a zkuste autorův záměr vyjádřit živým obrazem. Ostatní se pozorně dívají!</p>		<p>Sebe prezentace x zaujetí lidským utrpením.</p>	<p>Zamyslete se nad tím, proč oba obrazy vznikly? Jaký byl asi záměr autora?</p>
<p>Reflexe, ověření: Umělecké dílo je nám „podněcovatelkou“, jejíž magické klíče nám otvírají v našem vlastním nitru bránu k příbytkům, kam bychom neuměli sami vniknout.“ (Marcel Proust)</p>			<p>Jak rozeznáte dobré umělecké dílo od špatného? Co nám může nabídnout umění, v čem je jeho síla? Je vůbec možné pochopit a popsat, co se v nás odehrává, jsme-li zasaženi dílem? Co nás zajímá? Dokonalá iluze nápodoby skutečnosti, kompozice, autentičnost autorovy výpovědi, koncept, příběh, setkání s krásnem, autenticita díla?</p>



## 6. Posudek ke sborníku Památka není jen Karlštejn – Galerie Stretti jako prostředek tvůrčí práce v klášteře Plasy

doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D.; doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. (poznámky světle modře)

Navrhované projekty mají společné charakteristické rysy, je na nich čitelný jednotný rukopis, což je přirozené, vznikaly při společném pracovním setkání. Jsou pojaty zážitkově, to znamená s důrazem na vzdělávací využití bezprostřední zkušenosti žáka s výtvarným dílem. Využívají smyslových vazeb a spojů. Odkazují do lokality, ve které díla vznikla, a která je zároveň místem galerie a tím také místem konání projektu. Posilují tak pocit autenticity a „přítomnosti“ díla, ale i specifičnosti lokality a pocitu možného přesahu v ní.

Protože je dlouhodobě oborově sledován problém artikulace a tvorby výtvarného oborového účinného jazyka, který by obsahoval komunikačně vyjasněné a srozumitelné pojmy odkazující do dalších

humanitních disciplín, konzultuji často různé komentáře. Stalo se tak i v tomto případě. Následující text obsahuje můj původní text a poznámky Jana Slavíka u těch podstatných termínů, které by se mohly stát obecně užívané a pomohly by dorozumění jednak uvnitř oboru, jednak napříč dalšími disciplínami. Zdá se mi z edukativních důvodů škoda zapracovat je neprůhledně do textu. Pro potřeby této recenze, která doufám poslouží autorům jako reflexe projektu, se mi zdá vhodné tento dialog – přelití oborových problémů do přesnějšího jazyka – zachovat (poznámky Jana Slavíka jsou v odlišený v textu).

Svůj posudek tedy využiji v první části ke stručnému popisu dalších možných přístupů, abych některé jevy obsažené ve všech projektech rychleji uchopila.

Proto bych ráda před vlastními konkrétními připomínkami k navrhovaným projektům představila jistou sumu úvah o režijním projektování výtvarných úloh a tvorbě, ale také o specifickém prostoru galerie a hodnotách originálu.

## 6.1 Analytický přístup k režijnímu projektování výtvarných úloh

### 6.1.1

**Aktualizace tématu vzhledem k preferencím, hodnotovému systému a rozhledu vnímatele za účelem jeho obohacení, proměny a transformace. Kritická diskuse jako pracovní nástroj.**

Zážitkový přístup vychází z požadavku, aby žák sám aktivně zacházel se vzdělávacím obsahem a mohl si jej uvědomovat prostřednictvím reflexe vlastní zkušenosti. Proto je pro zážitkový přístup zásadně důležité, aby témata úloh, které mají žáci řešit, byla aktualizována vzhledem k preferencím, hodnotovému systému a rozhledu vnímatele.

**To je princip autentifikace vzdělávacího obsahu.**

Samotné přiblížení se žákovi by však nemělo žádný vzdělávací smysl, kdyby nebylo doprovázeno přínosem pro žákovské poznávání. Vzdělávací smysl úlohy pak spočívá v tom, že úloha vede žáka k obohacení jeho dispozic či kompetencí: žák se naučí něco nového, co předtím neovládal. Tento přínos však učitel nemůže zajistit, jestliže by nebyl schopen úlohy pro žáky s hlubokým porozuměním připravit. Proto při posuzování kvality vzdělávacích úloh a jejich

pedagogického vedení klademe zásadní důraz na analytický přístup k jejich režijnímu projektování.

**To je princip přidané hodnoty.**

Má-li být respektován zážitkový přístup, pak toto vzdělávací obohacování vyrůstá z reflektivního dialogu: to je kritický dialog, který se týká příslušného vzdělávacího obsahu a podněcuje žáky k hlubokému přemýšlení o něm a k dalšímu studiu.

**To je princip konstrukce poznání v dialogu.**

Jestliže jsou splněny předcházející podmínky, pak vlastní zážitek z činnosti s příslušným obsahem žáka podněcuje k dalšímu poznávání a vyzývá ho k prohlubujícímu studiu – zážitek vyvolává poznávací motivaci.

**To je princip vzdělávacích motivů.**

Pokusme si představit, jaké výsledky a způsoby vedení diskuse by přinesl přístup, který by měl tyto zásady: námětem interpretace a tvorby se stávají situace blízké životu žáka, což platí i tehdy, je-li analyzované dílo z jiné epochy. Tuto volbu „zdnešnění“ může při dobře rozehrané situaci (didaktické aranžování situace) navrhnout i sám žák, či student (dále jen student).

Řídí se zásadou: vybírej to téma, které tě zaujalo, které tě nezajímá, nevol, není to (zatím?) tvé téma. Vyučující stanoví širší tematický okruh, významové pole a v něm teprve student/tvůrce zaměřuje svůj aktuální zájem. Výhodou je zmapování vnitřního nastavení a dispozic studenta (vědět způsoby myslí druhého, znát jeho předporozumění). Nevýhodou je, že tvůrce programu musí mít v záloze víc variant řešení.

Tedy součástí interpretace díla a následné tvorby v galerii je zjištění/zjišťování, co student opravdu vizuálně potřebuje pochopit, čemu nerozumí, které formy ho jsou schopné zaujmout a proč. Právě rozdíl mezi tím, co zaujme žáka a co by ho zaujmout mohlo (ne co zaujalo dospělého galeristu) je důležitá vědomost konceptora před projektem, jinak nemůže své znalosti zacílit na potřeby vnímatele.

Někdy se stane, že analyzované dílo nezbuzuje příliš zájem (nekonfliktní, konvenční způsob zobrazování, příliš odlehlé téma, naopak neznámou ikonografií prosycené téma, tedy nesrozumitelné), proto je vhodné při interpretaci díla v galerii používat i další díla (forma projekce, reprodukce), která sledovaný jev více vypíchnou, nebo dovedou



do víc vznětlivého kontextu. Chceme totiž vzbudit úžas. Často se tak k analyzovanému dílu vracíme po plodných intermezzech na jiných vizuálech, kde jsme zjišťovali míru duchovních „světlostí a temnot“ vnímatele.

„Nevzbuzuje zájem“ v artefiletické terminologii: pro žáka příliš vzdálená výrazová struktura (nepřístupná pro apriorní interpretaci).

Proto nemůžeme ve všech fázích dílo posuzovat jako nedělitelný celek, ale můžeme si z něj vybrat různé aspekty (míra a druh exprese, deformace, světelný režim, fotografické oko, konstrukce prostoru, rasantnost rukopisu, akademičnost, neavantgardnost – vůči své době...), na které chceme upřít srovnáním s jinými díly pozornost vnímatele, který by si těchto podstatných jevů vůbec nevšiml. Jejich odhalení a analyzování kontrolujeme zpětnými kroky, abychom s těmito zisky výuky mohli dále pracovat. Žáci by měli vědět, čeho postupně dosahují, aby porozuměli, proč se daná fáze uskutečnila a co bylo jejím výsledkem. Proč byla.

Zážitkový přístup má být zásadně budovaný na žákově osobní zkušenosti, kterou má (skrze reflexi) POROZUMĚT. Věta „nemůžeme ve všech fázích dílo posuzovat jako nedělitelný celek, ale můžeme si z něj vybrat různé aspekty vzbudila tento komentář: „Toto je klíčové

místo: úloha nemůže být kvalitní, pokud jí nepředchází analýza tématu (obsahu, který se žák má učit). A to i tehdy (anebo zejména tehdy), jestliže začátek úlohy má být z pohledu žáka hodně spontánní. Teoreticky to jde vysvětlit pomocí dimenzí zážitku (konceptu): to je první krok analýzy. Pojmy, které jsou uváděny v závorce (míra a druh exprese...), jsou podřazené čtyřem dimenzím zážitkového přístupu: tematické, konstruktivní, empatické a prožitkové. Většina z nich patří hlavně do konstruktivní dimenze, ale ty dimenze nikdy nejsou v praxi „čisté“. „Čistá“ tematická dimenze by byla výhradně DENOTACÍ (co dílo denotuje), „čistá“ konstruktivní dimenze by byla výhradně EXEMPLIFIKACÍ (co je dílem exemplifikováno), „čistá“ empatická dimenze by byla výhradně EXPRESÍ (co je dílem vyjadřováno coby metafora lidských témat) „čistá“ prožitková dimenze by byla výhradně IMPRESÍ (co je dílem vzbuzováno v emocích a v těle).

Tato metoda je dále účinná v tom, že nemůžeme předpokládat, že vnímatel má v depozitu mysli nastřádané další vizuály, naopak se jedná o příležitost mu je v smysluplných logických celcích poskytnout a diskusí upevnit. Kontrolní otázka pro konceptora pak zní: co se v daném čase žák díky mému přístupu vše dověděl, kolikrát jsem ho uvedl v údiv, kolikrát musel myslet a uvažovat, kolikrát diskutoval, jak změnil

původní názory, jak jsem rozšířil a prohloubil jeho zkušenost s vizuálním oborem? V artefiletice má toto název převzatý z pedagogiky: přidaná hodnota pedagogického díla.

Vycházíme z předpokladu, že neexistuje vizuální forma, na které by se nedalo kvalitně edukativně působit. Jde tedy vlastně o to nalézt nový způsob užití například i objektů hrajících roli ve všedním kontextu každodennosti, nebo postupů (dočasně) vyloučených ze sféry umění (kýč, reklama, film, neprobádatelná zásobárna na youtube, google, PC hry, interiéry mobilů, tedy vlastní fotografie žáků). Pak například portrét lze dokončit analýzou sebestylizace studenta na vlastním facebooku. Proto se nebráníme rozboru žádných vizualit. I pokleslé nebo „zlé“, například neetické mají být rozeznány a analyzovány, aby se vědělo, proč jsou pokleslé nebo „zlé“. Výchovný aspekt a postoj studenta se v nich totiž přesněji nejprve rozvrhuje, posléze zpřesňuje, při velké dávce přesvědčivosti a konstruktivně vedené kritické diskusi i transformuje. Můžeme tak řešit příval „snobismu“, zvyku a módnosti; schopnost a možnost „vydržet“ se svou sociální skupinou apod. Dotýkáme se tak aktivně světa studenta, prohlubujeme jeho chápání a vzbuzujeme zájem, jsou-li kladené otázky (témata) a získané odpovědi v tendenci k přesnosti a aktuálnosti.

### 6.1.2 Prostředí galerie či muzea

Galerijní projekty probíhají ve specifickém prostředí, proto jsou nasnadě následující témata: autentičnost originálu – jak jsme ji vytěžili; kontext dalších děl – tedy kurátorský koncept místa; site specific – autenticitu a nezaměnitelný charakter místa.

Prostředí galerie mívá zostřené bezpečnostní, světelné a hygienické podmínky. Když už tvorbu chceme vytvářet v takovém prostředí, musíme si odpovědět, jestli jsme využili originál tak, že způsob námi připravené analýzy a tvorby nešlo nahradit projekcí (v pohodlné třídě nebo animační dílně). Co vlastně nabízí originál (mimo autenticity místa)? Využíváme toho při analýze? Potřebujeme originál i při následné tvorbě? Je jedno, jak a kde je dílo umístěno?

### 6.1.3 Způsob interpretace díla

Analyzujeme celé dílo, nebo jen témata obrazu (denotace)? Kolik péče jsme věnovali tomu rozpoznat, *co* na obraze je, a kolik tomu, *jak* to tam je? Jak jsme vysvětlili v reflexi interpretační šíři, tedy různé názory na to, co dílo „znamená“, jak je „dělán jeho význam“. Interpretační šíře by měla být co nejbohatší, ale nemůže být jakákoliv. Umíme rozpoznat chybnou interpretaci? Na základě čeho, co na vizuálu opravu je vidět, můžeme pociťovat to, či ono (exprese)? Je důležité zmínit, jakou roli mělo dílo ve své době a jakou dnes? (Zobrazovací dobový kánon, dobové oko, míra inovativnosti ve své době, v dnešní době?)

Opět klíčové místo a opět se tu jedná o dimenze zážitku. Protože: **dílo má OBSAH. K obsahu díla se nelze dopracovat jinak než prostřednictvím určité SITUACE (v ní jsme všichni společně) a skrze osobní ZÁŽITEK (ten je pouze můj, privátní, ale má OBSAH, který mohu SDÍLET s ostatními lidmi). A chci-li obsahu svého zážitku ROZUMĚT tak, abych se o něm DOROZUMĚL s ostatními lidmi i sám se sebou (!), musím svůj zážitek ANALYZOVAT V REFLEXI. A na počátku této analýzy stojí výše uvedené rozlišení čtyř dimenzí: tematické (denotace), konstruktivní (exemplifikace), empatické (exprese), prožitkové (imprese).**

### 6.1.4 Zážitek a zážitkovost

Je někdy velmi těžké v kolektivu, v dané navozené situaci (galerijní animace) prožívat intenzivně individuální zážitky a je někdy těžké je „neuskutečňovat“ mechanicky a povrchně (vždy totiž něco pociťujeme). Ne každý typ člověka své opravdové pocity sděluje. Ne každý typ člověka umí při zažívání složitosti vnitřního světa tento jev obrátit v metaforu barvy, nebo dokonce předmětu. Může docházet k zjednodušeným řešením: pocit – barevné klubíčko, (ne, které jsem si vybral, ale že tam příhodnější nebylo, nebo které na mě zbylo); výběr barvy, (kterou mám ale rád vždy, neodkazuje tedy k aktuální chvíli). Co když mám rád všechny barvy a totalita výběru jedné prostě nekopíruje jemnost mého pocitu a stavu myslí? Jak by složitost viděného mohla vyjádřit jedna barva a to ještě připravená, většinou základní? Co když u obrazu vůbec nic, co bych uměl nějak použít, vyjádřit, ukázat, říct, necítím? Co když se „pocit“ dostaví až po porozumění a souladu s myšlenkami vizuálu?

**Zážitek je vždy privátní. To, co je společné, je SITUACE (tu máme k dispozici všichni, kdo jsme její součástí) a VÝRAZOVÉ PROSTŘEDKY. Ty jsou „fyzickou“ součástí situace, a proto jsou pro všechny stejně zjevné – ale pozor:**

každý je může JINAK INTERPRETOVAT. Proto jediný víceméně stabilní prvek zajišťující „společenství myslí“ jsou KONVENČNÍ ZNAKY, tj. výrazové jednotky se vžitým (tradovaným) významem (a z nich jsou nejkonvenčnější tzv. NOTACE: fonemická, matematická/algebraická, geometrická a hudební). Všechny odchylky od této konvence je nutné SPOLEČNĚ VYJEDNÁVAT – DOROZUMĚT se o nich. Proto „začínáme u výrazů, ale ke znakům se musíme propracovat“. A to je také výjimečný úkol umění: umění využívá konvenční znakové systémy k tomu, aby je neustále „destabilizovalo“ na výrazy, které je nutné znovu a znovu „dešifrovat“.

„Zážitek je nutná součást každé tvorby anebo recepce. Bez zážitku není obsah a bez obsahu není nic. Může však docházet k nedorozumění: ztotožňování zážitku s prožitkem. Prožitek je aktualita (prožívám jen tady a teď) doprovázená emocí. Zatímco zážitek je obsah vyzdvižený ze situace a nesený pamětí dál. Husserl, Merleau-Ponty anebo Heidegger psali o zážitku, nikoliv (jen) o prožitku. Protože zážitek je nutným předpokladem jakéhokoliv poznání – je to „jedincovo okno do situací“, ale je to privátní záležitost jedince, nás jako učitele musí zajímat, jak se skrze aranžování SITUACÍ, tedy skrze ÚLOHY, dopracujeme k ovlivnění PROŽITKŮ

tak, abychom při tvorbě a její reflexi mohli analyzovat ZÁŽITKOVÝ OBSAH, a tím otevřeli žákům oči pro nějaké poznání a pro znalost (a nebo dovednost, což je procedurální znalost). Právě proto, abychom neskončili u „nálepkování“, ale mohli se nějak racionálně dorozumět o kvalitě úloh, jsem navrhl rozlišení čtyř dimenzí zážitku (tematická, konstruktivní, empatická, prožitková) – a nebo konceptu, protože pokaždé jde o OBSAH, nikoliv (jen) o prožitek.

Průhledem přes tyto další možné přístupy, či předpoklady výtvarné analýzy, interpretace a tvorby můžeme nyní pohledět na následující projekty.

## 6.2 Připomínky k projektům

Tabulky. Nejprve si položíme otázky týkající se formy sborníku: Co vše pomáhají řešit tabulky? Zajistě zpřehlednily a strukturovaly informace. Vyžadují úvahy nad tabulkovými jevy i v případě, že by takové úvahy tvůrce projektu neučinil. Učí myslet synteticky v příčinách a jejich důsledcích. To jsou jejich klady. Ale řeším otázku, jestli projekty neobsahují i úvahy a detaily, které se do tabulky autorům „nevešly“ a naopak. Jestli totiž byly tabulky při vyplňování dostatečně elastické. Umět kvalitně použít tabulkou navrhované kategorie nepovažuji za samozřejmé, a proto mě nepřekvapuje, že některé tabulky jsou prázdné.

Činnost jako forma poznání, tedy možnost zvýšit účinnost předávaných informací, je uskutečňována spíše v dramatických a herních přístupech.

Interpretace děl se s jednou výjimkou soustřeďují na to, co je na obraze namalováno, tedy na jeho „literárnější“, či narativnější stránku.

Bohužel zde nejsou fixovány a analyzovány žádné výtvarné výstupy, nejsou ani v projektu, ve fázi „pro děti“ reflektované. Jsou spíše

používané jako motivace k interpretaci. Jedná se o druh názoru, který by mohl být prostřídáván i s jinými přístupy, aby zůstal účinný a byl používán tehdy, je-li mezi ostatními pro danou režii nejvhodnější. Pojdme k jednotlivým projektům.

### 6.2.1

#### V. Stretti – Vzpomínky na Plasy

Autorky: M. Kotorová – ZŠ Plasy, H. Škopová – ZŠ Plasy, I. Barbořáková – ZŠ Kaznějov  
Cílová skupina: 10–15 let (2. st. ZŠ)

##### Obraz Alej v Plasích:

Je velmi dobré používat další smysly nebo dokonce celé tělo, abychom zprostředkovali nějaký jev z díla, (zde alej, postavení těl dětí). Ale trochu pochybuji o intenzitě a pravosti zážitku dětí stojících prostě v uzavřeném prostoru v řadě, když víme, co je alej v krajině za fenomén. Zejména takto „hustě“ a „silně“ namalovaná. Jak je obraz namalován nebylo s výjimkou atmosférických jevů zkoumáno. (To, že jsou stromy na obraze opravdu „narvané“, s minimem zeleně, vlastně téměř hypostyl a ryzí rytmus, že jsou rozbity světelnými lívanci, že se jedná o stromy nebývale silné, mužné, až organicky tělesné; úloha černě v příkrých stínech, výrazná modelace ve světlostním, nikoli sytostním režimu). Vypíchnutí lokálního tématu je jistě dobré, vždy se tím podporuje vazba k místu.

##### Soubor obrazů Plasy a okolí:

Aktivita při skládání obrazů, která donutí žáky k větší pozornosti, je jistě hravým a možná i soutěživým (kdo dřív) úkolem. Aktivní

vyhledávání je jistě přínosné. Obraz dále slouží ve své denotační referenci (co jsme na obraze rozpoznali) a jako dobová reálie. Tedy použití témat obrazu (co na obraze je). K fázi, „jak je obraz namalován“ v tomto projektu nedochází. Tedy jsou preferovány historické a obecně kulturní informace, nikoliv výtvarné. Opět spojení s lokalitou je velmi vhodné.



### 6.2.2 Smutní muzikanti

Autorky: L. Vránová – ZŠ Kralovice,  
A. Franková – MaG Mariánská Týnice  
Cílová skupina: 7 až 12 let

Je chvályhodné, že byla příprava pro projekt vtažena do předchozí výuky (seznámení s rodinou Stretti). Také to, že detektivní hledání využilo radost dětí z „hry“ nalézt obraz podle indicií. Projekt neobsahuje těžší a lehčí verzi pro bystřejší a pomalejší děti. Způsob sestavy indicií opět posiluje denotační (tématickou) část sdělení obrazu. Je zde zatím nejvíce zkoumaná schopnost obrazu vyjadřovat expresivitu a této fázi se projekt hodně věnuje. K jednoslovným vyjádřením pocitu z nalezeného obrazu mám malou připomínku – bývá velmi riskantní, může vést ke stereotypním, obsahem nenaplněným odpovědím. Neblaze známé dělení hudby na „smutnou a veselou“. Chápu, že se tím otevřela fáze charakterizující expresivitu obrazu, která by právě prvoplánově „smutné a veselé“ mohla prohloubit a dodat tak adekvátní šíři možných expresí svázaných právě s tímto výrazem obrazu. Považuji za vhodné, že k této fázi vůbec dochází, ale doporučuji ji prohloubit a pole expresí rozšířit o právě ty, které vizuál (zvuk) poskytují. Hra „na sochy“ je adekvátní tomuto věku a vede

k činnostnímu charakteru reflexe díla, což je velmi dobře. Tento projekt obsahuje i výtvarnou činnost, celkově proto působí velmi pestře a mohl by udržet pozornost dětí. Nevím však, jestli k přiřazení barev k právě těmto tématům dojde po diskusi, nebo jestli budou barvy přiděleny předem. Je vždy velmi riskantní složité lidské exprese podkládat základními barvami. Dochází k zjednodušení problému a někdy i k sporným dvojicím (zlost – modře). Takové konstrukce úloh pak později (ve vyšším věku dětí) trochu komplikují analýzu například fauvistických obrazů, kde naopak potřebujeme, aby žák odlišil sžíravou žluť od zářivé a jasné žluti, které se jeví nějak vůči svému okolí, čili ve vztahu k ostatním barvám. Vizuální obor je velmi komplikovaný v těchto aspektech. Na rozdíl od matematiky, kde sčítání je malým dětem dostupné a neničí budoucí násobení, náš obor někdy zjednodušením úkolu podvazuje budoucí cit pro odlišnost. V tomto případě se nám promíchává několik hledisek. Symbolicky ustálené vztahy barev – obvyklý význam (červená – láska) a mnohoznačné (proč by radost měla být zelená). Chápu, proč autoři používají tuto fázi, míří k výkladu o expresivitě, ale ráda bych upozornila, že některé složitější jevy je vhodné prodiskutovat a umožnit dětem uvažovat, než jim složitější vazbu oznámit. **To je zásadní rozdíl konstruktivistického zážitkového přístupu**

**od výkladového. Jde přece o KONSTRUKCI POZNÁNÍ, nikoliv jen o sdělení poznání.** Žákům se v našem mnohoznačném oboru velmi vyplatí zdůvodňovat kroky a fáze ve výtvarném zadání, **(to je celý smysl reflexe, jde jen o to, jak ji dávkovat a frázovat)** mohou se z nich pak stát naši asistenti (ne ve smyslu pomáhat s úklidem, ale ve smyslu spolurozhodovat o tvorbě, o pořadí...) a spolutvůrci s vlastním úsudkem, o který jako učitelé velmi stojíme. Kvalitní úsudek našich žáků je mírou naší kvality.

Fixy jsou pro svou intenzitu a suchou stopu v galeriích oblíbené. Jsou přirozeně kresebným médiem, jejich malířské použití by vyžadovalo jiné výtvarné zadání. Tento projekt prosazuje činnostnost přístupu, za což velmi chválím (píseň pro muzikanty). Z díkce textu projektu velmi silně prosvítá slovník RVP. Autoři zde zatím nejrozmanitěji působili na žáky a relativně efektivně použili tabulku.







### 6.2.3 Portrét

Autorky: Dagmar Wizovská – NPÚ, SHZ Bečov n. Teplou, Barbora Kailová – NPÚ, klášter Plasy, Jana Mašková – studentka  
Cílová skupina: 7 až 12 let

V tomto projektu nacházíme malé odborné nepřesnosti: „...neobyčejnou ikonografickou Co je to ikonografie? – vysvětlení věrnosti“. Došlo zřejmě k záměně slov ikonografie a mimetičnosti. Projekt opět volí formu aktivního, což je chvályhodné, uhadování úkolu na základě fragmentů vedoucích k pozornosti obsahové, tematické části obrazu (co na obraze je). Dokreslování je velmi častá a bohatě využívaná činnost. Pastelky způsobí velký sytostní kontrast mezi reprodukcí a dokresbou. Takové práce jsou vždy velmi kontrastní a působí velmi kolážovitě. Druh pozornosti i v následujících úkolech je nadále směřován k tématu, tedy k osobě portrétovaného. Tímto způsobem obrazy využívají disciplíny dějepis a společenské vědy. Obraz pak je spíše ilustrací těchto nalezených vlastností.

Následná dražba přináší hru, která nebude obraz jen popisovat, ale bude jej chtít prodat. Chápu ji jako snahu autorů oživit průběh projektu a upřít pozornost na obraz. Otevírá

se tu řada zajímavých problémů, které mohou být v rámci takové hry otevřeny, například rozdíl mezi popisem a interpretací. Je vůbec možné obraz popsat bez zabarvení hlediskem, proč se popisuje? Zejména obchod s uměním způsobil, že takto odhalená manipulace a směňování hodnot donutí některé autory, že ve 20. století vytvoří díla, která tímto „obchodem s myšlenkami“ nepůjdou prohnat. Je to příležitost k vysvětlení, co se stane, když se uzavírají obchody nad různými díly. Reprezentativní díla asi problém mít nebudou, intimní zpovědi naopak veliký. Otevírá se otázka, co se vlastně kupuje, jestli „značka“ známého autora, nebo opravdu tento obraz. Otázka snobismu, porozumění postprodukcí jako následnému užití obrazů, porozumění těmto společenským mechanismům. Dále spor, jestli nalezené hodnoty lze vyjádřit penězi a co vše se pak s tímto „obchodem s myšlenkami“ může dít. Známe kladná (obraz jako druh poznání) i záporná řešení (politická, totalitní zneužití). Aukce je pěkný nápad, upozorňují na jeho úskalí a další možné využití.

#### 6.2.4

#### Co se skrývá za obrazem / Hledání tušeného

Autoři: J. Dienstbier – grafik Plzeň,  
P. Plucnarová – ZUŠ Plzeň, S. Kročáková  
– NPÚ, klášter Plasy, S. Brejchová – NPÚ,  
klášter Plasy  
Cílová skupina: 7 až 12 let

V tomto projektu jsme se dostali k výše zmiňovaným klubíčkům a jejich funkci. Buď to jsou objekty, jejichž funkce spočívá v rozvinutí následné diskuse (mé klubíčko odpovídá tím, že je měkké, ale volil bych jiný odstín..., jeho členitost a spletenost s mou volbou nesouvisí, je to nadbytečná vlastnost klubíčka a ruší významy, které mu dávám), tedy zjednodušení zážitku na volbu předvybraného předmětu i barvy otevřou a volba bude osvětlena, aby došlo ke kýženému zpřesnění. Nebo klubíčko a jeho vazby k složitému stavu myslí zůstanou jen zjednodušením, jak jsme již uváděli v úvodu posudku. Totéž se týká „vyjádření snu třemi slovy“. V tomto projektu je konkrétními otázkami ukázáno, jakým způsobem je vedená pozornost žáka k obrazu. Je vidět péče konceptorů o mnoho pohledů na obraz, což je pěkné. Opět je zviditelněno denotační (obsahové) poselství obrazu.

V tomto projektu jsem vděčná za (modře psaný) náznak obtíží, které z režie projektu vyplývají. Oceňuji autorku, že píše své úvahy a nejednoznačné zkušenosti. Všichni víme, jak výuka nebo projekty s živými lidmi probíhají. Popis a analyzování chyb a nepřesností bývá hlavním zdrojem poznání. V ostatních projektech práci s chybou, konstatování obtíží a reflexi vlastní režie velmi postrádám. **To je podstata REFLEKTIVNÍHO přístupu – nejde jen o žákovu reflexi, ale neméně o kantorskou reflexi.**

Zde tedy pro sympatickou autorku (v projektu modrých úvah mohu napsat můj názor, proč dochází k tomu, čemu mile říká „mazec“. Tento projekt je tedy vlastně příkladem toho, jak by to mohlo být. Autoři projektů tvoří akce a otevírají se jim problémy. Některé umí vyřešit, jiné potřebují formou kladených otázek diskutovat, aby měli širší pole pro úvahy. Tedy tento projekt vede i k otázkám, a proto mohu vyběhnout z role posuzovatele „hotového“ a dostat roli někoho, kdo pomáhá pochopit a spoluutvářet, což je jistě mnohem flexibilnější a smysluplnější role.

Co znamená tedy onen mazec?

Ke korektní odpovědi by bylo samozřejmě nutné znát podrobnosti z realizace úkolu, ale přesto se pokusím vyjádřit i k tomuto popisu. Jestli si děti vybírají klubka podle nálady a zároveň „podle obrazu“, jak se píše, nebude to zpráva o tom, kdo je introvert a kdo extrovert. Může to být porozumění obrazu, ale může to také být, že mě dnes bolí břicho. Ale i kdyby to bylo odděleno, jedno klubko – má nálada, druhé klubko – exprese obrazu, stejně se otevře problém, který jsem výše obecně popisovala jako problém zjednodušení (složitý jev zastupovaný předvybranou realitou, klubíčkem jako metaforou). Nyní jsme se dověděli, že vlastně autoři mysleli, že bude klubko vybíráno jen podle barvy (ale klubko má víc podstatných vlastností, které mohou utvářet jeho „význam“ jako metafory pro náladu/ obraz – měkkost, tvrdost, složitá struktura, zahuštěnost...). Ale zůstaňme tedy jen u barev. Jsme výtvarný obor, tedy teď opravdu už není jedno, jaká klubíčka a jakých barev budou na výběr.

Mohu-li si představit obvyklý počet a obvyklé barvy, představuji si barvy pestré, primární i sekundární. Ale sami známe složitost „nálad“, jejich „pastelovost“, mnohobarevnost, fluidnost. Zde je to ještě komplikovanější o to, že význam vícebarevného obrazu se smrskl na zastoupení jednou barvou. Ale co když



děti prostě půjdou po barevné škále, kterou vidí na obraze. Nebylo by to přeci vůbec překvapivé. Jak bude zkoumáno, že výběr barvy není doslovností, ale metaforou? **Tohle je – terminologicky – problém vztahu mezi EXEMPLIFIKACÍ (konstruktivní složka zážitku) a EXPRESÍ (empatická složka – „lidské téma“). Jeden z nejsložitějších problémů analýzy exprese vůbec.** A jestliže vidím obraz této barevnosti (sieny, oranžové, žluté), co se stane, vybere-li dítě zelené klubko? Jak se tu vlastně – při tomto typu zadání – dělá kontrola, že dítě není přesné, nebo dokonce bezmyšlenkovité, nebo že nevolí barvu, kterou má prostě obvykle rádo a k obrazu se nevztahuje? A protože nic z toho není řízeno, musíme očekávat, že děti trochu nevědí, proč ostatní zvolili jiné barvy (než mám já sám), celkově klubíčkům nerozumí a pak asi musí dojít na „mazec“, protože neznají důvody těchto „značek“. Jak by s nimi mohli smysluplně hrát další „šachy“? Navíc konceptoři přemýšlejí, že volba barvy by se dala vykládat jako extrovertství / introvertství žáka. Na základě čeho? Proč by si extrovert *dnes* nemohl vybrat černou, když si třeba všiml kontur obrazu? Myslím si proto, že k „mazci“ musí dojít proto, že není přesně a s kontrolou výsledku zadáno. Pak nedořešenost kroku A zplodí nejistotu kroku B. Navíc jsou zde možné a neohlídané záměny psychologických

symbolů barev, s metaforickým významem výběru a s doslovným barevným působením obrazu.

Sympatická autorka modrých vpisek mi umožnila alespoň jedno místo projektu trochu rozebrat. Velmi jí za její text děkuji.

I v dalším textu si „modrá“ pisatelka vede velmi dobře, uvádí velmi rozumné a dramaticky smysluplné nápady (otevřené oči – opona, čas na vstřebání scény) ve fázi divadla.

Čteme pěkné uvažování nad vývojem narace obrazu do budoucnosti (spadne plášť? kniha? probudí se?) Mohly by děti zaujmout v příběhu pokračovat a tak se této „momentce“ obrazu v mysli i hlouběji věnovat.

Obavy „modré“ autorky z konce příběhu („Přijde mi těžké složit jen tak něco, bez nějakého záměru a pak hádat, co vzniklo...“) považuji za velmi legitimní. Jen bych slovo „těžké“ nahradila „nedosažitelné“. Jestli totiž žáci nebudou říkat, kam jaké klubíčko kladou a proč, tak ostatní těžko odhalí, jak klad byl myšlen (mohl být bez zdůvodňování také namátkový a bezmyšlenkovitý). Pak by bylo pravdivější a upřímnější klubka náhodně rozhodit a nepředstírat, že jejich klad má opodstatnění, a sledovat, co se stane, když pestrá barva v podobě klubka vstoupila do takto barevného obrazu a k čemu došlo.

Modré autorce děkuji za upřímnost a za to, že si klade vůbec nějaké otázky. **Což by mělo být podstatnou složkou reflektivního přístupu.**

### 6.2.5

#### Návrat k okouzlení

Autoři: H. Dienstbierová – Johan o. s.,  
J. Lukavský – KVK ZČU, B. Šťastná – lektorka  
zážitkových programů Plzeň  
Cílová skupina: střední školy

Zde hned v úvodu vidíme, že vše, co jsme před chvílí popisovali jako nepřesnost, nezajištěnou náhodnost ve výběru barev, je zde použito jako zahájení diskuse, kde se výběry barev zdůvodňují, zpřesňují a upínají k vysvětlovanému termínu (kontrast, „hledá se napětí mezi smyslově evidentním kontrastem a mezi metaforicky neurčitou expresí“). Tedy je vyučováno. Navíc vyučující píše, že ví, proč krok činí. Zdůvodňuje svou režii a my tak můžeme posoudit, jestli je účinná.

Také je zde další krok, který v ostatních projektech chyběl: „Vychází se z předporozumění...“ žáka, které se muselo zjistit. Dále je počítáno s relativitou každého označení „vůči něčemu“ a navíc se léčí obecný laický omyl – totiž laik oboru (žák) často neví, že ošklivost a krása jsou velmi proměnlivé kategorie a kultů krásy (a ošklivosti) máme celé kulturní vlaky s velmi plnými vagóny. Také s tím, že jsme obětí vlastních vkusových, často podvědomých představ a diskuse (dočkali jsme

se diskuse jako metody, **termín artefiletiky: reflektivní dialog**) je možnost, jak si tyto vnitřní vzorce vlastně vyjevit a o druhého pochopit svou odlišnost.

Tento projekt obsahuje i zpětné kroky vedoucí k sebevidění a sebezpochopení („Zamyslete se nad tím, proč jej tak hodnotíte?“)

Tento projekt si jako první všímá výtvarného jazyka obrazu (jak) a neupívá na denotační referenci, co na obraze je. („Autor podrobně popisuje interiér kultivovanou klasicizující formou zobrazení... Sdělení (litografie) nahraditelné fotografií.“). Všímá si techniky a přemýšlí o její volbě (co by se stalo, když by to byla fotografie). Myslí napříč médii a zdůvodňuje si volbu právě této techniky, aby mohl vůbec posoudit, jestli je autor díla kvalitní. Také píše, co na obraze způsobuje, že má právě tuhle expresi („podtrhují silné expresivní rysy díla a dodávají mu pateticko-romantický charakter“). Jako tvorba studentů je vybrán živý obraz.

Jedná se o studenty střední školy, můžeme se proto domnívat, že už překonali obtížné pubertální období a mohli by v živém obraze i přemýšlet a ne jen se buď stydět, nebo šaškovat. Jen si nejsem jistá s chutí, zejména u chlapců daného věku, volit právě tuto

činnost. Živé obrazy jsou „čistá“ a „suchá“ technika a do provozu galerií se velmi hodí, ale jejich velká nevýhoda je neochota zejména hloubavějších introvertů vcházet do rolí a nechat se okukovat. Jako jedinou připomínku k tomuto rozvržení tedy uvádím mou zkušenost – živé obrazy unášejí spíše dívky, spíše extroverti a vůdčí typy. Někdy poměrně bez zábran tvrdě manipulují své okolí, používají pod vlivem úkolu sestavit obraz spolužáky jako kulisy a je pak velmi sporná demokratická komunikace. Projekt je uzavřen citátem, ve kterém autoři prozrazují, že ví, jakou funkci má (také) umění.



### 6.3 Závěry

Jedná se o velmi podnětnou akci, která pomáhá učit, jak učit vizuální obor a jak oživit zájem o autentická místa a prostory galerií.

Zážitek je podstatou našeho oboru a tento text se snažil rozšířit jeho pole a kontrolu cesty k němu, aby byl prohlouben a propojen právě s tímto zkoumaným dílem. Bez reflexe a režijně promyšleného, postupně konstruovaného postupu projektu se může stát jen rozměklou hmotou, která bude mít nízkou poznávací hodnotu. Zážitek nemá žádný vzdělávací smysl bez analytické reflexe jeho obsahu, tzn. bez toho, aby jeho prostřednictvím žáci poznávali nové pojmy, naučili se jim dobře rozumět, dorozumět se jejich prostřednictvím a používat je k vysvětlování své zkušenosti se světem. To je minimální požadavek na smysluplnou výchovu. Proto by výuka vždy měla obsahovat reflektující analytické fáze se zpětnou vazbou, abychom mohli výsledky A používat pro situaci B a svým zážitkům důvěřovat. Abychom porozuměli, proč na nás co a čím působí, abychom nebyli obětí vlastních okamžikových rozmarů a nálad.

Upřednostňovány byly dramatické tvořivé přístupy. V závěru proto uvedu VÝTVARNÉ POSTUPY, které prostředí galerií ještě unese. Preferujeme suché neprašné stopy, ale také

světelné projekce, kdy zdrojem jsou buď dataprojektory nebo baterky, nebo laserová ukazovátka, nebo UV lampy, které jsou velmi efektní. Světelný paprsek lze vést různými typy igelitů a barevných fólií. V proudu světla můžeme nechat pohupovat jakýkoliv objekt a byl-li z listu papíru, dochází k nečekaným proměnám ve stínu při otočení. Stínová divadla. Dynamičnost dosahovaná fénováním.

Práce s modelínou, která se dá protlačovat, lze s ní pracovat se špachtlí jako s malířskou hmotou, dá se zatírat a samozřejmě hníst. Velmi se přimlouvám za haptické objekty všech možných provedení, za jejich výrobu jedněmi a zkoumání druhými, od velikosti „jako dlaň“ po bednu od pračky, do které se dá vlézt a zkoumat stěny. Haptika a prostorové vnímání spolu velmi úzce souvisí. Haptické a zároveň malířské jsou všechny typy muk na barevném igelitu (hrubá mouka se chová s jinou expresí než hladká, velký formát, úklid sesypáním). Velmi se osvědčil kaleidoskop a to i jeho výroba. Také se velmi přimlouvám za použití zvuků a hudby, zejména v době nástupu audiovizuální scény. Sice špinavé, ale velmi tělové je použití hořčice, kečupu a dalších levných barevných past na skle nebo gumě. Pracujeme kuchyňskými stěrkami nebo starými kreditními

kartami. Sklo se dá zespoda prosvítit.

Všechny možné postupy za mnoho let práce v galerijním prostoru, kde vysvětlují tvorbu pracovních listů, kdy je postup tvořivý a kdy napodobivý s mnoha příklady animačních řešení jsem shrnula do publikace:

*DYTRTOVÁ, K. (2010) Interpretace a metody ve vizuálních oborech. Ústí n.L.: Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7414-250-5. Druhé vydání 2013.*

Měla bych radost a pocit smyslu, kdybych něčemu, co hledáte, mohla prospět.

## 7. Poděkování

Na úplný závěr bychom chtěli poděkovat všem, kteří přispěli ke vzniku tohoto sborníčku. Jednak pracovníkům NPÚ, klášter Plasy, kterým nebyla lhostejná koncepce a kvalita připravovaných programů pro Galerii Stretti, a kteří poskytli zázemí pro realizaci akce. Dále lektorům, kteří se snažili v průběhu workshopu předat vlastní zkušenosti z programů zabývajících se zprostředkováním umění a kulturních obsahů, návrhy možností jejich hodnocení a reflexe postojů, které k nim zaujmou návštěvníci. Speciální poděkování je třeba vyslovit učitelům z praxe a zaměstnancům kulturních institucí, kteří byli ochotni se ve svém volném čase workshopu zúčastnit. A v neposlední řadě je nezbytně nutné ocenit recenzenty výstupu, doc. Kateřinu Dytrtovou, Ph.D. a doc. PaedDr. Jana Slavíka, CSc. Je třeba poznamenat, že je zcela neobvyklé, aby byly obdobné projekty regionální působnosti takto pečlivě a erudovaně evaluované předními osobnostmi oboru. S potěšením je možné konstatovat, že velmi pracná a pečlivá práce při shromažďování empirických dat, ve svém důsledku umožňuje kritickou reflexi a slouží

jako kasuistika pro zobecnění a minimálně metodické zúročení nabyté zkušenosti. Doufáme tedy, že přečtení tohoto sborníku, umožní nám i našim kolegům realizujícím obdobnou aktivitu nezačínat opět na začátku, ale posunout se v předporozumění dané problematice o kousek dál.

Práce shrnutá v tomto textu je ovšem pouze prvním krokem na cestě k implementaci a pravidelné realizaci programů zprostředkování umění a kulturního dědictví v objektu kláštera Plasy, respektive v Galerii Stretti. Výše uvedené kapitoly popisují, jak byla připravena koncepce setkání pracovníků instituce, lektorů, učitelů z praxe a dalších pracovníků kulturních institucí z okolí. Podrobně se věnujeme programu, díky němuž vznikly návrhy aktivit pro žáky a veřejnost. Nakonec je uvedeno kritické posouzení návrhů, které umožní revizi přípravné fáze před uvedením do praxe. Tento první krok, uskutečněný díky podpoře společnosti Plzeň 2015, o. p. s., bude pokračovat odzkoušením a odladěním jedné z navržených a vybraných aktivit. Teprve popis, reflexe a analýza

v praxi realizovaného projektu, doplní a ucelí metodiku tvůrčí práce v Galerii Stretti, v objektu NPÚ, klášter Plasy. Doufáme, že se i nadále budeme těšit podpoře ze strany společnosti Plzeň 2015, o. p. s. a budeme vám moci předložit úplné výsledky našeho snažení.

Těšíme se na vaše připomínky a podněty a případně na setkání v klášteře Plasy.

*realizační tým*





## Kontakty na organizační tým:

Mgr. Stanislava Brejchová – brejchova.stanislava@npu.cz

Mgr. Helena Dienstbierova Šimicová – simicova.h@seznam.cz

Mgr. Jindřich Lukavský – lukajda@kvk.zcu.cz

Mgr. Petra Plucnarová – petra.plucnarova@post.cz

Mgr. Barbora Šťastná – barki@centrum.cz

Mgr. Irena Ellis – irena.ellis@gmail.com

Facebook/Zprostředkování umění a kulturního dědictví

[www.facebook.com/ZprostredkovaniUmeniAKulturnihoDedictviPlzen?fref=ts](https://www.facebook.com/ZprostredkovaniUmeniAKulturnihoDedictviPlzen?fref=ts)

[www.klaster-plasy.cz](http://www.klaster-plasy.cz)

[www.studijni-depozitar.cz](http://www.studijni-depozitar.cz)

[www.johancentrum.cz](http://www.johancentrum.cz)

[www.fpe.zcu.cz/kvk/](http://www.fpe.zcu.cz/kvk/)

Fotografie a grafické zpracování sborníku: MgA. Jan Dienstbier

Fotografie: fotoarchiv klášter Plasy

Památka

není jen Karlštejn –

Galerie Stretti  
jako prostředek  
tvůrčí práce  
v klášteře Plasy