

**PARTICIPACE DĚTÍ A MLÁDEŽE
NA KULTUŘE A UMĚNÍ
PROSTŘEDNICTVÍM ZÁŽITKU**

29.–30. 9. 2015
GASK, KUTNÁ HORA

**Sborník
příspěvků
z konference**





**PARTICIPACE DĚTÍ A MLÁDEŽE
NA KULTUŘE A UMĚNÍ
PROSTŘEDNICTVÍM ZÁŽITKU**

29.–30. 9. 2015
GASK, KUTNÁ HORA

**Sborník
příspěvků
z konference**



© Národní informační a poradenské středisko pro kulturu,
Praha 2015

www.nipos-mk.cz

ISBN 978-80-7068-299-9

Obsah

5	Úvodem	
7	Psychologie kulturního zážitku jako cesta k participaci a potřebě kontaktu s kulturou a uměním	doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
13	Základní principy pedagogického přístupu k dětem a mládeži jako cílové skupině – Tvůrčí proces jako cesta ke vzdělání	PaedDr. Markéta Pastorová
21	Programové působení na děti a mládež prostřednictvím zážitku – příklady ze zahraničí	Mgr. Michaela Přílepková
28	Expresivní interpretace uměleckého díla	Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.
36	Zážitek jako cesta dětí a mládeže k percepci umění a kultury – Od zážitku z lesa k zážitku z galerie	Mgr. Karin Militká
45	Muzejní pedagogika a zprostředkování kulturního dědictví prostřednictvím zážitku	Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.
53	Cesty Človíčka do minulosti aneb Příklad dobré praxe z Regionálního muzea a galerie v Jičíně	Mgr. Martina Pajerová
60	O kouli – příklad galerijní animace	PaedDr. Šimon Brejcha
65	Příklad systematické práce s dětmi v pěveckém sboru	Mgr. Lukáš Holec
70	Cesta k dětskému čtenáři prostřednictvím zážitku	Mgr. Roman Giebisch, Ph.D.
79	Co to je, když se řekne Noc s Andersenem	Mgr. Zlata Houšková
84	Památky nás baví – edukace jako nástroj aktivnější péče o kulturní dědictví – průběh a hodnocení projektu NPÚ	PhDr. Martina Indrová
89	Dětské průvodce na památkových objektech Vysočiny	MgA. Naděžda Rezková Příbylová
95	Divadlo očima dětí aneb Jak děti vnímají divadelní představení	PhDr. Ivana Veltrubská
99	Divadlo a vzdělávání – příklady dobré praxe v Divadle loutek Ostrava	MgA. Hana Volkmerová
107	Hudební zážitková a kreativní výchova – příklady dobré praxe	PhDr. Lenka Dohnalová, Ph.D.
112	Budování budoucího publika prostřednictvím aktivit pro děti a mládež	Mgr. Jana Cindlerová, Ph.D., Bc. Radana Otípková a MgA. Tereza Strmisková
133	Obrazová příloha	
150	Seznam řečníků	
159	O NIPOSU	

Úvodem

Podpora rozvoje kreativity dětí a mládeže prostřednictvím kulturních a uměleckých aktivit a zážitků je jedním z programových cílů vlády ČR a je obsažena i v aktuální Kulturní politice ČR na období 2015–2020. Národní informační a poradenské středisko pro kulturu proto uspořádalo na toto téma celostátní odbornou konferenci.

Uskutečnila se ve spolupráci s Galeríí Středočeského kraje ve dnech 29.–30. září 2015 v jejích prostorách v Kutné Hoře. Konferenci osobně zaštili ministr kultury pan Daniel Herman a hejtman Středočeského kraje pan Miloš Petera. Finanční příspěvek poskytlo Ministerstvo kultury.

Cílem konference bylo prezentovat participaci dětí na kultuře a umění jak z hlediska odborného, tak metodického, přinést příklady dobré praxe a umožnit výměnu odborných poznatků v oborech i napříč jimi.

Konference byla cíleně realizována jako interdisciplinární. Obecná část se v úvodu konference věnovala základním principům pedagogického a psychologického přístupu k dětem a mládeži jako k cílovým skupinám, dále expresivní interpretaci uměleckého díla a inspiraci ze zahraničí. Poté bylo jednání rozděleno do dvou sekcí: kulturní dědictví se zvláštním zřetelem na muzejní pedagogiku (muzea, knihovny, památkové objekty) a umění (divadlo, hudba, výtvarný obor). Odborné referáty přednesli zástupci různých subjektů, které se uvedenou problematikou dlouhodobě zabývají. Jednalo se o příspěvky renomovaných organizací a vysokých škol, jakými jsou: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Národní ústav pro vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity

Palackého v Olomouci, Muzeum hry Jičín, Knihovnický institut Národní knihovny ČR, Klub dětských knihoven Svazu knihovníků a informačních pracovníků ČR, Národní památkový ústav – územní odborné pracoviště v Telči, Divadlo loutek Ostrava, Ateliér pro děti a mládež při Národním divadle moravskoslezském, Českokrumlovský dětský sbor, Česká hudební rada, NIPOS a GASK a experti z oboru psychologie a výtvarného oboru.

Konference se setkala se zájmem odborné veřejnosti a umožnila výměnu názorů, informací a stanovisek. Splnila tak své poslání.

Psychologie kulturního zážitku jako cesta k participaci a potřebě kontaktu s kulturou a uměním

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
Pedagogická fakulta Univerzity
Hradec Králové

Potřeba zážitku a zážitků provází lidské bytí od jeho prvopočátků. Je všudypřítomná. Ve Velkém psychologickém slovníku nalezneme následující vymezení: Jde o „*každý duševní stav, který jedinec prožívá; vnímání myšlení, představivost*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 690). Toto vymezení by neumožňovalo odlišit prožívání (prožitek) od zážitku. Pro účely tohoto textu rozlišujeme prožívání jako jakýkoliv vnitřní proces s určitým stupněm emocionálního zabarvení, který je subjektivní a individuální od zážitku. Ten chápeme jako druh prožívání s vyšší *mírou* citového provázání při zachování zmíněné jedinečnosti a subjektivnosti. Čili zážitky jsou vždy spojeny s více či méně *silnou* emocí. Hovoříme-li tedy o silném zážitku, pak vlastně charakterizujeme daný zážitek z hlediska jeho intenzity; tedy máme na mysli vyšší zastoupení citů. To je kvantitativní hledisko.

Kvalita zážitku je spojena s tím, zda se jedná o zážitky příjemné, libé, s kladným znaménkem, nebo naopak zážitky nepříjemné, nelibé, minusové. Je přirozené, že se lidé snaží navozovat si zážitky příjemné a vyhýbat se nepříjemným. V tomto smyslu se jistě v průběhu staletí mnoho nezměnilo. Co se významně změnilo, je možnost *volby* zážitků. Život našich předků ve starověku

a středověku byl v daleko větší míře determinován vnějšími okolnostmi. Zkrátka lovci mamutů na dané úrovni rozvoje společnosti měli o zážitky postaráno při každodenním boji o přežití. Zážitky spojené s lovem, obranou před nepřáteli a při zvládání proměn a rozmarů počasí nebyly věcí volby, ale nezbytností a byly jaksi zvenku jedinci „vnucené“. Prostor k aktivní volbě zážitku byl omezen. Ten se s civilizačním pokrokem a zvyšující se životní úrovní postupně rozšiřuje. V bohatém světě současnosti – do kterého máme štěstí patřit – se pro většinu z nás stal životní komfort běžným každodenním a trochu nudným standardem. Mimo výjimečných okolností, které jsou spojeny se živelnými pohromami, individuálními nehodami a jinak nepředvídatelnými excesy jsou naše základní potřeby saturovány. V Maslowovské terminologii máme co jíst, kde bydlet, někomu a někam patříme a v podstatě se cítíme v bezpečí (např. Nakonečný, 1997, s. 175–176). Mimochodem toto nezáživné rodičovské „stereotypování“ je opakovaně důvodem generační nespokojenosti a následné revolty dospívajících.

Když věci fungují ve své každodennosti, jak mají, a máme tzv. dostatek především materiálního charakteru, aniž musíme vynaložit „zážitkové“ úsilí, opravdové silné zážitky se v reálném životě dostávají pouze zřídka. Nicméně i dnes po silných zážitcích toužíme, k životu je potřebujeme. A tak hledáme náhradní řešení. Nejčastěji v roli diváka, pozorovatele podílením se na zážitcích reálných či fiktivních příběhů druhých osob. Nabídka je pestrá a v první linii jsou bulvární příběhy prvooplánových celebrit, kterými jsme zahlcováni. Pro zážitky chodíme do kina na horory, thrillery a romantické hlouposti, koukáme na více či méně stupidní seriály, ale také bereme do rukou knihy, navštěvujeme koncerty a výstavy. Dopracovat se k oněm knihám, divadelním představením, koncertům a výstavám není snadné, neboť každý z nás musí nejprve „rozhrnout“ houštinu oněch bulvárních informací a příběhů a překonat ji. A zdá se, že ona houština je pro stále větší počet našich spoluobčanů neprůchodná.

Dostáváme se k úvahám, jak rozvinout u mladé generace potřebu kulturních zážitků a jak tuto potřebu integrovat do jejich způsobu života jako trvalou hodnotu. Nesnadno. Můžu-li si zážitek navodit snadno, bez úsilí, tzv. zážitkovou zkratkou, využiji to. Děti žijí v dostatku a pro uspokojování svých potřeb nemusejí vyvinout žádné či minimální úsilí. Zjednodušeně řečeno „vše mají“. Obtížně

je přesvědčíme, aby šly na Sněžku Obřím dolem a nejeely lanovkou. Nicméně dostat se na vrchol Sněžky pěšky je zážitek úplně jiného kalibru než pohodlně lanovkou. Jsme přesvědčeni, že zkušenosti se zážitky spojenými s úsilím motivují k opakování a k novým obdobným investicím.

Snadná dostupnost povrchních zážitků nás kazí a odvádí k oněm kvalitativně náročnějším a kvalitnějším kulturním, ale třeba i sportovním zážitkům. Ke zmíněné zážitkové zkratce v životě, který plyne – jak se dítěti zdá – stereotypně, bez nějakých vzrušivějších událostí, je snadné se uchýlit: alkohol, droga, sebepoškozování, vandalismus atd. Bez úsilí, dostupnost snadná a silný a okamžitý zážitek je na světě. Opomímám horší varianty, kdy se pro jedince či skupinu stává přímo adrenalinovým zážitkem ubližování třetí osobě v podobě např. šikanování spolužáků.

S rozvojem informačních technologií se generačně na první místo v získávání snadných zážitků „*propracovalo*“ sdílení na sociálních sítích. Facebook, Twitter atd. a potřeba být permanentně online kdekoli a kdykoli. Tento virtuální život zabere spoustu času a vzniká zde specifický druh závislosti na sdělování si povrchních informací, které vlastně mají charakter toho, co se dočteme v bulváru o tzv. celebritách. Jakousi pseudo-celebritou se může stát každý tím, že hloupě medituje u bazénku či představuje druhým na sobě samé, jak si po ránu udělat make-up. To, co je sdíleno, nemá omezení, logiku, vkus, ale pouze podivnou módnost a všude přítomnou povrchnost.

Dostáváme se k dalšímu klíčovému pojmu, a sice k pojmu *konkurenční* zážitek. Dříve bylo podstatně jednodušší děti zaujmout ve škole před tabulí i např. tím, že navštívily Národní divadlo a nebylo až tak podstatné, o jaké představení se jednalo. Kulturní zážitek může být navozen ve dvojí základní podobě. Jedinec může být v roli příjemce (konzumenta) kulturního produktu, nebo si zážitek nastoluje vlastní aktivitou. Šance dostat dnešní děti od počítačů nabídkou konkurenčních zážitků se zvyšuje tím, že jsou prezentovány přitažlivě a propojeny se zážitkem pospolitosti. Aktuálně jde o to, dokázat potlačit (uměnit) zprostředkovanou komunikaci a posílit komunikaci bezprostředně sdílenou, tváří v tvář. Už nyní u našich vysokoškolských studentů, budoucích učitelů,

shledávám v této oblasti – zejména u chlapců – zaznamenanelný problém.

Využívání moderních technologií vede k zásadním vývojovým změnám v psychice a v chování dětí. Mladší školní věk byl doposud oprávněně charakterizován tím, že se jedná o období vysloveně extrovertní, ve kterém se dítě zabývá především tím, co ho obklopuje, zaměřuje se na vnější svět v kontrastu s následující periodou, pubertou, kdy naopak dominuje soustředění se na sebe sama, na svůj vnitřní svět (introvertní období). Právě mladší školní věk je etapou spontánního osvojování sociálních kompetencí při *bezprostřední* komunikaci s dospělými, a především s vrstevníky. Příležitost záhy technicky ovládnout moderní komunikační prostředky děti přirozeně využívají a nacházejí v těchto činnostech uspokojení. Zbývá pak podstatně méně času na onu potřebnou komunikaci tváří v tvář, na zážitky při společné hře a jiných aktivitách. Vzniká tak v sociální oblasti komunikační deficit, který se obtížně ve vyšším věku kompenzuje.

Omezení prostoru pro bezprostřední komunikaci a jeho ovládnutí komunikací „na dálku“ neumožňuje dostatečně rozvinout emoční stránku. Někteří kritičtější autoři hovoří o tzv. „*Q generaci*“. Generaci s nízkým inteligenčním, a především emočním koeficientem, kterou charakterizuje to, že „*znají rozdíl mezi dobrým a špatným, a nic si z toho nedělají. Ať už jde o rozjařené čerstvé maturanty, kteří utýrají nějakého přistěhovalce, nebo o party z nadjezdů, které shazují kameny na dálnici, ne s úmyslem zabít, ale, jen tak...*“ (Galimberti, 2013, s. 106).

Cesta k plnohodnotnému rozvoji osobnosti dítěte začíná v rodinách, ve kterých jsou rodiče ochotni věnovat svým dětem odmala čas při společných aktivitách. Výlety, hry, společné dobrodružné výpravy... Časová a citová investice do společných činností se rodičům vrátí v době dospívání dětí. Je zde vyšší pravděpodobnost, že se jejich potomci nebudou vůči rodičovské autoritě vymezovat s takovou vehemencí jako v případě rodičů, kteří uspokojují potřeby svých dětí pouze po materiální stránce. Při výchovných potížích slyšíme u takto vedených dětí alibistickou větu „vždyť jsme pro něj/pro ni udělali všechno, nic mu/jí přeci nechybělo“. Chybělo a chybí. Mnozí rodiče nám zpodobnili. Je dobře, že děti navštěvují kroužky a všestranněji se rozvíjejí a je to lépe, než když

tak nečiní. Ale předání rozvoje dětí do rukou sebelepších odborníků nenahradí význam osobního časového a emočního rodičovského vkladu.

Jednou z met, ke které bychom měli cílit, je rozvoj vlastní kreativity dětí v nějaké umělecké oblasti. Můžeme se o to snažit ve škole, ale těžiště bude spíše v zájmové oblasti v ZUŠ, event. v jiných institucích, sdruženích a spolcích. Z našeho pohledu není podstatné, kdo a proč nabídku činí a jaké aktivity provozuje. Za rozhodující považujeme obecně kultivační přínos pro děti. Zde si dovolíme pomoci tzv. vývojovým modelem tvořivosti (Beghetto, Kaufman, 2007). Tvořivost je v této koncepci představena jako kontinuum, které je složeno ze čtyř propojených úrovní. Od Mini-c přes Little-c a Pro-c k Big-C (c z anglického creativity). Pro autory je ona *mini-c* úroveň spojena s dětskou tvořivostí s širokou mírou dosažitelnosti v dětské populaci. Naopak dosáhnout Big-C znamená přítomnost nezpochybnitelného talentu propojeného s víceletou intenzivní průpravou. Přivést dnešní děti k zážitku z tvořivé činnosti předpokládá vzít v úvahu generační specifika. Především sníženou schopnost jejich dlouhodobější koncentrace. Máme ostatně co do činění s tzv. klipovou generací. Děti jsou méně trpělivé s menším stupněm ochoty oddat se cvičení, aniž by jim *hned* nacvičovaná činnost přinášela pozitivní zážitky. (Drobné odbočení: i proto je florbal tak populární...) Zpátky k mini-c. Prostor pro zážitek kreativity v kulturně umělecké oblasti by měl tedy být nastaven tak, aby byl v relativně krátkém čase dosažitelný pro všechny. Zdali se pak někdo vydá k Big-C, je věc další... Ale dávat najevo očekávání, resp. neočekávání (zklamání), že z něho bude/nebude Big-C, a předčasně selektovat, je zpronevěřením podstaty vytváření aktivních kulturních zážitků u dětí jako předpokladu zafixování potřeby kultury a umění jako neoddelitelného atributu pro jejich well-being, tedy plnohodnotnou kvalitu života.

Zdroje a použitá literatura

- BEGHETTO, R. A. – KAUFMAN, J. C. *Toward a broader conception of creativity: A case for „mini-c“ creativity. In Psychology of Aesthetics, Creativity and Arts.* 2007, č. 2. ISSN 1931-3896. S. 73–79.
- GALIMBERTI, U. *Znepokojivý host. Nihilismus a mládež.* 1. vyd. Ostrava: Moravapress, 2013. S. 144. ISBN 978-80-87853-00-9.
- HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník.* 4. vyd. Praha: Portál, 2010. S. 797. ISBN 978-80-7367-686-5.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie.* 2. rozš. vyd. Praha: Academia, 1997. S. 437. ISBN 80-200-0625-7.

Základní principy pedagogického přístupu k dětem a mládeži jako cílové skupině – Tvůrčí proces jako cesta ke vzdělání

PaedDr. Markéta Pastorová
Národní ústav pro vzdělávání

Umělecké obory v systému všeobecného vzdělávání

Umělecké školství ve vzdělávacím systému plní dvě základní funkce: připravuje experty, výkonné umělce a podílí se na všeobecném vzdělávání populace. Žáci a studenti tak v míře, kterou jim poskytuje obsah uměleckých oborů na jednotlivých stupních a typech škol, participují na umění a kultuře v rovině vnímání, tvorby a interpretace/reflexe. Následující text je zaměřen především na základní vzdělávání, neboť kvalita či nekvalita výuky uměleckých oborů celé populace má zásadní dopady na celospolečenské vnímání důležitosti umění a kultury.

¹Hudební a výtvarná výchova jsou povinnou součástí vzdělávání; dramatická výchova, taneční a pohybová výchova a filmová/audiovizuální výchova nejsou pro školy povinné a patří do tzv. „doplňujících vzdělávacích oborů“, které stojí v kurikulu samostatně a nejsou tedy po formální stránce součástí oblasti Umění a kultura. Tento fakt je odbornou veřejností dlouhodobě považován za nevyhovující.

Umělecké obory¹ jsou pojaty činnostně, neboť jejich neodmyslitelnou součástí je tvůrčí proces. Ve všeobecném vzdělávání (základním, gymnaziálním) jsou ukotveny v závazných/kurikulárních dokumentech na státní úrovni a koncepčně jsou zastřešeny vzdělávací oblastí Umění a kultura. Ta „umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské

²Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – verze platná od 1. 9. 2013, úplné znění upraveného RVPZV. [cit. 2014-05-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/433>.

³ V návaznosti na vzdělávací obsah oborů v RVP ZV byly zpracovány standardy pro povinné vzdělávací obory, tedy i pro výtvarnou a hudební výchovu (a konkrétně očekávané výstupy pro dramatickou, filmovou/audiovizuální a taneční a pohybovou výchovu). Standardy nenařizují co a kdy se má ve školách učit, a už vůbec ne to, jak má vypadat výsledek tvůrčí činnosti žáka, ale definují to, bez čeho se svobodná tvůrčí činnost neobejde. Informace ke standardům pro základní vzdělávání včetně oborových standardů jsou dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832> [cit. 2015-09-24].

⁴ „Poznání – výsledek poznávacích procesů a procesů učení. Je závislé zejména na myšlení“ (PRŮCHA, 2009, s. 213). „Myšlení – pedagogická aplikace: myšlení dovoluje operovat s názornými představami, symboly, slovy, výroky, pojmy, přesvědčeními, záměry. Myšlení se uplatňuje při tvoření pojmů, propozic, rámců... při řešení problémů, při tvořivých aktivitách. Z pedagogického hlediska je rozvoj myšlení žáků považován za jeden z klíčových cílů školního vzdělávání“ (PRŮCHA, 2009, s. 160–161).

existence – umění a kulturu... Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem... Dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu.“²

Jedním z nejdůležitějších cílů vzdělávací oblasti je: „učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, citění, prožívání a představy.“

Sebelépe formulované vzdělávací obsahy a cíle uměleckých oborů³ však nemohou samy o sobě zajistit to, že budou pedagogy pochopeny tak, aby výuka „přinášela“ žákům věmy, prožitky, představy, znalosti, dovednosti, zážitky, zkušenosti a postupně utvářela postoje a hodnoty, které se výsledně propojí v celek, v „poznání“.⁴

Chceme zážitky, nebo se vzdělávat?

Zdá se, že vše záleží na učitelích, na jejich pedagogické (a v případě uměleckých oborů) i nezbytné tvůrčí invenci. Schopnost didaktické transformace obsahu oboru do výuky je tvořivou činností, ve které učitel zúročuje nejen znalost oboru (systému pojmů, principů, zákonitostí) a schopnost o něm přemýšlet v souvislostech (Skalková, 2007), ale i své vlastní pojetí výuky, kdy může určité obsahy akcentovat, může si stanovovat vlastní postupy a metody. Nemělo by ale docházet k tomu, že se „naruší“ obsah předmětu tak, že přestane přinášet již zmíněné poznání.

Kvalita výuky na konkrétní škole nezáleží výhradně na učiteli, ale závisí velkou měrou také na „postavení“, jaké si mezi ostatními předměty umělecké obory vydobudou, na personálním zajištění a na s ním souvisejících i materiálních podmínkách (pokud jsou tyto tři parametry neblahé, nelze očekávat nic jiného než neblahé výsledky). Jistě že hodně záleží na vedení školy, na školním vzdělávacím programu, na osvětlenosti pedagogického sboru. Avšak nelze pominout fakt, že se školy nacházejí v kontextu vzdělávacího systému jako celku a jeho priorit. Umělecké vzdělávání se však zatím nestalo celospolečenským tématem, jeho význam je spíše marginalizován, a často je dokonce vnímáno jako „zbytné“. Tato situace se pak přirozeně odráží i v postojích rodičů, kteří umělecké obory vnímají spíše jako obory relaxační, mající přinášet zábavu, zážitky a „zajišťovat“ projevy nadšení nad výsledky

(jakýmikoliv) jejich dětí – někdy se pak stane, že pedagogové se snaží očekávání rodičů naplnit na úkor samotného předmětu. „Rodina představuje významné sociální a edukační prostředí pro vývoj a rozvoj dítěte... Edukační působení rodiny zahrnuje množství nejrůznějších interakcí mezi rodiči a dětmi, výchovných situací a událostí, prostředků a postupů“ (Gillernová, 2011, s. 121). Pokud ale není rodiči škola respektována a její nároky na žáky jsou bagatelizovány na základě nekorigovaných přání rodičů a představ o tom, čím se mají jejich děti v uměleckých oborech zabývat, nelze očekávat synergii působení rodiny a školy ani na utváření kulturního povědomí žáků a zájmu o umění. Výrok Konráda Paula Liessmanna: „V některých školách se motivace už stala vyučovacím předmětem. Zřejmě se v těchto hodinách učí motivovat pro nic“ (Liessman 2010, s. 28) nepozbývá na aktuálnosti,⁵ ale rozhodně zde není uváděn proto, aby byla podceněna komunikativní a emocionálně motivační dimenze vyučování, ale aby se nezapomínalo na **dimenzi kognitivní**.

Umělecké obory přirozeně akcentují zážitek⁶ (jakožto projev vstřícného pojetí výuky), bez kterého si lze tvůrčí činnosti jen těžko představit. Avšak zážitek bude moci dostát svého potenciálu pouze tehdy, pokud jej budeme schopni zpětně reflektovat, pojmenovat, komunikovat a dále s ním pracovat v kontextu tématu/obsahu daného oboru. „Zážitkem“ pak může být sám **obsah oboru – učivo**. Důležité je si stále klást otázku, jestli nezaměňujeme zážitek, který může být významným motivačním prostředkem, za vzdělávací cíl.

Tvůrčí proces ve výuce

Neodmyslitelnými pojmy pro umělecké obory je tvořivost, tvůrčí myšlení,⁷ tvůrčí činnosti a tvůrčí (umělecký) proces. Problém je ten, že širší veřejnost má na mysli především tvořivost nespécifickou (uplatňuje se při řešení každodenních situací) než tvořivost specifickou, která se realizuje v oblastech umění, vědy, techniky, ale také v oblasti organizační a sociální (Skalková, 2007). Když se „nepochybuje o významu tvořivosti jak z hlediska individuálního, tak společenského“ (Skalková, 2007, s. 163), přesto se tvořivost stále snaží najít své místo ve vzdělávání. Děti jsou i působením médií často velmi rafinovaně „vtahovány“ do konzumace masové produkce, a proto by vzdělávací instituce měly „vytvářet určitou

⁵ Pouze ve prospěch uměleckých oborů si dovolím se stejnou skepsí parafrázovat tento výrok následovně: „Mnozí by přivítali, aby se ve školách zážitek stal vyučovacím předmětem. Zřejmě by se v těchto hodinách učil zážitek pro nic“.

⁶ „Zážitek – každý duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představitost); vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 701).

⁷ „Tvořivost – duševní schopnost vycházející z poznávacích a motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 318).

„Tvůrčí myšlení – specifický druh myšlení, pro nějž je typické: vysoká motivovanost, vytrvalost, odpovědnost; schopnost se inspirovat různými podněty, dovednost spojovat poznatky z různých oborů; odmítání tradičních postupů, nezávislost na autoritách, hledání variantních řešení, flexibilita, smysl pro originalitu, snaha vyřešit problém, objevit podstatu, nalézt nový postup, či vytvořit nové umělecké dílo, tendence po úspornosti, elegantnosti, kráse nového řešení. Tvůrčí myšlení není jen záležitostí díla a nadání, ale také schopností a jejich citlivého rozvíjení výchovou a vzděláváním“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 318).

protiváhu k některým jednostranným rysům konzumní společnosti“ (Skalková, 2007, s. 164).

Umělecké obory by proto měly více zdůrazňovat, **že pro rozvoj tvořivosti užívají specifické a nezaměnitelné metody**, které vycházejí z principů tvůrčího (uměleckého) procesu. Tyto metody lze v různé míře náročnosti uplatnit napříč všemi věkovými skupinami. Tvořivost žáků však může rozvíjet pouze učitel, který má vlastní zkušenost s tvůrčím procesem, uvědomuje si svůj tvůrčí potenciál a záměrně s ním pracuje a rozvíjí jej.

Tvořivost a metody jejího rozvíjení (jedná se o model využitelný obecně, nikoliv jen pro výtvarnou tvorbu) je třeba uchopit komplexně: v sociální rovině se jedná o inovační užívání znaků; v psychosomatické/osobní rovině je indikátorem tvořivosti metaforické myšlení; v biologické/smyslové rovině se jedná o rekonstrukci vizuálních vjemů (Vančát, 2014).

Jednotlivé etapy tvořivosti byly pro potřeby výuky (vzdělávacího procesu) pojmenovány, zatím se však s nimi dostatečně a cíleně nepracuje. Jsou zde připomenuty z toho důvodu, že jsou využitelné (v modifikované podobě) ve všech uměleckých oborech, neboť vycházejí z uměleckého procesu – který je (a musí být) základem tvůrčích činností žáků i jejich učitelů.). Jedná se o následující etapy: *uvědomění si tvořivé podstaty své osobnosti; sebe-přesah skrze označení – experimentální praxe; výsledek činnosti jako autorský produkt; ověřování výsledků – interpretace a komunikační uplatnění; portfolio jako doklad cesty* (Vančát, 2007, s. 19–35).⁸ Jednotlivé části tvůrčího procesu tvoří provázaný celek a navzájem se ovlivňují a podporují. Neznamená to však, že musí být všechny tyto etapy přítomny najednou v jedné lekci / v jedné vyučovací hodině. Je otázkou, zda zařazení členění vyučovacích hodin *na motivaci, činnost, hodnocení*, nepodporuje zbytečně „zábavné“ úvodní vstupy, které mohou být v rozporu s obsahem lekce, místo aby se lekce uměleckých oborů svojí dramaturgií více snažily respektovat umělecký proces (Liessman 2010, s. 28).

Tvůrčí dílny jako obsahově organizační forma

Pokud máme hovořit o rozvíjení tvořivosti / o tvůrčím procesu ve výuce, tak je také nutné volit odpovídající obsahově organizační

„formát“, ve kterém k tvorbě může skutečně docházet. Jedním z osvědčených modelů jsou tvůrčí dílny.⁹ Přestože se zde s prožitkem často přirozeně pracuje, mělo by vždy jít také o získání alespoň základních dovedností propojených s takovými znalostmi / znalostmi propojenými s dovednostmi, které vybavují zúčastněné jazykem daného uměleckého oboru tak, aby jej mohl dále poučeně užívat jak pro pedagogickou práci, tak pro vlastní tvůrčí činnost (viz výše uvedená didaktická znalost obsahu).

Pokud jsou tvůrčí dílny zaměřené na zprostředkování dílčí dovednosti propojené se znalostí a naopak, pak lze hovořit o tzv. „etudách“ (zadání – tvorba – reflexe výstupu). Může se jednat např. o etudy pohybové, hlasové nebo vizuální apod.

Pokud mají dílny směřovat k tvůrčímu procesu v jeho celistvosti, je zapotřebí, aby lekce byly vnitřně obsahově provázány (nalezení inspiračních zdrojů pro téma/námět a jeho vlastní „uchopení“ – vlastní tvorba – reflexe tvůrčího procesu a jeho výstupu – ověřování si komunikačních účinků díla / výsledného tvaru – hledání vhodných podob prezentace – reflexe všech etap tvůrčího procesu). Tvůrčí dílny mají poskytovat impulzy pro rozvíjení či „znovuobjevení“ vlastního tvůrčího potenciálu a současně **rozvíjet znalost oboru skrze podstatné a odborně garantované obsahy**. Tvůrčí dílny nejsou „hromaděním“ zážitků.

„Tvorba jako zkušenost – zkušenost jako tvorba“

„Umění je pro mne mostem, který spojuje neobyčejné, idealistické, ba přímo radikální myšlenky a každodenní život. Pečlivě připravuji různé podmínky, v nichž o těchto myšlenkách mohu diskutovat s lidmi a dosáhnout vzájemně obohacující výměny názorů. Velice často to znamená úzce s publikem spolupracovat, začlenit jej do procesu, nebo jej přímo vyzvat, aby se fyzicky podílelo na dokončení díla.“¹⁰

Tvůrčí a vzdělávací modul Tvorba jako zkušenost – zkušenost jako tvorba byl realizován v období podzim 2012 až léto 2015. Pořádala jej společnost Plzeň 2015 ve spolupráci s Fakultou umění a designu Západočeské univerzity. Modul byl určen pro pedagogy všech stupňů a typů škol a zájemce z oblasti práce s dětmi a mládeží (umělci, volnočasoví pedagogové, pracovníci muzeí, galerií či jiných kulturních zařízení, neziskových organizací apod.).

⁹Princip tvůrčích dílen je možné ve zjednodušené podobě uplatňovat i v běžných vyučovacích hodinách. Zcela nevyhovující podmínky jej ale mohou také zcela „zablokovat“. Důležité je volit strategie vyjednávání a argumentace, než „ustupování“ od podstaty uměleckých oborů s následkem deformace obsahu samotných vyučovacích předmětů. Podstatné je, aby sami učitelé měli možnost kvalitní tvůrčí dílny „zažít“.

¹⁰Steve Lambert, 1976
(In: Kartografie naděje: Příběhy sociální změny; 22. 11. 2012 až 21. 2. 2013 Centrum současného umění DOX).

Modul poskytl exkluzivní možnost seznámit se s principy a prostředky, se kterými pracují jednotlivé druhy umění (hudba, výtvarné umění, divadlo, tanec, film/audiovize), a získat tak ucelenou zkušenost propojující tvůrčí činnost s vnímáním a interpretací jak vlastních autorských výstupů, tak uměleckých děl. Poskytl impulzy komplexní povahy (v rovině inspirační, tvůrčí a aplikační – metody, jak získané zkušenosti využít pro vzdělávání žáků) a umožnil reflektovat dosavadní tvůrčí i pedagogickou práci účastníků. Celková časová dotace modulu v jednom roce byla 106 hodin.

Výtvarné dílny s názvem „Svět jako vizuální laboratoř“, jejímž mottem byl výrok Vladimíra Kokolii: „*Není těžké dělat obrazy, které nás dostanou jinam. Těžké je dělat obrazy, které nás dostanou sem*“, probíhaly pod vedením Nikoly Čulíka (Akademie výtvarných umění v Praze – ateliéry kresby, konceptuální tvorby a experimentální grafiky) a Markéty Pastorové.

Následující dokumentace je pouze malou ukázkou toho, jak je možné experimentálním způsobem přistoupit k tématu zátiší. Zadání umožňovala inovační užívání znaků (včetně svobodného výběru prostředků), restrukturalizaci vizuálních vjemů a metaforické myšlení. Zadání nepředpokládala předcházející zkušenost s malbou, dokonce ani s výtvarnou tvorbou. Předpokládá se ale schopnost koncentrace, ochoty a odvahy podívat se na skutečnost „jinak“, věřit svým vjemům a chtít si pro jejich vyjádření vyzkoušet různé prostředky, inspirovat se tvorbou ostatních, přijímat rozdílnost v názorech na výsledek jako obohacení, učit se pojmenovávat jak vlastní postup, tak výsledek, „neodložit“ získanou zkušenost, ale navracet se k ní, přemýšlet o ní a snažit se na ni navazovat a obohacovat ji. Zkušenost má na rozdíl od zážitku šanci, aby zrála a zhodnocovala se.

Zjednodušeně lze nazvat lekci jako „*dynamické zátiší*“. Zátiší se v průběhu malby proměňovalo, jednotlivé objekty postupně v poměrně krátkých časových intervalech „přibývaly“ a následně „mizely“. Pozornost se proto přirozeně musela zaměřit více na „změnu“ a vztahy mezi objekty, které tato změna vyvolávala než na preciznost zachycení jednotlivých prvků. Podstatnou roli zde hrála i velikost formátu, hojnost materiálového vybavení, vlastní prostor ateliéru, vztah mezi lektory a účastníky, který byl založen

na vzájemném respektu a důvěře, a ochota společně přijmout experiment jako tvůrčí princip (Obr. 1–3).

Na rozdíl od předcházejícího dynamického zátiší se pro změnu zde zase pohybovali sami účastníci. Zatímco zátiší zůstalo na místě, v časových intervalech musel každý opustit svoji malbu a navázat na malbu druhého (posun probíhal postupně tak, aby všichni navázali na malby všech). Každý se mohl rozhodnout, zda bude svoji malbou na stávající podobu obrazu navazovat, či ji naopak svým přístupem „popře“ nebo ji obohatí o svůj pohled. Rovněž na rozdíl od předcházejícího zadání (rozvíjející smyslovou vnímavost a uplatňující subjektivitu) se zde více uplatnila i komunikační rovina tvorby – komunikovat s obrazem lze přímo tak, že svými „zásahy“ do něj vstupujeme. Obrazům je tak přiznáván nárok na proměnu – „život“. Není třeba je „odsoudit“ k adorování jejich „strnulosti“. Jak je vidět na obrázku č. 4, byly použity i ne zcela obvyklé materiály (Obr. 4–6).

Zde se jedná asi o nejvíce náročný experimentální přístup k zátiší, který vyžadoval vytvoření vlastního systému znaků pro zachycení jednotlivých částí zátiší v prostoru. Na obrázku č. 8 je vyjádřen plošný – lineární záznam zátiší a to tak, že jsou zachycena místa „zlomu – změn“. Vlastně se jedná o „seismograf“ – vnitřní dynamiky seskupených objektů. Následoval „přepis“ prostorových vzdáleností od místa pozorovatele prostřednictvím číselných kódů (v samostatně stanované škále – například 1–9, číslice 1 označovala objekty, které jsou nejbližší ke stanovišti pozorovatele, číslice 9 objekty nejvzdálenější). Číselný „rastr“ byl následně vyjádřen/převeden do „barvy“ (Obr. 7–9).

Místo závěru

Aby děti a mládež mohli participovat na umění a kultuře, je třeba, aby byli v této oblasti vzděláni.

„...velmi rozšířený omyl (rozumí se zejména v základním vzdělávání) spočívá ve víře, že lze odhodit nepotřebný balast vědění a soustředit se čistě na učení se učení, aby se člověk mohl později naučit všechno možné. Ale žádné učení bez obsahu neexistuje zvláště v základním vzdělávání“ (Liessman 2010, s. 28).

Zdroje a použitá literatura

- GLADWEL, M. *Mimo řadu – anatomie úspěchu*. Praha: Dokořán, 2009. ISBN 978-80-7363-249-6.
- GILLERNOVÁ, I. – KEBZA, V. – RYMEŠ, M. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: Člověk na přelomu tisíciletí*. Publikace byla zpracována v souvislosti s řešením VZ MŠMT (MSM 0021620841).
- KALOUS, Z. – OBST, O. – et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-1718-253-X.
- KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.
- LISSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.
- PETŘÍČEK, M. *Myšlení obrazem*. Praha: Hermann a synové, 2009. ISBN 978-80-87054-18-5.
- PRŮCHA, J. (ed.) a kol. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefilitiky), I díl*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- VANČÁT, J. *Výchova k tvořivosti ve školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt, 2007. ISBN 978-80-86783-20-8.
- VANČÁT, J. *EduArt – podpora kompetencí žáka v rozvoji tvořivosti*. EduArt: 2014. Výstupy v rámci projektu EHMK 2015.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. 2006 [cit. 2014-05-25]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/file/445>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2013 [cit. 2014-05-25]. Verze platná od 1. 9. 2013, úplné znění upraveného RVPZV. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/file/433>.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. 2007 [cit. 2014-05-25]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/file/159>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání* [online]. 2010 [cit. 2014-05-25]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/file/176>.
- Filmová/ Audiovizuální výchova pro gymnázia* [online]. 2010 [cit. 2015-09-12]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GKHE/9953/FILMOVAAUDIOVIZUALNI-VYCHOVA-PRO-GYMNAZIA.html>.
- Dramatický obor pro gymnázia* [online]. 2005 [cit. 2015-09-28]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/371/DRAMATICKY-OBOR.html>.

Programové působení na děti a mládež prostřednictvím zážitku – příklady ze zahraničí

Mgr. Michaela Přílepková
NIPOS

Otevřená metoda koordinace (OMC)

Evropskými orgány je v praxi běžně užívána zkratka OMC, která se skládá z anglického názvu „open method of coordination“. Ve francouzštině je ekvivalentem zkratka MOC, odvozená z názvu „methode ouverte de coordination“. V češtině je ustálen překlad „otevřená metoda koordinace“.

OMC je novým způsobem správy v EU, který umožňuje řešit určité dlouhodobé agendy. Poprvé využit u Lisabonské strategie v oblasti zaměstnanosti. Její využití je zásadní v agendách, kde EU má málo nebo žádné legislativní kompetence (některé oblasti zaměstnanosti, životního prostředí, vzdělávání atd.) a kompetence o politických rozhodnutích je otázkou členských států. Přesto je mnoho problematik, pro které je koordinace politik nebo výměna příkladů dobré praxe mezi členskými státy považována za přínosnou a vede k jejich efektivnějšímu řešení.

V oblasti kultury byla OMC navržena Komisí s Evropskou agencí pro kulturu (2007) a schválena rezolucí Rady v tom samém

¹¹Viz Wagner, E.: OMC Group on Key Competence #8, Cultural awareness and expression: Glossary / Definitions of (European) terms. Rkp. Friedrich-Alexander-University of Erlangen-Nuremberg, UNESCO Chair in Arts and Culture in Education 2014, p. 1–5.

roce. Cílem je posílit výměnu dobré praxe mezi členskými státy s ohledem na zlepšení tvorby politik a strukturování spolupráce na klíčových prioritách.

Ze strany členských států jsou účast a zpětné zprávy dobrovolné, nejsou aplikovány žádné benchmarky ani indikátory. Doposud byly realizovány tři cykly OMC skupin: 2008–2010, 2011–2014 a 2015–2018. Každý cyklus je řízen Pracovním plánem pro kulturu schváleným Radou (Council Work-Plan for Culture). Národní informační a poradenské středisko, resp. experti z něj se s podporou Ministerstva kultury účastnili všech tří období v různých skupinách (viz sekce EU na webových stránkách www.nipos-mk.cz).

OMC pracovní skupina k tematice Kulturní povědomí a vyjádření (8. klíčová kompetence) byla ustanovena s mandátem na léta 2014–2015. Byla zařazena do dvou skupin priorit Pracovního plánu ve dvou cyklech – Cultural diversity, intercultural dialogue and inclusive Europe a Accessible and inclusive culture.

Určeným výstupem skupiny bude příručka (manuál), který rozpracovává Doporučení 2006/962/ES Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení. Klíčové kompetence jsou v dokumentu pokládány za stejně důležité, ovšem v jednotlivých státech je jim věnována ve vzdělávacích systémech velmi různá míra pozornosti. Vedle osmé klíčové kompetence kulturní povědomí a vyjádření je dalších sedm, které se vzájemně překrývají a propojují, mnohé z nich mají průřezový charakter a navzájem se podporují. Jsou jimi:

- » komunikace v mateřském jazyce,
- » komunikace v cizích jazycích,
- » matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií,
- » schopnost práce s digitálními technologiemi,
- » schopnost učit se, sociální a občanské schopnosti,
- » smysl pro iniciativu a podnikavost.

Následující výklad pojmů definujících 8. klíčovou kompetenci kulturní povědomí a vyjádření byl vytvořen pro OMC skupinu Dr. Ernstem Wagnerem pro 2. zasedání jako společný pojmový rámce pro všechny další diskuse.¹¹

Vlevo je text Doporučení v oficiálním překladu do českého jazyka (plné znění viz Příloha č. 1 – Doporučení evropského parlamentu a rady),¹² vpravo komentáře Dr. Wagnera.

Skupina je složena z jedné poloviny ze zástupců sektoru kultury, z druhé poloviny ze zástupců sektoru vzdělávání (dva vyslaní experti za jednu zemi). V roce 2014 se skupina sešla třikrát, byly identifikovány cíle, projednán společný odborný rámec pro definici problému a základní struktura výstupu (manuálu). V roce 2015 se skupina sešla dvakrát a poslední zasedání proběhlo od 30. září do 1. října.

¹²Pracovní překlad dokumentu byl vypracován členkou OMC skupiny Mgr. Michaelou Přilepkovou z anglického originálu. V případech, ve kterých různé překlady vykazovaly odlišnosti, byl upřednostněn oficiální překlad textu Doporučení v českém jazyce před jiným překladem anglického znění.

Dokument EU

Doporučení 2006/962/ES
Evropského parlamentu a Rady ze
dne 18. prosince 2006 o klíčových
schopnostech pro celoživotní učení
(Úř. věst. L 394 ze dne 30. 12. 2006)

A. Kulturní povědomí a vyjádření

B. Uznání důležitosti tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků a emocí různými formami (včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění).

komentáře Dr. Wagnera

Komentáře/anotace: Aspekty, které by měly
být důležité pro další úvahy

Pojem „kulturní povědomí“ je rozuměn jako: poznání důležitosti kultury a umění a rozvíjení kapacity potěšení z nich nebo zájmu o ně. Je vztážen k percepci (např. poslouchání hudby, návštěva divadelního představení, dívání se na umění v muzeu). Pojem „vyjádření“, se naproti tomu soustředí na projev pocitů nebo myšlenek. To znamená „věci, které lidé říkají, píšou, zpívají, malují, hrají nebo dělají, aby projevil jejich pocity, názory a myšlenky“ a je převážně vztážen k produkci/tvorbě.

Umělecké vzdělávání a stejně tak kulturní vzdělávání (formální, neformální a informální) se odehrává v těchto dvou polích, recepce a produkce. Kombinace pojmů **povědomí a vyjádření** v jednom výrazu reprezentuje evropský didaktický přístup k uměleckému vzdělávání. Jedinec nemůže tvořit bez toho, aby si byl něčeho vědom, a jedinec může hlubším a lepším způsobem rozumět uměleckému dílu, jestliže má základ ve vlastní zkušenosti. Musíte poslouchat hudbu, když chcete zpívat ve sboru. A poslouchání vás učiní bohatším, jestliže víte, jak dělat muziku. Proto mnoho evropských školních kurikul požaduje oba aspekty (se speciálním důrazem na buď na aktivní provádění, nebo na percepci, v závislosti na různých formách umění).

Sousloví „**myšlenky, zážitky a emoce**“ ukazuje široký rozsah funkcí, které naplňuje umění a kultura: koncepty (myšlenky) vs. empirická/smyslová setkání (zážitky), poznání (myšlenky) vs. afektivita (emoce). Tento způsob myšlení o umění/kultuře je v linii evropské filozofické tradice.

Sousloví „**různými formami (včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění)**“ se soustřeďuje na kánon tradičních západoevropských uměleckých forem, ale není exkluzivní (viz odstavec níže za C: „populární... kultura“).

C. Nejdůležitější **znalosti, dovednosti a postoje** související s touto schopností: Kulturní znalostí se rozumí povědomí o **místním, národním a evropském kulturním dědictví a o jeho místě ve světě**. Zahnuje základní znalost významných kulturních děl, včetně současné populární kultury. Je důležité pochopit kulturní a jazykovou rozmanitost v Evropě (a v jiných regionech světa), potřebu jejího zachování a porozumění důležitosti estetických faktorů v každodenním životě.



Mluvit o „znalosti, dovednosti a postoji“ odpovídá současným konceptům o kompetencích. Takové koncepty rozlišují tři dimenze: být kompetentní v tomto smyslu znamená, že jedinec má získat všechny z nich s ohledem na specifickou oblast, zde: kultura. Rozvinutější koncepty přidávají (meta) reflexi jako čtvrtou dimenzi vedle postoje, dovednosti a znalosti).

„**místní, národní a evropské kulturní dědictví a jeho místo ve světě**“ zdůrazňuje důležitost učení s e z minulosti a také ukazuje interkulturní (relativistickou, post koloniální) perspektivu o evropské tradici. Pojem „rozmanitost“ (jedno z aktuálně všude znějících slov – také v humanitních vědách) podporuje tuto interpretaci.

D. Dovednosti se týkají jak porozumění, tak vyjadřování: vlastního vyjadřování různými výrazovými formami **díky vrozeným schopnostem jedince** a jeho smyslu pro umělecká díla a představení. Rovněž je nutná dovednost dávat vlastní tvůrčí a expresivní názory do souvislosti s názory jiných a objevit v kulturní činnosti **společenské a hospodářské možnosti**. Kulturní vyjádření je rovněž důležité pro rozvoj tvůrčích dovedností, které mohou být uplatněny v mnoha profesních činnostech.



Dva výrazy „**využití vrozených schopností jedince**“ a „**objevit společenské a hospodářské možnosti**“ dává do souvislosti hlavní zaměření klíčové kompetence # 8 se třemi hlavními tradicemi (nebo zdroji legitimizace), které definují funkci umění a uměleckého vzdělávání v moderních západních společnostech:

- První je tzv. „Bildung“ („sebe-vyjádření... využití vrozených schopností jedince“, „smysl pro umělecká díla a představení“ jako hodnotu per se).
- Druhá je žádoucí společenský dopad umění (dva z nejznámějších příkladů tohoto přístupu je „Divadlo utlačovaných“ Augusto Boala nebo „West-Eastern Divan Orchestra“ Daniela Barenboima) – text EU nedává k tomuto aspektu více detailů nebo komentářů.
- Třetí je ekonomický dopad – využití umění (nebo uměleckého vzdělávání) k posílení kreativity a inovací k rozvoji růstu – viz např. Seoul Agenda UNESCO, 2010.

V evropské tradici je aspekt „Bildung“ obvykle tím nejvíce prominentním a je mnoho skepticismu ohledně funkcionalizace umění k jiným účelům (viz OECD, Arts for arts sake, 2013 – metaanalýza studií o efektu přenositelnosti zkušenosti v uměleckých oblastech do jiných oblastí).

E. Základem účty a **otevřeného postoje k rozmanitosti kulturního vyjádření** může být řádné pochopení kultury každého jedince a smysl pro identitu. Kladný postoj zahrnuje také tvořivost. Ochotu rozvíjet schopnost estetického projevu osobním uměleckým vyjádřením a **účastí** v kulturním životě.



Kultura, umění, umělecké vzdělávání a kulturní vzdělávání jsou hodnotově neutrální. Mohou být užity pro propagandu pro totalitární, agresivní systém, stejně jako pro obohacení života v demokratických společnostech (a pro mnoho dalších účelů). Proto kultura potřebuje normativní rámec a neustálý diskurs o kritériích, jak hodnotit „užívání“ kultury. Text EU předkládá dvě kritéria: „**otevřený postoj k rozmanitosti kulturního vyjádření**“ a „**účast**“. První je vztaženo k interkulturní výměně kultur, které jsou považovány za rovnocenné (uvnitř společnosti stejně tak jako mezi společnostmi/státy); druhé je vztaženo k aspektu demokracie, která zahrnuje požadavek po otevřenosti pro všechny.

Příklady dobré praxe

Zásadní fází, kterou skupina prošla, byla příprava formuláře, určení jeho struktury a sběr příkladů dobré praxe ze všech zemí. Těch bylo členy skupiny připraveno a dohromady se sešlo 56 z 19 zemí (stav k 29. září 2015). V procesu tvorby výstupu je důležitá role přizvaných expertů – akademiků, výzkumníků, z nichž dva se významně podílejí na návrhu manuálu, připravují vstupy zejména vědeckého charakteru a také poskytují tzv. metaanalýzu dat. Např. je důležité si uvědomit, že výběr příkladů dobré praxe reflektuje to, jak v dané zemi interpretují osmou klíčovou kompetenci. Všechny příklady ukazují formy a modely, jak podporovat či posílit „kulturní a umělecké vzdělávání“. Příklady představují nejčastěji projekty, jako druhé jsou většinou zastoupena politická opatření, resp. koncepčně vytvořené programy, jako třetí sítě neboli partnerství. Do manuálu jsou vybrány jen dva příklady za jednu zemi. Kritériem výběru je, že praxe v příkladu by měla: rozšiřovat přístup k umění a kultuře, být inovativní, budovat mezisektorovou spolupráci, mít v sobě prvek rozvoje osobnosti a identity, rozvíjet kulturní kompetence a (ve škole) kurikulum, přispívat ke smyslu komunity a společenským hodnotám.

Celá jedna kapitola vznikající příručky se věnuje analýze příkladů dobré praxe a „lekci“, které z nich mohou být vyvozeny na obecné úrovni, samotné příklady v plném znění budou přílohou publikace. Zájemci si je pak budou moci prostudovat v anglickém jazyce.

Z velkého množství příkladů byly pro účely představení na konferenci *Participace dětí a mládeže na kultuře a umění* prostřednictvím zážitku vybrány dva. Ze Slovinska je inspirativním pilotním projektem *Divadelní hřiště*, z Belgie (vlámské komunity) pochází projekt *Přečti to nahlas*. Oba projekty jsou realizovány tzv. nestátními neziskovými organizacemi, mají obdobnou cílovou skupinu, tj. děti a mládež zhruba od 12 do 18 let, ale liší se v rozsahu aktivit a velikosti projektu.

Slovinský projekt *Divadelní hřiště* se snaží přinést současnou divadelní tvorbu do dvaceti škol po celém Slovinsku a zároveň zapojit zúčastněné žáky a studenty tak, aby nezůstali jen pouhými konzumenty umění, ale stali také kreativními tvůrci. Tento projekt se snaží ukotvit umění jako subjekt v jeho vlastní pravdivosti,

a tím etablovat uměleckou praxi jako výjimečný pedagogický nástroj, který je zárukou působivých výsledků.

Jedním z cílů projektu je nabídnout pracovní pozice mladým umělcům a nechat vyučovat současné moderní umění a kulturu na školách. Projektu se účastní dvacet slovinských škol, každá hostí mladého umělce, který přispívá k povinně volitelnému vzdělávacímu obsahu (divadelní kluby, hudební projekty), působí v běžných hodinách všech předmětů či kulturních dnech. Jedná se o školy základní (žáci ve věku 11–15 let) a střední (studenti ve věku 15–18 let).

Většina programu je realizována na škole, k tomu je přičleněna hojná nabídka divadelních představení s odpovídajícími workshopy, rozhovory a zážitky z kulturní krajiny hlavního města Lublaně i dalších měst. Výběr škol je geograficky různorodý, čímž se zlepšuje přístup k uměleckému obsahu vysoké kvality, a to i na místech, kde je obvykle nabídka umění méně bohatá. Tento projekt také představuje příležitost k setkání s novým publikem.

Projekt byl realizován pilotně v průběhu jednoho školního roku a nyní se jedná o jeho pokračování. Financování pochází z Evropského sociálního fondu z 85 % a povinné kofinancování ze státního rozpočtu ve výši 15 % je z rozpočtu Ministerstva kultury, které také v otevřeném tendru vybralo realizátora. Projekt je řízen profesionalizovaným projektovým týmem organizace Bunker (viz webové stránky <http://www.bunker.si/eng/theatre-playground>).

Celkový rozpočet činí 150 000 € a poměrově největší část rozpočtu je využita na platy zapojených umělců. Prostředky nečerpají přímo školy, ale jsou tím, kdo má z projektu prospěch a k účasti se přihlásily dobrovolně.

Prostřednictvím nového sociálně kulturního projektu Přechitona hlas (viz facebooková stránka <https://www.facebook.com/ReadItLoudBE> v Urban Woorden chtěli vědět, zda mohou specifické typy knih pomoci v podpoře mladých lidí z etnicky rozdílného prostředí při nalézání jejich identity a místa ve společnosti. Iniciativa odpovíděla na tyto otázky mnoha způsoby, pozitivní vliv dokázalo i antropologické šetření, které bylo provedeno.

K dosažení dobrého příkladu a rozvoje mladých lidí skrze literaturu se projekt soustředí na vybranou literaturu, která mluví k jejich světu. Většina z vybraných knih souvisí s hip-hopovou nebo městskou kulturou, která je dominantní v reálném životě většiny mladých lidí žijících ve městě v současnosti. Tím otevírá svět literatury a slovesně literární tvorby, vytvářející alternativy k povinné literatuře (daný „kánón“ literatury) ve škole. Metoda projektu je založena na myšlence kritické pedagogiky.

Urban Woorden vytvořil čtenářské a diskusní skupiny Read it Loud ve třech městech oblasti Flander – Brusel, Gent a Leuven. Skupiny se scházejí každou středu na těchto místech. Každá má jednoho vlastního facilitátora (koordinátora), který je o něco starší než zbytek skupiny (tu tvoří mladí mezi 13 a 18 lety). Navíc každá kniha, co byla čtena, má svou osobu VIP (někoho, kdo je znám ve vlámském umění a kultuře), která čte spolu s nimi a je přítomna na jednom setkání, aby diskutovala o tom, jaký ta která kniha měla pro mladé lidi význam. Přečtenými knihami byly: „How to Grow a Rose from Concrete“ (Jak vypěstovat růži na asfaltu) od Tupaca Shakura; „Drarrie in de Nacht“ od Fikry El Azzouzi a „Kleenex Kronieken“ od Neske Beks.

V případě druhého titulu byl pozván samotný autor literárního díla, aby odpovídal na otázky mladých lidí. Na toto setkání byly pozvány na jedno místo všechny tři kluby, což vytvořilo prostor pro další budování komunity. Některé účastníky projektu inspirovala zkušenost k tomu, aby začali sami být literárně činní.

Projekt obdržel roční grantový příspěvek z Vlaams Fonds voor de Letteren (Vlámský fond pro literaturu) a v současné době hledají organizátoři zdroje pro jeho pokračování. Byl proveden neziskovou organizací s důrazem na nízké náklady, poměrově nejvíce prostředků bylo využito na odměnu facilitátorů a materiální náklady. Celkový rozpočet byl 4750 €.

Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

Pedagogická fakulta

Univerzity Palackého

v Olomouci

Expresivní interpretace uměleckého díla

¹³Připomeňme, že tato situace pramení z vývoje umění, které se dnes nachází ve stadiu permanentního osahávání samotných hranic uměleckého pole, z procesu započatého modernou, během níž vzala za své tradiční pravidla formálních a obsahových kvalit uměleckého díla a razantně stoupal význam jeho kontextu. Ten nakonec v postmoderní situaci zásadní měrou rozhoduje vůbec o příslušnosti daného jevu k umění.

Hranici mezi uměním a ostatními objekty či jevy (umění nemusí mít nutně povahu nějakého objektu) fatálně narušilo v 60. letech také konceptuální umění, kdy umělci zdánlivě nesmyslnými či absurdními uměleckými projekty podrobovali zkoumání funkce umění a hranice jeho vyjadřovacích prostředků (Šobáňová, 2012). Tak „došlo k odhalení, že obrazivost ve výtvarném umění je možné potvrzovat také konceptuálně, pojmenováním“ (Vančát, 2009, s. 71). Tento fakt má zřejmý důsledek, totiž že interpretace – opřená o teorii – nabývá na významu.

„... interpretace nastupuje tam, kde se setkáváme s něčím nesamozřejmým.“ (Zálešák, 2007, s. 5)

Úvodem aneb proč interpretace?

Neexistuje univerzálně platný návod, pomocí něhož lze proniknout k uměleckému dílu nebo dílo úspěšně přiblížit druhým. Umělecká díla, stejně jako jiná symbolická vyjádření, mohou totiž nabývat rozličných významů jak pro jednotlivé vnímatele, tak v závislosti na různých kulturních nebo historických souvislostech. K povaze symbolických vyjádření totiž mimo jiné patří, že význam je jim připisován jejich tvůrci i recipienty, může se proměňovat, množit, ale i vytrácet. Přestože tento rys spojujeme s uměním prakticky od doby, kdy bylo v průběhu historie lidstva ustaveno, oproti dřívějšíku dnes setrvale stoupá význam teoretické reflexe umění i interpretačních dovedností konzumentů – a to tak, že „umění se dnes prakticky neobejde bez svého komentáře, bez interpretace, která by zajistila jeho srozumitelnost“ (Zálešák, 2007, s. 1).¹³

Význam interpretace v kontextu výchovy

Interpretací rozumíme proces, při němž dochází k rozkrytí a čtení uměleckého díla, proces, pomocí kterého se umělecké dílo stává recipientovi pochopitelným a může se stát předmětem jeho emocionální či kognitivní reakce, rozpravy, rozboru nebo odborného zkoumání. Interpretaci lze chápat jako „aktivitu směřující k nalezení významu, který je sice ukotvený v subjektivní recepci

(prožitku), který ale nakonec musí být také komunikovatelný. Interpretace jako aktivita tedy směřuje i k jisté míře intersubjektivní platnosti, utvrzované v komunikaci“ (Zálešák, 2007, s. 6). Kesner (2000) na základě nových poznatků o neurofyzilogii vnímání a vidění upozorňuje, za aktem interpretace je již samo pozorování.¹⁴ Jisté je, že určité umělecké dílo se může stát obsahem vědomí nějakého člověka teprve na základě interpretace – jediné tak se stává pochopitelným, podnětným a sdělným.

Interpretace tvoří jádro a vrchol zpřístupňujících snah, které příkladně vyvíjejí učitelé na různých úrovních, aby zprostředkovali svým žákům svět umění a jeho významy. To je významná úloha, protože jak připomíná Slavík (2001, s. 166), umělecká díla lze chápat jako „jedinečné zprostředkovatele mezi osobní zkušeností každého jednotlivého člověka a zobecněnou zkušeností celého lidského rodu, nebo alespoň určitého kulturního společenství“. Umělecké dílo se zpravidla dotýká důležitých otázek lidského života a projevuje se tak jako zvláštní symbol lidského bytí. (Tamtéž) Slavík hovoří o existenciálním obsahu, který diváka přitahuje svou silou. Existenciálními obsahy rozumíme životní témata, která procházejí celou historií lidského rodu a jsou vlastní lidem všech kultur; příkladem takových témat mohou být témata antických tragédií nebo ještě starších mýtů, spojených s lidskou kulturou.

Setkání s uměleckým dílem pak v tomto smyslu znamená vytržení ze všední reality a nazření témat, která rezonují s divákem a jeho konkrétní životní situací, etapou či osudem. Vyjádření těchto témat, jako je např. smrt, zrození nového života, radost, láska, utrpení apod., se stává obsahem uměleckého díla. Ten je obvykle projeven adekvátní formou, která je dána prvky výtvarného jazyka, jež jsme schopni s různým stupněm senzibility vnímat (viz např. psychologické působení barev nebo tvarů). Soulad, kongenialita těchto prvků, je spojen se zrozením živého díla, které je schopno vyvolat specifický účinek, nazývaný estetickým požítkem z díla. Podstatným prožitkem spojeným s uměním – a také zdrojem touhy po opakovaném setkání s ním – se nám jeví souznění existenciálních obsahů díla s osobním údělem konkrétního diváka.

Sdílení těchto ryze lidských zkušeností má v edukaci a životě lidí významné místo, učí nás totiž, co znamená být člověkem, kým

Bez interpretace opřené o příslušnou teorii by nikoho ani nenapadlo považovat za umělecké dílo sušák na lahve, modře natřenou plochu, bizarní procházku s přáteli, „opičení“ dcery po otci či simulaci atomového výbuchu ve vysílání televize – které jsou dnes navzdory své nezvyklosti uznávanými a sdělnými uměleckými počiny. V současnosti může být i průmyslově vyrobená lopata „strhujícím uměleckým dílem“. Důrazně uplatněná teorie dokáže vytrhnout předměty z univerza věcí a přisoudit jim místo v univerzu uměleckých děl. Umělecká díla existují. Jak je to možné? Protože je za taková prohlásíme.“ (Liessmann, 2012, s. 52)

¹⁴Kesner (2000, s. 171) uvádí, že i zdánlivě čistě smyslový prožitek výtvarné formy je ve své podstatě komplexním aktem, „v jehož průběhu mysl podrobuje obraz podvědomé i vědomé interpretaci“. Soudobé poznatky o vnímání vizuálních zobrazení ukazují naše představy o jakémsi „čistém“, nezátíženém vidění jako mylné. „Nejvlastnější součástí každého pohledu je stále probíhající zpětná vazba mezi vnímáním vizuálního podnětu a porozuměním tomuto podnětu. Prožitek obrazu vždy zahrnuje snahu o zařazení vnímané skutečnosti do řádu předchozí zkušenosti.“ Tento pohled se shoduje s konstruktivistickými teoriemi.

¹⁵Prekoncept můžeme zjednodušeně označit jako osobní názor na nějakou věc, subjektivní koncepci či teorii opírající se nikoliv o znalost, nýbrž o intuici, která se mnohdy výrazně liší od faktu ověřeného vědou. Miskoncepce jsou mylná nebo nepřesná pojetí subjektu (týkající se např. významu nebo funkce nějakého předmětu), nesprávné osobní prekoncepce, hypotézy a teorie, které bývají rezistentní vůči změnám.

¹⁶Za příklad může posloužit interpretační aktivita, během níž žáci pronikali k různým portrétům a do-
sazovali zobrazeným lidem
myšlenky a příběhy. Zcela
neobvyklé interpretace
se během dané aktivity
dočkal známý Leonardův
obraz Dáma s hranosta-
jem, který účastnice inter-
pretovala jako obraz ženy,
kterou ovládl a znehybnil
démon-veřelec v podobě
hranostaje. Podporu této
interpretaci poskytl
fyziogonmie zvířete, jeho
nečekaně svalnaté nohy
a zneklidňující výraz,
stejně jako bledá, ustr-
nulá ruka ženy, které se
hranostaj dotýká a z které
jako by vysával život.
Tato interpretace během
reflexivní edukační situace
posloužila jako podnět
pro živou diskusi na téma
ovládání, manipulace, zla.

jsme a kým můžeme být, jakou povahu mají naše životní cesty, jaké nám připravují otázky a jak na ně lze naším životem odpo-
vídat. Bohužel schopnost číst umělecká díla a pronikat do jejich
hlubších úrovní u dětí i dospělých často abscentuje a právě tento
fakt je nejlepším opodstatněním důležité úlohy výtvarného (či
muzejního a galerijního) pedagoga. Právě on je totiž tím, který
svým vlastním porozuměním a interpretací pomáhá k porozumě-
ní a rozvoji schopnosti interpretovat druhým lidem.

Způsoby interpretace – mezi objektivizovaným a individuálním významem

Ujasnili jsme, že interpretací rozumíme výklad, podání, objasně-
ní – avšak ne ve smyslu prostého předložení a podání „hotových“,
ustavených významů žákům – byť přístupnou a zábavnou formou.
Takovému způsobu interpretace, který vychází z učitelova před-
pokladu, že lze dojít k jakési ideální interpretaci, „správnému“
porozumění dílu, říkáme interpretace esencialistická (Slavík,
Škaloudová, 2008). Při takovéto interpretaci se pedagog staví do
role toho, jenž zná správný výklad díla a během edukace vytváří
situace, pomocí nichž se také žáci mohou dobrat tohoto význa-
mu. Otázkou však zůstává, zda se podobný způsob komunikace
s uměleckým dílem může stát pro žáka formativní zkušeností
a zda může mít hotový význam bližší souvislost s jeho životem.
Obvykle je tento objektivizovaný význam poněkud odtažitý, umělý
a edukace na něm postavená bývá značně formalistická.

Naproti tomu interpretace konstruktivistická vychází z předpokla-
du, že výklad uměleckého díla je individuálním počinem, který vy-
chází z prekonceptů dítěte, jeho předporozumění, a nebo naopak
z jeho miskoncepce.¹⁵ Jak objasňují Slavík a Škaloudová (2008), vý-
roky žáků o díle jsou tu chápány jako interpretační hypotézy, kte-
ré se během následného dialogu s pedagogem a ostatními žáky
ověřují. Žáci k předmětu pronikají skrze vlastní poznávání a dojít
mohou nejen k esencialistickému, „správnému“ výkladu, ale také
k výkladům alternativním.¹⁶ Citovaní autoři odlišují ještě inter-
pretaci autonomně-kritickou, v níž se opět klade důraz na auto-
nomní, subjektivní výklad díla. Vyústěním zde však není pouze
porovnávání přístupů jako u předchozího typu, nýbrž hlubší poro-
zumění a také kritika širších společenských, ideologických nebo
politických souvislostí výkladu díla. Nekonstatuje se pouze, „co

chtěl autor dílem říci“, ale společně se všemi se na díle „odhaluje, co konkrétně jim v danou chvíli ve skutečnosti říká. Snaží se zjistit a pojmenovat, jak odhalené významy díla souvisejí s jejich zkušenostmi a názory, a především se snaží vyzdvihnout a společně s žáky kriticky zvažovat souvislosti s širším společenským kontextem“ (Slavík, Škaloudová, 2008, s. 193).

Jmenované přístupy ukazují posun, ke kterému v edukaci dochází: zatímco dříve nebyly kritické úsudky žáků žádoucí a edukační situace se držely prostého popisu jednotlivých prvků díla a pohybovaly se nanejvýš v mezích interpretace esencialistické, dnes je tento způsob interpretace stále méně udržitelný – „poznání, že význam díla není celistvou, předem danou entitou, ale něčím, co se utváří až v procesu interpretace, kdy subjektivita diváka a interpreta hrají určitou roli, právě tak jako původní intence autora, už dávno přestalo být jen programem radikálního křídla post-strukturalistů, ale stává se celkem běžným východiskem“ (Kesner, 2005, s. 21).

Slavík a Škaloudová (2008) připomínají ještě jeden důležitý prvek edukace, při němž je vykonávána interpretace. Tímto prvkem je postupné pěstování interpretační citlivosti u recipientů, jejich schopnosti interpretovat. Konkrétní interpretací se nejenom dobíráme významu určitého díla, ale zároveň pěstujeme interpretační schopnosti žáka, jeho schopnost vést dialog a prostřednictvím reflektovaných odlišností poznávat také sebe sama. V tomto smyslu autoři hovoří o schopnosti interpretovat jako o důležité kompetenci, využitelné i v jiných životních situacích než jen při styku s uměleckými předměty. Interpretace v rámci edukace má iniciační charakter – pedagog vlastně usiluje o to, aby byl pro žáky v budoucnu nepotřebný, aby byli schopni fungovat jako citliví, samostatní interpreti.

Metody interpretace

Každé umělecké dílo zůstává otevřeným komplexem symbolických významů, které nelze jednou provždy ustavit a verifikovat. Interpretace je vždy osobním a nikdy nekončícím procesem, závislým na individuálních a odborných zkušenostech interpreta a společenských kontextech. Cest, kterými lze prostě setkání s dílem proměnit na porozumění, existuje mnoho a každý pedagog

volí jiné. Výtvarný artefakt lze obvykle přiblížit skrze různé aspekty, zejména skrze jeho obsah, formu, příslušnost k určité kultuře, historickému období, slohu nebo směru, skrze obecně historický kontext vzniku díla nebo osobnost jeho autora.

Gero (2002) popisuje zevrubný algoritmus komplexní interpretace uměleckého díla, při níž vychází z analytického, nikoliv prožitkového přístupu k umění. Popisuje přitom tyto fáze analytické interpretace:

1. Demonstrace výtvarného díla – v originále, nebo zprostředkovaně;
2. Základní údaje o výtvarném díle, historicko-sociální pozadí vzniku, název, jméno autora, jeho další důležité díla;
3. Percepce díla:
 - » identifikace základních stavebních prvků (linie, skvrny, hmoty) a jejich významů,
 - » druhové a žánrové zařazení díla,
 - » dekodování použitých znaků prostřednictvím:
 - tvarové analýzy díla (tvarové prvky, jejich výčet, pojmenování, významy, porovnání se skutečností, míra stylizace, nadřazení),
 - barevné a světelné analýzy díla (charakteristická barevnost, barevné akordy a vztahy, porovnání barevnosti s realitou, míra odklonu od reality, výrazovost barev a tónů a jejich vztah k tématu, barevná symbolika, dynamika kontrastů a harmonie),
 - povrchové analýzy díla (povrch díla, použitý materiál, struktura, textura, faktura, rukopis autora a jeho zvláštnosti, vztah k tématu),
 - analýzy kompozičních principů (vztah díla k prostoru a prostředí, organizace prostorových vztahů, iluze prostoru, zvláštnosti prostorové výstavby obrazu, hlavní charakter kompozice, na vztahu kterých prvků je postavená, principy organizace jednotlivých prvků – rytmus, symetrie, rovnováha, napětí, vyjádření pohybu v díle, vnitřní konstrukce díla, základní konstrukční schéma, rozměry, hlavní proporční vztahy). Jak se zrcadlí tradice v tematické návaznosti, v jednotlivých prvcích a kompozičních principech. Jaké je místo výtvarného

díla v celoživotní tvorbě autora. Jaké je místo autora v dějích výtvarného umění. Jaké je určení, resp. zaměření díla (např. oltářní obraz, socha jako součást architektury apod.) Sumarizace estetických soudů a hledání hlubších souvislostí a individuálních reflexí ve významové a obsahové vrstvě díla.

Podobné algoritmy analýzy uměleckého díla a jeho interpretace nejsou pochopitelně určené pro potřeby práce s dětmi a mládeží (přínejmenším ne v tomto rozsahu), jako spíše pro potřeby odborné práce s uměním. Uvedený model interpretace náleží do oblasti **interpretace výkladové, verbální**, ta však není jediným způsobem. Pro tvořivou práci s dětmi se jeví jako vhodnější metody interpretace tvůrčí, kterou Slavík nazývá **interpretací expresivní**.

Expresivní interpretací rozumíme kreativní proces interpretace, resp. vyjádření uměleckými formami, a to nejčastěji prostředky výtvarnými, ale i hudebními, pohybovými, dramatickými, literárními. Podoby této interpretace mohou být velmi různorodé a často překvapivé svou podobou i výsledkem: děti reagují na setkání s uměleckým dílem metodami tvůrčího psaní, pohybovou etudou, dramatizací obsahu, převodem barevných tónů do hudební partitury apod. Expresivní interpretaci volíme jednak pro její blízkost umění, a jednak proto, že všechny výše zmíněné aspekty uměleckého díla bývá občas (zvláště pro děti a laiky) obtížné vyjádřit slovy. Vzdělávacímu obsahu výtvarné výchovy je pochopitelně nejblížší interpretace výtvarná, tedy vizuální, a také proto ji běžně využívají výtvarní i muzejní a galerijní pedagogové. Tropp (2002) zařazuje mezi typy výtvarné interpretace tyto postupy:

- » kopie uměleckého díla,
- » rozbor díla pomocí analytických skic,
- » volné napodobení díla,
- » dotváření a ozvlášťňování výtvarného díla,
- » výtvarná parafráze a reinterpretace.

Mezi postupy vedoucí k parafrázi náleží např. aluze (narážka, ozvuk), citace, persifláž (zesměšnění), negace, přemalba, destrukce, recyklace (Tropp, 2002). Připomeňme, že mnohé z těchto postupů využívají ve své tvorbě také sami umělci, když reagují na díla jiných tvůrců (např. Picasso a jeho originální reinterpretace Velázquezových Dvorních dam). Někteří, napříkladně Jiří Kolář,

přitom vyvinuli vlastní specifické metody výtvarné interpretace, jimiž se lze úspěšně inspirovat v edukačních aktivitách.

K interpretačním cestám náleží kromě výše zmíněných výtvarných aktivit (jež jsou povaze výtvarných děl samozřejmě nejbližší) také jiné formy expresivní interpretace – literární, dramatické, hudební, pohybové aj. Ať již je forma interpretace jakákoliv, podstatné je, že významy zde nejsou učitelem předkládány hotové, žáci je naopak sami hledají a konstituují, byť by se odchýlili od interpretací zavedených a obecně přijímaných.

Závěrem

Problematika interpretace je velmi široká a nelze ji vyčerpat na několika stranách tohoto příspěvku – obecně, tedy nejen v námi uvažovaném smyslu edukační činnosti, resp. edukační metody, se jí pro její aktuálnost věnuje od 2. poloviny 20. století mnoho autorů (Eco, Derrida, Foucault, de Man a další), s jejichž názory pedagogika přirozeně pracuje. Reflektuje zejména fakt mnohovýznamovosti uměleckých děl dynamické proměnlivosti jejich významů, stejně jako relativnosti jakékoliv interpretace. Interpretace je důležitým problémem teorie a dějin umění, stejně jako výtvarné i muzejní a galerijní pedagogiky, protože právě ona činí ústřední kvalitu uměleckých artefaktů čitelnou a srozumitelnou, přetváří jejich imanentní význam na vzdělávací obsah edukace a transformativní element života žáků. Veškeré socializační či zprostředkující snahy na interpretaci pevně spočívají, interpretační postupy odhalují samotnou podstatu a smysl uměleckých děl, a jsou tak pevnou součástí výtvarné edukace.

Zdroje a použitá literatura

- GERO, Š. *Verbálna interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002.
- KESNER, L. *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. Praha: Národní galerie, 2000.
- KESNER, L. (ed.). *Vizuální teorie: současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. Jinočany: H & H, 2005.
- LIESSMANN, K. P. *Univerzum věcí: K estetice každodennosti*. Praha: Academia, 2012.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefaktiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001.
- ŠKALOUDOVÁ, B. – SLAVÍK, J. „Co dělám, když interpretuji.“ In *Muzejní pedagogika dnes: sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané katedrou výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. „Co doopravdy jest aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově“. In *Pedagogická orientace*. Roč. 22 (2012), č. 3. S. 404–427.
- TROPP, S. *Vizuálna interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002.
- VANČÁT, J. *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě: Gnozeologické předpoklady analýzy obrazové stránky nových médií*. Praha: Karolinum, 2009.
- ZÁLEŠÁK, J. *Rámce interpretace (K interpretaci obrazů v odborných diskurzech a ve výtvarné výchově)*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. Dizertační práce.

Zážitek jako cesta dětí a mládeže k percepci umění a kultury – Od zážitku z lesa k zážitku z galerie

Zážitek v galerii umění

Zážitek jako cesta zprostředkování obsahů a formy uměleckého díla

Zážitek jako způsob přiblížení vzdělávacích obsahů

Zážitek jako mezigenerační interakce

Příspěvek představil spolupráci mezi Lektorským centrem GASK (GASK – Galerie Středočeského kraje, Kutná Hora) a Školkou v zahradě v Kutné Hoře (Prostor plus, o. p. s., Kolín), která na základě memoranda probíhá od jara 2013. V Lektorském centru GASK připravujeme dvakrát měsíčně program, kterým podporujeme hlavní cíle pedagogů lesní školky – zprostředkovávat autentický zážitek jako cestu učení a uplatňovat respektující přístup.

Pro uvedení do kontextu je v úvodních třech částech příspěvku krátce představena Galerie Středočeského kraje, p. o., její stálá expozice Stav mysli / Za obrazem a doprovodné a edukační programy Lektorského centra GASK.

V části věnované spolupráci s lesní mateřskou školou Školka v zahradě je popsán jeden edukační program. Ve struktuře programu čtenář nalezne odkazy na vzdělávací oblasti předškolního stupně a dílčí vzdělávací cíle, které lze v galerijním prostředí formou zážitku podporovat. Obrazová příloha v několika fotografiích přibližuje prostory GASK – Galerie Středočeského kraje a záznamy situací a výtvarných výstupů z programů pro mateřskou školu Školka v zahradě.

GASK – Galerie Středočeského kraje v Kutné Hoře

Galerie Středočeského kraje vznikla jako instituce v roce 1963 pod názvem Středočeská galerie. V letech 1993 až 2009 pokračovala ve své sbírkotvorné a výstavní činnosti pod jménem České muzeum výtvarných umění (ČMVU) v Praze. V roce 1998 Ministerstvo kultury převzalo od Armády ČR objekt kutnohorské jezuitské koleje, který byl předán ČMVU jako nové sídlo. Po dlouholeté rekonstrukci jezuitské koleje a stěhování celé instituce byla v roce 2010 zahájena další etapa působení pod novým jménem GASK – Galerie Středočeského kraje.

Od svého založení v roce 1963 instituce spravuje postupně se rozrůstající sbírky moderního a současného umění, převážně českého. Nynější sídlo rozlehlé jezuitské koleje poskytuje možnosti bohatého a pestrého výstavního programu od prezentace sbírky ve dvou patrech stálé expozice nebo krátkodobých výstav prací na papíře v tzv. blackboxu, přes výstavy mladých umělců v projectroomu nebo umělců s vazbou na region v Café Fatal, až po speciální grafický program – Přesahy Ggrafiky, site-specific projekty v experimentálním prostoru barokních lázní a sklepení, design ve whiteboxu nebo rozsáhlé monografické výstavy v tzv. Galerii II. GASK svou činností navazuje na poslání Jezuitské koleje jako místa vzdělávání.

STAVY MYSLI / ZA OBRAZEM – stálá expozice GASK

Stálá expozice GASK prezentuje sbírku (nejen) českého umění 20. a 21. století ve zcela odlišném duchu, než je tradiční chronologické řazení na sebe navazujících nebo proti sobě se vymezujících stylů a „ismů“. Koncepce této odlišné prezentace je založena na jednotlivých okruzích, které odpovídají určitému citovému nebo

myšlenkovému rozpoložení člověka – například úzkost, osamocení, duchovnost, paměť, kontemplace.

Expozice prostřednictvím svého názvu „Stavy mysli“ nastiňuje podkrývání „psychického zázemí“ vzniku díla v několika rovinách – v osobní rovině tvůrce a v rovině společenských a historických realit. Divák sleduje vzájemnou konfrontaci děl, která mají společný uchopitelný rozměr vnitřního života člověka, a jeho cesta expozicí se stává cestou lidskou myslí napříč širokým spektrem jejích reflexí. Tímto přístupem stálá expozice „Stavy mysli / Za obrazem“ povzbuzuje diváky k iniciativnějšímu přemýšlení nad obsahem vystavených děl.

Druhá část názvu, „Za obrazem“, se snaží otevírat skrytý svět ležící za každým představeným exponátem ve smyslu umělcovy vnitřní představivosti.

Doprovodné a edukační programy Lektorského centra GASK

Lektorské centrum GASK započalo svoji činnost rovněž v roce 2010. Programově navazujeme na podoby prezentace sbírky GASK ve stálé expozici a na krátkodobé výstavy, které připravuje kurátorské oddělení ve zmíněných osmi výstavních prostorech. Svou činností se snažíme podněcovat veřejnost, aby výtvarné umění vnímala jako přirozenou součást svého života a chápala galerijní a muzejní instituce jako otevřené místo.

Během příprav doprovodných programů spolupracujeme s kurátorským oddělením a umělci na komentovaných kurátorských prohlídkách, přednáškách a výtvarných dílnách.

Ve velkolepém projektu rekonstrukce Jezuitské koleje byly pro činnost Lektorského centra GASK vybudovány jedinečné prostory, které zahrnují výtvarný ateliér, dětský koutek a vizuální herny (viz obrazová příloha).

Jádrem činnosti Lektorského centra GASK jsou edukační programy pro školní skupiny, odpolední výtvarné dílny pro děti GASK dětem a charitativní projekt Umění spojení.

V Lektorském centru připravujeme edukační programy pro mateřské, základní i střední školy s ohledem na Rámcové vzdělávací programy jednotlivých stupňů (RVP). Ve vzdělávacích oblastech se soustředíme na ty klíčové kompetence, které lze rozvíjet v pedagogických situacích galerijních programů, a při užší spolupráci tak přílehajícím způsobem podporujeme konkrétní Školní vzdělávací programy.

Ve výtvarných dílnách pro děti GASK dětem přibližujeme autentickým zážitkem obsah a formu výtvarného díla. Děti se každý týden seznamují s originály českého umění ze sbírek GASK a vlastní tvorbou reagují na aktuální otázky a témata. Projekt Umění spojení hledá (a nalézá) od listopadu 2012 cestu k místní komunitě, propojuje a zprostředkovává dialog mezi generacemi, lidmi zdravými i se zdravotním, sociálním či jiným znevýhodněním. V deseti dílčích výtvarných dílnách, které pro cílové skupiny zhruba dvánácti osob realizují oslovení umělci, vznikají společné umělecké artefakty putující v adventním čase do benefiční aukce. Finanční výtěžek je věnován místní organizaci pečující o některou ze sociálně či zdravotně znevýhodněných skupin.

Nabízíme také mezigenerační programy, komentované prohlídky s umělci a kurátory, kurzy kresby a malby pro studenty a dospělé, projekce dokumentárních filmů, jednodenní výtvarné dílny s umělci, prázdninové vícedenní výtvarné dílny pro děti pARTytime GASK a organizujeme muzejní noci.

Spolupráce LC GASK a Školky v zahradě

Mateřská škola Školka v zahradě vznikla při Prostoru plus, o. p. s., Kolín v roce 2013. Pedagogové Školky nás oslovili s nabídkou spolupráce hned na počátku své existence, a LC GASK se tím stalo pevnou součástí Školního vzdělávacího plánu Školky v zahradě.

Návštěva Školky na našich edukačních programech se opakuje jednou za měsíc. Pokud bychom terminologií RVP PV¹⁷ za integrovaný blok označili právě edukační program, pak takový program integruje v různé míře všechny vzdělávací oblasti a je svojí koncepcí zamýšlen vždy jako průřezový. Zaměření programů je přístupné a srozumitelné předškolním dětem. Jednotlivé aktivity jsou praktické i intelektové povahy, prohlubují poznání dítěte

¹⁸Praxe potvrdila, že širší rozpracování činnosti intelektové povahy a náročnější praktické úkoly činní z programu vhodný integrovaný blok také pro vyšší stupně vzdělávání.

a obohacují jeho praktickou zkušenost. Některé vzdělávací obsahy nebo jeho prvky se v různých programech opakují, dětem se znovu připomínají v nových souvislostech a učí je nahlížet věci a okolnosti z různých úhlů pohledu.

Vzdělávací a výchovná činnost Školky je strukturovaná obecně do čtyř bloků, podle čtyř ročních období, která jsou charakterizována jednotlivými přírodními živly, biotopy a výchovně-vzdělávacími tématy. S respektem k této koncepci a s ohledem na pět vzdělávacích oblastí navrhujeme i edukační programy.

Vzhledem k měsíční frekvenci návštěv vznikne během jednoho školního roku deset programů. Většinu z nich se snažíme situovat do stálé expozice. Při evaluaci programu a zvážení možných alterací se pak takový program stává součástí stálé nabídky edukačních programů pro předškolní vzdělávání.¹⁸ U krátkodobých výstav je zařazení do stálé nabídky nemožné a v omezeném čase výstavy realizujeme pouze několik repríz pro další objednané školní skupiny.

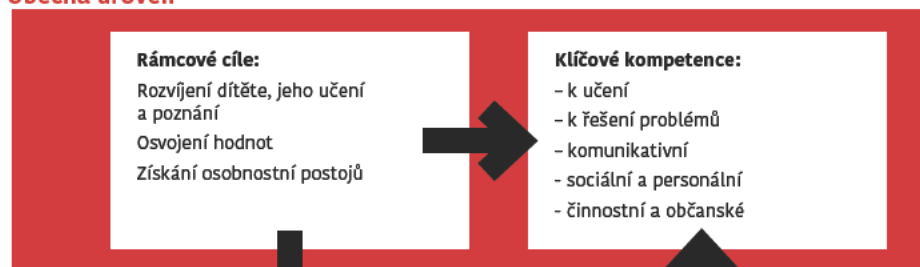
V grafickém znázornění níže jsou uvedeny dle RVP PV čtyři cílové kategorie – v obecné úrovni jsou to rámcové cíle a klíčové kompetence. V oblastní úrovni pak dílčí cíle a dílčí výstupy. Při navrhování struktury programu jsou tedy obecné záměry vzdělávání vyjádřeny prostřednictvím rámcových cílů a výstupy čteme jako klíčové kompetence. Rámcové cíle se z obecné úrovně do oblastní promítají jako dílčí cíle v pěti vzdělávacích oblastech. Naplňování dílčích cílů prostřednictvím dílčích výstupů vede k dosahování klíčových kompetencí.

Ve školním roce 2014/2015 jsme navrhli pro Školku šest programů situovaných do stálé expozice Stavby mysli / Za obrazem. Programy jsme reprízovali i s dalšími skupinami. S ohledem na délku příspěvku bude nyní představena struktura pouze jednoho programu. Ve struktuře je u dané vzdělávací nabídky odkaz na poznámky k dílčím vzdělávacím cílům a příslušným vzdělávacím oblastem.

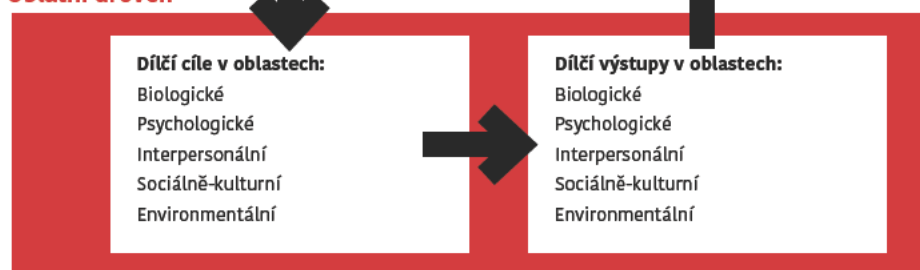
Když padá listí

Edukační program pro mateřské školy k dílu Veltruský park od Antonína Slavíčka.

Obecná úroveň



Oblatní úroveň



Obr. 1 – Vzdělávací cíle – záměry – výstupy

- » Roční období: podzim / biotop: park / přírodní živé: voda, vzduch, země
- » Klíčové kompetence: k učení; k řešení problémů; komunikativní; sociální a personální; činnostní a občanské.

¹⁹Prostor tzv. časové osy blízko vstupu do expozice, posezení do kruhu na polštářích.

²⁰Psychologická oblast = Dítě a jeho psychika – podoblast Jazyk a řeč: rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních a i produktivních; rozvoj komunikačních dovedností a kultivovaného projevu; Interpersonální oblast = Dítě a ten druhý: seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému; posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem; rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních.

²¹Biologická oblast = Dítě a jeho tělo: uvědomění si vlastního těla; rozvoj a užívání všech smyslů;

Struktura programu

Úvod programu

V připraveném prostoru¹⁹ se společně s dětmi posadíme do kruhu a přivítáme se. Pokládáme různé otázky (Jaká byla vaše cesta do školky? Kde se nyní nacházíme? Co můžeme v galerii vidět? Na co musíme dávat v galerii pozor a proč?)²⁰

Úvodní motivace k programu

Pro úvodní motivaci máme připravenou haptickou aktivitu s krabicí přírodnin (větvíčky, listy, kamínky, kůru ze stromů).²¹ Do krabice není vidět, je v ní pouze otvor, kterým děti prostrčí ruku, aby nahmataly obsah krabice. Děti ubezpečíme, že v krabici není nic, co by jim ublížilo. Nemusí se ničeho bát. Pro jistotu jim ukážeme, jak ruku do krabice vsunout a pečlivě prohledat, co je v ní. Jakmile

²³Sociálně-kulturní oblast
= Dítě a společnost: se-
znamování se světem lidí,
kultury a umění, osvojení
si základních poznatků
o prostředí, v němž dítě
žije;

²⁴Jednoduchá haptická
aktivita a rozhovor byly
dostačující, aby děti v sou-
časném uspořádání expo-
zice našly obraz Veltruský
park od Antonína Slavíčka.

²⁵Psychologická oblast
= Dítě a jeho psychika –
podoblast Jazyk a řeč:
rozvoj řečových schopností
a jazykových dovedností
receptivních a i produk-
tivních; rozvoj komuni-
kativních dovedností
a kultivovaného projevu;
Psychologická oblast =
Dítě a jeho psychika –
podoblast Poznávací
schopnosti a funkce,
představivost a fantazie,
myšlenkové operace:
rozvoj, zpřesňování a kultí-
vace smyslového vnímání;
posilování přirozených
poznávacích citů.

²⁶Psychologická oblast
= Dítě a jeho psychika –
Podoblast Poznávací
schopnosti a funkce,
představivost a fantazie,
myšlenkové operace:
rozvoj tvořivosti; rozvoj
přirozených poznávacích
citů.

budou vědět, co je v krabici, mohou ruku zase vyndat a počkat, až se dostane řada na všechny kamarády v kruhu.²² Obejdeme celou skupinu, aby mělo každé dítě haptický zážitek, o který se později podělí s kamarády.

Společně si povíme, co se mohlo nacházet v krabici a kde můžeme takové věci nalézt (Les? Park?). Prostřednictvím osobních zážitků a zkušeností se snažíme najít rozdíl mezi lesem a parkem. Po vyřešení této otázky je čas jít do expozice, kde děti hledají obraz parku. Před vstupem si ještě jednou krátce připomeneme, na co musíme mezi obrazy a sochami dávat pozor.²³

Tvůrčí aktivity programu

Děti prochází expozici a hledají obraz znázorňující park.²⁴ Když ho najdou, pohodlně si sedneme, aby všechny děti viděly na obraz. Povídáme si, jak děti obraz našly, podle čeho poznaly, že by to mohl být ten „náš“ obraz, který hledáme. Pak už se soustředíme na samotnou malbu. V jakém ročním období malíř zachytil Veltruský park? Podle čeho to lze poznat? Jaká zvířata by mohla v parku žít?²⁵

Další aktivitou je vstoupení do obrazu. Poprosíme děti, aby se ztišily, nenechaly se rušit a na obraz se soustředily a pečlivě si ho prohlížely. Po chvilce děti požádáme, aby zavřely oči a představily si, že jsou v tom parku. Ve svých představách se mohou místem projít, podívat se, jak to vypadá v parku dál. Po pár minutách necháme děti oči zase otevřít a povídáme si, co v parku zažily. Jaké tam bylo počasí? Bylo listí mokré a klouzalo nebo suché a šustilo? S kým v parku byly? Potkaly nějaké kamarády? Hrály si s nimi? Vylezly na strom? Jak byl park velký? Dáme prostor všem dětem, aby se mohly podělit o své zážitky.²⁶

Zeptáme se dětí na jejich pocity: Líbilo se vám v parku? Chtěly byste si tam zase hrát? Nechybělo vám tam nic? Následuje výtvarná aktivita,²⁷ kterou mají děti možnost do parku včlenit cokoli, co by si přály.

Závěr programu

Po ukončení výtvarné aktivity uklidíme společně všechny odstřížky, uložíme nůžky a lepidla²⁸ a sedneme si zase do kruhu, aby mohly děti postupně povídat,²⁹ co do parku „dostavěly“³⁰ nebo koho tam s sebou vzaly.³¹ V závěru dětem poděkujeme za spoustu nápadů a rozloučíme se.³²

Poznámky k programu

Vzhledem k jednoduchému a bezpečnému materiálu (papír, tuhé lepidlo) je možné výtvarnou aktivitu realizovat v expozici. V prostředí GASK dané místo expozice umožňuje pohodlnou práci zhruba 15 dětem. Při větším počtu dětí je tvorba přesunuta do ateliéru, který se nachází v blízkosti vstupu do té části expozice, kde je vystaveno reflektované dílo Antonína Slavíčka. Alterací programu je přesunutí tvůrčí aktivity do prostoru Vizuálních heren, kde děti ve skupině stavějí „chybějící“ prolézačky a lavičky z pěnových herních prvků geometrických tvarů.³³

Závěr

V rámci edukačních programů pro Školku v zahradě přispíváme formou zážitku ke všem pěti vzdělávacím oblastem definovaným Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. V situacích edukačních programů realizovaných v galerii umění má největší podporu oblast Dítě a jeho psychika (oblast psychologická) ve všech třech svých podoblastech, *Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)* a *Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní)*.

²⁷Pomůcky: barevná reprodukce obrazu A4, přenosná krabice s nůžkami, lepidlem, barevné lepicí fólie, fotografie dětí, které pořídíme a vytiskneme ve spolupráci s druhým edukátorem před vstupem do expozice.

²⁸Interpersonální oblast = Dítě a ten druhý: rozvoj kooperativních dovedností.

²⁹Interpersonální oblast = Dítě a ten druhý: posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem; rozvoj komunikačních a interaktivních dovedností verbálních i neverbálních.

³⁰Skluzavky, houpačky, házení s míčem, pouštění draka, fotbal, další kama-rádi, lavička pro babičku, odpadkový koš.

³¹Environmentální oblast = Dítě a svět: seznamování s místem a prostředím; osvojení si poznatků a dovedností potřebných k péči o okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí.

³²Interpersonální oblast = Dítě a ten druhý: seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému; posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem.

³³Interpersonální oblast = Dítě a ten druhý: rozvoj kooperativních dovedností.

Zdroje a použitá literatura

DRURY, R. a kol. Stav mysli - Za obrazem. Kutná Hora: GASK – Galerie Středočeského kraje, 2014. ISBN 978-80-7056-185-0.

SLAVÍK, J. – WAWROSZ, P. Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefaktiky. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 978-80-7290-499-0.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

Muzejní pedagogika a zprostředkování kulturního dědictví prostřednictvím zážitku

Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

Pedagogická fakulta

Univerzity Palackého

v Olomouci

Muzeum představilo institucionalizovaný projev specifické lidské tendence chránit a kulturně využívat hmotné doklady vývoje člověka a přírody.³⁴ Je zařízením, které se zabývá sbíráním, uchováváním a vystavováním těchto dokladů, zároveň je také tradičním institucionálním producentem a nositelem vědění a poznání, a to spolu s knihovnami, univerzitami, vědeckými společnostmi a dalšími institucemi (Burke, 2013). Muzejní depozitáře uchovávají světové přírodní a kulturní bohatství a tato společensky závažná funkce zavazuje muzeum k rozšiřování a prohlubování poznatků o přírodě a lidské kultuře a k aktivní službě lidstvu ve formě osvěty, vzdělávání, výchovy a poskytování zdrojů pro studium i potěšení (ICOM, 2001, American Alliance of Museums, 2014). Přestože v počátcích vývoje muzejní kultury bylo muzeum více orientováno na sbírkotvornou a výzkumnou práci než na práci s veřejností, od samých počátků byla akcentována jeho výchovná a vzdělávací úloha. Reflexe tohoto edukačního potenciálu, míry jeho naplňování, stejně jako metod a forem vzdělávání v muzeu, k níž dochází prakticky od vzniku moderních muzeí a jež se stále prohlubuje a profesionalizuje, stojí v základech muzejní pedagogiky. Ta dnes funguje jako relativně samostatný vědní obor, náležející do komplexu pedagogických věd. Její poznávací doménou jsou edukační procesy související s muzeem a jeho sbírkami, jinak řečeno muzejní edukace, a specifické problémy edukačních procesů vázaných na instituci muzea a muzejní sbírky.

³⁴Příspěvek vznikl na základě výzkumných aktivit v rámci projektu IGA_PdF_2015_030 Nové trendy ve zprostředkování muzejních sbírek podpořené Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci.

³⁵ „Komunikácia dospelých je limitovaná optikou ich nadradenej pozície obmedzujúcej videnie detí ako ontologicky rovnocenných spoluaktérov skutočnosti. Spoločenské diskurzy sú hlavne „adultistické“ (t. j. sú vedené z pohľadu dospelých) – nedospelé dieťa ako ne-spolutvorca skutočnosti nemá v komunikácii dospelých o povahe sveta miesto“ (Kolláriková, Pupala et al., 2001, s. 29).

Během 20. století došlo v muzejní kultuře k takřikajíc paradigmatické změně, již je stále důslednější orientace muzea na návštěvníka a komunitu. Tato změna je zdrojem mnoha transformačních snah a vyvolala v život řadu zajímavých trendů, které spolu se současnými společenskými změnami a technologickými možnostmi vytvářejí novou podobu muzejní kultury. Ve 20. století a zvláště v jeho druhé polovině se muzea stala organizacemi s mnoha společenskými funkcemi a tak jako i v jiných oblastech, také v muzejnictví lze hovořit o trendu „user-friendly“, přizpůsobování se potřebám uživatelů, vytváření „uživatelsky příjemného prostředí“. Tento proces akceleruje vlivem informačního věku, nových poznatků o vnímání a kognici i vlivem pokročilého konzumerismu. Aby mohla muzea v soutěži o návštěvníka s dalšími médii a volnočasovými organizacemi obstát, musela se světu orientovanému na zákazníka přizpůsobit a začala vyvíjet intenzivní snahu účinně oslovit návštěvníka a zaujmout ho zajímavou nabídkou výstav i doprovodných aktivit. Dean (1994) konstatuje, že v průběhu posledních desetiletí muzea zaznamenala výrazný posun nejen v oblasti sbírkové činnosti a péče o sbírky, ale zejména v oblasti využití sbírek, tedy ve výstavní činnosti a organizaci vzdělávacích a jiných programů pro veřejnost. Výrazem obratu k návštěvníkovi a jeho potřebám je akcentování edukační úlohy muzea a transformace řady muzeí do podoby efektivních edukačních médií.

Děti a muzea

Zaměříme-li se na problém participace dětí a mládeže na kultuře a umění, jež je hlavním tématem konference, lze konstatovat, že děti dlouho patřily v muzeích k opomíjené návštěvnícké skupině – ostatně jako i v jiných oblastech společenského života, kde byly tradičně vyloučeny z odborné komunikace dospělých o společnosti a povaze světa (Kolláriková, Pupala et al., 2001). Je to pochopitelné, vždyť společnost se automaticky pojímala – a stále pojímá – jako společenství dospělých a ztotožňuje se s pojmem dospělost.³⁵ Výrazem tohoto adultistického chápání společnosti a jejích institucí bylo i klasické muzeum nebo galerie, pro které děti nebyly (a dodejme, že mnohdy stále nejsou) plnohodnotnými návštěvníky. S nedospělými, nezralými jedinci se při přípravě expozic nepočítalo, muzeum pro ně nebylo určeno a děti nebyly – zvláště v počátku – brány jako plnohodnotná návštěvníká

skupina. Byly naopak chápány jako nerovnocenní a nerovnoprávní jedinci, kteří se na vstup do společenství dospělých teprve připravují a kteří mohou do společnosti včetně muzea vstupovat výhradně za pomoci dospělých a pod jejich dohledem (podrobněji Kolláriková, Pupala et al., 2001, s. 29). Děti je však třeba chápat jinak: už dnes něčím jsou, mají vlastní životy, potřeby, přání, vlastní vidění světa (tamtéž). Tato změna v pohledu na dětství souvisí s pedocentrickými tendencemi 20. století, které „objevilo“ dětství a vzbudilo zájem nejen o psychologii dítěte, ale i o rodinné a širší sociální vlivy, které formují rysy osobnosti člověka v tomto raném období. Důsledkem zájmu o děti byly nejen reformní proudy pedagogiky a zájem badatelů o myšlení a projevy dítěte, ale i vznik nových institucí, které se primárně zaměřují právě na děti a snaží se pozitivně ovlivnit a formovat jejich osobnost a nabídnout jejich věku a potřebám odpovídající kulturní nabídku.

Zůstaneme-li v muzejní kultuře, takovou institucí je dětské muzeum, kulturní instituce se širokým edukačním, sociálním a relaxačním potenciálem (Jůva, 2004), která vychází vstříc potřebám dětí a jejich vývojovým úkolům.³⁶ Tato instituce zaměřená obvykle na předškolní a mladší školní děti staví na tom, že základní činností je pro děti spontánní hra nebo hra motivovaná dospělým člověkem. Za tímto účelem mají v dětských muzeích hlavní prostor didaktické hračky, resp. exponáty, a různé aktivní zóny. Muzejní expozice zaměřená na děti stimuluje kromě rozvoje sociálních schopností také rozvoj rozumového i citového vývoje dětí, rozvoj jejich řeči, volných a osobnostních vlastností. Expoziční prvky se obvykle zaměřují na základní poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, konkrétně např. poznávání tvarů a barev, vnímání prostoru a času, poznávání lidského těla, živé i neživé přírody atd. Často uplatňují zážitkový přístup, tedy pojetí, které cíleně pracuje s emocemi, osobní zkušeností a které uplatňuje metodu „learning by doing“, učení vlastní praktickou aktivitou, a badatelský, induktivní způsob předávání obsahu. Výrazem této edukační strategie jsou stále populárnější animační programy, specifické organizační formy muzejní edukace, které jsou dnes pro vzdělávání v muzeu typické a objevují se nejen v muzeích, jež se na děti a mládež specializují, ale i v běžných muzeích a galeriích.

³⁶Průkopníkem mezi dětskými muzei bylo Brooklyn Children's Museum, jehož vznik se datuje rokem 1899. Brooklyn Children's Museum bylo vůbec prvním muzeem na světě určeným výslovně pro děti a jeho úspěch inicioval postupně vznik dalších několika set dětských muzeí po celém světě, i když i dnes se největší počet těchto institucí nachází právě ve Spojených státech amerických.

³⁷Je proto logické, že představa o expozici vhodné pro všechny se již přežila. „Univerzální“ návštěvník neexistuje, a má-li být muzejní expozice účinným edukačním médiem, musí tento fakt zohledňovat (např. expozičními prvky určenými dětem a mládeži nebo návštěvníkům se specifickými vzdělávacími potřebami).

Přes prožitek k poznání

Svou podstatou jsou muzejní expozice i výstavy obvykle produktem vizuálního charakteru. I když se do expozic v poslední době začleňují i prvky určené jiným smyslům, vizuální podněty zde mají stále převahu. To je z hlediska vzdělávání návštěvníků pozitivní fakt, protože je známo, že nejvíce (snad až 87 %) informací přijímáme zrakem, pouze 9 % sluchem a 4 % jinými smysly (Maňák, 2009). Na rozdíl od jiných edukačních médií, kde je osvojování nového vědění postaveno na recepci psaného textu nebo poslechu výkladu, v muzejní expozici nachází návštěvník převahu informací vizuálních, jejichž účinnost přirozeně posiluje zapojení dalších smyslů.

V expozicích přicházejí návštěvníci do styku s autentickými hmotnými doklady lidské kultury a přírody, které zakládají názornost muzejních expozic a jejich výjimečný edukační potenciál (Šobáňová, 2012). Díky této podstatě (ukazování reálných, autentických předmětů) patří muzeum snad k nejvíce názorným edukačním médiím. Podnět, který lze využít, přitom nemusí být pouze zrakový, ale i sluchový, čichový, chuťový, hmatový nebo pohybový. Vždy jde však o to iniciovat proces poznávání, který začíná „pozorováním a vnímáním konkrétních dat, informací, počitků, ale dále se rozvíjí, prohlubuje a završuje na úrovni pojmového myšlení – jde tak o navzájem propojený vztah smyslového a racionálního zpracování údajů o poznávané skutečnosti“ (Maňák, 2009). Moderní pojetí principu názornosti – ať již se uplatňuje v muzeu nebo ve škole – staví na jednotě smyslového a racionálního postupu při osvojování poznatků a muzejní expozice se v tomto smyslu zdá být zcela ideálním edukačním prostředím, kde lze za splnění určitých podmínek iniciovat lépe než jinde proces „transformace vjemů od senzorické paměti ke zpracování vstupních informací v kvalitativně strukturované jednotky vyšší úrovně v dlouhodobé paměti a k verbálnímu označení a k pojmům“ (tamtéž, s. 261). Poměr smyslového vnímání a jeho racionálního zpracování přitom závisí na dřívějších zkušenostech, úrovni myšlení a stupni vývoje návštěvníka, ale i na charakteru osvojovaného obsahu, který expozice nabízí.³⁷

Stejně tak důležité jsou uplatněné prezentační strategie a přístupy, protože tentýž obsah lze podávat různými způsoby (podrobněji

Šobáňová, 2014a, b). Stále častěji se například v muzeích – a to nejen v těch, která zohledňují děti a mládež – uplatňuje kontextuální prezentování exponátů nebo zásada emocionálnosti, vycházející z poznatku, že emoce mají na učení značný vliv. Vliv zde má ovšem také současný trend zábavnosti a všeobecné projevy „konzumního“ přístupu k poznání, které se v naší společnosti (nejen v muzeích) objevují čím dál častěji. V muzeích se může projevovat snahou o zábavnost nebo uplatňováním populárních, někdy až pokleslých expozičních prvků (viz např. hradní expozice se strašidly a Bílou paní).³⁸

³⁸Trend zábavnosti nepovažujeme automaticky za negativní a domníváme se, že je před vyslovením hodnotícího stanoviska třeba pečlivě rozlišovat. Skrze zábavní prvky se totiž může obsah expozic dostat i k těm lidem, které by jinak nebylo možné oslovit, a zábavní prvky mají kromě toho i nepopíratelný edukační efekt, protože emoce podporují učení a snad neexistuje aktivita, při níž bychom se ničemu neučili.

Muzejní expozici lze charakterizovat jako prostředí, které ovlivňuje a proměňuje návštěvníkův názor na prezentovanou skutečnost, utváří jeho povědomí o tématu. Je-li tvůrci výstavy zvolen vhodný způsob podání (anebo nabízejí-li mimořádné, emoce stimulující předměty či unikáty), pak mohou expozice působit na city návštěvníků velmi silně, a ovlivňovat tak natrvalo jejich hodnotový systém. Je známo, že emoční stavy mají pozitivní vliv na paměť, což je také jeden z důvodů, proč muzea (s bohatým využitím dnešních technických možností) často inscenují prožitkově silné situace. Emoce návštěvníků jsou stimulovány také „polidšťováním“ expozic, jak s nadsázkou označujeme vlivný trend narativnosti, tedy přibližování tématu skrze příběhy skutečných lidí. Tento způsob prezentování je dnes dosti častý a velmi účinný (viz např. výpovědi lidí, jejichž životy ovlivňuje moře, v Národním námořním muzeu v Greenwichi nebo u nás výpovědi mladých lidí o jejich odlišné sexuální orientaci v iQLANDII Liberec). Ze stejného důvodu, tedy snahy učinit z návštěvy muzea událost spojenou s emocionálním prožitkem, se do expozic umísťují různé zábavní prvky nebo pracovní a tvůrčí stanoviště nabízející hru a další stimulující aktivity. V tomto případě jde o vyvolání radosti, optimismu nebo překvapení, tedy pozitivních emocí.

Kräutlerová označuje výstavu za kompozitní komunikační prostředek a vyzdvihuje, že vystavovat znamená něco ukazovat, a tím danou věc poutavě prezentovat. Prvky výstavy mohou podle ní podněcovat prostorové, optické, akustické, haptické a olfaktorické prožitky a k tomu, abychom jedince navedli ke specifickému sdělení, můžeme využívat nejen smyslové stimulace, ale i časového a prostorového vnímání (Kräutler, 1995). Muzeum je tak jakýmsi „zkušenostním prostředím“ a všechny jeho elementy jsou

³⁹To je stěžejní v případě, že vystavené objekty mají povahu uměleckých děl.

navrhovány s cílem ovlivnit návštěvníka. To se děje různými způsoby: vytvářením iluze světa (např. typickými dioramaty) pomocí expresivních prvků a různých symbolických, stylizovaných a schematických zobrazení nebo pomocí návazných edukačních aktivit, jež zážitek z návštěvy muzea zintenzivňují. Je-li muzejní expozice výmluvná a přesvědčivá, stává se, že zcela mizí bariéra mezi návštěvníkem a podávanou skutečností a že expozice vtáhne pozorovatele do svého světa. Prožitek vyvolávající muzejní expozice přenáší návštěvníka do fikční reality a ruší na nějakou dobu svět reálný, v němž se návštěvník stále fyzicky nachází.

Přestože snaha o vyvolávání silných prožitků je dnes v muzeích silně viditelná, úkolem expozic a výstav je vždy komunikovat nějaký obsah. Cesta k osvojení tohoto obsahu však není ani v muzeu tak přímočará, jak by se mohlo zdát. Přestože zapojování podnětů a expozičních prostředků působících na emoce a prožitek lidí je vítaným protipólem formalistických nebo příliš odborných a často nudných expozic, prožitek (a ovšem ani samotný vjem vystavených předmětů) sám o sobě neznamená poznání.

V procesu poznávání (resp. osvojování obsahu expozic) totiž hraje nezastupitelnou roli teprve komplexní, mnohvrstevnatý zážitek. Připomeňme, že zážitek – byť je založen na emocích a prožitku – představuje složitější komplex a nelze jej redukovat pouze na prožitek nebo povrchní emoci. Jak vysvětlují Dytrtová, Slavík a Lukavský (2015), zážitek lze popsat pomocí čtyřdimenzionálního modelu, který obsahuje dimenzi tematickou (významovou), konstruktivní (materiální a strukturální), empatickou (expresivní – metaforickou) a prožitkovou. Podněty nabízené muzejní expozicí nebo aktivitami během edukačních programů v muzeu, tedy prožitky, je totiž třeba pojmově uchopit, na základě vhodných úloh „přečíst“ sdělení, „obsah“ vystavených předmětů (a případně si uvědomit, na základě jakých smyslově vnímatelných prvků jsme schopni daný obsah číst³⁹), objevený obsah sdílet s ostatními a konečně podrobit svůj zážitek analýze a reflexi. Teprve pak se zážitek stává „jedincovým oknem do situací“ (Dytrtová, Slavík a Lukavský, 2015, s. 115) a transformuje se do poznání.

Proto je inscenování takto komplexně pojímaných zážitků důležitým úkolem muzejních pedagogů, kteří během svých programů systematicky pracují nejen s prožitky, jež vyvolává expozice

a edukační proces na ni vázaný, ale i s dalšími výše popsanými komponentami. Zážitek tak lze považovat za integrální složku vnímání muzejních sbírek i případných tvořivých aktivit, které na vystavené předměty navazují a které jsou součástí dnes tolik oblíbených animací. Součástí zážitku je prožitek spojený s emocemi, ale i nezbytná dimenze konstruktivní, tematická a empatická (Dytrtová, Slavík a Lukavský, 2015). Jde o to vytěžit z vystavovaných věcí maximum, odhalit a zprostředkovat imanentní, avšak pro diváka často skrytý význam vystavovaných dokladů, a učinit jej pro návštěvníka skutečně transformativním podnětem.

Závěrem

Důsledná aplikace všech aspektů uvedených v našem příspěvku (i mnoha dalších, kterým jsme se pro nedostatek prostoru nevěnovali) vede k vytváření nového typu muzejních expozic, jež diferencují své návštěvníky, intencionálně usilují o efektivní předání určitého obsahu návštěvníkům prostřednictvím komplexního zážitku a jež fungují jako účinné edukační médium. Naše současná muzejní kultura – byť v ní není fenomén dětských muzeí příliš rozšířen – nabízí řadu inspirativních příkladů práce s dětským návštěvníkem a zohlednění jeho specifik v běžných expozicích. Muzeum nebo galerie se tak stává i pro nejmenší děti místem, kde lze získat elementární představu o světě a o jeho rozmanitosti, místem, kde se lze ptát a nacházet odpovědi, prostorem, kde je možné projevovat se a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem.

Zdroje a použitá literatura

American Alliance of Museums. Characteristics of Excellence for U.S.

Museums [online]. 2014. [cit. 2014-10-18]. Dostupné z WWW:

<http://www.aam-us.org/resources/ethics-standards-and>

[best-practices/characteristics-of-excellence-for-u-s-museums.](http://www.aam-us.org/resources/ethics-standards-and)

BURKE, P. Společnost a vědění II: *Od Encyklopedie k Wikipedii*. Praha: Karolínium, 2013.

DYTRTOVÁ, K. – SLAVÍK, J. – LUKAVSKÝ, J. „Hledání tušeného: Konceptová analýza přípravného modelu edukačního projektu v Stretti galerii“. In ŠOBÁŇOVÁ, P. a kol. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. S. 105–120.

- ICOM: Mezinárodní rada muzeí ICOM [online]. 2001. [cit. 2009-10-19]. Dostupné z WWW: <http://www.cz-icom.cz/doc0008.html>.
- JŮVA, V. *Dětské muzeum: Edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (ed.) *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001.
- KRÄUTLER, H. „Observations on semiotic aspects in the museum work of Otto Neurath: reflections on the *«Bildpädagogische Schriften»* (writings on visual education).“ In Hooper-Greenhill, E. (ed.) *Museum, Media, Message*. London and New York: Routledge, 1995. P 60–73.
- MAŇÁK, J. „Materiální didaktické prostředky“. In Průcha, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 258–264.
- SLAVÍK, J. – WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. *Muzejní expozice jako edukační médium: Přístupy k tvorbě expozic a jejich inovace (1. díl)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014a.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. *Muzejní expozice jako edukační médium: Výzkum současných českých expozic (2. díl)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014a.

Cesty Človíčka do minulosti aneb Příklad dobré praxe z Regionálního muzea a galerie v Jičíně

Mgr. Martina Pajerová
Regionální muzeum
a galerie v Jičíně

Počátky Regionálního muzea a galerie v Jičíně můžeme hledat již v padesátých letech 19. století. Jeho vývoj však byl postupný a na konci předminulého století ovlivněn především Jubilejní a Národopisnou výstavou. Právě předměty z druhé jmenované výstavy se staly základem pro muzejní sbírku. První stálá expozice byla nainstalována v novostavbě Obecní spořitelny v roce 1896. Muzeum však tyto prostory muselo na konci 40. let 20. století opustit a bylo nově umístěno v prvním patře jičínského zámku, kde sídlí dodnes. V 90. letech minulého století byla dokončena stálá expozice a otevřena Panská oratoř, prostor dostupný spojovací chodbou mezi muzeem a kostelem svatého Jakuba.

Důležitým se pro současnou podobu a fungování jičínského muzea stal rok 2002. V něm byla totiž veřejnosti představena inovovaná vlastivědná expozice spojená s interaktivním způsobem prohlídky. Vycházela z koncepce muzejní herny a dílny, které vznikly o dva roky dříve v prostorách pro veřejnost dříve uzavřených. Herna obsahuje prvky související s tématy vlastivědné expozice, jako například dřevěný model města umožňující sestavit podobu náměstí současného Jičína i toho za dob Albrechta z Valdštejna. Především na malé slečny čekají díly dámských šatů, z kterých

⁴⁰Brabcová, 2003, s. 501.

⁴¹Šobáňová, 2012, s. 334.

je možné sestavit sedm modelů příslušných pro období, jak je zachycují jednotlivé sály expozice. V herně je také umístěna Skříň otázek, ve které je možné listovat a nacházet předměty vzbuzující zájem a vracející se k muzejní části.⁴⁰ Ve vedlejší místnosti je vytvořena kuchyňka pro odpočinek návštěvníků. Umístěna je v ní také haptická skříň obsahující skryté předměty, které je možné prozkoumat pouze dotekem. Odpověď, o jaký předmět se jedná, je skryta za malými odklopnými dvířky ve formě obrázku popsáním Braillovým písmem.

Návštěvníci si mohou expozici jičínského muzea projít hned několika způsoby. Jedna z možných prohlídek má svůj počátek právě v herně. Další z možností je návštěva s Valdštejnovou hůlkou. Tato kouzelná hůlka, kterou si mohou vyrobit malí i velcí, odemyká nejen dveře tajné komnaty označené na mapě letopočtem, který musí návštěvníci v průběhu návštěvy postupně najít a sestavit, ale také rozezvučí či rozpohybuje mnohé předměty, například písničku Elišky Kateřiny Smiřické, starý film z venkova či planety sluneční soustavy. Další možná cesta muzeem je s tištěným průvodcem, který obsahuje ke každému sálu stručný popis a také okénko pro minci, jejíž otisk je možné za pomoci frotáže do průvodce přenést. V každém ze sálů čekají návštěvníky také interaktivní prvky, které lze rozpohybovat vlastní silou či osahat. Za nové pojetí expozice získalo jičínské muzeum v roce 2003 nejprestižnější tuzemské ocenění – 1. místo v celonárodní soutěži Gloria musealis.

Počátky edukačního pracoviště v jičínském muzeu jsou spojené s rokem 1997, kdy muzeum vstoupilo do programu Brána muzea otevřená. V roce 2000 došlo k rozšíření pracovního úvazku jedné z průvodkyň o 10 hodin týdně určených právě pro edukaci a přípravu doprovodných programů k výstavám. Díky výše zmiňovanému projektu Brána muzea otevřená byla získána dotace na poloviční úvazek pro edukačního pracovníka a byl také realizován pilotní projekt Living History (Příběh Elišky Kateřiny Smiřické). Společný projekt Terra Felix – Terra Desolata vznikl ve spolupráci muzea, archivu PNP, Státního okresního archivu Jičín a devíti základních škol.⁴¹ Dnes existuje edukační pracoviště samostatně ve spojení s oddělením pro propagaci a PR a pracuje ve třech hlavních proudech, a to Muzeum a škola, Muzeum na dotek a Muzeum hry.

V rámci programu Muzeum a škola zajišťuje pracoviště spolupráci muzea se školami všech stupňů a dalšími vzdělávacími zařízeními. Pro mateřské a základní školy do 3. tříd realizuje celoroční program Cesty Človíčka do minulosti, který bude blíže rozebrán níže v textu. Pracoviště zajišťuje také pro základní a střední školy celoroční předplatné pro návštěvy výstav a stálé expozice. Ke krátkodobým výstavám jsou připravovány doprovodné programy, a to buď ve formě komentovaných prohlídek, pracovních listů či dílen, a to nejen pro školy, ale také pro širší veřejnost. Edukátorské pracoviště propojuje ve spolupráci také školy a Státní okresní archiv Jičín, jako v případě výše zmiňovaného projektu Terra Felix – Terra Desolata, ale také v dalších projektech, např. : Cestička do školy, Zpátky ni krok či Zachytit zmizelé.⁴²

Program Muzeum na dotek vznikl na základě dobré zkušenosti s interaktivní expozicí jičínského muzea, která obsahuje i objekty k hmatovému poznání. Jičínské muzeum tak rádi navštěvují nevidomí a slabozrací návštěvníci. Dlouhodobě je navázána spolupráce s místním pracovištěm Tyflocentra. Zajišťovány jsou také speciální průvodcovské služby pro nevidomé a slabozraké ve stálé expozici i na krátkodobých výstavách. Jak bylo zmíněno výše, součástí jičínského muzea je haptická skříň s 12 ukrytými předměty, které je možné rozpoznat pouze hmatem. Prostor je také vybaven dalšími prvky pro nevidomé (naváděcí lišta, popisy předmětů a postup pro nevidomé v Braillově písmu a v černočerném tisku).

Poslední program pracoviště s názvem Muzeum hry se zabývá hrou jako kulturním a komunikačním fenoménem. Hra je využívána i jako prezentační prostředek v muzeu.

Již od roku 2008 fungují v jičínském muzeu strukturované prohlídky stálé expozice pro mateřské a základní školy. Od roku 2013 získal tento program s mým příchodem na pracovní pozici novou podobu. Ústřední pro putování po minulosti s dětmi se stala večerníčková postava Človíček, jejíž využívání pro program odsouhlasil její tvůrce, Pavel Teisinger.

Cílem projektu je děti mateřských a základních škol seznámit nejen s obecnými a regionálními dějinami, ale především jim ukázat svět muzea jako takový. Již v útlém věku tak děti zjišťují funkci muzea. Dále že se této instituce nemusí bát a že kromě poučení

nabízí také zábavu. Děti skrze osm lekcí, během kterých prochází jednotlivé sály stálé expozice, ale i další prostory, zábavnou formou absolvují hned osm prohlídek muzea. Získají povědomí o práci muzejníků, různorodosti sbírkových předmětů, jaký je důvod existence muzea a co jim může nabídnout. Díky daným pravidlům se děti také v takovýchto institucích naučí, a na co mají být opatrné a jak se chovat.

Program Cesty Človíčka do minulosti vychází z koncepce osmi lekcí navázaných na sály stálé expozice. Forma lekcí, trvající vždy jednu vyučující hodinu, je podobná, avšak jejich obsah už se liší podle jednotlivých témat. Pro každou lekci je společný úvod, pravidla chování v muzeu, hledání ztraceného předmětu a omalovánka. Po příchodu vždy jedné třídy mateřské či základní školy do muzea je představena nová podoba Človíčka pro danou lekci. V úvodu se liší pouze první lekcce, kdy je představen Človíček jako průvodce dětí. Postavička byla vybrána z důvodu přiblížení programu dětem. Proti nim tak nestojí pouze dospělá osoba edukátorky, ale také pro ně z večerníčků a knih známá kreslená postava. Človíček, stejně jako v pohádkách o něm, během svého putování muzeem dětem přináší nové skutečnosti a informace. Aby se přizpůsobil jednotlivým historickým obdobím, ve kterých se pohybuje, mění svůj šat. Tak i děti dobře poznají, že se nacházejí v nové éře dějin. Během úvodu jsou žákům pokaždé připomenuta pravidla chování v muzeu. Využíváno je imaginárních bublin, které si děti kolem těla drží pomocí rukou. Je důležité, aby si je chránily před nárazem do vitrín, soch a spolužáků. Dalším pravidlem je klidové slovo „Medvědi!“. Když děti uslyší toto slovo, musí okamžitě ztuhnout na místě jako sochy a nemluvit. Dětem je také připomenuta nutnost hlásit se, pokud chtějí mluvit nahlas. Úvod každé lekce se odehrává ve foyer muzea. Průběh zbytku lekce již probíhá v dané místnosti stálé expozice. Ještě před vstupem do ní je ale dětem představena podoba ztraceného předmětu. Každou lekci na ně čeká předmět nový, který měl pro danou etapu lidských dějin nějaký význam. Za nalezení předmětu již v sále je dítě odměněno bodíkem Človíčka. Po nalezení jsou vždy funkce a význam předmětu vysvětleny. Děti mohou získat bodík Človíčka, tj. kartičku o rozměru 3 x 3 centimetry nesoucí na přední straně aktuální podobu Človíčka a na zadní logo muzea, nejen za nalezení ztraceného předmětu, ale také za správné odpovědi na mé otázky. Na závěr každé lekce si děti vymalují a odnesou omalovánku, která

se vztahuje k danému historickému období. Při rozloučení je zmíněno téma další lekce.

Z důvodu délky příspěvku nebudou v následujících odstavcích rozepsány do detailu všechny lekce, ale budou vypíchnuty jednotlivé zajímavosti a podnětné nápady, které se osvědčily v praxi.

První lekce žákům přibližuje svět lovců mamutů a počátek lidí. Během tématu vývoj člověka je využito hry na naše opičí předky, které představují samotné děti. Ty jsou imaginárním pohořím, které vzniklo po sopečné erupci ve východní Africe, rozděleny na dvě části. První z nich žije dále z důvodu dostatku deště šťastná v pralese. Skupina druhá kvůli vzniklému suchu z nedostatku srážek, které se zastavovaly o vzniklé pohoří, musí změnit svůj způsob života, narovnat se a začít využívat ruce. Tím se stanou základem pro vývoj rodu Homo. Jako demonstrace rozdělování ohně je využito tření rukou, které napodobuje tření dvou dřev o sebe.

Druhá lekce s názvem Človíček u Keltů využívá během výkladu o minulosti dávného etnika interaktivních prvků, které jsou umístěné ve stálé expozici. Jedná se o rotační kamenný mlýn a tkalcovský stav. Obě techniky, mletí obilí a tkaní, si tak děti mohou samy vyzkoušet. U tématu textil je také využito známé pohádky: Jak Krteček ke kalhotkám přišel, která přesně demonstruje proces tvorby látky.

Třetí lekce osvětluje žákům život lidí ve středověku, a to především na hradě. Informaci o čtyřech nejvýznamnějších hradech z okolí Jičína získávají děti skrze puzzle vyobrazení těchto staveb.

Jednou z nejvýznamnějších osob pro Jičín je vévoda Albrecht z Valdštejna, kterému se věnuje čtvrtá lekce programu. Vznikla ve spolupráci s historičkou jičínského muzea Mgr. Hanou Fajstauerovou. Během lekce si děti zkoušejí kyrys, helmu a zbraně z období třicetileté války, která ve Valdštejnově době zuřila. Žáci si zkoušejí také tíhu opravdové dělové koule.

Doba Národního obrození, kterému se věnuje pátá lekce, není pro mladší žáky vždy dobře pochopitelná. Jako příklad působení národních obrozenců nahrazuji společně s dětmi slova německého původu nově vymyšlenými. Historickým příkladem je kapesník,

který měl být nahrazen slovem čistonosoplena. Děti dále vymýšlejí nová slova místo štrúdlu, knedlíku, tašky, flašky, pantoflí a brýlí.

Období konce 19. století bylo dobou vynálezů a vlády císaře Františka Josefa I. V šesté lekci, která se této éře věnuje, se děti dozvídají o válkách a zániku Rakouska-Uherska, ale také o vynálezech, jako je fotoaparát. Aby si děti uvědomily rozdíl ve focení dnes a kdysi, musí na minutu ztuhnout před imaginárním fotoaparátem, aby jejich portrét nebyl rozmazaný.

Stejně jako Albrecht z Valdštejna je pro Jičín důležitou postavou Rumcajs, kterého navštěvuje Človíček v sedmé lekci. Ta není ale věnována pouze tomuto loupežníkovi, ale především Václavu Čtvrtkovi a jeho dalším pohádkám, které děti rozeznávají na obrázcích. Na závěr lekce je žákům přečtena jedna z pohádek o Rumcajsovi.

V poslední lekci se s dětmi Človíček vydává do muzea, tedy do přítomnosti a již se neodehrává v sále stálé expozice, ale v muzejní herně. Během lekce je vysvětlena dětem funkce muzea a na příběhu jednoho sbírkového předmětu je jim představeno, co se s ním po odevzdání do muzea vše děje. Žáci si tak uvědomí, jaké předměty je nutné chránit a zjistí, kdo všechno také v muzeu pracuje. Na závěr získávají děti diplom s razítkem muzea jako ocenění za absolvování celého programu. Pro žáky základních škol je připraven krátký kvíz s otázkou ke každé lekci.

Během edukačního programu Cesty Človíčka do minulosti využívám klasických i inovativních metod vyučování. Přínos muzejní edukace vidím především v tom, že informace nejsou dětem předávány stroze od katedry, ale skrze dialog, pozitivní emoce, vlastní zkušenost a smysly. V každém ze sálů jsou děti přímo obklopené předměty z vyprávění a doby, ve které se s Človíčkem nacházejí. Odpadá zde také propast mezi katedrou a lavicemi, jak ji známe z klasické třídy, protože během celé lekce se sedí společně v půlkroužku. Z monologických metod je využito vyprávění a výklad. Dialogické metody jsou pak používány i z důvodu udržení pozornosti dětí.⁴³

Každá z lekcí má daný časový harmonogram a dílčí didaktické cíle. Kontakt se snažíme udržet s celou skupinou, ale i jednotlivci. Pro vlastní interakci mezi žáky je využíváno při některých činnostech i práce v kroužku.

Využití sbírkových předmětů usnadňuje proces učení a pomáhá hlubšímu osvojení vědomostí a dovedností. Avšak na muzejní předměty nelze pohlížet pouze jako na učební pomůcky.⁴⁴ U těchto předmětů je vždy důležitá jejich jedinečnost. Kromě samotných sbírkových předmětů je pro přiblížení tématu využíváno také interaktivních prvků stálé expozice, zobrazení, zvukových a literárních ukázek. Děti tak používají co nejširší množství smyslů.

Evaluace programu je připravována v těchto dnech ve formě dotazníku pro učitele. Hlavní evaluací v této chvíli se stává slovní hodnocení, pochvalné emaily a stále se rozrůstající počet tříd. Ve školním roce 2013/2014 absolvovalo program 13 tříd, rok 2014/2015 již tříd 17. Uspořádané byly také čtyři komentované prohlídky s Človíčkem pro širokou veřejnost vycházející z programu pro mateřské a základní školy.

Zdroje a použitá literatura

BRABCOVÁ, A. (ed.) *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea. 1. vyd.* Praha: JUKO Náchod, 2003. ISBN 80-86213-28-5.

PAJEROVÁ, M. *Cesty Človíčka do minulosti (nepublikovaná závěrečná práce pro kurz Základy muzejní pedagogiky)*. Brno: MCMP MZM, 2015. 30 l., 36 l. příl.

ŠOBÁŇOVÁ, P. *Edukační potenciál muzea. 1. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-7315-207-9.

O kouli – příklad galerijní animace

Při návštěvách na západ od našich hranic se většinou setkáváme s galeriemi, které jsou plné školních skupin a které jsou velmi často doprovázeny galerijním pedagogem. Mezi školáky cítíme proudící energii a zájem o věc a radost. V takových chvílích máme často chuť se zapojit a taky si to užít.

Najdeme tam ale také galerie, které si úzkostně chrání svou výlučnost. Cítí se být elitářskou institucí, kam by nezasvěcený raději neměl ani chodit, protože to „velké umění“ není stejně schopen pochopit. Takovým příkladem byl i Kunstverein v německém Bremerhavenu. Skvělé umění, liduprázdné prostory. Naštěstí postupně mezi členy představenstva spolku začal sílit pocit, že takový stav je trvale neúnosný, že je potřeba postupně vychovat nové a tolerantní publikum, nové členy a podporovatele umělecké scény města.

Jednotliví členové vedení projevovali velkou nedůvěru vůči školám a jejich umělecké výchově ve městě. To vedlo při prvním pokusu nabourat stávající pořádky k tomu, že se Kunstverein obrátil raději na umělce a pedagoga, který stál mimo místní zájmové skupiny a který měl ve městě nezávislou pozici.

Byl jsem vyzván k tomu, abych vytvořil několik programů pro studenty z různých typů německých škol (Realschule, Hauptschule, Gymnasium) ve věkové skupině mezi 14–17 lety. Měl jsem za úkol vymyslet program, který by studentům ukázal odlišný pohled na výtvarnou kulturu, než jaký získávali při umělecké výchově na

školách. Každý program měl být kompaktní, naplánovaný pro 5 pracovních dnů na 6 hodin denně a vhodný pro prostory galerie.

Pod mým vedením byly realizovány celkem čtyři programy. Papír jako umělecký element I a II, Kresba jako prostředek ke zprostředkování aktuálního výtvarného umění a Umění, barva a prostor. Témata vycházela z přání organizátora projektu.

Každá studentská skupina byla odlišná. Bylo okamžitě rozpoznatelné, zda již studenti měli čest pracovat s otevřeným pedagogem či se jen pohybovali v zaběhaných schématech a zda kmenový, třídní vyučující byl ochoten a schopen se při programu angažovat či byl jen pasivním pozorovatelem.

Náplň jsem realizoval zadáváním jednotlivých cvičení, která se dotýkala vymezené problematiky, vzájemně na sebe navazovala a doplňovala se. Soubor cvičení jsem operativně upravoval podle úrovně studentů, jejich zájmu a jejich reakcí.

Papír jako umělecký element I byl prvním pilotním projektem. Již ve škole studenti měli za úkol sepsat své představy o využití papíru v umělecké tvorbě. Origami, vytvořit růži nebo něco, co si mohou odnést domů – to byly nejčastější odpovědi. Jak nabourat tyto omezující představy? To byl první úkol, který jsem si stanovil. Druhým úkolem bylo vytvoření takové skladby cvičení, ve kterých byl důležitější proces tvorby a související aktivity, než produkt samotný. Třetím požadavkem bylo navázání na osobnosti z dějin výtvarného umění z 2. poloviny 20. století. A na konec jsem chtěl pracovat se studenty tak, aby produktová stránka zcela odpadla a zůstal pouze zážitek.

Rozhodl jsem se, že výstupem z animace nebude NIC. Tedy NIC hmatatelného v běžném slova smyslu. Nebude žádná výstava žánrovských artefaktů, které budou dokumentovat jednotlivé aktivity realizované v během týdne.

Byl jsem si vědom úskalí, která při takto koncipované práci nastanou. Žáci v tomto věku jsou velmi fixováni na hmatatelné výsledky svých snah. Ale přesně právě od této fixace na předměty a produkty jsem se je snažil odpoutat a zaměřit je jiným

směrem – na vnímání jiných hodnot. Na vnímání vlastních pocitů a sbírání osobních zážitků.

Dlouhý úvodní motivační rozhovor nakonec vyústil v trochu vynucenou dohodu, že veškeré produkty, které nám vzniknou pod rukama, budou na konci každého cvičení destruovány a zabaleny ve svých fragmentech do postupně se zvětšující koule. V každé vrstvě budou zabaleny naše zkušenosti, zážitky i náš um. Nic z toho však nebude vystavováno na odiv divákovi. Ten bude mít šanci rozkrýt naše týdenní aktivity pouze vlastním úsilím, studiem dokumentace, rozhovorem se studenty.

Naše koule kromě zážitků skrývala ve svém středu zapečetěné svitky s těmi nejhlubšími přáními zúčastněných studentů. Tím získala koule pro studenty ještě další, naprosto osobní rozměr. Každá prezentace koule, každá manipulace s ní byla přeneseně i prezentací a manipulací toho nejosobnějšího.

Náš týdenní projekt končil veřejnou performancí v instalaci právě probíhající videoinstalace Erica Hattana.

Lucy (fiktivní výpověď účastnice performance)

Dneska je poslední den. Když si jen vzpomenu, jak jsem to vnímala v pondělí!

I přes vědomí, že nebudeme chodit do školy, představa, že budeme něco celý týden plácát z papíru, byla skoro děsivá. Nakonec ale bylo všechno jinak a byla to celkem zábava. Kdybych dávala pozor na všechny ty řeči, asi bych se i něco dozvěděla. Ted' tu sedím jako všichni ostatní a vytvářím si malý polštářek. Prý ho budeme potřebovat, aby nás netlačil zadek. Jde mi to rychle. Po těch tunách papíru, co už jsme zpracovali, není divu. Pár kousků lepenky, metr zbytkového papíru z tiskárny a co z toho lze udělat! Tak. Hotovo. Přemisťujeme se do hlavního výstavního sálu, kde jsou po zemi rozesety monitory televizorů. Je jich tam dobrých 10. Na každém běží něco jiného. Každý také vydává jiný zvuk a všechny se spojují do jednotité hlukové plochy. Takové, na jakou jsme zvyklí z ulice. Jsou to videa Erica Hattana.

Mezi obrazovkami leží na zemi dvoumetrové pásy papíru. Každý s sebou vleče svůj polštářek. Máme si najít místo, které se nám líbí, které nám vyhovuje. Někdo zalézá do nejzazšího rohu, aby byl co nejméně na očích. Někdo dává přednost spíše blízkosti kamaráda. Někdo se naopak cpe k východu, aby se mohl ukázat. Tyhle extroverty nemusím. Sedáme si na okraj papíru, na svůj polštářek. Šimon a Lissi nás obchází a přes hlavu nám přetahuje druhý konec papírového pruhu a jeho konce slepují lepenkou. Ocítám se v papírovém kokonu, malé jeskyni, která mě odděluje od okolního světa. Co to má znamenat? Celý týden jsme byli každý den v pohybu. Od rána do odpoledne jsme se nezastavili, stěží jsme našli chvíli, abychom se najedli a teď tohle. Soutěž. V nehybání. Nesmíme ležet. Nesmíme mluvit. Smíme jen dýchat. Kdo se vědomě pohne, musí vše nechat ležet a v tichosti opustit své místo. Kdo to vydrží nejdéle? Lze to vůbec odhadnout? Proč bych to vůbec měla dělat? K čemu je to dobré? Pravdou ale je, že spousta věcí jsme už předchozí dny dělali, aniž bychom zpočátku věděli proč, a nakonec to nebylo úplně blbé. Tak to zkusím. Nechám se zase překvapit a zkusím to.

Nejdřív najít nějakou pohodlnou polohu, ve které bych vydržela. Zkřížit nohy? Napsat nohy? Klečet? Být narovnaná nebo se zhroutit? Už teď mě bolí bederní páteř. Ve škole jsem při cvičení nejdéle vydržela v tureckém sedu. Zkusím tedy ten. Všichni se vrtíme, uvelebujeme se, hledáme ten správný posez. Připravít se, pozor, teď. Naráz všichni ztichli. Přestali se hýbat. Představuji si, jak jsme rozptýleni jako velké papírové bubliny mezi instalací Erica Hattana. Videoinstalace a její hluky jsou také tím, čeho si nejprve všímám. Zvuky vnímám stále ostřeji. Mám dojem, že se zesilují. Najednou ticho. Lissi vytáhla ze zásuvky přírady elektřiny. Jistě to byl Šimonův nápad. Propadám se do ticha. Je to ale ticho? Začínám si všimnout trubení aut na ulici, proniká sem i křik racků a houkání lodí v přístavu. Vůbec tu není ticho! To se jen zpočátku zdálo! Začínají se mi nedokrvovat nohy. Nádech výdech. Mé tělo se nadzvedá a klesá. Nádech výdech. S mým tělem se nadzvedá i můj papírový obal. Nahoru dolů. Papír šustí. Praská. Hlučí. Jak je možné, že papír dělá takový hluk! Postupně v jeho šustění zanikají i zvuky ulice. Nádech, výdech. Slyším tlukot vlastního srdce, jak se snaží napumpovat krev do míst, kterým se krve nedostává. Nohy mám čím dál více nedokrvené. Asi o ně přijdu. Budu chudinka mrzáček. Jak to zvládají ostatní? Kdybych se tak mohla podívat.

Nádech, výdech. Zkusím napnout a povolit svaly, aby se uvolnily a přestaly bolet. Přeci to nevzdám tak snadno! Ted' slyším, jak se někdo odevzdaně vybaluje z kokonu. A jeho úlevný vzdych. Že bych to také vzdala? Jen si tak natáhnout nohy! To by byla úleva. Natažené nohy, to je představa. Nádech výdech, nádech výdech. Nahoru dolů. Koukám na své ruce. Budu si muset přelakovat nehty, už jsou děsné. Ještěže je zítra sobota, konečně se vyspím. Hlavou se mi honí všechno možné, před očima se mi objevují obrazy, na které jsem dávno zapomněla. Kdy jsem si vlastně takhle sedla a nic nedělala? Kdy na to mám čas? Pořád jen škola, máma doma prudí, pořád něco. Měli by nám takové sezení ordinovat pravidelně. Nechat čas jen tak plynout. Nohy už nevnímám. Kolik času uběhlo? Kašlu už na to. Nebo ne? Vzdávám to. Nohy mám už úplně odumřelé! Naštěstí slyším, že už toho máme nechat tak jako tak, že už přišli návštěvníci. Že už o mě mají strach, že jsem tam moc dlouho. Vylézám. K mému překvapení jsem mezi posledními. Proboha jak dlouho jsem tam byla? 75 minut. Bože. Plazím se ke kraji místnosti, na nohy nemůžu, v hlavě mi hučí. Šimon mě plácá uznae po rameni. Hrál s námi a vylezl chvilku přede mnou. Prý se můžu těšit na odměnu.

Co je schopen divák, návštěvník galerie v naší KOULI rozpoznat? Je skutečně podstatné, aby věděl všechno? Nebo je důležitější náš osobní prožitek? Divákovi můžeme nabídnout dokumentaci, fotografie, texty, ale je schopen naší zkušenost pochopit?

Příklad systematické práce s dětmi v pěveckém sboru

Mgr. Lukáš Holec
Českokrumlovský dětský
sbor při ZUŠ

Českokrumlovský dětský sbor při ZUŠ

Sborový zpěv v ZUŠ Český Krumlov navštěvují žáci, kteří si jej vybrali jako svůj hlavní předmět a také žáci-instrumentalisté, kteří mají sborový zpěv jako předmět nepovinný neboli povinně volitelný. Za práci sboru odpovídá sbormistr spolu s korepetitory. Hlasová a intonační výchova i hudební nauka jsou nedílnou součástí výuky sborového zpěvu ve stanoveném rozsahu.

Výuka je u nás organizována v přípravných odděleních Diblíci, Lentilky a Brumlíci, kam jsou všichni příchozí žáci zařazováni bez výběru dle věku a svých schopností. Do hlavního oddělení Medvíd'ata jsou poté žáci přijímáni na základě odborného posouzení sbormistrem. Zde začíná práce v dělených zkouškách po jednotlivých hlasech – nedílnou součástí výuky je průběžné sledování vokální techniky zpěváků hlasovou poradkyní.

Studium v hlavním oddělení Medvíd'ata je určeno starším sboristům, kteří systematicky pracují, pravidelně se účastní koncertních aktivit a prokazují stabilní interpretační dovednosti na celostátních i mezinárodních soutěžích a festivalech. V průběhu školního roku a v době prázdnin se navíc zúčastňují sborových soustředění a zájezdů.

ČESKOKRUMLOVSKÝ DĚTSKÝ SBOR letos oslavil 20. narozeniny

Od ledna 1995 pracuje při ZUŠ Český Krumlov a v současnosti čítá více než 250 zpěvaček a zpěváků ve věku od 4 do 18 let ve čtyřech

odděleních (přípravné sbory Diblíci, Lentilky a Brumlíci, hlavní sbor Medvíd'ata). Nejstarší sboristé ve věku od 13 let zpívají již několik let ve složení soprán, alt a baryton. Sbor má za sebou více než 500 veřejných vystoupení a v rámci jeho působení jím prošlo přes 1500 dívek a chlapců.

Jeho repertoár zahrnuje širokou škálu umělých i lidových písní od doby středověku až po současnost – zvláště se zřetelem na české autory 20. století (B. Martinů, Z. Lukáš, P. Eben, M. Raichl, I. Hurník), dále také spirituály a úpravy z oblasti populární hudby i písně jiných národů. K nejvýraznějším zážitkům, vzpomínkám a inspirativním akcím patří výměnné zájezdy k partnerským sborům v ČR, ke kterým patří mimo jiné Motýli Šumperk, Ondrášek Nový Jičín, Kvítek, Dačice, Domino Opava, Slavíci Praha, přípravy Severáčku Liberec a Sušický dětský sbor. Medvíd'ata mají na svém kontě řadu úspěchů z festivalů a soutěží doma i v zahraničí: zisk zlatých pásem v národních přehlídkách „Zahrada písní“ Praha 2008, 2009, 2010, 2013 a 2015, „Porta Musicae“ Nový Jičín 2004 a 2008 / zahraniční zájezdy do Německa, Itálie, Rakouska, Slovinska, Chorvatska, Dánska, Švédska a Slovenska (2004, 2006, 2008 a 2013) / zisk 1. ceny na mezinárodní soutěži v Neerpeltu (2006 – Belgie), 2. ceny v Llangollenu (2009 – Wales, Velká Británie), 3. ceny v Cantonigros (2011 – Katalánsko, Španělsko) a zlaté i stříbrné pásmo + cenu pro sbormistra z mezinárodní soutěže adventní a vánoční hudby v Bratislavě (2012).

V květnu 2014 se Medvíd'ata vrátila z mezinárodní soutěže v Neerpeltu se ziskem tří prvních cen (jedna z toho s medailí a pochvalou „Cumlaude“) a v červenci 2015 byla opět úspěšná v britském Llangollenu, kde si vyzpívala 2. a 3. cenu. Přípravné sbory Lentilky i Brumlíci se pravidelně od roku 2000 účastní regionálních soutěží – vždy se ziskem zlatého pásma a několikrát také s postupem na celostátní přehlídku (naposledy Brumlíci v roce 2014).

Sbor natočil 5 CD (poslední – vánoční – je z roku 2012) a podílel se na vydání sborníku not Medové písničky pro (nejen) medvědí tlamičky v nakladatelství Panton. ČDS je také spolupřevodcem jihočeského festivalu dětských sborů Vltavské cantare, jehož 7. ročník proběhl letos začátkem května v Č. Krumlově a Č. Budějovicích. Sbormistrem je od počátku Lukáš Holec, na klavír v současnosti doprovází Olga Reichlová a Michael Bartoš,

se sborem spolupracuje hlasová poradkyně a řada spřízněných muzikantů ze ZUŠ. Za báječnou spolupráci vděčíme výtvarnému oboru, osvědčilo se nám také prolínání hudební a dramatické výchovy. Dík za velkou podporu patří vedení naší ZUŠ (ředitelce Aleně Švepešové a jejímu zástupci Pavlu Havlíkovi).

⁴⁵ V této souvislosti doporučuji nahlédnout do Přílohy č. 2 – Psychologické souvislosti dětského sborového zpěvu. Jedná se o zajímavou část výsledků výzkumu, který se týkal sborového zpěvu.

Od roku 2006 sboru velmi pomáhá občanské Sdružení rodičů a přátel ČDS. Tento (nyní spolek) organizačně i finančně zajišťuje nadstandardní sborové aktivity, z nichž k nejoblíbenějším patří víkendová soustředění, vícedenní koncertní i soutěžní zájezdy a zejména letní tábory.

Moje vlastní zkušenost dvacetileté práce s dětským pěveckým sborem

Potvrzuje, že i když jsou hlavním výstupem sborové výuky v základních uměleckých školách koncertní aktivity, sociální a psychologická stránka sborového zpěvu bývá často podceňována. Tato kolektivní hudební činnost má však řadu dalších předností, neboť dětem a mládeži umožňuje také:

- » Radovat se ze společné hudebně pěvecké práce, interpretovat díla všech hudebních období, stylů a žánrů, a tím rozvíjet estetické cítění a hudební vkus, prohlubovat emocionalitu, učit se pracovat v kolektivu, a tím podporovat empatii a sociální cítění, spoluvytvářet přátelskou náladu a pocit sounáležitosti, procvičovat sebeovládání a soustředění, trénovat zvládání nervozity, stresu a nepohody;
- » Aktivně prožívat společná soustředění, zájezdy a letní tábory, nebát se humoru včetně zesměšnění sebe sama, tvůrčím způsobem vymýšlet pro sebe navzájem zábavu a vlastní originální program, věnovat se turistice a sportovním aktivitám, hrát zajímavé (nejen hudební) hry a učit se zdravé soutěživosti i respektu k soupeři;
- » Cestovat a poznávat nová místa, a tím prohlubovat všeobecný rozhled i kulturně zeměpisné znalosti a souvislosti, procvičovat jazykovou zblhlost, učit se toleranci a vstřícnosti v hostitelských rodinách, učit se samostatnosti a zvládání stesku po domově.⁴⁵

Plnohodnotná činnost dětského sboru zahrnuje **celou škálu nadstandardních aktivit**, které škola zřizovaná státem

finančně ani organizačně nezajišťuje. V našich podmínkách, tedy **v Českokrumlovském dětském sboru jsou to:**

- » Pravidelná vystoupení a koncerty v sálech Č. Krumlova (*všechna oddělení*),
- » Víkendová a jednodenní soustředění (krátkodobé akce pro *Brumlíky a Medvíďata*),
- » Koncertní cesty, účast na domácích festivalech a soutěžích (*všechna sborová oddělení*),
- » Tradiční letní tábory (pro *Medvíďata* a vybrané *Brumlíky* – adepty do hlavního sboru),
- » 3–4 denní výměnné zájezdy v rámci ČR (spojené s pobytem v rodinách, pro *Brumlíky a Medvíďata*),
- » Zahraniční zájezdy na mezinárodní soutěže a festivaly, koncertní turné (*Medvíďata*),
- » Pořádání přehlídek (jihočeský festival dětských sborů Vltavské cantare – *všechna oddělení*),
- » Realizace seminářů a školení (např. ve spolupráci s NIPOS ARTAMA Praha),
- » Doplnování a inovace sborových kostýmů (*všechna sborová oddělení*),
- » Publikační a vydavatelská činnost (příprava a natáčení CD, vydávání notových materiálů, výroba a prodej sborových suvenýrů, spolupráce s médii – *všechna oddělení*).

Náklady těchto aktivit (dopravné, cestovné, pojištění, materiál, nájemné za sály ke koncertům, odměny pro účinkující a soutěžící, ubytování a stravování, tisk a propagace, foto a videodokumentace, dohody o provedení práce spolupracovníků...) **je nutné hradit z jiných zdrojů** (členských příspěvků, grantů, sponzorských darů a dotací), proto u nás od 3. 7. 2006 funguje občanské sdružení (od 1. 1. 2014 spolek) Sdružení rodičů a přátel českokrumlovského dětského sboru (SRPČDS).

Konkrétní přehled činnosti Sdružení rodičů a přátel ČDS

V roce 2014 se nad rámec běžné sborové výuky v ZUŠ dvakrát konala schůzka sedmičlenné Rady SRPČDS, třikrát členské shromáždění (informační setkání s rodiči), pětkrát přehlídková a soutěžní vystoupení, šestkrát jednodenní (převážně víkendová) soustředění, dvakrát výměnné vícedenní zájezdy, třináctkrát samostatná sborová vystoupení, šestnáctkrát spoluúčinkování na veřejných

akcích, týdenní zahraniční zájezd a na závěr o prázdninách desetidenní letní tábor.

„... tak si jen vezměte, co všechno svrchovatě příkorného ve sboru musíte: soustavně zírat na to individuum vepředu, jež vaše zpívání stále maří divokými výkřiky. Neustále doporučuje nadechnout, nutí sedět rovně a je schopen dvacetkrát tvrdit, že nerozumí tomu, co jste právě zazpívali. A „otevři pusu“, to je taky oblíbená hláška... Naproti tomu skoro nic nesmíte: povídat se sousedkou či sousedem, vrtět a otáčet se, poňoukat holky v řadě před sebou, pročesávat vlasy kamarádce, posílat esemesky, mačkat picí lahev, chodit často čurat nebo se přihlásit a z ničeho nic začít vyprávět, jak babičku pokousal jelen... Zkrátka sborový zpěv je nuda, že by pohledal. Ledaže by se ta nezajímavá podstata něčím opepnila... Opepnil tu bezbřehou nudu, již by se nácvik písničky, spojený s vytvářením pěveckých návyků, mohl stát, obnáší hezky zčerstva začít před dětmi skotačit a pitvořit se, tu a tam vyjádřit neskonale podiv nad tím, jak jsou šikovné, jinde upadat do bezvědomí nad kromobyčejnou nemohoucností a hned zase projevit zvědavost, zda by vůbec bylo možné, aby tahle polovina sboru byla ještě šikovnější než tamta. V každém ze čtyř oddělení jsou vaše kašpařiny dost odlišné, ale jedno mají zaručeně společné: děti nesmí na okamžik vydechnout. Žerty, výzvy, hecování, chvály i hany se musejí valit ze všech stran a slévat v jeden velký týátr, pod nímž sboráčkům podstrkujeme všechny pokyny, informace, doporučení a příkazy nezbytné k tomu, aby z nesmělého pěveckého tápání pozvolna, zdlouhavě a obtížně rozkvétala písnička jako vzácná orchidej...“ (z knihy ZAHRAĐA Tomáše Motýla, sborníka šumperských Motýlů).

Základním předpokladem pro smysluplnou existenci pěveckého sboru je opravdový zájem a nadšení ze strany dětí i jejich učitele – sborníka. Pokud má sbor docílit nadstandardních výsledků, vyžaduje to kromě samozřejmé odbornosti pečlivou domácí přípravu, vysoké osobní nasazení, zápal, tvořivý a otevřený přístup, optimistický postoj a v neposlední řadě také humor a vtip. Práce s dětmi od 4 do 18 let je ve sboru „během na dlouhou trať“, na které je nezbytné budovat vzájemnou úctu a důvěru, jež by měla být podpořena spolehlivostí i laskavou důsledností. Snažíme se nepřeceňovat význam úspěchů ve sborových soutěžích, a i když toho po dětech dost vyžadujeme a na dodržování stanovených pravidel trváme, přednost dáváme tvůrčí radostné atmosféře bez velkého stresu. Osvědčilo se nám zapojit do některých mimoškolních aktivit šikovné a kreativní bývalé členy sboru, kteří mohou děti nenásilně motivovat a zároveň jsou pro ně velkými vzory. Důležitá je také aktivní spolupráce s rodiči či zajímavými lidmi z jiných oborů včetně institucí, které mohou pomoci v otázkách financování nadstandardních projektů. Lékaři prokázali fakt, že sborový zpěv harmonizuje tělo i duši a blahodárně upravuje srdeční rytmus i dýchání, nás zavazuje k tomu, abychom byli dětem citlivými průvodci na cestě k životu, kde kultura a umění mají své přirozené místo.

Cesta k dětskému čtenáři prostřednictvím zážitku

Ve Svazu knihovníků a informačních pracovníků se věnuje rozvoji dětského čtenářství **Klub dětských knihoven SKIP ČR** (dále jen KDK). KDK je největší a nejaktivnější odbornou sekci našeho knihovnického spolku, jeho aktivity se odehrávají i na celostátní, ale většinou na regionální úrovni. Kolegyně a kolegové z dětských oddělení veřejných knihoven navzájem spolupracují, sdílejí své zkušenosti, vyměňují si náměty a informace. KDK má zásadní význam pro činnost a rozvoj dětských oddělení knihoven v České republice. Vytváří prostor pro vzájemnou komunikaci, výměnu metodických textů a materiálů. Organizuje odborné vzdělávání, připravuje společné projekty, navazuje kontakty, propaguje a prezentuje práci knihoven s dětským čtenářem. Knihovnice dětských oddělení celé republiky využívají pro vzájemnou komunikaci elektronickou konferenci Andersen. Původně byla vytvořena jako komunikační kanál pro „spáče“ první společné Noci s Andersenem v roce 2001, později byla otevřena všem, kteří pracují s dětmi a mládeží v knihovnách.

Jedním z nejvýznamnějších projektů SKIP na podporu dětského čtenářství je **Knížka pro prvňáčka**. Vznikla před sedmi lety na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti českých dětí. Cílovou skupinou jsou žáci prvních tříd, protože autoři projektu si uvědomují, jak důležité je podchytit zájem o čtení a vyhledávání informací hned od prvních dnů školní docházky dětí. Od toho, jak rychle se dítě naučí číst s porozuměním, se odvíjí jeho další, i profesní život. Žáci, kteří se do projektu prostřednictvím veřejných knihoven v místě bydliště hlásí, navštěvují během první třídy knihovnu, kde

se učí nejen pracovat s informacemi, ale seznamují se na besedách s významnými tvůrci české dětské knihy a učí se základům aktivní práce s textem. Ti, kteří projdou projektem úspěšně, dostanou na konci školního roku jako projev uznání zdarma knížku, která je vytvořena speciálně pro ně a nedá se nikde v běžné knihkupecké síti koupit. Autory dosavadních knížek pro prvňáčka jsou renomovaní čeští spisovatelé Ivona Březnová, Jiří Kahoun, Daniela Krolupperová, Miloš Kratochvíl, Radek Malý, Magdalena Wagnerová, Jiří Žáček a ilustrátoři Vlasta Baránková, Jiří Fixl, Eva Sýkorová-Pekárková, Renáta Fučíková, Alžběta Skálová, Pavel Sivko a Vojta Jurík. První tři roky finančně podporovalo projekt ministerstvo školství. Podpora skončila s příchodem bývalého ministra Josefa Dobeše. V roce 2012 projekt převzalo občanské sdružení Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, které financovalo autorské honoráře, grafickou úpravu a rozesílání knížek mimopražským účastníkům projektu. Na vydání knížky musíme hledat každý rok sponzory a zájem narůstá. Kniha Jiřího Žáčka vyjde v roce 2015 v nákladu cca 30 000 výtisků!

Naší nejvýznamnější akcí pro děti je **Noc s Andersenem**, která v roce 2015 oslavila 15. ročník svého vzniku. Noc s Andersenem spojuje zdravé děti a děti s postižením, děti s vyznáním i bez vyznání, děti z knihoven, škol, dětských domovů, rodinných týmů, domácích škol, komunitních míst, skautských i pionýrských kluboven, rodinných center, azylových domů, děti bez rozdílu barvy pleti. První Noc s Andersenem proběhla v roce 2000 v uherskohradištské knihovně a na dvacet malých čtenářů čekalo noční dobrodružství v podobě čtení pohádek, soutěží, her a překvapení. A v roce **2002** se nocovalo už v 72 místech naší vlasti a na Slovensku v Krajské knihovnici v Trnavě, spalo se už i ve školách, domech dětí. Velká, již opravdu mezinárodní Noc s Andersenem proběhla v roce 2003 ve 153 knihovnách, školách, ústavech sociální péče i domech dětí. Kouzlo společného nocování prožily na Slovensku děti v šesti knihovnách a čtyřech polských bibliotékách. Informace o noci šly i díky SKIP elektronickou poštou do USA, na Aljašku, do Švédska i Švýcarska, zprávičku dostali v Maďarsku i na dalekém ostrově Trinidad. A v roce 2014 se Noci s Andersenem zúčastnilo již 81 559 dětí a dospělých z 16 zemí světa, kteří „spalí“ na celkem 1 397 místech naší planety!

Cílem projektu **Kde končí svět** je snaha o rozvoj a podporu dětského čtenářství, propagace čtenářství na veřejnosti, propagace činnosti knihoven, zastřešení a inovace aktivit dětských oddělení veřejných knihoven. První etapa této akce proběhla již v letech 2000–2001 za účasti Dagmar Havlové. Každý rok se snaží KDK SKIP vymýšlet zajímavé téma projektu. Poprvé jsme se společně s dětmi ptali, „Kde jsou hranice našich světů“, podruhé „Jak se v tom světě cítíme“ – zda se cítíme v bezpečí, a potřetí „Jak se v tom našem světě dorozumíváme“. Počtvrté byla otázka na první pohled skrytá, namísto otazníku vykřičník: „Díky za pohádku!“. Hodný pan Andersen nás pozval na oslavu dvoustých narozenin a pomohl nám uvěřit, že podobně jako většina pohádek náš svět jednou skončí dobře. Pátý ročník, o velkém a malém v životě a ve světě, jsme pak nazvali „Slon a mravenec“, v šestém jsme se vypravili na „Cestu tam a zase zpátky“, v sedmém jsme hledali odpověď na otázku „Jakou barvu má svět?“. V osmém ročníku jsme pro děti v „Malém Himálaji“ společně psali knihu o tom, jak vypadá náš český rok... A co nás čeká po deváté? Devátý ročník projektu *Kde končí svět?* pro léta 2013/2014 měl podtitul „Nejmoudřejší je číslo (Pythagoras)“. Jakou roli hrají v našem světě čísla? Je možné (a dobré) si vždycky všechno pěkně spočítat? Má každý problém jediné řešení? Naštěstí v pohádkách je nejdál za devatero horami a čísla v dětských knížkách mluví srozumitelnou řečí. Je prostě Jedna zrzka navíc (Vinař), Jedna balerína navíc (Masini) a Jeden den v domečku (Zmatlíková), Dva divoši (Seton), Dva roky prázdnin (Verne) a Dvakrát sedm pohádek (Hrubín), Tři zlaté klíče (Sís), Tři cvoci (Bořkovcová), Tři malá prasátka (Brown), Tři medvědi (Tolstoj)... Výčet knih by mohl jít do nekonečna, neboť titulů s číslem v názvu je nespočet.

Projekt **Hry bez hranic** je v rámci regionálního působení Klubka naším nejvýraznějším projektem. Koná se od roku 2007 za finanční podpory Ministerstva kultury a SKIP. Cílem projektu je podpořit čtenářství, rozšířit znalosti dětí o našem regionu a propagovat práci dětských oddělení veřejných knihoven v Karlovarském kraji. Podstatné je pro nás také setkávání dětí z různých knihoven v kraji a jejich vzájemná komunikace nejen o literatuře. Této akce se účastní kolem 15 knihoven. Každý ročník se koná v jiném městě či obci Karlovarského kraje. Hlavním pořadatelem je SKIP. Soutěžícími jsou družstva složená ze šesti dětských čtenářů a knihovnice. Témata jednotlivých ročníků jsou vždy přizpůsobena

místu konání s ohledem na regionální významnost daného města či obce. Skladba soutěžních úkolů je rozličná; od knihovnických dovedností, jako je vyhledávání informací, organizace knihovního fondu, přes zeměpisné a dějepisné znalosti o regionu po sportovní a výtvarné dovednosti. Hry bez hranic 2014 se konaly 10. května v Městské knihovně Habartov s podtitulem Knihovnice dětem. Na start se postavilo 14 dětských knihovnických družstev z knihoven Karlovarského kraje. Letošním tématem byly Četnické humoresky. Součástí místní knihovny je totiž muzeum četnictva, které si všichni účastníci mohli prohlédnout.

Třetí řádný ročník celostátní soutěžní přehlídky zajímavých a originálních knihovnických besed a pořadů s názvem **OKNA** (O Knihovnických Aktivitách) proběhl ve dnech 15.–16. dubna 2014 v Knihovně města Hradce Králové. Cílem přehlídky je prezentovat a ocenit nejlepší programy pro děti a mládež v knihovnách, které by se měly stát zdrojem inspirace pro ostatní knihovny. Letošní přehlídka byla zaměřena na besedy pro I. stupeň ZŠ (1.–5. tř.), na téma poezie pro děti, s mottem „*Povíme si spolu hezky/láryfáry, třesky plesky*“ (Jiří Žáček). Porota v roce 2014 ocenila odvahu soutěžících a pečlivou přípravu. Téma poezie bylo pro zpracování hodně obtížné. Na rozdíl od jiných žánrů může být připravenost dětí velmi různá a ne vždy měly knihovnice u cvičné třídy co rozvíjet. Všechny dokázaly navázat dobrý kontakt s dětmi, obohatily diváky o nové nápady a řadu aktivit. Ve svých vzorových besedách se však více zabývaly formální stránkou básně, zejména rýmem, často chyběla práce s básnickým obrazem. V poctivém úsilí přesvědčit děti, že poezie není nuda, někdy sáhly až k provokaci, jež s básní souvisela jen okrajově. Téměř úplně se z přehlídky vytratila báseň ve smyslu intimního sdělení, to ale v otevřeném prostoru plném dospělých diváků snad ani nebylo uskutečnitelné. Celkově měla přehlídka slušnou úroveň, každý z účinkujících byl v něčem dobrý a zasloužil si ocenění. Součástí přehlídky byly též doprovodné akce – odborné semináře i společenský večer.

Soutěž dětských čtenářů knihoven „**Nekoktám, čtu!**“ je novým projektem Klubu dětských knihoven Karlovarského kraje. V roce 2015 probíhala v rámci akce „Březen – měsíc čtenářů“, a to ve dvou kolech – v jednotlivých místních knihovnách a poté v krajském kole, které se uskutečnilo 13. 3. 2015 v Krajské knihovně Karlovy Vary. Smysl a cíle projektu lze vymezit do dvou oblastí (veřejné

knihovny a dětské čtenářství). Z hlediska knihoven je hlavním cílem projektu propagace činnosti knihoven, podpora aktivní spolupráce knihoven Karlovarského kraje, zvláště v oblasti inovace aktivit dětských oddělení veřejných knihoven a v neposlední řadě také posílení spolupráce se základními školami v regionech Karlovarského kraje. Z hlediska dětského čtenářství je projekt zaměřen na rozvoj a podporu čtení, propagaci čtení na veřejnosti a představení zajímavých nových titulů dětské literatury dětským čtenářům. V projektu je zapojeno 12 knihoven Karlovarského kraje, kde v průběhu měsíce února proběhla místní kola soutěže.

Soutěž je určena pro žáky 3.–5. tříd základních škol. Soutěžící jsou dle ročníku ZŠ rozděleni do tří kategorií. Vítěz místního kola v jednotlivých knihovnách v každé z kategorií postupuje do krajského kola. V Krajské knihovně Karlovy Vary se tak 13. března 2015 utkají nejlepší čtenáři z dvanácti měst našeho kraje. Úkolem každého soutěžícího bude přečíst před porotou a diváky vybraný text z knihy. Čtyřčlenná porota následně výkon soutěžícího ohodnotí podle předem stanovených kritérií a přidělí soutěžícímu body. Mezi základní hodnotící kritéria patří plynulost projevu, správná výslovnost, intonace, hlasitost. Důležitým prvkem hodnocení je také porozumění textu. Po přečtení ukázky bude soutěžící odpovídat na dvě otázky, které mu položí porotce. Na základě výsledků soutěžících v jednotlivých kategoriích následně porota udělí 1.–3. místo a ocení vítěze soutěže. Pro oceněné děti jsou připraveny zajímavé odměny, které byly zakoupeny díky finančnímu příspěvku Svazu knihovníků a informačních pracovníků (SKIP) Karlovarského kraje.

Osmý ročník **Dne pro dětskou knihu** v loňském roce připadl na 29. listopadu 2014 (vždy sobota před první adventní nedělí). Projekt původně vznikl v roce 2006 jako úspěšná aktivita Městské knihovny v Děčíně, v roce 2007 se pak stal celostátní akcí. Cílem je oslava a propagace knih pro děti a čtení, hlavní atrakcí pak mnohde předvánoční prodej knih. Letos se zaregistrovalo 133 knihoven, nejvíce ve Středočeském kraji (16), v Jihočeském kraji (15), Moravskoslezském kraji (13) a Královéhradeckém kraji (13). Projekt zaštiťuje Sekce veřejných knihoven ve spolupráci s Klubem dětských knihoven SKIP ČR. Akce by měla být zaměřena na propagaci dětské knihy, četby, knihovny apod., hlavně formou předvánočního prodeje knih v knihovně (tedy dohodnout se s knihkupci v místě, aby v knihovně prodávali své knihy), různých

doprovodných akcí (výstavy dětských prací, výtvarné soutěže, dětských vystoupení), dne otevřených dveří knihovny (např. přihlašování nových dětských čtenářů v přímém doprovodu jejich rodičů) a dalšími aktivitami, které přilákají netradičním způsobem děti, a co je důležité, i jejich rodiče do knihovny. Nultý ročník se konal v sobotu 25. listopadu 2006 v Děčíně. Akce probíhala od rána do večera, podílela se na ní téměř celá knihovna a pro velkou organizační náročnost knihovně posloužily jako hostesky studentky gymnázia. V knihovně byly využity oba sály a všechna oddělení pro veřejnost (den otevřených dveří). V předstihu bylo vyhlášeno několik dětských výtvarných soutěží, které se na akci vyhodnocovaly a slavnostně vyhlašovaly.

Důležitou náplní Dne byl prodej dětských knih v knihovně. Všechna děčínská knihkupectví přijala pozvání a „regulovaně“ nabízela produkci (někdo tedy pro mladší, někdo pro starší kategorii), v sále knihovny měl též stánek děčínský antikvariát a pražské nakladatelství Portál. Děti malovaly obrázky na různá témata, luštily speciálně připravené křížovky, plnily úkoly, za které dostávaly razítka a následně drobné ceny. Všude po knihovně visely dětské práce ze soutěží. V druhém sále knihovny po celý den probíhala vystoupení dětských souborů, v mezičasech se vyhlašovaly výsledky soutěží, v dalších mezičasech herečka-babička četla Babičku. Samozřejmě si všichni mohli prohlédnout knihovnu a třeba se i přihlásit za čtenáře. A to celé bylo navíc lehce podbarveno předvánoční náladou.

Velmi populární projekt SKIP je **Škola naruby**. Akcí chceme oslovit nejen děti, ale hlavně jejich rodiče, prarodiče a další dospělé, kteří mají smysl pro humor a jsou ochotni věnovat dětem svůj čas. Vycházeli jsme ze skutečnosti, že děti si velice rády hrají na školu a připravili jsme pro ně deníčky. Do nich musejí rodiče, sourozenci, prarodiče nebo jiní dospělí zapisovat, co svému dítěti četli a jak dlouho. A dítě jim podepíše, že je to pravda. Své zážitky z četby má možnost vyjádřit formou obrázku nebo textu na volných stránkách deníčku, nezapomněli jsme ani na pochvaly nebo poznámky (např. „dnes maminka u čtení usínala“).

Dojmy z přečtených knih si mohou „čtecí rodiny“ sdělovat na pravidelných schůzkách v knihovně, ty zajímavé doporučit ostatním a prostřednictvím knihovnic se také seznámit s novinkami na

knížním trhu. Podle možností knihovny se budou konat i různá čtení osobností z okolí i vzdálenějších míst. Projekt Škola naruby Městské knihovny Český Těšín a SKIP 10 vznikl v rámci kampaně „Celé Česko čte dětem“ na podporu čtení v rodinách a trvá vždy celý školní rok. Do speciálních žákovských knížek děti píší, co jim který z rodičů četl a jak dlouho, a toto čtení děti rovněž známkují, mohou napsat pochvalu a namalovat si obrázek k dané knížce. Čtyřikrát do roka pořádá knihovna pro majitele žákovských knížek Školy naruby i jejich rodiče třídní schůzky. Na těchto setkáních si děti prohlídnou nové knížky, dostanou tipy, co si přečíst, zasmoutějí si, pochlubí se krásnými obrázky inspirovanými přečtenými knížkami a taky sdělují dojmy z četby. Nejlepší čtenářské deníčky jsou vždy na konci roku odměněny. Hru na školu vzaly děti v Českém Těšíně naprosto vážně a aktivně se zapojily do této akce. To, že mohou známkovat své rodiče, babičky, dědečky nebo starší sourozence, kteří jim čtou, se jim opravdu zamlouvá.

V Městské knihovně Havířov vznikl projekt **Čtenářských pasů** a jeho duchovní matkou je Dana Kochová. *Opět jde o podporu čtení doma v rodině i ve škole. Vzájemná spolupráce knihovny se školou umožňuje žákům výběr vhodné četby i účast na akcích knihovny. V průběhu celého školního roku si malí čtenáři vedou do pasů záznamy. Sledují základní údaje o knize – autora, název knihy, počet stran, jméno hlavního hrdiny, jméno ilustrátora, v jaké zemi se děj knížky odehrává a také jí přidělují počet bodů, podle toho, jak se jim daná knížka líbí. O přečtené knize povypráví svým spolužákům ve škole a přečtou úryvek z kapitoly, která je zaujme. V měsíci červnu probíhá v knihovnách vyhodnocení tohoto projektu, z každé třídy je vybrán nejlepší čtenář, který získá za svou snahu knihu, ostatní pak sladkou odměnu.* Všechny děti si do školy mohou po domluvě přinést knihy, které se jim zalíbí ve školní nebo domácí knihovně. Pravidelně si pak ve vyhrazeném čase čtou. Každý v té své knize a svým tempem. Po přečtení knihy si zapíše její základní údaje do čtenářského pasu, který dostanou ve své veřejné knihovně. Pak zodpoví několik otázek, aby bylo jasné, jak pozorně dítě knihu četlo. Nakonec přidělí knize body od 0 do 10 podle toho, jak se mu líbila. Za to dostane od paní učitelky do pasu razítko, které ho opravňuje k cestě za další knihou. Děti jsou také zvány na návštěvy do knihovny, kde pro ně budou připraveny různé besedy, soutěže, čtení a pomoc při výběru knih.

Veřejné knihovny v Česku se zapojují i do dalších kampaní na podporu čtenářské gramotnosti dětí, které organizují a zaštiťují spolupracující organizace a partneři. Jednou z nejvýznamnějších neziskových organizací zaměřených na rozvoj čtenářství dětí je **Celé Česko čte dětem**. V roce 2006 Eva Katrušáková založila neziskovou organizaci Celé Česko čte dětem, která osmým rokem úspěšně realizuje stejnojmennou celostátní kampaň v České republice. Tato osvětová a mediální kampaň, největší svého druhu v České republice, se zaměřuje na podporu čtenářské gramotnosti dětí a mládeže, ale také na propagaci hodnotné literatury a budování pevných vazeb v rodině prostřednictvím společného čtení. Myšlenka o zásadním vlivu předčítání na emoční zdraví dítěte pochází z knihy Američana Jima Trelease. Jako bestseller byla přeložena do mnoha světových jazyků, bohužel do češtiny ne. Jmenuje se „The Read-Aloud Handbook“ (Učebnice předčítání). Jim Trelase několik desítek let pracoval na tom, aby se ideje o blahodárném vlivu předčítání dostaly k co nejširšímu publiku. Samozřejmě se snažil oslovovat ty, kteří mají na děti obrovský vliv – rodiče, učitele, vychovatele. Uvědomoval si, že nejdůležitější je sdělit rodičům, kolik mohou svým dětem dát, když se pravidelné předčítání stane doma samozřejmostí, když se stane rituálem. Treleasovy krásné myšlenky přenesla do své země koncem devadesátých let manželka polského velvyslance v USA Irena Kožmířska. Od roku 2001 vede v Polsku velmi dynamickou a silnou celostátní kampaň.

Svaz českých knihkupců a nakladatelů organizuje celostátní kampaň na podporu dětského čtenářství s názvem **Rosteme s knihou**. Kampaň Rosteme s knihou má za jeden ze svých důležitých cílů podpořit dobrou snahu rodičů. Na webových stránkách kampaně i v rámci jejích pořadů chtějí rodičům zprostředkovat inspirativní zkušenosti z celého světa, zajímavou formou zaujmout děti pro četbu knih, podnítit vznik čtenářských skupin, jež budou diskutovat o knihách a doporučovat je k přečtení ostatním. Upozornují děti na soutěže, jež pravidelně na stránkách projektu Rosteme s knihou vyhlašují, aby povzbudili kreativní myšlení a fantazii dětí. Vznik projektu s názvem Rosteme s knihou zaměřeného na zvyšování čtenářské gramotnosti vyplývá ze zodpovědnosti Svazu českých knihkupců a nakladatelů jako zástupce nakladatelského a knihkupeckého oboru, který se významně podílí na spoluvytváření české knižní kultury. Kampaň Rosteme s knihou

si klade za cíl prostřednictvím řady aktivit z oblasti literárních a čtenářských soutěží, anket, knižních výstav, besed s autory, literárně-výtvarných dílen, workshopů i www stránek oslovovat zejména předškolní a školní mládež a rozvíjet a prohlubovat jejich literární vzdělání a čtenářskou vyspělost, zlepšovat a obohacovat komunikační schopnosti a obecně kulturní znalosti. Od počátku je kampaň jako nekomerční aktivita založena na spolupráci s dalšími profesními a mediálními organizacemi a subjekty, které působí v oblasti propagace četby nebo pracují na projektech, jež se této problematice týkají. Jedná se o partnery z řad knihoven, nakladatelů i obecně prospěšných společností a institucí, jelikož i v zahraničí je běžné, že spolu subjekty státního či neziskového a ziskového sektoru úzce kooperují a využívají svých specifických možností a prostředků k zajištění co nejširší a efektivní propagace četby. Pro dílčí projekty a pořady kampaně hledá společnost Svět knihy partnery i v zahraničí, stala se partnerským projektem v rámci významné mezinárodní skupiny **EU Read**. Členství poskytuje kampani Rosteme s knihou možnost čerpat zkušenosti zahraničních partnerů a inspirovat se, jak se propaguje čtenářství v zahraničí.

Originálním způsobem zprostředkovává zážitek z knih nejen dětských čtenářům projekt **LiStOVÁNÍ**, cyklus scénických čtení. Tento projekt funguje již od r. **2002**, od té doby postoupil ve své profesionalitě dál, ať už po umělecké stránce, která se ale pořád drží svého originálního pojetí – tedy **skloubení literatury a divadla v sympatický překvapivý útvar**, tak i po stránce divadelního zázemí, počtu diváků, atd. Projekt LiStOVÁNÍ vzal na sebe neskromný úkol – představovat každý měsíc zajímavé, aktuální knihy, které se objevují na trhu. Vybraní autoři a jejich dílo, či přímo specifická kniha, jsou pak před diváky interpretováni v podobě scénického čtení. Jde vždy přibližně o hodinové divadelní vystoupení, ve kterém je přenášén děj knihy, jazyk autora a atmosféra dané literatury na obecnost, které se v čele s mladou generací ve světě oproštěném od kultury a literatury vrací zpět k tomu, co tu bylo první – ke knize. Nejde o nějaké fanzinové čtení oblíbených pasáží, jde o dýchající představení s rekvizitami, kostýmy, hudbou, začátkem a koncem. Na svých stálých scénách projekt udržel model dvou představení v jeden den – v 18 hodin ve stylu tzv. „živého večerníčku“ listuje dětskými knhami pro děti či mládež a jejich hravé rodiče.

Co to je, když se řekne Noc s Andersenem

V roce 2015 proběhl již patnáctý ročník akce Noc s Andersenem (dále jen „NsA“); akce, která je starší než dnes hojně rozšířené další „noci“ v muzeích, na zámcích či v kostelech; akce, která opravdu trvá celou noc a mnohdy navíc významně přesahuje do obou dní, jež propojuje; akce, která je určena dětem, a je i proto v mnoha ohledech specifická; akce, která už dávno přesáhla hranice České republiky, ba dokonce i Evropy. S trochou nadsázky lze říci, že se společně nocuje na všech světadílech s výjimkou Antarktidy (v tomto smyslu však možná ještě nebylo řečeno poslední slovo...). Akci pořádá Klub dětských knihoven Svazu knihovníků a informačních pracovníků ČR (KDK SKIP) s podporou Ministerstva kultury ČR (a řady dalších partnerů, v posledních letech především nakladatelství Albatros); letos se do ní zapojilo v České republice 619 knihoven, 514 škol a 83 dalších institucí, na Slovensku 235 knihoven a škol a dále knihovny i školy v Polsku, Slovinsku, Chorvatsku, Bulharsku, Bosně a Hercegovině, Litvě, Řecku, Španělsku, Velké Británii, Německu, Francii, Itálii, Švýcarsku, Dánsku, Spojených státech amerických, Austrálii, Izraeli, africké Keni a na Novém Zélandu, celkem tedy na 1522 místech celého světa. Více než 93 526 dětí a dospělých (ze všech míst nedorazily statistické údaje, dalo by se tedy hovořit o cca 100 000 účastníků) prožilo úžasně noční dobrodružství spojené s pohádkou.⁴⁶

Každoroční pozitivní ohlasy dosvědčují, že pozvat děti do knihoven v neobvyklou večerní dobu na společnou celonoční akci s cílem podpory a propagace čtení a pohádek je dobrý nápad, který přispívá ke zvýšení zájmu o knížky, četbu, literaturu i o knihovny.

Mgr. Zlata Houšková
(s laskavou pomocí
Mirky Čáповé a Hanky
Hanáčkové)
Klub dětských knihoven
Svazu knihovníků
a informačních pracovníků ČR

⁴⁶Viz Příloha č. 3 –
Statistika k projektu Noc
s Andersenem.

Z původně nenápadného pořadu v menší knihovně (Knihovna Bedřicha Beneše Buchlovana v Uherském Hradišti) se NsA rozrostla v atraktivní, dětmi i dospělými vyhledávanou akci, která spojuje na dálku děti z knihoven, škol, různých ústavů a dětských domovů, domů dětí, občanských sdružení, divadel, zoologických zahrad, nemocnic a dalších organizací, z rozdílných zemí a kultur společnou aktivitou – čtením. I dnes se na zajištění celé akce rozhodující měrou podílejí „matky zakladatelky“, jak s trochou humoru, ale i velkou úctou a vděčností říkají Miroslavě Čáповé a Haně Hanáčkové z uherskohradištské knihovny a zakládajícím členkám KDK SKIP, nejen jejich knihovnické kolegyně, ale i ostatní nocující, partneři a média.

Rozšíření původního nápadu na nocování dětí v knihovnách pomohlo pravidelné setkávání členek KDK SKIP. Původně pro potřeby první společné NsA (tehdy 39 spacích míst v knihovnách v ČR) byla zřízena elektronická konference Andersen, která se postupně stala odbornou komunikační platformou knihovníků v knihovnách pro děti. Pro zúčastněné děti chystají nakladatelé i portálové weby soutěže, všechna spací místa dostávají v češtině, resp. angličtině ke společné noční četbě jednu kapitolu z připravované či právě v ČR vycházející knihy; tato kapitola se pak v přibližně stejné době všude s dětmi čte. Nocující děti v ČR se každoročně zapojují do hlasování o nejlepší knihu předešlého roku v Ceně nočních spáčů, kterou jako novou kategorii i v rámci ankety „SUK – Čteme všichni“ před několika lety vyhlásila Národní pedagogická knihovna Komenského. Od roku 2005 vydává KDK SKIP speciální autorské pohádkové pohlednice, jež nelze nikde koupit, děti si je musí „vynocovat“. Už 12 let se v Noci rozrůstá také pomyslný pohádkový les, který tvoří stromy „Fabularius Anderseni“ vysazované po celém světě na památku narození dánského pohádkáře. V řadě míst děti o stromy dále pečují, scházejí se u nich, věší na ně svá tajná přání... Nocležníci také pravidelně během NsA přispějí určitou částkou na dobročinné účely – pro děti, které měly v životě méně štěstí.

Co vše se během NsA odehrává, je nezměřitelné, byť se o to KDK SKIP každoročně pokouší, a v plné šíři neinterpretovatelné. Jde o „smršť nápadů a kreativity“, říkají obě zmíněné zakladatelky akce. Do předčítání pohádek a přípravy programu pro děti se vedle knihovnic a knihovníků zapojují lidé všech profesí – od

politiků (senátoři, poslanci, primátoři, starostové a další zastupitelé...) přes profesionální i amatérské herce, spisovatele, ilustrátory, učitele, hasiče, policisty, zajímavé místní i celostátní osobnosti a celebrity, novináře a redaktory až po sportovce, myslivce či místní podnikatele. Nocujícím dětem každoročně posílají úvodní pozdravy z ambasád v Kodani i Praze a některé z knihoven v ČR navštíví každoročně také velvyslanec Dánského království v Praze a/nebo pracovníci velvyslanectví, čtou dětem pohádky a vyprávějí o Andersenově rodné zemi. Tak se s dánským velvyslancem či konzulem, pohádkami v dánštině i darovanou stavebnicí LEGO mohly setkat např. děti v Sedlčanech, Rokycanech, Praze, Chrudimi či Uherském Hradišti, kde v roce 2013 předčítání pohádky v podání dánské konzulky doplnila česká verze v podání starosty města a o rok později zde dětem o Dánsku vyprávěl český velvyslanec v Kodani Zdeněk Lyčka; v letošním roce Andersenovu pohádku Uspavač vyslechly uherskohradištské děti od naší první dámy, paní Ivany Zemanové... Oblíbená jsou každoroční poselství známých osobností, letos např. od režiséra a scénáristy Zdeňka Trošky, v němž se vyznává z lásky ke knihám a čtení. Pravidlem se již také stalo několikahodinové rozhlasové vysílání reportáží z NsA (Radio Junior) a také další pořady či zprávy o Noci v médiích.

NsA má vždy jeden společný motiv či téma, obvykle dané knihou, z níž se společně čte, případně soutěžními tématy; jednotícím momentem je také postava H. CH. Andersena a jeho pohádky. V letošním roce 210. výročí autorova narození byl zaznamenán největší výskyt „Andersenů“ za celou dobu konání NsA; téměř v každém místě se zjevil pohádkář sám, v plášti, s cylindrem a otevřenou pohádkovou knihou... Zároveň je ale také v konferenci Andersen předem poskytnut přehled významných literárních výročí a událostí, které se také mohou stát motivem v konkrétním místě; v letošním roce to byl např. J. Drda, B. Němcová, R. Kipling, 50. výročí televizního Večerníčka (a literární předlohy jeho pohádek). Motivačním zdrojem bývá také lokální historie, další oblíbení autoři či tituly (samozřejmě nezbytný Harry Potter), obecně pohádky, ale i mnoho dalších témat a námětů dle výběru konkrétního spacího místa.

NsA obvykle neprobíhá jen v prostorách knihovny či školy. Nocležníci vyrážejí na hrady, zámky, do kostelů, muzeí, na cesty po obcích (a dokonce se navštěvují či vyměňují i mezi obcemi) a po

jejich památkách i současných významných místech. Dobrodružné cesty se konají na hřbitovy, do podzemí a sklepení, na věže, do tajemných komnat, ale také do hasičských zbrojnic, řemeslných dílen, domácností... Děti se setkávají se zajímavými lidmi, besedují s nimi, učí se od nich. Všude se čte, soutěží s literárními postavami, maluje na literární náměty, hraje divadlo, zpívá, poslouchá, tančí, vyrábí, píše. Jen se poměrně málo spí... Po krátkém boomeru informačních technologií, kdy se v NsA také chatovalo, mailovalo a elektronicky navzájem komunikovalo, stále častěji hlásí knihovny, že na internet a počítače nezbyl čas (a nebyl zájem). Pokud se technologie využívají, pak k pozdravům ostatních spáčů, často zahraničních. Dobře postavený „literární“ program, slovo, literatura, vzájemná komunikace a čas, kteří dospělí věnují dětem, tak alespoň v průběhu NsA vítězí nad všudypřítomností a tradovanou nezbytností civilizačních vymožeností... Rádi bychom napsali víc, ale jedenáct stran jednovětých vyznání a dojmů těch, kteří se jen letošní NsA zúčastnili, se bohužel nevejde do limitu tohoto příspěvku...

Když se rozhostí na spacích místech aspoň relativní klid, bývá již hluboko po půlnoci, někde přesněji řečeno nad ránem. Čtou si tiše už jen ti nejvytrvalejší. Noc s Andersenem končí. Dospělým zbývá připravit snídani, nachystat dárky, pamětní listy, medaile, upomínky, připravit ranní loučení, předat děti rodičům...

Zážitky spojené s nocováním v netradičních prostorách, s literaturou, knihami, četbou a společenstvím stejně naladěných lidí však v dětech i dospělých přetrvávají. Vedou k tomu, že se děti do knihoven vracejí, že objevují svět literatury a čtení, ale i svět a život jako takový. Vedou k tomu, že již 15 let roste počet spacích míst i počet těch, kdo se Noci účastní. Vedou k tomu, že knihovny, aby se dostalo na všechny, organizují během roku i další Noci čtení s dětmi – bez velké slávy a publicity; prostě proto, že toto noční dobrodružství je už patnáct let osvědčenou a dobrou cestou. Na webových stránkách NsA (<http://www.nocsandersenem.cz/>) byla v letošním roce spuštěna interaktivní mapa (mimochoodem už v září jsou na ní první čtyři místa přihlášená na rok 2016). Členové Klubu dětských knihoven věří, že v příštím roce bude zobrazovat opět větší počet spacích míst, což znamená větší počet dětí (ale i dospělých), pro něž je pohádka a čtení důležitou součástí života.

„Noc s Andersenem jsem zažila poprvé a byla jsem nadšená. Všichni se chovali přesně tak, jak se mají chovat vychovaní, sebevědomí a spolupracující malí návštěvníci knihovny.“ (napsala knihovnice Katka z Městské knihovny v Králíkách)

„V Knjižnici Antona Tomaža Linharta v Radovljici deseta Noč z Andersenom. Preživali smo jo v knjižnici i imeli smo se super.“ „Zis-tili sme, že na celom svete je 1522 spacích miest. Sme veľká rodina a som rád, že som v nej.“

(napsal malý Matej z Knížnice Juraja Fándlyho v Trnave)

„Děvčata a kluci, Andersenovi vnuci! Na začátku je jen nepopsaný list papíru. Pak přijde pan spisovatel a začne psát příběh. A list papíru se promění v list knihy. V ten nejtajuplnější poklad na světě! Nedočkavě ho otáčíme, zvědaví, jaké dobrodružství a kolik rozumbradů a smíchu a slziček nás čeká na druhé straně! Na počátku jsme i my nepopsaným listem a čím víc listů knih otočíme a přečteme, tím lépe poznáme a pochopíme sebe i svět. A stáváme se stejně vzácnými, jako každý jeden list v naší knihovně. A to je úžasné štěstí – ne? Báječné listování a zmoudření vám přeje Pavel Cmíral, básník, textař a scenárista.“

Památky nás baví – edukace jako nástroj aktivnější péče o kulturní dědictví – průběh a hodnocení projektu NPÚ

Česká republika disponuje obrovským kulturním dědictvím po našich předcích a hrady, zámky, klášterní areály, ale i skanzeny lidových staveb, technické památky či parky a historické zahrady tvoří jeho nejceněnější část. Každý má tedy možnost se v případě zájmu pohybovat v architektonicky cenných a autenticky zachovaných interiérech. Péče o něj je ovšem velice náročná, a to nejenom ve smyslu finančním, ale i například odborném a prezentačním.

Obrovská typologická různorodost se nabízí využít i směrem k aktivnímu vzdělávání, což byla také hlavní myšlenka žádosti o financování projektu k Ministerstvu kultury do Programu aplikovaného výzkumu a vývoje Národní a kulturní identity (NAKI). Projekt „Vzdělávací role Národního památkového ústavu: Edukace jako klíčový nástroj zkvalitnění péče o kulturní dědictví České republiky“ byl podpořen a doba jeho realizace byla stanovena mezi léty 2012–2015. Neznamená to ale, že před tímto krokem by nebyly na některých památkových objektech ve správě NPÚ nabízeny a realizovány akce s edukačním potenciálem, ale nikdy tato činnost nebyla ze strany instituce systémově koordinována a odborně garantována z hlediska pedagogického a didaktického. Obsah a podoba programů nebyly cíleně provazovány s výukou na všech

stupních škol, průvodci ve valné většině nedosahovali potřebnou úroveň lektora, který by měl dokázat velmi efektivně podat přesně odměřené penzum informací dané cílové skupině potřebným způsobem.⁴⁷ Tyto akce probíhaly spíše na lokální úrovni, bez možnosti sdílet zkušenosti napříč všemi pracovišti NPÚ. V podtextu celého projektu byla ale ještě jedna velmi důležitá úvaha. Pokud chceme jako společnost něco chránit a zachovat našim potomkům v co nejlepším stavu, musíme také dát veřejnosti dostatek možností si pozitivní vztah k národním dějinám a potažmo i k památkám aktivně vytvářet. Ta pomyslná rovnice je jednoduchá – pokud mám něco chránit, musím si k té věci vytvořit vztah. Abych si vytvořil k něčemu vztah, musím o té věci mít dostatek informací. A ty by mohly v ideálním případě poskytnout edukační programy na památkách.

Zahraniční příklady jednoznačně ukazují, že promyšlená a atraktivním způsobem nastavená edukační strategie je v soudobé památkové péči již naprosto nezbytná.⁴⁸ Jak již bylo řečeno výše, změna přístupu k přípravě a aplikaci výchovně vzdělávacích programů na památkách umožňuje nejen zpřístupňovat kulturní dědictví v podstatě všem, ale také aktivně utvářet vztah laické veřejnosti k tomuto jedinečnému dědictví. Nezpochybnitelná je také role kulturního dědictví pro utváření a reflexi národní a kulturní identity, což byla vlastně i jedna z hlavních podmínek Programu NAKI. Spolupráce se školami se tedy v tomto směru jeví jako klíčová, i když, jak naznačil výzkum Attingham Trustu v roce 2004, je třeba při ní odstraňovat řadu překážek.⁴⁹

Jedinečnost uplatňovaných principů projektu spočívá v tvorbě, implementaci a evaluaci systému vzdělávacích programů zaměřených na edukaci v oblasti nemovitého a movitého kulturního dědictví, včetně historických sídel, kulturní krajiny, industriálních, lidových a archeologických památek, za aktivní účasti všech aktérů. Doba trvání projektu byla nastavena na 4 roky a celý průběh byl rozdělen na tři etapy. V první etapě projektu šlo nejprve o rešerši možností začlenění problematiky nemovitého a movitého dědictví a území s kulturně historickými hodnotami do vzdělávacích procesů se zvláštním zřetelem na oblast formálního a elektronického vzdělávání. Následně zpracovaná analýza školních systémů a vzdělávacích programů pak využívala v maximální možné míře stávajících dostupných analýz, a to zejména ze

⁴⁷Různé cílové skupiny potřebují jiný způsob komunikace lektora se skupinou, jinou hloubku podávaných informací a často i jinou formu interpretace. Cílové skupiny mohou být definovány např. věkem – děti předškolní, žáci základních škol, rozdělení na 1. a 2. stupeň, studenti středních škol a učňovských škol. Jiným kritériem může být např. příslušnost k vybraným sociálním skupinám – rodiny s dětmi, senioři, lidé se speciálními potřebami apod.

⁴⁸Srovnej například EnglishHeritage, Makingthe Past Part ofOurFuture: EnglishHeritageStrategy 2005 – 2010, Swindon 2005, National Trust, OurFuture – Join In: OurStrategy to 2010 and Beyond, Swindon 2007, Ville et Paysd'Art et d'Histoire, Raconte moi ta ville: Leserviceséducatifs [online]. Dostupné z <http://www.vpah.culture.fr/educatif/index.htm>; CINK, O., SOKOL, P., WIZOVSKÝ, T., Hradý výukové a experimentální. Francouzské příklady vzdělávání a budování vztahu k minulosti a památkám, Zprávy památkové péče 68/6, 2008.

⁴⁹Jedním ze závěrů zmíněného výzkumu, jenž se uskutečnil ve Spojeném království v letech 2001 – 2004, bylo, že školy využívají historické prostředí a kulturní památky v mnohem menším rozsahu než by mohly. I když je oběma stranám – učitelům i správcům objektů jasné, že autentické historické prostředí nabízí obrovský potenciál vzdělávacích možností, školy je, nejčastěji kvůli organizačním problémům,

nevyužívají, jak by mohli. Blíže viz Attingham Trust, OpeningDoors: Learning in theHistoricEnvironment, London 2004.

⁵⁰Jak naznačuje mezi-národní ocenění Europa Nostra, udělené v roce 2010 projektu Hrad Bečov – projekt konzervace a prezentace, jehož nedílnou součástí je i inovativní způsob prezentace památek formou vzdělávacích programů, může také NPÚ aspirovat na originální a v zahraničí uplatnitelné řešení problému, jak v současné době systematicky utvářet a dlouhodobě podporovat aktivní postoj veřejnosti k ochraně kulturního dědictví a péči o něj, zvláště pak v regionálním rámci. Blíže viz CINK, O., SOKOL, P., WIZOVSKÝ, T., Prezentace NKP Bečov formou vzdělávacích programů [online]. 2006. Dostupné z WWW: <<http://www.castlebecov.eu/projekt.php>>, GIRSA, V., HANZL, M., MICHOLINOVÁ, D., WIZOVSKÝ, T. Hrad Bečov – projekt konzervace a prezentace, Praha 2009.

zdrojů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (a jeho specializovaných ústavů), ale i výročních zpráv vysokých škol a těch jejich fakult, které oblast nemovitého a movitého kulturního dědictví mají začleněnu do rámce svých vzdělávacích programů (jedná se např. o učitelské obory pedagogických či filozofických fakult, památkářské a restaurátorské obory na technicky zaměřených školách). Dále bylo v průběhu první etapy projektu třeba zmapovat stávající zkušenosti s edukačními programy v rámci NPÚ a příklady dobré praxe, které prezentují české i zahraniční instituce spravující movité i nemovité kulturní dědictví na národní úrovni (např. Národní galerie v Praze, English Heritage apod.). Inspirace zahraničními vzory byla pro rozjezd projektu velmi důležitá a podnětná, nešlo však v žádném případě o jejich nekritické přejímání.⁵⁰

Ihned v začátku projektu bylo vytvořeno 7 nových pracovních pozic regionálního koordinátora pro územní pracoviště NPÚ v Telči (Kraj Vysočina), v Českých Budějovicích (Jihočeský kraj), v Bečově nad Teplou (Karlovarský kraj), ve Veltrusech (Středočeský kraj), v Kroměříži (Zlínský kraj) a v Ostravě a Hradci nad Moravicí (Moravskoslezský kraj), kde bylo vzhledem k jedinečnosti a velkému rozsahu fondu industriálního dědictví, reprezentovaného především Dolem Michal v Ostravě, nutné alokovat ještě jeden objekt zámecký – SZ Hradec nad Moravicí. Propojení takto typologicky rozdílných skupin památek v osobě jednoho koordinátora se totiž velmi brzy ukázalo jako nereálné.

Pro účinnější aplikaci projektu do praxe se tým scházel každý měsíc na vybraném památkovém objektu, což se později ukázalo jako velmi dobrá strategie. V prostředí památkových objektů bylo totiž většinou možné využít vlastního zázemí a v autentickém prostoru pak řešit edukační aktivity a jejich postupné zavádění do praxe. Jednoznačným přínosem tohoto řešení bylo i to, že tým měl možnost se osobně seznámit s jednotlivými kastelány a zázemím jimi spravovaných objektů. Aktivní zapojení kastelánů bez pochyby napomohlo k formování jejich pozitivního přístupu k edukačním aktivitám, jež následně aplikovali do nabídky návštěvníkům.

Obrovským přínosem pro projekt bylo i aktivní zapojení Pedagogické fakulty UK v Praze a Pedagogické fakulty MU v Brně. Projektový tým si již v době přípravy projektu byl plně vědom,

že tato spolupráce je pro dosažení stanovených cílů více než nutná. Bez profesionálního pedagogického přístupu, uplatnění principů didaktiky a cíleného provázání edukačních aktivit na RVP škol by projekt nemohl dosáhnout evropských standardů v této oblasti.

Jedním z cílů druhé fáze projektu, která byla dvouletá, bylo průběžně zajišťovat kvalitní, včasnou a efektivní informovanost nejenom kolegů napříč NPÚ, ale především širší veřejnosti včetně veřejnosti odborné o průběhu a cílech projektu. Ve vybraných regionech, kde působili krajsí koordinátoři, začala v roce 2013 naplno fungovat edukační centra. Rovněž začaly být využívány vhodné prostory i v dalších lokalitách, ačkoliv se nejednalo o „klasická“ edukační centra, a to přímo na památkových objektech, které si jednotliví koordinátoři vytipovali jako vhodné k pilotnímu testování svých programů. Jednalo se např. o SH Šternberk, SZ Veltrusy, kláštery v Sázavě a ve Zlaté Koruně či SZ Jaroměřice nad Rokytnou, SZ Náměšť nad Oslavou nebo edukační centrum na Dole Michal a mnoho dalších. Všichni koordinátoři si mezitím systematicky budovali vlastní databázi kontaktů a cílových skupin, která se stala základem pro jejich další působení a efektivní spolupráci ve svém kraji. Rovněž se otevřel prostor pro intenzivní spolupráci s jednotlivými školami a vytváření programů či akcí v součinnosti s nimi, aby co nejvíce vyhovovaly aktuálním potřebám učiva žáků. Několik edukačních center zapojilo i cílovou skupinu dětí z MŠ a tyto aktivity se setkaly s velkým pozitivním ohlasem.⁵¹

Významnou roli na poli komunikace hrály rovněž webové stránky projektu www.pamatkynasbavi.cz, které jsou postupně naplňovány a měly by se stát hlavním informačním zdrojem nejenom projektu, ale i komplexní nabídky edukačních aktivit NPÚ. Součástí stránek je i LMS systém, který obsahuje různě zaměřené programy, jejichž nabídka se bude samozřejmě rozšiřovat i do budoucna. Forma a celková koncepce e-learningu je stále aktuálnějším tématem a sám o sobě se postupně stává velmi využívaným nástrojem pro komunikaci se školami i jednotlivci, kteří mají zájem o oblast péče o kulturní dědictví. V nabídce jsou programy přibližující nejenom stavební vývoj našich památek, jejich konstrukční řešení, stavební technologie nebo materiálové řešení, ale i kapitoly z každodenního života našich předků. Cílem týmu bylo, aby

⁵¹Nejvíce se práci s předškolními dětmi věnuje EC v Telči (programy Čtvero ročních období v zámeckém parku, Jak se staví město atd.), dále jsou tyto programy aplikovány např. na SHZ Bečov nad Teplou, v zahradách v Kroměříži nebo na Dole Michal v Ostravě.

se s tímto nástrojem naučili aktivně pracovat zejména učitelé na školách, kterým by odborníky připravené prezentace i pracovní listy mohly významně pomoci ve výuce.

Velmi důležitým výstupem projektu jsou vydané metodiky, které budou sloužit na principu příkladů dobré praxe všem těm, kteří budou mít zájem o zavádění edukačních aktivit na svých památkových objektech či územních odborných pracovištích. Metodiky jsou zaměřeny na primární, sekundární a terciální vzdělávání, dále pak na programy pro osoby se speciálními potřebami.

Celý průběh projektu a část jeho bohaté fotodokumentace ze všech fází nabízí závěrečná výstava, která je koncipována jako putovní a v letošním roce je postupně instalována na památkových objektech zapojených krajů.

Závěrem

Lze říci, že po ukončení projektu si snad již většina zaměstnanců NPÚ uvědomí důležitost a význam edukačních aktivit, že je potřeba cíleně pracovat již s dětmi, které si teprve utvářejí vztah k okolnímu světu a snaží se mu porozumět. Právě v období utváření si životních postojů a pomyslných vnitřních žebříčků hodnot je nutné nepodcenit potřebu pootevřít oblast zodpovědné péče o kulturní dědictví další nastupující generaci. Tento navázaný vztah má pak naději stát se pevným v dospělosti, a bude tak vytvářet tolik potřebnou základnu lidí, kterým není odkaz hmotného i nehmotného dědictví po našich předcích lhostejný.⁵²

Dětští průvodci na památkových objektech Vysočiny

MgA. Naděžda Rezková Příbylová
NPÚ Telč

Pozitivním příkladem, jak přistupovat k „alternativním“ průvodcovským službám na památkových objektech, je řetězové provázení. Pojem, který se zrodil na počátku devadesátých let díky muzejnímu projektu na zámku Vrchotovy Janovice,⁵³ v podstatě vyjadřuje formu provázení.

⁵³Podrobně viz L. Fiedlerová, H. Jordan, V. Křenková, B. Moulíková, Nebaví nás vás nudit, Praha 2005

Průvodci si řetězově (návazně) předávají slovo, každý z nich je zároveň důležitým článkem „řetězu“, bez kterého není provázení funkční. Důležité jsou také dobré vazby mezi subjekty, které do projektu vstupují. V tomto případě památkový objekt a škola. Princip řetězového provázení, ať už je volena jakákoli organizační forma, významným způsobem přesahuje do výchovy a vzdělávání, což se pokusí doložit můj příspěvek.

Výhodou a zároveň podmínkou řetězového provázení je jeho variabilita, kterou jsem ověřovala na čtyřech památkových objektech ve správě Národního památkového ústavu (dále NPÚ). Konkrétně na Státním hradu Lipnice a na státních zámcích Jaroměřice nad Rokytnou, Náměšť nad Oslavou a Telč. Cílem bylo na každém z těchto míst vytvořit specifický komunitní projekt, který prostřednictvím vlastního prožitku jednotlivce vybuduje vztah účastníků k místní památce a zároveň přispěje k jejich osobnostně sociálnímu rozvoji. Podmínkou ovšem bylo zachovat kvalitu prohlídek, aby se platící návštěvník necítil ochuzen, ale naopak pozitivně překvapen a „osvěžen“ změnou v pojetí provázení.

Příklad první: Státní zámek Telč

Řetězové provázení na Státním zámku v Telči navázalo na prohlídky s dětskými průvodci, které zde probíhaly v předcházejících letech vždy na konci školního roku ve spolupráci s místními základními školami.

Účast žáků devátých ročníků ze ZŠ Masarykova byla limitována pouze jejich zájmem, nikoli jejich dovednostmi a schopnostmi. Přípravu žáci pod vedením pracovníků NPÚ zahájili v dubnu po přijímacích zkouškách.

V případě ZŠ Hradecká se zapojili žáci osmého a devátého ročníku v rámci povinně volitelného předmětu „mladý historik“. Z tohoto důvodu mohla jejich příprava začít už v listopadu.

Způsob provázení vycházel z tradičních prohlídek s průvodcem. Základním zdrojem pro přípravu proto byl průvodcovský text, který do určité míry kopíroval text kmenových⁵⁴ průvodců zámku, byl však přizpůsoben vyzrálosti žáků. Kromě práce s textem (pochoopení obsahu, souvislostí, rétoriky, rozdělení textu mezi žáky podle jejich možností) žáci opakovaně navštívili zámek, a to nejen trasu, na níž měli provázet, ale prohlédli si také provozní prostory, setkali se na besedě s kastelánem a prostřednictvím dobových ikonografických materiálů se seznámili s historií zámku a města Telče.

Při samotném provázení byli žáci rozděleni do skupin (v každé skupině bylo 9 až 13 žáků). Celá skupina dětských průvodců procházela společně s návštěvníky a kmenovým průvodcem zámku po trase, žáci se v jednotlivých prostorách zámku střídali ve výkladu a zároveň měli za povinnost organizovat návštěvníky při přesunu po objektu.

Zpočátku se žákům zdálo, že nejtěžším úkolem pro ně bude naučit se zpaměti text. Při provázení postupně pochopili, že mnohem náročnější je překonat počáteční trému a navázat kontakt s návštěvníky různých věkových kategorií. Zároveň museli být schopni domluvit se se zaměstnanci objektu na časech prohlídek, na případných změnách při provázení (např. z důvodu filmového natáčení na objektu nebo absence některého z dětských průvodců).

Právě rozvíjení komunikačních dovedností bylo hlavním cílem řetězového provázení na telečském zámku.

Příklad druhý: Státní zámek Náměšť nad Oslavou

Na zámku v Náměšti nad Oslavou vycházelo řetězové provázení také ze zkušeností s místní základní školou z minulých let. Příprava žáků zdejší ZŠ J. A. Komenského se v mnohém shodovala s přípravou žáků v Telči. Pracovalo se s upravenou verzí průvodcovského textu, žáci získali nad rámec textu informace o historii zámku a města, měli možnost prohlédnout si objekt ve větším rozsahu než běžný návštěvník, seznámili se s provozními zaměstnanci zámku.

Zásadní rozdíly oproti předcházejícímu příkladu byly tři:

- a) řetězového provázení se účastnili všichni žáci devátého ročníku;
- b) projekt byl školou vnímán jako třídní akce k ukončení docházky na základní škole, její význam podtrhlo i společenské oblečení žáků;
- c) žáci byli při provázení rozmístěni v jednotlivých místnostech po celé prohlídkové trase, s návštěvníky se po objektu přesouval pouze kmenový průvodce zámku.

V případě tohoto pojetí provázení byla na žáky kladena o něco větší zodpovědnost, protože nebyli pod stálým dohledem průvodců nebo pedagogů. Kromě naučeného textu museli být ukázněně připraveni na svém stanovišti a nenarušit svým chováním plynulost prohlídky. Společně sdíleli úspěchy i neúspěchy ostatních, vzájemně se podporovali v lepších výkonech.

Vedle rozvíjení komunikačních dovedností bylo cílem řetězového provázení na zámku Náměšť nad Oslavou poskytnout žákům společný, nevšední zážitek v atraktivním prostředí způsobem, který umožní plnohodnotně začlenit do kolektivu i outsidersy třídy. Dílčím cílem pak zvýšení úrovně prohlídek s dětskými průvodci. Díky příkladné spolupráci s třídní učitelkou se tato očekávání naplnila.

Příklad třetí: Státní zámek Jaroměřice nad Rokytnou

V mnohém odlišnou podobu mělo řetězové provázení na zámku Jaroměřice nad Rokytnou, kde podobný typ prohlídky zatím

neprobíhal. Místní základní škola svolila ke spolupráci, provázení se ujal školní dramatický kroužek. V tomto případě byl věk žáků v rozpětí sedm až dvanáct let. Od počátku projektu jsem byla přesvědčena, že žáci mladšího školního věku provázení zvládnou, ovšem za předpokladu, že je zvolena vhodná forma i příprava žáků. S ohledem na věk dětí, jejich zájmové zaměření na dramatickou výchovu a skutečnost, že jaroměřický zámek je historicky významným centrem hudebního a divadelního umění u nás, zvolila jsem možnost pojmut prohlídku jako dialog mezi dětmi. Vznikl zcela nový text napsaný přímo „na tělo“ jednotlivým žákům. Snahou přitom bylo nevytvářet realistický obraz historických postav, ale hrát si s historií samotnou, a to způsobem srozumitelným dětem a objevným pro dospělé.

Aby mohl vzniknout scénář prohlídky, bylo nutné nejprve dobře poznat povahu, vlastnosti a dovednosti dětí. Tomu bylo třeba věnovat v prvním pololetí jednu až dvě zkoušky dramatické výchovy v měsíci. Od února do března vznikal scénář, se kterým se žáci postupně seznamovali. Přestože motivace dětí byla poměrně silná (možnost pobývat v atraktivním prostředí v barokních kostýmech ušitých dětem na míru), bylo nezbytné, aby lektorky dramatického kroužku děti k učení textu podněcovaly. Zvládnutí textu bylo podmínkou pro vytvoření klidné atmosféry a jistoty dětí při samotných prohlídkách. Aby se od prvních prohlídek minimalizoval stres u dětí, probíhaly několikadenní závěrečné zkoušky přímo na zámku. Děti se naučily orientovat se na prohlídkové trase, mluvit dostatečně nahlas atd. Seznámily se s kmenovými průvodkyněmi, které návštěvníky doprovázely při prohlídkách, a zároveň v některých místnostech vedly s dětmi rozhovor.

Při samotné prohlídce návštěvníci procházeli jednotlivými sály, v nichž děti rozehrávaly krátké scénky o majitelích zámku, jejich vlastnostech a zálibách, o stravě a hygieně v době baroka, hrály na hudební nástroje, v tanečním sále tančily jednoduchý barokní tanec.⁵⁵ Důležité přitom bylo děti uchránit před pitvořením, přehráváním a nepřírozeným projevem.

Rozvoj komunikačních dovedností byl v tomto případě rozšířen o dovednosti motorické (barokní tanec), hudební (hra na hudební nástroje), sociálně osobnostní (překonání trémy, vzájemná pomoc např. při oblékání do kostýmů, péče starších dětí o mladší,

ukázněnost při pohybu v prostorách zámku aj.). Reakce návštěvníků různých věkových skupin (studentů střední školy, seniorů) i zaměstnanců zámku byly důkazem, že prohlídka s dětskými průvodci může být pozitivním zážitkem pro všechny zúčastněné – dětské průvodce, návštěvníky i pracovníky památkového objektu.

Příklad čtvrtý: Státní hrad Lipnice

Spolupráce se ZŠ Lipnice nad Sázavou se do značné míry vymyká předcházejícím příkladům, a to ze dvou zásadních důvodů. Škola je malotřídní, proto práce s žáky devátého ročníku mohla probíhat v rodinné atmosféře a formou vhodnou pro méně početné skupiny. Velkou výhodou objektu zase byla skutečnost, že prohlídky zde nejsou vedeny průvodcem. Návštěvníci se po objektu pohybují sami, určují si směr a délku prohlídky podle vlastních potřeb. Tato příznivá situace dala impuls k tomu, že hrad Lipnice se stal místem pro experimentální pojetí řetězového provázení. Rozdíl byl v naprosto odlišném způsobu přípravy žáků, i v provázení samotném. Přípravu stručně shrnuje několik bodů:

1. žáci neměli k dispozici žádný průvodcovský text ani scénář, se kterým by pracovali,
2. příprava žáků probíhala v rámci vyučování přímo na hradě od pondělí do čtvrtka,
3. teoretický výklad byl vždy podpořen praktickou ukázkou,
4. žáci pracovali společně, v menších skupinách, ve dvojicích i individuálně,
5. základem přípravy byly dopolední praktické dílny, v nichž si žáci vyzkoušeli činnosti spojené s obdobím středověku,
6. v odpoledním bloku si žáci nejrůznějšími formami opakovali a zaznamenávali dopolední poznatky,
7. na závěr přípravy žáci ve dvojicích/trojicích zpracovali prezentace jednotlivých témat, se kterými se průběžně seznámili,
8. při přípravě ani při prezentaci nebyly použity žádné informační technologie,
9. žáci byli vedeni výhradně lektory z Národního památkového ústavu.

Cílem takto vedené přípravy bylo poskytnout žákům na základě vlastního prožitku dostatečné množství informací, základů a technik, které jim pomůžou zformulovat vlastní kritickou

představu o období středověku a kterou dokážou následně prezentovat svým mladším spolužákům a učitelům školy.

Po intenzivní čtyřdenní přípravě proběhla pro všechny žáky ZŠ Lipnice prohlídka hradu. Na stanovištích rozmístěných v hradním areálu prezentovali žáci devátého ročníku své znalosti a dovednosti související s životem na středověkém hradě. Jejich přístup k mladším spolužákům se v mnohém blížil komunikaci lektorů s nimi, byl veden formou dialogu s možností si věci osahat, vyzkoušet. Ukázalo se, že tato forma byla velmi účinná a zároveň zábavná pro dětské průvodce, jejich spolužáky i pedagogy.

Lipnický „experiment“ potvrdil, že text není pro provázení podmínkou. Stejně jako rozsáhlý faktografický výčet událostí a jmen, který často průvodce svazuje a návštěvníky unavuje. Mnohem důležitější je pochopení památky a vytvoření si vztahu k ní. Výsledným efektem pak může být nejen zapamatování si podstatných informací a jejich pochopení, ale také změna postojů k památkám a péči o ně.

Na závěr zbývá připomenout, že cílem celého projektu řetězového provázení na památkových objektech kraje Vysočina bylo rozvíjet u žáků jejich vlastní schopnosti, vést je ke komunikaci, spolupráci a odpovědnému chování, podněcovat je k tvořivému myšlení a logickému uvažování. Z mého pohledu byly cíle beze zbytku naplněny právě na hradě Lipnice, kde výsledky projektu pozitivně ovlivnily přístup pedagogů místní školy k výuce.

Divadlo očima dětí aneb Jak děti vnímají divadelní představení

PhDr. Ivana Veltrubská
Psycholožka,
psychoterapeutka
a supervizorka
pomáhajících profesí

Dlouhá léta se zabývám psychoterapií – individuální, párovou, rodinnou i skupinovou, superviduji pracovníky pomáhajících profesí a pohybuji se mezi Prahou a Českou Lípou. V roce 1987, kdy jsem vedla v České Lípě Rodinnou poradnu a vážnost své práce si kompenzovala hraním amatérského divadla, jsem byla přizvána na Přehlídku dětského amatérského divadla ve Stráži, protože pořadatelé přehlídky, která se do Stráže přestěhovala z Ostravy, potřebovali psychologa, aby vedl tzv. Dětskou porotu, která by měla ohodnotit shlédnutá představení. Dětské divadelní přehlídky už probíhaly od r. 1971 – přibližně jedenkrát za dva roky. Původní zakázka byla velmi mlhavá: *„dejte dětem nějaký test, kterým zjistíte, jak se jim představení líbilo“*.

Jako rodinný terapeut jsem zanevřela na testy a diagnostikování. Uvědomovala jsem si, že verbální hodnocení „líbilo – nelíbilo“ bude dávat málo informací. Děti jsou většinou laskavé a ochotně dávají své „líbilo“, což nese pramálo skutečné informace o tom, jak na dítě divadlo zapůsobilo, jak mu porozumělo, co mu dalo... Jak překonat to zdvořilé, nic neříkající dětské „líbilo“, kterým malí diváci na náš dotaz pravidelně ohodnotí shlédnuté představení?

Od poloviny minulého století se objevily zcela nové přístupy k výchově dětí, kdy děti přestaly být brány jako nedokonalý projekt dospělého, který musí být výchovou zdokonalován do ideálního, společensky vyhovujícího tvaru. V sedmdesátých a osmdesátých

letech se psychologie inspirovala americkou rodinnou terapií, která přinesla odlišný pohled na socializaci dítěte. Nejde o to, aby bylo dítě vtěsnáváno do předem dané dospělé formy – má být respektováno ve své jedinečnosti, citlivě rozvíjeno dle svých vlastních dispozic a možností osobních i vývojových. Zájem o dítě, které není jen nedokonalou miniaturou dospělého, roste – řeší se nové výchovné problémy, hledají se cesty, jak dítě oslovit jeho jazykem, jak nepotlačovat, ale naopak rozvíjet jeho individualitu, ale také jak mu dát bezpečné hranice, jak mohou dospělí zůstat pro dítě autoritami, kterým je možno důvěřovat, od kterých je možno se učit... Už nestačí staré didaktické postupy – chceme dítěti především rozumět a pak ho citlivě doprovázet v jeho objevování světa i sebe sama. Uvědomili jsme si, (znovu našli to, co věděl už Komenský), že učení má probíhat hrou, dítě musí být motivováno jinak než odměnou a trestem, je třeba respektovat, využívat a rozvíjet jeho dar fantazie a schopnost magické identifikace. A tyto prostředky má k dispozici právě divadlo. Vznikla tedy otázka: Jak má vypadat divadlo pro děti, aby dětské cítění a myšlení pozitivně ovlivňovalo? A já jsem si tenkrát položila otázku – jak kvalitně zjistit, co děti na divadelním představení může skutečně oslovit, co vychovává, co dětské vnímání a prožívání podněcuje – a co se s dětským světem mívá.

Díky výcvikům v rodinné a skupinové terapii jsem měla k dispozici hravé techniky, které jsem při práci s dětmi mohla použít. Nelekejte se, určitě nešlo o to děti terapeutizovat – pouze jsem převzala prostředky, které pomáhají člověka (malého i velkého) co nejvíce autenticky otevřít a pomoci mu vyjádřit i to, co verbální komunikace neumožňuje, či dokonce zakrývá. Během této práce mi pomáhala řada skvělých lidí, kteří rozumí dětem i divadlu – jsem jim za jejich zájem, znalosti a schopnosti hrát si s dětmi a přitom je citlivě vést –vděčná.

Děti shlédnutá představení malovaly, přehrávaly, hravě rozebíraly – hrály si s nimi. Někdy jsme začínali barevnými skvrnami, výběrem předmětů, které se dětem s představením spojily, malovali jsme příběh, důležité postavy, komiksy, seriály, plakáty (abychom vystihli hlavní myšlenku, hledali jsme „aneb...“), nacvičovali jsme pouťové přehrávání – řadu obrázků s komentářem (abychom zachytili dějovou návaznost) atd., atd. Každé představení si vyžádalo trochu jiný přístup hravého rozboru jednak proto, aby se děti

stále bavily, jednak proto, že každé představení přinášelo jiné otázky... A děti nám toho o sobě a svém vnímání divadla takto řekly mnoho.

Práce s dětmi byla nesmírně zajímavá – a nejen pro nás, kteří jsme vedli dětské poroty, ale i pro dospělé porotce, a hlavně pro děti samotné. Děti dokázaly pracovat od rána až do večera. Jednou jsem byla dotázána, zda tak intenzivní práce není týráním dětí... Ne, nebyla – malí porotci byli nadšení, nechtěli odejít od rozmalovaných obrázků, těšili se na příští hektický den, kdy shlédli 4 až 6 představení a pak si s tím, co viděli, hráli. Dozvěděli jsme se, jaké jsou rozdíly ve vnímání představení u malých a větších dětí (bohužel, jednalo se jen o děti školního věku – zajímavá by byla práce s předškolními dětmi), co jiného potřebují mít pro „výživný“ příběh kluci a děvčátka (i když opravdu zdařilé pohádky byly mnohověstevné a poutavé pro obě pohlaví), kdy a jak jsou schopny děti přijmout ironii či recesi, co způsobí, že je některé představení „prázdné“ a děti si je nedokážou ani vybavit, jak vnímají děti témata sexu a smrti... atd. Bylo to opravdu vzrušující a uvědomila jsem si, jak důležité je, jakou kvalitu podnětů našim malým svěřencům poskytujeme a co oni si z toho vlastně berou... Co dává klasická pohádka a jak jí konkuruje současná „legrační“, často bezpříběhová, pohádka „srandička“? Je těžké vybrat to podstatné z gejzíru objevů dětského světa, na který my dospělí zapomínáme a často mu už nerozumíme.

Pracovala jsem takto s dětmi 10 let. Po přehlídkách ve Stráži pod Ralskem následoval FEMAD – Festival mladého diváka v Libici, rakovnická Popelka a Loutkářská Chrudim. Stále více shlédnutých představení, stále jiné skupiny dětí.

Pracovali jsme s dětmi z místních škol (přála jsem si náhodný výběr dětí, ale bohužel většinou paní učitelky posílaly hodné děti za odměnu – tyto děti byly většinou méně spontánní a autentické). V porotách byly také děti přítomných divadelníků a děti z dramatických souborů, na kterých bylo vidět, jak rodinný zájem a dobré vedení prohlubuje dětskou vnímavost a zejména vyjadřovací schopnost malého diváka.

Zajímavým přínosem bylo, když v porotě byly děti z dětského domova nebo výchovného ústavu. Jak tragické, že i na porozumění

⁵⁶Více ve výňatku z brožury Divadlo očima dětí (Artama, 1994). Viz Příloha č. 5 – K čemu je dobré pro děti divadlo a k čemu je dobré se dětí na ně ptát.

příběhu, na vnímání shlédnutého, na pochopení základních životních hodnot zanechává raná deprivace či vztahová zklamání zřejmě neléčitelný devastující dopad... Obrázky těchto dětí byly většinou vztahově prázdné.

Výrazný byl zážitek s porotci z výchovného ústavu. Během představení se chlapci, kteří dostali jako porota místa v předních řadách, ostentativně odvrátili od jeviště a když jsme se sešli v klubovně, odbyli představením slovem „blbost“. Všimla jsem si, že jejich „kápem“ je vysoký, vyspělý chlapec. Požádala jsem ho, aby zrežíroval představení. K mému údivu chlapci sehráli velmi věrně shlédnutý kus, zajímavě o něm hovořili (opět pokulhávalo porozumění vztahům, osoby byly podezírány ze špatné motivace ke svým činům). Otřesné bylo ale jejich hodnocení představení, kde rodiče nespravedlivě trestali dítě. Chlapci byli svorně přesvědčeni, že dítě si tvrdé tresty zaslouží, neměli s ním žádný soucit...

O něčem z toho, co jsme objevovali, jsem psala v malé brožurce Divadlo očima dětí.⁵⁶ Toto ohlédnutí za osmi lety práce s „dětskými porotami“ inspiroval PhDr. Milan Strotzer (šéfredaktor „Amatérské scény“), který mi kladl moudré otázky, posbírané z divadelních seminářů, a hlavně jeho letité zkušenosti s dětským divadlem.

Dětské divadlo jsem opustila před 20 lety. Zajímalo by mě, zda dnešní děti vnímají divadlo stejně, co se změnilo jejich raným imprintingem moderními komunikačními prostředky. Věřím však, že dětská duše je ve své hloubce stále stejná. Učí se prostřednictvím vztahu, je schopna vnímat citlivě svět barev, symbolů, neverbální komunikace a potřebuje rozeznat základní kameny Dobra a Zla a učit se prožitkem bazálním lidským hodnotám...

Divadlo a vzdělávání – příklady dobré praxe v Divadle loutek Ostrava

MgA. Hana Volkmerová

Divadlo loutek Ostrava

Počátky umělecko-vzdělávacích programů v Divadle loutek Ostrava

Ve svém příspěvku bych vás ráda seznámila s umělecko-vzdělávacími programy, které v průběhu divadelní sezóny pravidelně realizujeme v Divadle loutek Ostrava (dále jen „DLO“) na jeho alternativní scéně a které stojí především na principu společně sdíleného zážitku. V úvodu je třeba připomenout, že vzniku těchto programů předcházelo několik zcela zásadních okolností.

První z nich bylo v roce 2001 rozhodnutí dramaturgie DLO začít pravidelně realizovat ve speciální škole kpt. Vajdy v Ostravě Zábřehu arteterapeutické dílny pro děti s mentálním a fyzickým postižením a pro děti s kombinovanými vadami v průběhu celé divadelní sezony 2001–2002. Výstup z této aktivity byl prezentován na divadelní přehlídce Divadelní pouť bez bariér 2002. Zde jsou počátky vzniku zážitkových lekcí Terapie loutkou, které jsou od roku 2002 realizovány pravidelně v mnoha zařízeních a ústavech v Ostravě a bezprostředním okolí dodnes (*Obr. 1*).

Druhým podstatným okamžikem byla přístavba Divadla loutek Ostrava financovaná Evropskými fondy. Vedle elipsovitě budovy DLO „vyrostla“ v letech 2011 až 2012 budova ve tvaru kváдру s alternativní scénou vybudovanou pod úrovní země v propojení

s amfiteátre. Tato scéna je prvotně určena pro umělecko-vzdělávací programy, inscenace interaktivního a komorního charakteru, terapeutické aktivity, jakými jsou právě lekce Terapie loutkou pro děti s postižením a pro dětské studio, tedy pravidelnou dětskou divadelní činnost (Obr. 10).

Třetím faktorem byla spolupráce DLO se spolkem, dříve občanským sdružením, THEatr ludem. THEatr ludem pravidelně realizuje lekce Terapie loutkou přímo v prostorách ústavů, škol, zařízení a celopobytových center v Ostravě a okolí již od roku 2005 do současnosti. S tímto spolkem divadlo úzce spolupracuje při mnoha akcích, společně pořádají Dny Terapie a jiné aktivity.

Divadlo spolupracuje s lektory spolku THEatr ludem, což jsou absolventi uměleckých či pedagogických škol (Masarykova univerzita v Brně, obor Estetika; Slezská univerzita v Opavě, obor Kulturní dramaturgie se zaměřením na divadlo; Akademie múzických umění v Praze, KALD, obor scénografie; Janáčkova akademie múzických umění v Brně, obor Divadlo a výchova a další).

Umělecko-vzdělávací programy v DLO

Pojem umělecko-vzdělávací programy zahrnuje zážitkové, výtvarné a arteterapeutické dílny a „lekce“ (více Marušák 2010, s. 9; Macková 2004, s. 50) pro děti mateřských škol, žáky základních škol, studenty středních a vysokých škol, pedagogy až po dílny pro širokou veřejnost, respektive děti a jejich rodiče či prarodiče. Prostřednictvím dramatické hry, tvořivosti a zážitku se účastníci dílen osobně setkávají s loutkovým divadlem, získají s ním osobní zkušenost, mnohé dovednosti a základní informace. Programy stojí na principech partnerství, spolupráce, vzájemného respektu, metaforického vnímání a neomezené fantazie. V DLO pracuje jedna odborná divadelní lektorka ve spolupráci s výtvarníkem.

Mezi programy patří:

1. Pan Barvička a Slečna Mašlička
2. Mé vlastní loutkové divadlo
3. Loutka podle mne
4. Ruka jako loutka
5. Všechno může být loutkou
6. Seznamte se s divadlem

1. Pan Barvička a Slečna Mašlička

Tyto zážitkové interaktivní dílny jsou určeny dětem mateřských škol a dětem se speciálními potřebami, mentálním či fyzickým postižením, kombinovanými vadami, ohroženým sociálním vyloučením, z etnických menšin a ze sociálně slabých rodin či dětem z málo podnětného prostředí. Jde o specifické zážitkové lekce, v nichž dva lektori (muž a žena) využívají loutek, předmětů a materiálu k fyzické a mentální aktivizaci dětských účastníků (Galetková 2010, 2012). V lekcích je využíváno divadelních principů a postupů a loutkářských technik k edukaci a k terapii dětí a žáků. Děti, žáci, jsou zapojeni do všech činností uskutečňovaných v průběhu jedné „výukové jednotky“ (Marušák 2010, s. 9). Loutky jsou zde motivací pro společnou tvořivou hru s různými materiály a předměty. Dílna má seriálový charakter, je tedy možné se v pravidelných intervalech se stejnou skupinou dětí setkat až pětkrát. Na první dílně se děti seznamují s loutkovou postavou Pana Barvičky, na druhé všichni dohromady hledají Slečnu Mašličku a v dalších pak řeší situaci zapomenutých narozenin, psaní zamilovaného dopisu a návštěvu koupaliště. Mezi další náměty patří: cestování, škola, roční období, svátky, plavání, nemoc, zranění, návštěva galerie, obraz... Loutky jsou typem manekýni (více in Tománek 2006, Richter 2008).

Dílna rozvíjí tvořivost, spolupráci, komunikaci, motoriku, metaforické a estetické vnímání a trvá 45–60 minut. Lekce stojí především na principech zážitku, spolupráce a hry a mají arteterapeutický charakter. Z terapeutického hlediska jde o lekce terapie loutkou, které ovšem pod hlavičkou Divadla loutek Ostrava jsou nabízeny s názvem Pan Barvička a Slečna Mašlička, jelikož je navštěvují také děti z běžných mateřských škol (Obr. 2).

2. Mé vlastní loutkové divadlo

Mé vlastní loutkové divadlo je výtvarná dílna zaměřená na tvorbu papírového loutkového divadla s jednoduchými plošnými loutkami a na hru s nimi. V této výtvarné dílně je dětem na úvod lektory odehráno kratičké představení s písničkami a plošnými loutkami a následně si děti vytvářejí své vlastní jednoduché loutkové divadlo s plošnými loutkami na špejli. Pak s nimi hrají krátké etudy

v regulérním divadelním prostoru. Děti se seznámí se zákonitostmi hraní s plošnými loutkami a učí se vytvořit jednoduchý příběh a vystupovat před ostatními.

Dílna navazující na fenomén rodinných loutkových divadel 19. století u dětí rozvíjí kreativitu, manuální dovednosti, estetické vnímání a komunikaci a trvá 90 minut. Je určena dětem mateřských škol a žákům na prvním stupni základních škol (*Obr. 3*).

3. Loutka podle mne

Loutka podle mne je výtvarná dílna, ve které děti vyrábějí samostatné totemové loutky a opět s nimi hrají v regulérním divadelním prostoru. Děti totemové loutky tvoří z různých druhů papíru a poté s nimi hrají své vlastní vymyšlené příběhy pro ostatní. Tvorbě loutek vždy předchází kratičké představení s daným typem loutek, Malá pohádka o řepě od Františka Hrubína (Hrubín 2010). V dílně se u dětí rozvíjí jejich manuální zručnost a estetické vnímání a sebe-prezentace a získávají povědomí o divadelních zákonitostech, učí se tvořit jednoduchý příběh a vystupovat před ostatními.

Dílna trvá 90 minut a je určena především dětem mateřských škol a na prvním stupni škol základních. Nutno ještě poznamenat, že všechny dílny jsou u nás v divadle pro pedagogický doprovod zdarma. Mnozí pedagogové se dílen aktivně zúčastňují, jiní pomáhají při tvorbě loutek, další nejsou dílně přítomni vůbec. Vždy záleží na pedagogovi, ze strany lektorů je tento prostor otevřen. Často se také zpětně dovídáme, že pedagogové na práci a hru v dílně navázali ve výuce. Reflektovali s dětmi zážitek z dílny a vytvářeli s nimi další loutkové postavy dle témat, kterými se ve škole aktuálně zabývali (*Obr. 4*).

4. Ruka jako loutka

V této dílně se žáci seznamují se základy loutkohereckého umění při vodění maňáska. S vlastnoručně vyrobeným maňáskem zkoušejí hrát krátké improvizované etudy za paravánem. Celá dílna začíná rozhýbáním vlastního těla, přes pohyb prstů, dlaně, ruky, která poslouchá, dívá se, čichá, dýchá, až k pohybu loutky. Cílem dílny je na vlastní kůži vyzkoušet loutkoherecké řemeslo s jednou z velmi užívaných loutek v tradičním loutkovém divadle. V žácích

je podpořen jejich tvořivý potenciál a učí se improvizovat a vystupovat před ostatními.

Dílna rozvíjí fantazii, komunikační dovednosti, improvizaci, pohybové dovednosti a sebe prezentaci. Je určena žákům na druhém stupni základních škol a studentům škol středních. Dílna trvá 90 minut a maximální počet účastníků je 15 plus pedagogický doprovod (proto, aby lektori mohli vnímat celou skupinu a vztahovat se k žákům individuálně). Také tempo-rytmus celé dílny je důležitý a je podstatné, aby si hraní s maňáskem za paravánem vyzkoušeli všichni účastníci (*Obr. 5*).

5. Všechno může být loutkou

Vdechnout život neživému předmětu je náplní této loutkářské dílny. Předměty běžné potřeby se zde stávají živými jednajícími postavami. Metaforické vnímání a komunikace prostřednictvím předmětů otevírá nekonečné interpretační možnosti. Dílna hravou formou navádí na kritické myšlení, propojuje racionální a emocionální vnímání a učí zasazovat věci do širších kontextů.

Dílna rozvíjí metaforické a kritické myšlení, kreativitu, interpretační dovednosti a vnímání v kontextech a je určena žákům 8.–9. tříd základních škol, studentům středních škol a vysokých škol pedagogických a uměleckých fakult. Trvá zhruba 110 minut a opět je omezen počet aktivních účastníků na 15 (*Obr. 6*).

6. Seznamte se s divadlem!

Být na chvíli dramaturgem, režisérem, scénografem a hercem si zkusí účastníci této dramatické dílny. Do společné tvorby krátké inscenace jsou vždy zapojeni všichni. Stávají se chvíli dramaturgy, scénografy a režiséry a na závěr všichni také herci. Studenti získají základní orientaci v divadelní terminologii a povědomí o tvorbě divadelní inscenace. Ve zkrácené podobě se seznámí s celým procesem inscenační tvorby, zjistí, jaké otázky si klade dramaturg, režisér a scénograf. Dílna vede k pochopení divadelních principů a následně k hlubšímu zážitku z divadelního představení.

Dílna rozvíjí komunikační dovednosti, interpretační schopnosti, tvořivost a kompetenci k řešení problémů. Pro žáky 8.–9. tříd

základních a středních škol a studenty vysokých škol dílna trvá 135 minut. Jde tedy o časově nejdelší dílnu a může se jí zúčastnit až 20 aktivních hráčů. Pedagogové mohou přihlížet celému průběhu dílny a dostávají na závěr dílny shrnutí s pojmy dramaturg, režisér, scénograf, herec, choreograf, hudební skladatel, a mohou tak na dílnu navázat ve výuce (*Obr. 7*).

Dramadílny k inscenacím DLO

Naši umělecko-vzdělávací nabídku jsme v divadelní sezóně 2015–2016 obohatili o dramatické dílny k vybraným inscenacím našeho divadla. Před nebo po návštěvě představení v našem divadle je možné absolvovat dramatickou dílnu vztahující se k inscenaci. Žáci tak jsou připraveni na to, jak představení vnímat, čeho si všimnout, co v představení hledat a jak o něm dále přemýšlet. Jejich zážitek z návštěvy divadla tak může být hlubší a umocněný. Dramadílny nabízíme k inscenacím *Vlku*, *dobré chutnání*, *Marvin a Lebensraum*.

Dílny pro veřejnost

V divadle nabízíme také cyklus výtvarně zaměřených dílen pro veřejnost, pro prarodiče a rodiče s dětmi. V cyklu šesti dílen si rodiče společně s dětmi postupně vyrobí plošnou a stínovou loutku, totemovou loutku, maňáška, mapeta, marotu a marionetu. Intenzivní společně strávený čas mohou společně rodiče s dětmi završit krátkou etudou s vyrobenou loutkou pro ostatní. Není podmínkou navštívit všech šest dílen, je možné si vybrat. Dílny jsou omezeny počtem účastníků na 25.

Znaky dílen a lekcí v umělecko-vzdělávacích programech DLO

U všech výše zmiňovaných zážitkových dílen a lekcí patří mezi základní entity (podstaty): zkušenost, prožívání, zážitek, hra na, hra jako, fikce, hra v situacích, tvořivost, sdílení, vzájemné jednání (interakce) osob, sebevyjádření, improvizace, spolupráce, psychosomatická jednota (více Císovská 2010, s. 41–50), představivost, vztah dítě-loutka, dítě-lektor, společná tvorba, hra s loutkou, manuální tvorba, divadelní metafora, komunikace, partnerství, potenciál loutky. Dětské účastníky jsou partnery v procesu tvorby

a hry. V centru je vždy žák a jeho možnosti a schopnosti (Marušák 2008, s. 9).

Dětské studio DLO

Dětské studio DLO tvoří členové ve věku od 10 do 15 let, kteří se pravidelně scházejí každou středu odpoledne a pod vedením dvou lektorů hrají, improvizují, výtvarně pracují a získávají osobní divadelní zkušenosti v adekvátním divadelním prostoru alternativní scény DLO se všemi jeho možnostmi, variabilitou a magií. Lektori v dětech rozvíjejí tvořivost, spontaneitu a hravost, pohybové a herecké dovednosti a vedou je ke vzájemné spolupráci a respektu. V průběhu divadelní sezony dětský soubor hraje na alternativní scéně DLO a účastní se vybraných divadelních akcí, festivalů a přehlídek a úzce je navázán na divadlo a jeho dění v průběhu sezony. S inscenací *A pak se to stalo...* byl soubor doporučen na národní přehlídku dětského divadla Dětská scéna 2014 a hrál ji na mezinárodním festivalu Divadlo bez bariér 2014. Dosavadní inscenace souboru byly *Zvláštní škola* a *Dlouhá chvíle* (Obr. 8).

Pimprlárium a akce Léto s pimprlaty

Pimprlárium je interaktivní výstava loutek a scénografie. Tato výstava je součástí letní prázdninové akce Léto s pimprlaty, která probíhá v průběhu pěti týdnů o letních prázdninách. Výstava je určena široké veřejnosti, především rodičům s dětmi a jejich prarodičům a také dětem z příměstských táborů a celopobytových táborů a dětem z ústavů a zařízení. Výstavou provází dva zkušení lektori a její součástí je výtvarná dílna, ve které si děti vytvářejí loutky. V neděli se v amfiteátru uskutečňují loutková divadelní představení nezávislých loutkářských skupin. Interaktivita spočívá v možnosti si na vše sáhnout, vyzkoušet a hrát s loutkami (Obr. 9).

Projekt Loutka jako nástroj vzdělávání

THeatr ludem v roce 2014 uskutečnil 10 vzdělávacích seminářů pro pedagogy a pedagogické pracovníky MŠ a na prvním stupni ZŠ z Moravskoslezského kraje, na kterých odborní lektori předávali své zkušenosti s možnostmi využití loutek v mateřských školách a na prvním stupni základních škol (Volkmerová 2014). Semináře byly spolufinancovány Evropskou unií a Evropskými fondy (ESF

EU OP VK DVPP) a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Pro pedagogy byl připraven třídení seminář I. s názvem *Loutka jako nástroj výchovy a vzdělávání ve vzdělávacím středisku Davidův mlýn ve Starých Těchanovicích*, asi 15 kilometrů od Opavy. Tento seminář vedli z velké části prakticky, avšak s teoretickým ukotvením, dva zkušení lektori-loutkáři DLO, přednáškovou část vztahující se k historii českého loutkářství přednášel lektor-teoretik a také byla zařazena psychologická část vedená lektorem-psychologem. Na seminář I. navazoval po měsíci jedenodenní seminář II. nazvaný *Inszenace jako východisko k výuce*. Tento seminář se uskutečňoval právě v Divadle loutek Ostrava, kde účastníci zhlédli loutkové divadelní představení a poté následovala praktická dílna s teoretickým ukotvením se dvěma lektory. Semináře se setkaly s velkým zájmem ze strany pedagogů. Celkem bylo proškoleny 126 pedagogů a pedagogických pracovníků Moravskoslezského kraje.

Zdroje a použitá literatura

- CISOVSKÁ, H. a kol. *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta: Ostrava, 2010. S. 152. ISBN 978-80-7368-879-0.
- GALETKOVÁ, H. „Edukace loutkou“. In *Tvořivá dramatika*. Roč. 59, 2010, č. 1. ISSN 1211-8001. S. 1–49.
- GALETKOVÁ, H. „Barvička, Mašlička a Olda“. In *Loutkář*. Roč. 62, 2012, č. 5. ISSN 1211-4065. S. 201–246.
- HRUBÍN, F. *Špalíček veršů a pohádek*. Praha: Albatros, 2008. S. 292. ISBN 978-80-00-02190-4.
- MAKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004. S. 214. ISBN 80-85429-93-4.
- MARUŠÁK, R. a kol. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008. S. 126. ISBN 978-80-7367-472-4.
- MARUŠÁK, R. *Literatura v akci*. Praha: AMU, 2010. S. 195. ISBN 978-80-7331-172-8.
- RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*. Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež DDD, 2008. S. 207. ISBN 978-80-902975-8-6.
- TOMÁNEK, A. *Podoby loutky*. Praha: AMU, 2006. S. 224. ISBN 80-9331-053-8.
- VOLKMEROVÁ, H. a kol. *Loutka jako nástroj vzdělávání*. Ostrava: Theatr ludem, 2014. S. 122. ISBN 978-80-260-5861-8.

Hudební zážitková a kreativní výchova – příklady dobré praxe

PhDr. Lenka
Dohnalová, Ph.D.
Česká hudební rada,
Institut umění – Divadelní
ústav

Na rozdíl od konferenční prezentace, která může v návaznosti na předchozí příspěvky vstoupit ihned in medias res s příklady a zevrubnějšími komentáři, cítím potřebu uvést svůj písemný přepis krátkým obecnějším vstupem.

V kulturním prostředí se setkáváme s určitými dobově převládajícími hodnotami a úhly pohledu na lidskou, tedy i vzdělávací praxi. Jsou typické užívanými klíčovými slovy. V posledních letech jsme v evropském kulturním prostředí (ale i např. v dokumentech UNESCO) zažili rychlý sled akcentů v diskursu o kultuře a umění⁵⁷ – nejprve „znalostní“ a „zábavný“ a v posledních letech „zážitkový, celostní a zkušenostní“, který má nejbližší k ideálu J. A. Komenského, protože teprve zážitkem a ještě lépe i vlastní aktivní účastí se událost může vtisknout do paměti, což je mimořádně důležité při dnešním zahlcení dojmy. Na druhou stranu to klade vyšší nároky na zodpovědnost, „co“ se vlastně předkládá k vtisknutí z hlediska etického i estetického. Jestliže zábavný film nabízí 3D dojmy s působivou hudbou, může tomu konkurovat jen činnost, do níž jsme zapojeni aktivně a rozšiřujeme si nejen znalosti o umění, ale i dovednosti s takovou metodickou podporou, že se dobereme hmatatelného výsledku s mírou stresu, která nás nezaoblokuje, ale naopak inspiruje, případně si užijeme i intimitu společenství jiným způsobem, než je obvyklé, a tím se pro nás stane živějším. Je třeba nepodcenit volbu pedagoga/umělce,⁵⁸ přípravu a po vlastních aktivitách provést reflexi, „co“ si účastníci (nejen

⁵⁷Ve smyslu M. Foucaulta jako jazykový projev, který vykazuje znaky daného kulturního prostředí a doby a stojí v pozadí každé promluvy. Zahrnuje nejen to, o čem se mluví, jak se to nazývá, ale také to, o čem se nemluví (M. Foucault: Diskurs, autor, genealogie, Praha, Svoboda, 1994).

⁵⁸Rozpoznání pedagogických schopností v modelu Creative partnership je velmi důležité. Metodicky vhodnou pomůckou je Sebehodnotící kompetenční rámec pro umělce a profesionály z kreativní praxe, kteří pracují ve vzdělávání na rozvoji kreativity dětí, který vznikl za podpory Programu celoživotního vzdělávání EU. Zpracovala jej Společnost pro kreativitu ve vzdělávání v zahraniční spolupráci v r. 2015.

⁵⁹Uměleckým vedoucím projektu byla Eva Blažíčková. Více na: <http://spalicek.eu/>, vznikl v koprodukcí IDU, Společnosti pro taneční a muzickou výchovu a PKF.

⁶⁰Hudební improvizace, 1.–2. listopadu 2005. Improvizace jako prostředek kreativity, jako terapie, jako sociální situace. Improvizace jako umělecké dílo. Vyhodnocení stavu pedagogické praxe v ČR, ČR/IDU, ed. L. Dohnalová, Praha 2005, 58 s.

⁶¹http://www.chr.nipax.cz/download/konference_2009_kreativni_vychova_Slana.pdf

⁶²Záznam: http://www.chr.nipax.cz/hrajeme_si_s_hudbou.cz

děti) tzv. „odnášejí“, jak o tom zde mluvila paní Dr. Veltrubská. V tomto smyslu pro mne byl velmi motivujícím projekt **Špalíček** na hudbu B. Martinů, který díky sběrnému dokumentu Olgy Sommerové zaznamenal posun, který může nastat v dětské psychice při dobře metodicky koncipované celostní práci. Zajímavý byl nejen umělecký výsledek cca dvouleté práce, u níž jsem byla, ale i poučení pedagogů ZŠ, totiž že takové projekty může vést jen člověk, který má vizi. Děti potřebují jasné signály a suverenitu člověka, který „ví, co dělá“ a nenechá se snadno rozladit, pak jej začnou přirozeně respektovat, i když chce náročné věci.⁵⁹ Stejnou zkušenost získali i organizátoři podobných projektů v zahraničí. Běžní pedagogové a rodiče jsou často buď příliš siloví, nebo měkčí ve snaze o kamarádský přístup, nebo oscilují mezi těmito dvěma postoji. Podlehnu podnětům dětí a ty pak nemají jasnou představu o tom, co se na nich tzv. „chce“.

Do české psychologie a pedagogiky se dostala koncepce zkušenostního učení nejen díky Komenskému, ale i ze zahraničních zdrojů (aspoň podle mých zkušeností) především díky pracím Jeana Piageta, které získaly za socialismu širokou publicitu a odbornou rezonanci. To, že implementace kreativního a zážitkového učení šla pomaleji, než bychom čekali, je obvykle zdůvodňováno koncepcí formálního vzdělávání za socialismu přetrvávající až do vytvoření nových RVP. Na druhou stranu platila kdysi pronesená věta Pavlem Jurkovičem na konferenci se záplavou stížností na české poměry v umělecké výchově – i v tehdejších podmínkách bylo možno učit kreativně a zážitkově a i jedna hodina týdně může být dostatečně motivující k otevření aktivního zájmu dětí.

Česká hudební rada, kterou zde dnes zastupuji, se věnuje jako české středisko Mezinárodní hudební rady při UNESCO vzdělávání průběžně. Všechny naše semináře pro pedagogy ZŠ i ZUŠ byly dobře navštíveny a příznivě hodnoceny, protože byly věnovány tématům, která je třeba rozvíjet – např. **Improvizace jako prostředek rozvoje kreativity, terapie, sociální situace a umělecké dílo** (2005),⁶⁰ **Kreativní muzická výchova** (2009). Zde zaujala především z hlediska našeho tématu Marcela Slaná ze ZUŠ Orchidea s dětmi předškolního věku, jejíž výsledky byly vynikající.⁶¹ Dalším ze zdařilých seminářů byl **Hrajeme si s hudbou, hrajeme si se zvuky** (2012),⁶² který učitelé hodnotili jako velmi inspirativní především díky prezentaci kolegy divadelníka Tomáše Žižky, brilantně

hrajícího na kořen a další běžně dostupné předměty a prezentaci Dr. Jaromíra Synka a Dr. Gabriely Coufalové z Pedagogické fakulty UP v Olomouci. I oni dokážou proměnit běžné předměty v hudební nástroje. Na tomto semináři se ukázalo, jak málo stačí k pochopení, že k tvorbě a zážitku potřebujeme jen trochu zvědavosti a pár informací, které nám vysvětlí základní principy tzv. „jak na to“. Vše potřebné pak nacházíme kolem sebe. Ukázalo se ovšem také, že učitelé hudební výchovy chápou zvuk spíše jako „černou skříňku“ a že obtížně rozeznávají pouze sluchem běžné zvukové zdroje a způsoby manipulace se zvukem. Prostě ačkoli je zvuk všudypřítomný, není (možná právě proto) reflektován. To mne vedlo k projektu tzv. „sound ecology“, který jsem nazvala **České ucho**⁶³ a začlenila ho jako jeden z pilotů do *Roku české hudby 2014*.

⁶³České ucho, web: <http://ucho.sitespecificart.cz/>, metodické rady: <http://ucho.sitespecificart.cz/metodicka>, doporučený software: Editační program pro děti: FL Studio 12: <http://www.image-line.com/flstudio/>. Další možnosti: Audacity, Power Sound Editor Free apod.

⁶⁴Výsledný protokol se streamem oceněných skladeb: http://musicanova.seah.cz/cds/MusicaNova2014/ceske_ucho.htm.

V současnosti některé umělecké soubory pořádají tzv. „zvukové procházky“ (např. Orchester Berg Prahou). Pokud ovšem na takovou procházku nenavazují další činnosti, je to jen jeden ze zajímavých podnětů, který zapadne v záplavě jiných. Projekt *České ucho* (Obr. 1) je věnován neprofesionálům, především dětem. Dolní věkovou hranici jsme původně neomezili, ale ukazuje se, že koncepce je vhodná pro děti od 10 let, které dovedou dobře zvládnout v daném čase celý proces. Projekt má několik fází: má cvičit **sluchovou pozornost**, tj. děti/studenti jsou požádáni, aby si všímali zvuků kolem sebe a popsali si je (např. zvuk varné konvice, luxu, zpěv ptáků, hluk dopravy, šumění vzduchu skrze různé duté objekty apod.), poté se je naučili **nahrávat** (např. i na mobil nebo do laptopu), což většinou umějí lépe než dospělí, a **rozdělit tyto zvuky do typologických skupin** (zde už většinou potřebují poradit různá kritéria – např. nejen podle zdrojů, ale také charakteru zvukového objektu). Z těchto zvuků pak pomocí doporučeného a dostupného softwaru buď sami, nebo pod metodickým vedením partnera projektu (*Move Association, Institut moderní hudby*) **zvuky různě upravují a komponují krátkou vypointovanou skladbu** (Obr. 2). V závěru pak **soutěží** ve speciálním kole mezinárodní soutěže sonic art *Musica nova*. Hodnotí je mezinárodní porota. Soutěžit mohou jak jednotlivci, tak skupiny, třídy. Skladby oceněných jsou **zahrány na Koncertě vítězů Musica nova**⁶⁴ (Obr. 3) a soutěžící obdrží dárek, který je motivuje k další činnosti (v r. 2014 kvalitní sluchátka). Koncert, kde jsou skladby prezentovány spolu se světovou špičkou, je pro účastníky prestižní. Malí autoři získají zájem veřejnosti, který se neredukuje na rodiče

a známé, jako je tomu většinou při koncertech ZUŠ. Projekt zůstává otevřený. Uzávěrka letošního ročníku je koncem října. Zajímají se o něj nejen děti, ale i dospělejší amatéři.

Dalšími projekty, které si dovoluji doporučit pozornosti, jsou projekty *PaeDr. Jana Prchala*, které probíhají na ZŠ a ZUŠ *Jabloňová v Liberci*. Dr. Prchal je velmi invenční pedagog, Česká hudební rada mu za jeho práci už před lety udělila svou cenu, nyní je členem prezidia. Je zároveň předsedou v roce 2014 jubilující *Společnosti pro hudební výchovu ČR* a předsedou spolku *Eurytmie*. Projektem, který se vymyká z běžné dobré praxe, je dle mého názoru např. **Muzika nás baví**, který se opakuje od r. 2009. Propojuje hudební, výtvarnou a dramatickou výchovu. Žáci ZŠ pracují ve skupině dvou až tří. Zvolí si osobnost z oblasti hudby (bez rozdílu žánru a druhu), zjistí dostupné informace a dokumentaci. Ve výtvarné výchově vytvoří bustu, k níž využívají běžné polystyrenové hlavy na paruky (získávají tak standardní srovnatelnou velikost). Hlav už má Dr. Prchal v kabinetu celé řady (*Obr. 4*). Žáci poté uspořádají dle vlastní volby akci ze života osobnosti – může to být koncert, dramatizace, výstava. Velikost skupin nedovoluje pasivitu. Projekt se vyhodnocuje.

Druhým, který mne velmi zaujal, je **Tvoříme filmovou hudbu**. Opět probíhá na ZŠ v Jablonoce. Projekt navozuje atmosféru německého filmu. Děti si, opět v malých skupinách 3–4 žáků, vyberou sekvenci filmu a nástroje (i nehudební). Diskutují a připraví si improvizaci k dané sekvenci. Vyhodnotí. Po čase se k projektu vrátí. Další realizace probíhá sofistikovaněji. I tento projekt žáky velmi baví, jak můžeme vidět na obrázku (*Obr. 5*). Dá se říci, že aktivita plně zaměstnává mozkovou koordinaci. Žáci musejí vyhledat k obrazovým podnětům zvuky, improvizovat je, synchronizovat a poté verbalizovat a uvědomit si, co vlastně dělají.

Třetí projekt ukazuje na praxi, která není běžná v oblasti operní produkce. Připravil jej spolek *Opera na cestách* k výročí opery Příhody Lišky Bystroušky Leoše Janáčka v rámci Roku české hudby.

S názvem **Liščí stopou** se odehrál 12. 10. 2014 v parku Lužánky Brno a Památníku Leoše Janáčka. Obsahoval v málo obvyklé spolupráci s dalšími organizacemi řadu prvků, které děti baví – např. procházku „liščí stopou“, kreslení lišek, ve spolupráci se

ZOO setkání se skutečnými zvířátky a skutečnými i stylizovanými zvuky, malování masek zvířat (*Obr. 6*), zhlédnutí animované verze opery, předání narozeninového dortu „Lišce“.⁶⁵

⁶⁵Viz <http://operanacestach.cz/projects/lisci-stopou>.

Poslední praxí, na kterou bych chtěla dnes upozornit je praxe *Waldorfské MŠ* v Brně. Všichni víme, že waldorfský model obsahuje celostní přístup, navíc využívání komunitního principu, tj. se školou jsou spjati nejen rodiče, ale i přátelé. Akce se konají často v přírodě. Předložená dokumentace se týká svatojánských oslav, kdy učitelky nashromáždily ke společnému muzicírování v přírodě s dětmi, rodiči a přáteli tematický hudební materiál. A nejen to. Na stromy umístily předem společně pečlivě vyrobené zvláštní ptáky (*Obr. 7*), z nichž děti vybíraly, které se hodí k jejich vlastní osobnosti a rozprávěly se spolužáky a rodiči, proč tomu tak je. Nikdo z nich se neurazil nebo nepozastavil nad rozmanitostí ptáků a lidských povah.

Vážení kolegové, příkladů, které nám dělají radost, by bylo mnohem více...

Mgr. Jana
Cindlerová, Ph.D.,
Bc. Radana Otipková
a MgA. Tereza Strmisková
Ateliér pro děti a mládež
při Národním divadle
moravskoslezském

Budování budoucího publika prostřednictvím aktivit pro děti a mládež

Ateliér pro děti a mládež při Národním divadle moravskoslezském založila v roce 2013 MgA. Tereza Strmisková, díky které se největší ostravská divadelní instituce stala prvním z velkých divadel v České republice, které začalo tuto oblast soustavně rozvíjet a stojí dnes v jejím čele.

Spolek Ateliér pro děti a mládež je nezisková organizace, která působí v neoddělitelném sepětí s Národním divadlem moravskoslezským. Prostřednictvím divadelních lektorek zajišťuje divadelní vzdělávání formou velmi pestré škály divadelně-edukativních aktivit. Naším cílem je vzdělávat a vychovávat budoucí diváky v osobnosti s pozitivním vztahem a aktivním postojem k umění a kultuře. Využíváme k tomu prostředků dramatické výchovy, teatrologických znalostí a existence ve skutečném divadelním mechanismu, který jednak ke své činnosti využíváme, jednak jej tímto způsobem unikátně reprezentujeme, a především s jeho činností a aktuálními provozními možnostmi musíme vždy vyladovat svou činnost vlastní.

Naší hlavní aktivitou jsou doprovodné workshopy k dopoledním představením pro školy. Tyto workshopy jsou vždy tematicky vázány ke konkrétní inscenaci, kterou se daný školní či třídní kolektiv chystá navštívit. Workshopy probíhají buď před představením v některé ze zkušeben našeho divadla, nebo dva až tři dny před představením přímo v prostorách objednávací školy, kterou na základě objednávky paní učitelky či pana učitele navštívíme.

Kromě tohoto typu workshopů, neoddělitelných od zcela konkrétní repertoárové nabídky, realizujeme také workshopy speciální. V současné době nabízíme tři typy: ve dvou z nich (ve variantě pro studenty a pro mladší žáky) přibližujeme divadlo jako umění (jeho vznik, jednotlivé profese, tvorbu inscenace apod.). Třetí typ speciálního workshopu je pak zaměřen na divadelní recenzi. Jsme však připraveny flexibilně vytvořit také workshop dle speciálního přání tvůrčího pedagoga; v uplynulé sezoně tak proběhl například workshop tvůrčího psaní s dramaturgyní činohry NDM Dagmar Radovou.

Vedle workshopů nabízíme školám také tzv. projektové dny na míru, který si každý třídní kolektiv může sestavit z naší nabídky na základě vlastních preferencí. Projektový den může obsahovat komentovanou prohlídku zákulisí některého z našich divadel, workshop k představení či speciální, samotné dopolední představení (případně večerní za zvýhodněnou cenu) a poté besedu s umělcem: zde se jedná převážně o herce z činohry. Školám také dokážeme unikátně zprostředkovat návštěvy neveřejných generálek s následnou besedou s inscenačním týmem.

Novinkou uplynulé sezony se staly dlouhodobé divadelní projekty ve spolupráci s konkrétní školou. V prvním pololetí školního roku tak proběhl například projekt *Za vodou*, navázaný na stejnojmennou činoherní inscenaci našeho divadla a realizovaný ve spolupráci s druhým ročníkem Matičního gymnázia v Ostravě. Projekt zahrnoval (asi během měsíce) tvůrčí práci s režisérem inscenace Štěpánem Páclm, náš recenzentský workshop, společnou návštěvu představení, rozsáhlou společnou diskusi a zakončen byl recenzemi inscenace z pera každého ze zúčastněných studentů, které jsme opět společně analyzovali.

Další mimořádný dlouhodobý projekt nesl název Projekt ORFF – společně k divadelnímu tvaru. Byl opět navázan na dramaturgii Národního divadla moravskoslezského, konkrétně na baletní inscenaci *Barocco & Carmina Burana*, a opět proběhl ve spolupráci s kolektivem jedné třídy Matičního gymnázia v Ostravě. Podstatou projektu byla společná tvůrčí práce vycházející z hudby Carla Orffa a výsledkem se stala autorská pohybová inscenace pod režijní supervizí Radany Otipkové. Premiéra proběhla ve zkušebně Divadla Antonína Dvořáka, která též běžně slouží jako studiový hrací prostor divadla, a setkala se s velkým zájmem i ohlasem jak na straně

přátel školy a rodičů, tak na straně divadla a jeho zástupců (včetně pana ředitele).

Vedle divadelního vzdělávání žáků se soustavně věnujeme i pedagogům. Zde stojí na prvním místě Letní divadelní škola pro pedagogy, akreditovaná Ministerstvem školství, která letos oslavila již své 5. výročí. Jedná se o dva srpnové dny plné přednášek, workshopů, diskusí s umělci našeho divadla i s lektory z řad odborníků – vše opět v návaznosti na repertoár NDM. Součástí letošního „lektorského sboru“ tak byli například režisér Lumír Olšovský či písničkář Jaromír Nohavica, který vytváří pro NDM nový překlad Mozartovy opery *Lazebník sevillský*. Letos podruhé jsme pedagogům nabídli také atraktivní možnost noclehu ve foyer divadla, kde pohádku na dobrou noc předčítá některý z našich herců. Cílem Letní divadelní školy je nejen poskytnout pedagogům konkrétní inspiraci k výuce, ale také posílit či rozšířit divadelní vnímání jich samotných. Kromě toho je pro nás tato akce cennou příležitostí setkat se s učiteli déle než jen při workshopech a umožňuje nám vyslechnout si „na oplátku“ jejich podněty a inspirovat se jimi.

Pedagogům jsou dále určeny velmi propracované metodické listy, které dáváme k dispozici zdarma na našich webových stránkách. Každý z nich je vytvořen ke konkrétní inscenaci našeho divadla a pedagogové v nich naleznou rozmanité tvůrčí aktivity, které mohou sami realizovat se svými žáky před návštěvou divadelního představení i po ní. Jedná se vlastně o poměrně velmi přesný „návod na zpracování“ představení dětským vnímáním.

Vrátíme-li se k našim letním aktivitám, je třeba dodat, že nejsou určeny jen pro pedagogy: v létě myslíme samozřejmě i na děti a mládež. Rovněž v srpnu pro ně pořádáme dva třídní workshopy pod společnou hlavičkou Prázdniny v národním. Dětem do 15 let je určena série *Staň se hercem* (která letos pro velký předběžný zájem proběhla hned dvakrát), studentům pak série *Jak se dělá divadlo*. Do role lektorů zde vstupují opět i umělci NDM; v případě mladších dětí se jedná o herce z činohry či muzikálu, studentům se pak vedle herců věnují i scénografové, dramaturgové a režiséři.

Díky loňskému Roku české hudby jsme do repertoáru našich aktivit zahrnuli rovněž interaktivní operní koncerty, kterými provází divadelní lektorka spolu s hudební pedagožkou a hudbu realizuje „naživo“

kostýmovaný miniorchester. Cílem těchto unikátních „výchovných koncertů“ je probudit v mladých lidech zájem o vážnou hudbu.

Úplnou novinkou uplynulé sezony se stala Recenzentská soutěž o cenu Jana Krasoslava Chmelenského, která se setkala s velkým ohlasem. Vyhlásili jsme ji ve dvou kategoriích – pro studenty a pro dospělé neprofesionály – a její vítěze jsme odměnili u příležitosti vyhlášení předplatného v polovině dubna. Slavnostního večera se zúčastnilo asi padesát recenzentů a jejich přátel, z nichž většina využila i možnosti návštěvy večerního představení za velmi přátelskou cenu. Zasláné recenze na inscenace našeho divadla jsme hodnotily ve spolupráci s dramaturgy činohry a vítězové obdrželi předplatné na tuto sezonu.

V rámci našeho působení v NDM se stále častěji dostáváme do kontaktu s NDM EXTRA, což je hlavička pro mimo-repertoárové projekty divadla. Ty jsou určeny především pro dospělé, ale i pro děti. Například loni jsme se ve spolupráci s NDM EXTRA zúčastnili celorepublikové akce Noc s Andersenem, v jejímž rámci navštívilo večer dvacet dětí divadlo služebním vchodem a poté zde zažilo pohádkovou noc zakončenou noclehem ve foyer. Zatím poslední společná akce s NDM Extra, tentokrát určená dospělým, proběhla v červnu v rámci ostravské Muzejní noci, pro kterou jsme společně připravili zábavný program ve stylu Velkého Gatsbyho. Což je i název inscenace, která měla v daný den svou premiéru.

V této souvislosti je třeba zmínit také naši čerstvou spolupráci se Slezskou univerzitou v Opavě, jejímž studentům poskytujeme formou stáže možnost získat praxi v divadle a proniknout do jeho fungování – ale také do praxe divadelního lektora. Noc s Andersenem jsme připravili jako projekt přímo pro ně, v rámci řady jiných akcí se na ně pak obracíme s výzvami ke drobnějším produkčním spolupracím.

Hlavní novinkou této sezony byl vznik unikátního Divadelního studia, které bylo slavnostně otevřeno na počátku října. Pravidelná týdenní setkávání asi dvaceti studentů budou obsahovat tvorbu vlastního inscenačního díla pod vedením divadelních lektorů i umělců našeho divadla, společné návštěvy divadelních představení i zkoušek našich souborů, následné besedy s umělci i kritická hodnocení. Důraz budeme klást na skutečně hluboké porozumění divadlu ve všech jeho složkách a kontextech.

Na sám závěr prezentace naší činnosti si ponecháváme zprávu o dvou unikátních událostech, které svědčí o stále větším významu a rostoucím zájmu, jemuž se těší divadelní lektorství a institut divadelního lektora; a to jednak v Národním divadle moravskoslezském, jednak obecně v České republice. První touto událostí je sympozium s názvem Divadelní lektor – luxus, nebo nezbytnost? Uskutečnilo se v polovině června na Nové scéně pražského Národního divadla, kam jsme byly pozvány k prezentaci a panelové diskusi spolu s dalšími pěti zástupci jiných českých divadel, kde se divadelní lektorství rozvíjí. Sympozium proběhlo z iniciativy naší kolegyně Terezy Strmiskové – a Národní divadlo (ve spolupráci s Divadelním ústavem) navázalo tímto způsobem na mezinárodní konferenci o divadelním lektorství, které proběhlo před rokem právě v našem divadle v organizaci MgA. Terezy Strmiskové.

Toto sympozium neslo název Cesty ke spolupráci divadel a škol v českém a německém kontextu a během dvou dnů nabídlo odborné příspěvky, prezentace, workshopy, diskuse, návštěvu divadelního představení apod., ale především cennou výměnu zkušeností na mezinárodní úrovni. A právě sborník z této konference představuje onu druhou avizovanou unikátní událost, díky které byla loňská sezona výjimečná. Sborník jsme vydaly elektronicky počátkem roku 2015 a je zdarma k dispozici na našich webových stránkách. Představuje nejen vůbec první publikaci Ateliéru pro děti a mládež při NDM, ale také jednu ze zásadních publikací v oblasti divadelního lektorství v kontextu celé České republiky.

Závěrem si dovoluujeme konstatovat, že naše soustavná činnost a bohatá nabídka přinášejí své ovoce (ba leckdy i ovace): o všechny naše akce je stále větší zájem, který v některých případech dokonce nestačíme pokrýt. Naše spolupráce se školami se již rozšířila na celý severomoravský kraj a nabídka Ateliéru se těší velké oblibě u pedagogů i žáků; jsme zvány jako příklad dobré praxe na setkání, jako je toto. To vše nás nesmírně těší – a to ještě více ve chvílích, kdy navzdory veškerým úspěchům musíme čas od času smysluplnost a význam naší činnosti vysvětlovat i obhajovat. Podobné situace však současně umožňují nám samotným znovu a znovu definovat náš směr a cíle Ateliéru pro děti a mládež – a tím jej budovat a rozvíjet jako stále aktuální a přínosnou instituci.

Přílohy

Příloha č. 1 – DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY

Příloha č. 2 – Psychologické souvislosti dětského sborového zpěvu (zkráceno)

Příloha č. 3 – Statistika k projektu Noc s Andersenem

Příloha č. 4 – Památky nás baví – projekt v bodech

Příloha č. 5 – K čemu je dobré pro děti divadlo a k čemu je dobré se dětí na ně ptát

Příloha č. 1 – DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY

ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES)

© European Union, <http://eur-lex.europa.eu/>, 1998–2015

EVROPSKÝ PARLAMENT A RADA EVROPSKÉ UNIE,

s ohledem na Smlouvu o založení Evropského společenství, a zejména

na čl. 149 odst. 4 a čl. 150 odst. 4 této smlouvy,

s ohledem na návrh Komise,

s ohledem na stanovisko Evropského hospodářského a sociálního výboru (1),

s ohledem na stanovisko Výboru regionů (2),

v souladu s postupem stanoveným v článku 251 Smlouvy (3),

vzhledem k těmto důvodům:

(1) Evropská rada na zasedání v Lisabonu ve dnech 23. a 24. března 2000 dospěla k závěru, že klíčovým opatřením reakce Evropy na globalizaci a přechod ke znalostním ekonomikám by měl být evropský rámec, jenž by definoval nové základní dovednosti získávané celoživotním učním, a zdůraznila, že hlavním aktivem Evropy jsou lidské zdroje. Tyto závěry byly od té doby pravidelně nově formulovány, např. na zasedání Evropské rady v Bruselu ve dnech 20. a 21. března 2003 a 22. a 23. března 2005 a v obnovené lisabonské strategii, která byla schválena v roce 2005.

(2) Evropská rada na zasedáních ve Stockholmu (23. a 24. března 2001) a v Barceloně (15. a 16. března 2002) schválila konkrétní budoucí cíle evropských systémů vzdělávání a odborné přípravy a pracovního programu (pracovní program „Vzdělávání a odborná příprava 2010“), jež mají být dosaženy do roku 2010. Tyto cíle zahrnují rozvoj dovedností potřebných ve znalostní společnosti a to konkrétně podporu studia jazyků, rozvoj podnikavosti a obecnou potřebu posílit ve vzdělávání evropský rozměr.

(3) Sdělení Komise nazvané „Vytvoření evropského prostoru pro celoživotní učení“ a následné usnesení Rady ze dne 27. června 2002 o celoživotním učení (4) stanovily „nové základní dovednosti“ jako prioritu a zdůraznily, že celoživotní učení musí probíhat od předškolního věku po důchodový věk.

(4) V souvislosti se zlepšováním výsledků Společenství v oblasti zaměstnanosti zdůraznila Evropská rada na zasedáních v Bruselu v březnu 2003 a v prosinci 2003 potřebu rozvíjet celoživotní učení se zvláštním důrazem na aktivní a preventivní opatření zaměřená na nezaměstnané nebo neaktivní osoby. Základem pro tyto závěry byla zpráva pracovní skupiny pro zaměstnanost, jež zdůraznila, že je nutné, aby byli lidé schopni přizpůsobovat se změnám, aby byli začleňováni do trhu práce a aby v této souvislosti hrálo klíčovou úlohu celoživotní učení.

(5) V květnu 2003 Rada přijala evropské referenční úrovně („referenční kritéria“), a dala tak najevo, že je odhodlána dosáhnout u evropských průměrných výsledků znatelného zlepšení. Tyto referenční úrovně zahrnují porozumění psanému textu, předčasné ukončování školní docházky, ukončování vyššího středoškolského vzdělání a zapojení dospělých do celoživotního učení a jsou úzce spjatý s rozvojem klíčových schopností.

(6) Podle zprávy Rady o větší úloze vzdělávání přijaté v listopadu 2004 přispívá vzdělávání k zachování a obnově společného kulturního zázemí ve společnosti a k osvojení základních společenských a občanských hodnot, jako je občanství, rovnost, tolerance či úcta, a je obzvláště důležité v době, kdy všechny členské státy stojí před otázkou, jak se vypořádat se zvyšující se sociální a kulturní rozmanitostí. Důležitou součástí úlohy, jež vzdělávání hraje při posilování sociální soudržnosti, je umožnit lidem zařadit se do pracovního života a rovněž zde setrvat.

(7) Ze zprávy o pokroku v dosahování lisabonských cílů ve vzdělávání a odborné přípravě, kterou Komise přijala v roce 2005, je patrné, že nedošlo k pokroku při snižování procentního podílu patnáctiletých žáků, kteří mají problémy s porozuměním psanému textu, ani při zvyšování podílu ukončeného vyššího středoškolského vzdělání. Určitý pokrok byl zaznamenán při snižování případů předčasného ukončování školní docházky, ale při zachování současného tempa nebudou evropské referenční úrovně, které pro rok 2010 stanovila Rada v květnu 2003, dosaženy. Účast dospělých na učení se nezvyšuje dostatečně rychle, aby se dosáhlo referenční úrovně pro rok 2010, a z údajů vyplývá, že lidé s nízkou kvalifikací se pravděpodobně budou účastnit další odborné přípravy méně.

(8) Rámec akcí pro celoživotní rozvoj schopností a kvalifikací, jež přijali evropští sociální partneři v březnu 2002, zdůrazňuje, že chtějí-li si podniky zachovat konkurenceschopnost, musejí své struktury přizpůsobovat stále rychleji. Nárůst týmové práce, vyrovnání hierarchií, decentralizace pravomocí a větší potřeba schopností vykonávat více úkolů najednou přispívají k rozvoji „učících se organizací“. Schopnost organizací definovat schopnosti, mobilizovat je a uznat je a podpořit jejich rozvoj u všech zaměstnanců je v této souvislosti základem nových strategií konkurenceschopnosti.

(9) Maastrichtská studie o odborném vzdělávání a přípravě z roku 2004 naznačuje značné rozdíly mezi úrovní vzdělání, kterou požadují nová zaměstnání, a úrovní vzdělání pracovní síly v Evropě. Podle této studie více než jedna třetina evropské pracovní síly (80 milionů osob) má nízkou kvalifikaci, ačkoli podle odhadů bude do roku 2010 téměř 50 % nových pracovních míst vyžadovat kvalifikaci na vysokoškolské úrovni, skoro 40 % vyšší středoškolské vzdělání a pouze přibližně 15 % pracovních míst bude vhodných pro osoby se základním vzděláním.

(10) Společná zpráva Rady a Komise o pracovním programu „Vzdělávání a odborná příprava 2010“, která byla přijata v roce 2004, podpořila myšlenku, že v rámci strategií členských států v oblasti celoživotního učení je třeba zajistit, aby byli všichni občané vybaveni schopnostmi, jež potřebují. Za účelem podpory a usnadnění reformy navrhuje zpráva vytvoření společných evropských referencí a zásad a rámec pro klíčové schopnosti označuje za prioritní.

(11) Evropský pakt mládeže, který je připojen k závěrům Evropské rady ze zasedání v Bruselu (22.–23. března 2005), zdůraznil potřebu podpořit vytvoření společného souboru základních dovedností.

(12) Potřeba vybavit mladé lidi nezbytnými klíčovými schopnostmi a zlepšit úroveň jejich dosaženého vzdělání je nedílnou součástí integrovaných hlavních směrů pro růst a zaměstnanost 2005–2008, které schválila Evropská rada v červnu 2005. Hlavní směry zaměstnanosti vyzývají zejména k tomu, aby se systémy vzdělávání a odborné přípravy přizpůsobily novým požadavkům kladeným na schopnosti prostřednictvím lepší identifikace profesních potřeb a klíčových schopností v rámci reformních programů jednotlivých členských států. Hlavní směry zaměstnanosti dále požadují uplatňování zásady rovného zacházení pro muže a ženy a rovnosti pohlaví ve všech akcích a dosažení průměrné míry zaměstnanosti v Evropské unii, 70 % celkově a nejméně 60 % u žen.

(13) Toto doporučení by mělo přispět k rozvoji kvalitního vzdělávání a odborné přípravy zaměřených do budoucnosti a přizpůsobených potřebám evropské společnosti tím, že podporuje a doplňuje akce členských států, jež mají zajistit jednak to, aby systémy počátečního vzdělávání a odborné přípravy nabízely všem mladým lidem způsoby, jak rozvíjet klíčové schopnosti na úroveň, která je připraví na dospělost a vytvoří základ pro další i vzdělávání a pracovní život, a jednak aby byli dospělí schopni své klíčové schopnosti rozvíjet a aktualizovat prostřednictvím komplexního a všeobecného celoživotního učení. Politickým činitelům, poskytovatelům vzdělávání a odborné přípravy,

sociálním partnerům a samotným studujícím by toto doporučení mělo také poskytovat společný evropský referenční rámec pro klíčové schopnosti, který usnadní reformy na vnitrostátní úrovni a výměny informací mezi členskými státy a Komisí v rámci pracovního programu „Vzdělávání a odborná příprava 2010“ s cílem dosáhnout dohodnutých evropských referenčních úrovní. Doporučení by mělo rovněž podporovat i další související politiky, jakými je politika zaměstnanosti a sociální politika a další politiky týkající se mládeže.

(14) Jelikož cílů tohoto doporučení, tj. podporovat a doplňovat akce členských států vytvořením společného referenčního bodu, který podněcuje a usnadňuje vnitrostátní reformy a další spolupráci mezi členskými státy, nemůže být uspokojivě dosaženo na úrovni členských států, a může jich být proto lépe dosaženo na úrovni Společenství, může Společenství přijmout opatření v souladu se zásadou subsidiarity stanovenou v článku 5 Smlouvy. V souladu se zásadou proporcionality stanovenou v uvedeném článku toto doporučení nepřekračuje rámec toho, co je nezbytné pro dosažení těchto cílů, protože jeho provádění je ponecháno na členských státech.

DOPORUČUJÍ:

Členským státům rozvíjet klíčové schopnosti u všech osob v rámci strategií celoživotního učení, včetně strategií pro dosažení všeobecné gramotnosti, a využívat dokument „Klíčové schopnosti pro celoživotní učení – evropský referenční rámec“ (dále jen „referenční rámec“) uvedený v příloze jako referenční nástroj, s cílem zajistit:

1. Aby počáteční vzdělávání a odborná příprava nabízely všem mladým lidem způsoby, jak rozvíjet klíčové schopnosti na úroveň, která je připraví na dospělost a která bude základem pro další vzdělávání a pracovní život;
2. Aby byla učiněna příslušná opatření pro mladé lidi, kteří z důvodu svého znevýhodnění ve vzdělání způsobeného osobními, sociálními, kulturními nebo ekonomickými okolnostmi vyžadují pro uplatnění svého vzdělávacího potenciálu zvláštní podporu;
3. Aby dospělí byli schopni rozvíjet a aktualizovat klíčové schopnosti po celý život a aby byla zvláštní pozornost věnována cílovým skupinám, jež byly ve vnitrostátním, regionálním nebo místním kontextu stanoveny jako prioritní, jako např. jedinci, kteří potřebují aktualizovat své dovednosti;
4. Odpovídající infrastrukturu pro další vzdělávání a odbornou přípravu dospělých, včetně učitelů a školitelů, postupy ověřování a hodnocení, opatření zaměřená na zajištění rovného přístupu k celoživotnímu učení i na trh práce a podporu studujících zohledňující rozdílné potřeby a schopnosti dospělých;
5. Aby bylo vzdělávání dospělých a jejich odborná příprava jednotlivým občanům poskytováno logicky prostřednictvím úzkého propojení s politikou zaměstnanosti a sociální politikou, kulturní politikou, inovační politikou a jinými politikami týkajícími se mladých lidí a prostřednictvím spolupráce se sociálními partnery a ostatními zúčastněnými stranami;

BEROU TÍMTO NA VĚDOMÍ ZÁMĚR KOMISE:

1. Podporovat snahy členských států týkající se rozvoje jejich systémů vzdělávání a odborné přípravy a provádění a šíření tohoto doporučení, rovněž za použití referenčního rámce jako referenčního dokumentu pro usnadnění společného učení ve skupinách (tzv. Peer learning) a výměnu osvědčených postupů, sledování vývoje a zpráv o dosaženém pokroku prostřednictvím dvouletých zpráv o pokroku při pracovním programu „Vzdělávání a odborná příprava 2010“;
2. Používat při provádění programů Společenství pro vzdělávání a odbornou přípravu referenční rámec jako referenční dokument a zajistit, aby tyto programy podporovaly osvojování klíčových schopností;

3. Podporovat větší využívání referenčního rámce v souvisejících politikách Společenství, zejména při provádění politiky zaměstnanosti a mládeže, a kulturní a sociální politiky, a rozvíjet další vztahy se sociálními partnery a jinými organizacemi pracujícími v těchto oblastech;
4. Přezkoumat dopad referenčního rámce v souvislosti s pracovním programem „Vzdělávání a odborná příprava 2010“ a do 18. prosince 2010 podat Evropskému parlamentu a Radě zprávu o získaných zkušenostech a důsledcích pro budoucnost.

V Bruselu dne 18. prosince 2006.

Za Evropský parlament

předseda

J. BORRELL FONTELLES

Za Radu

předseda

J.-E. ENESTAM

(1) Úř. věst. C 95, 18. 8. 2006, s. 109.

(2) Úř. věst. C 229, 22. 9. 2006, s. 21.

(3) Stanovisko Evropského parlamentu ze dne 26. září 2006 (dosud nezveřejněné v Úředním věstníku) a rozhodnutí Rady ze dne 18. prosince 2006.

(4) Úř. věst. C 163, 9. 7. 2002, s. 1.

PŘÍLOHA (k Doporučení): KLÍČOVÉ SCHOPNOSTI PRO CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC

Pozadí a cíle

Jelikož globalizace staví Evropskou unii před stále nové výzvy, bude třeba, aby každý občan ovládal širokou škálu klíčových schopností, a mohl se tak pružně přizpůsobit rychle se měnícímu a úzce propojenému světu.

Vzdělání a jeho dvojí úloha, sociální i hospodářská, musí hrát klíčovou roli při zajišťování toho, aby evropští občané získali klíčové schopnosti, jež jim umožní se takovým změnám přizpůsobit.

Zejména je třeba stavět na různých schopnostech jedinců a naplnit různé potřeby studujících zajištěním rovného přístupu ke vzdělání pro ty skupiny, které kvůli znevýhodněním způsobeným osobními, sociálními, kulturními nebo hospodářskými okolnostmi potřebují k naplnění svého vzdělávacího potenciálu zvláštní podporu, jako například lidé s omezenými základními dovednostmi, zejména s nízkou úrovní gramotnosti, lidé, kteří předčasně opustili školu, dlouhodobě nezaměstnaní, lidé navracející se do zaměstnání po dlouhodobější nepřítomnosti, starší lidé, migranti a lidé se zdravotním postižením.

V tomto kontextu jsou hlavní cíle referenčního rámce následující:

1. Určit a definovat klíčové schopnosti nezbytné pro osobní naplnění, aktivní občanství, sociální soudržnost a zaměstnatelnost ve společnosti založené na znalostech;
2. Podporovat snahy členských států, jejichž cílem je zajistit, aby mladí lidé do ukončení počátečního vzdělávání a odborné přípravy rozvinuli klíčové schopnosti na takové úrovni, aby byli připraveni na dospělost a měli základy pro další vzdělávání a pracovní život a aby dospělí mohli své klíčové schopnosti po celý život rozvíjet a aktualizovat;

3. Poskytnout politickým činitelům, poskytovatelům vzdělání, zaměstnavatelům a samotným studujícím evropský referenční nástroj, jenž by napomáhal úsilí vyvíjenému na vnitrostátní a evropské úrovni k dosažení společně dohodnutých cílů;

4. Poskytnout rámec pro další akci na úrovni Společenství jak v rámci pracovního programu „Vzdělávání a odborná příprava 2010“, tak v rámci programů Společenství v oblasti vzdělávání a odborné přípravy.

Klíčové schopnosti

Schopnosti jsou zde definovány jako kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Klíčovými schopnostmi jsou schopnosti, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život.

Referenční rámec zahrnuje osm klíčových schopností:

1. Komunikace v mateřském jazyce
2. Komunikace v cizích jazycích
3. Matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií
4. Schopnost práce s digitálními technologiemi
5. Schopnost učit se
6. Sociální a občanské schopnosti
7. Smysl pro iniciativu a podnikavost
8. Kulturní povědomí a vyjádření

Klíčové schopnosti jsou pokládány za stejně důležité, protože každá z nich může přispět k úspěšnému životu ve společnosti založené na znalostech. Řada schopností se překrývá a je vzájemně propojena: základní aspekty jedné oblasti budou podporovat schopnosti jiné oblasti. Nezbytným základem vzdělání jsou elementární základní jazykové dovednosti, čtení, psaní, ovládání početních úkonů, informační a komunikační technologie a pro všechny vzdělávací aktivity je nezbytná schopnost umět se učit. Referenční rámec se zabývá řadou témat, která hrají svou úlohu ve všech osmi klíčových schopnostech: kritické myšlení, tvořivost, iniciativa, řešení problémů, hodnocení rizik, rozhodování a ovládání pocitů.

1. Komunikace v mateřském jazyce (1)

Definice

Komunikace v mateřském jazyce je schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné i ústní formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) a vhodným a tvůrčím způsobem lingvisticky reagovat ve všech situacích sociálního a kulturního života při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase.

Nejdůležitější znalosti, dovednosti a postoje související s touto schopností

Schopnost komunikovat vyplývá z osvojení mateřského jazyka, jež je neodmyslitelně spojeno s rozvojem poznávací schopnosti jedince interpretovat okolní svět a vycházet s ostatními. Pro komunikaci v mateřském jazyce je nezbytné, aby jedinec znal základní slovní zásobu, funkční gramatiku a jazykové funkce. Zahrnuje to též znalost hlavních typů verbálních interakcí, různých druhů literárních a neliterárních textů, hlavních rysů různých stylů a jazykových registrů a proměnlivosti jazyka a komunikace v různých situacích.

Pokud jde o dovednosti, měli by jedinci umět komunikovat v ústní a psané formě v různých situacích a sledovat a přizpůsobovat své vlastní vyjadřování požadavkům situace. Součástí této

schopnosti je rovněž schopnost rozlišovat a používat různé typy textů, vyhledávat, shromažďovat a zpracovávat informace, používat pomůcky, formulovat a přesvědčivým způsobem odpovídajícím dané situaci vyjadřovat ústně a písemně své vlastní argumenty.

Kladný postoj ke komunikaci v mateřském jazyce vyžaduje schopnost vést kritický a konstruktivní dialog, smysl pro estetické kvality a ochotu o ně usilovat, a zájem komunikovat s ostatními. To zahrnuje uvědomění si vlivu jazyka na ostatní a nutnosti rozumět jazyku a používat jej pozitivním a společensky uvážlivým způsobem.

2. Komunikace v cizích jazycích (2)

Definice

Komunikace v cizích jazycích obecně vyžaduje stejné základní dovednosti jako komunikace v mateřském jazyce: je založena na schopnosti porozumět, vyjádřit a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v ústní i psané formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) v příslušných společenských a kulturních situacích při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase podle přání či potřeb daného jedince. Komunikace v cizích jazycích rovněž vyžaduje takové dovednosti, jako je pochopení jiných kultur a jejich zprostředkování. Úroveň osvojení se bude lišit podle těchto čtyř dimenzí (poslouchat, mluvit, číst a psát) a jednotlivých jazyků, a podle sociálního a kulturního zázemí, prostředí, potřeb a zájmů daného jedince.

Nejdůležitější znalosti, dovednosti a postoje související s touto schopností

Pro komunikaci v cizím jazyce je nezbytná znalost slovní zásoby a funkční gramatiky a povědomí o hlavních typech verbální interakce a jazykových registrů. Důležitá je znalost společenských zvyklostí, kulturních aspektů a jazykové rozmanitosti.

Základními dovednostmi pro komunikaci v cizím jazyce jsou schopnost porozumět mluveným sdělením, zahajovat, vést a ukončovat rozhovory a číst, porozumět a tvořit texty odpovídající individuálním potřebám. Osoby musejí být rovněž schopny náležitě využívat příručky a učit se jazyky též neformálně v rámci celoživotního učení.

Kladný postoj zahrnuje smysl pro kulturní rozmanitost a zájem o jazyky a mezikulturní komunikaci a zvědavost.

3. Matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií

Definice

- (A) Matematická schopnost je schopnost rozvíjet a používat matematické myšlení k řešení problémů v různých každodenních situacích. Vycházeje ze spolehlivého zvládnutí základních početních úkonů je důraz kladen na proces a činnost, jakož i na znalosti. Matematická schopnost zahrnuje na různých úrovních schopnost a ochotu používat matematické způsoby myšlení (logické a prostorové myšlení) a prezentace (vzorce, modely, obrazy, grafy a diagramy).
- (B) Schopnosti v oblasti vědy se rozumí schopnost a ochota používat soubor znalostí a metod používaných k objasnění přírodních zákonů ke kladení otázek a k formulaci závěrů založených na důkazech. Schopnost v oblasti technologií je pojímána jako uplatňování těchto znalostí a metod v reakci na přání a potřeby lidí. Schopnosti v oblasti vědy a technologií vyžadují pochopení změn způsobených lidskou činností a občanskou odpovědnost každého jedince.

Nejdůležitější znalosti, dovednosti a postoje související s touto schopností

- (A) Znalostmi nezbytnými pro matematiku jsou velmi dobrá znalost čísel, měř a struktur, základních operací a základních matematických prezentací a pochopení matematických termínů a definic a povědomí o otázkách, na něž může dát matematika odpověď.

K dovednostem jedince patří používání základních matematických principů a postupů v každodenních situacích doma a v práci a schopnost sledovat a hodnotit sled argumentů. Měl by být schopen matematicky uvažovat, rozumět matematickým důkazům, komunikovat v jazyce matematiky a používat příslušné pomůcky.

Kladný postoj je v matematice založen na respektování pravdy a na ochotě hledat odůvodnění a hodnotit jejich platnost.

- (B) Nejdůležitějšími znalostmi pro vědu a technologie jsou hlavní principy přírody, základní vědecké pojmy, zásady a metody, technologie a technologické výrobky a procesy, a rovněž porozumění dopadu vědy a technologií na přírodu. Následně by tyto schopnosti měly umožnit jedincům lépe chápat pokrok, omezení a rizika vědeckých teorií a technologií ve společnosti obecně (v souvislosti s rozhodováním, hodnotami, morálními otázkami, kulturou atd.).

Mezi dovednosti patří schopnost používat a ovládat technologické nástroje a stroje a vědecké údaje k dosažení určitého cíle nebo rozhodnutí či závěru na základě důkazu. Jedinci by měli rovněž být schopni rozpoznat základní rysy vědeckého bádání a formulovat závěry a důvody, jež je k těmto závěrům vedly.

V případě postoje je nezbytný smysl pro kritický úsudek a zvědavost, zájem o etické otázky a respektování bezpečnosti i udržitelnosti, zejména v případě vědeckého a technologického pokroku ve vztahu ke své vlastní osobě, rodině, komunitě a celosvětovým problémům.

4. Schopnost práce s digitálními technologiemi

Definice

Schopností práce s digitálními technologiemi se rozumí jisté a kritické používání technologií informační společnosti (dále jen „TIS“) při práci, ve volném čase a v komunikaci. Předpokladem je základní znalost informačních a komunikačních technologií, tj. používání počítačů k získávání, hodnocení, ukládání, vytváření a výměně informací a ke komunikaci a spolupráci v rámci sítí prostřednictvím internetu.

Nejdůležitější znalosti, dovednosti a postoje související s touto schopností

Pro schopnost práce s digitálními technologiemi jsou nezbytné důkladné pochopení povahy, úlohy TIS a jejich možností v každodenních situacích a důkladné znalosti z těchto oblastí v osobním a společenském životě i v práci. Jedná se o základní počítačové aplikace, např. textové editory, tabulkové procesory, databáze, systémy ukládání a správy informací, pochopení možností a potenciálních rizik, jež internet a komunikace prostřednictvím elektronických médií (e-mailu, síťových nástrojů) přinášejí pro práci, volný čas, sdílení informací a spolupráci, učení a výzkum v rámci sítí. Jedinci by rovněž měli chápat, jak mohou TIS podporovat tvořivost a inovace, a měli by si uvědomovat problémy spojené s platností a důvěryhodností dostupných informací a měli by znát právní a etické zásady, jež je třeba dodržovat při interaktivním využívání TIS.

Požadované dovednosti zahrnují: schopnost vyhledávat, shromažďovat a zpracovávat informace a používat je kritickým a systematickým způsobem, hodnotit jejich důležitost a rozlišovat mezi reálnými a virtuálními informacemi a zároveň chápat vztahy. Jedinci by měli umět používat nástroje k vytváření, prezentaci a pochopení komplexních informací a měli by být schopni internetové služby získávat, vyhledávat a používat; rovněž by měli umět používat TIS k podpoře kritického myšlení, tvořivosti a inovací.

Pro využívání TIS je nezbytný kritický a reflexivní postoj k dostupným informacím a odpovědné používání interaktivních médií; schopnost je rovněž rozvíjena zájmem o zapojení se do kolektivů a sítí pro kulturní, sociální nebo profesní účely.

5. Schopnost učit se

Definice

Schopností učit se rozumí se schopnost provádět tuto činnost a v procesu učení vytrvat a schopnost zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, a to jak samostatně, tak v rámci skupin. Tato schopnost zahrnuje povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách, schopnost rozpoznávat dostupné možnosti a překonávat překážky za účelem úspěšnosti procesu učení. To znamená získávat, zpracovávat a osvojovat si nové znalosti a dovednosti, vyhledávat rady a využívat je. V rámci procesu učení, jak se učit, je nutné, aby studující vycházeli ze zkušeností z dřívějšího učení a ze životních zkušeností a znalosti a dovednosti používali v různých souvislostech doma, v práci, při vzdělávání a odborné přípravě. Rozhodujícími aspekty schopnosti je motivace a sebedůvěra jedince.

Nejdůležitější znalosti, dovednosti a postoje související s touto schopností

Je-li učení zaměřeno na určitou práci nebo kariérní cíl, měl by jedinec znát požadované schopnosti, znalosti, dovednosti a kvalifikace. Ve všech případech však schopnost učit se vyžaduje, aby daná osoba znala a chápala své oblíbené strategie učení, silné a slabé stránky svých dovedností a kvalifikace a aby byla schopna vyhledávat možnosti vzdělávání a odborné přípravy a dostupnou pomoc a podporu.

Schopnost učit se znamená umět si osvojit elementární základní dovednosti, jako je čtení, psaní, počítání a informační a komunikační technologie, jež jsou nezbytné pro další učení. Na základě těchto dovedností by jedinec měl být schopen získávat nové znalosti a dovednosti, osvojovat si je, zpracovávat je a vstřebávat je. K tomu je nezbytná efektivní organizace vlastního učení, profesního postupu a práce, a zejména schopnost v učení vytrvat, soustředit se v prodloužených časových úsecích a kriticky uvažovat o účelech a cílech učení. Jedinci by si měli sami dokázat vyhradit čas na učení a být disciplinovaní, ale též by při procesu učení měli umět spolupracovat s ostatními, využívat heterogenní skupiny a dělit se s ostatními o to, co se naučili. Jedinci by měli být schopni zorganizovat si své vlastní učení, rozhodnout si svou vlastní práci a případně vyhledávat rady, informace a podporu.

Kladný postoj vyžaduje motivaci a důvěru v pokračování a úspěch celoživotního učení. Kladný postoj k řešení problémů podporuje jak schopnost jedince učit se, tak překonávat překážky a vyrovnávat se se změnami. Hlavními prvky kladného postoje je přání uplatnit zkušenosti již získané při učení a v životě a hledat příležitosti k učení a uplatňování poznatků v různých životních situacích.

6. Sociální a občanské schopnosti

Definice

Tyto schopnosti zahrnují osobní, mezilidské, mezikulturní, sociální a občanské schopnosti a pokrývají všechny formy chování, které jedince připravují na jeho efektivní a konstruktivní účast na společenském a pracovním životě, a to ve stále více rozmanitějších společnostech, a na řešení případných konfliktů. Občanské schopnosti jedince připravují na plné zapojení do občanského života na základě znalostí sociálních a politických koncepcí a struktur a k aktivní a demokratické účasti.

Nejdůležitější znalosti, dovednosti a postoje související s touto schopností

- (A) Sociální schopnosti jsou úzce spjaty s osobním a společenským blahem, k jejímuž dosažení je nezbytné pochopit, jak mohou jedinci dosáhnout optimálního fyzického a psychického zdravotního stavu, který též může být zdrojem jejich vlastního bohatství či bohatství jejich rodiny a nejbližšího společenského prostředí, a vědět, jak k tomu lze přispět prostřednictvím zdravého životního stylu. Pro úspěšné zapojení do mezilidských vztahů a do společnosti je třeba rozumět pravidlům chování a zvykům, které jsou obecně uznávány v různých společnostech a prostředích (např. v práci). Stejně důležité je znát základní pojmy v souvislosti s jedincem,

skupinami, pracovními organizacemi, rovným postavením mužů a žen a nediskriminací, společností a kulturou. Zásadní je pochopení multikulturních a společensko-hospodářských rozměrů evropských společností, a jak se národní kulturní identita vzájemně ovlivňuje s evropskou identitou.

Základem této schopnosti jsou dovednosti konstruktivně komunikovat v různých prostředích, projevat toleranci, vyjadřovat a chápat různá stanoviska, jednat tak, aby došlo k navození důvěry, a projevat empatii. Jedinci by měli být schopni vyrovnat se se stresem a frustrací a konstruktivně se vyjadřovat a rovněž by měli rozlišovat mezi osobní a pracovní sférou.

Schopnost je založena na postoji spočívajícím ve spolupráci, sebevědomí a čestnosti. Jedinci by se měli zajímat o socio-ekonomický rozvoj a komunikaci s jinými kulturami, měli by doceňovat rozmanitost a respektovat ostatní a měli by být připraveni překonávat předsudky a dělat kompromisy.

- (B) Základem občanských schopností je znalost pojmů demokracie, spravedlnost, rovnost, občanství a občanská práva, včetně způsobu jejich vyjádření v Listině základních práv Evropské unie a mezinárodních deklaracích a jejich uplatňování ze strany různých institucí na místní, regionální, vnitrostátní, evropské a mezinárodní úrovni. K těmto schopnostem patří znalost současných událostí a také hlavních událostí a tendencí v národní, evropské a světové historii. Dále by mělo být rozvinuto povědomí o cílech, hodnotách a strategiích sociálních a politických hnutí. Rovněž je důležitá znalost evropské integrace a struktur, hlavních cílů a hodnot Evropské unie a posílení povědomí o rozmanitosti a kulturní identitě v Evropě.

Dovednosti pro občanské schopnosti souvisejí se schopností efektivně se spolu s ostatními zapojit do veřejného života, projevat solidaritu a zájem o řešení problémů dotýkajících se místního nebo širě pojatého společenství. Vyžadují kritické a tvůrčí myšlení a konstruktivní účast na místních aktivitách či aktivitách v blízkém okolí, jakož i rozhodování na všech úrovních od místní po vnitrostátní a evropskou, a to zejména účasti ve volbách.

Kladný postoj spočívá v plném dodržování lidských práv, včetně zásady rovnosti jako základu demokracie, v uznání a pochopení rozdílů mezi hodnotovými systémy různých náboženských nebo etnických skupin. Znamená to jak projev sounáležitosti s určitým místem, zemí, EU a obecně Evropou či světem (nebo jeho částí), tak i ochotu podílet se na demokratickém rozhodování na všech úrovních. Kladným postojem je rovněž smysl pro odpovědnost, pochopení a dodržování společných hodnot, které jsou pro zajištění soudržnosti společnosti nezbytné, jako je například dodržování demokratických zásad. Konstruktivní účastí se rovněž rozumějí občanské aktivity, podpora sociální rozmanitosti a soudržnosti a udržitelného rozvoje a připravenost respektovat hodnoty a soukromí druhých.

7. Smysl pro iniciativu a podnikavost

Definice

Smyslem pro iniciativu a podnikavost se rozumí schopnost jedince převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů. Tato schopnost je přínosná pro jednotlivce nejen v jejich každodenním životě doma a ve společnosti, ale i na pracovišti, pomáhá pochopit souvislosti jejich práce, umožňuje jim chopit se příležitostí a je základem specifitějších dovedností a znalostí, které potřebují osoby zabývající se sociálními nebo obchodními činnostmi nebo podílející se na těchto činnostech a které by měly zahrnovat povědomí o etických hodnotách a podporovat řádnou správu.

Nejdůležitější znalosti, dovednosti a postoje související s touto schopností

Mezi nezbytné znalosti patří schopnost rozpoznat příležitosti k osobním, profesním nebo obchodním činnostem, včetně znalosti obecnějších aspektů, jež vytvářejí kontext, ve kterém lidé žijí a pracují, např. obecného porozumění ekonomickým mechanismům a možnostem a problémům, jimž čelí zaměstnavatel nebo organizace. Jedinci by si rovněž měli být vědomi etického postavení podniků a toho, jak tyto podniky mohou být dobrým příkladem, např. poctivým obchodováním nebo tím, že budou fungovat jako sociální podnik.

Dovednosti souvisejí s aktivním řízením projektů (které vyžaduje takové dovednosti, jakými jsou např. plánování, organizace, řízení, vedení a pověřování, analýza, komunikace, projednávání a hodnocení a podávání zpráv), účinnou reprezentací a vyjednáváním a schopností pracovat jak samostatně, tak i spolupracovat v týmech. Důležitá je schopnost posoudit a rozeznat něčí silné a slabé stránky a zhodnotit rizika a případně, je-li to vhodné, tato rizika nést.

Pro podnikavý postoj je charakteristická iniciativa, aktivita, nezávislost a inovace v osobním a společenském životě i v práci. Rovněž je nutná motivace a odhodlání plnit cíle, a to jak osobní, tak i cíle sdílené s ostatními, včetně cílů pracovních.

8. Kulturní povědomí a vyjádření

Definice

Uznání důležitosti tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků a emocí různými formami, včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění.

Nejdůležitější znalosti, dovednosti a postoje související s touto schopností

Kulturní znalostí se rozumí povědomí o místním, národním a evropském kulturním dědictví a o jeho místě ve světě. Zahrnuje základní znalost významných kulturních děl včetně současné populární kultury. Je důležité pochopit kulturní a jazykovou rozmanitost v Evropě (a v jiných regionech světa), potřebu jejího zachování a porozumění důležitosti estetických faktorů v každodenním životě.

Dovednosti se týkají jak porozumění, tak i vyjadřování: vlastního vyjadřování různými výrazovými formami díky vrozeným schopnostem jedince a jeho smyslu pro umělecká díla a představení. Rovněž je nutná dovednost dávat vlastní tvůrčí a expresivní názory do souvislostí s názory jiných a objevit v kulturní činnosti společenské a hospodářské možnosti a realizovat je. Kulturní vyjádření je rovněž důležité pro rozvoj tvůrčích dovedností, které mohou být uplatněny v mnoha profesních činnostech.

Základem úcty a otevřeného postoje k rozmanitosti kulturního vyjádření může být řádné pochopení kultury každého jedince a smysl pro identitu. Kladný postoj zahrnuje také tvořivost, ochotu rozvíjet schopnost estetického projevu osobním uměleckým vyjádřením a účastí v kulturním životě.

(1) V rámci evropské multikulturní a mnohojazyčné společnosti je známo, že mateřský jazyk nemusí být ve všech případech úředním jazykem členského státu a že schopnost komunikace v úředním jazyce je předpokladem pro plné zapojení jedince do společnosti. V některých členských státech může být mateřský jazyk jedním z několika úředních jazyků. Opatření k řešení takových případů a odpovídající použití definic spadají do působnosti jednotlivých členských států podle jejich specifických potřeb a okolností.

(2) Je důležité připustit, že mnoho Evropanů žije ve dvoujazyčných nebo vícejazyčných rodinách a komunitách, a že úřední jazyk země, v níž žijí, nemusí být jejich mateřským jazykem. U těchto skupin se tato schopnost může vztahovat spíše na úřední jazyk než cizí jazyk. Jejich potřeba, motivace a společenské nebo hospodářské důvody pro rozvíjení této schopnosti na podporu jejich integrace se budou lišit například od těch, kteří se učí cizí jazyk kvůli cestování nebo práci. Opatření k řešení takových případů, a odpovídající použití definice, spadají do působnosti jednotlivých členských států podle jejich specifických potřeb a okolností.

Příloha č. 2 – Psychologické souvislosti dětského sborového zpěvu (zkráceno)

Jindra Vondroušová Novotná

Sborový zpěv má u nás dlouhou tradici. Jedná se o volnočasovou aktivitu, která je relativně imunní vůči společenským změnám a i přes nepříznivá období (např. v souvislosti s novodobými aférami) a přes moderní trendy nejen v oblasti hudby, má stále množství aktivních i pasivních příznivců. Dříve bylo docházení dětí do pěveckého sboru považováno za prestižní záležitost, která se mohla podílet na formování či potvrzení sociálního statusu, což se týkalo zvláště velkých a renomovaných sborů. Dnes se situace částečně změnila, přesto přináší členství v dětském pěveckém sboru množství výhod. Ty v závislosti na schopnostech vedení a potažmo prestiži sboru tkví např. v rozšíření obzorů skrze možnosti navštívit místa téměř po celém světě, a to bez větších individuálních finančních výdajů, což v takto hromadném měřítku nemá v jiných zájmových činnostech obdoby. Dítě tak získává nenahraditelné zkušenosti, poznatky, sociální kontakty, inspirace a motivy k dalšímu rozvoji (nejen v hudební oblasti, ale např. i studiem cizích jazyků, aplikací školních vědomostí do praktického života). Ale i samotný proces nácvičku repertoáru, spojený s jednotlivými zkouškami, koncerty a soustředěními, je pro sboristy specifickou školou vztahů a působí na jejich osobnost. Cílem výzkumu, který proběhl v r. 2009, bylo ověření všeobecně uznávané a přijímané hypotézy, že kolektivní hudební činnosti mají nesporný dopad na osobnost člověka.

Statistickými metodami (porovnáním dat z více než 600 dotazníků) bylo zjištěno, že děti (ve věku 11–15 let) navštěvující pěvecký sbor:

- * vykazují příznivější sebepojetí, jsou se sebou spokojenější a více si věří (oproti respondentům z kontrolní nesborové skupiny),
- * uspokojují své sociální potřeby a rozšiřují si svoji sociální síť, čímž se stávají psychicky odolnějšími,
- * hodnotí své schopnosti pozitivněji, budují si zdravé sebevědomí (při kolektivním zpívání se stírají individuální výkonové rozdíly a úspěch celého tělesa může jedinec považovat i za úspěch vlastní),
- * dokážou lépe zvládat silné emoce (jsou méně podráždění, náladoví, výbušní, přecitlivělí a méně se u nich objevují projevy agrese zaměřené proti lidem i předmětům), neboť se v kolektivu se učí ohleduplnosti, trpělivosti a sebeovládání,
- * učí se podřízovat autoritě – kromě rodiny a školy je sbor další institucí, kde dítěti tento stav připadá přirozený,
- * dostávají množství citových zážitků, neboť kontakt s hodnotnou hudbou poskytuje dětem velkou inspiraci při projevování a verbalizaci citů – hudba je právem považována za jedno z nejemotivnějších umění,
- * vnímají život optimističtěji, umějí hledat pozitivní stránky různých životních situací a svůj život vnímají s jistou dávkou nadhledu.

Výsledky srovnání výzkumné (sborové) a kontrolní (běžné) skupiny ukázaly, že sboristé mají celkově příznivější sebepojetí, lepší sebehodnocení, jsou se sebou spokojenější, což vychází mj. z uvědomění si vlastních schopností a dovedností. To jim dodává sebevědomí, která se následně projevuje v interakcích se sociálním okolím, ale i při zvládání náročných životních situací. V emocionální rovině jsou sboristé otevřenější, vyrovnanější a dokážou lépe korigovat citovou expresi. Pouze v oblasti emoční závislosti vykázali sboristé výsledky horší (tento stav se projevuje menší samostatností a autonomií, než je v tomto věku obvyklé). Celkově však zjištění vedou ke konstatování, že vliv sborového zpívání na osobnost dítěte je zřejmý. Lze předpokládat, že podobné efekty mohou mít i jiné kolektivní volnočasové aktivity, avšak u sborového zpěvu je podstatným faktorem i samotná hudba, která kromě mnoha jiných plní i funkce formativní. Společně s rozvíjením hudebních schopností a dovedností si dítě v bezpečném prostředí s důvěryhodnými lidmi a za podpory kvalitní hudby pěstuje i charakterové vlastnosti, sociální dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou z pohledu společnosti jednoznačně žádoucí.

Příloha č. 3 – Statistika k projektu Noc s Andersenem

	Místa	Děti	Dospělí	Celkem	Stromy	Polsko	Slovensko	Slovinsko	Ostatní
2000	1	25	8						
2001	39								
2002	72	1500	300	1800			1		
2003	151	3494	842	4336		5	7		
2004	264	7639	1555	9194		11	10		
2005	408	12270	2246	14516	386	22	28		1
2006	487	14669	2590	17259	118	28	46	1	1
2007	590	19886	3655	23541	226	32	65	1	
2008	664	22073	5036	27109	227	45	77	1	
2009	839	26948	5419	32367	273	47	118	3	
2010	905	31256	9984	41240	549	42	122	3	
2011	1065	40957	12200	53157	223	49	169	7	
2012	1180	44067	17701	61767	449	45	193		
2013	1298	59073	18526	77599	649	37	203	7	14 zemí
2014	1399	61256	20303	81559		33	221		16 zemí světa
2015	1522			93526	800	36	235	9	26 zemí světa

Příloha č. 4 – Památky nás baví – projekt v bodech

Vzdělávací role Národního památkového ústavu: Edukace jako klíčový nástroj zkvalitnění péče o kulturní dědictví České republiky – projekt v bodech

Motto projektu: Památky nás baví!

Poslání NPÚ na poli edukace: Prostřednictvím výchovných a vzdělávacích činností napomáhat k hlubšímu vnímání národní a evropské kulturní identity a ke zkvalitnění péče o kulturní dědictví ČR.

Vize projektového týmu: Chceme, aby si děti i dospělí prostřednictvím výchovných a vzdělávacích činností osvojili znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje, jež přispívají k ochraně dědictví minulosti, k hlubšímu vnímání národní a kulturní identity a ke zkvalitnění péče o kulturní dědictví.

Edukační devatero projektu:

1. Na počátku je zážitek
2. Čeho se člověk dotkne, na to nezapomene.
3. Pomoz mi, abych si na to přišel sám.
4. Co je dobré pro děti, je dobré i pro dospělé. (Opačně to však platí málokdy.)
5. Lidé chrání to, k čemu mají vztah.
6. Památky jsou místem, kde můžeme objevovat své příběhy.
7. Památky nejsou jen hrady a zámky.
8. Památky jsou příležitostí pro setkávání, učení, tvorbu a zábavu všech generací.
9. Proces je stejně důležitý jako výsledek.

Nositelé projektu: Národní památkový ústav v Praze, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně.

Financování: Projekt je financován Ministerstvem kultury ČR z Programu aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity (NAKI)

Doba realizace: 2012–2015

Další informace: Hlavním cílem projektu je aplikovaný výzkum a vývoj, jejichž výsledky přispějí k vytvoření systému vzdělávacích programů zaměřených na edukaci v oblasti nemovitého a movitého kulturního dědictví, včetně historických sídel, kulturní krajiny a archeologických památek. Cílovými skupinami projektu jsou děti a mládež, rodiny s dětmi, laická a odborná veřejnost, lidé se speciálními potřebami.

Příloha č. 5 – K čemu je dobré pro děti divadlo a k čemu je dobré se dětí na ně ptát

Stručný výběr z brožury Divadlo očima dětí (Artama, 1994)

Divadlo oslovuje a po svém vychovává či lépe podněcuje k vlastnímu hledání a růstu několik složek dětské psychiky. Učí děti rozeznávat dobré od špatného, pomáhá jim promítat své nepěkné vlastnosti do objektů, které lze zlikvidovat, a na druhé straně jim umožňuje identifikovat se s kladnými hrdiny, kteří své slabosti a nedostatky překonávají, a snaží-li se o dobré, dojdou svého cíle. To je ta tolik potřebná morální výchova, málo účinná, děje-li se nudným dospěláckým mentorováním. Obávám se, že je jí dnes velmi málo a proto je škoda, že v tzv. moderních pohádkách se toto klasické schéma ztrácí a obvykle v nich nejde o nic jiného než o legraci. Děti často hodnotily plytké, zbytečné inscenace, že to byla „sranda“. Zajímavé bylo, že jen „srandovní“ představení byla nejvýše ceněna dětmi, které v kolektivu vykazovaly méně smyslu pro spolupráci a „fair play“. Těmto dětem totiž unikala další deviza, kterou má dobré divadlo: učit děti dobrým vztahům, které jsou ilustrovány nejen dějem příběhů, ale i faktem, že na dobré spolupráci herců a všech těch, kdo divadlo dělají, záleží dobré představení. Není-li perfektní, je to na výsledném tvaru znát...

Jeden druh důležitých představení je tedy magická pohádka, ve které se dítě může identifikovat s hrdinou. Aby k identifikaci mohlo dojít, nesmí být hrdina rovnou dokonalý, musí chybovat, hledat svou cestu, projít osobnostním vývojem. V těchto pohádkách je dětmi žádána fascinující scéna a krásné kostýmy. Něco, co dítě může obdivovat, co je nahlédnutím do „vyššího světa“. U těchto pohádek rušila malá barevnost či přílišná schematičnost, jednoduchost scény. Dítě potřebuje být fascinováno. Po zhlédnutí těchto představení děti vážně pracovaly, zamýšlely se nad osudem hrdinů, hodnotily...

Pak je tu další aspekt divadla pro děti: výchova estetického citění a rozvoj tvořivosti. Jsou představení, u kterých je důležitější forma nežli obsah. Dítě si uvědomuje, že je divák, je schopno domýšlet náznaky, aktivně spoluvytváří celé představení.

Malí diváci měli pak tendenci vytvořit vlastní scénu z dostupného materiálu, malovat zajímavé detaily, učit se tomu, jak se tvoří, jak se divadlo dělá.

První typ divadla vychovává morálně, ukazuje základní lidské hodnoty, pozitivní životní scénáře. Druhý typ rozvíjí tvořivost. Po takovém zdařilém představení si děti chtěly hrát, samy něco vymýšlet...

Dovolím si použít příměru, se vším rizikem, že nebude zcela přesný. Je to jako když dítěti dáte buď dokonalou hračku, věrnou nápodobu skutečnosti ze světa dospělých, třeba Bárbí či angličáka. Dítě ji pozoruje, je fascinováno detaily, cítí se dospěleji, když může prozkoumat, uchopit a rozumět něčemu dospělému. Nebo si dítě najde dřívko, kousek hebké látky – a tato hračka se stane čímkoliv, o čem malý človíček právě sní, s čím se potřebuje přátelit – nebo zabojovat. V tom dřívku je objekt i vztah. Je možno mu šeptat tajnosti, které nejsou pro naše dospělé uši, odreagovat si bez dospělé cenzury to, co je právě třeba. Taková hračka má funkci v daném okamžiku. Pak na ni dítě zapomene, odloží ji, jako může odložit vyřešený problém, odreagovaný afekt. Možná, že tak nějak je to i s těmi druhy dětského divadla. Jistě byste jich našli mnohem více a určitě je to všechno mnohem složitější.

Jsou ovšem i představení nezdařilá. Ačkoliv divadelní přehlídky zvaly nejúspěšnější soubory, které byly vybrány na okresní přehlídkách, občas se ukázalo, jak se liší dospělý vkus od dětského, jak jsou některá představení pro malé diváky „těžko stravitelná“ či odmítaná. Především to byla ta příliš verbalizující. Zejména menší děti potřebují více symboly nežli slova – zejména ne poučující

slova. Mnohem větší sílu než slova mají barvy, pohyb, hudba, písničky (jednoduché písničky jsou velmi chytlavé!)

Malé děti špatně snášejí ironii, dvojsmyslnost. Mají pocit, že se dospělí na ně „vytahují“ (pozor, rodiče!). Taková představení přijímali pouze dospívající chlapci, menší děti i starší dívky byly po takovém kusu až agresivní.

Děti také velmi dobře poznají, když herci hrají více pro sebe než pro děti. Opět se cítí nějak podváděny a takové představení, kde si herci sami hrají, odmítají.

Neumím a neodvážuji se interpretovat všechno, co v dětských klubech či porotách probíhalo a co nám děti sdělovaly. My dospělí už mnoho z toho, co děti prožívají, dělají a snaží se nám sdělit, nevidíme, nerozumíme tomu.

Mám však pocit, že ta krásná práce s dětmi jasně ukázala, že je možno a nutno brát dětský hlas vážně a že k tomu my velcí musíme sklonit hlavu, pokleknout a pobýt chvíli s Malými princí v jejich úžasně bohatém a citlivém světě. A také si musíme uvědomit, že lečtemus nerozumíme a musíme se na to dětí pokorně ptát.

Obrazová příloha

Základní principy pedagogického přístupu k dětem a mládeži jako cílové skupině
– Tvůrčí proces jako cesta ke vzdělání



Obr. 1 – Dynamické zátíší I



Obr. 2 – Dynamické zátíší I



Obr. 3 – Dynamické zátíší I



Obr. 4 – Dynamické zátíší II



Obr. 5 – Dynamické zátíší II



Obr. 6 – Dynamické zátíší II



Obr. 7 – Seskupení objektů

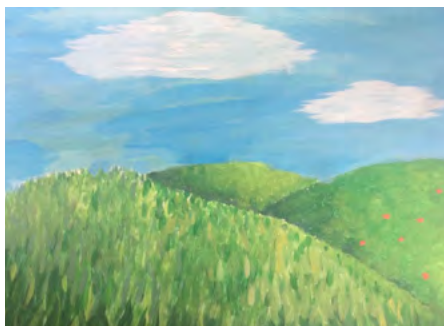
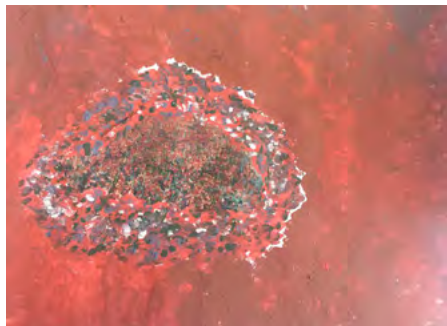
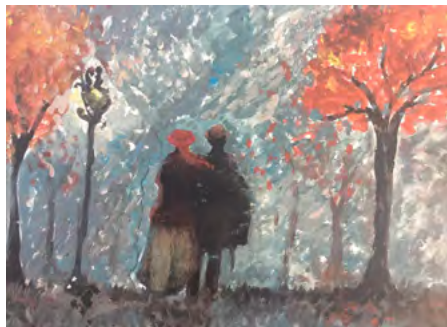


Obr. 8 – Lineární záznam vztahů
mezi objekty



Obr. 9 – Vyjádření prostorových vztahů
mezi číselnými kódy a jejich převodní
do barevné škály

Expresivní interpretace uměleckého díla



Obr. 1 až 4 – Ukázky výsledků výtvarných aktivit založených na dotváření a ozvlášťňování výtvarného díla, jeho volného napodobení a parafráze, projekt Studia Experiment V krajině, pedagogické vedení, koncepce projektu a foto Petra Šobáňová, 2015.



„Pojď si sednout ke mně do zahrady, něco ti zahraju. Můžeš chvílku poslouchat, jak na tomto místě plyne život, protože něco takového nikde jinde neuslyšíš, tady vypadá život úplně jinak.“

„Nadechni se vůně zelených keřů, trávy a růží a podívej se kolem mě. Vidiš ty postavy nade mnou? Ta nalevo je moje dětství a ta druhá moje brzká budoucnost. Hraju tuhle píseň svého života a tím plyne čas kolem mě. Jednou ta píseň skončí, ale na tomto obraze bude znít pořád, přesně tak, jak ji zachytil malíř před mnoha lety“

„Můžu s tebou mluvit jen takto, skrze obraz, ale zajímalo by mě, jaký je tvůj život. Jistě zajímavý, když jsi vybrala právě můj obraz. Budeme si rozumět. Řekni mi něco o svém životě... „

Obr. 5 – Příklad expresivní interpretace (založené na tvůrčím psaní) díla Dante Gabriela Rossettiho, La Ghirlandata, 1873 (zdroj obrázku: WikimediaCommons, the free media repository); ukázky z pomyslného rozhovoru s dívkou s rudými vlasy, který vedli účastníci interpretační aktivity.

Nač asi myslí postava na obraze? Co nám říká?

Své nápady napište nebo nakreslete do bubliny.



Henri Matisse, Portrét paní Matissové (Zelená linie), 1905

Nač asi myslí postava na obraze? Co nám říká?

Své nápady napište nebo nakreslete do bubliny.

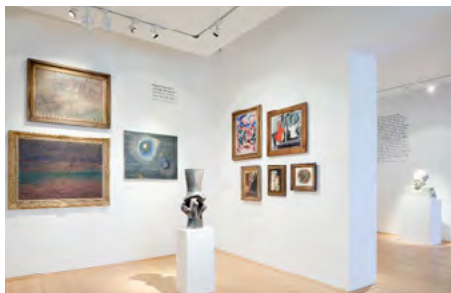
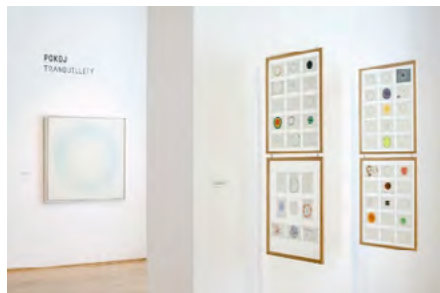


Pablo Picasso, Portrét Dory Maarové, 1937

Obr. 6 a 7 – Ukázka pracovních listů, které vedou žáky k expresivní interpretaci portrétů pomocí literárních prostředků, koncepce Petra Šobánková, 2015.

Zážitek jako cesta dětí a mládeže k percepce umění a kultury

– Od zážitku z lesa k zážitku z galerie



Obr. 1, 2 – Pohled do stálé expozice GASK Stavby myslí/ Za obrazem; autor expozice: Richard Drury, foto: GASK (Tomáš Souček); Na fotografii je zachycena část expozice, do které je situován program Když padá listí.



Obr. 3, 4 – Vizuální herny v Severním křídle Jezuitské koleje; autorka koncepce: Barbora Zachovalová; foto: GASK (Tomáš Souček)



Obr. 5, 6 – Dětský koutek GASK; autorka návrhu prostoru: Eva Kořátková. Děti od dvou do desíti let mohou v Dětském koutku GASK strávit inspirativní čas hrou, drobnými výtvarnými aktivitami, četbou nebo jen odpočinkem; foto: GASK



Obr. 7, 8 – Dokumentace edukačních programů pro lesní školku Školka v zahradě – nahoře výtvarná aktivita v rámci programu *Mlha přede mnou, mlha za mnou* k dílu Václava Boštika, závěrečná diskuze a prostor pro vlastní interpretaci v programu *Rozhaněč mraků* ke stejnojmennému dílu od Květy Válové; foto: GASK (Karin Militká). Obě situace jsou zachyceny ve výtvarném ateliéru LC GASK (podle návrhu Jana Fabiána).



Obr. 9, 10 – Děti ze Školky v zahradě v Ateliéru LC GASK při výtvarné tvorbě v rámci programu *Když padá listí*.



Obr. 11, 12 – Dokumentace výtvarného výstupu z edukačního programu *Když padá listí* k dílu *Veltruský park* od Antonína Slavička.

Muzejní pedagogika a zprostředkování kulturního dědictví prostřednictvím zážitku



Obr. 1, 2 – Vlevo interaktivní výstava Krystalíza her na Špilberku v Brně podle koncepce Petra Nikla, foto Petra Šobáňová (2013), vpravo didaktický exponát zprostředkující zkušenost lidí nucených opustit své domovy; Militärhistorisches Museum der Bundeswehr v Drážďanech, foto Tereza Hrubá (2012).



Obr. 3, 4 – Zábavní prvky v National Maritime Museum (Greenwich) a ve Verkehrsmuseum (Dresden), foto Petra Šobáňová (2014 a 2013).



Obr. 5, 6 – Příklady didaktických prostředků koncipovaných ke stimulování prožitku z uměleckých děl, autorka Kristýna Tkadlecová, foto Jolana Lažová (2014).

**Cesty Človíčka do minulosti aneb Příklad dobré praxe
z Regionálního muzea a galerie v Jičíně**



Obr. 1 – Podoba Človíčka ve druhé lekci,
autor: Mgr. Martina Pajerová



Obr. 2 – Hra na bublinky ve foyer muzea,
autor: Mgr. Hana Fajstauerová



Obr. 3 – Hledání ztraceného předmětu
autor: Mgr. Hana Fajstauerová



Obr. 4 – Vysvětlení funkce a významu ztraceného
předmětu, autor: Mgr. Hana Fajstauerová



Obr. 5 – Povídání s dětmi během třetí lekce,
autor: Mgr. Hana Fajstauerová



Obr. 6 – Sestavování puzzle hradů během třetí lekce,
autor: Mgr. Hana Fajstauerová



Obr. 7 – Malování tematické omalovánky, autor: Mgr. Martina Pajerová



Obr. 8 – Diplom udělováný dětem během poslední lekce, autor: Mgr. Martina Pajerová



Obr. 9 – Děti s diplomem, autor: Mgr. Lenka Valnohová

Příklad systematické práce s dětmi v pěveckém sboru



Obr. 1 - Medvíďata slavila letos v březnu 20 let



Obr. 2 - Lentílky - mladší přípravný sbor



Obr. 3 - Z letního tábora „Starověký Egypt“



Obr. 4 - „Starověký Egypt“ - sborový tábor v létě 2015



Obr. 5 - Brumlíci - starší přípravný sbor



Obr. 1 – Terapie loutkou s dětmi s mentálním postižením při hře s igelítem jako metaforou moře



Obr. 2 – Z první lekce, ve které se děti seznamují s Panem Barvičkou



Obr. 3 – Děti si plošné loutky vytvářejí samy, dle vlastní fantazie a schopností, bez šablon



Obr. 4 – Má-li dítě ostych, může svůj příběh v divadle odehrát společně s lektorem



Obr. 5– Společná tvorba jednoduché prstové loutky s pomocí papírové lepicí pásky



Obr. 6 – I plechový hrnek se může proměnit v loutkovou postavu Pana Hrnka



Obr. 7 – Začínáme hrami na vnímání prostoru, sebe sama v prostoru a všech ostatních



Obr. 8 – Z představení A pak se to stalo...

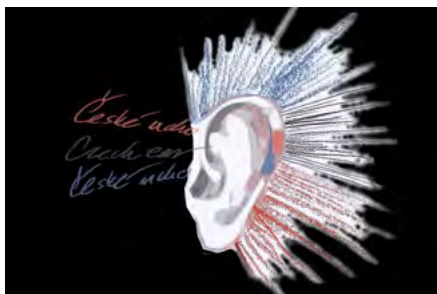


Obr. 9 – Pimprláríum je útulný zabydlený prostor pro loutky, scénografii a dětské návštěvníky



Obr. 10 – Nová přístavba DLO, alternativní scéna s amfiteátre

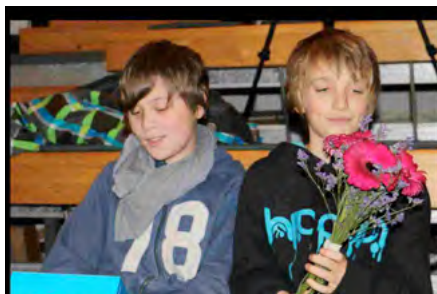
Hudební zážitková a kreativní výchova – příklady dobré praxe



Obr. 1 – Logo České ucho



Obr. 2 – Komponování krátké vypointované skladby,
foto: J. Raušer



Obr. 3 – Koncert vítězů Musica nova,
foto: L. Dohnalová



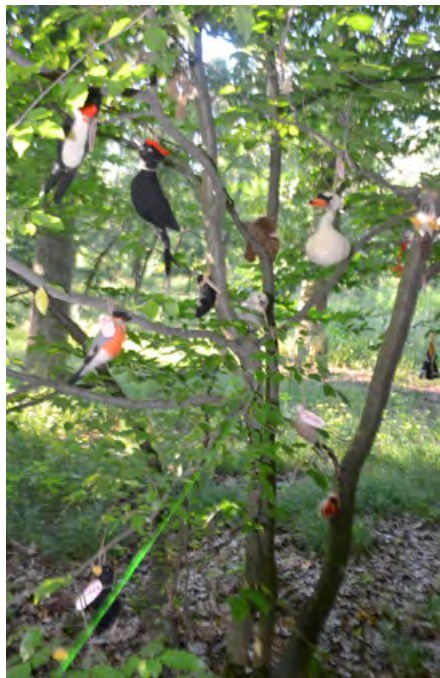
Obr. 4 – Projekt Muzika nás baví,
foto: J. Prchal



Obr. 5 – Projekt Tvoříme filmovou hudbu,
foto: J. Prchal



Obr. 6 – Malování masek zvířat,
foto: P. Vlha



Obr. 7 – Instalace vyrobených ptáků,
foto: P. Vlha

Seznam řečníků



doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D., přednáší na katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové pedagogickou psychologii, pedagogicko-psychologickou diagnostiku a psychologii morálky s akcentem na morální výchovu. Zabývá se i tzv. zážitkovou pedagogikou a dramatickou výchovou. Jeho vědecko-výzkumné aktivity se soustřeďují na zkoumání morálního vývoje dětí a mládeže, etickou stránku pedagogické profese, školní podvádění, rizikové chování mladých lidí a jeho prevenci atd. Z jeho bohaté publikační činnosti jmenujme např. Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech (2002), Průhledy do psychologie morálky (2006), Rozvoj morálního vědomí žáků (2008), Psychologie morálky a výchova charakteru žáků (2013). Podílel se na realizaci řady výzkumných projektů (např. Výzkumný záměr MŠMT ČR zaměřený na rizikové chování středoškolské mládeže).



PaedDr. Markéta Pastorová

PaedDr. Markéta Pastorová působí jako odborná pracovnice Národního ústavu pro vzdělávání. Dlouhodobě se zabývá tvorbou kurikulárních dokumentů, garantuje vzdělávací oblast umění a kultura a průřezová témata. Je autorkou metodických a odborných statí. Externě vyučuje didaktiku výtvarné výchovy v rámci pedagogického modulu na VŠUP. Je členkou redakční rady odborného časopisu Kultura, umění a výchova.



Mgr. Michaela Přílepková

Mgr. Michaela Přílepková je od roku 2012 odborná pracovnice Útvaru koncepcí a metodiky NIPOS se specializací na (neformální) umělecké vzdělávání, od roku 2013 koordinuje projekt Týden uměleckého vzdělávání a amatérské tvorby. Pracovala jako národní expertka v OMC skupinách při EU (Pracovní plán pro kulturu) v letech 2013–2015, aktuálně je členkou OMC skupiny pro osmou klíčovou kompetenci Kulturní povědomí a vyjádření. Věnovala se tématu neformálního vzdělávání v minulosti např. jako supervizorka vzdělávacích aktivit v projektu IPN Klíče pro život (2010–2012) a mezinárodní spolupráci v oblasti mládeže např. jako stálá členka Rady pro spolupráci a výměny mládeže mezi ČR a SRN (2006–2010).



Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D., vystudovala učitelství na Pedagogické fakultě UP v Olomouci a na Pedagogické fakultě MU v Brně. Od roku 2004 působí jako odborná asistentka na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UP v Olomouci. Zde se zasloužila o akreditování studijního oboru muzejní a galerijní pedagogika. Odborně se zaměřuje na muzejní pedagogiku a didaktiku výtvarné výchovy. Je autorkou řady publikací, např. Muzejní expozice jako edukační médium, Muzejní edukace a Edukační potenciál muzea. Působí jako vedoucí redaktorka odborného časopisu Kultura, umění a výchova. Je členkou několika profesních a odborných organizací (AVP, INSEA, ČAPV, ČPS, Studio Experiment, AMG) a řešitelkou řady projektů. Absolvovala několik pracovních cest a stáží v zahraničí (Banská Bystrica, SR; Maribor, SL; Londýn, GB; Drážďany, SRN; Kolín nad Rýnem, SRN; Cambridge, GB aj.) a přednáší na českých i zahraničních konferencích.



Mgr. Karin Militká

Mgr. Karin Militká vystudovala výtvarnou výchovu (Pedagogická fakulta) a matematiku (Přírodovědecká fakulta) na UP v Olomouci. V roce 2005 absolvovala stáž na St. Cloud State University of Minnesota, USA, na Katedře výtvarné tvorby. Po ukončení magisterského programu v roce 2007 vyučovala oba vystudované obory na sportovním gymnáziu v Jilemnici (2007–2009), v letech 2009–2015 působila jako výtvarný pedagog na ZUŠ Dobruška. V roce 2010 byla přijata k doktorandskému studiu na katedru výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, obor specializace v pedagogice. Od roku 2011 vede Lektorské centrum GASK (Galerie Středočeského kraje, Kutná Hora).



Mgr. Martina Pajerová

Mgr. Martina Pajerová pracuje od r. 2013 v Regionálním muzeu a galerii Jičín na pozici edukátorka a mluvčí muzea. Ve stejném roce dokončila své magisterské studium oboru archeologie na Filozofické fakultě Univerzity Hradec Králové. V tomto roce také absolvovala Kurz muzejní pedagogiky při MCMP MZM.



PaedDr. Šimon Brejcha

PaedDr. Šimon Brejcha absolvoval Pedagogickou fakultu UK v Praze. Mnohokrát získal tvůrčí pobytová stipendia v Německu. Realizoval řadu samostatných grafických výstav v Čechách i Německu. Své práce prezentoval rovněž na mezinárodních výstavách v různých zemích světa a získal za ně četná ocenění. Jeho díla jsou zastoupena ve sbírkách NG v Praze, GU Karlovy Vary a dalších. Jako kurátor zajišťoval výstavy v SRN a USA. Jako výtvarný pedagog působil na všech typech škol, v současné době učí na gymnáziu Na Pražačce v Praze. Působil jako lektor seminářů NG v Praze, spolupracoval na tvorbě metodických materiálů pro výtvarnou výchovu a galerijní animaci. Pravidelně vede workshopy grafiky a kresby.



Mgr. Lukáš Holec

Mgr. Lukáš Holec vystudoval Pedagogickou fakultu JU v Českých Budějovicích. Od r. 1995 je sbormistrem Českokrumlovského dětského sboru ZUŠ, kde zpívá cca 250 dětí ve věku 4–18 let. Od r. 1992 působí v ZUŠ Český Krumlov jako učitel sborového zpěvu, hudební nauky, přípravného studia hudebního oboru a hry na kytaru. Dále působí jako externí vyučující v oboru kulturní historie při historickém ústavu Filosofické fakulty JU v Českých Budějovicích a také vyučuje hudební výchovu na českokrumlovském gymnáziu. Od roku 2006 je členem odborné rady pro dětský sborový zpěv NIPOS (ARTAMA), byl členem porot různých sborových soutěží a je lektorem seminářů metodiky sborové práce s dětmi a přednášek na téma prolínání hudební a dramatické výchovy. Vedl rovněž řadu seminářů pro sbormistry realizovaných NIPOS (ARTAMA).



Mgr. Roman Giebisch, Ph.D.

Mgr. Roman Giebisch, Ph.D., je absolventem Pedagogické fakulty UP v Olomouci. Od r. 1995 pracoval ve Vědecké knihovně v Olomouci, v letech 1996–2003 jako vedoucí. V období 2004–2008 vedl Oddělení regionálních služeb Olomouckého kraje. Od roku 2009 pracuje v Národní knihovně ČR, kde od roku 2013 zastává funkci vedoucího Oddělení vzdělávání. Podílel se na řešení řady rozvojových a vzdělávacích projektů v rámci programů Internetizace knihoven Olomouckého kraje, Regionální funkce knihoven Olomouckého kraje, Veřejné informační služby knihoven, Knihovna 21. století a Národní soustava povolání. Je dlouhodobým aktivním členem organizace Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR (SKIP ČR), od roku 2013 je předsedou této profesní organizace. Věnuje se též publikační a přednáškové činnosti.



Mgr. Zlata Houšková

Mgr. Zlata Houšková absolvovala Filozofickou fakultu UK v Praze, obor knihovnictví. Celoživotně se zajímá o personální problematiku knihoven, zejména o problematiku vzdělávání knihovníků, práci knihoven s dětmi a problematiku rovného přístupu ke službám pro osoby se specifickými potřebami. Věnuje se pedagogické činnosti na oborových školách, v odborných kurzech a konferencích a také publikační činnosti. 22 let působila na pozici vedoucí Oddělení vzdělávání Knihovnického institutu Národní knihovny ČR. V současné době působí v pracovních skupinách Národního ústavu pro vzdělávání. V letech 2013 – 2014 byla předsedkyní Sektorové rady Umění a kultura, od r. 2010 je vedoucí pracovní skupiny Knihovnické profese v Národní soustavě povolání a Národní soustavě kvalifikací. Aktivně působí v organizaci SKIP, kde je členkou vedení Klubu dětských knihoven (KDK) a předsedkyní Sekce vzdělávání. Stála u zrodu projektu Noc s Andersenem.



PhDr. Martina Indrová

PhDr. Martina Indrová je absolventkou Filosofické fakulty Univerzity Karlovy. Do roku 2007 pracovala na odboru památkové péče Ministerstva kultury v oddělení ochrany kulturních památek, od ledna 2008 zastávala funkci náměstkyně pro výkon památkové péče Národního památkového ústavu, územního odborného pracoviště v Telči, od dubna 2012 toto pracoviště řídí. Vedla a koordinovala četné grantové projekty. V současné době je řešitelkou dvou významných projektů v Programu aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity (NAKI).



MgA. Naděžda Rezková Příbylová

MgA. Naděžda Rezková Příbylová je absolventka DAMU, obor dramatická výchova. Po učitelské praxi na základní škole působila v Památníku Lidice jako průvodkyně a pět let jako vedoucí útvaru vzdělávání. V roce 2012 nastoupila na pozici koordinátorky edukačních programů územního odborného pracoviště Národního památkového ústavu v Telči, v roce 2015 byla jmenována ředitelkou metodického centra NPÚ pro vzdělávání v Telči.



PhDr. Ivana Veltrubská

PhDr. Ivana Veltrubská vystudovala Filozofickou fakultu UK v Praze. Pracuje jako psycholog, psychoterapeut (individuální i rodinná terapie) a supervizor pro pomáhající profese. Řadu let se účastnila divadelních přehlídek pro děti FEMAD a Popelka, kde pracovala s dětskou porotou. Zkušenosti z této práce předala v publikaci NIPOS „Divadlo očima dětí“. Pro práci s dětmi čerpala z psychologických výcviků, které absolvovala, a ze škály metod arteterapie.



MgA. Hana Volkmerová

MgA. Hana Volkmerová vystudovala JAMU DIFA v Brně, obor divadelní dramaturgie, v současné době studuje doktorský studijní program dramatická umění na téže škole pod vedením prof. Zoji Mikotové. Pracovala jako lektorka dramaturgie v Městském divadle ve Zlíně a jako dramaturgyně a dramatička, především loutkových her pro děti, v divadlech u nás i v zahraničí (např. Spišské divadlo Spišská Nová Ves, Teatr Rabcio Rabka-Zdroj, Teatr im. A. Sewruka v Elblagu, Divadlo Mandragora ve Zlíně, Scéna Bajka Těšínské divadlo Český Těšín). V současné době pracuje jako lektorka umělecko-vzdělávacích programů a členka umělecké rady mezinárodních festivalů v Divadle loutek Ostrava. Učí na Slezské univerzitě v Opavě, obor kulturní dramaturgie se zaměřením na divadlo a na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě. Je předsedkyní spolku Theatr ludem, který realizuje vzdělávací semináře pro žáky i pro pedagogy mateřských a základních škol.



PhDr. Lenka Dohnalová, Ph.D.

PhDr. Lenka Dohnalová, Ph.D., je muzikoložka, specializuje se na oblast hudebního průmyslu (výzkumné granty Institutu umění-Divadelního ústavu, IDU) a elektroakustické hudby (Ph.D.). Od r. 1993 je tajemnicí nevládní hudební organizace Česká hudební rada. Je koordinátorkou mezinárodních projektů (Rok české hudby 2004, 2014, Martinů Revisited 2009), producentkou pilotních projektů v oblasti vzdělávání (např. Špalíček 2009, České ucho). Od r. 1993 působí jako manažerka mezinárodních soutěže sonic art Musica nova. Od r. 2002 pracuje v hudební sekci IDU.



Mgr. Jana Cindlerová, Ph.D.

Mgr. Jana Cindlerová, Ph.D., vystudovala bohemistku na Slezské univerzitě v Opavě, divadelní vědu na Masarykově univerzitě v Brně a scénologii na pražském DAMU. Kmenově působí na Slezské univerzitě, externě přednáší historii a teorii divadla na DAMU a úzce spolupracuje s Ateliérem pro děti a mládež při NDM. Její teatrologické studie jsou publikovány např. v recenzovaném periodiku Disk, je spoluautorkou odborné kolektivní monografie Slovo a obraz na scéně. Jako recenzentka spolupracovala především s Českým rozhlasem 3 – Vltava. Je spoluautorkou překladů balkánských divadelních her. V oblasti dramatické a environmentální výchovy dlouhodobě spolupracovala s Domem ekologické výchovy Lipka Brno. Hraje na piano a zpívá v kapele.



Bc. Radana Otipková

Bc. Radana Otipková vystudovala sociální pedagogiku se specializací na dramatickou výchovu na Masarykově univerzitě v Brně. Od roku 2013 spolupracuje s Ateliérem pro děti a mládež při NDM jako externí lektorka, od března 2015 je interní divadelní lektorkou Národního divadla moravskoslezského. Jako kreativní šéfka působí v ostravské pobočce specializované reklamní agentury. Má dlouholeté zkušenosti z oblasti amatérského divadla.

O NIPOSU

Národní informační a poradenské středisko pro kulturu

státní příspěvková organizace

Organizace byla zřízena rozhodnutím ministra kultury k 1. 1. 1991. Novela zřizovací listiny z prosince 2008 formuluje jako základní poslání NIPOS „podporu rozvoje kultury a veřejných kulturních služeb ve smyslu zákona č. 203/2006 Sb., o některých druzích podpory kultury, neprofesionálních uměleckých aktivit, poskytování informačních služeb a odborných konzultací na základě soustavného vytěžování teoretických a praktických poznatků z analytické a výzkumné činnosti v oblasti kultury, z vlastního výzkumu a s využitím odborných informací z různých oborů umělecké činnosti“.

Svým posláním navazuje instituce na své předchůdce (historicky prvním byl Masarykův lidově výchovný ústav založený roku 1925), v současné době se žádnou z těchto činností nezabývá jiná příspěvková organizace zřizovaná Ministerstvem kultury ČR. NIPOS zajišťuje v oblasti kultury spektrum činností ojedinělých svým rozsahem i zaměřením, vyplývajících i ze Státní kulturní politiky na léta 2009–2014. V roce 2011 mu byl přiznán statut výzkumné a vývojové organizace.

NIPOS působí jako specializovaná organizace především ve třech oblastech:

1. Státní statistická služba za oblast kultury (dle zákona č. 89/1995 Sb. Ve znění pozdějších předpisů);
2. Zkoumání veřejných služeb kultury; konzultační, poradenská a informační činnost v oblasti ekonomiky a práva v kultuře, zejména pro územní samosprávné celky a občanská sdružení;
3. Odborný servis pro neprofesionální umělecké aktivity ve 21 oborech od dětí po seniory.

V rámci mezinárodní spolupráce je NIPOS činný jak v evropské skupině pro muzejní statistiku EGMUS, tak v oblasti neprofesionálního umění. Poměrně všestranná agenda zahrnuje činnost komise pro podporu zahraničních kontaktů i výběr účasti českých souborů a jednotlivců na zahraničních festivalech, instituce je také kontaktním místem pro vybrané mezinárodní nevládní organizace (AITA/IATA, CISM, UNICA) a je partnerem řady zahraničních organizací (mj. v Nizozemí, Maďarsku, SRN, Slovensku, Slovinsku a v dalších zemích).

Participace dětí a mládeže na kultuře a umění prostřednictvím zážitku

Sborník příspěvků z konference

29.–30. září 2015 GASK, Kutná Hora

Vydal NIPOS

Fügnerovo náměstí 1866/5, 120 21 Praha 2

Redakce • Útvar koncepcí a metodiky

Grafická úprava a sazba • Martin Krupa

Fotografie z průběhu konference: Ivo Mičkal

Publikace vznikla za finanční podpory Ministerstva kultury.

Tuto neprodejnou publikaci lze šířit pouze jako celek pro potřeby informace a propagace.

© Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, Praha 2015

www.nipos-mk.cz

ISBN 978-80-7068-299-9



nipos