

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

BcA. Kristýna Cihlářová

Animace kultury ve výchově a vzdělávání

The Animation of Culture in Education

Praha, 2011

Vedoucí práce: Doc., PhDr. Josef Valenta, CSc.

Poděkování

Děkuji vedoucímu své diplomové práce doc. PhDr. Josefu Valentovi, CSc., Martinu B. Kozlovi, Lucii Mladové, Aleši Tuzarovi, Lukáši Koskovi a Táně a Aloisu Cihlářovým.

„Umění je to, co dělá život zajímavější, než umění.“
Robert Filliou

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokého školního studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30.3.2011

podpis

Abstrakt

V současné době některé kulturní instituce realizují své strategie zpřístupňování kulturních služeb a umění veřejnosti. Jedním z článků těchto strategií je i vytvoření koncepcí výchovných a vzdělávacích programů resp. animačních programů pro školy. V naší práci definujeme animaci kultury a její místo a funkci ve výchově a vzdělávání. Zaměřujeme se na konkrétní typ vzdělávacího programu, na tzv. animační program pro 1. a 2. stupeň ZŠ probíhající v různých typech kulturních institucí. Rozebíráme tvorbu a způsob vedení animačního programu ze dvou úhlů pohledu, z teoretického a praktického – prostřednictvím rozhovorů se současnými tvůrci animačních programů a prostřednictvím pozorování příslušných programů. Oba pohledy konfrontují ideální a reálný stav této problematiky. V závěru práce nabízíme praktická doporučení, která reagují na artikulované problémy při tvorbě a vedení programu. *Animace kultury ve výchově a vzdělávání* má sloužit jako pomocná příručka všem těm, kteří se chystají připravovat či vést animační programy pro ZŠ.

Klíčová slova: animace kultury, kulturní instituce, kultura, umění, animační program, výchova uměním

Abstract

Nowadays, various cultural institutions realize their strategies of opening cultural services and the arts to the public. These strategies include the conception of educational programmes, particularly animation programmes for schools. The diploma thesis gives a definition of the animation of culture, its position and function in education. It focuses on a concrete type of an educational programme; an animation programme for the 1st and 2nd grade of basic school held in various types of cultural institutions. The thesis analyses the creation and realization of the animation programme from two perspectives; a theoretical and a practical one; by means of interviews with contemporary authors of animation programmes as well as by means of observation of the programmes. The two perspectives represent the confrontation of the ideal and real state of the issue. The conclusion offers practical recommendations in response to the articulated problems during the creation and realization of the programme. *The Animation of Culture in Education* shall serve as a handbook to those planning the creation or realization of animation programmes for basic schools.

Keywords: animation of culture, cultural institutions, culture, art, animation programme, education by art

Obsah

1. Téma, smysl a cíle	8
A) Teoretická část	10
2. Předpoklady vzdělávání ke kultuře a umění	11
2.1 Současné interpretace kultury	11
2.2 Kultura a vzdělávání na státní a evropské úrovni	12
3. Animace kultury	16
3.1 Definice animace kultury	16
3.2 Animace kultury ve výchově a vzdělávání	17
3.2.1 Animace v kulturních institucích	17
3.3 Animace jako typ výchovně-vzdělávacího programu	19
3.4 Animační programy v pražských kulturních institucích	21
4. Teoretická východiska při tvorbě animačního programu	25
4.1 Výchovy uměním	25
4.1.1 Estetická výchova jako výchova uměním	25
4.1.2 Artefiletika	28
4.1.3 Dramatická výchova	29
4.2 Pedagogické dílo, obsah a učivo ve výchově uměním	32
4.3 Pedagogický konstruktivismus ve výchově uměním	34
4.3.1 Prekoncept	35
4.3.2 Koncept	37
4.3.3 Prožitek, zážitek	37
4.3.4 Reflexe	39
4.3.5 Kooperativní učení – návod jak na skupinu	40
5. Animační program jako učivo v akci	43
5.1 Námět, téma, cíle	44
5.2 Metody	45
5.3 Motivace, instrukce	46
5.4 Akce a reflexe	47
5.5 Evaluace	48
5.6 Pozice pedagoga/lektora animačních programů	50
5.7 Provázanost animačních programů s RVP	51
B) Praktická část	54
6. Expertní rozhovory	55
6.1 Vizualní kulturní instituce	56
6.1.1 Představení kulturních institucí a jejich zástupců	56
6.1.2 Co je animační program?	57
6.1.3 Teoretická východiska/inspirace	58
6.1.4 Model vyučování	60
6.1.5 Cíle	62
6.1.6 Náměty/témata/metody	64
6.1.7 Evaluace	68
6.1.8 Velikost skupin a délka programů	69
6.1.9 Účastníci programu (lektori/žáci)	70
6.1.10 Učitelé a školy	72
6.1.11 Prostor	73
6.1.12 Použití pracovních listů/ scénář	74
6.1.13 Klady a zápory animačních programů	75

6.2	Divadelní kulturní instituce	77
6.2.1	Představení kulturních institucí a jejich zástupců.....	77
6.2.2	Podoba programů.....	78
6.2.3	Teoretická východiska/inspirace	78
6.2.4	Náměty/témata/cíle.....	79
6.2.5	Metody.....	81
6.2.6	Reflexe/evaluace	83
6.2.7	Velikost skupin/délka programů/prostor.....	84
6.2.8	Učitelé/školy/žáci/provázanost programu s RVP	85
6.2.9	Použití pracovních listů/ scénář	86
6.3	Závěr	87
7.	Pozorování programů	90
7.1	Od světla k barvě.....	90
7.1.1	Je Od světla k barvě animační program?	90
7.1.2	Model vyučování	91
7.1.3	Náměty/témata/metody	92
7.1.4	Žáci.....	92
7.1.5	Lektorka	92
7.1.6	Učitel.....	93
7.1.7	Shrnutí	93
7.2	Po sametu.....	94
7.2.1	Je Po sametu animační program?	94
7.2.2	Náměty/témata/metody	94
7.2.3	Žáci.....	95
7.2.4	Lektorka	95
7.2.5	Shrnutí	96
7.3	Filmový plakát.....	96
7.3.1	Náměty/témata/metody	96
7.3.2	Žáci.....	98
7.3.3	Lektorka	98
7.3.4	Učitel.....	98
7.3.5	Shrnutí	98
7.4	Hurá do opery!.....	98
7.4.1	Je Hurá do opery! animační program?	99
7.4.2	Náměty/témata/metody	99
7.4.3	Problémy programu	100
7.4.4	Žáci.....	100
7.4.5	Učitelé	100
7.4.6	Shrnutí	100
7.5	$F_g = G[(m_1 \cdot m_2)/r^2]$ / Tanec a fyzika.....	101
7.5.1	Popis praktické části.....	101
7.5.2	Reflexe.....	102
7.5.3	Lektorky	102
7.5.4	Žáci.....	103
7.5.5	Učitel.....	103
7.5.6	Shrnutí	103
7.6	Závěr	103
8.	Projekty autorky	106
8.1	Vyšehrátky.....	106
8.1.1	Mise Vyšehrad.....	106
8.1.2	Festival Vyšehrátky – program pro školy.....	108
8.2	Cirkus totality – Trenažér totality.....	109

9. Na závěr.....	112
9.1 Závěrečná doporučení.....	112
9.2 Závěr	114
10. Seznam literatury.....	116
11. Přílohy.....	119

1. Téma, smysl a cíle

Již několik let se pohybuji v prostředí kulturní animace a praktickými činy podporuji tvorbu různých vzdělávacích projektů pro školy i veřejnost některých kulturních institucí. Během této své činnosti jsem sledovala ostatní kolegy, jak si v podobné práci počínají. V rámci pozorování jsem došla k několika závěrům: v posledních letech cítí většina kulturních institucí potřebu zapojit do svých dramaturgických plánů vzdělávací programy pro děti, avšak jen některé je realizují. V úrovni kvality obsahu a kvality vedení programů existují velké rozdíly. Na pozicích pedagogů resp. lektorů daných kulturních institucí, kteří vedou vzdělávací programy, jsou lidé velmi rozdílného vzdělání a zkušeností. Vzdělávací programy nepodléhají žádné zastřešující koncepci či ustálenému způsobu vytváření či vedení. Jednotlivé typy kulturních institucí (galerie, muzea, divadla, hudební domy, kina a kulturní centra), a dokonce i instituce stejného typu mezi sebou velice málo komunikují a nepřemýšlejí v tvorbě programů mezioborově. Výsledkem je, že výukové programy kulturních institucí vznikají ve velice divokých podmínkách.

Během těchto mých subjektivních postřehů začal vzrůstat zájem o výukové programy jak ze strany kulturních institucí, tak i ze strany veřejnosti. Kulturní instituce začaly realizovat své strategie zpřístupňování kulturních služeb a umění veřejnosti. Jedním z článků těchto strategií bylo i vytvoření koncepcí vzdělávacích programů. Naproti tomu zde byla skupina lidí skládající se ze zvědavých učitelů, rodičů, dětí a studentů, kteří začali kulturní vzdělávací programy vyhledávat intuitivně či pod vlivem zkušeností ze zahraničí. Na některých vysokých školách se začaly vyučovat předměty pojednávající o tvorbě vzdělávacích programů (byly to předměty tzv. galerijní animace, zaměřeny výhradně na výtvarné umění). Tímto velice nesystematickým způsobem vznikl jakýsi prostor, který byl tvořen pouze dvěma komponentami: kulturní institucí a vzdělávacím programem. Při hledání tématu mé diplomové práce mě zaujal právě tento naprosto volný prostor, který často doplácel na svou bezbřehost bez definovaných principů.

Na základě mé praxe vzniklo téma práce: animační programy pro 1. a 2. stupeň ZŠ v pražských kulturních institucích. Za cíle práce jsme si vytyčili 1) pomocí analýzy literatury definovat principy tvorby a vedení animačního programu resp. odpovědět na otázky co je animační program?, proč?, kdo?, kde? a jak? animační program vede a co animační program sděluje? 2) pomocí expertních rozhovorů a pozorování popsat způsoby realizací animačních programů ze dvou pohledů a) z pohledu realizátora programu, b) z pohledu

výzkumníka, 3) srovnat popsané způsoby realizací programů, 4) poskytnout praktická doporučení reagující na popsané problémy při tvorbě a vedení animačního programu.

Práce by měla sloužit jako příručka a inspirační zdroj pro pedagogy kulturních institucí shrnující principy tvorby a vedení animačního programu.

Práci rozdělujeme na pět základních částí. V první části uvedeme širší kontext práce, cíle a metodologii. Ve druhé části téma teoreticky ukotvíme pomocí analýzy odborné literatury. Ve třetí části interpretujeme expertní rozhovory a pozorování a vzájemně je srovnáme. Ve čtvrté části popíšeme animační programy autorky. V závěrečné části nabídneme doporučení, jak řešit případné problémy animačních programů.

A) Teoretická část

2. Předpoklady vzdělávání ke kultuře a umění

V této kapitole si klademe za cíl interpretovat současnou kulturu, popsat určitá východiska vzdělávání ke kultuře a umění a ukotvit vztah vzdělávání a kultury v politických dokumentech.

2.1 Současné interpretace kultury

V současné době se objevuje mnoho názorů, které zdůrazňují nezastupitelný význam kultury ve vzdělávání. Vzdělání slouží k poznání a zároveň k tvorbě nové kultury. „Prostřednictvím vzdělávání je člověk vpravován do současného světa, rozumí tomuto světu, poznává kulturu, ale zároveň je akulturací¹ predisponován k individuální vědomé volbě hodnot, které se podílejí na kultivaci jeho života.“² „Kultura iniciuje proces hledání smyslu a reprezentuje společenský rozměr nutné tvořivosti autentického bytí.“³

Definice kultury se v průběhu času značně proměňuje. Některé z nich jsou zahrnuty v globální a integrální definici UNESCO, která interpretuje kulturu jako „soubor duchovních, materiálních a intelektuálních hodnot dané společnosti a sociální skupiny“.⁴ Podle Siostrzonka uvedené pojetí zahrnuje také životní styl a způsob vytváření symbolických a materiálních statků, systémů hodnot, názorů a víry. Kulturu nelze redukovat, jak se to často děje, výhradně na sféru umění, musíme ji rozšířit o vědu, techniku⁵, právo, morálku, mezilidské vztahy a práci. Z této interpretace kultury též vycházíme v naší práci.

„Člověk přejímá formy kulturně tradičního myšlení prostřednictvím výchovy a vzdělání jako hotovou danost, nezávislou na osobní zkušenosti, proto je většinou ve svém chápání sebe a světa prostě sdílí (jako užitečné pro život ve světě společnosti), aniž si samostatně ověřuje jejich pravdivost. Jestliže naopak reflektuje zprostředkovanost a podmíněnost jejich danosti a z východiska své relativně nezávislé zkušenosti nachází konkrétní možnosti jejich zdokonalení, pak nutí dosavadní formy kulturně tradičního myšlení k sebezpřeměně. Výsledky individuálního tvořivého myšlení se mohou stát jejich součástí.“

¹ Proces, v němž styk mezi příslušníky odlišných kulturních skupin vede k osvojování kulturních vzorců jednou nebo více skupinami. Je aktuálním pedagogickým problémem vzhledem ke vzdělávání příslušníků etnických minorit v určité zemi, vzdělávání dětí imigrantů aj. Akulturaci prostřednictvím školního vzdělávání realizují jednotlivé země odlišně. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník: heslo animace, s. 15).

² Jochmann, V. Sborník z teoretického semináře k pojetí andragogiky, s. 11-12.

³ Siostrzonek, J. Animace kultury (polské inspirace), s. 8.

⁴ Suchodolski. Pedagogika kultury, s. 550.

⁵ „Fakta jsou závislá na vědeckých teoriích. A ty koneckonců „vycházejí“ z kulturních zdrojů, jimiž disponuje v dané době vědecká obec.“ Provozník, S. Sociální funkce vědy. In: Teorie vědy. V (XVIII), 1-2 FÚ, AV ČR, 1996, s. 59-154.

Sebepřeměna forem kulturně tradičního myšlení je tím pružnější, o čím vyšší (složitější, dokonalejší) formy jde.⁶ Podle Siostrzonka by tedy těžiště vzdělávání mělo být v kultuře.

Specifikovat kulturní činnost je velice obtížné vzhledem k prolínajícím se přístupům. Čornaničová specifikuje jednotlivé druhy kulturních činností a odděluje kulturní zařízení (dále v tomto významu používáme pojem kulturní instituce) a kulturně osvětovou činnost. Prioritu kulturních zařízení spatřuje v šíření kultury, avšak činnost osvětového zařízení chápe jako „záměrnou, specificky institucionalizovanou a organizovanou činnost v oblasti kulturně výchovné práce.“⁷ Cílem je účast na třech rovinách společensko-kulturních procesů:

- 1) zprostředkovávání kulturních hodnot
- 2) recepci, osvojování a zvnitřňování kulturních hodnot
- 3) tvorby kulturních hodnot v širokém zájmovém spektru volnočasových aktivit.

Naše práce reaguje na právě probíhající přeměnu tohoto konceptu, kdy stále více kulturních zařízení (institucí) si osvojuje i cíle kulturně-osvětové (resp. kulturně-vzdělávací) činnosti.

Co je však hlavními cíli a těžišti takové kulturní činnosti? Podle Juříka není těžištěm v oblasti kulturní práce a umění pouze tvůrčí proces s vyhledanými objektivovanými tvůrčími hodnotami, ale posláním spatřuje v participační, vnitřně-prožitkové aktivitě, která je zdrojem kultivace vlastní osobnosti.⁸ Primárním cílem vzdělání prostřednictvím kultury a umění ke kultuře a umění nejsou vědomosti, ale schopnosti a dovednosti orientovat se v proměnlivém světě a kvalitně vést svůj život.

2.2 Kultura a vzdělávání na státní a evropské úrovni

V České republice Ústava ČR a Listina základních práv a svobod garantují práva občanů na přístup k umění, ke kultuře, kulturnímu bohatství a dědictví, stejně jako právo na svobodu slova, názoru a tvorbu.

⁶ Poláková, J. Možnosti transcendence, s. 26.

⁷ Čornaničová, R. Animácia kultúry a kultúrno-osvětová činnosť, s. 2.

⁸ Juřík, V. Je osvěta v krizi? K funkcím kulturně výchovné práce v moderním světě, s. 31.

Mezi hlavní cíle kulturní politiky v České republice patří zejména:

- garance ochrany svobody tvorby a vytváření podmínek pro využívání této svobody,
- vytváření podmínek pro decentralizaci rozhodování v celém kulturním systému,
- přenášení rozhodovacích procesů mimo ingerenci státní správy a také jejich ekonomickou nezávislost,
- garance rovnosti přístupů občanů ke kulturnímu bohatství,
- usnadnění přístupu skupinám se znevýhodněným sociálním statutem,
- podpora výchovy i osvěty v systému tvorby a užití kulturních statků,
- omezení negativních vlivů komercializace kultury.

Vedle kulturní politiky mají velký vliv také důvody ekonomické a sociální. Během 20. století a zvláště pak v jeho 2. polovině hledá euro-americká společnost novou vzpruhu ekonomiky. Vedle tradičních odvětví ekonomiky sílí vliv tzv. „kulturních průmyslů“, které se později přejmenují na „**kreativní průmysly**“⁹. Jako první postavila svou ekonomiku na kreativních průmyslech Velká Británie a v současnosti se toto pojetí dostává i do českého prostředí vlivem politiky Evropské unie. To dokládá dokument „**Státní kulturní politika České republiky na léta 2009-2014**“, kde se o kultuře píše, že má aspekt ekonomický i duchovní, měří se podle něj vyspělost společnosti, že je živnou půdou kreativity a mezi jinými přispívá také ke vzdělanosti.¹⁰ V **Zelené knize** je definován přístup ke kulturním službám a tradičním institucím, kam patří muzea, galerie, kina, divadla, hudební domy aj. „...je třeba objevovat a podporovat nové způsoby zprostředkovávání kultury, které podnítlí zvědavost, analýzu a demystifikaci jakožto základ pro celoživotní vztah s kulturou.“¹¹ Dále se zde píše: „...pokud chce Evropa zůstat na špičce, je třeba neustále posilovat spolupráci mezi různými uměleckými a tvůrčími obory, (pod)odvětvími, hospodářskými oblastmi a body ve výrobním řetězci. Měla by být podporována systematičtější, intenzivnější a rozsáhlejší spolupráce mezi uměním, akademickými a vědeckými institucemi.“¹² **Podle Státní kulturní politiky... „je žádoucí podporovat ... spolupráci kulturních institucí se školami a zapojení do vzdělávacích programů, využití informačních technolo-**

⁹ „Kulturní průmysly pro UNESCO (existuje více definic kreativních průmyslů, pozn. aut.) představují ta průmyslová odvětví, která produkují nebo distribuují kulturní produkty a služby. Kulturní aktivity, produkty a služby jsou takové aktivity, produkty a služby, které jsou v daném čase vnímány jako nositelé specifických vlastností, specifických možností užití či specifických důvodů existence a které zároveň obsahují či sdělují určitou formu kulturního vyjádření, a to bez přihlídnutí ke komerční hodnotě, kterou mohou taková vyjádření mít. Velká Británie řadí mezi kreativní průmysly: reklamní průmysl, architekturu, trhy s uměním a starožitnostmi, počítačové hry a videohry, řemesla, design, módní návrhářství, filmový a videoprůmysl, hudební průmysl, scénická umění, nakladatelský průmysl, software, rozhlasové a televizní vysílání.“ Cikánek, M. Kreativní průmysly: příležitost pro novou ekonomiku, s. 52, 47.

¹⁰ Jursová, T. Diskursivní prostor mezi galerií a školou: diplomová práce, s. 23.

¹¹ Zelená kniha: Uvolnění potenciálu kulturních a tvůrčích odvětví, s. 9.

¹² Zelená kniha, s. 9.

gií a soudobou uměleckou tvorbu.“¹³ A právě tato práce si klade za cíl popsat spolupráci kulturních institucí se školami.

Požadavek práva dětí a mládeže na vlastní kulturu je zakotven též v **Úmluvě o právech dítěte**, která byla přijata v roce 1989 v New Yorku a hned v roce 1990 tuto úmluvu ratifikovala i tehdejší ČSFR. Bázovým předpokladem práva dětí a mládeže na vlastní kulturu je jejich právo na **svobodné vyjadřování názorů, právo na svobodu projevu** ústně, písemně nebo tiskem, **prostřednictvím umění** nebo jakýmkoli jinými prostředky podle volby dítěte. Dále pak je to **právo na svobodu sdružování** a na svobodu pokojného shromažďování. Kulturní instituce se stávají právě takovým místem, kde se dětem a mládeži vytváří prostor pro vzájemná setkávání, neformální diskuze a vlastní kulturní, především uměleckou tvorbu. Pro státy, které ratifikovaly Úmluvu, tak vyplývá povinnost uznat a zabezpečit dítěti právo na všestrannou účast v kulturním a uměleckém životě a napomoci k tomu, aby dětem byly poskytovány odpovídající a **rovné možnosti v oblasti kulturní, umělecké**, oddechové činnosti a využívání volného času.¹⁴

Vzdělávání ke kultuře a umění je ukotveno v **Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání** (dále pouze RVP ZV) vydané ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy ČR. To formuluje zejména vzdělávací oblast „**Umění a kultura**“, která¹⁵:

- vede k poznání, že učení nespočívá jen v osvojování si poznatků cestou racionálního poznávání, ale opírá se i o zkušenosti získané vnímáním, cítěním, prožíváním, představami, fantazií. Proto umožňuje pro vjemy, pocity, dojmy, myšlenky a představy nacházet účinné vyjadřovací prostředky, různé varianty řešení a odpovídající způsob jejich prezentace.
- vede k pochopení procesu tvorby uměleckého díla jako způsobu hledání, nalézání a vyjádření vztahu člověka a světa. Vede k poznávání a chápání umění jako zvláštní formy komunikace. Seznamuje s různými formami komunikace neverbální (obrazové, zvukové, gestické, pohybové) a s možnostmi jejich provázání.
- učí využívat specifický jazyk umění jako prostředek subjektivní výpovědi o vztahu člověka k vnějšímu a vnitřnímu světu.
- rozvíjí schopnost v tvořivých činnostech obohacovat práci skupiny o hledání různých variant řešení a o nalézání originálních způsobů řešení.

¹³ Státní kulturní politika na léta 2009-2014, s. 54.

¹⁴ Jůva, V. Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21.století, s.100.

¹⁵ Podrobněji in: Pastorová, M., Vančát, J. Prostor pro spolupráci muzea a školy v rámci vzdělávací oblasti „Umění a kultura“ v připravované reformě vzdělávání, s. 551.

- prostřednictvím tvorby a komunikace s uměleckým dílem vede žáka k uvědomování si sebe sama jako svobodného jedince.
- vede k zamyšlení se nad hodnotami, jež umění a kultura přinášejí, k uvědomování si důležitosti jejich zachování pro duchovní kontinuitu lidského společenství.
- rozvíjí vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci, čímž obohacuje emocionální život jedince a kultivuje jeho projevy.
- prostřednictvím vzájemné konfrontace uměleckého díla se subjektivními vjemy, pocity, prožitky, myšlenkami a představami vede jedince k uvědomování si podobností, shodností a odlišností jednotlivých kultur a k rozvoji tolerantních postojů.
- umožňuje chápat význam estetiky pracovního prostředí a spoluvytvářet je.
- umožňuje nazírat a hodnotit lidskou činnost a její produkty z estetického hlediska.

Vzhledem k tendenci celoživotního vzdělávání by měla současná škola představit žákům široké spektrum nabídky, kde se setkávat s kulturou a uměním. Tím jsou právě kulturní instituce jako jedna z možností naplňování cílů výchovy ke kultuře a umění. Více o provázanosti RVP ZV a vzdělávacích činnostech kulturních institucí se budeme zabývat v dalších kapitolách.

3. Animace kultury

3.1 Definice animace kultury

Animace kultury není v současné době jednotně definována. „Ukázalo se, že animace kultury může označovat široké pole kulturních aktivit, v každé zemi, dokonce v každé lokalitě se definice pojmu liší. Přesto můžeme určit několik základních bodů, které mohou orientačně vymezit ideové a inspirační pole tohoto oboru napříč státy i regiony.“¹⁶

S odkazem na analýzu Magdaleny Kopcińskiej můžeme vyzvednout soulad v hlavních idejích a východiscích animace:

- idea vytváření skupin a lokální pospolitosti
- idea integrace, aktivity a spoluúčasti
- idea mezilidské komunikace
- idea motivování ke kreativitě
- idea zaměřená na člověka, na jeho tvůrčí potenciál a duchovní hodnoty
- **inspirační zdroje v aktivní pedagogice**, humanistické psychologii a sociologii malých skupin.¹⁷

Lewický, který se zabývá touto problematikou v italském kulturním prostředí, vidí smysl animace v nápomoci při procesu individuace a rozvoje osobnosti člověka.¹⁸ Mezi latinskými interpretacemi slova „animo“ můžeme vybrat následující výklady: dmout, vdechnout a probudit k životu, obdarovat duší, oduševnit, oživit. Slovník italského jazyka rozšiřuje pojem animace kultury o její dynamickou složku. Animace kultury tedy znamená:

- soubor činností volnočasových a kulturních aktivit řízených animátorem v kulturních, sportovních objektech, nebo v rámci turistiky v přírodě,
- rozpořádání statických obrázků,
- v rámci italské pedagogiky je italský termín animace kultury vřazen jako metoda do kontextu formálních a neformálních vzdělávacích institucí a jiných společenských institucí.¹⁹

¹⁶ Durdilová, T., Pohořelá, M., Škořochová - Bláhová, O.: Autor – motor – animátor, s. 117.

¹⁷ Siostrzonek, J. Animace kultury: polské inspirace, s. 23.

¹⁸ Lewicki, Fenomen animacji. O praktyce i teoriach dzialności społecznej, kulturalnej i wychowawczej we Włoszech, s. 178.

¹⁹ Siostrzonek, Animace kultury: polské inspirace, s. 24.

V českém kontextu jsou pojmy související s animací převážně vázány na počítačovou animaci a animovaný film. Slovník českých synonym uvádí následující významy:²⁰

- animace – oživování, animování,
- animovat – oživovat, bavit, pobavit, rozjařit,
- anima – duše, český překlad by tedy mohl být oduševňování.²¹

Animace kultury je v širokém pojetí aktivizující činnost, která uvádí v tvůrčí proces jednotlivce či skupiny a komunity. V naší práci se však zaměřujeme na úzkou část animace kultury, a to ve vztahu k výchově a vzdělávání.

V pedagogickém slovníku je animace definována takto:

„Výchovná metoda užívaná zejména při práci s dospívajícími a v pedagogice volného času. Je založena hlavně na nedirektivních metodách povzbuzování mladých lidí k hledání vlastní cesty životem a schopnosti realizovat svou svobodu a autonomii, přičemž se jim zároveň předkládá velké množství přiměřených, zajímavě strukturovaných pozitivních možností seberealizace (sport a akce s intenzivním rekreačním režimem, **kultura, zejm. aktivně provozovaná**, společensky prospěšná činnost aj.). Důraz je na otevřenosti výchovné situace – dobrovolnosti možností volby, prostoru pro iniciativu vychovávaných, na vytváření rezistence vůči negativním sociálním vlivům atd.“²²

Navzdory tomu, že pojem **animace** má mnoho významů, my tento pojem v práci použijeme **jako jeden z typů výchovně-vzdělávacích programů kulturních institucí**. Tímto pojmem se budeme zabývat v dalších kapitolách.

3.2 Animace kultury ve výchově a vzdělávání

3.2.1 Animace v kulturních institucích

Animace je výchovně-vzdělávací činnost realizující se v úzké spolupráci mezi kulturní institucí a školou. **Kulturní instituci** chápeme jako subjekt poskytující kulturní službu. Každá kulturní instituce pak definuje svou kulturní službu ve svém statutu či stanovách. V naší práci obsahuje pojem kulturní instituce tato konkrétní zařízení: divadlo²³,

²⁰ Siostrzonek, Animace kultury: polské inspirace, s. 24.

²¹ Pala, K. Logická analýza přirozeného jazyka, heslo: animace, animovat.

²² Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník: heslo animace, s. 17.

²³ Konkrétně divadlo činoherní, taneční a hudební (pozn. autorky).

galerie, muzeum a kino. Avšak principy zde popisované se dají též vztáhnout na další kulturní instituce jako kulturní centra, památky či hudební domy.

Animace kultury jako jedna z metod výchovy a vzdělávání se stává aktuální s proměnou funkcí kulturních institucí. Tato proměna se děje v návaznosti na změnu modernistického přístupu ke světu v postmoderní. „Ve světě umění je postmoderna charakterizována zájmem o prolínání umění a všedního života, stíráním hranic mezi uměním a lidovou kulturou, potlačováním významu originálu a zájmem o pluralitní nahlížení uměleckého díla, v jehož rámci je význam přikládán hlasu diváka a jeho osobním zkušenostem. Vzdělávání v muzeu²⁴ je založeno na aktivitách, při kterých se teprve ustavuje hodnota díla v dialogu, v němž zaznívají hlasy všech zúčastněných bez hierarchického řádu. Takový přístup stírá auru posvátného spojenou s prostorem muzea (původně chrámu umění) a jednotlivými uměleckými díly a činí z muzea či galerie²⁵ světský prostor, ve kterém jsou naplňovány potřeby nejrůznějších skupin návštěvníků.“²⁶

V rámci přeměny funkcí kulturních institucí existují, podle Alexandry Brabcové, při nejmenším tři oblasti, kde se odstranění stěn kulturních institucí jeví spíše jako žádoucí než riziková. Jsou jimi: 1) rozvíjení vzdělávací funkce kulturní instituce, 2) vytváření vztahu mezi kulturní institucí a místním společenstvím formou dlouhodobého a účelného partnerství, 3) s tím související význam kulturní instituce v rámci občanské společnosti.²⁷

Vzhledem k posunu vzdělávacího konceptu směrem k neukončenému vývoji tzv. **celoživotního vzdělávání** je jedním z hlavních úkolů kulturních institucí začlenit se do vzdělávací soustavy. Pro české kulturní instituce může být překážkou, že ne všechny instituce jsou chápány a ani samy sebe nechápou jako vzdělávací instituce. Avšak během několika posledních let se situace začala diametrálně měnit. V dalších kapitolách se budeme věnovat právě onomu vztahu kulturní instituce a školy a tomu, jakým způsobem spolupracovat.

²⁴ Muzeum zde slouží jako příklad kulturní instituce (pozn. autorky).

²⁵ Či jiné kulturní instituce (pozn. autorky).

²⁶ Vobořilová Štůlová, L. Galerijní vzdělávání na počátku 21. století. In: ICT a současné umění ve výuce – inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy, s. 6.

²⁷ Brabcová, A. Brána muzea otevřená: průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea, s. 26.

3.3 Animace jako typ výchovně-vzdělávacího programu

Jako jedny z prvních kulturních institucí formulovaly potřebu přeměny svých funkcí galerie a muzea. Toto prvenství vychází ze skutečnosti, že se galerie a muzea během let proměnily v uzavřené „chrámy umění“ přeplněné často nesrozumitelným uměním. Galerie a muzea byly pro lidi často asociací nudy a sterility. Z tohoto důvodu začali pracovníci muzeí a galerií hledat nové cesty zpřístupňování a zprostředkování umění. Na to začaly navazovat v různé míře také ostatní kulturní instituce. A právě proto galerie a muzea daly základ tzv. **muzejní a galerijní pedagogice**, která definovala důležité pojmy a vytvořila metodologii. Muzejní a galerijní pedagogika je jedním z hlavních přístupů vytváření výchovně-vzdělávacích programů v kulturních institucích. V rámci této práce vycházíme z terminologie vytvořené muzejní a galerijní pedagogikou, kterou uvádíme do kontextu s ostatními typy kulturních institucí.

Galerijní a muzejní animace se v Evropě a zámoří rozvíjí již více než třicet let. Podle tuzemského odborníka Radka Horáčka se zkušenosti se zprostředkováváním umění potvrzují, „... metodický vývoj animací a dalších typů vzdělávacích a komunikativních programů na výstavách výtvarného umění je už do značné míry stabilizován a dále se už příliš nestupňuje.“²⁸

Podle zaměření kulturních institucí a zejména podle forem dlouhodobě využívaných a prověřených programů pro veřejnost lze vymežit několik základních typů práce. Zprostředkovávání umění²⁹ je vždy formou komunikace, kdy lektor či animátor napomáhá zintenzivnění kontaktu návštěvníků s vystavenými exponáty³⁰ či jinými výrazy umění (tanec, činohra, opera, performance, koncert aj.). Podle způsobů, jakými postupuje, zejména podle míry přednášených teoretických poznatků a podle rozsahu praktických činností, k nimž účastníky programu vede, je možné stanovit tři základní skupiny programů³¹:

a) Teoretické programy

Mezi ně patří ty, v nichž je hlavní důraz kladen na výklad a práci s teoretickými poznatky. Základními typy těchto programů jsou: přednášky, prohlídky a besedy.

b) Praktické programy

²⁸ Horáček, R. Galerijní animace a zprostředkovávání umění, s. 61.

²⁹ V naší práci se setkáváme se dvěma významy pojmu „umění“: 1) umění ve smyslu výtvarného umění, 2) umění jako proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky.

³⁰ Horáček, R. Galerijní animace a zprostředkovávání umění, s. 63.

³¹ Tamtéž, s. 63.

Taktéž vycházejí z teoretických poznatků, ale jsou především založeny na praktické činnosti účastníků, kteří prostřednictvím drobných tvůrčích etud, případně i rozsáhlejších programů poznávají něco podstatného o vystavených dílech i obecně o umění a kultuře. Nejvýraznějším příkladem praktických programů jsou praktické kurzy, ateliéry a tvůrčí dílny.

c) **Smíšené programy**

Tímto názvem bychom mohli označit takové komunikativní typy aktivit, při nichž je teoretická problematika v určité rovnováze s praktickými činnostmi. Typickým příkladem jsou **animace**, které vedle rozvíjení kreativity zprostředkovávají formou praktických etud teoretické poznatky.

Bývá obvyklé, že ve větších institucích probíhají souběžně různé typy pořadů.

Animaci jsme výše charakterizovali jako program smíšený. Poměr teoretické a praktické části však není předepsaný. Závisí na typu umění, které animace zprostředkovává, a na typu kulturního programu, který tematizuje.

„**Výraz animace** je užíván zejména v okruhu americké, anglické a francouzské muzejní a galerijní pedagogiky. Jak český význam slova napovídá, jedná se o určité oživující činnosti, při nichž se cesta k nehybným exponátům na výstavě proměňuje v dobrodružnou praktickou práci. **Animace v galeriích jsou „oživující“ činnosti, při nichž návštěvníci pomocí různých materiálů či předmětů vytvářejí dílčí výtvarné³² etudy, které svým principem, technologií nebo obsahovým zaměřením navazují na sledované výtvarné dílo.**“³³ Tuto definici animace dále v práci užíváme a klademe ji do kontextu s dalšími typy kulturních institucí.

Podle Horáčka je animace prvek oživení ba vyburcování osobní tvořivé aktivity, kterou lze považovat za jeden z významných prostředků k otevření cesty k vnímání umění. Přímo před obrazy dnešních malířů tedy účastníci animací kreslí, malují nebo píší či diskutují a vyjadřují se pohybem vlastního těla a touto praktickou činností vlastně prozkoumávají možnosti uměleckého vyjádření podobni experimentujícím vědcům či okouzleným nadšencům, kteří hledají možnosti zaznamenávání svého zážitku. Podle Jiřího Kulky je výchozím a cílovým bodem komunikačního procesu prožitek, jenž – navzdory své subjektivnosti a neuchopitelnosti – zůstává jediným kritériem interpretace uměleckého díla.

³² V současné době ne jenom výtvarné etudy (ale i dramatické, hudební, pohybové, literární, diskusní aj., pozn. autorky).

³³ Horáček, R. Galerijní animace a zprostředkovávání umění, s. 71.

„Animace je proces kontaktu s výtvarným dílem, který účastníky vede prostřednictvím zážitku k možnostem bohatšího poznání a k získávání nových zkušeností.“³⁴

Definovali jsme si animační program. Co ale kulturní instituce potřebuje od školy, aby se mohla rozvinout rovnocenná spolupráce, ve které jsou aktivní obě strany? Jako příklad si vezměme koncepci³⁵ týkající se muzea (opět se to může týkat jakékoli jiné kulturní instituce).

Je třeba, aby:

- škola objevila a rozpoznala vzdělávací a výchovnou hodnotu muzea pro poznávací záměry,
- se v muzeu odehrávaly aktivity, které škola nemůže nabídnout nebo zajistit,
- návštěva muzea byla zahrnuta do výukového programu každé školy (zatím se zpravidla nachází v kategorii školních výletů),
- návštěva muzea byla ve spolupráci s muzeem předem koncepčně připravena tak, aby mohla být co nejefektivněji využita,
- škola pomohla vybrat adekvátní část expozice nebo výstavy (návštěva celého muzea nebo příliš rozsáhlé výstavy se mine účinkem),
- po návštěvě muzea následovaly aktivity ve škole, zamyšlení nad smyslem předmětu návštěvy,
- škola poskytla navštívenému muzeu zpětnou vazbu,
- se škola na návštěvu muzea připravila (s ohledem na ostatní návštěvníky je mj. zapotřebí poučit děti o vhodném chování).

3.4 Animační programy v pražských kulturních institucích

V naší práci se zaměřujeme na popis situace týkající se animačních programů pro ZŠ v pražských kulturních institucích. Pomocí kvantifikační analýzy webových stránek kulturních institucí jsme zjišťovali:

- a) Kolik je pražských kulturních institucí určitého typu?

³⁴ Horáček, R. Galerijní animace a zprostředkovávání umění, s. 72.

³⁵ Brabcová, A. Brána muzea otevřená: průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea. s. 28.

- b) Kolik pražských kulturních institucí určitého typu prezentuje na svých webových stránkách, že realizují animační program³⁶ pro ZŠ?
- c) Kolik pražských kulturních institucí určitého typu se zmiňuje na svých webových stránkách o provázanosti svých animačních programů pro ZŠ s RVP³⁷?

Ve snaze získat co nejvíce validní data jsme provedli průzkum dostupných databází pražských kulturních institucí. Bohužel jsme narazili na problém, že žádná komplexní databáze těchto institucí neexistuje. Proto jsme přistoupili k veřejně dostupné databázi pražských kulturních institucí Co, kdy v Praze³⁸. Tato databáze však trpí tím, že není pravidelně a cíleně doplňována. Proto je riziko, že nezahrnuje reálný počet stávajících pražských institucí. Avšak i tak jsou zjištěná data pro naši práci zajímavá a jistě odrážejí poměr počtu animačních programů na určitý typ pražské kulturní instituce.

Během analýzy jsme se zaměřili na tyto typy kulturních institucí: divadla, hudební domy/hudební soubory, kina, galerie/muzea, památky³⁹ a kulturní centra⁴⁰. Z analýzy webových stránek nám vyšla tato data:

Kulturní instituce	Počet
Počet divadel	74
Z toho divadel ⁴¹ , které realizují animační programy	2
Z toho divadel, které svými animačními programy navazují na RVP	0
Počet hudebních domů/souborů	14
Z toho hudebních domů/souborů ⁴² , které realizují animační programy	3
Z toho hudebních domů/souborů, které svými animačními programy navazují na RVP	0
Počet kin	27
Z toho kin ⁴³ , které realizují animační programy	3

³⁶ Vzhledem k různosti používaných názvů animačních programů jsme za animační programy považovali ty programy, které byly popsány jako programy, které tematizovaly příslušnou kulturní službu, měly výchovně-vzdělávací cíle a nedílnou součástí byla aktivizační, praktická část.

³⁷ Za provázanost animačních programů považujeme souvislost mezi tématy a cíli programu a RVP.

³⁸ Dostupné k 9.2.2011 na <http://cokdyvpraze.cz/>.

³⁹ Mezi památky zahrnujeme NKP Vyšehrad a Pražský hrad, protože nabízejí rozmanité kulturní služby. Ostatní pražské památky nabízejí „pouze“ prohlídky jich samotných. Tyto památky nejsou pro naši práci důležité.

⁴⁰ Kulturní centra vnímáme v naší práci jako centra, která poskytují kulturní služby (divadelní, hudební, taneční a jiná představení). Nepatří sem centra (či domy) poskytující volnočasové kurzy či kroužky (jako DDM apod.). Stejně tak sem nezahrnujeme zahraniční kulturní centra.

⁴¹ Konkrétně divadlo Ponec a Švandovo divadlo (pozn. autorky).

⁴² Konkrétně Česká filharmonie, Státní opera Praha, Pražská komorní filharmonie (pozn. autorky).

⁴³ Aeroškola, o.s. vede programy v kině Aero, Světozor a Oko (pozn. autorky).

Z toho kin, které svými animačními programy navazují na RVP	3
Počet muzeí/galerií	97
Z toho muzeí/galerií ⁴⁴ , které realizují animační programy	15
Z toho muzeí/galerií, které svými animačními programy navazují na RVP	9
Počet kulturních center	6
Z toho kulturních center ⁴⁵ , které realizují animační programy	2
Z toho kulturních center, které svými animačními programy navazují na RVP	1

Z toho vyplývá, že 2,7% divadel, 11,1% kin, 15,5% muzeí/galerií, 21,4% hudebních domů, a 33,3% kulturních center realizují animační programy pro ZŠ. Je zřejmé, že nejvíce animačních programů se realizuje v kulturních centrech, hudebních domech a pražských galeriích a muzeích. To potvrzuje již zmiňovanou tendenci proměňovat současné galerie a muzea ve vzdělávací instituce a náskok programů vedených pod taktovkou galerijní a muzejní pedagogiky. Hudební domy na druhé straně těží z tradice výchovných koncertů, které se v současné době přetvářejí v modernější interaktivní programy⁴⁶. Motivací je též moderně zpřístupnit instituci i hudební program. Kulturní centra sledávají potřebu zprostředkovávat své kulturní služby školám. Z tohoto důvodu hledají témata a zaměření pro své animační programy. Nejméně zastoupeny jsou kina a divadla. Je však potěšující, že mezi gigantickými multiplexy se menší klubová kina snaží otevírat školám právě pomocí animačních programů. Největší nedostatek animačních programů se ukázal mezi divadly. Důvody tohoto nedostatku se budeme zabývat v dalších kapitolách.

Zvláštním případem jsou památky, které nemáme uvedené v tabulce. Památek je v Praze nespočet. Zajímavé je, že animační program dělá pouze NKP Vyšehrad. Vedle toho např. Pražský hrad žádný animační program neuvádí. Tento fakt je zajímavý v kontextu velké šíře kulturního programu Pražského hradu.

Zajímavým zjištěním je, kolik animačních programů je provázáno s RVP. Nejvíce programů provázaných s RVP (47,4%) je v galeriích a muzeích a kinech (100%). V ostatních

⁴⁴ Muzeum hl. města Prahy, Muzeum Kampa, Muzeum Karlova mostu, České muzeum hudby, Centrum současného umění DOX, Náprstkovo muzeum asijských, afrických a amerických kultur, Národní muzeum – Nová budova, Národní technické muzeum, Národní zemědělské muzeum, Národní galerie v Praze, Galerie u Prstenu, Chodovská tvrz, Karlín studios, Klášter u svatého Jiljí, Galerie Rudolfinum (pozn. autorky).

⁴⁵ KC Zahradka, Toulečův dvůr (pozn. autorky).

⁴⁶ Podle nabídky hudebních programů jsou však vedeny mnohem konzervativněji než animační programy v galeriích či muzeích.

kulturních institucích se to jeví jako spíše ojedinělý či náhodný fenomén. Např. na webových stránkách hudebních domů jsme neobjevili ani jeden program, který by na RVP navazoval.

4. Teoretická východiska při tvorbě animačního programu

V této části práce sestavíme mozaiku východisek, která nám poskytne návod na to, JAK vytvořit animační program.

Animační program je jednou z forem výchovy a vzdělávání, která vede k porozumění umění. Když to vezmeme z druhé strany, „...tak umění se ocitá ve výchově a vzdělání vedle ostatních velkých sémiotických soustav, které doslova i obrazně tvoří náš svět. A které pouze společně ve vzájemném inspirování skládají úplně jiný celek lidské kultury. Kromě umění máme zde na mysli zejména oblast vědy, která v naší době tvoří přirozený kontrast a současně nezbytný doplněk svému uměleckému protipólu. Jestliže se odhodláme pohlížet na kulturu v její celistvosti, pak výchova, stejně jako filozofie např. v pojetí Gastona Bachelarda, je tou civilizační oblastí, která má uvádět poezii a vědu do komplementárního vztahu a zároveň jak v umělecké, tak ve vědecké zkušenosti nacházet prazákladní zkušenost dítěte.“⁴⁷

4.1 Výchovy uměním

Základním východiskem animačních programů je výchova uměním. Výchova uměním byla založena Herbertem Readem v 60. letech 20. století, avšak během dalších let vznikla potřeba výchovu uměním modernizovat.

4.1.1 Estetická výchova jako výchova uměním

Jednou z koncepcí postihující cíle výchovy uměním je **výchova estetická**. Podle Vladimíra Jůvy „...představuje estetická výchova syntetický proces, který vychází od nazírání, chápání, prožívání a hodnocení uměleckých děl a estetické stránky přírody, prostředí a života, vede k tvůrčí estetické činnosti a vyúsťuje v zušlechtění všech stránek osobnosti.“⁴⁸

Na základě srovnávací analýzy českých i zahraničních koncepcí estetické výchovy shrnuje Jůva hlavní cíle estetické výchovy do několika skupin:

- **Systematicky rozvíjet estetické vnímání, chápání, citové prožívání a hodnocení.** Obdobně i v mimoumělecké oblasti je třeba vést jedince k tomu, aby si všímal estetických hodnot přírody, prostředí a celého života. Systematická výchova estetic-

⁴⁷ Slavík, J. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky, 1.díl, s. 10.

⁴⁸ Jůva, V. Estetická výchova: vývoj-pojetí-perspektivy, s. 41.

kého vnímání, chápání, citového prožívání a hodnocení je výchozí a specifický cíl estetické výchovy a svou povahou je to cíl formativní.

- **Seznámit s vybranými uměleckými díly národní i světové kultury, s jejich tvůrci a interprety a s hlavními etapami vývoje umění** (s jednotlivými slohy, uměleckými formami a vyjadřovacími prostředky). Estetický rozvoj jedince probíhá za neustálého živého styku s díly literárními, výtvarnými, hudebními, dramatickými, filmovými i tanečními. Tento druhý cíl je svou povahou materiální, těsně souvisí s cílem předcházejícím. Při poznávání děl se rozvíjí schopnost adekvátně vnímat, chápat, citově prožívat a hodnotit umění. Rozvoj této schopnosti naopak umožňuje, aby jedinec poznával díla bohatšího obsahu, náročnější formy i složitějších výrazových prostředků.
- **Rozvíjet tvořivost v oblasti všech druhů umění**, tj. v oblasti umění slovesného (výrazně číst, recitovat, dramatizovat, vyprávět, literárně tvořit), výtvarného (kreslit, malovat, modelovat, konstruovat), hudebního (zpívat, hrát na nástroj, komponovat), tanečního atd. Jedinec se nejlépe zmocňuje skutečnosti vlastní činností, a proto i k hlubšímu poznání a pochopení jednotlivých umění je nejučinnější cesta přes tvůrčí uměleckou aktivitu. Nejvýznamnější moment představuje rozvoj tvořivosti jedince, ve kterém je často viděn ústřední cíl estetické výchovy.
- **Estetickými podněty rozvíjet hodnotovou orientaci jedince a zušlechťovat jeho myšlení, cítění a chování.** Na rozdíl od předchozích specifických cílů jde o cíl obecný, kterým se estetická výchova zapojuje do komplexního výchovného záměru **rozvíjet mnohostrannou, tvůrčí a autentickou osobnost.**

Poznáváním uměleckých děl i estetické stránky skutečnosti se rozšiřuje u výchovného jedince okruh představ o přírodě a společnosti, o práci i o mezilidských vztazích. Tak estetická výchova souvisí těsně s výchovou rozumovou. Avšak je důležité si zde uvědomit podstatný rozdíl. V rozumové výchově jednotlivé podněty srovnáváme, analyzujeme a snažíme se dospět k přesným pojmům a zákonitostem. Umělecké poznání je naopak syntetické a emocionální: v něm jde o prožití děje, obrazu, nálady a o navození adekvátního postoje ke skutečnosti. Proto v estetické výchově vždy usilujeme o to, aby jedinec měl možnost **umělecká díla a estetickou stránku reality skutečně prožít, a to bezprostředně a emocionálně.**⁴⁹

⁴⁹ Podrobněji in: Jůva, V. Estetická výchova: vývoj-pojetí-perspektivy, s. 41.

Jůva dále vyzdvihuje souvislost estetické výchovy s výchovou světonázorovou (filozofickou i náboženskou) a s **výchovou mravní**. Umělecké dílo může být zároveň výrazem hodnocení určitého jevu, pomáhá utvářet také vztahy jedince ke skutečnosti: kladný vztah ke společnosti, k lidem..., i celkový kladný vztah k životu – radostný životní pocit.

Prostřednictvím estetické výchovy rozvíjíme především činnost smyslových orgánů, rozvoj myšlení a řeči a fantazii. Je to prostředek, který obohacuje poznání reality (toto nazývá Jůva výchovou uměním) a ovlivňuje současně i postoje jedince k realitě (výchova uměním a krásou). Vedle racionální a emocionální stránky rozvíjí estetická výchova i volní stránku prostřednictvím překonávání překážek při rozvoji tvůrčích schopností a při výcviku uměleckých dovedností a návyků. V neposlední řadě vede estetická výchova k rozvoji zájmů a k celkové etatizaci životního způsobu.

Pro zvýšení účinnosti estetické výchovy byly formulovány určité principy:

- Princip adekvátní hodnotové orientace – jde o to, orientovat veškerou estetickovýchovnou činnost tak, aby jejím výsledkem byla plně rozvinutá, autentická a tvůrčí osobnost se širokým kulturním rozhledem.
- Princip cílevědomosti a soustavnosti – výchova je záměrné působení na rozvoj jedince na rozdíl od živelného vlivu prostředí. Předpokládá jasně stanovený cíl estetickovýchovné práce vyplývající z obecné koncepce estetické výchovy a přihlížející ke zvláštnostem a profilu dané instituce.
- Princip aktivity – jako požadavek opřít se při výchově o samostatnou činnost jedince, aktivizovat jeho poznávací, citové a volní procesy.
- Princip názornosti – jako požadavek opírat se o smyslové nazírání skutečnosti a jejich obrazů, **o dosavadní představy a zkušenosti** a systematicky rozvíjet vnímání, pozorování a fantazii.
- Princip uvědomělosti – jako požadavek toho, aby žáci látce rozuměli. Žáci mají estetické jevy promýšlet a na základě srovnávání, analýzy a indukce mají postupně postihovat jejich souvislosti a zákonitosti.
- Princip emocionálnosti – je nutné zajistit, aby estetické podněty skutečně působily na city, aby jedinec citově prožíval obsah i formu vnímaných a reprodukováných uměleckých děl a aby se estetické zážitky odrazily v jeho citovém životě.

4.1.2 Artefiletika

V 90. letech se ukázalo, že je nutné přesáhnout dosavadní klasické školní předměty: výtvarnou, hudební, literární nebo dramatickou výchovu. Tyto potřeby též vyplynuly z výjimečného důrazu na komunikaci a na respektování názorové plurality mezi současným umělcem a divákem či posluchačem. To je přivedlo k neobyčejně aktivnímu dialogu, který představuje jedinou spolehlivou pojistku proti vzájemnému míjení. „Výchově v této historické situaci nezbyvá nic jiného, než soustavně hledat nové přístupy, které by lépe vyhovovaly dynamickým proměnám umění i civilizace na počátku třetího tisíciletí.“⁵⁰ To dalo základ pro vznik nové koncepce výchovy uměním, tzv. artefiletiky.

Co však pojem **artefiletika** znamená? Podle jejího zakladatele Jana Slavíka je název složen ze dvou částí:

- a) První část názvu odkazuje k umění (především výtvarnému) a také k arteterapii – z latinského ars, artis = umění.
- b) Druhá část pojmenování je inspirována myšlenkou pedagoga H. Broudyho (1976) o filetickém přístupu ve výchově, v němž intelektový rozvoj je úzce spjatý s rozvojem emočním a sociálním.⁵¹

Metodika artefiletiky je založena na psycho-didaktickém využití dvou navzájem spjatých aktivit:

- a) Exprese – výrazového, tvůrčího projevu
- b) Reflexe – náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno.

„Výrazový projev v podobě umělecké aktivity poskytuje žákům příležitost k bohatému vyjádření jejich vlastních zkušeností, poznatků, přání a citů... Dialog, který se rozvíjí kolem výrazových projevů a nalézá v nich svou motivaci, přináší řadu možností k reflektivnímu poznávání a přemýšlení. Je na učiteli, aby k dialogu vybízel, podporoval jej, a především, aby jej začleňoval do širších kulturních a poznávacích souvislostí.“⁵²

Slavík tak zdůrazňuje, že artefiletika vznikla se snahou o přiblížení výchovy k osobnímu prožitku a vlastní životní zkušenosti žáků. „Má být pro ně nejenom základem k vypracování kulturní citlivosti a kulturního poznání, ale také zdrojem jejich sebepoznávání.“⁵³

⁵⁰ Podrobněji in: Jůva, V. Estetická výchova: vývoj pojetí-perspektivy, s. 11.

⁵¹ Broudy, H. Three Modes of Teaching and their Evaluation. In: Gephard, W.J. Evaluation in Teaching, s. 5-11.

⁵² Slavík, J. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 1.díl. s. 12.

⁵³ Tamtéž, s. 13.

Artefiletika je spojení výrazového projevu s jeho reflexí. Reflexe zde obsahuje dvě navzájem neoddělitelné složky:

- a) Zpětný pohled tvořícího a prožívajícího člověka na vlastní aktivity, postoje a záměry
- b) Porovnávání vlastního zážitku se zážitky ostatních lidí, kteří se ocitli v podobné situaci.

Tento přístup rozvíjí tzv. myšlení vyššího řádu resp. metakognici⁵⁴.

Hlavním cílem artefiletiky je: „učit se symbolicky vyjadřovat, poznávat a zároveň citlivě vnímat sebe a svět prostřednictvím uměleckých zážitků vycházejících z vlastního tvořivého projevu.“⁵⁵

4.1.3 Dramatická výchova

Vzhledem k typům kulturních institucí a programům jimi nabízeným, kterým se budeme věnovat v praktické části této práce je nutné zde představit i další formu výchovy uměním, a tou je dramatická výchova.

„Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.“⁵⁶

Josef Valenta s pomocí Americké asociace dětského divadla v 70. letech 20. stol. charakterizuje tvořivé drama takto:

- Tvořivé drama je **improvizovaná, k předvádění neurčená a na vnitřní proces** práce orientovaná **forma dramatu**, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti.
- **Tvořivé drama je dynamický proces**. Vedoucí vede skupinu k prozkoumávání, rozvíjení, vyjadřování a komunikování představ, idejí, pojmů a pocitů prostřednictvím dramatického jednání. V tvořivém dramatu skupina improvizuje akci nebo

⁵⁴ Metakognice je myšlení, které se učí rozumět svým vlastním postupům i jejich sociálním a kulturním souvislostem. (Slavík, J. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 1.díl. s. 13.)

⁵⁵ Slavík, J. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 1.díl. s. 13.

⁵⁶ Valenta, J. Metody a techniky dramatické výchovy, s. 27.

dialog vztažený k obsahu, kterým je zkoumán, užívajíc elementů dramatu, aby zkušenost získala formu, a tím i význam.

- První záměr tvořivého dramatu je **podpora osobního rozvoje** a usnadnění učení účastníků – to má přednost před tréninkem herců pro jeviště. Tvořivého dramatu může být užito k vyučování umění dramatu nebo k motivaci a rozšíření učení v jiných oblastech kurikula. Účast v tvořivém dramatu nese **potenciál řečových a komunikačních schopností, dovedností řešení problémů a tvořivosti, podporuje pozitivní sebepojetí, sociální uvědomění, empatii, objasnění hodnot a postojů a pochopení divadelního umění**. Staví na lidské schopnosti hrát, jak vnímáme svět, abychom jej pochopili. Vyžaduje logiku i intuici (logické i intuitivní myšlení), zosobňuje vědomosti a přináší estetické potěšení.

Cíle dramatické výchovy jsou⁵⁷:

- a) **Osobnostně sociální rozvoj** – vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje ve vztahu k sobě samému, druhým lidem (konkrétně 1) **v oblasti individuálně psychické**: sensorické, motorické, řečové schopnosti, myšlenkové operace a logické myšlení, představivost a fantazie, emocionalita, tvořivost, sebepoznání, sebedůvěra a dobré sebevědomí, seberegulace, schopnost změny a adaptace, volní vlastnosti, schopnost zaujímat postoje a být aktivní ve vztahu k realitě, předpoklady pro přenos naučeného do života mimo dramatikou vůbec nebo prostě mimo situaci, v níž si žák naučené osvojil – transfer, 2) **v oblasti sociální**: Komunikační schopnosti, sociální inteligence a empatie, cit pro skupinu, kooperace a schopnost pomoci, „ušlechtilá“ kompetice, dovednosti ochrany proti rizikovému chování, předpoklady pro transfer naučeného do života mimo hru, 3) **v oblasti etické**: senzitivita a vnímavost vůči existenci etických problémů, postoje k etickým otázkám adekvátní pozitivní společenské morálce, schopnosti analyzovat a řešit etické problémy, hodnotové žebříčky a osobní životní filozofie, motivační a volní předpoklady k pozitivním etickým aktivitám mimo rámec hodin dramatu).
- b) **Umělecký rozvoj a vztah k divadelnímu umění** – rozvíjení všech předchozích cílů se zřetelem k uměleckému vyžití, sensorické a interpretační dovednosti ve vztahu k umění, expresivní schopnosti a symbolické vyjadřování, schopnost vytvářet děje, schopnost hrát v roli, schopnost improvizovat v dramatické situaci, schopnost využívat dalších prostředků divadla ke hře, dovednost komunikovat hrou

⁵⁷ Podrobněji in: Valenta, J. Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: srovnání systémů, s. 18.

s divákem, vystupovat veřejně, estetická stránka osobnosti, cit pro umění, umělecká tvořivost)

- c) **Facilitovat učení v jiných oblastech mimo zde uváděné** – (např. v jednotlivých školních předmětech, kde je drama užito jako metoda – zde rozvíjet soubory znalostí vázaných k danému předmětu, odborné myšlení ve vztahu k předmětu, včetně řešení problémů, specifické dovednosti). Tento cíl se mimo jiné snaží naplňovat animační programy.

Zdrojem těchto dílů je souběh trendů progresivní (USA) a reformní (Evropa) pedagogiky včetně hnutí estetické výchovy a pozdějších vlivů rogersovského přístupu a humanistické pedagogiky – child-centered, orientovaný přístup na dítě jako osobnost.

Obsahem dramatické výchovy je v obecné rovině život sám. **Metodou** je metoda divadla založená na **modelování života** (zejména situací) lidským tělem a hlasem v čase a prostoru. Jde tedy o budování příběhů, hledání typických a symbolických situací, postav a jejich vztahů atd. Dále se využívá **hraní v rolích**, které slouží divadlu a dramatu jako postup „zrcadlení života“.

Pro jakousi celistvost považujeme za důležité zde alespoň základním způsobem vymezit typologii rolí tvořících obecný základ metod dramatické výchovy. Znalost této typologie pak zlepšuje pedagogovi orientaci při volbě dramatických metod a technik během tvorby animačního programu. Jde tedy o rovinu⁵⁸:

- **Simulace** – je typ rolového hraní, který vyžaduje, aby **hráč jednal ve hře za sebe**, ale jakoby v jiných, momentálně **ve skutečnosti nepřítomných, ve hře však přítomných okolnostech**. Hráč tedy hraje fakticky sebe samého, roli sebe samého nebo sebe samého v jisté životní situaci/sociální roli, ale reaguje v rámci fiktivní situace.
- **Alterace** – je typ rolového hraní, v jehož rámci **na sebe bere hráč nějakou jinou roli** ve smyslu ne již „já jakoby(ch)...“, ale ve smyslu „já, když jako hráč hraji...“ Hrou tedy modelujeme jiného člověka pomocí jeho funkce, povolání, biologických atributů, jeho chování, jednání a postojů.
- **Charakterizace** – je nadstavba nad alterací a zasahuje jakožto úroveň rolové hry hlouběji do vnitřních motivací a nuancí postojů postavy, do hledání jejích psychologických charakteristik a zkoumání a vytváření jejího vnitřního života, což se pak

⁵⁸ Valenta, J. Metody a techniky dramatické výchovy, s. 34.

samozeřejmě zhodnocuje v rámci hry v prožitku hráče a ve vnějších projevech postavy. Jde tedy o **zobrazování individuality a složitosti vnitřního života postavy**.

Ve vztahu divadlo – výchova dělí J. Valenta dramatickou výchovu do tří systémů:

- a) Školní dramatická výchova
- b) Divadlo hrané dětmi
- c) **Divadlo ve výchově** – spočívá v tom, že dospělí herci/učitelé připraví divadelní představení zpravidla specificky postavené se zřetelem k výchovným a vzdělávacím možnostem obsahu i formy hry. Po odehrání představení nebo v jeho průběhu v okamžicích zastavené hry pak nechávají děti vstupovat do rozhodování o tom, co bude dál, do hledání variant situací atd., kdy jednak sami hrají podle pokynů dětí, ale jednak nechávají i děti přebírat role a experimentovat v divadelních situacích s obsahem hry.⁵⁹

Metody dramatické výchovy a systém divadlo ve výchově jsou dalšími východiskem pro animační programy kulturních institucí. Právě využití divadla ve výchově je jednou z nejinspirativnějších možností, jak moderně pojmout např. prohlídku národní kulturní památky.

4.2 Pedagogické dílo, obsah a učivo ve výchově uměním

Animační programy si kladou výchovné a vzdělávací cíle. „Poznávací činnost, kterou mají navodit, má podobné funkce jako „vyučování“. V kulturní instituci sice ztrácí některé své tradiční školní prvky, přesto ale musí sdílet hlavní funkce a požadovat základní principy poznávací činnosti. Tím spíše neškolní prostředí hrozí záměnou poznávání za hru, nezávaznou relaxaci či dokonce nudu (která může nastat stejně tak i ve škole).“⁶⁰ Aby se poznávací cíle mohly realizovat, musí během animačních programů vznikat nějaké výchovně vzdělávací situace. Tyto situace budeme nazývat „**pedagogickým dílem**“.

„**Pedagogické dílo** je zvláštní typ tvůrčího díla, jehož aktéři jsou rozděleni do dvou klíčových rolí – učitel⁶¹ a žáci. Pedagogické dílo vytváří podmínky pro záměrné i soustavné

⁵⁹ Podrobněji in: Valenta, J. Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: srovnání systémů, s. 21.

⁶⁰ Štech, S. Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. In: Brána muzea otevřená: průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea, s. 66.

⁶¹ V kontextu animací je v pozici učitele pedagog, lektor, animátor nebo edukátor.

žakovské poznávání a učení v tom oboru a v těch verzích světa, které poskytují pedagogickému dílu jeho náplň – tj. které pro něj slouží jako zdroj učiva (učební látky).⁶²

Je zřejmé, že z takového pojetí pedagogického díla vyplývá jedno úskalí. Tím je jistá bezbřehost, nekonečná poznávací otevřenost. Je důležité, aby se v pedagogickém díle tato otevřenost omezovala, aby se s poznáváním a učním dalo zacházet s potřebnou mírou uvědomělé kontroly a co možná užitečně i účelně. Z tohoto důvodu formulujeme tzv. „**obsahy**“ pedagogického díla.

„Obsah pedagogického díla jsou všechny jeho rozpoznatelné složky, které si účastník může:

- a) vědomě či nevědomě **pamatovat** a za příhodných okolností si je **vybavit** v myšlenkách a představách (smyslových nebo pohybových), které může
- b) ideálně v mysli nebo fyzicky ve skutečnosti **přetvářet**, nad kterými může
- c) **uvažovat** a jimiž může být
- d) **ovlivněn** ve svém prožívání, myšlení, jednání i ve svých postojích.

Kterýkoliv obsah pedagogického díla, zejména v uměleckých oborech, lze duševně uchopit jako zárodek poznání. A může se tedy stát i výzvou k poznávání a učení.⁶³

Důležité však je uvědomit si, že výchova uměním připouští zahrnout pro (po)učení prakticky cokoli. „Tato citlivost má svůj dobrý důvod – vždyť pedagogické dílo ve výchově uměním je místem, v němž **by všichni aktéři měli být citliví téměř doslova na každý podnět**.“⁶⁴ Záleží pak „pouze“ na tom, zdali si ho všimneme, vystavíme jej do středu poznávacího zájmu a budeme se jím zabývat. Zdrojem může být i např. nekázeň žáků či situace zdánlivě nesouvisející s tématem výuky.

Stále však narážíme v našem pojetí na to, že by se mohly obsahy animačních programů neustále měnit a topit se v prostoru bez hranic. Aby k tomu nedocházelo, je třeba si vytvořit pro každý animační program tzv. **učivo** a to poté důsledně uplatňovat.

„**Tvorba a uplatňování učiva** – didaktická transformace poznání – je proces výběru, úprav a přetváření různých stránek světa určitého oboru vědy nebo umění do podoby, která je zvladatelná a co možno přitažlivá pro žáky daného věku a za daných pedagogických okolností. Tvorba učiva vychází ze žakovy individuální verze světa, tj. z jeho schop-

⁶² Slavík, J. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 2.díl, s. 134.

⁶³ Tamtéž, s. 136.

⁶⁴ Tamtéž, s. 136.

ností a potřeb s ohledem na jeho zkušenosti, a postihuje nejdůležitější podstatné stránky kolektivní verze světa v daném oboru vědy nebo umění.“⁶⁵

4.3 Pedagogický konstruktivismus ve výchově uměním

Animační programy svou povahou nabízejí široké pole pro využívání různých didaktických metod a technik. Vzhledem k apelu animace na vlastní prožívání a objevování žáka se praxí ověřilo, že transmisní model vyučování zde není příliš vyhovující. Předkládání hotových poznatků učitelem (pojmu, definic a teorií), které jsou vysvětlovány pomocí obecnějších kategorií a přistupování k žákovi, jako k osobě, která o problematice nic neví, se jeví být v přímém rozporu s doposud popisovanými principy animací. Proto se animační programy realizují pomocí konstruktivistického modelu vyučování, který základně přistupuje k žákovi tak, že o problému „něco ví“.

Samotná artefiletika jako koncept výchovy uměním se hlásí k **pedagogickému konstruktivismu** nebo k tzv. **interpretativnímu** pojetí výuky⁶⁶.

Charakteristika konstruktivní výuky podle Hany Kasíkové⁶⁷:

- a) Žádné učení nelze odstartovat, aniž vezme v úvahu původní koncepty (tzv. **prekoncepty**) a schémata žáků. Jde o to tyto koncepty vyvolat a zachytit.
- b) Proces osvojování potom může efektivně pokročit jen tehdy, když jsou tyto koncepce konfrontovány a na základě této konfrontace se „staví“, **konstruuje** (nikoliv předává) nové poznání (obohacováním, představováním a propracováním původní zkušenosti).
- c) Protože poznávání je především hledání smyslů věcí, je tato **konstrukce** poznání chápána jako sociální činnost, jen sociální činností dítě (dospívající) získává strukturu, osnovu, rámeček pro interpretaci zkušenosti a učí se používat význam takovým způsobem, kterým by byl v souladu s požadavky kultury. „Dodávání smyslu“ je sociální proces, je to aktivita, která je vždycky vnímána v kulturním a historickém kontextu.

⁶⁵ Slavík, J. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 2.díl, s. 143.

⁶⁶ Slavík však pojmenovává určité hranice těchto pojetí. Připouští podstatnou roli diskurzu, kontextu a rozdílností v dialogu i při interpretacích, ale zároveň spatřuje ve struktuře nepostradatelnou a ničím nenahraditelnou oporu diskurzu. „Každá de-konstrukce a re-konstrukce předpokládá konstrukci, resp. strukturu a sama ke konstrukci nebo struktuře chtít nechtíc směřuje. To je obzvláště důležité zejména v souvislosti s pojetím umění jako hodnoty svého druhu, kterou lze tím či oním způsobem vymezit, posuzovat, analyzovat a racionálně kritizovat.“ Slavík, J. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 1.díl. s. 13.

⁶⁷ Kasíková, H. Kooperativní učení, kooperativní škola, s. 34.

- d) Jde o přírůstek v poznání a sebeuvědomování jednotlivého žáka (předpona auto- u termínu autosociokonstrukce), tj. ptáme se, jaký poznávací, případně osobnostní posun prodělal konkrétní žák. Jinými slovy: jen tehdy je škola školou,⁶⁸ a ne třeba místem pro relaxaci a prožívání pěkných věcí, pokud tento posun v poznání u jedince přináší.
- e) Učitel už není – jako v případě tradiční (transmisivní) školy – garantem pravdy, ale garantem metody; sestavuje plán vyučování, promýšlí jeho základní fáze, připraví si techniky vedení žáků i způsoby jejich hodnocení. Úhelným kamenem této metody i používaných technik je, vzhledem k uvedeným východiskům, učení ve skupině, jejíž členové v nejširším slova smyslu kooperují v procesu výstavby svého poznání.

4.3.1 Prekoncept

Prací s prekoncepty⁶⁹, kdy žáci v animačních programech vyjadřují své zážitky a zkušenosti s probíranými tématy, lektor naplňuje princip blízké zkušenosti. Podle Tonucciho „...je blízké všechno to a pouze to, čeho se lze dotýkat, tj. co můžeme poznat kriticky, přímo a reálně. V prvních letech života představuje blízkou skutečnost opravdu pouze to, na co může dítě materiálně, čeho se může dotknout rukama, prozkoumat to ústy. Pak se ale ruce prodlužují a mohou dosáhnout pomocí slov, představ, symbolů také na předměty fyzicky nepřítomné.“⁷⁰ Tento model vyžaduje, aby všichni zapojení účastníci mohli mít na probírané téma vlastní názor. To odráží pluralitu dnešního světa, kde „vše je dovoleno“ a kde neexistuje jeden vše jednotící názor. To nazýváme „postmodernou“⁷¹.

Z tohoto předpokladu vzniká další požadavek konstruktivismu – odlišnost a různorodost. „Odlišná hlediska tvoří nezbytný motor výchovného působení: odhalují rozpory a protiklady, vynucují si postupně další srovnávání, upřesnění a prohloubení. Odkazují nás k dalším svědectvím, ke knihám, k výpovědi odborníků (včetně pedagoga/lektora). Odlišnost (hledisek) porušuje rovnováhu shody, nutí žáky do práce, aby dosáhli nové rovnováhy na vyšší úrovni, které se znovu naruší, atd.“⁷²

Důležitým krokem je, že by pedagog/lektor neměl zapomínat na analýzu dětských prekonceptů. Je dobré, aby pedagog/lektor zjistil „logiku“ spontánních představ dítěte o da-

⁶⁸ V našem případě spíše animace výchovně-vzdělávacím programem (pozn. autorky).

⁶⁹ Pre-koncept – z latinského conceptus = sebrání, pojetí, pojem, myšlenka, příp. početí, a prae- (čti „pre“) = předpona, zde vyjadřující prvotnost, předběžnost, „zárodečnost“. Prekoncept je tedy jakýsi „zárodek“ nebo „semínko“, z něhož uvnitř duševní reality každého jednotlivého člověka po částech roste poznávání konceptu. Slavík, J. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 2. díl, s. 145.

⁷⁰ Tonucci, F. Vyučovat nebo naučit?, s. 19.

⁷¹ Gabliková, S. Selhala moderna?, s. 80.

⁷² Tonucci, F. Vyučovat nebo naučit?, s. 20.

né problematice, které by pak měl dále využívat. Předkládáme několik postupů analýzy prekonceptů⁷³:

- a) Kreslení schémat a obrázků s legendami a komentáři. Vhodné pro žáky mladšího školního věku.⁷⁴
- b) **Písemné nebo ústní výpovědi na tematické zadání.** Vhodné pro starší žáky. Štech vychází z Bassisovy metody, která kopíruje výzkumnou metodu kritiku pramenů. Např. žáci dostanou úryvky dvou textů předkládající dobové události. Jeden je výpověď feudála, druhý výpověď klerika. Úkolem žáků je pak na jejich základě vytvořit vlastní výpověď jako odpověď na otázku: „Jaká to tedy byla doba?“. Opět musejí být žakovské texty analyzovány.
- c) Pro 1. stupeň je dobré využít tzv. hyperkonkrétní otázku typu „Co musí skladatel udělat pro to, aby složil písničku?“
- d) **Uvažování per negativ** – např. otázka „Co by se stalo, kdyby neexistovala hudba? Co by se stalo, kdyby nebyla ve výtvarném umění objevena perspektiva?“ V rámci odpovědi jde o hledání kauzality, rozlišování vztahů kauzálních a podmínkových.
- e) **Definování nových pojmů.** U žáků je velice pravděpodobné, že nové pojmy již někdy slyšeli, avšak nikdy je nedefinovali. Proto je možné je tvořivě uvést v nějaký alespoň trochu soudržný systém.

Upozornění na rozdílnost prekonceptů může vyvolat mezi žáky rozpor. Tento rozpor interpretací se nazývá v pedagogickém konstruktivismu „**sociokognitivní konflikt**“⁷⁵. To se opírá o myšlenku, že jakékoli vzdělávání a v širším smyslu i poznávání je sociální proces. Prostřednictvím sociokognitivního konfliktu resp. jakéhosi objeveného dialogu se na základě lidské součinnosti vytváří (konstruuje) nové poznání tzv. koncept i nové způsoby poznávání.

Sociokognitivní konflikt se dá využít:

- a) k odhalení dosud skrytých rozdílů nebo shod mezi žáky,
- b) k respektování jedinečnosti a vzájemné odlišnosti,

⁷³ Štech, S. Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. In: Brána muzea otevřená: průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea, s. 77.

⁷⁴ V rámci animačních aktivit jsou děti vybízeny k schematickým zobrazením. V pracovních listech mají např. zachytit, jak vypadal dobový zemědělec. Je nutné, aby docházelo k analýze zobrazení. Ta by měla odhalit, co z dané figury děti považují za podstatné: jaké znaky ji podle nich charakterizují, zda jsou v souladu s dobovými přírodními, ekonomickými a kulturními podmínkami - zda jsou jejich představy přiměřené, anebo zda jsou to jen zidealizované typizace vycházející spíše z imaginárního dětského (nebo i dospělého) světa jejich současnosti. (Štech, S. Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená, s. 77.).

⁷⁵ Bertrand, Y. Soudobé teorie vzdělávání, s. 128-132.

- c) k poznávání interpretační rozmanitosti,
- d) ke vzájemnému intelektuálnímu, citovému i motivačnímu podněcování a k inspiraci.

4.3.2 Koncept

Na základě formulací prekonceptů ukazují žáci jedinečnost svých zkušeností a zážitků. Naopak v další fázi konstruování poznání se hledá to, co je v daném objektu pro žáky společné. To pojmenováváme „konceptem“⁷⁶. Podle Slavíka „Koncepty mezi lidmi vyvstávají v průběhu komunikace jako zvláštní průnik rozmanitých mínění o tomtéž. „Vyvstávání konceptů“ se zřetelněji projevuje v řeči, a to jako vzájemná mezilidská shoda v podpojmech, které přísluší k danému konceptu. Přičemž tato shoda bývá tak i onak potvrzována verifikacemi v reálné lidské praxi.“⁷⁷ Koncept můžeme též chápat jako v dané chvíli platná pravidla a podstatné vztahy, které odpovídají příslušné konstrukci.

V našem případě výchovy uměním přemýšlíme o konceptech uměleckých. Ty se liší od jiných konceptů tím, že lidé umělecké koncepty prožívají anebo vyjadřují v před-uměleckém⁷⁸ nebo uměleckém (výtvarném, hudebním, tanečním, dramatickém aj.) zážitku a při jeho reflexi je tematizují.

4.3.3 Prožitek, zážitek

Zážitek slouží jako zdroj konceptů. Jak bychom ale takový zážitek resp. prožitek mohli charakterizovat? Ivo Jirásek shrnul prožitek do několika bodů:

- komplexnost (charakteristika lidského způsobu existence, odlišující se od možné redukce pouze racionálním uchopením)
- verbální nepřenositelnost (s větším úspěchem u mýtů a umění než vědy)
- nedefinovatelnost (nezbytné vlastnosti jazyka se stálým pojmovým aparátem stírají plnost prožitku v definičním vymezení)
- jedinečnost (jedinečná událost v širším prožitkovém proudu)

⁷⁶ „Koncept je potencionálně společné a všemi aktéry předpokládané zážitkové a interpretační pole určitého výrazu (výrazová konstrukce), na jehož základě se lidé mohou navzájem duševně setkávat a v dialogu si rozumět prostřednictvím svých prekonceptů k danému konceptu vztažených a v závislosti na své kulturní, sociální a tělesné (zejména smyslové) vybavenosti. Koncept jako celek i jeho různé stránky lze uchopovat různými druhy výrazů, které mají pro danou situaci různě velkou výrazovou hodnotu.“ Slavík, J. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 2. díl, s. 152.

⁷⁷ Slavík, J. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 2. díl, s. 147.

⁷⁸ „Před-umělecký zážitek se člověku, který jej právě prožívá, nejeví jako umělecký, ale je v reflexi umělecky zhodnocen buď tím, že je z něj vytěženo umělecké dílo-věc, nebo tím, že se jeho umělecké rysy ukážou na základě reflektivního dialogu.“ Slavík, J. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 2. díl, s. 157.

- intencionální zaměření (prožitek je neoddělitelný od svého „obsahu“, sounáležitost prožívajícího jedince a prožívané události)

Ivo Jirásek též odděluje od sebe pojmy prožitek a zážitek. V prožitku akcentuje více aktivitu než pasivitu prožívání a především jeho přítomnostní charakter. Pro okamžik přítomné aktivity (tělesné i myšlenkové) tedy vyhrazuje slovo prožitek. „Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme (ve vzpomínce, v racionální analýze apod.), můžeme tento modus označit jako zážitek.“ Tuto formu pak nazývá zkušeností (zkušenosti nezískáváme pouze přímým prožíváním; naopak, většina zkušeností i poznatků pramení ze sociálního sdílení a komunikace, z přejímání zkušeností druhých).⁷⁹

Slavík se však pokouší odlišit umělecký zážitek od obecného zážitku pomocí jeho členění do čtyř nejvýznamnějších složek, které pak pedagogovi/lektorovi poskytují stejné tematické okruhy pro možné diskuze a reflexe. Důležité je uvědomit si, že míra přenositelnosti tematických okruhů vzhledem k jednotlivým výrazům (tanec, výtvarné umění, hudba, drama atd.) je rozdílná. Slavík tematické okruhy staví na své zkušenosti s výtvarným uměním. Myslíme si však, že tento model může být dobrým vodítkem reflexivních dialogů druhů umění.

Tematické okruhy:

- Významový** – složce odpovídají koncepty individuálních rolí (muž, žena, matka, otec, dítě, bůh, hrdina, padouch, anděl, panna atd.), koncepty existencionálních kvalit (dobro – zlo, život – smrt, země, voda, vzduch, oheň, domov, dům, svět, den – noc atd.) a koncepty situací, skutků a hodnot. Přístup k významovým konceptům začíná objevem určité vnější podoby, která jim odpovídá. S tím souvisejí otázky pro reflektivní dialog: „Co to je a jak to prožívám? Zažíváš a uvědomuješ si něco podobného jako já, když se setkáváš s touto podobou? Anebo v ní spatřuješ něco jiného? Co všechno se ti v souvislosti s ní vybavuje?“
- Konstruktivní** – složce odpovídají koncepty odvozené z uspořádanosti formy. Ve výtvarném umění je to např. linie, tvar, světlo, barva, povrch atd. V hudbě zas rytmus, melodie, harmonie, dynamika atd. Mezi konstruktivní koncepty patří i základní estetické pojmy jako krása a šerednost.
- Empatický** – této složce odpovídají takové koncepty jako přitažlivost nebo v širším pojetí krása – odpudivost, panovačnost – podřidivost, předvádivost – skrývanost, útočnost – vstřícnost nebo bázlivost, soulad – spolupráce. „Přístup k empatickým

⁷⁹ Jirásek, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. In: Gymnasion, č.1.

konceptům se otevírá na základě vztahů mezi lidmi. Ve své úplné podobě se člověku nabízí jen, pokud vůči zážitku dokáže zaujímat přiměřenou míru psychické distance. Empatická složka ve styku s uměleckým dílem se týká dialogu mezi autorem – tvůrcem díla a jeho divákem. Empatická složka v umění je mnohostranná a složitá. Mívá výrazně hraniční charakter a při jejím reflektování se často pohybujeme i v oblastech složek konstruktivních, významových i prožitkových.“⁸⁰

- d) **Prožitkový** – složce odpovídají koncepty niterných emočních stavů. Základem je čtveřice tzv. primárních emocí: radost, zlost, strach, smutek, a pak naděje a vášně.

Pokud se dobře vyznáme v uměleckých konceptech, pak je to dobrý základ pro všechny poznatelný obsah umělecko-výchovných oborů. Podle Slavíka jsou koncepty nezbytným předpokladem a zároveň i podstatou veškerého učiva ve výchově uměním.

4.3.4 Reflexe

K vytváření konceptů resp. zobecňování zážitků nás vede reflexivní rozhovor. Pedagog/lektor však musí pečlivě volit náměty a témata těchto rozhovorů. Do pedagogického díla koncepty vstupují prostřednictvím námětu zadaného jako učební úloha. V učební úloze koncept k žákům přistupuje zvenku coby předem **pojmenovaný a popsáný námět**. „To znamená, že v učební úloze jsou koncepty sice pro žáky přístupné, ale jsou zprvu buď z části, anebo zcela skryté za námětem.“⁸¹ Podle Slavíka je námět východiskem pro vznik díla a současně jeho jádrem. „To znamená, že kterýkoliv důležitý prvek díla je vysvětlitelný tím, že patří k nějaké položce jeho námětu.“⁸² Ve výchově uměním slouží námět žákům jako východisko pro vyjadřování, rozpracování a poznávání konceptů.

„**Konceptualizace námětu** je proces, v němž žáci na základě své vlastní výrazové aktivity, její reflexe a interpretace, tj. za vynaložení své vlastní dávky kulturního úsilí podníčeného učební úlohou, si uvědomují své vlastní prekoncepty a na jejich základě prostřednictvím reflexivního dialogu poznávají jeho koncepty.“⁸³

Reflexivní dialog je cesta, kdy žáci zjišťují, v čem se jejich vnímání díla vzájemně liší a naopak shodují. Vlastní objevy a prožitky žáků se pomocí reflexivního dialogu dostanou do souvislostí s kulturními zobecněními. Právě tato kontextualizace⁸⁴ osobního zážitku

⁸⁰ Slavík, J. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky, 2. díl, s. 168-69.

⁸¹ Tamtéž, s. 171.

⁸² Tamtéž, s. 171.

⁸³ Tamtéž, s. 173.

⁸⁴ Podle Slavíka nejprve nastává dekontextualizace, v níž se individuální prekoncept zbavuje úzké závislosti na kontextu osobní prožitkové zkušenosti tím, že se na základě dialogu s druhými lidmi prostřednictvím zobecnujících pojmů obohacuje, rozvíjí a zasazuje do širších sociokulturních souvislostí. Dekontextualizace vede člověka k rozvíjení jeho intelektu

slouží jako transfer do reálného života, což je základním stavebním kamenem vzdělávacího procesu. To znamená, že reflexe je jednou z nejdůležitějších částí poznávacího procesu výchovy uměním.

Prakticky vede reflexi pedagog/lektor se žáky. Buď slovní – diskuzní, či využívá mnoha jiných reflexivních metod.

4.3.5 Kooperativní učení – návod jak na skupinu

V předchozích kapitolách jsme popsali základní principy konstruktivistického modelu vyučování, které doporučujeme využívat v rámci animačních programů. Nesmíme však zapomenout, kdo proti sobě v animačním programu stojí. Je to pedagog/lektor a žák. Avšak žák zde nestojí osamoceně. Je ve skupině s ostatními spolužáky, kteří jsou pro něj nepostradatelní v rámci poznávacího procesu (jeho objevování) stejně tak, jako on je pro ně. Z tohoto důvodu je dobré si pojmenovat základní principy efektivní práce se skupinou, na které se mnohdy bohužel zapomíná.

V rámci charakteristiky principů práce se skupinou vycházíme z kooperativního modelu výuky. „Kooperaci chápeme jako cílovou strukturu vyučování. Kooperační struktura existuje tehdy, když žáci chápou, že mohou dosáhnout svého cíle tehdy a jen tehdy, když i ostatní žáci, s kterými jsou spojeni v úkolové situaci, dosáhnou také svého cíle (Johnson, Johnson, 1989).“⁸⁵

Podle Hany Kasíkové, tuzemské specialistky na kooperativní učení, se strategie ve vyučování odlišují a mohou klasifikovat podle typu kooperace, na kterém jsou založeny⁸⁶.

- a) **Kooperace jako nápomoc** – založena na asistenci jedné osoby druhé. Důraz je kladen na spojení mezi jedinci, na přitažlivosti cíle pro všechny účastníky a na spolupodílnictví v práci při dosahování cíle.
- b) **Kooperace jako vzájemnost** – podstata této charakteristiky spočívá v tom, že cíl i procedury vedoucí k tomuto cíli jsou sdíleny všemi účastníky. Od začátku úkolové situace jsou její aktéři spojeni odpovědností za práci s informacemi, orientací učení na řešení problémů i hodnocením. Hodnocení může být sice založeno na výkonu jednotlivce, ale bývá ještě propojeno s hodnocením skupinového úsilí., ke

ální schopnosti vymezovat, zdůvodňovat a vysvětlovat své mínění na podkladě zobecněného poznání, tzn. že vede k hlubšímu porozumění konceptu prostřednictvím poznávací reflexe a dialogu. Poté nastává rekontextualizace, v níž se zobecněné poznatky získané dekontextualizací opět zasazují do osobních aktuálních souvislostí a s ní souvisejících prožitků.

⁸⁵ Kasíková, H. Kooperativní učení, kooperativní škola, s. 29.

⁸⁶ Tamtéž, s. 30.

kterému každý přispěl. Konečně celá třída může fungovat jako „skupina skupin“ s meziskupinovými vztahy, založenými více jako spolupodílňictví než soutěžení.

„Kooperativní učení znamená optimálně se učit na základě specifického uspořádání vztahů v úkolových situacích – na základě pozitivní vzájemné závislosti (kooperace).“⁸⁷

Znaky kooperativního vyučování (Johnson, Johnson, 1989)⁸⁸:

- a) **Pozitivní vzájemná závislost:** existuje, pokud žáci vnímají, že jsou spokojeni se svými spolužáky takovým způsobem, že nemohou uspět, pokud neuspějí i spolužáci, a musí koordinovat své úsilí s jejich úsilím k dokončení úkolu.
- b) **Interakce tváří v tvář:** Činnost se odehrává v malých kooperujících skupinkách (2-6 členů). Pokud máte tvář před sebou, máte adresáta. Pokud máte tvář, máte bezprostřední zpětnou vazbu. Tato podmínka je podle autorů teorie nutná k zajištění efektů kooperativního vyučování, včetně rozvoje sociálních dovedností.
- c) **Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů.** Znamená to, že výkon každého jedince je zhodnocen a využit pro celou skupinu, všichni členové skupiny mají z kooperativního učení užitek. Smysl kooperativního výuky není v posílení skupiny, ale v posílení jedince.
- d) **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností.** Kooperativní učení nefunguje, pokud k němu nejsou žáci vybaveni také dovednostmi. Jejich utváření je postupné, od nejjednodušších dovedností po dovednosti již velmi složité – od znát se a věřit si navzájem, komunikovat přesně a nedvojznačně, až k akceptování a podpoře druhé osobnosti a řešení konfliktů konstruktivním způsobem.
- e) **Reflexe skupinové činnosti.** Efektivita společné činnosti je do značné míry závislá na tom, jak skupina reflektuje svoji činnost, jak ji popisuje a rozhoduje o dalších krocích. Vedle takových efektů jako je usnadnění učení kooperativním dovednostem, udržení dobrých pracovních vztahů, tato reflexe zabezpečuje myšlení i na metakognitivní úrovni, což vede ke zvýšení intelektové úrovně žáka.

V praxi je též podstatné řešit propojitelnost kooperace s danou aktivitou. Z tohoto důvodu by měl učitel řešit⁸⁹:

⁸⁷ Kasíková, H. Kooperativní učení, kooperativní škola, s. 37.

⁸⁸ Tamtéž, s. 37-38.

⁸⁹ Podrobněji in: Marušák, R. Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou, s. 97-98.

- **Jaký prostor pro práci skupiny potřebují?** (Často se skupiny při práci vzájemně ruší. Čím častější však je zařazování práce ve skupinách, tím menší jsou problémy s hlučností, pozorováním okolních skupin atd.)
- **Jaký má být optimální počet skupin?** (Výsledný počet skupin se odvíjí od počtu jejich členů. Ideálně by ve skupině mělo být 3-5 žáků).
- **Jakým způsobem bude učitel organizovat nebo moderovat práci ve skupinách?** (Někdy je dobré po zadání úkolu skupiny jednotlivě obejít, případně odpovědět na doplňující otázky.) Podstatné je, že pedagog nevnímá práci ve skupinách jako odpočinek pro sebe. Je stále přítomen, vnímá, co se děje ve skupinách, monitoruje situaci, reaguje. Hráčům tak poskytuje pro jejich práci důležitou zpětnou vazbu – pedagog vnímá naši práci, zajímá ho, je stále s námi, i když pracujeme samostatně.

Principy kooperace by neměly přinášet učiteli/lektorovi animačních programů přítěž, ale naopak by měly být návodem, jak dobře pracovat se skupinou. Metody kooperačního učení můžeme dobře využívat během jednotlivých aktivit animací. Tak se vyvarujeme neorganizované a nestrukturované práce s žáky bez cíle, kteří spontánně vytvářejí skupinu či skupiny. Výchova uměním založená na konstruktivistickém modelu, který apeluje na sociální význam v procesu učení, je jednou z možností, jak žáky vést ke spolupráci.

Konkrétní příklad kooperativní aktivity v animačním programu je: tří-čtyřčlenná skupinka má za úkol sestavit závěrečné dílo inspirované pointilisty. Každý člen skupiny má k dispozici pouze papírové tečky určité barvy. Dohromady musí skupina vytvořit obraz za přispění všech barev, tzn. teček od každého člena skupiny.

5. Animační program jako učivo v akci

V předešlých kapitolách jsme si formulovali teoretická východiska animací, která by pedagog/lektor měl uplatňovat v konkrétních programech. V této kapitole popíšeme kritéria přípravy jednotlivých programů, která jsou naprosto nezbytná pro jejich efektivní vedení.

Pro konkrétní přípravu animačního programu můžeme využít kritéria učebního procesu prožitkového resp. činnostního⁹⁰ učení. Tento proces vychází z tzv. **Kolbova cyklu učení**.

Kolbův cyklus učení dělí učební proces – výstavbu konstruktů prostřednictvím reflektovaných prožitků – do čtyř fází, které jsou charakterizovány takto⁹¹:

- Konkrétní, na vlastní kůži prožitou **zkušeností** („experiencing“), která v člověku vyvolá nějakou emoci či prožitky. Tyto **zkušenosti**, toto **prožívání** vzniká vždy na základě určité konkrétní činnosti, aktivity, do které jedinec vstoupí s určitou úrovní svých dovedností a schopností, s určitým „rámcem své osobnosti“.
- Přichází **reflexe**, znovu-zpřítomnění, rozbor prožité zkušenosti (v originále „reviewing“ či „reflecting“). Většinou je citlivě řízena a směřována učitelem/lektorem). Nic není označeno samo o sobě za „dobré“ nebo za „špatné“. Jsou nabídnuty různé úhly pohledu (často za spolupráce celého kolektivu, skupiny) a je ponecháno na konkrétních účastnících, co si odnesou, co při tomto procesu sami pro sebe **vnímají** jako důležité. Zde je také prostor pro zpracování (často velmi intenzivních) emocí.
- Nyní následuje **přestavba zkušenostního rámce**, zobecnění a včlenění získaných závěrů do kognitivních struktur, posunutí předešlých mantinelů, tedy jakési zvnitřnění, učinění definitivního závěru z reflektované prožité zkušenosti (v originále „concluding“ či „generalizing“). Na základě shromážděné zkušenosti i zkušeností vnesených jednak spoluúčastníky a jednak učitelem/lektorem a na základě podrobného rozboru (reflexe) těchto zkušeností nastává učení, které se projeví onou rekonstrukcí „rámce zkušenosti“. Proběhne tak „výstavba nového (přestavba starého) porozumění“ – vytvoření „konceptu“.

⁹⁰ Pojem „činnostní učení“ je v Pedagogickém slovníku vysvětlen jako: 1) Obecně – učení, při němž jedinec není pasivním příjemcem, nýbrž projevuje vlastní iniciativu, koná, jedná, je aktivní (J. Dewey, S.L. Rubinštejn). 2) Speciálně – učení opírající se o činnostní psychologii (A.N. Leontjev, P.J. Galperin, N.F.Talyzinová aj.). (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník, s. 34.)

⁹¹ Švec, J. Fenomén instrukce a reflexe v OSV, s. 37.

- Posledním, čtvrtým bodem je **aplikace** či **testování** nově získaných poznatků, dovedností, kompetencí, hypotéz apod. v praxi (v originále „planning“ či „applying“). Tímto užíváním se upevňuje nově získaná úroveň dovedností a schopností. Zde také nastává odrazový můstek pro nové učení, neboť na základě stávající osobnostní úrovně se plánuje další intervence a posun.

5.1 Námět, téma, cíle

Jak se Kolbův cyklus konkrétně projevuje v animačních programech? Jak jsme již psali v předchozích kapitolách⁹², na začátku je třeba si stanovit „**námět**“ animace, ze které se budou odvíjet „**témata**“ a „**cíle**“, jichž chceme programem dosáhnout.

Výchova uměním bere své náměty z oblasti, která buď zahrnuje⁹³ „velké, společensky uznávané umění, nebo se týká všeho, co může být námětem umělecké tvorby a podnětem pro uměleckou aktivitu v nejširším slova smyslu (včetně tzv. užitého umění, designu, architektury, filmového umění, reklamní produkce atd.). Pro výchovu uměním může být téma prakticky cokoliv, co vyvolává umělecký, resp. estetický zážitek nebo co s ním souvisí.“

Téma je většinou jedno slovo (podstatné jméno), které je celým komplexem znalostí, dovedností či postojů (např. skladba, kubismus, světlo ve výtvarném umění, pohyb atd.). Téma ještě není cílem, protože je příliš obecné. Z tématu vytváříme **cíl**, který **formulujeme** naprosto **konkrétně, termínovaně a hlavně měřitelně**. V rámci animačního programu je dobré formulovat cíle pro různé úrovně. 1) cíl celého programu, 2) cíle jednotlivých částí, 3) cíle aktivit. (Např.: 1) Žák se seznámí s jednotlivými složkami skladby. 2) Žák rozpozná rozdíly mezi rytmy. 3) Žák vytleská třídobý a čtyřdobý rytmus.)

⁹² Následující texty čerpají z přednášek doc. Josefa Valenty, metodik o.s. *Odyssea a praxe* autorky.

⁹³ Slavík, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*, 2. díl, s. 206.

5.2 Metody

Na základě stanovených cílů volíme z mnoha činnostních **metod**⁹⁴ jednotlivé aktivity. Předkládáme zde některé vhodné metody, avšak je možné též čerpat ze široké nabídky stávající literatury:

Analýza – postupy při nichž analyzujeme konkrétní entity (osoby, děje, výtvoř, postupy, texty, situace ...)

- Brainstorming – (kreativní) asociační metoda, užívaná převážně k řešení konkrétních problémů.
- Diskuzní metody – různé typy rozhovoru a diskuzí. Důraz je kladen na aktivitu mluvčích (pedagog má často pouze roli moderátora).
- Fyzické a taneční aktivity – specifické metody využívající fyzické zátěže v různém stupni.
- Hra v roli – často užívaná metoda, při níž pedagog i účastníci mohou vstupovat do různých rolí. Výchova uměním zde čerpá z dramatické výchovy, využívá také různé inscenační metody a techniky dramatizace.
- Metody s využitím psaného projevu – na psaní zaměřené metody, ať už přímo s důrazem na písemný projev či využívající psaní k něčemu dalšímu (tzv. metody tužka – papír).
- Monologické metody – různé varianty prezentace textu a samostatných, individuálních promluv.
- Neverbální techniky a metody – aktivity s vyřazením mluveného slova, často s využitím pantomimy. Sem bychom také řadili metody, při nichž účastníci sice používají zvukovou stránku jazyka, ale ne jako smysluplnou řeč.
- Percepčně a koncentrativně zaměřené metody – cvičení a aktivity pracující s vnímáním, prohloubením jeho citlivosti a zvýšením schopnosti soustředění.
- Práce na produktu – řešení určitého problému, jehož výsledkem je konkrétní produkt (např. tvorba filmu, divadla, společného obrazu atd.).

⁹⁴ „Postup, cesta, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Existují různé klasifikace metod, např. podle fází vyučovacího procesu, podle způsobu prezentace, podle charakteru specifické činnosti...“ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník, s. 287.

- Relaxační metody – metody navozující uvolnění a odpočinek.
- Výtvarné techniky a metody – různé kresebné, sochařské, ale i jiné výtvarně estetické techniky (např. i hudba a zpěv). Specifickou podobou je pak práce s různým materiálem či prostorem.

5.3 Motivace, instrukce

Když jsme zvolili metodu a aktivitu, je třeba aktivitu rozžít. To může provést pedagog/lektor, který skupinu žáků patřičně namotivuje a instruuje. Motivace je jakési nadchnutí či zcitlivění na daný námět či téma, kterým se chce pedagog/lektor zabývat. Motivace může být pouze slovní, ale také může být realizovaná pomocí dramatické scénky, projekce sekvence nějakého filmu či ukázky výtvarného díla atd.

Po motivaci následuje instrukce, která popisuje průběh a pravidla aktivity. Podle Jakuba Švece zlatá metodická zásada zní: nejprve vysvětlit pravidla, pak dát prostor pro dotazy a pak účastníky vyzvat ke shrnutí. Dále pak upozorňuje na to, aby měl lektor animačního programu jasno v těchto oblastech⁹⁵:

- **Proč** jsme vybrali danou aktivitu, techniku, hru, čeho jejím prostřednictvím dosáhnout (a jak to může instrukce ovlivnit).
- **Co přesně má být výsledkem** té které aktivity v rámci daného tréninku (výcviku) – změna v myšlení, chování, získání nějaké dovednosti, kompetence, ...
- **Komu** budeme instrukci sdělovat (jakého „charakteru“ je skupina s níž pracujeme, zda budeme instrukci říkat všem účastníkům, nebo jen některým, apod.).
- **Kde** bude vše probíhat a **kde** budeme instruovat. (Jde o promyšlení vhodného prostředí, podmínek bezpečnosti, počasí, světelných podmínek, ...).
- **Kdy** instrukci provedeme (tedy jak dlouho před samotnou akcí, zda ji případně zopakujeme, rozfázujeme (skládá-li se instrukce nebo akce z více na sobě nezávislých fází, ...).
- Jaké další **zvláštní, neobvyklé nároky** daná aktivita, cvičení, hra má (např. nebezpečnost, pomůcky, oblečení, vybavení, ...).

⁹⁵ Švec, J. Fenomén instrukce a reflexe v OSV, s. 47.

5.4 Akce a reflexe

Po instruování žáků nastává průběh aktivity, tzv. akce. Pedagog/lektor by měl být v průběhu aktivity přítomen a dělat si deskriptivní, popisné poznámky, které pak využije v rozboru, reflexi.

Po akci následuje reflexe. Jak jsme již psali, pomocí reflexivních metod se vracíme k zážitku, k akci, k prekonceptům, které pak přetváříme v obecně platné koncepty. Otázky reflexe vedeme k předem stanoveným cílům aktivit. Ty se mohou týkat tří úrovní, které se zaměřují na:⁹⁶

- a) **Na konkrétního jedince, účastníka programu** – pocity, zážitky, postoje, vztahy a hodnoty. Na rozbor jeho předešlé zkušenosti i na přínos zkušenosti nově vznikající (včetně přínosu pro reálný život a přenosu nových poznatků do něj).
- b) **Na proces, který se odehrál.** – Jak aktivita probíhala. Na popis jevů, faktů a jejich vzájemnou strukturu. Na příčiny, efekty a účely různých dějů, k nimž došlo, na jejich vzájemné vztahy, na jejich podstatu a kvalitu. Lze zkoumat jejich vývoj, zabývat se jejich přenosem (transferem) či aplikací i v jiných oblastech, mimo „učební“ (tréninkový či výcvikový) „rámeček“.
- c) **Na skupinu jako celek** – na situace, do nichž se skupina při řešení problémů (úkolů) dostala.

Metody reflexe mohou být slovní – diskuzní (např. v kruhu či ve skupinách), kdy učitel/lektor klade na závěr aktivity či celého programu otázky žákům. Nebo mohou být psané, kdy bývají strukturovány do různých forem, např. dotazníku či s různou grafickou úpravou. Další metody reflexe jsou např. škály a scénky.

Při přípravě animačního programu je též nutné, aby učitel/lektor naplánoval:

- a) **Prostor** – kde se bude program odehrávat, jaké omezení s sebou prostor nese (týká se to hlavně galerií a muzeí atd.).
- b) **Čas** – jak dlouho bude trvat animační program. V ideálním případě se délka programu určuje od zvoleného cíle. Realita je však jiná. Z tohoto důvodu je dobré zvolit přiměřené cíle, které se dají naplnit ve stanovené časové dotaci.
- c) **Typ animace** – zdali se týká „stálého“ programu či expozice či jednorázové akce, nebo zda animace funguje samostatně či je součástí většího celku animací.

⁹⁶ Švec, J. Fenomén instrukce a reflexe v OSV, s. 56.

5.5 Evaluace

Animační programy jsou součástí výchovně - vzdělávacího procesu, a proto je třeba jednotlivé programy podrobovat evaluaci. Podle pedagogického slovníku⁹⁷ má „evaluace“ obecný význam „hodnocení“. „V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj.“

Pro animační programy nebyl vytvořen žádný evaluační systém či metodologie. Z tohoto důvodu je nutné čerpat inspiraci v evaluacích jednotlivých příbuzných oborů jako např. výtvarná, dramatická, hudební, filmová a taneční výchova.

V naší práci se však zabýváme tím, jak animační program připravit a jak jej vést. I toto je možné evaluovat. Způsobem hodnocení přípravy lektora/učitele a jeho vyučování se můžeme inspirovat v rámci evaluace osobnostní a sociální výchovy (dále OSV)⁹⁸. Pro toto hodnocení využijeme indikátory OSV, které často popisuje jednání vedoucí k účinné a smysluplné výuce obecně.

Jednání lektora/učitele před vyučováním:

- Lektor/učitel si zformuluje (napíše) hlavní cíl animačního programu, který bude chtít během vyučování naplnit. Obvykle se jedná o konkrétní schopnost nebo dovednost, kterou chceme u žáků během vyučování rozvíjet. Nebo o postoj, který chceme reflektovat či posílit.

Jednání lektora/učitele na začátku vyučování:

- Lektor/učitel od začátku vyučování „vysílá“ k žákům pozitivní vztahové signály (úsměv, přátelský výraz, komunikuje symetricky).
- Učitel provede úvodní zcitlivění (naladění, motivaci, evokaci) na zvolené téma animačního programu. Např. otázkou, příběhem, scénkou, aktivitou.
- Učitel zajistí, aby si žáci zformulovali osobní smysl (užitek) toho, že se budou daným tématem animačního programu zabývat.

⁹⁷ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník: heslo: pedagogická evaluace, s. 154.

⁹⁸ Pro naši práci jsme se inspirovali indikátory osobnostní a sociální výchovy, které jsme aplikovali pro potřeby animačních programů. (Podrobněji na: www.odyssea.cz)

Jednání lektora/žáků během vyučování:

- Žáci si vyzkoušejí praktické jednání v situaci, která se týká daného tématu animačního programu (např. hrají modelovou situaci, scénku, pracují ve skupině, malují obrázek k tématu animačního programu...).
- Žáci si zformulují vlastní odpověď na hlavní reflektující otázky položené lektorem/učitelem.

Jednání lektora/učitele během reflexe:

- Lektor/učitel během reflexe klade převážně otevřené otázky (např. „Co jsme si dnes procvičili?“ a nikoli „Procvičili jsme si něco?“)
- Lektor/učitel nechává nejdříve odpovídat žáky na reflektující otázky. Sám sděluje svůj názor až jako poslední, nebo jej nesděluje vůbec, aby žáky neomezil v iniciativě nebo názorově neovlivnil svou autoritou.
- Lektor/učitel používá více než jednu formu reflexe (například: verbální v kruhu, verbální ve skupinách, škály, grafické metody, scénky, dotazníky apod.) Přitom alespoň jedna z použitých forem reflexe umožňuje zapojení všech žáků najednou.

Jednání Lektora/učitele na závěr vyučování:

- Učitel se na závěr ptá žáků, co si z vyučování odnášejí (co objevili, co si procvičili, co se naučili nového, co pro ně bylo zajímavé, co je překvapilo).

Jednání učitele po vyučování:

- Lektor/učitel si po vyučování vyčlení čas na to, aby provedl reflexi celého vyučování a sebereflexi – nejlépe na všech čtyřech úrovních Kolbova cyklu (1. Pocity, dojmy, 2. Přesný popis chování svého i žáků v čase, 3. Co z toho vyplývá, dalo by se použít příště, 4. Formulace toho, co příště ve vyučování udělá stejně a co jinak.).
- Výsledky své reflexe lektor/učitel zapisuje do přípravy vyučování, aby mu byly příště k dispozici pro zdokonalení vyučování nebo pro dlouhodobou sebereflexi. (Co se mi obvykle daří? Co žáci obvykle na mém přístupu oceňují? Co se mi nedaří? Co mi žáci častěji vytýkají?)

- Lektor/učitel si vyžádá, aby jeho výuku navštívil kolega nebo supervizor (nebo příště vyučuje společně s kolegou) za účelem závěrečné společné reflexe průběhu vyučování z hlediska animačních programů a za účelem prohloubené sebereflexe.

5.6 Pozice pedagoga/lektora animačních programů

V kulturních institucích, které se zabývají výchovně-vzdělávacími cíli, se většinou objevuje osoba (pracovník) zabývající se touto činností. Pro tuto osobu neexistuje jedno označení, avšak setkáváme se podle R. Horáčka s pojmy lektor nebo animátor. Z následujících expertních rozhovorů též zjišťujeme, že se často též mluví o pedagogovi (příslušné kulturní instituce, nejčastěji galerijním či muzejním) či o edukátorovi. Podle velikosti instituce a finanční dotace zajišťuje animační programy jedna až více osob. Z rozhovorů vyplývá, že nejčastějším model je, že je v kulturní instituci zaměstnán jeden „pedagog“ nebo „edukátor“, který vytváří koncepci a organizuje skupinu externích „lektorů“, kteří zajišťují jednotlivé programy.

Obečným cílem pedagoga/lektora je zprostředkovávat umění a kulturu. Základní otázkou této práce zůstává, JAK umění a kulturu přibližovat školním třídám. Doposud jsme se zabývali vhodnými modely vyučování a kritérii přípravy a vedení animací. Avšak další neméně důležitou složkou je pedagogův/lektorův osobní vklad.

Podle R. Horáčka by měl být pedagog „vyhraněná osobnost s vyvrálými komunikativními dovednostmi a s dostatečnou mírou teoretických a praktických znalostí z oblasti umění“. R. Horáček, který se specializuje na muzejní a galerijní pedagogy, by na jejich pozicích nejraději viděl výtvarné pedagogy, kteří své znalosti a dovednosti nabudou v průběhu vysokoškolského studia.

Vzhledem k našemu pojetí práce, kdy se nezaměřujeme pouze na výtvarné umění, Horáčkův návrh zobecníme. Na pozicích pedagogů/lektorů v kulturních institucích by měli být **vysokoškolsky vzdělaní lidé**, kteří mají dostatečnou míru pedagogických znalostí a dovedností jak na poli pedagogiky tak umění. Dostatečnou míru chápeme tak, že se pedagog/lektor **orientuje v moderních pedagogických směrech**, ví, kde vyhledávat inspirační zdroje v oblasti pedagogiky i umění a kde se celoživotně vzdělávat. Právě apel na **celoživotní vzdělávání** je klíčovým znakem progresivního pedagoga.

Naproti tomu P. Šobáňová vyzdvihuje⁹⁹ některé specifické dovednosti pedagogů/lektorů vyplývající z jednorázového charakteru animací. Je to hlavně schopnost **improvizace**, která vyplývá z toho, že si pedagog/lektor připravuje z neznalosti skupiny do jisté míry univerzální edukační program, založený na obecných znalostech vývojové psychologie a školního kurikula. V průběhu programu pak musí rychle **reagovat na potřeby skupiny** a program přizpůsobovat. K tomuto výčtu přidáváme i neméně důležitou **schopnost zaujmout skupinu a udržet dynamické tempo programu**.

Právě udržení dynamického tempa a zaujetí je jedno z nejdůležitějších kritérií dobře odvedeného programu. Toho se dá docílit **dobře připravenou dramaturgií** (promyšleným, vypointovaným sledem programů za sebou), **prací s tempem programu** (prolínání klidnější a živějších aktivit), **prací s intenzitou projevu lektora** (intenzita hlasu, mimika, gestika), **prací s atmosférou prostoru a programu** a **prací s prostorem** jako takovým. Kde probíhá instrukce – kde stojí lektor, kde žáci (nejlépe, když lektor stojí před skupinou žáků a na všechny vidí, tzn. žádný žák nestojí za ním), kde probíhá akce, kde reflexe (zdali je tam klid a intimní prostředí, v jakém prostorovém uspořádání sedí lektor se žáky (sedí-li v kruhu či má-li žáky před sebou ve skupině)) atd.

Vzhledem ke konstruktivistickému modelu učení, který shledáváme pro animace nejvhodnější, pedagog/lektor je během programu **v pozici „doprovázejícího“** nebo také **„facilitátora“**¹⁰⁰: určuje cíle, navrhuje úkoly a jejich rozdělení, monitoruje chování žáků, podporuje jejich činnost, vytváří podmínky pro reflexi atd.

5.7 Provázanost animačních programů s RVP

Na začátku práce jsme charakterizovali spolupráci mezi kulturní institucí a školou. Aby tato spolupráce fungovala, je zapotřebí, aby každá strana vynaložila dostatečné úsilí. Jako znak efektivní spolupráce shledáváme, že škola zahrne svou návštěvu kulturní instituce do svého výukového programu (ŠVP) a na tuto návštěvu pak naváže pokračující výukou. Aby se toto proměnilo v praxi, je nutné, aby kulturní instituce šla škole naproti. Vykročit může pomocí záměrného provázání animačních programů a rámcově vzdělávacího programu (RVP).

⁹⁹ Šobáňová, Muzejní pedagogika dnes, s.158.

¹⁰⁰ Kasíková, H. Kooperativní učení, kooperativní škola, s. 39.

RVP ZV¹⁰¹, který je v současné době platným kurikulárním dokumentem, rozděluje obsah vzdělávání do vzdělávacích oblastí¹⁰², z nichž některé zahrnují více vzdělávacích oborů (předmětů) a v nichž je možné obsah učiva podle potřeby propojovat tak, aby vedl k dosažení komplexněji pojímaných kompetencí¹⁰³ v dané oblasti i kompetencí klíčových.

Cíle a obsahy animačních programů se nejlépe prolínají se **vzdělávací oblastí „Umění a kultura“** a dále pak s některými cíli a tématy oblastí **„Jazyk a jazyková komunikace“**, **„Člověk a jeho svět“** a **„Člověk a společnost“**. Stejně tak mohou rozvíjet všechny klíčové kompetence¹⁰⁴.

Vzdělávací oblast **„Umění a kultura“**¹⁰⁵ umožňuje výraznou variabilitu přístupů k jednotlivým oborům v jejím rámci a jejich variabilní pojetí (jedná se o povinné předměty Výtvarná a hudební výchova a doplňkové Dramatická a nyní nově Filmová a taneční výchova), a to jak v rovině obsahu učiva, tak ve formách a metodách výuky. Tato situace pak poskytuje zcela nové možnosti pro spolupráci školy a kulturní instituce.

„Umění a kultura“ si klade přímo za cíl pečovat o osobní, subjektivně jedinečný obsah zkušenosti a možnost jejího uplatnění. Proto podněcuje rozvoj smyslového vnímání a poznávání a zároveň učí, jak tyto osobní neopakovatelné prožitky a zkušenosti, vázané na tělesnou existenci, vyjádřit a zachytit.

„Důraz na pojmání kultury jako tvorby a interpretace vztahů mezi aktuálními zkušenostmi vyučovaného (do níž se promítá struktura jeho dosavadních životních zkušeností) a mezi osobní zkušenosti dalších účastníků komunikačního procesu (učitel je v pluralitním chápání pouze jedním z nich). V těchto kontextech může Výtvarná výchova úzce spolupracovat s Výchovou hudební a dramatickou¹⁰⁶ a podporovat jejich zájmy. Může také nabídnout mnohé inspirační zdroje a styčné body pro tvůrčí psaní a literární výchovu.“¹⁰⁷

Skvělým příkladem propojení galerijních animací s RVP je koncept „Návaznost vzdělávacích programů DOX na Rámcové vzdělávací programy“, který napsala galerijní peda-

¹⁰¹ V našem případě Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (pozn. autorky).

¹⁰² Vzdělávací oblasti RVP ZV jsou: Jazyk a jazyková komunikace (Mateřský jazyk, Cizí jazyk), Matematika, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost (Výchova k občanství a Dějepis), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova a Dramatická, Filmová a Taneční výchova jako nepovinná součást), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova), Člověk a svět práce (pozn. autorky).

¹⁰³ Termín uplatňovaný nyní v kurikulárních dokumentech v ČR a v zahraničí snažící se postihnout, že cílem školského vzdělávání mladé generace není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilostí přesahujících do mimoškolního prostředí. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník: heslo: kompetence žáka, s. 104.)

¹⁰⁴ Mezi klíčové kompetence patří: Kompetence k učení, Kompetence k řešení problémů, Kompetence komunikativní, Kompetence sociální a personální, Kompetence občanská, Kompetence pracovní (pozn. autorky).

¹⁰⁵ Podrobněji in: Pastorová, M., Vančát, J. Prostor pro spolupráci muzea a školy v rámci vzdělávací oblasti „Umění a kultura“ v připravované reformě vzdělávání, s. 550.

¹⁰⁶ Nyní nově filmovou i taneční výchovou (pozn. autorky).

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 551.

gožka centra současného umění DOX¹⁰⁸ Karina Kottová. K. Kottová zde konkrétně popisuje styčné body „DOXáckých“ programů s cíli a obsahy RVP VV(ZV) i (G)¹⁰⁹. Ve své koncepci zohledňuje jednotlivé klíčové kompetence a ve své metodice s nimi pracuje. „Veškeré programy rozvíjejí „**Kompetenci k učení**“ a „**Kompetenci k řešení problémů**“ v rámci pluralistického systému tvorby významu, rozumění a interpretace vystavených uměleckých děl i v souvislosti s vlastní tvorbou. K tomu se samozřejmě váže rozvíjení „**Kompetence komunikativní**“: všechny vzdělávací programy kladou důraz na interakci a rozvíjení komunikačních dovedností svých účastníků...“¹¹⁰

Náměty, témata i cíle animačních programů se též mohou setkávat s tématy a cíli **průřezových témat** (dále PT) RVP (ZV). Zvláště pak nacházíme styčné body s PT: **Osobnostně sociální výchova, Mediální výchova, Interkulturní výchova a Výchova demokratického občana**. Tyto průnikové body nabízejí např. v animačních programech Národní galerie v Praze¹¹¹.

¹⁰⁸ DOX je centrum současného umění v Praze 7. Jeho posláním je představovat a prosazovat současné umění v kontextu témat, jež mění dnešní svět. (Dostupné na: www.doxprague.org/cs/about).

¹⁰⁹ Rámcový vzdělávací program pro výtvarnou výchovu pro základní i gymnaziální vzdělávání.

¹¹⁰ Podrobněji in: Návaznost vzdělávacích programů DOX na Rámcové vzdělávací programy, dostupné na: www.doxprague.org/upload/file/NavaznostProgramuDOXnaRVP.pdf.

¹¹¹ Konkrétními typy programů a jejich návaznostmi na RVP se budeme zabývat v expertní části práce (pozn. autorky).

B) Praktická část

V druhé části naší práce se budeme zabývat konkrétními animačními programy respektive několika kulturními institucemi, které v různých mírách tyto programy realizují. Do jednotlivých koncepcí jsme pronikali pomocí expertních rozhovorů se zástupci pedagogických činností v kulturních institucích a pomocí pozorování vybraných programů. Tento vhled do praxe považujeme za zvláště důležitý, protože poskytuje reálný pohled na způsoby tvorby a vedení jednotlivých programů a jejich lektorů. Takto teprve můžeme konfrontovat teoretickou část s živou praxí.

6. Expertní rozhovory

Expertní rozhovory realizovala autorka práce se sedmi zástupci co nejrůznějších typů kulturních institucí, které na svých webových stránkách prezentují výukové programy obsahující znaky animačních programů (viz text výše). Poměr jednotlivých typů kulturních institucí autorka volila vzhledem k výsledkům v analýze webů kulturních institucí viz kapitola 3.2.3 Situace v pražských kulturních institucích. Z tohoto důvodu oslovila tři galerie/muzea (Národní galerie, Galerie hlavního města Prahy, Centrum nezávislého umění DOX), kino (resp. tři kina: Světozor, Aero, Bio Oko, které společně realizují jeden projekt), Státní operu, divadlo Ponec (zaměřující se na pohyb) a divadlo Minor (zaměřující se na dětského diváka).

Rozhovory přinesly velké množství informací z hlediska praktického přístupu k tvorbě a vedení programu v kulturní instituci (s některými experty jsme strávili nad tématem i 2,5 hodiny). Cílem rozhovorů bylo odpovědět na tyto problémové otázky: 1) Co je animační program? 2) Podle jakého modelu vyučování je veden animační program? 3) Jaký je obsah animačního programu? 4) Čeho má animační program docílit a jak? 5) Jak je animační program hodnocen? 6) Jak je animační program provázán s RVP? 7) Kdo se animačních programů účastní a jak? 8) Jak jsou animační programy dlouhé a kde probíhají?

Strukturu rozhovoru s expertem a jednotlivé otázky (viz příloha č. 1) jsme volili podle předem stanovených kategorií souvisejících s teoretickou částí této práce. Konkrétně jsme vycházeli z kapitol 3.3 Animace jako typ výchovně-vzdělávacího programu, 4.3 Pedagogický konstruktivismus ve výchově uměním, 5. Animační program jako učivo v akci (5.1 Námět, téma, cíle, 5.2 Metody, 5.4 Akce, Reflexe, 5.5 Evaluace, 5.6 Pozice pedagoga/lektora animačních programů, 5.7 Provázanost animačních programů s RVP). Během rozhovoru jsme se ptali na otevřené otázky, které často otevíraly témata jednotlivých kategorií a kapitol (viz výše). Expert volně odpovídal. Celý rozhovor autorka zaznamenávala na diktafon se svolením experta. Tyto rozhovory pak autorka přepisovala. Během analýzy rozhovorů autorka vyhledávala slova nebo věty, které odpovídaly buď již stanoveným kategoriím nebo se na jejich základě objevily kategorie nové. Poté autorka interpretovala jednotlivé kategorie každého experta a ty v závěru srovnala. V rámci těchto srovnávání pak autorka odkazuje k předchozím kapitolám, kde jsou již některé jevy popsány.

V další části krátce představíme jednotlivé kulturní instituce a jejich zástupce. Dále se pak budeme věnovat interpretaci jednotlivých kategorií a jejich srovnávání. Pro zjednodušení interpretací a srovnávání jsme kulturní instituce rozdělili do dvou skupin podle typu prezentovaných umění. První skupinu tvoří instituce zaměřené na vizuální umění (galerie a kina), druhá skupina je tvořena různými druhy divadel (opera, pohyb, činohra/loutkárna).

6.1 Vizuální kulturní instituce

6.1.1 Představení kulturních institucí a jejich zástupců

Rozhovory jsme podnikli se zástupci těchto kulturních institucí:

- a) Národní galerie – Veletržní palác, expertka: Michaela Kabátníková, kurátorka pro edukační činnost (rozhovor realizován 27. ledna 2011). Národní galerie (dále jen NG) je specifická tím, že ji tvoří sedm objektů s příslušnými sbírkami. Převládají stálé sbírky, což ovlivňuje i tvorbu animačních programů. Zřizovatelem je Ministerstvo kultury ČR.¹¹²
- b) Galerie hlavního města Prahy, expertka: Lucie Haškovcová, galerijní pedagožka (rozhovor realizován 21. ledna 2011). Galerii hlavního města Prahy (dále GHMP) tvoří sedm objektů s příslušnými sbírkami. Expozice jsou stálé i se obměňují. Zřizovatelem je hlavní město Praha.¹¹³
- c) Centrum pro současné umění DOX, expertka: Karina Kottová, galerijní edukátorka (rozhovor realizován 31. ledna 2011). DOX je jednou z nejnovějších a nejmodernějších galerií v Praze. Není tam stálá sbírka, výstavy se obměňují cca po třech měsících. Zřizovatelem je soukromá osoba.¹¹⁴
- d) Aeroškola (kino Aero, Světozor, Bio OKO), expertka: Linda Arbanová, autorka animačních programů (rozhovor realizován 16. února 2011).¹¹⁵

¹¹² Podrobněji na: <http://www.ngprague.cz/>

¹¹³ Podrobněji na: <http://www.citygalleryprague.cz/>

¹¹⁴ Podrobněji na: <http://www.doxprague.org/cs/>

¹¹⁵ Podrobněji na: <http://www.kinoaero.cz/cz/static/aeroskola/>

6.1.2 Co je animační program?

6.1.2.1 NG Veletržní palác

V NG tento výraz vůbec nepoužívají. „*Je to určité názvosloví, které se v posledních letech vyvinulo.*“ V NG animační program nazývají jednoduše „program“, kde řeší konkrétní věci s konkrétní cílovou skupinou. Znakem programu je podle Kabátníkové vždy **aktivizační** „věc“. „*Vždycky aktivizuje skrze aktivitu výtvarnou, dramatickou a literární. Vždy to musí vycházet z účastníka, ať už on sám něco modeluje, formuluje. Není směrem od nás, ale směrem od nich. Takže animační program je třeba něco, co využívá **konstruktivistické pedagogiky**. Něco, co nepředkládáme my, ale dáváme prostor, aby ti lidé si vytvářeli vztah a hledali, co je pro ně v dané chvíli aktuální. Aby měli svobodu se vyjádřit.*“ Vlastní **názvosloví** v NG nemají. Vždy se snaží co nejpodrobněji popsat daný program. Snaží se vyvarovat cizím slovům, nepoužívají slovo workshop, ale dílna.

6.1.2.2 Galerie hlavního města Prahy

Lucie Haškovcová formuluje animační program prostřednictvím cílů, které má program splňovat. „*Cílem je zprostředkovávat na první pohled nesrozumitelné výtvarné umění a současné umění a usnadnit divákovi cestu k obrazům, kontextům díla, a aby pochopil záměry autorů.*“ Sama přívlastek animační nepoužívá.

6.1.2.3 Centrum současného umění DOX

Význam animačního programu Karin Kottová odvozuje od slova „**anima**“ – duše. Pro Kottovou to znamená oživující. „*Že to není statický. Že tam není jen ten obraz na bílé stěně, ticho a ta malá popiska.*“ Slosloví animační program používá.

6.1.2.4 Aeroškola (Kino Aero, Světozor, Bio OKO)

Linda Arbanová považuje za základ animačního programu aktivizaci, interakci a zapojení účastníka. Slosloví animační program nepoužívá.

6.1.2.5 Shrnutí

Tři pedagožky ze čtyř se shodují, že podstatou animačních programů je aktivizující část pomocí různých metod (viz kapitola 3.3 Animace jako typ výchovně-vzdělávacího programu). Čtvrtá pedagožka animační program nijak neodlišuje od ostatních výchovně-vzdělávacích programů. Chápe jej jako nástroj zprostředkovávání umění. Podle výpovědí je jedním ze znaků animačního programu též konstruktivistický model vyučování.

Zajímavé je, že název „animační program“ se používá pouze v DOXu. V ostatních institucích jej nahrazují pouhým „programem“. Pedagožky poukazují na nesrozumitelnost názvu.

6.1.3 Teoretická východiska/inspirace

6.1.3.1 NG Veletržní palác

Ve Veletržním paláci vycházejí z děl **Jaroslava Vančáta a Jana Slavíka**, kteří vytvářejí teoretické zázemí pro porozumění symbolů a znaků ve výtvarném umění. Dále pak v NG používají metody **Kritického myšlení**¹¹⁶. Kurzy Kritického myšlení absolvovali někteří tamní lektori. „*Já jsem se s tím např. setkala na pedagogické fakultě UK, kde učil Ondřej Hausenblas. Nějakým způsobem je nám tento směr blízký.*“ V nedávné době absolvovali někteří lektori seminář „**Respektovat a být respektován**“, „...*který je pro nás hodně obohacující v oblasti té bezprostřední komunikace, která hodlá absolutně vymýtit mocenský vztah mezi učitelem a žákem, zejména i mezi jednotlivci ve skupině. Což je pro nás též velká výzva, zaměřit se na konkrétní výpovědi, konkrétní formulaci.*“

Kabátňáková dále mluví o vzdělávání externích lektorů. „*Lektorům, kteří nemají pedagogické vzdělání, ale pedagogicky dobře myslí, tak dáváme různé knihy např. od Marvina P Ashe „Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině“, Roberta Fischera „Učíme děti myslet“, Howarda Gardnera „Dimenze myšlení“, metodické sešity Kritického myšlení, Jany Nováčkové „Mýty ve vzdělávání“, Alexandry Brabcové „Brána muzea otevřená“, Marie Fulkové „Umění a vzdělání“, Kateřiny Linhartové „Styčné plochy dramatické a výtvarné výchovy“, Evy Reitmayerové a Věry Broumové „Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele“ a časopisy „Moderní vyučování“ a „Kritické listy“.*“ V NG Čerpají též z cizojazyčné literatury: Hein: „Learning in the museum“, Falk, Dierking: „Learning from Museum/ Visitors Experiences and the Making of Meaning“, Durbin, Morris, Wilkinson: „Learning from objects“.

¹¹⁶ Program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* přináší učitelům na všech stupních škol kurzy dalšího vzdělávání, materiály a lekce, webovou stránku, informační síť a konzultační podporu. Učitelé v programu získávají konkrétní praktické metody, techniky a strategie sestavené v otevřený, ale efektivní systém velmi snadno použitelný přímo ve škole. Program zdůrazňuje, že ovládnutí nových výukových přístupů je důležité přímé prožití učebních činností a jejich následná analýza. Je postaven na nejnovějších poznatcích pedagogických a psychologických výzkumů. Program rozvíjí tyto kvality žáků: Aktivizaci žáků, Celoživotní učení, Schopnost vyjadřování, Utváření názoru a argumentace pro něj, Rozvoj čtenářství, Kritická práce s informacemi, Trvalost osvojení informací, Respekt k odlišnosti, Spolupráce a maximální rozvoj každého dítěte. (Podrobněji na www.kritickemysleni.cz)

V posledním roce si s kolegyněmi zavedly tzv. učící dny. Ty nastanou, když je nějaké téma pálí. V tu chvíli zjistí, kdo by byl v oboru ochoten udělat krátký seminář a pozvou si ho.

Inspiraci hledají na webových stránkách britského sdružení zabývající se vzděláváním Engage¹¹⁷. Zároveň odebírají stejnojmenný časopis a občas jezdí na jejich konference, kde hledají aktuální trend.

Mimo tyto teoretické zdroje se také zabývají tím, co se děje v okolních muzeích a galeriích. *„Většinou máme v galerii nějakého známého. Děláme zde **semináře**, na které přijíždějí studenti vysokých škol z Brna a Prahy. Předáváme to, co se tu děje, a zároveň se ptáme na to, co se děje jinde. Někde, samozřejmě, mají více propracovanější např. práci s handicapem. Snažíme se sdílet zkušenosti.“*

6.1.3.2 Galerie hlavního města Prahy

L. Haškovcová sledovala zejména činnost ostatních galerií prostřednictvím Rady galerií¹¹⁸. Čtyřikrát v roce se scházeli s edukátory jednotlivých galerií.

Dále pak čerpá různě *„...všímám si vizuálních podnětů, chodím na výstavy i v zahraničí (např. Lisabon). Konkrétně, že bych chodila čerpat inspiraci na workshopy, to asi ne. Nebo čtu publikace, časopisy či diplomové práce. Důležité je nebyť omezený.“*

6.1.3.3 Centrum současného umění DOX

K. Kottová je přímá studentka Jaroslava Vančáta, od kterého též čerpá inspirace. *„Hodně jsme přemýšleli v rámci strukturalismu, poststrukturalismu a **myšlení v nějakých vztazích** a paralelách. Spíš horizontálně než pyramidální hierarchie. To, že na věc není jeden pohled, není na věc jeden názor, dílo nemá jednu interpretaci, ale všechno se to může potkávat, všechno je v nějakém kontextu.“*

Dále pak poukazuje na to, že v animačních programech v DOXu vycházejí z předpokladu, že **vědění se konstruuje** za účasti všech aktérů. *„Myslím si, že obzvláště v umění je velmi složité se bavit o nějaké pravdě a o tom, jak to bylo. Já ráda představuji teorie a ne něco jako fakt.“*

¹¹⁷ Engage je nezisková organizace rozvíjející porozumění vizuálnímu dílu a jeho užití.
www.engage.org/about/whatdoes.aspx

¹¹⁸ Za Prahu je členem pouze GHMP a GASK se sídlem v Kutné Hoře.

6.1.3.4 Aeroškola (kino Aero, Světozor, Bio OKO)

L. Arbanová sdělila, že zná „obecně platné metody“ – „...jak program sestavit, jak komunikovat s dětmi, jak to těm dětem říct tak, aby si na vše přišly samy...“ Inspirace čerpá z galerijní pedagogiky. Co se týče filmových témat, převážně čerpá ze zahraničních resp. britských zdrojů. Nejvíce z webových stránek **Britského filmového institutu**¹¹⁹ (dále BFI), kde je možné stáhnout konkrétní programy i aktivity. Např. nyní vzniká nový program pro mateřské školy pod přímou inspirací programu BFI. „*Jmenuje se to „Kino všemi smysly“. Děti jdou do kina a skrze všechny smysly poznávají kino. Třeba prostřednictvím chuti, že si tam koupí bonbony. Tak to teď budeme dělat taky. Prohlídnout si, jak se promítá film, proč tam musí být tma, jak si koupit lístek atd.*“ Dále pak doporučují britský portál „**Filmeducation**“¹²⁰. Zde jsou představené programy popisující, jak film rozebrat.

6.1.3.5 Shrnutí

Podle výpovědí se všechny expertky snaží zjišťovat, jaké programy vedou v ostatních kulturních institucích zaměřených na vizuální umění. NG to dělá tak, že organizuje školení, na které zve kolegy z jiných galerií a muzeí a studenty Brna a Prahy. GHMP je zase členem Rady galerií.

V NG je tendence systematictějšího vzdělávání lektorů. Absolvovali různé kurzy, např. kurz Kritického myšlení, jejichž metody využívají. V ostatních institucích je to spíše příležitostné.

Základními teoretickými východisky jsou díla Jaroslava Vančáta a Jana Slavíka (viz kapitola 4.1.2 Artefiletika). Velkou inspirací jsou zahraniční resp. britské weby. V DOXu vycházejí z díla Jaroslava Vančáta a vyzdvihují myšlení ve vztazích a paralelách a konstruktivní model vyučování (viz kapitola 4.3 Pedagogický konstruktivismus ve výchově uměním).

6.1.4 Model vyučování

6.1.4.1 NG Veletržní palác

V NG vycházejí z Kritického myšlení a z kruhu lekce **E(vokace)-U(vědomění)-R(eflexe)**. Kabátková říká, že se snaží během programů vycházet ze zkušeností a znalostí dětí (viz kapitola 4.3 Pedagogický konstruktivismus ve výchově uměním). Na konci programu

¹¹⁹ Podrobněji na: www.bfi.org.uk/education/

¹²⁰ Podrobněji na: www.filmeducation.org/ Tento vzdělávací portál je sponzorovaný britským filmovým průmyslem (pozn. autorky).

se vrací k začátku pomocí **reflexe**. Také využívají reflexe jednotlivých částí programu, případně zpětnou vazbu lektorovi např. od středoškoláků.

6.1.4.2 Galerie hlavního města Prahy

V GHMP je výuka během animačních programů postavena na neustálé **aktivizaci** dětí pomocí otázek. „*Pořád se jich musím na něco ptát, nějak je aktivizovat. Jaké otázky fungují, zjišťuji praxí*“. Co se týče reflexe, v GHMP probíhá takto: „*Když vytvoříme nějaké dílo, tak to nějak obcházíme. Snažíme se, ale často máme problém s časem. V posledních minutách programu o tom nějak diskutujeme, třeba si sedneme na zem a nějak to řešíme. Nebo třeba nějaké aktivity jsou založené na tom, že si třeba něco vylosují, pak to třeba dokreslují, okomentují atd. A pak na závěr to třeba dovyhledáváme v tom obraze nebo tu výstavu probíháme*“.

6.1.4.3 Centrum současného umění DOX

V DOXu vychází z knihy George C. Heina „Learning for Museum“, kde učení rozlišují na čtyři základní druhy a jedním z nich je učení konstruktivistické. **Konstruktivistický model** se snaží v Doxu naplňovat. Avšak Kottová pojmenovává určité problémy, se kterými se setkávají. „*Myslím si, že nemáme dotažený, jak vědomě s tím pracovat v praxi. Spíš to bereme jako rámeček. Prostě kdykoli ta skupina něco dělá, tak se snažíme vždy začít otázkou na ně. Co v tom vidíte? Připomíná vám to něco? Viděli jste to někdy? Zjistit, jakým způsobem to vnímají. Ono se to většinou zvládne tak, že řeknou něco, na co ten lektor už může navázat. Snažíme se pomocí otázek a doplnění, aby si na to přišli*.“ Dále pak zdůrazňuje, že dávají prostor pro střetnutí více pohledů a názorů. To se pak snaží převádět do jiných kontextů.

Reflexi vedou spíše u menších dětí. Např. tak, že se děti zeptají, jak by o tom vyprávěly rodičům. „*A myslím, že to pomáhá. Že si uvědomí, co bylo. Což se celkem daří, že přijdou na to, kam jsme se je snažili směřovat. Ale spíš je to volně*.“ Avšak k reflexi programu nedojde vždy. Pro střední školy reflexi spíše nedělají.

6.1.4.4 Aeroškola (kino Aero, Světozor, Bio OKO)

Linda Arbanová též staví svou výuku na interaktivitě pomocí otázek, tak, aby zjistila, co si děti myslí. S čím přicházejí. Reflexi dělá občas.

6.1.4.5 Shrnutí

Ve všech institucích vycházejí od zjišťování znalostí a zkušeností dětí pomocí otázek. V DOXu přímo pojmenovávají svůj model vyučování jako konstruktivistický, avšak nejsou přesvědčeni o tom, zdali tento model v praxi naplňují (viz kapitola 4.3 Pedagogický konstruktivismus ve výchově uměním). V NG se snaží vést program podle kruhu E-U-R.

Reflexi dělají v různých intenzitách ve všech institucích. Všude se naráží na problém s časem, takže občas se stane, že reflexi nestihnou. V DOXu, GHMP i Aeroškole mají reflexi spíše volnější a nepovinnou (viz kapitola 4.3.4 Reflexe).

6.1.5 Cíle

6.1.5.1 NG Veletržní palác

Hlavním cílem NG je **zprostředkovávat sbírky a snažit se pěstovat vztah mezi člověkem a institucí**. Snahou je, aby se divák vracel do NG v různých obdobích života.

Specifické cíle si stanovují u jednotlivých programů. Také pracují s jakýmsi „*nadcíli*“: „*V podstatě víme, že je nemůžeme naplnit a že se cíl nesplní u všech dětí. Za absolutně ideálních podmínek si myslíme, že tyto cíle se dají naplňovat a nebo je aspoň rozvíjet.*“

Při formulaci specifických cílů nevycházejí pouze z kurikulárních dokumentů. Vycházejí spíše z jednotlivých sbírek a poté hledají styčné plochy s tématy a cíli RVP. Tyto cíle nazývají jako „výstupy“ (viz příloha č. 2). Např. Žák rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného zobrazení.“ Nebo „Porozumí pravidlům chování v prostoru galerie“.

6.1.5.2 Galerie hlavního města Prahy

Též v GHMP je hlavním obecným cílem zprostředkovávat, podle Haškovcové, nesrozumitelné současné umění, usnadňovat divákovi cestu k obrazům, kontextům děl a k pochopení záměrů autorů. „*Jedna jediná kvalitní prohlídka, jeden jediný kvalitní workshop je může úplně ovlivnit, zlomit je, změnit úhel pohledu na věc.*“ Prostřednictvím animačních programů se snaží podněcovat pozitivní vztah ke galeriím a k výtvarným institucím.

Specifické cíle Haškovcová stanovuje intuitivně. „*Vím podvědomě, co jim chci vštípit. Často nemám časový prostor a není to ani moje iniciativa to dělat. Přejde mi to jako formální a zkostratělé.*“ Nedělá si žádnou přípravu, protože podle Haškovcové je každá skupina jiná a ona musí improvizovat. „*Pokaždé to dopadne trochu jinak. Po 5 letech, co*

už to dělám, tak vím, co jim chci zprostředkovat. Že to je ta tvorba pozitivního vztahu k umění a pak vím, že u toho a toho autora je chci upozornit na to a to, na jeho hodnoty. Ale konkrétně si to nepojmenovávám, v důsledku spousty výstav, které trvají jen tři měsíce. Ale cíle cítím. Je dobré je psát do závěrečných zpráv.“

6.1.5.3 Centrum současného umění DOX

Obecné cíle animačních programů v DOXu jsou: **poskytovat impulsy a témata**, učit diváky vnímat umělecká díla, interreagovat s nimi. „Nadcílem“ je opětovný návrat diváka na program, kdy nastane moment, kdy si divák uvědomí, že již takový program nepotřebuje. *„Aby pak jednou byli sami schopní tady tu kritickou reflexi, ten dialog s uměním dělat sami. Abychom my pouze otevírali cesty.“*

Zároveň Kottová též poznamenává, že prostřednictvím animačních programů si též budují publikum.

Konkrétní specifické cíle pro jednotlivé programy v DOXu neformulují.

6.1.5.4 Aeroškola (kino Aero, Světozor, Bio OKO)

Obecný cílem Aeroškoly je navádět děti na jiný pohled na film, na jiné vnímání filmu. Poskytovat nové otázky týkající se filmu jako svébytného uměleckého výrazu. Prostřednictvím programu nabízet učitelům další náměty na navázání ve školní výuce a množství témat ke zpracování v rámci různých předmětů.

Specifické cíle si stanovují k jednotlivým částem programu. Např. Cílem je, aby si studenti uvědomili, že při vnímání filmu podvědomě vyvíjejí určitou aktivitu, během které zapojují své dosavadní vizuální a jiné zkušenosti ze svého života...

6.1.5.5 Shrnutí

Jako hlavní cíl si NG i GHMP stanovují zprostředkovávání umění. DOX se zaměřuje spíše na otevírání jednotlivých témat a otázek. Klade si za cíl inspirovat, provokovat. Různost cílů pravděpodobně vychází z jiných povah institucí. NG je instituce státní, GHMP instituce městská, DOX i Aeroškola jsou instituce nezávislé, soukromé .

Se specifickými cíli pracují v NG a v Aeroškole. Z příkladů vyplývá, že v NG se snaží formulovat cíle v operacionalizované formě. V Aeroškole je cíl formulován tak, že je těžko měřitelný. A právě měřitelnost je jedním ze znaků charakterizující dobře stanovený cíl (viz kapitola 5.1 Námět, téma, cíle). Naopak v DOXu a GHMP se specifickými cíli nepra-

cují, i když pedagožka GHMP říká, že pracuje s cíli intuitivně a že je dobré je znát pro sepsání závěrečných zpráv.

6.1.6 Náměty/témata/metody

6.1.6.1 NG Veletržní palác

Podle Michaely Kabátkové jsou programy NG pro 1. stupeň formulovány na základě rozvoje vnímání základních výtvarných prostředků jako např. čára, barva, tvar, prostor, míchání barev, odrazů. Tato témata jsou obsažena v RVP (viz kapitola 5.7 Provázanost animačních programů s RVP). Zároveň tato témata Kabátková považuje za klíčová pro vnímání vizuálního umění.

V rámci koncepce programů je ve Veletržním paláci vždy vstupní program, který seznamuje návštěvníky s institucí a jejími možnostmi. Jsou to programy „Poprvé v galerii“ a „Moje první návštěva“, kterou doporučují mateřským školám a 1. a 2. třídám ZŠ. M. Kabátková je popisuje takto: *„Tyto programy jsou zejména výtvarné, jsou tam drobné aktivity dramatické či se zvukem nebo oživení rozhovorem soch jmenující se „dialog“. Je to celé založené na aktivitách. Málokdy je to tak, že by lektor podával nějaké ucelené výklady.“*

Série programů je vymyšlena tak, aby motivovala projít si všemi typy programů. Ty jsou koncipované jako pět na sebe navazujících návštěv. *„Tím se vytváří vztah a děti se sem moc rády vracejí. Děti nakonec dostávají pexeso, kde jsou vyfocené fotky děl. Docela často se vracejí a projdou všech těch 5 programů. Zvláště třídy 1. stupně. U 2. stupně je to větší problém z organizačních důvodů.“*

U 2. stupně ZŠ je výběr témat trochu volnější. Podle Kabátkové jsou i cíle v RVP daleko širší. Není to úzce zaměřené. Buď vyberou nějaký výtvarný problém (barva, světlo atd., které navážou na hodící se období v dějinách umění např. na impresionismus) nebo se inspirojí konkrétním dílem jednoho autora, které je postaveno do kontextu aktuálních témat (např. program inspirovaný dílem Ladislava Boudníka rozšířený na téma recyklace materiálu v umění). Ve Veletržním paláci též často zapojují do svých programů dramatické techniky.

6.1.6.2 Galerie hlavního města Prahy

L. Haškovcová volí témata programů podle aktuálních výstav, které se v GHMP stále mění. *„Témata dávám do určitého kontextu. Často si něco předpřipravím, ale nejvíce se to dovytváří během té diskuze během výstavy. A třeba se v tom najdou právě ekologická*

či ekonomická témata. Pro starší studenty se musí „vyhmátnout“ téma, které je baví (politika, ekologie atd.). Často rádi řeší sebe nebo svou identitu.“

Metody volí Haškovcová podle vlastních slov intuitivně. „Každá skupina i výstava je jiná. Hodně to volím podle témat výstavy. Nejlepší akce¹²¹ bývají až na konec výstavy, protože v průběhu té akce si ověřuji, které nápady byly lepší nebo horší. Nejčastěji se držím toho, co jsem vymyslela, a v průběhu se to piluje.“

Program rozděluje Haškovcová na dvě základní části: 1) teoretickou, 2) praktickou. „Je to hodně intuitivní. Když bych to měla zobecnit, tak je tam část programu teoretičtější (ne přednáška), ale proběhneme tu výstavu interaktivně (pokládám jim hodně otázek), diskutujeme, hrajeme drobnější hry. Druhá část už je jiná, tou reagujeme na celou tu výstavu nebo na autora, to pracujeme na něčem větším. Děláme s pastely, nebo různě prostřiháváme, děláme koláže, různě to kombinujeme, někdy používáme dataprojektor. Nebo stříháme názvy těch děl a sestavujeme z nich básně. Nebo napodobujeme některá díla.“

Metody dramatické výchovy

Podle Haškovcové děti a mládež nadchne málo co tak, jako když kolem obrazů a soch mohou běhat a povídat si. Občas svůj program propojuje s divadlem. „Často napodobují obrazy nebo sochy nebo vytvářejí scénáře a pak tu scénu třeba dohrají. Na to je třeba dobrá Bílkova vila, kde jsou sochy. Anebo Trojský zámek je též takový teatrální, protože venku je obří schodiště, kde jsou sochy olympských bohů a sochy čtyř živlů, čtyř denních dob a čtyř světadílů. Děti si před nimi různě hrají, personifikují je a vymýslí různé příběhy. V Trojském zámku byl Brožíkův obraz Pražské defenestrace a to děti hrozně rády napodobovaly. A je možné, že se zde už na podzim umístí Slovanská epepej a tam bude velký prostor pro různé dramatické techniky, protože tam jsou takové ty patetické výjevy, možná, že i nějaké kostýmy budeme moci udělat...“

Kolektivní díla

Další možností je vytváření kolektivních děl. Haškovcová popisuje vlastní projekty: „Rozstříhala jsem modrou skvrnu a dala jim v tom hledat tvary a zvířata a pak to spojily zpátky v jedno. Bylo to zajímavé, protože se tam pak spojovaly domy, lidi, zvířata a vzniklo město. Často děláme s fotkami, že je rozstříháme, to pak propojujeme. Často lidi jim pak dělají různé bubliny a vytvářejí komiksové příběhy.“

¹²¹ Programy (pozn. autorky).

6.1.6.3 Centrum současného umění DOX

Karina Kottová čerpá náměty ze samotného života. *„Nejsem vzděláním pedagog, spíš jsem dělala dějiny a filozofii, a tak mě zajímá nějaká problematika. Např. co je tabu, co bylo tabu před sto lety a jak se nám to posunulo. Jak tabu reflektovalo umění a jak je to teď a kde jsou toho hranice. Co je umění a co není. Spíš jsou to taková myšlenková témata, která se vyvolávají ve mně. To se snažím dávat do jednotlivých aktivit. Hlavní otázka, kterou máme k určité výstavě.“*

Vlastní náměty pak dává do kontextu s tématy samotných výstav. Dokládá to na několika programech. V současné době je v DOXu výstava Michala Cimaly „Posun/Shift“, která prezentuje postmoderní hudební projekty. Tématem animačního programu pro školy je otázka: Kde začíná výtvarno a kde hudba? Vychází při tom již od Kandinského a Kupky, kteří též do své tvorby zapojovali hudbu. *„Pro malé děti se snažíme mít zážitkové věci. A samozřejmě diskuze nad výstavou, nad tím, co se jim líbí, nelíbí, jak to vnímají. Snažíme se je nechat interpretovat, jak to prožívají. Pak třeba konstruují vlastní hudební nástroj. Pak budou dělat vizuální partitury, že někdo si nakreslí rytmus, jak mu to připadá, a druhý si sestaví nějaký kvazihudební nástroj z nějakých odpadových materiálů a pokusí se hrát podle té partitury.“*

U programu k výstavě u příležitosti udílení cen Jindřicha Chalupeckého bylo téma umělecké ceny. Jak posuzovat umění? Co to znamená pro umělce? Jak je možné posuzovat jednotlivá umělecká díla, když jsou zpracována jiným médiem? Jak může někdo zvítězit? *„Pro malé děti to je tak, že mají obrázky částí věcí (uměleckých děl, pozn. autorky), které jsou na výstavě. Podle těchto částí nacházejí celková díla v galerii. A oni potom obhajují, že to je to dílo, které si oni našli a proč je dobré. U starších dětí se snažíme jít po kritériích, proč je něco dobré umění. Jestli je to hezké, zajímavé. Rozesmálo mě to, rozbřečelo mě to.“*

Jako jediný stálý program je program, který tematizuje budovu galerie, což byla dříve továrna. Hlavním tématem „Pohádky o smutné továrně“ je „staré“ versus „nové“. *„Tam už je vyloženě pohádkový příběh o tom, jak se ta továrna změnila v centrum současného umění. Snažíme se střídát intelektuální diskuze s pohybovými aktivitami. Takže oni se nejprve baví o těch starých a nových věcech a potom ten lektor začíná vyprávět tu pohádku o DOXu. Jen začátek, jak to vzniklo. Potom je pohybová aktivita, kdy ty děti dělají stroj a továrnu společně dramatizují, kdy ráno se do toho dostávají, pak jedou naplno, pak se tam něco rozladí a něco se rozbije.“* Podrobný scénář k tomuto programu je uveden

v příloze č. 3. Druhá část tohoto programu je praktická, děti vyrábějí modely továren z recyklovaných materiálů.

V DOXu apelují na stavění témat do jednotlivých kontextů. Dobrým příkladem je program k výstavě o STB¹²². *„Byla to konceptuální výstava v obrovském prostoru, kde byly na stěnách nalepené tapety s tisíci jmény a pod tím štosy. A uprostřed jediná socha takového dozorce veprostřed. A to jsme s nimi interpretovali. Často se to téma snažíme vztáhnout k nim, k tomu, co oni řeší. A oni měli za úkol napsat seznam podle nějakého klíče. Ten klíč mohl být: lidi od nás ze třídy, kteří kouří. Klidně jakákoliv blbost. Oni to udělali a hned se v té třídě rozpoutala diskuze, proč já jsem tady, já bych tam neměl být... A tady to byl reálný příklad. Viděli to na něčem konkrétním, a nějaký kluk se objevil v seznamu lidí, kteří nemají rádi matikářku, ale on ji třeba rád má a teď najednou vzniká problém, že kdyby to viděla, tak mu teď může dát třeba pětku. A tak vidí, že se dostali do seznamu, vlastně takhle malinkatého, a co to pro ně znamená. A pak to vztáhneme do kontextu, že my žijeme v internetovém světě, a kamkoli napíšeme email, tak jsme okamžitě v nějakém seznamu, chodí ti nějaká reklama, platíš kartou...pořád jsi v nějakých seznamech. A hlavní téma tedy je, co to pro nás znamená.“*

Programy pro 1. a 2.stupeň ZŠ jsou v DOXu v menšině. Převládají programy pro střední školy, zejména pro gymnázia.

6.1.6.4 Aeroškola (kino Aero, Světozor, Bio OKO)

Linda Arbanová popisuje, že v kinech realizují tři programy. Dodnes uvádějí pilotní program „Romeo a Julie“, který představuje film jako umělecký výraz. Hlavními tématy programu jsou *„...základy filmové řeči a to, jak ten film vůbec funguje, jakou roli tady má divák, do jaké míry se liší jednotlivé vnímání filmu u jednotlivých lidí, do jaké míry je ten film jako realita nebo fikce.“* Na tento základní program navazují další dva: „Amélie z Montmartru“ a „Filmový plakát“ tematizující filmové plakáty.

Základem programu je vytvořené DVD, které lektor během programu ovládá. Tak může pouštět libovolně dlouhé ukázky z filmů a podle potřeb je vypínat. *„Nechtěli jsme dělat takovou tu klasickou věc, což je úvod k filmu a projekce. Ale chtěli jsme, aby to bylo interaktivní, jako je to v galerii. Je to postavené na tom, že tam ty děti sami něco dělají. A nějak nad tím pak přemýšlejí. Uvědomovali jsme si, že nemůžeme pustit film, který trvá dvě hodiny, a pak ještě dělat hodinový program. Že to budeme muset postavit na ukázkách, které budeme komentovat, a na nich budeme něco ilustrovat.“*

¹²² Státní bezpečnost během komunistické éry (pozn. autorky).

Programy filmové animace se snaží mít v druhé části nějaký praktický úkol. Například v programu „Filmový plakát“ děti malují svůj vlastní plakát na motivy shlédnutého krátkého filmu. Arbanová též zdůrazňuje funkci otázek, kterými se děti neustále během programu na něco ptá.

6.1.6.5 Shrnutí

Zdroje námětů a témat pro své programy čerpají expertky 1) z výtvarných či filmových prostředků, 2) z témat probíhající výstavy, 3) ze života, 4) ze společensko-filozofických témat. V NG též čerpají z témat RVP. Pedagožky DOXu a GHMP vyzdvihují důležitost kontextualizace témat a vztahování těchto témat k osobním prožitkům dětí a do jejich vlastní reality (viz kapitoly 4.3.4 Reflexe a 5.7 Provázanost animačních programů s RVP).

Co se týče podoby programů, převládá jakýsi model „1. část ‚teoretická‘, 2. část ‚praktická‘“. V 1. části většinou lektor uvede děti do problému, projdou určitou část výstavy. Ve 2. části pak něco prakticky tvoří. Všechny expertky se shodují na tom, že je nutné děti aktivizovat. Používají na to ponejvíce různé otázky směřující přímo na žáky. Během programu používají různé metody: výtvarné (nejvíce koláže, stříhání, lepení, vytváření komiksů, kolektivní, individuální díla atd.), dramatické (personifikace soch, dialogizace, vytváření scének na motivy obrazů, rozžití továrny), literární (psaní básniček inspirovaných názvy obrazů, psaní seznamů) a hudební (vytváření partitury a hudebního nástroje) atd. Příprava programů a volba metod je u jednotlivých pedagožek rozdílná. V GHMP často volí metody intuitivně, v NG, DOXu i Aeroškole jsou to promyšlené postupy.

6.1.7 Evaluace

6.1.7.1 NG Veletržní palác

Splnění cílů jednotlivých aktivit ověřují v NG tak, že se nabyté znalosti či dovednosti obsažené v cíli projeví v dalších aktivitách programu. Podle Kabátkové pozná samotný lektor, zdali vše proběhlo tak, jak mělo. Občas chodí zkušenější lektoři na náslech profesně mladším lektorům. Tak se snaží garantovat, aby se cíle naplňovaly.

V závěru však přiznává, že evaluaci nedělají, i když vědí, že existují jednotlivé nástroje. Zpětnou vazbu si nechávají dělat od první školy, která absolvuje pilotující se program.

6.1.7.2 Galerie hlavního města Prahy

Svým zřizovatelem (hl. město Praha) jsou nuceni psát závěrečnou zprávu na konci kalendářního roku. Jinou evaluaci nedělají.

6.1.7.3 Centrum současného umění DOX

V DOXu často žádají učitele, aby napsal během programu zpětnou vazbu. Jistou zpětnou vazbu od studentů získávají během reflexe. Nepoužívají dotazníky, protože si myslí, že je to nepříjemné. „*U nějakých programů byla jenom otázka na konci „ Nad čím teď přemýšlíš?“ A oni nám to psali zpátky.*“

6.1.7.4 Aeroškola (kino Aero, Světozor, Bio OKO)

Evaluaci nedělají. Pouze získávají zpětnou vazbu v rámci občasných reflexí.

6.1.7.5 Shrnutí

Evaluaci podle nějaké koncepce nedělají v žádné ze čtyř kulturních institucí. V NG a DOXu občas učitelé píše zpětnou vazbu k určitému programu. Zdali došlo k pochopení zjišťují lektori pomocí občasných reflexí na konci programu. Více o evaluaci viz kapitola 5.5 Evaluace.

6.1.8 Velikost skupin a délka programů

6.1.8.1 NG Veletržní palác

Programy s dramatickou aktivitou jsou omezeny na 20 dětí, ostatní na 25 dětí. „*Když se to už blíží k 30 žákům, tak se snažíme přesvědčit učitele, aby si vzali dva lektory.*“

Délka programu pro 1. a 2. stupeň je 120 min..

6.1.8.2 Galerie hlavního města Prahy

L. Haškovcová většinou přijme jakoukoli skupinu, i 40-50 lidí. Občas i skupinu o 80 lidech, ale tam je podle vlastních slov „...ráda, když to odmluví.“

V GHMP není stanovena standardní délka programu. Lektorka se přizpůsobuje času škol. Stanovený čas předem u jednotlivých programů považuje Haškovcová za omezující.

6.1.8.3 Centrum současného umění DOX

Cílem je skupina do 20 dětí. Horní hranice je 40 dětí. Ideálem je skupina 15 dětí.

Délka programu je 90-120 min. Občas i delší po dohodě se školou.

6.1.8.4 Aeroškola (kino Aero, Světozor, Bio OKO)

Maximální velikost skupiny je v Aeroškole podmíněna prostorem, což je Malý sál kina Světozor. Maximální počet tedy je 55 dětí.

Délka programu je 120 min.

6.1.8.5 Shrnutí

Velikost skupin, se kterými lektori pracují, se liší. Rozmezí se pohybuje mezi 15 až 80 dětmi v jedné skupině.

Délka programů se pohybuje mezi 90 min. až neomezeně.

6.1.9 Účastníci programu (lektori/žáci)

6.1.9.1 NG Veletržní palác

Lektori

V NG je několik lektorských oddělení. Jednotlivá oddělení pak spadají pod určitou sbírku. V NG není nikdo jako „ředitel všech lektorských oddělení“. Podle Kabátníkové: *„Proměnlivý je i počet lektorů, ten je odvislý od velikosti sbírky a objektu.“*

Lektori jsou většinou externisté. Ve Veletržním paláci jsou lektori na 3,5 pracovního úvazku + 15 externistů (většinou studenti různých oborů: kunsthistorie, AVU, historické obory, DAMU, pedagogické obory, divadelní scénografie, architektura, UMPRUM atd.). *„Ale nebráníme se nikomu. Je to prostředí, kde jsou na prvním místě průřezová témata, takže zde mohou být lidé naprosto odkudkoli. Interpretace umění nemusí být v intencích pouze výtvarných. My bychom byli rádi, kdyby se přihlásil třeba přírodovědec, pokud by k tomu měl nějaký vztah a interpretační přístup.“*

Žáci

Zkušenosti s dětmi mají veskrze pozitivní. Rády se do NG vracují.

6.1.9.2 Galerie hlavního města Prahy

Lektori

L. Haškovcová pracuje v GHMP na celý úvazek a všechny animační programy vede sama.

Žáci

Mezi žáky jsou obrovské rozdíly. Záleží na věku, škole a zda jsou pražští či mimopražští. Některé třídy přijdou rozpačité, protože čekají, že to bude nuda – obrazy, galerie. Ale často odcházejí nadšení.

6.1.9.3 Centrum současného umění DOX

Lektoři

V DOXu je celý lektorský tým složený z externistů. Dohromady to čítá „vedoucí“ + 7 lektorů. *„Jsme malý tým, a ty lidi jsou výborní. Dávám jim velkou svobodu, aby nepapouškovali slovo od slova. Spíše jim dávám rámce.“*

Žáci

Kottová opět poukazuje na to, že děti jsou velmi různé. Jako charakteristické vlastnosti jmenuje, že jsou současní žáci otevření, rozlitaní a nesoustředění. Ale kontinuálnější práci (její zkušenost je 5 navazujících setkání) žáky dokázali zklidnit, soustředit. Poslední setkání v galerii probíhalo takto: *„Rozdělila jsem je do 5 skupin. Každému jsem dala část výstavy a nakonec si to všechno interpretovali navzájem a udělali k tomu sami neuvěřitelný program. Pak už nebylo potřeba, abych já jim k tomu něco vykládala. Občas jsem jim k tomu hodila nějakou informaci o umělci a to pak úplně stačilo.“*

6.1.9.4 Aeroškola (kino Aero, Světozor, Bio OKO)

Lektoři

Programy lektoruje Linda Arbanová se svým kolegou. Střídají se. V kinech Aero, Světozor, Bio OKO fungují jako externisté. Neví o žádných jiných lidech, kteří by podobné programy o filmu vedli.

Žáci

Arbanová popisuje, že se často stává, že si žáci myslí, že si jdou do kina odpočinout. *„Ty děti jsou pak překvapené, že jsou nucené k tomu, aby přemýšlely, něco říkaly, aby něco dělaly. Někdy jsou otrávené. Ale to se může stát i v galerii.“*

6.1.9.5 Shrnutí

Počet a typ pracovních poměrů lektorů se velmi liší. GHMP má na všechny animace pro školy pouze jednu lektorku na celý pracovní úvazek. Ostatní instituce to řeší lektorskými týmy tvořenými většinou externisty. Podle počtu a postavení lektorů můžeme odvozovat,

jak rozdílnou důležitost jednotlivé instituce lektorským oddělením dávají. Aeroškolu tvoří pouze dva lidé, kteří své programy i vedou. Je to dáno také tím, že Aeroškola je nezisková organizace vytvořená z potřeby animačních programů o filmu.

Lektoři jsou většinou vybíráni podle svého vztahu k umění. Proto to jsou většinou studenti rozličných oborů (viz kapitola 5.6 Pozice pedagoga/lektora animačních programů).

Žáky vnímají jednotlivé pedagožky podobně. Jmenují velké rozdíly mezi samotnými žáky a školami. Vnímají děti jako nesoustředěné, rozlitané.

6.1.10 Učitelé a školy

6.1.10.1 NG Veletržní palác

V NG se snaží seznámit učitele co nejvíce s programem předem pomocí podrobné anotace a telefonátu. Na webu NG visí seznam jednotlivých programů, kde jsou i pravidla pro učitele. Např. „Nepřeceňujte, nepodceňujte výběr programu.“ „Nezasahujte, prosím, při programu do práce lektora.“ Kabátková si stěžuje na to, že ne vždy se učitelé zúčastňují programu i přes to, že zodpovědnost stále zůstává na nich.

Přesah programů do škol resp. do jednotlivých předmětů si v NG přejí. „Učitelé, kteří se sem vrací, tak nám to říkají. No my jsme navázali tím a tím, my teď budeme ve škole dělat tohle a tohle. U některých programů jsou na konci návrhy na navazující aktivity. Dokonalé je, když program je součástí té výuky, když tomu něco předchází a zároveň na to navazuje. Mrzí nás, když ani učitel ani děti pořádně neví, na co jdou. To je pro nás záhada.“

6.1.10.2 Galerie hlavního města Prahy

V GHMP se učitelé programů účastní, ale často jsou v pozadí. Ale též jsou takoví, kteří se zapojují. Jsou to nejvíce učitelé VV, ČJ a Děj. „Často jsou mezi námi vypěstované osobní vazby, a když jsou tady poprvé, tak se mi potvrzuje, že se rádi vracejí, protože jsou spokojení. Oni by sem nejraději chodili pořád, ale problém je s vedením školy, se kterým to musí vyjednávat.“

Přesah programů nechává Haškovcová na učitelích. Speciálně to nijak neinicuje.

6.1.10.3 Centrum současného umění DOX

Učitele, kteří chodí do DOXu, nazývá Kottová spíše experimentátory. A ti programy přijímají dobře, účastní se jich a jsou spokojení.

Co se týče přesahu programů do škol, Kottová pojmenovává určitý problém. *„Úskalí galerijních animací je, že to je jednorázové. My jsme se snažili u projektu o komunismu posílat škole informace předem, aby pak oni na to mohli udělat vlastní projekt. Ale zjistili jsme, že se možnostem provázanosti výuky s programy málo věnují. Celkově si myslím, že to ty školy moc nechtějí.“*

6.1.10.4 Aeroškola (kino Aero, Světozor, Bio OKO)

Na programy Aeroškoly chodí dva typy učitelů. Ti, co tam jdou „zabít čas“, a ti, kteří tam jdou cíleně – za filmem. Podle Arbanové je více těch, co chodí „zabít čas“. Potýkají se též s problémem, že učitelé nemohou odcházet ze školy, protože vedení škol nemá finanční odměny pro učitele, který by ve škole suploval učitele v kulturní instituci. *„Někdy to ten učitel strašně chce. Tak jsem se s nimi domluvila a šla do té školy. Dělal jsem to tak, že se spojily dvě vyučovací hodiny a dělalo se to tam ve třídě na nějaké velké obrazovce.“*

6.1.10.5 Shrnutí

Ve všech čtyřech institucích se setkávají s podobnými jevy. Někteří učitelé přicházejí na programy připraveni, ale převládá spíše skupina učitelů, kteří si jdou do kulturní instituce odpočinout. Lektorky se shodují, že málokterý učitel pracuje s tématem či programem dále ve škole. V Aeroškole se setkávají s problémem, že učitelé nemohou odcházet ze škol. Občas to tedy řeší tak, že přenesou program do školy samé. Což je výhoda filmového programu. Obrazy či divadlo do školy bohužel přenést nejde. Návaznost práce ve škole považují lektorky za podstatnou (podrobněji viz kapitola 5.7 Provázanost animačních programů s RVP).

6.1.11 Prostor

6.1.11.1 NG Veletržní palác

V NG, konkrétně ve Veletržním paláci probíhají animační programy v jednotlivých sbírkách a malých ateliérech.

6.1.11.2 Galerie hlavního města Prahy

V GHMP probíhají animační programy v jednotlivých sbírkách resp. v jednotlivých objektech. GHMP též disponuje malým ateliérem pro max. 20 lidí.

6.1.11.3 Centrum současného umění DOX

V DOXu pracují hodně s projekcí v přednáškovém sále, kde probíhá i motivace a kontextualizace. V DOXu není atelier. Program probíhá ve výstavě.

6.1.11.4 Aeroškola (kino Aero, Světozor, Bio OKO)

Programy probíhají v Malém sále kina Světozor. Kino je hodně specifické (děti sedí v řadách, je tam tma, nemají na čem psát atd.), což s sebou nese různé problémy. Tvůrčí aktivity probíhají většinou ve foyer kina.

6.1.11.5 Shrnutí

Programy probíhají ve sbírkách, ve výstavách a v ateliérech, které jsou většinou nedostačující. V GHMP je malý, v NG musí lektori vždy sbalit všechny věci, v DOXu není vůbec. V Aeroškole se zas potýkají s prostorovými nevýhodami kinosálu ve spojitosti s učením.

6.1.12 Použití pracovních listů/ scénář

6.1.12.1 NG Veletržní palác

Pracovní listy jsou v NG velké téma. Avšak ne ve spojitosti s programy pro školy, ale pro programy pro rodiny, které by měly být samoobslužné. V programech pro školy pracovní listy nepoužívají.

Scénáře k jednotlivým programům pro lektory v NG mají. *„Máme pro každý program scénář, otipovaný dle kategorií: kde se to odehrává, jak dlouho, popis aktivity, typy na motivaci, cíl – proč se to dělá. To se snažíme zachovávat. Často k tomu dodáváme doporučenou literaturu, doprovodné materiály, protože je lepší, když má lektor hlubší povědomí. Nechceme děti příliš zahlcovat.“* (Viz příloha č. 2.)

6.1.12.2 Galerie hlavního města Prahy

L. Haškovcové připadají pracovní listy zbytečné a formální. Proto je nepoužívá.

Ani scénáře, kde by byl zakotvený program, lektorka nepoužívá.

6.1.12.3 Centrum současného umění DOX

Pracovní listy v programech pro školy nepoužívají.

Scénář vždy vytváří K. Kottová. Píše spíše rámce. „*Svým lektorům nechávám velkou volnost. Kdyby lektor přečetl celý scénář, tak ten program proběhne. Ale je dobré, aby si to lektori podle sebe uchopili.*“ (Viz příloha č. 3.)

6.1.12.4 Aeroškola (kino Aero, Světozor, Bio OKO)

Dříve v Aeroškole pracovali hodně s pracovními listy. Avšak z praktických důvodů od nich upustili. Problém byl se specifickými prostorovými podmínkami kina (viz kapitola 6.1.11 Prostor).

Scénáře pro jednotlivé programy si lektori nedělají.

6.1.12.5 Shrnutí

Pracovní listy kulturní instituce v animačních programech pro školy nepoužívají. Problém spatřují v prostorových podmínkách i nedostatečné nutnosti jejich použití.

Scénáře pro lektory k programům dělají v NG a DOXu. Lektori je využívají jako rámec pro vedení programu. Ve scénářích jsou ukotvené určité standardy programu. V GHMP ani v Aeroškole scénáře nepoužívají. Scénář nabývá na nutnosti ve chvíli, kdy program vede více lektorů.

6.1.13 Klady a zápory animačních programů

6.1.13.1 NG Veletržní palác

+

V NG mají radost ze **zvyšujícího se podílu animačních programů v rámci výstav** obecně. „*Lidé využívají možnost výtvarných aktivit a vrací se znovu k originálům děl. Tímto způsobem prožívají dílo hlouběji.*“

–

Kabátníková přiznává, že je mnoho práce před nimi. Cílem je změnit komunikaci mezi pedagogem a kurátorem výstavy, **zlepšit práci s handicapovanými návštěvníky** a vytvořit samoobslužné expozice.

6.1.13.2 Galerie hlavního města Prahy

+

Haškovcová zmiňuje, že se v poslední době postavení animačních programů v institucích hodně zlepšilo. Instituce programy podporují a začínají se objevovat konkrétní výsledky. Zdvihá se návštěvnost, vrací se publikum. **Školy na programy dobře reagují: mají dobré nápady, reakce, i vytvořené artefakty jsou dobré.**

–

V GHMP je problém, že **neexistuje lektorské oddělení**, které by bylo více finančně podporované a kde by mohlo pracovat více lektorů. Haškovcová si stěžuje na „bojové podmínky“. **Chybí jí peníze, prostor i podpora kolegů.** *„Často ostatní kolegové nevědí, co to všechno obnáší, a vypadá to jako takové bezcílné poflakování a nevidí za tím tu práci.“*

6.1.13.3 Centrum současného umění DOX

+

Kottová hodnotí animační programy jako všeobecně přínosné. Má radost z posilující pozice těchto programů v institucích a na jednotlivých úrovních (státní i městská). I v soukromém a neziskovém sektoru se již o programech přemýšlí.

–

Kottová si však oproti výše popsanému myslí, že v **českém kontextu jsou animační programy stále relativní novinkou. Vzorem je lektorské oddělení NG**, které udává směr. Pak jsou v Praze velké galerie, které tyto programy dělají, ale jsou to pouze velké „známé“ galerie jako např. Muzeum Kampa, GHMP, DOX. **Na úrovni alternativní scény jsou animační programy ve velké menšině.**

Dále zmiňuje, že **mezi animačními programy jednotlivých institucí panují velké rozdíly**. Instituce mezi sebou málo komunikují. Málo přemýšlejí koncepčně. **Kottová zdůrazňuje problém komunikace mezi pedagogem a kurátorem výstavy.** *„Edukátor je až na dalším případně posledním místě. Často se stane, že se připraví celá výstava, je vernisáž a pedagog má potom naběhnout a strašně to všem zprostředkovat.“*

6.1.13.4 Aeroškola (kino Aero, Světozor, Bio OKO)

+

Arbanová považuje filmové animační programy za mnohem lepší způsob jak zprostředkovat dětem film než např. odborný frontální úvod před filmem.

–

V Aeroškole nevidí žádné obecné problémy s animačními programy. Pouze narážejí na problémy provozní, např. že nemohou odpromítat celý film z časových důvodů. Též zdůrazňuje jistou **nezkušenost** jich samých – **pedagogů** s animačními programy pro film.

6.1.13.5 Shrnutí

Expertky kulturních institucí se shodují, že sílí pozice lektorských oddělení resp. jednotlivých animačních programů. Školy dobře reagují (až na jisté problémy popsané v kapitole 6.1.10 Učitelé a školy) a do kulturních institucí se vracejí. Za vzor je považováno lektorské oddělení NG.

Mezi hlavní problémy řadí expertky nedostatečnou komunikaci mezi kurátorem výstavy a pedagogem. Nedostatečnou ukotvenost animačních programů – existují mezi nimi velké kvalitativní rozdíly a nezkušenost lektorů/pedagogů.

6.2 Divadelní kulturní instituce

6.2.1 Představení kulturních institucí a jejich zástupců

Rozhovory jsme provedli se zástupci těchto kulturních institucí:

- a) Státní opera Praha, expertka: Martina Poděšťová (rozhovor realizován 24. ledna 2011). Opera je druh hudebního divadla a projekt pro školy se nazývá „Hurá do opery“. Zřizovatelem je Ministerstvo kultury ČR.¹²³
- b) Divadlo Ponec, expertky Bára Látalová a Zdenka Brungot Svitekova, tanečnice (rozhovor realizován 7. února 2011). Divadlo Ponec je scéna pro současný tanec a pohybové divadlo a projekt pro školy se nazývá „Tanec dětem“. Ponec je nezisková organizace.¹²⁴

¹²³ www.opera.cz

¹²⁴ www.divadloponec.cz

- c) Divadlo Minor, expertka: Petra Zámečnicková, dramaturgyně divadla (rozhovor realizován 27. ledna 2011). Minor se zaměřuje na dětského diváka. Zřizovatelem je hl. město Praha.¹²⁵

6.2.2 Podoba programů

6.2.2.1 Státní opera Praha

Ve Státní opeře mají dva vzdělávací cykly pro školy pojmenované jako 1A a 1B. Cyklus 1A obsahuje 5 setkání, kdy 1. setkání je procházka operou a další čtyři setkání představují vždy ukázky ze dvou oper. Cyklus B je sestavený ze 4 setkání a neobsahuje úvodní procházku. Cykly mají za cíl na sebe navazovat, ale není to nutné. Jsou určeny pro 1. stupeň ZŠ a všechna setkání každého cyklu proběhnou během jednoho školního roku.

6.2.2.2 Divadlo Ponec

V divadle Ponec vznikly v roce 2011 tři interaktivní taneční projekty určené školám. My jsme se zajímali o projekt určený pro všechny třídy ZŠ: $F_g = G[(m_1 \cdot m_2)/r^2]$ / Tanec a fyzika. Projekt je rozdělen do dvou setkání. První probíhá jako přípravná pohybová dílna ve škole a druhé je samotné představení v divadle Ponec. My jsme se zaměřili na praktickou dílnu ve škole.

6.2.2.3 Divadlo Minor

Divadlo Minor bylo pro naši práci vybráno jako jeden jediný reprezentant divadla pro děti v Praze. Divadlo Minor hraje pro školy dopolední představení a některá představení byla obohacena o pracovní listy a následné debaty. Zajímali nás pohled na animační projekty z perspektivy takto zavedeného divadla.

6.2.3 Teoretická východiska/inspirace

6.2.3.1 Státní opera Praha

Poděšťová nezmiňuje žádné speciální teoretická východiska ani inspirace, o které by se opírala. „*Ono to jde samo. Nápady se mi nějak poskládají.*“

¹²⁵ www.minor.cz

6.2.3.2 Divadlo Ponec

Obě tanečnice zmiňují inspiraci ze zahraničí. Bára Látalová popisuje zkušenosti z Velké Británie a Norska, kde s taneční skupinou NIE vytvářeli pohybové dílny pro školy vždy po představení. Zdenka Brungot Svitekova podotýká, že ve Francii jsou dokonce animační programy k tanci a pohybu povinné a nazývají se „senzibilací“. Buď chodí tanečníci do škol a nebo je dílna bezprostředně po představení. Mimo to Bára Látalová učí taneční výchovu ve škole, což jí přineslo spousty nápadů a zkušeností. Zkušeností je také to, že tento program realizují ve školách a nikoli v divadle Ponec.

6.2.3.3 Divadlo Minor

Zámečnicková se o inspiracích a teoretických východiscích příliš nezmiňuje. Pouze uvádí, že se občas inspiroje na zahraničních festivalech. Cíleně však inspirace nevyhledává.

6.2.3.4 Závěr

V Opeře i v Minoru nápady přicházejí „samy od sebe“. Vedle toho lektorky projektu v Ponci se inspirovaly vlastními zahraničními zážitky.

6.2.4 Náměty/témata/cíle

6.2.4.1 Státní opera Praha

Náměty a témata programu „Hurá do opery“ čerpá Poděšťová ze samotných oper a jejich obsahů.

Obecným cílem je představit operu neformálně. Tak, aby děti ztratily předsudky vůči opeře již v dětském věku. „*Snažíme se tu vážnou hudbu trochu znevážit. Snažíme se zbořit hranice, že vážná hudba je vážná, že je otravná. Abychom celkově usnadnili přístup k opeře.*“ Dalším cílem je výchova mladých diváků a kolegů. Specifické cíle si Poděšťová nestanovuje.

6.2.4.2 Divadlo Ponec

Náměty a témata v projektu divadla Ponec vycházejí ze samotného tance. Tanečnice v průběhu vlastní praxe zjistily, že termíny užívané v tanci jsou stejné jako ve fyzice. Z tohoto důvodu zvolily téma fyziky v tanci. „*Nakonec jsme zjistily, že to používáme stejně. Jako když jsme se bavili na fyzice a já nechápala, o čem si povídáme. Podívaly jsme se na nějaké fyzikální kategorie, ke kterým jsme se nakonec dostaly pohybem jako např. rychlost, čas, dráhy.*“

Tanečnice během rozhovoru formulovaly cíle programu velmi dlouho. Nakonec jsme došly k těmto: Hlavní cíle v projektu Fyzika a divadlo jsou tři. 1) Fyzický zážitek tance u dětí dříve, než jej uvidí v představení na jevišti. A tím přiblížení tance a celého projektu dětem. 2) Uvědomění si, že je možné nahlížet tanec prostřednictvím fyzikálních veličin. Což může pomoci ke snadnějšímu pochopení tance. 3) Návštěvou divadla se učí jisté koncentraci, učí se dívat, učí se zklidnění.

Obě tanečnice zdůrazňují, že je důležité vědět, kam program i jednotlivé aktivity směřují. Cíle jednotlivých aktivit chápou intuitivně.

6.2.4.3 Divadlo Minor

Podle Petry Zámečnickové nemá divadlo Minor žádný generální projekt pro školy. Náměty a témata představení určuje Zámečnicková s ředitelem divadla podle předem vytvořeného dramaturgického plánu, který zohledňuje šíři publika (cílové skupiny) a výběr titulů.

Přesto v Minoru vznikla dvě představení, která mají jisté znaky interaktivity, aktivního zapojení diváků. Jsou to Hon na Jednorožce (režie J. Jirků) pro 2. stupeň ZŠ a Moje první encyklopedie (režie J. Adámek) pro MŠ a 1. stupeň ZŠ.

Hon na Jednorožce tematizuje příběh politického vězně v 50. letech minulého století. Pro toto představení vznikly pracovní listy (viz příloha č. 4). Dále pak je možné uspořádat po představení diskuzi nad tématem pořádanou experty z o.s. Post Bellum¹²⁶. Bohužel však tato diskuze proběhla zatím pouze dvakrát. Podle Zámečnickové učitelé o diskuzi nemají zájem.

Námět a témata k představení Moje první encyklopedie hledali podle Zámečnickové dlouho. „Konzultovali jsme to s učitelkami z MŠ a s našimi kamarádkami matkami a vypracovali jsme jakýsi koncept, který je dobrý a funguje.“ Zámečnicková však zdůrazňuje, že témata, po kterých školy volají, se týkají obyčejných věcí „...jako vztah k přírodě či mezilidské vztahy.“

Obecné cíle vztahované ke školám nemají žádné. V Minoru se vztah divadla a škol neřeší, jelikož se nepotýká s nezájmem ze strany škol. Cílem představení je vždy co nejlépe zprostředkovat vybraný příběh cílové skupině.

¹²⁶ Post Bellum je nezisková organizace založená českými novináři a historiky. Cílem této organizace je vybudovat sbírku vzpomínek, fotografií, deníků a různých textů o osudech z 2. světové války a komunistické totality. Dnes sbírka Post Bellum čítá zpracované materiály stovek pamětníků (podrobněji na www.postbellum.cz).

6.2.4.4 Shrnutí

Náměty a témata čerpají všechny tři zmíněné projekty z příslušných druhů výrazů (tánc, opera) a obsahů jednotlivých děl. V Minoru pak podle dramaturgického plánu.

Hlavními cíli projektů v Ponci i ve Státní opeře je zpřístupňování opery a tance mladým diváků. V případě tance je pak dalším cílem konkrétní zažití tanečních prvků dříve, než se na představení přijdou žáci podívat. Specifické cíle v Opeře ani v Ponci nestanovují. V Minoru své cíle nesměřují na školy.

6.2.5 Metody

6.2.5.1 Státní opera Praha

Pro Poděšťovou, která program vytváří, je nejdůležitější, aby byl co nejvtipnější a zároveň rychlý. Program sestavuje z po sobě jdoucích ukázek z oper a vstupů moderátorek. Ukázky a vstupy mění po 2 minutách. *„Děti jsou stále rychlejší, tak se snažíme mít vždy nejdéle po dvou minutách nějaký střih. Nebo něco, aby děti zbystrily.“* Poděšťová chce, aby to bylo jiné než ve škole, a proto volí tyto prostředky: *„...aby tam mluvilo více lidí najednou, aby si trošku skákali do řeči, aby to bylo pořád trochu chaotické. Cílem je, aby žáci měli pořád pocit, že to musí vnímat, že se tam pořád něco děje.“* Další důležitou metodou je neustálé pokládání otázek cílených na děti. *„My se jich pořád na něco ptáme. Třeba hned na začátku, kdo z dětí hraje na hudební nástroj. Nebo když třeba máme operu Fausta, tak se třeba ptáme, co je to hřích.“* Program je vždy pro 150 dětí. Proto moderátorky vždy položí otázku v plénum a *„...jeden, dva odpovědí a už jedeme dál. Někdo to tam vykřikne, ale žádná vřava nevzniká. Ono to jde tak rychle, že nemají čas se nějak rozvášnit.“* Podle Poděšťové je nejdůležitější moment překvapení. Udává příklad: *„...treba když jim říkáme v Rusalce, že si mají přečíst libreto, že je krásné. Tak když jim to jen tak řeknete, tak nevědí nic, ale když jim řeknete, že se tam dočtou, např. že v „sámošce“ nemají krást čokoládu, tak ono je to natolik překvapí, že nad tím aspoň chvíli přemýšlejí, protože je to úplná blbost. Tak takhle se snažíme, aby tam vždycky bylo něco takovýho blbýho.“*

6.2.5.2 Divadlo Ponec

V animačním programu divadla Ponec využívají metody dramatické a taneční výchovy. Zejména simulace a hru/pohyb v roli (viz. kapitola 4.1.3 Dramatický výchova. Konkrétně to vypadá např. tak, že když tematizují např. „pád, rychlost“, tak vypustí děti běhat, pak

je rychle zastaví a ony začnou samy padat. Nebo se děti pohybují prostorem jako rozteklá zmrzlina. Hodně se také ptají. Např. Ukažte tělem, jak vypadá, když se dá zmrzlina do mrazáku? A co se stane, když se z mrazáku vyndá? Zároveň tanečnice podotýkají: *„... víme, že musíme děti nejdříve zkoncentrovat, nějak je do toho zavést. Ono je to úplně jiné, než co jsou zvyklé dělat. Vytvořily jsme pravidlo, že budeme pracovat pouze tělesně a nebudeme odpovídat. Děti jsou ze školy zvyklé jenom o všem mluvit.“*

6.2.5.3 Divadlo Minor

Příklad interaktivity v představení Moje první encyklopedie popisuje Záměčnicková takto: *„Tam jsou momenty, kdy jsou děti přímo koučované. Např. je tam scéna ze sportovního závodu, kdy v jejím závěru vyhraje Česka. A herci řeknou: „Tak děti, na konci takového závodu se vztyčí státní vlajka a zazpívá se státní hymna, což jsou státní symboly. A když se zpívá česká hymna, tak je zvykem, že se všichni postavíme“. Celé divadlo se postaví a herci zazpívají čtyřhlasně státní hymnu. V tu chvíli je to vlastně dojemné. Celá tato situace funguje tak, že děti jsou úplně v té iluzi a to funguje dobře.“*

6.2.5.4 Shrnutí

Základním cílem programů v Ponci i Opeře je zaujetí. V Opeře proto volí různé způsoby, jak překvapit. Realizují to pomocí otázek kladených rychle za sebou v plénum nebo rychle se střídajících ukázek z oper. Otázkou zůstává, zdali takové tempo a chaos (viz výše) mohou plnit nějaké didaktické cíle. Žáci evidentně nemají časový prostor na otázky odpovědět. Vzhledem k tomu, že jich v sále sedí 150, je též otázka, zdali otázky v té rychlosti zaznamenávají a zda jednu či dvě odpovědi ze strany žáků vůbec všichni slyší. Otázkou také zůstává, zda žáci o zvolených tématech programu vůbec přemýšlejí.

V Ponci naopak pracují naprosto prakticky, každé dítě si zažije podobné situace. Lektor-ky se též dětí pořád na něco ptají. Avšak rozdíl s Operou je v tom, že zde KAŽDÉ dítě musí odpovědět prostřednictvím pohybu.

V divadle Minor evidentně využívají metody dramatické výchovy resp. divadla ve výchově (viz. kapitola 4.1.3 Dramatická výchova), kdy se děti stávají součástí divadelní hry a přebírají na sebe role, v našem případě role sportovních fanoušků.

6.2.6 Reflexe/evaluace

6.2.6.1 Státní opera Praha

Reflexi s dětmi nedělají.

Na žádost MŠMT a pedagogického ústavu¹²⁷ vytvořila Poděšťová metodu, jak získávat zpětnou vazbu od účastníků, a to na základě namalovaných obrázků na téma z některé opery, kterou v rámci programu viděli. Zároveň na konci programu rozdají moderátorky otázky „vědomostní soutěže“ vztahující se k tématům daného setkání. Během dalších 14 dnů pak děti odpovídají emailem. Týden před představením uzavrou emailové odpovědi a na konci programu vylosují 3 žáky, kteří odpověděli správně a odmění je lístky do opery. Stejně tak na konci každého setkání vyberou 3 „nejhezčí“ obrázky a jejich autory stejně tak odmění lístky do opery.

6.2.6.2 Divadlo Ponec

Tanečnice považují reflexi na konci programu za důležitou. Občas jim na reflexi nezbyde čas, což vnímají jako problém. *„Chceme tak dát dětem možnost, aby ony samy řekly, co jsme vlastně dělali. Proč tady vlastně jsme a na co pak půjdou do divadla. Líbí se nám to udělat tak, aby si samy sobě odpověděly.“* Reflexi chápou jako jakýsi vnitřní zrak, jakési uvědomění. *„Já mám vždycky hroznou radost, když něco dělají a nepřemýšlejí o tom. A na konci si to pojmenujeme a řekneme si, tady jsme to dělali takhle a to bylo ono. Myslíme si, že reflexe je důležitá. Vzhledem k tomu, že jim zakážeme mluvit, tak nakonec je důležitý prostor na to o tom pohovořit.“*

Na konci představení rozdají tanečnice dětem dotazníky, které pomáhají reflektovat shlédnutý tanec. Látalová o tom vypraví: *„Dotazník je další stupeň vyučovacího procesu. První je dílna před představením, druhý je představení a po něm vyplňují ten dotazník. A to je další forma zpracování toho, co viděly. Vedle toho je to pro nás zajímavé číst, protože máme nějakou zpětnou vazbu.“* Zároveň přiznávají, že se děti na dotazník po divadle nesoustředí a ti nejmladší jej nestíhají přečíst.

6.2.6.3 Divadlo Minor

Reflexi ani evaluaci v divadle Minor nedělají.

¹²⁷ Tento projekt byl konzultován Martinou Poděšťovou na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy a ve Výzkumném ústavu pedagogickém (poznámka autorky).

6.2.6.4 Shrnutí

Reflexi ze tří zmíněných institucí provádějí pouze v projektu divadla Ponec. Lektorky reflexi považují za důležitou a vnímají ji jako prostředek k uvědomění proběhlé akce. Vzhledem k teoretické části této práce, kde pojednáváme o reflexi (viz kapitoly 4.3.4 Reflexe a 5.4 Akce a reflexe) a formulujeme argumenty, které dokazují klíčovou funkci reflexe ve vyučovacím procesu, považujeme absenci reflexe v programu za problematickou.

Stejně tak evaluaci provádí pouze Státní Opera, a to pomocí namalování obrázku, což je metoda, která se velice špatně vyhodnocuje. Stejně sporný je i dotazník na závěr, kterým autoři nezjistí dopady a přínosy projektu. Jeho funkce a cíl jsou naprosto jiné než evaluace.

6.2.7 Velikost skupin/délka programů/prostor

6.2.7.1 Státní opera Praha

Velikost skupin: 150 žáků.

Délka programu: 120 min.

Prostor: 1. Setkání – procházka starou budovou Opery, další setkání v umakartovém sále (funguje jako zkušebna) v administrativní budově Státní opery¹²⁸. Tento sál zvolili podle Podéšťové z důvodu větší intimity (než třeba podium ve starém sále Státní opery, o kterém se též uvažovalo). Hodně o prostoru v Opeře diskutovali.

6.2.7.2 Divadlo Ponec

Velikost skupin: 1 třída, cca 20-30 žáků.

Délka programu: 60 min. + následné představení v divadle. Dílna se odehrává většinou cca týden před představením.

Prostor: školní třída + sál divadla Ponec

6.2.7.3 Divadlo Minor

Velikost skupin: cca 300 dětí

Délka programu: 65 min. + případná diskuze.

¹²⁸ Dnešní administrativní budova Státní opery je bývalá budova Národního shromáždění, nyní se o ni dělí s Národním muzeem a stojí hned vedle staré budovy Opery (pozn. autorky).

Prostor: velký sál divadla Minor.

6.2.7.4 Shrnutí

Co se týče velikosti skupin, délky programu a typu prostoru, pohybujeme se v naprosto rozdílných podmínkách. Zejména u velikosti skupin od 20 do 300 žáků. Počet 300 žáků je pro interaktivní program naprosto nevyhovující. Avšak v Minoru si tuto okolnost uvědomují a pojmenovávají právě prostor a nutnost jeho naplnění jako jeden z nejproblematictějších faktorů při realizaci něčeho jiného než klasického divadelního představení, natož pak animačních programů.

Délka programu se pohybuje od 60-120 min. Prostor se zdá být v Opeře i Minoru jádrem problému. Programy se odehrávají v nevyhovujících sálech. V Ponci naopak cíleně mění prostředí, lektorky tedy přijdou na 1. část do školy a 2. část se odehrává v divadle.

6.2.8 Učitelé/školy/žáci/provázanost programu s RVP

6.2.8.1 Státní opera Praha

Podle Poděšťové jsou učitelé a školy nadšené. Dokonce v současnosti je poptávka škol po programu větší, než co může Opera nabídnout. Kvůli úspěchu cyklu 1A byl i vytvořen navazující cyklus 1B. Přáním Poděšťové je vytvořit program pro starší děti a předškoláky. Realizaci tohoto záměru brání nedostatek financí. Zároveň přiznává, že chodí většinou ty samé školy.

S dětmi nemají během programu problémy. Poděšťová říká, že děti jsou motivované na programy chodit.

Program byl konzultován na MŠMT a VUP. Avšak konkrétně formulované styčné body s tématy či cíli RVP nemá.

6.2.8.2 Divadlo Ponec

Tanečnice zmiňují, že si velmi všímají toho, jaké děti jsou a jak k nim učitel přistupuje. Vzhledem k tomu, že s programem vstupují do škol, hodnotí školy velice rozdílně. „*Všimáme si, jak vypadá učitel, jestli jen sedí a kouká, nebo jestli do toho s námi vstupuje. Jestli je okřikuje. Je to hodně jiné a v závislosti na tom jsou i děti hned jiné, jako skupina i jako individua. Zvlášť na prvním stupni, kde mají děti učitele jen jednoho.*“

Program divadla Ponec není provázaný s RVP.

6.2.8.3 Divadlo Minor

V divadle Minor mají s dětmi i učiteli rozdílné zkušenosti. Avšak spíše převládají ty záporné. Podle Zámečnickové nemá personál Minoru o učitelích valné mínění. „*Tak jeden učitel z deseti je dobrý. Učitelky mizí do foyer na kafičko, a pokud zůstávají v sále, tak děti nesmyslně okřikují nebo odvádějí před „děkovačkou“. Ne všechny, ale děje se to a není to žádná radost s nimi spolupracovat.*“

Program divadla Minor také není provázaný s RVP.

6.2.8.4 Shrnutí

I ve zkušenostech s učiteli a žáky jsou mezi jednotlivými institucemi velké rozdíly. V Opeře mají k učitelům kladný vtaah. V Minoru spíše záporný. V Ponci vyzdvihují velkou rozdílnost mezi jednotlivými školami, jejich učiteli a žáky.

Co se týče provázanosti programů s RVP, ani jedna instituce o provázanosti nepřemýšlela a ani ji nerealizovala.

6.2.9 Použití pracovních listů/ scénář

6.2.9.1 Státní opera Praha

Pracovní listy ani scénář v Opeře nepoužívají.

6.2.9.2 Divadlo Ponec

Pracovní listy ani scénář v Ponci nepoužívají.

6.2.9.3 Divadlo Minor

Pracovní listy vytvářejí v Minoru k inscenacím, které pojednávají nějaké složité, méně srozumitelné téma. Často jsou reakcí na dotazy učitelů. Cílem je, aby s tím pracovali dále ve škole.

V Minoru existuje scénář přímo k divadelnímu představení. Neexistuje k diskusi či k žádným jiným interaktivním akcím.

6.2.9.4 Shrnutí

Pracovní listy využívají pouze v divadle Minor. Listy by měly pomoci tematickému přesahu divadelního představení do škol.

Scénáře k animačním programům tyto instituce nepoužívají.

6.3 Závěr

Prostřednictvím expertních rozhovorů jsme získali odpovědi na problémové otázky. Z výše popsaných výsledků expertních rozhovorů s edukátorkami jednotlivých institucí vyplynuly velké rozdíly mezi teoretickou připraveností a praktickým vedením programů expertek z vizuálních kulturních institucí a z institucí divadelních. Srovnajme tedy oba přístupy.

1) Co je animační program?

- Všechny čtyři vizuální edukátorky se setkaly s pojmem „animační program“ a většina z nich dokázala pojmenovat jeho hlavní znaky (aktivizující část, způsob zprostředkovávání umění). Oproti tomu divadelní edukátorky pojem „animační program“ neznají a nejsou schopny pojmenovat jeho hlavní znaky.

2) Podle jakého modelu vyučování je veden animační program?

- Vizuální edukátorky v rozhovorech popsaly, že vycházejí v programech ze zjišťování znalostí a zkušeností dětí. Dvě ze čtyř edukátorek tento model popsaly jako konstruktivistický, kdy jedna dokonce formulovala kruh lekce E-U-R kritického myšlení. Většina z nich popisuje důležitost reflexe, avšak má problém s její realizací. Divadelní edukátorky vyzdvihují též funkci otázky, ale v jiném významu, a to aktivizačním. Edukátorky z Ponce odhalují princip jakéhosi objevování vlastního poznání, kdy přiznávají reflexi velkou důležitost. Konstruktivistický model ale neznají, jejich poznání je intuitivní.
- Všechny čtyři vizuální edukátorky se zajímají o programy ostatních muzeí a galerií z důvodu vzájemné inspirace. Dále pak se inspirují v zahraničí, zejména ve Velké Británii. Dokážou pojmenovat svá teoretická východiska jako např. osobnosti Jan Slavík a Jaroslav Vančát, pedagogický konstruktivismus, kritické myšlení atd. Některé z nich navštěvují pravidelně vzdělávací kurzy. Divadelní edukátorky inspiraci cíleně nevyhledávají. Pouze tanečnice z Ponce jsou inspirovány vlastními zážitky ze zahraničí.

3) Jaký je obsah animačního programu?

- Náměty a témata čerpají jednotlivé instituce různě. Vycházejí z typu umění, který reprezentují, z námětů a témat uměleckých děl i obecných společenských témat. NG také vychází z příslušných témat v RVP.

4) Čeho má animační program docílit a jak?

- Obecný cíl se jak u vizuálních, tak u divadelních institucí (pokud nějaké cíle stanovené jsou – Minor cíle nemá stanovené vůbec) shoduje. Je to zprostředkování určitého druhu umění reprezentované danou institucí. Specifické cíle stanovují pouze v NG a Aeroškole, kde jsou rozdíly ve způsobu jejich formulací. Ostatní instituce se specifickými cíli pracují buď intuitivně, nebo se jimi nezabývají.
- Metody využívají jednotlivé instituce různé. Edukátorky vizuálních institucí jsou nápadité a využívají široké spektrum metod. Převládají však metody výtvarné a dramatické. Naopak ve Státní operě je volba metod konzervativní.

5) Jak je animační program hodnocen?

- Evaluaci nedělá žádná kulturní instituce vyjma Státní opery, která evaluuje pomocí nakreslených obrázků dětí, což je velice sporná metoda evaluace.
- Všechny edukátorky (včetně dramaturgyně Minoru) se shodují, že animační programy jsou jak pro instituci, tak pro lektory a zvláště pak pro děti přínosné. Avšak narážejí na různé problémy. Z praktických problémů je to nedostatek financí a nevhodné prostory. Zvláště v Minoru zmiňují, že provoz divadla a jinak cílená dramaturgie omezuje rozvoj těchto programů. Další pojmenovaný problém je, že animační programy probíhají pouze v některých zaběhnutých institucích (většinou na státní či městské úrovni). Obecně jsou stále nedostatkovým zbožím.

6) Jak je animační program provázán s RVP?

- V NG a v centru současného umění DOX záměrně přizpůsobují témata a cíle animačních programů tématům a cílům v RVP ZV. V ostatních kulturních institucích se provázaností programů s RVP nezabývají.

7) Kdo se animačních programů účastní a jak?

- Velikost žákovských skupin je značně rozdílná. Ve vizuálních institucích je rozmezí velikosti skupin mezi 15-80 žáky. U divadelních je to 20-300 žáků! U žáků převládají pozitivní reakce na program.

- Spolupráci s učiteli a školami popisují edukátorky podobně. Setkávají se jak s připravenými, otevřenými pedagogy, tak i s takovými, kteří si přijdou na program odpočinout. Tito pasivní učitelé spíše převládají. Všechny se shodují, že málokterý učitel pracuje s tématy programu dále ve škole.
- Lektorský systém je v institucích rozdílný. Shodují se v NG a DOXu, kde mají lektorská oddělení, které vede jeden či více pedagogů a ti řídí externí lektory. V ostatních institucích edukátorky, se kterými byly vedeny rozhovory, vedou programy osobně.

8) Jak jsou animační programy dlouhé a kde probíhají?

- Délka programů je ve vizuálních institucích 90 min. až neomezeně. U divadelních programů 60-120 min. S prostory je víceméně v každé instituci problém. Nevyhovující se zdají všechny sály (kino, Opera, Minor). Zároveň ani v galeriích nemají ateliéry a program probíhající v expozici není vždy vhodný.

7. Pozorování programů

Pozorování podnikla autorka práce během pěti programů v pěti kulturních institucích (NG-Veletržní palác, GHMP, Aeroškola, Státní opera a divadlo Ponec). V DOXu bylo pozorování zrušeno z důvodu absence školy na programu. V jiném termínu tento program neproběhl, protože nebyl od půlky února do půlky března 2011 objednan (DOX se zaměřuje spíše na programy pro gymnázia). Minor jsme nezahrnuli do pozorování z důvodů velké odlišnosti programu.

Pozorováním jednotlivých programů jsme hledali odpověď na tyto problémové otázky: 1) Jak, kde a jak dlouho probíhá animační program? 2) Co je obsahem animačního programu a jaké metody jsou využívány? 3) Jak lektor tento animační program vede? 4) Jak reagují žáci? 5) Jak reaguje učitel?

Během pozorování se autorka práce zúčastnila celého animačního programu a podrobně zapisovala jeho průběh a některé dialogy. Poté autorka shromáždila popsané části programů do podkapitol a popsané situace a dialogy interpretovala či vztáhla ke konkrétní kapitole v teoretické části či k odkazu v expertních rozhovorech.

V následující části se budeme zabývat rozbohem pozorovaných programů a srovnáváním s výpověďmi zástupců příslušných organizací.

7.1 Od světla k barvě

Program Od světla k barvě je realizován ve Veletržním paláci v NG a je určený pro 2. stupeň ZŠ. Program vedla externí lektorka lektorského oddělení NG. Lektorka je čerstvou absolventkou pedagogické fakulty obor výtvarná výchova. Programu se účastnilo 15 žáků 9. třídy ZŠ v Praze Modřanech. Náslech byl realizován 1. února 2011. Program trval 120 min. Během tohoto programu probíhaly paralelně ve Veletržním paláci další animační programy. Vzájemně se nerušily.

7.1.1 Je Od světla k barvě animační program?

Program byl rozdělen do 4 částí: 1) Přivítání, motivace, evokace, 2) Akce v expozici, kde žáci samostatně interpretovali obrazy 3) **Praktická část** v ateliéru, kde žáci ve skupinách samostatně vytvářeli fotky 4) Presentace fotek, reflexe.

Podle Kabátníkové (viz kapitola 6.1.2 Co je animační program?) je animační program ten, který obsahuje aktivitu výtvarnou, dramatickou nebo literární. Tyto aktivity musí vycházet z účastníka. Tyto body program splňoval.

7.1.2 Model vyučování

Jednotlivá témata i části programu lektorka vždy uvozuje a provádí pomocí otázek. Neustále se na něco ptá a snaží se zjistit, co o jednotlivých věcech žáci vědí nebo si myslí. Otázky mají též své logické pořadí i funkci. Např. otázky úvodní, seznamovací, které nahladí na začínající program: „Už jste někdy byli v NG? Jak asi bude program vypadat?“ Otázky evokující probírané téma: „Jakou barvu má světlo? Co je stín? Jakou ten má barvu?“ Žáci odpovídají málo, nejsou pohotoví. Žákům dělá problém hledat mezi věcmi spojitosti. Na otázku: „Existuje vztah mezi světlem a barvou?“ Odpovídají: „Asi jo...“ Je evidentní, že na otázky nejsou zvyklí. Podle Kabátníkové ctí lektori NG konstruktivistický model učení resp. kruh lekce E-U-R. Lektorka témata evokovala pomocí jednotlivých otázek. Pak by měla, podle Kabátníkové, nastat fáze uvědomění, která měla probíhat u jednotlivých praktických aktivit. Např. Žáci prosvěcují baterkou skleněný krystal a sledují odraz na stěně. Po aktivitě se lektorka ptá: „Co jste viděli?“ Odpovídají: duhu, barevné spektrum. Pak lektorka ukazuje obrázky barevných spekter. Ptá se, co vidíte? – chce, aby vyvodili, jak barvy vznikají – lomem světla, ale nikdo ji na to neodpoví. Ukazuje podobné příklady z reálného života: CD, bublifuk, ten pak pošle do kola a všichni si mohou fouknout. Problém je v tom, že lektorka nereflektuje jednotlivé aktivity a buď rychle shrne význam akce, bez toho, aby si ověřila, zdali to žáci pochopili, a nebo jde rovnou dál. V závěrečné fázi programu, po praktické části, probíhá jakási reflexe. Procházejí na počítači vyfocené fotky jednotlivých skupin. Lektorka však minimálně pojmenovává jednotlivé probrané jevy na fotkách, pouze si je ukazují. Lektorka nepojmenovává souvislosti mezi jevy na fotkách. Ptá se žáků: „A jak jste dělali tuto fotku?“ Odpovídají: „Ani nevíme.“ Když je nutí se rozpomenout, říkají, že to bylo většinou náhodou. Občas jednoduše popíší proces vzniku. Tento stav je přirozený, protože lektorka na začátku neupozornila na to, že ji bude zajímat právě proces vzniku fotky. Na konci vypálí třídu CD s fotkami a při tom se ptá na závěrečné otázky: „Co vám to přineslo? Bavilo vás to?“ Na to žáci dopovídají, že docela jo. Žáci jsou nesoustředění.

E-U-R kruh lekce je v programu přítomen, ale není lektorkou dotážený. Proto mnoho souvislostí zůstane nepojmenováno.

7.1.3 Náměty/témata/metody

Námětem programu je světlo a barvy v obrazu. Tématem jsou souvislosti mezi světlem a barvou v obrazu i v reálném životě. Námět a témata žáci sledují na praktických testech. Např. lektorka ukazuje v přítmí barevné kuličky, žáci se dívají na ně ve světle a stínu a zjišťují, jakou mají ve skutečnosti barvu. Otázka lektorky: „Jakou barvu má světlo?“

Praktická část v ateliéru probíhá takto: Žáci se libovolně rozdělí do 3 skupin. Do každé skupiny dostanou 1 čtvrtku papíru A1, stativ, digitální fotoaparát, barevné průsvitné kelímky a barevné míčky. Úkol – vytvářejí kompozice z předmětů. Ty pak nasvěcují a prosvěcují světlem, u kterého mohou měnit barevné filtry. Tuto nasvícenou kompozici poté fotí. Lektorka během činnosti (cca 20 min) obchází skupiny. Žáci fotí, ale vzhledem k tomu, že jim lektorka nedala systematické instrukce, pouze cíl aktivity („Tady máte tyto pomůcky a vyfotte co nejzajímavější fotky.“), tak to dělají žáci spíše pokusem a omylem. Často je ve skupinách slyšet, že nevědí, co přesně dělají. Odpovědi žáků je: „Prostě to máme fotit a můžeme při tom měnit ty filtry.“

I přesto že jsou v programu žáci rozdělováni do skupin (skupiny po 5 žácích), lektorka nevyužívá metody kooperativní výuky. Z toho důvodu často praktickou část vytvářejí cca 3 žáci ve skupině. Ostatní se tzv. vezou.

7.1.4 Žáci

Jsou roztěkaní, ale během programu dělají vše, co jim lektorka řekne. Občas, většinou v závislosti na rozmístění v prostoru, někteří žáci vypadávají z dění. Obecně žáci příliš nereagují (viz odpovědi na otázky či laxní přístup k praktickému úkolu či interpretacím obrazů).

7.1.5 Lektorka

Lektorka drží program pevně v rukou, což je dokázáno, že vždy ví, jaká aktivita následuje a jaké pomůcky jsou k ní potřeba. Působí spíše mírnějším dojmem a zachovává si od žáků určitý odstup tím, že spíše nereaguje na jejich vtipy a témata nesouvisející s programem. Problém lektorky je však v nedostatečně zvládnutých lektorských dovednostech (viz kapitoly 5.3 Motivace, instrukce, 5.4 Akce, Reflexe a 5.6 Pozice pedagoga/lektora animačních programů). Tempo programu je spíše pomalejší, což se odvíjí od lektorčina temperamentu. Zároveň nesystematicky instruuje jednotlivé aktivity. Např. při aktivitě v expozici to proběhlo takto: Zastavují se před obrazem Sysleyho (viz příloha č. 2.), lektorka pojmenovává autora. Dívají se na „světlo“, barvy na obraze. Lektorka se ptá: „Jaký čas malíř vystihuje?“ Lektorka napovídá: „Poznejte to podle délky stínů, ba-

rev...“ (Některé děti se nudí, dívají se jinam, některé reagují, hlavně ty, které jsou blízko před obrazem). Děti jsou špatně rozmístěné před obrazem, je tam málo prostoru, ne všichni vidí. Pak lektorka rozdělí děti do libovolných skupin po třech až čtyřech. Mají za úkol prezentovat přidělené obrazy. Lektorka instruuje: „Podobně jako jsme si prezentovali tento obraz (Sisley), prezentujte přidělené obrazy.“ Lektorka ale nespecifikuje, na co konkrétně se mají v prezentaci zaměřit. Pak zmateně v prostoru ukazuje všem skupinám přidělené obrazy (máchá rukou v prostoru směrem k obrazům). Nakonec se skupiny náhodně rozmístí.

Lektorka instruuje velmi nepřesně. Často nakonec žáci nevědí, co se přesně od nich očekává a konečné výstupy i prezentace jsou velice vágní. Podle kapitoly 5.3 Motivace, instrukce doporučujeme používat scénář instrukce. Zároveň lektorka nepracuje s dynamikou hlasu ani programu. Není jasně poznat, kdy končí povídání si o tématu a kdy začíná instrukce k aktivitě.

Dále má lektorka problémy s organizací žáků v prostoru. Když je v expozici, tak buď žáci stojí v hloučku a ti zadní nevnímají, co se děje, nebo jsou rozdělení do skupin, na které lektorka nevidí (skupiny jsou schované za výstavními panely) a tak se při interpretování spíše poflakují. (Žák 1: „Co máme vlastně dělat?“ Žák 2: „Nevím, nějak to interpretovat.“) Při závěrečné reflexi celého programu v ateliéru stojí žáci opět v hloučku a nevidí na sebe, takže odpovědi jsou spíše neorganizované, náhodné. Lépe by reflexe probíhala v kroužku, kdy by žáci měli stanovené pravidlo např. „Kdo chce něco říct, tak se přihlásí.“ Nebo „Mluví jen jeden, ostatní poslouchají.“

Naopak lektorka velmi dobře komunikuje se žáky na úrovni hodnocení. Je otevřená, vyslechne všechny a během aktivit se snaží nehodnotit názory žáků. Reaguje např. takto: „Ano to je další jiný přístup, další názor...“

7.1.6 Učitel

Učitel se do programu nezapojoval, stál vždy opodál, občas usměrnil „zlobivého“ žáka. Na otázku jak se mu program líbí, říká: „Program se mi líbí a i to, že je to takové volné. Aspoň si děti odpočinou. Budou na to ve škole navazovat ve VV.“

7.1.7 Shrnutí

Program byl předem perfektně připravený. Lektorka měla k dispozici podrobný scénář, pomůcky i veškerou techniku. Lektorka však nezvládala některé lektorské dovednosti.

7.2 Po sametu

Program Po sametu je realizován v GHMP k výstavě stejnojmenného názvu, která trvá 5 let a představuje současné české výtvarné umělce. Program vedla Lucie Haškovcová, která vystudovala pedagogickou fakultu, obor výtvarná výchova. Programu se účastnilo 25 žáků 1. Třídy ZŠ. Náslech byl realizován 10. února 2011. Program trval 90 min podle přání učitelky.

7.2.1 Je Po sametu animační program?

Program se skládá ze tří částí 1) úvodní, přivítací, 2) průchod expozicí **s diskuzemi** u jednotlivých děl, 3) **praktická dílna**.

Podle Haškovcové se pozná animační dílna podle toho, zda zprostředkovává umění. To uvidíme v následujícím textu. Podle charakteristických znaků (aktivita žáků, praktická aktivita), které jsou uvedeny v kapitole 3.3 Animace jako typ výchovně-vzdělávacího programu - program „Po sametu“ tyto náležitosti splňuje.

7.2.2 Náměty/témata/metody

Hlavní metodou lektorky je neustálé kladení otázek týkající se objektu a expozice. Pomocí otázek otvírá jednotlivé náměty a témata, které vycházejí z místa, kde se nacházejí (Dům U Zlatého prstenu) a jednotlivých exponátů. Lektorka hned u pokladny vítá děti a ptá se: „Víte, co je to galerie?“ Děti odpovídají: „Jsou tam obrazy.“ Lektorka: „Jsme v domě U Zlatého prstenu, víte jaké má domovní znamení?“ Děti mlčí. Lektorka: „A jaké ještě existují domovní znamení?“ Nakonec dají dohromady, že existují jiná domovní znamení, a že zde je asi prsten.

Forma vršení otázek a odpovědí na sebe provází celý program. Témata se mění podle měnících se děl a míst. Např. se zastavují u pozůstatků fresek na zdi. Lektorka se ptá: „Proč tam jsou zbytky fresek?“ Odpověď: „Protože jsou starý.“ „Co tam vidíte?“ Býka, nohy, páže...“ Děti odpovídají přes sebe (včetně lektorky). „Jak se říká kolečku kolem hlavy?“ Dítě: „Anděl.“ Lektorka: „Nebo svatozář?“

V expozici se zastavují např. u světelné projekce Jakuba Nepraše (na sklo je promítán obraz jakéhosi města snímaného „z vesmíru“, kde se všechno valí přes sebe, mění, vládne v něm chaos...). Diskuze před jednotlivými díly probíhá vždy podobně: „Co vidíte?“ „Mraveniště, hodiny, vodu, lávu, bouřku, večer.“ Lektorka: „Autor chodí s kamerou městem a snímá vše, co kolem vidí. Pan umělec se bojí, aby lidi nezničili přírodu a proto udělal toto dílo.“

Nejčastější otázkou lektorky je: „Co vám to připomíná?“ Takto lektorka začíná veškeré diskuze před díly. U obrazů Jakuba Špaňhela děti rovnou vykřikují, že na něm vidí panělák. U obrazů Josefa Bolfa se lektorka ptá: „Který obličej vypadá jako Hurvínek?“ Děti se rozhlížejí a pak vidí. „Tenhle, tenhle.“ Lektorka nechá plynout dětské nápady. Pomocí otázek rozvíjí u dětí fantazii, představivost a imaginaci.

Patro s konceptuálním uměním lektorka přeskočila. Podle lektorky je to pro děti příliš složité.

Praktická část probíhala v jedné z místností výstavy s díly Krištofa Kintery a Jakuba Hoška. Lektorka rozdává dětem velké křídové papíry A3. Instrukce znějí takto: „Nakreslete fixy na papír něco podobného jako to, co kolem sebe vidíte v místnosti nebo něco, co vás zaujalo na výstavě. Můžete kreslit samostatně nebo ve dvojicích.“ Děti kreslí hlavně po jednom, ojedinele po dvou. Kreslí nejvíce „Hurvínka“ od Josefa Bolfa, nebo to, co vidí kolem (inspirace Hoškem). Děti kreslí, pouze dva chlapci nevědí, co dělat. Učitelka si bere papíry s obrázky do školy. Prý se k nim vrátí a budou si o nich povídat. Nakonec se s nimi lektorka rozloučila v expozici.

Problém praktické části byl ten, že na ni zbylo velmi málo času (15 min) a proto musely děti pospíchat. Dále pak nestihli vůbec žádnou reflexi, ani si obrázky vzájemně ukázat. Naopak v expozici byla skupina 60 min, což je poměrně dlouhá část. Ostatní čas strávili přemísťováním po objektu.

Metoda kladení otázek je jistě dobrá v tom, že aktivizuje děti a zapojuje je. U malých dětí funguje dobře. Avšak doporučili bychom program více strukturovat, zklidnit, vybrat víc rozličných metod (viz kapitola 5.2 Metody). Témata více stavět do kontextů, ne pouze vršit nápady a myšlenky. Dále bychom doporučovali se věnovat menšímu počtu děl a pronikat hlouběji do jednotlivých témat. Na konec by programu prospěla reflexe.

7.2.3 Žáci

Žáci lektorku vnímali a poslouchali. Na jednotlivé otázky reagovali hned a spontánně. Program je bavil a neztráceli pozornost.

7.2.4 Lektorka

Lektorka komunikovala s žáky velice živě. Reagovala na jejich nápady, ty rozvíjela. Svým temperamentem dokázala udržet dynamiku celého programu. K dětem se chovala mile. Lektorka však mluvila strašně rychle. Stačila podat dětem velkou spoustu informací, které děti ani nemohly pojmout. Rychlostí programu jako by zajišťovala jeho dy-

namiku a poutavost. Protože děti byly malé, lektorka tomu přizpůsobila svou dikci a šišlala.

7.2.5 Shrnutí

Lektorka vedla program v souladu s výpověďmi, které podala v rozhovoru. Program byl vlastně velice jednoduchý. Procházka expozicí a následná jednoduchá praktická dílna. Jak Haškovcová říká v rozhovorech, nepracuje se specifickými cíli, reflexe dělá občas, nepíše si scénáře předem. Toto vše program Po sametu řadilo do skupiny ničím nevybočujících programů.

7.3 Filmový plakát

Program Filmový plakát je realizován Aeroškolou v kině Světozor. Program vedla Linda Arbanová, která vystudovala výtvarnou výchovu na pedagogické fakultě. Program proběhl 21. ledna 2011. Programu se zúčastnilo 25 žáků sekundy osmiletého gymnázia a trval 120 min.

Filmový plakát je animačním programem, protože je opět rozdělen do několika částí, které obsahují aktivizační situace. Poslední část programu je praktická.

7.3.1 Náměty/témata/metody

Námětem programu je filmový plakát. Témata Filmového plakátu vycházejí z námětu, tedy např. zařazení plakátu mezi užité umění, autoři filmového plakátu atd.

Základem programu jsou též otázky, kterými se lektorka ptá dětí na různá témata. Zjišťuje tak povědomí a názory dětí. Program je tvořený praktickými aktivitami a jakýmsi interaktivním výkladem při sledování DVD připraveného přímo pro program.

Interaktivní výklad s DVD zabírá polovinu času celého programu a probíhá takto: Žáci sedí v předních řadách malého sálu kina Světozor. Na plátně se objevují jednotlivé slajdy, které lektorka posouvá dle potřeby. První slide obsahuje různá slova a otázku mířící na žáky. Lektorka otázku přečte: „Které ze slov se netýkají plakátu?“ Odpověď je, že se všechny týkají, na což postupně žáci přicházejí. Tento úvod zde funguje jako evokace. Druhý slide obsahuje obrázky 3 různých plakátů. Lektorka se ptá: „Na co plakát láká?“ Děti vykřikují nápady přes sebe. Slajdy pokračují a lektorka spíše povídá o plakátech, občas se zeptá, avšak převládá to, že jim většinu poznatků sděluje sama. Např. se zeptá: „Co je užité umění? Co všechno patří do užitého umění? Děti příliš nereagují a tak

si odpoví sama: „Třeba design, architektura a nebo filmový plakát.“ Po 20 minutách projekce a výkladu začínají být žáci nesoustředění a neklidní. Informace, které lektorka podává, nestaví do kontextů. Program působí hodně staticky. Další slide ukazuje dva různé plakáty k totožnému filmu. Děti hlasují, který se jim více líbí. Pak lektorka vyvolá některého žáka a řekne mu, ať své hlasování obhájí. Na dalším slajdu jsou čtyři plakáty obsahující v názvu slovo muž. Děti mají za úkol srovnat plakáty a pak opět hlasují o tom, který je lepší. Žáci se během této části programu hodně baví mezi sebou.

Praktické části programu probíhají takto: Hned na začátku, po představení lektorky, dá lektorka žákům úkol. „Jděte do foyer kina a prohlédněte si výstavu filmových plakátů. Pomocí samolepek, které dostanete, označte určitým počtem ty plakáty, které se vám budou nejvíce líbit.“ Nebo „Vyjděte ven ze sálu do foyer. Na stolech najdete několikery složky s plakáty od různých autorů. Rozdělte se do skupin. Každá skupina najde jednu složku plakátů jednoho autora. Tu si prohlédněte a vyhodnoťte nejlepší a nejhorší plakát ze složky.“ Žáci vytvoří skupinky a jdou do akce. Problém ale je, že jim lektorka neřekla, kolik na to mají času a tak každá skupina jde vlastním tempem. Procházím mezi skupinami a po 10 minutách jsou skupiny stále ještě u složek, ale již je minimálně řeší, spíše se poflakuji po foyer. Lektorka se baví s učiteli, které očividně dobře zná. Neobchází skupiny. Pokud někdo něco neví, přijde se zeptat učitelů či lektorky. Po cca 15 min. se všichni vrátí do sálu a nastává prezentace skupin. Skupinky nastupují jednotlivě před promítací plátno a představují své složky, za nimi je projekce se slovy, které by je mohly inspirovat, co na plakátech komentovat (ukazuje jim to až nyní, neměli to u komentářů v předsáli). Tuto pomoc ale vůbec nevyužívají. Skupinky jsou vyzývány anonymně. Na plakáty není vidět, protože je v sále příšeří kvůli projekci. Lektorka se ptá na 3 základní otázky: 1) Jaký plakát se vám nejvíce líbí? 2) Jaký plakát se vám nejméně líbí? 3) Co je pro autora charakteristické? Představení skupin je chaotické a strašně dlouhé. Ostatní na prezentované plakáty nevidí. Lektorka je minimálně usměřňuje. Pak se do toho vloží učitel a ptá se skupin na jednotlivá kritéria ze slajdu za nimi. Prezentace skupin trvá cca 20 minut. Sama dedukuji, co mohlo být cílem této aktivity. Možná poskytnutí prostoru pro vyjádření toho, co se žákům líbí a co ne. Rozvoj argumentace.

V poslední části programu děti sledují animovaný film (15min.) „Muž bez hlavy“. Před filmem řekne lektorka několik informací o filmu a dá poslední instrukce: Dívejte se dobře na tento film, protože po něm budete vytvářet resp. malovat vlastní filmový plakát. Žáci film sledují. Film skončí, lektorka zjišťuje, že již vytvoření jejich vlastních plakátů nestíhají, protože se třída musí vrátit do školy. Lektorka se diví, přiznává, že asi byla příliš

dlouhá předchozí prezentace plakátů. Letmo se s dětmi rozloučí. Třída odchází do před-sálí, tam se nasvačí a odchází do školy.

7.3.2 Žáci

Žáci se programu účastní, avšak při projekcích v sále jsou nepozorní a baví se mezi sebou. Při praktických aktivitách jsou ve skupinách, kde úkol plní pár členů skupiny. Na otázky lektorky žáci příliš nereagují.

7.3.3 Lektorka

Lektorka působí velice klidným dojmem. Program má připravený a promyšlený. Problém nastává opět s jejími lektorskými dovednostmi. Lektorka se ptá žáků, avšak své otázky nerozvíjí a tak pokud nepřichází odpověď od žáků, odpoví sama. Při instrukcích k praktickým aktivitám nedává důležité informace o času, či k čemu tato aktivita směřuje, či na co se mají žáci zaměřit a podle jakých kritérií mají hodnotit své plakáty. Vyžaduje po žácích argumentaci: „Tak to zdůvodni. Argumentuj.“ Žáci však na to těžce reagují. Podle výpovědi v rozhovoru lektorka 6.1.3 Teoretická východiska/ inspirace lektorka zná „obecně platné metody“ – „...*jak program sestavit, jak komunikovat s dětmi, jak to těm dětem říct, aby si na vše přišli sami...*“. V tomto programu to však příliš dobře nefungovalo. Lektorka též nezvládla dynamiku celého programu. Nehlíkala si čas a tak některým částem věnovala příliš dlouhý čas a na praktickou část a reflexi už nedošlo. Lektorka občas vypadávala z vedení, protože si povídala s učiteli.

7.3.4 Učitel

Se třídou přišli dva mladí učitelé (resp. učitelka s učitelem). S lektorkou se znali. Učitel občas vstupoval lektorce do programu a systematizoval průběh aktivity.

7.3.5 Shrnutí

Program byl dobře připravený, avšak troskotal na malé dynamice lektorčina vedení, na prostorových problémech v sálu (viz výpovědi lektorky v kapitole 6.1.11 Prostor) a na špatně přidělovaném čase k jednotlivým aktivitám.

7.4 Hurá do opery!

Program Hurá do opery je realizován ve Státní opeře. Náslech jsem provedla při 2. setkání - česká opera cyklu 1A. Program vedla Martina Poděšťová s kolegyní. Poděšťová

vystudovala učitelství MŠ a AMU. V ukázkách oper vystupovali zpěváci Státní opery. Program proběhl 24. ledna 2011, zúčastnilo se ho 150 1. stupně ZŠ.

7.4.1 Je Hurá do opery! animační program?

Program se skládá ze sledu jednotlivých vstupů moderátorek a ukázek oper. Moderátorky ve svých vstupech komunikují s žáky tak, že je aktivizují. Zároveň o přestávce probíhá jakási aktivizační část. Hurá do opery! zařazujeme mezi animační programy, i když neobsahuje praktickou, tvořivou část.

7.4.2 Náměty/témata/metody

Námět programu byla opera. Témata byla orchestr, který doprovází operu, příběhy Prodané nevěsty a Rusalky.

Vstupy moderátorek vypadaly takto: Do rozsvíceného sálu přicházejí dvě ženy – moderátorky. Sál zhasíná. Moderátorky: „Dobrý den. Kdo z vás hraje na hudební nástroj?“ Většina dětí se hlásí. „Kdo z vás ví, co je multikulturní opera?“ Nikdo z dětí neví. Moderátorky samy odpoví. „Co je v opeře na jevišti?“ Děti křičí přes sebe: „kulisy, kostýmy...“ „Jakým jazykem zpíváme?“ Děti křičí „Divným! Není vám rozumět...“ Nakonec je moderátorky uklidní, že to bude dnes česky. Vzájemně si moderátorky skáčou do řeči. Nevypadá to jako záměr. (Že to záměr je jsme se dozvěděli z výpovědi Poděšťové v kapitole 6.2.5 Metody.) Druhý vstup moderátorek je po přestávce před ukázkami z Prodané nevěsty. Ptají se: „Co je to árie? Co je to duet?“ Děti odpovídají: „To když dva zpívají společně.“ „A co je to recitativ?“ Děti něco přes sebe vykřikují. Moderátorky to nakonec vysvětlují. Třetí vstup je na konci a to vylosování výherců lístku v soutěži, kterou děti plnily během přestávky. Moderátorky vždy vyvolají jedno dítě, to vylosuje odpovězené otázky. Moderátorky přečtou jméno a pak teprve zkontrolují, zda jsou otázky odpovězeny správně. Asi třikrát nebyly a tak došlo k trapné situaci, že všichni v sále věděli, kdo špatně odpověděl. Nakonec moderátorky rozdaly lístky do opery a připomněly učitelům podmínky vědomostní soutěže, která probíhá ve škole či doma.

Mezi vstupy moderátorek byly dvě části (po 20 min.) složené z krátkých ukázek oper. První část se věnovala Dvořákově Rusalce. Začínala představením všech postav v kostýmech. Poté začnou zpěváci zpívat jednotlivé pasáže z opery. Při „Měsíčku na nebi hlubokém“ jsou děti rozpačité. Finále této pasáže se děje na zemi podia. Děti tudíž skoro nic nevidí, protože v sále není elevace.

O přestávce se jdou zpěváci převléci a na jeviště nastupuje dirigent (během ukázek doprovází zpěváky na klavír), který má za úkol sestavit z dětí orchestr na jevišti. Dirigent

ukazuje obrázky s hudebními nástroji (černobíle na papírech A3). Děti se hlásí a pojmenovávají nástroje. Ten kdo dobře pojmenuje nástroj, převezme obrázek a jde si stoupnout na jeviště – tvoří orchestr. Obrázky jsou malé, takže děti v zadních řadách nevidí a např. na obrázek flétny říkají, že je to žízala. Žáci přes sebe křičí názvy nástrojů. Jiní se zas honí po sále, protože aktivita s dirigentem není povinná. Jsou tam i takové děti, které během přestávky odpovídají otázky do soutěže, která se vyhodnotila na konec programu.

7.4.3 Problémy programu

Základními problémy programu je prostor, velký počet žáků a způsob komunikace moderátorek s dětmi. Program se odehrává v sále administrativní budovy (viz kapitola 6.2.7 Velikost skupin/délka programů/prostor), který opravdu nepůsobí útulně (zrcadla, umakartové stěny). Zároveň vstup do sálu je přes podium a není zde elevace, takže děti nevidí dobře na podium. Vzhledem k velkému počtu dětí v sále, se děti překřikují a tak často unikají informace, které moderátorky říkají. A tím se dostáváme k problému moderátorek. Moderátorky mluvily rychle a skákaly si do řeči, což vyvolávalo chaos a je otázka, co si z toho žáci odnesli.

7.4.4 Žáci

Žáci v prvních řadách reagovali dobře. Pozornost upadávala s kvalitou míst. Děti v zadních řadách musely vynaložit mnoho sil, aby viděly a slyšely, co se na jevišti děje.

7.4.5 Učitelé

Učitelé si program zjevně užívali. Seděli vedle svých dětí a tu a tam je okřikli.

7.4.6 Shrnutí

Poděšťová, podle svých výpovědí v expertních rozhovorech, vytváří program se svými kolegy s nadšením. Zároveň se snaží, dělat něco jiného, než klasický výchovný koncert. Ano, to se jí daří. Princip programu, což je prolínání krátkých vstupů moderátorek s krátkými ukázkami programů, funguje. Avšak aby program zafungoval jako celek, z kterého si děti něco odnesou, bylo by dobré posílit některé součásti. Doporučovali bychom důkladněji rozpracovat jednotlivé vstupy a komunikaci s žáky. Je otázka, jak interaktivně pracovat s počtem 150 žáků a zdali to vůbec jde. Řešením by možná bylo rozdělení žáků do menších skupin a jednotlivými vstupy spíše instruovat krátkou kooperativní aktivitu, která by směřovala ke stejnému cíli jako původní vstup moderátorek. S tím ovšem souvisí nevhodný prostor, v kterém se program odehrává. Možná by pouze

stačilo zbourat tradiční řady židlí a posadit děti do zmíněných skupin na polštářky (skupiny vpředu) a židle (skupiny vzadu). Tím bychom docílili jakési elevace.

7.5 $F_g = G[(m_1 \cdot m_2)/r^2]$ / Tanec a fyzika

Praktická dílna animačního programu Tanec a fyzika divadla Ponec proběhla 17. února 2011 v ZŠ Jakutská. Zúčastnilo se jí 25 dětí 4. třídy a trvala 60 min. Program vedla Bára Látalová (dále L1), která vystudovala AMU a Zdenka Brungot Svitekova (L2), která vystudovala pedagogickou fakultu.

Program Tanec a fyzika splňují podmínky animačního programu, protože obsahují praktickou dílnu, která je založena na aktivizaci žáků.

7.5.1 Popis praktické části

Děti sedí na stupínku na židlích. Proti nim se postaví lektorky. L1: „Dobrý den. Všichni boty dolu, klíče telefony do bot nebo vedle.“ Děti reagují podle pokynů. „Představíme se. Já jsem Bára, tady Zdenka a tady Kristýna. Jsme z divadla Ponec, kde máme představení o fyzice.“ Toto je první program, kde mě lektorky představily. L2: „Co je fyzika?“ Děti: „Jsou tam látky...“ L2: „My tu fyziku zkoumáme na lidském těle. Jak byste seděli na židli, kdybyste byli tekutí? Nebo tuhý? Jako plyn?“ Děti se tvarují na židlích podle skupenství, skvěle reagují. L2: „Napustíte se plynem a rozprostřete se do prostoru, staňte se balony“. Děti běhají po třídě. L1: „Jak se mají chodidla na zemi? Odpověď chceme vidět, ne slyšet.“ Důležité pravidlo celé hodiny. Děti jsou pozorné, zkoumají přenos váhy na ploskách nohou. L1: „Skokem nohy k sobě. Uděláme ticho, co je to ticho? Děti se ztiší. „Umíte chodit potichu?“ Děti chodí tiše třídou. L1: „Mám tamburínu, když bouchnu, zastavíte se, když bouchnu po druhé, začnete se procházet po celé třídě.“ STOP! – 1 dívka spadla. L1: „Zapamatujte si, že spadla“. STOP! Další pády. L2: „Teď dělejte malé krůčky. STOP! Zůstanou ve ztuhlé pozici - mají nakročeno. L2 „Teď co největší kroky“ STOP! Lektorky obcházejí žáky a zkoušejí hmatem „tuh látky“ – děti, jak jsou ztuhlé. L1: „Zpátky, nohy k sobě, ruce podél těla. Ukažte, co je rovně (děti reagují). Jak dlouhý máte krk, chodidlo, nohu? Ukažte mi délku od krku k pupíku a od hlavy k pupíku. Co je víc? Od hlavy k nohám nebo k pupíku? Jak to změřit, co?“ (Děti měří). L2: „Nejděte druhého, který má stejně dlouhé nohy.“ Děti hledají. „Stejně vysoko ramena. Stejně dlouhou ruku od ramena k prstům a stejně dlouhý krk. Jak to změřit?“ L1: „Teď se rozprostřete po třídě co nejdál od člověka, který má stejně dlouhý krk.“ Pohyb dětí zastavují tamburínou. „Jděte co nejbližší k sobě, ale nedotýkejte se.“ Děti mění 3x pozici, kdy jsou co nejbližší

u sebe. Během toho se děti rozpovídají. L1 je utiňuje: „Povídáte si tělem, ne že si to říkáte pusou.“ Přichází další pokyn. L2: „Dostaňte hlavy co nejvýš, zpátky jděte jako zpomalený film. A zase hlavu, co nejvýš, každý sám za

sebe.“ Děti skáčou. L1: „Je vidět, když tělo táhnete nahoru?“ STOP! „Někdo se zastavil v pádu dolů a někdo, když jde tělem nahoru. Jděte tělem, co nejbližší k podlaze a roztečte se, jako máslo na podlaze.“ Lektorky obcházejí máslo (děti) a zkoušejí měkkost těl. „Pomalou se postavte na nohy. Teď dejte máslo do mrazáku.“ Děti napodobují máslo v mrazáku. L1: „Rozmrzáme na zem. STOP! Podívejte se, kde je v prostoru člověk se stejně dlouhým krkem. Běh. STOP! Běh. Všichni pojďme dohromady, co nejbližší, ale nedotýkejme se. Postavte se tak, abyste na všechny viděli. „Děti chvíli hledají a pak přijdou na to, že se mají postavit do kruhu. „Nemluvte a udělejte to.“ V kruhu. L2: „Ukažte, kde máte střed těla.“ Ukazují na pupík, játra, hlavu... L2: „Na co je střed těla?“ Děti: „Abychom se mohly hýbat, stát, udržet rovnováhu. L1: „Je to na kůži?“ Děti: „Ne, je to uvnitř.“ L2: „Co se stane, když snížím centrum? Jak dostanu centrum co nejvýš a co nejnižší? Zkuste dostat centrum i hlavu nahoru. Ukažte – odpovědi jsou činy.“ L2: „Zkusíme naše skoky synchronizovat. Jako bychom byli na trampolíně. Zkusíme vyskočit a zůstat ve vzduchu – jaký to bylo?“

7.5.2 Reflexe

L1: „Sedneme si do kruhu, abychom na sebe viděli.“ Všichni si sedají. L1: „Proč nemůžeme zůstat ve vzduchu?“ Dítě (dále D): „Vevnitř je jádro, to nás přitahuje.“ L1: Kdo první spadl? D: „Aneta.“ L1: „Proč?“ Děti: Neudržela rovnováhu. Zakopla. Ztratila rovnováhu. Ztratila smysl pro humor.“ L2: Má centrum něco společného s rovnováhou? Mozek je jiné centrum pohybu. Ukážeme vám pokus.“ Jedna lektorka si lehne na záda druhé tak, že společně tvoří kříž. D: „Už bude konec?“ L1: Souvisí náš pokus s fyzikou? D: „Je to zemská (ženská – děti dělají vtipy) přitažlivost.“ L2: Myslíte si, že gravitace je mezi zemí a námi? A mezi námi dvěma?“ D: „Jo, je tam...“ L1: Ještě jsme něco naměřili? Běhali jsme a zanechali jsme za sebou...“ D: „Stopy, čáry, cestu...“ L2: „To jsou tzv. dráhy. A co se při tom mění? Je to rychlost a čas. Stoupněte si. Uklidněte centrum.“ L1: „My vám děkujeme a těšíme se na vás do divadla, že se setkáme na představení 28.2.“

7.5.3 Lektorky

Lektorky držely program pevně v rukou. Přesně věděly, jaké aktivity následují. Program byl dynamický už jen tím, že byl zaměřený na pohyb a tanec. I lektorky udržely tempo programu celých 60 min. Nezaznamenala jsem žádný výrazný propad. Obě lektorky byly

milé a otevřené k dětem. Vzájemně si neskákaly do řeči a dávaly si prostor pro mluvení. Instrukce aktivit uváděly jasně a jako jediné (z výše popsaných lektorek) zavedly jasné pravidlo pro dobrý průběh programu (viz kapitola 6.2.5 Metody). Aktivity na sebe logicky navazovaly a rozvíjely jednotlivá témata pomocí pohybů. V reflexi se lektorky snažily pomocí otázek dovést žáky k pojmenování různých jevů, k uvědomění si pohybů. Narážely u dětí na neznalost některých termínů, např. gravitaci s dětmi opisovaly tím, že je v Zemi jádro, která přitahuje.

7.5.4 Žáci

Žáci udrželi během celého programu pozornost. V průběhu se i zvykli na pravidlo, že své odpovědi ukazují. Občas si povídali, ale lektorky na to důsledně reagovaly a pravidlo pojmenovávaly. Program žáky evidentně bavil.

7.5.5 Učitel

Učitel, který byl se třídou na programu (a program i objednal) byl učitel HV. Do programu nevstupoval a přenechal veškeré kompetence. L1: *„Dnes se mi hodně líbilo, když se jedna holka ptala učitele, jestli smí na záchod a ten ji odkázal na nás. To ne každému učiteli dojde. Někteří si stále drží své pravomoce.“* Učitel též po programu živě diskutoval s lektorkami a byl z programu nadšený.

7.5.6 Shrnutí

Lektorky dobře zvládly celý program, který byl jasně rozdělený na 3 základní části: 1) představení, 2) praktická dílna, 3) reflexe. Lektorky byly dynamické a během programu nevznikl žádný výrazný problém.

7.6 Závěr

Prostřednictvím pozorování jsme došli k těmto závěrům:

1) Jak, kde a jak dlouho probíhá animační program?

- Programy vizuálních institucí jsou členěny do tří základních částí. 1) úvodní, přivítací (v NG evokativní), 2) diskuse nebo praktické aktivity v expozici (v Aeroškole nad tématem „filmový plakát“) 3) praktická dílna. Pohybový program divadla Ponec je též rozdělen do tří částí 1) představení lektorek, evokace, 2) praktické aktivity, 3) reflexe. Program Státní opery se vymykal a byl sestaven ze vstupů moderátorek a ukázek z jednotlivých oper.

- Programy vizuálních institucí probíhaly v expozicích, v NG měli navíc k dispozici ateliér, v Aeroškole kinosál. Program ve Státní opeře probíhal v menším sále v administrativní budově. Všechny tyto prostory byly pro program problematické. Program divadla Ponec jako jediný probíhal ve třídě příslušné školy.
- Programy byly dlouhé od 60 do 120 min.

2) Co je obsahem animačního programu a jaké metody jsou využívány?

- Uchopení programů v jednotlivých institucích je rozdílné. Odvíjí se to též od typu prezentovaného umění. Na jedné straně stojí programy vizuálních institucí. V NG se věnují určitému tématu (např. význam světla v obraze) prostřednictvím praktických aktivit (zkoumání světelných jevů, závěrečné focení předmětů atd.) a ukázkou několika obrazů (viz kapitola 7.1.3 Náměty/témata/metody). V GHMP programem představují výstavu, resp. jednotlivé obrazy výstavy, o kterých hlavně s dětmi diskutují. Na diskuzní část v expozici navazuje jednoduchá praktická dílna využívající výtvarnou metodu (děti malují pod vlivem inspirace výstavy).
- Na druhé straně stojí programy hudebně-pohybové. I mezi nimi jsou velké rozdíly. V programu Státní opery stále převládá ta část, kde dítě je pasivním posluchačem hudby. Tématem zde je obecně „opera“ a děj předváděných oper. Metodou je zde zmatené kladení otázek týkajících se probíraných témat. Naopak v programu divadla Ponec je každé dítě aktivním tvůrcem programu. Program je sestaven z aktivit pohybově-dramatických metod.
- Mezi oběma stranami stojí program Aeroškoly, který vychází z galerijní animace a kloubí prezentaci filmových plakátů s praktickými činnostmi (v průběhu i na závěr programu). Tématem programu je filmový plakát.

3) Jak lektor tento animační program vede?

- U tří z pěti pozorovaných lektorek jsme zaznamenali problémy při vedení programu. Dvě ze tří lektorek měly problémy s udržením dynamiky programu (nevýrazný projev) a s organizací prostoru. Tyto lektorky též nejasně zadávaly instrukce, což vedlo k rozvleklosti programu a k nepochopení toho, k čemu má vlastně aktivita být, ze strany žáků. Tři z pěti lektorek nedostatečně hlídaly čas. Z tohoto důvodu lektorky nestihly reflexi a jedna lektorka dokonce nestihla závěrečnou praktickou dílnu.

- Závěrečnou reflexi neprovedly tři z pěti lektorek (kvůli časovému nedostatku), z toho jedna lektorka reflexi neměla v úmyslu vůbec dělat. Dvě lektorky z pěti reflexi realizovaly. Jedna tak, že si žáci vzájemně ukazovali svoje vytvořená díla a poté se lektorka ptala na to, co si z programu odnášejí. Nejlépe proběhla reflexe v závěru pohybové dílny, kdy se lektorky prostřednictvím otázek vracely k jednotlivým tématům dílny a ty společně se žáky rekapitulovaly a pojmenovávaly.
- Všechny programy byly postaveny na tom, že lektorky kladly otázky dětem. V různých mírách se lektorkám vracely odpovědi. V případech, kde byli pasivnější žáci nebo otázky dobře nefungovaly, docházelo k nedostatečnému propojení významů jednotlivých diskuzí a aktivit. Kvůli nedostatečným reflexím nedocházelo ke kontextualizaci témat a přenosu nabytých vědomostí do reálného života.

4) Jak reagují žáci?

- Žáci v programu GHMP a divadla Ponec velmi dobře reagovali a byli většinu času soustředění. V ostatních případech zaujetí a soustředění žáků upadávalo v závislosti na jejich rozmístění v prostoru (zadní řady kinosálu a sálu v Opěře). Stejně tak žáci občas vypadávali z akce během praktických aktivit (v důsledku nejasného zadání) nebo při diskuzích, kdy je téma nezaujalo. Celkově však žáci absolvovali programy se zaujetím.

5) Jak reaguje učitel?

- Ani v jednom případě se učitel/učitelka nezapojil/a do programu. V žádném případě na začátku programu neproběhlo vyjasnění pozic lektor – učitel. Ve čtyřech z pěti případů učitelé zasahovali do programu tak, že usměrňovali žáky. Jeden učitel dokonce vstupoval lektorce do programu a pomáhal jí s vedením aktivity. Tento učitel se s lektorkou znal osobně. Čtyři z pěti učitelů odcházeli z programů nadšeni.

Bonusy:

- Všechny programy byly předem velmi dobře připravené a zorganizované.
- V žádném programu jsme nezaznamenali metody kooperativního učení.
- Všechny programy byly vedeny lektorkami, které mají vysokoškolské vzdělání. Čtyři lektorky z pěti mají dokonce pedagogickou specializaci.

8. Projekty autorky

8.1 VyšeHrátky

Vyšehrátky¹²⁹ jsou interaktivní program pro děti a jejich rodiče. Snaží se propojit hru, umění a vzdělávání. Vyšehrátky spolupracují s mladými umělci, studenty uměleckých škol i prostými nadšenci a spolu s nimi vytvářejí vícežánrové projekty a dílny. Ty neslouží jen obyčejné hře, ale mají také svou nezaměnitelnou estetickou hodnotu. Hra pro autorky Vyšehrátek není jen zábava. Je to zároveň prostředek, díky kterému se člověku otevírají oči pro vnímání okolního světa jinak, než je zvyklý. Prostředek, kterým si utváří a objevuje nové souvislosti, zraje a rozvíjí se.

Vyšehrátky jsou platformou, kde se pod vedením dramaturgické dvojice (Kristýna Cihlářová a Filip Jevič) setkávají studenti a umělci různých oborů. Vyšehrátky během pěti let své aktivity vytvořily mnoho projektů, avšak pro naši práci jsou zajímavé zejména dva z nich.

8.1.1 Mise Vyšehrad

Mise Vyšehrad je interaktivní poznávací procházka po Vyšehradě pro 4. - 7. třídy ZŠ a primy a sekundy osmiletých gymnázií. Mise Vyšehrad byla vytvořena přímo pro potřeby NKP Vyšehrad. Tvůrci Mise zpracovali nejdůležitější témata z historie Vyšehradu a zároveň čerpali z jeho silného genia loci a reagovali na konkrétní místa.

Mise využívá principy interaktivity, kdy průvodce (herec) připravuje jednotlivé situace, do kterých jsou účastníci aktivně vtahováni. Mise Vyšehrad čerpá z metod participačního divadla a zážitkové pedagogiky. Důležitou součástí je scénografie celé vycházky a ojedinělý prostor Vyšehradu.

Vycházka se skládá ze tří částí, trvá cca 3 hodiny a je určena max. 50 žákům.

1. Část – evokace + instrukce (30 min)
2. Část – vycházka Vyšehradem (120 min)
3. Část – reflexe po vycházce (30 min)

Ad1) Evokace a instrukce

Evokaci provádí lektorka pomocí brainstormingu. Žáci sedí v sále na polštářcích. Na pokyn lektorky žáci zavřou oči a vymýšlejí jakoukoli asociaci na slovo Vyšehrad. Žáci pak

¹²⁹ Podrobněji na: www.vysehratky.cz

popisují své představy. Lektorka asociace píše na tabuli. Po brainstormingu přijíždí do sálu „kolega badatel“, průvodce vycházkou. Reaguje na napsané asociace a pak vysvětluje průběh a cíl programu. Taktéž popisuje pravidla, která by měli žáci během programu ctít (např. Během programu neesemeskujeme a netelefonujeme. Nikdo ještě Misi nezvládl sám. Je důležité si vzájemně pomáhat atd.). Pak rozdělí žáky do skupin po 5-7 členech.

Ad 2) Vycházka Vyšehradem

Tato část Mise je sestavena z několika zastavení a herních akcí. Žáci – badatelé Vyšehradu jsou provázeni průvodcem „kolegou badatelem“. Společně procházejí jednotlivá místa a aktivně řeší situace související s různými tématy Vyšehradu. Průvodce „kolega badatel“ je stylizován do role zkušeného badatele, který procestoval skoro celý svět (kostým, speciální badatelská koloběžka). Během mise jsou účastníci rozděleni do bojových skupinek, ve kterých řeší jednotlivé úkoly. Skupinky jsou označeny tak, že každý člen dané skupinky na začátku „nafasuje“ tzv. VHHB 2010 (vyšehradská helma badatelova) určité barvy. Za vyřešení jednotlivých úkolů dostane vždy určitá skupina jeden z atributů – symbol související s Vyšehradem. Cílem Mise je sesbírat všechny atributy, kterými účastníci vyplní prázdný erb (tento erb žáci naleznou jako vyvrcholení na konci Mise).

Ad 3) Reflexe

Na konci programu probíhá závěrečná reflexe opět s lektorkou. Lektorka se ptá žáků, jak moc se jim program líbil. Žáci ukazují se zavřenýma očima na škále. Poté pomocí otázek procházejí jednotlivé aktivity programu. Žáci se k nim vyjadřují a lektorka se snaží dát jednotlivé části programu do souvislostí.

Jednotlivá zastavení

1. Místo: Staré purkrabství, Mlatová chodba (nejstarší hradby Vyšehradu), téma: Mytologie Vyšehradu, mýtus vs. historická fakta
2. Místo: Královská akropole, téma: Královské období na Vyšehradě
3. Místo: Bazilika sv. Petra a Pavla, téma: Král Vratislav I., Vyšehradská kapitula
4. Místo: Vyšehradský hřbitov, Slavín, téma: Obrozenci, slavné osobnosti, hřbitov
5. Místo: Hradby, Cihelná brána, kasematy, téma: Vyšehrad jako pevnost
6. Místo: Gorlice, téma: složení erbu
7. Místo: Staré purkrabství, sál, téma: reflexe

Program probíhá v areálu NKP Vyšehrad a v současnosti o něj školy jeví velký zájem.

8.1.2 Festival VyšeHrátky – program pro školy

Festival VyšeHrátky se koná vždy první týden v září a jeho obecným cílem je rodinám a školám co nejvíce zpříjemnit začínající školní rok. Program festivalu je složen z divadelních pohádek, koncertů pro děti, autorských interaktivních projektů a tzv. interaktivní bojovky, která má dvě verze: pro veřejnost a pro školy. Nás bude zajímat verze bojovky pro školy.

Interaktivní bojovka pro školy probíhá každé dopoledne v termínu festivalu. Program bojovky trvá cca 2h a během festivalu se ho zúčastní vždy třídy cca 20 pražských ZŠ (v jeden moment se může programu účastnit cca 150 dětí). Pro každý ročník festivalu připravuje tým VyšeHrátek bojovku na jiné, nové téma. Bojovka se skládá z několika interaktivních scénografických objektů obsluhovaných hercem v kostýmu. Herec vytváří s objektem dramatickou situaci na dané téma, do které vtahuje děti a učitele. Program probíhá vždy venku na Královské akropoli v areálu NKP Vyšehrad, kde jsou postaveny festivalové stany.

Průběh programu vypadá takto. Třída přijde do areálu bojovky. Usadí se ve stanu. Organizátor programu uvede děti do akce. Podnikne 1) evokaci pomocí otázek týkajících se tématu programu, 2) vysvětlí pravidla programu, 3) rozdá hrací karty (obsahují názvy scénografických objektů), 4) řekne, kolik mají na celou akci času a kdy se sejdou na krátkou reflexi, 5) rozdělí děti do skupin po cca 5 - 7 členech. Pak začne akce. Děti se ve skupinách rozeběhnou k jednotlivým objektům. Mají za úkol splnit všechny úkoly u všech objektů (apel je na spolupráci všech dětí ve skupině). Za splněný úkol dostane žák vždy „fajfku“ do hrací karty. Nakonec se skupiny sejdou s organizátorem akce a rychle zreflektují, co žáci zažili. Učitelé pak na závěr obdrží brožuru/pracovní sešit, který pojednává o tématech bojovky. Cílem brožury je pomoci učitelům s přenosem této akce resp. témat do školních předmětů.

Jako příklad uvádíme bojovku z roku 2009. Tématem byly „České státní svátky“. Autoři vycházeli z předpokladu, že státní svátky jsou fenomén, který slaví téměř všichni občané ČR. Ač jsou takto všeobecně známy, měli autoři pocit, že ne každý si uvědomuje podstatu toho kterého svátku. Proto se začali prostřednictvím bojovky ptát, kdo byl Cyril a Metoděj a co všechno se o nich ví? Proč byli pro české země tak významní, že ještě po tisíciletí slavíme jejich příchod? Co to znamená založit republiku? Jak mohl vypadat 17. listopad a konec komunismu? Cílem bylo pomocí scénografického objektu a herce vytvářejícího

dramatickou situaci vysvětlit podstatu historické události - státního svátku a otevřít témata v konfrontaci se současností.

Pro tento projekt vzniklo sedm interaktivních objektů. Každý pojednával jeden státní svátek (Upálení mistra Jana Husa, 17. listopad atd.)

17. listopad – Vynášení komunismu

Žáci se zúčastní situace, která představuje podstatu 17. listopadu. Opravdu velký amorfní objekt (látková koule naplněná nafukovacími balony a pytlíky písku) představující komunismus mají žáci za úkol odnést z bodu A do bodu B. Komunismus (kouli) nese jedna skupina žáků (cca 7 dětí) a během trasy musí děti s komunismem splnit různé úkoly (např. jít chvíli pozpátku nebo se otočit). Na konci trasy, kdy jsou žáci do určité míry „fyzicky a psychicky utahaní“ mohou komunismus odhodit a otevřít jej. Z komunismu vylétnou lehké balony, se kterými si mohou pak hrát. Tento konec je metaforou svobody. Celou akcí provází postava „sametové revoluce“ (herečka v sametových šatech na chůdách, hereččin kostým vytváří iluzi, že herečka – sametová revoluce sedí za krkem tlustému komunistovi, který je vyroben z molitanu), která hráče pobízí a zároveň upozorňuje na to, že svoboda není jen bezbřehým neohrazeným prostorem, ale že je svázána s určitými povinnostmi. Každá svoboda má své hranice. Sametová revoluce – herečka v kostýmu se na začátku dětí ptá na otázky: Kdy byla sametová revoluce? Co se dělo v roce 1989? Jak to vypadá, když je nesvoboda? Co můžete dělat, když je svoboda? Jak se svobodou souvisí zodpovědnost? Co máme teď? A je to dobré?

Na festivalu v roce 2010 bylo téma bojovky jiné: lidské smysly. Opět byly vyrobeny scénografické objekty. Každý objekt byl zaměřen na jeden smysl. Žáci se pak u jednotlivých objektů zapojovali do her a dělen pojednávajících o smyslech.

Interaktivní bojovky jsou nadšeně přijímány jak žáky, tak učiteli. Učitelé již každoročně s programem počítají a zařazují ho na začátek výuky různých témat. Máme zkušenost, že např. v ZŠ Červený vrch na program navázali celoškolským projektovým dnem a dokonce podle tématu VyšeHrátek učitelé vytvořili legendu školy v přírodě.

8.2 Cirkus totality – Trenážer totality

Projekt Cirkus totality vznikl v roce 2009 k příležitosti oslav 20. let po pádu železné opony. Cirkus totality představoval putovní konceptuální expozici a divadelní představení,

kteřé poslouřilo jako řpřipomenutí a reflexe reality řivota ve společnosti pokřivené komunistickou totalitou. Celou událostí, tím, ře Cirkus totality mohl vřbce vzniknout, jsme slavili současné možnosti řivota ve svobodném světě. Právě dneřní nejmladří generaci studentů, kteří již totalitu nezařili, ale i pamětníkům, řpřipomínal Cirkus totality období od roku 1948 až do krachu totalitních režimů ve střední Evropě v roce 1989.

Konceptuální výstavu tvořily dvě stěžejní části. První bylo názorné, graficky objevně zpracované Kalendárium totality (uvedené v květnu 2009 na Nám. Republiky v Praze), druhou částí byla expoziční prezentace Třenažeru totality – interaktivního projektu pro řkoly a veřejnost.

Třenažer totality je rozsáhlá interaktivní zážitková expozice, koncipovaná tak, aby umožnila návštěvníkům poznat a „prořít na vlastní kůži“ specifika jednotlivých řivotních etap člověka řijícího v různých fázích totality v řeskoslovensku mezi lety 1948 – 1989. V promyšleném spektakulárním třenažeru totality se kařdý návštěvník může stát virtuální osobou (při vstupu si kařdý vylosuje své sociální postavení), kterou na prahu dospělosti zastihl politický převrat v roce 1948 a být součástí společnosti totalitního řeskoslovenska. Třenažer má tři základní části a návštěvník tak může prořít rozdílnou atmosféru řivota v 50., 60. letech a v beznadějném období normalizace ukončeném pádem řelezné opony. V těchto třech různých obdobích dostává návštěvník možnost reagovat na skutečné události, rozhoduje se za své virtuální postavy a může si své reakce ihned srovnat se skutečnými řpřiběhy a osudy v totalitě řijících lidí, kteří se zachovali podobně.

Popis Třenažeru totality

Třenažer je rozdělen na šest menřích částí, kteřé odpovídají této chronologii: vstup a úvod; I. etapa 50. let; 2. etapa 50. let; 60. léta; normalizace a 80. léta; 17. 11. 1989; závěr – doznění. Kařdá část je tvořena specifickými typy prostor, kteřé navozují požadovanou atmosféru a odpovídají nárokům herních principů. Pro průchod třenažerem hráč obdrří osobní složku, kteřá obsahuje jeho charakter (informace o jeho postavě, např. jsi synem továrníka...atd. celá řada dalších upřesnění), doplňující informace ke svému řivotu a původu rodiny, potřebné dokumenty a popis pravidel hry. Do této složky si průběžně zařazuje další formuláři a materiály, s nimiř se v třenažeru setká. Jeho osobní složka je průběžně kontrolována různými způsoby. Hráči obdrří rovněř visačku, na kterou napíří řitelně své jméno a kterou musí mít viditelně řpřipevněnu po celou dobu hry. Jednotlivé historické dekády akcentují také několik průřezových událostí, s nimiř se setkají hromadně všichni účastníci (50. léta – proces s Miladou Horákovou, zruření kultu osobnosti

Stalina, měnová reforma; 60. léta – amnestie, srpen 1968; 70. léta – charta, anticharta). Prostory trenážeru jsou řízeny rozhlasem (50. léta), rozhlasem a televizí (60., 70., 80. léta) a prošpikovány odposlechem (70. a 80. léta – jen některé místnosti podle požadavků hry). Smyslem hry je prožít svůj osud od roku 1948 do roku 1989 a řídit se v jednotlivých rozhodnutích hodnotami, které zrovna upřednostňují. Průchod trenážerem neznámá, že každý hráč navštíví všechny jeho prostory (zejména v 50. letech). To záleží na jeho rozhodování v konkrétních herních situacích.

Finální podoba Trenážeru totality nebyla z finančních důvodů zrealizována. Byla vytvořena metodika projektu a přesný model¹³⁰ expozice výtvarníkem Krištofem Kinterou. K Trenážeru totality pak vznikly pracovní listy, které byly nabízeny školám.

¹³⁰ Model Trenážeru totality a další informace o projektu jsou k nahlédnutí na: www.nezapomente.cz

9. Na závěr

9.1 Závěrečná doporučení

Na základě teoretických poznatků o tvorbě a vedení animačního programu, expertních rozhovorů a pozorování jsme došli k několika doporučením, která reagují na problémy zmíněné v předchozím textu.

Doporučujeme:

- Dbát na naplňování konstruktivistického modelu učení. Pomocí evokace vyvolávat prekoncepty, koncepty pak upevňovat kontextualizací a dobře vedenou reflexí.
- Vytvářet animační programy konceptuálně. Během přípravy jasně formulovat téma, cíle a metody programu.
- Témata volit tak, aby se dala propojovat do co nejširších souvislostí.
- Prostřednictvím jednotlivých akcí a zejména reflexí na tyto souvislosti upozorňovat.
- Lektor by měl být vnímavý a během programu by se měl pokusit proniknout do diskurzu myšlení dané skupiny. Tak může odkrývat pro skupinu chytlavá témata a vyzdvihovat fenomény zajímavé pro danou skupinu. Lze tak docílit zaujetí skupiny a většího zvnitřnění probíraných obsahů.
- Metody vybírat podle stanovených cílů. Neupřednostňovat pouze jeden typ metod, ale využívat pro inspiraci širokou nabídku literatury a webových stránek.
- Jednotlivé aktivity vybírat podle toho, jaký cíl máme vytyčený, jakou metodu zvolíme, jak stará je cílová skupina, jaký prostor máme k dispozici a kolik času aktivitě můžeme věnovat.
- Nepodceňovat tzv. dramaturgii programů (sled aktivit). Pro mladší žáky doporučujeme střídat pohybové, diskuzní a tvořivé aktivity. Mít program pevně organizovaný s jasnými pravidly. Pro starší žáky doporučujeme volnější sled aktivit s důrazem na poskytování prostoru pro vyjádření vlastních názorů žáků. Tento volný prostor však musí mít jasně stanovená zadání, pravidla a časové dotace.
- Žáci nejsou většinou ze školy zvyklí na praktické činnosti či na samostatně řízené diskuze. Proto je dobré na začátku stanovit pravidla průběhu programu (např. Mluví jen jeden, ostatní poslouchají. Pokud zde bude velký hluk, lektor zvedne ruku na znamení, že je třeba, aby se třída ztišila. Respektujeme názor druhého. Pokud něco nevím, vždy se zeptám. Vzájemně si pomáháme. Během programu si nehrajeme s mobilem atd.).

- Vytvořit si evaluační strategii, kde se bude zjišťovat naplnění cílů programu u žáků a hodnotit vedení programů lektory. Lektori by měli mít supervizi.
- Nepodceňovat způsob vedení programu lektorem.
- Během přijímání nového lektora je dobré jej prakticky vyzkoušet. Doporučujeme poslat lektorovi před přijímacím pohovorem scénář programu. Během pohovoru mu zadat, ať uvede celý program, instruuje jednu aktivitu a vymyslí otázky následné reflexe. Tak je možné nejlépe poznat, zdali dokáže žáky zaujmout a o programu přemýšlí v širších souvislostech.
- Dbát na práci lektora se skupinou. Lektor by si měl dávat pozor na rozložení skupiny v prostoru. V situacích, kdy lektor něco skupině sděluje, by měli všichni žáci stát před lektorem tak, aby lektor na všechny viděl. Při diskuzích a reflexi doporučujeme, aby žáci seděli v kruhu.
- Lektor by měl udržet dynamiku programu pomocí dobře seřazených aktivit a pomocí vlastního temperamentu. Reagovat na energii skupiny – buď svými vstupy skupinu uklidňovat a soustředit, nebo naopak podporovat a rozhýbávat. Často tomu pomáhá vhodná práce s hlasem (např. když je skupina hlučná, tak lektor mluví spíše tiše, když je skupina naopak tichá, klidná, může lektor přidat na hlas a poslat tak do skupiny více energie).
- Při instruování je dobré, aby lektor přesně věděl, co chce říct a k čemu konkrétně žáky vede. Doporučujeme, aby si lektor jednotlivé instrukce před programem vyzkoušel říct nahlas. Tak si napevno vštípí instrukce a nerozhodí ho případné dotazy či vzniklé jiné situace ze strany žáků.
- Při rozdělování žáků do skupin je dobré, aby lektor přesně věděl cíle další aktivity a průběh akce. Lektor by měl znát jednotlivé techniky rozdělování žáků do skupin, a to proto, aby vznik skupinek nebyl pouze dobrovolný. V některých situacích je dobrovolné rozdělení do skupin vhodné, ale někdy se žáci dlouho rozhodují a zároveň velmi často může lektorem dobře sestavená skupina zahrnout metody kooperativního vyučování.
- Během akce by měl být lektor ve střehu a obcházet skupiny. Být stále součástí dění.
- Lektor by měl být obeznámen s důležitostí reflexe a s různými způsoby vedení. Reflexe by měla být na konci každého programu. Základní otázky reflexe by měl mít lektor vymyšlené předem a ty doplňovat otázkami reagujícími na proběhlý program.
- Lektor by měl samostatně pracovat na svém rozvoji.

- Pokud má kulturní instituce i lektor cíl, aby učitel navazoval na program ve škole, je dobré mít připravenou strategii komunikace s učitelem a školou. Do této strategie zahrnujeme dobře vypadající informační letáky, kvalitní a přístupné informace o programu, vyjasnění role učitele v programu (učitel se zúčastňuje programu, učitel pozoruje a píše zpětnou vazbu lektorovi atd.), poskytnutí dalších materiálů o tématu do školy, osobní rozloučení se s učitelem.
- V případě nedostatků financí hledat sponzora. V dnešní době sponzoři dobře reagují na zavedené kulturní instituce a zvláště pak na podporu animačních programů o umění. Doporučujeme též shánět sponzory na tzv. bartery. Barter je jakási obchodní výměna „něco za něco“, tzn. sponzor může poskytnout např. výtvarné potřeby za uvedení jeho značky na letáku programu.

9.2 Závěr

Diplomová práce *Animace kultury ve výchově a vzdělávání* vzniká v době, kdy právě předmět této práce – animační programy pro 1. a 2. stupeň ZŠ v pražských kulturních institucích – se začíná rozmáhat a nabývá suverénní pozice v nabídce mimoškolních výchovně-vzdělávacích programů. Avšak tato suverenita není ještě nikterak pevná a z tohoto důvodu jsme si dali za úkol popsat principy tvorby a vedení animačního programu. Tyto principy jsme poté postavili do kontextu s právě probíhající praxí.

V teoretické části jsme formulovali pojem animační program kulturních institucí a jeho význam ve výchově a vzdělávání. Animační program čerpá ze systému estetické výchovy, výchovy uměním, artefietiky, dramatické výchovy atd. Je založen na praktických aktivitách, které poskytují příležitost k zažívání umění a kultury. Jako nejvhodnější model učení pro animační program se jeví konstruktivismus, který akcentuje reflexi zážitku a názorovou pluralitu. Animační program je jedním z nástrojů jak zpřístupňovat a zprostředkovávat umění a kulturní služby veřejnosti. Z analýzy webů se ukázalo, že v současné době je nejvíce animačních programů v galeriích a muzeích, dále pak v některých kinech, hudebních domech a nejméně jich nacházíme v divadlech. Tento stav poukazuje na míru otevřenosti a pružnosti jednotlivých typů kulturních institucí reagovat na aktuální potřeby veřejnosti resp. škol.

V praktické části jsme zjišťovali reálný stav tvorby a vedení animačních programů v různých typech kulturních institucí. Ověřovali jsme laické poznatky z autorčiny praxe ze dvou pohledů, prostřednictvím rozhovorů se zástupci jednotlivých institucí a pro-

střednictvím pozorování. Zjistili jsme, že mezi programy jednotlivých institucí existují velké rozdíly. Tyto rozdíly se týkají zejména teoretické připravenosti pedagogů v institucích (i přesto, že mají všichni dotázaní vysokoškolské vzdělání a většina dokonce na pedagogických fakultách), kvality vedení programů lektorem a způsobu uchopování obsahů učení resp. témat programů. Ukázaly se též rozdílné zkušenosti v komunikaci s učiteli a školami. Některé kulturní instituce již vytvářejí programy s ohledem na témata a cíle v RVP. Stejně tak někteří učitelé navazují na zážitky a témata programů dále ve škole. Avšak stále jsou tito učitelé v menšině.

Z těchto poznatků vyplývá, že existují na straně kulturních institucí, které programy nabízí a vedou, a také na straně škol, učitelů a potažmo i žáků, kteří programy využívají, ještě velké rezervy. Tato práce se pokusila tyto rezervy popsat a nabídnout jak teoretická, tak praktická doporučení, jak se s problémy vyrovnat.

Přáním autorky této práce je poukázat na nový zajímavý fenomén, který nabízí široké pole pro rozvoj moderní výchovy a vzdělávání. Animační programy jsou možností, jak otevírat školu kultuře a umění, a naopak umění (ne pouze výtvarné!) a kulturu školy. Dnešní doba volá po kultivaci společnosti a pěstování vztahu ke kulturním hodnotám. Právě animační programy jsou jednou z možností, jak vztah ke kulturním hodnotám a umění pěstovat, a tím se učit jednotlivé společenské jevy kriticky reflektovat.

10. Seznam literatury

- Bertrand, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- Brabcová, A. *Brána muzea otevřená: průvodce na cestě muzeu k lidem a lidí do muzea*. Náchod: JUKO; Praha: Nadace Open Society Fund. ISBN: 80-86213-28-5.
- Broudy, H. *Three Modes soft Teaching and their Evaluation*. In: Gephard, W.J. *Evaluation in Teaching*. Bloomington, Phi Delta Kappa, 1976.
- Cikánek, M. *Kreativní průmysly: příležitost pro novou ekonomiku*. Praha: Institut umění - Divadelní ústav, 2009. ISBN 978-80-7008-231-7.
- Čornaničová, R. *Animácia kultúry a kultúrno-osvĕtová činnosť, In: Kulturoológia jako akademická disciplína*. Sborník. Bratislava: FF UK, 2005.
- Durdilová, T., Pohořelá, M., Škochová - Bláhová, O.: *Autor motor animátor: diskuse – úvahy – rozhovory – impulsy: příspěvek k diskusi o animaci kultury, managementu kultury, managementu umění v českém i evropském kontextu*. Praha: AMU, 2008. ISBN 978-80-254-3714-8.
- Fulková, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.
- Gabliková, S. *Selhala moderna?* Olomouc: Vitobia, 1995. ISBN 80-85885-20-4.
- Horáček, R. *Galerijní animace a zprostředkovávání umění*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, s.r.o., 1998. ISBN 80-7204-084-7
- Horáček, R., Zálešák, J. *Aktuální otázky zprostředkování umění: Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultury výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8.
- Jirásek, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. In: *Gymnasion*, č. 1. Olomouc: Gymnasion, o.p.s., 2004.
- Jochmann, V. *Sborník z teoretického semináře k pojetí andragogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992.
- Jursová, T. *Diskursivní prostor mezi galerií a školou: diplomová práce*. Praha: Karlova univerzita, pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, 2010.
- Jůva, V. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-090-5.
- Jůva, V. *Estetická výchova: vývoj – pojetí – perspektivy*. Brno: Paido, 1995. ISBN: 80-85931-12-5.

- Kasíková, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
- Marušák, R. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: AMU, 2010, ISBN 978-80-7331-172-8.
- Pastorová, M., Vančát, J. *Prostor pro spolupráci muzea a školy v rámci vzdělávací oblasti „Umění a kultura“ v připravované reformě vzdělávání. In: Brána muzea otevřená: průvodce na cestě muzeu k lidem a lidí do muzea*. Náchod: JUKO; Praha: Nadace Open Society Fund. ISBN: 80-86213-28-5.
- Poláková, J. *Možnosti transcendence*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-167-9.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- Read, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon (nakladatelství), 1967.
- Siostrzonek, Jiří. *Animace kultury (polské inspirace)*, Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Institut tvůrčí fotografie, 2008. ISBN 978-80-7248.
- Slavík, J., Wawrosz, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky, 2.díl*. Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-7290-130-3.
- Slavík, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky, 1.díl*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- Suchodoslki, B. *Pedagogika kultury*. Warszawa, 1993.
- Šobáňová, P. (ed.). *Muzejní pedagogika dnes*. Olomouc: UPOL, 2008. ISBN 978-80-244-1993-0.
- Štech, S. *Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. In: Brána muzea otevřená: průvodce na cestě muzeu k lidem a lidí do muzea*. Náchod: JUKO; Praha: Nadace Open Society Fund. ISBN: 80-86213-28-5.
- Švec, J. *Fenomén instrukce a reflexe v OSV: Diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova, 2002.
- Tonucci, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Univerzita Karlova, 1991. ISBN 80-901065-1-X.
- Valenta, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: srovnání systémů*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-858666-40-4.
- Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Srom, 1997. ISBN 80-901954-1-5.

Vobořilová - Štůlova, L. *Galerijní vzdělávání na počátku 21.století. In: ICT a současné umění ve výuce – inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy.* Praha: Národní galerie v Praze, 2008. ISBN 978-80-70-7035-378-3.

Dokumenty

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2005. Dostupné na: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>.

Státní kulturní politika na léta 2009-2014. Praha: Ministerstvo kultury ČR, 2009. Dostupné na: <http://www.mkcr.cz/assets/kulturni-politika/kulturni-politika-fresh.pdf>.

Zelená kniha: Uvolnění potenciálu kulturních a tvůrčích odvětví. Brusel: Evropská komise, 2010. Dostupné na: <http://www.mkcr.cz/assets/evropska-unie/dokumenty-rady-evropy/ZELENA-KNIHA---Uvolneni-potencialu-kulturnich-a-tvurcich-odvetvi.pdf>

Webové stránky

www.bfi.org.uk/education/

www.citygalleryprague.cz

www.divadloponec.cz

www.doxprague.org/cs

www.doxprague.org/upload/file/NavaznostProgramuDOXnaRVP.pdf

www.enage.org/about/whatdoes.aspx

www.filmeducation.org

www.kinoaero.cz/cz/static/aeroskola/

www.kritickemysleni.cz

www.minor.cz

www.nezapomente.cz

www.ngprague.cz

www.odyssea.cz

www.opera.cz

www.postbellum.cz

www.vysehratky.cz

11. Přílohy

Příloha č. 1

Osnova hloubkového rozhovoru:

Animační programy pro 1. a 2. st. ZŠ pražských kulturních institucí

Strukturovaný rozhovor praktické části

Obsah:

1. Úvod k výzkumu
2. Příprava animačního programu
3. Průběh a vedení animačního programu
4. Závěr

Hloubkový rozhovor

1. Úvod k výzkumu
 - a) Představení výzkumníka
 - b) Jaký je cíl výzkumu
 - c) Souhlas s nahrávkou, souhlas s uvedením autora expertního rozhovoru, jak se bude pracovat s nasbíranými daty
 - d) Jaké budou výstupy výzkumu a jak se s nimi bude pracovat
2. Příprava animačního programu
 - a) Co si představíte pod pojmem animační program pro školy v kulturní instituci?
 - b) Z jakých teoretických východisek čerpáte při přípravě a vedení animačního programu?
 - c) Jaký model vyučování využíváte při vedení animačního programu?
 - d) Jak vybíráte náměty a témata animačních programů? Udejte, prosím, nějaké příklady.
 - e) Čeho má animační program docílit?
 - f) Jak volíte metody programu?
 - g) Připravujete pro programy pracovní listy?

3. Průběh a vedení animačního programu

- a) Kdo vede animační programy ve vaší kulturní instituci?
- b) Vyberte, prosím, nějaký program či jeho část a popište, jak probíhá.
- c) Je na závěr programu reflexe? Pokud ano, tak jak probíhá? Pokud ne, tak proč neprobíhá?
- d) Evaluujete programy? Pokud ano, tak jak? Pokud ne, tak proč ne?
- e) Kde programy probíhají?
- f) Jak velké skupiny se programu účastní?
- g) Jak dlouhý je program?
- h) Jak reagují na programy děti?
- i) Jak komunikujete se školami resp. s učiteli? Navazují učitelé na program dále ve škole?

4. Závěr

- a) Napadá vás ještě něco, co jsme neprobrali, ale mohlo by to být důležité?
- b) Rozloučení

Příloha č. 2

Národní galerie – Veletržní palác

Scénář k programu: Od světla k barvě

Autor: Barbora Škaloudová - 9. 6. 2009

„Od světla k barvě“ je vzdělávací program pro druhý stupeň ZŠ, který se odehrává v expozicích Veletržního paláce v Národní galerii v Praze.

Program se zabývá vztahem světla a barvy. Především pak tím, jak intenzita světla, která působí na okolí, ovlivňuje jeho barevnost. Zprostředkovává přístup k zachycení skutečnosti impresionistickými malíři. Zejména jejich snahu o přiblížení se realitě a zvládnutí jednoho z nejproměnlivějších fyzikálních jevů – světla.

Žáci zkoumají zákonitosti světelných jevů a rozlišují různé roviny smyslového účinku barev. V tvůrčích činnostech využívají digitální technologie a postupy, které umožňují experimentovat s proměnami kvality a intenzity světla. Porovnávají přístupy malířů k vyjádření skutečnosti na základě svých zkušeností.

„Impresionisté zkoumají skutečnost přímo s fanatickou zaujatostí, tak, aby obraz například odpovídal nejen rázu krajiny, ale i jejímu určitému atmosférickému a světelnému stavu.“ (M. Lamač: Myšlenky moderních malířů, str. 15.)

„Je nesmírně charakteristické, že současně totéž dělá fotografie, a že o tyto problémy se zajímá psychologie a fyziologie vidění.“ (M. Lamač: Myšlenky moderních malířů, str. 16.)

Scénář a klíčové momenty tvůrčího procesu

Evokace

Žáci se rozhlédnou kolem sebe, co má kdo na sobě, na předměty kolem a zkusí si co nejlépe zapamatovat barvy, které v okolí vnímají. Soustředí se na chvíli na jeden předmět. Lektor postupně v místnosti zhasíná až do úplného zatemnění.

- *Změnila se barevnost předmětu, který jste pozorovali?*
- *V případě že ano, zkuste pojmenovat, jak se barevnost proměnila?*
- *Které barvy ve tmě převládají?*



Obr.: 1 a 2 Ilustrační fotografie k proměnám barevnosti způsobené změnou světelných podmínek.

Lektor ve tmě ukáže předmět, který na světle nikdo ze studentů neviděl. Žáci se dohadují, jakou má barvu. Poté v místnosti lektor rozsvítí a žáci porovnávají své typy.

Vnímání barevnosti je individuální. Je mimo jiné ovlivňováno pozadím a barevností druhého předmětu. Nejčastěji si pamatujeme, jakou předmět měl barvu za světla a ve tmě si do něj jeho barvu projektujeme.

Očekávaný dílčí výstup:

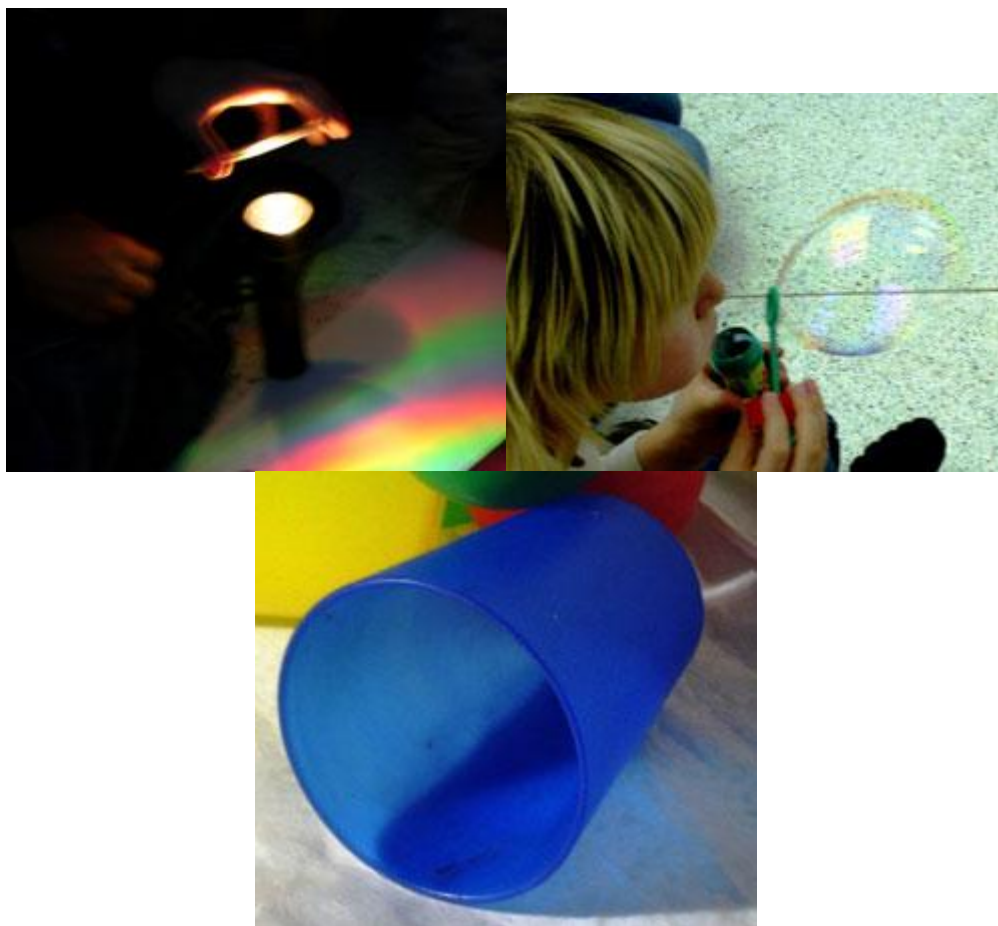
- porovnává zkušenosti z vlastního vnímání a poznávání (bezprostřední vjem a vjem zapamatovaný)
- popisuje jevy v proměnách a vztazích

Světlo a spektrum

- *Mění se nějak barvy, které vidíme kolem nás?*
- *Za jakých podmínek?*
- *Kde se vlastně berou barvy?*
- *Existuje nějaký předmět nebo jev, na kterém bychom mohli vidět, že je světlo složené z barev?*

Lektor zhasne a pozoruje s žáky broušené sklo proti světlu, na bílé zdi se objevuje barevné spektrum. Světlo se láme a naše oko může sledovat jeho jednotlivé složky. Rozklad světla je možné pozorovat na povrchu bublin z bublifuků.

- *Kdy ještě můžeme vidět barevné spektrum?*



Obr. 3, 4 a 5: Ilustrační fotografie z realizací edukačního programu v Národní galerii Veletržním paláci v Praze. Tři varianty situací, při kterých můžeme vidět barevné spektrum. Světlo, které vnímáme jako bezbarvé (bílé), je ve skutečnosti složeno z celého barevného spektra. V denním světle nejsme schopni okem rozpoznat jednotlivé barvy spektra. Na všechny předměty kolem nás dopadají všechny barvy světla, některé barvy předměty pohltí a některé odrazí (to závisí na jejich chemickém složení). Barva, kterou ve výsledku vidíme je ta, kterou předmět odrazil a nepohltil.

Očekávaný dílčí výstup:

- uvědomuje si své dosavadní znalosti o fyzikálních vlastnostech světla

Barevné světlo a stíny

„Světlo může mít různou barvu (teplotu), určitě jste si všimli, že světlo je jiné například v místnosti, která je uměle osvětlena, a v krajině prosvětlené sluncem. Intenzita světla je dobře vidět například při špatně nastaveném fotoaparátu. V případě, že chybně nastavíme režim na fotografování v místnosti a snímek pořizujeme venku, fotografii máme zabarvenou do modra. Fotoaparát předpokládá určitou teplotu světla a na tu automaticky reaguje. Světlo má různé zabarvení. Někdy více, někdy méně zřetelné.“

- *Může mít barevné světlo vliv i na barevnost našich stínů?*
- *Jakou barvu mají naše stíny?*

Žáci si vyzkouší krátký experiment. V místnosti jsou vytvořena pracoviště - u bílých zdí jsou nainstalována světla s barevnými foliemi. Žáci postupně procházejí různě barevnými kužely světla a pozorují, jakou barvu mají jejich stíny.



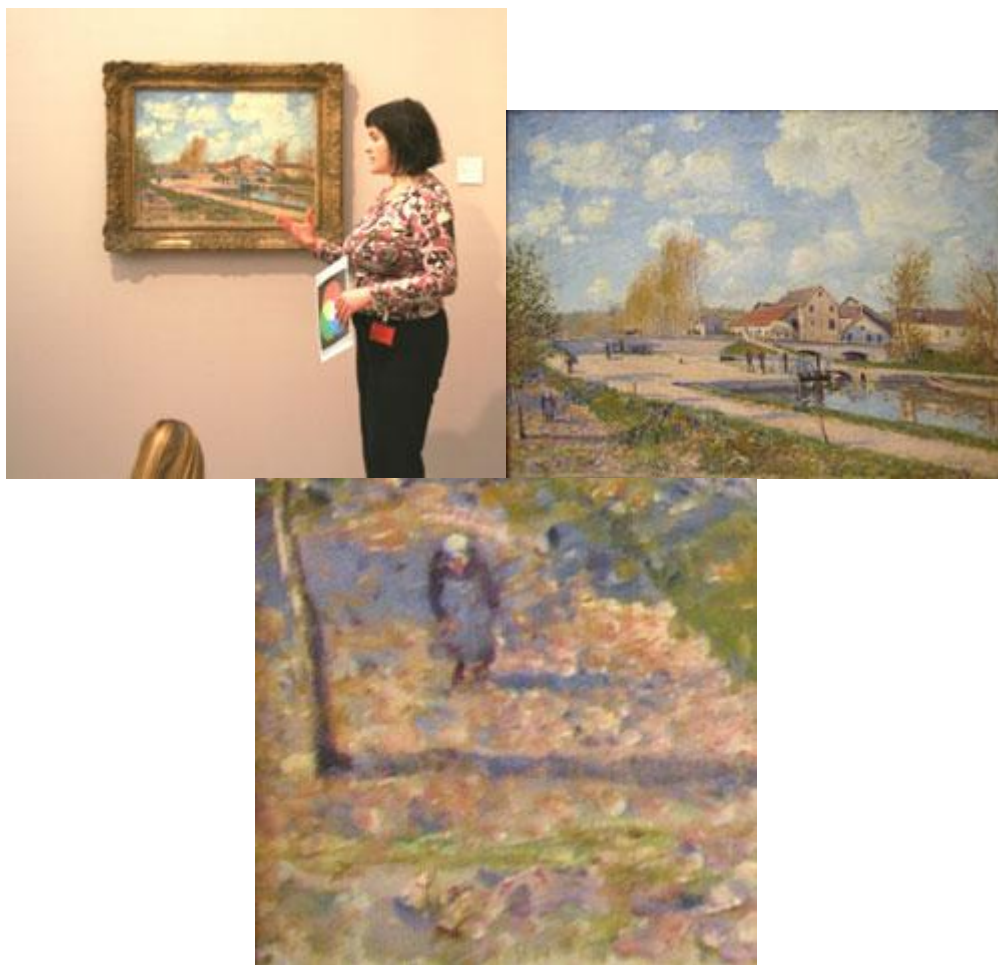
Obr. 6 a 7: Ilustrační fotografie z realizovaného programu. Barvy stínů. Barevné světlo má stín své doplňkové barvy. V běžném prostředí barvy stínů nevidíme hned, nejčastěji očekáváme, že stíny jsou černé nebo šedé. V případě, že se budeme soustředit na to, co vidíme, všimneme si jemných rozdílů.

Očekávaný dílčí výstup:

- na základě experimentu prověřuje souvislosti barevného světla a stínu

Impresionistické záznamy skutečnosti

V expozici u vybraných impresionistických obrazů žáci vytvoří skupinky a pozorují, jak ovlivňuje světlo výsledné barvy v krajině či na figurách. Zkoumají, jakou formu malíři volí, aby dosáhli co nejuvěrnějšího zachycení okamžiku (rozkládání barevných pigmentů, chvějivost tahů štětce apod.). Lektor diskutuje s žáky o tom, co oni osobně spatřují zajímavého v malířských vyjádřeních světla.



Obr. 8: Ilustrační fotografie z galerijního programu, dialog před konkrétním uměleckým dílem, na fotografii je obraz od Alfreda Sisleyho. Obr. 9 a 10: Alfred Sisley: Bourgognské zdy-madlo v Moret, 1882, malba, Národní galerie v Praze.



Obr. 11, 12 : Auguste Renoir: Milenci, 1875, malba, Národní galerie v Praze.
 Obr. 13: Camille Pissarro: V zelinářské zahradě, 1881, malba, Národní galerie v Praze.

„Podívejte se, to světlo na olivách...září jako diamant. Je růžově zabarvené, je modré...A nebe, které prosvítá! To je k zbláznění.“ A. Renoir (J. Neumann: Auguste Renoir, str. 10)

„Touha zachytit těkavý světelný pohyb říční vody a slunečních skvrn, které pronikaly listím stromů a dopadaly na lehounké šaty žen, byla přímým popudem k spontánní zavedení této techniky...“ (Jose Pijoan: Dějiny umění 8, str. 268)

Očekávaný dílčí výstup:

- interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření a vychází přitom z osobních zkušeností
- konfrontuje navzájem různá vizuálně obrazná vyjádření
- seznamuje se s uměleckým směrem impresionismus
- uplatňuje své znalosti a zkušenosti z fyzikálních experimentů se světlem

Záznam proměn barev

Žáci si vytvoří jednoduché zátiší, které postupně nasvěcují pomocí různě barevných světél. Změny zaznamenávají na digitální fotoaparát. Poté si společně promítají své fotografie a pozorují změny, ke kterým došlo.

- Při jakém barevném nasvícení došlo k největšímu posunu?

- *Kdy se barva proměnila ve zcela jinou?*
- *Kdy naopak došlo jen drobným posunům v tónu?*
- *Jsmo schopni ještě pojmenovat původní barvu předmětu?*
- *Mají předměty svou původní barvu?*

Očekávaný dílčí výstup:

- k tvorbě užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích, užívá metody uplatňované v současném umění



Obr. 14, 15, 16, 17, 18: Ilustrační fotografie z galerijního programu. Zátíší, nebo jednoduché prostorové kompozice focená skrze barevné filtry. Díky okamžitým záznamům digitálním fotoaparátem mohou žáci důkladněji pozorovat změny, které pomocí barevných filtrů vytvářejí. Žáci nejprve fotografují zátíší za „bílého“ světla a poté experimentují s různě barevným osvětlením. Všímají si zejména, jak působí barva světla na stejně či podobně barevné předměty (např. modré světlo na modré předměty, červené světlo na červené apod.) či jaké světlo

nejvíce mění „původní“ barevnost předmětů. Uvědomují si zákonitosti aditivního míchání barev.

Reflexe

Žáci hodnotí své zážitky. Posuzují, co je nejvíce zaujalo a co se dozvěděli nového.

- *Co vás zaujalo na vystavených obrazech?*
- *Co se podle vás snažili impresionisté ve svých obrazech vyjádřit?*
- *Jaký vliv má světlo na naše barevné vnímání?*

Očekávaný dílčí výstup:

- pojmenovává, co objevil a poznal nového
- hodnotí a interpretuje vizuálně obrazná vyjádření (zejména ve vztahu k jejich světlostním a barevným kvalitám)

O doprovodných programech Lektorských oddělení Národní galerie v Praze získáte více informací na tel. 224 301 003 nebo na webových stránkách www.ngprague.cz.

Stupeň vzdělávání a období vzdělávání	2. stupeň ZŠ
Rozvíjené klíčové kompetence	<p>Kompetence k učení:</p> <ul style="list-style-type: none"> - samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává <p>kompetence sociální a personální:</p> <ul style="list-style-type: none"> - účinně spolupracuje ve skupině - oceňuje zkušenosti druhých lidí <p>kompetence komunikativní:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formuluje a vyjadřuje své názory - naslouchá promluvám druhých lidí
Mezioborové přesahy a vazby	světelné děje (Fyzika)
Organizace řízení učební činnosti	skupinová a individuální
Organizace prostorová	práce v ateliéru a expozici umění 20. století ve Veletržním paláci, popř. ve škole s možností zatemnění
Organizace časová	blok více hodin

Vyučovací metoda	aktivizující (galerijní animace)
Nutné pomůcky a prostředky	barevné fólie, světelné zdroje, různě barevné předměty, digitální fotoaparáty, dataprojektor, počítač, broušené sklo, bublifuk, CD, ukázky děl umělců A. Renoir, A. Sisley, C. Pissarro, C. Monet nebo návštěva expozice Francouzské sbírky ve Veletržním paláci Národní galerie
Použitá literatura a zdroje	<p>Barbaras, R. <i>Touha a odstup</i>, Praha: Oikoymenh, 2005.</p> <p>Lamač, M. <i>Myšlenky moderních malířů</i>, Praha: Odeon, 1989.</p> <p>Neumann, J. <i>Auguste Renoir</i>, Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1963.</p> <p>Pijoan, J.: <i>Dějiny umění 8</i>, Praha: Odeon, 1981</p> <p>scienceworld.cz/fyzika/isaac-newton-optika-aneb-historie-patrani-po-podstate-svetla-2204</p> <p>www.lfhk.cuni.cz/soucek/fyzika/fyzika07/03_01_02_%20Sv%C4%9Btlo%20a%20barva.pdf</p>

Příloha č. 3

Centrum současného umění DOX

Scénář programu: Neobyčejný příběh obyčejné továrny

Autor: Karina Kottová

1) Seznámení, úvod (10 min)

Děti sedí v přednáškové místnosti na polštářcích. Krátké seznámení s Doxem. Už jste tady někdy byli? Co je to za dům? Víte, že je to velmi starý dům? Znáte jeho příběh? Co se tu děje? Chcete ho slyšet?

Byla nebyl ajedna továrna. Byla to velká továrna, s mnoha okny, velkým dveřmi, pracovalo zde mnoho lidí. Víte ne co jsou továrny? Co se tam dělá? Jak továrny vypadají? Už jste někdy v nějaké továrně byly? Kdo pracuje v továrnách? V této továrně pracovali jak dělníci, kteří používali během práce sílu a ruce a také zde pracovali lidé, kteří používali během práce hlavu, pořád něco vymýšleli, počítali, kreslili. Chtěli byste vy pracovat v továrně? Chtěli by jste pracovat hlavou nebo rukama? Co se v továrnách vyrábí? Vidíte kolem sebe nějaká věci, které byly vyrobeny v továrně? Byly vaše boty vyrobeny v továrně? A co koberec? A co třeba sníh? Existují továrny, které vyrábějí sníh? Nebo zvířata? A myslíte si, že lidé jsou vyráběni v továrnách? Co si myslíte, že se asi vyrábělo v této továrně?

Děti hádají. Lektor říká že, aby zjistili, co se v této továrně vyrábělo musí se vplížit do továrníkovy kanceláře a vzít tam tajné a složité výrobní plány, podle kterých to zjistí.

2) Aktivita – Tajný výrobní plán (5 min)

Děti se shromáždí na jednu stranu do řady (určí se nějaký „startovní bod“) lektor (továrník) stojí zády k nim kus od nich(4-5 m), za zády má (na zemi) položené čtyři puzzle. Děti se jich musí opatrně a kolektivně zmocnit. Musí být velmi opární a tišší, protože se „továrník“ pokaždé, když něco uslyší, otočí se a toho, koho vidí, že se pohnul pošle zase zpět na „start“. Zpátky musí dojít všichni (pokud by to trvalo moc dlouho, dá se skončit potom se děti zmocní puzzle.) Děti si mohou vymyslet nějakou taktiku jako, že si ty puzzle třeba podávají štafetou atd.)

3) Aktivita - Skládání puzzlí (5 min)

Lektor rozdělí děti do čtyř skupinek, ve kterých skládají puzzle, ty jim ukáží, co se v továrně vyrábělo (na dvou je klíč a na dvou letadlo)

4) Diskuse + aktivita – továrna (10 - 15 min)

Myslíte si, že je těžké postavit letadlo? Už jste někdy letadlem letěly? Jak jsou velká? Představte si, jak velká musí být továrna, kde se letadla vyrábějí. Jak si myslíte, že to v takové továrně na letadla vypadalo? Je tam hluk? Určitě tam muselo být hodně strojů, nebo ne?

Zkusíme si teď ukázat jak to v takové továrně mohlo vypadat.

Aktivita - Zavřete si oči a představte si, že jste nějaký stroj v takové továrně a děláte určitý zvuk. Co by jste v továrně mohli slyšet za zvuky? *Lektor dá několik ukázek. Děti se přidávají. Potom se ke zvuku přidá ještě určitý pohyb. Jak by se třeba mohla pohybovat nějaká mašina, stroj, vrtule, kulička nebo prostě jen nějaká součástka? Lektor předvede pohyb i zvuk do hromady. Děti se přidávají. Pak lektor začne vyprávět, že ale továrna nepracuje celý den. Lektor navádí děti. V noci jsou všechny stroje v klidu a odpočívají. (nastane noc – stroje odpočívají) Ráno se probouzí k životu a jde jim to velmi pomalu (děti začínají pomalu dělat své zvuky a pohyby), uprostřed dne už všechny stroje jedou naplno (normální tempo), pak ale přijde pří-*

kaz od továrníka, že se musí zvýšit výroba a troje musí přidat (děti zrychlují a zrychlují) a pak nastane zase noc (konec zvuků a pohybu).

I v naší továrně to šlo takhle den co den, ale pak jednou byla továrna zavřena. Nikdy pořádně neznal důvod proč. Proč si myslíte, že může taková továrna zavřít? O téhle továrně se začalo proslýchat, že zavřela, protože letadla už nebyla potřeba. Nikdo už v továrně nepracoval, nikdo se o ni nestaral. A tak to trvalo několik dlouhých let. Představte si, že odjedete s rodiči někam na dovolenou, ale ne jenom na týden nebo dva, ale třeba na celý rok a u vás doma nikdo celý rok nebude. Jak to tam bude vypadat, až se domů po roce vrátíte? Prach, špína, pavouci, myši, uschlé kytky, shnilé jídlo, pavučiny... No a tak nějak to vypadalo i v naší továrně.

5) Bourání továrny + aktivita přesvědčování úředníků (5 min)

Jednoho dne se stalo, že k továrně přijely velké stroje, buldozery a rozhodlo se, že továrna bude zbořena se zemí. Majitel továrny s tím sice nesouhlasil. Sice se tam už nic nevyrábělo a továrna už vůbec nebyla tak hezká jaká bývala, ale stejně ji majitel měl rád.

Aktivita – přesvědčování úředníků

Představte si, že jste majiteli nějaké továrny, kde už se dlouho nic nevyrábí. Najendou se objevím já, úředník, který dal příkaz vaší továrnu zbourat. Jak mě přesvědčíte, aby se továrna nebourala? *Lektor čeká až padne to, že to přestaví, pokud nepadne, tak je k tomu trochu navede. Potom se jich pojednom ptá na co by to přestavěli, co by z toho udělali. Zamyslete se nad nějakou věcí, kterou máte nejraději nebo věcí, kterou děláte nejraději a zkuste se zamyslet nad tím, zda-li by se továrna mohla stát místem, kde by ta vaše věc vyráběla nebo dělala. Lektor může dát dětem příklady: Já například mám moc ráda čokoládu, a proto bych chtěla, aby tady byla továrna na čokoládu. Já mám moc ráda zvířata, a proto bych chtěla, aby tady bylo ZOO. Úředníci tedy řekli že továrnu buldozery nezboří jedině v případě, že začne zase fungovat a že se tam zase bude něco dít. Majitel továrny si nevěděl rady, protože umí vyrábět jen letadla a ty už nikdo nechce. Pak se ale objevil jeden pán s nápadem, že by z továrny udělal galerii. Vyte co je to galerie? Chcete se na ni podívat?*

(Tady to asi nepujde vždycky všechno po sobě tak jak je to napsané odvíjí se to odtoho jak ty děti reagují.)

6) Prohlídka Doxu + Aktivita od Karinky - továrníci a galeristé + závěrečná diskuse (20 min)

Před odchodem se děti rozdělí na ty, kteří chtějí být galeristé a ty, kteří chtějí být továrníci. Během prohlídky Galeristé hlásí věci, které si myslí, že patří do galerie a továrníci zase do továrny. lektor to zapisuje, vyvětluje co to znamená třeba platika, busta, portrét... atd., ptá se, co se jí líbí a co ne atd.

Pak se vrátí s dětma do přednáškového sálu a proběhne krátká diskuse. Lektor rychle přečte seznam továrníků a galeristu a ptá se jestli stím všichni souhlasí a také jestli je dobře, že továrna nebyla zbořena, nebo jestli si myslí, že měla být zbořena a mělo zde být postaveno něco zcela jiného. Myslí si, že by se staré věci měly opatrovat a opravovat? Nebo je jednodušší je vyhodit a pořídít si nové? Mají doma nějakou starou věc, kterou by nikdy nevyhodily? Mají třeba nějakou hodně starou hračku? Co dělat, když se jim roztrhne tričko? A co dělat s odpadky? Dají se ještě nějak využít? (Myslím, že tahle diskuse je důležitá protože obsahuje takovou hlavní myšlenku, kterou by si z toho programu měli odnést.)

7) Workshop (30 min)

Děti se rozdělí do skupin, podle toho, kolik je krabic na skladě. Každá skupina se musí dohodnout, jakou továrnu nebo budovu budou vytvářet, co se tam bude vyrábět. Do skupiny tak děti dostanou krabici (starou továrnu) nebo i víc a jejich úkolem bude z krabic (staré továrny) vytvořit něco nového nebo továrnu obnovit a opravit. Důležité je, aby nové továrny a ostatní

věci měly nápis, co to je, co se tam vyrábí nebo dělá, jak se továrna nebo přestavěná budova teď jmenuje. Taky by měla být nějak vyzdobená.

Příloha č. 4

Divadlo Minor

Pracovní listy k inscenaci Hon na Jednorožce

Téma 1: Svoboda

Inscenace Hon na Jednorožce, která vychází ze skutečné události, se odehrála v 50. letech 20. století. Byla to doba po 2. světové válce, kdy se u nás upevňoval komunistický režim založený na absolutní vládě jedné strany. Aby se tento totalitní režim utužil, bylo potřeba mít nad obyvateli kontrolu – a tak lidé postupně zjistili, že řadu věcí, před válkou samozřejmých, už nesmí dělat. Rozdělte do dvou sloupců výroky, které se týkají doby komunismu a současnosti. Pozor na chyby!

Dříve

Nyní

Mohu otevřeně říkat a psát, co si myslím.
Mohu pěstovat kaktusy.
Mohu studovat v zahraničí.
Nesmím vlastnit majetek.
Musím zastávat názory vládnoucí strany.
Mohu si vybrat své povolání.
Nesmím soukromě podnikat.
Nesmím týrat zvířata.
Mohu jet na prázdniny do Ameriky.
Musím se učit rusky.
Nesmím opustit republiku.



Lidé tehdy stáli před velkým morálním dilematem - buď se podřídili se novému režimu, nebo emigrovali, anebo se postavili na odpor a byli pronásledováni. Je ale potřeba si uvědomit, že za útěk za hranice či za jakékoli jiné gesto odporu hrozilo mnoho let vězení a tresty pro celou rodinu. Jako v případě našeho hrdiny Luboše Jednorožce.