

MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy



METODY ANIMACE ZPROSTŘEDKOVÁNÍ POZNÁNÍ

METODY ANIMACE KULTURNĚ HISTORICKÉHO DĚDICTVÍ ZPROSTŘEDKOVÁNÍ POZNÁNÍ TVŮRČÍ INTERPRETACÍ PŘÍTOMNÉHO

DISERTAČNÍ PRÁCE

Mgr. Zuzana Pechová

Vedoucí disertační práce: doc. PaedDr. Hana Babyrádová, Ph.D.

Brno 2011

Poděkování

Za cenné rady a konzultace při psaní disertační práce děkuji doc. PaedDr. Haně Stehlíkové Babyrádové, Ph.D.
Za trpělivost děkuji rodině. Za energii Klárce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a jiné prameny, které jsem použila. Souhlasím s tím, aby byla práce uložena v knihovně Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Liberci 26. 11. 2011

Zuzana Pechová

OBSAH

1. Úvod	6
Teoretická část	8
2. Kulturně-historické dědictví	9
2.1 Současné pojetí kultury a její vnímání	9
2.2 Obsahy kulturně historického dědictví	10
2.2.1 Genius loci, vyzařování paměti místa	16
3. Zprostředkování umění a animace	18
3.1 Hledání a nalézání cest k objevení a porozumění díla	18
3.2 Animace jako široké pole významů	19
3.2.1 Galerijní animace	20
3.2.2 Animace kultury	22
3.2.3 Sociální a sociálně-kulturní animace, volnočasová animace	22
3.2.4 Animace kulturně historického dědictví	23
3.3 Animace v České republice	24
3.4 Animátor – osobnost, pedagog, herec a hráč v jediné roli	26
3.5 Psychologické aspekty animace kulturně historického dědictví	28
3.5.1 Prožitek jako součást poznávání	31
4. Pozice a role animace a animace kulturně historického dědictví v současné výtvarné pedagogice	36
4.1 Teoretická východiska/návaznost animace kulturně historického dědictví	36
4.1.1 Artefiletika – výrazová hra, reflektivní dialog	36
4.1.2 Zážitková pedagogika – zážitek v hlavní roli učitele	38
4.2 Role kulturně historického dědictví a animace ve vzdělávání	39
4.3 Pedagogický a společenský význam animace kulturně historického dědictví	41
Výzkumná část	42
Explorativní část	43
5. Charakter výzkumné části	43
5.1 Stanovení výzkumného problému, výzkumné otázky a cíle výzkumu	44
5.2 Metodologie a metody výzkumu	46

6. Dotazník pro učitele výtvarné výchovy	49
6.1 Cíle dotazníku	49
6.2 Výběrový soubor	49
6.3 Návratnost	50
6.4 Charakter dotazníku, položky dotazníku	51
6.5 Vyhodnocení dotazníkového výzkumu	53
6.6 Závěry dotazníkového průzkumu, reliabilita měření	75
7. Rozhovory s odborníky	77
7.1 Komentované představení rozhovorů	79
7.1.1 Odborníci zaměřeni na galerijní animaci	79
7.1.2 Odborníci zaměřeni na práci s veřejným prostorem	85
7.1.3 Odborníci zaměřeni na práci s veřejným publikem	88
7.2 Analýza rozhovorů	95
Metodicko-aplikační část	104
8. Tři fáze projektu a výzkumný soubor	104
9. Metoda přímého setkání jako způsob zprostředkování poznání tvůrčí interpretací přítomného	110
9.1 Cíle a koncepce modelu	112
9.2 Postup při tvorbě animačního programu	115
9.2.1 Specifikace tématu, výběr „cesty“	116
9.2.2 Struktura	121
9.2.3 Volba metod získávání informací, interpretace a tvůrčí činnosti	126
9.2.5 Způsob hodnocení ověřovaného modelu v projektu Projít Prožít Poznat	134
9.2.6 Hodnocení ověřovaného modelu v projektu Projít Prožít Poznat	136
10. Metody kontroly validity, triangulace	142
11. Závěry výzkumu, diskuse	144
11.1 Zodpovězení výzkumných otázek	144
11.2 Přínos pro teorii a praxi	147
12. Summary	149
13. Literatura	150
14. Seznam tabulek, grafů a obrázků	156
15. Seznam příloh	159

1. Úvod

Kdo nedbá, aby byl vyučován, toho budeš marně vyučovati, dokud u něho neprobudíš vřelý zájem o učení.
Jan Ámos Komenský

Následující stránky předkládané disertační práce téměř neustále v různých odměnách a kontextech skloňují dvě slova či slovní spojení: animace a kulturně historické dědictví, která jsou také uváděna do vzájemného vztahu a nahlížena především z hlediska jejich pedagogického potenciálu pro hodiny výtvarné výchovy na druhém stupni základních škol. Tendence věnovat pozornost těmto fenoménům je dnes u nás velmi populární a také v této práci je jí věnován prostor. Kulturně historické dědictví je začleňováno do školních vzdělávacích programů především v předmětech regionální dějepis, ale je zahrnuto i ve vzdělávacích oblastech Člověk a jeho svět a Umění a kultura. Realizují se projekty, snažíci se o implementaci kulturně historického dědictví jako průřezového tématu do školních vzdělávacích programů. Kulturní turistika se u veřejnosti těší stále větší oblibě a města, obce, památkové instituce se starají nejen o své kulturně historické dědictví, ale také o návštěvníky. Vznikají nové interpretační metody, způsoby zprostředkování staveb, míst, děl, v potřebě přilákat, bavit a poučit vnímatele. Zájem o místo a jeho hodnotu se promítá také do výtvarného umění, kde i u nás vznikají umělecké akce site specific nebo mappingu. A ať jsou třeba digitální projekce na historické budovy jakkoli pro veřejnost kontroverzní, poukazuje to na jasný vzrůstající zájem o práci s tématy našeho dědictví.

Animace – „nové pojmenování prastaré skutečnosti“¹ pro činnosti lidí, kteří se svou činností snaží ostatním usnadnit a zpřístupnit společenské a kulturní dění a motivovat je tak také k vnitřní zúčastněnosti na událostech ve svém okolí, se od druhé poloviny dvacátého století v Evropě a od devadesátých let u nás prosazuje v mnoha podobách práce s lidmi. „Ukázalo se, že všechny současné druhy animace vznikají na základech tvořených alespoň dvěma ze čtyř sociálních veličin: společnost – výchova – kultura – umění.“² Právě přístupy související především s výchovou k umění a kultuře byly úhlem pohledu, z jakého je animace v této práci nahlížena. Disertační práce je rozdělena do dvou hlavních částí, a sice teoretickou a výzkumnou. První část práce představuje teoretické zázemí, které se věnuje pojmovému vymezení, představení základních principů, současného postavení především v České republice a pedagogickému významu dvou již zmíněných fenoménů: kulturně historického dědictví a animace. Současně zpracovává téma animace kulturně historického dědictví jakožto výukové metody v současné výtvarné pedagogice.

Výzkumná část představuje postupně výzkumná šetření, která byla realizována za cílem zpracovat zvolenou problematiku vzdělávací potenciál animace kulturně historického dědictví. Účelem výzkumu je zmapovat, popsat a analyzovat současný stav animace kulturně historického dědictví v České republice, možnosti a stav zprostředkování kulturně historického dědictví při výuce výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ a SŠ, vypracování didaktických materiálů k animaci kulturně historického dědictví, ověření efektivnosti

¹ Dudová, A., Kaplánek, M., Macků, R. Mnohotvarý fenomén animace: pokus o rozdělení animace na základě východisek a cílového zaměření jednotlivých typů animace. In: Pedagogická orientace, s. 285.

² Tamtéž, s. 284.

zpracované metodologie. Na začátku cesty k cíli byly formulovány výzkumné otázky, jejichž odpovědi jsme hledali pomocí zvoleného výzkumného aparátu. Sestává ze čtyř hlavních částí: dotazníkového šetření provedeného s učiteli výtvarné výchovy základních a středních škol Libereckého kraje, analýzy pořízených rozhovorů se šesti odborníky z mimoškolního prostředí pracujícími s metodou animace v souvislosti se zprostředkováním témat kulturně historického dědictví. V metodicko-aplikační části výzkumu pak bylo provedeno participační pozorování animací podle navržené metodiky s následným ověřením její funkčnosti evaluací, která tvoří poslední díl výzkumného aparátu. Metodicko-aplikační část podrobně představuje všechny fáze, které jsme v průběhu výzkumu realizovali a které vedly k vytvoření návrhu metodiky práce s tématy kulturně historického dědictví metodou animace, která je zde pojímána jako metoda zprostředkování, založená na tvůrčí interpretaci přítomného díla.

Teoretická část

2. Kulturně-historické dědictví

2.1 Současné pojetí kultury a její vnímání

V Japonsku na malém ostrově obklopeném vodou žila skupina opic. Jednou si jedno opičí mládě umylo bramboru a zjistilo, že je mnohem chutnější a čistší. V tu chvíli se zrodila kultura. Opičí mládě stejnou věc stále opakovalo, až se z ní stal zvyk a tento zvyk se rozšířil mezi ostatní malé opice a jejich matky. Samci se nepřipojili, ale když jejich mláďata vyrostla, brambory si ve slané vodě už myli všichni. A tak se nová kultura stala společnou pro celý ostrov.

Japonská anekdota

Krátkým teoretickým úvodem o současném pojetí kultury a tím, jakým způsobem je každý člověk schopný či neschopný právě kulturu vnímat, je uveden počátek teoretické části této práce, která se věnuje kulturně historickému dědictví.

Od původního významu slova kultury, které pochází z latinského colere (pěstovat užitkové rostliny) se dnes tento pojem používá v rozšířeném významu, který je, po staletí trvajícím vývoji, definován v mnoha rovinách a v mnoha zemích různě. Dnes antropologie a sociologie považuje za kulturu vše, co se člověk musí naučit, co přejímá od předků, a co je společenstvím udržováno pro zachování lidské jedinečnosti. Za software společnosti kulturu považuje Gert Hofstede³. Antropolog Clifford Geertz⁴ charakterizuje kulturu jako „sít významů“, v níž a s jejíž pomocí člověk žije, které přijímá od své společnosti a které naopak předává svým dětem. Philip Bartle⁵ uvádí šest sociálních dimenzí kultury: technologická, ekonomická, politická, společenská, esteticko-hodnotová a náboženská.

Tyto tři krátké příklady názorně ukazují na šíří pojetí a možností interpretace významů kultury. Současné a zároveň komplexní a jednoduché pojetí kultury vystihuje Siostrzonek⁶: „Kultura není jednou pro vždy definovaný termín a v průběhu času poskytuje stále nové nedoceněné aspekty. Některé z nich jsou zahrnuty v globální a integrální definici organizace UNESCO, která interpretuje kulturu jako „soubor duchovních, materiálních a intelektuálních hodnot příslušné společnosti a sociální skupiny“⁷. Uvedené pojetí zahrnuje také životní styl a způsob vytváření materiálních, symbolických statků, systému hodnot, názorů a víry. Kulturu nelze redukovat, jak se to často děje, výhradně na sféru umění: musíme ji rozšířit o vědu, techniku, právo, morálku, mezilidské vztahy, práci.“ Siostrzonekovo pojetí totiž vyjadřuje i logickou proměnu chápání kultury v budoucnu a zdůrazňuje nejčastější omyl v jejím chápání a to omezování na uměleckou oblast.

Kromě toho, co vše do kultury řadíme, jsou pak důležité také rysy, které jsou kultuře jakožto komplexu jevů připisovány. Současné antropologické myšlení uvádí sedm základních charakteristik kultury⁸ a sice: *integrovaná* – jednotlivé části či složky jsou vzájemně propojeny, *adaptivní* – podoba kultury se přizpůsobuje podmínkám, ve kterých existuje, *negenetická a naučitelná* – osvojujeme

³ HOFSTEDE, G - HOFSTEDE, G. J. Kultury a organizace : software lidské mysli : spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití, 2007.

⁴ GEERTZ, C. Interpretace kultur : vybrané eseje, 2000.

⁵ BARTLE, P. What is Community?, 2010.

⁶ SIOSTRZONEK, J. Animace kultury, s. 9.

⁷ Unesco universal declaration on cultural diversity, 2011.

⁸ Interkulturní vzdělávání, s. 45-47.

si ji učením, *sdílená* – kulturní vzorec je pro společenství společný, díky němu si lidé stejného společenství rozumí, *symbolická* – kultura je systém symbolů, které tvoří komunikační kód a nakonec specificky lidská.

To, jakým způsobem je člověk schopen vnímat, přijímat, chápat a prožívat kulturu, je dáno jeho kulturní kompetencí. Spíše tedy mírou jeho kulturní kompetence. Kesner⁹ uvádí její dvě roviny: „V širším smyslu jde o schopnost orientovat se v samotném prostoru kulturní instituce s jejími konvencemi. Pro nezkušeného návštěvníka může muzeum či kulturní destinace představovat neznámé prostředí, v němž se necítí dobře, a kterému se proto raději instinktivně či vědomě vyhýbá. Kompetence se však vztahuje především ke schopnosti vnímat a prožívat nabízený kulturní produkt – díla, objekty, exponáty v muzeích, architekturu památkového objektu, ale také různé doplňkové programy či aktivity.“

Kulturní kompetence je vlastně rozvinutá perceptuální a kognitivní schopnost. Nedostatek má za následek právě ono nepochopení, nepřijetí a tím pádem i neprožití. Tyto schopnosti jsou získávány klasickým školním vzděláváním, ale hlavně praxí. Tzn. v průběhu vnímání kulturního programu či uměleckého díla. Kulturní kompetence tedy kromě získaných schopností obsahuje dispozice člověka jednat určitým způsobem, motivační složky dané postoji a hodnotami. Někdy je považována za součást osobnosti, její styl komunikace a vnímání. Její širší pojetí v sobě zahrnuje i sebepojetí a sebeuvědomění, životní styl, filozofický přístup k životu, kulturní povědomí a komunikace uvnitř kultury i mezi kulturami.

Kultura se pro dané společenství formuje do kulturně historického dědictví, jemuž se věnují následující stránky.

2.2 Obsahy kulturně historického dědictví

Jak uvádí De Troyer¹⁰, již devatenácté století věnovalo velkou pozornost památkám a uměleckým dílům, právě tehdy se formovaly národní identity a právě umění hrálo důležitou roli při utváření nových států. Kulturní dědictví bylo vytvořeno a použito k definování identity určitého území a skupiny lidí. Dědictví byla cesta k národní hrdosti. Po druhé světové válce byl termín kulturní dědictví obecně mezinárodně používán hlavně pro statické památky. Starověké umělecké výtvořby byly považovány za nejvyšší kulturní hodnotu. V listopadu 1945 vzniklo Unesco (Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu) a jeden z jeho úkolů byla ochrana kulturního dědictví, které bylo poškozeno, nebo ničeno během války. Týkalo se to archeologických a architektonických památek, území a muzejních sbírek. Od šedesátých let se koncepce ochrany dědictví rozšířila i na současné, rozvíjející se kulturní dědictví. Nejprve na umění obecně, v polovině 70. let došlo k výraznému rozšíření tohoto pojmu tak, jak je chápáno i dnes.

Mluvíme-li o kulturně historickém dědictví, je třeba objasnit, co v dnešní době tento pojem obsahuje, jaká je jeho úloha a jaký je smysl kulturně historického dědictví pro současnost. Pojem vychází z latinského *patrimonium* a v různých jazycích se jeho překlad liší. Angličtina pro tento termín užívá slovo *heritage*, jehož základ je v řeckém *Haereticus*, které znamená volba.

⁹ KESNER, L. Marketing a management muzeí a památek, s. 110.

¹⁰ DE TROYER, V. Heritage in the classroom, s. 12.

Již hned zpočátku je důležité uvést, že v českém jazyce a na poli české terminologie se objevují dva pojmy, o jejichž odlišnosti se v této práci nebudou vést debaty, ale stejně jako ve většině případů u nás, budeme tyto dva termíny považovat za synonymické. Jedná se o pojem kulturně historické dědictví a kulturní dědictví. V této práci pak bude používán první z uvedených.

Současné nadužívání tohoto slova vede logicky k roztržičnosti a nejasnosti jeho výkladu, který nabývá mnoha podob, které se mění časem, politickými událostmi, změnou hodnot, a podobně. Kulturně historické dědictví není stále tím stejným dědictvím. V čase a s posunem úrovně civilizace, změnou hodnotových žebříčků a dalších faktorů se mění relativní váha jeho složek i samo jeho složení. Kulturně historické dědictví nelze chápat staticky, jako věc, která je někde uložena a občas ji vyndáme na světlo a pohovoříme o ní. Je to styčná plocha mezi minulými událostmi a těmi současnými, proces, který stále ovlivňuje naše životy a nikdy jej nelze chápat jako hotový produkt.

„Kulturně historické dědictví popisuje a mapuje stopy a výrazy lidského chování a mezilidské komunikace, které dědíme od našich předků, které jsme si vybrali jako hodné zachování a vnímáme je jako část naší individuality a společnosti, ve které žijeme.“¹¹

Klasifikace kulturně historického dědictví

Jak tedy to vše, co tvoří obsah kulturně historického dědictví pojmut? Klasifikací existuje hodně. Jedna z nich například nabízí dělení kulturního dědictví podle odvětví lidské činnosti, jako např. náboženství, sport a hry, práce, umění a kultura, způsob organizace určité společnosti. Tato klasifikace se názorně odráží v rozmanitosti zaměření muzeí (umění, hraček, sportu, apod.).

Přestože první dojem může vyvolat představu památek a uměleckých děl, je všeobecně v podvědomí lidí, že kulturně historické dědictví má dvě stránky, jak fyzickou, či materiální, věcnou, tak stránku s obsahy významovými, mentálními či intelektuálními. Dědictví někdy nelze rozpoznat nebo vidět očima. Vztah těchto dvou zmíněných aspektů je takový, že podmínkou kulturně historického dědictví je jeho věcnost, nicméně nedostačující, představuje možnost, kterou realizuje až existence významu. Uhlíř ve své stati Kulturní dědictví a památková péče uvádí: „I když je kulturní dědictví tvořeno věcmi, jsou to věci v pohybu, nikoli ve fyzickém pohybu, ale v pohybu jako součást činnosti a mentálního či intelektuálního zpracování a prožívání. Kulturní dědictví je proměnlivým souborem pohyblivých věcí, které mají imateriální účel, třebaže samy jsou materiální a zapojují se do materiálních činností.“¹² Kulturně historické dědictví tedy není předmět prezentace, ale reprezentace. Pokud se věc má stát dědictvím, je její soubor kontextů nutné nejen vnímat, přijímat, ale i dále předávat a znovu vytvářet.

Vraťme se tedy ještě k nejzákladnější klasifikaci kulturně historického dědictví. To se podle vnějších znaků dělí na materiální a nemateriální (duchovní).

¹¹ Tamtéž.

¹² UHLÍŘ, Z. Kulturní dědictví a památková péče, 2002.

Hmotné dědictví

Materiální dědictví můžeme nadále rozdělit na měnící se a neměnící se (statické). Samozřejmě že i statické dědictví v čase jistě změní podléhá.

Za nejzjevnější část kulturně historického dědictví považujeme to, které je materiální. Zahrnuje v sobě historické památky, archeologické vykopávky a nálezy, městské i venkovské architektonické celky a krajiny, materiální památky naší historie a kultury společnosti. Památku můžeme definovat jako lidské dílo, ať již přímo jako výtvar lidských rukou, nebo jako realizace nějakého lidského záměru v kulturní krajině, který je historického původu a zůstal zachován ve své původní podobě, buď v celku, nebo ve fragmentu.

Pojem kulturně historické dědictví je v českém prostředí nejčastěji spojován se zápisem našich nejvýznamnějších národních památek na seznam UNESCO¹³. Anglosaské pojetí termínu dědictví ve smyslu heritage zahrnuje kulturu i přírodu. Památky vnímá komplexně v kontextu krajiny, v níž se utvářely. Krajina je přitom místem společné paměti. Kromě světově uznávaných kulturně, historicky a přírodně významných míst, existují významná místa i v rámci menších územních celků – na úrovni regionu, města, vesnice. Nejsou tak atraktivní jako místa uvedená na světově známém seznamu, ale jsou důležitá, protože si jich cení obyvatelé žijící v jejich okolí.

Nehmotné dědictví

Dědictví však netvoří pouze místa, památky a objekty, ale má obsah také nemateriální, které je vlastně tím, kdo produkuje dědictví materiální. Lidé se nehmotné dědictví snaží spravovat, rozšiřovat, chránit, předávat mladším generacím a zaznamenávat různými způsoby, např. knihy, spisy, předměty, památky, různé druhy umění. Dalo by se asi říci, že nehmotné dědictví samo o sobě neexistuje, nebo je substancí dědictví hmotného či součástí lidí, kteří jsou jeho nositeli. Ty výrazy duchovního dědictví, které se projevují v nějaké smysly vnímatelné formě tedy tvoří ono hmotné dědictví a to většinou až v momentě, kdy se stanou minulými. Význam nehmotného dědictví spočívá ve znalostech a dovednostech, které jsou spolu s ním předávány dál a dál. V Úmluvě o zachování nemateriálního kulturního dědictví organizace UNESCO je uvedena shrnující definice: „Nemateriálním kulturním dědictvím“ se rozumí zkušenosti, znázornění, vyjádření, znalosti, dovednosti, jakož i nástroje, předměty, artefakty a kulturní prostory s nimi související, které společnosti, skupiny a v některých případech též jednotlivci považují za součást svého kulturního dědictví. Toto nemateriální kulturní dědictví, předávané z pokolení na pokolení, je společnostmi a skupinami lidí neustále přetvářeno v závislosti na jejich

¹³ Památky s mimořádnými univerzálními hodnotami jsou zařazovány na Seznam světového dědictví podle kritérií, která byla stanovena organizací UNESCO (Organizace OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu).

prostředí, na jejich interakci s přírodou a na jejich historii, dává jim pocit identity a kontinuity, podporuje takto úctu ke kulturní rozmanitosti a lidské tvořivosti...¹⁴

Nehmotné dědictví tak podle Tima Copelanda¹⁵ zahrnuje všechny formy tradičních činností lidové a populární kultury, často jsou to společná díla dané komunity založená na tradici určité kultury. Mohou být předávána ústně nebo praktickou činností či gesty, proměňují se v čase spolu s proměnou společnosti. Tato díla zahrnují ústní tradice, zvyky, jazyky, hudbu, tanec, rituály, slavnosti, tradiční lékařství, kuchařský um a všechny druhy zvláštních schopností a dovedností spojené s materiálními aspekty kultury jako náčiní, nářadí či bydliště.

Japonský historik a profesor Nobuo Ito¹⁶ předestírá obsahy duchovního dědictví, jimiž jsou tradice, současnost a živost: duchovní dědictví nepředstavuje pouze generacemi děděné tradice ale i současné venkovské a městské chování, kterých se zúčastní různé skupiny lidí. Dále celistvost: lidé sdílejí ty projevy duchovní kultury, které jsou podobné těm, které praktikují i další, ať již jsou to sousedé, nebo země na jiném kontinentu, či byly přineseny lidmi, kteří se u nás usadili. Všechny projevy lidí jsou částí duchovního dědictví předávaného z generace na generaci, vyvíjejí se v odpověď na prostředí, kde se právě uskutečňují. Nehmotné dědictví je celistvé, patří k základům sociální soudržnosti, podporuje smysl pro identitu a odpovědnost, díky nimž se jedinci cítí být součástí nějakého společenského celku i celé specifické kultury. Následuje reprezentace: duchovní dědictví není za dědictví nějaké kultury považováno jen pro svou výjimečnost nebo cenu, ale jak již bylo výše uvedeno, duchovní dědictví se rozrůstá a prohlubuje tam, kde společnost postupně přebírá od menší skupiny tradice, dovednosti a zvyky a předává je dál v čase nebo dalším společenstvem. Dále obsah nazvaný *mající základ ve společenství*: dědictvím se stane pouze to, co je za dědictví považováno nějakou skupinou lidí, která jej vytváří, udržuje a předává dál.

Základní povaha nehmotného dědictví tak, jak byla popsána, jej činí velmi křehkým a zranitelným. Pro mnoho společenstev, především menšinové a původní národy, je nehmotné dědictví hluboce zakořeněným klíčovým prvkem identity.

¹⁴ Úmluva o zachování nemateriálního kulturního dědictví. 2003.

¹⁵ COPELAND, T. European democratic citizenship, heritage education and identity. 2006.

¹⁶ NOBUO, I. Intangible cultural heritage involved on tangible cultural heritage. 2003.

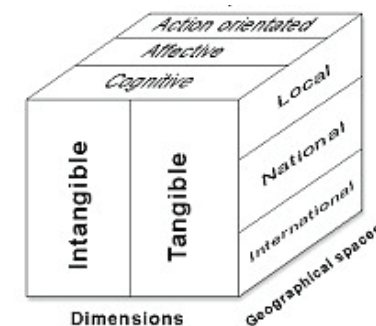
2.2

Pro shrnutí výše uvedeného představujeme takzvaný „top-down“ model uvedený v pojednání Tima Copelanda¹⁷, který uvádí celou šíři obsahu pojmu kulturně historické dědictví.

Od	K
Materiální prostředky	Nemateriální prostředky
Viditelné	Neviditelné
Hmotné	Nehmotné
Památky	Duchovní jmění
Architektonická a krajinná krása	Společenská a historická hodnota
Národní	Sociální, etnické, komunitní
Odborník, znalec	Facilitátor
Vlastenecké	Identita, pamětní, interkulturní
Historické	Zaměřené na paměť
Statické	Dynamické
Objektivní	Emocionální
Klasifikace	Flexibilní
Pozitivistické	Konstruktivistické
Automaticky dané	Aktivně prohlášené
Rigidní, netolerantní	Zdroj obnovy
Zděděné	Hybná síla
	Prostředník mezi kulturami

Tabulka 1: „Top-down“ model Tima Copelanda obsahů kulturně historického dědictví.

Stejný autor ve výstižném souhrnu uvádí i základní komponenty dědictví s nákresem jejich vzájemné propojenosti: Dimenze: hmotné a nehmotné dědictví, zeměpisné vymezení: místní, národní, mezinárodní a kompetence – poznávací, citové, konativní, které kulturně historické dědictví zasahuje a kterými ho vnímáme.



Obrázek 1: Struktura kulturně historického dědictví Tima Copelanda.¹⁸

¹⁷ COPELAND, T. European democratic citizenship, heritage education and identity, 2006.

¹⁸ Tamtéž.

Prezentace kulturně historického dědictví

Dnes se termín a pojetí kulturního dědictví dostává do další fáze svého vývoje. Na jedné straně nás globalizační procesy vedou k uniformitě a standardizaci kultury, na straně druhé na lokální úrovni existuje velká kulturní rozmanitost. V tomto tisíciletí nově vznikají způsoby prezentace, zprostředkování a výuky kulturně historického dědictví. Na poli mimoškolním se dnes již běžně objevuje kulturní turistika. Podle Kesnera¹⁹ je kulturní turistika jevem typickým až pro 20. století, kdy převážně ekonomické podmínky podpořily její vznik: ekonomické a sociální přeměny po válce, rozvoj industriální společnosti, ustanovení dovolené v rámci intenzifikace výroby, přibývání volného času, rozvoj dopravy. Rozvíjí se v podstatě až v posledních dvou desetiletích 20. století v souvislosti se společensko-ekonomickými změnami (přechod od industriální k informační ekonomice, zvyšování vzdělanosti, rostoucí obliba ekologických a alternativních postojů k životu, odvracení se od masové kultury, touha po autentickém zážitku, růst nabídky kulturních akcí, rozmach kulturních institucí).

Definovat kulturní turistiku je obtížné, ale v nejširším pojetí je jakákoli cesta určitou formou kulturní turistiky, neboť při ní dochází k poznávání cizí kultury, zvyků, způsobu života. Nelze ji zužovat jen na poznávání produktů (krajiny, lidských sídel, monumentů, památek), ale zahrnuje i poznávání životních způsobů a tradic dané komunity, je to také cestování zaměřené na prožitek kulturních prostředí.

Dnes se již rozlišují některé specifické formy kulturního turismu: *heritage tourism* v užším smyslu, tedy jako forma turismu zaměřená na kulturní a historické dědictví (český ekvivalent *památkový turismus*). Ten je jednou součástí kulturního turismu, spolu například s uměleckým turismem (*art tourism*), zaměřeným především na soudobé kulturní projevy. Kulturní turistika se od 70. let minulého století stává v rostoucí míře objektem zájmu a součástí agendy některých mezinárodních organizací.

¹⁹ KESNER, L. Marketing a management muzeí a památek, 2005.

2.2.1 Genius loci, vyzařování paměti místa

Místa uchovávají vzpomínky. Ty jsou součástí pochopení toho, kdo jsme byli – základu toho, kým jsme dnes. Navštěvování – a zejména dotýkání se – míst našeho dětství vyvolává dlouho zapomenuté vzpomínky. Zkuste se dotknout (pohledem dítěte) kliky, školní lavice, zábradlí vašeho dětství. Místa, kde jsme strávili dětství, jsou naší součástí, jsou součástí naší kulturní identity.

Christopher Day

K pojmu kulturně historického dědictví je třeba přiřadit také fenomén méně hmatatelný, ale právě pro účely pedagogické významný: Genius Loci. Původně se jedná o římský pojem: podle přesvědčení starých Římanů má každá bytost svého genia, ducha, který ji ochraňuje. Tento duch dává lidem i místům život, doprovází je od narození do smrti a určuje jejich charakter či povahu. Genius tak označuje, co věc „je“ nebo čím „chce být“. Antický člověk prožíval své prostředí, jako by je vytvářely určité charaktery.

Výtvarní umělci i spisovatelé nacházeli v místním charakteru inspiraci a „vysvětlovali“ jevy všedního života i umění poukazem k jejich krajinnému a městskému prostředí. Goethe napsal: „Je zřejmé, že se oko poučuje na předmětech, které vidí od dětství, a tak musí benátský malíř vidět vše jasněji a veseleji než všichni ostatní lidé.“²⁰

„Aby člověk našel oporu pro svou existenci, musí být schopen se orientovat, musí vědět, kde je. Ale také se musí identifikovat se svým prostředím, tj. musí vědět, jaké je určité místo.“²¹

V dnešním slovníku má Genius Loci význam specifické atmosféry dané oblasti, než jakési místní ochraňující síly. Existuje několik definic současného chápání tohoto pojmu, které se víceméně prolínají: Genius Loci je duch místa, to, co krajinu dělá neopakovatelnou, jedinečnou. Je to nehmotná součást krajiny, to neviditelné, co se projevuje jako krajinný charakter, reálné přírodní podmínky území a způsob jejich využití lidskou komunitou. Genius Loci krajinu oživuje a zároveň je krajinou zpřítomněný. Ovlivňuje lidi, kteří v něm žijí a oni ho zase dotvářejí. Je to psychologicky těžko definovatelný jev tvořený přírodní lokalitou, kulturním ztvárněním, atmosférickými podmínkami, roční dobou, ale i aktuálním psychickým naladěním člověka. Většina představitelů společenských věd dnes vnímá Genia Loci jako čistě subjektivní pocit, který nemá nic společného s vědeckým vnímáním reality, jiní ho považují za důležitou součást vědeckého i laického života.

Každé místo vykazuje určitou přítomnost ducha, ne vždy ovšem dobrotivého. Takže každý okamžik svého života žijeme v duchu místa – duchu, který nás ovlivňuje, v duchu, který sami neustále přeměňujeme, podporujeme nebo s ním bojujeme. Místa ovlivňují chování svých obyvatel, jejich vztahy, myšlení, a tedy i postoj, náladu a ducha, se kterým se vrhají do všech zde prováděných činností, a také ozvuk ducha, který tam zanechají.²²

²⁰ GOETHE, J. W. Italienische Reise, 8. October 1786 In: NORBERG-SCHULZ, Ch. Genius loci : krajina, místo, architektura, s. 11.

²¹ NORBERG-SCHULZ, Ch. Genius loci : krajina, místo, architektura, s. 11.

²² DAY, CH. Duch a místo, s. 244.

Význam a „užitečnost“ zařazení Genia Loci mezi pojmy spojované s kulturně historickým dědictvím pro jeho zprostředkování je určován právě jeho širokým pojetím a duchovním rozměrem. Právě pomocí a skrze porozumění Geniu Loci může dojít k porozumění krajině a lidem v ní žijících, poznat duch místa může přispět k identifikaci k určité skupině, kultuře či národu v rámci globalizovaného světa a pocitu vlastní identity. „Zakotvení v čase a prostoru určují kontext individuálního života, propojují nás s komunitou, přírodou, dokonce i s naší identitou a sebeúctou. Původní obyvatelé Austrálie se ptají: „Jak můžeš vědět, kam jdeš, když nevíš, odkud přicházíš?“ Tato otázka leží v srdci duchovní identity, kultury a chápání vlastní hodnoty. Kde se zničí místo, tam se zničí i kultura, následuje sociální i osobní znehodnocení.“²³

Působením místa na člověka se Christopher Day²⁴ zabývá podrobně. Genia Loci zdůrazňuje jako důležitou součást každé stavby, architektonického uspořádání míst a designových řešení míst: „Nejsou to ani architekti, ani plánovači či stavitelé, ale obyvatelé, kteří v daných místech žijí a dávají jim jejich ducha. Duch je důležitější než vzhled, ačkoliv obojí je obvykle propojeno.“²⁵ Zmiňuje se také o duševním působení míst na člověka a jeho důležitosti: Stejně jako nám změna prostředí o dovolené dokáže ulevit od stresu, může nám i naše každodenní okolí dodat energii, vyrovnat nálady, snížit pocit tlaku a inspirovat nás či motivovat. Je to velmi podstatné, když jsme nešťastní, s něčím bojujeme či jsme ve stresu, ale stejně tak potřebné každý běžný den. Jakmile pochopíme, jak na nás okolí působí, dokážeme utvářet místa, která slouží k užitku v nich žijícím lidem.²⁶ Jen velmi zřídka jsme si plně vědomi našeho okolí. Protože se nemůžeme bránit věcem, jejichž existenci si plně neuvědomujeme, a pak je jejich vliv o to zrádnější. Vliv fyzického prostředí je mocný, protože působí přímo na naše vnímání. Ať už jsou kvality našeho okolí konfrontační či harmonické, rezonují v nás. Rozladěné okolí provokuje sociální disharmonii a zvyšuje hladinu stresu. Následná psychologická a hormonální nerovnováha dává podnět k nemocem. Poničená místa nás ničí. Krásná místa jsou bez výjimky podložena „správností místa“. Mají integritu, celistvost a rovnováhu. Duch místa je tu posílen tím, že si jej ceníme. To vše se k nám vrací, protože duch, který místo vyzařuje, ovlivňuje naše cítění a definuje nás. To určuje, jak jednáme, a dokonce i kým jsme.“²⁷

²³ DAY, CH. Duch a místo, s. 18.

²⁴ Tamtéž, s. 19.

²⁵ Tamtéž s. 19.

²⁶ Tamtéž, s. 26.

²⁷ Tamtéž, s. 127-128.

3. Zprostředkování umění a animace

3.1 Hledání a nalézání cest k objevení a porozumění díla

Zprostředkování umění je způsob, jak najít cestu k dílu, které potřebujeme vnímat, ulehčit jeho porozumění. „Pojmem zprostředkování umění označujeme nejen vlastní práci odborných lektorů v galeriích a muzeích přímo před exponáty, ale také publikační činnost, zpřístupňování umění ve sdělovacích prostředcích i ve školách, dále výstavy, veletrhy a další aktivity.“²⁸ S koncem jedné politické éry na konci osmdesátých let a s rozvojem moderního umění byly i u nás doslova ideální podmínky a žádoucí recipienti, tvořící půdu pro rozmach tohoto oboru. V dialogu s umělcem, ve spolupráci s kurátorem, za pomoci učitele, animátorů se zprostředkování umění stává součástí programů výstavních institucí, galerijních lektorských center, i programů vysokých škol a univerzit. Pro výtvarnou pedagogiku získává zprostředkování a ulehčování poznávání a zpřístupňování umění důležitý význam.

Horáček²⁹ se zmiňuje o vývoji oboru zprostředkování umění již od počátku lidské civilizace: Podstatnou součástí umění ve všech vývojových stádiích lidské společnosti byly komentáře, interpretace a prožívání uměleckých děl. Jakkoli se z pravěku nezachovaly hmatatelné dokumenty tohoto konání, poznatky antropologů srovnávajících chování dosud přežívajících nejprimitivnějších komunit jsou zřejmým důkazem, že šamanské masky, ozdoby těla a nástrojů i nástěnné malby a drobná trojrozměrná umělecká produkce byly vždy v příslušné komunitě doplňovány vysvětlujícími rozpravami. Písemné doklady z antiky, které informují o podobě výtvarných děl, jež nezůstala zachována, měly za cíl slovně komentovat, zachytit a do značné míry i odhalit umělecká sdělení obrazů, staveb a soch. Tady lze také nacházet počátky zprostředkování umění. Od teoretických reflexí Giorgio Vasariho až po první skutečně umělecko-historické texty se v každé době našli lidé, pro něž bylo důležité objevovat, popisovat a sdělovat významy, které byly ve výtvarných dílech skryty. I později bylo umění zprostředkováváno, u nás v šedesátých letech vzniklo první lektorské centrum v Národní galerii, dokonce dětský ateliér v Anežském klášteře v osmdesátých letech. Významnými osobnostmi zabývajících se zprostředkováním umění byly osobnosti výtvarné pedagogiky Igor Zhoř či Jaromír Uždil.

V současné době existuje množství rozmanitých metod a způsobů zprostředkování umění divákům podněcující intenzivnější prožitek a hlubší vnímání. Kategorizace způsobů zprostředkování umění by však byla sama na další teoretickou studii, odkážme tedy alespoň k pracím Radka Horáčka³⁰ nebo Alexandry Brabcové³¹, kteří se tímto tématem ve svých pracích zabývají. Galerijní pedagogiku ve svém díle zpracovává také Vladimír Jůva³², Petra Šobánková³³, na galerijní animaci se zaměřuje Marie Fulková³⁴ nebo Dáša Lasotová³⁵.

²⁸ HORÁČEK, R. Galerijní animace a zprostředkování umění, s. 17.

²⁹ Tamtéž.

³⁰ HORÁČEK, R. Galerijní animace a zprostředkování umění, 1995.

³¹ BRABCOVÁ, A. Brána muzea otevřená, 2003.

³² JŮVA, V. Muzejní pedagogika. In Muzejní pedagogika : Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace. 2010.

³³ ŠOBÁŇOVÁ, P. Škola muzejní pedagogiky 1 : Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky. 2007.

³⁴ FULKOVÁ, M. Diskurz umění a vzdělávání, 2008.

³⁵ LASOTOVÁ, D. Prezentace: Dialogový katalog a jeho role v procesu zprostředkování umění a galerijních animací, 2004.

3.2 Animace jako široké pole významů

*Animace: souhrn jevů, které žití vůbec a jednotlivé výkony živoucích tvorů zvláště (pohyb, cítění, tvoření zvuků atd.) hlásají.
Ottův slovník naučný*

Animace je široký pojem, jehož výklad není jednoznačný, situaci ztěžuje ještě i fakt, že jeho výklad se liší v různých zemích a různých jazycích, nebo se pro stejný význam v jiném jazyce používá jiný výraz.³⁶

Latinské slovo *anima* znamená duše. Označení „animátor“ je konkrétnější a přisuzuje se mu jeden význam: ten, který oživuje, ten, kdo dává život. V českém prostředí se animace stále nejčastěji pojí s animovaným filmem, např. Diderotova encyklopedie³⁷ uvádí u pojmu animace: „oživení nehybného objektu prostřednictvím kamery“, popř. s volnočasovým animátorem v turistických přímořských letoviscích viz Pedagogický slovník³⁸, kde je animace prezentována jako výchovná metoda užívaná zejména při práci s adolescenty v rámci pedagogiky volného času. V sedmdesátých letech se nově vytváří pojem animativní didaktika, jako protipól k jednostranným didaktickým přístupům založeným na vyučování a poučování. „Animativní didaktika naznačuje postup nedirektivního podněcování a podpory samostatně iniciovaného učení se a jednání osob nebo skupin ve vyučování mimo vyučovací oblasti.“³⁹ O Opaschowského animativní didaktice se dnes hovoří nejčastěji v souvislosti s pedagogikou volného času, kde je chápána jako oblast metod vedle informativního poradenství a participativního plánování.

„Polský autor Zebrowski opisuje termín animace blízkými pojmy, jako jsou oživení, probuzení, mobilizace, energetizace. Animovat znamená pro autora vnášet život, rozpohybovat, podněcovat, zapalovat, motivovat k vlastním aktivitám. Animace má iniciovat člověka k aktivní účasti na společenském dění, ale zároveň vybízet člověka k práci na sobě v rámci permanentní kultivace.“⁴⁰

Smith⁴¹ uvádí tři základní modely animace: kreativně-expresivní, socio-kulturní a volnočasový. První z uvedených modelů využívá hudby, tance a ostatních druhů umění k sebevyjádření, navození radosti ze sdílení s ostatními a k učení, které vyplývá ze zaujetí v rámci uměleckého zážitku. Kreativně expresivního modelu se využívá při práci především s dětmi a mládeží, ve školách, komunitních centrech a centrech volného času. Sociokulturní model animace je takový způsob ovlivňování psychického, tělesného a emocionálního života lidí na určitém území, v určitém společenství, který jej vede k získávání zkušeností a zážitků. Pomocí nich se člověk dostává na vyšší úroveň seberealizace, sebevyjádření a uvědomění si sounáležitosti ke společenství, jehož je součástí a které může sám ovlivňovat a utvářet. Volnočasový model animace zahrnuje utváření a rozvíjení příležitostí pro předškolní a školní děti ve formě hřišť, dětských knihoven, volnočasových center, sportovních center. Sem také spadá práce animátorů v turistických střediscích.

³⁶ Např. angličtina pojem animace-animation užívá v souvislosti s animovaným filmem apod., pro vzdělávací programy např. v galeriích pak užívá spojení gallery education. Francouzština výraz animation používá pro všechny způsoby organizace nějaké, většinou kulturní události.

³⁷ Velká všeobecná encyklopedie, s. 154.

³⁸ PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 21.

³⁹ OPASCHOWSKI in. VÁŽANSKÝ, M. Základy pedagogiky volného času, s. 85.

⁴⁰ SIOSTRZONEK, J. Animace kultury, s. 22.

⁴¹ SMITH, M. K. Animateurs, animation and fostering learning and change, 2009.

Jiné dělení nabízí Kaplánek⁴², který rozlišuje animaci jako sociální práci a animaci jako výchovnou metodu. První z typů zahrnuje sociální animaci, jakožto komunitní práci zaměřenou na rozvoj seberealizace a sebeprezentace jedince ve skupině a animaci socio-kulturní, jejímž cílem je umožňování sociální participace (na kulturním, společenském či politickém životě). Animace jako výchovná metoda má také dvě podsložky, a sice volnočasovou animaci – specifickou metodu pedagogiky volného času a kulturní animaci. V současnosti se v České republice můžeme setkat s těmito druhy animace: galerijní animace, kulturní animace, animace kulturně historického dědictví, animace volného času, divadelní animace, animace seniorů, sociální animace.

„I když se zatím nepodařilo nalézt sjednocující teorii animace, 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 zaměření na člověka, na jeho tvůrčí potenciál a duchovní hodnoty, inspirační zdroje v aktivní pedagogice, humanistické psychologii a sociologii malých skupin.“⁴³

Hledáme-li opravdu to nejzákladnější vysvětlení pojmu, který se vyskytuje v tolika podobách a druzích lidské činnosti, pak by spojujícím prvkem bylo oživení a práce s lidmi. Následující podkapitoly představují základní přístupy k animaci, které se také nejvíce týkají tématu této práce, přičemž nejpodrobněji je zmíněna galerijní animace, která tvoří myšlenkové pozadí pro metodicko-aplikační část práce a s animací kulturně historického dědictví v pojetí tvůrčího zprostředkování souvisí nejvíce.

3.2.1 Galerijní animace

„Galerijní animace je proces kontaktu s výtvarným dílem, který účastníky vede prostřednictvím zážitku k možnostem bohatšího poznání a k získávání nových zkušeností. Animace přidává k poznávání nenahraditelně krásný a účinný prvek praktické činnosti. Přemýšlení a poznávání dostává svou hmatatelnou podobu.“⁴⁴ Galerijní animace je zároveň jakousi variantou publikací muzeí a galerií, které často formou rodinného průvodce kombinují formu pracovních listů a metodických pokynů návštěvníkovi pomáhají získávat znalosti a zprostředkovávat umění zážitkem. „Galerijní animace chápáná jako výtvarná akce, může velmi unikátně otevírat možné dimenze pro lidskou komunikaci vůbec. Ať už je to forma hry, experimentu, verbální či neverbální komunikace, vizuální, akustická, pohybová a další formy komunikace a interakce, sdělování a sdílení. Vedle této podstaty a spolu s ní, je galerijní animace v neposlední řadě ojedinělou možností osobního přístupu k umění a především k zážitku umění.“⁴⁵

Animace, jako nástroj ke zprostředkování umění, je v posledních letech ve výtvarné pedagogice spojena především s galerijní (muzejní) pedagogikou a galerijní edukací. Pomocí animačních programů galerií a muzeí tak má návštěvník možnost konfrontovat svůj bezprostřední zážitek a postoj s názory ostatních diváků i odborných lektorů. Mezi pedagogické principy, z kterých galerijní pedagogika při tvorbě animačních programů nejvíce vychází, patří především princip názornosti a princip aktivizace.

⁴² KAPLÁNEK, M. Animace skupiny, 2009.

⁴³ SIOSTRZONEK, J. Animace kultury, s. 23.

⁴⁴ HORÁČEK, R. Galerijní animace a zprostředkování umění, s. 72.

⁴⁵ SVÁTKOVÁ, B. Výzkum galerijní pedagogiky v České republice a Evropě 2005-2008, In. Aktuální otázky zprostředkování umění, s. 38.

Galerijní animace se řadí k tzv. smíšeným doprovodným programům, které galerie a muzea nabízejí. Kombinují tak složku teoretickou, při které účastník programu pasivně přijímá určité množství informací a složku praktickou, kdy účastník pomocí zprostředkování určitého zážitku na základě praktické činnosti teoretické poznatky upevňuje a zároveň obohacuje o osobní prožitek a reflexi. Podstatou animací jsou tedy oživující činnosti, které jsou prostředkem, jak nenásilnou, aktivní formou účastníkovi přiblížit, vysvětlit, pomoci prožít dílo.

Dnes je již struktura tvorby konceptu animace víceméně ustálena v základních bodech, které spočívají ve tvorbě scénáře, obsahujícího zdůvodnění navrhovaného projektu, myšlenkové zázemí, tj. s jakým cílem animace „dělám“, co tím „spouštím“ za tvorbu, na koho se odkazují, co a jak tím účastníky učím, následuje zpracování listů pro animátora, popř. pracovních listů pro účastníky animace, využití předmětů výtvarných kvalit, příprava prezentace konceptu i obrazových příloh, důležitá je také fotodokumentace akce a reflexe průběhu a na závěr je užitečné formulovat varianty, na které se přišlo při diskusi nebo autoevaluaci po animaci.

Všeobecný metodický postup při vzniku animace názorně shrnuje např. Dytrtová⁴⁶, která animace realizuje se svými studenty v rámci výuky na univerzitě v Ústí nad Labem: Vše začíná návštěvou galerie a důkladným prostudováním stálé sbírky, promyšlením prostorových možností galerie. Následuje prostudování dostupných katalogů a dalších publikací o vybraném autorovi, dobových souvislostí: kým byl autor ovlivněn, koho sám ovlivnil, dále např. hudební souvislosti v tehdejší době nebo souvislosti s architekturou a prostorovým utvářením, prostě vhodné souvislosti charakterizující či doplňující záměry autora a prostudování kurátorského záměru výstavy. Při formulování koncepce animace je důležité nalezení jednoho nebo několika stěžejních témat, kterými se budou zabývat jednotlivé pracovní listy, jedná se o kolektivní práci, je nutné dobře rozdělit úkoly, aby se jednotlivé listy neopakovaly v nápadech. Spojení těchto témat s tvorbou vhodného objektu je následováno interpretačním skokem do současného světa vizuální kultury, do jiné příbuzné oblasti, do jiných epoch. Zde své místo nalézá tvorba předmětu s výtvarnými kvalitami pomáhající průběhu animace. Součástí animace je tvorba žáka, který díky ní lépe pochopí a prožije koncept předestřený animátorem akce, která je tedy funkčně nastavena tak, aby otevřela vybraný výtvarný problém.

Svátková⁴⁷ ve svém příspěvku *K dimenzím komunikačního pole* navrhuje tři pedagogické linie, jakými se dnes způsoby koncepce galerijní animace u nás ubírají.

Výtvarně-pedagogická linie, kde se animace opírá o principy zážitkové pedagogiky, je založena na základním předpokladu facilitace učení pomocí zážitku. Aktivní činnost je zde hybným činitelem celého animačního programu. „Hlubší dopady využití této zkušenosti nemusí být účastníkům zjevné ihned. Ale ten fakt, že mohlo nějakým způsobem zasahovat do dění v umělecké instituci, se stává živnou půdou pro podporu jejich kreativity v budoucnu.“⁴⁸

⁴⁶ DYTRTOVÁ, K. Výtvarné objekty a galerijní animace. In. Talent, s. 10.

⁴⁷ SVÁTKOVÁ, B. K dimenzím komunikačního pole: Galerijní animace jako výtvarná akce. In. Pedagogická orientace, s. 75.

⁴⁸ SVÁTKOVÁ, B. Výzkum galerijní pedagogiky v České republice a Evropě 2005-2008. In. Aktuální otázky zprostředkování umění, s. 74.

Poznávací a vzdělávací linie se opírá o výtvarný vzdělávací potenciál v souvislosti s kulturou, ve které žijeme. Sem se podle autorky řadí animace kulturního dědictví: programy, které hledají zprostředkování poznávacích hodnot kultury a umění.

Muzeologická linie se odlišuje od předchozích absencí role výtvarníka, kde je muzejní lektor zprostředkovatelem poznávacích hodnot vystavených děl.

Galerijní animaci dnes vyučují Pedagogické fakulty a jako nejakčnejší forma galerijní edukace si získává stále více pozornosti.

3.2.2 Animace kultury

Animace kultury je pojmem, který je v Evropě a v posledních přibližně deseti letech i u nás nejčastěji používán ve smyslu tak, jak ho představuje Siostrzonek ve spojení s animací kultury v Polsku⁴⁹. Podle autora je animace kultury jednou z možností jak efektivně propojit kulturu se vzdáváním. Je to obor založený na prožívání, spoluprožívání a sebepoznávání, jehož vzdělávacím cílem je výchova k lidské kompetenci. Děje se tak prostřednictvím vytváření příležitostí, které motivují k aktivitě.

Tento model animace si klade za úkol pomocí akulturace lidem pomáhat porozumět vlastnímu kulturnímu prostředí či poznávání jiných kultur a napomáhat tak k multikulturní toleranci. „Uvedené pojetí zahrnuje také životní styl a způsob vytváření materiálních, symbolických statků, systému hodnot, názorů a víry. Kulturu nelze redukovat, jak se to často děje, výhradně na sféru umění: musíme ji rozšířit o vědu, techniku, právo, morálku, mezilidské vztahy, práci.“⁵⁰ Jedná se vlastně o určitou teorii výchovy.

Animace ve spojení s kulturou si klade za úkol kultivovat integrovanou osobnost – vytvářet aktivního člověka, který si je vědom odpovědnosti za svá racionální a emocionální jednání, včetně všech jejich důsledků. Animace nabádá člověka k odpovědnosti za smysl a kvalitu vlastního života a za životní běh ostatních lidí. V anglosaském prostředí se animace kultury vyskytuje pod názvem community arts.

Z nejširšího pohledu se pod pojem animace kultury skrývá i animace galerijní, jakožto animace umění, které tvoří součást kultury.

3.2.3 Sociální a sociálně-kulturní animace, volnočasová animace

Sociální animace je založena na spolupráci dané komunity a svépomoci. Osoba animátora zde funguje jako katalyzátor. Sociální animace „poskytuje účastníkům prostor k prožití zkušeností, při nichž dosáhnou vyšší úrovně seberealizace a sebevyjádření

⁴⁹ SIOSTRZONEK, J. Animace kultury, s. 20.

⁵⁰ Tamtéž, s. 20.

a zažijí pocit skupinové sounáležitosti.⁵¹ Sociální animace tak je v podstatě to, co občas bývá nazýváno komunitní práce, ovšem s akcentovanou úlohou animátora.

I zde se v jazycích a různých zemích projevuje pojmová různorodost tohoto fenoménu. Ve Velké Británii i v USA angličtina používá výraz *social animation* nebo *community work*, ve švýcarské němčině je to *soziokulturelle Animation*, ve Francii pak *l'animation socioculturelle*.

Pojem sociálně-kulturní animace již od 70. let je úzce spojena s pedagogikou volného času, neboť obě souvisí se sebezkušeností, podporou kreativity, sociálním učením, demokratizací a vztahem k prostředí a společenskému dění. Sociálně-kulturní animace se realizuje především v rámci využití volného času, i když může být zaměřená také na práci, školení, vzdělávání. Své společenské opodstatnění má díky svým funkcím⁵²: vytváření sociální, vytváření mostů mezi sítěmi sociálními a institucionálními, pomoci lidem prosadit se při řešení osobních a společenských problémů, podpora společenské participace, podpora individuální seberealizace a společenské odpovědnosti.

Volnočasová animace nebo animace volného času je dnes vyučována v rámci pedagogiky volného času nebo na školách zaměřených na cestovní ruch. Představuje tu pravděpodobně veřejností nejznámější formu animace, se kterou se setkávají v přímořských letoviscích, obchodních centrech, slavnostech, festivalech. Animace volného času je často nesprávně pojímána jako jakákoli aktivita, která zabaví děti nebo dospělé. Ve skutečnosti je cílem aktivity volnočasové animace zprostředkováním silného zážitku motivovat k činnosti nebo zájmu i mimo animační program. Nicméně v anglosaském pojetí je v rámci volnočasové animace také vytváření příležitostí a míst pro zábavu dětí, jako jsou dobrodružné parky, hřiště, outdoorová centra, apod. Ve volnočasovém pojetí je animace metoda, „která pozitivně ovlivňuje duchovní a tělesný vývoj osobnosti v dobře sladěném poměru její schopnosti (talentu) a potřeb, přičemž cílem je stále a výhradně jedinec.“⁵³

3.2.4 Animace kulturně historického dědictví

Animace kulturně historického dědictví je u nás i v zahraničí chápána podstatě jako podskupina kulturní animace. Je pojímána jako jeden ze způsobů péče, prezentace, popularizace a zprostředkování většinou hmotného dědictví určité země, oblasti, města či místa. Animátor, kterým je nejčastěji manažer kulturního dědictví má za úkol zpracovávat strategii animace kulturního dědictví dané oblasti, určovat koncepci programu kulturních a vzdělávacích akcí a jednotlivé akce řídit. Animace kulturně historického dědictví je nejčastěji úzce spjata s metodami památkové péče, kulturním managementem, art managementem.

Na toto téma je možné pohlédnout také z dalšího úhlu pohledu v souvislosti se zaměřením této práce. A sice na animaci kulturně historického dědictví jako vzdělávací metodu, která je založena na principech podobných galerijní animaci. V našem pojetí tak

⁵¹ SMITH, M. K. *Animateurs, animation and fostering learning and change*, 1999.

⁵² KAPLÁNEK, M. *Animace skupiny*, 2009.

⁵³ VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*, s. 88.

hovoříme o možnostech uplatnění principu galerijní animace mimo zdi výstavních institucí ve veřejném prostoru, uplatnění těchto principů na složky umění, které je běžnou součástí našich životů, jako je architektura, architektonické památky, umění ve veřejném prostoru a další složky kulturně historického dědictví včetně poloh duchovních. V anglosaském prostředí se rozlišují přístupy ke zprostředkování kulturně historického dědictví na metody interpretační a animační. Interpretace dědictví je i u nás (např. nadací Partnerství) již popularizována. Interpretace, spíše než jako pouhé sdělování faktů, je chápána jako „vzdělávací aktivita zaměřená na odhalování hlubších významů a vztahů prostřednictvím původních objektů, bezprostřední zkušenosti a ilustrativních prostředků.“⁵⁴ Jedná se vlastně o celý komplex aktivit, které zprostředkovávají nějaké téma či oblast kulturně historického dědictví, jako jsou informační panely, mapy, turistické stezky, besedy, přednášky, apod. Interpretace je součástí managementu institucí působících v oblasti kulturně historického dědictví, cestovního ruchu. Jejich cílem je nejen zvyšovat povědomí o vybraných tématech, místech, ale také ovlivňovat konzumenty k vytváření vztahu ke kulturně historickému dědictví. Nároky na interpretátory jsou podobné nárokům na animátory. Dostáváme se tak k druhé zmíněné oblasti zprostředkování kulturně historického dědictví, animaci. Ta je v anglosaském prostředí chápána jako metoda pracující s citovou stránkou konzumenta, využívá se jí k motivačním, zážitkovým programům, které většinou tvoří složku interpretačního postupu. A tak jsme zpět u počátku tohoto odstavce, a tedy animaci kulturně historického dědictví jako zážitkové tvůrčí vzdělávací metodě. Pedagogickým a psychologickým aspektům animace kulturně historického dědictví se věnují kapitoly 3.5 a 3.5.1.

3.3 Animace v České republice

Na následujících řádcích uvádíme stručný přehled (nebo odkazy na literaturu) o konkrétních možnostech setkání s metodou animace se zaměřením na animaci galerijní a animaci témat kulturně historického dědictví.

V českém prostředí se za posledních dvacet let téměř v každé významnější výstavní instituci byla poskytnuta možnost návštěvníkům vyzkoušet animační programy ke stálým či proměnným výstavám (např. Galerie hl. m. Prahy, Oblastní galerie v Liberci, Dům umění v Brně). Tento obor se také již několik let začíná specializovat na různé okrajové skupiny a vznikají tak animace haptické pro nevidomé apod. (např. Moravské zemské muzeum v Brně). Galerijní animace jsou již součástí studijních programů nejčastěji pedagogických škol vysokého školství (např. předmět Galerijní animace na Katedře výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni, zprostředkování umění jako samostatný předmět je vyučován na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity v Brně).

Katedra dějin umění Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a její partnerská organizace, Muzeum umění v Olomouci uskutečnily postupně v průběhu let 2006 – 2008 projekt s názvem UMĚNÍ: PROSTOR PRO ŽIVOT A HRU. Jeho hlavním výstupem je realizace čtyř kurzů celoživotního vzdělávání v oblasti mediace umění v akademickém roce 2007/2008. Jednalo se o kurzy

⁵⁴ TILDEN, F. Interpreting our Heritage, 1957.

Rozvoj studia nových povolání: a) lektor umění, b) animátor umění, c) kurátor výstav, d) manažer mediace umění". Úlohou projektu je, aby absolventi podpořili výkladem, animací a organizováním výstav, kulturních událostí apod. adekvátní povědomí o funkci umění a uměleckých památek v životě. Jejich úlohou bude také pomoci nacházet nové cesty pro pochopení města, obce a krajiny jako jedinečného prostoru umění. Tento projekt byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Také kulturní animace má již své zakotvení ve vzdělávacích programech vysokých škol (např. předmět Animace kultury na Slezské univerzitě v Opavě) a v oboru Arts management. V knize, která se zatím jako jediná u nás věnuje rozsáhleji animaci kultury, uvádí Jiří Siostrzonek⁵⁵ přehled studijních předmětů českých vysokých škol, které se věnují animaci kultury. Proto zde nejsou dále uvedené a odkazujeme tak k již vzniklému textu. Animace se vyučuje také v rámci nových přístupů v pedagogice volného času (např. na Teologické fakultě Západočeské univerzity v Plzni se animací dlouhodobě věnuje Michal Kaplánek). O animaci v pedagogice volného času u nás se také můžeme dozvědět více v již zmíněné publikaci Jiřího Siostrzonky.

Kulturní animací se zabývá i spolek Richelieu – Spolek posluchačů, absolventů a přátel DAMU v rámci mezinárodního projektu ANIMATOR. Cílem projektu je zejména podpora studentů realizovat projekty, které se zabývají kulturní animací a vytvářet možnosti, jak propojit studium, praxi a uplatnění absolventů těchto oborů. Inspiraci hledají iniciátoři projektu ANIMATOR v zahraničí, hlavně v Polsku, Francii a Velké Británii, kde již fungují studijní programy, které se primárně věnují animaci kultury. Snahou všech zainteresovaných v projektu ANIMATOR je zmapovat terén kulturní animace v České republice, rozvinout v širším kontextu aktivity, které sem zapadají a připravit půdu pro vznik těchto studijních programů i na českých univerzitách.

Animace kulturního dědictví se vyučuje např. na Vysoké škole ekonomické v Praze (předmět 3AM399 Animace kulturního dědictví). Katedra dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy nabízí kurz Animace a interpretace kulturního dědictví, zaměřený na osvojování kritického přístupu i interpretaci dějin, pedagogické zásady tvorby metodických materiálů apod. Kurz je zaměřen také prakticky na spolupráci s památkovými institucemi.

Národní památkový ústav se dlouhodobě zabývá animací kulturního dědictví (např. seminář „Animace průmyslového dědictví“ s podtitulem oživení a obnova technických a průmyslových památek. Pořadatelem byl Národní památkový ústav, územní odborné pracoviště v Ostravě ve spolupráci se Slezským Centrem Dziedzictwa Kulturowego w Katowiciach SCDK a Filozofickou fakultou Ostravské univerzity). Univerzita Palackého v Olomouci v roce 2004 realizovala pilotní kurz Animátor kulturního dědictví v rámci projektu Magisthere programu Leonardo da Vinci. Institut rozvoje evropských regionů a Východočeská galerie v Pardubicích jsou realizátory projektu Animace – nová výuková metoda pro školy, jehož cílem je vytvoření a pilotní odzkoušení vzdělávacího programu, který přinese cílové skupině, což jsou pedagogičtí pracovníci, osvojení inovativní výukové metody, která podporuje rozvoj kreativního myšlení, mezioborové vazby s environmentálními prvky. Program dále rozvíjí komunikační schopnosti a zručnost.

Od roku 2011 probíhá projekt PPP PRO | PLATFORMA PRO PAMÁTKOVOU PÉČI, RESTAUROVÁNÍ A OBNOVU, který řeší Fakulta

⁵⁵ SIOSTRZONEK, J. Animace kultury, 2009.

restaurování UPa v Litomyšli spolu s dalšími osmi partnery na poli české památkové péče a restaurování. Cílem projektu je zlepšení péče o kulturní dědictví v České republice. Podaří se tak zvýšit konkurenceschopnost české školy v ochraně kulturního dědictví v evropském kontextu. Nová síť pro péči o kulturní dědictví se jako plnohodnotný člen zapojí do diskuze o rozvoji a směřování v této oblasti. Nejvyšší metou projektu je vstup partnerské sítě do některého z evropských sdružení péče o kulturní dědictví. Na projektu spolupracující Katedra veřejné správy Fakulty právnické Západočeské Univerzity v Plzni se věnuje animaci kulturního dědictví.

3.4 Animátor – osobnost, pedagog, herec a hráč v jediné roli

Jakýkoli druh animace, jakákoli příležitost, která je animována, závisí tou největší mírou na člověku, který animaci svým způsobem vede – tedy na animátorovi. Je to nejdůležitější článek celé soustavy, který má za úkol nabízet aktivity a rozehrávat situace, jejichž prostřednictvím jsou zážitkem kultivovány specifické potřeby, získávány znalosti, objevován osobní potenciál účastníků.

V souvislosti s animátory volného času udává Štyrský⁵⁶ základní oblasti, ve kterých by animátor měl být vzdělán: je to praktická jazyková příprava a příprava v oblasti informatiky, managementu, marketingu, ekonomie, práva a příprava společensko-vědní, zejména psychologická.

Hanáková⁵⁷ se zabývá animací jako jednou z výchovných metod, která je založena na třech základních bodech: vyzrálým způsobem být přítomný mezi mladými; autentický vztah k mladým lidem, který vychovává a buduje; růst jedince či skupiny. V tomto kontextu je pak animátor člověk, který je schopný a ochotný podněcovat a povzbuzovat. Člověk, který je připravený na to, co dělá a za co je zodpovědný, který umí i v napjaté situaci zachovat klid, vytváří atmosféru radosti a naděje, který je schopný vycházet ze sebe, vnímat okolí, lidi kolem sebe, je ochotný a schopný spolupracovat, ochotný naslouchat a řešit problémy. Animátor poskytuje prostředky a vytváří prostor pro růst jedince v oblasti sociální, psychické i duchovní.

Podle polského modelu kulturní animace je animátor člověk, který využívá svých vědomostí, dovedností, charismatu a díky svému nadšení a posedlosti vtahuje okolí do společenského a kulturního dění.⁵⁸ Podle polské koncepce je animátor ten, který má do kulturního a společenského dění přinášet nové ideje a aktivity, které v těchto oblastech chybí. Stejně jako v oblasti volného času je tedy práce animátora závislá na jeho schopnostech, kterými by měl být schopen ostatní vyburcovat, motivovat k dialogu, spolupráci.

Vrátím se ještě jednou k Smithovu pojednání o animaci a jejích metodách, které dělí na tři hlavní oblasti: kreativně-expresivní, socio-kulturní a volnočasovou v souvislosti s osobností a rolí animátora. V prvním modelu je animátorovým úkolem povzbuzovat a motivovat pomocí umění. Velmi často jsou animátory v tomto odvětví učitelé výtvarné výchovy nebo dokonce samotní umělci jakéhokoli druhu, kteří využívají svých uměleckých schopností, nadání a osobnosti k tomu, aby druhým pomáhali skládat, navrhovat, tvořit, hrát apod.⁵⁹ Animátor socio-kulturní animace pracuje s lidmi a skupinami tak, aby je podporoval a motivoval k účasti a formaci

⁵⁶ ŠTYRSKÝ, J. Příprava animátorů jako aktivních činitelů v moderním cestovním ruchu, 2010.

⁵⁷ HANÁKOVÁ, M. Metodika zájmových činností, 2003.

⁵⁸ SIOSTRZONEK, J. Animace kultury, s. 37.

⁵⁹ Animarts, s. 9.

společenství, ve kterém žijí. V souvislosti se socio-kulturní animací uvádí Opaschowski⁶⁰ čtyři žádoucí kompetence animátora: umožňovat komunikaci, dávat prostor kreativitě, podporovat formování skupiny a usnadňovat účast na kulturním životě. Podle italského pojetí má být animátor především zralá osobnost, která umí vytvářet vztahy, osobně doprovázet jednotlivce a současně ovlivňovat rozvoj skupiny. V tomto modelu animace dochází vlivem přijetí terminologie z italštiny k silnému splývání pojmů animátor a vedoucí skupiny, či pomocník vedoucího.

Situace na poli galerijní animace je u nás dnes již mnohem utěšenější, než dříve, přesto však není pravidlem, aby galerijní animátor měl v popisu práce pouze své pedagogické působení. Ty výstavní instituce, které nezřizují lektorská centra s lektory věnujícími se galerijní edukační činnosti, často pak pověřují kurátory nebo ostatní pracovníky doplňkovou animační činností. Názor na to, jaké vzdělání by měl galerijní animátor získat, jaká by měla být jeho pozice v instituci, dosud vyvolávají diskuse. Výstavní instituce dnes často spolupracují s vysokými školami a univerzitami, jejichž studenti participují na tvorbě a nabídce animačních programů formou např. pedagogické praxe. Se vzrůstající možností volby předmětů kateder výtvarné výchovy zaměřených na zprostředkování umění, socializaci umění, galerijní edukaci a galerijní animaci už vzrůstá počet absolventů s potřebnou kvalifikací pro práci galerijního animátora. Jaké požadavky jsou tedy kladeny na animátora? Horáček⁶¹ shrnuje poznatky ze zahraničních animačních programů i ze začínajících tendencí v devadesátých letech, kdy text vznikl. Jeho poznatky dnes nepozbývají na aktuálnosti. Nároky zahrnují požadavky na komunikativní kontakt s publikem – schopnost upoutat, udržet a rozvíjet pozornost účastníků, důraz na úvod a závěr programu, nutnost prověření navrhovaného programu, nároky na rétorické schopnosti, odbornost– připravenost a detailní znalost tématu, znalost teoretických i praktických oblastí dějin umění, jazyková vybavenost.

Právě tyto nároky pak vedou k osobám s nejen odborným, ale také pedagogickým vzděláním, které se ukazují jako nejkompetentnější pro pozici galerijního animátora.

⁶⁰ KAPLÁNEK, M. Animace skupiny, 2009.

⁶¹ HORÁČEK, R. Galerijní animace a zprostředkování umění, s. 102-103.

3.5 Psychologické aspekty animace kulturně historického dědictví

*Uslyším a zapomenu, uvidím a zapamatuji si, udělám a pochopím.
Konfucius*

Estetické vnímání uměleckého a kulturního artefaktu

Vnímáním se obecně rozumí subjektivní odraz objektivní reality v našem vědomí, mozku prostřednictvím receptorů, smyslových orgánů. Výsledkem vnímání jsou počitky a vjemy. Při vnímání zaměřeném na produkt kultury či historie, ať se již přímo či nepřímo jedná zároveň o umělecké dílo, uplatňuje se zde druh estetického vnímání. Ve své knize Psychologie umění uvádí Kulka vysvětlení tohoto pojmu, třebaže se zaměřuje výhradně na vnímání v souvislosti s uměleckým dílem: „Zatímco účelem běžného vnímání je strukturace vjemového pole, v němž jsou identifikovány různé objekty tak, jak existují nezávisle na lidském subjektu, cílem estetického vnímání není ani tak identifikace samotných objektů, jako spíše „identifikace“ lidského vztahu k těmto objektům, ke světu, a to vztahu specifického, estetického.“⁶²

Základem estetického vnímání je nejen odraz reality v našem nitru, ale jistým posunem a procesem dochází k utváření subjektivní podoby estetického předmětu. Celý vjem je tedy tvořen nejen obrazem zpracovaným našimi smysly, ale také naším rozumem, emocemi a konečným hodnocením. K tomu samozřejmě náleží ještě další faktory, jako prožitky, postoje, názory, apod., které tvoří konečnou fázi estetického vnímání. K již zmíněnému je ještě třeba přičíst faktor určitého momentu, kdy k estetickému vnímání dochází, protože právě okolnosti, v jakých se v určitém časovém úseku nalézáme, naše vnímání ovlivní vždy jinak. Předpokladem ke konečnému pochopení díla je rozšifrování, dekodování díla. Kulka uvádí dva základní druhy receptivních postojů, pomocí kterých pronikáme k uměleckým dílům:

1, Pozorovacím zaměřením sledujeme umělecký artefakt jako objektivní věc, kterou nahlížíme z určité vzdálenosti. Uplatňuje se tzv. estetická distance. Umělecký text se rozvíjí před námi jako něco vnějšího, mimo naši osobu.

2, Při vžívacím zaměřením se naopak textem necháváme unášet, strhnout, do uměleckého díla se vcitujeme, vpravujeme, vnitřně se jej účastníme. Uplatňuje se empatie a autoprojekce, tj. promítání vlastních pocitů a prožitků do díla. Při estetickém vnímání dochází k prolínání obou postojů. Základním předpokladem k celému uskutečnění estetického vnímání je ochota člověka vnímání aktivně uskutečnit.⁶³

⁶² KULKA, J. Psychologie umění, s. 355.

⁶³ Tamtéž, s. 360.

Uvedené lze, jak bylo řečeno, zobecnit i na širší okruh, než pouze čistě na umělecké dílo. Také v památkovém objektu či jiné kulturní instituci je vnímání základním předpokladem a součástí jejich prožitku.

V souvislosti s prožitkem se zmiňuje role imaginace, nálad a emocí, evokace pocitů nostalgie a romantismu nebo způsobů, jak si divák v historickém, architektonickém či výstavním prostředí utváří pocit autenticity. Současně je nepochybné, že v procesu vnímání obrazu či objektu jsou silně propojeny různé aspekty – percepční, kognitivní, emocionální, které od sebe nelze oddělovat způsobem výše uvedeným, což prokazuje problematičnost takové klasifikace. Proto má z praktického hlediska větší smysl uvažovat o dvou dimenzích prožitku návštěvníka, jak je uvádí Kesner⁶⁴: kulturní (estetický) prožitek, vycházející ze smyslové zkušenosti, tvoří jádro muzejního prožitku, které v sobě zahrnuje mimo jiné procházení prostorem objektu a jeho okolím, sociální interakci se svými společníky, případně jinými návštěvníky, nakupování, relaxování a řadu dalších činností. V praxi často dochází k tomu, že estetické vnímání a duchovní či intelektuální prožitek jsou velmi omezené a jádrem návštěvy se stávají doplňkové aktivity a produkty.

Motivace k vyhledávání estetického zážitku v umění a kultuře

Z psychologického hlediska je motivace „proces energetizace, řízení a udržování chování, jednání.“⁶⁵ Její funkcí je zaměření chování jedince, které je subjektivní a účelné. Motivace může být vědomá i nevědomá.

Kulka⁶⁶ zmiňuje zajímavé výsledky motivů recepce umění ruské badatelky Bjelajevovové, která na prvních místech uvádí aktivizaci emocionální sféry, touhu po citových prožitcích, poznávací motivy a touhu po estetickém zážitku. Němečtí autoři E. Dressler a D. Wiedermann se zabývali motivy recepce umění u mládeže, která v největším procentu uvádí poznání nového, napětí a podněty k přemýšlení.

Motivace k návštěvě místa, které může nabízet estetický zážitek, ať je to umělecká galerie, či jiná neprvořadě umělecká kulturní destinace může být těžko definovatelná. Výzkumů na toto téma bylo provedeno mnoho s různými výsledky, které nelze zobecnit, protože motivace je často způsobena potřebami, které jsou nevědomé, či nejasné a těžko racionálně formulovatelné. „Motivace k návštěvě muzea či památky může být velmi úzce vyhraněná, vědomě specifikovaná, artikulovaná a dlouhou dobu plánovaná, stejně jako vágní, nejasná a spíše náhodná. Promítají se do ní potřeby, ale také hodnoty, zájmy a víra daného člověka a samozřejmě je často výsledkem křížení osobní motivace a dynamiky sociální skupiny, v jejímž rámci se návštěva odehrává.“⁶⁷ Ladislav Kesner se ve své knize Marketing a management muzeí a památek zmiňuje o výzkumu Hoodové, podle něhož rozhodování o trávení volného času určuje především potřeba být s lidmi, dělat něco užitečného, cítit se v daném prostředí pohodlně a uvolněně, mít příležitost zaznamenat nové prožitky, mít příležitost k učení, být aktivním účastníkem.

Zajímavý je o pohled na vztah konzumenta k nějakému produktu nebo službě dle Maslowovy hierarchie potřeb: „V této souvislosti

⁶⁴ KESNER, L. Marketing a management muzeí a památek, s. 118-119.

⁶⁵ NAKONEČNÝ, M. Úvod do psychologie, s. 195.

⁶⁶ KULKA, J. Psychologie umění, s. 356-357.

⁶⁷ KESNER, L. Marketing a management muzeí a památek, s. 112.

se zdůrazňuje, že návštěva muzea nebo kulturní destinace neodpovídá na žádné základní fyziologické potřeby, že účast na kultuře naplňuje spíše potřeby ve dvou nejvyšších registrech Maslowova schématu – tedy vzdělávání, sebezdokonalování, rozvoj a potvrzení společenského statutu. Patronace umělecké aktivity, jakou je návštěva výstavy v uměleckém muzeu nebo návštěva koncertu, je v rámci tohoto modelu považována za naplnění potřeby socializace, uznání a seberealizace, do níž se promítají osobní hodnoty a víra, že účast na kultuře je vyjádřením příslušnosti k určité společenské skupině a výrazem účasti na hodnotách, které sdílí.⁶⁸ Ladislav Kesner ale zároveň přidává úvahu o roli účasti na kulturním dění jako naplnění základní fyziologické, biologicky determinované potřeby relaxace a odpočinku, ať již je aktivní zapojení člověka soustředěné či povrchní.

Motivačním faktorem k poznávání a zpracovávání kulturních podnětů může být i tzv. optimální prožitek, faktor, popsáný chicagským psychologem Mihalem Csikszentmihalyem. Jeho pojem „flow” se v posledních letech začíná čím dál častěji dostávat do pojednání o fenoménu zážitku a prožívání. Flow teorie stojí na pomezí psychologie, pedagogického využití a hlubší teoretické analýzy a odhaluje zajímavé pohledy na tajemství obecných podmínek radostného prožívání a lidské tvořivosti. Flow prožitek je podle jeho teorie stav optimálního prožívání, který překládáme jako stav *plynutí*, proudění (z anglického flow). V češtině by tomuto jevu lépe než plynutí odpovídaly pojmy: zaujetí, pohroužení do činnosti, stržení činností, unesení činností. Z obecného hlediska je prožitek flow charakterizován jako pozitivní duševní stav, ve kterém se nám vykonávaná činnost mimořádně daří, jde jakoby sama od sebe, probíhá téměř automaticky. Člověk v něm zapomíná na sebe sama, jeho vědomí já je potlačeno, přesto prožitek přináší silný pocit vyrovnanosti...Zážitek je zpravidla provázen pocitem spontánní radosti v různé míře intenzity.⁶⁹ Důsledkem takového prožitku je podle Csikszentmihalyiho transformace našeho já, jeho růst a větší ucelenost.

O flow prožitku se původně mluvilo v souvislosti s vrcholnými sportovními výkony, později i jiných oborech, jako je zážitková pedagogika. V rámci umělecké výtvarné tvorby se pojem flow používá mnohem řidčeji, např. v souvislosti se čtením knih a estetickou výchovou. Martinec⁷⁰ se ve svém příspěvku zabývá pojmem flow ve výtvarném umění a to z dvou hlavních pohledů: z pohledu flow prožitku samotného umělce a pak také flow prožitkem při vnímání uměleckého díla. Pomocí flow prožitku je možné zprostředkování díla, pocit jeho náhlého pochopení, porozumění světu.

Otázkou hlubokého prožitku a vnímání díla se zabývá i Kesner⁷¹, který také upozorňuje na přínos Csikszentmihalyiho pojetí estetického prožitku jako jedné formy optimálního prožívání. Zprostředkování osobního hlubokého prožitku by podle něho mělo být hlavním posláním současných muzeí umění. „Optimální prožitek představuje cosi více než potěšení, neboť člověku přináší uspokojení, vycházející z jeho vlastní aktivity. Uspokojení provází pocit, že dotyčný má schopnosti a dovednosti adekvátní požadavkům, které na něj daná činnost klade. Jeho aktivita má určitý cíl a systém a poskytuje mu zpětnou vazbu. Koncentrace na činnost, zaměření psychické energie na interakci – ať s objektem práce, hry, s uměleckým dílem či čímkoliv jiným – je natolik intenzivní, že vytěsňuje vědomí sebe sama a jiných problémů. Činnost přináší tak hluboké uspokojení, že se jí člověk zabývá pro ni samu, bez ohledu na konkrétní výsledek. Csikszentmihalyi pro tento typ aktivity používá pojem autotelická aktivita: z řeckého *auto* – sám a *telos* – cíl,

⁶⁸ Tamtéž, s. 113.

⁶⁹ MARTINEC, T. Prožitek flow, výtvarná tvorba a vnímání uměleckých děl, s. 73.

⁷⁰ Tamtéž, s. 73.

⁷¹ KESNER, L. Marketing a management muzeí a památek, s. 114.

tedy činnost, která sama v sobě zahrnuje vlastní cíl a motivaci pro konání. K označení pocitu úplnosti, který lidé pociťují, když jednají s plným nasazením, pak autoři užívají pojem proudu či plynutí (*flow*).⁷²

V češtině není doposud žádná standardizovaná metoda k měření flow. Nicméně lze vycházet z popsaných charakteristik stavu flow a na základě kvalitativní analýzy (pozorování, řízeného rozhovoru a následného vyhodnocení) orientačně zhodnotit, jak často a při jakých situacích se konkrétní jedinec dostává do stavu flow, a s tímto poznatkem dále pracovat. Na závěr uvádím shrnutí znaků flow tak, jak je uvádí Kirchner:⁷³ rovnováha mezi výzvou a schopnostmi, slynutí činnosti a vědomí, jasné a konkrétní cíle, jednoznačná zpětná vazba, soustředění se na přítomnost, usměrňování sebe sama, ztráta sebeuvědomění, transformace/deformace času, autotelická zkušenost.

3.5.1 Prožitek jako součást poznávání

Jak bylo zmíněno v první podkapitole, za základní prvky estetického vnímání považujeme smyslový obraz, myšlenkové zpracování, prožitek a hodnocení. Vzniká tak jistá estetická představa, kterou je třeba nějakým způsobem interpretovat, opatřit výkladem a skrze naši interpretaci pak významy dekodovaného vnímaného artefaktu nahlédneme jiným způsobem, z jiného úhlu. „Interpretace je takřečeně posledním krokem k relativní kompletizaci ideálního uměleckého modelu – završuje estetický zážitek z uměleckého díla. Vychází nejen z toho, co vidíme nebo slyšíme, nýbrž z celkového prožitku a souhrnu různých představ, které v nás přijem uměleckého artefaktu vyvolává.“⁷⁴ Poznatky obecně si můžeme osvojit i bez nutného osobního zkušenostního setkání, ideální model nějakého předmětu lze sestavit pomocí logického, abstraktního uvažování. Estetický předmět, jakožto ideální umělecký model je nutné zažít bezprostředně, dostat se to přímého styku s ním a prožít jej. „Vědec pomocí svých ideálních modelů něco objasňuje, umělec je nabízí k prožití.“⁷⁵

Podmínkou k možnosti prožití uměleckého díla či kulturního jevu je jeho pochopení, pak teprve nedochází k plytké konzumaci s povrchním efektem. Chápání uměleckého díla vyžaduje účast rozumu i citu a proto je potřebná účast prožitku. Zde se nachází ona určitá jednota poznání a prožitku. „Pochopit jiného člověka, pochopit umělecké dílo, kulturní jev znamená mimo jiné vžít se do nich, vcítit se“.⁷⁶

Problematika prožitku a prožívání obecně se v současnosti stala objektem bádání a zájmu psychologie. Důvod vidím v povaze dnešního způsobu života, kdy je člověk vystaven prožitkové deprivaci v běžném, pracovním životě a potřebu prožitku pak často nahrazuje vyhledáváním krajních prožitků ve volném čase. Stojíme tedy uprostřed krize prožívání, a proto považuji za důležité téma prožitku pojednat i z pohledu psychologického. V průběhu staletí a v různých filozofických pohledech je také termín prožitku nahlížen z mnoha různých stran a podat tedy jednotnou definici tohoto slova je nemožné. Odkazuji tedy k publikaci Jiřího Kirchnera, který

⁷² Tamtéž, s. 114–115.

⁷³ KIRCHNER, J. Psychologie prožitku a dobrodružství : pro pedagogiku a psychoterapii, s. 67.

⁷⁴ Tamtéž, s. 365.

⁷⁵ Tamtéž, s. 363.

⁷⁶ Tamtéž, s. 371.

několik základních přístupů k tomuto tématu uvádí. Zároveň se vzhledem k tématu práce ztotožňuji s jeho tvrzením, že prožívání člověka je důležitým nástrojem k uchopení jeho duševní činnosti a že jeho kvalita je podmíněna emočním rozpoložením jedince⁷⁷.

Kirchner⁷⁸ uvádí tři dimenze prožitku, kterými jsou čas, intenzita a prostor, kterými je povaha prožitku určována a ve kterých se promítá. V souvislosti s časem se prožitek nejeví jako lineární. Záleží na mnoha faktorech, např. zaujetí, koncentrace, soustředění, nebo naopak nuda, strach, jestli se nám při prožívání čas jeví jako rychlejší či pomalejší v porovnání se skutečností. Samozřejmě do vnímání času vstupují i faktory jako věk, zkušenost, novost prožívaných situací apod. Všeobecně se ale dá říct, že čas se oproti skutečnosti odlišuje tím více, čím je prožitek intenzivnější. Intenzita je dána tím, jak na nás situace způsobující prožívání působí, ale je důležité zmínit, že prožíváme neustále, v každé situaci. „Prožitky mohou být rozděleny na ty s nízkou intenzitou (většinou rutinní činnosti, které zvládáme v běžném životě) a na druhé straně na prožitky s vysokou intenzitou, které jsou spojeny s aktivitami a situacemi, jež jsou pro nás nové a skýtají nám určitou míru nejasnosti výsledku.“⁷⁹

Prostor, ve kterém k prožitkům dochází, je nekonečný, protože jak již bylo zmíněno, prožitek je obsažen v každém okamžiku lidského života. A je také jedinečný, protože je ovlivněn řadou faktorů. Příklad uvádí Kirchner⁸⁰: osobnost, emoce, pozornost, stavy vědomí, temperament, hodnotový systém, ze sociálních faktorů pozice v sociální skupině, uplatnění ve společnosti, cítění sounáležitosti k sociální skupině, z kulturně-antropologických faktorů příslušnost k určité kultuře, zachovávání jejích tradic a zvyků a jejich přenášení do současnosti, ze spirituální oblasti příslušnost ke konkrétnímu náboženství a respektování jeho hodnot, z geografických faktorů můžeme jmenovat místo, kde člověk vyrůstal, jeho možnost a podmínky k cestování a poznávání jiných krajin, kultur a zvyků. Jeho jedinečnost je dána také tím, že nikdy neprožíváme, vzhledem k okolnostem, stejnou věc dvakrát stejně a také prožívání není nikdy úplně totožné u více lidí najednou.

Konzumace prožitků se stala jedním z dominantních rysů současného životního stylu a jádrem procesu spotřeby v oblasti volna i kultury. Prožitek je právě tím, co mnozí lidé ve svém volném čase vědomě vyhledávají. Úvahu o původu této tendence můžeme najít u Kirchnera⁸¹: „Brzděním svých emocí je současný člověk veden k takzvané emoční implozi, k potlačení svých emočních projevů. Nelze se divit, že takový člověk touží po emočním odbrzdění, po emočním zážitku, potřebuje se čas od času chovat nerozumně a něco mimořádného prožít. Riskantní činnost s sebou přináší i mimořádný prožitek. Civilizace však řadu přirozených rizik snižila. Potřeba mimořádného prožitku proto současného člověka nutí tyto činnosti vyhledávat.“

V muzeích se také již delší dobu prosazuje názor, že úspěch činnosti kulturní organizace vůči veřejnosti může být měřen a hodnocen jedině v pojmech kvality prožitku návštěvníků. Celkově se dnes stal pojem prožitku módním sloganem. Muzea tak začala být zařazována mezi volnočasové destinace a chápána jako zařízení k dosažení prožitku. Muzea i podobné instituce se zaměřují na tvorbu prožitku jakožto klíč k úspěchu, produkce, usnadnění, vytváření prožitků je postulováno jako jejich prvořadý úkol. V závislosti na svém konkrétním profilu a možnostech různá muzea a památkové objekty nabízejí nejrůznější formy participativních aktivit či zkušeností, osobního zapojení do dějů či aktivity, které vtahují účastníka do určitého děje, nabízejí různé formy smyslového

⁷⁷ KIRCHNER, J. Psychologie prožitku a dobrodružství : pro pedagogiku a psychoterapii, s. 6.

⁷⁸ Tamtéž, s. 6-10.

⁷⁹ Tamtéž, s. 9.

⁸⁰ Tamtéž, s. 11.

⁸¹ Tamtéž, s. 12.

a tělesného ponoření do simulovaného prostředí. Takových možností využívají nejen muzea ale také historické památky, přestože jejich možnosti jsou v našem prostředí dosud jen málo využité. Je důležité připomenout, že komplexní prožitek návštěvníka vytváří nejen vlastní vnímání díla nebo kulturního jevu, ale i ostatní okolnosti, jako architektura, způsob prezentace děl, služby, atmosféra apod.

Ze strany marketingových a edukačních specialistů se objevují také pokusy o systematickou analýzu a konceptualizaci prožitku návštěvy muzea nebo kulturní destinace. Souhrn různých pohledů podává Kesner⁸²: „Typy prožitků v muzeu se rozlišují na rekreační, společenské, vzdělávací, estetické, oslavné a okouzluující. Jiný přístup popisuje muzejní prožitek jako výsledek proměnlivé interakce tří kontextů: osobního (divákova), sociálního a fyzického (muzeum). Podle dalšího výzkumu jsou čtyři základní typy uspokojivých prožitků v prostředí muzea prožitky spojené s objekty, kognitivní prožitky, introspektivní prožitky a společenské prožitky.“ Kesner dodává, že tyto výzkumy na pomezí tradičního zájmu o estetický prožitek a moderních přístupů k psychologii spotřeby se soustřeďují nejen na muzea, ale i na analýzu návštěvníků historických památek a skanzenů.

Z pohledu konzumenta historického dědictví je základním produktem prožitek, který návštěvou, setkáním získává. Jeho podoba může sahát od niterného duchovního naplnění po pocit relaxace a zábavy v okamžiku pobytu v muzejní galerii či objektu památky, může však vést i k získání nových informací, znalostí či dovedností, může být fixován v podobě vzpomínek a asociací v jeho myslí. Cílem takovýchto zařízení tedy není pouze poskytnout momentální prožitek či informaci, ale právě umožnit svému návštěvníkovi, aby se zkušenost návštěvy promítla do nějaké formy dlouhodobého, trvalého přínosu, aby se zhodnotila v rozvoji jeho osobnosti, třeba kreativity, abstraktního uvažování, vizuálního vnímání, systémového myšlení.

Existují však i faktory, které zabraňují aktivnímu estetickému prožívání a tím jsou tendence lidí vyjadřovat společensky zaběhlý respekt k umění a dílům, neventilovat vlastní emoce, pocity z díla, neprojevoval vlastní názor, strach projevit svou osobnost a pocity, což vede k pasivitě, popřípadě snaze předstírat, že k prožitku došlo, zatímco vnímaný jen zůstal vnitřně zcela nepochopen.

„Prožitek muzea tedy představuje komplexní zkušenost, tzv. Gestalt prožitek, vznikající interakcí mnoha komponentů a v podstatné míře ovlivňovaný fyzickým prostředím muzea a jeho službami. Je očividné, že mnozí návštěvníci přicházejí primárně z jiných důvodů než z touhy spatřit a získat unikátní zkušenost vnímání vystavených děl. Každé muzeum by mělo respektovat individuální motivace a potřeby návštěvníka, které jej vedou k jeho návštěvě, i to, jak zde naloží se svým časem. Stejně ale tak platí, že jeho klíčovým zájmem by měla být kvalita divákova kontaktu s dílem, realizovaná v expozici – to, co můžeme nazvat estetickým prožitkem či prožitkem umění.“⁸³

⁸² KESNER, L. Muzeum umění v digitální době : vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti, s. 117.

⁸³ Tamtéž, s. 66.

Zážitek

Zážitek hraje při poznávání významnou roli. Pomocí navození zážitku a procítěním díla se tak usnadňuje první fáze utváření znalostí. Každé zpřístupnění nějaké životní situace už samo o sobě nese podmínku utvoření zážitku, který je zcela osobním uchopením této situace, a který nám dovoluje si ji uchovat v paměti, a také se k němu ve vzpomínkách vracet.

Tímto tématem se podrobně zabývá Slavík a uvádí definici zážitku: „Zážitek je individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pocítovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace.“⁸⁴

Zážitek si podle autora v mysli utváříme působením prožitku, tedy jeho citovým účinkem, způsobujícím naši radost, zlost, dojetí apod. Prožitek zpravidla představuje tu složku zážitku, která se nějakým způsobem dotýká naší tělesnosti. Zážitek je tedy to, co si z určité situace můžeme odnést, co si uchováme v mysli a paměti a vzhledem k tomu, že vnímání je pro každého člověka podmíněné působením více faktorů, je i jedinečné. Proto tak dochází k různým pohledům na stejnou věc, nejinak je tomu například i v umění, kde nové umělecké směry byly většinou přijímány pomalu a nejistě. Samozřejmě si naše zážitky mohou být i podobné, což je také podmínkou našeho soužití ve společnosti a vzájemného porozumění.

Kulka⁸⁵ se v kapitole Esteticko-psychologické otázky přípravy uměleckého zážitku věnuje předpokladům, které jsou potřebné pro možnost zážitku spojeného s uměním. Obhájí tzv. připravenou spontánnost, která je jakýmsi kompromisem mezi dvěma protikladnými přístupy ke konzumaci umění: spontánní, citové, bezprostřední a konzumaci připravené, podepřené dostatečnými vědomostmi o dané problematice. V rámci již zmíněné připravené spontánnosti jsou dva druhy potřebných dispozic uměleckého zážitku: stálé a aktuální. Mezi ty stálé, časově neohraničené patří vědomosti, znalosti, návyky a dovednosti, názory na umění a postoje k němu, postavení umění v hodnotové hierarchii osobnosti, estetická zkušenost, kulturní úroveň člověka a jeho životní styl. K předpokladům aktuálním se pak řadí příprava prostředí recepce, sociální atmosféra, nastolení důvěry k umělci, aktualizace estetického zaměření, naladění na vhodný komunikační kanál, celkové psychické uvolnění a emocionální naladění při zachování vhodné soustředěnosti. „Pojmu připravené spontánnosti při vnímání uměleckého díla rozumíme tak, že jakmile si člověk osvojí určitý stupeň vymezených předpokladů, stanou se součástí jeho osobnosti i připravenosti k recepci, takže v okamžiku konzumace díla si je nemusí – a vlastně by ani neměl! – uvědomovat, přičemž samy automaticky podvědomě působí. Pro umění totiž platí slova francouzského básníka Paula Claudela, že věci nejsou jenom objekty poznání (connaissance), ale i pohnutkami spolu-zrození (co-naissance).“⁸⁶

⁸⁴ SLAVÍK, J. Umění zážitku, zážitek umění : teorie a praxe artefietiky, s. 65.

⁸⁵ KULKA, J. Psychologie umění, 2008.

⁸⁶ KULKA, J. Psychologie umění, s. 375.

Jednota a rozdílnost pojmu zážitek a prožitek

V předchozích kapitolách byly zmíněny dva klíčové pojmy související s estetickým vnímáním: zážitek a prožitek. Jejich rozdílný význam se často stírá, ale je možné tyto dva termíny rozlišovat.

Slovo „prožít“ se dá rozložit do základu, který obsahuje předponu PRO a vlastní základ slova ŽÍT. Předpona „pro“ pak dává celému slovu „prožít“ význam „aktivní“ s hodnotou emočního náboje, prožitou skutečností je člověk „bohatší“ o „vnitřní statek“. Něco, co jsem „prožil“, mělo aktivní, stimulující, vše prostupující a energizující charakter. Prožitek má silně individuální charakter pro vnímání vnitřní i vnější reality. Je nenahraditelný, neopakovatelný, nepřenosný, nepopsatelný, neoddělitelný od svého obsahu, zasahující komplexně emotivní i racionální stránku člověka, ale současně je stimulující, aktivující, probouzející vnímání, prohlubující smysl života. Prožitek z krásy krajiny, východu slunce, hudebního díla, obrazu malíře anebo vlastní práce, procesu tvorby, lásky, fyzického, psychického či intelektového výkonu atd. Slovo „zážitek“ má obecnější a nadřazenější význam a postavení. V základu tohoto slova najdeme dvě části předponu ZA a slovo ŽÍT. Předpona „za“ dává celému slovu „zážitek“ význam uceleného, celistvého, přesahujícího. Zážitek tak v sobě obsahuje současně uskutečněné prožitky (emoční náboj ze situace a jednání) a zvnitřněné zkušenosti (proces uvědomění a zvnitřnění). Něco, co jsem prožil, zkusil, viděl, slyšel, držel, mám v sobě jako zvnitřněnou zkušenost – „zážitek“.⁸⁷

Kirchner⁸⁸ o rozdílech v chápání těchto dvou termínů udává svou definici: „V našem chápání považujeme prožitek za součást zážitku. Prožitek, podle našeho mínění, je konkrétnější svým obsahem, je jasněji ohraničený. Můžeme říci, že jeden zážitek se může skládat z několika různých prožitků...Něco, co jsem viděl, zkusil, prožil, slyšel, držel, mám v sobě jako zvnitřněnou zkušenost – zážitek. Prožitek tedy pro nás spíše vystihuje aktivitu prožívání (především jeho přítomnostní charakter – tělesný i duševní) než jeho pasivitu. Jestliže se však k tomuto prožitku (nebo souboru prožitků) vrátíme v *minulosti* (analýza děje, vzpomínka apod.), jeví se nám vhodné označení zážitek.“

⁸⁷ HANUŠ, R. Pedagogicko psychologické aspekty zážitkové pedagogiky, s. 40.

⁸⁸ KIRCHNER, J. Psychologie prožitku a dobrodružství : pro pedagogiku a psychoterapii, s. 25.

4. Pozice a role animace a animace kulturně historického dědictví v současné výtvarné pedagogice

4.1 Teoretická východiska/návaznost animace kulturně historického dědictví

Animace kulturně historického dědictví v pojetí přenesené galerijní animace je založena na konstruktivistickém pojetí výuky, jehož metodickými východisky je zkušenostní učení, činnostní pojetí výuky a sebereflexe. Postupy využívané v předkládaném modelu animace kulturně historického dědictví, který představujeme a ověřujeme ve třetí části této práce, se opírají o myšlenky a principy artefiletiky a zážitkové pedagogiky, jež představují následující podkapitoly.

4.1.1 Artefiletika – výrazová hra, reflektivní dialog

Artefiletika je součástí animocentrické programové linie české výtvarné výchovy, která klade důraz na poznávání sebe sama, skrze vnímání nebo tvorbu výtvarného projevu. Animocentrická linie zdůrazňuje osobní angažovanost, vlastní reflexi. „Animocentrismus je edukativní princip založený na přímé aktivaci žáka, studenta nebo dospělého (andragogika). V praxi jde tedy jinými slovy řečeno o motivaci výtvarné činnosti akcí.“⁸⁹

Artefiletické pojetí výchovy v některých směrech přejímá principy arteterapie, jinak je ale svébytnou metodou, která si neklade (na rozdíl od arteterapie) za cíl léčbu psychických procesů. „Artefiletika je reflektivní, tvořivá a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů (dramatických, hudebních, tanečních).“⁹⁰ Hlavním cílem artefiletiky je pomocí a prostřednictvím uměleckých aktivit vzdělávání, rozvíjení osobnosti a jeho kulturního kapitálu⁹¹ a prevence toho, co právě arteterapie již léčí, nebo prevence a zvládání negativních dopadů každodenního stresu, pocitů nepohody. Stejně jako arteterapie je artefiletika zaměřená na rozvíjení sociálních kompetencí a poznávání sebe sama a využívá k tomu stejnou metodu: uměleckou výrazovou hru spojenou s tzv. reflektivním dialogem.

Kromě arteterapie odkazuje artefiletika k intelektovému rozvoji společně s rozvojem emočním a sociálním a k výtvarnému umění.⁹² Artefiletika počítá s aktivní úlohou jednotlivce, pedagog by měl být způsobilý pro vedení dialogu ve své praxi. „Aktivní učitel se snaží žáky vést k rozhovorům, podporuje je a pracuje v širších uměleckých a poznávacích souvislostech. Žáci se učí porozumět a zkoumat

⁸⁹ BABYRÁDOVÁ, H. Nové proudy ve výtvarné výchově. In: Škola muzejní pedagogiky, s. 20.

⁹⁰ Artefiletika - Reflektivní, tvořivá a zážitkové pojetí výchovy uměním. [online].

⁹¹ Pojem zavedl P. Bourdieu, vyjadřuje sumu znalostí, vědomostí a dovedností, původu a kulturního povědomí potřebnou k dosažení určité sociální pozice.

⁹² SLAVÍK, Jan - WAWROSZ, Petr. Umění zážitku, zážitek umění : teorie a praxe artefiletiky, s. 12.

hodnotovou stránku uměleckých děl na základě vlastní výrazové tvorby, přetváření či uměleckého parafrázování.⁹³ Hlavní důraz je kladen na prožitek a pohybování se v uměleckém prostředí, pomocí kterých dochází k poznávání formou vlastní umělecké tvorby, a reflexivního dialogu. Právě osobní setkávání s obsahovou a formální rovinou díla umožňuje a ulehčuje hledání odpovědi na dané otázky. Důležitý aspekt artefiletické metody je působení skupiny, spoluprožívání, možnost již zmíněného vzájemného dialogu. „Artefiletika učí své žáky nejenom umělecky vnímat a tvořit, ale také s porozuměním mluvit o svých zážitcích z uměleckých aktivit.“⁹⁴ Výrazový projev, jehož individualitu artefiletika akcentuje, je tvořen klasickými výtvarnými prostředky i přesahy k dramatice, hudebnímu, slovesnému či pohybovému projevu a z velké části reflektuje a využívá tendence uplatňující se ve výtvarném umění 20. a 21. století.

Středem zájmu je umělecké dílo, které není v artefiletice omezeno pouze na tzv. vyšší umění, ale na jakýkoli předmět, který se stává středem uměleckého zájmu. „Toto široké, a zároveň *celospolečensky aktivní* pojetí umění považujeme pro výchovu za nezbytné. Je oprávněno vývojem kultury zejména ve 20. století, která umělecky legitimovala ne-profesionální tvorbu (art-brut J. Dubuffeta), zcela obyčejné věci (ready-mades M. Duchamp), spontánní gesta (gestická malba J. Pollocka), všední události (akce A. Kaprowa) atp.“⁹⁵ Klíčovými pojmy artefiletiky je výrazová hra, reflektivní dialog, fikční svět. Výrazová hra je tvůrčí vyjadřování, které probíhá většinou v rámci celé skupiny podle daných pravidel. „Výrazová hra dělá s hráčů tvůrce nebo spolutvůrce uměleckého díla, přičemž dává prostor k vlastnímu vyjádření.“⁹⁶ Se zážitkem z výrazové hry pak pracuje reflektivní dialog: rozhovor účastníků o osobních pocitech a prožitcích z výrazové hry, napomáhající reflexi, odstupu a pochopení uměleckého díla. Umělecké dílo, které vzniká na scéně výrazové hry, vytváří fikční svět neboli svět uměleckého díla.⁹⁷ Fikční svět vytváří prostor možností výrazové hry s uměleckým dílem, který je dán zkušeností účastníků a jejich kulturní a duševní konstrukcí. „Fikční svět a jeho výjimečnost je utvářena stylem díla, osobními dispozicemi hráčů a způsobem výrazové hry.“⁹⁸

Artefiletika předpokládá jedinečnost a osobitost projevu každého účastníka, protože se jedná o výraz jejich individuálních zkušeností a znalostí. Jedinečnost účastníkovy pojetí každého úkolu artefiletika shodně s pedagogickým konstruktivismem nazývá prekoncept. Pomocí prekonceptů přistupujeme k dalším setkáním v našem životě a pomocí nich se jim snažíme porozumět. V artefiletickém dialogu dochází o porovnávání prekonceptů účastníků. Hledání shod a odlišností prekonceptů se nazývá sociokognitivní konflikt. Naše vnímání světa v jedinečných osobních prekonceptech se může shodovat, pak mluvíme o konceptu. V nich je možné nalézt v dialogu shodu a vzájemné porozumění.

⁹³ EXLER, P. Kapitoly z artefiletiky In. Škola muzejní pedagogiky, s. 83.

⁹⁴ Artefiletika – Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním. 2006.

⁹⁵ SLAVÍK, J. Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky) I. díl, s. 20.

⁹⁶ EXLER, P. Kapitoly z artefiletiky In. Škola muzejní pedagogiky, s. 97.

⁹⁷ SLAVÍK, J. - WAWROSZ, P. Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky) II. díl, 2004.

⁹⁸ EXLER, P. Kapitoly z artefiletiky In. Škola muzejní pedagogiky, s. 98.

4.1.2 Zážitková pedagogika – zážitek v hlavní roli učitele

Kromě přístupů pracujících převážně s výtvarným vyjadřováním, je s tématem této práce téměř stejně tak i svázána zážitková pedagogika, přesněji její principy, kterých animace kulturně historického dědictví využívá. Zážitková pedagogika se věnuje formování osobnosti ve volném čase, kde nabývá rozličných forem, ve formálním vzdělávání jeho principů využívá například dramatická výchova.

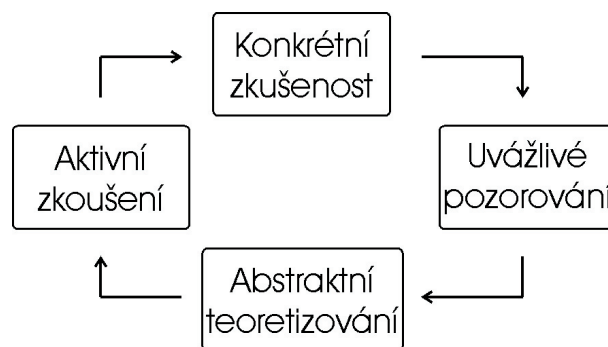
Stejně jako metoda animace se do popředí zájmu u nás dostávají i metody výchovy a vzdělávání spojené se zážitkem. Zážitková pedagogika (anglická literatura používá termín *experiential learning* nebo *experiential education*) je dodnes u nás pojmem bez pevně dané terminologie, ale s rychlým rozvojem a vzrůstajícím zájmem veřejnosti a odborníků o tuto oblast. Proto se dnes uvádí tento pojem v souvislosti s organizacemi, které s ním pracují.⁹⁹ Všechny jsou ale založené na už v samotném názvu zakotveném zážitku a práci se zkušenostním učením, v českém prostředí vedle dalších forem modelů učení, jako je projektové učení, kooperativní učení, akční učení. Právě český koncept je celosvětově uznávaným. Zdůrazňuje prožitek, zážitek, zkušenost, které jsou záměrně vyvolávány ve vytvořených situacích využívajících hry a dramaturgie. Důraz je kladen na evaluaci, která (stejně jako artefaktika) má působit formativně. Základním konceptem je práce se skupinou založená na vlastní, osobní, praktické činnosti následovaný reflexí pod vedením vedoucího/animátora/instruktora. Znak zážitkové pedagogiky, které ji odděluje od běžných volnočasových aktivit, jsou následující:

- 1, Pedagogika zážitku vytváří zkušenosti, které jsou úplné, zahrnují emocionální i racionální aspekty a aktivní volnost v jednání.
 - 2, Získané zkušenosti nejsou odtrženy od životní reality.
 - 3, Zpracování prožitků probíhá v návaznosti na dřívější zážitky/zkušenosti, díky tomu mohou být jedincem zvnitřněny a prohloubeny, což vytváří předpoklad pro jejich trvalý vliv.
 - 4, Požadavky na jedince jsou skutečné, protože podmínky, kterým je jedinec vystaven, vyžadují od něho rozhodnutí a bezprostřední jednání. Obvykle neposkytují možnost se dané situace zbavit.
 - 5, Vytváří příznivé předpoklady pro učení sociálního chování tím, že skupinové konflikty jsou rychle patrné, ale také mohou být vbrzku pochopeny a bezprostředně zdolány.
 - 6, Pedagogika zážitku umožňuje rozšíření obzoru srovnáním sebe samého se skupinou a se zkušenostmi s řešením konfliktů.
 - 7, Zážitkově pedagogické činnosti umožňují osobní rozvoj získáním kontrastních a hraničních zkušeností.
 - 8, Zdůrazňují jednání a přímou zkušenost proti „jenom mluvení“; dochází k aktivizaci potřeb člověka a pomoci při jejich naplnění.
- (zkráceno a upraveno dle Vážanský¹⁰⁰)¹⁰¹

⁹⁹ U nás například Prázdninová škola Lipnice, Outward bound – Česká cesta, Instruktoři Brno.

¹⁰⁰ VÁŽANSKÝ, M. Volný čas a pedagogika zážitku, s. 27.

¹⁰¹ BROKLOVÁ, Z. Netradiční metody a formy fyzikálního vzdělávání, s. 18.

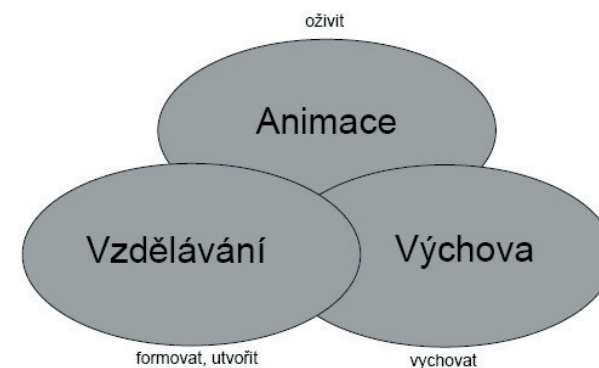


Obrázek 2: Kolbův cyklus zkušenostního učení.

Již zmíněné zkušenostní učení jsou cyklické modely využívané ke strukturování základního zkušenostního tréninku a vzdělávacích programů, které poprvé popsal John Dewey a jeho model dále inspiroval další autory k rozvíjení myšlenky rozložení jednotlivých fází učení v cyklech. Často užívaným konceptem především u kurzů zaměřených na rozvoj osobnosti je Kolbův čtyřfázový cyklus zkušenostního učení, který říká, že „konkrétní zkušenost je odlišitelná od abstraktní, že sociální a kulturní svět může být předmětem zkušenosti a sám o sobě může také znamenat zkušenost.“¹⁰² Ve čtyřech fázích: konkrétní zkušenost, ohlednutí a reflexe, zobecnění a aktivní zkoušení dochází k učebnímu procesu, který je založen na vzájemných vztazích mezi složkami. Cyklus je možné začít kteroukoli složkou, ale pořadí by mělo zůstat zachováno.

4.2 Role kulturně historického dědictví a animace ve vzdělávání

Možná, že k pochopení základního významu animace pomůže úvaha o jejím vztahu k výchově a vzdělávání. Smith (2009) uvádí schéma, vystihující jejich vzájemné postavení. V angličtině pak používá slova education (pro výchovu) a formation (pro vzdělávání či vzdělání), slova odvozená z latinského educare (vychovávat, nebo i v češtině někdy používaný výraz edukovat, pochází z kořenů znamenajících vedení vpřed nebo vedení ven) a formare (formovat, modelovat, utvářet):



Obrázek 3: Smithovo schéma vzájemného postavení animace, výchovy a vzdělávání.

¹⁰² HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. Zážitkově pedagogické učení, s. 42.

Významy slov animace, výchova a vzdělání se vzájemně v jistém podílu překrývají (viz obrázek). Každý může být třeba spojován s bytím. Někdy se snažíme lidem ukázat možnosti a podpořit je v zapojení a využití těchto možností. Jindy bude naší snahou vytvořit takové prostředí, kde lidé budou moci rozvíjet konkrétní dovednosti, nebo se jindy budeme pokoušet pomoci lidem reflektovat své pocity, zkušenosti a myšlenky. V některých ohledech jsou animace, výchova a vzdělání spojené s věděním (výchova), postoji a názory (animace) a dovednostmi a znalostmi (vzdělání).

Existence významu kulturně historického dědictví je ve vzdělávání a jeho místo v oboru socializace umění přítomna. Význam spočívá v nezaměnitelné úloze při získávání vědomostí z oblasti dějin umění, kultury, regionální historie. Vždyť samo „umění“ je nositelem kulturně historické hodnoty, neboť je hmotným dokladem vyspělosti a přemýšlení člověka v různých podobách i dílčím dokumentem doby.

Ve své úvaze O smyslu památek a péče o ně Horyna¹⁰³ pojednává problém smyslu památky pro současnost: Silný prožitek včlenění naší současnosti do dějin, který cena stárí, jako základní hodnota památek zprostředkovává, má pro náš život několikerý význam. Jednak nás uvádí do širších časových horizontů, do nichž vstupuje celá škála různých jinakostí minulých dob, jejich kultur, způsobu života a jiných kvalit, která nás učí nejen toleranci, ale i zájmu o svět mimo bezprostřední dosah našich každodenních potřeb. Dále vede k jinému pohledu na současnost a její naléhavosti, jež v těchto širších relacích nemají bezvýhradnou platnost, a proto slábnou tlak jejich diktátu. Právě na základě této zkušenosti se otevírá možnost zvláštního uvolnění, osvobození se od tlaku jen zdánlivě samozřejmých, nutných potřeb a aktivit vlastních našemu současnému životu. Zde pak historie vystupuje jako „magistra vitae“, aby nás učila nečekané: že totiž vše bylo, bude a může být jinak, než se nám dnes zdá, a že přítomnost, silná v autoritativní sebejistotě svých rozvrhů, je pouze pomíjivou fází lidských dějin.

Z pedagogického hlediska má kulturně historické dědictví vlastně dvojí hodnotu. Samo o sobě je objektem, který je přínosné poznávat, ke kterému bychom si měli vytvářet vztah tím, že zjistíme jeho hodnotu. Nejde tedy o hodnotu vázanou pouze na obsahy kulturně historického dědictví, ty jsou totiž počátkem, akcelérátorem nebo facilitátorem poznání, utváření hlubších vztahů vedoucích ke změně postojů. To se může projevit například na zájmu o místo, kde žijeme, jeho rozvoj nebo ochranu.

Kulturně historické dědictví je samozřejmě bohatým zdrojem informací, nositelem paměti kultury. Poznatky, které poskytuje, jsou pro vyučování široce využitelné. V souvislosti s rámcovým vzdělávacím programem, který pro jednotlivé typy škol vymezuje očekávané úrovně vzdělání, ale nechává školám i jednotlivým učitelům poměrně velkou svobodu ve volbě přístupu k výuce a jejím obsahům, je potenciál kulturně historického dědictví využitelný prakticky ve všech vzdělávacích oblastech. Zdůrazněné vyvážené postavení poznatku a procesu jeho získávání v rámcovém vzdělávacím programu je jasným potvrzením vhodnosti animační metody jako vzdělávací metody i ve formálním vzdělávání.

¹⁰³ HORYNA, M. O smyslu památek a péče o ně, s. 45.

4.3 Pedagogický a společenský význam animace kulturně historického dědictví

V souvislosti se zaměřením disertační práce na animaci ve vzdělávání, mohou být animace kulturně historického dědictví základem k poznávání u dětí, k získávání poznatků navozením zážitku, k získávání vědomostí z oblasti dějin umění, kultury, regionální historie. Animace může dětem výrazně usnadňovat učení a zároveň jim nechávat možnost osobní interpretace, uchopení tématu ze subjektivního hlediska, rozvinutí tématu do různých rovin, nejen výtvarné a možnosti odhalování různých úhlů pohledu prostřednictvím komunikace a debaty. Z pedagogického hlediska je také přínosem probuzení zájmu dětí o místo, kde vyrůstají, posilování pocitu sounáležitosti k rodnému regionu, kulturního i historického vědomí.

Z pohledu školního vzdělávání animace, jakožto tvůrčí vzdělávací metoda, souvisí nejvíce pravděpodobně s výtvarnou výchovou. Ne svými principy, které jsou často založené na výtvarném vyjadřování, ale spíše protože se snaží zprostředkovávat nejčastěji umění. K hlavním úkolům animace Horáček¹⁰⁴ řadí především vzbuzení zájmu o dílo, o umění a hledání vlastního uchopení a chápání daného tématu. Taková animace zprostředkovává silný citový zážitek a umožňuje získávat informace o vývoji lidstva prostřednictvím dějin umění. Obohacuje účastníky o možnost setkat se s dílem, porozumět mu a vytvořit si na něj svůj vlastní názor, umožňuje hledat vlastní vyjádření, ochutnat praktickou činnost jistou technikou. Nejedná se ale o pouhou alternativu ke „klasickým“ programům galerií či městských informačních center apod. Jde i o psychologické poznání sebe sama a svých spoluúčastníků, kdy prostřednictvím různých etud a úkolů poznává účastník sám sebe, své schopnosti a dovednosti. Dochází k nutné interakci nejen s animátorem, ale i s ostatními účastníky animace, rozvíjení sociálních vztahů, komunikaci, hledání cest ke spolupráci. Konečně jde také o způsob zprostředkování, který vyžaduje komplexní přístup animátora, který ve své práci zohledňuje nejen téma animace, ale také cílovou skupinu. Celková povaha animace je ale interdisciplinární, každá koncepce jednotlivého animačního schématu je založena na využití, prolínání a zprostředkovávání poznatků z několika předmětů najednou. Společně s interdisciplinarnitou je pro galerijní animaci a animaci kulturně historického dědictví specifická možnost, jak žákům základních škol umožnit získávat kompetence nenásilnou, hravou, tvořivou, prožitkovou formou.

¹⁰⁴ HORÁČEK, R. Zprostředkování umění a galerijní animace, s. 74.

Výzkumná část

5. Charakter výzkumné části

V předchozí části byly nastíněny teoretické okolnosti tématu disertační práce, její pozadí a kontexty, východiska, která jsou důležitá pro další část práce. Teoretická část má charakter deskriptivního a explorativního výzkumu, prozkoumává oblast, která je u nás zatím málo známá, popř. nedostatečně teoreticky prozkoumána, vytváří otázky pro další výzkum a podává co nejkomplexnější popis jevu. Byla provedena rešerše a analýza pramenů, které byly nahlíženy především z hlediska teorie výtvarné výchovy společně s kulturními a psychologickými aspekty. Tato část je svou povahou především popisnou studií. Výsledkem by mělo být v první řadě porozumění tématu, jeho kategorizace, definice jeho možností a specifik v našem prostředí a ve výtvarné pedagogice.

Empirický výzkum na poli metod animace kulturně historického dědictví je kombinací kvantitativního a kvalitativního výzkumného přístupu. „Kombinace obou výzkumných přístupů je v pedagogickém výzkumu nejvíce užívaná. Tyto dvě orientace současných pedagogických výzkumů jsou natolik rozdílné, že jsou mnohdy stavěny proti sobě jako naprosto protikladné a navzájem neslučitelné. Zastáváme názor, že každý z těchto přístupů má své přednosti i nedostatky, a že je nejen možné (ale i výhodné) oba v konkrétních výzkumech kombinovat.“¹⁰⁵ Volba smíšeného výzkumu je dána celkovou povahou tématu disertační práce a možnostmi, které kvalitativní a kvantitativní metody výzkumu poskytují. Ty se tak mohou doplňovat a kontrolovat.

V případě této práce se konkrétně jedná o model simultánního kombinování QUAL+quan, které uvádí Hendl¹⁰⁶ „Simultánní (paralelní) kombinování spočívá v použité kvalitativních a kvantitativních přístupů ve stejném okamžiku. Schéma QUAL+quan znamená, že výzkum je v podstatě kvalitativní s cílem navrhnout teorii pomocí postupů kvalitativní analýzy, kvantitativní přístup se používá pro získání některých doplňujících výsledků, jež se zahrnou do základního rámce kvalitativního výzkumu.“ Metody jsou induktivní i deduktivní a cílem je popis i objevování.

Ve filosofickém přístupu je k empirické části výzkumu přistupováno fenomenologicky. „Cílem fenomenologie je objektivní poznání smyslu věci, tzn. uchopení jejích invariant, přičemž jevy (fenomény) se zkoumají takové, jaké opravdu jsou.“¹⁰⁷ Tentýž autor shrnuje funkce fenomenologické orientace do tří hlavních bodů: kritická funkce, která problematizuje převládající směry a základní metodologické koncepty dané oblasti zkoumání; heuristická funkce dávající podněty k novým způsobům pohledu, alternativám a aspektům a převádějící tyto možnosti do praxe; popisná funkce usilující o hlubší pohled na důležité problémové situace z pohledu jejich subjektu.¹⁰⁸ V tomto případě se jedná o snahu uchopit metodu animace a téma kulturně historického dědictví v kontextech, ve kterých se vyskytují, pojednat o jejich možnostech a postavení v rámci výtvarné výchovy a definovat a popsat metodu

¹⁰⁵ CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu, s. 32.

¹⁰⁶ HENDL, J. Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace, s. 279.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 73.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 73.

animace kulturně historického dědictví. Empirická část tak obsahuje také část metodicko-aplikační, která zpracovává možnosti zprostředkování kulturně historického dědictví určitého místa, v tomto případě se jedná o město Liberec a jeho okolí. Navržený model výtvarné animace pak je ověřován v praxi.

Další kapitoly uvádím v pořadí, které odpovídá chronologické struktuře výzkumu. Jsou rozděleny na hlavní části, v nichž kvalitativní i kvantitativní výzkum probíhal, styl a povaha jednotlivých částí tak bude odpovídat použité metodě.

5.1 Stanovení výzkumného problému, výzkumné otázky a cíle výzkumu

Na počátku výzkumu byl v rámci tématu definován výzkumný problém. „Problémy v obecné rovině můžeme definovat jako rozdílnost výchozího a požadovaného stavu.“¹⁰⁹ Za výzkumný problém, který je předmětem zkoumání, byl stanoven **vzdělávací potenciál animace kulturně historického dědictví**. Za zastřešující je považováno téma zprostředkování umění a jeho složek. Východiskem k určení výzkumného problému je předpoklad, že výtvarnou animaci, se kterou pracuje galerijní animace, jako způsob zprostředkování umění, je možné převést i na pole kulturně historického dědictví, které je s oblastí umění úzce svázáno, v některých případech i její součástí. Dále, že animace kulturně historického dědictví je svým vzdělávacím potenciálem pro výtvarnou výchovu významná a koresponduje se současnými trendy didaktiky výtvarné výchovy. A nakonec vycházíme z faktu, že tato metoda není dosud pevně ukotvena v naší praxi a není ani teoreticky dostatečně zpracována. Obecně se práce zabývá vymezením pojmů, zmapováním přítomnosti a forem výzkumného problému a jeho možnostmi, efektivitou.

Daný předpoklad a vymezení výzkumného problému vede k formulaci výzkumných otázek. Vzhledem k povaze výzkumu, který je převážně kvalitativní povahy, tak není považováno za vhodné volit definování hypotéz a jejich ověřování.

01 Jaké je postavení animace a tématu kulturně historického dědictví v sekundárním vzdělávání?

02 Jaké přístupy k animaci kulturně historického dědictví se objevují v České republice v mimoškolním prostředí?

03 Jaké základní principy a okolnosti výtvarné animace kulturně historického dědictví jsou podmínkou její funkčnosti v edukační praxi?

Další výzkumné otázky byly formulovány na začátku nebo v průběhu výzkumu jako podotázky základních otázek a byly zformulovány následovně:

¹⁰⁹ MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. Cesty pedagogického výzkumu, s. 73.

Ad 01

01.1 V jaké míře je přítomno téma kulturně historického dědictví ve výuce výtvarné výchovy a jak chápou učitelé jeho pedagogický význam?

01.2 Jak je chápána a využívána metoda animace učiteli výtvarné výchovy?

Ad 02

02.1 Jak je chápána a pojmána animace a kulturně historické dědictví odborníky z mimoškolního prostředí?

02.2 Jaká je hodnota a jaké jsou vlastnosti metody animace kulturně historického dědictví v mimoškolním prostředí?

Ad 03

03.1 Jaká forma a jaký obsah je podmínkou funkčnosti animace kulturně historického dědictví?

03.2 Jaké jsou překážky a nevýhody realizace funkční animace kulturně historického dědictví?

03.3 Jak hodnotí žáci metodu animace kulturně historického dědictví z hlediska získávání znalostí a z hlediska míry prožitého zážitku a nevšednosti?

Cílem výzkumu je zmapovat, popsat a analyzovat současný stav animace kulturně historického dědictví v České republice, možnosti a stav zprostředkování kulturně historického dědictví při výuce výtvarné výchovy na 1. a 2. stupni ZŠ a SŠ, vypracování didaktických materiálů k animaci kulturně historického dědictví, ověření efektivnosti zpracované metodologie a vyhodnocení dotazníkového šetření a rozhovorů. Disertační práce tak má podat celkový přehled o současném postavení a roli animace kulturně historického dědictví u nás, jejím postavení a roli ve společnosti a především ve školství. Praktická část práce pak uvede a zpracuje výsledky výzkumu, ke kterým bude přihlíženo při sestavení metodiky animačních programů zprostředkovávající kulturně historické dědictví pro žáky a studenty škol. Cílem empirického zkoumání je získat informace o problému přímo z praxe a současnosti. Tyto výsledky doplňují teoretické souvislosti zjištěné rešerší dostupných zdrojů. Získá se tak komplexní pohled na výzkumný problém, který bude nahlížen z více perspektiv. Za důležité je považováno nahlížení na problém z pohledu učitele výtvarné výchovy, odborné mimoškolní činnosti a také na pohled výzkumníka v roli animátora – učitele. Předpokládá se, že výzkum přinese další otázky a otevře témata, která přinesou možnosti pro další budoucí šetření.

5.2 Metodologie a metody výzkumu

Metodologie výzkumu, jakožto soustava informací o postupech při poznávání zkoumané skutečnosti, ukazuje na základní postup při zkoumání jevů a přístup k nim. Povaha formulovaného výzkumného problému vyžaduje složitější, členitější postup, formulaci specifického designu výzkumu vyhovujícího povaze výzkumného problému, který bude moci poskytnout dostatečné a různorodé výsledky k sestavení odpovědi na výzkumné otázky.

Výzkum je svou povahou smíšený, s převažujícím charakterem kvalitativního výzkumu. „Kvalitativní výzkum v humanitních vědách označuje různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich podrobná kvalitativní analýza. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu jde kvalitativní výzkum do hloubky zkoumaných jevů (fenoménů), které se ale zároveň snaží začlenit do širšího kontextu...V jeho průběhu nezaujímá výzkumník tak velkou distanci od zkoumaných subjektů.“¹¹⁰

Při přípravě metodologie výzkumu výtvarné animace kulturně historického dědictví je brán v úvahu fakt, že údaje budou získávány několika způsoby a nahlíženy pohledem více stran, z pohledu učitele, žáka i neškolních odborníků. Zkoumáno bude více jednotlivých podtémat, které mají podat celkový obraz o hodnotě, postavení a možnostech animace kulturně historického dědictví ve výuce především výtvarné výchovy. Navržený výzkumný nástroj se tedy přizpůsobuje těmto podmínkám.

Výzkumný aparát je tvořen dotazníkem pro učitele výtvarné výchovy a rozhovory s odborníky. Tyto dvě části jsou důležité pro metodicko-aplikační část, v rámci které je navržena metodika pro zpracování a realizaci výtvarné animace kulturně historického dědictví a zkušebně realizována na příkladech animačních programů zprostředkovávajících město Liberec a jeho okolí. Realizace je uskutečňována se studenty libereckých škol, kteří jsou zároveň respondenty dotazníku pro účastníky animací.

1, Dotazník pro učitele výtvarné výchovy

Cílem je zjištění aktuální situace na poli zkoumaného problému ve školách. Jako výzkumný soubor byly zvoleny školy Liberecka vzhledem k zamýšlené další spolupráci v rámci metodicko-aplikační části. Dotazník se zaměřuje na zjišťování údajů, které lze získat pouze od učitelů výtvarné výchovy a zkoumá tak velmi specifickou oblast. Kvantitativním zkoumáním jsou získána data pro následný kvalitativně pojatý výzkum. Cílem dotazníku je zjistit, jestli a jak je přítomné téma kulturně historického dědictví ve výuce na základních školách a gymnáziích, a jestli učitelky a učitelé znají a používají metodu animace při výuce svého předmětu. Dotazník byl sestaven z 10 otázek, z nichž poslední 4 byly otázky funkcionální, 6 otázek obsahových. Dotazník byl sestaven ze

¹¹⁰ MAŇÁK, J.- ŠVEC, V. Cesty pedagogického výzkumu, s. 22.

strukturovaných otázek a jedné nestrukturované otázky. Otázky strukturované nabízely odpověď v podobě výčtových položek nebo vyjádření frekvence. Dotazník byl zaslán či předložen k vyplnění základním školám a gymnáziím v Libereckém kraji. Výběr škol byl proveden podle veřejného seznamu rejstříku škol MŠMT¹¹¹. Dotazník byl rozeslán a sbírán v letech 2009–2011. Celkem bylo osloveno 130 škol, na každé škole jeden učitel výtvarné výchovy, vyplněných dotazníků bylo získáno 81, což tvoří 62% z celkového počtu. Uzavřené otázky poskytují přesné, statistické zhodnocení a informace, otevřená otázka byla tříděna, kategorizována a analyzována.

2, Rozhovor s odborníky pohybujícími se ve stejných nebo velmi příbuzných oblastech v České republice.

Rozhovory s vybranými osobnostmi byly pořizovány ve stejné fázi jako dotazníky pro učitele výtvarné výchovy. Jedná se o rozhovor, který je svou povahou položený, vedený na základě tematické osnovy s doplňujícími otázkami. Cíle rozhovoru byly následující: analýza pohledu odborníků na současnou situaci postavení animace kulturněhistorického dědictví u nás, jeho pedagogického potenciálu a metodická specifika. Rozhovor sledoval zároveň specifika konkrétních oblastí, ve kterých se odborník pohyboval. Konkrétně se jednalo o volnočasovou animaci s výtvarnými prvky a animaci veřejného prostoru, animaci galerijní, animaci hradní. Rozhovory byly přepisovány, následně analyzovány metodou konstantní komparace. V plánu výzkumu bylo oslovit 5–10 odborníků, rozhovory se nakonec uskutečnily se šesti odborníky.

3, Participační pozorování animací podle navržené metodiky

Participační pozorování je pozorování, které je prováděno uvnitř skupiny, pozorovatel se aktivně účastní. V tomto případě se jednalo o pozorování animačních programů, které výzkumník sám vedl, nebo se na jeho vedení spolupodílel. Cílem pozorování bylo ověření funkčnosti navržené metodiky v praxi na modelových programech zprostředkovávajících město Liberec z několika úhlů pohledu. Výstupem z pozorování jsou výtvarné práce, fotodokumentace, audionahrávky studentů, slovní hodnocení přihlížejícího učitele a poznámky výzkumníka pořízené v průběhu animace a bezprostředně po programu. Společně s přípravnými projekty v letech 2008–2010 byl výzkum realizován za účasti 851 účastníků, celkem bylo realizováno 64 animačních programů, kterých se zúčastnily základní školy a gymnázia Liberce a studenti Technické univerzity v Liberci.

¹¹¹ <http://www.msmt.cz/oficreg/vybskolo.asp>.

4, Dotazník pro účastníky animace

Dotazník pro účastníky animace slouží jako evaluační metoda pro výzkumníka. Zpětná vazba byla získávána přímo od zúčastněných na konci každého programu a měla formu poznámek slovního hodnocení, krátkého dotazníku se 6 otázkami. Součástí evaluace byly již zmíněné audionahrávky se slovním hodnocením účastníků. Evaluace byla koncipována podle Kirkpatrickova modelu čtyřúrovňového hodnocení. Jeho součástí byly i dotazníky získané od účastníků s odstupem minimálně dvou měsíců od realizace programu. Počet získaných dotazníků je 238.

6. Dotazník pro učitele výtvarné výchovy

Dotazník se v pedagogických výzkumech vyskytuje velmi často, pro své přednosti, kterými jsou možnost oslovit větší množství respondentů, jasné vyhodnocování, časová nezávislost při zpracovávání dat. Gavora¹¹² vymezuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“.

Dotazník byl rozeslán a sbírán v letech 2009–2011 a adresován elektronickou poštou ředitelům školy s žádostí o jejich poskytnutí učitelům výtvarné výchovy a pokud to bylo možné zároveň i učitelům výtvarné výchovy. Učitelé vyplňovali dotazníky samostatně a anonymně.

6.1 Cíle dotazníku

Cílem dotazníku bylo zjištění četnosti výskytu témat kulturně historického dědictví ve výuce a jejich zaměření. Dále znalost a využívání zprostředkované nebo přímé metody animace ve výuce. Druhým cílem dotazníku bylo navázání kontaktů pro další spolupráci pro metodicko-aplikační část výzkumu.

6.2 Výběrový soubor

Výběrový soubor respondentů byl určen právě záměrem navázání kontaktů pro další spolupráci. Celkem bylo osloveno 130 škol. Celkem tedy bylo osloveno 67% škol v Libereckém kraji. Relativně nízké procento oslovených škol je dáno snahou získat nejen obecné údaje k zjištění požadovaných informací, ale také údaje od škol, které budou dále potenciálně na výzkumu spolupracovat a koncepce programů tak může výsledky dotazníkového šetření zohledňovat. Kontaktní údaje na školy libereckého kraje byly získány z databáze MŠMT¹¹³.

¹¹² GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu, 2000.

¹¹³ <http://www.msmt.cz/oficreg/vybskolo.asp>

	Základní školy		Gymnázia	
	Základní soubor	Výběrový soubor	Základní soubor	Výběrový soubor
Liberec	42	42	4	4
Frýdlant	15	12	1	0
Jablonec nad Nisou	15	12	2	2
Tanvald	11	10	1	1
Železný Brod	6	4	0	0
Nový Bor	13	10	0	0
Česká Lípa	30	15	2	2
Semily	17	10	1	1
Jilemnice	15	6	1	0
Turnov	18	4	1	0
celkem	182	120	13	10

Tabulka 2: Přehled základního a výběrového souboru v jednotlivých oblastech a typech škol.

6.3 Návratnost

V rámci této části výzkumu bylo rozesláno celkem 130 dotazníků, z nichž se vrátilo 81, což tvoří návratnost 62%. V odborné literatuře (Gavora¹¹⁴, Průcha¹¹⁵) se názory na dostačující návratnost pro platnost dotazníkového šetření liší. Zohledňuje se zároveň cíl výzkumu a charakter získávaných dat. V tomto případě bylo cílem dotazníkového šetření získání informací, které nejsou dostupné v odborné literatuře, oslovení škol v určitém místě a získání kontaktů pro další výzkum.

Návratnost dotazníků je hodnocena jako dostačující. To je dáno dlouhodobějším získáváním vyplněných dotazníků, které trvalo více než jeden rok a školy byly oslovovány opakovaně a to z důvodu zahlcenosti škol množstvím dotazníků od studentů vysokých škol, ale i různých institucí. Možnost vyplnit dotazník měli učitelé formou odpovědi v emailu, nebo v přiloženém formuláři. Tam, kde to bylo možné, byli kromě ředitelů škol kontaktováni také přímo učitelé výtvarné výchovy. Pro zajištění potřebné návratnosti pak bylo použito také osobní setkání za účelem ručního vyplnění dotazníkového formuláře. Všechny získané dotazníky byly vyplněny kompletně, takže všechny získané formuláře byly platné pro vyhodnocení. Vysoká návratnost byla zajištěna nejen uvedenými opatřeními, ale také samotným charakterem a délkou dotazníku, který byl právě z důvodu zajištění návratnosti koncipován tak, aby pro respondenty znamenal co nejmenší časovou angažovanost. Dotazník se svými dvěma stranami, polouzavřenými nebo uzavřenými otázkami a pouze jednou otázkou otevřenou, tak možná neposkytl tak rozmanitá data, ale zajistil ochotu učitelů ke spolupráci. Cíle dotazníku tímto byly splněny a vzhledem k tomu, že tato část výzkumu je jen jednou jeho částí, která není stavěna

¹¹⁴ GAVORA, P., Úvod do pedagogického výzkumu, 2000.

¹¹⁵ PRŮCHA, J., Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe. 1995.

jako klíčová, relativně malý počet oslovených škol a menší velikost dotazníku je pro účely výzkumu považována za dostačující. Následující tabulka udává přehled a procenta o výběrovém souboru a získaných vyplněných formulářích dotazníku. Nejvyšší návratnost byla očekávána ve školách spadajících pod Liberec. Tento předpoklad se vyplnil. To je dáno dvěma faktory: Nejčastěji na těchto školách probíhal sběr dotazníků osobně a tyto školy byly nejvíce zainteresovány pokračovat ve spolupráci.

	Základní školy		Gymnázia	
	Výběrový soubor	Získané vyplněné	Výběrový soubor	Získané vyplněné
Liberec	42	32	4	3
Frýdlant	12	6	0	0
Jablonec nad Nisou	12	7	2	0
Tanvald	10	5	1	0
Železný Brod	4	2	0	0
Nový Bor	10	6	0	0
Česká Lípa	15	10	2	0
Semily	10	4	1	0
Jilemnice	6	4	0	0
Turnov	4	2	0	0
celkem	120	78	10	3
procento		65%		30%
Celkem procent	62%			

Tabulka 3: Návratnost vyplněných dotazníkových formulářů.

6.4 Charakter dotazníku, položky dotazníku

Před provedením vlastního dotazníkového šetření byl proveden předvýzkum. První verze dotazníku byla přístupna osloveným učitelům z Liberce, na internetových stránkách www.vyplnito.cz/¹¹⁶, kde byl zadán dotazník s názvem Přítomnost kulturněhistorického dědictví a metody animace ve výuce. Dotazník byl učitelům zpřístupněn po dobu jednoho měsíce. Dotazník vyplnilo 25 respondentů, průměrná doba vyplňování činila 5 minut a 52 vteřin. Součástí dotazníku byly také otázky pro předvýzkum:

- 1, Jsou všechny otázky položeny jednoznačně a srozumitelně?
- 2, Je něco, co vám bránilo při vyplňování, či činilo vyplňování nepohodlné?

¹¹⁶ <http://www.vyplnito.cz/>.

Předvýzkum ukázal především potřebu učitelů, aby byl dotazník co nejkratší a nejjednodušší pro vyplňování, vítají spíše nabízené možnosti odpovědí. Právě na základě odpovědí učitelů z předvýzkumu byly otázky, které byly koncipovány jako otevřené přeměněny na polouzavřené, s nabídkou odpovědi a možností odpovědi vlastní. Předvýzkum byl pro vlastní dotazníkové šetření velmi užitečný a napomohl jednoznačně k velké návratnosti.

Dotazník byl sestaven z 10 otázek, na začátku doplněný o vysvětlující úvodní text a žádost o vyplnění, na konci o poděkování. Otázky zjišťovaly tři okruhy informací: jestli a jak je přítomné téma a obsah kulturně historického dědictví ve výuce učitelů, jestli učitelé znají a používají metodu animace, a co si pod tímto pojmem představují. Poslední skupina otázek zjišťovala fakta o respondentech, jako věk, aprobaci apod., které umožní kategorizaci výsledků. Polouzavřené otázky obsahovaly výčtové položky a prostor pro vlastní vyjádření, či odpovědi seřazené podle frekvence. Otevřená otázka byla formulována tak, aby co nejméně ovlivňovala respondenta a nepodsouvala možné odpovědi. Pro výzkum by bylo určitě lepší, kdyby i otázky s výčtovými položkami byly formulované jako otevřené a nelimitovaly odpovědi výběrem. Vzhledem ke snaze učinit dotazník co nejpríjemnější pro respondenta a zajistit tak dobrou návratnost dotazníků tak otázky vždy nabídly i možnost vlastní odpovědi. Možnost získat nové, originální a různorodé odpovědi v polouzavřených otázkách a otázce otevřené nejvíce vyhovuje snaze získat náhled do reálné situace ve výuce respondentů. Položky výčtové a škálové umožňují přesné, počitatelné zhodnocení a data.

6.5 Vyhodnocení dotazníkového výzkumu

Otázka číslo 1

První část dotazníku je zaměřena na kulturně historické dědictví. Vztahuje se k ní otázka číslo 1 a číslo 2. První otázka: Uvedte, v čem podle vás spočívá význam kulturně historického dědictví ve vzdělávání?, byla koncipována jako polouzavřená. Nabízela volbu mezi třemi možnostmi, přičemž bylo možné zvolit odpovědi také dvě nebo všechny. Otázka zjišťuje, jestli učitelé vnímají kulturně historické dědictví jako důležitou součást vzdělávání, a jaký je v tomto ohledu jeho největší přínos pro žáka. Zda se jedná spíše o zdroj informací nebo jeho úloha spočívá ve formování osobnosti žáka, či je to především jeho společenská hodnota.

Možnosti byly sestavené podle tří hlavních linií odpovědí na otázku z předvýzkumu, která zněla stejně, ale byla otevřená.

První možnost odpovědi *Vytváření vztahu k místu a tím posilování pocitu sounáležitosti a zodpovědnosti* zvolilo 44% respondentů. Druhou nabízenou možnost *Prohlubování znalostí o historii a v dalších oborech (jazyk, etika, umění, apod.)* označilo 59% respondentů. 69% odpovídajících volilo možnost třetí: *Rozvoj osobnosti a rozšiřování celkového rozhledu*.

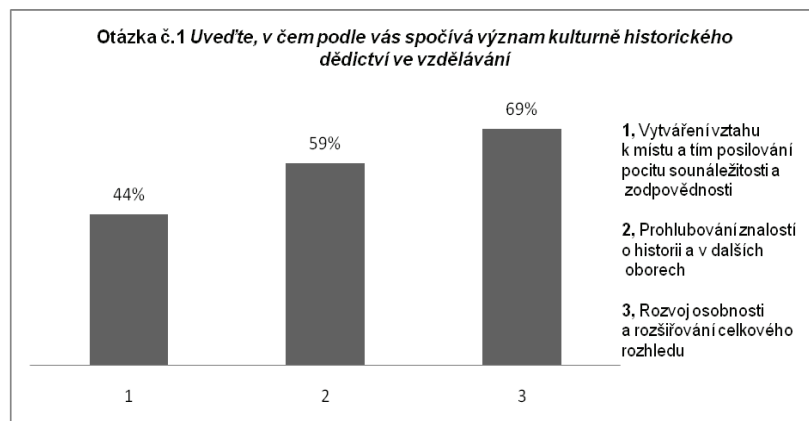
Význam kulturně historického dědictví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1. vytváření vztahu k místu a tím posilování pocitu sounáležitosti a zodpovědnosti	36	44
2. prohlubování znalosti o historii a v dalších oborech	48	59
3. rozvoj osobnosti a rozšiřování celkového rozhledu	56	69

Tabulka 4: Tabulka četností pro otázku č. 1.

Následující graf podává rychlý přehled výsledků.

Jak již bylo řečeno, respondenti mohli volit i více možností, toho využilo 38% respondentů. 56% z celkového počtu volilo u této otázky také možnost vlastní odpovědi. Z této statistiky vyplývá široký záběr a pojetí kulturně historického dědictví v souvislosti s jeho vzdělávací hodnotou u učitelů.

Vraťme se ještě zpět k více jak polovině respondentů, kteří se k této otázce vyjádřili také vlastními slovy. Volné odpovědi byly



Graf 1: Odpovědi na otázku č. 1.

roztříděny do kategorií, které rozšiřují tři možnosti nabídnuté v dotazníku, nebo byly zařazeny do již existujících kategorií. Odpovědi s klíčovými slovy OBJEVOVÁNÍ OKOLÍ, VKOŘENĚNOST, BUDOVÁNÍ VZTAHU byly zařazeny k první možnosti odpovědi. Klíčová slova SEZNÁMENÍ, ORIENTACE, PŘIBLIŽENÍ (uvedené vždy v souvislosti s historií státu), ZNÁT PAMÁTKY, UMĚNÍ v odpovědích učitelů zařadila tyto odpovědi ke druhé nabízené možnosti. Do poslední z nabízených možností byly zařazeny volné odpovědi s klíčovými slovy SEBEVĚDOMÍ, ROZŠÍŘENÍ VĚDOMOSTÍ, POZOROVÁNÍ HODNOT, PŘEHLED, VŠEOBECNÝ ROZHLED.

Pro úplnost je považováno za důležité uvést vybrané citace odpovědí, které spadají do dotazníkem nabízených možností odpovědí. „Učit vztahu k památkám. Učím děti si vybudovat vztah ke kulturně historickému dědictví (pozitivní). Samozřejmě nejen regionální, ale i celosvětové kulturní dědictví.“

„Člověk by měl alespoň z náhledu znát nejznámější malíře, jejich nejlepší tvorbu, ale také architekty – tvorba výzdob v kaplích, kostelech, stavby chrámů apod.“

„Pro mne osobně má toto dědictví velkou hodnotu a myslím si, že to do výchovy rozhodně patří, protože to může obohatit naší generaci. Přijde mi, že se v tom zrcadlí jakýsi vývoj lidstva.“

Volné odpovědi respondentů však postihly i oblasti, které tvoří tři nové kategorie, které není možné zahrnout do předchozích. První z nich byla nazvána *Poznání kultury* a do ní byly zařazeny odpovědi s klíčovými slovy POZNÁVÁNÍ, SEZNÁMENÍ A PRAMEN (vždy v souvislosti s kulturou). Druhá kategorie nese název *Přítomnost* ve smyslu reálného a dosažitelného zdroje poznání. Odpovědi spadající do této kategorie obsahují klíčové slovo HMATATELNÉ, PŘÍMÉ. Třetí nově vzniklá kategorie je nazvána *Uvědomění si původu* s klíčovými slovy ODKAZ, HRDOST, KOŘENY. Pro doplnění zase uvádíme několik vybraných citací, které vystihují nové kategorie.

„Učit k národní hrdosti, že jako národ máme být na co pyšní.“

„Je to největší pramen naší kultury a je důležité ji poznat již v dětství.“

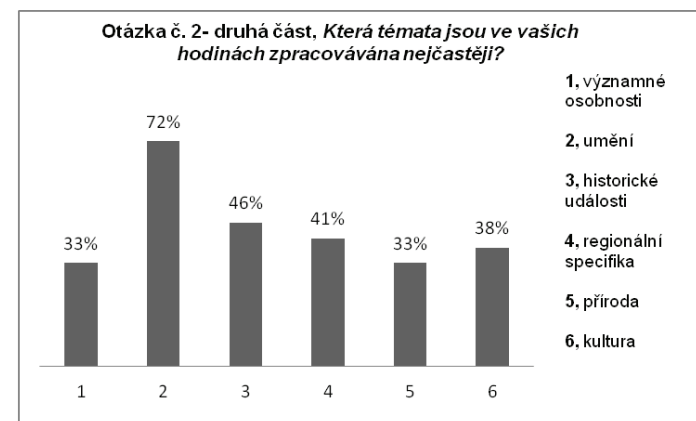
„Je to zpětná vazba ke kořenům národa.“

Význam kulturně historického dědictví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1, vytváření vztahu k místu a tím posilování pocitu sounáležitosti a zodpovědnosti	41	51
2, prohlubování znalosti o historii a v dalších oborech	50	62
3, rozvoj osobnosti a rozšiřování celkového rozhledu	58	72
4, poznání kultury	6	8
5, přítomnost	4	5
6, uvědomění si původu	12	15

Tabulka 5: Tabulka četností pro otázku č. 1 po zpracování volných odpovědí.

Následující graf ukazuje, jak jsou jednotlivé kategorie, sloučené s těmi danými, zastoupeny procentuálně v odpovědích respondentů. Tam, kde respondent ve volné odpovědi uvedl text, který byl zařazen do existující kategorie a zároveň tuto kategorii zaškrtl ve výběru, byly tyto dvě volby sjednoceny v jednu.

Z celkové analýzy této otázky je v grafu jasně patrné, že ještě více než fakta a znalosti, je na kulturně historickém dědictví ceněna jeho úloha pro osobnost žáka a jeho všeobecný rozvoj.



Graf 2: Odpovědi na otázku č. 1 po zpracování volných odpovědí.

Otázka číslo 2

Druhá otázka dotazníku zněla: *Jsou ve vašich hodinách zařazována regionální témata nebo témata týkající se kulturně historického dědictví?* Měla za úkol zjistit jak často se tomu tak děje a jaké tematické okruhy jsou zpracovávány. Tato otázka nabízela škálu odpovědí, ze kterých respondenti vybírali. Možnost *velmi často* označilo 13% respondentů, možnost *často* 26%, *občas* zaškrtnulo 41% odpovídajících, 20% učitelů témata kulturně historického dědictví zařazuje do výuky *zřídka* a nikdo z nich se mu nevěnuje vůbec.

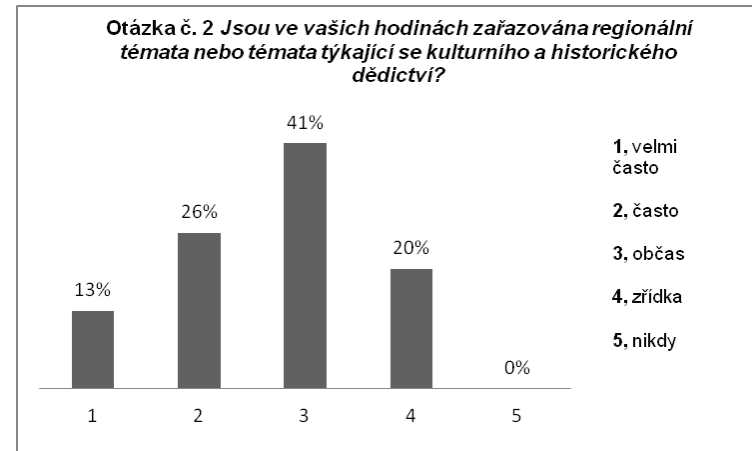
Četnost zařazování témat kulturně historického dědictví do výuky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1, velmi často	11	13
2, často	21	26
3, občas	33	41
4, zřídka	16	20
5, nikdy	0	0

Tabulka 6: Tabulka četností pro otázku č. 2.

Nejvíce učitelů tedy uvedlo, že sami se tématům regionu či kulturně historického dědictví věnují ve výuce občas, což byla středová možnost, která určitě pokrývá největší rozsah četností využití tohoto tématu ve výuce. Druhé největší procento respondentů ale zvolilo odpověď často a tak v závěru můžeme říci, že učitelé se snaží tato témata volit častěji než se jim vyhýbat.

Následující graf výše popsané názorně ukazuje.

Také k této části otázky se mohli respondenti volně vyjádřit, pokud měli pocit, že ani jedna z nabízených možností není vystihující pro jejich situaci. Toto učitelé nevyužili, pouze jeden respondent touto cestou upřesnil svou volbu: „*Témata jsou zařazována*



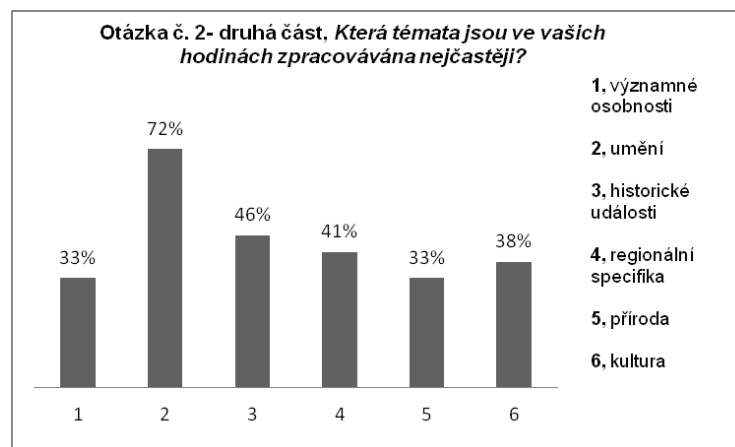
Graf 3: Odpovědi na otázku č. 2.

nenásilně v průběhu celého roku v rámci diskuze či tvůrčích aktivit – hledání jejich souvislostí, či odlišností v evropském a světovém kontextu.“

Druhá část otázky zjišťovala, jaké tematické okruhy z nabízených jsou učiteli nejčastěji zpracovávány, respondenti zase mohli volit i více možností. Významné osobnosti zvolilo 33%, umění 72% respondentů, historické události byly označeny u 46% respondentů, regionální specifika u 41%, příroda u 33% a kultura u 38%.

Okruhy kulturně historického dědictví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1, významné osobnosti	27	33
2, umění	58	72
3, historické události	37	46
4, regionální specifika	33	41
5, příroda	27	33
6, kultura	31	38

Tabulka 7: Tabulka četností pro otázku č.2b.



Graf 4: Odpovědi na otázku č. 2b.

Většina z dotazovaných zaškrtnla více možností. Podle předpokladu je oblast umění v hodinách respondentů přítomno nejvíce, velmi silně je ale i v hodinách výtvarné výchovy zpracovávána historie a její události, které ale logicky s uměním souvisí. Následující graf uvádí přehledně tuto část otázky.

38% z celkového počtu využilo také možnosti volné odpovědi, které ale nevytvořily nové kategorie, ale upřesňovaly či specifikovaly již zmíněné. Vzhledem ke stručnosti uvádíme citace všech těchto odpovědí: *Dějiny výtvarné kultury, architektura (i současná), místní oblasti, kulturní instituce, galerie, muzea, slohy, sklářství, bižuterie, stavitelství, historické budovy, Karolína Světlá, František Xaver Šalda, vznik města, region za válek, historické památky Liberce a okolí, okolí školy.*

Otázka číslo 3

Následující tři otázky zjišťovaly, jestli učitelé znají a využívají metodu animace pro svou výuku, a co si pod tímto pojmem představují či co o něm vědí. Otázka číslo 3 zněla: *Znáte metodu animace (např. galerijní, kulturní animace)?* Upřesnění v závorkách mělo za úkol pomoci se oprostit od velmi časté prvotní asociace s animací filmovou.

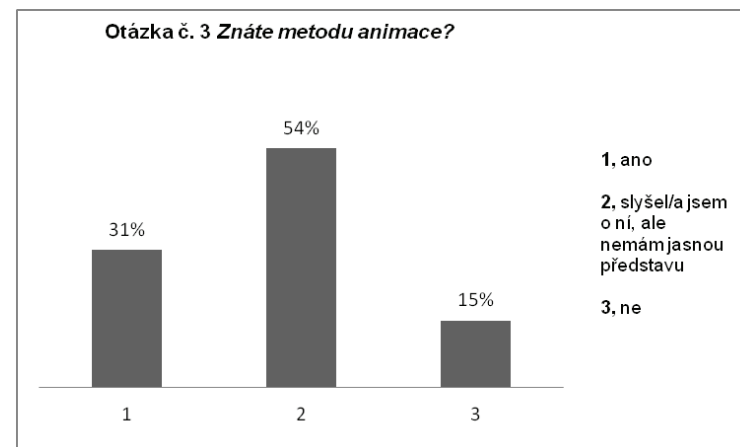
Podle předpokladu označilo nejvíce učitelů možnost prostřední: *slyšel/a jsem o ní, ale nemám přesnou představu*, celkem 54%. 31% označilo odpověď ano, 15% ne.

Znalost animace	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1, ano	25	31
2, slyšel/a jsem o ní, ale nemám jasnou představu	44	54
3, ne	12	15

Tabulka 8: Tabulka četností pro otázku č. 3.

Možnosti jiné odpovědi nevyužil nikdo. Výsledky této otázky zase dokládáme v grafickém znázornění.

Ve výsledku odpovědí na tuto otázku jasně vidíme pronikající povědomí o metodě animace mezi učitele, často se však jedná jen o zaslechnutí či nepřímou zkušenost s tímto pojmem. Poměrně vysoké je ale procento učitelů, kteří mají jasnou představu o tom, co animace je, většina z nich zároveň také využívá animační programy v galeriích a odtud se o animaci dozvídají více.



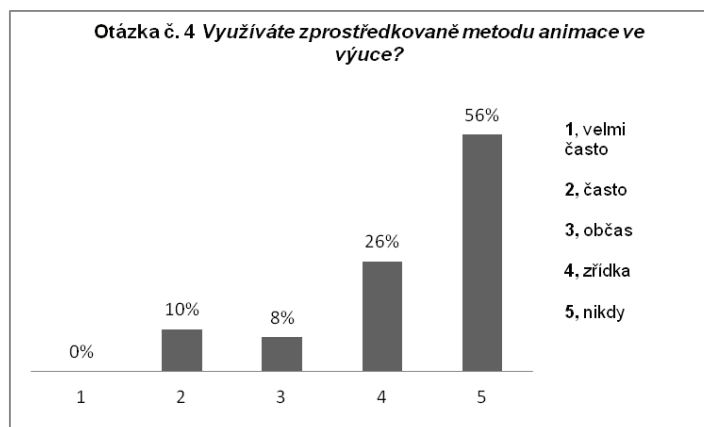
Graf 5: Odpovědi na otázku č. 3.

Otázka číslo 4

Následující dvě otázky zjišťují, jestli učitelé využívají metody animace ve výuce. Otázka číslo 4 zněla: *Využíváte zprostředkovaně metodu animace ve výuce (např. v muzeu, galerii)?* Více jak polovina respondentů *nikdy* nevyužila zprostředkovaně animační metodu, celkem 56%. 26% z nich ji využívají *zřídka*, 8% *občas* a poměrně zajímavý počet *často*, celkem 10% učitelů, kteří dotazník vyplnili.

Zprostředkované využívání animace	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1, velmi často	0	0
2, často	8	10
3, občas	7	8
4, zřídka	21	26
5, nikdy	45	56

Tabulka 9: Tabulka četností pro otázku č. 4.



Graf 6: Odpovědi na otázku č. 4.

Výsledky znovu pro přehlednost uvádíme v grafickém znázornění.

Výsledek je očekávaný, vzhledem k relativně nízkému počtu výstavních institucí v Libereckém kraji, které animace pro návštěvníky a školy připravují. Svou roli hraje také horší dostupnost takovýchto programů pro školy v menších městech a na vesnicích. A určitě informovanost a zájem těch učitelů a ředitelů škol, kteří jsou ve městech, kde jsou animační programy lépe dosažitelné.

Otázka číslo 5

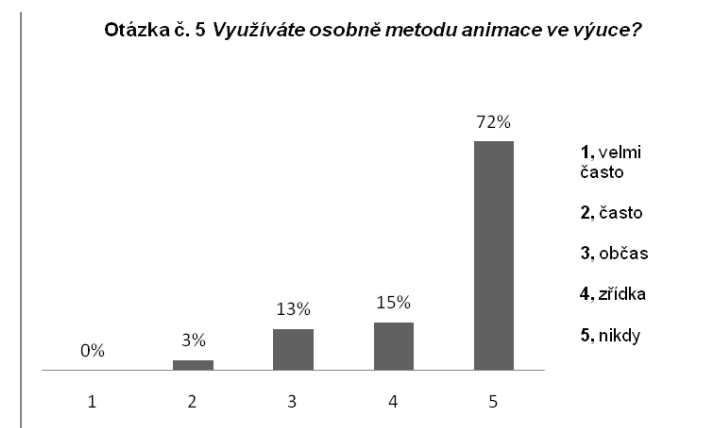
Jestli je animace jako výuková metoda přítomna v hodinách respondentů, zjišťovala pátá otázka se zněním: *Využíváte osobně (vámi vytvořenou) metodu animace ve výuce?*

Předpoklad byl, že animační techniky učitelé využívají zřídka, nebo vůbec. Domníváme se, že může docházet jistému pojmovému zmatení, kdy učitelé třeba tuto metodu využívají, ale mezi animaci ji neřadí, nebo naopak, považují za animaci jakoukoli tvůrčí, netradiční nebo akční činnost. Ve výsledcích převedených na procenta se tedy odpovědi projevily následujícím způsobem: *nikdo neoznačil možnost velmi často, 3% často, 13% občas, 15% zřídka a 72% nikdy.*

Osobní využívání animace	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1, velmi často	0	0
2, často	2	3
3, občas	11	13
4, zřídka	12	15
5, nikdy	58	72

Tabulka 10: Tabulka četností pro otázku č. 5.

Přehled podává také následující graf.



Graf 7: Odpovědi na otázku č. 5.

Otázka číslo 6

Poslední otázka týkající se metody animace byla pouze otevřená, nenabízela žádné možnosti a jejím cílem bylo zjistit, jaké je povědomí učitelů o významu animace, popřípadě jaká je jejich představa. Šestá otázka zněla: *Napište, co je podle vaší zkušenosti nebo představy metoda animace, popř. v jaké souvislosti jste o ní slyšel/a.* Otázka byla záměrně zařazena téměř na konec dotazníku za otázky, které animaci již zmiňují, dokonce jmenují galerijní a kulturní animaci. Předpokládali jsme totiž, že někteří učitelé se například s galerijní animací již setkali, ale neznali tento pojem.

V této položce se objevilo mnoho různých názorů a definic, učitelé většinou odpovídali heslovitě, stručně, asociativně. Většina z respondentů zmínila asociace, které se týkaly více následně vytvořených skupin. Při analýze jsme podle klíčových slov a slov významově blízkých provedli roztřídění odpovědí na 5 skupin.

Do první kategorie, kterou jsme nazvali *volnočasová zábava*, jsme zařadili odpovědi s klíčovými slovy VOLNÝ ČAS, BAVIČ, ZÁBAVA. Jsou to odpovědi respondentů, kterým se k animaci váže představa vytváření zábavy ve volném čase. Celkem 15% učitelů uvedlo odpověď spadající do této kategorie.

Z odpovědí zařazených do této kategorie uvádíme vybrané citace:

„V rámci volnočasových aktivit se provádí/předvádí skupině dětí/lidí určitý druh hry/zábavy/cvičení, mnohdy s cílem naučit.“

„Animační volnočasové programy, třeba na dovolené program pro děti/dospělé.“

Druhou kategorii tvoří předpokládaná početná skupina odpovědí, která animaci chápe jako součást filmového umění a kresleného filmu. Logicky jsou to tedy odpovědi s klíčovým slovem FILM a kategorie nese stejný název: film. Celých 26% respondentů zmínilo odpověď této kategorie.

Z krátkých odpovědí zařazených do této kategorie citujeme:

„Animaci znám pouze v souvislosti s filmem, kreslenými filmy.“

„Švankmajerovy filmy.“

Třetí kategorii tvoří odpovědi, které jistým způsobem odkazují k animaci v souvislosti s principem názornosti, kam spadá také animace galerijní, založená na přítomnosti uměleckého díla. Stejně nazvaná kategorie názornost je tedy utvořena podle klíčových slov GALERIE, ILUSTRATIVNOST, NÁZORNOST. 16% respondentů ve svých odpovědích uvedlo tuto kategorii.

„Simulace reálie za využití reálného prostředí, využití prostoru pro názornost: muzeum, katedrála, ulice, náměstí.“

„Dle mého názoru je to vizuální metoda (obrazy, konkrétní ukázky děl), které žákům pomohou lépe si vybavit informace o daném tématu.“

„Ilustrativní prezentace (obraz biblických příběhů ve výtvarném umění), návštěva regionální památky (bazilika v Jablonném, Severočeské muzeum) s připravenými pracovními listy atp.“

Do čtvrté kategorie s názvem prolínání jsme zařadili odpovědi, které nemají společná klíčová slova, ale v různých více či méně podobných termínech vyjadřují spojitost metody animace s prolínáním předmětů, druhů umění, médií. Odpovědi této kategorie jsou u 28% respondentů přítomny.

Pro upřesnění dokládáme vybranými citacemi:

„Spojení různých výrazových prostředků v jedno, např. výtvarného umění, pohybu, hudby, zvuků, filmu, videí, fotografie...“

„Mezipředmětové projekty.“

„Propojování stylů umění pro děti.“

Poslední kategorie nazvaná prožitek zahrnuje odpovědi spojené s rolí zážitku jako facilitátora učení a zkušenosti ve vzdělávání a výuce. 15% odpovědí obsahovalo tuto kategorii. V této kategorii také není možné určit přesná klíčová slova, a proto uvádíme citace:

„Zkušenostní učení, aplikace akce, prožitku při učení.“

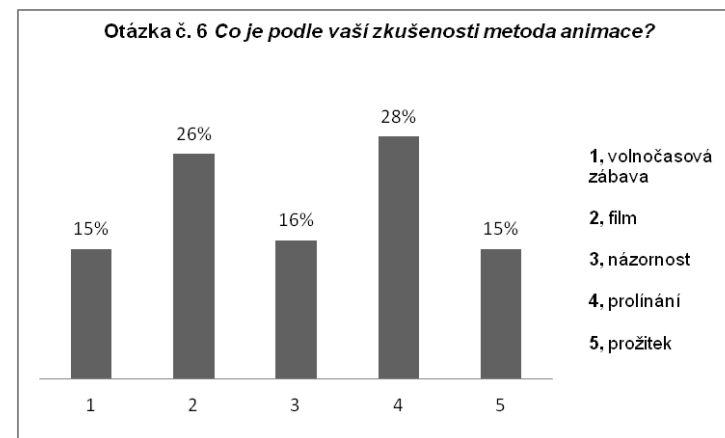
„Zábavné zkušenostní programy, kdy žáci sami informace hledají, tvoří, zkouší si nové věci.“

Vlastní definice animace	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1, volnočasová zábava	12	15
2, film	21	26
3, názornost	13	16
4, prolínání	23	28
5, prožitek	12	15

Tabulka 11: Tabulka četností pro otázku č. 6.

Vytvořené kategorie a rozdělení odpovědí do kategorií s procentuálním zastoupením v odpovědích respondentů uvádíme také ve shrnující tabulce.

Tato otázka byla jako jediná celá otevřená, respondenti měli možnost volně slovně vyjádřit jejich představu, zkušenost či definici metody animace. Nejvíce se v odpovědích projevovала spojitost animace s využitím různých výrazových prostředků, moderních metod výuky, mezipředmětové vztahy a akčnost jako hybného principu této metody. Učitelé vnímají animaci jako moderní, novou vyučovací metodu založenou na moderních postupech, mezi které patří intermedialita, interdisciplinarita, netradiční formy výuky.



Graf 8: Odpovědi na otázku č. 6.

Otázka číslo 7

Následující otázky zjišťovali údaje o aprobaci, věku a pohlaví respondentů. Cílem bylo zjistit, jaké je složení skupiny respondentů. Jestli jsou učitelé výtvarné výchovy ve svém úvazku zaměstnaní pouze učením výtvarné výchovy, nebo učí předmětů více a jestli věk ovlivňuje to, jak často využívají metody animace, nebo zařazují témata kulturně historického dědictví.

Otázka číslo 7 zjišťovala, na jakém stupni respondent vyučuje a jaké předměty učí. Její znění je následující: *Na jakém stupni a jaké předměty učíte?* Respondenti volili stupeň školy z nabídky a volně doplnili vyučované předměty.

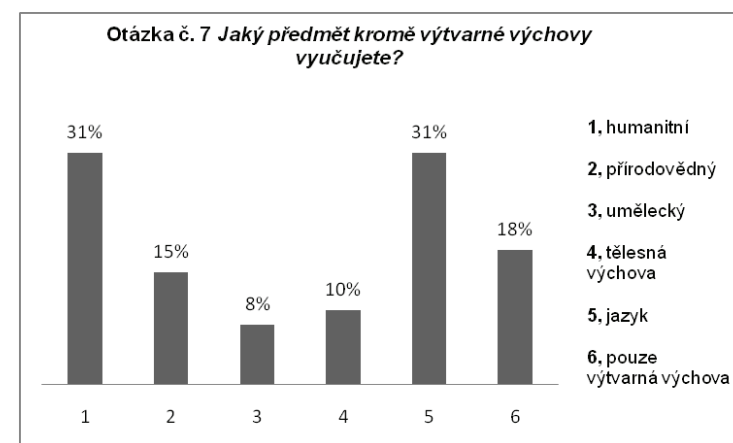
Tři učitelé vyučují na gymnáziu, zbývající na druhém stupni základní školy, z nichž tři vyučují zároveň také na prvním stupni. To, že z oslovených gymnázií pouze tři učitelé vyplnili dotazník, nebylo překvapující. Učitelé a ředitelé škol jsou neustále zahrnováni dotazníky studentů, kteří nejčastěji studují v Liberci a jejich cílová skupina jsou právě učitelé v tomto městě.

Další zjišťovaná skutečnost: jaké předměty kromě výtvarné výchovy respondenti vyučují, sledovala, jaké předměty učitelé vyučují. Ty jsme rozdělili do šesti skupin na předměty humanitní, přírodovědné, jazykové, tělovýchovné, nebo umělecké. Učitelé, kteří učí více předmětů, mohou spadat do více skupin.

Další vyučované předměty	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1, humanitní	25	31
2, přírodovědný	12	15
3, umělecký	6	8
4, tělesná výchova	8	10
5, jazyk	25	31
6, pouze výtvarná výchova	15	18

Tabulka 12: Tabulka četností pro otázku č. 7.

Tento výsledek zase pro přehlednost uvádíme v grafu s vyjádřením na procenta.



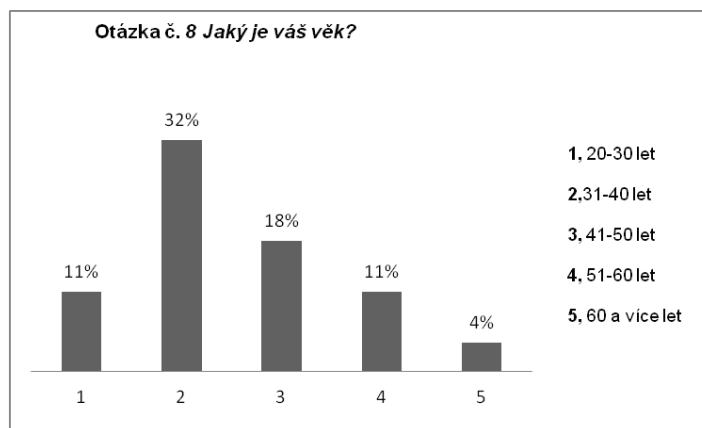
Graf 9: Odpovědi na otázku č. 7.

Otázka číslo 8

Osmá položka dotazníku zjišťovala věk respondentů. Mezi 20. a 30. rokem bylo 11% z nich, 32% bylo 31-40 let, 18% bylo 41-50 let, 11% bylo 51-60 let a 4% bylo 60 a více let. Tato informace slouží k celkové představě o složení respondentů.

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1, 20-30 let	14	11
2, 31-40 let	26	32
3, 41-50 let	22	18
4, 51-60 let	14	11
5, 60 a více let	5	4

Tabulka 13: Tabulka četností pro otázku č. 8.



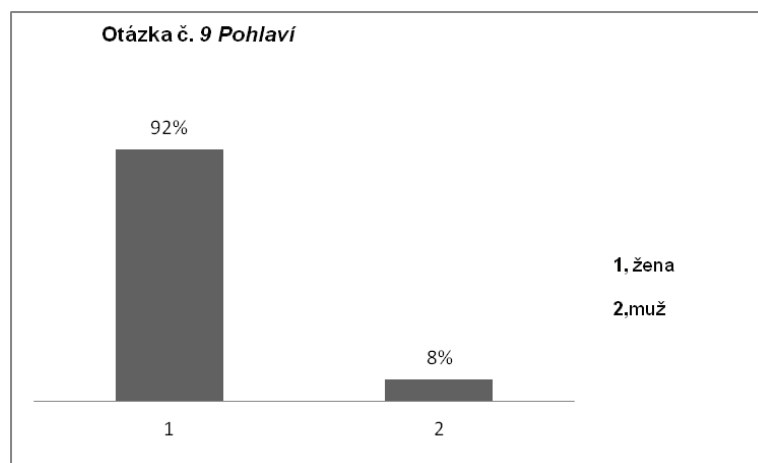
Graf 10: Odpovědi na otázku č. 8.

Otázka číslo 9

Devátá položka dotazníku zjišťovala pohlaví. Tato informace také slouží k celkové představě o složení respondentů. Dle předpokladu to byly většinou ženy, celkem 92%, 8% tvořili muži.

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1, ženy	75	92
2, muži	6	8

Tabulka 14: Tabulka četností pro otázku č. 9.



Graf 11: Odpovědi na otázku č. 9.

Vyjádření závislosti

Dále nás zajímalo, jestli četnost zařazování témat kulturně historického dědictví a znalost animace souvisí s věkem respondentů. Sledovat vztahy s pohlavím respondentů jsme zamítli pro nízký počet mužů zastoupených mezi respondenty našeho dotazníku. Tyto informace byly zjišťovány pomocí dále představených kontingenčních tabulek. Představujeme je také pomocí grafického schématu.

Vzhledem k tomu, že v našich tabulkách se běžně objevují nulové četnosti, je třeba při provádění testu nezávislosti počítat s tím, že se jedná o tzv. řídkou tabulku. „Důsledkem relativně malého rozsahu výběrového souboru při větším množství počtu kategorií jedné či více proměnných mohou být málo obsazená či prázdná pole v kontingenční tabulce – hovoříme o řídkých tabulkách.“¹¹⁷ Pro takové tabulky není možné použít pro test nezávislosti Pearsonův chí-kvadrát, protože není splněna podmínka alespoň 20% polí s vyšší četností než pět a všech četností vyšších než jedna. Kromě exaktních testů, vyžadujících velké množství operací je v takovýchto případech běžné shlukování kategorií a vytvářet sdružené četnosti. V našem případě jsme kontingenční tabulky pro test nezávislosti převedli sdružením kategorií na čtyřpolní tabulky se dvěma řádky a dvěma sloupci a na nich jsme provedli test nezávislosti chí-kvadrát. Pro každou tabulku jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu. Zvolili jsme **hladinu významnosti 0,05**. Hladina významnosti značí pravděpodobnost, že neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu a tudíž nesprávně přijmeme alternativní hypotézu. **Stupeň volnosti**, který „závisí v testu dobré schody chí-kvadrát na počtu řádků tabulky, kterým by bylo možno teoreticky přiřknout libovolnou hodnotu a přitom dodržet stanovený sloupcový součet“¹¹⁸, **je pro všechny tabulky 1**. V případě čtyřpolní tabulky se χ^2 vypočítá ze vztahu¹¹⁹

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a+b)(a+c)(b+d)(c+d)} ,$$

kde vycházíme ze čtyřpolní tabulky

	α	non β	
β	a	b	a + b
non β	c	d	c + d
	a + c	b + d	n

Tabulka 15: čtyřpolní tabulka pro výpočet χ^2 .

¹¹⁷ PECÁKOVÁ, I. Testy nezávislosti v řídkých kontingenčních tabulkách, s. 61.

¹¹⁸ CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu, s. 73.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 83.

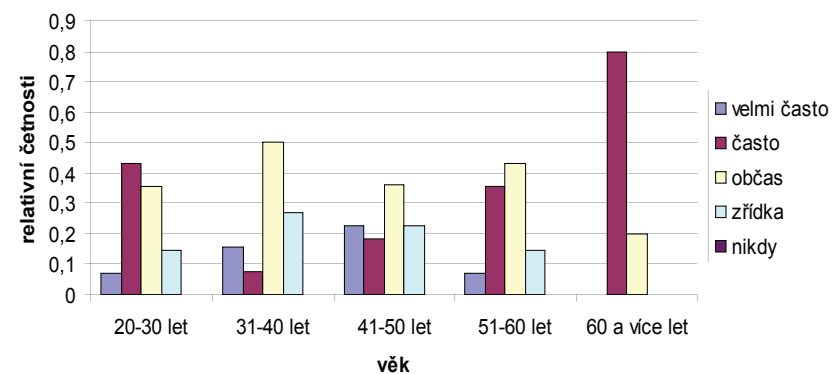
1) První tabulka a následné grafické vyjádření se věnuje závislosti četnosti zařazování témat kulturně historického dědictví do výuky na věku respondentů.

	Četnost zařazování témat kulturně historického dědictví do výuky absolutní a (relativní) četnosti					
Věk	velmi často	často	občas	zřídka	nikdy	Řádkové součty
20-30 let	1 (0,07)	6 (0,43)	5 (0,36)	2 (0,14)	0 (0)	14
31-40 let	4 (0,15)	2 (0,077)	13 (0,5)	7 (0,27)	0 (0)	26
41-50 let	5 (0,23)	4 (0,18)	8 (0,36)	5 (0,23)	0 (0)	22
51-60 let	1 (0,071)	5 (0,36)	6 (0,43)	2 (0,14)	0 (0)	14
60 a více let	0 (0)	4 (0,8)	1 (0,2)	0 (0)	0 (0)	5
Celkem	11	21	33	16	0	81

Tabulka 16: Kontingenční tabulka (věk: četnost zařazování témat kulturně historického dědictví do výuky).

Podle grafu je patrné, že mediánová hodnota je u všech věkových skupin přibližně stejná, starší učitelé pravděpodobně zařazují témata kulturně historického dědictví do výuky častěji. Zda lze statisticky prokázat, jestli věk a četnost zařazení témat kulturně historického dědictví do výuky spolu souvisí, jsme statisticky ověřovali.

Pro test nezávislosti jsme tabulku upravili a provedli výpočet.



Graf 12: Závislost zařazování témat kulturně historického dědictví do výuky na věku.

Hypotéza č. 1

H_0 : Předpokládám, že neexistuje statisticky významná závislost mezi četností zařazování témat kulturně historického dědictví do výuky a věkem respondentů.

H_A : Předpokládám, že existuje statisticky významná závislost mezi četností zařazování témat kulturně historického dědictví do výuky a věkem respondentů.

	Četnost zařazování témat kulturně historického dědictví do výuky		
věk	Spíše ano	Spíše ne	Σ
20-40 let	31	9	40
41 a více let	34	7	41
Σ	65	16	81

Tabulka 17: Čtyřpolní kontingenční tabulka (věk: četnost zařazování témat kulturně historického dědictví do výuky).

$sv = 1$ (stupeň volnosti)

$p = 0,05$ (hladina statistické významnosti)

Závěr: $\chi^2 = 1,7$

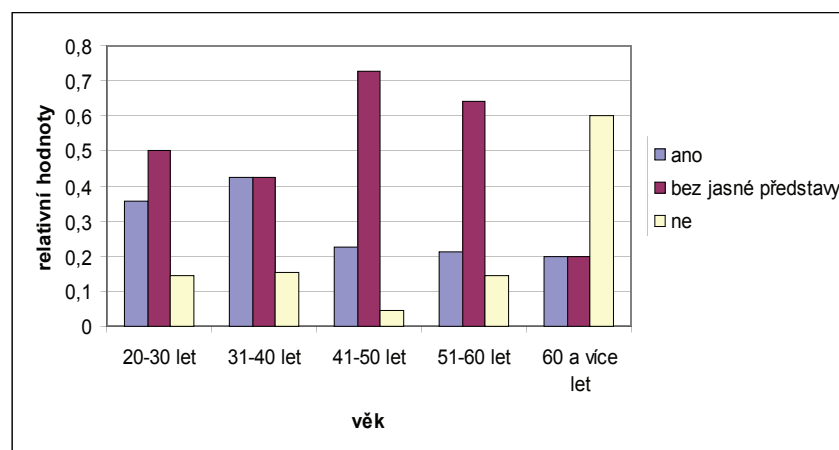
$$\chi^2 < \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

χ^2 je menší než hodnota kritická = **přijímáme nulovou hypotézu**

2) Druhá tabulka a následné grafické vyjádření se věnuje závislosti znalosti metody animace na věku respondentů.

Věk	Znalost animace absolutní a (relativní) četnosti			Řádkové součty
	ano	Slyšel/a jsem o ní	ne	
20-30 let	5 (0,36)	7 (0,5)	2 (0,14)	14
31-40 let	11 (0,42)	11 (0,42)	4 (0,15)	26
41-50 let	5 (0,23)	16 (0,72)	1 (0,05)	22
51-60 let	3 (0,21)	9 (0,64)	2 (0,14)	14
60 a více let	1 (0,2)	1 (0,2)	3 (0,6)	5
Celkem	25	44	12	81

Tabulka 18: Kontingenční tabulka (věk: znalost metody animace).



Graf 13: Závislost znalosti animace na věku.

Z grafu je patrné, že nejstarší lidé téměř neznají metodu animace, naopak mladší lidé uvádějí častěji, že animaci znají. Zda lze statisticky prokázat, jestli věk a znalost metody animace spolu souvisí, jsme statisticky ověřovali.

Pro test nezávislosti jsme tabulku upravili a provedli výpočet.

Hypotéza č. 2

$2H_0$: Předpokládám, že neexistuje statisticky významná závislost mezi znalostí metody animace a věkem respondentů.

$2H_A$: Předpokládám, že existuje statisticky významná závislost mezi znalostí metody animace a věkem respondentů.

	Znalost animace		
věk	spíše ano	ne	Σ
20-40 let	34	6	40
41 a více let	35	6	41
Σ	69	12	81

Tabulka 19: Čtyřpolní kontingenční tabulka (věk: znalost metody animace).

$sv = 1$ (stupeň volnosti)

$\rho = 0,05$ (hladina statistické významnosti)

Závěr: $\chi^2 = 2,15$

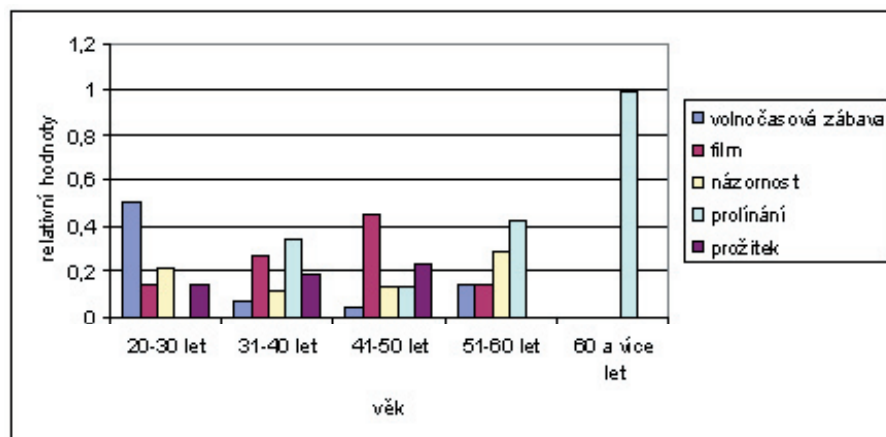
$$\chi^2 < \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

χ^2 je menší než hodnota kritická = **přijímáme nulovou hypotézu**

3) Třetí tabulka a následné grafické vyjádření se věnuje závislosti představy o významu metody animace na věku respondentů.

	Vlastní definice animace absolutní a (relativní) četnosti					
věk	volnočasová zábava	film	názornost	prolínání	prožitek	Řádkové součty
20-30 let	7 (0,5)	2 (0,14)	3 (0,21)	0 (0)	2 (0,14)	14
31-40 let	2 (0,08)	7 (0,27)	3 (0,12)	9 (0,35)	5 (0,19)	26
41-50 let	1 (0,04)	10 (0,45)	3 (0,14)	3 (0,14)	5 (0,23)	22
51-60 let	2 (0,14)	2 (0,14)	4 (0,29)	6 (0,43)	0 (0)	14
60 a více let	0 (0)	0 (0)	0 (0)	5 (1)	0 (0)	5
Celkem	12	21	15	23	12	81

Tabulka 20: Kontingenční tabulka (věk: vlastní definice animace).



Graf 14: Závislost chápání významu (vlastní definice) animace na věku.

U nejmladší věkové skupiny je možný vliv vzrůstajících tzv. plážových animátorů na jejich zkušenost s animací, výrazný je také u většiny skupin spojení s animovaným filmem. Se vzrůstajícím věkem je pak animace chápána také jako metoda založená na prolínání různých stylů, médií apod. Ostatní hodnoty neprokazují výraznější výsledky. Zda lze statisticky prokázat, jestli věk a vlastní chápání významu animace spolu souvisí, jsme statisticky ověřovali.

Pro test nezávislosti jsme tabulku upravili a provedli výpočet.

Hypotéza č. 3

$3H_0$: Předpokládám, že neexistuje statisticky významná závislost mezi chápáním významu metody animace a věkem respondentů.

$3H_A$: Předpokládám, že existuje statisticky významná závislost mezi chápáním významu metody animace a věkem respondentů.

	Vlastní definice animace		
Věk	Spojitost s volným časem či filmem	Spojitost s moderními výukovými postupy	Σ
20-40 let	29	33	62
41 a více let	4	15	19
Σ	33	48	81

Tabulka 21: Čtyřpolní kontingenční tabulka (věk: vlastní definice animace).

$sv = 1$ (stupeň volnosti)

$\rho = 0,05$ (hladina statistické významnosti)

Závěr: $\chi^2 = 3,99$

$$\chi^2 > \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

χ^2 je větší než hodnota kritická = **přijímáme alternativní hypotézu**

6.6 Závěry dotazníkového průzkumu, reliabilita měření

Dotazníkové šetření bylo prováděno jako součást celkového designu výzkumu, který má poskytnout data, která by se jiným způsobem získávala jen obtížně. Dotazník měl zjišťovat data ze dvou oblastí – využití témat kulturně historického dědictví a jejich hodnotu pro vzdělávání a znalost metody animace a to ve výuce učitelů výtvarné výchovy. Protože ale cílem bylo také zároveň oslovit učitele k další spolupráci, byl dotazník rozeslán školám pouze v Libereckém kraji. Počet oslovených škol tak byl relativně nízký a počítali jsme tedy i s relativně nízkou návratností. Pro účely tohoto výzkumu ale považujeme tento krok za obhajitelný a výsledky za hodnotné. Data, která byla dotazníkem získávána, nebyla velmi pravděpodobně závislá na regionu, kde učitel působí. Předpokládáme, že výsledky by měly obdobnou strukturu i v jiných krajích našeho státu. Dotazník poskytl data, která byla v předchozí kapitole zpracována a vyhodnocena.

První oblast zjišťovaných dat se týkala kulturně historického dědictví ve výuce. Respondenti v téměř třech čtvrtinách případů považují význam kulturně historického dědictví ve vzdělávání za důležitý v osobnostním ohledu. Nejdůležitější je pro ně jeho hodnota pro celkový rozhled a utváření a rozvoj osobnosti člověka. Druhou nejdůležitější úlohou kulturně historického dědictví je jeho úloha formativní v oblasti znalostní. Výsledek ukazuje na hodnotový svět učitelů ve vztahu ke svým žákům, je pro ně přeci jen o něco důležitější žáky formovat celostně, než se zaměřovat na zahlcování žáků informacemi. Obě složky jsou ale téměř vyvážené.

Témata kulturně historického dědictví se ve výuce učitelů na pětistupňové škále od *velmi často* k *nikdy* objevují občas až často a jsou to především témata týkající se celkově umění, které je pro výtvarnou výchovu z této oblasti určitě nejbližší.

Druhá oblast zjišťovaných dat se týkala metody animace. Dotazník hledal odpovědi na otázky, jestli učitelé znají a využívají metodu animace ve výuce a jaká je jejich představa o významu, ve smyslu definice, animace. Většina učitelů o metodě animace již někdy slyšela, jen necelá třetina z nich však metodu animace s jistotou zná. S tím souvisí také zjištěné výsledky otázek o využití metody animace ve výuce. Polovina učitelů nikdy nevyužila metodu animace zprostředkovaně, například v galerii. Tuto metodu většina nevyužívá ani osobně vytvořenou pro vlastní výuku. Při cestě za zjišťováním obecné představy o animaci, se u učitelů objevilo mnoho zajímavých dat, která při analýze otevřených odpovědí učitelů ukázala, že téměř stejnou mírou jsou zastoupené dvě oblasti, kam animaci učitelé řadí. Tou první je oblast tradiční, spojená s animací filmovou a ilustrací. Tou druhou je ale oblast, která zahrnuje představy učitelů o animaci jako moderní výukové metodě založené na prolínání předmětů, médií, druhů umění a akce.

Celkový soubor respondentů tvořily z 92% ženy, téměř polovina respondentů byla ve věku 41-50 let, většinou se jednalo o učitele výtvarné výchovy a humanitního nebo jazykového předmětu. Pro relativně nízký výběrový soubor a návratnost nemohou být v rámci dotazníkového šetření učiněny závěry v oblasti závislosti věku na znalosti metody animace či využívání kulturně historického dědictví, kterou jsme ověřovali také statistickým testem nezávislosti chí-kvadrát.

6.6

Zda dotazník zachycuje spolehlivě a přesně zkoumané jevy, tzn. jeho reliabilita je dostatečně vysoká, jsme zjišťovali rozdělením náhodné poloviny základního souboru na dva stejně velké výběrové soubory, jejichž výsledky jsme porovnávali. Tato metoda vychází z dat, která byla získána při dotazníkovém šetření. Protože se jedná o metodu, kterou lze aplikovat u dotazníků s výběrovými položkami, nebyla do měření zahrnuta první otázka, která byla otevřená. Reliabilita byla měřena pomocí Cohenova koeficientu kappa. Odpovědi respondentů každé skupiny jsme zapisovali do matic, které „zachycují, jak dalece se v jednotlivých odpovědích projevují shody mezi oběma náhodně vytvořenými skupinami.“¹²⁰ Za přijatelnou míru shody je považována hodnota Cohenova koeficientu kappa κ 0,7.¹²¹ Ten se vypočítá ze vztahu¹²²

$$\kappa = \frac{p_p - p_0}{1 - p_0} \quad \text{kde } p_p = \frac{1}{n} \sum n_s \quad \text{a} \quad p_s = \frac{1}{n^2} n_I \cdot n_{II}$$

Reliabilita byla tímto způsobem změřena u zbývajících, strukturovaných, obsahových položek dotazníku, čímž jsme získali následující hodnoty.

Otázka	Koeficient κ
Četnost zařazování témat kulturně historického dědictví do výuky	0,79
Znalost animace	0,78
Zprostředkované využívání animace	0,80
Osobní využívání animace	0,74
Vlastní definice animace	0,72
Koeficient κ celkem	0,77

Tabulka 22: Cohenův koeficient κ pro jednotlivé otázky a celkově.

Získaný výsledek je pro náš výzkum dostačující, koeficient kappa κ 0,77 prokazuje reliabilitu dotazníku.

¹²⁰ CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu, s. 172.

¹²¹ FLEISS, J. L. Statistical methods for rates and proportions, 1981.

¹²² CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu, s. 173.

7. Rozhovory s odborníky

Pro získání dat z mimoškolního prostředí byl zvolen typ dotazování: rozhovor. V českém prostředí je také užíván název interview (Gavora¹²³ Hendl¹²⁴ Chráska¹²⁵). „Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Někdy se v podobném významu používá také obsahově širšího českého termínu rozhovor.“¹²⁶

Rozhovor je forma dotazování, která umožňuje získávat hlubší informace a umožňuje více proniknout do problematiky právě proto, že vyžaduje navázání osobního kontaktu. Zároveň dává možnost reagovat, usměrňovat či rozvíjet hovor žádoucími směry. Tento způsob dotazování je ale také pro výzkumníka náročnější na momentální pozornost a samozřejmě na následné vyhodnocování.

Tato část výzkumu má charakter analýzy rozhovorů šesti odborníků z českého mimoškolního prostředí. Byly realizovány osobní rozhovory, jejichž průběh byl zaznamenán na diktafon a poté převeden na text. Úplné znění všech šesti rozhovorů je uvedeno v příloze č. 3. Všechny osobnosti byly osloveny poštou nebo telefonicky s žádostí o rozhovor pro tuto práci a zároveň dostaly k dispozici strukturu rozhovoru pro možnost případné přípravy. Rozhovory proběhly na místě, kde si to respondent přál, a přepsané nahrávky byly respondentům poslány ke kontrole. V souvislosti s etikou výzkumu byli všichni oslovení odborníci seznámeni s výzkumem, jeho cíli, cílem rozhovorů a byl vyžádán informovaný souhlas ke zveřejnění v disertační práci.

Cílem rozhovorů bylo získání dat, která nejsou dostupná v literatuře, jsou aktuální a podávají informace z českého prostředí, které se nějakým způsobem dotýká animace kulturně historického dědictví. Úlohou rozhovoru bylo získat data k analýze pohledu odborníků na současnou situaci postavení animace kulturně historického dědictví, jeho pedagogického potenciálu a metodická specifika. Toho bylo dosahováno pomocí struktury, které se rozhovory snažily držet v následné podobě a kterou dotazovaní obdrželi s předstihem:

1. Současné postavení animace kulturně historického dědictví

způsoby zprostředkování kulturně historického dědictví a animace
vymezení pojmu *kulturně historického dědictví a animace*
ve vašem oboru, regionu, zaměření

2. Pedagogický potenciál KHD

proč je hodnota kulturně historického dědictví pro vzdělávání přítomna ; (je-li)
pro jaké obory, předměty, tematické okruhy, klíčové kompetence je nejcennější
jakým způsobem kulturně historického dědictví a animaci využíváte vy v praxi (a jaká témata konkrétně)

¹²³ GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu, 2000.

¹²⁴ HENDL, J. Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace, 2008.

¹²⁵ CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu, 2007.

¹²⁶ Tamtéž, s. 182.

3, Metodická specifika zprostředkování a animace kulturně historického dědictví

čím je animace kulturně historického dědictví jako metoda jedinečná (vymezení oproti jiným způsobům zprostředkování a didaktickým metodám)

jaké jsou nevýhody animace kulturně historického dědictví

uvedte konkrétní příklad animace kulturně historického dědictví z vaší praxe či okolí a jeho hodnocení

V rámci této části výzkumu bylo pořízeno šest rozhovorů s těmito osobnostmi¹²⁷:

- 1, **Šárka Zahálková**, galerijní pedagožka Východočeské galerie v Pardubicích, spoluorganizátorka projektu Off city, spolupracovnice projektu Animace – nová výuková metoda pro školy v Pardubicích
- 2, **Adéla Pomothy**, galerijní pedagožka Oblastní galerie v Liberci
- 3, **Jitka Mrázková**, animátorka volného času, pedagožka, OSVČ
- 4, **Barbora Svátková**, galerijní pedagožka Muzea města Brna na Špilberku
- 5, **Ivona Raimanová**, kunsthistorička, pedagožka, bývalá ředitelka a spoluzakladatelka Spacia, o.p.s.
- 6, **Hana Havlůjová**, pedagožka, spolurealizátorka projektu Metodika pro implementaci Výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví do Školních vzdělávacích programů.

Následující kapitoly přibližují jednotlivé rozhovory i osobnosti samostatně s následnou srovnávací analýzou v poslední kapitole této části. Charakter rozhovorů se podle zaměření respondentů liší, ne vždy je možné hovořit o všech tématech z připraveného schématu rozhovoru. Cílem rozhovorů je však nejen jejich společná analýza, ale získání a představení různých pohledů na fenomén, který se u nás rozvíjí. V následujících kapitolách jsou podrobně představeny jednotlivé osobnosti a rozhovory, které s nimi byly provedeny.

¹²⁷ Uvedeny v pořadí, v jakém byly rozhovory pořízeny.

7.1 Komentované představení rozhovorů

7.1.1 Odborníci zaměření na galerijní animaci

Rozhovor s Adélou Pomothy

Rozhovor proběhl v pracovně respondentky v Oblastní galerii v Liberci v její pracovní době. Nejednalo se o první komunikaci a rozhovor, který s ní probíhal a tak atmosféra byla přirozeně přátelská.

Adéla Pomothy vystudovala střední uměleckou školu a následně obor dějin umění na filosofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V pozici galerijní animátorky v Liberci působí tři roky po Petře Křečkové, která v Oblastní galerii lektorské centrum rozvinula do kvalitní podoby. Oblastní galerie v Liberci pořádá edukační programy pro školy v rámci proměnných výstav.

Celý rozhovor se týkal animace v souvislosti s uměním, tedy s galerijní animací. Respondentka v souvislosti se způsoby zprostředkování umění uvedla **výtvarně edukační a muzeologickou linii přístupů a roli animátora a instituce na výsledné podobě animačních programů**. „Tak ty způsoby se strašně liší, podle toho v jaké jste galerii a v jakém jste muzeu, protože v Čechách je galerijní animace jako taková strašně mladý obor, takže každý ten galerijní pedagog nebo lektor to tak nějak pojímá po svém a navíc jsou rozhodující i strašně moc prostory galerie, protože někteří pedagogové se orientují spíše na animace v stálých expozicích, protože krátkodobé výstavy ani nemají. Nebo například se to odvíjí od těch praktických věcí, jestli ateliér mají nebo nemají, jestli musí pracovat přímo ve výstavě a tak. Takže ty způsoby se liší, ale dá se to shrnout tak, že v současnosti existuje několik takových přístupů. Jeden je spíše výtvarně edukační, jeden je spíše muzeologický, to se týká muzeí spíš. Protože muzea pracují s úplně jiným materiálem než galerie.“

Galerijní animaci chápe jako **výchovu k umění**, jako součást vzdělávacích programů. Cituje také Horáčka¹²⁸. „Vymezení pojmu galerijní animace, to jsem si tady napsala, protože asi taková nejlepší definice je v knížce od Horáčka z roku 1998. Tak já ji přečtu: „pojmem zprostředkování umění označujeme nejen vlastní práci odborných lektorů v galeriích a muzeích přímo před exponáty, ale také publikační činnost, zpřístupňování umění ve sdělovacích prostředcích i ve školách, dále výstavy, veletrhy a další aktivity“. Takže vidíte, že ta definice je straně široká, ale já bych to shrnula tak, že galerijní animace, pedagogika, nebo jak to budeme nazývat, se zabývá výchovou k muzeu, nebo výchovou k umění a vlastně nějakým způsobem doplňuje vzdělávací programy, výtvarnou výchovu.“

V souvislosti se současnou situací na poli galerijní pedagogiky uvádí komoru edukačních pracovníků Rady galerií České republiky, které je Oblastní galerie v Liberci součástí, v rámci které dochází k interakci a přenosu informací v tomto oboru, dále zaměření galerie

¹²⁸ HORÁČEK, R. Zprostředkování umění a galerijní animace, 1998.

na cílovou skupinu starších dětí a dospívajících. „Jsme začleněni v Radě galerií České republiky, je to něco jako asociace galerií a muzeí, která má svoji vlastní komoru edukačních pracovníků. To jsou lektori a pracovníci ve sdružení galerií. Tato rada galerií sdružuje po Čechách různé galerie, které se setkávají, dělá se každoročně několik setkání, kdy absolvujeme svoje doprovodné programy, bavíme se o tom, děláme i konference, které se věnují vzdělávání. Docela i zajímavé teď u nás je to, že začínáme spolupracovat i se zahraničím, s Žitavou třeba například, takže teď nedávno jsem se třeba účastnila konference v Žitavě, kde spolupracujeme s pohraničními muzei a galeriemi a bavíme se o tom, co dělají oni a co zase my, i když teda říkám, že ty muzejní animace jsou trochu jiné. Potom, co se týče zaměření, tak my jako galerie se asi jen více zaměřujeme na základní školy a střední školy, to je naše taková nosná cílová skupina. Jinak samozřejmě dá se zaměřovat také na dospělé a aktivity pro dospělé, jako jsou výtvarné kurzy a vše možné.“

Také Adéla Pomothy je přesvědčena o hodnotě kulturně historického dědictví pro vzdělávání. Považuje ji za **hodnotnou především pro výtvarnou výchovu** a animace, které koncipuje, se snaží navazovat na rámcově vzdělávací programy a školní vzdělávací programy. Zdůrazňuje průřezová témata osobnostní výchovy, či multikulturu a **souvislost tématu animované výstavy s cílovými průřezovými tématy**. „Pro jaký obor, předměty a tematické okruhy je vlastně nejcennější galerijní animace? Tak ono to je především pro výtvarnou výchovu. My se snažíme napojovat ty programy, nebo propojovat je s těmi školními vzdělávacími plány. Myslím si, že se to docela daří, protože ty učitelky, když sem jdou, tak můžou ten program zařadit nejen do výtvarné výchovy, ale jde to zařadit třeba do osobnostní výchovy, vždycky i ty jednotlivé programy, když děláme podklady pro lektory nebo pro učitele, tak jim vždy i píšeme ty konkrétní věci, kam můžou ten program zařadit. Takže jsou to různá ty průřezová témata: osobností a sociální výchova, multikulturní výchova, podle toho, co je to za program. Když je to třeba program k čínskému umění, tak se to hodně zaměřuje na orient, ale nejenom na umění orientu, ale vždycky se nějakým způsobem bavíme o tom, kdo jsou ti lidé, které země tam patří, jo dá se to vzít opravdu ze širokého úhlu pohledu, že se to dá zapojit třeba do té multikulturní výchovy, no a samozřejmě výtvarná výchova, tak je asi nejdůležitější... A průřezová témata, na která se zaměřujeme my, to jsou: osobností a sociální výchova, osobnostní rozvoj, potom výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, to je hlavně v souvislosti s těmi výstavami jako orientální, nebo věnující se nějakému jinému umění, multikulturní výchova, to je to samé. A zaměřujeme se tedy na výtvarnou kulturu a výtvarnou výchovu, člověk a jeho svět a člověk a jeho společnost. To jsou takové nosné věci, kterých se nějak držíme a vždycky u každého toho programu, u některého více, u některého méně, převažuje ta výtvarná činnost, nebo multikulturní výchova a tak.“

K otázce, jakým způsobem využívá kulturně historické dědictví a animaci ona osobně, respondentka kromě galerijních animací probíhajících v návaznosti na výstavy zmínila také komentované prohlídky věnující se budově galerie. „Komentovanou prohlídku s názvem „Galerie od sklepa až na půdu“ si můžete pro školu objednat. Je to komentovaná prohlídka, kde se ty děti můžou dostat i do sklepa galerie nebo na zahradu a takovéto místa, kde se normálně nedostanou a je to vyloženo o budově, historicky o tom, kdo tady bydlel, kdo to postavil, kde byly jaké místnosti, jaké pokoje a tak. Takže dělají se i takovéto aktivity. Nebo budeme dělat sobotní

dílnu pro děti a ta se bude jmenovat „Tátu s sebou“, je to vlastně na den otců a je to teda pro děti s tatínky. Tam se ta galerie promění v ostrov pustý a na různých místech té galerie budou mít různé aktivity, ale je to i o tom poznávání toho místa, takže ne vždycky musí ta animace nebo tak aktivita být vázaná na výstavu. Dělají se i aktivity, které jsou vázány přímo i na budovu anebo se dokonce dělají i aktivity, které jsou úplně mimo, že třeba to dítě tu aktivitu vidí, nebo expozici.”

Jedinečnost metody animace respondentka vidí v **setkání s uměleckým dílem a vytržení ze školního prostředí**. „Jedinečné minimálně je setkání s uměleckým dílem, s originálem a výjimečné a nenahraditelné je to prostředí té galerie, protože děti se vzdělávají přímo v prostředí té galerie, přímo v těch výstavách, přímo pod tím originálem uměleckým... obrovská výhoda je to, že to dítě je vytržené z toho běžného prostředí školského. Děti tím pádem, i když je vzděláváte nějakou tou formou, tak oni to tak nechápou, protože jsou najednou mimo školu, pro ně se to najednou stává spíše zábavou, jako volnočasovou aktivitou, než vzděláváním. To je asi taková základní výhoda. No a další výhody, zase to setkávání se s uměním, jako takovým. Také interaktivita je obrovskou výhodou. U nás jsou programy postavené na tom, že děti nejen něco slyší, ale zároveň si to vyzkouší, zároveň s tím pracují, něco na té výstavě dělají, hrají hru, nebo něco předvádí.”

Jako příklad animačního programu z vlastní praxe respondentka uvádí animační program „Moje město“ realizovaný k výstavě o SIALU, ve kterém zdůrazňuje **možnost volby jako důležitého prvku animace** a naznačuje schéma programu „Byla to taková dost výjimečná výstava, protože představovala modely architektonické, a na bannerech byly fotky, ale i na těch fotkách byly nějaké budovy, které vytvořil Sial, takže to nebyla běžná jako výstava tady u nás. Mělo to teoretickou část, a mělo to praktický workshop, během toho praktického workshopu si žáci zkoušeli dělat model budovy, kterou by chtěli mít ve městě. A měli si nejprve udělat takový koncept, představit si, co ve městě vlastně mají a co jim chybí, a pak si zkusit tu budovu vytvořit. Měli k dispozici materiály, které se běžně používají na výrobu modelů, to znamená, že se seznámili i s materiály, se kterými asi normálně nepřijdou do styku, jako je balza a s polystyrenem hodně pracovaly. A z toho pak měli tedy něco vytvořit. Vznikali různé zastávky nebo čokoládovny, salony. Ale bylo to zaměřené jen na jednu aktivitu, což u našich animací není tak úplně běžné, většinou propojujeme více aktivit, kde si děti mohou vybírat, co budou dělat, abychom oslovili i děti, které raději pracují individuálně, nebo v kolektivu, protože tohle bylo vyloženo na práci v kolektivu a máme zde často děti, které nechtějí v kolektivu pracovat, vadí jim to. Takže je vždy lepší mít ještě nějakou aktivitu k tomu, aby si to dítě mohlo vybrat a někde v koutku si dělat to, co samo chce.”

Rozhovor s Barborou Svátkovou

S Barborou Svátkovou jsme se sešli v její pracovně na hradě Špilberku a procházkou jsme došli na Staré město do jedné z restaurací. Součástí nakonec téměř čtyřhodinového setkání byl také oběd a bohatá dokumentace její animační práce. Barbora Svátková byla určitě nejpr připravenější respondentkou, měla u sebe poznámky a připravené okruhy odpovědí k zaslanému schématu rozhovoru. Z rozhovoru byla získána velmi strukturovaná, promyšlená data, ukazující na vysoké osobní zaujetí respondentky pro toto téma.

Barbora Svátková je vystudovaná pedagožka a také malířka. V rámci svého doktorského studia realizovala velké množství animačních programů pro výstavy Domu umění v Brně. Nyní působí jako pedagožka Muzea města Brna na Špilberku, kde kromě animačních programů k výstavám muzea realizuje se studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně takzvané hradní animace.

Praktické metody zprostředkování kulturně historického dědictví rozděluje **podle místa dění na exteriérové a interiérové**, které dále dělí **podle míry strukturovanosti**. „Praktické způsoby zprostředkování KHD můžeme rozdělit na akce v exteriéru a v interiéru. Exteriérové bych rozdělila na tematické procházky, které jsou vedené podle určitého pevnějšího scénáře a na projekty, které jsou blízké uměleckému přístupu Site specific a tyto akce mohou mít podobu například plenéru, workshopu, dílen, prostředí v přírodě nebo třeba v městské památkové rezervaci. Ty workshopy nejsou až tak vedené, lektor může dát určitý impuls, východisko. A akce v interiéru bych rozdělila podle přístupu jako i v exteriérových a zaměřila bych je na vnímání určitého prostoru s pamětí historickou.“

Kulturně historické dědictví vnímá jako **paměť kultury**. „Podstatou KHD je určitá paměť, kterou lidstvo těmi hmotnými a nehmotnými památkami ukládá, jsou to kořeny, na kterých vyrůstá celá kultura a všechno, čeho je člověk součástí od začátku života, nebo měl by být. Kultura v původním významu znamenala pěstování ducha, takže člověk byl plným člověkem, v harmonii tělo – duch, když mohl čerpat z určitých kořenů, které se na něčem zakládají, a to je právě ta paměť. Není to jenom to hmotné, ale i to duchovní, spirituální, všechno.“

Animaci chápe jako příběh, pomocí něhož se účastníci zážitkem setkávají s uměním. „Animace je program, ve kterém se účastníkům otevírají možnosti setkat se s uměním nebo s kulturou a to prostřednictvím zážitku vlastní tvorby, zaujetím, které najdou ve vlastní tvorbě, možná díky scénáři.“

Svou myšlenku rozvíjí v úvaze o galerijní a muzejní animaci. „Galerijní nebo muzejní animace je program zprostředkování umění, založený na principu tvůrčí, respektive expresivní interpretace výtvarného artefaktu. Animaci chápu jako performativní místo, ve kterém skupina účastníků zpřítomňuje umění, tzn. prožívá umění a učí se nebo poznává prostřednictvím tvorby a prostřednictvím umění. Animaci chápu jako příběh v čase a prostoru. Dospěla jsem k tomu, že galerijní animace je umělecká výchova, je to forma umělecké pedagogiky a tím myslím při realizaci s jakoukoli skupinou účastníků, tzn. nezahrnuje to jenom profesionály. Tato umělecká komunikace spočívá v klíči, kterým odemykáme svět. Tento klíč je zprostředkováním umění.“

Animační programy vedené respondentkou mají charakter **komunikace pomocí výtvarných vyjadřovacích prostředků**. „Mnou navrhované nebo vedené projekty pojmám tak, že výtvarná tvorba v nich by měla být přirozeným vpádem do života účastníka nebo návštěvníka galerie a to takovým způsobem, že se setkává s tématy, která jsou mu blízká a je zde běžný osobní přístup, humor, atmosféra celkové skupinové tvorby je hravá a i když je to tvorba výtvarná, tak je potřeba počítat s tím, že to není práce s výtvarníky, ale je to vlastně přinášení lidem jiného způsobu komunikace výtvarnou cestou.“

Také Barbora Svátková považuje kulturně historické dědictví za přínosné pro vzdělávání a to pro jeho **šíři a přístupnost** a možnost přenosu **hodnot kultury** jeho prostřednictvím. „Kulturně historické dědictví považuji pro vzdělávání za důležité v každém případě, protože je to na rozdíl třeba od umění, ke kterému mohou lidé mít odstup, kulturně historické dědictví přináší daleko širší záběr, na který tvůrčí programy mohou navazovat, a dá se tam přenášet setkání s hodnotami kultury. S tím, že kultura je založená na hodnotách, které je třeba u nových generací udržovat. Aby v nich zakořeňovali, tak vyžadují je potvrzovat.“

Animační programy se podle ní nabízejí především pro **výtvarnou výchovu a humanitní obory**, kde i učitelé jsou těmto přístupům otevřenější. „Tyto programy se dají využívat především v humanitních oborech, ale i třeba v přírodovědných, environmentálních atd. Nabízí se to ve výtvarné výchově, ale velmi šikovné by bylo spojovat to i v dějepisu, zeměpisu, občanské výchově nebo s literaturou, slovesným uměním, hudebním. Mám zkušenosti, že učitelé z jiných než výtvarných oborů moc nechtějí spolupracovat, nebo mají jiný přístup než tvůrčí.“

Na otázku Jakým způsobem využíváte kulturně historické dědictví a animaci vy v praxi?, zmínila respondentka **programy na hradě Špilberku**, které využívají prostor hradu jako jistý doplněk pro galerijní animační programy a také tzv. **hradní animace**, zaměřené čistě na vnímání hradu, s podobou **programu vedeného legendou**, nebo **dílen zaměřených na genius loci**. „Z konkrétních témat: hrad Špilberk, město a dále podle kontextu výstav, tedy tím že se programy, které zabezpečují, odehrávají v prostředí hradu, tak ho tam zcela přirozeně zapojuji. Často animace v určitém bodu programu vybíhají ven z výstavního prostoru. Třeba do prostředí nádvoří a tam se odehrává nějaká rozsáhlejší akce. Určité prostory hradu volíme právě proto, že jejich atmosféra podpoří výtvarnou aktivitu, například stínové divadlo, práci s figurou, fotografování na dlouhou světelnou expozici, třeba u výstavy figuralisty Mertla. V hradním příkopě se účastníci balili do balicích papírů, pomalovávali své tělo, proměňovali v sochu, objekt a zasazovali ho do prostředí příkopu.“

V prostředí hradu připravujeme se studenty PedF MU tzv. Hradní animace. Probíhají příležitostně a jsou zaměřeny na vnímání hradu. Buď připravujeme ke hradu nějakou legendu, což je hlavně pro menší děti, kdy děti jsou motivovány určitým příběhem, který prochází celým hradem. Tak to bylo například v programu pro děti z Vídně, které měly za úkol osvobodit hrad z moci čerta. Účinkem bylo, že v jedné z hradeb se nachází bílý kámen ve tvaru čertovy hlavy, ke kterému se váže několik pověstí, jak se tam dostal. Náš skutečný čert se dětem nečekaně zjevil po čtení legendy. Děti jej následovali hradem ke studni, kde dostali jisté nasměrování, pracovní listy k několika místům hradu, k nimž směřovali poznávací nebo výtvarné úkoly a splněním každého z úkolů děti zbavovali

čerta prokletí a čert se proměnil v anděla.

Druhým přístupem je zpracování atmosféry konkrétních míst hradu ve výtvarných dílnách, který není až tak veden."

Jedinečnost metody animace kulturně historického dědictví tak, jak ji realizuje a pojímá respondentka, spočívá v její **akčnosti** na poli uměleckých vyjadřovacích prostředků, která je **cestou ke zprostředkování přirozeného** zážitku, pomocí něž dochází k formování účastníka. „Výhodou je akčnost, performativnost celé akce, která děti vtáhne do průběhu a ti se přirozeně setkávají jak s informacemi, tak s prožitkem významu těch informací nebo těch znalostí, zkušeností. A dědictví se stává součástí života přirozenou cestou, není to pro ně jenom teorie, ale něco co sami zažily, mají k tomu vztah, ponесou si to dál. Jsou zainteresováni... Přínos té umělecké komunikace, která probíhá v projektech zprostředkování umění: účastník aspoň na okamžik tvoří podle vyjadřovacích prostředků umění, které mu dávají jiný pohled na umění a na všechno ostatní. Účastník prochází určitou proměnou, která zpřítomňuje jeho bytí v současném světě, nebo můžeme říct, že je inspirovaný na cestě k poznání také sám a z animace by měl vycházet určitým způsobem relaxovaný, obnovený, oživený. A může to znít možná mysticky, ale podle mě se jedná o přirozený dopad výchovy umění."

Nevýhody vidí především ve **složitém začleňování** do školní výuky a výhodu i nevýhodu vidí v **krátkodobosti akce**. „Nevýhody jsou ve školních rozvrzích nebo v určité nepružnosti škol k propojování předmětů nebo zapojování projektových dnů. Krátkodobost má výhodu vytržení, vpád do života, dlouhodobost třeba projektu: delší působení na děti z výchovného hlediska může být jistější. Je dobré to střídat a také reagovat pružně podle reakcí dětí."

Nakonec byla respondentka vyzvána, aby představila nějaký konkrétní příklad z vlastní praxe. Uvedla **projekt Brno, cesta za poznáním města**¹²⁹, který se konal ve spolupráci s projektem Kulturně historické dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit, realizovaným Brontosauřím ekocentrem Zelený klub a Katedrou dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Projekt respondentka představuje a hodnotí následovně: „V roce 2010-2011 jsme se ZŠ Husova a vyučující Ludmilou Fidlerovou a mou kolegyní Alenou Najbertovou z muzea města Brna jsme realizovali projekt se dvěma třídami, zaměřený na kulturně historické města Brna a seznámení s různými podobami města. Bylo vybráno 7 lokalit v centru Brna a starém Brně, které jsme navštěvovali v průběhu šesti měsíců. První setkání proběhlo hravým způsobem, kdy jsme si vyjasňovali, proč máme rádi Brno – naše město. Dál jsme se zabývali tím, jestli předměty mají nějakou paměť. Další část se odehrávala na Špilberku, kterou vedla kolegyně, a byla zaměřena na vojenskou historii hradu. Se šermířem a konzervátorem hradu jsme se seznámili s předměty z depozitáře, které byly ukryté v chodbách bastionu, což byla taková paměťová, soutěžní hra. A dále se děti seznámily s pověstmi v kasematech. V tomto projektu se střídala setkání ve třídě, kde jsme témata vypracovávali, nebo rozvíjeli ve výtvarných dílnách určité okruhy. Takovým byla například tvorba talismanu poutníka městem Brnem, na kterém děti pracovaly s keramičkou a archeoložkou Muzea města Brna. V dalším setkání se děti seznámily s kostelem a klášterem na Starém Brně, který založila Eliška Rejčka. Další části patřily setkání s řemesly Brna a byla připravena dílna s řemeslníci p. Švestkovou a uskutečnily se rozhovory a tvorba videa. V další části jsme se setkali s fotografem, kde jsme vytvářeli fotogramy a opět jsme se zaměřili na historické i současné věci, což probíhalo v gotickém

¹²⁹ Více na: <http://brnocestazapoznanim.webnode.cz/>.

sále na hradě. Další stanoviště bylo ve středověkém sklepě, kde jsme hráli světelnou hru – záznam pohybu, komunikace ve skupině pomocí barvy a světla. V zrcadlové komoře jsme si zahráli s významem zrcadla duše, oka. Tuto část děti velmi chválily a nazvaly ji Světlo na Špilberku. Děti v počítačích vždy zpracovávali obrazovou dokumentaci, psaly zpětné vazby a vznikaly internetové stránky. Další setkání patřilo seznámení se Svatojanským kostelem. Pak následovala cesta po ateliérech, navštívili jsme SŠUŘ, která se nachází na stejné ulici jako škola, ale děti ji vlastně neznali a pak jsme se vypravili na ZUŠ pod ulicí Pekařskou, kde jsme v ateliérech tvořili keramiku s Tomášem Vránou. Zaznamenávali jsme ducha místa a atmosféru. Projekt končil výstavou na Nové radnici. Navštívili jsme také okruh Lorety, kde žijí Minorité a důležitou metodou, na kterou jsme přišli až v průběhu projektu, bylo rozdělení žáků na tři skupiny podle zájmu. Byli to malíři, filmaři a specialisté. Podle nich se ve výtvarných částech projektu žáci specializovali. Pomocí vyjadřovacích způsobů, které jsou blízké dané technice, zpracovávali určité úkoly. Malíři například rámovali určité kompozice města, filmaři nahrávali zvuky, specialisté dostávali hodně dramatické úkoly. Zjistili jsme, že velkou část je třeba na začátku věnovat motivaci dětí, objasnění smyslu proč to dělají. Několikrát se nám vymstilo, že někdo z dětí ještě nebyl připraven na části, které byly náročnější.”

7.1.2 Odborníci zaměření na práci s veřejným prostorem

Rozhovor se Šárkou Zahálkovou

Rozhovor proběhl v Pardubické kavárně Bajer pod Zelenou branou na přání Šárky Zahálkové. Její přístup od počáteční mailové komunikace byl velmi vstřícný, na profesionální úrovni. Na rozhovor byl dostatek času a kavárna poskytla přátelské prostředí, kde se rozhovor odehrával v uvolněné atmosféře. Odpovědi respondentky byly rozsáhlé, bohaté.

Šárka Zahálková působí jako pedagožka a produkční ve Východočeské galerii v Pardubicích. Má za sebou studium na Vyšší odborné škole informačních služeb – služby muzeí a galerií a bakalářské studium Galerijního managementu v Irsku na Institute of technology v Sligo. Je členkou sdružení Terra Madoda, které působí v Pardubicích. Jedním z projektů tohoto sdružení je projekt Off city 2011¹³⁰, který je třetím ročníkem dlouhodobého umělecko-sociologicko-komunitního projektu, který pracuje s tématem města jako se strukturou a živým organismem. Spolupracovala na projektu Animace – nová výuková metoda pro školy.¹³¹ Jehož cíle uvádí webové stránky projektu:

„Cílem projektu je vytvoření a pilotní odzkoušení vzdělávacího programu, který přinese cílové skupině pedagogičtí pracovníci osvojení inovativní výukové metody, která podporuje rozvoj kreativního myšlení, mezioborové vazby s environmentálními prvky, program dále rozvíjí komunikační schopnosti a zručnost. Projekt přispívá k plnění požadavku zavádění nových výukových metod do škol.

¹³⁰ Více na: <http://www.offcity.cz/projekt-offcity/>.

¹³¹ Registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.1.03/01.0026

Číslo globálního grantu: CZ.1.07/1.1.03 – Zvyšování kvality vzdělávání v Pardubickém kraji.

Zvyšuje konkurenceschopnost pedagogických pracovníků. Součástí realizace projektu i zapojení druhé cílové skupiny žáci škol do procesu přijetí nové výukové metody. Cílové skupiny si budou osvojovat schopnost nových pohledů na svět prostřednictvím animace, především animace umění, které patří mezi zážitkové pedagogické metody. Projekt má napomoci i změně přístupu osob k umění a jeho přijetí, jako přirozené součásti života. Lektory v pilotním kurzu budou zkušení galerijní pedagogové a umělci s pedagogickými zkušenostmi.“¹³²

V rámci tohoto projektu Šárka Zahálková působila jako lektorka modulu Animace a veřejný prostor.¹³³

Respondentce je metoda animace velmi blízká, poznala ji v souvislosti s galerijní animací: „K animaci jsem se dostala přes výtvarné umění. To je kategorie, která je mi nejbližší a přes galerijní animace a přes její principy. Myslím si, že i díky místní galerii, kde se rozvíjel projekt „Brána muzea otevřená“, zde vzniklo příjemné metodické centrum.“

Animaci chápe jako **oživovací proces** s důležitou rolí **příběhu**. „Animace ve smyslu způsobu metod výuky, je pro mě oživení umění, jakýsi oživovací proces a zároveň pro mě je animace jakýmsi včleněním příběhu. Pokud něco předáváme prostřednictvím animace, tak to musí mít nějaký příběh, začátek, konec, pointu a zároveň účastníci nejsou jenom statickými pozorovateli, ale stávají se účastníky děje a to bezprostředně, bez toho, že by do toho byli nějak násilně vtahováni.“ Na doplňující otázku o vymezení **role animátora** respondentka v odpovědi zdůraznila jeho úlohu jako **spoluúčastníka** animace. „Komentátor i průvodce jenom komentuje nebo popisuje, uvádí do souvislostí, ale stejně jako účastníci animace, tak i animátor se musí stát účastníkem děje, příběhu. Jakmile se nestane prvkem, kde společně s účastníky jsou na stejné vlně, tak to nefunguje. Pokud se tak nestane, je jen průvodcem.“

Kulturně historické dědictví je respondentkou pojmáno široce, zahrnuje sem **hmotné i nehmotné** aspekty tohoto pojmu a **veřejný prostor**. „Kulturně historické dědictví je pro mne asi celkově veřejný prostor a město se všemi aspekty jak hmatatelnými tak nehmatatelnými. To znamená i nějaký genius loci, a nejenom památky, které jsou desítky a stovky let staré, ale i to nové, i třeba to, co není úplně pěkné a naopak i to, co město kráslí a i s těmi takovými méně viditelnými vrstvami, které tam vkládají velice dočasně lidé, obyvatelé a tak.“

Respondentka si je vědoma **šíře** obou těchto pojmů v dnešním pojetí. „Hranice termínu animace a zprostředkování kulturně historického dědictví se rozšiřuje a tak do sebe tak trochu pojímá i řadu různých vedlejších aktivit, které metodám zprostředkování a metodám výuky pomáhají.“ Na žádost o vymezení animace oproti jiným metodám, jako je projektová výuka respondentka odpověděla: „Já si myslím, že jedno souvisí s druhým a často se to může překrývat. Já si myslím, že v ledašchem si to je podobné. Záleží hodně na individuálním přístupu.“

„Hranice termínu animace a zprostředkování kulturně historického dědictví se rozšiřuje a tak do sebe tak trochu pojímá i řadu různých vedlejších aktivit, které metodám zprostředkování a metodám výuky pomáhají.“

Situaci na **regionálním poli** vidí velmi optimisticky v souvislosti s animací a **galerijní pedagogikou**. „Myslím si, co se týče animace a zprostředkování kulturně historického dědictví, že v Pardubicích a okolí jsou docela dobře ukotveny metody animace v galerijním

¹³² Více na: <http://www.irer.cz/projekty/esf/animace/index.htm>.

¹³³ Více na: <http://animace.irer.cz/info/info07.htm>.

a muzejním prostředí, ale co se týče prostředí mimo tyto kamenné instituce, tak je to teprve na počátku. Myslím, že často to má blízko i k nějakému komunitnímu plánování a záleží opravdu s jakým oborem nebo tématem se pracuje a těžko se dá věci úplně rozškatulkovat, takže se to tak jakoby prolíná. Myslím si, že samotný termín „animace“ mezi pedagogickými pracovníky a školami je zde nějakým způsobem ukotven. Ale spousta lidí to má zakotveno právě jenom v prostředí umění, případně muzea. Vidí v tom možnost vyjít ze školy a jít do nějaké další kamenné instituce a zase tam něco realizovat.“

Je přesvědčena o **přítomnosti významu kulturně historického dědictví** pro vzdělávání nejen v oblasti školního vzdělávání, ale i jinde. „Kulturně historické dědictví a hodnota toho termínu přítomna je a myslím si, že je pojmána nejenom vzdělávacími institucemi a pedagogy, ale zároveň s ním pracuje řada občanských iniciativ a občanských sdružení a různých projektů.“

K tématu týkající se její **osobní práce s animací** a kulturně historickým dědictvím v praxi uvedla respondentka příklad již zmiňovaného **projektu Off city**. Sama vyjadřuje nejasnost a šíří pojmu animace, kdy možná celý projekt je a není animací. „Ten projekt nemůžeme nazvat animací, i když zase záleží na různém úhlu pohledu a na tom, jak se jednotlivé pojmy překrývají, takže z určitého úhlu pohledu je celý ten projekt možná i vlastně takovou animací veřejného prostoru.“

Z popisu projektu je jasné, že respondentka chápe **animaci** ze všeho nejvíce **v souvislosti s jeho oživovací funkcí**. „Projekt „Offcity“ je zaměřený na veřejný prostor a město...Před třemi lety jsme si řekli, že chceme udělat něco pro to, aby město okolo nebylo vnímané jako bublina, ani jako místo, které slouží jen k tomu, abyste se dostali z domova do školy, nebo do práce, jako něco, co jenom musíte projít, ale co nemá smysl. Aby lidé nějakým způsobem museli své okolí vnímat...Tím mým primárním motivem bylo, že mi tady chybělo umění ve veřejném prostoru v jakékoliv podobě...Snažíme se různými cestami lidem, veřejnosti i veřejné správě přibližovat možnosti práce s veřejným prostorem. Například zážitkovými prohlídkami různých lokalit vždy s nějakým lektorem nebo průvodcem, ať už se jedná o budovu nebo lokalitu, nějakou čtvrť, která je nějak architektonicky zajímavá. Jsou to také přednášky o architektuře...A potom vlastně děláme různé věci, od festivalu, který jsme dělali v prvním roce, který byl takovou animací, protože to byl sice festival, ale nechtěli jsme, aby byl viditelný úplně. Nazvali jsme ho viditelně neviditelný festival...Šlo nám spíše o to, zprostředkovat lidem, protože to bylo ve všední den, kteří tu ten den procházeli, nějaký zážitek, něco jako kouzlo, prostřednictvím různých uměleckých žánrů a takových drobných intervencí, které nebyly globálně viditelné, ale ve výsledku to několik desítek, stovek lidí zasáhlo. Od tance v ulicích, který probíhal, přes Tomáše Vaňka, umělce, který seděl na střeše Magistrátní budovy, a pouštěl z okapu pingpongové míčky, na které psal verše, jednotlivá slova básně, pouštěl je z okapu ven, takže kolemjdoucí najednou prostě viděl míček a mohl si ho vzít. Někoho to mohlo potěšit, někoho pobavit, někdo se mohl cítit zaskočen, všední den se někomu měl stát nevšedním, aby si na něj vzpomněl a aby si ho zapamatoval. Kromě toho všeho děláme ještě workshopy, spolupracujeme s různými osobnostmi, které zase objevují nebo využívají různých smyslů a prostředků, jak je to město možné vnímat jinak.“

Za jedinečnou vlastnost a zároveň hlavní výhodu metody animace kulturně historického dědictví respondentka považuje **nutnost aktivního zapojení účastníků**. „Jedinečnost animace kulturně historického dědictví je především v tom, je nutné zapojení veřejnosti,

účastníků programu. Na rozdíl od jiných možností, od přednášek, které mohou být i zajímavé, přes nějaké rozhlasové či televizní programy, které se tímto termínem nebo vůbec městem, veřejným prostorem a kulturně historickým prostředím zabývají. Důležitý je právě ten aspekt toho, že jste do toho opravdu zapojená. Bez toho by to vlastně nefungovalo, nebylo by to kompletní, ani by to nebylo animací."

Nevýhodou je podle ní vlastně totéž: potřeba účasti druhé strany. „Potřebujete k tomu mít druhou stranu: účastníky, od kterých je vyžadováno zapojení. Ideální je, když z neúčastníka se stane účastník a pak to začne sám předávat dál, ať už vědomě, či nevědomě. Je do toho opravdu tak jakoby vtáhnut. Dalo by se to, dá se říci, rozdělit do tří takových fází, že nejdříve není příjemcem, pak je příjemcem a pak je vysílačem. Což je ideální."

Jako konkrétní příklad animace kulturně historického dědictví respondentka uvedla část projektu Off city: Subjektivní mapu. „Jako příklad animace bych zmínila subjektivní mapu...Snažíme se průběžně mapovat město a vytvářet tzv. subjektivní mapu města, kdy je možno prostřednictvím webového rozhraní vkládat příspěvky, ať formou textu, obrázků, zvukového záznamu a vlastně místa, která jsou v normální mapě zmapovaná tak, že se každé místo jmenuje tak a tak, bydlí tam tolik a tolik obyvatel, tak přidávat tomu takové další vrstvy a uvědomovat si nějaké souvislosti, všímat si okamžiků zvláštních či nezvláštních. My jsme nejdříve zveřejnili výzvu, kterou jsme předali nejen prostřednictvím internetu, měli jsme i nějaké letáčky, a tak dále a hlavně jsme zainteresovali školy, a sbírali jsme subjektivní prožitky spjaté s Pardubicemi a vkládali je do té mapy. Takže to byl takový proces, který skončil řekněme po čtvrt roce tím, že byla i výstava, kde byla ústředním motivem obrovská mapa, jen černobílá v liniích, na zdi, kde byly umístěny některé tyto prvky, zároveň se vystavily i nějaké další příspěvky a veřejnost, která tam přišla, tam mohla dávat zase další svoje příspěvky."

7.1.3 Odborníci zaměření na práci s veřejným publikem

Rozhovor s Jitkou Mrázkovou

Rozhovor probíhal v sobotním slunečném odpoledni na rozlehlé pololesní zahradě u chalupy, ve které Jitka Mrázková bydlí na úpatí Jizerských hor. Rozhovor byl velmi živý, doplňovaný poznámkami jejího přítele a radostnými výkřiky malé dcery autorky práce nad kvetoucími pěnišníky.

Osobnost Jitky Mrázkové je velmi výrazná a originální. Jitka Mrázková je profesí pedagožka, dlouhá léta působila jako gymnaziální učitelka výtvarné výchovy, poté jako vedoucí odboru cestovního ruchu magistrátu města Liberec a jeho projektová manažerka, je spoluzakladatelkou společnosti Spacium, která se zaměřuje na kultivaci veřejného prostoru a v současnosti se, kromě jiného, věnuje

volnočasové animaci v obchodních centrech. Sama ke svému poslednímu profesnímu životu dodává: „V současnosti jsem na volné noze a živím se jako animátor ale v Čechách se jako animátor neužíváte, animátor pedagogických činností vůbec, nebo výtvarných aktivit, k tomu jsem ještě produkční kulturních aktivit a výchovně vzdělávacích projektů, zabývám se i veřejným prostorem... Také řeším animace pro širokou veřejnost, kde se animace hodně uplatňuje v obchodních centrech, je to docela složitá záležitost, protože do obchodních center ve městě chodí velmi různorodé skupiny dětí a lidí různí intelektově i sociálně.“

Zároveň v souvislosti se svým profesním životem zmínila respondentka také workshopy společnosti Spacia, které považuje na animace. „Společnost Spacium, jediná v Čechách a myslím, že i ve střední Evropě, která se zabývá veřejným prostorem ve všech souvislostech, řeší sochařské objekty do veřejného prostoru, současně se jím zabývá i z edukativního hlediska. Ke každé instalované soše (např. socha Davida Černého) se vymyslí aktivita pro děti a mládež i dospělé, většinou nějaká soutěž, která se týká sochy, takže děti třeba vytvářely stoly, což je animace.“

Animaci dnes vidí jako nejpopulárnější v oblasti cestovního ruchu, ale zároveň také jako nejproblematictější z hlediska úrovně jejího zpracování. „Animace by neměla vypadat asi tak, jak to dělala agentura v obchodním centru Forum Liberec, kdy animátor něco řekl, pak si zazpívali a hodili dětem omalovánky. Pokud chceme předat nějakou hodnotu nebo myšlenku či činnost, tak by to mělo navazovat na nějakou historii, tradici ale i odbornost, chce to znát a předat i souvislosti.“

V souvislosti s prvním okruhem témat k rozhovoru pak respondentka hovoří také o dalším druhu animace v jejím regionu a to již v předchozí kapitole zmiňovaná galerijní animace v Oblastní galerii v Liberci, hovoří o ní v souvislosti s důležitým prvkem a jednou z dále zmiňovaných výhod animace – **rolí změny či přítomnosti prostředí**. „Konkrétně v Liberci se daří galerijním animacím, které jsou pro školy, a ne veřejnost. I tam je fungující prvek to, že účastníci vidí jinou tvář a vždycky jiná tvář zaujme a jiné prostředí také. A to je cesta, jak kulturně historické dědictví lidem přiblížit – chodit do různých prostředí.“

Animaci respondentka chápe v úzké návaznosti na roli a pozici **animátora – pedagoga**, jako klíčovou pro **funkční animaci**. „Animátor by měl mít pedagogické vzdělání (na rozdíl od herce nebo baviče) nejlépe v oboru volnočasovém, aby nejenom dítě upoutal, ale aby ho uměl i kvalitně zabavit, aby animace a vzájemná interakce měla nějaký výstup.“ Pro animaci je klíčová **interakce a vzdělávací cíl**. „Animace musí mít vzdělávací podtext a musí tam být vzájemná interakce a řekla bych, že by tam měl být pokud možno kvalitní výsledek.“

Kulturně historické dědictví má pro respondentku **obsah spojený hluboce s kulturou** země či území, klíčový pro **pevné místo člověka na zemi**. „Kulturně historické dědictví jsou folklorní záležitosti, tradice, architektura, sochařství, je to to, co tu vzniklo na základě historie, kultury, tradice dané lokality či země, ať už regionálně, národně nebo evropsky. Je třeba ho udržet, aby nezahynulo, když se v globalizaci hranice ztrácejí a přestáváme vnímat, co je regionální nebo české a myslím si, že pro tu identitu, aby si člověk uvědomil, odkud pochází a kde má kořeny, je prostě důležité. Problémem komerčního moderního světa je, že kulturně historickou tradici nemá, vytváří novou či nové a díky tomu vzniká hodně povrchní společnost, která řeší věci jen pragmaticky a zajímá se jen o materiálně.“

Všichni lidé touží vědět o svých kořenech, většina lidí je touží poznat, nebo pátrá po tom, komu se narodili."

Animaci v souvislosti s kulturně historickým dědictvím oceňuje pro její **přístupnost** dětem. „Mám takový pocit, že konkrétně v Liberci některé instituce nechtějí, aby tam návštěvníci chodili a aby tam vůbec byly nějaké děti, to je obtěžuje. Sbírky jsou staré a nemyslím si, že to děti baví. Opakem může být třeba interaktivní muzeum... K tomu je možná animace v tomto světě, kdy lidé už nejsou odvázaní z toho, že vidí vycpaného ptáka a hrad, mě to taky nudilo, možnou cestou. Sice to mnoho kunsthistoriků a muzejníků vnímá jako degradaci, což mi přijde trochu zamrzlé, nebo lenost, ale třeba i jen průvodkyně oblečená v historickém kostýmu je pro děti a mládež přínos, je to důležité pro učení a paměť. Když tam bude stát suchý průvodce a bude vykládat sebeerudovanější text, bude to pro děti mnohem méně užitečné."

Za nevýhody animace kulturně historického dědictví vidí právě **kombinaci animace a kulturně historického dědictví, dále finanční náročnost, nároky na technické vybavení a charakter animátora a schopnost improvizace, přizpůsobivost situaci, komunikativnost.**

„Nevýhody? Animace je často odbornou veřejností bráná jako degradace umění a historie, které se u nás berou strašně vážně, ta hravá forma jim prostě vadí. A samozřejmě finance, protože když děláte animaci pro komerční záležitosti, tak tam finance jsou. I když to tak nevypadá, tak je to velmi drahá záležitost, protože k tomu potřebujete hodně pomůcek, materiálů, víc lidí. Myslím, že formu animace už by mělo mít každé provádění na hradech. Stojí to úsilí. Často potřebujete techniku, větší údržbu... Animátor nemůže být excelentní pedagog, musí to být napůl herec s velkými improvizacími schopnostmi, což hodně pedagogů nemá, i když látku mají zvládnutou velmi pečlivě a erudovaně. Animátor musí být velmi interaktivní a nesmí být zaskočený nějak netradičním chováním, které u toho spontánně je. Já vím, že spoustu pedagogů vyrušuje, že se dítě na něco zeptá. Při animaci zjistíte, že to třeba ty děti vůbec nezajímá, a že si potřebují hrát. Animátor je herec s komunikačními schopnostmi, který umí rychle reagovat. Sladit to, že pojímá závažnou věc, kterou je kulturně historické dědictví, s tím, aby to bylo zábavnou formou, která zaujme, ať už to stojí na nějakých speciálních pomůckách, nebo kostýmech. Musí to udržet na té hraně, aby to ale zase nebyla šaškárna. To je hodně těžké, musí se to promyslet, je to pracné tím, že je nutné to promyslet po více rovinách. Musíte si vlastně nejdříve nastudovat a připravit přednášku, ke které postupně přidáváte další věci. Aby animace mohla fungovat, musí být hodně živá. Je dobré třeba u hodně malých dětí zapojovat rodiče a to je také u nás problém, protože musíte umět i s dospělými. Spousta pedagogů umí s malými dětmi, ale špatně snáší přítomnost rodiče. Dospělí se často sami bojí do toho vstupovat, mají pocity trapnosti."

Jako příklad animace z vlastní praxe respondentka uvedla projekt „Co jsme dělali v Evropě": „Děti hledaly, co kterou zemi charakterizuje, vytvářely různá díla hravou formou, zpracovávaly, jak si zemi představují na základě slepých map, co o té zemi vědí, co ji symbolizuje. Kromě díla, ještě tu zemi měly za úkol sehrát, představit verbálně. Důležité byly souvislosti historické, faktografické. To považuji za možný přístup, jak se dá v praxi využít poselství kulturně historického dědictví."

Rozhovor s Ivonou Raimanovou

Naše setkání proběhlo v příjemném slunném bytě Ivony Raimanové jedno páteční dopoledne v Praze. Kunsthistorička Ivona Raimanová mluvila k věci, skromně a energicky, v rámci rozhovoru však byl pořízen materiál, který jen málo odpovídá stanoveným okruhům. Nicméně příspěvky v tématu animace kulturně historického dědictví zde dále uvádíme.

Ivona Raimanová byla v 80. letech spolueditorkou samizdatového časopisu Někdo něco se zaměřením na současné umění, kurátorkou alternativních výstav v klubech Futurum a Blatiny v Praze, v 90. letech kurátorkou v galerii Rudolfinum v Praze. Ve své kurátorské práci pokračovala i nadále, je autorkou textů v katalogích a časopisech o díle současných umělců, zejména sochařů, přednáší dějiny umění na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Je spoluzakladatelkou obecně prospěšné společnosti Spacium, která vznikla v roce 2000 a byla také její ředitelkou. O této společnosti, která se věnuje ozvláštňování veřejného prostoru a o okolnostech jejího vzniku, při rozhovoru povídala velmi zajímavě i sama Ivona Raimanová. A protože mluví o tématu, které se přímo dotýká tématu této práce, citujeme: „Myšlenka k založení Spacia vznikla v roce 2000, založení jsme byli v roce 2001. Byla taková přípravná fáze, kdy jsem se dlouho zabývala myšlenkou umění ve veřejném prostoru a chtěla jsem to aplikovat tady v Česku. V Praze se to nedařilo a nakonec jsem našla souznící duše v Liberci, Jitku Mrázkovou, Filipa Horatchkeho. Mě osobně k tomu vedlo to, že jsem v devadesátých letech procestovala řadu měst na západě i v Asii, Japonsku a Koreji. Setkávala jsem se tam s tím, že na ulicích byly sochy současného umění. Uvědomila jsem si, že celá tahle kapitola u nás chybí, protože vzhledem k politické situaci se nemohla ta socha ve veřejném prostoru rozvíjet. Také jsem si uvědomila, že veřejný prostor byl dlouhou dobu zanedbáván a že důležitost věnovat se veřejnému prostoru by měla být centrem pozornosti měst, nebo nějakých společností. A jednou z možností, jak místo nějak ozvláštnit, je právě instalovat sochu. A třetí motiv k založení v Liberci byla vzpomínka na Sochu a město 69, která tam proběhla s velkým úspěchem. S dalšími zakladateli jsme městu myšlenku předestřeli a ono se stalo spoluzakladatelem té společnosti. Město tu akci Socha a město 69 cítilo jako historickou tradici, jako něco, co významně zasáhlo do života města a proslavilo ho. A já jsem byla ředitelkou až po dvou letech a nyní je to zase někdo jiný – David Sekanina. U toho zrodu byl také on a ještě Ivana Vykypělová, která se věnuje práci s dětmi. A v posledních dvou letech dělám uměleckou ředitelku Spacia. Liberec je město, které se hodně od devadesátých let rozvíjí, je tam pozitivní energie a sochy s městským prostředím se tam hodně šily.“

Respondentka chápe animaci, jako akci, která je **veřejná, pro široký okruh účastníků**, kteří jsou **aktivní**. „Animace klade akcent na spolupráci se širší veřejností, než třeba workshopy. Podle mě by se animace měla odehrávat veřejně, bezplatně a ve spojení se sochou třeba vymyslet program pro širší veřejnost, zkusit je do toho nějak zapojit.“

V rámci možností zprostředkování kulturně historického dědictví vidí jako silnou cestu **medializaci a zapojení pedagogické veřejnosti**. „My jsme se vždycky snažili o medializaci projektů, publikovat články do regionálních i celostátních médií, časopisů, novin i do rozhlasu. Je to možnost, jak to zpřístupnit širší veřejnosti. Někdy jsme zapojovali i pedagogy a pedagogickou veřejnost, což byl

důležitý výchozí článek celého procesu.”

Jako příklad konkrétní animace respondentka uvedla akci **Socha ve městě** z roku 2002, která vyvrcholila realizací objektů podle vybraných dětských návrhů z workshopu Socha pro Liberec 2001. „Akce byly akcentovány na vzdělávání dětí a pedagogů, než široké veřejnosti. Třeba v roce 2001 se odehrála akce s názvem „Socha ve městě“, což byl projekt pro děti. Vedla ho Iva Vykypělová. Předcházela tomu práce workshopovou formou, kde děti vytvořily návrhy, koláže, zakreslovaly do fotografií svoje nápady, svoje sochy a pak byl vybrán jeden projekt, který byl realizován na náměstí před radnicí, byla to socha Radomil od patnáctileté dívky Nely Nygrínové ze ZŠ Jabloňová.”

Rozhovor s Hanou Havlůjovou

S Hanou Havlůjovou jsme se setkaly v jedné pražské divadelní restauraci a rozhovor provázel oběd a nakonec se z něho stalo tříhodinové debatní sezení u tématu, které nás očividně spojovalo a zajímalo. Hana Havlůjová si s sebou přinesla poznámky a odkazy, ke kterým se v průběhu rozhovoru odvolávala. Z jejího projevu byl cítit enormní zájem o téma, povaha historika i filosofický nádech jejího stylu myšlení a přístupu ke světu. Ze všech respondentek byla jediná, která nebyla umělecky, výtvarně založená. Za to se ale tématu věnuje v evropských projektech i své pedagogické praxi.

Hana Havlůjová vystudovala dějepis a základy společenských věd na Univerzitě Karlově v Praze, v roce 2007 a 2008 studovala na univerzitě v Newcastlu obor Heritage Education and Interpretation. Je odbornou asistentkou na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy na Katedře dějin a dějepisu. Vede výběrový kurz s názvem Animace a interpretace kulturního dědictví. Podílela se na projektu, který na katedře probíhal v letech 2006–2008 Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví¹³⁴ a v době vzniku této práce tento projekt pokračuje v navazujícím projektu Kulturně historické dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit. K tomu sama dodává: „V prvním projektu jsme se zaměřovali víc na památky a muzea, galerie a další paměťové instituce, zatímco v tom druhém projektu jsme se chtěli věnovat i environmentálním otázkám, protože i příroda je v jistém smyslu naše dědictví, o které se máme nějak starat.”

V rámci prvního okruhu témat rozhovoru uvedla respondentka svá vymezení pojmů kulturně historické dědictví a animace. Kulturně historické dědictví vnímá jako **společný prostor průniku hmotného dědictví, nehmotného dědictví a krajiny**. „V rámci projektu jsme dospěli k definici kulturně historického dědictví – jedná se o protnutí hmotného, nehmotného dědictví a krajiny – přírody ovlivněné činností člověka. Do hmotného se pak řadí dědictví movité a nemovité, tzn. památky nebo jiné objekty...Kdž pro mě není jen umění, nebo staré umění, to je moc úzké pojetí. Ve VB dospěli od pojmu heritage, u nás překládáno jako kulturně historické dědictví, až k pojmu historické prostředí – to je vše okolo nás, co má nějakou, byť zatím nepatrnou historii.”

Animaci jako metodu vidí jako způsob zprostředkování, kde je důležité **vtažení účastníka**, jeho **aktivita**, pomocí které může být

¹³⁴ Projekt CZ.04.1.03/3.1.15.2 Metodika pro implementaci Výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví do Školních vzdělávacích programů. Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

schopen **vnímat nebo chápat dílo**. „Animace se nejčastěji překládá jako ožívování a myslím, že to vychází z francouzského konceptu a vychází z představy, že animovaná věc má hodnotu sama o sobě a sama vyzařuje auru, což se týká především uměleckých děl, která je potřeba především meditativně vnímat a soustředit se na tu auru. V anglosaském světě tato představa vzala za své v 70. letech a v Německu trochu později, i když jí stále trochu věříme. Úkolem animačního programu je pak přivést děti do jistého klidu a zároveň jim toto vyzařování zprostředkovat, naučit je, aby ho dokázali objevit. Objekty jsou ožívovány, brány do hry a možná tam může být propojení toho slova animace až s konceptem animistů – věc má svou duši. Soudobá teorie dějin umění je už dnes ale spíše konstruktivistická, ale ten kontext vtažení do hry zůstává.“

Animaci i kulturně historické dědictví pak, i s vysvětlením historického kontextu, uvádí v **porovnání s interpretací**, další metodou pracující s kulturně historickým dědictvím, konceptem anglosaského a amerického myšlení. Interpretace v britském prostředí v tomto tisíciletí pracuje s dříve negativně vnímaným pojmem heritage. „Přelom tisíciletí chápe dědictví jako něco, co my vybíráme v současnosti z minulosti, abychom to nějak využili, ať pro kulturní, ekonomické a jiné cíle. Je to účelově vybráno a důležitější jsou hodnoty, které tomu připisujeme, než fyzická podstata. Pro interpretaci je důležité to, jakým způsobem to vykládáme. Kulturní dědictví z hlediska interpretace není něco daného, ale něco, co se vytváří ve společenské diskusi a často se to musí vyhádat a vydohadovat.“

Animace je založena na tvůrčím přístupu, interpretace na badatelském. Obě metody však využívají **zážitek a kritické myšlení** jako své dvě nezbytné složky. „Na straně animace jsou didaktické metody, které jdou tvůrčím směrem, nechávají děti více tvořit, projevoval fantazii, podporují vlastní vnímání. Interpretační metody vedou děti k osvojování badatelských metod, odpovědnosti za zjištění, ověření a citaci informace. V obou přístupech jsou přítomné dvě věci – zážitek, který je více na straně animace, a kritické myšlení, spíše na straně interpretace, ale obojí se ve skutečnosti více či méně prolíná. Animační techniku z vlastní zkušenosti cením, protože donutí člověka vnímat objekt jinak, než jak byl zvyklý, je nucen vyjádřit to, co o něm ví, jiným jazykem a výrazovými prostředky.“ Přítomnost hodnoty kulturně historického dědictví pro vzdělávání respondentka potvrdila a odkázala se na model kulturně historického dědictví Tima Copelanda, který podle ní vystihuje jeho vzdělávací význam. Ten spočívá v rozvíjení také málokdy **zasahované afektivní kompetence**, ale zároveň neopomíjí **kognitivní a konativní kompetence**. „Chtěla bych odkázat na Tima Copelanda, protože všechny tři roviny jeho schématu považuji za důležité, kognitivní a afektivní kompetence. Interpretace jde hodně po kognitivních kompetencích, animace má metody, jak zasahovat do té afektivní. A pak kompetence konativní, kde se podle mne musí spojit obě síly dohromady, aby člověk pochopil srdcem i rozumem, že je potřeba něco dělat, aby nám něco zůstalo zachováno a cítit se zodpovědný za svůj postoj ke kulturně historickému dědictví. Hodnota kulturně historického dědictví je tradičně ve vzdělávání přítomná, ale jestliže to tak má být i nadále, je třeba toto téma otevírat neustále.“

Sama využívá metodu animace jako **iniciační, motivační složku** programů, které připravuje. „S animačními metodami pracujeme jako s motivačními články. Když chci lidi pohnout k tomu, aby o tématu začali přemýšlet, vytvořit prostor aby se naladili a vůbec

o tom přemýšlet chtěli. Tam si dovoluji zasahovat do jejich emocí a pak se spíš snažím, aby o těch věcech přemýšleli. Nebo někdy si v rámci dlouhodobějších projektů nějaká akce nakonec vyžádá nějaký slavnostnější charakter a tam animace má také své místo. Může to mít rovinu dramatizace, nebo hudební, úspěšnost záleží na tom, jak lidé jsou v tomto směru také vzděláni.”

Animaci kulturně historického dědictví vidí jako jedinečnou již pro zmíněnou práci s afektivní stranou osobnosti, dále v její práci se **zážitkem a podpoře kreativity**. „Jedinečnost animace kulturně historického dědictví je v tom, že pracuje se zážitkem v tom smyslu, že ho bere vážně, jako základ vzdělávání. Programově, cíleně pracuje s afektivní doménou a dokáže používat metody, které fungují. Rozvíjí kreativitu lidí, pobízí lidi k tomu, aby tvořili. Pomáhá lidem, aby kultivovali své emoce, pokud se to dělá dobře. Učí se navzájem poslouchat a respektovat.”

Jako nevýhody respondentka uvedla **časovou náročnost, náročnost reflexe a nutnost citlivého a profesionálního přístupu k emocím účastníků**. „Nevýhodou je určitě časová náročnost a náročnost reflexe. K tomu, aby měl člověk kvalitní zážitek, potřebuje čas, potřebuje čas, aby si ho zpracoval, potřebuje k tomu svůj prostor a je potřeba s tím hodně umět pracovat, aby se akce povedla. Tato metoda je i velmi náročná na psychiku člověka, zasahuje až do emocí, člověk je do toho vtažen často násilně, zvláště u dětí. Je náročná i na emoční vyzrálост a vyváženost animátora. Myslím, že důležité je, aby animace dělal člověk, který má nejlépe vystudovanou výtvarnou výchovu, hudební výchovu, má pedagogické vzdělání, umí vést ostatní. Animátor by asi neměl být umělec. Umělec spíše projevuje vlastní emoce, jde mu „o věc“ a příliš se nestará, jak a jestli vůbec emoce zpracovávají ostatní.”

Jako příklad animace respondentky byl představen **projekt „Bečov nad Teplou“**, který probíhal v rámci zmíněného projektu Karlovy Univerzity. „Určitě Bečov – kde jsme použili animaci v té nejjednodušší verzi. Měli jsme skupinu dětí různě starých, a když jsme začínali program, tak jsme se s kastelánem dohodli, na zpřístupnění prostoru hradu, aby ho děti mohly samy vnímat. Přišli jsme tam večer a kastelán pro děti vymyslel netradiční příchod na hrad s loučí, přes řeku, kterou bylo třeba přebrodit a vstupem zadní brankou. Děti si pak v samotném prostoru hradu měly vybrat nějaký architektonický prvek, nebo místo, kde měly samy strávit nějakou chvíli. Druhý den ráno si zážitky děti měly samy popsat podle sebe, básní, písni apod., a v ten moment už k místu měly vytvořené nějaké pouto, úplně neviditelné. Šlo tam vlastně o příklad manipulace s city, kdy jsem věděla, že to s nimi něco udělá.”¹³⁵

¹³⁵ Více na: http://www.prirodniskola.cz/media/files/casopis_tepelsko_2009_web.pdf.

7.2 Analýza rozhovorů

V rámci výzkumu byla provedena analýza kvalitativních dat získaných formou rozhovorů popsáných v předchozích kapitolách. Při kvalitativní analýze jde o systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy. Termín nenumerný se zde vztahuje jednak na data, jednak na práci s nimi.¹³⁶

Analýza dat je započata otevřeným kódováním, které tvoří vstup do interpretace dat. Otevřené kódování je technika, která byla vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie.¹³⁷ „Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“¹³⁸

Cílem otevřeného kódování je vytvořit kategorizovaný seznam kódů, které jsou dále pomocí analytické strategie – způsobu analytického přemýšlení o datech a jejich vztahování dále zpracovávány. Analýza byla provedena metodou konstantní komparace. „Konstantní komparace představuje jeden ze základních kamenů zakotvené teorie, stejně jako mnohé další postupy zakotvené teorie se však stala obecně používanou i za hranicemi tohoto výzkumného designu. Jednoduše řečeno jde o to, že v průběhu analýzy jsou prováděna neustálá porovnávání, hledají se podobnosti, rozdíly, a to na všech rovinách práce s daty.“¹³⁹ V tomto momentě je ale nutné v představování použité metody přiznat, že zakotvená teorie je využívána a oblíbena pro možnost kvalitativního zpracování velkého množství dat často získaných různými způsoby. V našem případě jsme tuto metodu využili pro analýzu malého množství rozhovorů, tedy materiálu, který byl získán stejnou cestou. Přesto se nám ze tří druhů formální metodologie analýzy psaných textů vyhovuje více než obsahová analýza či hermeneutická interpretace textu.¹⁴⁰ Analýza totiž neověřuje hypotézy, ani nemá poskytnout hlubinné porozumění dokumentů zásadní důležitosti. Cílem analýzy rozhovorů je pokusit se sestavit pohled zástupců českých odborníků pohybujících se jistým způsobem v oblasti pracujících s metodou animace a kulturně historickým dědictvím, na pojetí, podobu a vlastnosti animace a kulturně historického dědictví v souvislosti s jejich vzdělávacím potenciálem. Z tohoto důvodu jsou společné analýze podrobeny jen ty části rozhovorů, které se nedotazují na osobní příklady z praxe. Ty byly představeny v předchozích kapitolách.

Jak již bylo řečeno, rozhovory byly z audiozáznamu přepsány do digitální písemné podoby. Přepisy nahrávek byly zkontrolovány opětovným poslechem audiozáznamů a vytištěny. Dále byly materiály zpracovávány v ruce. Tento způsob kódování se někdy nazývá jako metoda papír a tužka.¹⁴¹ Analyzovaný text byl rozdělen na jednotky podle významu, kterým byl přidělen kód. „Kód je, jak uvádějí Lee a Fielding (2004), slovo nebo krátká fráze, která nějakým způsobem vystihuje určitý typ a odlišuje jej od ostatních.“¹⁴² Hendl¹⁴³ kódy označuje jako koncepty. Kategorie pak vznikají seskupováním podobných jevů zahrnutých v konceptech. Ve fázi axiálního kódování jsou údaje seskupovány novým způsobem a dochází k vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. Vzhledem

¹³⁶ ŠVARÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, s. 207.

¹³⁷ STRAUSS, A. – CORBIN, J. Základy kvalitativního výzkumu : postupy a techniky metody zakotvené teorie, 1999.

¹³⁸ Tamtéž, s. 211.

¹³⁹ Tamtéž, s. 223.

¹⁴⁰ KRONICK, J. Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat, 1997.

¹⁴¹ ŠVARÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, s. 213.

¹⁴² Tamtéž, s. 212.

¹⁴³ HENDL, J. Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace, 2008.

k tomu, že v našem případě se jedná o tematickou analýzu rozhovorů, není součástí analýzy třetí typ kódování zakotvené teorie – kódování selektivní a analýza není završena formulací teorie.

Otevřené kódování

V rámci otevřeného kódování byly rozhovory podrobeny analýze k vytvoření systému kategorií pro zodpovězení dvou výzkumných otázek: *Jak je chápána metoda animace a kulturně historické dědictví v odborné praxi? Jaká je hodnota a jaké jsou nevýhody animace kulturně historického dědictví?* Při otevřeném kódování k první výzkumné otázce byly vytvořeny dvě hlavní kategorie: *dimenze animace a způsoby uchopení kulturně historického dědictví*.

Pro hlavní kategorii *dimenze animace* byly stanoveny kategorie: *vlastnosti animátora, postavení účastníka, forma, princip a cíl*. V následujícím schématu je uveden přehled kategorií se svými vlastnostmi a rozsahem. Popis jednotlivých kategorií a jejich vlastností je uveden pod přehledem.

Dimenze animace

kategorie	vlastnosti	dimenzionální rozsah
Vlastnosti animátora	Profesionalita Aktivní zúčastněnost Pružnost	nízká-vysoká nikdy-stále malá-velká
Postavení účastníka	Aktivita Osobní vklad Vnitřní vůle	nízká-vysoká žádný-maximální nepřítomna-přítomna
Forma	Rozpětí Procesualita Tvůrčí činnost	úzké-široké nepodstatná-podstatná nikdy-stále
Princip	Zážitek Komunikace Setkání	žádný-maximální nepodstatná-podstatná nikdy-stále
Cíl	Výchova k umění Facilitace Interpretace	nepřítomna-přítomna nepřítomna-přítomna nepřítomna-přítomna

Tabulka 23: Otevřené kódování pro hlavní kategorii Dimenze animace.

Animace jako vzdělávací metoda v sobě zahrnuje dimenze, které jsme rozdělili podle uvedených kategorií. Představují nároky, které animace klade na osobu, která animaci formuje a vede, na účastníky, jejichž úloha je elementární pro funkčnost celé metody, specifické prostředky, pomocí nichž dosahuje zvolených cílů. Protože jsme již zásadní části realizovaných rozhovorů představili, uvádíme zde k přiblížení vlastností kategorií výběr termínů, které v otevřeném kódování vedly k vytvoření kategorií a jejich vlastností.

Vlastnosti animátora: rovnocennost, účast, aktivita, improvizace, spontánnost, úroveň, šíře rozsahu znalostí.

Animátor je člověk, který animaci nejen vede, ale je nejlépe i jejím autorem. Je to především pedagog, který je schopen pružně

a spontánně reagovat a jeho postavení ve skupině je rovné účastníkům, se kterými je stále v aktivním kontaktu a účastní se dění.

Postavení účastníka: dobrovolnost, aktivita, činnost, vlastní tvorba, vlastní zaujetí.

Účastník animačního programu je zúčastněný, angažovaný spolutvůrce celé animace, kterého by k účasti měla vést hlavně vnitřní vůle.

Forma: definice cíle, scénář, příběh, proces, individuální niterní akce, skupinová práce, veřejná akce, povědomí vázané k výstavní instituci, šíře pojmu.

Animace nemá pevnou formu, je to široké pole možností, jak předat informace, zážitek a jak formovat či ovlivňovat účastníka, kterým je společný důraz na proces a tvůrčí činnost.

Princip: živá výuka, výtvarná komunikace, zážitek, oživení umění, návaznost na souvislosti, setkání s uměním, setkání s kulturou.

Principy jsou kategorií, která postihuje myšlenkové pozadí formy. Principy jsou přímo vázané k cílům, pro které je metoda animace volena. Animace je založena na zážitku jakožto cestě k poznání, komunikaci ve skupině, se sebou samým, s animátorem a na setkání s ostatními, s uměním, jinými světy a novými myšlenkami.

Cíl: výchova k muzeu, výchova k umění, expresivní interpretace, zprostředkování objevu, pochopení.

Poslední kategorií pro vyjádření dimenzí animace jsou cíle, které stojí sice trochu mimo ostatní dimenze, ale tvoří základ, prvotní hybný činitel, který mechanismus tvorby a realizace animace spouští. Cílem animace v našem případě je výchova k umění, facilitace procesu poznávání či pochopení nebo uchopení a interpretace.

Pro hlavní kategorii *způsoby uchopení kulturně historického dědictví* byly stanoveny tři kategorie: *vícevrstevnatost, ohraničenost, přístupnost*. V následujícím schématu je uveden přehled kategorií se svými vlastnostmi a rozsahem. Popis jednotlivých kategorií a jejich vlastností je uveden pod přehledem.

Způsoby uchopení kulturně historického dědictví

kategorie	vlastnosti	dimenzionální rozsah
Vícevrstevnatost	Základní element kultury Duševní dědictví Hmotné dědictví	přítomen-nepřítomen přítomno-nepřítomno přítomno-nepřítomno
Ohraničenost	Konzistentnost Ohraničenost Estetické působení	malá-velká jasná-nejasná kladné-záporné
Přístupnost	Neuvědomělé vnímání Akční Klasická Neosobní	snadná-složitá snadná-složitá snadná-složitá snadná-složitá

Tabulka 24: Otevřené kódování pro hlavní kategorii Způsoby uchopení kulturně historického dědictví.

Vícevrstevnatost: kořeny, paměť, folklor, socha, architektura, umění ve veřejném prostoru, krajina, genius loci, tradice, obyvatelé, umění

Kategorie jednoduše postihuje širší vnímání kulturně historického dědictví, které je nejčastěji chápáno v souvislosti s hmotným dědictvím, ale také s kulturou určité skupiny. Samostatnou vlastnost tvoří ale také chápání kulturně historického dědictví jako podstaty člověka, který je součástí své kultury.

Ohraničenost: exteriér, interiér, nejednoznačnost, nedefinovanost, prolínání, časový odstup, dočasnost, krása versus ošklivost, územní hranice.

Kulturně historické dědictví je široký pojem, který je ovlivněn a jednotlivě chápán podle vnímání člověka, místa a času „výskytu“.

Přístupnost: absence vědomí, animace, umělecká akce, prohlídka, beseda, medializace

Kategorie je popisná, vyjadřující formy cest, kterými se ke kulturně historickému dědictví dostáváme. Jsou to cesty, které nejsou organizované, jsou samovolné, neuvědomělé, automatické. Cesty akční, které mají formu právě například animace, zážitkového programu, umělecké akce, performance, workshopu apod. Pak jsou to samozřejmě cesty klasické, jako prohlídky, besedy, komentáře, přednášky. A cesty neosobní, které mají formu medií, tištěného slova, apod.

Pro zodpovězení druhé výzkumné otázky *Jaká je hodnota a jaké jsou nevýhody animace kulturně historického dědictví?*, byla vytvořena hlavní kategorie *vzdělávací potenciál kulturně historického dědictví*, která má kategorie: náročnost, přínos pro školní výuku, motivace k péči, osobní rozvoj, netradiční přístup. V následujícím schématu je uveden přehled kategorií se svými vlastnostmi a rozsahem. Popis jednotlivých kategorií a jejich vlastností je uveden pod přehledem.

Vzdělávací potenciál animace kulturně historického dědictví

kategorie	vlastnosti	dimenzionální rozsah
Náročnost	Materiální Psychická Časová Organizační	malá-velká malá-velká malá-velká malá-velká
Přínos pro školní výuku	Součást vyučování Vytržení Přístupnost	malá-velká slabé-silné malá-velká
Motivace k péči	Setkání Posilování	přítomné-nepřítomné slabé-silné
Osobní rozvoj	Vnitřní Vůči okolí	chudý-bohatý chudý-bohatý
Netradiční přístup	Konativnost Interaktivita	Slabá-silná malá-velká

Tabulka 25: Otevřené kódování pro hlavní kategorii *Vzdělávací potenciál animace kulturně historického dědictví*.

Náročnost: potřeba kompetentního animátora, finance, technika, vybavení pomůcky, materiál, čas, emoční zátěž, důležitost reflexe.

Kategorie je opět hodně popisná, shrnuje ve svých vlastnostech nároky, které mohou být překážkou pro zprostředkování kulturně historického dědictví.

Přínos pro školní výuku: umělecké předměty, multikulturní výchova, člověk a jeho svět, kompetence, jiný pohled, dosažitelnost, přítomnost, přirozenost, využití vrozených způsobů vyjadřování, jiná tvář, vytržení, vpád, zábava rovná se učení.

Kategorie vyjadřuje vzdělávací potenciál konkrétně pro školní vzdělávání, zahrnuje konkrétní předměty, kompetence, kde může kulturně historické dědictví sloužit jako zdroj vzdělávání, ale také specifické vlastnosti, díky nimž je pro školní výuku zajímavý. Je to možnost osobního setkání, přítomnosti u díla, stavby, rituálu apod. A pak také role změny prostředí, vytržení z budovy školy a působení jiné osoby než učitele, která může zaujmout jinak.

Motivace k péči: potvrzování kulturních hodnot, iniciace zainteresovanosti, cesta ke kořenům, setkání s hodnotami kultury, zvyšování kulturního vnímání, tvorba vztahu ke kulturně historickému dědictví.

Kulturně historické dědictví je významné také jako součást každého z nás, naší identity a poznání může ovlivňovat náš vztah k němu, potažmo k ostatním a sobě samému. Jeho potenciál může být prvním skutečným uvědomělým setkáním, ze kterého se potom odvíjí pocit sounáležitosti a odpovědnosti k němu.

Osobní rozvoj: podpora vnímání, emoční rozvoj, rozvoj kreativity, komunikace, spolupráce, proměna, kultivace emocí.

Kategorie logicky souvisí s předchozí. Vyjadřuje působení setkání s kulturně historickým dědictvím na celého člověka, jeho emocionální, kognitivní i konativní kompetence směrem k sobě samému i k ostatním.

Netradiční přístup: akčnost, performativnost, participace, zážitek, netradiční vyjadřovací prostředky, nutnost zapojení možnost volby, praxe, hravost.

Vlastnosti posledních kategorií vyjadřují shrnující postoj k volbě prostředků, kterými je vzdělávacího potenciálu pomocí animace využíváno. Stejně jako u kategorií předchozí hlavní kategorie vyjadřuje specifické principy metody animace, které jsou shrnuty do vlastností této kategorie: konativnosti a interaktivity.

Axiální kódování

V této fázi analýzy dat bylo provedeno axiální kódování. „Axiální kódování: Soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie, jednání, interakce a následky.“¹⁴⁴ Při axiálním kódování byly hlavní kategorie, kategorie a jejich vlastnosti uchopeny jako celek, sledovány ve svých souvislostech a vztazích.

Paradigmatický model byl vytvořen podle schématu (A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY - (B) JEV - (C) KONTEXT - (D)INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY - (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE - (F) NÁSLEDKY.¹⁴⁵ Jako jev bylo určeno ústřední téma, na které bylo postupně nahlíženo z více stran, a sice funkční animace kulturně historického dědictví.

Jako kontext – skupinu podmínek, která ovlivňuje akce a interakce¹⁴⁶ byly určeny nově dvě kategorie, které jej postihují: *složky kulturně historického dědictví a vztah, role a účast animátora a účastníka*. Zahrnuje nově uskupené vlastnosti z kategorií otevřeného kódování *vlastnosti animátora, postavení účastníka a vícevrstevnatost*: profesionalita, aktivní zúčastněnost, pružnost, aktivita, osobní vklad, vnitřní vůle, základní element kultury, duševní dědictví a hmotné dědictví. Kontext vyjadřuje rozmezí pole působnosti, kde animátor a účastník, se svými specifickými rolemi a potřebnými dovednostmi, působí.

Příčinné podmínky – události nebo proměnné, které vedou k fenoménu nebo k jeho vývoji¹⁴⁷, v sobě zahrnují vlastnosti kategorií *cíl, přínos pro školní výuku*: výchova k umění, facilitace, interpretace, součást vyučování, vytržení a přístupnost. Nově vznikly dvě kategorie: *vzdělávací a výchovné cíle, přístupná a oživující možnost uchopení přítomného díla/objektu/jevu*. Příčinné podmínky jsou spjaty přímo jak s jevem, tak s následky, jsou to motivace a situace, které vedou k metodě animace kulturně historického dědictví.

Intervenující podmínky – usnadňují nebo naopak znesnadňují použití strategií jednání nebo interakce v určitém kontextu,¹⁴⁸ ovlivňují jev i strategie jednání a obsahují vlastnosti kategorií *náročnost, ohraničenost a přístupnost*: náročnost materiální, psychická, časová, organizační, konzistentnost, ohraničenost, estetické působení, neuvědomělé vnímání, přístupnost akční, klasická, neosobní. Přeskupením vznikly dvě kategorie: *způsoby pojetí zprostředkování a překážky na cestě*. Intervenující podmínky vyjadřují podmínky, které je třeba brát v úvahu, a které ovlivňují animaci kulturně historického dědictví. Vyznívají jako výčet překážek, které je třeba překonat, ale jsou to také mantinely, které jsou potřebné. Kromě materiálních překážek a nároků na člověka, je to i stále se opakující široké pojetí kulturně historického dědictví a volnost v pojímání metody animace.

Strategie jednání a interakce – cílené a záměrné aktivity, které jsou odpovědí na fenomén a intervenující podmínky,¹⁴⁹ v sobě zahrnují vlastnosti kategorií *netradiční přístup, princip a forma*: konativnost, interaktivita, zážitek, komunikace, setkání, rozpětí, procesualita, tvůrčí činnost. Vznikly dvě kategorie: *zážitková tvůrčí činnost a živý skupinový proces*, které vyjadřují aktivity,

¹⁴⁴ STRAUSS, A. - CORBIN, J., Základy kvalitativního výzkumu : postupy a techniky metody zakotvené teorie, s. 70.

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 70.

¹⁴⁶ HENDL, J., Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace, s. 250.

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 250.

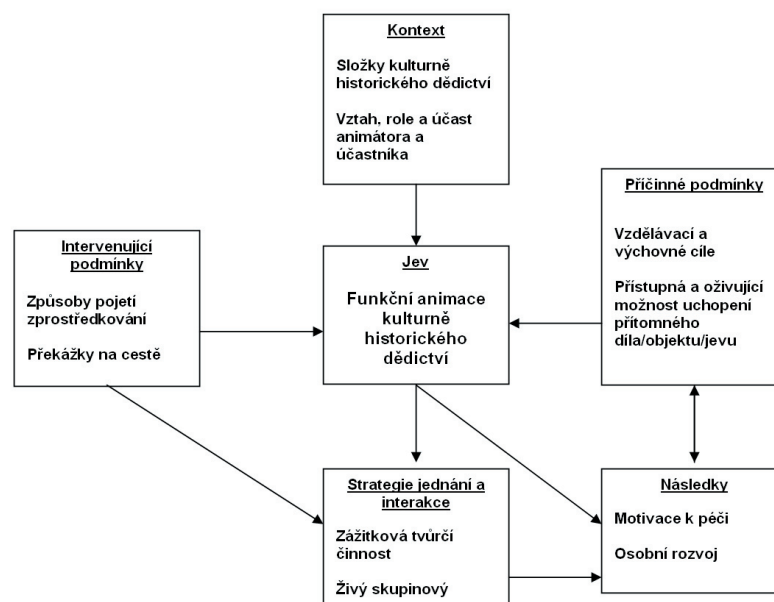
¹⁴⁸ STRAUSS, A. - CORBIN, J., Základy kvalitativního výzkumu : postupy a techniky metody zakotvené teorie, s. 75.

¹⁴⁹ HENDL, J., Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace, s. 250.

procesy, které jev vyžaduje a které vyplývají také z intervenujících podmínek. Zároveň přímo ovlivňují následky. Strategie jednání vyjadřuje povahu vzdělávací metody, která je založená na praktické činnosti, vedoucí až k tvůrčímu uměleckému vyjádření a komunikaci, skupinové práci a roli zážitku jako zprostředkovatele poznání.

Následky – důsledky akcí a strategií, úmyslných i neúmyslných,¹⁵⁰ obsahují vlastnosti kategorií *motivace k péči a osobní rozvoj*: setkání, posilování, rozvoj vnitřní a vnější. Tyto kategorie zůstaly zachovány v axiálním kódování. Následky mají s příčinnými podmínkami cirkulární povahu, ovlivňuje je jev a strategie jednání a interakce.

Níže uvedené schéma ukazuje popsání paradigmatický model s vyznačenými souvztažnostmi. Model ukazuje, jak je vnímána animace kulturně historického dědictví vybranými odborníky z českého prostředí, kteří nepůsobí ve školním vzdělávání a jejich pohled uvádí do souvislosti se sledovaným fenoménem této práce, kterému se také věnují.



Graf 15: Paradigmatický model.

¹⁵⁰ Tamtéž, s. 250.

Metodicko-aplikační část

Návrh modelu zprostředkování kulturně historického dědictví pro praxi

8. Tři fáze projektu a výzkumný soubor

Nejspíš úplnou náhodou jsem ve třetím ročníku magisterského studia výtvarné výchovy viděla fotografie kamaráda, který sbíral staré německé nápisy na domech Liberce, jako vzkaz z minulosti lidem. Následovala seminární práce ve formě návrhu výtvarného projektu pracujícího s německými nápisy na kanálech, zdech, pamětních deskách v bývalém hlavním městě Sudet. Po ní diplomová práce – Kniha o Liberci, určená dětem jako kreativní průvodce městem. Zároveň jsem se v posledním ročníku magisterského studia účastnila tvorby a realizace několika animačních programů pod vedením Barbory Svátkové v Domě umění města Brna. A v tomto momentě se tyto mé zkušenosti spojily v projektu disertační práce, ve které jsem chtěla vyzkoušet, jestli a za jakých podmínek by se daly tolik zajímavé a funkční! principy galerijní animace realizovat pro kulturně historické dědictví nějakého místa, jestli je možné vytvořit návrh metodiky pro tvorbu a realizaci animace témat kulturně historického dědictví, která by byla realizovatelná v rámci výuky. A sice:

logicky zohledňovala rámcový vzdělávací program pro základní školy, vytvářela zajímavou možnost propojování předmětů;

byla zařaditelná do školních rozvrhů, tzn. byla realizovatelná v rámci cca dvou vyučovacích hodin;

byla realizovatelná, tzn. její koncepce byla technicky a materiálně dostupná, byla realizovatelná jednou osobou, pro polovinu žáků jedné třídy.¹⁵¹

Metodicko-aplikační část práce představuje pozadí, koncepci a metodiku animace kulturně historického dědictví. Rozvíjí tak představované části výzkumného aparátu č. 3 a 4 v kapitole Metodologie a metody výzkumu, které zároveň vedou k zodpovězení výzkumných otázek a proto jsou doprovázeny výsledky z dotazníkových šetření zaměřených na evaluaci realizovaných programů a zjišťování přítomnosti podobného způsobu výuky ve školách.

Metodicko-aplikační část disertační práce představuje tři fáze, během kterých docházelo k formování, realizaci a ověřování *modelu animace kulturně historického dědictví*, který byl nazván *Model přímého setkání*. Ve všech třech fázích docházelo ke sběru dat metodou pozorování a fixace dat. V rámci pozorování docházelo k zapisování poznámek k jednotlivým animačním programům, které byly realizovány výzkumníkem, nebo studenty. V první fázi se jednalo o fokusované pozorování¹⁵², které sloužilo k tvorbě konceptu a teoretického rámce pro další fáze. Později se jednalo o selektivní pozorování¹⁵³, zaměřené na konkrétní aspekty návrhu

¹⁵¹ Výchoziskem byl předpoklad zařazování modelu nejčastěji do hodin výtvarné výchovy, které jsou obvykle rozvrhovány do dvou vyučovacích hodin za sebou a probíhají s polovinou třídy.

¹⁵² HENDL, J. Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace, s. 195.

¹⁵³ Tamtéž.

modelu a nalezení odpovědi na výzkumné otázky. Pozorování bylo zúčastněné, otevřené, nestrukturované. Snahou bylo tedy získat co nejvíce poznámek v průběhu pozorování i v průběhu evaluace po programech. Důležitou součástí a zpětnou vazbou byla také pořízená fotodokumentace. Fotografie, které tvoří součást následujících kapitol pocházejí z archivu autorky práce.

Animace se studenty TUL¹⁵⁴ a projekt Liberecké dědictví

V letech 2008-2010 jsme se 161 studenty¹⁵⁵ Katedry primárního vzdělávání Fakulty humanitně-přírodovědné a pedagogické Technické univerzity v Liberci v rámci předmětu Dějiny výtvarné kultury¹⁵⁶ realizovali celkem 25 animačních programů, které byly vytvářeny výzkumníkem a studenty pro svou seminární skupinu. Jednalo se o první pokusy o animace témat kulturně historického dědictví Liberce, které byly zároveň ověřovány na účastnících.¹⁵⁷ Záměrem této fáze bylo zjistit, jaký počet účastníků je pro animaci kulturně historického dědictví konající se v prostoru města přijatelný, jaké vnější překážky mohou ovlivnit průběh programu. Znamená to, že programy v této fázi neměly danou strukturu, nebyly doplňovány zpracovanými metodickými listy, ale vznikaly a plynuly v přítomném momentě. Pro potřeby výzkumu tak ale právě tato fáze dodala přesnější vizi dalšího pokračování a směřování vznikající metody. Z této fáze vyplynuly odpovědi na dané cíle: Pro animační program, který se koná ve veřejném prostoru města a který počítá s přesuny účastníků po určité trase, se nejvýhodnější ukázaly skupiny 8-16 účastníků, kdy počet umožňuje skupinovou práci, zároveň



Obrázek 4: Ukázka z fotografické dokumentace animací se studenty TUL.

je možné provádět celoskupinové úkoly. Menší množství je nevhodné pro práci ve skupinách, větší je problematické vzhledem k vnějším překážkám, které tvoří především hluk, chodci, doprava, možnost nepřízně počasí a nevhodné je to také vzhledem ke ztížené komunikaci v rámci celé skupiny v těchto podmínkách.

Druhá fáze probíhala ve druhé polovině roku 2010, kdy jsme se studenty realizovali projekt nazvaný Liberecké dědictví, který byl určen již školám Liberecka, kterým tyto programy byly nabídnuty osobně nebo poštou. Projekt má své internetové stránky¹⁵⁸ s přístupnými metodickými zpracováními a fotogalerií některých programů. Zúčastnilo se ho 37

studentů stejných oborů jako v předchozí fázi v roli animátorů, 480 žáků a studentů¹⁵⁹, celkem proběhlo 19 realizací témat kulturně historického dědictví Liberce a jeho okolí. Z fotografické dokumentace z jednotlivých animačních programů byla na jaře roku 2011

¹⁵⁴ Technická univerzita v Liberci.

¹⁵⁵ Studenti a studentky 1. a 2. ročníku Učitelství pro 1. stupeň a Pedagogiky volného času.

¹⁵⁶ Kódy VK2, DE2.

¹⁵⁷ O této fázi byl publikován článek v časopise Výtvarná výchova: Pechová, Zuzana. Animace kulturněhistorického dědictví v Liberci. Výtvarná výchova, Praha : PF UK, Praha, 50/2010, 3, od s. 11-12, 2 s. ISSN 1210-3691, 2010.

¹⁵⁸ Dnes přístupné pod webnode: www.libereckededitvi.webnode.cz.

¹⁵⁹ Z toho 236 žáků prvního stupně základní školy, 144 žáků druhého stupně základní školy, 100 studentů střední školy nebo gymnázia.

uskutečněna výstava v respiriu budovy K Fakulty humanitně-přírodovědné a pedagogické Technické univerzity v Liberci. Cílem této fáze bylo zjistit, jak funkční je realizace animačního programu v prostoru, tedy přímo na místě, které je tématem animace a jestli je možné program realizovat také ve škole, takzvaně „vzdáleně“. Dále pro jakou cílovou skupinu je forma přímé¹⁶⁰ animace vyhovující. Tyto hlavní úlohy přinesly formou zúčastněného a nezúčastněného pozorování a dotazníku následující závěry.

Programy, které probíhaly v prostoru školní třídy, byly většinou realizované na prvním stupni základní školy. Taková animace má výhody v těch bodech, které jsou v opačném pólu nevýhodou u animace přímé. Jedná se o eliminaci vnějších rušivých vlivů, možnost práce s materiálem, který je nesnadné přenášet, apod. U této věkové skupiny je také realizace ve třídě vhodnější z hlediska bezpečnosti. Nicméně otázku, kterou jsme si kladli – a to, zda se stále jedná o animaci tak, jak jsme ji pojali – musíme zodpovědět spíše záporně. V momentě, kdy se vytrácí okamžik opravdové možnosti setkání s dílem, kdy eliminujeme všechny okolnosti, které ho doprovázejí a vyřízneme ho třeba ve formě fotografické prezentace (byť i filmu), pak je zážitek oslaben nezapojením všech smyslů, účastník je více žákem než tvůrcem, spoluhráčem a umělcem. Z toho pak zároveň vyplývá vymezení věkové skupiny, pro kterou je model přímé animace určen a to především spodní věkovou hranicí přibližně 11 let.

To, jestli jsou programy realizované v této fázi funkční, jsme ověřovali malým dotazníkovým šetřením, které bylo provedeno u účastníků. Dotazník pro účastníky sledoval, jestli program vnímají jako neotřelý v porovnání s běžnou výukou, jak program hodnotí na škále 1-5, kdy 5 je nejhorší hodnocení, slovním vyjádřením o tom, co se jim na programu líbilo a nelíbilo konkrétně, a co nového se v rámci programu dozvěděli. Dále uvádíme výsledky, které byly dotazníkem zjištěny ve slovní formě, protože dotazník sám o sobě neposkytuje informace pro zodpovězení výzkumných otázek výzkumu této práce.

Z účastníků 48 % uvedlo, že podobné koncepce hodiny mívá občas, 19 % často a nikdy, 11 % uvedlo, že podobnou hodinu měli jednou a 3 % zaškrtno, že takové hodiny má neustále. Animační program ohodnotili známkou, jako ve škole. 72 % dalo jedničku, 19 % dvojku, 5 % trojku, 2 % čtyřku a 3 % pětku. Položka zjišťující, co konkrétně se účastníkům líbilo a nelíbilo, zůstal v 3 resp. 16% nezodpovězen, možnost *nic* zvolilo 5 resp. 38% účastníků, odpověď všechno uvedla 4 resp. 1% z nich. Dále byly slovní odpovědi roztříděny do 4 kategorií. Odpovědi kategorie *výtvarná činnost*, technika vyjadřující libost a nelibost k praktickým tvůrčím činnostem bylo 26 resp. 16%. Odpovědi vyjadřující pocity z práce ve skupinách, nutnosti spolupráce apod. v kategorii *práce ve skupině* se v dotaznících objevily v 19 resp. 13%. 46 resp. 16% účastníků vyjádřilo libost či nelibost ke *způsobu získávání informací*. Na otázku *Co nového jste se dnes dozvěděli?* Odpovědělo 31% účastníků *nic*, ostatní uvedli v průměru 4 položky. Z odpovědí jsme zase utvořily souhrnné kategorie, kam jsme jednotlivá vyjádření zařadili. 15% uvedlo *naučení se*, či *vyzkoušení si*, *nové výtvarné techniky*, *nového přístupu* k výtvarné práci. 45% uvedlo historická data, 14% regionální informace, 6% poznatky z oblasti umění, 9% poznatky z přírodních věd a 11% poznatky ze společenských věd.

Data získaná z dotazníkového šetření ihned po skončení animačního programu ukazují, že žáky podobné koncepty hodin nepřekvapují, přestože nejsou ve výuce frekventované. Pro funkčnost z hlediska přijetí účastníky hovoří celkové hodnocení programu, které téměř

¹⁶⁰ Konající se přímo na konkrétním místě, které je tématem animace.

tři čtvrtiny účastníků ohodnotilo nejlepším stupněm. Účastníci nejvíce ocenili netradiční a aktivní způsoby získávání informací, které získávali nejvíce v oblasti historie. Množství uvedených položek u otázky dotazující se na získané znalosti a dovednosti hovoří pro funkčnost programů z hlediska zábavnosti i naučnosti. Přesto vysoké procento účastníků uvedlo, že jim program nic nového nedal. Z pozorování vyplynulo, že největším handicapem je pro programy jejich realizace s již zprostředkovaným tématem. Tento hlavní závěr vedl k zaměření navrhovaného konceptu animace kulturně historického dědictví na metodu již zmíněného přímého setkání jako podmínky pro její funkčnost.

Tyto dvě fáze vedly svými zjištěními k návrhu metody, která byla ověřována v rámci projektu *Projít Prožít Poznat*. V následující kapitole jsou zároveň uvedeny souhrny zjištění z představených projektů.



Obrázek 5: Ukázka z fotografické dokumentace projektu Liberecké dědictví.

Projekt Projít Prožít Poznat

V časovém rozmezí únor až říjen 2011 byl realizován projekt Projít Prožít Poznat, který byl podpořen grantem SGS č. 5838 Technické univerzity v Liberci.¹⁶¹ Projekt navazoval na předchozí fáze popsané výše a zároveň ověřoval zjištěné údaje k navržené metodice, která je právě na modelu projektu Projít Prožít Poznat představena v následující kapitole. Projekt byl určen žákům a studentům druhého stupně a gymnázií a ve čtyřech nabízených programech zpracovával formou výtvarné a tvůrčí animace město Liberec. Programy byly navrženy a vedené výzkumníkem. Celkem proběhlo 20 realizací programů, z toho vždy 5 realizací každého ze čtyř témat. Celkem se projektu zúčastnilo 310 žáků a studentů¹⁶² libereckých škol. Projekt má své internetové stránky: www.projitprozitpoznat.webnode.cz, které sloužily jako informační zdroj o projektu pro učitele škol a představení jednotlivých programů. Projekt byl ve své přípravné fázi představen na konferenci Quaere 2011 v Hradci Králové.¹⁶³

¹⁶¹ Název: Zprostředkování regionálního dědictví – metoda výtvarné animace v pedagogice.

¹⁶² 238 žáků druhého stupně základní školy, 72 studentů gymnázia.

¹⁶³ Pechová, Zuzana. Specifika zprostředkování místního dědictví ve výtvarné pedagogice. In: Magnanimitas. Interdisciplinární mezinárodní vědecká konference doktorandů - QUAERE 2011. 2011. vyd. Hradec Králové, 2011. ISBN 978-80-904877-3-4.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor shrnuje následující přehled v tabulce. Praktický výzkum, návrh a ověřování metody byl prováděn v rozmezí let 2008 až 2011, celkem bylo provedeno 64 realizací 48 témat kulturně historického dědictví¹⁶⁴ s 851 účastníkem. Výzkumný soubor, stejně jako dotazníkové šetření uvedené v kapitole 6, byl omezen na Liberecký kraj, v animačních projektech na školy Liberecka.

Animace se studenty TUL	Doba realizace	2008-2010
	Počet realizací	25
	Počet účastníků	161
	Témata č.	1-25
Liberecké dědictví	Doba realizace	září-říjen 2010
	Počet realizací	19
	Počet účastníků	480
	Témata č.	26-44
Projít Prožít Poznat	Doba realizace	2011
	Počet realizací	20
	Počet účastníků	310
	Témata č.	45-48
Celkem	Doba realizace	2008-2011
	Počet realizací	64
	Počet účastníků	851

Tabulka 26: Výběrový soubor.

¹⁶⁴ Témata uvedena pod tabulkou č. 21.

Seznam témat:

1, Umění ve veřejném prostoru Liberce; 2, Liberec (jako celek); 3, Architektura Liberce; 4, Známé osobnosti a slavní rodáci; 5, secese v Liberci; 6, Architektonické slohy v Liberci; 7, Kulturně-historické dědictví Liberce; 8, Ještěd a další významné stavby 20. a 21. století v Liberci; 9, Funkcionalismus v Liberci; 10, Liberecko; 11, Genius loci města Liberec; 12, Slavné vily v Liberci; 13, Pověsti a pohádky Liberecka; 14, Liberecké zvláštnosti; 15, Krajina Liberce a jeho okolí; 16, Liberecká historie; 17, Památkově chráněné budovy v Liberci; 18, Zaniklé stavby Liberce; 19, Nerealizované architektonické projekty Liberci; 20, Církevní stavby ve městě; 21, Židovství v Liberci; 22, Domovní znamení v Liberci; 23, Nejstarší liberecké stavby a památky; 24, Současní liberečtí výtvarní umělci; 25, Liberec – město v pohraničí; 26, Historické centrum Liberce aneb radnice čtyřikrát jinak; 27, Horami a přírodou okolí Liberce; 28, Liberec – známe své město; 29, Naše čtvrť – Doubí; 30, Pohádky a pověsti Liberecka; 31, Liberečtí architekti – Karel Hubáček; 32, Známé osobnosti a slavní rodáci Liberce; 33, Ještěd; 34, Funkcionalismus v Liberci; 35, Novorenesance v Liberci; 36, Liberecko – výlet naším krajem; 37, Významné stavby 20. a 21. století v Liberci; 38, Historie Liberce; 39, Významné události Liberce; 40, Textil a Liberec; 41, Divadlo F. X. Šaldy; 42, Zaniklé stavby v Liberci; 43, Významní rodáci Liberce; 44, Funkcionalismus pro starší; 45, Liberec historický; 46, Liberec moderní; 47, Liberec umělecký; 48, Liberec specifický.

9. Metoda přímého setkání jako způsob zprostředkování poznání tvůrčí interpretací přítomného

Na základě několikaletého výzkumu a realizací animačních programů se širokým spektrem i množstvím žáků a studentů základních škol, na základě znalostí a zkušeností získaných teoretickým studiem i praxí, byla vytvořena metodika pro zprostředkování kulturně historického dědictví určitého místa, která je nazvána *Metoda přímého setkání* (dále jen metoda). Metoda představuje možnost zprostředkování regionálního dědictví, která je založená na aktivním, tvůrčím přístupu učitele – animátora i účastníků, vedoucí k prožití, možnosti uchopení tématu a získávání znalostí. Opírá se o principy galerijní animace, u nás představované např. Barborou Svátkovou¹⁶⁵, Markem Šobánkem¹⁶⁶, Yvonou Ferencovou¹⁶⁷, Radkem Horáčkem¹⁶⁸. Metoda je určena pro pedagogické využití, primárně pro hodiny výtvarné výchovy, ale sleduje trendy současné pedagogiky zaměřením na interdisciplinární povahu koncepce metody (V. Spousta, I. Zhoř, V. Havlík, M. Mrázik), důrazem na procesuální a osobnostní hledisko pedagogického procesu (H. Babyrádová, J. Slavík), zohledňováním rámcového vzdělávacího programu ve formě zaměřování na rozvoj klíčových kompetencí, využíváním zážitku jako zprostředkovatele poznání a cestou k rozvoji osobnosti a komunikace (J. Slavík, R. Hanuš, L. Chytilová), používáním metod aktivního vyučování (D. Sitná).

Představovaná metoda by měla sloužit jako vodítko, inspirace a představení jednoho z možných způsobů uchopení tématu kulturně historického dědictví ve výuce. Nepodává přesný návod, neurčuje pravidla, nevymezuje jednotlivé role a použité nástroje, nevymáhá nárok na univerzálnost použití. Nabízí možnost uchopení tak širokého, tak nosného, tak specifického obsahu regionálního kulturně historického dědictví cestou animace, jakožto výukové metody. Principy představované metody vycházejí z následujících úvah.

Kulturně historické dědictví je bohatým zdrojem univerzálního poznání, které má nespočet rovin a tím pádem nezvratnou vzdělávací hodnotu. Přesto je právě na poli regionálním ve školním vzdělávání zastoupen okrajově.¹⁶⁹ S rozšiřováním globálních hodnot a stíráním kulturních rozdílů přímo souvisí potřeba člověka již v dětství znát své kořeny a potvrzovat svou identitu svázanou s místem, komunitou, kulturou.

Cílem školního vzdělávání není pouze osvojování poznatků, ale také osobnostní rozvoj, vytváření vztahu k okolí, nejen na rovině mezilidských vztahů. Oboje je svázané, propojené, nerozdělené podle vyučovacích předmětů (racionální matematika, citová umělecká výchova).

K poznání, hlubokému, osobnímu zážitku a prožitku je potřeba prostor. Prostor k vlastnímu vyjádření, pochopení, interpretaci a respektu tohoto postoje i postoje druhých.

Proces animace kulturně historického dědictví nezkouší dosavadní znalosti a nehodnotí je, nechává možnost je vyjádřit a využít.

¹⁶⁵ Např. v dosud nepublikované disertační práci *Performativní cesty galerijní animace. Zprostředkování umění jako proměna*, 2011.

¹⁶⁶ ŠOBÁN, M. Stručná teorie a praxe muzejní pedagogiky. In *Škola muzejní pedagogiky* 6. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 1. vyd. ISBN 978-80-244-1871-1.

¹⁶⁷ FERENCOVÁ, Y. *Apozice obrazu*. Brno : Pavel Křepela, 2009. 183 s. ISBN: 978-80-86669-12-0.

¹⁶⁸ HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno : CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

¹⁶⁹ Např. v Liberci pouze dvě základní školy nabízejí předmět Regionální dějepis.

stejně jako schopnosti tvůrčího vyjádření, které jsou ale především prostředkem vlastního vyjádření a komunikace, na jehož konci není očekávání výsledného díla.

Přítomnost, aspekt zahrnutý v samotném názvu metody (Metoda přímého setkání), je základním předpokladem a funkčním principem animace, která se nese v duchu objektového učení¹⁷⁰. Objektové učení nebo též učení se z předmětů či výuka za pomoci předmětů, je dílčí metodou, na které jsou založené galerijní edukace, kde pokud není možno pracovat přímo s vystavených dílem, je pro edukaci použit alternativní objekt, se kterým se pracuje a který je interpretován, dešifrován. Objektové učení je založeno na již Komenským propagované myšlence, že co je viděné, je lépe zapamatovatelné než to, co je zprostředkované pouze verbálně... „Objektové učení vychází z faktu, že každý, i obyčejný předmět denní potřeby může člověku poskytnout mnoho zajímavých informací, stačí jen umět s tímto předmětem pracovat, tzn. dobře pozorovat a umět klást otázky... Při skládání této mozaiky do souvislostí se člověk učí nejen o předmětu samotném, době, v níž vznikl, člověku, který ho vlastnil nebo vyrobil, ale učí se také kriticky myslet, srovnávat nové poznatky s dosavadními zkušenostmi a vidět tak problematiku z více úhlů.“¹⁷¹ Jestliže muzeum využívá svých exponátů jako hlavního „trháku“ učení, pak není nic lepšího, než stejný princip využít při zprostředkování místního dědictví a pracovat s objektem přímo v terénu. Objevování objektů místního dědictví jsou základem animace. V přirozeném, neškolním, podnětném prostředí nabízí možnost jak prožívat a poznávat. Objektem místního dědictví může být stavba, památka, urbanistické uspořádání, socha ve veřejném prostoru, ale také jeho nehmotná podoba, genius loci, specifická atmosféra místa, apod. Naše „objekty“ můžeme vidět v přirozeném prostředí a kontextu. Navíc zde hraje roli psychologický faktor vytržení ze školního prostředí a facilitačním faktorem je také to, že účastník se často s objektem/tématem/ prostorem, který je animován nesetkává poprvé. V tom se odlišuje od galerijní animace, která pracuje většinou s dílem, které účastník vidí poprvé v životě, což může samozřejmě být i výhodou. Ale setkání s něčím známým je pro děti a mladé lidi ulehčující. Je to jakoby se dívali na obraz Mony Lisy a Franciscu del Giocondo znali z pekařství, kam ona i oni chodí pro chleba.

Role animátora spočívá v aktivní spoluúčasti na dění, jehož je iniciátorem. Je schopen reagovat na podněty, improvizovat, naslouchat. Usměňuje účastníky, aniž by jim bral prostor (o kterém jsem se již zmínila), ale proto, aby jim pomohl ukázat, co jim zůstalo skryté. Nevede dlouhé monology, nepřednáší, není dominantním bodem, ke kterému jsou všechny tváře většinu času otočené. Vyzývá k dialogu, který otevírá prostor k osobní výpovědi účastníka a vlastní tvůrčí práci. Animátorova úloha není hodnotící ani kontrolní. Je ale zodpovědný za mnohem důležitější věc. Jeho úkolem, ve kterém ho nikdo jiný nezastane, je úkol motivátora. Motivace je první částí každé animace. Když neproběhne dostatečně, nevyhradí se jí dostatečný čas a úsilí, celý další průběh je vážně ohrožen.

Účastník má možnost volby, není nucený do projevu, ale zároveň je pobízen a podporován k vlastnímu vyjádření. Nalézá a zpracovává sám informace, je aktivním spoluúčastníkem skupiny, komunikuje. Setkává se s něčím, o čem si myslel, že třeba i důvěrně zná a otevírají se mu obzory, o kterých nevěděl, vně i uvnitř jeho samotného, objevuje zapomenutou, byť vrozenou tvořivost. Sir Ken Robinson ve své řeči na konferenci TED říká: „Všechny děti mají ohromné nadání a my jimi nemilosrdně mrháme.... Jsem přesvědčen,

¹⁷⁰ L. Jagošová, L. Mrázová

¹⁷¹ JAGOŠOVÁ, Lucie – MRÁZOVÁ, Lenka. Objektové učení jako základ muzejní didaktiky. In. Muzejní pedagogika dnes, s. 234.

že kreativita je nyní ve vzdělávání stejně důležitá, jako gramotnost a měli bychom k ní přistupovat se stejnou vážností.“¹⁷²

Struktura animace má pevný scénář, body, které je dobré zachovat ve správném pořadí, nevynechávat některé jeho části. Je to stejné, jako s již zmíněnou motivací. Stejně tak pokud nedáme účastníkovi, ale i animátorovi prostor zhodnotit to, čeho byl právě součástí, přicházíme o možnost sdílení vlastních myšlenek s ostatními, možnost získání jiných pohledů na stejnou věc a samozřejmě možnost zpětné vazby. Struktura není pevná, rigidně nakazující přesně odpočívávané úseky. Přizpůsobuje se času, prostoru, tématu, skupině, momentální situaci.

Metodu přímého setkání představím na již zmíněném projektu Projít Prožít Poznat, který ji ověřoval v praxi.

9.1 Cíle a koncepce modelu

V souvislosti s představeným myšlenkovým pozadím modelu a v souvislosti se zjištěními představenými v kapitolách 6 a 7 této práce bylo, jako **hlavní cíle představované metody**, určeno následující:

- 1) zážitkovou, tvůrčí formou zprostředkovat poznání témat kulturně historického dědictví, vedoucí k rozvoji osobnosti na kognitivní i emotivní rovině;
- 2) autentickým poznáváním ovlivňovat kulturní a sociální úroveň člověka, vedoucí k vytvoření vztahu a zájmu o spoluúčast na dění ve svém okolí.

Projekt Projít Prožít Poznat byl projektem zprostředkovávajícím kulturně historické dědictví města Liberec. Na počátku stál tedy úkol, jak co nejkomplexněji pojmut dědictví stotisícového města, což vedlo k tomu, že je celé hlavní téma (Liberec) nutné rozdělit do několika dílčích animačních programů, které na sebe budou navazovat, ale bude možné je realizovat i zvlášť. Tzn. každé téma bude zpracovávat vždy jiná podtémata (místa, budovy, události, fakta, apod.), každé téma se bude odehrávat v jiné části města (ale všechna blízko sebe pro možnost propojování) a každý program bude využívat jiné postupy zprostředkování. Umístění dění programů bylo nasnadě: historické centrum města. Jako hlavní témata byla určena historie města, umění ve městě a genius loci města. Výchozí bodem pro toto rozdělení byla snaha poznat kulturně historické dědictví města jak po jeho hmotné, tak nehmotné stránce. Množství témat, které v sobě tyto stránky skrývají, bylo ale nutné ještě rozdělit.

Z těchto tří témat tak vznikly čtyři programy:

¹⁷² ROBINSON K. Ken Robinson says schools kill creativity, 2009.

1, Liberec historický

Toto téma zpracovává počátky a vývoj města, důležité historické události, které chronologicky demonstruje na vybraných stavbách, které jsou ukázkou různých historických stavebních slohů. Vzdělávacím cílem tohoto programu je seznámit účastníky s historií města, základními znaky představovaných stavebních slohů, důležitými historickými událostmi a daty.

2, Liberec moderní

Druhý program je druhou částí tématu historie, které pro svou šíři bylo rozděleno. Tento program se zaměřuje na 20. a 21. století. Zpracovává otázky bourání staré a výstavby nové architektury, působení moderní architektury v historické zástavbě, představuje moderní architekturu 20. a 21. století, architektury SIALu. Vzdělávacím cílem tohoto programu je seznámit účastníky s funkcionalistickou architekturou, architekturou druhé poloviny 20. století a počátku 21. století a významnými libereckými architekturami.

3, Liberec umělecký

Třetí program zpracovává druhé téma, a sice umění jako součást kulturně historického dědictví města. Zaměřuje se na sochy a objekty ve veřejném prostoru v centru Liberce. Zpracovává téma úlohy umění ve veřejném prostoru, inspiračních zdrojů i funkčnosti uměleckých děl. Představuje historické pozadí umělecké akce Socha a město 69 a moderní objekty. Vzdělávacím cílem tohoto programu je seznámit účastníky s uměleckými objekty, které jsou volně umístěny v prostoru centra města, jejich autory a myšlenkovým pozadím a usnadnit jejich vnímání a chápání umění.

4, Liberec specifický

Poslední program zpracovává třetí téma. Zaměřuje se na nehmotné dědictví města Liberec, jeho zvláštnosti, aspekty, které ho tvoří a výjimečné. Program je zaměřen na osobní, smyslové vnímání města, jeho proměny v čase, historické aspekty, které ho formovaly, vztah umístění v krajině na atmosféru místa. Vzdělávacím cílem tohoto programu je objevit a nechat pocítit genia loci města, ve

kterém účastníci žijí nebo studují, uvědomit si, v čem je toto místo výjimečné, specifické.

Dále byly zvoleny aktivity, které byly nazvány interpretační, které slouží jako prostředek k dosažení cíle metody. Aktivity mají tři podoby.

- 1) Aktivity zaměřené na získávání informací, třídění znalostí, ověřování získaných znalostí.
- 2) Aktivity zaměřené na interpretaci díla/tématu. Jedná se o tvůrčí, většinou výtvarné, ale také dramatické, pohybové aktivity, kterými dochází k vnímání díla/tématu, jeho uchopení, osobní interpretaci.
- 3) Aktivity zaměřené na rozvoj osobnosti. Formování estetické a kulturní citlivosti. A aktivity na rozvoj spolupráce ve skupině, komunikaci ve skupině i mimo skupinu.

Shrnutí

Koncepci modelu tvoří tři hlavní témata a tři okruhy interpretačních aktivit.

Jako témata byly určeny tři složky kulturně historického dědictví, nazvané *historie, umění a genius loci*.

Historie v sobě zahrnuje hmotné dědictví: architekturu (vývoj, stavební slohy a styly, účel a význam stavby, urbanistický ráz), veřejný prostor (proměny účelu a pojetí veřejného prostoru, krajinné prvky), historické okolnosti (historické události, historie místa).

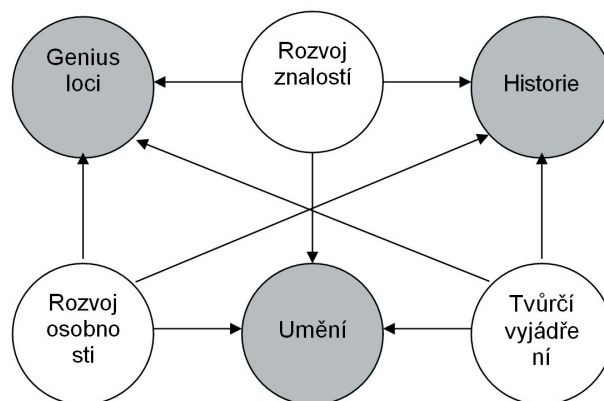
Umění je téma, které zpracovává sochu a plastiku ve veřejném prostoru, účelové umělecké objekty jako součást např. městského mobiliáře, umění jako důkaz doby, umění jako způsob vyjádření a komunikace kultury.

Genius loci je zastřešující název pro nehmotné dědictví, které v sobě obsahuje nejen genius loci, jako atmosféru, ducha místa, ale i autenticitu místa ve smyslu jeho prostorové, historické hodnoty, kulturní a krajinné zvláštnosti, osobnosti, pověsti spjaté s místem, společenstvím.

Forma metody využívá interpretační aktivity, zaměřené na:

- 1, získávání znalostí, vědomostí
- 2, tvůrčí vyjádření, vlastní interpretace, chápání
- 3, osobní rozvoj a rozvoj komunikace a spolupráce

Pro přehlednost uvádím výše uvedené v následujícím schématu.



Graf 16: Koncepce modelu přímého setkání. Témata kulturně historického dědictví (šedě) jsou zpracovávána interpretačními aktivitami zaměřenými na tři složky (bíle).

9.2 Postup při tvorbě animačního programu

V následujících podkapitolách představuji postup, jakým byl model naplněn v programech projektu Projít Prožít Poznat. Jedná se o upřesnění tématu, specifikaci podtémat, která mají být v rámci tématu animována, s tím související kritéria pro výběr míst konání animačního programu. Dále způsob koncipování jednotlivých zastávek či úkolů z hlediska výběru a podoby získávání informací a tvůrčího zprostředkování či interpretace animovaného místa/díla a z hlediska materiálních, technických a prostorových požadavků ke zvolené činnosti. Následuje představení celkové struktury modelu užitě u jednotlivých programů.

9.2.1 Specifikace tématu, výběr „cesty“

Jednotlivé programy byly tematicky úžeji vymezeny. Zúžení již přibližně sledovalo představu o místě/místech, kde se program bude odehrávat.

Každé téma jednotlivých programů má své ohraničení, které je třeba sladit s místem, kde se animace bude odehrávat. Již bylo řečeno, že celý projekt je umístěn do historického centra Liberce. V této fázi se hledá cesta, a to doslovně, kudy program vést. Vzhledem k cílům programů není vhodné zůstat po celou dobu animace na jednom jediném místě, protože žádné takové místo v našem případě nenabízí dostatek podnětů.

Vytváří se tedy trasa, která bude splňovat tyto podmínky:

1. Délka cesty, kterou účastníci projdou, nesmí být příliš dlouhá, aby se v rámci již zmíněné časové dotace dvou vyučovacích hodin dala projít beze spěchu a aby přesuny mezi zastaveními nebyly zbytečně náročné a neubíraly čas aktivitám.
2. Počet zastavení je přiměřený časové dotaci i tématu. Je možné, že zvolená trasa nabízí tolik podnětů, které se vztahují k tématu, že je nutné provést výběr těch nejnosnějších, nejvhodnějších. Je možné počítat také s tvůrčí aktivitou, nebo sběrem informací během přesunů, zařadit tak cestu aktivně do programu.
3. Výběr zastavení souvisí s tématem a jeho cíli, poskytuje informace i podněty k tvůrčí činnosti, je vhodný k interpretaci. Zastavení u míst/objektů skýtá vhodné prostředí k tomu, aby skupina lidí mohla stát pohromadě, účastníci se slyšeli navzájem, nepřekáželi běžnému provozu, průchodu chodců, měli dostatek prostoru k tvůrčí činnosti a animované téma bylo dobře viditelné (pokud se jedná např. o budovu, pohled na budovu, část města, krajinu). Samozřejmě je ideální, pokud u zastavení nebo v jeho blízkosti je místo, kam se dá schovat a v programu pokračovat, pokud prší.

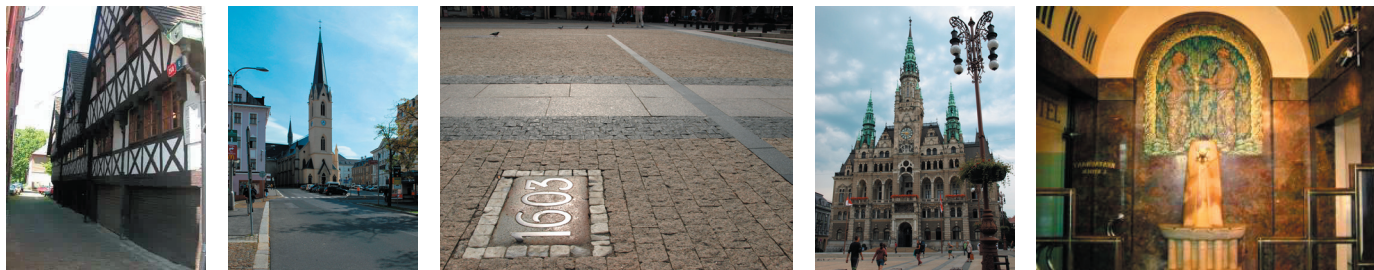
Pro programy tak podle nastavených kritérií byla sestavena „cesta“ a provedeno vymezení tématu následovně:

1, Liberec historický

Město Liberec je významné město na severu Čech, ležící v blízkosti hranice s Německem a Polskem. První písemná zmínka o městě Liberec pochází ze 13. století – v té době Reychinberg. O rozvoj města se zasloužili Redernové, kteří zde založili zámek a redernské kolo je dodnes součástí městského znaku. Rudolf II. povýšil Liberec na město a Kateřina z Redernu zde na konci 16. století nechala vystavět radnici, po které dnes na náměstí Dr. Edvarda Beneše zůstává pamětní deska s datem dokončení stavby roku 1630 a vyznačený půdorys v dlažbě. Po bitvě na Bílé hoře zde Albrecht z Valdštejna vystavěl hrázdné obytné domy pro soukeníky na tzv. Novém městě. Dnes na Sokolovském náměstí stojí tři průčelí domů vystavěných několik desetiletí po jeho smrti, nicméně ve stejném duchu. Město se rozrůstalo a v 19. století bylo jedním z nejbohatších a nejdůležitějších měst v Čechách, díky své textilní výrobě. V této době vzniklo množství reprezentativních budov a některé staré byly přestavěny v duchu historizujících slohů. Tak zde stojí například novogotický kostel Sv. Antonína Velikého a novorenesanční radnice, jejíž inspirací byla radnice ve Vídni. Na počátku dvacátého století bylo město ovlivněno secesí, jehož krásnou ukázkou je Hotel Praha přímo vedle radnice. Dvacáté století bylo století velkých změn, obětím protestů proti okupaci vojsky Varšavské smlouvy v roce 1968 je věnován památník umístěný vedle hlavního vchodu do radnice.

Trasa: Sokolovské náměstí – Kostelní ulice – náměstí Dr. E. Beneše, délka trasy cca 700m.

Zastavení: Valdštejnské domky, kostel sv. Antonína Velikého, půdorys původní radnice, radnice, Hotel Praha.



Obrázek 6: Zastavení Liberce historického: Valdštejnské domky, kostel Sv. Antonína, nám. Dr.E. Beneše, radnice, hotel Praha.

2, Liberec moderní

Ve 20. a 21. století vzniklo v Liberci mnoho zajímavých a umělecky významných staveb. Klasickou ukázkou meziválečného funkcionalismu je Baťův mrakodrap Vladimíra Karfíka, který se učil u samotného Le Corbusiera a Brouk a Babka architekt Jan Gillara. Obě stavby stojí v nejrůšnější ulici města, v Pražské ulici, v zástavbě domů z 19. a počátku 20. století. Velmi často se i v centru města otevírá scenerie na Ještědský hřeben a jeho dominantu, stavbu století, rozhlasový vysílač a hotel Ještěd, architekta SIALu Karla Hubáčka, který za ni získal Perretovu cenu. Architekti stejného studia v 21. století vystavěli i obchodní centrum Forum, které stojí na místě zbouraného obchodního domu Ještěd, kontroverzní, místními obyvateli však většinou uznávané stavby, kterou se nepodařilo prohlásit za památkově chráněnou. Na druhém konci historického centra stojí na místě nacisty vypálené synagogy budova knihovny architekta Radima Kousala a k ní přidružené židovské modlitebny. Stavba je nazývána stavbou smíření.

Trasa: Rumjancevova ulice – Tovaryšský vrch – Pražská ulice, délka trasy cca 1200m.

Zastavení: Krajská vědecká knihovna, pohled na Ještědský hřeben z Lazebnického vrchu, Baťův mrakodrap, Brouk a Babka, OC Forum.



Obrázek 7: Zastavení Liberce moderního: Krajská vědecká knihovna, pohled na Ještědský hřeben z Lazebnického vrchu, Baťův mrakodrap, Brouk a Babka.

3, Liberec umělecký

Umění je součástí kulturně historického dědictví města. Je možné se s ním setkat nejen na místech jemu vyhrazených, jako je galerie či muzeum, ale umělecké objekty a sochy jsou dnes již běžnou součástí veřejného prostoru a tak dostupné všem. Některé z nich jsou součástí městského mobiliáře, jako Zastávka Davida Černého, lampa Edison Jaroslava Róny, lavička Věčná něha Lukáše Rittsteina. Jiné jsou obyvateli města využívány pro radost, nejen pro estetický zážitek, jako třeba Kočky Marty Niubó Klouzové nebo 12 měsíců, kamenné sousoší v parku u Gutenbergovy ulice, které jsou pozůstatkem a vzpomínkou na výjimečnou uměleckou událost Socha a město 69.

Trasa: Náměstí Dr. E. Beneše – ulice 5.května – průchod OC Plaza do Gutenbergovy ulice, délka trasy cca 1400m.
Zastavení: Objekt Kočky, Zastávka Davida Černého, lampa Edison, Koule Milana Housera, 12 měsíců.



Obrázek 8: Zastavení Liberce uměleckého: Objekt Kočky, Zastávka, lampa Edison, Koule, Dvanáct měsíců.

4, Liberec specifický

Město Liberec má, jako každé město, své zvláštnosti, kterými je výjimečné. Jsou to věci známé, jako třeba nejstarší zoologická zahrada ve střední Evropě, největší sbírka masožravých rostlin v botanické zahradě v republice, ale i méně známé, jako jedna z nejsložitějších dopravních křižovatek na Šaldově náměstí, nebo nejstarší kamenná hráz liberecké přehrady. Jsou to i kuriozity, jako tři kolejnice u tramvajové tratě z Lidových sadů na Ještěd, vysvětlená využíváním dvou typů souprav s rozlišnými rozchody kol. Staré fotografie ukazují, kudy dříve vedla tramvaj a jak vypadala místa v centru dřív, co se změnilo a co stojí dodnes. Cestou do strmé Pražské ulice vedoucí na hlavní náměstí si uvědomíte, jak pravdivé je minimálně z poloviny rčení Liberečanů, že se zde jde buďto do kopce nebo přší, často ale oboje najednou. Je to specificitou umístění města v liberecké kotlině, která má zvláštní klima ovlivňované zaklíněním města mezi Jizerské hory a Ještědský hřeben.

Trasa: Soukenné náměstí – Pražská ulice – náměstí Dr. E. Beneše, délka trasy cca 500m.

Zastavení: Soukenné náměstí, průchod Pražskou ulicí, náměstí Dr. E. Beneše.



Obrázek 9: Zastavení Liberce specifického: Tramvajová trať v centru města se třemi kolejemi, Pražská ulice, kryt kanálu s nápisem Reichenberg.

9.2.2 Struktura

Struktura pojetí animace kulturně historického dědictví představovaného modelu sestává ze šesti částí, které každý z programů projektu Projít Prožít Poznat obsahoval: jsou to fáze *představení*, *motivace*, *uchopení*, *hlavní část*, *ukotvení*, *reflexe*.

1, Představení

Pro vytvoření partnerského přístupu je důležité představení animátora i účastníků navzájem (pokud se neznají). Představení následujícího dění (tématu, struktury, časového rozpětí) účastníci oceňují, vytváří to přátelskou atmosféru, ve které účastníci získávají představu o tom, co je čeká. V dialogu pak sdělují očekávání, obavy, představy programu. Tato i další fáze by měla být vedena pokud možno co nejvíce formou dialogu. V této fázi také dochází k určení pravidel, která skupina bude dodržovat a na kterých se dohodne (jsou to pravidla o bezpečnosti při pohybu po komunikaci, způsobu hlášení se o slovo, apod.).

V našich programech si v této fázi účastníci na hrud' připevnili jmenovku, aby je animátor mohl oslovovat jménem nebo přezdívkou, kterou na jmenovce uvedli (animátor před účastníky vždy předstupuje také s připevněnou jmenovkou).



Obrázek 10: Fáze představení. Účastníci v debatě o tématu u Krajské vědecké knihovny.

2, Motivace

Fáze, která je považována za klíčovou pro úspěšný průběh dalších fází. Je to zároveň fáze, která vlastně v tomto momentě struktury programu začíná a dále probíhá po celou dobu konání dalších fází

Motivace je hybnou silou našeho jednání. Je to „příčina pohybu, důsledek změn stavu a organismu. Důvod k rozhodování v situacích volby. Výklad smysluplných souvislostí. Proces zkoumání a usměřňování vnitřních procesů člověka, které řídí, aktivuje a udržuje chování.“¹⁷³ Obecně ve výchovné praxi je motivace klíčová, je hybným motorem k poznání, konání, osobnímu růstu. Dovolím si ještě jednu citaci stejných autorů, shrnující základní zákony motivace: „Chcete-li motivovat, musíte být sami motivováni. Úspěch motivuje.

¹⁷³ HANUŠ, R. - CHYTILOVÁ, L. Zážitkově pedagogické učení, s. 64.



Obrázek 11: Fáze motivace. Úvodní vyprávění animátorky u Valdštejských domků

Motivace má dvě stádia – vytýčit cíl a ukázat, jak cíle dosáhnout. Uznání motivuje. Motivace je nikdy nekončící proces. Vlastní účast motivuje. Každý pokrok musí být zřetelně viditelný, výzva k akci motivuje jen tehdy, je-li možno zvítězit. Ztotožnění se skupinou motivuje.¹⁷⁴

Motivace závisí především na animátorovi, na jeho osobnosti a schopnostech. Motivace k představeným programům pak měla různé formy (podle věku, počtu účastníků, tématu, aktuální situaci): dialog s účastníky, úvodní legenda nebo příběh, které se k místu váže, zajímavé fotografie míst, zajímavé údaje o tématu, svou roli v motivaci hraje i vlastní prostředí. Motivující je pro žáky i představení vidiny toho, co se mohou v následujícím programu dozvědět nebo co si mohou vyzkoušet.

3, Uchopení



Obrázek 12: Fáze uchopení. Skupinová tvorba myšlenkových map na téma historie Liberce.

Ve fázi uchopení dochází k první reflexi tématu programu účastníky. Ve skupinách, které byly v první řadě tvořeny podle vůle účastníků. Pokud se účastníci nebyli schopni dohodnout, byli rozděleni náhodným způsobem. Mají za úkol na papír napsat vše, co o tématu znají. Pracují ve skupině, své znalosti spojují dohromady, vzniká tak myšlenková mapa skupiny. V této fázi si své myšlenkové mapy skupiny nechávají u sebe, slouží jim jako prvotní uchopení tématu.

¹⁷⁴ Tamtéž, s. 72.

4, Hlavní část

Hlavní část sestává z „cesty“ se zastaveními, které doprovází tvůrčí animační aktivity a získávání znalostí. Podrobně o této části v následující kapitole.



Obrázek 13: Hlavní část. Účastníci zpodobňují Genius Loci města na nám. Dr. E. Beneše.

5, Ukotvení



Obrázek 14: Fáze ukotvení. Účastníci představují, co doplnili do své myšlenkové mapy na téma moderní Liberec u Baťova mrakodrapu.

Fáze ukotvení navazuje na fázi nazvanou uchopení a pracuje s poznatky, získanými v hlavní části programu. Skupiny znovu pracují na svých myšlenkových mapách mapujících téma programu, které doplňují podle toho, co se v průběhu programu dozvěděli, co si zapamatovali. Jedná se vlastně o fixaci poznatků a zároveň zpětnou vazbu jak pro animátora, tak pro samotné účastníky. Teprve v této fázi skupiny představují svůj obsah animovaného tématu. Představují nejen to, co o tématu skupina věděla na začátku a to, co si zapamatovala z průběhu animace, ale také to, co pro ně bylo důležité, zajímavé, co jim „stálo za zaznamenání“.

6, Reflexe

Závěrečná reflexe je stejně důležitá pro animátora, skupinu i jednotlivé účastníky. Animátor rekapituluje dění a má možnost znovu zmínit základní poznatky, vyjadřuje vlastní osobní pocit z průběhu programu, komentuje, co se podle jeho názoru nevydařilo tak, jak mělo a proč a především co se vydařilo. Dává si pozor na osobní pochvaly (pokud není schopen ji udělit každému členu), hodnotí práci skupin i celkovou atmosféru a stejně tak i účastníci. Poskytují tak animátorovi i ostatním zpětnou vazbu. V představovaných programech má závěrečná evaluace vždy čtyři kroky. Evaluaci animátora, anonymní celkové hodnocení programu, které v našem případě mělo formu hodnocení pomocí výšky zvednuté paže nad hlavu se zavřenýma očima. Účastník se tak nenechal ovlivňovat spoluúčastníky, nebál se projevit svůj názor, nikdo jeho názor nehodnotil. Poté probíhalo slovní hodnocení účastníků, kteří se vyjadřovali k těm částem programu, ke kterým chtěli a v pořadí, které určovali účastníci vzájemným předáváním nebo házením míčku. Poslední evaluační technika byl jednoduchý anonymní dotazník, ve kterém účastníci hodnotili program známkováním.



Obrázek 15: Fáze reflexe. Vyjádření spokojenosti s animačním programem výškou zvednuté paže.

Pro přehlednost fáze animace s jejími charakteristikou uvádím v následující tabulce.

Fáze	Charakteristika fáze	Princip postupu
Představení	Vzájemné představení	Dialog je základem této i dalších fází.
	Představení tématu	Monolog
	Představení organizace programu	Brainstorming
Motivace	Motivace uvádí účastníky do děje, do tématu, stmeluje je jako skupinu, vytrhává z běžného světa, uvádí do „události“.	Dialog Motivační metody formou slova, příběhu, obrazu, osobnosti animátora, dramatizace, práce s atmosférou prostředí
Uchopení	Zpracování znalostí skupiny k tématu, se kterými se vstupuje do hlavní části	Práce ve skupině Myšlenková mapa
Hlavní část	Zážitek je společným jmenovatelem pro tvůrčí aktivity, kterými účastník poznává dílčí aspekty tématu. Princip, technika, zvolený postup záleží na animovaném tématu, místě a dostupných prostředcích, atmosféře ve skupině. Tvůrčí aktivity uvádějí poznání, nebo interpretují získané poznatky, popř. jsou prostorem pro vlastní vyjádření a osobní uchopení.	Metody získávání znalostí (vyhledávání informací, domýšlení a verifikace informací, práce s kartičkami, apod.) Interpretační aktivity (použití výtvarných vyjadřovacích prostředků, dramatických postupů, práce s tělem, práce se skupinou, apod.)
Ukotvení	Zpracování získaných znalostí během hlavní části, zpětná vazba pro účastníky i animátora, zopakování a fixace dat	Práce ve skupině Myšlenková mapa Prezentace
Reflexe	Zpětná vazba pro animátora, účastníky, skupinu, zopakování důležitých informací, tematické zakončení	Diskuse, debata, písemná evaluace Dialog, individuální slovní hodnocení

Tabulka 27: Fáze modelu přímého setkání.

9.2.3 Volba metod získávání informací, interpretace a tvůrčí činnosti

Tato podkapitola představuje tělo představovaného modelu, jeho ústřední část. V této chvíli je již téma kulturně historického dědictví pevně uchopeno, logicky rozděleno na potřebný počet programů, z nichž každý je již tematicky zúžen vzhledem ke konkrétním podmínkám. Je zvolena trasa i zastavení, která budou animována.

Pro model bylo zvoleno několik principů nebo pravidel, kterých se tvorba této části programů drží:

- 1) Typy animačních etud se neopakují (v případě spojení dvou programů tak účastníci neopakují stejný typ úkolu, techniky, zadání).
- 2) Účastníci získávají co nejvíce informací sami, animátor se snaží co nejméně používat formu výkladu.
- 3) Programy nabízejí prostor pro skupinovou i individuální práci, účastník má možnost výběru co nejčastěji.
- 4) Programy nevyužívají pracovní listy. Vzhledem k vlastním pedagogickým zkušenostem a povaze pracovních listů představovaná metoda nepracuje s didaktickým materiálem ve formě pracovních listů. Pracovní listy jsou účinnou a užitečnou pomůckou v případě, kdy je téma zpracováváno s větším množstvím žáků či studentů najednou a učitel nebo vedoucí programu nemá možnost individuálního přístupu. Programy nemají jako hlavní cíl sběr informací, proto nepovažují za důležitou fixaci dat písemnou formou. Povaha tvůrčích postupů je pro realizaci na pracovních listech nevyhovující. Nebo spíše obráceně, pracovní listy limitují prostor na velikost většinou A4, a zároveň ho zplošťují do prostoru dvourozměrného. Posledním důvodem je také předpoklad, že pracovní listy, i pokud jsou vyplněné, často končí zapomenuté na dně šuplíku.
- 5) Požadavky na materiál a vhodnost zvolených tvůrčích postupů respektují možnosti, které tento typ animačního programu dovoluje. Zjednodušeně je potřeba zohlednit především následující faktory: nosnost – model je navržen tak, aby byl realizovatelný učitelem, proto materiál musí být schopen dopravit na místo a dále přesouvat po cestě programu. Množství, hmotnost a rozměry materiálu jsou tímto omezené a s tím samozřejmě i výtvarné a tvůrčí animační postupy. Stejně tak je nutné počítat například s potřebou vody při práci s barvami a štětci, potřebou umytí rukou.

Pro jednotlivé programy byly, s ohledem na výše uvedené, koncipovány hlavní části. Jsou uvedené podle pořadí zvolených zastavení na cestě, uvádějí pozadí zvoleného postupu a jeho stručný didaktický a technologický popis.

1, Liberec historický

Zastavení pro tento program byla vybrána podle časové posloupnosti historie města a vývoje stavebních slohů.

Valdštejnské domky – Účastníci mají sami určit z informační desky na domcích, proč program začíná na tomto místě (nejstarší dochované domy) a ze stejného zdroje vyčíst důležité informace o Valdštejnských domcích (hrázděné, z let 1678-81, stavěné dle Valdštejnova nového města), doplňující informace o historii, účelu a dnešním stavu o domcích podává animátor. Ze stejného místa jsou vidět věže dalších zastavení. Účastníci určují, co je to za věže a odhadují jejich výšku (Věž kostela sv. Antonína Velikého má 70 metrů, radniční věž má 65 metrů).



Obrázek 17: Účastníci ztvárňují živé sochy na téma prvků gotické architektury u kostela Sv. Antonína.

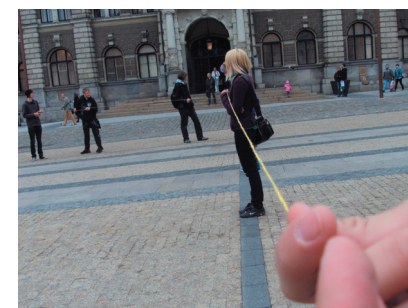
Kostel sv. Antonína Velikého – účastníci ve stejných skupinách z fáze uchopení dostávají slovo, nebo slovní spojení, které mají pro ostatní skupiny představit v živé soše na schodišti kostela. Ostatní skupiny hádají, co živá socha znázorňuje. Po odhalení skupina podle dodané definice upřesňuje význam svého výrazu. Skupiny ztvárňují slova portál, lomený oblouk, vnější opěrný systém a vertikálita. Společně pak odhadují, co tato slova spojuje a jak to souvisí s místem, kde se nachází (gotika, kostel sv. Antonína má gotický vzhled) Společně pak jednotlivé prvky na budově vyhledávají. Animátor podává zprávu o zařazení gotického slohu do časových souvislostí a novogotice a historizujících slozích z 19. století, kdy byl

kostel do dnešní podoby přestavěn. Zároveň podává informaci o první písemné zmněnce o Liberci z roku 1352, která zmiňuje dřevěný kostel a hřbitov, který stával na místě tohoto kostela.

Původní radnice – Účastníci dostávají všichni dohromady klubko provázku, který mezi sebou natahují stojíce na linii vyznačené na dlažbě náměstí. V konečném výsledku stojí ve tvaru půdorysu původní liberecké radnice, což odhadují, nebo jim je to animátorem odhaleno. Na



Obrázek 16: Účastníci představují obsah myšlenkové mapy své skupiny v programu Liberec historický.



Obrázek 18: Vytváření půdorysu původní radnice pomocí provázku na nám. Dr. E. Beneše.

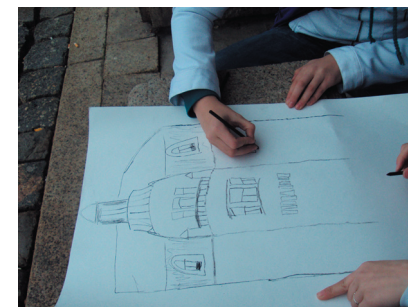
dlažbě také hledají pamětní desku s datem 1603, kterou odhadují na založení této stavby. Následuje debata o důvodu zbourání této stavby a ukázka dobových obrázků s podobou radnice ve staré zástavbě a také s již postavenou novou radnicí, animátor ukazuje také fotografii budovy Severočeského muzea, na které účastníci hledají společný rys s budovou staré radnice (kopie věže staré radnice se nachází na budově muzea). S provázkem vymýšlejí a formují půdorys fiktivní radnice, která zde bude třeba jednou stát, až se ta nynější zbourá.



Obrázek 19: Účastnice představují detaily s letopočtem zahájená stavby radnice, který na budově radnice vyhledaly.

Radnice – Skupiny dostávají určitý počet fotografií detailů stavby, které na radnici vyhledávají. Jsou to detaily novorenesanční výzdoby, prvků novorenesanční architektury, kterou si vzájemně podle nalezených umístění fotodetailů představují. Dále fotografie zvláštností, jako je rytíř Roland na nejvyšší věži (ochránce městských práv), data založení a dostavby radnice (1988, 1892), informační tabule s informacemi o architektovi (Neumann), znak města vyobrazený na stropě balkonu (hrad s rederským kolem a lvem), pomník obětem okupace 1968. Animátor ukazuje fotografii Vídeňské radnice, účastníci mohou posoudit, jak moc se údajně podobají.

Hotel Praha – účastníci se usazují na schodech radnice a ve skupinách vytvářejí koláž z papírových kopií se secesními motivy na zadané téma (cizinec, spánek, dům, příroda). Svá díla pak odkrývají ostatním a společně hledají, k jaké budově na náměstí se jejich díla vztahují. Odkrývají Hotel Praha, který je postaven v secesním slohu. Animátor podává informace o dataci secese a hledá v debatě s účastníky secesního umělce, kterého pravděpodobně znají (Alfons Mucha).



Obrázek 20: Kresebná příprava na koláž se secesními motivy k budově hotelu Praha.



Obrázek 21: Doplnování historických událostí a staveb na časovou osu.

Závěr hlavní části programu je zakončen opakováním informací pomocí časové osy vyznačené na pruhu látky rozložené na dlažbě náměstí, na kterou účastníci podkládají kartičky názvy staveb či událostí, o kterých se dozvěděli, k místům a datům zároveň přiřazují artefakty, které stavbu či událost symbolizují (1. polovina 14. století - První písemná zmínka o městě - listina a pero, 1603 - původní radnice - základní kámen, 2. polovina 16. století - původní kostel sv. Antonína - gotická čepice, 2. polovina 17. století - Valdštejnské domky - plátno, 2. polovina 19. století - radnice - hračka hradu, 2. polovina 19. století - kostel sv. Antonína - lilie (jako atribut sv. Antonína), počátek 20. století - hotel Praha - bankovka navržená A. Muchou, 1968 - pomník obětem okupace - model tanku).

2, Liberec moderní

Zastavení tohoto programu není možné realizovat chronologicky. Jednotlivá zastavení představují moderní architekturu centra města a věnují se působení moderní zástavby ve starší.

Krajská vědecká knihovna – účastníci ve skupinách v dramatických etudách ztvárňují literární styly, které ostatní hádají a společně pak odhadují, proč na tomto místě stojí (horor, román, detektivka, učebnice – knihovna). Následuje debata o názorech účastníků na moderní architekturu. Animátor podává informace o původní synagoze, která stávala na místě knihovny.

Ještěd – v parku na Lazebnickém vrchu pracují účastníci ve skupinách, dostanou velký arch papíru, barvy a štětec a jednomu ze skupiny zaváží oči. Až poté získají instrukci, že mají svému slepému umělci pomoci co nejsprávněji namalovat siluetu Ještědského hřebene s Ještědem, na které mají výhled. Mohou mu podávat pouze ústní rady. Účastníci tak vnímají siluetu celé scenerie,



Obrázek 22: Účastníci dramatickou etudou ztvárňují jednotlivé literární styly před Krajskou vědeckou knihovnou.



Obrázek 23: Malba Ještědu po slepu dle instrukcí spoluúčastníků na Lazebnickém vrchu.



Obrázek 25: Vyhledávání informací týkající se jednotlivých staveb programu a tvorba plakátů.

kteřá je tak typická a poznávají, že Ještěd je postaven tak, aby siluetu kopce dokreslovat do špičky. Slepý umělec pak zázračně získává svůj zrak zpět a celá skupina jeho dílo dotváří podle vlastního pocitu z této stavby. Účastníci představují svá díla a důvody jejich počínání, v debatě odhadují stáří stavby, animátor doplňuje informace i sdružení inženýrů a architektů Liberec SIAL a architektovi Karlovi Hubáčkovi.

Bařův mrakodrap – v dolní části Pražské ulice dvě skupiny pracují s dřevěnými kostkami, ze kterých podle vzoru funkcionalistické architektury, kterou vidí (Baťa a Brouk a Babka), stavějí vlastní stavbu. Druhé dvě skupiny s papírovými rámečky vyhledávají své vlastní výřezy na zajímavé pohledy souznění nebo naopak nesouznění moderní a historické architektury. Navzájem si pak své aktivity a jejich výsledek představují. V debatě hodnotí nejnovější architekturu v podobě OC Forum, která stojí na místě původního OD Ještěd.

Závěr hlavní části tvoří práce ve skupinách. Každá skupina má jeden arch s názvem jedné z animovaných staveb a všichni z jedné hromádky vybírají kartičky s údaji, které se podle jejich názoru týkají jejich stavby. Vzájemně pak své stavby prezentují, představují nové informace, popř. opravují chybná zařazení.



Obrázek 24: Vyhledávání zajímavých kontrastů staré a moderní zástavby v Pražské ulici.

3, Liberec umělecký

Na začátku hlavní části každá skupina dostane list s informacemi o jednom z děl, která uvidí (autor, datace, materiál, rozměry, myšlenkové pozadí díla, zajímavosti), ale nezná název díla, jejím úkolem je podle dostupných informací na listu dílo poznat a informace pak ostatním skupinám předat.



Obrázek 27: Rozveselený objekt Kočky na nám. Dr.E. Beneše.

Objekt Kočky – Objekt Kočky od Marty Klouzové je umístěn před radnicí na hlavním náměstí. Autorka jej tvořila se svým synem a je doslova určen ke hraní. Děti na ně sedávají, fotí se. Zblízka je výraz koček zamračený, vypadají až smutně. Úkolem účastníků je pokusit se kočky dle vlastní fantazie rozveselit. K dispozici je i materiál (barevné, krepové papíry, šátky, izolační pásky, apod.). Někteří kočkám přidělávají mašle a puntíky, jiní jim vyrábějí z papíru misky s mlékem, jiní přesvědčují kolemjdoucí, aby si kočky pohladili, nebo jim pomohli se zdobením. Malé děti se většinou přidávají a bez zábran tvoří spolu s účastníky.

Zastávka Davida Černého – Zastávka Davida Černého je trochu stranou trasy a špatně přístupná na pohled zblízka (nachází se na frekventované, hlasité komunikaci). Účastníci vzpomínají, na které předměty ležící na stole si pamatují, pak z trávníku u divadla F. X. Šaldy své domněnky ověřují a doplňují, co dalšího vidí. Odhadují, jaký význam tyto předměty mají. Animátor poskytuje fotografie detailů, upřesňuje význam jednotlivých předmětů („Vše, co se v Zastávce odehrává, má vazby k historii i současnosti Libereckého kraje; podle autora bronzové předměty symbolizují někdejší česko-německo-židovské společnosti. Základní tvar Zastávky tvoří obří bronzový stůl, který slouží jako střecha a který stylově poukazuje ke stolům oblíbeným v tomto kraji koncem 19. století. Podobný zdroj inspirace vykazují i židle pro čekající pod střechou. Na prostřeném stole spočívá německý „kriegl“ na pivo, židovský svícen



Obrázek 26: Představování informací o díle Zastávka Davida Černého.



Obrázek 28: Prohlížení detailů na fotografiích před Zastávkou Davida Černého.



Obrázek 29: Živá socha ztvárňující název objektu lampy Edison.

upozorňující na vypálenou synagogu, která stávala nedaleko, dále je tu váza, jejíž předlohou byla historická nádoba vystavená v libereckém muzeu, ve váze odpočívá masožravá rostlina odkazující k unikátní sbírce v liberecké botanické zahradě nebo je tu historická láhev od piva, kterou autor našel prý někde na Frýdlantsku. Vedle Zastávky se povaluje „odhozený“ tácek s libereckými párkami. Centru stolu vévodí hlava s brýlemi napíchnutá na vidličku – ta má být pro každého hádankou. Zastávku dotvářejí detaily, jako je bronzový koš na odpadky v podobě velké plechovky, rámeček na jízdní řády a také mouchy, které lezou po ubruse, masožravé rostlině či noži.).¹⁷⁵

Lampa Edison – Při přechodu k dalšímu objektu se prochází malým schovaným náměstíčkem s Lampou Edison a lavičkami. Animátor klidu na tomto místě využívá k debatě o smyslu a úloze umění ve veřejném prostoru, představuje společnost Spacium, která sochy a objekty do veřejného prostoru v Liberci umísťuje, nechává účastníky vymýšlet další místa, která by si

v Liberci zasloužila svou sochu. Skupina představuje objekt Lampy Edison.

Koule Milana Housera – Na pomyslném konci historického centra města je uprostřed ulice umístěn velký objekt. Skupina představuje informace o díle. Účastníci vytváří dvě skupiny. Jedna je uměleckým materiálem, hmotou, která nemluví, nerozhoduje. Druhá skupina je umělcem, který s hmotou pracuje a na zadané téma z hmoty tvoří svůj objekt (téma se liší podle věku účastníků,



Obrázek 31: Objekt – mobil na téma podzim u objektu 12 měsíců.

počasí, nálady, nejčastěji se pracuje s tématem koule a jejími variacemi – zeměkoule,...). Následuje sdělování dojmů o spolupráci ve skupině, pojetí úkolu.

12 měsíců – Objekt nabízí prostor k usazení. Skupina představuje svůj objekt, animátor podává informace o umělecké akci Socha a město 69. V úkolu pak účastníci vytvářejí ve skupinách ke kamenným, uzemněným, statickým dvanácti měsícům své vzdušné objekty (protipól), které zavěšují na větve nad objektem, jsou to mobily na téma čtyř ročních období (k dispozici mají různý materiál, papíry, barevné igelity, provázky, přírodniny, ..). Svá díla představují.



Obrázek 30: Pohybová práce k tématu hmoty koule u objektu Koule Milana Housera.

¹⁷⁵ Více na: www.spacium.cz/index.php?page=socharske_projekty-2005_zastavka.

4, Liberec specifický

Soukenné náměstí – Účastníci pracují ve třech skupinách. Každá dostane jiné zadání. První skupina dostane dobové fotografie místa, kde právě stojí, nebo místa, na které vidí. Hledají, která místa to jsou, co se na nich změnilo, co zůstalo stejné. Výsledky svého zkoumání pak předávají ostatním. Druhá skupina má 8 fotografií s místy v Liberci, která jsou něčím výjimečná. Jejich úkolem je vymyslet, odhadnout a sdělit ostatním, čím jsou tato místa výjimečná. Třetí skupina jde k informační tabuli na náměstí, která podává i hlasové informace a jedna z voleb nabízí právě již zmíněných osm takzvaných libereckých nej. Jejich úkolem je si je zapamatovat nebo zapsat a domněnky druhé skupiny pak potvrdit nebo opravit. Animátor rozvádí debatu o dalších libereckých nej, která by měla podle účastníku na seznamu být (popř. opačně – společně vytváří seznam libereckých nejhorších nej). Animátor upozorňuje na zvláštnost tří kolejí v kolejišti tramvaje č. 2, které jsou z místa dobře viditelné.



Obrázek 32: Vyhledávání libereckých zajímavostí u informační tabule na Soukenném náměstí.



Obrázek 33: Frotáž povrchů Pražské ulice.

Průchod Pražskou ulicí – Účastníci procházejí vzhůru Pražskou ulicí až k radnici a vnímají město jen jedním smyslem. Jedna skupina má zavázané oči a pouze poslouchá, druhá skupina používá hmat a snímá frotáží povrchy ulice, domů, třetí skupina vnímá pachy a vůně. Vše si zaznamenávají nebo zapamatovávají a u radnice své dojmy předávají na připravené pruhy z papíru. Vznikají výtvarné záznamy dojmů z průchodu hlavní městskou ulicí, linie, barva, tahy štětcem vyjadřují dojmy účastníků. Své záznamy prezentují před ostatními. Kanál, kam účastníci vylévají kelímky s vodou z malby, nese ještě starý nápis Reichenberg, účastníci sdělují nebo odhadují proč, animátor uvádí historické souvislosti.

Náměstí Dr. E. Beneše – Účastníci pracují ve skupinách. Jedna skupina vytváří z jednoho svého člena a poskytnutého materiálu genia loci města – maskota, tak, jak si ho představují v lidské podobě. Druhá skupina vytváří billboard (malba na velký formát) jako poutač na město

Liberec, který vyjadřuje jeho atmosféru, neužívá slogany, písmo, konkrétní zobrazování, vzniká barevná expresivní abstrakce, většinou současnou malbou všech členů skupiny. Třetí skupina provádí průzkum veřejného mínění se dvěma archy papíru s mapou Liberce. Do jedné obyvatelé zakreslují, která místa mají nejraději, do druhé, kde se jim nelíbí. Skupiny výsledky prezentují ostatním.

Součástí přípravy animačního programu je klasický metodický list, jehož obsah byl inspirován metodickými listy pro galerijní animace (např. Škaloudová¹⁷⁶), i vlastní pedagogickou praxí. Zpracování metodického listu je součástí pedagogické přípravy, slouží k ujasnění pojmů, záznamu předpokládaného časového rozložení jednotlivých složek a myšlenkového a pedagogického zázemí. Metodický list slouží jako návodná pomůcka pro realizace a jako záznam pro další použití. Ukázka metodického listu pro program Liberec historický je uvedena v příloze č. 4.

Projekt byl zakončen dvěma výstavami fotografií a vzniklých děl z animačních programů. První se konala v létě 2011 v prostorách obchodního centra Plaza, druhá na podzim 2011 v respiriu budovy K fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TUL.



Obrázek 34: Malebný záznam vjemů z průchodu Pražskou ulicí.

9.2.4 Způsob hodnocení ověřovaného modelu v projektu *Projít Prožít Poznat*

V rámci hodnocení ověřovaného modelu byl pro hodnocení efektivity vzdělávání použit evaluační model D. Kirkpatricka¹⁷⁷. Čtyřstupňový model měření ve vzdělávání je koncipován k efektivnímu měření ve vzdělávání, které dovoluje analyzovat proces vzdělávání celkově. Je využíván k hodnocení také v komerční sféře (sleduje měření efektivity výuky v podniku, měření zvýšené produktivity, zlepšení kvality práce, spokojenosti se školením apod.). Ve vzdělávání je dnes pravděpodobně nejužívanějším evaluačním modelem, nabízejícím možnost zpětné vazby žákům i učitelům a kontrolu etap učebního procesu.

Hodnocení podle Kirkpatrickova modelu¹⁷⁸ probíhá ve 4 fázích. Hodnocení probíhá v prostředí vzdělávacím i pracovním, zjišťuje tedy nejen to, jak se žákům např. hodina líbila, ale i co je naučila a jestli to na ně mělo nějaký dlouhodobější dopad (změna chování, budoucí výkony). Podrobněji pak Kirkpatrickův model bývá znázorněn ve tvaru pyramidy složené ze čtyř úrovní. První a druhá úroveň (zespodu), nazvaná reakce, resp. vzdělávání, tvoří složku formativního hodnocení (hodnocení zaměřeného na proces) třetí a čtvrtá, nazvaná chování, resp. výsledek, složku sumativního hodnocení¹⁷⁹ (hodnocení zaměřené na výsledek celého učebního procesu). Podle tohoto modelu má hodnocení probíhat ve vzestupném pořadí a obsahovat všechny složky. Následující text představuje podrobněji fáze modelu a zároveň způsob, jak byl Kirkpatrickův model použit v našem případě. Výsledky hodnocení jsou pak uvedeny v další kapitole.

¹⁷⁶ ŠKALOUDOVÁ, B. Nekonečné životy materiálu, 2005.

¹⁷⁷ Kirkpatrickův model hodnocení je představen v jeho knize Evaluating Training Programs (Hodnocení ve vzdělávacím procesu) z roku 1975 a v aktualizované verzi z roku 1993 v knize Evaluating Training Programs: The four Levels (Hodnocení ve vzdělávání: 4 stupně měření).

¹⁷⁸ Businessballs. Kirkpatrick's learning and training evaluation theory, 2011.

¹⁷⁹ STARÝ, K. Sumativní a formativní hodnocení, 2006.

Stupeň první – reakce – hodnotí, jak se žák cítí v procesu učení a vzdělávání, tedy jak byl např. s hodinou spokojen. Tento stupeň byl v rámci našeho projektu zastoupen již popsáním hodnocením účastníků výškou zvednuté paže a záznamem výsledků výzkumníkem. Účastníci tak odpovídali na otázku: Jak se vám dnešní program líbil celkově? V rámci slovní evaluace účastníky bylo sledováno, jak účastníci hodnotí program z hlediska zábavnosti. Záznam byl opět proveden v rámci pozorování při diskusi výzkumníkem. Podrobnější hodnocení pak účastníci podávají v dotazníku, který se zaměřuje na hodnocení celkové organizace programu, srozumitelnosti a komunikaci s animátorem a posouzení vhodnosti poměru teorie (výklad) a praxe (práce ve skupinách, tvůrčí vyjádření).

Stupeň druhý – vzdělávání – hodnotí, co si žáci např. z hodiny odnesli. Jedná se o znalosti, ale třeba i získané dovednosti, postoje. Podle D. Kirkpatricka by tato fáze měla být ošetřena nejlépe vstupním a výstupním testem. V našich podmínkách jsme jako ověření získaných znalostí použili myšlenkové mapy z fáze uchopení a porovnávali jsme je s doplněnými mapami z fáze ukotvení. Důvodem byla snaha vyhnout se přehlčení účastníků evaluačními formuláři a časová úspora. Výhodou zároveň bylo to, že účastníci tuto formu zjišťování nevnímali jako zkoušení.

Stupeň třetí – chování – zjišťuje míru implementace získaného v praxi. Tento a následující stupeň vyžaduje práci dlouhodobějšího charakteru k posouzení významu a rozsahu změny, ke které došlo. Vzhledem k velmi krátkodobému charakteru programu jsou tyto dvě fáze sice v evaluaci zahrnuty, ale zároveň je nutné konstatovat, že zjištění nemusí být pro cíle těchto fází dostačující. V rámci hodnocení třetího stupně byl v závěrečné diskusi sledován názor účastníků na srovnání programu s běžnou výukou a odpovědi zaznamenávány výzkumníkem. Dále položka dotazníku pro účastníky obsahovala otázku: Míváte stejný nebo podobný způsob výuky? Podle odpovědi je pak možno usuzovat na neotřelost nebo naopak nevýznamnost této metody pro účastníky a na to, jak by účastníci vítali takové metody v dalším vzdělávání.

Stupeň čtvrtý – výsledky – uzavírá celý proces učení, který je hodnocen a zjišťuje celkovou efektivitu učebního procesu. Samozřejmě i zde by práce dlouhodobějšího charakteru poskytla lepší podmínky pro hodnocení. Účastníci byli v tomto případě s odstupem přibližně dvou až pěti měsíců požádáni o vyplnění malého dotazníku, zjišťujícího, jestli poznatky nabyté během programu již využili během vyučování, nebo jinde a kolikrát. Tímto jednoduchým způsobem může být odhadnuto, jestli byl program pro další vzdělávání přínosný.

9.2.5 Hodnocení ověřovaného modelu v projektu Projít Prožít Poznat

Hodnocení projektu má za úkol potvrdit následující předpokládané výstupy.

V1 – Program je hodnocen alespoň polovinou účastníků jako nadprůměrný.

V2 – Alespoň 75% účastníků získá nové znalosti a využije ji i po skončení programu.

V3 – Alespoň polovina účastníků považuje tuto metodu za zábavnou a nehodnotí ji hůře než běžné vyučování.

Výzkumný soubor (představený v kapitole 8) tvořilo 238 žáků a žákyň druhého stupně základní školy. Představený design evaluace je graficky zpracován podle jednotlivých evaluačních stupňů a představen v procentuálním vyjádření.

Stupeň první – reakce

Tabulka uvádí procentuální hodnoty výsledků celkového hodnocení programu účastníky zvednutím paží. Vyjádření účastníků bylo převedeno na pětistupňovou škálu podle výšky zvednuté paže (1– nejlepší – vzpažení, 5 nejhorší – připažení, 3 – předpažení, 2 a 4 vyjadřují mezistupně). Dále odpovědi z dotazníků pro účastníky číslo 1 až 4, zjišťující hodnocení účastníků (pětistupňovou škálou) celkové organizace, srozumitelnosti podání informací a zadání úkolů, komunikace animátora a účastníků a poměru teoretických a praktických částí.

hodnocení	1	2	3	4	5
Celkové hodnocení programu zvednutím paží	68%	21%	9%	1%	1%
Zábavnost	66%	12%	18%	2%	2%
Celková organizace	54%	35%	9%	1%	01%
Srozumitelnost podání informací a zadání úkolů	73%	23%	4%	0%	0%
Komunikace animátora a účastníků	53%	33%	13%	0%	1%
Poměr teoretických a praktických částí	48%	37%	10%	2%	3%

Tabulka 28: Evaluace prvního stupně: měření celkové spokojenosti účastníků.

Ve všech částech hodnocení celkové spokojenosti účastníků více jak polovina účastníků uvedla nejlepší hodnocení, kromě hodnocení poměru teorie a praktické činnosti, která se však polovině blíží. Předpokládaný výstup 1 se potvrdil, stejně tak jako první část předpokládaného výstupu 3.

Stupeň druhý – vzdělávání

V této fázi bylo pomocí myšlenkových map skupin zjišťováno, jestli a v jakém množství získali znalosti účastníci během programu. Celkem bylo z 238 účastníků vytvořeno 57 skupin (po čtyřech nebo pěti účastnících). Vznikl tedy stejný počet myšlenkových map, které byly výzkumníkem analyzovány ihned po programu (některé školy si myšlenkové mapy pak odnášely s sebou) a výsledky zaznamenány. Zjišťováno bylo, kolik informací účastníci doplnili ve fázi ukotvení a tabulka ukazuje, kolik procent údajů z celkového na myšlenkové mapě skupiny bylo připsáno až v této fázi. Výsledky z analýzy 57 skupin byly rozčleněny do pěti skupin podle procentuálního rozpětí.

Kolik procent údajů doplněno do myšlenkové mapy až po hlavní části programu	Kolik skupin spadá do dané kategorie (procento z celkového počtu)
0%-20%	5 (9%)
21%-40%	25 (44%)
41%-60%	16 (28%)
61%-80%	7 (12%)
81%-100%	4 (7%)

Tabulka 29: Evaluace druhého stupně: měření míry získaných znalostí.

Většina skupin ve fázi ukotvení do svých myšlenkových map doplnila 21-40 procent údajů, které se na jejich mapě vyskytují. Přibližně třetina informací z myšlenkových map tedy pochází ze znalostí nabytých v průběhu programu. Potvrzuje se tím první část předpokládaného výstupu 2.

Stupeň třetí – chování

V rámci této fáze probíhal sběr dat formou otázky v dotazníku se zněním: *Míváte stejný nebo podobný způsob výuky?*, účastníci vybírali z nabízených možností od velmi často po nikdy. Dále formou volných odpovědí při diskusi na téma srovnání programu s běžnou výukou. Odpovědi byly výzkumníkem zaznamenávány. První tabulka uvádí výsledky dotazníkového šetření v procentuálním vyjádření. Druhá tabulka uvádí odpovědi respondentů na otázku v diskusi, které byly rozděleny do tří hlavních skupin podle toho, zda účastníci animaci považují za lepší nebo horší než běžnou výuku, nebo je to pro ně totožné. Tabulka uvádí nejčastější důvody, do kterých byly odpovědi jednotlivých skupin přiřazeny.

	Velmi často	často	občas	zřídka	nikdy
Míváte stejný nebo podobný způsob výuky?	1%	5%	39%	39%	16%

Tabulka 30: Evaluace třetího stupně: Neotřelost metody ve vyučování.

	lepší	stejně	horší
Srovnání programu s běžnou výukou	63%	31%	8%
Důvod (v sestupném pořadí četnosti)	Zábava	Stejně nudné	Nutnost pohybu
	Změna prostředí	Stejně zajímavé	Nutnost výtvarného vyjadřování
	Změna vyučujícího	Bez důvodu	Nutnost verbálního projevu
	Nové aktivity		Nutnost spolupráce
	Možnost volby		Nelibost aktivity na veřejnosti
	Možnost vlastního vyjádření		Bez důvodu
	„Všechno je lepší než být ve škole“		
	„Nemuset nic moc dělat“		
	Bez důvodu		

Tabulka 31: Stupeň třetí: Srovnání metody s běžnou výukou.

Účastníci se ve vyučování setkávají s podobným uchopením výuky občas až zřídka, tedy spíše méně vzhledem k relativně vysokému procentu odpovědí uvádějících možnost *nikdy*. Metoda animace je pro ně spíše vítanou novinkou hodnocenou nad výuku, na kterou jsou zvyklí. Samozřejmě zde hraje roli fakt vytržení, změny prostředí i vyučujícího apod. Druhá část předkládaného výstupu 3 je potvrzena.

Stupeň čtvrtý – výsledky

V poslední fázi proběhl sběr dat formou dotazníku s časovým odstupem 2-3 měsíce od realizace programu, z 238 účastníků bylo osloveno náhodných 180, kteří odpověděli na otázku: *Využili jste to, co jste se naučili během programu ve škole? Jinde? Kolikrát?* Dotazník byl koncipován z uzavřených otázek, které nabízely odpovědi. Následující tabulky uvádí výsledky v procentuálním vyjádření.

	ano	ne
Využili jste to, co jste se naučili během programu později ve škole?	53%	47%
Využili jste to, co jste se naučili během programu později jinde než ve škole?	39%	61%

	jednou	několikrát	mnohokrát
Kolikrát přibližně jste využili to, co jste se naučili během programu?	52%	42%	4%

Tabulka 32: Stupeň čtvrtý: Další využití získaných znalostí či dovedností.

Během dvou až tří měsíců po účasti na animaci více než polovina účastníků využila znalosti nebo dovednosti ve škole a to přibližně jednou, jinde nabyté informace nebo dovednosti spíše účastníci nevyužili. Druhá část předpokládaného výstupu 2 se nepotvrdila.

Shrnutí

Evaluační schéma použité pro projekt Projít Prožít Poznat mělo za úkol ověřit v praxi, zda byly splněny představené předpokládané výstupy. Účastníci vyhodnotili program jako zábavný, prokázala se také dostatečná míra úspěšnosti získávání znalostí. Celkově účastníci hodnotili program jako nadprůměrný. Z předpokladů se nepotvrdila četnost využití získaných znalostí po programu ve škole nebo jinde. Předpokládáme, že výsledek by se mohl změnit po zjišťování této položky po delší době po programu, než je 2 až 3 měsíce.

10. Metody kontroly validity, triangulace

Praktický výzkum probíhal od roku 2008 do roku 2011, po celou dobu jsme aktivně ověřovali možnosti využití principů galerijní animace ve veřejném prostoru a pro duchovní dědictví. V průběhu výzkumu byla navázána spolupráce s několika školami, na animačních programech se podílely tři ročníky studentů učitelství, výsledky byly konfrontovány s odborníky, zpětné vazby jsme získávali od nezúčastněných pozorovatelů, jako byli učitelé výtvarné výchovy, jejichž třídy se našich programů zúčastnily. Tento způsob práce byl cestou k lepší reflexi výzkumu díky možnosti odstupu.

Výsledky výzkumu ve společenských vědách podle Lincolna a Guby¹⁸⁰ mají být hodnoceny podle následujících konceptů: důvěryhodnost, přenositelnost, hodnověrnost a potvrditelnost. Celý výzkum trval několik let, kdy jsme se mu intenzivně a podrobně věnovali, pracovali jsme v některých fázích výzkumu vždy určitou dobu se stejnou skupinou účastníků. Výsledky i koncepty projektů byly pravidelně konzultovány s osobami, které se projektu nezúčastnily, jako byli učitelé tříd účastníků, neparticipující studenti univerzity, univerzitní vyučující. Byla provedena analýza negativního případu realizace animace kulturně historického dědictví s cílovou skupinou dětí prvního stupně základní školy (podrobněji v kapitole 8). Komunikativní validizace dat byla ověřována diskusí a zpětným prohlížením výsledků programu účastníky.

Princip tvůrčí interpretace díla je základním principem galerijní animace, která využívá kontaktu s uměleckým dílem ke zprostředkování a interpretaci jeho hodnoty nebo výpovědi. Tento princip jsme převzali a snažili se ho uplatnit v jiném prostředí a na témata rozšířená, jako jsou i jiné složky kulturně historického dědictví, než výtvarné umění. Tyto principy jsme ověřovali na několika věkových skupinách. Způsob zprostředkování kulturně historického dědictví formou animační výukové metody převzala do svých školních vzdělávacích programů již jedna ze základních škol, která se jednoho s projektů zúčastnila, pracovat s modelem přímého setkání se v návaznosti na účast na jednom z projektů rozhodlo v různě výtvarně zaměřených závěrečných pracích několik studentů a frekventantů kurzu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří model využili v jiné skupině účastníků (centra volného času) i v jiných městech (Tišnov). Považujeme to za potvrzení přenositelnosti.

Důvěryhodnost a potvrditelnost potvrzuje přítomnost auditu přizvané osoby a revize vlastního poznámkového aparátu. Každému z programů přihlížel a podával zpětnou vazbu vždy učitel, který účastníky dlouhodobě znal, docházelo k předchozí konzultaci s učitelem před programem, aby byl program upraven pro specifické podmínky, pokud bylo potřeba. Učitelé také v rámci dvou posledních fází výzkumu poskytovali písemné zpětné vazby. V tomto momentě považujeme výzkum v rámci představeného projektu za satureovaný, protože vytvořený model byl plně ověřen, zformulován a teoreticky usazen. Samozřejmě jsme si vědomi, že množství obměn přístupů k tomuto tématu je ještě velké. Výzkum byl napojen na teoretický rámec představený v první části této práce, v závěru také na výsledky představené ve první půlce výzkumné části této práce.

¹⁸⁰ HENDL, J. Kvalitativní výzkum, s. 338.

S hodnocením kvality výzkumu souvisí také triangulace, která znamená, že pro ověření poznatků používáme více přípustných metod sběru nebo více pozorovatelů.¹⁸¹ Dospěli jsme k triangulaci datové použitím různých datových zdrojů: verbální data tvořená rozhovory, slovními i písemnými zpětnými vazbami přihlížejících učitelů, oslovených odborníků, účastníků animačních programů, vizuální data tvořená fotografickou dokumentací. Dále k triangulaci metodologické, kdy v rámci metody bylo použito více forem metod: pozorování otevřené a neparticipantní, participantní, fixace dat pomocnými prostředky – fotoaparát, různé typy poznámek, dotazníky. Triangulaci výzkumníků jsme zajistili účastí více pozorovatelů: v našem případě se jednalo o množství pedagogicky vzdělaných dospělých lidí, dlouhodobě působících v praxi a odborníky věnující se prakticky zprostředkování umění, nebo metodě animace. Společnou analýzou po uplynulých akcích jsme tak zvyšovaly neutralitu náhledu na problém výzkumníkem, upřesňovali a korigovali získané zkušenosti pro další výzkum.

¹⁸¹ HENDL, J. Kvalitativní výzkum, s. 146.

11. Závěry výzkumu, diskuse

Na začátku této práce byl stanoven výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky. Konec této práce by pak měl sdělit, k čemu výzkum dospěl, jestli bádání splnilo své cíle a měli bychom shrnout odpovědi na výzkumné otázky. Výzkum měl poměrně dlouhodobý charakter, snažili jsme se výzkumný problém zkoumat do co největší hloubky, z několika úhlů, pracovat s různorodými zdroji a ověřovat naše závěry v praxi, stejně jako dodržovat zásady vědeckého bádání. Přesto je na tomto místě nutné přiznat, že tato problematika je příliš široká na jednu disertační práci a že by bylo možné k ní přistupovat z jiných úhlů pohledu a nabízí tak další a další možnosti pro zkoumání. Cílem této práce ovšem nebylo téma vyčerpat, popsat a definovat absolutně. Kvalitativní výzkum je takové povahy. V tuto chvíli tedy naše téma uzavíráme v závěru disertační práce a představujeme souhrn našich výsledků toho dílu problematiky, kterou jsme zkoumali.

Výzkumný aparát byl tvořen dotazníkem pro učitele výtvarné výchovy, analýzou rozhovorů s odborníky pohybujícími se v oblasti animace v České republice, participačním pozorováním animací podle navržené metodiky a dotazníkem pro účastníky animace. Samotnému výzkumu předchází teoretická studie zabývající se kulturně historickým dědictvím a jeho obsahy, fenoménem animace a jejími podobami a pedagogickým potenciálem obou témat. Samotný výzkum jsme rozdělili do dvou částí, na výzkumnou část, kdy analyzujeme výsledky dotazníkového šetření a získaných rozhovorů. Cílem této části práce bylo získat informace, které mohou doplňovat objasnění situace na poli animace kulturně historického dědictví u nás ve školství i mimo něj, která byla zpracována v teoretické části. Šlo nám o specifická data, která literatura a dostupné prameny neposkytují a která bylo možné získat pouze praktickým výzkumem pracujícím s danou skupinou lidí. Druhá část výzkumné části je metodicko-aplikační část. Věnuje se zkoumání možností a limitů animace kulturně historického dědictví, vytváří animační model pro zprostředkování hodnot kulturně historického dědictví pro cílovou skupinu druhé stupně základních škol a středních škol k využití ve výuce. Tento model ověřujeme v praxi a evaluujeme. Každá část výzkumného aparátu je vyhodnocována způsobem, který ji nejvíce vyhovuje, proto kombinujeme metody kvalitativního i kvantitativního výzkumu. Některé části byly podrobeny přesným výzkumným postupům, některé spíše holisticky popisujeme, představujeme skutečnost.

11.1 Zodpovězení výzkumných otázek

Pomocí empirického bádání jsme se snažili nalézt odpovědi na výzkumné otázky, které jsme volili místo hypotéz, které bychom poté potvrzovali či vyvraceli. Odpovědi na výzkumné otázky již byly více či méně v textu práce vysloveny, v závěrech jednotlivých částí

výzkumu nebo v průběhu výzkumných šetření. Výzkumné otázky vedly k celému designu výzkumu, který jsme zvolili, a o složitosti jejich odpovědí se již čtenář mohl přesvědčit v průběhu čtení práce. Pro přehlednost a souhrn závěrů výzkumu v této kapitole zvolené výzkumné otázky připomeneme a pokusíme se je znovu zodpovědět.

O1 Jaké je postavení animace a tématu kulturně historického dědictví v sekundárním vzdělávání?

O1.1 V jaké míře je přítomno téma kulturně historického dědictví ve výuce výtvarné výchovy a jak chápou učitelé jeho pedagogický význam?

O1.2 Jak je chápána a využívána metoda animace učiteli výtvarné výchovy?

Odpovědi nalezneme v dotazníkovém šetření, které představujeme v kapitole 6. Dotazníkové šetření probíhalo v Libereckém kraji a bylo určeno učitelům výtvarné výchovy v sekundárním vzdělávání. Zjistili jsme, že učitelé výtvarné výchovy považují kulturně historické dědictví za hodnotné hlavně v ohledu celkového rozvoje osobnosti a jeho témata – především týkající se umění – do výuky zařazují občas až často. Většina učitelů o metodě animace již slyšela, nebo ji znají. Její využívání v hodinách výtvarné výchovy ať osobně nebo zprostředkovaně např. v galerii je však větší částí respondentů zatím opomíjeno. Přibližně polovina respondentů si v souvislosti s metodou animace vybaví moderní výukové metody založené na interaktivitě, zážitku, interdisciplinaritě, intermedialitě či prolínání různých druhů výtvarných postupů.

O2 Jaké přístupy k animaci kulturně historického dědictví se objevují v České republice v mimoškolním prostředí?

O2.1 Jak je chápána a pojímána animace a kulturně historické dědictví odborníky z mimoškolního prostředí?

O2.2 Jaká je hodnota a jaké jsou vlastnosti metody animace kulturně historického dědictví v mimoškolním prostředí?

Odpovědi na druhý soubor otázek jsme se snažili získat pomocí rozhovorů s odborníky, kteří s metodou animace a tématy kulturně historického dědictví v praxi nějakým způsobem pracují. Tuto část představujeme v kapitole 7.

Animace je způsob, jakým interpretujeme, ulehčujeme poznání a vychováváme k hodnotám kulturně historického dědictví. Animace je široké pole možností, jak pomocí principů setkání s kulturou, uměním, pomocí navození zážitku a aktivní účasti animátora i účastníka zprostředkováváme určité téma. Animátor a účastník jsou si rovni, spolupracují v zaujetí na tvůrčí interpretaci.

Kulturně historické dědictví je široké pole významů, které tvoří základní elementy kultury, zasahují i do jejích duchovních složek. Toto pole vymezuje člověk a jeho znalosti, kulturní povědomí, ale také místo a část. Vnímáme ho neuvědoměle, ale i uvědoměle prostřednictvím klasických i netradičních metod zprostředkování.

Animace kulturně historického dědictví je způsobem, jak motivovat k péči, posilovat pocit sounáležitosti s kulturou, nebo jej vytvořit. Tato vzdělávací metoda přes překážky náročnosti materiální, časové, organizační i související s nároky na animátora a účastníka je pro vzdělávání přínosná. Vytržením z prostředí, zasetých postupů i vlivem interaktivní tvůrčí povahy.

O3 Jaké základní principy a okolnosti výtvarné animace kulturně historického dědictví jsou podmínkou její funkčnosti v edukační praxi?

O3.1 Jaká forma a jaký obsah je podmínkou funkčnosti animace kulturně historického dědictví?

O3.2 Jaké jsou překážky a nevýhody realizace funkční animace kulturně historického dědictví?

O3.3 Jak hodnotí žáci metodu animace kulturně historického dědictví z hlediska získávání znalostí a z hlediska míry prožitého zážitku a nevšednosti?

Odpovědi na tyto otázky lze nalézt v metodicko-aplikační části práce. Animaci kulturně historického dědictví jakožto vzdělávací metodu založenou na principech expresivní interpretace díla jako cestě k práci s dílem, jeho uchopení, pochopení a také k získávání znalostí, jsme dlouhodobě zkoumali v praxi. Realizací několika projektů, představených podrobněji v metodicko-aplikační části jsme dospěli k vytvoření modelu či metody práce s kulturním dědictvím formou animace (kapitola 8). Představovaný model (kapitola 9) byl ověřen jako vhodný pro žáky a žákyně druhého stupně základních škol a středních škol z důvodů existence nevýhod, které zmiňujeme dále. Navrhovaný a ověřovaný model je koncipován pro skupinu přibližně 15 žáků a trvání přibližně hodinu a půl z důvodu cílení modelu pro hodiny výtvarné výchovy. Animace kulturně historického dědictví je založena na reálné přítomnosti účastníka s dílem/objektem/místem, které je tématem animace. Celé téma kulturně historického dědictví bylo rozděleno na tři hlavní témata, kterými jsou historie, umění a genius loci. Jsou to tři shrnující možné pohledy na dědictví, které jsme vnímali především v jeho regionální perspektivě. Tyto oblasti jsou pak v animaci zpracovávány třemi druhy interpretačních aktivit, jimiž jsou aktivity zaměřené na získávání, třídění a ověřování znalostí, dále aktivity zaměřené na tvůrčí interpretaci tématu a aktivity zaměřené na rozvoj osobnosti a komunikační kompetenci.

Ověřování navrženého modelu vyústilo v ustálení základních fází animace kulturně historického dědictví. Důraz je kladen na

moment představení a motivaci na počátku, práci s představami a znalostmi týkající se tématu s žáky před hlavní částí spočívající v deduktivním získávání informací a expresivní interpretaci. Fázi reflexe pak předchází ještě ukotvení získaným znalostím. Reflexe je část, považovaná, v duchu artefaktiky a zážitkové pedagogiky, za stejně důležitou jako hlavní část animace.

Z našich zúčastněných pozorování jsme zjistili, že funkční animace kulturně historického dědictví je výhodná především pro prvek přítomnosti v místě, které je přímým nositelem hodnoty představovaného a interpretovaného díla. S tím souvisí také prvek vytržení z obvyklého prostředí a změna role vyučujícího v animátora s partnerským nedirektivním přístupem. Nevýhody spočívají především v praktických překážkách, kterým je nutno čelit, přizpůsobit se jim, nebo se jim pokusit vyhnout. Tím je časová nevýhoda nefixního místa konání animace, práce se skupinou a práce s výtvarnými potřebami ve veřejném prostoru za každodenního provozu, přítomnosti hluku, kolemjdoucích, omezení v potřebě práce s materiálem, který je možno přenášet, pracovat s ním venku.

Navržený model jsme finálně ověřovali v projektu Projít Prožít Poznat, kterého se zúčastnilo 310 účastníků a který zpracovával kulturně historické dědictví města Liberec ve čtyřech projektech zaměřených na starší a moderní historii a vývoj architektury, umění ve veřejném prostoru a genius loci.

Hodnocení projektu, který odpovídá na poslední část třetí hlavní výzkumné otázky, jsme provedli podle čtyřúrovňového evaluačního modelu a bylo provedeno s 238 účastníky. Ve všech částech hodnocení celkové spokojenosti účastníků více jak polovina účastníků uvedla nejlepší hodnocení, kromě hodnocení poměru teorie a praktické činnosti, která se však polovinou blíží. Programy prokázali přibližně třicetiprocentní nárůst nových informací o tématu. Účastníci se ve vyučování setkávají s podobným uchopením výuky občas až zřídka, metoda animace je pro ně spíše vítanou novinkou hodnocenou nad výuku, na kterou jsou zvyklí.

Shrnující odpovědi jsou velmi stručným závěrem, který především odkazuje k částem práce, které je zpracovávají a poté potvrzují, že jsme na výzkumné otázky našli odpovědi, které nesou jistou hodnotu, která stojí za analýzu a záznam.

11.2 Přínos pro teorii a praxi

Teoretická část se pokusila vymezit a osvětlit situaci na poli dvou fenoménů s širokým záběrem, a sice kulturně historické dědictví a animaci, jakožto výukovou metodu. Oboje jsme nazírali především v souvislosti s jejich hodnotou vzdělávací a snažili jsme se podat pohled na postavení obou témat v tuzemsku. Informace, o kterých jsme byli přesvědčeni, že jsou důležitou součástí takového přehledu, ale nebylo možné je získat z již existující literatury či studií, jsme se pokusili získat formou dotazníkového šetření a rozhovorů. Doplnili jsme tak téma o nastínění postavení kulturně historického dědictví a metody animace ve školách, konkrétně v sekundárním vzdělávání a u učitelů výtvarné výchovy. Druhá část výzkumu se zaměřila na získání představy, formy a role práce s metodou animace a tématy kulturně historického dědictví v mimoškolním prostředí.

V metodicko-aplikační části práce jsme navazovali na teorii současné výtvarné výchovy, principy galerijní animace, zážitkové pedagogiky a artefietiky, které jsme též představili v teoretické části. Zaměřili jsme se na vytvoření a ověření modelu, který může sloužit jako vodítko k práci s tématy regionálního kulturně historického dědictví formou animace jakožto metody kreativní interpretace díla. Model je primárně určen pro hodiny výtvarné výchovy, je však koncipován jako multidisciplinární. Spolu s aktivními způsoby vyučování sleduje současné trendy ve výuce a ideu rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Cílem disertační práce je, kromě nalezení odpovědí na výzkumné otázky zpracovávající výzkumný problém, v neposlední řadě zveřejnění výsledků výzkumu a tím podpoření aktualizace problematiky a teorie a práce výtvarné pedagogiky. Výsledky naší práce, teoretického i praktického bádání jsme publikovali po celou dobu výzkumu v odborných časopisech nebo na pedagogických konferencích, k některým projektům z metodicko-aplikační části vznikly internetové stránky, které sloužili jako informační zdroj o projektech, nebo jako inspirační materiál pro učitele. Výsledky jsme také prezentovali formou tří výstav fotografií z realizací animací. Výstavy poskytly důležitou zpětnou vazbu ze strany odborné i laické veřejnosti, představovaly téma budoucím učitelům – studentům pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci. Kladné ohlasy spolu se zpětnou vazbou získávanou od účastníků animace pro nás byly důležitou součástí naší práce stejně jako cennou odměnou a motivací pro další práci. Setkání s osobnostmi, které se problematice zpracovávané v této práci věnují, s učiteli výtvarné výchovy i s konzultanty, kteří zajišťovali co největší platnost výzkumu, bylo nejen důležité a elementární pro úspěšnou práci, ale také inspirující z osobního hlediska.

12. Summary

The dissertation titled Animation Methods of Cultural-Historic Heritage is concerned with pedagogical potential of the Animation Method for mediation of cultural-historic values. On the basis of theoretical grasp of the problems the work introduces the results of research surveys, completing the overview with the analysis of contemporary position of the animation of the cultural – historic environment within the Czech school and extracurricular environment.

Subsequently I present a methodology plan for work with topics of cultural-historic heritage in teaching on the second grade of basic schools and secondary schools in a form of animation. I approach the animation as a method of direct work mediation by expressive, mainly applied art interpretation.

Abstrakt:

Disertační práce s názvem Metody animace kulturně historického dědictví se zabývá pedagogickým potenciálem metody animace pro zprostředkování hodnot kulturně historického dědictví. Na základě teoretického uchopení problematiky jsou představeny výsledky výzkumných šetření, doplňující přehled o analýzu aktuálního postavení animace kulturně historického prostředí v českém školním a mimoškolním prostředí.

Následně předkládám návrh metodiky pro práci s tématy kulturně historického dědictví ve výuce na druhém stupni základních škol a na středních školách formou animace. K animaci zde přistupuji jakožto ke způsobu přímého zprostředkování díla expresivní, převážně výtvarnou, interpretací.

13. Literatura

- Animarts [online]. Poslední revize 2003. [cit. 2011. 04.06] Dostupné z: <http://www.animarts.org.uk/animarts_research_report_.pdf>.
- Artefiletika – Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním [online]. Poslední revize 20. 4. 2006. [cit. 2011. 08.09] Dostupné z: <<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>>.
- BABYRÁDOVÁ, H. Nové proudy ve výtvarné výchově. In. Škola muzejní pedagogiky 4, Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2007.120 s., ISBN: 978-80-244-1869-8.
- BABYRÁDOVÁ, H. Výtvarná dílna. Vyd. 1. V Praze : Triton v koedici s Masarykovou univerzitou v Brně, 2005. 289 s. ISBN 80-7254-705-4.
- BARTLE, P. What is Community? [online]. Poslední revize 15. 6. 2010. [cit. 2011. 06.12] Dostupné z: <<http://www.scn.org/cmp/whatcom.htm>>.
- BRABCOVÁ, A. Brána muzea otevřená. Náchod : Juko, 2003. 583 s. ISBN 80-86213-28-5.
- BROKLOVÁ, Z. Netradiční formy a metody fyzikálního vzdělávání. Praha : UK, 2008. (disertační práce).
- Businessballs. Kirkpatrick`s learning and training evaluation theory [online]. [cit. 2011. 07.26] Dostupné z: <<http://www.businessballs.com/kirkpatricklearningevaluationmodel.htm>>.
- COPELAND, T. European democratic citizenship, heritage education and identity. [online]. Poslední revize 06.2006. [cit. 2011. 06.06] Dostupné z: <[http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/completed/education/DGIV_PAT_HERITAGE_ED\(2005\)3_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/completed/education/DGIV_PAT_HERITAGE_ED(2005)3_EN.pdf)>.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. O štěstí a smyslu života : Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 1996. 399 s. ISBN 80-7106-139-5.
- DANIEL, L. et al. Sborník přednášek a tezí pilotního kurzu Animátor kulturního dědictví. Konice : Jaroslav Komínek pro Univerzitu Palackého v Olomouci, 2005. 67 s. 80-903507-1-2.
- DAY, CH. Duch a místo : uzdravování našeho prostředí : uzdravující prostředí. 1. vyd. Brno : ERA, 2004. 273 s. ISBN 80-86517-95-0.
- DE TROYER, V. Heritage in the classroom. [online]. Poslední revize 2005. [cit. 2011. 01.06] Dostupné z: <<http://schoolweb1.gemeenschapsonderwijs.be:8101/Files/HereducComplete.pdf>>.
- DYTRTOVÁ, K. Výtvarné objekty a galerijní animace. In. Talent, 2007, ročník 10, č. 2, s. 10-12.
- DYTRTOVÁ, K. Umění a kultura – oblast RVP. Vyd. 1. Ústí nad Labem : Univerzita J.E. Purkyně, 2007. 100 s. ISBN 80-7044-761-3.
- DYTRTOVÁ, K. Interpretace umění ve výtvarné výchově. Vyd. 1. Ústí nad Labem : Univerzita J.E. Purkyně, 2002. 83 s. ISBN 80-7044-424-X.
- European network of animation [online]. [cit. 2010. 08.06] Dostupné z: <<http://www.enoa.ro/home/animation/>>.
- EXLER, P. Kapitoly z artefiletiky. In. Škola muzejní pedagogiky 4, Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2007.120 s.,

- ISBN 978-80-244-1869-8.
- FERENCOVÁ, Y. Apozice obrazu. Brno : Pavel Křepela, 2009. 183 s. ISBN 978-80-86669-12-0.
- FLEISS, J. L. Statistical methods for rates and proportions (2nd ed.). New York : John Willey, 1981.
- FULKOVÁ, M. Diskurz umění a vzdělávání. Jinočany : H & H, 2008. 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7.
- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Brno : Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GEERTZ, C. Interpretace kultur : vybrané eseje. Vyd. 1. Praha : Sociologické nakladatelství, 2000. ISBN 80-85850-89-3.
- GOETHE, J.W. Italienische Reise, 8. October 1786 In. NORBERG-SCHULZ, Ch. Genius loci : krajina, místo, architektura. 2. vyd. Praha : Dokořán, 2010. 219 s. ISBN 978-80-7363-303-5.
- HANÁKOVÁ, M. Metodika zájmových činností [online]. [cit. 2010. 10.15] Dostupné z: <www.tf.cju.cz/getfile/71cd4daf350ba4bb>.
- HANUŠ, R. Pedagogicko psychologické aspekty zážitkové pedagogiky. In. Kontexty prožitku a kvalita života. Ústí nad Labem : Univerzita J.E. Purkyně , 2005. 217 s., ISBN: 80-7044-692-7.
- HANUŠ, R. - CHYTILOVÁ, L. Zážitkově pedagogické učení. Vyd. 1. Praha : Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARTL, P. - HARTLOVÁ - CÍSAŘOVÁ, H. Velký psychologický slovník. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha : Portál, 2010. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HAVLÍK, V. Využití intermediálních postupů v animační praxi. In. Škola muzejní pedagogiky 6 . Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2007.
- HENDL, J. Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace. 2., aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HOFSTEDE, G. - HOFSTEDE, G., J. Kultury a organizace : software lidské mysli : spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití. Praha : Linde, 2007. 335 s. ISBN 978-80-86131-70-2.
- HORÁČEK, R. Galerijní animace a zprostředkování umění. Brno : CERM, 1998. 142 s., ISBN 80-7204-084-7.
- HORÁČEK, R. Komunikace s výtvarným dílem. In. V dialogu s uměním. Brno: Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU v Brně a Centrum pro další vzdělávání MU v Brně, 1994. 77s.
- HORYNA, M. O smyslu památek a péče o ně. In. Brána muzea otevřená. Liberec: JUKO, 2003. 583 s. ISBN 80-86213-28-5. s. 42-51.
- CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha : Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- Interkulturní vzdělávání : příručka nejen pro středoškolské pedagogy : projekt Varianty. (Praha) : Lidové noviny, c2002. 518, 84 s. ISBN 80-7106-614-1.
- JAGOŠOVÁ, L. - MRÁZOVÁ, L. Objektové učení jako základ muzejní didaktiky. In. Muzejní pedagogika dnes. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-1993-0, s. 225.- 236. Olomouc.

- JOHNOVÁ, R. – ČERNÁ, J. Arts marketing : marketing umění a kulturního dědictví. Vyd. 1. Praha : Oeconomica, 2009 dotisk. 243 s. ISBN 978-80-245-1276-1.
- JOCHMANN, V. Výchova dospělých – andragogika. In. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis 1/1992. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992.
- JŮVA, V. Muzejní pedagogika. In. Muzejní pedagogika : Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace. 1. vyd. Brno : Paido, 2010. s. 69-140. ISBN 978-80-7315-207-9.
- KAPLÁNEK, M. Animace skupiny. [online]. Poslední revize 3. 9. 2009. [cit. 2011. 01.06]
Dostupné z: < www.tf.jcu.cz/getfile/5742f1583e2b61f5>.
- KESNER, L. Marketing a management muzeí a památek. 1. vyd. Praha : Grada, 2005. 304 s. ISBN 80-247-1104-4.
- KESNER, L. Muzeum umění v digitální době : vnímání obrazů a prožitků umění v soudobé společnosti. Vyd. 1. Praha : Argo : Národní galerie, 2000. 259 s. ISBN 80-7035-155-1.
- KIRCHNER, J. Psychologie prožitku a dobrodružství : pro pedagogiku a psychoterapii. Vyd. 1. Brno : Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání. [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 75. s. [cit. 2011. 01.25]
Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/klicove-kompetence>>.
- KLUMPAROVÁ, Š. Flow v estetickém zážitku, aneb o štěstí ze čtení [online]. Poslední revize 5. 1. 2007. [cit. 2011. 06.06]
Dostupné z: <<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=40>>.
- KRONICK, J. Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat. Sociologický časopis. [online]. [cit. 2011. 06.06]
Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d9ea8b94ec58c839306f61835d149215d1a90b3f_276_057KRONI.pdf.
- KULKA, J. Psychologie umění. Vyd. 2., přeprac. a dopl., Grada Publishing 1. Praha : Grada, 2008. 435 s. ISBN 978-80-247-2329-7.
- LASOTOVÁ, D. Prezence: Dialogový katalog a jeho role v procesu zprostředkování umění a galerijních animací. Praha, Národní galerie: Nové metody práce s veřejností v galerii. (2004-10-21-2004-10-22).
- LINHART, J. Základy psychologie učení. 1. vyd. Praha : SPN, 1982. 249 s.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. Cesty pedagogického výzkumu. Brno : Paido, 2004. 78 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi ; sv. 1. ISBN 80-7315-078-6.
- MARTINEC, T. Prožitek flow, výtvarná tvorba a vnímání uměleckých děl. In. Aktuální otázky zprostředkování umění. Brno : Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8. s.73-76.
- MCBRIDE, R. Úvod do kvalitativního výzkumu : Průvodce pro učitele. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita. Liberec, 1995. 77 s. ISBN 80-7083-183-9.
- MIŠURCOVÁ, V. – SEVEROVÁ, M. Děti, hry a umění. Vyd. 1. Praha : ISV, 1997. 195 s. ISBN 80-85866-18-8.

- MRÁZIK, M. Interdisciplinarita a struktura praktických disciplín ve výtvarné výchově na VŠ. In. Digitální věk a smysl výchovy: Sborník textů z mezinárodního doktorandského kolokvia. Brno: MU, 2004. s. 75 – 84. ISBN 80-210-3311-0.
- MRÁZIKOVÁ, E. Aktivizující formy zprostředkování současného výtvarného umění z hlediska nezávislé výstavní instituce. In. Aktuální otázky zprostředkování umění. Brno : Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8. s. 14-17.
- MURPHY, R. F. Úvod do kulturní a sociální antropologie. Vyd. 2. Praha : Sociologické nakladatelství, 2004. 268 s. ISBN 80-86429-25-3.
- NAKONEČNÝ, M. Úvod do psychologie. Vyd. 1. Praha : Academia, 2003. 507 s. ISBN 80-200-0993-0.
- NOBUO, I. Intangible cultural heritage involved on tangible cultural heritage. [online]. Poslední revize 2003. [cit. 2011. 06.06] Dostupné z: <<http://www.international.icomos.org/victoriafalls2003/papers/A3-2%20-%20Ito.pdf>>.
- NORBERG-SCHULZ, Ch. Genius loci : krajina, místo, architektura. 2. vyd. Praha : Dokořán, 2010. 219 s. ISBN 978-80-7363-303-5.
- Ottův slovník naučný : illustrovaná encyklopædie obecných vědomostí. Druhý díl, Alqueire – Ažušak. Praha : Paseka : Argo, 1996. 1141 s. ISBN 80-7185-063-2.
- PARKAN, F. A KOL. Výchova ve vztahu ke kulturně historickému dědictví. Praha : Univerzita Karlova, 2008. 168 s. ISBN 8072902873.
- PECÁKOVÁ, I. Testy nezávislosti v řídkých kontingenčních tabulkách. In. Statistika [online]. Poslední revize 2007. [cit. 2011. 09.26] Dostupné z: <<http://panda.hyperlink.cz/cestapdf/pdf07c1/pecakova.pdf>>.
- PODLIPSKÝ, R. Galerijní animace. [online]. [cit. 2011. 07.25] Dostupné z: <<http://www.kvk.zcu.cz/ocinnost/edu.html>>.
- POHNEROVÁ, M. – ZETKOVÁ, M. Duchovní a smyslová výchova. Vyd. 1. Praha : Ježek, 1997. 45 s. ISBN 80-85996-05-7.
- Principy a slibné postupy interpretace místního dědictví [online]. Poslední revize 2010. [cit. 2011. 08.06] Dostupné z: <http://www.partnerstvi-ops.cz/www-upload/Domy_prirody/skoleni_1_zaklady_interpretace/principy_postupy_imd.pdf>.
- Projekt Offcity. Offcity. [online]. [cit. 2011. 11.28] Dostupné z: <<http://www.offcity.cz/projekt-offcity/>>.
- PRŮCHA, J. Pedagogická evaluace : hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků. Vyd. 1. Brno : Masarykova univerzita, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Vyd.2. Praha : Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe. Praha: Karolinum, 1995. 132 s. ISBN 80-7184-132-3.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- PUNCH, K. Úspěšný návrh výzkumu. Vyd. 1. Praha : Portál, 2008. 230 s. ISBN 978-80-7367-468-7.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126. s. [cit. 2011. 01.25] Dostupné z: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>>.
- RAJMANOVÁ, I. V prostoru 2000, generace 1989-2009. Liberec : Spacium, 2009. 253 s.
- READ, H. Výchova uměním. Praha : Odeon, 1967.

- REITMAYEROVÁ, E. – BROUMOVÁ, V. Cílená zpětná vazba : metody pro vedoucí skupin a učitele. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 173 s. ISBN 978-80-7367-317-8.
- REYNOLDS, P. Cultural animation. [online]. [cit. 2010. 11.23] Dostupné z: <<http://www.context.org/ICLIB/IC05/Reynolds.htm>>.
- ROESELLOVÁ, V. Námet ve výtvarné výchově. Praha : Sarah, 1995. 195 s. ISBN 80-902267-4-4.
- ROBINSON, K. Ken Robinson says schools kill creativity, TED [online]. Poslední revize 2009. [cit. 2011. 8.12] Dostupné z: <http://www.ted.com/talks/lang/eng/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html>.
- SIOSTRZONEK, J. Animace kultury. Opava : Slezská univerzita, 2009. 104 s. ISBN 978-80-7248.
- SITNÁ, D. Metody aktivního vyučování. Praha : Portál, 2009. 150 s. ISBN 978-80-7376-246-1.
- SOUKUP, V. Přehled antropologických teorií kultury. Vyd. 2. Praha : Portál, 2004. 229 s. ISBN 80-7178-929-1.
- SOUKUP, V. Dějiny sociální a kulturní antropologie. Praha : Univerzita Karlova, 1996. 303 s. ISBN 80-7184-158-7.
- SLAVÍK, J. Artefletika – reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním. In. Umění: prostor pro život a hru. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. s. 37– 63. ISBN 978-80-244-1996-1.
- SLAVÍK, J. Umění zážitku, zážitek umění : teorie a praxe artefletiky. 1. díl. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2001. 281 s. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J. Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefletika, Praha: UP, 1997. s. 170. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J. Didaktika výtvarné výchovy. 3., 1. vyd. Praha : SPN, 1990. 142 s. ISBN 80-7066-268-9.
- SLAVÍK, J. – WAWROSZ, P. Umění zážitku, zážitek umění : teorie a praxe artefletiky. 2. díl. Vyd. 1. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3.
- SMITH, M. K. Animateurs, animation and fostering learning and change, the encyclopaedia of informal education. [online]. [cit. 2011. 06. 12] Dostupné z: <www.infed.org/animate/b-animat.htm>.
- SPOUSTA, V. Integrace základních druhů umění. Brno: Masarykova univerzita, 1997. s. 134. ISBN 80-210-1640-X.
- STARÝ, K. Sumativní a formativní hodnocení. Metodický portál: Články [online]. 23. 11. 2006, [cit. 2011-07-26]. Dostupné z <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html>>. ISSN 1802-4785.
- STRAUSS, A. – CORBIN, J. Základy kvalitativního výzkumu : postupy a techniky metody zakotvené teorie. Vyd. 1. Boskovice : Albert ; Brno : Sdružení Podané ruce, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- SVÁTKOVÁ, B. Výzkum galerijní pedagogiky v České republice a Evropě 2005-2008. In. Aktuální otázky zprostředkování umění. Brno : Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8. s. 38-40.
- SVÁTKOVÁ, B. K dimenzím komunikačního pole: Galerijní animace jako výtvarná akce. In. Pedagogická orientace, 2008, č.1., s. 70-81.
- ŠKALOUDOVÁ, B. Nekonečné životy materiálu. In. Metodický portál RVP. [online]. Poslední revize 11. 10. 2005. [cit. 2011.07.25] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/UV/315/NEKONECNE-ZIVOTY-MATERIALU.html>>.

- ŠLÉDR, J. Základní otázky psychologie umění : Skripta pro posl. filozof. fak. Univerzity Karlovy. 1. vyd. Praha : Univ. Karlova, 1988. 205 s.
- ŠOBÁŇ, M. Stručná teorie a praxe muzejní pedagogiky. In Škola muzejní pedagogiky 6. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 1. vyd. ISBN 978-80-244-1871-1.
- ŠOBÁNOVÁ, P. Škola muzejní pedagogiky 1 : Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 131 s. ISBN 978-80-244-1866-7.
- ŠTECH, S. Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřena. In. Brána muzea otevřená. Liberec: JUKO, 2003. 583 s. ISBN 80-86213-28-5. s. 66-85.
- ŠTYRSKÝ, J. Příprava animátorů jako aktivních činitelů v moderním cestovním ruchu. [online]. [cit. 2010. 03.09] Dostupné z: <kod.ef.jcu.cz/www.tajcucz/katedra/konference/.../08_styrsky.doc>.
- ŠVAŘÍČEK, R. - ŠEĐOVÁ, K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- The art of the amateur. An investigation in the skills and insights required of artists to work effectively in schools and communities. [online]. [cit. 2010.09.12] Dostupné z: <http://www.animarts.org.uk/animarts_research_report_.pdf>.
- TILDEN, F. Interpreting our Heritage. North Carolina : University of North Carolina Press, 1957. ISBN 0807840165.
- UHLÍŘ, Z. Kulturní dědictví a památková péče. Ikaros [online]. 2002, roč. 6, č. 4. Dostupné z: <<http://www.ikaros.cz/node/933>>. ISSN 1212-5075. 79.
- Úmluva o zachování nemateriálního kulturního dědictví. [online]. Poslední revize 17. 10. 2003. [cit. 2011. 04.06] Dostupné z: <<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00009-CS-PDF.pdf>>.
- Unesco universal declaration on cultural diversity. [online]. Poslední revize 02. 11. 2001. [cit. 2011. 06.10] Dostupné z: <<http://www.pedagogy.ir/images/pdf/unesco-cultural-diversity.pdf>>.
- UŽDIL, J. - DAVIDOVÁ, V. Mezi uměním a výchovou : Sborník textů a statí. 1. vyd. Praha : SPN, 1988. 463 s.
- VANČÁT, J. Tvorba vizuálního zobrazení : gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově. Vyd. 1. Praha : Karolinum, 2000. 167 s. ISBN 80-7184-975-8.
- VÁŽANSKÝ, M. - SMÉKAL, V. Základy pedagogiky volného času. Brno : Paido, 1995. 176 s. ISBN 80-901737-9-9.
- VÁŽANSKÝ, M. Volný čas a pedagogika zážitku. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 1992. ISBN 80-210-0428-2.
- Velká všeobecná encyklopedie. 1. A-Bağ. Vyd. 1. Praha : Diderot, 2000. 631 s. Diderot. ISBN 80-902723-3-9.
- Zastávka. Spacium. [online]. Poslední revize 2008. [cit. 2011. 07.25] Dostupné z:<http://www.spacium.cz/index.php?page=socharske_projekty_2005_zastavka>.
- ZHOŘ, I. - HORÁČEK, R. - HAVLÍK, V. Akční tvorba. 1. vyd. Olomouc : Pedagogická fakulta University Palackého, 1991. 96 s. ISBN 80-7067-074-6.

14. Seznam tabulek, grafů a obrázků

Seznam tabulek:

Tabulka 1: „Top-down“ model Tima Copelanda obsahů kulturně historického dědictví	14
Tabulka 2: Přehled základního a výběrového souboru v jednotlivých oblastech a typech škol	50
Tabulka 3: Návratnost vyplněných dotazníkových formulářů	51
Tabulka 4: Tabulka četností pro otázku č. 1	53
Tabulka 5: Tabulka četností pro otázku č. 1 po zpracování volných odpovědí	55
Tabulka 6: Tabulka četností pro otázku č. 2	56
Tabulka 7: Tabulka četností pro otázku č. 2B	57
Tabulka 8: Tabulka četností pro otázku č. 3	58
Tabulka 9: Tabulka četností pro otázku č. 4	59
Tabulka 10: Tabulka četností pro otázku č. 5	60
Tabulka 11: Tabulka četností pro otázku č. 6	62
Tabulka 12: Tabulka četností pro otázku č. 7	64
Tabulka 13: Tabulka četností pro otázku č. 8	65
Tabulka 14: Tabulka četností pro otázku č. 9	66
Tabulka 15: Čtyřpolní tabulka pro výpočet chí-kvadrátu	67
Tabulka 16: Kontingenční tabulka (věk: četnost zařazování témat kulturně historického dědictví do výuky)	68
Tabulka 17: Čtyřpolní kontingenční tabulka (věk: četnost zařazování témat kulturně historického dědictví do výuky)	69
Tabulka 18: Kontingenční tabulka (věk: znalost metody animace)	70
Tabulka 19: Čtyřpolní kontingenční tabulka (věk: znalost metody animace)	71
Tabulka 20: Kontingenční tabulka (věk: vlastní definice animace)	72
Tabulka 21: Čtyřpolní kontingenční tabulka (věk: vlastní definice animace)	74
Tabulka 22: Cohenův koeficient pro jednotlivé otázky a celkově	76
Tabulka 23: Otevřené kódování pro hlavní kategorii Dimenze animace	97
Tabulka 24: Otevřené kódování pro hlavní kategorii Způsoby uchopení kulturně historického dědictví	99

Tabulka 25: Otevřené kódování pro hlavní kategorii Vzdělávací potenciál animace kulturně historického dědictví	100
Tabulka 26: Výběrový soubor	108
Tabulka 27: Fáze modelu přímého setkání	125
Tabulka 28: Evaluace prvního stupně: měření celkové spokojenosti účastníků	137
Tabulka 29: Evaluace druhého stupně: měření míry získaných znalostí	138
Tabulka 30: Evaluace třetího stupně: Neotřelost metody ve vyučování	139
Tabulka 31: Stupeň třetí: Srovnání metody s běžnou výukou	139
Tabulka 32: Stupeň čtvrtý: Další využití získaných znalostí či dovedností	140

Seznam grafů:

Graf 1: Odpovědi na otázku č. 1.	54
Graf 2: Odpovědi na otázku č. 1 po zpracování volných odpovědí.	55
Graf 3: Odpovědi na otázku č. 2.	56
Graf 4: Odpovědi na otázku č. 2b.	57
Graf 5: Odpovědi na otázku č. 3.	58
Graf 6: Odpovědi na otázku č. 4.	59
Graf 7: Odpovědi na otázku č. 5.	60
Graf 8: Odpovědi na otázku č. 6.	63
Graf 9: Odpovědi na otázku č. 7.	64
Graf 10: Odpovědi na otázku č. 8.	65
Graf 11: Odpovědi na otázku č. 9.	66
Graf 12: Závislost zařazování témat kulturně historického dědictví do výuky na věku.	68
Graf 13: Závislost znalosti animace na věku.	70
Graf 14: Závislost chápání významu (vlastní definice) animace na věku.	73
Graf 15: Paradigmatický model.	103
Graf 16: Koncepce modelu přímého setkání.	115

Seznam obrázků:

Obrázek 1: Struktura kulturně historického dědictví Tima Copelanda.	14
Obrázek 2: Kolbův cyklus zkušenostního učení.	39
Obrázek 3: Smithovo schéma vzájemného postavení animace, výchovy a vzdělávání.	39
Obrázek 4: Ukázka z fotografické dokumentace animací se studenty TUL.	105
Obrázek 5: Ukázka z fotografické dokumentace projektu Liberecké dědictví.	107
Obrázek 6: Zastavení Liberce historického.	117
Obrázek 7: Zastavení Liberce moderního.	118
Obrázek 8: Zastavení Liberce uměleckého.	119
Obrázek 9: Zastavení Liberce specifického.	120
Obrázek 10: Fáze představení.	121
Obrázek 11: Fáze motivace.	122
Obrázek 12: Fáze uchopení.	122
Obrázek 13: Hlavní část.	123
Obrázek 14: Fáze ukotvení.	123
Obrázek 15: Fáze reflexe.	124
Obrázek 16: Účastníci představují obsah myšlenkové mapy své skupiny v programu Liberec historický.	127
Obrázek 17: Účastníci ztvárňují živé sochy na téma prvků gotické architektury u kostela Sv. Antonína.	127
Obrázek 18: Vytváření půdorysu původní radnice pomocí provázku na nám. Dr. E. Beneše.	127
Obrázek 19: Účastnice představují detaily s letopočtem zahájená stavby radnice, který na budově radnice vyhledaly.	128
Obrázek 20: Kresebná příprava na koláž se secesními motivy k budově hotelu Praha.	128
Obrázek 21: Doplnování historických událostí a staveb na časovou osu.	129
Obrázek 22: Účastníci dramatickou etudou ztvárňují jednotlivé literární styly před Krajskou vědeckou knihovnou.	129
Obrázek 23: Malba Ještědu po slepu dle instrukcí spoluúčastníků na Lazebnickém vrchu.	130
Obrázek 24: Vyhledávání zajímavých kontrastů staré a moderní zástavby v Pražské ulici.	130
Obrázek 25: Vyhledávání informací týkající se jednotlivých staveb programu a tvorba plakátů.	130
Obrázek 26: Představování informací o díle Zastávka Davida Černého.	131
Obrázek 27: Rozveselený objekt Kočky na nám. Dr.E. Beneše.	131

Obrázek 28: Prohlížení detailů na fotografiích před Zastávkou Davida Černého.	131
Obrázek 29: Živá socha ztvárňující název objektu lampy Edison.	132
Obrázek 30: Pohybová práce k tématu hmoty koule u objektu Koule Milana Housera.	132
Obrázek 31: Objekt – mobil na téma podzim u objektu 12 měsíců.	132
Obrázek 32: Vyhledávání libereckých zajímavostí u informační tabule na Soukenném náměstí.	133
Obrázek 33: Frotáž povrchů Pražské ulice.	133
Obrázek 34: Malebný záznam vjemů z průchodu Pražskou ulicí.	134

15. Seznam příloh

Příloha č. 1: Formulář dotazníku pro učitele výtvarné výchovy

Příloha č. 2: Matice zachycující shody odpovědí v jedné položce dotazníku pro učitele výtvarné výchovy pro výpočet Cohenova koeficientu kappa

Příloha č. 3: Přepisy rozhovorů

Příloha č. 4: Metodický list pro program Liberec historický v rámci projektu Projít Prožít Poznat

Příloha č. 5: Formuláře dotazníků pro účastníky animací

Příloha č. 6: Struktura Modelu přímého setkání

Příloha č. 1: Formulář dotazníku pro učitele výtvarné výchovy

Dotazník pro učitelky/učitele

Přítomnost témat kulturně historického dědictví a metody animace ve výuce

Dobrý den, tento dotazník je součástí výzkumu k disertační práci, zabývající se metodami animace kulturně historického dědictví. Jeho cílem je zjistit, jestli a jak je přítomné téma kulturně historického dědictví ve výuce na základních a středních školách a gymnáziích a jestli učitelky a učitelé znají a používají metodu animace při výuce svého předmětu. Dotazník je anonymní, jeho vyplnění trvá přibližně 3 minuty.

OZNAČTE VÁMI VYBRANOU ODPOVĚĎ KŘÍŽKEM

1. Uveďte, v čem podle vás (hlavně) spočívá význam kulturně historického dědictví ve vzdělávání?
- ☐ Vytváření vztahu k místu a tím posilování pocitu sounáležitosti a zodpovědnosti.
 - ☐ Prohlubování znalostí o historii a v dalších oborech (jazyk, etika, umění apod.).
 - ☐ Rozvoj osobnosti a rozšiřování celkového rozhledu.
 - ☐ Jiná odpověď:

2. Jsou ve vašich hodinách zařazována regionální témata nebo témata týkající se kulturního a historického dědictví?

☐ velmi často ☐ často ☐ občas ☐ zřídka ☐ nikdy ☐ Jiná odpověď:

Pokud ano, označte která témata:

- ☐ významné osobnosti
- ☐ umění
- ☐ historické události
- ☐ regionální specifika
- ☐ příroda
- ☐ kultura
- ☐ Jiné:

3. Znáte metodu animace (např. galerijní, kulturní animace)?

- ☐ ano
- ☐ slyšel/a jsem o ní, ale nemám přesnou představu
- ☐ ne
- ☐ Jiná odpověď:

4. Využíváte zprostředkovaně metodu animace ve výuce (např. v muzeu, galerii)?

☐ velmi často ☐ často ☐ občas ☐ zřídka ☐ nikdy ☐ Jiná odpověď:

5. Využíváte osobně (vámi vytvořenou) metodu animace ve výuce?

☐ velmi často ☐ často ☐ občas ☐ zřídka ☐ nikdy ☐ Jiná odpověď:

6. Napište, co je podle vaší zkušenosti nebo představy metoda animace, popř. v jaké souvislosti jste o ní slyšel/a.

7. Na jakém stupni a jaké předměty vyučujete?

- ☐ 1. stupeň ZŠ
- ☐ 2. stupeň ZŠ
- ☐ SŠ
- ☐ Gymnázium

Předměty:

8. Váš věk:

- ☐ 20-30 let
- ☐ 31-40 let
- ☐ 41-50 let
- ☐ 51-60 let
- ☐ 60 let a více

9. Vaše pohlaví:

- ☐ muž
- ☐ žena

10. Název školy a místo, kde vyučujete:

Děkujeme za vyplnění!

**Příloha č. 2: Matice zachycující shody odpovědí v jedné položce dotazníku
pro učitele výtvarné výchovy pro výpočet Cohenova
koeficientu kappa**

	Skupina I						
		velmi často	často	občas	zřídka	nikdy	Σ
Skupina II	velmi často	2					2
	často	3	9				12
	občas	1		16			17
	zřídka	2			7		9
	nikdy					0	0
	Σ	8	9	16	7	0	40

Matice pro otázku č. 2.

	Skupina I				
Skupina II		ano	Slyšel/a jsem o ní	ne	Σ
	ano	10	4		14
	jenom představa		20		20
	ne		1	5	6
	Σ	10	25	5	40

Matice pro otázku č. 3.

	Skupina I						
Skupina II		velmi často	často	občas	zřídka	nikdy	Σ
	velmi často	0					0
	často		3				3
	občas			2			2
	zřídka				8		8
	nikdy			3	2	22	27
	Σ	0	3	5	10	22	40

Matice pro otázku č. 4.

15.

	Skupina I						
Skupina II		velmi často	často	občas	zřídka	nikdy	Σ
	velmi často	0					0
	často		1				1
	občas			4	3		7
	zřídka				3		3
	nikdy				2	27	29
	Σ	0	1	4	8	27	40

Matice pro otázku č. 5.

	Skupina I						
Skupina II		volnočasová zábava	film	názornost	prolínání	prožitek	Σ
	volnočasová zábava	5	2				7
	film		6				6
	názornost			6			6
	prolínání		6		10		13
	prožitek		4			4	8
	Σ	5	15	6	10	4	40

Matice pro otázku č. 6.

Příloha č. 3: Přepisy rozhovorů

Rozhovor se Šárkou Zahálkovou

Kdo jste, jaká je Vaše profese, zaměření a co Vás k němu přivedlo?

Jmenuji se Šárka Zahálková. Po střední škole – gymnáziu, jsem studovala Vyšší odbornou školu informačních služeb – služby muzeí a galerií. Prostřednictvím této první školy jsem se dostala blíže k umění a možnostem zprostředkování umění. Následně jsem studovala bakalářské studium Galerijního managementu v Irsku. Poté jsem chtěla dále studovat, ale skloubit to také nějak s praxí, takže mi přišlo jako dobrá možnost zaměstnání ve Východočeské galerii v Pardubicích na pozici produkční a zároveň v oblasti lektorského oddělení. Tím se práce skloubily. Přitom dále studuji.

V prostředí Východočeské galerie, i díky tomu že je to krajská instituce, ale není tak velká jako například Národní galerie, měl člověk možnost vyzkoušet si více oblastí. Primárně jsem byla přijata na pozici produkční, díky které jsem se dostala velice blízko k aktivitám galerijní animace a to i díky Petře Láškové, která byla tehdy na pozici galerijní animátorky a která mi hodně přiblížila tuto tematiku, a proto jsem se o to začala více zajímat. Aspekty této práce a metody práce, které se využívají v galerii, se snažím aplikovat i do dalších činností a projektů.

Jsem členkou sdružení „Terra Madoda“, které zde působí. Jedním z našich projektů je například projekt „Offcity“, který je zaměřen na veřejný prostor, město, a i přesto, že zprostředkování galerií a umění jsou zaměřeny primárně na interiér, vnitřek galerií, tak se to snažíme přenášet i ven a i mimo jiné se učit jak je možno pracovat s veřejným prostorem, s městem.

Jaké je vaše vymezení kulturně historického dědictví a animace?

K animaci jsem se dostala přes výtvarné umění. To je kategorie, která je mi nejbližší a přes galerijní animace a přes její principy. Myslím si, že i díky místní galerii, kde se rozvíjel projekt „Brána muzea otevřená“, zde vzniklo příjemné metodické centrum. To jsem tu tedy ještě nepůsobila, ale z dalších referencí, třeba od Petry Láškové jsem se o tom dozvěděla. I díky tomu hodně škol chodilo nebo chodí do galerie na různé galerijní animace. Myslím si, že samotný termín „animace“ mezi pedagogickými pracovníky a školami je zde nějakým způsobem ukotven. Ale spousta lidí to má zakotveno právě jenom v prostředí umění, případně muzea. Vidí v tom možnost vyjít ze školy a jít do nějaké další kamenné instituce a zase tam něco realizovat. Animace jako metoda zaujala i ředitelku Institutu rozvoje evropských regionů, o.p.s. při univerzitě Pardubice, který realizuje hodně spíše technicistních projektů na vzdělávání. Postupně jsme začaly dávat dohromady vzdělávací projekt pro učitele, pedagogy základních i středních škol Pardubického kraje, který by jim tuto metodu předával, také zážitkovým způsobem a tak, aby s tou metodou mohli sami pracovat ve školách. Vzdělávací

projekt byl rozdělen na několik modulů. V rámci každého víkendového modulu lektori představili nějakou kategorii, ale vlastně jenom typ, co je možné dělat, přičemž účastníci celého vzdělávacího kurzu si z toho vzali to své.

Kromě umění mi vždy bylo blízké ještě město, veřejný prostor. Do Pardubic jsem se přistěhovala, původně pocházím z Prahy a Pardubice mi přirostly k srdci. Jsou malým, příjemným, ale ne maloměstským městem. Často mi přišlo líto, že si tady krás, nebo toho, co je kolem nás, lidé málo všímají a i to, že když jsem se snažila v rámci jednoho výstavního projektu o dočasnou realizaci plastiku na veřejnosti, ve veřejném prostoru, tak proti nám stála spousta úřednických šimlů a schvalování a nakonec nám to nepovolili. To byl pro mě jeden z motivů, proč jsme začali realizovat další projekty, které už nebyly zaměřené na pedagogii, ale širokou veřejnost. Naší snahou bylo vysvětlit veřejnosti i úředníkům, jakým způsobem je možno pracovat, že venkovní prostor není jen nějaká bublina a že se v tom dá také žít.

Co pro mě znamená animace: Ten termín je opravdu velmi široký. A to ještě jenom když si řeknete slovo animace, tak já zároveň tedy studuji animovanou tvorbu, což je zase film. Mně je velice blízká jakákoli animace, ale animace ve smyslu způsobu metod výuky, je pro mě oživení umění, jakýsi oživovací proces a zároveň pro mě je animace jakýmsi včleněním příběhu. Pokud něco předáváme prostřednictvím animace, tak to musí mít nějaký příběh, začátek, konec, pointu a zároveň účastníci té nejsou jenom statickými pozorovateli, ale stávají se účastníky děje a to bezprostředně, bez toho, že by do toho byli nějak násilně vtahováni. Teď jsem mluvila tedy spíše o Pardubicích, takže si myslím, co se týče animace a zprostředkování kulturně historického dědictví, že v Pardubicích a okolí jsou docela dobře ukotveny metody animace v galerijním a muzejním prostředí, ale co se týče prostředí mimo tyto kamenné instituce, tak je to teprve na počátku. Myslím, že často to má blízko i k nějakému komunitnímu plánování a záleží opravdu s jakým oborem nebo tématem se pracuje a těžko se dá věci úplně rozškatulkovat, takže se to tak jakoby prolíná.

Jak byste porovnála metodu animace, s metodou projektové výuky ve výtvarné výchově nebo výtvarné řady. Jsou to dvě úplně odlišné věci?

Já si myslím, že jedno souvisí s druhým a často se to může překrývat. Já si myslím, že v ledasčem si to je podobné. Záleží hodně na individuálním přístupu.

A ještě k Vašemu vymezení pojmu toho kulturně historického dědictví nebo veřejného prostoru...

Kulturně historické dědictví je pro mne asi celkově veřejný prostor a město se všemi aspekty jak hmatatelnými tak nehmatatelnými. To znamená i nějaký *genius loci*, a nejenom památky, které jsou desítky a stovky let staré, ale i to nové, i třeba to co není úplně pěkné a naopak i to, co město kráslí a i s těmi takovými méně viditelnými vrstvami, které tam ukládají velice dočasně lidé, obyvatelé a tak. Kulturně historické dědictví a hodnota toho termínu přítomna je a myslím si, že je pojímána nejenom vzdělávacími institucemi a pedagogii, ale zároveň s ním pracuje řada občanských iniciativ a občanských sdružení a různých projektů. Nejsem pedagogem na

školách a mám zkušenost pouze se sekundárním vzděláváním. Třebaže se s pedagogy setkávám, tak to není intenzivní kontakt, jaký mají oni, takže spíš pohovořím o vzdělávání mimo primárně vzdělávací instituce. Hranice termínu animace a zprostředkování kulturně historického dědictví se rozšiřuje a tak do sebe tak trochu pojímá i řadu různých vedlejších aktivit, které metodám zprostředkování a metodám výuky pomáhají.

Jakým způsobem kulturně historické dědictví a animace využíváte vy?

Popíši projekt, který mi je teď nejbližší a který se skupinou přátel realizujeme. Je to projekt „Offcity“ a je zaměřený na veřejný prostor a město. Realizujeme ho nyní třetím rokem. Má několik vrstev či programových linií, a když jsme se před těmi dvěma a půl lety sešli, tak jsme si řekli, že chceme udělat něco pro to, aby město okolo nebylo vnímané jako bublina, ani jako místo, které slouží jen k tomu, abyste se dostali z domova do školy, nebo do práce. Jako něco, co jenom musíte projít, ale co nemá smysl. Aby lidé nějakým způsobem museli své okolí vnímat. Mimochodem skupina lidí z Offcity, která čítá šest, sedm osob je taková proměnlivá. Jsou to jednak architekti, lidé, kteří pracují v různých sférách kultury a každý na to má troch jiný pohled. Každý ze členů měl zároveň trochu jiný motiv se na projektu podílet. Tím mým primárním motivem bylo, že mi tady chybělo umění ve veřejném prostoru v jakékoliv podobě a cítila jsem, že především veřejná správa to nechápe jako něco důležitého nebo něco, co by mohlo jak veřejnost, tak město nějakým způsobem obohatit a že když bude do toho investováno a bude to podporováno, že to přinese nějaké benefity na druhou stranu. Ten projekt nemůžeme nazvat animací, i když zase záleží na různém úhlu pohledu a na tom, jak se jednotlivé pojmy překrývají, takže z určitého úhlu pohledu je celý ten projekt možná i vlastně takovou animací veřejného prostoru. Ale jak je to projekt dlouhodobý, tak se snažíme různými cestami lidem, veřejnosti i veřejné správě přibližovat možnosti práce s veřejným prostorem. Například zážitkovými prohlídkami různých lokalit vždy s nějakým lektorem nebo průvodcem, ať už se jedná o budovu nebo lokalitu, nějakou čtvrť, která je nějak architektonicky zajímavá. Jsou to také přednášky o architektuře. Každý rok jsme měli zrovna tuhle linii přednášek zaměřenou jinak. V prvním roce to byly přednášky architektů mimo pardubických, kteří zde v Pardubicích realizovali nějaké zajímavé stavby, které často byly vnímány až zbytečně negativně, i když to byly stavby kvalitní a naopak, to co by třeba mohlo být vnímáno negativně je najednou vnímáno pozitivně a tak jsme se snažili tímto způsobem zprostředkovávat setkání a trochu suplovat to, co by měla být úloha magistrátu. Vloni jsme měli přednášky architektů, kteří se věnují veřejnému prostoru z širšího pohledu. A letos jsou to ne-architekti, kteří nějakým způsobem s městem a veřejným prostorem pracují. Ať je to grafický design a práce s ním ve veřejném prostoru, tak třeba umělecké akce. A potom vlastně děláme různé věci, od festivalu, který jsme dělali v prvním roce, který byl takovou animací, protože to byl sice festival, ale nechtěli jsme, aby byl viditelný úplně. Nazvali jsme ho viditelně neviditelný festival a myslím si, že se to docela povedlo. Šlo nám spíše o to, zprostředkovat lidem, protože to bylo ve všední den, kteří tu ten den procházeli, nějaký zážitek, něco jako kouzlo, prostřednictvím různých uměleckých žánrů a takových drobných intervencí, které nebyly globálně viditelné, ale ve výsledku to několik desítek, stovek lidí zasáhlo. Od tance v ulicích,

který probíhal, přes Tomáše Vaňka, umělce, který seděl na střeše Magistrátní budovy, a pouštěl z okapu pingpongové míčky, na které psal verše, jednotlivá slova básně, pouštěl je z okapu ven, takže kolemjdoucí najednou prostě viděl míček a mohl si ho vzít. Někoho to mohlo potěšit, někoho pobavit, někdo se mohl cítit zaskočen, všední den se někomu měl stát nevšedním, aby si na něj vzpomněl a aby si ho zapamatoval. Kromě toho všeho děláme ještě workshopy, spolupracujeme s různými osobnostmi, které zase objevují nebo využívají různých smyslů a prostředků, jak je to město možné vnímat jinak. Od zvuků, přes světlo a takové to, co nás primárně nenapadne, když jdeme městem, jak můžeme ten prostor a to město vůbec vnímat. Poté se snažíme průběžně mapovat město a vytvářet tzv. subjektivní mapu města, kdy je možno prostřednictvím webového rozhraní vkládat příspěvky, ať formou textu, obrázků, zvukového záznamu a vlastně místa, která jsou v normální mapě zmapované tak, že se každé místo jmenuje tak a tak, bydlí tam tolik a tolik obyvatel, tak přidávat tomu takové další vrstvy a uvědomovat si nějaké souvislosti, všímat si okamžiků zvláštních či nezvláštních a tak. Myslím si, že animace a kulturněhistorického dědictví se týká i řada jiných, ať drobnějších komunitních aktivit a občanských iniciativ, i nějakých seniorských spolků, třeba klub přátel tady Pardubicka. Cítím, že zájem veřejnosti o veřejný prostor se postupně zvětšuje. Ale člověk se může snažit sebevíc, ale jakmile nemá pochopení od vedení města, tak je těžké něco dělat.

Jaké jsou výhody a nevýhody animace?

Jedinečnost animace kulturně historického dědictví je především v tom, je nutné zapojení veřejnosti, účastníků programu. Na rozdíl od jiných možností, od přednášek, které mohou být i zajímavé, přes nějaké rozhlasové či televizní programy, které se tímto termínem nebo vůbec městem, veřejným prostorem a kulturně historickým prostředím zabývají. Důležitý je právě ten aspekt toho, že jste tam do toho opravdu zapojená. Bez toho by to vlastně nefungovalo, nebylo by to kompletní, ani by to nebylo animací. A nevýhoda je vlastně totéž. Pokud nepracujete třeba se žáky, kteří to mají povinné, nebo třeba když jsou do galerie a zprostředkováváte jim umění, tak i když je to baví, tak jsou tam, protože tam musí být. Když zase trochu odbočím, tak mě vlastně v galerii vždy nejvíce potěšilo a nebylo to hned, ale třeba za dva, tři roky, když jsem jako lektorka získávala zpětnou vazbu od účastníků animace, ale jak říkám, je to vždycky o tom, že tak třída tam je a musí tam být, a o to víc mě pak potěšilo, když jsem pak zároveň realizovala nějaké výtvarné dílny a workshopy, kdy pak třeba ty nějaké děti, které třeba před tím v galerii ani nemusely být, tak najednou vzaly rodiče, že mohli jít o víkendů na výtvarnou dílnu a pak třeba za rok zase začaly chodit úplně samy, a to člověk cítí, že to má smysl. A tím se zase vracím k tomu, že sice je to nevýhoda a vlastně i ta výhoda, že k tomu potřebujete mít druhou stranu: účastníky od kterých je vyžadováno zapojení. Ideální, je když z neúčastníka se stane účastník a pak to začne sám předávat dál, ať už vědomě, či nevědomě. Je do toho opravdu tak jakoby vtáhnut. Dalo by se to, dá se říci, rozdělit do tří takových fází, že nejdříve není příjemcem, pak je příjemcem a pak je vysílačem. Což je ideální. Když jakýkoli projekt nebo aktivita veřejnost zaujme, tak to začnou nějakým způsobem replikovat a předávat dál. Třeba ten projekt, který jsme dělali s Univerzitou Pardubice, byl o tom, že účastníci, pedagogové si animaci zažili na vlastní kůži a dostali nějaké dovysvětlení, didaktické a metodické podklady, ale zas to bylo o tom, že vycházejí z nějakého svého subjektivního prožitku, který si nějakým způsobem upravují a dotvářejí a předávají zase dál.

Jaká je podle vás role nebo úloha animátora třeba v porovnání s komentátorem, průvodcem nebo s pedagogem?

Komentátor i průvodce jenom komentuje nebo popisuje, uvádí do souvislostí, ale stejně jako účastník animace, tak i ten animátor se musí stát účastníkem děje, příběhu. Jakmile se nestane prvkem, kde společně s těmi účastníky jsou na stejné vlně, tak to nefunguje. Pokud se tak nestane, tak je opravdu jen nějakým průvodcem. Jako příklad animace bych zmínila právě tu subjektivní mapu, o které jsem před chvílí částečně hovořila. My jsme nejdříve zveřejnili výzvu, kterou jsme předali nejen prostřednictvím internetu, měli jsme i nějaké letáčky, a tak dále a hlavně jsme zainteresovali školy, a sbírali jsme subjektivní prožitky spjaté s Pardubicemi a ukládali je do té mapy. Takže to byl takový proces, který skončil řekněme po čtvrt roce, tím, že byla i výstava, kde byla ústředním motivem obrovská mapa, jen černobílá v liniích, na zdi, kde byly umístěny některé tyto prvky, zároveň se vystavily i nějaké další příspěvky a veřejnost, která tam přišla, tam mohla dávat zase další svoje příspěvky.

Předloni jsme byli pozváni s projektem offcity do Žiliny a Zuzana Duchová ze Slovenska tam prezentovala projekt, v rámci kterého realizovali i takovou hru po městě celoletní, prázdninovou, která byla o Štúrovcích a o městě, a vyžadovala právě komunikaci s lidmi, účastníky, jen prostřednictvím internetu. Ti dostávali nějaké úkoly, které se daly řešit jen tím, že opravdu si to místo, město prošli a daly se vyložit jen tím způsobem. Ne tím, že si to vygooglí a tak. Až na konci se účastníci setkali s animátory. Akorát že vlastně to bylo prostřednictvím toho média, že to nebyl úplně přímý kontakt, takže se to třeba i dá, jsou tady různé možnosti technologií.

Rozhovor s Adélou Pomothy

Jaké rozlišujete způsoby zprostředkování kulturně historického dědictví a animace?

Tak ty způsoby se strašně liší, podle toho v jaké jste galerii a v jakém jste muzeu, protože v Čechách je galerijní animace jako taková strašně mladý obor, takže každý ten galerijní pedagog nebo lektor to tak nějak pojímá po svém a navíc jsou rozhodující i strašně moc prostory galerie, protože někteří pedagogové se orientují spíše na animace v stálých expozicích, protože krátkodobé výstavy ani nemají. Nebo například se to odvíjí od těch praktických věcí, jestli ateliér mají nebo nemají, jestli musí pracovat přímo ve výstavě a tak. Takže ty způsoby se liší, ale dá se to shrnout tak, že v současnosti existuje několik takových přístupů. Jeden je spíše výtvarně edukační, jeden je spíše muzeologický, to se týká muzeí spíš. Protože muzea pracují s úplně jiným materiálem než galerie. Galerie, ty vystavují obrazy a sochy, to je tak maximálně všechno. Ale muzea, ty se zabývají i zvířaty, kameny, archeologií, takže u těch je to trochu jiné. Pak se dělají vyložené edukační aktivity a to jsou komentované prohlídky, přednášky, není to vyložené klasická animace. Tak to jsou tři základní proudy, které se objevují asi ve všech galeriích.

Jaké je vaše vymezení kulturně historického dědictví a animace?

Vymezení pojmu galerijní animace, to jsem si tady napsala, protože asi taková nejlepší definice je v knížce od Horáčka z roku 1998. Tak já ji přečtu: „pojmem zprostředkování umění označujeme nejen vlastní práci odborných lektorů v galeriích a muzeích přímo před exponáty, ale také publikační činnost, zpřístupňování umění ve sdělovacích prostředcích i ve školách, dále výstavy, veletrhy a další aktivity“. Takže vidíte, že ta definice je straně široká, ale já bych to shrnula tak, že galerijní animace, pedagogika, nebo jak to budeme nazývat, se zabývá výchovou k muzeu, nebo výchovou k umění a vlastně nějakým způsobem doplňuje vzdělávací programy, výtvarnou výchovu, ale to už bude v těch dalších otázkách zase trochu víc.

Jaká je na tomto poli současná situace ve vašem oboru, v regionu, zaměření?

V našem oboru přímo tady v oblastní galerii existuje, my jsme vlastně začleněni v takové, jmenuje se to rada galerií České republiky, je to něco jako asociace galerií a muzeí, tak my jsme v radě galerií, a ta má svoji vlastní komoru edukačních pracovníků. To jsou vlastně lektori a pracovníci ve sdružení galerií, vlastně ta rada galerií sdružuje po Čechách různé galerie a my se setkáváme, dělá se vlastně každoročně několik setkání, kdy absolvujeme svoje doprovodné programy, bavíme se o tom, děláme i konference, které se věnují vzdělávání. Docela i zajímavé teď u nás je to, že začínáme spolupracovat i se zahraničím, s Žitavou třeba například, takže teď nedávno jsem se třeba účastnila konference v Žitavě, kde spolupracujeme s pohraničními muzei a galeriemi a bavíme se o tom, co dělají oni a co zase my, i když teda říkám, že ty muzejní animace jsou trošku jiné. Potom, co se týče zaměření, tak třeba my jako galerie se asi jen více zaměřujeme na základní školy a střední školy, to je naše taková nosná cílová skupina. Jinak samozřejmě dá se zaměřovat také na dospělé a aktivity pro dospělé, jako jsou výtvarné kurzy a vše možné.

Prosím řekněte, kdo jste a jaká je vaše profese.

Já jsem studovala dějiny umění na filosofické fakultě v Olomouci, takže já jsem kunsthistorik. Jsem z Liberce a dostala jsem se k té práci úplně náhodou, protože jsem sháněla práci v oboru a žádná práce v mém oboru přímo nebyla, ale nabízelo se toto místo a vzhledem k tomu, že já jsem studovala střední uměleckou školu a měla jsem v té době, kdy jsem se sem hlásila, nějakou praxi, vedla jsem třeba výtvarné kroužky a tak, tak jsem byla přijata na toto místo, i když vlastně na toto místo vzdělání nemám. Proč je hodnota kulturně historického dědictví pro vzdělávání přítomná, je-li? To jsem moc nepochopila, tuto otázku. Můžete mi ji nějak vysvětlit jinak?

Jakým způsobem kulturně historické dědictví a animace využíváte vy?

Ale ono to kulturně historické dědictví, tady se vlastně pracuje s expozicemi, takže vlastně samostatně s budovou se nepracuje, třeba nějaké workshopy na tu budovu konkrétní nejsou...

Jsou, jsou, ale není to jako workshop, ale je to normálně komentovaná prohlídka. My jsme měli v plánu, mělo se to jmenovat „Galerie od sklepa až na půdu“, ale to je vyloženo, že si to můžete projít, pro školu objednat, pokud to bude v nabídce. Spíš jako komentovaná prohlídka, kde se ty děti můžou dostat i třeba do sklepa galerie nebo na zahradu a takovéto místa, kde se normálně nedostanou a je to vyloženo o budově, historicky o tom, kdo tady bydlel, kdo to postavil, kde byly jaké místnosti, jaké pokoje a tak. Takže dělají se i takovéto aktivity. Nebo budeme dělat sobotní dílnu pro děti a ta se bude jmenovat „Tátu s sebou“, je to vlastně na den otců a je to teda pro děti s tatínky. Tam se ta galerie promění v ostrov pustý a na různých místech té galerie budou mít různé aktivity, ale je to i o tom poznávání toho místa, takže ne vždycky musí ta animace nebo tak aktivita být vázaná na výstavu. Dělají se i aktivity, které jsou vázány přímo i na budovu, anebo se dokonce dělají i aktivity, které jsou úplně mimo, že třeba to dítě tu aktivitu vidí, nebo tu expozici a tak, ale potom to téma se už ubírá trochu jiným směrem. To je třeba případ teď naší současné galerijní animace, která se jmenuje „colour play aneb příběh barvy“ a ona je ke krátkodobé výstavě Markuse Lupertze, která je tady teď v přízemí, a ona je velice náročná ta výstava, těžko se zprostředkovává. Celý ten program je zaměřený na barvu, že my se vlastně během té animace učíme vnímat barvu na těch obrazech, pojmenovávat si ji, mluvíme o psychologii barev, o tom jak barvy působí. Spíše je to o tom, že si mají vyzkoušet, že ty obrazy i nějak působí, třeba konkrétně skrz barvu, že to není jenom o tom, že musí mít nějaké obsahy, nebo že na nich musí být nějaké příběhy, ale že to i nějak působí. A pak si hrajeme s barvou. Jo, takže vždycky, jak říkám, to je prostě o té fantazii toho lektora, jakým způsobem vymyslí, aby ty děti nějak zaujal, aby je neotrávil nebo nezabil nějakým těžkým uměním, protože to umění některé je opravdu náročné pro dětského diváka. Na dospělé to zase působí trochu jinak.

Proč je hodnota kulturně historického dědictví pro vzdělávání přítomná, pokud vůbec je?

No takže u této otázky teda nevím, ale určitě jako přítomná ta hodnota kulturně historického dědictví je, protože to poznávání, ono to spíš souvisí s těmi dalšími otázkami, jestli to teda dobře chápu, protože tady: Pro jaký obor, předměty a tematické okruhy je vlastně nejcennější galerijní animace? Tak ono to je především pro výtvarnou výchovu. My se snažíme napojovat ty programy, nebo propojovat je s těmi školními vzdělávacími plány. Myslím si, že se to docela daří, protože ty učitelky, když sem jdou, tak můžou ten program zařadit nejen do výtvarné výchovy, ale jde to zařadit třeba do osobnostní výchovy, vždycky i ty jednotlivé programy, když děláme podklady pro lektory nebo pro učitele, tak jim vždy i píšeme ty konkrétní věci, kam můžou ten program zařadit. Takže jsou to různá ty průřezová témata: osobností a sociální výchova, multikulturní výchova, podle toho, co je to za program. Když je to třeba program k čínskému umění, tak se to hodně zaměřuje na orient, ale nejenom na umění orientu, ale vždycky se nějakým způsobem bavíme o tom, kdo jsou ti lidé, které země tam patří, jo, dá se to vzít opravdu ze širokého úhlu pohledu, že se to dá zapojit třeba do té multikulturní výchovy, no a samozřejmě výtvarná výchova, ta je asi nejdůležitější.

Je pro vzdělávání důležitá animace?

Určitě je, minimálně je přínosná a minimálně rozvíjí to vzdělání, které ty děti dostanou v té škole. Už jenom proto, že se setkají s jiným prostředím, s jinými lektory, s jinými lidmi, a že se setkají s originály uměleckých děl.

Pro jaké kompetence je tato metoda nejcennější?

O předmětech jsme již mluvily. A průřezová témata, na která se zaměřujeme my, to jsou: Osobností a sociální výchova, osobnostní rozvoj, potom Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, to je hlavně v souvislosti s těmi výstavami jako orientální, nebo věnující se nějakému jinému umění, multikulturní výchova, to je to samé. A zaměřujeme se tedy na výtvarnou kulturu a výtvarnou výchovu, člověk a jeho svět a člověk a jeho společnost. To jsou takové nosné věci, kterých se nějak držíme a vždycky u každého toho programu, u některého více, u některého méně, převažuje ta výtvarná činnost, nebo multikulturní výchova a tak.

Jakým způsobem se animace využívají v praxi?

Tak o tom už jsme mluvily, že teda existují ty tři základní linie, takže v praxi je to u nás takový systém, dělají se doprovodné programy pro školy, dělají se komentované prohlídky klasické, dělají se besedy s výtvarníky, dělají se přednášky třeba k výstavám, potom se dělají výtvarné dílny, to jsou sobotní dílny hlavně pro rodiče s dětmi a pak se dělají kurzy pro dospělé, zaměřené různého typu, mohou být zaměřené třeba na malbu nebo kresbu a nebo jsme měli i takovou výtvarnou dílnu pro dospělé, která se věnovala animaci jako animování....

(telefonát se zájemcem – školou o workshop)

Tak viděla jste teď sama, že ta škola si může objednat speciální program, že ta učitelka řekne, „no my jsme už na nějaké té galerijní animaci byli a teď bych radši chtěla, aby ty děti viděly galerii, sbírky a tak“, tak jí řekneme, že ano. Ona si může říci, v podstatě na jak dlouho to chce, do jakých expozic konkrétně chce jít, jestli to chce mít zaměřené spíše na budovu, nebo na ta díla, nebo jenom takové obecné, v podstatě ty učitelky vůbec nevědí, co v nás mají. Můžou, co chtějí.

Čím je animace jako metoda výjimečná?

To už jsem říkala. Jedinečné minimálně je setkání s uměleckým dílem, s originálem a výjimečné a nenahraditelné je to prostředí té galerie, protože děti se vzdělávají přímo v prostředí té galerie, přímo v těch výstavách, přímo pod tím originálem uměleckým.

Jaké jsou její výhody?

No, to je právě to samé. Já si myslím, že obrovská výhoda je to, že to dítě je vytržené z toho běžného prostředí školského. To je jako

výhoda, že oni tím pádem, i když je vzděláváte nějakou tou formou, tak oni to tak nechápou, protože jsou najednou mimo školu, pro ně se to najednou stává spíše zábavou, jako volnočasovou aktivitou, než vzděláváním. To je asi taková základní výhoda. No a další výhody, zase to setkávání se s uměním, jako takovým. Co je ještě výhoda...interaktivita je výhoda obrovská, protože mají možnost, ono se to přeci jen do toho školního prostředí propaguje, že to vzdělání začíná být takové interaktivní, ale tady je to na tom postavené. Na tom, že ty děti teda nejen něco slyší, ale zároveň si to vyzkouší, zároveň s tím pracují, něco na té výstavě dělají, hrají hru, nebo předvádí něco, tak to je myslím si obrovská výhoda animací.

Uvedte konkrétní příklad animace z vaší praxe a jeho zhodnocení.

Tak třeba poslední, ale ta ještě není zhodnocená, ale to nevadí. Ta se jmenovala „Moje město“. Bylo to k výstavě Sialu, což byla taková dost výjimečná výstava, protože představovala modely architektonické, a na bannerech byly fotky, ale i na těch fotkách byly nějaké budovy, které vytvořil Sial, což je sdružení inženýrů umění a architektury, takže to nebyla běžná jako výstava tady u nás. Mělo to tedy nějakou teoretickou část, a mělo to praktický workshop, během toho praktického workshopu si oni zkoušeli dělat modely budovy, kterou by chtěli mít ve městě. A měli si nejprve udělat takový koncept, představit si, co ve městě vlastně mají a co jim chybí, a pak si zkusit tu budovu vytvořit. Měli k dispozici materiály, které se běžně používají na výrobu modelů, to znamená, že se seznámili i s materiály, se kterými asi normálně nepřijdou do styku, jako je balza a tak. A s polystyrenem hodně pracovaly. A z toho pak měli tedy něco vytvořit. Bylo to docela zajímavý, dělali různé zastávky třeba, nebo různé čokoládovny, salony, a tak, ale bylo to zaměřené jen na jednu aktivitu, což u těch našich animací není tak úplně běžné, většinou tam propojujeme více aktivit, kde si ty děti mohou vybírat, co budou dělat, abychom oslovili i děti, které raději pracují individuálně, nebo v kolektivu, protože tohle bylo vyložené na práci v kolektivu a máme tady kolikrát děti, které nechtějí v kolektivu pracovat, vadí jim to. Takže je vždy lepší mít ještě nějakou aktivitu k tomu, aby si to dítě mohlo vybrat a někde v koutku si dělat to, co samo chce.

Po povídání tedy následuje nějaký ten workshop, kde oni vyrábí konkrétní věci. Tady třeba vyráběly čínské pečeti, které ryly linorytem, a přitiskávaly je na takové svitky, kam si zkoušely čínskou kaligrafii. Vyrobit si takovéto svitky, kam si zkoušely napsat své jméno kaligrafickým způsobem, spíš to bylo o té práci s tím štětcem, vyzkoušet si to, že to není tak jednoduché, než jak to vypadá. Pak zkoušeli dělat manga. Protože ono to bylo částečně i zaměřené na takovou tu narativnost v tom orientálním umění, že ono je to podobné komiksům a těm orientálním komiksům se říká manga a že vlastně z manga vznikly, přesně z toho jejich narativního zobrazování. I to rozdělení těch políček se vlastně vyvinulo z toho jejich tradičního umění, což je docela zajímavý. Takže oni si zkoušeli vyrábět i různá manga a příběhy a pak pro malé děti tam byla ještě taková aktivita, že si vyráběly takové masky. No a pak jsme ještě zkoušeli tohle, ale to bylo jenom, to právě bylo jenom pro dítě individualistu, který nechtělo dělat nic z toho, tak taky byl ještě tento monotyp, prostě úplně jednoduchá grafická technika. Takže to si jen tak zkoušely. No a to je celé. Takže to vždy takhle vznikne, tohle je třeba poslední program ale byly i programy, to vám ukážu, přesně program, který nenavazuje přímo

na výstavu, ale pouze se inspiroje tím, co v té výstavě je. To byl program, to bylo při výstavě, která nechci říci, byla nepoužitelná, ale hrozně komplikovaně se na ni dělal program, takže my jsme to udělali tak, že to bylo vyloženo o zvuku a hledali jsme v těch obrazech, jak v nich hledáme barvy, tak jsme v nich hledali zvuky. A oni potom měli, to bylo k takové nejklaštější výstavě, prostě mistrovská díla 19. století z Augsburgu, a k těmto výstavám se dělají programy trochu hůře, zvláště tady, 19. století je podle mě pro děti nezajímavé, takže jsme tady zvuky, třeba když na tom obraze byl nějaký vůz, tak jsme si říkali, jaký ten vůz vydává zvuky, nebo to zkoušeli předvádět nebo tak. No a pak vlastně to bylo o zvuku, o záznamech zvuku, pouštěla jsem tam něco a pak vlastně vytvářeli během toho workshopu věci, které vydávají zvuky, takže vlastně různé zvukové předměty. Takže se na to sehnalo hrozně všelijakých materiálů a oni vyráběly tzv. "zvukopřístroje" jsme tomu říkali. A bylo to strašně hezké, protože ty děti jsou nesmírně kreativní a dokáží ten zvuk vytřískat ze všeho. Například tohle, tady s těma plastovýma zádržkami se tak jako pohybovalo nahoru dolů a ono to vlastně dělalo zvuk takový jako rachtací a tady vevnitř to mělo ještě kuličky, takže to tak jako šramotilo, tohle tady ještě svítilo a v těch balóncích byly ještě kuličky, takže to rachtalo celé.

Rozhovor s Jitkou Mrázkovou

Prosím řekněte, kdo jste a jaká je vaše profese.

Mé jméno je Mrázková Jitka, jsem pedagog a učila jsem na všech stupních škol, až po andragogiku, kdy jsem byla metodikem výchovy a v současnosti jsem na volné noze a živím se jako animátor, ale v Čechách se jako animátor neužíváte, animátor pedagogických činností vůbec, nebo výtvarných aktivit, k tomu jsem ještě produkční kulturních aktivit a výchovně vzdělávacích projektů, zabývám se i veřejným prostorem, zde vznikla společnost Spacium, jediná v Čechách a myslím, že i ve střední Evropě, která se zabývá veřejným prostorem ve všech souvislostech, řeší sochařské objekty do veřejného prostoru, současně se jím zabývá i z edukativního hlediska. Ke každé instalované soše (např. socha Davida Černého) se vymyslí aktivita pro děti a mládež i dospělé, většinou nějaká soutěž, která se týká sochy, takže děti třeba vytvářely stoly, což je animace, výtvarné. Také řeším animace pro širokou veřejnost, kde se animace hodně uplatňuje v obchodních centrech, je to docela složitá záležitost, protože do obchodního centra ve městě chodí velmi různorodé skupiny dětí a lidí z různě intelektově i sociálně. Takže ta zkušenost, kdy jsem jako pedagog učila na gymnáziu, tak je to docela tvrdá práce.

Vidíte nějaký rozdíl mezi slovem animace a třeba workshopem?

Akce Spacia bych spíše nazvala workshopy, i když někdy se to dost kryje, protože workshop je spíš pasivnější a pedagog to více usměrňuje, kdežto animační činnost ...animátor se dnes nejvíce uplatňuje v cestovním ruchu...animátor je u nás dost často zaměňován za šaška, který běhá s čepičkou, takhle to probíhalo ve Foru, ale děti zas až tak nebaví. Animátor by měl být pedagogické vzdělání (na rozdíl od herce nebo baviče) nejlépe v tom oboru volnočasovém, aby nejenom to dítě upoutal, ale aby ho uměl i kvalitně zabavit, aby ta animace a vzájemná interakce měla nějaký výstup. K vymezení animace: to se ve světě hledá. Je to něco mezi hercem, bavičem a musí to mít vzdělávací podtext a musí tam být vzájemná interakce a řekla bych, že by tam měl být pokud možno kvalitní výsledek. Animace by neměla vypadat asi tak, jak to dělala agentura ve Foru, kdy animátor něco řekl, pak si zazpívali a hodili dětem omalovánky. Pokud chceme předat nějakou hodnotu nebo myšlenku či činnost, tak by to mělo navazovat na nějakou historii, tradici ale i odbornost, chce to znát a předat i souvislosti.

Jaké je vaše vymezení kulturně historického dědictví?

Kulturně historické dědictví jsou i folklorní záležitosti, tradice, architektura, sochařství, je to, co tu vzniklo na základě historie, kultury, tradice dané lokality či země, ať už regionálně, národně nebo evropsky, je třeba ho udržet, aby nezaniklo, když se v globalizaci hranice ztrácejí a přestáváme vnímat, co je regionální nebo české a myslím si, že pro tu identitu, aby si člověk uvědomil, odkud pochází a kde má kořeny, je prostě důležité. Problémem komerčního moderního světa je, že kd tradice nemá, vytváří nové a díky tomu vzniká

hodně povrchní společnost, která řeší věci jen pragmaticky a zajímá se jen o materiálně. Všichni lidé touží vědět o svých kořenech ale je to dokázáno, že i děti z dětských domovů, nebo když nepoznáte své předky, tak většina lidí je touží poznat, nebo pátrá po tom, komu se narodili. Já to třeba taky potřebuju, mám ráda cestování, různá etnika, ale ráda se vracím do svého místa, jsem ráda, že máme rodinnou kroniku. Dává to člověku pocit zakořenění.

Jakým způsobem využíváte animaci vy v praxi?

Ve Spaciu jsem dělala jeden workshop, kde jsme dělali „co jsme dělali v Evropě“, což mělo spojitost s kulturně historickým dědictvím. Děti hledali, co tu zemi charakterizuje, vytvářeli různá díla hravou formou, zpracovávali, jak si zemi představují na základě slepých map, co o té zemi vědí, co ji symbolizuje. Kromě díla měli ještě tu zemi sehrát, představit verbálně. Důležité byly souvislosti historické, faktografické. To považuji za možný přístup, jak se dá v praxi využít poselství kulturně historického dědictví. To slovo mě strašně vadí, je moc dlouhé a zároveň mi to zavání archeology a památkáři, u nás to muzejnictví a galerijnictví zamrzlo celé v 19. století. Mám takový pocit, že konkrétně v Liberci ani moc tyto instituce nechťejí, aby tam návštěvníci chodili a aby tam vůbec byly nějaké děti, to je obtěžuje, sbírky jsou staré a nemyslím si, že to děti baví. Opakem je třeba interaktivní muzeum i s výtvarným uměním, kde je krásně vidět, jak se to khd prostřednictvím programů dá pojmát. A k tomu je možná ta animace v tomto světě, kdy lidé už nejsou odvázaní z toho, že vidí vycpaného ptáka a hrad, mě to taky nudilo, možnou cestou. Sice to mnoho kunsthistoriků a muzejníků vnímá jako degradaci, což mi přijde trochu zamrzlé, nebo lenost, aby třeba i jen průvodkyně byla oblečená v historickém kostýmu, ale pro děti a mládež je to důležité pro učení a paměť. Když tam bude stát suchý průvodce a bude vykládat sebeerudovanější text, tak je to pro děti mnohem méně užitečné.

Jaké jsou výhody a nevýhody animace?

Nevýhoda je možná právě to, že ta animace a kulturně historické dědictví se k sobě na první pohled moc nehodí. Že to odbornou veřejností je bráno jako degradace umění a historie, které se u nás berou strašně vážně, ta hravá forma jim prostě vadí. A samozřejmě finance, protože když děláte animaci pro komerční záležitosti, tak tam finance jsou. I když to tak nevypadá, tak je to velmi drahá záležitost, protože k tomu potřebujete hodně pomůcek, materiálů, víc lidí. Myslím, že formu animace už by mělo mít každé provádění na hradech. Stojí to úsilí. Často potřebujete techniku, větší údržbu.

Animátor nemůže být excelentní pedagog, musí to být napůl herec s velkými improvizními schopnostmi, což hodně pedagogů nemá, i když látku mají zvládnutou velmi pečlivě a erudovaně. Animátor musí být velmi interaktivní a nesmí být zaskočený nějak netradičním chováním, které u toho spontánně je. Já vím, že spoustu pedagogů vyrušuje, že se dítě na něco zeptá. Při animaci zjistíte, že to třeba ty děti vůbec nezajímá, a že si potřebují hrát. Animátor je herec s komunikačními schopnostmi, který umí rychle reagovat. Sladit to, že pojímá závažnou věc, kterou je khd, s tím, aby to bylo zábavnou formou, která zaujme, ať už to stojí na nějakých

speciálních pomůckách, nebo kostýmech. Musí to udržet na té hraně, aby to ale zase nebyla šaškárna. To je hodně těžké, musí se to promyslet, je to pracné tím, že je nutné to promyslet po více rovinách. Musíte si vlastně nejdříve nastudovat a připravit přednášku, ke které postupně přidáváte další věci. Aby animace mohla fungovat, musí být hodně živá. Je dobré třeba u hodně malých dětí zapojovat rodiče a to je také u nás problém, protože musíte umět i s dospělými. Spousta pedagogů umí s malými dětmi, ale špatně snáší přítomnost rodiče. Dospělí se často sami bojí do toho vstupovat, mají pocity trapnosti.

Konkrétně v Liberci se daří ještě ty galerijní animace, které jsou pro školy, a ne veřejnost. I tam je fungující prvek to, že účastníci vidí jinou tvář a vždycky jiná tvář zaujme a jiné prostředí také. A to je cesta, jak kulturně historické dědictví přiblížit – chodit do různých prostředí. To by byla cesta třeba pro malé školy a vesnice – udělat takové malé pojízdné animační autobusy, to by se mi líbilo. Že to jede za nimi, myslím že, v Anglii se o to pokoušeli.

Rozhovor s Barborou Svátkovou

Jaké rozlišujete způsoby zprostředkování kulturně historického dědictví a animace?

Praktické způsoby zprostředkování kulturně historického dědictví můžeme rozdělit na akce v exteriéru a v interiéru. Exteriérové bych rozdělila na tematické procházky, které jsou vedené podle určitého pevnějšího scénáře a na projekty, které jsou blízké uměleckému přístupu Site specific a tyto akce mohou mít podobu například plenéru, workshopu, dílen, prostředí v přírodě nebo třeba v městské památkové rezervaci. Ty workshopy nejsou až tak vedené, lektor může dát určitý impuls, východisko. A akce v interiéru bych rozdělila podle přístupu jako i v exteriérových, a zaměřila bych je na vnímání určitého prostoru s pamětí, historickou. Zatím jsme dělali projekt Hranolová věž, který se ale nepodařil. Ale třeba právě hrad tam může patřit, některé akce děláme v gotickém sále, nebo ve středověkém sklepě.

Jaké je vaše vymezení kulturně historického dědictví a animace?

Podstatou kulturně historického dědictví je určitá paměť, kterou lidstvo těmi hmotnými a nehmotnými památkami ukládá, jsou to kořeny, na kterých vyrůstá celá kultura a všechno čeho je člověk součástí od začátku života, nebo měl by být. Kultura v původním významu znamenala pěstování ducha, takže člověk byl plným člověkem, v harmonii tělo-duch, když mohl čerpat z určitých kořenů, které se na něčem zakládají, a to je právě ta paměť. Není to jenom jako hmotné, ale i duchovní, spirituální, všechno.

Animace je program, ve kterém se účastníkům otevírají možnosti setkat se s uměním nebo s kulturou a to prostřednictvím zážitku vlastní tvorby, zaujetím, které najdou ve vlastní tvorbě, možná díky scénáři.

Galerijní nebo muzejní animace je program zprostředkování umění, založený na principu tvůrčí, respektive expresivní interpretace

výtvarného artefaktu. Animaci chápu jako performativní místo, ve kterém skupina účastníků zpřítomňuje umění, tzn. prožívá umění a učí se, nebo poznává prostřednictvím tvorby a prostřednictvím umění. Animaci chápu jako příběh v čase a prostoru. Dospěla jsem k tomu, že galerijní animace je umělecká výchova, je to forma umělecké pedagogiky a tím myslím při realizaci s jakoukoli skupinou účastníků, tzn. nezahrnuje to jenom profesionály. Tato umělecká komunikace spočívá v klíči, kterým odemykáme svět. Tento klíč je zprostředkováním umění. Animace je příběh, který probíhá v čase a prostoru, tzn. jedná se o určitý proces, který probíhá podle scénáře, který navrhuje lektor a to tak, aby účastníky programu postupným procházením podle scénáře, tím příběhem, aby je postupně otevíral k vnímání té řeči, kterou přináší umění a nonverbální komunikace.

Čím je animace jako metoda jedinečná?

Přínos té umělecké komunikace, která probíhá v projektech zprostředkování umění: účastník aspoň na okamžik tvoří podle vyjadřovacích prostředků umění, které mu dávají jiný pohled na umění a na všechno ostatní. Účastník prochází určitou proměnou, která zpřítomňuje jeho bytí v současném světě, nebo můžeme říct, že je inspirovaný na cestě k poznání také sám a z animace by měl vycházet určitým způsobem relaxovaný, obnovený, oživený. A může to znít možná mysticky, ale podle mě se jedná o přirozený dopad výchovy uměním.

Mnou navrhované nebo vedené projekty pojmám tak, že výtvarná tvorba v nich by měla být přirozeným vpádem do života účastníka nebo návštěvníka galerie a to takovým způsobem, že se setkává s tématy, která jsou mu blízká a je zde běžný osobní přístup, humor, atmosféra celkové skupinové tvorby jsou hravé a i když jsou výtvarné, tak je potřeba počítat s tím, že to není práce s výtvarníky, ale je to vlastně přinášení lidem jiného způsobu komunikace výtvarnou cestou. Jiného způsobu, než jaký znají, ale přesto ho mají ve svém nitru zakomponovaný, protože tento způsob vyjadřování považují za vrozený.

Proč je hodnota kulturně historického dědictví pro vzdělávání přítomna, pokud vůbec je?

Kulturně historické dědictví považuji pro vzdělávání za důležité v každém případě, protože je to na rozdíl třeba od umění, ke kterému mohou lidé mít odstup, kulturně historické dědictví přináší daleko širší záběr, na který tvůrčí programy mohou navazovat, a dá se tam přenášet setkání s hodnotami kultury. S tím, že kultura je založená na hodnotách, které je třeba u nových generací udržovat. Aby v nich zakořeňovaly, tak vyžadují je potvrzovat a zde bych chtěla citovat Rolla, který prováděl výzkumy u hinduistů, který říká: „vznik a zánik hodnot je závislý na emocionálním náboji stoupenců kultury“. U hinduistů jsou posvátné předměty před uctíváním ožiovány, tzn. že člověk jim vkládá posvátnou moc a tato moc je udržována každodenními obřady. Mladí lidé, dokud jsou otevření vnímání, by se měli různými prostředky seznamovat s kulturou.

Tyto programy se dají využívat především v humanitních oborech, ale i třeba v přírodovědných, environmentálních atd. Nabízí se to ve výtvarné výchově, ale velmi šikovné by bylo spojit to i v dějepisu, zeměpisu, občanské výchově nebo s literaturou, slovesným

uměním, hudebním. Mám zkušenosti, že učitelé z jiných než výtvarných oborů moc nechtějí spolupracovat, nebo mají jiný přístup než tvůrčí.

Jakým způsobem kulturně historické dědictví a animace využíváte vy?

Z konkrétních témat: hrad Špilberk, město a dále podle kontextu výstav, tedy tím že se programy, které zabezpečuji, odehrávají v prostředí hradu, tak ho tam zcela přirozeně zapojuji. Často animace v určitém bodu programu vybíhají ven z toho výstavního prostoru. Třeba do prostředí nádvoří a tam se odehrává nějaká rozsáhlejší akce. Určité prostory hradu volíme právě proto, že jejich atmosféra podpoří výtvarnou aktivitu, například stínové divadlo, práci s figurou, fotografování na dlouhou světelnou expozici, třeba u výstavy figuralisty Mertla. V hradním příkopě se účastníci balili do balicích papírů, pomalovávali své tělo, proměňovali v sochu, objekt a zasazovali ho do prostředí příkopu.

V prostředí hradu připravujeme se studenty PedF MU tzv. Hradní animace. Probíhají příležitostně a jsou zaměřeny na vnímání hradu. Buď připravujeme ke hradu nějakou legendu, což je hlavně pro menší děti, kdy děti jsou motivovány určitým příběhem, který prochází celým hradem. Tak to bylo například v programu pro děti z Vídně, které měly za úkol osvobodit hrad z moci čerta. Východiskem bylo, že v jedné z hradeb se nachází bílý kámen ve tvaru čertovy hlavy, ke kterému se váže několik pověstí, jak se tam dostal. Náš skutečný čert se dětem nečekaně zjevil po čtení legendy. Děti jej následovali hradem ke studni, kde dostali jisté nasměrování, pracovní listy k několika místům hradu, k nimž směřovali poznávací nebo výtvarné úkoly a splněním každého z úkolů děti zbavovali čerta prokletí a čert se proměnil v anděla.

Druhým přístupem je zpracování atmosféry konkrétních míst hradu ve výtvarných dílnách, který není až tak veden.

Jaké jsou výhody a nevýhody animace?

Výhody animace kulturně historického dědictví jsou akčnost, performativnost celé akce, která děti vtáhne do průběhu a ti se přirozeně setkávají jak s informacemi, tak s prožitkem významu těch informací nebo těch znalostí, zkušeností. A dědictví se stává součástí života přirozenou cestou, není to pro ně jenom teorie, ale něco co sami zažily, mají k tomu vztah, ponesou si to dál. Jsou zainteresováni.

Nevýhody jsou ve školních rozvrzích nebo v určité nepružnosti škol k propojování předmětů nebo zapojování projektových dnů.

Krátkodobost má výhodu vytržení, vpád do života, dlouhodobost třeba projektu: delší působení na děti z výchovného hlediska může být jistější. Je dobré to střídat a také reagovat pružně podle reakcí dětí.

Uveďte konkrétní příklad animace z vaší praxe.

V roce 2010-2011 jsme se ZŠ Husova a vyučující Ludmilou Fidlerovou a mou kolegyní Alenou Najbertovou z muzea města Brna

realizovali projekt se dvěma třídami, zaměřený na kulturně historické dědictví města Brna a seznámení s různými podobami města. Bylo vybráno 7 lokalit v centru Brna a starém Brně, které jsme navštěvovali v průběhu šesti měsíců. První setkání proběhlo hravým způsobem, kdy jsme si vyjasňovali, proč máme rádi Brno – naše město. Dál jsme se zabývali tím, jestli předměty mají nějakou paměť. Další část se odehrávala na Špilberku, kterou vedla kolegyně, a byla zaměřena na vojenskou historii hradu. Se šermířem a konzervátorem hradu jsme se seznámili s předměty z depozitáře, které byly ukryté v chodbách bastionu, což byla taková paměťová, soutěžní hra. A dále se děti seznámily s pověstmi v kasematech. V tomto projektu se střídala setkání ve třídě, kde jsme témata vypracovávali, nebo rozvíjeli ve výtvarných dílnách určité okruhy. Takovým byla například tvorba talismanu poutníka městem Brnem, na kterém děti pracovaly s keramičkou a archeoložkou Muzea města Brna. V dalším setkání se děti seznámili s kostelem a klášterem na Starém Brně, který založila Eliška Rejčka. Další části patřily setkání s řemesly Brna a byla připravena dílna s řemeslnicí paní Švestkovou a uskutečnily se rozhovory a tvorba videa. V další části jsme se setkali s fotografem, kde jsme vytvářeli fotogramy a opět jsme se zaměřili na historické i současné věci, což probíhalo v gotickém sále na hradě. Další stanoviště bylo ve středověkém sklepe, kde jsme hráli světelnou hru – záznam pohybu, komunikace ve skupině pomocí barvy a světla. V zrcadlové komoře jsme si zahráli s významem zrcadla duše, oka. Tuto část děti velmi chválily a nazvaly ji Světlo na Špilberku. Děti v počítačích vždy zpracovávaly obrazovou dokumentaci, psaly zpětné vazby a vznikaly internetové stránky. Další setkání patřilo seznámení se Svatojanským kostelem. Pak následovala cesta po ateliérech, navštívili jsme SŠUŘ, která se nachází na stejné ulici jako škola, ale děti ji vlastně neznali a pak jsme se vypravili na ZUŠ pod ulicí Pekařskou, kde jsme v ateliérech tvořili keramiku s Tomášem Vránou. Zaznamenávali jsme ducha místa a atmosféru. Projekt končil výstavou na Nové radnici. Navštívili jsme také okruh Lorety, kde žijí Minorité a důležitou metodou, na kterou jsme přišli až v průběhu projektu, bylo rozdělení žáků na tři skupiny podle zájmu. Byli to malíři, filmaři a specialisté. Podle nich se ve výtvarných částech projektu žáci specializovali. Pomocí vyjadřovacích způsobů, které jsou blízké dané technice, zpracovávali určité úkoly. Malíři například rámovali určité kompozice města, filmaři nahrávali zvuky, specialisté dostávali hodně dramatické úkoly.

Zjistili jsme, že velkou část je třeba na začátku věnovat motivaci dětí, objasnění smyslu proč to dělají. Několikrát se nám vymstilo, že někdo z dětí ještě nebyl připraven na části, které byly náročnější.

Rozhovor s Ivonou Raimanovou

Prosím řekněte, kdo jste a jaká je vaše profese.

Kromě role ve Spaciu přednáším na Karlově univerzitě americkým studentům dějiny umění, sama jsem dějiny umění studovala. Kromě toho píšu články do katalogů umělců, kteří mě o to požádají, a organizuji výstavy ve spolupráci s některými galeriemi.

Myšlenka k založení Spacia vznikla v roce 2000, založení jsme byli v roce 2001. Byla taková přípravná fáze, kdy jsem se dlouho zabývala myšlenkou umění ve veřejném prostoru a chtěla jsem to aplikovat tady v Česku. V Praze se to nedařilo a nakonec jsem našla souznící duše v Liberci, Jitku Mrázkovou, Filip Horatchke. Mě osobně k tomu vedlo to, že jsem v devadesátých letech procestovala řadu měst na západě i v Asii, Japonsku a Koreji. Setkávala jsem se tam s tím, že na ulicích byly sochy současného umění. Uvědomila jsem si, že celá tahle kapitola u nás chybí, protože vzhledem k politické situaci se nemohla ta socha ve veřejném prostoru rozvíjet. Také jsme si uvědomila, že veřejný prostor byl dlouhou dobu zanedbáván a že důležitost věnovat se veřejnému prostoru by měla být centrem pozornosti měst, nebo nějakých společností. A jednou z možností, jak místo nějak ozvláštnit, je právě instalovat sochu. A třetí motiv k založení v Liberci byla vzpomínka na Sochu a město 69, která tam proběhla s velkým úspěchem. S dalšími zakladateli jsme městu myšlenku předestřeli a ono se stalo spoluzakladatelem té společnosti. Město tu akci Socha a město 69 cítilo jako historickou tradici, jako něco co významně zasáhlo do života města a proslavilo ho. A já jsem byla ředitelkou až po dvou letech a nyní je to zase někdo jiný- David Sekanina. U toho zrodu byl také on a ještě Ivana Vykypělová, která se věnuje práci s dětmi. A v posledních dvou letech dělám uměleckou ředitelku Spacia. Liberec je město, které se hodně od devadesátých let rozvíjí, je tam pozitivní energie a sochy s městským prostředím se tam hodně sžily.

Jaké jsou cíle Spacia a vaše pracovní náplň?

Kultivovat veřejný prostor prostřednictvím výtvarných děl. Nejen klasická socha, ale snažili jsme se o nalézání kontextu s místem nebo mobiliář města- umělecky zpracovat mobiliářové prvky města, např. zastávka Davida Černého, která je funkčním prvkem, nebo lavička od Lukáše Rittsteina, nebo lampa od Róny.

Náplň práce- jednak umělecká náplň, kdy jsem fungovala jako člověk, který zprostředkovával kontakt mezi Spaciem a umělci, pak řízení celé společnosti, administrativa.

Jak sháníte finance?

Částečně je to financované městem, které nám ročně dává nějakou podporu, která nám stačí na provozní záležitosti a nějaké minimální peníze na realizaci projektů a zbytek jsme sháněli různě- granty, státní podporu a soukromí sponzoři.

Plní s odstupem času společnost svou funkci a jak to bude dál?

Určitě to vizi splňuje, Liberec se stává městem soch pod širým nebem, galerií soch. Důležitá byla práce s dětmi, výtvarné aktivity, které doprovázely činnost Spacia, což je také velký kus práce. Víze se nemění, zůstává stejná.

Je přístup k veřejnému prostoru u nás jiný než před deseti lety?

Někde ano, třeba Brno, které se v poslední době věnuje přehlídkám sochařského umění ve městě, nebo v Litomyšli podnikají řadu aktivit, které ozvláštní to město. Vztah veřejnosti i měst k těmto aktivitám ve veřejném prostoru se zlepšuje.

Setkáváte se s kritikou své práce?

Třeba socha Zastávky vyvolala řadu kritiky, ale zase bylo spoustu kladných odezev, které to přijaly velmi nadšeně a Liberečané své návštěvy vodí k těmto místům, chlubí se tím.

Jaký mají Akce Spacia pro děti charakter?

Velmi často mají spojitost s konkrétním dílem, vždy ale ne.

Jaké je vaše vymezení slova kulturně historické dědictví?

Kulturně historické dědictví už nějaké existuje a ta činnost, která je zaměřená na současnost, se jím stane až v budoucnosti.

Jakým způsobem zprostředkováváte své projekty?

My jsme se vždycky snažili o medializaci projektů, publikovat články do regionálních i celostátních médií, časopisů, novin i do rozhlasu. Je to možnost jak to zpřístupnit širší veřejnosti. Někdy jsme zapojovali i pedagogy a pedagogickou veřejnost, což byl důležitý výchozí článek celého procesu.

Je animace cesta jak umění zpřístupňovat?

Určitě ano, v tomhle směru by těch animačních programů ve Spaciu mohlo být ještě víc.

V čem spočívá hodnota kulturně historického dědictví pro vzdělávání?

Ozvláštnění veřejného prostoru, ale je to také prostředek, jak zvýšit kulturní vnímání lidí. Jak je motivovat k tomu, že se o třeba ten veřejný prostor pak starají. Každý prostor, který je nehezský, negativní, vybízí i k negativnímu chování lidí. Když je prostor kultivován, pozitivně formuje osobnost.

Co je animace?

Animace klade akcent na spolupráci se širší veřejností, než třeba workshopy. Podle mě by se animace měla odehrávat veřejně, bezplatně a ve spojení se sochou třeba vymyslet program pro širší veřejnost, zkusit je do toho nějak zapojit.

Uvedte konkrétní příklad animace z vaší praxe.

Akce byly akcentovány na vzdělávání dětí a pedagogů, než široké veřejnosti. Třeba v roce 2001 se odehrála akce s názvem Socha ve městě, což byl projekt pro děti. Vedla ho Iva Vykypělová. Předcházela tomu práce workshopovou formou, kde děti vytvořily návrhy, koláže, zakreslovaly do fotografií svoje nápady, svoje sochy a pak byl vybrán jeden projekt, který byl realizován na náměstí před radnicí, byla to socha Radomil od patnáctileté dívky.

Rozhovor s Hanou Havlůjovou

Jmenuji se Hana Havlůjová a pracuji na Pedf UK na Katedře dějin a didaktiky dějepisu. V tomto semestru jsem měla výběrový kurz, který se jmenoval Animace a interpretace kulturního dědictví a v předchozích letech jsem vedla kurzy, které se zabývaly vzdělávacím potenciálem kulturního dědictví, zároveň jsem se podílela na projektu, který na katedře probíhal v letech 2006-2008 a který se jmenoval výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví (dále VVKHD) a nyní ve spolupráci s Brontosauřím ekocentrem Zeleným klubem realizujeme projekt, který se jmenuje Kulturně historické dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit. V prvním projektu jsme se zaměřovali víc na památky a muzea, galerie a další paměťové instituce, zatímco v tom druhém projektu jsme se chtěli věnovat i environmentálním otázkám, protože i příroda je v jistém smyslu naše dědictví, o které se máme nějak starat. Studovala jsem dějepis a základy společenských věd a v roce 2007 a 2008 jsem studovala na univerzitě v Newcastleu obor Heritage Education and Interpretation.

Jaké je vaše vymezení kulturně historického dědictví a animace?

V rámci projektu VVKHD jsme dospěli k definici khd – jedná se o protnutí hmotného nehmotného dědictví a krajiny – přírody ovlivněné činností člověka. Do hmotného se pak řadí dědictví movité a nemovité, tzn. památky nebo jiné objekty...Khd pro mě není jen umění, nebo staré umění, to je moc úzké pojetí. Ve VB dospěli od pojmu heritage, u nás překládáno jako kulturně historické dědictví, až k pojmu historické prostředí – to je vše okolo nás, co má nějakou, byť zatím nepatrnou historii.

Animace se nejčastěji překládá jako oživování a myslím, že to vychází z francouzského konceptu a vychází z představy, že animovaná věc má hodnotu sama o sobě a sama vyzařuje auru, což se týká především uměleckých děl, která je potřeba především meditativně vnímat a soustředit se na tu auru.

V anglosaském světě tato představa vzala za své v 70. letech 20. století a v Německu trochu později, i když jí stále trochu věříme. Úkolem animačního programu je pak přivést děti do jistého klidu a zároveň jim toto vyzařování zprostředkovat, naučit je, aby ho dokázali objevit. Objekty jsou oživovány, brány do hry a možná tam může být propojení toho slova animace až s konceptem

animistů- věc má svou duši.

Soudobá teorie dějin umění je už dnes ale spíše konstruktivistická, ale ten kontext vtažení do hry zůstává.

Animaci bych chtěla vymezit proti interpretaci, která vychází spíše z konceptů anglosaského a amerického myšlení. Jedná se o tradici z 50. let, kdy vznikla úvaha o tom, co je potřeba dělat, aby se lidé naučili poznávat přírodu třeba v národním parku. Zjistili, že nestačí, aby tam byly nějaké tabule s příkazy a zákazy, ale že je třeba vysvětlit jim, proč je to důležité. Freeman Tilden tak definoval šest zásad, jak pracovat s návštěvníkem, aby ho to vtáhlo, pochopil to, ale necítil se úplně poučovaný. Jedna z těch zásad bylo ta, že s dětmi do 12 let se musí pracovat jinak, zážitkovou formou. Podobným směrem, ale v rámci dějepisného vzdělávání, se u nás ubíral už Eduard Štorch.

V 70. letech nastává významná krize průmyslu ve VB a začíná se tam objevovat koncept heritage, který má negativní nádech jak ve vědeckém prostředí, tak ve společnosti. Je to hraní si na historii? Je to vnímáno negativně, jako cesta pro hloupé lidi, kteří nejsou schopní nahlédnout abstraktní historické koncepty a musí se jim z dějin udělat komedie. To se ale postupně proměňuje a koncept heritage v našem století je důležitý. Dříve kritizovaná myšlenka Británie, která se z bývalé „dílny“ světa proměnila v „průmyslové muzeum“ světa, se stává nosnou. Kulturní dědictví je náhle důležitou oblastí pro investice, protože VB se přeorientovala ke službám od průmyslu a koncept heritage je vnímán pozitivně, jako něco, co můžeme nabídnout turistům. A tak VB začíná s „manipulací“ historie“ což pro nás bylo nepředstavitelné. Přelom tisíciletí chápe dědictví jako něco, co my vybíráme v současnosti z minulosti, abychom to nějak využili, ať pro kulturní, ekonomické a jiné cíle. Je to účelově vybráno a důležitější jsou hodnoty, které tomu připisujeme, než ta fyzická podstata. Pro interpretaci je důležité to, jakým způsobem to vykládáme.

Kulturní dědictví z hlediska interpretace není něco daného, ale něco, co se vytváří ve společenské diskusi a často se to musí vyhádat a vyjednávat.

Muzeum i kd má svou poetiku i politiku, interpretaci vidím spíše v souvislosti s politikou - rozkrývá, co by mohlo být politizováno a tam spadá spíše, z pohledu školního, přístup dějepiseců, vědecký, animaci s poetikou - a to jsou výchovy umělecké.

Na straně animace jsou pak didaktické metody, které jdou tvůrčím směrem, nechávají děti více tvořit, projevoval fantazii, podporují vlastní vnímání. Interpretační metody vedou děti k osvojování badatelských metod, odpovědnosti za zjištění, ověření a citaci informace.

V obou přístupech jsou přítomné dvě věci - zážitek, který je více na straně animace, a kritické myšlení, spíše na straně interpretace, ale obojí se ve skutečnosti více či méně prolíná.

Animační techniku z vlastní zkušenosti cením, protože donutí člověka vnímat objekt jinak, než jak byl zvyklý, je nucen vyjádřit to, co o něm ví, jiným jazykem a výrazovými prostředky.

Chtěla bych odkázat na schéma „heritage education“ Tima Copelanda, protože všechny tři roviny jeho schématu považuji za důležité, kognitivní a afektivní kompetence. Interpretace jde hodně po kognitivních kompetencích, animace má metody, jak zasahovat do té

afektivní. A pak kompetence konativní, kde se podle mne musí spojit obě síly dohromady, aby člověk pochopil srdcem i rozumem, že je potřeba něco dělat, aby nám něco zůstalo zachováno a cítit se zodpovědný za svůj postoj ke khd.

Hodnota khd je tradičně ve vzdělávání přítomná, ale jestliže to tak má být i nadále, je třeba toto téma otevírat neustále. V živé komunitě to potřeba není, ale ty mizí, a v moderních společnostech už některé principy „samy od sebe“ nefungují. Jejich „automatické“ předávání z generace na generaci je třeba nahradit jinak.

Pro jaké obory, předměty, tematické okruhy, klíčové kompetence je nejceněnější obsah kulturně historického dědictví?

Z kompetencí je tak pro mne jednoznačně nejceněnější společná péče o svět. Může se začít tím, že mám rád své okolí, místo, a pak najdu cestu i k tomu dalšímu.

Jakým způsobem kulturně historické dědictví a animaci využíváte vy v praxi?

S animačními metodami pracujeme jako s motivačními články. Když chci lidi pohnout k tomu, aby o tématu začali přemýšlet, vytvořit prostor, aby se nalamali a vůbec o tom přemýšlet chtěli. Tam si dovoluji zasahovat do jejich emocí a pak se spíš snažím, aby o těch věcech přemýšleli. Nebo někdy si v rámci dlouhodobějších projektů nějaká akce nakonec vyžádá nějaký slavnostnější charakter a tam animace má také své místo. Může to mít rovinu dramatizace, nebo hudební, úspěšnost záleží na tom, jak lidé jsou v tomto směru také vzděláni. Někdy se stává, že ani tu památku už nevezmou do hry, je to jen prostředí, na které se nereflkuje.

Čím je animace KHD jako metoda jedinečná?

Jedinečnost animace khd je v tom, že pracuje se zážitkem v tom smyslu, že ho bere vážně, jako základ vzdělávání. Programově, cíleně pracuje s afektivní doménou a dokáže používat metody, které fungují. Rozvíjí kreativitu lidí, pobízí lidi k tomu, aby tvořili. Pomáhá lidem, aby kultivovali své emoce, pokud se to dělá dobře. Učí se navzájem poslouchat a respektovat.

Jaké jsou nevýhody animace KHD?

Nevýhodou je určitě časová náročnost a náročnost reflexe. K tomu, aby měl člověk kvalitní zážitek, potřebuje čas, potřebuje čas, aby si ho zpracoval, potřebuje k tomu svůj prostor a je potřeba s tím hodně umět pracovat, aby se akce povedla. Tato metoda je i velmi náročná na psychiku člověka, zasahuje až do emocí, člověk je do toho vtažen často násilně, zvláště u dětí. Je náročná i na emoční vyváženost a vyváženost animátora. Myslím, že důležité je, aby animace dělal člověk, který má nejlépe vystudovanou výtvarnou výchovu, hudební výchovu, má pedagogické vzdělání, umí vést ostatní. Animátor by asi neměl být umělec. Umělec spíše projevuje vlastní emoce, jde mu „o věc“, a příliš se nestará, jak a jestli vůbec emoce zpracovávají ostatní

Uvedte konkrétní příklad animace KHD z vaší praxe či okolí a jeho hodnocení.

Určitě Bečov- kde jsme použili animaci v té nejjednodušší verzi. Měli jsme skupinu dětí, různě starých, a když jsme začínali program, tak jsme se s kastelánem dohodli na zpřístupnění prostoru hradu, aby ho děti mohly samy vnímat. Přišli jsme tam večer a kastelán pro děti vymyslel netradiční příchod na hrad přes řeku, kterou bylo třeba přebrodit a vstupem zadní brankou. Děti si pak v samotném prostoru hradu měly vybrat nějaký architektonický prvek, nebo místo, kde měly samy strávit nějakou chvíli. Druhý den ráno si zážitky děti měly samy popsat podle sebe, básní, písní apod., a v ten moment už k místu měly vytvořené nějaké pouto, úplně neviditelné. Šlo tam vlastně o příklad manipulace s city, kdy jsem věděla, že to s nimi něco udělá.

Druhým příkladem je dramatizace historické události, kterou jsme jednu realizovali s dospělými, kdy jsme rozdělili role k rekonstrukci události a tam došlo k chybě, která by se stát neměla, že vlastně někteří lidé neměli svou roli a mohli se cítit ostrčené. Byla to taková ukázka toho, že animace může být z emočního hlediska docela náročná i pro dospělé.

Příloha č. 4: Metodický list pro program Liberec historický v rámci projektu Projít Prožít Poznat

Metodický list

1, název

Liberec historický (Projít Prožít Poznat)

2, cíl

Obecně: Zážitkovou, tvůrčí formou zprostředkovat poznání témat kulturně historického dědictví, vedoucí k rozvoji osobnosti na kognitivní i emotivní rovině. Autentickým poznáváním ovlivňovat kulturní a sociální úroveň člověka, vedoucím k vytvoření vztahu a zájmu o spoluúčast na dění ve svém okolí.

Konkrétně: Zprostředkovat počátky a vývoj města, důležité historické události, které chronologicky demonstruje na vybraných stavbách, které jsou ukázkou různých historických stavebních slohů. Vzdělávacím cílem tohoto programu je seznámit účastníky s historií města, základními znaky představovaných stavebních slohů, důležitými historickými událostmi a daty.

3, časová dotace

4, materiál

Fáze	Časová dotace (min.)	Materiál
Představení	5	Samolepící jmenovky, fixy
Motivace	10	
Uchopení	5	Archy balicího papíru (jeden pro skupinu), barevné fixy
Hlavní část	50	Kartičky s názvy témat pro živé sochy, provázek, fotografie detailů radnice, fotografie staré radnice, muzea, papíry A2, barvy, štětce, kelímky, nůžky, podklady pro koláž, lepidlo, utěrky
Ukotvení	10	Archy balicího papíru (jeden pro skupinu), barevné fixy, Časová osa s daty (kresba na látku), kartičky s místy/událostmi, artefakty symbolizující místa/události
Reflexe	10	

5, prameny

ČTVERÁČEK, Karel, MOHR, Jan. LIBEREC: Mezi vzpomínkou a přítomností. Liberec: Knihy 555, 2001. ISBN 80-238-7667-8.

CHOCHOLOUŠKOVÁ, Hana - LHOTOVÁ, Markéta. Liberec. Vyd. 1. Praha : Litomyšl : Paseka, 2010. 69 s., [96] s. obr. příl. Zmizelé Čechy. ISBN 978-80-7432-031-6 (váz.).

Liberec: Ročenka liberecké architektury 04/2008. Vydává Karel Čtveráček. DRAHOŇOVSKÝ, Milan, KARPAŠ, Roman. Liberec: Město v klínu hor. Nakladatelství 555, s. r.o., 1998. ISBN 80-902590-1-4.

ŘEHÁČEK, Marek. Liberecká radnice a Liebigova vila : průvodce po budovách a jejich historii. (Liberec : Město Liberec?), 2005. 96 s. ISBN (brož.).

KARPAŠ, Roman a kolektiv. STALO SE NA SEVERU ČECH 1900/200. Liberec, Nakladatelství 555, 2001. ISBN 80-86424-17-0. Kniha o Liberci. 2., dopl. a rozš. vyd. Liberec : Dialog, 2004. 704 s. ISBN 80-86761-13-4 (váz.).

VRABEC, Jan. Valdštejnské domky zachránili studenti. In Liberecký den, 07. 07. 2005, roč. 13, č. 157.

6, dílčí metody

Výklad, rozhovor, kresba, živý obraz, pohybová etuda, prezentace, výtvarné vyjádření formou koláže

7, organizační formy

Samostatná, skupinová, celoskupinová

8, mezioborové vazby

Dějepis případně regionální dějepis (historické události, politická situace, šlechtické rody), Výtvarná výchova (teorie stavebních slohů, praktická tvůrčí činnost), český jazyk (slovní prezentace), dramatická výchova (dramatické vyjádření myšlenky)

9, očekávané výstupy RVP

Umění a kultura: interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti, užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie, interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků

Výchova ke zdraví: respektuje přijatá pravidla soužití mezi vrstevníky a partnery

Dějepis: orientuje se na časové ose a řadí hlavní historické epochy, rozpozná základní znaky jednotlivých kulturních stylů v chronologickém sledu

10, klíčové kompetence

Kompetence k učení: vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě

Kompetence k řešení problémů: samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy

Kompetence komunikativní: naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje, formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

Kompetence sociální a personální: účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu,

oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

11, scénář

Představení

Představení projektu (pro koho, o čem), animátora (jméno a příjmení, univerzita), účastníků (jméno a cokoli o sobě chtějí říct), průběhu dnešního programu (o čem to bude, co se dozvědí, co si vyzkouší, jaká jsou základní pravidla, jak dlouho to bude trvat, kde se budeme pohybovat)

Motivace

Rozhovor na téma vodících otázek: Jak se rytíř dostal na věž radnice? Proč se Liberec jmenuje Liberec? Jaký dům v Liberci je nejstarší? Kdo zde bydlel před našimi prababičkami?

Uchopení

Účastníci se rozdělují do 4 skupin dle vlastního uvážení, nebo jsou rozděleni náhodně (v tichosti se seřadí podle velikosti do řady, pak jsou animátorem rozpočítáni). Každá skupina na balicí papír fixou vytváří myšlenkovou mapu na téma historie Liberce (písemně zaznamenává, co ji podle skupiny tvoří- události, data, budovy, osobnosti, apod.) Svou myšlenkovou mapu pak mají u sebe až do fáze ukotvení.

Hlavní část

Město Liberec je významné město na severu Čech, ležící v blízkosti hranice s Německem a Polskem. Jeho počátky spadají do 13. století, z té doby také pochází první písemná zmínka o městě Liberec- v té době Reychinberg. O rozvoj města se zasloužili Redernové, kteří zde založili zámek a redernské kolo je dodnes součástí městského znaku. Rudolf II. Povýšil Liberec na město a Kateřina z Redernu zde na konci 16. století nechala vystavět radnici, po které dnes na náměstí Dr. Edvarda Beneše zůstává pamětní deska s datem dokončení stavby roku 1630 a vyznačený půdorys v dlažbě. Po bitvě na Bílé hoře zde Albrecht z Valdštejna vystavěl hrázdné obytné domy pro soukeníky na tzv. Novém městě. Dnes na Sokolovském náměstí stojí tři průčelí domů vystavěných několik desetiletí po jeho smrti, nicméně ve stejném duchu. Město se rozrůstalo a v 19. století bylo jedním z nejbohatších a nejdůležitějších měst

v Čechách, díky své textilní výrobě. V této době vzniklo množství reprezentativních budov a některé staré byly přestavěny v duchu historizujících slohů. Tak zde stojí například novogotický kostel Sv. Antonína Velikého a novorenesanční radnice, jejíž inspirací byla radnice ve Vídni. Na počátku dvacátého století bylo město ovlivněno secesí, jehož krásnou ukázkou je Hotel Praha přímo vedle radnice. Dvacáté století bylo století velkých změn, obětí protestů proti okupaci vojsky Varšavské smlouvy v roce 1968 je věnován památník umístěný vedle hlavního vchodu do radnice.

Trasa: Sokolovské náměstí-Kostelní ulice-náměstí Dr. E. Beneše, délka trasy cca 700m.

Zastavení: Valdštejnské domky, kostel sv. Antonína Velikého, půdorys původní radnice, radnice, Hotel Praha.

Zastavení pro tento program byla vybrána podle časové posloupnosti historie města a vývoje stavebních slohů.

Valdštejnské domky

Účastníci mají sami určit z informační desky na domcích, proč program začíná na tomto místě (nejstarší dochované domy) a ze stejného zdroje vyčíst důležité informace o Valdštejnských domcích (hrázděné, z let 1678-81, stavěné dle Valdštejnova nového města), doplňující informace o historii, účelu a dnešním stavu o domcích podává animátor. Ze stejného místa jsou vidět věže dalších zastavení. Účastníci určují co je to za věže a odhadují jejich výšku (Věž kostela sv. Antonína Velikého má 70 metrů, radniční věž má 65 metrů)

Kostel sv. Antonína Velikého

Účastníci ve stejných skupinách z fáze uchopení dostávají slovo, nebo slovní spojení, které mají pro ostatní skupiny představit v živé soše na schodišti kostela. Ostatní skupiny hádají, co živá socha znázorňuje. Po odhalení skupina podle dodané definice upřesňuje význam svého výrazu. Skupiny ztvárňují slova portál, lomený oblouk, vnější opěrný systém a vertikality. Společně pak odhadují, co tato slova spojuje a jak to souvisí s místem, kde se nachází (gotika, kostel sv. Antonína má gotický vzhled) Společně pak jednotlivé prvky na budově vyhledávají. Animátor podává zprávu o zařazení gotického slohu do časových souvislostí a novogotice a historizujících slohů z 19. století, kdy byl kostel přestavěn. Zároveň podává informaci o první písemné zmínce o Liberci z roku 1352, která zmiňuje dřevěný kostel a hřbitov, který stával na místě tohoto kostela.

Původní radnice

Účastníci dostávají všichni dohromady klubko provázku, který mezi sebou natahují stojíce na linii vyznačené na dlažbě náměstí. V konečném výsledku stojí ve tvaru půdorysu původní liberecké radnice, což odhadují, nebo jim je to animátorem odhaleno. Na dlažbě také hledají pamětní desku s datem 1603, kterou odhadují na založení této stavby. Následuje debata o důvodu zbourání této stavby a ukázka dobových obrázků s podobou radnice ve staré zástavbě a také s již postavenou novou radnicí, animátor ukazuje také fotografii budovy Severočeského muzea, na které účastníci hledají společný rys s budovou staré radnice (kopie věže staré radnice se nachází na budově muzea). S provázkem vymýšlejí a formují půdorys fiktivní radnice, která zde bude třeba jednou stát, až se ta nynější zbourá.

Radnice

Skupiny dostávají určitý počet fotografií detailů stavby, které na radnici vyhledávají. Jsou to detaily novorenesanční výzdoby, prvků novorenesanční architektury, kterou si vzájemně podle nalezených umístění fotodetailů představují. Dále fotografie zvláštností, jako je rytíř Roland na nejvyšší věži (ochránce městských práv), data založení a dostavby radnice (1988, 1892), informační tabule s informacemi o architektovi a dataci radnice (Neumann), znak města vyobrazený na stropě balkonu (hrad s redernským kolem a lvem), pomník obětem okupace 1968. Animátor ukazuje fotografii Vídeňské radnice, účastníci mohou posoudit, jak moc se údajně podobají.

Hotel Praha

Účastníci se usazují na schodech radnice a ve skupinách vytvářejí koláž z papírových kopií se secesními motivy na zadané téma (cizinec, spánek, dům, příroda). Svá díla pak odkrývají ostatním a společně hledají, k jaké budově na náměstí se jejich díla vztahují. Odkrývají Hotel Praha, který je postaven v secesním slohu (jehož jednou z hlavních inspiračních zdrojů je příroda). Animátor podává informace o dataci secese a hledá v debatě s účastníky secesního umělce, kterého pravděpodobně znají (Alfons Mucha).

Závěr

Hlavní část programu je zakončena opakováním informací pomocí časové osy vyznačené na pruhu látky rozloženém na dlažbě

náměstí, na kterou účastníci podkládají kartičky názvy staveb či událostí, o kterých se dozvěděli, k místům a datům zároveň přiřazují artefakty, které stavbu či událost symbolizují (1. polovina 14. století-První písemná zmínka o městě-listina a pero, 1603- původní radnice- základní kámen, 2. polovina 16. století- původní kostel sv. Antonína-gotická čepice, 2. polovina 17. století- Valdštejnské domky-plátno, 2. polovina 19. století- radnice- hračka hradu, 2. polovina 19. století- kostel sv. Antonína- lilie (jako atribut sv. Antonína), počátek 20. století- hotel Praha- bankovka navržená A. Muchou, 1968- pomník obětem okupace- model tanku).

Ukotvení

Fáze ukotvení navazuje na fázi nazvanou uchopení a pracuje s poznatky, získanými v hlavní části programu. Skupiny znovu pracují na svých myšlenkových mapách mapujících téma programu, které doplňují podle toho, co se v průběhu programu dozvěděli, co si zapamatovali. Pracují s fixou jiné barvy, aby bylo zřetelné, které z informací přibýly v této fázi.

Reflexe

Animátor rekapituluje dění a má možnost znovu zmínit základní poznatky, vyjadřuje vlastní osobní pocit z průběhu programu, komentuje, co se podle jeho názoru nevydařilo tak, jak mělo a proč a především co se vydařilo. Účastníci se vyjadřují, pokud chtějí. Hodnotí program i sebe nebo svou skupinu. Účastníci pak se zavřenýma očima výškou zvednuté paže všichni najednou hodnotí svůj celkový dojem z programu. Poté probíhá slovní hodnocení účastníků, kteří se vyjadřují k těm částem programu, ke kterým chtějí a v pořadí, které určují účastníci vzájemným předáváním nebo házením míčku.

12, přílohy

Texty ke kartičkám a fotografie k ukázkám v hlavní části, informace k zastavením. (Pro disertační práci přílohy v metodickém listu uvedeny nejsou z důvodu ekologických.)

Příloha č. 5: Formuláře dotazníků pro účastníky animací

Dotazník pro účastníky animačního programu

Vážení účastníci, prosíme vás o vyplnění krátkého anonymního evaluačního dotazníku. Vyplnění zabere nanejvýš 3 minuty a je pro nás cenným zdrojem informací.

Hodnocení programu

Ohodnoťte známkou 1 až 5 (jako ve škole)

1. Celková organizace

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

2. Srozumitelnost podání informací a zadání úkolů

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3. Komunikace animátora a účastníků

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

4. Poměr teoretických a praktických částí

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Označte vyhovující odpověď

5. Míváte stejný nebo podobný způsob výuky?

☐ velmi často ☐ často ☐ občas ☐ zřídka ☐ nikdy Jiná odpověď:

Děkujeme!

Dotazník pro účastníky animačního programu po uplynutí 2-3 měsíců

Vážení účastníci, po určité době vás znovu žádáme o vyplnění krátkého anonymního evaluačního dotazníku. Vyplnění zabere nanejvýš 1 minutu a je pro nás cenným zdrojem informací.

Označte vyhovující odpověď.

1. Využili jste to, co jste se naučili během programu později ve škole?

☐ ano ☐ ne

2. Využili jste to, co jste se naučili během programu později jinde než ve škole?

☐ ano ☐ ne

3. Pokud ano, kolikrát přibližně jste využili to, co jste se naučili během programu?

☐ jednou ☐ několikrát ☐ mnohokrát

Děkujeme!

Příloha č. 6: Struktura modelu přímého setkání

Model přímého setkání je určen k využití ve školní výuce, primárně v hodinách výtvarné výchovy na druhém stupni základních škol a středních školách. Předpokladem je počet účastníků odpovídající přibližně polovině žáků jedné třídy.

Cíle představované metody:

- 1) zážitkovou, tvůrčí formou zprostředkovat poznání témat kulturně historického dědictví, vedoucí k rozvoji osobnosti na kognitivní i emotivní rovině;
- 2) autentickým poznáváním ovlivňovat kulturní a sociální úroveň člověka, vedoucí k vytvoření vztahu a zájmu o spoluúčast na dění ve svém okolí.

Koncepci modelu tvoří tři hlavní témata a tři okruhy interpretačních aktivit. Jako témata jsou určeny tři složky kulturně historického dědictví, nazvané *historie, umění a genius loci*.

Historie v sobě zahrnuje hmotné dědictví: architekturu (vývoj, stavební slohy a styly, účel a význam stavby, urbanistický ráz), veřejný prostor (proměny účelu a pojetí veřejného prostoru, krajinné prvky), historické okolnosti (historické události, historie místa).

Umění je téma, které zpracovává sochu a plastiku ve veřejném prostoru, účelové umělecké objekty jako součást např. městského mobiliáře, umění jako důkaz doby, umění jako způsob vyjádření a komunikace kultury.

Genius loci je zastřešující název pro nehmotné dědictví, které v sobě obsahuje nejen genius loci, jako atmosféru, ducha místa, ale i autenticitu místa ve smyslu jeho prostorové, historické hodnoty, kulturní a krajinné zvláštnosti, osobnosti, pověsti spjaté s místem, společenstvím.

Forma metody využívá interpretační aktivity, zaměřené na:

- 1, získávání znalostí, vědomostí
- 2, tvůrčí vyjádření, vlastní interpretace, chápání
- 3, osobní rozvoj a rozvoj komunikace a spolupráce

Postup při tvorbě animačního programu:

- 1, Specifikace tématu, výběr „cesty“: určení délky cesty, kterou účastníci procházejí, výběr počtuzastavení a zastavení podle tématu a cíle, zohledňující věk účastníků, podmínky určené veřejným prostorem (hluk, prostor, viditelnost), ročním obdobím (počasí)

2. Struktura animačního programu:

Fáze	Charakteristika fáze	Princip postupu
Představení	Vzájemné představení	Dialog je základem této i dalších fází.
	Představení tématu	Monolog
	Představení organizace programu	Brainstorming
Motivace	Motivace uvádí účastníky do děje, do tématu, stmeluje je jako skupinu, vytrhává z běžného světa, uvádí do „události“.	Dialog Motivační metody formou slova, příběhu, obrazu, osobnosti animátora, dramatizace, práce s atmosférou prostředí
Uchopení	Zpracování znalostí skupiny k tématu, se kterými se vstupuje do hlavní části	Práce ve skupině Myšlenková mapa
Hlavní část	Zážitek je společným jmenovatelem pro tvůrčí aktivity, kterými účastník poznává dílčí aspekty tématu. Princip, technika, zvolený postup záleží na animovaném tématu, místě a dostupných prostředcích, atmosféře ve skupině. Tvůrčí aktivity uvádějí poznání, nebo interpretují získané poznatky, popř. jsou prostorem pro vlastní vyjádření a osobní uchopení.	Metody získávání znalostí (vyhledávání informací, domýšlení a verifikace informací, práce s kartičkami, apod.) Interpretační aktivity (použití výtvarných vyjadřovacích prostředků, dramatických postupů, práce s tělem, práce se skupinou, apod.)
Ukotvení	Zpracování získaných znalostí během hlavní části, zpětná vazba pro účastníky i animátora, zopakování a fixace dat	Práce ve skupině Myšlenková mapa Prezentace
Reflexe	Zpětná vazba pro animátora, účastníky, skupinu, zopakování důležitých informací, tematické zakončení	Diskuse, debata, písemná evaluace Dialog, individuální slovní hodnocení

3. Volba metod získávání informací, interpretace a tvůrčí činnosti:

- A. Typy animačních etud se neopakují (v případě spojení dvou programů tak účastníci neopakují stejný typ úkolu, techniky, zadání).
- B. Účastníci získávají co nejvíce informací sami, animátor se snaží co nejméně používat formu výkladu.
- C. Programy nabízejí prostor pro skupinovou i individuální práci, účastník má možnost výběru co nejčastěji.
- D. Požadavky na materiál a vhodnost zvolených tvůrčích postupů respektují možnosti, které tento typ animačního programu dovoluje.