

ALEŠ POSPÍŠIL – IVA ŽLÁBKOVÁ EDS.

VYBRANÉ TEXTY SE ZAMĚŘENÍM NA
ZÁJMOVÉ ČINNOSTI
VE VÝTVARNÉ
A HUDEBNÍ VÝCHOVĚ



Soubor textů z 12. konference
o výchově a volném čase

České Budějovice 2020

Sborník byl vydán v rámci 12. konference o výchově a volném čase se zaměřením na zájmové činnosti, která se konala ve dnech 16. – 17. 6. 2016 na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

VYBRANÉ TEXTY SE ZAMĚŘENÍM NA ZÁJMOVÉ ČINNOSTI VE VÝTVARNÉ A HUDEBNÍ VÝCHOVĚ

Soubor textů z 12. konference o výchově a volném čase

Editoři: PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D., PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

Recenzovala: Mgr. Zuzana Duchková, Ph.D.

Autoři textů: PhDr. Michal Filip, Ph.D. / Mgr. Karel Ochozka /
PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D. / doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D. /
PhDr. Kateřina Štěpánková, Ph.D. / dr. Věra Vejsová, ak. mal. /
Mgr et Mgr., MgA. Petra Vichrová / PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

Grafická úprava: Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

Vydavatel: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy

Počet stran: 53

Vydání první

České Budějovice 2020

ISBN 978-80-7394-849-8

Obsah

<i>Předmluva</i>	3
ZÁJMOVÁ VÝTVARNÁ TVORBA A JEJÍ MÍSTO MEZI VÝTVARNOU VÝCHOVOU A ARTETERAPIÍ	5
MUZEUM UMĚNÍ V KONTEXTU NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	14
VÝUKA V ZUŠ JAKO ZÁJMOVÁ ČINNOST?	25
VÝZNAM BRTNICKÉHO KROUŽKU PRO SFÉRU VOLNOČASOVÉHO VÝTVARNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	31
DIVERZE ROMANTIKA	36
ZPROSTŘEDKOVÁNÍ KŘESŤANSKÉHO SAKRÁLNÍHO VÝTVARNÉHO UMĚNÍ. SOUDOBA Koncepce VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ VOLNÉHO ČASU NA TEOLOGICKÉ FAKULTĚ JIHOČESKÉ UNIVERZITY V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH	41
MOŽNOSTI VOLNOČASOVÉHO VÝTVARNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH	46
<i>O autorech</i>	52

Předmluva

Aleš Pospíšil, Iva Žlábková

Ve dnech 16. – 17. června 2016 proběhla na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích *12. konference o výchově a volném čase se zaměřením na zájmové činnosti*. Hlavním pořadatelem zmíněného konferenčního setkání byla katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích ve spolupráci s nově vzniklou sekci České pedagogické společnosti pro pedagogiku volného času a Asociací vzdělavatelů pedagogů volného času. Setkání, pod záštitou tehdejšího děkana PF JU Mgr. Michala Vančury, Ph.D., bylo rozděleno do čtyř jednacích sekcí: *zájmové činnosti se zaměřením na přírodovědnou a environmentální (ekologickou) výchovu, zájmové činnosti společenskovední, pohybové a rekreační zájmové činnosti a zájmové činnosti se zaměřením na výtvarnou a hudební výchovu*, jejímž garantem byla katedra výtvarné výchovy PF JU.

Sekce zájmových činností se zaměřením na výtvarnou a hudební výchovu v jednacím bloku obsahovala devět tematicky široce rozklenutých příspěvků – od historiografického hledání kořenů mimoškolní výtvarné výchovy až po dílčí problematiku současného diskurzu oborového uvažování, či zhodnocení současného stavu hudebního vzdělávání v rámci základního uměleckého školství a jeho, často nejasného, chápání a pozice ve vztahu k volnému času. Příspěvky přednesené kolegy ze ZČU Plzeň (Vladimíra Zikmundová), UP Olomouc (Petra Šobáňová), UHK Hradec Králové (Kateřina Štěpánková), JU České Budějovice (Michal Filip, Karel Ochozka, Aleš Pospíšil, Karel Řepa, Věra Vejsová), ale i ze soukromého vzdělávacího volnočasového sektoru (Petra Vichrová) sumárně poukázaly na to, že v mimoškolní výtvarné výchově upevňují svou pozici nová média. Mimoškolní sféra, která je v mnoha ohledech méně svázána a limitována nadřízenými orgány, se pro institucionální sféru vzdělávání může stát progresivním testem pro aplikaci inovativních přístupů v rámci expresivních předmětů nejen v základním školství.

Z výše stručně popsaného konferenčního setkání měl být již v průběhu roku 2017 vydán CD sborník, který měl sumárně dokumentovat jednotlivé příspěvky ze všech čtyřech jednacích sekcí. Díky časovému prodlení od plánovaného vydání se katedra výtvarné výchovy PF JU, jako garant sekce zaměřené na výtvarnou a hudební výchovu, rozhodla samostatně vydat alespoň vybrané texty z jí zaštiťovaného konferenčního segmentu. Věříme,

že i přes dobu uplynulou od sepsání dále uveřejněných statí, má (byť skromné) vydání svůj význam. Texty lze tak v kontextu výše uvedeného rozdělit na dva celky – ty, jejichž platnost má trvalou informační hodnotu a ty, které svým obsahem zaznamenávají stav popisovaných jevů, dat a faktů k datu konání konferenčního setkání. Tak či tak si obě skupiny příspěvků zaslouží „záznam trvalé paměti“. Podtitulem názvu sborníku by pak s trochou nadsázky mohla více jak přiléhavě posloužit druhá část názvu výrazné české umělecké skupiny konce druhé poloviny 20. století Volného seskupení 12/15. Tedy „Pozdě, ale přece“.

ZÁJMOVÁ VÝTVARNÁ TVORBA A JEJÍ MÍSTO MEZI VÝTVARNOU VÝCHOVOU A ARTETERAPIÍ

Leisure time art activities and its place between art therapy and art education

Kateřina Štěpánková

Abstrakt

Výtvarná tvorba náleží mezi činnosti těsně spojené s volným časem dítěte, hrou a odpočinkem. Je otázkou, nakolik považovat výtvarnou tvorbu za čistě volnočasovou aktivitu. Jedná se totiž o strukturovanou činnost, která vyžaduje znalosti, dovednosti a systematické úsilí vedoucí k žádanému výsledku a herní aspekt se tak často mění ve „vážnou práci“. V následujícím textu se pokusíme nahlédnout na výtvarné činnosti realizované dítětem ve volném čase jako na aktivitu podporující well – being a osobní uspokojení, odlišit je od školní výtvarné výchovy a současně od arteterapie, která se v cílech s těmito oblastmi často překrývá. Rozlišení vybraných přístupů k výtvarné tvorbě umožňuje přesnější definici cílů při nabídce a moderování těchto aktivit a vymezuje hranice, které jsou dané především kompetencemi lektorů.

Abstract

Art creation is closely related to the child's free time, play and relaxation. It is a question to what extent is artwork considered as purely leisure activity. It is a structured activity that requires knowledge, skills and systematic effort leading to the desired outcome. An aspect of a play very often turns into "serious work". In the following we will try to look at the art activities carried out by the child in his leisure time as activities to promote well- being and personal fulfillment. We will distinguish them from school art education and art therapy, because their objectives in these areas often overlap. The distinction of selected approaches to art creation allows more precise definition of goals when offering and moderating these activities and also defines the boundaries which are given above competencies of lecturers.

Klíčová slova: arteterapie, volný čas, výtvarná výchova, vzdělávání

Keywords: Art Therapy, Leisure Time, Art Education, Education

Úvod

Význam výtvarných aktivit pro duševní a osobnostní rozvoj dítěte je nezastupitelný (Dewey, 1934; Piaget, 1970; Uždil, 1978; Lowenfeld & Brittain, 1997; UNESCO, 2006; UNESCO, 2013). Výtvarná tvorba umožňuje rozvoj intelektových i osobnostních kvalit, podílí se na well-beingu dítěte a pokrývá široké spektrum dalších dovedností. V konkrétní rovině jde např. o schopnost komunikace v jiném znakovém systému, schopnost symbolizace, práce s výtvarnou metaforou, sebevyjádření expresivní formou. Získávání a upevňování pracovních a motorických návyků je oceňované především předškolními pedagogy. Jedná se sice o instrumentální dovednost, ta je však nezbytná pro ovládnutí vyjadřovacího prostředku, díky němuž je možné dále rozvíjet tvořivost. Tvořivost je vnímána jako klíčová kompetence zcela nezbytná pro život jedince, na úrovni osobní i sociální a současně se jedná o kvalitu, která je přisuzována jako atribut zdravé a tvořivé osobnosti (Sternberg, 1999; Cropley, 2009; Runco & Pritzker, 2011). Důvod, proč děti bez ohledu na geografickou, sociální či etnickou příslušnost již od raného věku výtvarně tvoří, však zůstává spekulací, ačkoli podloženou empirií, pozorováním a psychologickými teoriemi. Samy děti ranou zkušenost s tvorbou nejsou schopny díky věku komunikovat či se v pozdějším věku zpětně rozvzpomenout na vlastní zkušenost (Golomb, 1992). Vzhledem k významnému učicímu potenciálu výtvarných činností, jedná se v případě výtvarné tvorby spíše o hru nebo práci?

1 *Strukturovaný volný čas*

Mezi hrou a prací, učením se a zábavou, volným a strukturovaným časem neleží pevná hranice. Výtvarná tvorba, aby dokázala přinést uspokojení, však vyžaduje jistou míru praxe a konkrétní dovednosti. Ty jsou získávány systematickou zkušeností naplňovanou v čase. Z důvodu těchto specifických nároků na činnost, volíme dělení volného času, které předkládá Stebbins (2013). Ten volný čas člení dle míry strukturovanosti aktivit do kategorií „serious leisure“, „casual leisure“ a „project - based leisure“. Do první zmíněné kategorie „serious leisure“ náleží právě systematické, neprofesionální aktivity (sportovní, hudební, výtvarné), které vyžadují úsilí, určitou znalost, dovednost a zkušenost. Tyto aktivity však musí být pro jedince dostatečně uspokojující a zajímavé, aby je bylo možné považovat za volnočasové. V podstatě se jedná o naplnění kategorie hry (Huizinga, 1971; Caillois, 1998) a učící hry (Malone & Lepper, 1987). Osobní přínosy, které Stebbins (2013, s. 12) u tohoto typu aktivit zmiňuje, leží především v personální oblasti. Jedná se o:

- *osobní obohacení (pozitivní zkušenost);*
- *sebeaktualizaci (rozvoj dovedností, schopností, znalostí);*
- *sebevyjádření (možnost výrazu díky dovednostem, schopnostem, znalostem);*
- *sebepojetí (zařazení se do specifické „zájmové“ skupiny);*

- *radost (potěšení i hluboké naplnění);*
- *regenerace (kompenzace práce a povinnosti);*
- *ocenění (ohodnocení v jakékoli formě u vážně realizovaných aktivit).*

Sociální přínosy zahrnují především:

- *pocit sounáležitosti se skupinou;*
- *rozlišitelnost subjektu jako člena zájmové skupiny;*
- *možnost uplatnění osobního vkladu směrem ke skupině (naplnění pocitu potřeby, projeveného altruismu a pomoci, možnosti obohatit ostatní, apod.) (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003; Harrison & Narayan, 2003; Stebbins, 2013).*

Výše zmínění autoři dokládají, že zapojení se do skupinové prosociální aktivity má krom těchto přínosů i ochranné účinky před sociálně patologickými jevy. Zajímavé je porovnání s přínosy, které se očekávají od arteterapie v širokém smyslu. Jedná se o identické cíle v personální i sociální oblasti. Terapeutické cíle (Liebman, 1981 in Karkou, 2006, s. 68) přirozeně zdůrazňují ve větší míře personální autonomii, schopnost sebereflexe, práce s představou, fantazii a tvořivost. Strukturované aktivity nabízejí atraktivní benefity, na straně druhé však vyžadují úsilí, podřízení se pravidlům, vedení k systematickému dosahování výkonu i přítomnost hodnocení. V mladším školním věku je tento typ strukturovaných volnočasových aktivit upřednostňován. Děti v období staršího školního věku a adolescence dávají přednost méně řízenému volnému času. Jejich volba je současně v menší míře závislá na rodičovském vlivu, než je tomu u mladších věkových skupin (Zeijl at al., 2000).

2 Výtvarné aktivity dítěte

U výtvarných činností je stejně jako u ostatních volnočasových aktivit významným faktorem věk účastníků, který určuje charakter těchto činností. Při zdůvodnění preferencí rozdílných typů výtvarných aktivit se můžeme opřít o teorii stadiálního vývoje myšlení Jeana Piageta a vývoj výtvarného zobrazování, který má úzkou vazbu na vývoj kognitivních schopností (Piaget, 1970; Gardner, 1990; Piaget & Inhelderová, 1997). V předškolním věku, ve kterém se uplatňuje myšlení na předoperační úrovni, se jedná o manipulační, napodobivé, experimentální a symbolické herní aktivity, ze kterých výtvarná tvorba vychází. Významná je potřeba „komunikace“, odražení vnějšího světa a zpracování emočních stavů prostřednictvím výtvarné exprese (Viewegh, 1999; Vágnerová, 2000). V mladším školním věku, které spadá do období konkrétních operací, se průběžně rozvíjí potřeba reflektovat svět, popisovat jej nejen ze subjektivního pohledu, ale uplatnit i určitou míru objektivitu a v kresbě vizuální reality. Dochází k decentraci, posunu od asimilace světa k subjektu,

směrem k postupné objektivizaci. Formální operace, které umožňují abstraktní myšlení nevázané na konkrétní objekt, dovolují komunikovat složité emoční obsahy, pracovat se symboly, s nadsázkou, složitým systémem odkazování. Projevují se důrazem na vnímání vlastního vnitřního prostoru a schopností vytvářet vlastní fikční svět.

Motivace k výtvarné tvorbě však není pouze důsledkem rozvoje intelektových schopností dítěte, ale je dána potřebou dítěte vyjádřit zážitky, které nemohou být komunikovány jen jazykovými prostředky (Piaget, Inhelderová, 1997, s.59). Dítě používá symbol k vyjadřování vlastní individuální zkušenosti a především za účelem komunikace se světem. Psychologie umělecké tvorby (Vievegh, 1999), považuje umělecké projevy „za zhuštěnou a (...) zvýrazněnou projekci vnitřního života člověka, jeho objektivizaci a to ve specifické (umělecké, estetické) podobě“ (s. 14). Ukazuje, že účelem umění je postihnout a specifickými estetickými prostředky vyjádřit postavení člověka ve světě, vztah člověka k ostatním lidem i k sobě samému“ (s.15). Tento proces subjektivizace objektivní reality uplatňují již velice malé děti při symbolické hře, která jim napomáhá k pochopení světa (Piaget, 1970; Vágnerová, 2000).

Vnímavý učitel při výtvarné tvorbě přirozeně nabízí taková témata, která jsou pro děti zajímavá. Osobní témata s věkem nabývají na významu a především v období staršího školního věku a adolescence se stávají centrálním námětem. Jakým způsobem si může pedagog ohlídat profesní kompetenční rámec a nezasahovat do oblastí, které přináležejí již terapii?

3 Hranice oboru: Výtvarná výchova vs. Arteterapie

Terapii definuje především její účel, kterým je primárně léčba, rehabilitace v širokém slova smyslu či náprava. V případě arteterapie se jedná o působení pomocí výtvarných prostředků, které jsou využity k dosažení této změny (Meldrum, 1994 in Karkou s. 31; BAAT, 2004). Přestože má výtvarná tvorba nesporný terapeutický potenciál (UNESCO, 2006), sama nabídka a zapojení se do tvorby nemůže zaručit terapeutický účín. Naopak, pokud není vhodně užita, může být pro klienta nebezpečná. Profesně odlišuje terapeuta od výtvarníka terapeutický výcvik. Nutnost cíleného výcviku vychází z podstaty arteterapie, která v sobě spojuje výtvarnou disciplínu i psychologii. Výtvarná výchova je naopak vzdělávací předmět, jehož cílem je výchova a vzdělávání, a který podléhá evaluaci. Ačkoli je pro současné pojetí výtvarné výchovy charakteristický vysoký důraz na subjektivitu (RVP, 2007), sebevyjádření, expresi, komunikaci a rozvoj mnoha sociálních dovedností, nejedná se o terapii. Podobně tak i u volnočasové výtvarné tvorby je možné hovořit o dosahování vzdělávacích, sociálních či výtvarných cílů, nikoli o však o terapii.

Prostředky užité při výtvarné výchově a při terapii se však mohou překrývat. V arteterapii je přirozeně přítomen i edukační rozměr, podobně jako výtvarná výchova v sobě obsahuje potenciál terapie (Rubin, 1998; Malchiodi, 1998). Cílem terapie však není výtvarný produkt, a ani budování výtvarných dovedností není primární. Výtvarná forma je pouze prostředkem k dosažení osobních cílů (artikulace pocitů, sublimace, zvýšení sebepojetí apod.).

Kvalitně vedená výtvarná tvorba napomáhá snižovat napětí a úzkost, umožňuje vizualizaci cítěného a prožívaného, pomáhá zhmotnit obtížně vyslovitelné myšlenky a přání. Na prvním místě však směřuje k estetické výtvarné formě a výtvarným kompetencím.

V této souvislosti je významné poznamenat, že v české i světové výtvarné výchově je stále možné rozpoznat vliv, který na výtvarné vzdělávání měl John Dewey, Viktor Lowenfeld a Herbert Read. Reformní humanistický proud kladl důraz na tvořivost a „tvořivé sebevyjádření“ (Lowenfeld & Brittain, 1997) a úzce spojoval „terapii uměním“ s výtvarnou výchovou. Podobně tak i vliv hnutí „The arts for health“, „Arts for all“ a „Art as therapy“ (Karkou & Sanderson, 2006; Malchiodi, 1998; Junge & Asawa, 1994), na jejichž základech byl obor arteterapie později vystavěn, rozmlžuje hranice mezi těmito oblastmi, které používají podobné prostředky, postupy i materiály, pouze s rozdílným účelem.

4 Přístupy v arteterapii

Tradiční rozdělení arteterapie pracuje s polohami „Art as therapy“ a „Art as psychotherapy“ (Malchiodi, 1998; Rubin, 1998; Kramer, 2000). V prvním případě je tvorba sama a proces tvorby považován za terapeutický. Ve druhém případě je výtvarná tvorba východiskem pro řízenou psychoterapii. Role terapeuta, míra jeho aktivního zapojení a volba přístupu je závislá na typu jeho terapeutického školení, řešené problematice a typu klienta.

Podrobnější členění nabízí (Karkou & Sanderson, 2006) které na základě obsáhlého výzkumu mezi praktikujícími arteterapeuty definovaly nejčastěji užívané přístupy v arteterapii. Výtvarnou výchovu, jakkoli je blízká některým polohám arteterapie, od nich jasně odlišují. Zde vybíráme ty terapeutické přístupy, které mohou být od výtvarné výchovy či strukturované volnočasové výtvarné tvorby obtížněji rozlišitelné.

Terapeutické využití výtvarné tvorby („therapeutic art“)

Tento přístup není považován za arteterapii, spíše se jedná o výtvarnou aktivitu s terapeutickým potenciálem. Přínos, který poskytuje, směřuje do osobní i do sociální oblasti (tvořivost, sebedůvěra, sebepojetí, kompetence vs. komunikace, kooperace, vnímání druhých, sdílení zkušeností, vhled, ...). Primární je především výtvarná zkušenost a prožitek z procesu tvorby, proto zde není nutný arteterapeutický výcvik. Nezbytné je kvalitní odborné výtvarné vzdělání, díky kterému terapeut může nabídnout množství způsobů a možností k výtvarnému vyjádření. Sama tvorba (proces, produkt, technika, zpracování námětu) je u tohoto přístupu na prvním místě. Arteterapie naopak na staví více na proces (zvažování techniky, přemýšlení nad námětem, reflexe díla a tvorby) než na produktu, nebo je tento zájem vyvážený.

Činnostní terapie

Využívá více prostředků i širší nabídku uměleckých forem, jako je dramaterapie, muzikoterapie, taneční a pohybová terapie. Ve výtvarné oblasti se zaměřuje více na manuální dovednosti, zaměstnání a činnost. Práce s materiálem přináší uspokojení z tvorby i výsledku. Je funkčním ventilem energie, má zklidňující a uvolňující potenciál. Cílem je podpora a zachování schopností potřebných pro zvládnutí pracovních, zájmových i rekreačních činností. Velmi často je při využití výtvarných činností sledován přínos rehabilitační či zkvalitňování manuálních dovedností. Cílem není proces tvorby, jak je tomu u arteterapie, ale činnost sama či její produkt.

Následující přístupy, jakkoli se mohou zdát být v dosahu kompetencí výtvarného pedagoga, jsou vázány na arteterapeutický výcvik a výtvarnou tvorbu užívají cíleně terapeuticky. Karkou (2006) uvádí, že v současnosti je nejvíce využíváný eklektický přístup vedení arteterapie, který se nedrží jednoho přístupu a překračuje hranice jednotlivých terapeutických směrů.

Výtvarný / tvořivý přístup

Je velmi významným proudem v rámci arteterapie. Využívají jej především terapeuti se silným základem ve výtvarné oblasti, nebo ti, kteří vnímají tvorbu jako neoddelitelnou součást terapie. Ačkoli tento přístup staví především na výtvarné složce, terapeutická kompetence umožňuje cíleně volit materiál, techniku, námět a způsob reflexe. Karkou (2006, s. 89) tuto praxi charakterizuje následovně:

Terapeutický proces spočívá v podpoře klienta tvořit a zapojit jej do tvorby tak, jak je jen možné.

Cílem je podpořit klienta a umožnit mu být maximálně otevřený a spontánní.

Umožnit klientovi pracovat s metaforou a vztáhnout ji ke skutečným, které se mohou odehrávat v reálném životě.

Aktivní / direktivní přístup

Zdůrazňuje především neverbální aspekt terapie a dynamiku, která přináší právě arteterapii (Walrond-Skinner, 1986). V centru pozornosti je výtvarná práce, její obsah i forma. Výtvarný symbol umožňuje nahlížet na práci a její obsah z více úhlů pohledu a otevírá tak prostor při interpretaci a reflexi procesu. Terapeut při tomto typu vedení přijímá aktivní roli a sám se zapojuje se do expresivní tvorby během terapie. Od klienta je přirozeně očekávána aktivní účast v procesu. Direktivnost se projevuje ve výběru materiálu či vhodné techniky, které volí terapeut dle uvážení ve vazbě na klienta a řešení problému.

Terapeut sleduje cíl, který procesu terapie udává směr, a umožňuje klientovi růst v dané oblasti.

Vývojový přístup

Vychází z Piagetovy teorie a váže se k modelu vývoje výtvarného projevu prezentovaného Luquetem (Piaget, 1970), Lowenfeldem (1957) a Kellogovou (1969). Tento přístup má uplatnění nejen při práci s dětmi, ale i s dospělými, kteří již formálně prošli jednotlivými vývojovými fázemi a završili kognitivní i výtvarný vývoj. Je využíván při arteterapeutické práci s dětmi, především u poruch učení (Rubin, 1998; Karkou, 2006).

Obeznamnost s výtvarným vývojem dětské kresby učitelům umožňuje odhad zralost dítěte a jeho připravenost na školní docházku. Výtvarnou výchovu pak často vnímají jako diagnostický prostředek a zaměřují se pouze na formální zdokonalování kresby, aby odpovídala věku dítěte. Tento postup však není ani terapeutický, ani nenaplnuje cíle výtvarné výchovy či výtvarných činností.

Závěr

Při realizaci výtvarných aktivit se hranice mezi arteterapií a výtvarnými činnostmi může jevit nezřetelně. Arteterapie může vypadat jako hodina výtvarné výchovy či jako ateliérová aktivita. Rubin (1998, s. 64) upozorňuje, že to důležité je při terapii neviditelné, a odehrává se mezi klientem a terapeutem. Učitel, jakkoli senzitivní, do této oblasti nemá přístup. Terapeut na rozdíl od výtvarného pedagoga má znalosti a specifické dovednosti vázané na terapii i výtvarnou oblast. Přestože někdy může být cílem terapie edukace, abreakce, hra nebo i zábava, arteterapeut cíleně sleduje nadřazený smysl a účel aktivit.

Přirozený terapeutický potenciál výtvarné tvorby je samozřejmě dostupný i při běžných výtvarných aktivitách, kdy je poskytnut prostor pro expresi a tvořivost. Jedná se o terapeutický účín v širokém slova smyslu vedoucí k sebeaktualizaci. Působí při něm kontakt s materiálem, který klade „odpor“, ale současně se nechá přetvářet, čas poskytnutý sobě při zhmotňování představy, vizuálně vnímatelná forma práce, vyjádření zkušeností, které je obtížné sdílet slovy, zážitek plynutí „flow“ a mnoho dalších proměnných. Stále se však jedná o práci s těžištěm v tvorbě, která je prostředkem i primárním cílem. Riziko, které přináší „inspirace“ v arteterapii, spočívá v užití formy bez znalosti, bez vědomí souvislostí a vědomí možných rizik.

Použité informační zdroje

BAAT. (2004). What is Art Therapy. *British Association of Art Therapists (BAAT)* [online]. [cit. 2.6. 2016]. Dostupné z: http://www.baat.org/art_therapy.html

- Bartko, W. T., & Eccles, J. S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: A person-orientated analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, s. 233-242.
- Caillois, R. (1998). *Hry a lidé*. Praha: Mladá fronta.
- Cropley, A. (2009). *Creativity in education and learning- a guide for teachers and educators*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Putnam.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, s. 865-890.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: J.P. Getty Trust.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Harrison, P. A., & Narayan, G. (2003). Differences in behavior, psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *The Journal of School Health*, 73, s.113- 121.
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens*. Praha: Mladá Fronta.
- Junge Borowski, M., & Asawa Pateracki, P. (1994). *A history of art therapy*. Mundelein, IL: The American Art Therapy Association.
- Karkou, V., & Sanderson, P. (2006). *Arts Therapies. A Research based map of the field*. Philadelphia: Elsevier.
- Kellog, R. (1969). *Analysing children's art*. Mayfield: Paolo Alto, CA.
- Kramer, E. (2000). *Art Therapy: Collected papers*. London: JKP.
- Lowenfeld, V., & Brittain, L. W. (1997). *Creative and Mental Growth*. New Jersey: Prentice Hall.
- Malchiodi, C. (1998). *The Art Therapy sourcebook*. Los Angeles: Lowell House.
- Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R. Farr, & M. J. Snow, *Aptitude, Learning, and Instruction III.: Conative and Affective Process Analyses* (s. 223-253). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- McHale, S. M., Crouter, A. C., & Tucker, C. J. (2001). Free-time activities in middle childhood: Links with adjustment in early adolescence. *Child Development*, 72, s. 61-70.
- Passmore, A., & French, D. (2001). Development and administration of a measure to assess adolescents' participation in leisure activities. *Adolescence*, 36, s. 67-76.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie inteligence*. Praha: SPN.
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: portál.
- Rubin, J. A. (1998). *Art therapy: An introduction*. Lillington, NC: Edwards Brothers.
- Runco, M., & Pritzker, S. R. (2011). *Encyclopedia of Creativity*. NY: Elsevier.
- RVP. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Získáno 12. 12 2014, z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.
- Sawyer, K. (2012). *Explaining creativity*. NY: Oxford university press.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově - Artefiletika*. Praha: Univerzita Karlova-Karolinum.

- Slavík, J. (2003). *Výtvarné čarování*. Praha: Univerzita Karlova.
- Stebbins, R. (2013). Research and theory on positiveness in the social science: The central role of leisure. V T. Freire, *Positive Leisure Science: From Subjective Experience to Social Contexts* (s. 3-20). Dordrecht: Springer.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. NY: Cambridge University Press.
- UNESCO. (1995). *Our creative diversity* [online]. Egoprím. [cit 9. 5 2014]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001016/101651e.pdf>
- UNESCO. (2005). *Towards knowledge societies* [online]. Paris. [16. 1. 2016]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>
- UNESCO. (2006) *Road Map for Arts Education* [online]. Lisbon. [cit. 3.6. 2016]. Dostupné z: http://unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
- UNESCO. (12.-14. 2. 2013) [online]. *Rethinking Education and Learning in a Changing World*. Paris, France. [cit. 2.6.2016]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224743e.pdf>
- Uždil, J. (1978). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Viewegh, J. (1999). *Psychologie umělecké literatury*. Brno: Nakladatelství Pavel Křepela.
- Walrond-Skinner, S. (1986). *A Dictionary of Psychotherapy*. New York: Routledge.
- Zeijl, E., te Poel, Y., du Bois-Reymond, M., & Ravesloot, J. (2000). The role of parents and peers in the leisure activities of young adolescents. *Journal of Leisure Research*, s. 281-302.

MUZEUM UMĚNÍ V KONTEXTU NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Art Museum in the Context of Non-formal Education

Petra Šobáňová

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na představení paměťových institucí, konkrétně muzeí umění, jako významných činitelů neformálního vzdělávání. Zvláště se zaměří na škálu organizačních forem, jež jsou dnes muzei a galeriemi nabízeny veřejnosti, a na představení inovativních edukačních médií na bázi digitálních on-line nástrojů a produktů, jimiž současné muzeum (umění) dále rozšiřuje možnosti neformálního a informálního vzdělávání.

Abstract

The paper introduces memory institutions, in particular, the institution of art museum as a significant factor in non-formal education. It deals with the range of organisational forms which are nowadays offered to the public by the museums and galleries. It also focuses on innovative educational media based on digital on-line tools and products which help expand the possibilities of non-formal and informal education in the setting of contemporary (art) museum.

Klíčová slova: muzeum, muzejní edukace, muzejní pedagogika, neformální vzdělávání, informální učení, digitální technologie v edukaci

Keywords: Museum, Museum Education, Non Formal Education, Informal Learning, Digital Technologies in Education

¹ Příspěvek vznikl v rámci projektu IGA *Výzkum muzejní prezentace a jejích pedagogických souvislostí*, číslo projektu IGA_PdF_2016_025, jenž byl laskavě podpořen Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci.

Úvod

Současné muzeum je významným činitelem všech vzdělávacích kontextů – formálního, spojeného s oficiálním vzdělávacím systémem, neformálního (zájmového, spojeného s působením nejrůznějších organizací a subjektů na poli zájmového vzdělávání) i informálního, jenž staví na spontánním, neintencionálním a přirozeném učení jako doprovodném znaku každodenního lidského života.

V kontextu tematického rámce konference, kterým jsou zájmové činnosti mimo formální vyučování – nabízející jedincům rozvíjení vlastních zájmů, individuálních vzdělávacích potřeb a schopností – se nabízí otázka, jakou roli v rámci tohoto neformálního vzdělávacího sektoru plní muzea a galerie. Téma příspěvku – vzhledem k tematickému zaměření sekce na esteticko-výchovné obory – bude zúženo na oblast muzeí umění a příspěvek se pokusí nastínit širokou edukační nabídku, s níž dnes muzea a galerie oslovují veřejnost. Zvláště se zaměří na představení inovativních forem edukačních médií na bázi digitálních on-line nástrojů a produktů, jimiž současné muzeum dále rozšiřuje možnosti neformálního a informálního vzdělávání.

Muzeum jako činitel neformálního vzdělávání a informálního učení

Neformálnímu vzdělávání se věnuje soustředěná pozornost teprve v posledních letech a je v mnoha směrech zajímavým fenoménem. Respekt si nicméně získává teprve pozvolna, a to zejména proto, že se pod toto označení zahrnuje opravdu široké spektrum kvalitativně odlišných vzdělávacích aktivit: od zájmového kroužku vedeného jen minimálně školeným laikem až po sofistikované vzdělávací programy nejrůznějších institucí včetně muzeí, které realizují experti daného oboru. Oproti formálnímu stojí neformální vzdělávání mimo školy, proto také *„není zpravidla chápáno jako "opravdové" učení a jeho výsledky se na trhu práce nemusí odrazit výrazným zvýšením příjmu. Neformální učení je proto obvykle podceňováno“*. (Evropská komise, 2000)

Neformální vzdělávání může být uskutečňováno kdekoliv, nejčastěji však a tradičně prostřednictvím činnosti různých organizací nebo občanských sdružení. Poskytují ho také soukromé vzdělávací instituce, organizace, které byly ustaveny právě se záměrem doplňovat formální systémy, jako např. výtvarné, hudební a sportovní aktivity nebo soukromé vyučování. (*Průvodce dalším vzděláváním*, 2009) Tradičně sem patří organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také různá krátkodobá školení a přednášky. (*Strategie celoživotního učení ČR*, 2008) Samozřejmě sem svým dílem přispívají i muzea, která svou nabídkou do neformálního vzdělávání mohou zasahovat velmi výraznou měrou. Podle profilace muzejních institucí tak existují různě tematicky zaměřené muzejní kroužky, konkrétně např. v Centru současného umění DOX, v Muzeu Karla Zemana, ve Východočeském muzeu, v Muzeu loutkářských kultur, v Národním technickém muzeu a v dalších institucích.

Podle citované Strategie celoživotního učení ČR (tamtéž) je neformální vzdělávání zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které člověku mohou zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Jako nutnou podmínku pro realizaci tohoto druhu vzdělávání uvádí citovaný dokument účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. V případě muzeí jde v ideálním případě o muzejního pedagoga nebo jiného odborníka, např. kurátora výstavy, umělce, restaurátora. Není sice zcela běžné, aby muzea organizovala vzdělávací nabídku přímo využitelnou na trhu práce a v dalším profesním rozvoji účastníků (resp. to není hlavní zaměření současné vzdělávací nabídky muzeí), ale i v rámci neformálního, profesně orientovaného vzdělávání mohou muzea připravovat zajímavou nabídku. Muzeum může vytvářet nejrůznější vzdělávací příležitosti, které účastníkům rozšíří jak znalosti z konkrétního oboru, jemuž se muzeum věnuje, tak obecně z oblasti muzeologie či muzejní pedagogiky nebo z oblasti praktické činnosti pracovníků muzea (techniky konzervování, restaurování). Vděčnou klientelou mohou být zvláště učitelé, jejichž další vzdělávání je oficiálně podporováno. Náleží sem i různé aktivity muzea v podobě rozličných jednorázových kurzů, dílen, přednášek, besed – které muzea organizují zcela běžně a tradičně.

Dočkalová (2007) správně připomíná, že pojem *neformální* vzdělávání v sobě nese jistou negaci vzdělávání formálního, jež běžně spojujeme s institucí školy. Pod neformálním vzděláváním tedy rozumíme vzdělávací aktivity realizované mimo školu, ve volném čase, při kterých se zpravidla uplatňují zábavnější, aktivizující metody. Je otázkou, nakolik lze pojem neformální vzdělávání chápat jako synonymum mimoškolní výchovy, zájmového vzdělávání nebo oblasti volnočasových aktivit dětí a mládeže, což jsou pojmy u nás tradiční. Zde muzea vystupují poměrně aktivně (zvláště pokud je jejich součástí lektorské oddělení) – a to vedle zavedené spolupráce se školami, jež z podstaty věci spadá do formálního vzdělávacího kontextu. Neformální vzdělávání se týká všech organizovaných vzdělávacích programů „*osobního a sociálního vzdělávání*“ (Dočkalová, 2007, s. 6), které mohou rozvíjet řadu různých dovedností a kompetencí. Důležité je, že běžně chápané učení nemusí být hlavní činností (bývá doplněno např. hrou či jinou zábavnou činností) a že účast na těchto vzdělávacích aktivitách je dobrovolná a vychází přímo z vnitřní potřeby jedince, který je pak pro takové vzdělávání vnitřně motivován a edukačního procesu se aktivně účastní. Neformální vzdělávací aktivity jsou flexibilní, nesvázané osnovami, přístupné a otevřené všem.

Příkladem takových aktivit mohou být všechny doprovodné akce muzea, jako jsou muzejní noci s připravenými aktivitami, nejrůznější komentované prohlídky, animační programy pro veřejnost, dílny v muzeu, příměstské tábory realizované ve spolupráci s muzeem, zájmové kroužky při muzeu atd. Tyto aktivity jsou velmi časté a veřejnost je přijímá se zájmem. Často jsou podobné programy zaměřeny také na rodiny s dětmi nebo seniory. Vzděláváním – a nikoliv pouhou zábavou – jsou proto, že jde o organizovaný proces se stanovenými vzdělávacími cíli a že zde přímo působí facilitátoři učení.

Obrusníková (2007, s. 15) definuje neformální vzdělávání jako „*proces rozvíjení znalostí, schopností a dovedností, které vedou k získávání klíčových kompetencí na základě: vnitřní*

motivace, dobrovolnosti, rovných příležitostí, aktivního prožitku v procesu učení, zkušenosti a činnosti, naplňování potřeb interaktivity, partnerství mezi vzdělávajícím a vzdělaným, angažovanosti účastníků, rozmanitosti forem, metod a prostředí, praxe a zapojení do občanské společnosti“.

Prvním hybatelem neformálního vzdělávání je vlastní „chtění“, které tak často chybí ve škole. Proto ze strany škol dochází ke snaze inspirovat se neformálním vzděláváním nebo „vzájemně provázat formální a neformální vzdělávání rozvojem klíčových kompetencí v rámci celoživotního vzdělávání. (Obrusníková, 2007, s. 16) To se právě často děje při spolupráci školy a muzea. V souvislosti s muzeem připomeňme, že učitelé své žáky do muzea přivádějí proto, že jde o „jiné“ vzdělávání, při kterém působí nejen specifický obsah související se sbírkami a zaměřením muzea, ale také jiné prostředí, jiný způsob komunikace (učitel může zůstat v pozadí a na jeho místo nastupuje muzejní pedagog), jiné metody a formy, typické pro muzejní edukaci, jako jsou animace, různé metody expresivní i verbální interpretace atd.

Třetím z poměrně nedávno zavedených pojmů užívaných v souvislosti se současnými formami vzdělávání je termín *informální učení*². Informální učení je přirozeným doprovodným znakem každodenního lidského života. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání není informální učení učním záměrným – staví totiž na zcela běžných životních situacích, během nichž se člověk učí přirozeně a samovolně. Během samotného učení si tohoto procesu a jeho efektu v podobě nových vědomostí a dovedností nemusí být ani vědom³.

Strategie celoživotního učení ČR (2008) chápe informální učení jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, samostudium. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované. Během tohoto učení zpracováváme podněty z nejrůznějších „vzdělávacích zdrojů ve svém okolí i z každodenní zkušenosti (z domova, ze sousedství, z knihovny, z médií, ze zkušeností nabytých při práci, při hře apod.)“.

(Dočkalová, 2007, s. 5) Nepochybně lze k těmto vzdělávacím zdrojům řadit i muzejní produkty – ať již v podobě výstav a expozic nebo dalších alternativních prezentačních forem, jež budou představeny dále. I když dnes chápeme, že redukovat edukační působnost muzea pouze na

² Pojem *učení*, a nikoliv *vzdělávání*, je v sousloví užito proto, že se nejedná o organizované činnosti s působením facilitátora, a rovněž proto, že se často jedná o nezáměrný proces – tímto jsou popřeny základní znaky, jimiž společně s Průchou (2000) vymezujeme pojem *vzdělávání*.

³ Autoři Memoranda o celoživotním učení (*Evropská komise, 2000*) poukazují na skutečnost, že informální učení stojí dosud zcela mimo zájem politiků i pedagogů, přestože je to nejstarší forma učení vůbec a člověk se tímto způsobem běžně učí od raného dětství. Význam informálního učení ilustrují autoři memoranda např. skutečností, že výpočetní technika – přestože bylo její zavedení spojeno s nutností naučit se mnoho nového – zdomácněla v domácnostech velmi rychle, dokonce mnohem dříve než ve školách. Příklad názorně ukazuje, že určité konkrétní dovednosti a znalosti – často zásadní – si osvojujeme sami v přirozeném prostředí, během mezilidského styku a zcela mimo vzdělávací systém, který na potřeby praxe často reaguje se značným zpožděním. Informální kontext tak představuje „*obrovský potenciál učení a mohl by být důležitým zdrojem inovací metod vyučování a učení*“.

(*Evropská komise, 2000*)

oblast informálního učení již není možné a důraz se přesouvá na facilitované vzdělávací příležitosti, ani informální rovina vzdělávacího působení muzeí není zanedbatelná.

Přestože výše uvedené pojmy týkající se celoživotního učení nejsou ještě zcela ustáleny a hranice mezi nimi nejsou vždy ostré (neformální vzdělávací aktivity někdy usilují o formalizaci, informální učení v expozici je také – více či méně – facilitováno tvůrci výstavy), považujeme je za užitečné. Zachycují totiž komplexní a celoživotní povahu lidského učení a vzdělávání. Zvláště vymezení neformálního vzdělávání a docenění jeho významu je důležité, protože v praxi představuje opravdu široký proud vzdělávacích aktivit, které dosud nejsou téměř vůbec odborně reflektovány (a uznávány), přestože spolu s informálním učением mají na vývoj jedince nesrovnatelně větší dopad než tradičně podrobně sledované (a tradičně přeceňované) procesy vzdělávání formálního.

Jak bylo ukázáno, muzeum může svou edukační aktivitou zasahovat do všech tří odlišných typů vzdělávání (učení). Ty mohou být v muzeu realizovány, muzeum může tvořit jejich rámec, může je také přímo organizovat nebo jen volně inspirovat a motivovat.

Pro expresivní, resp. umělecké obory, speciálně pro výtvarnou výchovu, muzeum tradičně představuje zejména oborovou bázi, resp. bázi mateřského oboru, protože shromažďuje, uchovává a veřejně prezentuje umělecké sbírky a přispívá tak ke kulturní kontinuitě a mezigeneračnímu předávání těchto kulturních statků. Muzeum je dále producentem a nositelem oborového vědění a především edukačním médiem a prostorem pro vzdělávání. Vzdělávání – ať již formálního či neformálního typu (o informálním učení netřeba diskutovat) – přitom buď samo zabezpečuje a nebo poskytuje prostor pro jeho realizaci.

Současné formy muzejní edukace v kontextu neformální výchovy uměním

Zaměříme-li se na vlastní muzejní aktivity využitelné v rámci neformálního vzdělávání, lze konstatovat, že v současnosti existuje mnoho využitelných forem muzejní edukace a široce uplatnitelných didaktických prostředků. V první řadě se jedná o diverzifikovanou škálu edukačních programů a didaktických materiálů muzeí. Pro neformální vzdělávání (či informální učení) lze samozřejmě využít i samotné výstavy a expozice – byť třeba zvláštním způsobem vzdělávací potřeby návštěvníků nezohledňují. Kromě klasických prezentačních forem muzea tradičně nabízejí další produkty ve formě katalogů, odborných knih, průvodců atp., k nimž se v současnosti přidružují zcela nové formy muzejní prezentace na bázi digitálních on-line technologií. Často vznikají přímo se vzdělávacími záměry a na rozdíl od klasických ryze odborných nebo polooborných muzejních produktů určených dospělým reagují na potřeby a specifika dětí a mládeže a mohly by být řazeny do oblasti e-learningu.

Než budou podrobněji popsány a bude objasněn jejich význam, připomeňme, že výchova uměním byla vždy vázána nejen na školní prostředí nebo neformální vzdělávací subjekty (kroužky, ateliéry), ale i na muzea a galerie, jež po celou dobu své existence vytvářejí prostřednictvím své výstavní činnosti specifické edukační prostředí nabízející návštěvníkům kontakt s originály uměleckých děl.

Galerijní prezentace, tak jak se v průběhu dvoustleté existence veřejných muzeí ustálila (kontinuálně navazuje na rozličné protomuzejní formy a historické podoby prezentace soukromých sběratelů), však má mnohé limity, jež si dobře uvědomuje ne jeden pedagog, který galerie navštěvuje se svými žáky. Zdrojem těchto limitů je zejména způsob prezentace, pro nějž se v rámci muzeologie ustálilo označení galerijní, resp. formalistická, tedy taková, jež neprezentuje vystavené artefakty kontextuálně (rozuměj ve smysluplném kontextu, jenž by pomohl návštěvníkovi vnímat širší souvislosti vystavených artefaktů a jejich významů) a s viditelnou podporou návštěvníkova učení. Klasické galerijní prezentace (ať již výstavy nebo stálé expozice) jsou tak pro laického nebo dětského návštěvníka málo sdělné, nepochopitelné, odtažitě a často jen prohlubují bariéru mezi divákem a uměním.

Tento problém naštěstí dosti účinně řeší doprovodná edukační činnost realizovaná v muzeích a nebo různé edukační pomůcky (didaktické hračky, pracovní listy, průvodce aj.), jež jsou individuálním návštěvníkům, ale i školním a mimoškolním skupinám k dispozici. Klasický repertoár těchto didaktických prostředků se v současné době značně rozšiřuje právě díky digitálním technologiím a internetu. Muzejní prezentace je dnes obohacena o řadu podpůrných prvků v podobě různých počítačových kiosků, tabletů či projekcí, jež návštěvníkům nabízejí různorodý obsah napomáhající k lepšímu pochopení vystavených děl.

Jednou z nových a značně inovativních forem zprostředkování jsou výše zmíněné produkty na bázi digitálních on-line technologií, zejména mobilní aplikace a vzdělávací webové stránky nebo portály s různými dílčími produkty.

Zvláště mobilní aplikace pro chytré telefony a tablety, jež si za velmi krátkou dobu našly využití v prezentační činnosti mnoha muzeí a galerií po celém světě, představují významnou inovaci. Mají široké využití a značně obohacují možnosti současné výchovy uměním.

Výzkum těchto nových forem muzejní prezentace na bázi digitálních on-line technologií, kterému se věnovala autorka příspěvku ve spolupráci s Mgr. Jolanou Lažovou⁴, na základě případových studií a kvalitativní analýzy identifikoval následující typy těchto produktů:

- *učební materiály ve formě metodik (přípravy vyučovacích jednotek, návrhy učebních úloh; jsou primárně určeny učitelům);*
- *učební texty a pracovní listy (obvykle ve formátu pdf s větší či menší mírou interaktivity; primárně jsou však určeny k tisku a podstatným způsobem se neliší od klasických učebních materiálů);*
- *e-booky – knihy, učebnice, průvodce či katalogy v digitální podobě (do této kategorie patří nejen klasické knihy převedené do některého z dnes běžných formátů pro čtečky elektronických knih, PC nebo tablety a postavené na recepci „tištěného“ textu s obrazovou přílohou, ale i alternativní typy knih využívající technologické možnosti*

⁴ Výsledky budou publikovány v knize *Muzeum versus digitální éra*.

k posílení interaktivity a širokému využití audiovizuálních prostředků – viz dále představený produkt explOratoria s názvem Color Uncovered);

- *díličí produkty audiovizuálního charakteru (počítačové simulace⁵, animace, eduklipy – jedná se dnes o velmi rozšířenou a oblíbenou skupinu didaktických prostředků; fungují buď samostatně, dostupné např. na nějakém veřejném úložišti, a nebo jako součást e-learningových portálů);*
- *produkty na bázi videohry (připomeňme, že ve hře se uživatel stává avatarem a jedná podle určených pravidel a daných omezení; pohybuje se od počátečního bodu až do cíle a plní přitom úkoly nebo překonává překážky – je tak veden k řešení problémů, během nichž se učí, hledá alternativní řešení, experimentuje, ověřuje optimální řešení; úlohy zde bývají praktické, videohry využívají prvků zážitkové pedagogiky – např. díky možnosti vyzkoušet si různé role a identity; hra, zvláště skupinová a nebo s numerizovatelnými výsledky, je pro soutěživé jedince motivující);*
- *produkty ve formě softwarových nástrojů (nabízejí určité funkce a vyzývají uživatele např. k nějaké experimentální činnosti – tato kategorie je blízká on-line nástrojům, tedy webovým aplikacím s různými funkcionalitami; obdobné nástroje bývají součástí prostředků nesoucích obsah, např. e-booků – je běžné, že dnešní produkty mají hybridní charakter).*

Mnohé ze zmíněných produktů jsou dostupné nejen pro PC, ale rovněž pro mobilní zařízení – v tom případě se jedná o mobilní aplikace. V současnosti můžeme sledovat tendenci k rychlému uzpůsobování již existujících nástrojů a systémů pro mobilní zařízení; nové produkty se zpravidla vyvíjejí již s ohledem na masové využívání chytrých telefonů a tabletů.

Hlavní výhodou e-learningových produktů – a zároveň předpokladem jejich širšího využití v různých vzdělávacích kontextech včetně toho neformálního a informálního – je jejich dostupnost na internetu. Obvykle tyto produkty nacházíme buď přímo na webových sídlech muzeí, nebo na veřejných úložištích (muzeum např. založí a spravuje vlastní kanál na YouTube) či na speciálních webových stránkách a e-learningových portálech – ať již jsou dílem jedné instituce a nebo vznikají na základě širší spolupráce několika subjektů. Obecně lze říci, že tyto produkty mají značný potenciál ovlivňovat tzv. personal learning environment (osobní učební prostředí, podrobněji Zounek a Sudický, 2012, s. 21) jednotlivců i skupin a přesně odpovídají současné tendenci nastupující generace individualizovat své cesty ke vzdělání, vybírat si a personalizovat využívané technologie – prostředky, nástroje i samotný obsah. Snahou muzeí by proto mělo být nejen vytvářet kvalitní produkty, ale také

⁵ Simulací rozumíme napodobení určitého procesu, jevu nebo systému; pomocí digitálních technologií můžeme vytvářet a nabízet rozličné typy modelů reality, díky nimž lze zkoumat a pozorovat různé vlastnosti příslušného jevu. Simulace umožňuje měnit parametry a sledovat takto podmíněné změny a dále je komparovat. Bez digitálních technologií by takovéto simulace nebyly vůbec možné. (Zounek, Sudický, 2012, s. 120)

účinně oslovovat co nejvíce lidí, tak aby tyto e-learningové zdroje přijali do svého osobního učebního prostředí, resp. do vlastního portfolia studijních pramenů a volnočasových možností. Tuto snahu je třeba zacílit také na lektory neformálních vzdělávacích subjektů, kteří muzejní produkty mohou účinně využívat v zájmovém vzdělávání, doporučovat je svým žákům a rozšiřovat povědomí o nich jako o důvěryhodném zdroji poučení. Muzeím tak s rozšířením webové prezentace, mobilních aplikací a e-learningových produktů vzniká nový okruh muzejního publika, okruh, jenž naprosto nemusí být totožný s návštěvníky kamenného sídla instituce. Dodejme, že v rámci oblasti muzeí umění se tak značně rozšiřují omezené možnosti převažujícího formalistického způsobu vystavování.

Možnosti využití e-learningových produktů muzeí ve výchově uměním – 3 příklady

Představené typy digitálních produktů e-learningového charakteru produkují muzea všech typů, zvláště místo však podle našeho názoru mají v kontextu muzeí umění a galerií. Nejenže reagují na zmíněné limity galerijní prezentace a objasňují návštěvníkům kontext a významy vystavených artefaktů, ale zároveň nabízejí řadu rozvíjejících, zpravidla experimentálních, úloh, rozvíjejících tvořivost a expresi návštěvníků. Během plnění takových úloh mohou uživatelé proniknout jak do formálních znaků uměleckých děl a principů jejich tvorby, tak i do jejich významů.

Příkladem je v tomto směru mobilní aplikace MoMA Art Lab, již připravilo The Museum of Modern Art sídlící v New Yorku. Obsah aplikace – úzce propojený s uměleckými sbírkami muzea – je tvořen jednak grafickým programem s předvolenými funkcemi a nástroji a jednak nabídkou praktických aktivit, v nichž se propojuje recepce konkrétních výtvarných děl a vlastní tvorba žáků. Vhodně formulované texty u vybraných artefaktů objasňují vždy určitý princip tvorby a umožňují dětem vyzkoušet si jej – mnohdy tak, jak by to fyzicky vůbec nebylo možné a nebo by to bylo příliš složité. Některé z aktivit lze samozřejmě realizovat i ručně, což představuje prvek možného propojení s výukou výtvarné výchovy ve škole nebo v neformálním vzdělávacím zařízení (aplikace může sloužit jako vstupní, motivační element a prostor pro prvotní odzkoušení principu, na které naváže následná tvůrčí činnost v reálu). V aplikaci si obsah osvojujeme především během nějaké aktivity, výklad je zde pouze stručný a je vždy podnětem pro tvůrčí experiment, takže plně konvenuje s prakticky pojímanou výtvarnou edukací.

Mobilním zařízením v muzeích se někdy vyčítá, že odvádějí pozornost návštěvníků od vystavených artefaktů. Může to tak někdy být, nicméně aplikace mohou být vyvinuty cíleně tak, aby intenzifikovaly prožitek z díla, nikoliv aby jej zastiňovaly (tvůrci toho mohou docílit např. vhodně koncipovaným dialogem s návštěvníkem a nabízenými úlohami). Někdy jsou dokonce aplikace vyvinuty tak, aby nabídly prožitek zcela nový.

Reprezentantem takového přístupu je aplikace s názvem Strawberry Thief, dílo Sophie Georgeové, vytvořené v roce 2014 pro Victoria and Albert Museum v Londýně. Z hlediska klasifikace se jedná o interaktivní hru, jejímž cílem je zprostředkovat uživatelům

stejnomené dílo britského umělce, textilního výtvarníka a autora řady slavných a dosud vyráběných vzorů tapet, potahů, závěsů, koberců aj. Williama Morrisa (1834–1896). Konkrétně se jedná o potištěnou textilií, jeden z Morrisových nejznámějších návrhů, v němž je uplatněn motiv drozda, jahod a dalších florálních ornamentů na tmavě modrém pozadí. Autorka hry zpřístupňující dané dílo záměrně nepracuje s typickými rysy videoher, k nimž můžeme řadit snahu o rychlost, pohotovost, plnění nějakého herního úkolu na čas, sbírání bodů, navyšování skóre apod. Její hra má odlišnou podobu: ve třech po sobě následujících úrovních, symbolizujících fáze výroby textilie od kresebného návrhu až po jeho kolorování, se můžeme kochat krásou Morrisovy ornamentiky, a to tak, že prostým pohybem prstu po dotykovém displeji volíme dráhu letu ptáčka, jenž postupně odkrývá části vzoru. Tento efekt je zvláště podmanivý v po sobě jdoucích úrovních, protože ornamentální kompozice se postupně zabarvuje a ožívuje: listy se pohybují, brouci lezou, motýli a včely vylétávají z kvítků. Ptáček cestou sbírá jahody, za což je uživatel odměněn jemným obrazovým a zvukovým efektem. Relaxační charakter celé hry, jejímž hlavním cílem je intenzifikovat požitek a radost z krásného artefaktu, podporuje hudební doprovod zkomponovaný speciálně pro tuto hru. Autorka zvolila prožitkový koncept, neusiluje o předání komplexu umělecko-historických informací týkajících se daného období nebo o prezentaci celé šíře tvorby zvoleného autora (jako to činí jiné aplikace). Uživateli nabízí požitek, estetický zážitek, příležitost setrvat u jednoho artefaktu a sledovat jeho detaily i barevnost. V bohatých sbírkách muzea by jej návštěvník mohl snadno minout a pravděpodobně by jej nemohl takto detailně poznat. V tomto směru aplikace jednoznačně rozšiřuje možnosti vnímání artefaktu a kvalitu tohoto vnímání. Ať již jde o sledování bohatých detailů, srovnání černobílého návrhu a barevných variant nebo dotyk, byť jen virtuální – a to nezmiňujeme přidané efekty v podobě hudby a animovaných motivů, jež celou kompozici ožívují. Hra vyvolává pozitivní emoce (radost, překvapení, požitek) a patří ke vzdělávacím aplikacím, jež rozvíjejí i jiné než kognitivními procesy. Je hravá, tvůrčí, nápaditá; přestože neobsahuje klasické úlohy, na něž jsme ve vzdělávacích aplikacích zvyklí (vyplň, doplň, uhodni, tipni si, vyhledej), je neméně rozvíjející a zprostředkovává daný muzejní obsah neobyčejně zdařile.

Výtvarná edukace včetně té, jež se realizuje v neformálním vzdělávání, samozřejmě rozvíjí nejen kompetence k expresivní tvorbě, experimentálnímu zacházení s výtvarnými prostředky a recepci umění, ale také kognitivní procesy žáků a předává jim určitý komplex znalostí o prvcích výtvarného jazyka, kompozici, materiálu, barvě atd. Během výzkumu jsme narazili rovněž na aplikace, jež zprostředkovávají právě tento obsah, navíc v mezioborové perspektivě. Překvapivě se nemusí jednat pouze o aplikace muzeí umění. Za všechny jmenujme aplikaci science centra Exploratorium (sídlícího v San Franciscu) nesoucí název Color Uncovered. Jak její název napovídá, věnuje se barvám, jejich fyzikální podstatě a využití v různých kontextech (např. v malířství nebo textilním průmyslu). Aplikaci charakterizuje vynalézavé uplatnění principu názornosti, kreativita a pedagogický talent tvůrců, kteří dokáží i složité jevy uchopit jednoduše a podat je zábavnou formou. Aplikace výtečně využívá možnosti nových médií a ukazuje jejich možnosti pro vzdělávání. Mnohé z názorných pokusů, jež v aplikaci vypadají jednoduše (např. měnící se barevnost různě

osvícených fotografií, pokusy se zrakovým vnímáním aj.), by se bez ní vykonávaly jen těžko a s velkým nasazením. Díky aplikaci si je vyzkoušíme během několika vteřin. Naopak jiné pokusy jsou sympaticky „rukodělné“: např. když přikládáme obal prázdného CD na plochu tabletu s barevnými kruhy a sledujeme mísení barev a pravidla chromatického kruhu nebo když na žlutý kruh (svítící na tabletu) přikládáme papír a sledujeme odraz barevné plochy. Mobilní zařízení se zde stává multifunkční hračkou, s níž se dá vykonávat mnoho zajímavých věcí. Aplikace pracuje jak s obrazem a videem, tak s textem. Množství textu si uživatel volí sám podle svého zájmu, většinu jevů lze pochopit snadno; psané informace jsou vrstveny tak, aby si uživatel sám volil jejich objem a aby menší rozsah textu neohrozil chápání jevu. Pracuje se zde se širším kontextem prezentovaných jevů, ať již se týkají fyziky, psychologie vnímání nebo výtvarného umění. Aplikaci považujeme za příklad produktu s velmi zdařilou didaktickou transformací obsahu; je přitažlivá, plná nápadů a překvapení, autorům se daří udržovat pozornost uživatele (i přes poměrně velký rozsah informací), nabízené činnosti jsou vždy rozvíjející a kromě výtvarné výchovy mohou být využity v řadě jiných vzdělávacích oborů.

Nejen představené produkty, ale i desítky a stovky dalších ukazují, že e-learningové produkty a nebo platformy na webových stránkách muzeí či jiných úložištích představují zajímavou možnost, jak zmnožit formy a dosah muzejní prezentace a jak naplňovat její vzdělávací potenciál a celkově rozšířit působnost muzejních institucí. Muzeum se stalo významným činitelem širokého a dynamického proudu e-learningu a e-kultury a tuto jeho roli je potřeba do budoucna akcentovat, podrobovat odborné reflexi, ale i více podporovat a propagovat na veřejnosti. Až na výjimky představují produkty muzeí kvalitní, odborně a didakticky vzorově uchopený obsah a v rámci veřejně dostupných e-learningových produktů nejenže plně ob stojí v silné konkurenci ostatních subjektů angažovaných v e-learningu, ale dokonce je co do kvality obsahu předhánějí.

Závěr

Možná je překvapivé, že obsah příspěvku slibujícího představení paměťových institucí, konkrétně muzeí umění, jako významných činitelů neformálního vzdělávání je zaměřen především na využití digitálních technologií (resp. muzejních produktů na jejich bázi) a nikoliv na přímou interakci se samotnými uměleckými sbírkami. Není to proto, že bychom podceňovali důležitost této interakce (o níž bylo ostatně již mnohé napsáno), spíše jsme o tématu chtěli pojednat v souvislosti s novými jevy v rámci muzejní kultury a vzdělávání, k nimž tvorba a ověřování digitálních prezentačních produktů nepochybně patří. Dnešní děti mají navíc tablety a telefony stále v rukou – často je to první věc, kterou se ráno dotýkají a se kterou večer usínají. Dnešní děti a mladí lidé – adresáti většiny muzejních e-learningových produktů – přirozeně používají při osvojování nového vědění postupy a strategie, jimiž se podstatně odlišují od svých rodičů a prarodičů. Jde tedy o to poukázat na možnosti smysluplného využití těchto zařízení a upozornit na existující zajímavý a edukačně podnětný obsah, stejně jako na konkrétní, v tomto čase snadno dostupný

aplikační software využitelný mnoha způsoby ve volném čase a zájmových aktivitách dětí a mládeže. Nezanedbatelným bonusem je i to, že většina těchto produktů (a to nejen aplikací, ale i webových stránek a portálů) je pro uživatele zcela zdarma.

Představené typy muzejních produktů lze samozřejmě využívat hojnou měrou i ve škole, mnohé z nabízených produktů se však vyznačují přesně těmi rysy, které si spojujeme s neformálním vzděláváním: vzbuzují zájem uživatelů, vyvolávají v nich radost, pocit dobrodružného objevování, touhu po dalším poznávání. Staví na hře a experimentu, spojují zábavu a vzdělávání, otevírají nové oblasti, jež stojí za to prozkoumat.

Použité informační zdroje

Dočkalová, Jolana. (2007). Co je neformální vzdělávání? [online]. In: Urban, Michal, Janská, Martina (eds.). *Konference neformálního vzdělávání*. Praha: Česká národní agentura Mládež, Národní institut dětí a mládeže MŠMT (s. 4–6) [cit. 2009-10-19]. Dostupné z www.mladezvakci.cz

Evropská komise. (2000). *Memorandum o celoživotním učení: Pracovní materiál Evropské komise* [online]. [cit. 2009-06-01]. Dostupné z <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm#2>

Obrusníková, Irena. (2007). Neformální vzdělávání v České republice [online]. In Urban, Michal, Janská, Martina (eds.). *Konference neformálního vzdělávání*. Praha: Česká národní agentura Mládež, Národní institut dětí a mládeže MŠMT (s. 15–17) [cit. 2009-10-19]. Dostupné z www.mladezvakci.cz

Průcha, Jan. (2000). *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál.

Průvodce dalším vzděláváním: V kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy [online]. (2009). Praha: Odbor dalšího vzdělávání MŠMT, [cit. 2009-06-01]. Dostupné z www.msmt.cz/uploads/adult_education/Pruvodce_dalsim_vzdelavanim.doc

Strategie celoživotního učení ČR [online]. (2008). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [cit. 2009-10-19]. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf

Zounek, Jiří a Petr Sudický. (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

VÝUKA V ZUŠ JAKO ZÁJMOVÁ ČINNOST?

Teaching at Elementary Art School as a Hobby?

Karel Ochozka

Abstrakt

Umělecké (především hudební) vzdělávání má na území Čech velkou tradici. Nejen díky tomuto mnohaletému vývoji je současný unikátní systém uměleckého vzdělávání v ČR vnímán evropskou hudební odbornou veřejností jako inspirativní a vzorový. Postavení uměleckých (hudebních) škol se ale v nedávné historii měnilo (školské zařízení versus základní školství). Vnímání (nevnímání) správného zařazení ZUŠ v systému vzdělávání mezi laickou veřejností (rodiči) i uvnitř ZUŠ a z toho plynoucí některé důsledky popisuje následující text.

Abstract

Art (especially music) education has a long tradition in Bohemia. Not only thanks to this long term development, the current unique system of art education in the Czech Republic is perceived by the European music professional community as inspiring and exemplary. However, the position of art (music) schools has changed in recent history (school facilities versus primary education). The following text describes the perception (non-perception) of the correct classification of Elementary Art School in the education system among the general public (parents) and within Elementary Art School, and the resulting consequences.

Klíčová slova: základní umělecké vzdělávání, základní umělecké školy, vzdělávání, volný čas

Keywords: Basic Art Education, Elementary Art School, Education, Leisure Time

Úvod

Při spojení slov hudba a volný čas se každému z nás může vybavit celá řada aktivit, činností a možných způsobů, jak trávit volný čas ve spojení s hudbou. Díky tomu, že působím řadu let jako sbormistr a dirigent několika amatérských sborů a orchestrů, myslím, že bych dokázal poměrně fundovaně tuto problematiku popsat. Rovněž např. poslechové činnosti ve volném čase by se mohly stát zajímavým tématem pro toto setkání. Rád bych ale využil této příležitosti a zvolil lehce provokativní téma – základní umělecké školy a školství (ZUŠ).

Zájmové činnosti (vzdělávání) a Základní umělecké školy

Historie uměleckého (hudebního) vzdělávání v Čechách

Umělecké vzdělávání, především hudební, má v našich zemích dlouhou tradici. Jeho počátky sahají až do 17. století.⁶ Působením kantorů v 18. století a vznikem městských hudebních škol v 19. století byla založena tradice organizovaného hudebního vzdělávání v českých zemích. Jen pro představu uvedu, že v roce 1861 bylo evidováno 40 hudebních škol, z toho 17 v Praze (v roce 2015 je to 488 škol, 36 v Praze). Síť hudebních škol se v období první republiky dále rozšiřovala a tehdy byl stanoven nad těmito školami i odborný dohled. Po druhé světové válce byl zaveden jednotný typ základních hudebních škol. Všechny hudební školy pak byly v roce 1951 zestátněny. V šedesátých letech 20. století se tyto školy transformovaly na lidové školy umění, ve kterých postupně vznikaly další obory: taneční, výtvarné a literárně-dramatické. V době tzv. normalizace význam LŠU poklesl zařazením mezi školská zařízení, a toto postavení potvrdila i novela zákona z roku 1984. V roce 1990 dochází k přejmenování těchto škol na základní umělecké školy a k znovuzařazení mezi vzdělávací instituce. LŠU přestaly být školskými zařízeními a staly se školami, což znamená, že mají své učební dokumenty (RVP) a finanční normativy, stejně jako základní školy.

Základní umělecké vzdělávání (ZUV) v systému vzdělávání

Z výše uvedeného stručného vývoje je zřejmé, že v průběhu let se postavení hudebních (uměleckých) škol měnilo. Rád bych proto v následujícím textu poukázal na vnímání a postavení ZUŠ v systému vzdělávání. Podíváme-li se na současnou existenci a zařazení ZUŠ podle právních dokumentů a předpisů, nejde o zájmové činnosti či vzdělávání ve volnočasovém zařízení, a proto by vlastně téma „zušek“ na takto zaměřené konferenci nemělo být zařazeno. Na druhou stranu stále přetrvávající povědomí o tom, že vzdělávání na dnešních ZUŠ je jistá forma volnočasové aktivity (neboli zájmové vzdělávání) pochází právě z doby, kdy neexistovaly jiné možnosti nejrůznějších aktivit pro děti tak, jako je tomu

⁶ Nejstarší zmínky o uměleckém vzdělávání (výuka liturgických zpěvů) jsou již v 10. století – škola v Budči u Slaného.

dnes. To, že ZUŠ nejsou zájmovou činností ani zájmovým vzděláváním nebo dokonce volnočasovou aktivitou, si mnozí představitelé krajů a obcí, ale i rodičovská veřejnost stále nedostatečně uvědomují a je třeba přiznat, že tomu napomáhá i používání nesprávné a zavádějící terminologie v řadách ředitelů a učitelů na ZUŠ.

Umělecké vzdělávání na ZUŠ je systematická a dlouhodobá činnost, která je prováděna ve školách v rámci odborně stanovených kritérií. I když základní umělecké vzdělávání neposkytuje stupeň vzdělání, jedná se o komplexní studium poskytující základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech (nyní podle zásad obsažených v RVP ZUV), které jsou obsahově propojeny se studiem na středních, vyšších odborných a vysokých školách uměleckého nebo pedagogického zaměření. Žáci jsou do vzdělávání na ZUŠ přijímáni na základě talentových přijímacích zkoušek a průběh a výsledky vzdělávacího procesu jsou pravidelně kontrolovány Českou školní inspekcí. Toto jsou jen některé pilíře, které vzdělávání na ZUŠ odlišují od vzdělávání zájmového. Snad nedůležitější je ovšem fakt, že forma studia má charakter systematického a vytrvalého studia, a ten posiluje u žáků vlastnosti, které zájmové vzdělávání nemůže poskytnout a není ani jeho smyslem, aby je poskytovalo. Zájmové vzdělávání nemá podobu progresivně vzdělávacího charakteru. Tím, že není koncipováno do tematických celků v časových rámcích a není prováděno prověřování dosaženého stupně na sebe navazujících znalostí a dovedností, je odlišnost s typem vzdělávání na ZUŠ naprosto patrná. Často je slyšet argument, že žáci, kteří chodí do ZUŠ, školu navštěvují svobodně, nikdo je k tomu nenutí a navštěvují ji ve svém volném čase. Jsou to tedy volnočasové aktivity. Domnívám se, že tomu tak není, protože pouze ZŠ mají režim, pro který se dříve používal termín povinná školní docházka. Do všech ostatních typů škol, středních a vysokých, chodí děti (žáci, studenti) také ze zájmu a ve „svém volném čase“ a nikdo je k tomu nenutí. To ale neznamená, že např. střední škola je proto volnočasová aktivita.

ZUŠ dnes - statistické údaje

Ve školním roce 2014/15 bylo na území celé ČR evidováno 488 ZUŠ a 961 jejich poboček.⁸ Na území Jihočeského kraje (dále JK) to pak bylo 35 škol a 53 poboček, což je celostátní průměr. Tento počet naznačuje širokou dostupnost uměleckého vzdělávání pro nejrůznější zájemce. Počet žáků v uvedeném roce byl téměř 247 tis. v ČR (cca 14 tis. JK). Dlouhodobě mezi žáky ZUŠ dominují dívky – 70% dívky x 30% chlapci. Nejpočetnějším oborem je pak obor hudební. Ten v ČR navštěvovalo téměř 162 tis. žáků (10 tis. žáků v JK). Přestože počtem škol je JK srovnatelný s ostatními kraji, počet žáků je podprůměrný. V ZUŠ vyučovalo 11200 pedagogů (fyzické osoby, přepočteno na plně zaměstnané) v JK to pak bylo

⁷ Přesto, že „de iure“ stupeň vzdělání ZUŠ neposkytují, „de facto“ poskytováno je, protože největší část žáků přijímaných na konzervatoře nebo střední a vyšší odborné školy s uměleckým zaměřením jsou žáci, kteří absolvovali vzdělávání právě na ZUŠ.

⁸ V uvedeném roce bylo evidováno 4115 základních škol.

670 učitelů. ZUŠ nejčastěji zřizovaly obce (237) a kraje (199). Soukromých ZUŠ bylo 48. Zanedbatelné jsou církevní ZUŠ (3) a školy zřizované MŠMT (1).

Organizace základního uměleckého vzdělávání (ZUV)

Základní umělecké vzdělávání je členěno na:

- *přípravné studium;*
- *základní studium I. a II. stupně;*
- *studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin;*
- *studium pro dospělé.*

Konkrétní předpisy pro samotnou organizaci a průběh základního uměleckého vzdělávání jsou stanoveny vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání. Její chystaná novelizace (platná pravděpodobně od září 2017) nepředpokládá žádné výraznější změny. Pojetí základního uměleckého vzdělávání a jeho organizace: *přípravné studium* představuje soustavný proces poznávání, ověřování a rozvíjení předpokladů a zájmu žáků o umělecké vzdělávání. Obzvláštní důraz je kladen na rozvoj elementárních návyků a dovedností u žáků, s cílem položit u nich stabilní základy pro následující vývoj a vzdělávání v umělecké oblasti. Má nejvýše dva ročníky a je určeno pro žáky od pěti let věku. Účelem uměleckého vzdělávání na *I. stupni základního studia* je rozvíjení individuálních dispozic žáků. Postupné vzdělávání připravuje žáky na jejich umělecké aktivity spíše neprofesionálního rázu a také na vzdělávání ve středních školách uměleckého či pedagogického zaměření a v konzervatořích. Základní studium prvního stupně má sedm ročníků a je určeno pro žáky od sedmi let věku. *II. stupeň vzdělávání* v rámci základního studia je orientován v první řadě na praktické uplatňování dovedností, získaných na předchozím stupni, a v neposlední řadě na hlubší rozvoj zájmů žáků. Na tomto stupni je pamatováno na individuální potřeby žáků tím, že je umožněn jejich osobnostní růst a rozvoj s přihlédnutím ke specifickým potřebám každého jedince, v rámci aktivní umělecké činnosti a přípravy ke studiu na vysokých školách s uměleckým či pedagogickým zaměřením. Základní studium druhého stupně má čtyři ročníky a je určeno pro žáky od čtrnácti let věku. Studium s rozšířeným počtem vyučovaných hodin pokrývá potřeby mimořádně talentovaných žáků možnosti hlubšího a obsahově náročnějšího studia. Studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin je určeno pro žáky základního studia prvního a druhého stupně, kteří prokážou mimořádné nadání a vynikající výsledky vzdělávání. Studium pro dospělé pak umožňuje zájemcům bez omezení věkovou hranicí jejich další rozvoj v uměleckých oblastech v metodicky fundovaném prostředí v souladu s koncepcí celoživotního vzdělávání.

Unikátní propojení na všech úrovních vzdělávání (základní vzdělávání na ZUŠ, střední umělecké školy a konzervatoře a vysoké umělecké školy) společně se zařazením výtvarného, tanečního a literárně-dramatického oboru do systému uměleckého (hudebního) vzdělávání, bývá v mnoha aspektech označováno jako příkladné a vzorové pro systémové umělecké vzdělávání i pro další státy Evropy.

Závěr

Předchozí text představil ZUŠ jako plnohodnotné školské vzdělávací instituce. Jistě, je to v souladu s předpisy, zařazením do sítě škol a školských zařízení atd., ale jako možný problém takto pojatého vzdělávání na ZUŠ vidím někdy až přílišnou snahu o dodržování výše uvedeného. Řada ZUŠ chce „dělat“ malé Mozarty či houslové virtuosy, nebo se až zkosnatěle snaží z žáků vytvořit zdatné luštitelů oněch černých kuliček v notové osnově a nepřipouští jinou možnost interpretace. Nemělo by ale poslání ZUŠ (i díky převážně individuální výuce) spočívat také v něčem jiném? Rozvoj kreativity či hudebnosti v tom nejširším slova smyslu není přeci jen technicky bezvadné zvládnutí hry (zpěvu), ale pokud třeba ZUŠ vychová „kvalitního“, informovaného posluchače hudby nejrůznějších stylů, považují tento výsledek za adekvátní výstup vzdělávání na ZUŠ. Základní umělecké školy jsou také jednou z cest, jak zaujmout mladé lidi, naplnit a obohatit jejich život, který často prochází složitým vývojem, a pomoci jim odpovědět na různé otázky uměleckého, ale i lidského rozměru. Základní umělecké školy se se svým individuálním přístupem ke každému žákovi určitým způsobem vymykají, a tak pomáhají vyplnit široké spektrum (institucí), které utváří mladého člověka, aby se stal osobností a co nejlépe se zapojil do lidského společenství. Dalším jejich posláním je objevit a rozvíjet v každém žákovi jeho skutečné hodnoty a přednosti. Pomáhají mu v pochopení sebe samotného. Poskytují mu širší úhel pohledu na tento svět pomocí uměleckého uvědomování si života samotného. Dávají mu poznat, co znamená vlastní píle a pak následný a zasloužený úspěch. V uměleckých školách je prostředí, které dovede velice krásným a nenásilným způsobem formovat mladého člověka a zároveň jej vybavit takovými zkušenostmi, které mu pomáhají rozlišovat, co je dobré a co ne. Žáci ZUŠ většinou inklinují k hodnotám, které upevňují lidské společenství a pomáhají jej posunovat stále dál. Uvědomují si svoji odpovědnost za sebe samé a nebojí se na sobě zapracovat, i když to vždy není ta nejpřímější cesta. Jsem přesvědčen, že žáci, kteří prošli studiem základní umělecké školy, jsou duchovně i duševně krásní mladí lidé, kterým umění nedovolilo, aby byli špatní.

„Hudba a rytmus nacházejí cestu k nejskrytějším místům duše“.

Platón

Použité informační zdroje

BOŘEK, L. Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010 ISBN 978-80-87000-37-3.

LISNER, L. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-38-0.

SEDLÁČKOVÁ, R. Česká hudební pedagogika a její profilace od jejího počátečního strukturování až po současný stav. e-Pedagogium (on-line), 2003, roč. 3, č. 1 - mimořádné. ISSN 1213-7499.

SEDLICKÝ, T.; GREGOR, V.; Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku. 2. dopl. vyd. Praha: Supraphon, 1990, 282 s. Comenium musicum, 20. ISBN 80-705-8131-X.

Zákon č. 561/5004 Sb., Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2005 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících.

Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání.

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.

Asociace základních uměleckých škol. Dostupné z: <http://www.azus-cr.cz/>

MŠMT ČR. Statistické ročenky ve školství, výkonové ukazatele. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Seznam základních uměleckých škol v ČR. IZUŠ [online]. 2014 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: https://www.izus.cz/kontakt/seznam_zakladnich_umeleckych_skol_v_cr/

STÁREK, J. Pilot ZUŠ byl založen na reformě zezdola. Metodický portál RVP [online]. 2013 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/U/17501/pilot-zusbyl-zalozen-na-reforme-zezdola.html/>

STÁREK, J. Reforma v ZUŠ je víc než jen příležitost udělat si školu podle svého. Výzkumný ústav pedagogický [online]. 2011, č. 1 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: http://www.nadosahruky.cz/azus/prilohy/file_200943.pdf

Rámcové vzdělávací programy. Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2011, 2014 [cit. 2014-03-27]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

VÚP: Stručná zpráva o stavu prací na RVP ZUV. Česká škola [online]. 2007 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2007/11/vup-strucna-zprava-o-stavupraci-na-rvp.html>

Výzkumný ústav pedagogický [online]. 2010 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/tiskova-konference-kzahajeni-reformy-v-zakladnim-umeleckem-vdelavani>

VÝZNAM BRTNICKÉHO KROUŽKU PRO SFÉRU VOLNOČASOVÉHO VÝTVARNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

The Value of Brtnice group for leisure time art education sphere

Aleš Pospíšil

Abstrakt

Příspěvek je věnován tzv. Brtnickému kroužku významného českého výtvarného pedagoga Aloise Toufara (1919-1978), který výraznou měrou ovlivnil uvažování nejen nad volnočasovou výtvarnou výchovou. Celosvětové úspěchy „brtnických dětí“ u nás pevně postulovaly pozici volnočasového výtvarného vzdělávání nejen v dobách fungování kroužku, který A. Toufar vedl v letech 1945-1955. Odkaz hodnoty autentického dětského výtvarného projevu vznikajícího z osobního popudu a vnitřní motivovanosti je v obecné oborové teorii patrný dodnes.

Abstract

This article is dedicated to so called Brtnický group of the important czech art teacher Alois Toufar (1919-1978), who strongly influenced the meaning of not only the leisure time art education. The global success of “brtnice`s children” postulate the position of the leisure time art education not only in the active time of the group, which A. Toufar lead in between 1945-1955. The reference of authentic children's artistic expression arising from a personal initiative and an internal motivation is evident in the general field theory even today.

Klíčová slova: Brtnický kroužek, Brtnické děti, Alois Toufar, výtvarná výchova, volný čas

Keywords: The Brtnice Group, The Brtnice`s Child, Alois Toufar, Art Education, The Leisure Time

Úvod

Výtvarný pedagog Alois Toufar v jedné ze svých nepočtených publikacích poznamenal: „*Mohu ze zkušenosti říci, že je to z pravidla a především právě úspěch ve školním kreslení, který dává podnět pro vznik zájmového kroužku výtvarné výchovy.*“ (Toufar, 1959). Ke konci padesátých let, ze kterých výše zmíněný citát pochází, však ještě netušil, že právě úspěch jeho práce v rámci výtvarného kroužku bude naopak zpětně formovat, ovlivňovat a inspirovat nejen institucionální školní výtvarné vzdělávání, ale také značně dopomůže postulaci výtvarných činností v rámci volného času jako prakticky samostatné oborové problematiky. Jen málokterý ryze volnočasový formát edukace tak výrazně ovlivnil teorii předmětu, utvářející jeho hlavní obsahovou náplň. Takovým zájmovým sdružením je v oboru výtvarné výchovy fenomenální kroužek brtnických dětí Aloise Toufara, kterému budou následující řádky věnovány. Odkaz tzv. Brtnického kroužku, jak je často nazýván, je i po více jak sedmdesáti letech od jeho založení stále živý a aktuální.

Brtnické děti a osobnost A. Tofara

Vznik Brtnického kroužku a jeho náplň byla jednoznačně spjata s osobností svého zakladatele, ideového guru a později patrona Aloise Tofara. Jeho práce pedagogická a metodická byla zas nedílně provázána s progresivním uvažováním „uždilovského pojetí“ výtvarné výchovy počátku druhé poloviny 20. století. Jedinečné ingredience dobového smýšlení, Toufarova motivovanost, otevřenost a regionální okolnosti daly vzniknout výjimečnému „projektu“ zprvu nijak oficiálně nekonstituovaného kroužku v Brtnici nedaleko Třebíče (později kroužek fungoval při ZŠ a MŠ Brtnice).

Alois Toufar patřil k výrazným osobnostem výtvarné výchovy a oproti akademickým reprezentantům oboru se, dle vzpomínek pamětníků, právem považoval za ryzího praktika výtvarně-pedagogické komunity. Vyvážel tak určitou protiváhu či účelně doplňoval působení tak významných osobností, kterými byly například již nepřímo zmíněný Jaromír Uždil, ale také Igor Zhoř aj. Ačkoliv patřil Toufar v druhé polovině 20. století k již zralé střední generaci pedagogů, ve své výtvarně pedagogické práci uplatňoval moderní esteticko-výchovné postupy (David, 2008).

Alois Toufar se narodil v Brtnici 28. dubna 1919. Po absolvování povinné školní docházky nastoupil ke studiu na učitelském ústavu ve Znojmě, kde odmaturoval v roce 1938. První možné pedagogické zkušenosti byly přerušeny druhou světovou válkou, která Tofara, stejně tak jako řadu jiných výtvarných pedagogů, výrazně ovlivnila. Za mnohé lze zmínit například metodika kreslení Jaroslava Hejného (1918-1992), který v letech 1960–1983 působil na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích.

Snad i díky zatčení a věznění v Osvětimi, Buchenwaldu a později v Dora-Sangerhausenu bylo pozdější Tofarovo uvažování pozitivistické, kontrující hrůzy války a ve znamení uctívání „ideálního dětství“. Po válce v roce 1945 se vrací do své rodné Brtnice, kde nastupuje na uvolněné učitelské místo (Novák, 1999).

Ve stejné době v podstatě náhodně a neřízeně vzniká pozdější kroužek „Brtnické děti“, s nímž je osobnost A. Toufara, i přes pozdější kariérní postupy a obecně známou metodickou práci, zejména spojována (v roce 1955 Alois Toufar složil zkoušku z výtvarné výchovy na Vysoké škole pedagogické v Brně, od roku 1959 vykonával funkci vedoucího katedry výtvarné výchovy na pedagogické škole v Jihlavě a od roku 1965 byl profesorem pedagogické školy v Třebíči).

Básník a malíř Ladislav Novák ve svém úvodním slově k Toufarově výročním posmrtném katalogu napsal: *„Pedagog Alois Toufar dvacet let podporoval v dětech ve výtvarném kroužku Brtnické děti odvahu k výtvarné výpovědi a spontánnímu výrazu. Brtnické děti získaly na zahraničních výstavách více než třicet ocenění a medailí, z jejich prací byl vytvořen reprezentativní Kalendář brněnských výstav a veletrhů a větší soubory byly zařazeny do několika zahraničních výstav, kterými se tehdejší Československo prezentovalo na mezinárodních kongresech INSEA, organizace pro výtvarnou výchovu.“* (Novák, 1999).

Třebaže Toufar sám přímo vedl kroužek jen jedno desetiletí (1945 – 1955) (Křivánková, 2012), práce v něm i jeho pozdější fungování publikačně reflektoval, respektive volnočasovou výtvarnou činnost obecně propagoval a propojoval s diskurzem oborové metodiky tehdejší výtvarné výchovy.

Tematickou doménou se tak pro Toufara stala mimoškolní zájmová činnost, která mu jako učiteli umožňovala větší tvůrčí svobodu. Trvalou publikační platformou se pro Toufarovy myšlenky stalo oddělení výtvarné výchovy Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti, kde v ediční a organizační spolupráci s vedoucí skupiny pro práci s dětmi a mládeží malířkou Ludmilou Karbusickou, která v roce 1985 sestavila z pozůstalosti Aloise Toufara publikaci Výtvarná výchova a dítě, vznikal metodický materiál určený zejména vedoucím zájmových výtvarných kroužků a organizací (David, 2008).

Ještě před výše uvedenou spoluprací s ÚDLUT vydalo v roce 1959 Státní pedagogické nakladatelství skromnou Toufarovu publikaci vycházející v rámci edice Učitelé o své praxi s názvem Práce ve výtvarném kroužku (Toufar, 1959), která je jednou z prvních textových výstupů reflektujících volnočasovou sféru vzdělávání v oblasti výtvarné výchovy. Autor na jejích stranách formuluje základní předpoklady pro založení kroužku či nutné organizační a ideové kroky, které je zapotřebí si uvědomovat. Předkládá též stručné návody na lekce k celoroční činnosti.

O pět let později, v roce 1964, již pod taktovkou ÚDLUT, vydává A. Toufar příručku s názvem O práci v dětských výtvarných kroužcích, která tematicky i obsahově navazuje na předchozí publikaci z roku 1959. Jiří David obsah publikace shrnul následovně: *„Autor v ní formuluje své pojetí výtvarné činnosti v mimoškolním zařízení: Aktivní role pedagoga spočívá v přímé účasti na zážitku dítěte, ve schopnosti navodit, vhodnou motivací umocnit a rozvíjet jeho svébytnou představivost a spontánní představu tvořit, čili subjektivně přetvářet realitu. Dítě je potřeba připravit k tvorbě především citově, tak, aby se estetická výchova jako princip uplatňovala v celém jeho životě.“* (David, 2008).

Spolu se stoupajícím renomé Toufar výrazně ovlivňoval dobové pojetí a nazírání na volnočasovou sféru výtvarného vzdělávání. Realizoval řadu přednášek a seminářů s tématem mimoškolní výuky. V těch reflektoval své zkušenosti nejen z pedagogického působení v kroužku v Brtnici, ale také pozdější dlouhodobé působení v institucích vzdělávajících nejen výtvarné pedagogy. Svým úhlem pohledu se zařadil mezi své obdivované vzory „krnské pedagogů“ a další pokusníky z třicátých let 20. století, pro které bylo pedagogické působení druhem umění. Dodnes může být Toufar chápán jako čitelný příklad ryziho pedocentrického učitele - se všemi atributy potřebnými k takovému označení. Díky dílčí části filmového dokumentu z roku 1971 s názvem Naše městečko Brtnice, kde je jeden z úseků dokumentu věnován Brtnickému kroužku, je Toufarovo vyznání k obdivu k dětskému výtvarnému projevu jasně zřetelné – „...dětský výtvarný projev nelže!“ (Kol. autorů ČST, 1971).

Jak je generacím výtvarných pedagogů A. Toufara blízké, svou tvůrčí energii dělily na práci výtvarně pedagogickou a svou vlastní výtvarně uměleckou. Toufarova malířská práce je i přes duálnost jeho oborového zaměření poměrně rozsáhlá. Jednotlivá tvůrčí období jsou prodrchnuta realistickou studijní malbou odrážející zejména vztah k rodišti a české krajině obecně, stejně tak čítá i autorské redukce a stylizované formy krajinných témat a motivů. V závěru jeho života se pak objevují strukturálně formované fantaskní práce. Jako tvůrčí autor se zúčastnil řady samostatných i kolektivních výstav. Nikdy však jeho dílo výtvarné nepřekročilo věhlas a odkaz Toufarovy práce pedagogické, protože ta byla výjimečná z mnoha úhlů pohledu jejího posouzení. Alois Toufar zemřel 17. listopadu 1978 ve věku devětapadesáti let (Novák, 1999).

Závěr

Ačkoliv jméno Aloise Toufara dodnes patří v kruzích odborné veřejnosti k osobnostem nezapomenutým, jeho význam a dílo je v mladších generacích učitelů známo spíše latentně. Toufarovy teorie i publikační výstupy či texty jemu věnované stojí spíše stranou zájmu a jsou obecně vnímány jako součást historiografie oboru výtvarná výchova. I přes četné, částečně zmíněné a citované odborné statě, stále chybí publikační výtvarně-pedagogická reflexe zpracovávající celý rozsah Toufarova díla. Postrádáme tedy zpracování odkazu nejen pro současné pojetí institucionální výtvarné výchovy, ale také výtvarných činností, které se uplatňují ve sféře volnočasové. Péče o Toufarův odkaz je tak stále úkolem pro badatele v oblasti české výtvarné pedagogiky.

Použité informační zdroje

David, J. (2008). Toufarovy experimentální sondy a akce. In *Století dítěte a výzva obrazu*. Brno: PedF MU, s. 157-161.

Karbusická, L. (1985). *Výtvarná výchova a dítě (sestaveno z pozůstalosti A. Toufara)*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 124 s.

Kol. autorů. (1971). Kroužek Brtnické děti. In *FD Naše městečko Brtnice*, Praha: ČST, 2:25 (MA Brtnice).

Křivánková, L. (2012). *Alois Toufar v roli výtvarníka a pedagoga*. České Budějovice: PF JU, 86 s. Diplomová práce, vedoucí: PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D.

Novák, L. et al. (1999). *Alois Toufar, obrazy a kresby*. Brtnice: MÚ Brtnice, 24. s.

Toufar, A. (1959). *Práce ve výtvarném kroužku*. Praha: SPN, 56 s.

DIVERZE ROMANTIKA

Romantic's Diversion

Věra Vejsová

Abstrakt

Příspěvek pojednává o specifické formě letní volnočasové aktivity – kurzu plenérové malby v jižních Čechách, který je otevřený pro zájemce všech věkových skupin. Individuální konzultace v průběhu kurzu jsou nastaveny podle vstupních dovedností účastníků. Významnou rovinou konceptu kurzu tvoří idea, že výtvarné a estetické disciplíny mají schopnost rozvíjet dispozice pro kreativitu, důležité i pro obory, které jsou mnohdy vnímané jako přímý protiklad k výtvarným činnostem. Mohou také povzbudit rozvoj smyslové vnímavosti a schopnosti pozornějšího hodnocení jevů a jejich kvalit. Kurz je motivován představou, že pochopení různosti přístupů k řešení téhož problému ve výtvarném umění a jejich lepší pochopení vede k chápání různých přístupů a myšlení i v jiných oblastech života. Tím kurz přispívá k celkovému rozvoji osobnosti a její kultivaci.

Abstract

The paper presents a specific form of summer leisure time activity – the plein air course of painting, held in South Bohemia. The course is open to all applicants of different age. All the individual consulting during the course is set to the entry level of particular participant. Significant part of the concept is the belief that art and aesthetic disciplines have the potential to develop creative habits which have the same importance in domains often seen as the forthright opposite to artistic activities. Those disciplines can encourage the development of sensuous sensitivity and perception and improve attentive and careful assessment of world phenomena and their qualities. The course is also motivated by the idea that the plurality of approaches in solving a particular problem in art and better understanding of such a plurality leads to better understanding of different approaches and ways of thinking in many other life-domains. That is how the course contributes to the overall development of the personality and its cultivation.

Klíčová slova: kurz malby v plenéru, výtvarné činnosti, kreativita, estetické disciplíny, rozvoj osobnosti, volnočasová aktivita

Keywords: Plein Air Course of Painting and Drawing, Artistic Activities, Creativity, Aesthetic Disciplines, Personal and Soft Skills Development, Leisure Time Activities

Úvod - základní charakteristika a struktura organizace kurzu

Kurz malby v plenéru probíhá deset let. Následující text vychází z bohaté zkušenosti z těchto uskutečněných ročníků.

Kurz je otevřený pro zájemce všech věkových skupin – od středoškoláků po aktivní seniory a nezletilé v doprovodu dospělých. Individuální konzultace v průběhu kurzu jsou nastaveny podle vstupních dovedností účastníků, případně podle jimi preferovaných technik, okruhů zájmu o výtvarná období, umělecké osobnosti i témata, apod. To vše doplňují neformální přednášky a diskuze s využitím odborné literatury a dalšími odpovídajícími ukázkami umělecké tvorby.

Vzhledem k týdennímu časovému rozsahu kurzu (nejčastěji pět pracovních dní) jsou jako výtvarné malířské a kreslící potřeby doporučeny tužky nebo uhly, klasické vodové, temperové nebo akrylové barvy.

Účastníci přijíždí buď den předem, nebo první pracovní den ráno. Je výhodou, mohou-li být ubytováni na stejném místě, ale není to podmínkou. Pokud se kresbě či malbě věnují i mimo kurz, jsou požádáni, aby s sebou přivezli ukázky své práce. Při prvním setkání a seznámení proběhne krátká úvodní přednáška, která průřezově představí základní problematiku malby a kresby v plenéru (Gombrich, 2006; Boháč, 1988). Tak se účastníci zhruba seznámí s tím, jaké přístupy je možné uplatňovat. Je to základní východisko při stanovování vlastních cílů, o které budou v kurzu usilovat. Ujasní si individuální preference (například na základě oblíbenosti stylu či období), techniku či techniky, které si chtějí vyzkoušet, formulují si např. řemeslné či výtvarné cíle atp. Tyto stanovené cíle se mohou v průběhu kurzu měnit podle toho, jak se vyvíjí samotná pracovní činnost.

Práce probíhá v dopoledním a odpoledním bloku. Na samém začátku pomůže vedoucí kurzu jednotlivým účastníkům najít pro jejich práci a stanovené záměry vhodný motiv a potom průběžně jednotlivé účastníky obchází a konzultuje postup jejich práce. Přirozeně dochází k tomu, že jednotliví účastníci obchází také sebe navzájem a debatují, učí se od sebe a následně svá zjištění konzultují s vedoucím.

Zhruba v polovině kurzu i v jeho závěru se uskuteční odborná reflexe vzniklých prací, kdy sami účastníci vidí nejen vývoj svého vlastního snažení od prvních pokusů, ale i vývoj obdobných souborů prací ostatních účastníků. Vedoucí kurzu jednotlivé práce (a jejich sady) komentuje a na konkrétních příkladech upozorňuje na podstatné problémy či podařená řešení, uvádí do souvislostí různé způsoby zpracování zvolených motivů apod.

Vedle toho je každý večer příležitost projít pracovní průběh dne, zeptat se na nejasnosti a vytvořit přibližný program dalšího dne. Probíhá další seznámení se s odbornými publikacemi, je prostor se hlouběji seznámit blíže s výtvarnou problematikou krajinomalby (perspektiva, práce s barevnou kompozicí atd.). (Barber, 2007; Naughtová, Mc, 2010; Třeštík, 2011). Přirozeně také dochází k tomu, že sami účastníci sdílí své zkušenosti z navštívených výstav či jiných akcí, mnohdy i z různých druhů publikací. Tím se daří udržet

zájem účastníků a samozřejmý poměrně hluboký ponor do problematiky v rámci celé skupiny. Ve výsledku je tak práce v jednotlivých dnech kurzu je velmi intenzivní.

Koncept plenérového kurzu

Koncept plenérového kurzu je mimo jiné inspirován skutečností, že do jihočeského regionu jezdí lidé především kvůli pobytu v přírodě. Malba v plenéru tak spojuje tvůrčí, poznávací i fyzické aktivity. Významnou rovinnou konceptu kurzu také tvoří idea, že výtvarné a estetické disciplíny mají schopnost rozvíjet dispozice pro kreativitu, důležité i pro obory, které jsou mnohdy vnímány jako přímý protiklad k výtvarným činnostem. Mohou také povzbudit rozvoj smyslové vnímavosti a schopnosti pozornějšího hodnocení jevů a jejich kvalit. Zároveň jsou vnímány jako volnočasové a relaxační. Protože se jedná o kurz, který je zcela otevřený, jde také o transgenerační aktivitu. Zkušenost ukazuje, že tráví-li takto svůj volný čas prarodič, i jeho vnouče vidí v takovém trávení času smysl. Zároveň probíhá předávání zkušeností mezi různými věkovými i společenskými skupinami – od mladších i starších žáků a studentů, přes pracující po seniory. Všichni jsou zapojeni do probíhajících debat a v naprosté většině případů se jich aktivně a se zájmem účastní. Během kurzu si účastníci rozšíří povědomí z historie kresby a malby, získají lepší představu o jednotlivých kresebných a malířských technikách, ovládnou nový pojmový aparát a rozvíjí i své hodnotící schopnosti. Koncept kurzu počítá i s tím, že dojde k obohacení zkušenosti se styly a přístupy, které by před kurzem účastník sám nevyhledával nebo jim nerozuměl. (Dempseyová, 2002; Foster, 2007; Baleka, 2010). Kurz je motivován představou, že různost přístupů k řešení téhož problému ve výtvarném umění a jejich lepší pochopení vede k lepšímu pochopení různých přístupů a myšlení i v jiných oblastech života. Tím kurz přispívá k celkovému rozvoji osobnosti účastníka a její kultivaci.

Specifika takto vedeného kurzu

Výše uvedené charakteristiky, které znamenají významnou diverzifikaci pracovní skupiny, s sebou přinášejí specifické problémy, které musí vedoucí kurzu řešit a na které se musí připravit. Tato specifika jsou dána nejen různým věkovým složením, ale zejména různým profesním složením skupiny a z toho vyplývajícím různým oborovým dovednostem, znalostem, ale i motivacím. (Tyto problémy odpadají u homogennějších skupin, například ve třídě žáků či studentů nebo při vedení amatérského výtvarného kroužku).

Otevřeností kurzů je pochopitelně dána odlišnost účastníků generační, profesní, i odborná orientovanost z oblasti teorie a umění, dějin umění. Rozdílná je i úroveň zvládnutí výtvarných technik a postupů i manuální zručnost. Po většinu uskutečněných ročníků kurzů tvoří základ skupiny lidé, kteří mají výtvarné činnosti jako soustavnou volnočasovou aktivitu, tedy amatéři v tom původním slova smyslu, studenti, kteří se připravují na přijímací zkoušky nebo lidé z příbuzných kreativních oborů. K nim se přidávají dvojice rodičů či

prarodičů s dětmi. Specifické přístupy jsou nutné pro práci s účastníky z řad výtvarných pedagogů. (Horák, Franta, 2014; Hosman, 2007).

Z konkretizovaného uskupení účastníků vyplyne přístup k volbě motivů v krajině a způsobu zobrazování jednotlivými frekventanty.

Závěr

Kurz popsany výše s sebou přináší mnohá specifika v náročnosti na jeho přípravu i průběh. Nicméně praxe přesvědčivě ukazuje, že jeho záměry lze dobře naplnit.

V zásadě lze vypočítat následující zásadní přínosy pro jeho účastníky:

Nejprve vnímají krajinu jen jako reálný prostor reálných objektů, ale postupně, a to v poměrně krátké době pěti intenzivních dní, poznávají bohaté možnosti interpretace viděného.

Z počátku ne zcela sourodá skupina lidí, kteří se z větší části před tím neznali, se postupně formuje v celek, který dobře funguje při naplňování cílů kurzu. Od individuální motivace jednotlivce se dostáváme ke skupině, která se v podstatě formou kolokvia a diskuze vzájemně učí, obohacuje a společně řeší problémy, které zajímají všechny její členy.

Tato diskuse velmi různých jednotlivců v zájmové skupině má významný vliv na individuální proměnu myšlení, vnímání i citlivosti na více úrovních. V první řadě se týká výtvarných technik - získávání jistoty pozorovací schopnosti, schopnosti analyzovat viděné (najít podstatné, výtvarné, estetické kvality) schopnosti abstrahovat (styčné body přímo s estetickou výchovou). (Ptáčková, Stibral, 2002; Kulka, 2000).

V neposlední řadě ovšem také v obohacujícím a často osvobozujícím zjištění, že neexistuje jediná správná cesta, jediný správný výsledek, pohled, vidění a způsob řešení. Že jde o svobodné, i když hluboce promyšlené jednání, které plně umožňuje uplatnit a obhájit osobní přístup, schopnosti a záměry. (Osborne, Sturgis, Turner, 2008; Třeštík, 2015).

Tento transfer je možný proto, že výtvarné a estetické disciplíny mají schopnost rozvíjet dispozice pro kreativitu, představivost a fantazii, které jsou důležité i pro jiné obory, které jsou mnohdy vnímané jako přímý protiklad k výtvarným činnostem. O příbuzných oborech nemluvě.

Až na úrovni kritického či logického myšlení se může pozitivně projevit rozvoj vnímavosti vůči tomu, jak důležité je dobře používat naše jednotlivé smysly, rozvíjet jejich citlivost a z toho plynoucího pozornějšího hodnocení jevů a jejich kvalit (proměnlivost/stálost, barevné odstíny, světlost, umístění, struktura, tvar. Týká se to především obyčejných věcí (přírodnin, běžných předmětů...). (Komárek, 2008). Na vyhodnocování těchto podnětů se při správné práci musí nutně podílet různé způsoby myšlení a vidění, včetně analytického, které se týká postupu práce (a její organizace), vyhodnocení důsledků zvoleného postupu, schopnosti hlubšího a důkladnějšího zhodnocení své i cizí práce. Takové vnímání rozvíjí

pozorné myšlení, které nedělá přehnaně rychlé závěry, vidí jevy víc komplexně a také rozvíjí hodnocení z pozice různých pohledů a kritérií.

Svou roli hraje i prostředí, ve kterém kurz probíhá. Příroda (v našem případě jihočeská) je jistě prostorem, který přirozeně působí pozitivně a v neposlední řadě poskytuje nekonečné množství inspirace, námětů a „učebních pomůcek“.

V krátkém shrnutí můžeme říci, že takto připravený kurz má široký dopad nejen v rámci poučenosti v oboru, ale také pro osobnostní rozvoj účastníků.

Použité informační zdroje

Baleka, J. (2010). *Výtvarné umění – výkladový slovník*. Praha: Academia.

Barber, B. (2007). *Základy kresby krajiny: praktická příručka*. Praha: Svojtka & Co.

Boháč, J. (1988). *Odborné kreslení*. Praha: SNTL.

Dempseyová, A. (2002). *Umělecké styly, školy a hnutí*. Praha: Slovart.

Foster, H. (2007). *Umění po roce 1900 – modernismus, antimodernismus, postmodernismus*. Praha: Slovart s. r. o..

Gombrich, E. H. (2006). *Příběh umění*. Praha: Argo.

Horák, O., Franta, J. (2014). *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Praha: Labyrint.

Hosman, Z. (2007). *Didaktický skicář*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, PF.

Huyghe, R. (vyd.). (1974). *Umění a lidstvo: encyklopedie. Umění nové doby*. Praha: Odeon.

Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*. Praha: Grada Publishing.

Kulka, T. (2000). *Umění a kýč*. Praha: Torst.

Komárek, S. (2008). *Příroda a kultura. Svět jevů a interpretací*. Praha: Academia.

Mikš, F., Kesner, L. (2010). *Gombrich, Porozumět umění a dějinám*. Brno: Masarykova univerzita.

Naughtová, Mc, P. (2010). *Perspektiva a jiné optické klamy*. Praha: Dokořán a. s..

Osborne, R., Sturgis, D., Turner, N. (2008). *Seznamte se... Teorie umění*. Praha: Portál. Ptáčková, B., Stibral, K. (2002). *Estetika na dlani*. Olomouc: Rubico.

Schmelzová, R., Šubrtová, D., Mikuláš, R. (2014). *Současná umělecká díla v krajině*. Praha: Academia.

Trojan, R., Mráz, B. (1996). *Malý slovník výtvarného umění*. Praha: Fortuna.

Třeštítk, M. (2011). *Umění vnímat umění*. Praha: Gasset.

Třeštítk, M. (2015). *Ta možnost tu prostě je*. Praha: Gasset.

Uždil, J. (1978). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN.

Zell, M. (2009) *Škola kreslení a modelování pro architekty - nástroje a techniky pro 2D a 3D reprezentace*. Praha: Slovart.

Zhoř, I. (1992). *Proměny soudobého výtvarného umění*. Praha: SPN.

ZPROSTŘEDKOVÁNÍ KŘESŤANSKÉHO SAKRÁLNÍHO VÝTVARNÉHO UMĚNÍ. SOUDOBA Koncepce VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ VOLNÉHO ČASU NA TEOLOGICKÉ FAKULTĚ JIHOČESKÉ UNIVERZITY V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Mediation of Christian Sacral Art. The current concept of leisure time activity teachers education at the Faculty of Theology at the University of South Bohemia in České Budějovice

Michal Filip

Abstrakt

Příspěvek seznamuje čtenáře se soudobou koncepcí vzdělávání pedagogů volného času v oblasti zprostředkování sakrálního umění a architektury na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Přináší základní nástin oblastí promítajících se do příprav a realizací animací sakrálních staveb, jimž se v rámci studia PVČ věnují studenti TF JU, kteří si jako svou specializaci zvolili výtvarnou výchovu. Autor představuje záměr tvorby animací sakrálních staveb pro volnočasové pedagogické využití, který je v rámci výuky na TF realizován pro typologicky různorodé sakrální architektonické památky jihočeského regionu.

Abstract

The paper informs about of the education current concept of leisure time activity teachers at the Faculty of Theology at the University of South Bohemia in České Budějovice whose aim is to make sacral art and architecture more accessible. It presents a basic overview of areas influencing the preparations and implementation of leisure time activities in sacral buildings, an area selected by students of the leisure time activity teacher programme at the FT USB who chose the art education as their specialisation. The author introduces the aim of such activities in sacral buildings for educational use of leisure time in the context of typologically varied sacral monuments of the South Bohemian Region covered by the programme of the FT.

Klíčová slova: volný čas, výtvarná výchova, vzdělávání, zprostředkování umění, křesťanské sakrální výtvarné umění

Keywords: Leisure Time, Art Education, Making Art Accessible, Christian Sacral Art

Úvod

Oborové vzdělávání pedagogů volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (dále jen TF JU) bylo v podobě prezenční magisterské formy pětiletého studia zahájeno v roce 1993 (Bauman & Kaplánek, 2014, úvod). V návaznosti na požadavky restrukturalizace vysokoškolského vzdělávání na třístupňové studium vyplývající z "Boloňského procesu", jehož cílem je: *"zachovat diverzitu národních systémů (a jednotlivých vysokých škol) a zvýšit jejich vzájemnou prostupnost, ať již v rámci mezinárodní mobility studentů a akademiků nebo v rámci uznávání akademického vzdělání a kvalifikace získaných v ostatních zemích"* ("Boloňský proces, MŠMT ČR," 2009) dochází na TF JU v akademickém roce 2005/2006 k otevření oboru Pedagogika volného času (dále jen PVČ) v bakalářské studijní formě (Bauman & Kaplánek, 2014, úvod).

Poslední změny doznala koncepce bakalářského oboru PVČ s "Žádostí o prodloužení doby platnosti akreditace..." zpracovanou Petrem Baumanem a Michalem Kaplánkem, jež byla předložena Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích ke schválení Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR v roce 2014.

Současné pojetí bakalářského oboru PVČ na TF JU tak nově zahrnuje možnosti volby metodických specializací: "Namísto dosavadní široce pojaté nabídky povinně volitelných předmětů nabízejících "všeobecný rozhled" byly povinně volitelné předměty seskupeny do bloků "Metodická specializace" a "Profesní orientace", které přímo navazují na povinné předměty." (Bauman & Kaplánek, 2014, formulář Ba)

Koncepční ukotvení předmětů spadajících do oblasti výtvarné kultury

Tato úprava se odrazila i v ustanovení předmětů spadajících do oblasti výtvarné kultury a výtvarné výchovy. Větší důraz na odbornost a praktické využití poznatků získaných studiem, jehož specifika se odvíjejí od charakteru instituce, na níž jsou vyučovány podnítila "doladění" obsahů a návazností jednotlivých výtvarných předmětů.

Klíčovou snahou těchto změn bylo upřít větší pozornost na oblast zprostředkování křesťanského sakrálního výtvarného umění. Přičemž východisko tohoto přístupu se hlásí k vnímání poslání umění zachycené Eisnerem (2009): *„Umění poskytuje přístup k formám zkušenosti, jež jsou buď nedostupné, nebo velice špatně dostupné jinými formami reprezentace... Umění poskytuje kanonické obrazy, které organizují náš svět a které mají mnohem širší záběr, než bychom čekali.“*

Neméně důležitý přístup k zprostředkování umění pak reprezentuje "existencionální" hledisko, jež akcentuje pojmání Pavla II: *„Každá skutečná forma umění je svým způsobem přístupovou cestou k hlubší skutečnosti člověka i světa. Umění jako takové představuje hodnotný přístup k horizontu víry, v němž události života nacházejí své završené vysvětlení.“* (1999, s. 7) Jak uvádí Filip (2014) Jan Pavel II: *"poukazuje na skutečnost, že pro plné porozumění musíme k umění přistupovat z pozice umění samého, a ne jej pouze překládat nebo interpretovat"*

jazyky jiných oborů, protože subtilní nitro uměleckého sdělení tak často zůstává „ztraceno v překladu.“ (s. 271)

Pro vlastní zpřístupnění prožitků z výtvarného umění pramenících, se však ukazuje jako podstatné kvalitativní prohloubení percepčních schopností vizuality studentů - "nástroje", jenž obsahy výtvarné tvorby a dějin výtvarného umění dominantně zprostředkovává. Jednotlivými předměty, které náleží na TF JU do oblasti výtvarné kultury, tedy prostupují prvky " zrakové výchovy", jenž v našich zemích sice byla historicky uplatňována již ve třicátých letech Mokrým (Pospíšil, Jánková, & Filip, 2014), která však během oborového vývoje zůstala z velké části opomenuta i v době, kdy toto téma bylo akcentováno zahraničními odborníky. Dnes je tedy spíše známa problematika vizuálního vnímání, kterou zmiňuje Arnheim (2004): Vrozené schopnosti porozumět očima byly uvedeny do režimu spánku a musí se znovu probudit." (s. 1)

Struktura předmětů z oblasti výtvarné kultury u oboru PVČ

Během studia bakalářského oboru PVČ na TF JU se studenti s nástinem volnočasové výtvarné výchovy prvně setkají na povinném předmětu "Úvod do estetické výchovy" v letním semestru 1. ročníku. Následně se v rámci zvolené "Estetické specializace" mohou studiu předmětů s výtvarnou kulturou souvisejícím podrobněji věnovat během tří semestrů. Úvodním předmětem této úzce zvolené specializace jsou "Základy výtvarného projevu"(dále jen ZVYP), na které navazují předměty "Teorie a praxe výtvarných aktivit 1" (dále jen TPVA1) a "Teorie a praxe výtvarných aktivit 2" (dále jen TPVA2), tedy na sebe navazující tři předměty povinně volitelné. Všichni studenti "Estetické specializace" pak mají ve studijním plánu předmět "Dějiny křesťanského umění" (dále jen DKU).

Výukové cíle ve spojitosti se zprostředkováním umění

V úvodních předmětech "výtvarného bloku", jimiž jsou ZVYP a TPVA1 se studenti učí porozumět oblasti výtvarného umění pomocí reflektované tvorby vlastních artefaktů vyučované ve spojení s oborovou didaktikou. V závěrečném předmětu z této oblasti, jímž je TPVA2, by studenti PVČ měli být schopni prokázat, že znalosti získané z prerekvizitních předmětů (ZVYP. TPVA1), umí smysluplně uplatnit během aktivit zahrnujících zprostředkování uměleckého díla ve výchovné situaci. Semináře TPVA2, jsou propojeny s praxí, díky čemuž se studenti dostávají do kontaktu s širokospektrální oblastí zprostředkování umění, jenž zahrnuje primárně animace sakrálního umění a architektury, není však opomenut ani okruh muzejní a galerijní animace (v roce 2013 byla uzavřena dohoda o spolupráci mezi TF JU a Alšovou jihočeskou galerií).

Porozumění kontextu dějin křesťanského umění významnou měrou přispívají i předměty vztahující se k náboženskému myšlení či religionistice, které dotvářejí vhodné "podhoubí"

pro komplexní uchopení tematiky, jenž by pro následnou praxi mělo vybavit absolventy PVČ na TF JU specifickým souborem znalostí a dovedností.

Závěr

Zprostředkování sakrálního umění, jenž je v rámci bakalářského oboru PVČ na TF JU vyučováno v rámci "estetického bloku" pro studenty, kteří si jako svou specializaci zvolili výtvarnou výchovu je orientováno na praktické využití během různorodých volnočasových aktivit. Jak dokládá dílčí část výzkumu realizovaného Pospíšilem (2011), historické architektonické církevní památky jsou jako inspirační zdroj ve výuce výtvarné výchovy na základních školách využívány učiteli VV ve větší míře. Pedagogické působení, které "vyplňuje" toto "bílé místo" je z velké části realizováno prostřednictvím volnočasových aktivit. Z odezvy studentů, kteří se ve větší míře již v praxi práci pedagoga volného času věnují, vyplývá, že je o aktivity spojené se zprostředkováním umění a specifiky sakrální architektury mimořádný zájem napříč věkovým spektrem klientů (především ovšem mezi seniory). Tento stav odráží i zájem studentů o témata bakalářských prací věnujících se animacím sakrálního umění, kteří v této tematice často spatřují smysluplnou činnost, jenž teoretické poznatky nenásilným způsobem přenáší do praxe. Momentálně lze tedy vzdělávání studentů oboru PVČ v této oblasti považovat za účelné nejen z hlediska výchovně vzdělávacích cílů zde nastíněných, ale i z pohledu požadavků praxe.

Nutno však mít na zřeteli, že prozatím nebyl zpracován výzkum, který by z širší perspektivy doložil tato tvrzení. Zde popisované změny akreditačního programu PVČ jsou záležitostí poměrně nedávnou a na reprezentativní zastoupení absolventů oboru PVČ působících v praxi, kteří by prošli touto formou vzdělávání ve výtvarné oblasti se teprve čeká.

Použité informační zdroje

Arnheim, R. (2004). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. Berkeley, CA: University of California Press.

Bauman, P., & Kaplánek, M. (2014). *Žádost o prodloužení doby platnosti akreditace bakalářského studijního oboru "pedagogika volného času", studijní program vychovatelství, v prezenční a kombinované formě studia*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice.

Boloňský proces, MŠMT ČR. (2009). Retrieved October 25, 2016, from <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/bolonsky-proces-2>

Filip, M. (2014). Umění a jeho hodnoty v životě člověka v pojmání Jana Pavla II. In Lisník A. a kol. (Ed.), *Sociálně posolstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet „Univerzita ako miesto dialógu“* (pp. 270–273). Ružomberok: Verbum.

Pavel II, J. (1999). *List papeže Jana Pavla II. umělcům* (1st ed.). Praha: Sekretariát České biskupské konference.

Pospíšil, A. (2011). *Kastellologie jako historicko-kulturní inspirační zdroj v oblasti výtvarné edukace (Doctoral dissertation)*. Retrieved from <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/111510>

Pospíšil, A., Jánská, L., & Filip, M. (2014). K prehistorii periodika Výtvarná výchova v meziválečném Československu. *Výtvarná výchova*, 3, 19–25.

MOŽNOSTI VOLNOČASOVÉHO VÝTVARNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Leisure Possibilities of Visual Art Education in České Budějovice

Petra Vichrová

Abstrakt

Tématem příspěvku je zmapování volnočasového vzdělávání v oblasti výtvarné výchovy v Českých Budějovicích. Zřizovateli center jsou často subjekty privátní (v Č. Budějovicích majoritně zastoupené), dále organizace církevní, či střediska pro volný čas dětí a mládeže, zájmové spolky či městem financované instituce. Tato centra nabízejí ve svém programu širokou škálu volnočasových aktivit. Stranou však nezůstávají ani kurzy pro dospělé či seniory. Vedení kroužků či kurzů je uskutečňováno buď vystudovanými pedagogy, výtvarnými umělci nebo nadšenými výtvarníky-amatéry a dobrovolníky s odbornými zkušenostmi. Svou činností tak plní funkci jak esteticko-výchovnou, tak i funkci sociálně preventivní, spojenou například s riziky kriminality a patologických jevů.

Abstract

The aim of the article is charting leisure education in the field of art education in České Budějovice. The founders of centres are often private entities (in Č. Budějovice majority state), as well as religious organizations, centres for leisure activities for children and the youth, hobby groups or institutions funded by the town council. These centres offer their programmes as a wide range of leisure activities. But not aside, there are courses for adults and seniors. The courses are guided by qualified art teachers, visual artists or enthusiastic amateur artists and volunteers with professional experience. Doing so they fulfil both, an aesthetic and educational functions, as well as socially - preventive functions, connected for example with the limitation of risk of crime and pathologies.

Klíčová slova: volný čas, výtvarné vzdělávání, mimoškolní organizace

Key words: Leisure Time, Art Education, Extracurricular Organizations

Úvod

Volný čas je důležitou součástí rozvoje osobnosti, sociálního začlenění, individuálních předpokladů nebo životních ambicí. Volnočasové zájmové vzdělávání je chápáno jako cílevědomá aktivita, jež se zaměřuje na rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Jedná se tak o formu aktivního odpočinku, relaxace, ale i rozvoje osobnosti, kde se realizují záliby jedince, a to v různých věkových obdobích – děti, mládež, dospělí v produktivním věku i senioři. Rozvoj a prohlubování zájmů přispívá také ke zvyšování odborných dovedností a vědomostí.

Aktivita ve volném čase plní zároveň funkci výchovně-vzdělávací, která spočívá v záměrném a cílevědomém ovlivňování osobnosti. Podmínky volného času dávají možnost působit na psychickou, fyzickou i sociální stránku osobnosti. Je to především prostor pro uspokojování a kultivaci potřeb, prohlubování zájmů a rozvíjení specifických schopností podle obsahu zájmové činnosti. (Pávková, 2014)

Zájmové činnosti esteticko-výchovné mají za cíl zejména rozvoj estetického vztahu ke skutečnosti, schopnost vnímat krásu v přírodě, společnosti, v lidských výtvorech a v mezilidských vztazích. Dále výchovu vkusu, utváření vztahu k umění, osvojování vědomostí z různých oborů umění, rozvíjení dovedností vyjadřovat se uměleckými prostředky, rozvíjení fantazie, nápaditosti, tvořivosti a v neposlední řadě uplatnění estetických požadavků v běžném životě.

Na nabídkách k využívání volného času se v současné době v Českých Budějovicích podílí kromě školských zařízení také celá řada nestátních organizací a dalších subjektů. Příspěvek je zaměřen na zmapování výtvarných volnočasových aktivit v Českých Budějovicích, a to mimo aktivity organizované školou. Ve městě České Budějovice jsou to školská zařízení pro zájmové vzdělávání, nestátní neziskové organizace a komerční soukromé subjekty.

Školská zařízení pro zájmové vzdělávání

Jsou součástí výchovně vzdělávací soustavy České republiky a zajišťují výchovné, vzdělávací, zájmové, popřípadě tematické rekreační akce aj.

Do této oblasti patří Střediska volného času. Jejich činnost je určena příslušnou vyhláškou. Své služby poskytuje dětem žákům, studentům i dospělým osobám. Pracují s jedinci ve velkém věkovém rozmezí a nabízí rozmanité druhy zájmových činností. Základní formou většiny středisek je pravidelná zájmová činnost a důležitou složkou jsou i příležitostné aktivity zájmového či rekreačního charakteru (Pávková, 2014). Pedagogům jsou zde nabízeny vzdělávací akce formou přednášek, seminářů, ukázek aktivit apod. Podílejí se také významně na prevenci sociálně patologických jevů. Kromě stálých pedagogických pracovníků zajišťují výchovné činnosti ve střediscích také externisté a dobrovolníci (Pávková, 2014).

DDMČB - Dům Děti a Mládeže ČB

Je příspěvkovou organizací, kde zřizovatelem je Jihočeský kraj. Od r. 1979 sídlí v Hardtmuthově vile v ČB. Zájmové výtvarné útvary uskutečňované DDM jsou: keramika, keramika pro dospělé, přípravné kurzy na talentové zkoušky, řezbářský kurz, výtvarná tvorba a výtvarná tvorba pro dospělé, uskutečňované převážně dvouhodinovou dotací 1x týdně.

Salesiánské středisko mládeže – dům dětí a mládeže ČB

Katolická kongregace salesiánů se výrazně podílí na výchově dětí a mládeže. *V roce 1851 ji založil italský kněz Giovanni Bosco a jako svůj hlavní cíl si stanovil péči o sociálně slabou a delikventní mládež. Chtěl jim pomoci zlepšit životní úroveň, umožnit kvalitní vzdělání i trávení volného času ve spojení s náboženskou výchovou* (Pávková, 2014, str. 57).

Středisko v Českých Budějovicích bylo zřízeno Salesiánskou provincií Praha jako církevní organizace zřizovací listinou vydanou 1. 9. 1995 a zařazeno do sítě škol a školských zařízení MŠMT v roce 2006.

Primárně nabízí programy, které přispívají k celostnímu rozvoji dětí a mládeže, zvláště realizuje preventivní a výchovné programy pro děti a mládež ohrožené sociálním vyloučením. Středisko nabízí mnoho pedagogických a sociálních programů napříč celou věkovou hranicí. Kroužky orientující se na výtvarnou tvorbu jsou: keramický (pět oddělení dle věku), keramický pro maminky s dětmi, barevné tvoření, dřevomodelářský, filmařský (tři oddělení).

Nestátní neziskové organizace

Jsou další z možných subjektů podílejících se na utváření volnočasových aktivit. *Nestátními neziskovými organizacemi se rozumí zapsané společnosti, obecně prospěšné společnosti a nadace* (Pávková, 2014, s. 55). V ČB to jsou:

M-Tes z. s.

Zájmový spolek, jenž zajišťuje aktivity pro děti a mládež, zájmové kroužky, letní dětské tábory a příměstské tábory. Kroužky jsou otevírány v různých variantách podle stupně pokročilosti a zájmu dětí. Spolek nabízí výtvarné a tvořivé kroužky jako výtvarné malování, Picasové, korálky, veselé vyrábění, tvořivá dílna, netradiční vyrábění z papíru.

Tvor z. s. – výtvarný ateliér Tvor

Výtvarný ateliér působí v Českých Budějovicích od roku 2007, kdy svou činností navázal na dvacetiletou tradici Dětského ateliéru Mileny Švecové. Kromě volnočasových aktivit proniká i do vzdělávání. Stěžejní aktivitou jsou pravidelné výtvarné kurzy pro děti a mládež. V současné době jsou ve stálé nabídce jednorázové dílny pro děti (tvor klasik, sochařina, divotvor, dřevotvar, hlínovotvar, knoflenky, intarzie), výtvarné kurzy pro dospělé (tvor, hlínovotvar, sochařina, intarzie), pro rodiče s dětmi, příprava na talentové zkoušky, handicap, příměstské tábory, výtvarné soustředění a plenéry pro děti, mládež i širokou veřejnost. Pořádá rovněž několikadenní výlety do různých měst v ČR za účelem návštěvy výstav a poznávání kulturních památek města.

Živnostenské podnikání

Možnosti pro využívání volného času nabízejí i subjekty, které pracují na komerčním základě a zřizují se jako živnosti. Nabízené služby jsou velmi pestré a vhodně tak doplňují nabídku a zároveň rozšiřují možnosti trávení volného času. Na základě příslušných právních dokumentů není po těchto subjektech vyžadována odborná způsobilost, a proto může být úroveň nabízených služeb jak vynikající, průměrná, tak i zcela špatná (Pávková, 2014).

Do této oblasti spadá v Českých Budějovicích většina institucí, kroužků a center orientujících se ve svém programu na výtvarné aktivity pro děti, mládež a dospělé.

Ateliér Barevné kolo se stal na základě dlouholeté spolupráce s lektorským centrem Alšovy jihočeské galerie roku 2015 jeho ateliérem domovským.

Cofins CB s.r.o. je orientována na kurzy kreslení pravou mozkovou hemisférou, intuitivní kresbu a malbu. Jedná se o kurzy docházkové a kurzy víkendové.

Galerie Mariánská nabízí příležitostné tvořivé dílny pro děti od čtyř let.

Kalová Lenka pro své zájemce nabízí kurzy kreslení pravou mozkovou hemisférou, realistické i intuitivní kreslení, kurzy pro děti i dospělé a přednášky pro děti i pedagogy.

Výtvarné kurzy pro dospělé nabízí ateliér Platil.

Trojčení je jeden z projektů skautského střediska Krajinská a jednou týdně zde probíhá keramický kroužek.

Tvořilka je kamenný obchod, kde se konají příležitostně i kreativní a výtvarné kurzy jak individuální, tak i skupinové.

Universum v Kostce jako centrum volného času a vzdělávání pro děti, dospělé i seniory prezentuje rukodělné výtvarné dílny jako pletení košíků, malování na sklo, paličkování a jiné. Pro děti nabízí příměstské tábory.

vipart – výtvarný ateliér pořádá pravidelné kurzy pro děti a dospělé, víkendové workshopy a prázdninové příměstské tábory.

Výtvarný ateliér Kolibřík nabízí pravidelné výtvarné kurzy pro děti a letní příměstské tábory.

Výtvarná dílna Kajjka poskytuje širokou škálu převážně víkendových kurzů pro širokou veřejnost akreditované MŠMT.

Závěr

Nabídka možností, jak trávit volný čas v oblasti výtvarného působení, je v Českých Budějovicích poměrně široká. Vzhledem k počtu obyvatel, které České Budějovice mají (přes 90 tisíc) je zde bohaté zastoupení různých subjektů, nabízející své služby. Značný podíl na tom má určitě i fakt, že zde sídlí Jihočeská univerzita, která každoročně generuje nemalý počet absolventů, a to nejenom s výtvarnou aprobací. Tito se pak logicky snaží získat uplatnění ve svém oboru na trhu práce. Vzhledem ke značné konkurenci na poli volnočasových výtvarných kroužků, inzerují jednotlivé subjekty ve svém programu širokou paletu možných aktivit – pravidelné kurzy, tvořivé workshopy, kreativní pobyty, semináře, prázdninové tábory, víkendové kurzy a jiné.

Použité informační zdroje

Pávková, J. (2014). *Pedagogika volného času*. Praha: Karlova Univerzita.

Salesiánské středisko mládeže ČB. [online]. [cit. 25.6. 2016]. Dostupné z: <http://www.sasmcb.cz/>

Dům dětí a mládeže. [online]. [cit. 25.6. 2016]. Dostupné z: <http://www.ddmcb.cz/index.php/o-nas>

M-tes, z. s. ČB. [online]. [cit. 25.6. 2016]. Dostupné z: <http://www.m-tes.cz/index.php/vytvarne-krouzky>

Tvor, z. s. – výtvarný ateliér Tvor. [online]. [cit. 25.6. 2016]. Dostupné z: <http://www.ateliertvor.cz/wp-content/uploads/2016/07/stanovy2016.pdf>

Ateliér Barevný kolo. [online]. [cit. 25.6. 2016]. Dostupné z: <http://www.barevnykolo.cz/o-nas/>

Cofins CB s.r.o., kurzy kreslení pravou mozkovou hemisférou. [online]. [cit. 26.6. 2016]. Dostupné z: <http://www.vsichnikreslime.cz/o-nas>

Galerie Mariánská. [online]. [cit. 26.6. 2016]. Dostupné z: <http://www.galerie-marianska.cz/tvoriva-dilna-cerven/>

Kalová Lenka. [online]. [cit. 26.6. 2016]. Dostupné z: <http://kalova.cz/frameset.htm>

Trojčení. [online]. [cit. 26.6. 2016]. Dostupné z: <http://www.trojцени.cz/cs/o-projektu/>

Tvořilka. [online]. [cit. 26.6. 2016]. Dostupné z: <http://www.tvorilka.cz/kreativni-kurzy-ceske-budejovice>

Universum v Kostce. [online]. [cit. 24.6. 2016]. Dostupné z: <http://universum.roke.cz/o-centru/>

vipart – výtvarný ateliér. [online]. [cit. 24.6. 2016]. Dostupné z: <http://www.vipart.cz/o-nas/>

výtvarný ateliér Kolibřík. [online]. [cit. 25.6. 2016]. Dostupné z: <http://atelierkolibrik.webnode.cz/neco-o-me/>

výtvarná dílna Kajjka. [online]. [cit. 24.6. 2016]. Dostupné z: <http://www.dilnakajjka.cz/>

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. [cit. 26.6. 2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-74-2005-sb-1>

O autorech

PhDr. Kateřina Štěpánková, Ph.D. působí na katedře výtvarné kultury a textilní tvorby Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové jako odborný asistent. Zabývá se tématem tvořivosti, její podporou a překážkami ve výtvarné výchově. Dlouhodobě se věnuje vzdělávání v oblasti arteterapie pro učitele, která úzce souvisí s výtvarnou edukací. Publikuje především v oblasti didaktiky výtvarné výchovy a praxe výtvarné edukace.

katerina.stepankova@uhk.cz

doc. Mgr. Petra Šobánková, Ph.D. působí na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde se věnuje didaktice výtvarné výchovy a muzejní pedagogice. V těchto oborech je činná nejen jako autorka řady odborných publikací, ale rovněž jako organizátorka vzdělávacích akcí, řešitelka projektů, členka profesních a odborných uskupení. Je zakladatelkou a vedoucí redaktorkou odborného časopisu *Kultura, umění a výchova*.

petra.sobanova@upol.cz

Mgr. Karel Ochozka působí na katedře pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích jako odborný asistent. Zabývá se především liturgickou hudbou (spartace a novodobé premiéry skladeb) a její interpretací. Je varhaníkem v katedrále sv. Mikuláše a sbormistrem a dirigentem několika amatérských i profesionálních souborů (katedrální sbor, Jihočeské pěvecké sdružení, Collegium musicum Budvicense ad.). Spolupracuje s Jihočeskou filharmonií jako hráč na cembalo a varhany. Od roku 2010 je ředitelem ZUŠ Borovany.

ochozka@tf.jcu.cz

PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D. je odborným asistentem katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Je publikačně činný v široké oblasti teorie výtvarné výchovy, nejvíce však v tematických okruzích souvisejících zejména s historiografií oboru.

apospisil@pf.jcu.cz

dr. Věra Vejsová, ak. mal. je sklářskou výtvarnicí. Dlouhodobě pedagogicky působila na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kde vedla (mimo dalších disciplín) zejména předměty atelieru prostorové tvorby. V autorských realizacích se zabývá designem skla a tvorbou převážně skleněných plastik a objektů.

vejsova@centrum.cz

PhDr. Michal Filip, Ph.D. je odborným asistentem na katedře pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a redaktorem výchovně vzdělávacího periodika pro mateřské školky Včelička.

mfilipo1@tf.jcu.cz

Mgr. et Mgr., MgA. Petra Vichrová vede výtvarný ateliér vipart v Českých Budějovicích a je odbornou asistentkou na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Je také posluchačkou doktorského studijního programu na katedře výtvarné výchovy Masarykovy univerzity v Brně. Jako samostatně tvůrčí autor se zabývá zejména volnou malířskou tvorbou.

pwichrova@pf.jcu.cz

PhDr. Iva Žlábková, Ph.D. je odbornou asistentkou na katedře Pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Její publikační a výzkumné zaměření směřuje zejména k hodnocení výukové a vzdělávací činnosti a jejích činitelů.

zlabkovai@pf.jcu.cz

Za jazykovou správnost jednotlivých textů odpovídají jejich autoři.

České Budějovice 2020

ISBN 978-80-7394-849-8

ISBN 978-80-7394-849-8



9 788073 948498