

Přítomnost tematiky kulturně historického dědictví a metody animace ve výuce výtvarné výchovy v dotazníkové výpovědi učitelů¹

Zuzana Pechová

Technická univerzita v Liberci, fakulta Přírodovědně-humanitní a pedagogická,
Katedra primárního vzdělávání

Redakci zasláno 16. 8. 2011 / Do tisku přijato 9. 3. 2012

Abstrakt: Studie se zabývá animací kulturně historického dědictví z pohledu jejich hodnoty pro vzdělávání a výchovu především ve školním prostředí. Po teoretickém úvodu objasňujícím chápání těchto dvou fenoménů v současnosti představujeme výsledky dotazníkového šetření, provedeného u učitelů výtvarné výchovy na druhém stupni základních škol a gymnáziích v Libereckém kraji, které proběhlo v roce 2011. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak je tematika kulturně historického dědictví a metody animace přítomna ve výuce a jakým způsobem učitelé vnímají její význam. Výsledky zpracování odpovědí na 9 otázek analýzou, tříděním a kategorizováním výzkumného souboru 81 učitele ukazují na zaměření zařazování tematiky kulturně historického dědictví především z oblasti umělecké. Vzhledem k nepřesné či nejasné představě o animaci se učitelé výtvarné výchovy zprostředkování tematiky kulturně historického dědictví touto metodou však téměř nevěnují.

Klíčová slova: kulturně historické dědictví, animace, zprostředkování umění, výtvarná výchova, galerijní pedagogika

1 Úvod

Edukace v mimoškolním prostředí již od devadesátých let 20. stol. zaznamenává výrazný rozvoj. Nejinak je tomu také v galerijním a muzejním prostředí. Muzea a galerie tak ke svým základním funkcím sbírání, udržování a prezentace sbírek přidružují také funkci edukační (Jůva, 2008, s. 6), která je zastřešena oborem galerijní a muzejní pedagogika (Horáček, 1999, s. 14). Základním úkolem tohoto oboru je „zajišťování vzdělávací činnosti směřující ke zpřístupnění vystavených artefaktů širokým skupinám návštěvníků“ (Šobánková, 2007, s. 49). Dle M. Trippse (1994) muzejní pedagogika zkoumá

¹ Výzkum byl součástí řešení grantu SGS TUL č. 5838.

Studie byla lektorována redakcí časopisu a následně prošla standardním recenzním řízením.

veškeré pedagogické dění v muzeu a její náplní je celkově edukace „k muzeu, muzeem a z muzea vycházející“ (Weschenfelder & Zacharias, 1981, s. 13). Jedním ze stěžejních přístupů v galerijní a muzejní pedagogice je galerijní/ muzejní animace. Ta se řadí mezi smíšené edukační programy, neboť využívá kombinace zprostředkovaných teoretických poznatků a praktické činnosti vedoucí k jejich upevnění (srov. Horáček, 1998, s. 63). Takový motivující, nenásilný a neuvědomovaný edukační proces umožňuje nejen získávání nových poznatků, ale také zážitků, které mobilizují proces učení (Němec, 2009, s. 500). Animace v galerijním a muzejním prostředí tak tvoří tvůrčí způsob zprostředkování, založený na expresivní interpretaci kulturního objektu – elementu kulturně historického dědictví. Kulturně historické dědictví v celé své šíři a současném pojetí zahrnuje krajinné dědictví, hmotné a nehmotné dědictví (Parkan et al., 2008, s. 11).

Animace je v souvislosti s kulturně historickým dědictvím vnímána většinou jako metoda, pomocí níž dochází k propojení kulturně historického dědictví v životě lidí, společnosti. Stále častěji skloňovaná je však také v souvislosti s moderními výukovými metodami. Do našeho školství tak animace začala postupně pronikat především ve formě animačních programů nabízených školám výstavními institucemi výtvarného umění. Rychlý růst zájmu o metodu animace i o potenciál skrytý v kulturně historickém dědictví pro vzdělávání dokazuje vzrůstající počet teoretických studií (Horáček, 1998; Horyna, 2003; Siostrzonek, 2009; Svátková, 2008) i vznikající odborné předměty věnující se těmto tématům na vysokých školách (galerijní animace, kulturní animace, animace kulturně historického dědictví). K dokreslení současné situace považujeme za důležité také objasnit, jakým způsobem a s jakou intenzitou se tyto pronikající tendence projevují i v sekundárním vzdělávání.

2 Konceptuální východiska

2.1 Animace a její postavení v galerijní pedagogice

V českém prostředí se animace stále u široké veřejnosti nejčastěji pojí s animovaným filmem. Všeobecně slovo animace vyjadřuje oživení, rozpohybování něčeho, popřípadě někoho a kromě filmového umění se animace vyskytuje již od 60. let 20. století také v oblasti sociální pedagogiky, sociální a komunitní práce a zprostředkování umění. Shrnující pohled na historický vývoj animace v našem prostředí podávají např. Dudová, Kaplánek

a Macků (2011, s. 285–286). Zmiňovaní autoři uvádějí: „... všechny současné druhy animace vznikají na základech tvořených alespoň dvěma ze čtyř sociálních veličin: společnost – výchova – kultura umění“ (Dudová, Kaplánek, & Macků, 2011, s. 284). Podle převažujících zaměření na tyto kategorie se rozlišují základní druhy animace v několika základních pojetích. Smith (2009) uvádí tři základní modely animace: kreativně-expresivní, socio-kulturní a volnočasový. Jiné dělení nabízí Kaplánek (2008), který rozlišuje animaci jako sociální práci a animaci jako výchovnou metodu.

Jednotlivé druhy animace pracující s kulturou shrnuje Siostrzonek (2009) pod pojmem kulturní animace, inspirován dlouholetým vývojem tohoto oboru v Polsku:

Animace kultury (v Polsku) je obor zaměřený na vytváření živého prostoru mezi již existujícími artefakty, na sjednávání podmínek pro dialog lidí v inspirativním, komunikačním prostoru a na motivování lidí k mentální i fyzické kreativitě. Novým a neobvyklým uspořádáním artefaktů, prostoru, člověka, skupiny se otevírá prostor pro tvorbu nových interpersonálních, estetických, emocionálních vztahů. (s. 22)

Právě k oblasti kulturní animace tedy můžeme řadit animaci galerijní či muzejní. Jedná se o termín, který se v českém prostředí na poli pedagogiky i muzeologie objevuje přibližně od první poloviny 90. let 20. století, kdy výstavní instituce začínají měnit své strategie v získávání návštěvníků také vlivem ekonomického tlaku. Muzea a galerie se otevírají laické veřejnosti. Podrobně se teorií galerijní animace zabýval např. Horáček (1998), který uvádí její definici:

Animace je proces kontaktu s výtvarným dílem, který účastníky vede prostřednictvím zážitku k možnostem bohatšího poznání a k získávání nových zkušeností. Animace přidává k poznávání nenahraditelně krásný a účinný prvek praktické činnosti. Přemýšlení a poznávání dostává svou hmatatelnou podobu. (s. 72)

Přístupy, jakými jednotlivá muzea, galerie a jejich pedagogičtí pracovníci nahlíží na koncepci animace, jsou u nás odborně zpracovány již na počátku 21. století (srov. Brabcová, 2003). Svátková (2008, s. 74–75) uvádí tři hlavní pedagogické linie přístupů k animaci v galeriích a muzeích: výtvarně-pedagogickou linii, poznávací a vzdělávací linii a linii muzeologickou. Ty dělí podle toho, na jakém principu jsou tyto pedagogické linie postaveny. Přesto

pro všechny tyto linie existuje spojující charakteristika, kterou se galerijní animace vymezuje oproti dalším způsobům práce s návštěvníkem ve výstavní prostoru, i pojetím metody animace. Jedná se především o výtvarnou akci, založenou na vlastním tvůrčím vyjádření, které umožňuje a ulehčuje percepci uměleckého díla a jeho pochopení. Zároveň tento způsob zprostředkování umožňuje vlastní interpretaci pomocí kreativních způsobů vyjádření. Kreativně expresivní činnost tvoří součást zážitku, který je elementárním principem animace a zdrojem poznávání. To je zároveň posilováno reflexí, která je nedílnou součástí děje rozvíjejícího se okolo zprostředkovávaného díla.

2.2 Hodnota kulturně historického dědictví pro vzdělávání

Galerijní a muzejní animace zprostředkovává jednu ze základních složek kulturně historického dědictví – hmotné dědictví nejčastěji v podobě historických či uměleckých artefaktů, její principy jsou však uplatnitelné v celém pojetí kulturně historického dědictví, které „lze stručně definovat jako prvky krajiny, hmotné a duchovní kultury, které jsou odkazem minulosti a je ve veřejném zájmu zachovávat je pro budoucnost“ (Foltýn, 2008, s. 10). Autor tedy chápe pojem v celé šíři, jak je dnes pojímána nejčastěji, tedy spolu s krajinou (srov. Parkan et al., 2008, s. 11).

To, co je obecně považováno za kulturně historickou hodnotu, má pro nás cenu historickou nebo řemeslně uměleckou. Je tomu tak v případě architektonických památek jako nejklašičtějšího příkladu hmotného dědictví. Tato hodnota je určena hodnotovým žebříčkem, estetickými normami a povahou kultury, která jej vnímá a která právě do památky zhmotňuje své stopy, chování, svou historii. Hmotné památky pomáhají prožitkem z nich lidem v současnosti zprostředkovat minulost. Prožitek sounáležitosti s kulturou, začlenění současnosti do běhu dějin nám dává kromě silného zážitku také informace o našich kořenech. Zároveň je také facilitátorem pochopení kultur či dějin nám třeba vzdálených, cizích. Hmotné památky nastavují zrcadlo našemu životnímu stylu, současným hodnotám společnosti, ve které žijeme, dovolují nám na chvíli na současnost zapomenout, a tak získat odstup od toho, co považujeme za nutné, důležité, platné.

To, co přijímáme, oceňujeme, zachováváme a chráníme jakou součást naší kultury, společnosti či komunity, je také dědictví nemateriální. To je vlastně základnou, producentem dědictví hmotného. V *Úmluvě o zachování*

nemateriálního kulturního dědictví organizace UNESCO (2003) je uvedena shrnující definice:

Nemateriálním kulturním dědictvím se rozumí zkušenosti, znázornění, vyjádření, znalosti, dovednosti, jakož i nástroje, předměty, artefakty a kulturní prostory s nimi související, které společenství, skupiny a v některých případech též jednotlivci považují za součást svého kulturního dědictví. Toto nemateriální kulturní dědictví, předávané z pokolení na pokolení, je společenstvími a skupinami lidí neustále přetvářeno v závislosti na jejich prostředí, na jejich interakci s přírodou a na jejich historii, dává jim pocit identity a kontinuity, podporuje takto úctu ke kulturní rozmanitosti a lidské tvořivosti. (s. 3)

Význam nematného dědictví spočívá ve znalostech a dovednostech, které jsou spolu s ním předávány dál. Hodnota kulturně historického dědictví bývá identifikována a může být využita, pokud si k ní ten, který se s ní setkává, může a umí získat vztah. Ten pramení v poznání významu kulturně historického dědictví, pochopení a také prožití, které tvoří součást zážitku (Kirchner, 2009, s. 25), jako individuálně vnímaného, prožívaného a zapamatovatelného životního obsahu (srov. Slavík, 2001, s. 65).

Z pedagogického hlediska má kulturně historické dědictví vlastně dvojí hodnotu. Samo o sobě je objektem, který je přínosné poznávat, ke kterému bychom si měli vytvářet vztah tím, že zjistíme jeho hodnotu. Nejde tedy o hodnotu vázanou pouze na obsahy kulturně historického dědictví, ty jsou totiž počátkem, akcelerátorem nebo facilitátorem poznání a utváření hlubších vztahů vedoucích ke změně postojů. To se může projevit například zájmem o místo, kde žijeme, jeho rozvoj nebo ochranu. Další přínosy pro rozvoj osobnosti v tomto směru v souvislosti se školním vzděláváním shrnuje např. Parkan et al. (2008, s. 10). Jedná se o rozvíjení schopnosti rozpoznání, porozumění a hodnocení kulturních jevů či podporu vlastní tvořivosti.

2.3 Tvůrčí zprostředkování tematiky kulturně historického dědictví metodou animace

Animace kulturně historického dědictví je v podstatě podskupinou kulturní animace. Je chápána jako jeden ze způsobů péče, prezentace, popularizace a zprostředkování většinou hmotného dědictví určité země, oblasti, města či místa. Animátor, kterým je nejčastěji manažer kulturního dědictví, má za úkol zpracovávat strategii animace kulturního dědictví dané oblasti, určovat koncepci programu kulturních a vzdělávacích akcí a jednotlivé akce řídit.

Animace kulturně historického dědictví je nejčastěji úzce spjata s metodami památkové péče, v souvislosti s arts managementem (srov. Chong, 2002) či kulturním managementem (srov. Durdilová, Pohořelá, & Škochová Bláhová, 2008). Lze na ni ale také nahlížet jako na animaci tak, jak ji chápe muzejní a galerijní animace, tedy aktivní formu zprostředkování.

Ve výzkumném šetření prezentovaném v tomto příspěvku se zabýváme metodou animace kulturně historického dědictví ve specifickém smyslu kreativně-expresivním. Šíře tématu je zúžena na animační metody založené na tvůrčí, zážitkové činnosti často s výtvarným charakterem, které je užíváno jako hlavního prostředku uchopení tématu, které je zprostředkováváno, má být poznáno či interpretováno. Jedná se o objektové², zkušenostní učení, které se může stát základem k poznávání u dětí, k získávání poznatků navozením zážitku, k získávání vědomostí z oblasti dějin umění, kultury, regionální historie. Využívá se principů zážitkové pedagogiky (srov. Hanuš & Chytilová, 2009), která získávání zkušenosti podkládá navozením a zpracováváním určitých prožitkových stavů tak, aby zkušenost mohla být nadále využita (Jirásek, 2004, s. 13) a artefiletiky – reflektivního, tvořivého a zážitkového pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů (Slavík, 2001, s. 12). Oba pedagogické přístupy zdůrazňují již zmíněný zážitek, který je možné definovat jako „vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pocíťovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace.“ (Slavík, 2001, s. 65). Z pohledu školního vzdělávání takto pojímaná animace souvisí především s výtvarnou výchovou. Důvodem je využívání výtvarného vyjadřování jako prostředku k práci s učivem. Hlavním úkolem animace je pak vzbuzení zájmu o dílo, o umění a hledání vlastního uchopení a chápání daného tématu. Taková animace zprostředkovává silný citový zážitek a umožňuje získávat informace o vývoji lidstva prostřednictvím dějin umění. Obohacuje účastníky o možnost setkat se s dílem, porozumět mu a vytvořit si na něj svůj vlastní názor, umožňuje hledat vlastní vyjádření a ochutnat praktickou činnost jistou technikou (srov. Horáček, 1998, s. 74; Svátková, 2007, s. 38).

² Brabcová (2003, s. 383) za základní princip objektového učení uvádí kombinaci aktivního učení a osobního porozumění přítomného předmětu/objektu, se kterým se bezprostředně pracuje. Např. v galerijním a muzejním prostředí tak zpřístupňuje odborné informace a vědění kurátorů způsobem srozumitelným návštěvníkům a využívá je pro učení.

3 Výzkum přítomnosti tematiky kulturně historického dědictví a metody animace ve výuce výtvarné výchovy

I přes stále vzrůstající zájem o tematiku animace kulturně historického dědictví projevující se v rostoucím počtu odborné literatury na toto téma a zaváděním nových předmětů, věnujících se animaci v souvislosti s kulturou ve vysokém školství, však chybí dostatečné množství informací podávajících základní představu o stavu úrovně znalosti metody animace a jejího užívání v souvislosti s tematikou kulturně historického dědictví v českém sekundárním školství. Proto jsme se rozhodli představovaným výzkumným šetřením na 2. stupni základních škol a víceletých gymnáziích tuto mezeru do jisté míry zaplnit.

3.1 Cíle, výzkumné otázky, a výzkumný soubor

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelé výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ a osmiletých gymnáziích vnímají význam kulturně historického dědictví a metody animace učiteli a jak často a jakým způsobem je tematika kulturně historického dědictví učiteli do výuky zařazována.

Výzkumná otázka byla definována následovně:

Jaké je postavení animace a tematiky kulturně historického dědictví ve výuce výtvarné výchovy a jak jsou oba fenomény vnímány učiteli výtvarné výchovy?

Výzkumnou otázku jsme zpřesnili dvěma podotázkami.

Jak je vnímána a zprostředkována tematika KHD učiteli výtvarné výchovy?

Jak je vnímána a využívána animace učiteli výtvarné výchovy?

Výzkumný vzorek

Výzkumný soubor tvořili učitelé výtvarné výchovy z náhodně vybraných základních škol a osmiletých gymnázií v Libereckém kraji. Výběr škol byl proveden pomocí generátoru náhodných čísel podle veřejného seznamu rejstříku škol MŠMT a na každé škole byl osloven pouze jeden učitel. Dotazník byl rozeslán a sbírán v roce 2011. Celkem bylo osloveno 130 učitelů, vyplněných dotazníků bylo získáno 81, což tvoří 62 % z celkového počtu oslovených učitelů.

Informace týkající se věku respondentů a dalších vyučovacích předmětů, které respondenti vyučují, jsou uvedeny v tabulce 1 a 2. K celkové představě o složení respondentů jsme zjišťovali také jejich pohlaví. Dle předpokladu respondenty byly většinou ženy, celkem 92 %, 8 % tvořili muži.

Tabulka 1

Věk respondentů

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

Tabulka 2

Výsledky odpovědí na otázku zjišťující druhý vyučovaný předmět respondentů.

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

3.2 Metodika výzkumu

Pro nalezení odpovědí na dané otázky byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Na základě provedené pilotáže byl dotazník zestručněn a respondentům byl předložen dotazník sestavený z 9 otázek, z nichž 3 byly otázky demografické, 6 otázek obsahových, z nichž 2 se týkaly kulturně historického dědictví a 4 otázky se týkaly animace. Obsahové otázky zjišťovaly tři okruhy informací: jestli a jak je přítomné učivo kulturně historického dědictví ve výuce učitelů, jestli učitelé znají a používají metodu animace, a co si pod tímto pojmem představují. Polouzavřené otázky obsahovaly výčtové položky a prostor pro vlastní vyjádření, či odpovědi seřazené podle

frekvence užití. Jedna otevřená otázka byla formulována tak, aby co nejméně ovlivňovala respondenty a nepodsouvala možné odpovědi. Pro výzkum by bylo určitě lepší, kdyby i otázky s výčtovými položkami byly formulované jako otevřené a nelimitovaly odpovědi výběrem. Vzhledem ke snaze učinit dotazník co nejpřijatelnější pro respondenty jsme vždy nabídli i možnost vlastní odpovědi. Pomocí polouzavřených otázek a otázky otevřené jsme získali nové, originální a různorodé informace o praktické realizaci výuky výtvarné výchovy. Odpovědi na uzavřené otázky byly zpracovány s využitím tabulkového procesoru a následně analyzovány. Odpovědi na otevřené otázky byly tříděny a kategorizovány.

4 Výsledky výzkumu

4.1 Pedagogický význam kulturně historického dědictví a užití jeho témat v hodinách výtvarné výchovy

První otázka, „Uved'te, v čem podle vás spočívá význam kulturně historického dědictví ve vzdělávání?“, byla koncipována jako polouzavřená. Nabízela volbu mezi třemi možnostmi a volnou odpověď, přičemž bylo možné zvolit možnosti také dvě nebo všechny. Otázkou jsme zjišťovali, jestli učitelé vnímají kulturně historické dědictví jako důležitou součást vzdělávání a jaký je v tomto ohledu jeho největší přínos pro žáka. Zda se jedná spíše o zdroj informací nebo je jeho úloha ve formování osobnosti žáka či je to především jeho společenská hodnota. Výsledky uvádíme v tabulce 3.

Tabulka 3

Vnímání významu kulturně historického dědictví učiteli výtvarné výchovy

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

56 % z celkového počtu volilo u této otázky také možnost vlastní odpovědi. Z těchto údajů vyplývá široký záběr a subjektivní pojetí kulturně historického

dědictví v souvislosti s jeho vzdělávací hodnotou u učitelů. Volné odpovědi byly roztrženy do kategorií, z nichž některé jsme přiřadili k možnostem nabídnutým v dotazníku, nebo se významově překrývaly. Vznikly tak tři nové kategorie, které nebylo možné zahrnout do předchozích: Poznání kultury, Přítomnost ve smyslu reálného a dosažitelného zdroje poznání, Uvědomění si původu. Z analýzy výsledků této otázky (viz tabulka 4) je patrné, že na kulturně historickém dědictví je učiteli více ceněn jeho didaktický potenciál pro rozvoj osobnosti žáka, než související fakta a znalosti.

Tabulka 4

Výsledky odpovědí na otázku č. 1 doplněné o nově vzniklé kategorie

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

Druhá otázka dotazníku zněla: „Jsou ve vašich hodinách témata týkající se kulturně historického dědictví?“ Touto otázkou jsme zjišťovali, jak často se tomu tak děje a jaké tematické okruhy jsou zpracovávány. Tato otázka nabízela škálu odpovědí, ze kterých respondenti vybírali. Nejvíce učitelů uvedlo, že sami se tématům regionu či kulturně historického dědictví věnují ve výuce občas, což byla středová možnost, která určitě pokrývá největší rozsah četností využití tohoto tématu ve výuce. Druhé největší procento respondentů ale zvolilo odpověď často (srov. tabulka 5).

Tabulka 5

Četnost zařazování tematiky kulturně historického dědictví do výuky

Četnost zařazování tematiky kulturně historického dědictví do výuky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
velmi často	11	13
často	21	26
občas	33	41
zřídka	16	20
nikdy	0	0

Druhá část otázky zjišťovala, jaké tematické okruhy z nabízených jsou učiteli nejčastěji zpracovávány, respondenti zase mohli volit i více možností. Podle předpokladu je oblast umění v hodinách respondentů přítomna nejvíce, velmi silně je ale i v hodinách výtvarné výchovy zpracovávána historie a její události, které ale logicky s uměním souvisí (viz tabulka 6).

Tabulka 6

Výsledky odpovědí na druhou část otázky č. 2

Okruhy kulturně historického dědictví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
významné události	27	33
umění	58	72
historické události	37	46
regionální specifika	33	41
příroda	27	33
kultura	31	38

4.2 Vnímání a využití metody animace

Následující tři otázky zjišťovaly, jestli učitelé znají a využívají metodu animace pro svou výuku a co si pod tímto pojmem představují nebo co o něm vědí. Otázka číslo 3 zněla: „Znáte metodu animace (např. galerijní, kulturní animace)“? Upřesnění v závorkách mělo za úkol pomoci se oprostit od velmi časté prvotní asociace s animací filmovou. Z odpovědí na tuto otázku (viz tabulka 7) lze usuzovat na pronikající povědomí o metodě animace mezi učiteli, často se však jedná jen o zaslechnutí či nepřímou zkušenost s tímto

pojmem. Určité procento učitelů však má jasnou představu o tom, co animace je, většina z nich zároveň také využívá animační programy v galeriích a odtud se o animaci dozvídají více.

Tabulka 7

Znalost animace učiteli

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

Čtvrtá otázka zněla: „Využíváte zprostředkovaně metodu animace ve výuce (např. v muzeu, galerii)“? Výsledek, který zase uvádíme v přehledové tabulce (tabulka 8), ukazuje na převažující absenci účasti na animačních programech, které jsou v Libereckém kraji nabízeny například výstavními institucemi.

Tabulka 8

Zprostředkované využívání animace ve výuce

Zprostředkované využívání animace	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
velmi často	0	0
často	8	10
občas	7	8
zřídka	21	26
nikdy	45	56

Jestli je animace jako výuková metoda přítomna v hodinách respondentů, zjišťovala pátá otázka: „Využíváte osobně (Vámi vytvořenou) animaci ve výuce?“ Domníváme se, že může docházet k jistému pojmovému zmatení, kdy učitelé třeba animaci využívají, ale mezi animaci ji neřadí, nebo naopak, považují za animaci jakoukoli tvůrčí, netradiční nebo akční činnost. Z výsledků (tabulka 9) vyplývá, že osobně vytvořenou animaci pro výuku využívá pouze nízký počet učitelů.

Tabulka 9

Využívání osobně vytvořené animace ve výuce

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

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

Do první kategorie, kterou jsme nazvali „volnočasová zábava“, jsme zařadili odpovědi s klíčovými slovy *volný čas*, *bavič*, *zábava*. Jsou to odpovědi respondentů, kterým se k animaci váže představa vytváření zábavy ve volném čase. Druhou kategorii tvoří předpokládaná početná skupina odpovědí, která animaci chápe jako součást filmového umění a kresleného filmu. Jsou to tedy odpovědi s klíčovým slovem *film* a kategorie nese stejný název. Třetí kategorii tvoří odpovědi, které jistým způsobem odkazují k animaci v souvislosti s principem názornosti, kam spadá také animace galerijní, založená na přítomnosti uměleckého díla. Stejně nazvaná kategorie „názornost“ je tedy utvořena podle klíčových slov *galerie*, *ilustrativnost*, *názornost*. Do čtvrté kategorie s názvem „prolínání“ jsme zařadili odpovědi, které nemají společná klíčová slova, ale v různých více či méně podobných termínech vyjadřují spojitost metody animace s prolínáním předmětů, druhů umění, médií. Poslední kategorie nazvaná „prožitok“ zahrnuje odpovědi spojené s rolí zážitku jako facilitátora učení a zkušenosti ve vzdělávání a výuce. Přehled četností (tabulka 10) ukazuje na téměř stejně velké skupiny respondentů, kteří animaci chápou tradičně ve spojení s filmem, ale také již se zařazováním různých druhů umění, médií a prolínání předmětů do výuky.

Tabulka 10

Vyjádření vlastní interpretace významu animace

Pojetí animace	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
volnočasová zábava	12	15
film	21	26
názornost	13	16
prolínání	23	28
prožitok	12	15

5 Diskuse a závěry

Jsme si vědomi jisté stručnosti, s jakou byl dotazník pro učitele koncipován s tím související otázky obsahové validity. Dotazník se zaměřuje na dvě hlavní témata: animaci a kulturně historické dědictví, které však zkoumá odděleně, v konstrukci otázek se tato dvě témata nespojují. Přesto jsme přesvědčeni, že pro naše účely byly zkoumané oblasti pokryty v otázkách dotazníku dostatečně a zaměřovaly se na nejobecnější otázky v oblasti zkoumané problematiky.

Když se vrátíme k výzkumné otázce, provedený výzkum ukázal, že učitelé výtvarné výchovy se věnují tematice kulturně historického dědictví poměrně často, nejvíce v tomto ohledu využívají oblast týkající se umění, která jim je zaměřením nejbližší. Každopádně považují význam kulturně historického dědictví ve vzdělávání za důležitý z hlediska osobnostního rozvoje žáka.

Většina učitelů o metodě animace již někdy slyšela. Ukázalo se ale také, že více než polovina respondentů nemá o animaci jasnou představu. Při cestě za zjišťováním obecné představy o animaci u učitelů se objevilo mnoho zajímavých dat, která při analýze otevřených odpovědí učitelů ukázala, že téměř stejnou mírou jsou zastoupené dvě oblasti, kam animaci učitelé řadí. Tou první je oblast tradiční, spojená s animací filmovou a ilustrací. Tou druhou je ale oblast, která zahrnuje představy učitelů o animaci jako moderní výukové metodě založené na prolínání předmětů, médií, druhů umění a akce. Setkání dotazovaných učitelů s animací v praxi, ať zprostředkovaně či osobně, je spíše výjimečné. Takový výsledek není překvapivý, vzhledem k relativně nízkému počtu galerií v Libereckém kraji, které animace pro návštěvníky a školy připravují. Svou roli hraje také horší dostupnost takovýchto programů pro

školy v menších městech a na vesnicích. Vzhledem k relativně nízkému počtu respondentů nebylo možné prokázat souvislost mezi vnímáním a využíváním animace a věkem respondentů nebo dalším předmětem, který vyučují.

Poznatky, které jsme získali, mohou sloužit jako přehled o situaci vztahu učitelů výtvarné výchovy k širokému fenoménu kulturně historického dědictví, který má dokonce potenciál stát se samostatným průřezovým tématem ve školních vzdělávacích programech (např. Projekt Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy CZ.04.1.03/3.1.15.2 *Metodika pro implementaci Výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví do školních vzdělávacích programů*). Výsledky výzkumu zároveň ukazují na doposud do praxe nepřesáhly vliv předmětů věnujících se zprostředkování umění, galerijní či kulturní animaci vyučovaných na pedagogických fakultách univerzit a vysokých škol. Tento koncept, již hojně zastoupený ve vysokém školství, se do výuky na nižších stupních škol pomalu začíná implementovat, avšak v praxi sekundárního školství má zatím podobu spíše účasti učitelů a žáků na různých grantových projektech a projektových dnech než běžného zařazení do výuky. Uvedená tendence souvisí nejen s ochotou či neochotou samotných učitelů volit nové přístupy k výuce, ale také s pružností jednotlivých škol v oblasti tvorby a změn ve školních rozvrzích a skutečné realizace například interdisciplinárních a interaktivních vzdělávacích prvků zaváděných do školních vzdělávacích programů.

Výzkum otevřel další otázky, které by bylo vhodné v budoucnosti zodpovědět. Například srovnání vybraných charakteristik učitelů, kteří v praxi s animací běžně pracují, s těmi, kteří ji doposud nevyužívají. A samozřejmě sledování a zkoumání metodické stránky animací v jejich spojení s tematikou kulturně historického dědictví.

Literatura

- Brabcová, A. (2003). *Brána muzea otevřená*. Náchod: Juko.
- Dudová, A., Kaplánek, M., & Macků, R. (2011). Mnohotvarý fenomén animace. *Pedagogická orientace*, 21(3), 284–304.
- Durdilová, T., Pohořelá M., & Škochová Bláhová, O. (Eds.). (2008). *Autor motor animator: diskuse – úvahy – rozhovory – impulsy: příspěvek k diskusi o animaci kultury, managementu kultury, managementu umění v českém i evropském kontextu*. Praha: Richelieu – spolek posluchačů, absolventů a přátel DAMU.
- Foltýn, D. (2008). *Prameny paměti: sedm kapitol o kulturně historickém dědictví pro potřeby výchovné praxe*. Praha: Katedra dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty v Praze.

- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.
- Horáček, R. (1998). *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: CERM.
- Horáček, R. (1999). Je galerijní pedagogika samostatným oborem? *Výtvarná výchova*, 39(4), 14.
- Horyna, M. (2003). O smyslu památek a péče o ně. In A. Brabcová (Ed.), *Brána muzea otevřená* (s. 42–51). Liberec: JUKO.
- Chong, D. (2002). *Arts management*. London: Routledge.
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 1, 6–16.
- Jůva, V. (2008). Virtuální muzeum a nové možnosti vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 18(4), 3–19.
- Kaplánek, M. (2008). *Pedagogika volného času pro navazující magisterské studium*. České Budějovice: Teologická fakulta JČU.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press.
- Němec, J. (2009) Edutainment – fenomén mimoškolní edukace. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 498–502). Praha: Portál.
- Parkan, F. et al. (2008). *Výchova ve vztahu ke kulturně historickému dědictví*. Praha: Univerzita Karlova.
- Siostrzonek, J. (2009). *Animace kultury*. Opava: Slezská univerzita.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 1. díl. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Smith, M. (2009). *Animateurs, animation and fostering learning and change*. Dostupné z <http://www.infed.org/animate/b-animat.htm>.
- Svátková, B. (2007). Výzkum galerijní pedagogiky v České republice a Evropě 2005–2008. In R. Horáček & J. Zálešák, (Eds.), *Aktuální otázky zprostředkování umění* (s. 38–40). Brno: Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU.
- Svátková, B. (2008). K dimenzím komunikačního pole: Galerijní animace jako výtvarná akce. *Pedagogická orientace*, 18(1), s. 72–83.
- Šobáňová, P. (2007). *Škola muzejní pedagogiky 1: Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Tripps, M. (1994). Museumspädagogik – Definition und Sinn. In H. Vieregge et al. (Ed.), *Museumspädagogik in neuer Sicht: Ervachsenensbildung im Museum* (s. 72–93). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Úmluva o zachování nemateriálního dědictví. (2003). Paříž: UNESCO. Dostupné z <http://www.unesco.org/culture>.
- Weschenfelder, K. & Zacharias, W. (1981). *Handbuch Museumspädagogik: Orientierungen und Methoden für die Praxis*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Autorka

Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D., Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra primárního vzdělávání, Studentská 2, 461 17 Liberec 1, e-mail: zuzana.pechova@tul.cz

Themes of cultural-historical heritage and animation methods in art education present in teachers questionnaire statements

Abstract: The study discusses the animation of cultural historical heritage from educational perspective and its use in the school environment. Theoretical framework presents a contemporary perception of those two phenomena and is followed by interpretation of results of a questionnaire survey. The survey was conducted in Czech lower secondary schools in the Liberec region in 2011. The aim of the research was to investigate how the topics are present in art education and how they are perceived by teachers of art education. The research sample consisted of 81 teachers and provided answers to 9 questions. The analysis, classification and categorising of the results indicates a focus on artistic themes as preferred field of cultural historical heritage for teaching with the objectives of overall development of students personality. Due to the vague idea about the animation method, the cultural historical heritage theme presented by animation is almost not used.

Keywords: cultural historical heritage, animation, mediation of art, art education, gallery education

Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál.

Autoři se v publikaci zabývají průběhem komunikace mezi učitelem a žáky. Text publikace vychází z dlouhodobého výzkumu, který byl realizován ve vyučovacích hodinách různých učitelů druhého stupně základní školy. Autoři vycházeli především z metody pozorování a videostudie. Kniha nabízí pohled do školní praxe, v níž výuková komunikace probíhá. Kromě vysvětlení metod výzkumu a základních charakteristik komunikace se autoři detailně zabývají mimo jiné povahou otázek učitele, odpověďmi žáků a zpětnou vazbou, kterou učitelé žákům poskytují. Autoři věnují pozornost skutečnosti, že výuková komunikace ve školní třídě se netýká jen vyučovacího obsahu, ale spoluutváří také různé roviny vztahu mezi učitelem a žáky. V závěru publikace se autoři věnují problematice modelu dialogického vyučování a hledají cestu, kterou by se učitelé tomuto modelu mohli přiblížit.