

Seminář uměleckého vzdělávání

Jana Cindlerová

Cílem semináře je seznámit studenty s cílenou prací s publikem (audience development) s ohledem na věkové a sociální rozlišení. Vysoce důležité téma pro dlouhodobé koncepce kulturních organizací i příležitostné kulturní projekty se týká marketingu, dramaturgie, přípravy doprovodných programů i celkového pojetí projektů a provozu organizací, které považují své publikum za partnera a nejen pasivního konzumenta. Klíčovým subtématem z hlediska výchovy budoucího publika je problematika a hledání možností spolupráce uměleckých a kulturních institucí a škol.

1. Cíle a podoby uměleckého vzdělávání, práce s publikem v ČR: úvod do situace a problematiky
2. Arteterapie, artefiletika, muzikoterapie, dramaterapie, poetoterapie
3. Zahraniční praxe – Francie, Německo
4. Český vzdělávací rámec: doporučená literatura, vzdělávací a propagační akce, instituce zabývající se realizací uměleckého vzdělávání
5. Kde se ještě "vyučit": vysoké školy, dramatické kroužky (vlastní entusiasmus?)
6. Divadelní lektorství I: existující a možné podoby praxe, problematika cílových skupin
7. Divadelní lektorství II: možnosti finančního a materiálního zajištění (v rozmezí „divadlo jako příspěvková organizace“ – „divadlo jako obecně prospěšná společnost“)
8. Kulturní aktivity knihoven, muzeí a galerií a dalších
9. Okrajové, "náhodné" a spontánní umělecko-vzdělávací aktivity (pouliční, komunitní, v kavárnách...)
10. Profil lektora uměleckého vzdělávání: schopnosti, dovednosti, znalosti 1
11. Profil lektora uměleckého vzdělávání: schopnosti, dovednosti, znalosti 2
12. Stinné stránky uměleckého vzdělávání: identifikace, jak jim předcházet, jak je řešit
13. Pedagogická taneční práce a choreografická tvorba pro děti

Povinná literatura

Analýza neprofesionálních uměleckých aktivit za období 1998–2004 (vytvořeno pro účely Koncepce účinnější podpory umění). Praha 2005.

BEJVOVÁ, J. *Divadelní instituce a její výkon*. Praha 2009.

CINDLEROVÁ, J. – STRMISKOVÁ, T. (eds.) *Sborník ze symposia „Cesty ke spolupráci divadel a škol v českém a německém kontextu“*. Ostrava 2014.

MŠMT ČR. *Bílá kniha 2001 – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha 2001, dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

NEKOLNÝ, B. a kol. *Divadelní systémy a kulturní politika*. Praha 2006, dostupné z: http://www.idu.cz/media/document/box_1_tisk.pdf.

TOWSE, R. *A Handbook of Cultural Economics*. Cheltenham 2003.

Doporučená literatura

CVEKLOVÁ, B. – ŽDÍMALOVÁ, D. *20 celostátních přehlídek dětských skupin scénického tance 1968–2003*. Praha 2005.

DVOŘÁKOVÁ, E. *Industriál – paměť – východiska*. Praha 2007.

KŠAJT, F. *Hovory arte*. Červený Kostelec 2015.

ZÁMEČNÍKOVÁ, E. *Cesta k přednesu aneb Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*. Praha 2009.

1. Cíle a podoby uměleckého vzdělávání, práce s publikem v ČR: úvod do situace a problematiky

ANOTACE

Divadla, knihovny, muzea, galerie, filharmonie... ZŠ, SŠ, VŠ, ZUŠ i MŠ... Umělecké vzdělávání představuje širokou oblast. Zahrnuje jak formální vzdělávání ve školských institucích, tak neformální vzdělávání (viz 4. téma: Český vzdělávací rámec), na němž se podílejí – mimo kulturní instituce a zařízení – také nevládní neziskové organizace a další subjekty. Nejde přitom pouze o vzdělávání v uměleckých oborech, ale také o vzdělávání prostřednictvím umění.

Neoddělitelnou součástí uměleckého vzdělávání realizovaného především kulturními a uměleckými institucemi a zařízeními je pak práce s publikem.

Umělecké vzdělávání formální i neformální je zaměřeno na rozmanité věkové skupiny, principiálně pak na děti a mládež (a na jejich pedagogy – jako ty, kdo dětem umělecké vzdělávání primárně zprostředkovává).

Jeho způsoby jsou zaměřeny tak, aby si žáci vytvořili k umění a kultuře kladný vztah a své schopnosti rozvíjeli v tvorbě, vnímání a interpretování uměleckého díla.

Právě tak důležitý je přínos v oblasti lidského, resp. osobnostního rozvoje, kdy si žáci díky osvojení klíčových kompetencí vytvářejí pozitivní vztah k sobě i k ostatním lidem.

Práce s publikem

Téma tzv. práce s publikem rezonuje v posledních letech kulturně-politickou agendou velice silně. S cílem zamyslet se nad výkladem pojmu a přinést na téma nový, současný pohled se v rámci druhého setkání asociace IETM (International network for contemporary performing arts) na podzim 2019 rozhodli pořadatelé objednat sérii tří článků od tří evropských odborníků. Autoři si položili otázky: K čemu vlastně potřebujeme práci s publikem? Je třeba se zaměřit na hledání nového publika, nebo se raději máme snažit vtáhnout více to stávající?

Všechny tři eseje přinesly velice komplexní a demytizující pohled na problematiku práce s publikem a také kriticky nahlédly odvrácenou tvář praxe. Polemizovaly nad tím, zda se prací s publikem nedopouštíme kolonializace marginalizovaných skupin v domnělé snaze o řešení jejich nerovného přístupu k institucionalizované kultuře. Práce s publikem v sobě nese něco z paternalismu, který nás přivádí k neochvějnému dojmu, že známe své publikum; víme, co ocení a co je pro něj dobré.

Goran Tomka (Faculty of Sport and Tourism; UNESCO Chair in Cultural policy and management; University of Arts, Bělehrad), autor článku *All we need is audience development?*, vybízí k tomu, abychom znovu objevili kouzlo setkání s uměním mimo logiku schematickeho rozvoje a vyvarovali se klientsky orientovaného vztahu mezi kulturními profesionály a publikem. Také varuje před „těmi kulturními“, těmi „co vědí“, ale zároveň bez sebereflexe svévolně rozhodují o tom, komu je kultura a kreativity třeba. A přijde-li na to, tak jsou ochotně připraveni kulturně netečné „beznadějně jedince“ zapojit, dovzdělat, aktivizovat anebo přinejmenším inspirovat. „Mistři participace v kultuře“ tak podle Tomky celý obor vhání do náruče neoliberální mašinerie.

Nevenka Koprivšek (umělecká ředitelka festivalu Bunker / Mladi levi festival, Slovinsko) v článku *Audience to be* připouští, že toužíme-li dělat show pro každého, a tak uspokojit vkus každého, nemůže to dopadnout jinak, než že neuspokojíme nikoho. S ohledem na to, že evropské divadelní publikum se skládá převážně z bílé, vzdělané střední třídy, pochybuje o tom, že umění „může být korektivem nebo záplatou na dnešní zraněnou – polarizovanou, rozdělenou, nebo dokonce segregovanou – společnost“.

Pro překlad jsme vybrali článek Davida Stevensona *Cultural participation policies: A poverty of ambitions* a v plném znění ho přikládáme dále. Stevenson (Queen Margaret University, Skotsko) se zabývá takzvaně „ne-kulturními“, „kulturou nepolíbenými“ lidmi. Ti podle něj nejenže neexistují, ale také používáním tohoto pojmu přispíváme k udržování statu quo, skrze který nikdy nelze dosáhnout spravedlnosti – ústřední esence kulturní demokracie. Stevenson se domnívá, že (již od osvícenství) nebyla překonaná nepsaná hierarchie kulturních aktivit, která předpokládá, že některé formy mají (pro účastníky kultury) větší hodnotu než jiné. Podle Stevensona by však žádná kulturní zkušenost neměla být nadřazována jiné. „Všechny kulturní participace jsou si rovny“, a proto bychom měli nechat na každém, jakou formu činnosti považuje pro sebe za smysluplnou, hodnotnou nebo tu pravou. Nikdo by zároveň neměl být vylučován z jakékoli kulturní nabídky; ale co je ještě důležitější: v rámci dosahování sociální spravedlnosti by také nikdo neměl být vylučován při hledání definice, co vlastně kultura znamená.

David Stevenson je vedoucím Oddělení pro média, komunikaci a scénická umění na Queen Margaret University v Edinburghu. Vlastní výzkum a více než deset let manažerských zkušeností z veřejného i soukromého sektoru zúročuje jako vysokoškolský pedagog se zaměřením na management v kultuře a kulturní politiku. Z kulturní politiky získal doktorát, v magisterském studiu se věnoval managementu v kultuře a bakalářský titul získal v oboru dějiny umění. Ve svém výzkumu se zaměřuje na strategické plánování kulturních organizací a zahrnutí participace do kulturních politik.

Strategie pro rozvoj kulturní participace mají příliš nízké ambice

David Stevenson

Kulturní instituce v mnoha zemích se snaží oslovovat nové publikum a přilákat ty, pro které se v angličtině používá označení „non-participants“ (ti, kdo se neúčastní, tedy ne-účastníci) nebo „non-attenders“ (ti, kdo nikam nechodí, tedy ne-návštěvníci). Zatímco některé organizace tak činí z vlastní iniciativy a vlastního přesvědčení, mnoho z nich jen plní přímé nebo nepřímé požadavky svých zřizovatelů.

Takzvanému „kulturnímu ne-účastníkovi“ jsem věnoval velkou část svého výzkumu a snažil jsem se pochopit, kdo nebo co se za tímto pojmem skrývá. Dospěl jsem k závěru, že nikdo takový neexistuje. Navíc jsem přišel na to, že hojně užívání tohoto termínu pomáhá udržovat nespravedlivý status quo, čímž zabraňuje nastolení rovného přístupu. Ten je přitom nezbytný pro kulturní demokracii, k jejímuž prosazování se tolik lidí působících v kulturním sektoru hlásí.

Nepochybuji o tom, že existují lidé, kteří v rámci společensky prospěšných projektů a programů zaměřených na práci s publikem uvítají pomoc s větším zapojením do kulturních aktivit. Skutečně totiž existují překážky, které veřejnost musí při snaze o kulturní participaci překonávat. Ne všichni se ale chtějí nabízených aktivit účastnit.

Je třeba rozlišovat mezi lidmi, kteří vyjadřují zájem nebo touhu něco dělat, ale z nějakého důvodu nemohou, a mezi lidmi, kteří žádný takový zájem ani touhu nevyjadřují a nemají pocit, že by tím v životě

o něco přicházeli. Pokud vám brání v tom, abyste dělali něco, co chcete, konkrétní překážky typu špatná doprava nebo nedostatek financí, je to něco jiného, než pokud se rozhodnete něco nedělat, protože vás to nezajímá, nepřikládáte tomu žádnou hodnotu a nic jedinečného vám to nepřinese, nebo vám to dokonce uškodí, protože přijdete o čas, který byste mohli strávit podle vás hodnotnějším způsobem.

To je důležité si uvědomit proto, že společnosti, ve kterých žijeme, se různí, a liší se tedy i to, do jaké míry mohou jednotlivci svobodně naplňovat své kulturní touhy a zájmy. Mezi omezující faktory, které brání lidem naplňovat jejich kulturní potřeby, patří například relativní nedostatek peněz, málo času a odlehlé místo života; je jich však mnohem více. Nezáleží na tom, jestli jde o operní představení, koncert Kylie Minogue, poslední kasovní trhák v kině nebo návštěvu výstavy výtvarného umění – pokud se na akci nemáte jak dostat, nemáte žádné peníze nebo jste dlouhodobě nemocní, nemůžete „participovat“ v ohledech, které jsou pro ostatní samozřejmé.

Větší participace veřejnosti, o kterou kulturní politika usiluje, se však většinou netýká pomoci s překonáváním takovýchto překážek bez ohledu na typ kulturního vyžití. Ačkoli by to mnoho lidí z kulturního sektoru nepřiznalo veřejně, jejich činnost prozrazuje, že stále převládá určitá hierarchie kulturních aktivit, z nichž některé mají být pro účastníky hodnotnější než jiné. Tato hierarchie je dnes na rozdíl od minulosti vyjádřena nepřímou, možná právě proto je ale mnohem zákeřnější. Lidé, kteří se potýkají s největším ekonomickým a sociálním vyloučením, tak zpravidla musejí přijímat zprostředkování kultury odborníky a profesionály, kteří rozhodují o tom, co je právě pro ně hodnotné, pokud se chtějí „kulturně účastnit“. Pokud se nezajímáte o kulturu, která má mít podle těchto profesionálů pro vás hodnotu, pak jsou veškeré překážky, se kterými se můžete potýkat při pokusech o participaci na kulturních aktivitách nabízených volným trhem, pouze váš problém.

Samozřejmě chci, aby všechny prostory, projekty a akce financované z veřejných zdrojů byly naprosto otevřené komukoli, všem. Na druhou stranu ale také respektuji právo kohokoli říct, že se ho tato kulturní nabídka netýká. Všichni to děláme – sám vám mohu dát dlouhý seznam akcí, které mě neoslovují –, ale pokud určití lidé toto tvrdí o typu kulturních akcí a organizací, které obvykle na svou činnost čerpají největší veřejné dotace, okamžitou reakcí je až příliš často zpochybnění jejich úsudku a předpoklad, že jejich život by byl lepší, kdyby si to rozmysleli a změnili své kulturní preference.

Poněť o tom, kdo jsme, však určuje dost možná stejnou měrou to, čeho se rozhodneme účastnit, jako to, čeho se zdržíme. Když někdo říká, že divadlo pro něj není, neznamená to nutně, že neexistuje jiná činnost, která by mu přinášela stejný přínos, jaký milovníkovi divadla dává návštěva představení. Z tohoto pohledu je legitimní, že se takový člověk ptá, proč stát kulturní zájmy jedněch finančně dotuje a podporuje, zatímco u druhých je přehlíží jako zbytný přepych.

Kulturní demokracii chápu jako rozmanitost způsobů, jakými mohou občané realizovat své kulturní přesvědčení, aniž by znehodnocovali nebo jinak znevažovali to, co se líbí ostatním. Žádný kulturní zážitek by neměl být nadřazován jinému. Pocity, podněty a přínosy, které někomu přináší sledování posledního seriálu na Netflixu, návštěva karaoke večírku v místní hospodě, vytvoření nového světa ve hře Minecraft nebo pletení doma při poslechu rádia, by neměly být hodnoceny jako méně skutečné nebo kvalitní v porovnání s těmi, které může někomu přinášet návštěva baletu nebo docházení do kurzu malby. Nemusím být fotbalovým fanouškem, abych dokázal pochopit, že někdo chodí na fotbal stejně rád jako někdo jiný do kina. Uvědomuji si, že hraní počítačových her může pro někoho znamenat to samé jako pro mě čtení. Koncerty mě sice nezajímají, ale myslím, že návštěva comebackového turné Spice Girls může být stejně hodnotná jako koncert Berlínské filharmonie.

Někteří se mnou nebudou souhlasit, což je samozřejmě legitimní pozice. Vadí mi ale, když ti samí lidé obviňují ostatní z toho, že si neváží kultury, když jsou to naopak oni sami, kteří tolik kulturních aktivit znevažují. Frustruje mě, že lidé z kulturního sektoru, kteří jsou zastánci kulturní hierarchie, nemluví o svých názorech otevřeně. Ještě více jsem rozčarován z toho, že někteří z těchto lidí se hlásí k myšlenkám

kulturní demokracie, která si ale v zásadě nerozumí s poněkud orwellovským předpokladem, že ačkoli všechny kulturní projevy jsou si rovné, některé jsou si rovnější.

Kulturní demokracie, jak ji chápu já, není o tom, že existují kulturní profesionálové, jejichž úkolem je určovat legitimní podmínky, při kterých vzniká hodnotný kulturní zážitek. Kulturní komentátor John Holden ve svém článku „Culture and Class“ (Kultura a třída) říká: „Nikdo by neměl být vyloučený z žádného typu kulturní činnosti. Ještě důležitější však je, aby měli v rámci společenské spravedlnosti všichni možnost podílet se na definici, co kultura vlastně je.“ Kulturní participace je proces našeho individuálního úsudku a postupného výběru, při kterém si uvědomujeme a třídíme místa a činnosti, které nám přinášejí největší potěšení a mají pro nás největší hodnotu. Samozřejmě že je dobré podporovat, aby lidé zkoušeli nové věci, ale to se týká nás všech, ne jen těch, kteří se nezajímají o divadla, muzea a operní domy.

Často se objevuje argument, že „ti, co se kulturních akcí neúčastní, nevědí, že něco nevědí“. Obhajuje se tím to, že něčí nezáměr o určitý typ činnosti není přijatelný jako legitimní výraz osobního vkusu. To je ale přece zcela nadbytečné tvrzení. Kdo z nás ví, co neví? Jak milovník opery ví, oč by byl jeho život bohatší, kdyby přestal chodit do opery a začal hrát počítačové hry na Twitchi? Jak vím, jestli by můj život zásadně neproměnilo, kdybych se místo nedělní návštěvy Skotské národní galerie zapsal do kroužku lidových tanců? A, snad víc trefně, proč se nikdo neobtěžuje ptát se na způsob kulturní participace, kterou si vybírám jako vzdělaný příslušník střední třídy mužského pohlaví?

Myslím si, že k tomu dochází proto, že kulturní úsudek určitých lidí je v rámci kulturní politiky hodnocen předem jako špatný. Z toho následně vyplývá, že tyto lidi je třeba přeorientovat směrem, který nenápadně přijímá většina kulturního sektoru financovaného z veřejných peněz a který podle této většiny nabízí nesporně odlišné a výrazně hodnotnější typy kulturních zážitků, než pro jaké se oni určití lidé rozhodnou sami od sebe. Toto uvažování zpochybňuje, pokud přímo nepopírá, schopnost lidí označených jako „ne-účastníci“ vnímat a rozhodovat, jaký typ kulturní akce a vyjádření považují za hodnotný.

Zatímco se čím dál častěji hovoří o potřebě diverzity v kultuře, tato snaha se prozatím omezuje na diverzifikaci publika pro určitý typ kulturních akcí a nesměřuje k pestřejšímu spektru kulturních zážitků, které by byly podporované a uznávané jako hodnotné. Tento typ diverzifikace kultury by totiž vyžadoval, abychom všichni uznali právo jednotlivce legitimizovat zážitek jako kulturně hodnotný pouze na základě vlastního úsudku a abychom byli schopni připustit, že zdánlivě zcela odlišné činnosti sdílejí potenciál poskytnout různým lidem podobné benefity.

Filozof Jacques Rancière říká, že rovnost by neměla být brána jako partie, kterou je třeba vyhrát. Nelze ji někomu přidělit nebo poskytnout zavedením nějakých opatření, o kterých rozhodnou ti, kteří si myslí, že můžou. Rovnost je něco, co má právo prosazovat každý jedinec a co je nezpochybnitelné. Skutečná rovnost je zcela neslučitelná s jakýmkoli společenským zprostředkováním. Jestliže každá kulturní politika začíná ujištěním, že jsme si všichni rovni, pak by se tím měla skutečně řídit. Pro každý stát, který se hlásí k vyspělé demokracii, je pak morálním imperativem dohlédnout na to, aby měli všichni možnosti, čas a právo naplňovat své vlastní i společné kulturní hodnoty.

Problematické přitom není to, že někdo nepřisuzuje stejnou hodnotu baletu jako někdo jiný, ale že kulturní hodnoty jednoho člověka nebo skupiny lidí mají oproti kulturním hodnotám někoho jiného značné privilegium. Že pro někoho jsou aktivity, organizace nebo předměty, kterých si cení nejvíc, z různých důvodů stále nedostupnější, a přesto to v očích státu nepředstavuje problém, na jehož řešení by chtěl vynakládat veřejné finance. Pokud má kulturní politika pomoci potírat společenskou nespravedlnost a zmenšovat stávající nerovnosti, měla by se zabývat vytvářením takových podmínek, ve kterých se všichni mohou vyjadřovat svobodně a způsobem, který jim připadá nejhodnotnější. Protože právě to je indikátor svobody a reálný projev moci.

Takového stavu ale nelze dosáhnout častými změnami ve strategiích, krátkodobými projekty, chybnou evaluací a bezvýznamnými tahanicemi o relativně malá korýtka veřejných financí, které jsou pro současnou dotovanou kulturní scénu více než typické. Ke kulturní demokracii, založené na předpokladu rovnosti a rovné podpory, nelze samozřejmě dospět pouze skrze kulturní politiku. Změny musí nastat i v sociální a ekonomické oblasti; různorodou a rovnou kulturní participaci je třeba vnímat jako následný důkaz toho, že žijeme v inkluzivní společnosti, kde jsou si všichni rovni, ne jako nástroj, který má k tomuto stavu pomoci. Taková zásadní změna bude vyžadovat revoluci, ne evoluci. Kulturní politika je v mnoha zemích svazována tradicí, která sahá až k osvícenství a která je založena na hierarchizaci a dělení na vysoké a nízké. Měli bychom usilovat o transformaci tohoto uvažování, ne lidí, které jsme si navykli označovat nálepkou „ne-účastníci“.

Mnoho umělců a institucí funguje ve stavu finanční nejistoty, což má za následek to, že i když mnozí z nich vyjadřují nesouhlas s instrumentalizací své tvůrčí činnosti vládou a dalšími poskytovateli financí, kteří se snaží „vyřešit“ společenské a ekonomické problémy, stávají se pravděpodobně spoluviníky v udržování statu quo – pracují s ním, protože se snaží udržet či budovat svou kariéru. Současná ekonomická krajina v mnoha zemích k takovému prospěchářskému chování vybízí, čímž potlačuje vznik něčeho nového a skutečně radikálního. Rád bych byl svědkem toho, že se kulturní politika soustředí na zajištění podmínek, při kterých takové věci naopak budou moct vznikat, a že bude zastánce kulturní demokracie nutit zpochybňovat všechny předpoklady, na kterých dnešní status quo stojí. A to i za cenu toho, že tím oslabíme svůj vlastní status a privilegia.

Proč bychom se měli nechat v uvažování limitovat tím, jak zvýšit participaci u omezeného počtu kulturních institucí (vždy tak cílíme na relativně malý počet lidí), když se můžeme zamýšlet nad tím, jak vytvořit společnost, která bude více vycházet vstříc kulturní participaci každého z nás? Pojdme přestat s vypočítáváním „důkazů“ o hodnotě kulturní participace pro ekonomiku, vzdělávání a zdravotnictví. Požadujme, aby ekonomika, vzdělávací systém a zdravotní péče měly prokazatelný podíl na tom, že žijeme ve společnosti, kde můžeme trávit více času činnostmi, která je pro každého z nás osobně kulturně hodnotná. Přiznejme si, že všechno není pro všechny a nikdy nebude, ale že pro každého by mělo být něco. Přestaňme plýtvat časem na nadřazování jednoho zážitku nad jiný; místo toho můžeme rozjímat nad tím, že každý z nás nachází stejnou radost a význam v různých věcech a činnostech. Pojdme si odsouhlasit rovnost ve vnímání pro všechny a poukazujme na velkou touhu po kultuře, a ne na kulturní ignoranství.

Nebude to jednoduché, ale jestliže se přestaneme hromadně snažit vysvětlit, proč lidi určité věci nedělají, a zaměříme svou pozornost na strukturální změny, které by jim umožnily dělat věci, které dělat chtějí, možná se za dvacet let nebudeme bavit dokola o tomtéž. Při troše štěstí budeme právě kulturně participovat na něčem, co dává našemu životu smysl.

Zdroj:

<https://www.kreativnicesko.cz/clanky/kriticky-pohled-na-praci-s-publikem>

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Formulujte jednoduše smysl a význam uměleckého vzdělávání.
2. S jakými konkrétními příklady uměleckého vzdělávání jste se v životě setkali (ať už jako návštěvníci, nebo jako lektori)? Čím vás oslovily, případně proč vás neoslovily?
3. Jaká možná úskalí lze vnímat v klíčové sféře práce s publikem?

2. Arteterapie, artefiletika, muzikoterapie, dramaterapie, poetoterapie

ANOTACE

... aneb neexistuje pouze arteterapie (která je sice patrně nejznámější).

Pojmy v názvu našeho tématu představují typy tzv. expresivní terapie. Jejich rozlišujícím prvkem je druh uměleckého prostředku, jehož se při realizaci té které terapie využívá.

Expresivní terapie

Ve Velkém psychologickém slovníku je expresivní terapie definována jako „forma psychoterapie, při níž je klient vybízen, aby otevřeně hovořil o svých problémech a bez zábran vyjadřoval své emoce“ (Hartl a Hartlová, 2010, s. 603). Samotné slovní spojení vzniklo složením slov terapie a exprese, přičemž terapie je obecně známější a vykládá se jako léčba či léčení. Expresi můžeme přeložit jako výraz nebo vyjádření, a to je také hlavní myšlenka expresivních terapií, při nichž jde o to, aby jedinec vyjádřil sám sebe, své myšlenky, své pocity pomocí různých druhů umění. Díky tomu se pro expresivní terapie často užívá názvu umělecké terapie, kreativní terapie, terapie uměním či arteterapie, což může být označení dosti zavádějící (viz kapitolu arteterapie).

Podle druhu uměleckého prostředku, který se při terapii využívá, můžeme rozlišit několik typů expresivních terapií. Arteterapie probíhá s využitím výtvarného projevu. Dramatických prostředků k léčbě využívají dramaterapie, psychodrama, teatroterapie nebo také psychogymnastika, která zároveň využívá prvků pohybového umění podobně jako tanečněpohybová terapie. Hudbu lze jako prostředek exprese uplatnit v rámci muzikoterapie. Poslední zde uváděné terapie, biblioterapie a poetoterapie, využívají jako svého stěžejního prostředku literárního umění a především slova.

Expresivní terapie může být skupinová či individuální v závislosti na tom, kolik lidí se jí účastní. Dále může mít podobu receptivní nebo produktivní. Při receptivní formě jedinec či skupina vnímá (nikoliv však pouze pasivně) umění, sám ho však nevytváří. K tomu dochází při produktivní formě, kdy je jedinec přímým tvůrcem uměleckého díla. A nemusí přitom jít o dílo vysoké úrovně či kvality, o to se při expresivní terapii ani neusiluje. Jejím smyslem je především uvolnění takových obsahů z mysli člověka, které by při jiných terapiích zůstaly skryty, a k tomu dochází právě skrze umění.

Lucie Kovaříková z FF UP v Olomouci v rozhovoru pro Vysokoškolské poradenství aktuálně (Hověžáková a Tahová, 2010, s. 2) uvádí, že expresivní terapie může pomoci klientovi uchopit jeho sociální a psychologické problémy, má kladný vliv na emoční vývoj jedince a jeho interpersonální vztahy a v neposlední řadě mu může pomoci při vnitřní relaxaci. Hanušová (2007, s. 259-260) poukazuje na pozitivní přínos expresivních postupů, jelikož mohou pacientům umožnit uvolnění vnitřního napětí a redukci úzkosti. Upozorňuje, že díky expresi jsou pocity strachu a úzkosti lépe uchopitelné a poznatelné, a to i v případech, kdy není jasná jejich příčina nebo je její verbální vyjádření pro klienta příliš obtížné. Expresivní techniky mohou pomoci také při odžití emocí a působit také jako prevence nežádoucího chování. Pacient může zároveň projikovat svoje pocity do výtvaru, tedy – jak říká Hanušová – externalizovat je do určitého artefaktu, kterým může být podle druhu terapie např. obraz, melodie, báseň apod. Poukazuje také na další důležité aspekty ve využití expresivních metod terapie. Jedním z nich je to, že pacientem vytvořený artefakt lze chápat jako jakýsi symbol, metaforu, a právě díky tomu pacient vnímá komunikaci jako méně ohrožující a dokáže se často i více otevřít a mluvit o niterných

záležitostech. Dalším aspektem je, že tvořivá činnost má už sama o sobě léčebný účinek, dokáže tak pacientům podle hesla „i cesta může být cíl“ pomoci např. od strachu či úzkosti, ale také je nasměřuje na intenzivnější prožívání přítomného okamžiku.

U klientů s diagnózou závislosti mají expresivní terapie svá specifika. Kováčsová (2016, s. 107-108) uvádí příklady možných přínosů právě pro jedince s touto diagnózou. Patří mezi ně např. verbální i neverbální sebevyjádření; modifikace svých názorů a postojů; možnost projevit, pochopit a usměrňovat svoje emoce; zažití pocitu úspěchu bez pomoci psychoaktivních látek; porozumění svému závislému chování a smýšlení, rozpoznání rizikového chování, uvědomění si vlastních spouštěčů a hledání řešení jejich zvládnutí; hledání řešení jak zvládat bažení a sny s drogovou tematikou; nácvik podpurného chování pro abstinenci, osvojení si zásad abstinence, odmítnutí nabídky užití psychoaktivních látek a nalezení vhodného způsobu trávení času během abstinence; zlepšení interpersonálních vztahů a interakcí, snížení izolace; vytvoření pocitu odpovědnosti; uvolnění napětí, hledání strategií pro zvládnutí vzteku a práce s agresivitou; podpora zdravého sebevědomí; přijetí svého životního příběhu a další.

1.1 Arteterapie

V odborné literatuře je možné se setkat s dvojnásobným významem arteterapie. V prvním případě arteterapie znamená terapii za pomoci umění obecně, tedy je nadřazeným pojmem pro muzikoterapii, dramaterapii, tanečně-pohybovou terapii atd., a je tak ekvivalentem pojmu „expresivní terapie“. Ve druhém případě slova arteterapie užíváme v užším smyslu a znamená terapii s pomocí výtvarného umění, která je stavěna na roveň dalším expresivním terapiím. Zde budeme arteterapii chápat v jejím druhém významu. V literatuře se můžeme navíc setkat s pojmem „artefiletika“, jehož autorem a zakladatelem celé této disciplíny je Jan Slavík. Artefiletika se však na rozdíl od arteterapie nesoustředí na užití umění k léčebným účelům, nýbrž na užití umění v oblasti výchovy, slouží k sebepoznání, rozvoji osobnosti či jako prevence sociálně patologických jevů.

Přestože výtvarné umění můžeme v dějinách spatřovat již dříve, historie arteterapie se začíná psát až na přelomu 18. a 19. století, kdy se objevuje zájem o výtvarnou tvorbu duševně nemocných. Významné bylo pro tehdejší odborníky zejména zjištění, že takto nemocní lidé malují jinak než lidé zdraví a že v jejich výtvarném projevu lze spatřit změny v závislosti na druhu a vývoji nemoci. Za průkopnici arteterapie ve světě je považována psychoanalytička Margaret Naumburgová, jež jako první použila ve své práci výrazu „art therapy“ ve třicátých letech 20. století. Šicková-Fabrici ve své knize cituje její výrok: „proces arteterapie je založen na poznání, že nejzákladnější myšlenky a pocity člověka derivované z nevědomí dosáhnou výrazu lépe v obrazech než ve slovech“ (Naumburg, 1947 cit. podle Šicková-Fabrici, 2016, s. 47). Výrazný podíl na rozvoji arteterapie měla také Rakušanka emigrující do USA Edith Kramerová, která se ve své práci věnovala hlavně dětem, nebo německý psychiatr Hans Prinzhorn, jenž se v díle věnoval duševně nemocným (Šicková-Fabrici, 2016, s. 47-49).

Ve světě začala arteterapie jako léčebná metoda fungovat ve třicátých až čtyřicátých letech 20. století, u nás se začala využívat v 50. letech v léčebných a psychoterapeutických zařízeních. V roce 1992 zakladatel jednoho z proudů arteterapie v ČR Milan Kyzour zřídil Ateliér arteterapie při Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V roce 1994 pak vznikla Česká arteterapeutická asociace, která dodnes sdružuje arteterapeuty v ČR, pořádá konference a workshopy, vede výzkumnou činnost v oboru arteterapie, organizuje vzdělávání a výcviky v arteterapii, vydává časopis Arteterapie aj. (Česká arteterapeutická asociace, 2017).

Česká arteterapeutická asociace na svých webových stránkách popisuje arteterapii takto: „obor využívající výtvarný projev jako hlavní prostředek poznávání a ovlivňování lidské psychiky ve směru redukce psychických či psychosomatických obtíží a redukce konfliktů v mezilidských vztazích“.

Také o arteterapii platí, že má podobu receptivní a produktivní. Při receptivní formě na sebe jedinec nechá působit určité výtvarné dílo, např. obraz v galerii, fotografie apod. Arteterapie produktivní může probíhat prostřednictvím klientovy vlastní malby, kresby, výroby koláží, modelování, vytváření artefaktů z hlíny atd., přičemž téma tvorby může být buď dané terapeutem, nebo se ponechá otevřené a volba je tak na samotném klientovi. Podle Müllera (2013, s. 74-75) je právě arteterapie nejrozšířenější z expresivních terapií a ve srovnání s ostatními také využívá uměleckou expresi bezpečněji. Potměšilová a Sobková (2012, s. 8) uvádějí dvojí pojetí arteterapie: jednak jako psychoterapeutické disciplíny (terapie uměním, ve které jde především o samotný tvořivý proces, jenž už sám o sobě má pro pacienta ozdravný účinek) a jednak jako disciplíny psychodiagnostické (artpsychoterapie), v níž je důležitý nejen proces tvorby artefaktu, ale i následná jeho reflexe.

Hanušová (2007, s. 274) se domnívá, že díky tvořivému procesu lze dát konkrétní formu těžko verbalizovatelným pocitům či obsahům naší mysli a potlačeným vnitřním konfliktům, kterých si sami ani nejsme vědomi. Pro jiné je výtvarné uvědomění cestou, jak se přijatelným způsobem vyrovnat s nepříjemnými emocemi, jakými mohou být strach, úzkost, vztek, smutek, nenávisť, závist, agrese, neopětovaná láska aj.

Arteterapie nachází využití při práci s jednotlivcem i skupinou klientů (mj. s rodinou či partnery), což je také její nejčastější forma. Jak však uvádí Potměšilová a Sobková (2012, s. 9) – ve všech případech je důležité, aby byla stanovena základní pravidla: četnost a délka jednotlivých sezení, způsob práce a zakázka, což je to, s čím klient za terapeutem přichází, s čím by chtěl pomoci, co by chtěl změnit, řešit apod. Autorky upozorňují také na určité nároky, které jsou na terapeuta při arteterapii kladeny; jsou jimi např. přirozenost, respekt ke klientovi, soustředění se na klientův problém, srozumitelnost komunikace. Při skupinové terapii je pak důležité i to, aby terapeut dokázal pracovat také se skupinovou dynamikou. Existuje více faktorů, které ovlivňují to, zda je vhodné využít individuální či skupinovou formu arteterapie; patří mezi ně osobnost klienta i arteterapeuta, ale také druh klientova problému.

V individuální i ve skupinové formě arteterapie přitom můžeme najít jak výhody, tak nevýhody. Obecně při individuální práci s klientem platí, že je mu věnováno více pozornosti a času – a řešení problému tak může proniknout více do hloubky, atmosféra společné práce probíhá v důvěrném prostředí, což může být pro klienta pozitivní v tom, že se více otevře. Při skupinové práci je pro klienty výhodou možné sdílení problémů, kdy zjišťují, že nejsou jediní, kdo se s danou situací vyrovnávají, a dokáží si také navzájem poradit v jejím řešení. Ze skupiny vychází také více podnětů, které mohou jednotlivce motivovat ve vlastních úvahách a dodat mu inspiraci. A v neposlední řadě je práce se skupinou také ekonomičtější než práce s jednotlivcem. Mezi nevýhody skupiny patří méně prostoru k individuálnímu vyjádření a menší pozornost, která je na jednotlivé členy skupiny upřená (to může být některými klienty vnímáno jako výhoda, pro terapeutický proces je to ovšem nežádoucí). Zvláště na začátku společných sezení pak může být pro některé členy problémem také mluvit o sobě a svých pocitech, trápeních či myšlenkách před ostatními, což je opět komplikací pro celý proces terapie.

Arteterapie je vhodná pro všechny věkové skupiny – děti, dospívající, dospělí i seniory, pro lidi zdravé i nemocné, pro ty, kteří jen touží více poznat sami sebe, i pro ty, kteří aktuálně řeší nějaké problémy. S arteterapií se můžeme setkat jak ve zdravotnictví, tak v pedagogické sféře a také v sociální oblasti, konkrétně v psychiatrických zařízeních a nemocnicích, v doléčovacích zařízeních, ve výchovných a vzdělávacích institucích, v rehabilitačních střediscích, v zařízeních pro seniory, ale také např. ve věznicích. Mezi cílové skupiny klientů arteterapie se řadí pacienti s duševním, ale i tělesným onemocněním, lidé s nejrůznějšími druhy závislostí, mentálně handicapovaní jedinci, děti i dospělí s poruchami autistického spektra, mutističtí pacienti, děti s problémovým chováním, pacienti s úzkostmi a dalšími neurotickými poruchami, pacienti s posttraumatickou stresovou poruchou apod. Hanušová (2007, s. 279) uvádí také okolnosti, za kterých není pro pacienty arteterapie vhodná. Jsou jimi např. stav neumožňující aktivní

činnost (stupor, deprese), agresivní a rušivé chování, akutní ataka psychózy či absolutní nechuť k výtvarné činnosti.

Průběh každého arteterapeutického setkání by měl mít daný postup, který je třeba dodržovat. Lze v této souvislosti hovořit (Hanušová, 2007, s. 279-280; Šicková-Fabrici, 2016, s. 100-104) o třech částech, které v průběhu terapie můžeme vysledovat. První část je úvodní, může obsahovat některé zahřívací aktivity, které by měly směřovat k tématu sezení, dále pak instrukce k průběhu terapie, popis tématu a technik, které budou užity. V druhé části dochází k vlastní tvorbě artefaktu na zadané nebo volné téma. Je vhodné, aby terapeut připomněl, že nejde o to, aby byl výtvarný dílek dokonalý, ale především autentický – tím redukuje obavy a strach klientů. V poslední části dochází k interpretaci výtvarného díla i nad samotným procesem jeho tvorby. V případě skupinové terapie může každý svůj výtvarný dílek představit, dále dochází k reflexi ze strany klienta, kdy hovoří o svých pocitech, asociacích i myšlenkách, které ho napadají. Ostatní mu mohou dávat zpětnou vazbu a autor často objeví i takové podněty, které by ho samotného nenapadly. Tím, že se při diskusi hovoří o artefaktu, nikoli o klientovi samotném, se ho ani méně příjemné názory nedotýkají přímo a dokáže je tak lépe přijmout. Cílem této části terapie není přijít na jednoznačný výklad klientova výtvarného díla, ale spíše dále podnítit jeho zamýšlení a uvažování a nabídnout jiný úhel pohledu na jím řešený problém či situaci.

V arteterapeutickém procesu je důležitá především role terapeuta, na kterou jsou přirozeně kladeny určité nároky, jelikož práce s lidmi a citlivými tématy, která do terapie přinášejí, je velmi náročná. Arteterapeut se neobejde bez teoretických znalostí z oblasti psychoterapie, psychologie, psychopatologie, psychiatrie nebo pedagogiky, ale měl by se také orientovat v oboru umění. Samozřejmostí by u terapeuta měly být také některé osobnostní vlastnosti jako empatie, morální citění, schopnost vést skupinu, dobré komunikační a vyjadřovací schopnosti, vlídnost a odolnost. Podle údajů na webových stránkách České arteterapeutické asociace (ČAA) zatím není profese arteterapeuta v české legislativě zařazena do seznamu profesí, a tak se ČAA řídí vlastními požadavky pro výkon tohoto povolání. Šicková-Fabrici (2016, s. 106) uvádí, že v České republice lze arteterapeutického vzdělání dosáhnout pětiletým psychoterapeutickým výcvikem ČAA nebo absolvováním samostatného vysokoškolského studijního oboru arteterapie nabízeným Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích, případně studiem na některých fakultách či vyšších odborných školách, kde je arteterapie součástí výuky. Každý arteterapeut do své práce vkládá mj. také vlastní osobnost a způsob, jakým terapii vede, zase odráží jeho psychoterapeutické zaměření, které může být např. psychoanalytické, humanistické, kognitivně-behaviorální apod.

Kromě kreslení a malování, které jsou obecně známé, se v arteterapii využívá také dalších výtvarných technik, některé z nich uvádí např. Hanušová (2007, s. 282-284). Jednou z nich je koláž, tedy vlepování různých materiálů do obrazu. Tuto techniku doporučuje použít na začátek arteterapie nebo také pro nové členy ve skupině či pro pacienty úzkostné, kteří mohou mít strach ze selhání, pokud by měli tvořit obraz přímo vlastními rukama. Další technikou je práce s hlínou, kdy je klient v přímém kontaktu s používaným materiálem; tento typ práce je účelný např. pro pacienty s fobií či zneužívané v dětství. Výroba masek je další z užívaných technik, která přímo vybízí k tématu hraní rolí v životě a tzv. nošení masek, abychom zakryli naše skutečné pocity či vlastnosti. V arteterapii se k tvoření často využívá také darů přírody, jako jsou kameny, plody, mušle apod., s jejichž pomocí pak klienti zpracovávají určitá témata.

1.2 Dramaterapie a teatroterapie

Všechny druhy terapií, jimž se budeme v této kapitole věnovat, je možné zařadit mezi tzv. paradivadelní systémy, což jsou způsoby využití dramatu (divadla) k jiným účelům než primárně uměleckým. Nesledují tedy estetický význam divadelního díla, ale některý z dalších aspektů, kterým může být podle Valenty

(2011, s. 12-13) buď „divadlo jako edukační prostředek“ nebo „divadlo jako prostředek terapie“. Jako příklad paradivadelních systémů edukační povahy uvádí dramatickou výchovu nebo divadlo ve výchově. V této práci se však budeme zabývat paradivadelními systémy, které mají léčebný význam, a jsou tak v souladu s jejím tématem.

Nejprve se budeme zabývat dramaterapií. Pátrání po původu dramaterapie nás může zavést hluboko do minulosti, dávno před počátek datování našeho letopočtu, kdy paleolitičtí lovci, zemědělci a šamani prováděli nejrůznější rituály a obřady. V antice si různé osobnosti, mezi nimi např. Aristotelés či Celsus Aurelius, začaly uvědomovat pozitivní účinky dramatu na osoby s duševním onemocněním. V 17. a 18. století pak bylo divadlo využíváno nejen k terapeutickým (markýz de Sade), ale také vzdělávacím účelům (J. A. Komenský). Důležitým bodem v historii dramaterapie bylo též vytvoření metody psychodramatu J. L. Morenem ve třicátých letech 20. století. Samotný termín dramaterapie byl poprvé použit Britem P. Sladem v roce 1939 a první kniha s názvem Drama Therapy (Florsheim) vyšla v roce 1946 v USA. V roce 1962 Sue Jenningsová začala s prací zaměřenou na využití zkušeností z výchovného dramatu v klinické oblasti. V letech 1976 a 1979 pak vznikly první asociace dramaterapeutů, nejprve ve Velké Británii a poté v USA. Historie dramaterapie v ČR je spjatá se jménem M. D. Reismany, který v devadesátých letech 20. století zahájil dramaterapeutickou praxi v sanatoriu Fokus v Praze-Bohnicích s psychotickými pacienty. Od roku 2008 funguje také Asociace dramaterapeutů České republiky, která sdružuje dramaterapeuty z ČR, podporuje jejich další vzdělávání a usiluje o osvětu dramaterapie i širší veřejnosti. (Valenta, 2011, s. 12-13 a 112-117).

Asociací dramaterapeutů České republiky je dramaterapie popisována jako „psychoterapeutický přístup využívající divadelních prostředků pro nalezení příznivé rovnováhy v oblasti duševní a tělesné nebo ve vztazích či se záměrem osobního rozvoje“ (Asociace dramaterapeutů České republiky, 2017). Cílovou skupinou dramaterapie jsou jedinci s psychiatrickou diagnózou včetně závislosti, jedinci s mentálním postižením, geriatričtí pacienti, klienti s poruchou chování, osoby nacházející se ve výkonu trestu apod. Mezi hlavní cíle v dramaterapii Majzlanová (2004, s. 32) řadí redukci tenze, rozvoj empatie, tvořivosti, fantazie, kreativity, odblokování komunikačního kanálu, integrace osobnostních vlastností, rozvíjení sebedůvěry, sebeuvědomění, vytváření pocitu zodpovědnosti a samostatnosti či nácvik sebeovládání. Díky převážně skupinovému charakteru dramaterapie se u klientů rozvíjí také schopnost komunikace, kooperace a socializační proces. Jak bylo uvedeno, dramaterapie se užívá zpravidla ve skupinové formě, existují ale případy, kdy se užití individuální formy zdá být vhodnější, je to např. při práci s autistickými či mentálně retardovanými klienty.

Každé dramaterapeutické sezení by mělo mít určitý koncept a nejlépe i pravidelný průběh a řád, protože díky režimu se účastníci terapie mohou cítit více v bezpečí. Valenta (2011, s. 146-148) navrhuje strukturu dramaterapeutického sezení následovně: nejprve se terapeut pozdraví se skupinou a seznámí přítomné s plánem sezení, následuje rozcvička nebo některá zahřívací aktivita, dalším krokem je otevření hracího prostoru (např. odtažení kouzelnické opony), nastartování hry a vtáhnutí klientů do akce, poté setkání dospívá ke své hlavní části, kdy členové skupiny vstupují do svých rolí a hrají, sezení končí uzavřením v kruhu, kdy se celý jeho průběh reflektuje.

Od osobnosti dramaterapeuta se odvíjí celý průběh dramaterapeutické práce. Ta závisí zejména na jeho zaměření, které se velmi často odvíjí od zaměření výcviku, kterým prošel. Postavení terapeuta a klienta v dramaterapii by mělo být rovné. Podle Hanušové (2007, s. 272-273) je úloha dramaterapeuta méně direktivní než v jiných expresivních terapiích a jeho role spočívá především ve vhodném výběru témat, podpory klientů v průběhu práce a vedení závěrečné reflexe prožitků. Zdůrazňuje, že dramaterapeut by měl být empatický a vnímavý, měl by sledovat skupinovou dynamiku a svoji pozornost účelně rozdělovat mezi jednotlivce, ale také skupinu jako celek.

Terapeuty se v dramaterapii stávají často speciální pedagogové, sociální pedagogové, psychologové, lékaři a odborníci zabývající se problematikou sociálně patologických jevů. Jejich vzdělávání a dramaterapeutický výcvik v ČR zajišťuje v současné době několik institucí, tradičně zejména Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, kde se tento obor studuje v kombinaci se speciální pedagogikou. Dramaterapeuté se mohou uplatnit v různých typech zařízení např. v psychiatrických nemocnicích a klinikách, ve speciálních školách, terapeutické komunitě či ve vězení.

Příkladem technik používaných při dramaterapii může být technika „zrcadla“, při které dva klienti stojí proti sobě a jeden z nich představuje reálný obraz a druhý zrcadlo. První z nich vymýšlí různé pohyby a druhý ho napodobuje a vytváří tak jeho odraz v zrcadle. Jinou technikou jsou „masky a pantomima“, při které mají zúčastnění na obličejích masky a jejich úkolem je ztvárnit určitou emoci pouze za pomoci řeči těla zcela bez použití mimiky. Bublínková válka je technika, při které každý ze skupiny dostane bublifuk a snaží se ostatní zasáhnout za pomoci bublin a zároveň se vyhýbat bublinám ostatních. (Valenta, 2011, s. 151-157)

Teatroterapie je dalším paradivadelním systémem a zároveň je také řazena mezi expresivní terapie. Polínek (cit. dle Polínek, 2014, s. 167) ji definuje jako: „expresivní terapeuticko-formativní přístup spočívající v celkové přípravě divadelního tvaru a jeho následné prezentaci před diváky s terapeuticko-formativním cílem, jehož účastníky jsou zpravidla jedinci se specifickými potřebami“. Polínek tímto popisuje pouze produktivní formu teatroterapie, existuje však také receptivní formu, která spočívá především ve vnímání divadelního díla. Cílová skupina, ke které teatroterapie směřuje, je velmi různorodá, často jí bývají různě sociálně vyloučení jedinci např. osoby bez domova, závislí jedinci, jedinci s poruchami chování, ale také osoby s psychickými poruchami, mentálně retardovaní či osoby se specifickými potřebami.

Zatímco u jiných expresivních terapií se zdůrazňuje, že v nich zdaleka nejde o vytvoření uměleckého díla, ale hlavně o samotný prožitek při jeho tvoření, u teatroterapie je proces tvoření díla jen cestou k vytvoření finálního produktu – představení. O to jde zúčastněným především a léčebnou sílu procesu přípravy si často nemusí vůbec uvědomovat. V této souvislosti uvedeme výsledek výzkumu M. D. Polínka, který dospěl k tomu, že snaha o uměleckou kvalitu výsledného díla umocňuje léčebný efekt teatroterapie, tento efekt pak nazývá „paradoxem teatroterapeutického zacílení“ (2015, s. 41-42). Herci mohou také účinně projikovat svoje pocity a emoce do role, čímž dochází k podpoře katarze a celého ozdravujícího procesu.

Historie teatroterapie se prolíná s historií dramaterapie, kdy i její počátky lze spatřit v rituálech šamanů či v antickém divadle. Obor teatroterapie jako takový vznikl v 70. – 80. letech minulého století, kdy se začaly objevovat první divadelní inscenace hrané různě handicapovanými herci, a to také korelovalo s v té době aktuální snahou o integraci těchto osob. Postupně vznikalo v Evropě mnoho divadelních souborů, v nichž figurovali osoby se specifickými potřebami, nejčastěji uváděným je soubor Maatwerk z Rotterdamu. Jedním z průkopníků divadelní práce s pacienty u nás byl Jan Cimický, který takto pracoval s klienty už v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století. Také v České republice začaly vznikat divadelní spolky, fungující na principech teatroterapie např. Bohnická divadelní společnost či občanské sdružení DivaDno. S metodami teatroterapie pracuje také pardubická škola Svítání, která se zaměřuje na pomoc dětem i dospělým se zdravotním postižením. (Polínek, 2014, s. 168-169; Valenta a Polínek, 2013, s. 61-62).

Na procesu tvorby divadelního představení se nepodílejí pouze herci, jak by se na první pohled mohlo zdát. Důležitou úlohu zde sehraávají také ti, kteří se starají o tvorbu kostýmů, osvětlení, zvuk, kulisy, scénu apod., tyto pozice jsou vhodné pro ty, kteří se nechtějí veřejně prezentovat, přesto chtějí na představení participovat, i ti jsou tedy účastníky teatroterapie. Na představení se mohou podílet také profesionální herci, kteří vystupují v roli odborného poradce nebo mohou hrát v představení spolu s ostatními. Cíle

teatroterapie bývají různé, záleží především na tom, kde a s kým je realizována. Polínek (2015, s. 41) upozorňuje na ty cíle, které jsou v teatroterapii obecně platné: rozvoj komunikace (verbální i neverbální), zmírnění sociálních fobií, snížení sociální izolace, zlepšení sebekritiky, sebereflexe, sebekázně a smyslu pro povinnost, rozvoj kreativity, zlepšení schopnosti přizpůsobení, zvýšení sebevědomí, kontrola emocí, spontánnost a rozšíření repertoáru rolí pro život.

V České republice obor teatroterapie, který by vzdělával budoucí terapeuty, zatím chybí, ale určitou průpravu zájemcům o tento obor zajišťuje Ústav sociálně-pedagogických studií na Univerzitě Palackého v Olomouci – především oddělení expresivních terapií 19 a osobnostně-sociálního rozvoje, které vede odborník v této oblasti Milan Valenta. V Olomouci se také každoročně konají teatroterapeutické konference, v roce 2017 již sedmý ročník. Teatroterapeuti se stávají často speciální pedagogové, herci a další humanitně zaměřeni jedinci. Přesto, že se teatroterapie v našich podmínkách příliš studovat nedá, existují předpoklady, které by měl teatroterapeut splňovat. Polínek (2014, s. 190-191) se domnívá, že by měl mít jistou průpravu v oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie, psychoterapie a psychiatrie (záleží především na klientele, se kterou pracuje). Dále by měl mít dovednosti z divadelní oblasti – herecké, dramaturgické, scénografické, režijní apod., jelikož terapeut bývá často tím, kdo v teatroterapeutických představeních zajišťuje pozici dramatika, režiséra atd. V neposlední řadě stojí také osobnostní předpoklady, které jsou pro tuto práci důležité např. autentičnost, ale také dobré organizační schopnosti či schopnost vést ostatní. Teatroterapeut je tím, od koho se celý proces i výsledné představení odráží.

Poslední expresivní terapií a zároveň paradivadelním systémem, který zde bude podrobněji popsán, je psychodrama. Psychodrama je metoda psychiatra a sociologa Jacoba L. Morena, která je založená na improvizaci a využívána zejména při léčbě úzkostí, strachu či fobií. Tato metoda pomáhá klientovi pochopit a řešit vlastní zážitky, konflikty, afekty, přání, postoje apod. (Müller, 2013, s. 67) V psychodramatu se využívá především čtyř hlavních činitelů, kterými jsou jeviště, hlavní protagonista, režisér – terapeut a nakonec publikum a pomocní herci. Hlavní protagonista – klient, zde na rozdíl od jiných paradivadelních systémů hraje roli sebe sama a celé psychodrama je soustředěno na jeho konkrétní situaci, problém, příběh. Ke ztvárnění svého příběhu má hlavní protagonista k dispozici pomocné herce a také režiséra, který ho v jeho hraní podporuje a zároveň celý proces psychodramatu řídí. Diváci mohou protagonistovi dávat zpětnou vazbu, a to nejen při závěrečném reflektování, ale také během samotného hraní.

Nejčastěji užívanými technikami v psychodramatu, které uvádí Müller (2013, s. 67), jsou hraní vlastní role (spolu s někým dalším), výměna rolí (protagonista hraje některou negativní postavu ze svého okolí), zrcadlo (pomocní herci hrají protagonistu a on sleduje), monolog (protagonista vyjadřuje nahlas své vnitřní pocity a myšlenky) a alter ego (pomocný herec hraje protagonistovo „druhé já“).

Dalšími paradivadelními systémy jsou např. psychogymnastika, která využívá prostředků pantomimy k vyjádření vlastních pocitů, myšlenek, situací nebo sociodrama, které má mnohé společné s psychodramatem, ale místo individuálních problémů řeší spíše společenské situace.

1.3 Tanečně pohybová terapie

Tanečně pohybová terapie bývá rovněž spojována s názvy taneční terapie či choreoterapie, a také v této práci budou využívána všechna tato označení pro pojmenování téhož pojmu. Nejčastěji užívanou definicí pro vymezení tanečně pohybové terapie bývá formulace Asociace americké taneční terapie. Ta uvádí, že tanečně pohybová terapie je „psychoterapeutické využití pohybu k podpoře emocionální, sociální, kognitivní a fyzické integrace jedince“ (American dance therapy association).

Podobně jako ostatní expresivní terapie má také taneční terapie svoje kořeny v dávné minulosti, kdy se tanec využíval k nejrůznějším obřadům a rituálům, které měly zajistit zdraví, plodnost nebo doprovázely

důležité životní události jako je sňatek, narození či úmrtí. Někteří dokonce tvrdili, že tanec spolu s hudbou funguje jako protilék na kousnutí tarantule. Základy tanečně pohybové terapie, která už se podobala té, kterou známe dnes, se začaly formovat ve čtyřicátých letech 20. století ve Spojených státech amerických. Za všechny představitele prvních tanečních terapeutů zmíníme M. Chaceovou a F. Boasovou, které se nejvíce zasadili o rozvoj této expresivní terapie. M. Chaceová pak byla dokonce první prezidentkou Asociace americké taneční terapie, jež byla založena v roce 1966. S průnikem taneční terapie do Evropy jsou spojeny především instituce Labanovo centrum pro pohyb a tanec (v Londýně) a Francouzská společnost pro psychoterapii tancem, které vznikly v osmdesátých letech 20. století. V roce 1993 zahájila svoji činnost Evropská asociace taneční terapie. (Čížková, 2005, s. 13-27)

V České republice aktuálně probíhá již čtvrtý dlouhodobý výcvik (první byl zahájen v roce 1997) v tanečně pohybové terapii, který připravuje budoucí taneční terapeutky a je složen z teoretické, sebezkušenostní a supervizní části. V roce 2002 vznikla Asociace tanečně pohybové terapie ČR TANTER, která podporuje rozvoj tohoto oboru u nás, podporuje vzdělání a profesní rozvoj tanečních terapeutů, spolupracuje s dalšími organizacemi na národní i mezinárodní úrovni a snaží se také o osvětu mezi širší veřejností (Asociace tanečně pohybové terapie ČR TANTER).

Taneční terapie může mít formu individuální, párovou či skupinovou, může jí buďto vést terapeut nebo může být vyplněna improvizací a celému procesu může, ale také nemusí, být doprovodem hudba. Tanečně pohybová terapie má širokou škálu uplatnění, je určena všem, kteří se mohou hýbat a jak zdůrazňuje Dosedlová (2012, s. 112) není důležité, aby uměli tančit, a dokonce je vhodná i pro jedince upoutané na lůžko. Nejčastěji se taneční terapie uplatňuje při práci s mentálně i fyzicky handicapovanými jedinci, psychotickými pacienty, jedinci s poruchou příjmu potravy, sociálně vyčleněnými jedinci a velice užitečná je také u osob 21 závislých na toxických látkách. Nevhodné je užití choreoterapie při akutních fázích psychóz, panických atakách případně u těžkých forem deprese. Mezi cíle, které si tanečně pohybová terapie klade, řadí Čížková (2005, s. 35-36) jasnější vnímání a orientaci ve vztazích včetně vztahu k sobě samému, sebezkušenost, možnost sebevyjádření, dosažení emoční a fyzické integrace jedince, vědomí těla a jeho hranic, realistické vnímání sebe sama, lepší zvládnutí napětí, úzkosti a stresu, schopnost vyjádření pocitů přijatelným způsobem, zvládnutí impulzivního chování a obohacení pohybového repertoáru.

Existuje řada tanečně terapeutických směrů, technik a forem, které podrobně popisuje např. Dosedlová hned v několika publikacích (Dosedlová, 2012, s. 85-111; Dosedlová a Kantor, 2013, s. 19-41; Dosedlová, 2014, s. 338-353). Výtahem z jejích děl budou některé techniky a formy stručně představeny. Technika bazálního tance M. Chaceové je založena na spontánním tanci, který jedinci umožňuje symbolické vyjádření vnitřních pocitů. Autentický pohyb M. S. Whitehouseové spočívá v tom, že klient čeká na impuls, který přijde z jeho nitra a spustí samovolný pohyb, ten se pak dále rozvíjí v autonomní tanec. V Body-ego technice T. Schoopové jde o to, že terapeut zrcadlí pohyb klienta (studovala na strnulých pacientech) tak, aby byl navázán vztah mezi myšlením a tělem. Symbolická taneční terapie, jejíž autorkou je L. Sheleenová, pracuje s archetypy C. G. Junga. Rudolf von Laban vytvořil systém, s jehož pomocí se dá pohyb pozorovat, analyzovat a zaznamenat (podobně jako hudba, literatura apod.). Technika taneční terapie jako primitivní exprese vznikla ve Francii a vychází ze způsobu tance primitivních národů. Taneční forma zvaná psychobalet vznikla na Kubě a spočívá ve výcviku baletních dovedností, trénování choreografie a výsledkem je závěrečné vystoupení (v tomto směru lze spatřit podobnost s teatroterapií).

1.4 Muzikoterapie

Podle Muzikoterapeutické asociace České republiky je muzikoterapie „léčebným a podpůrným postupem, v němž kvalifikovaný muzikoterapeut prostřednictvím pomáhajícího vztahu, hudby a

hudebních elementů provází klienta nebo skupinu v terapeutickém procesu“ (Muzikoterapeutická asociace České republiky, 2017). Základními prostředky v muzikoterapii jsou rytmus, melodie a harmonie, ovšem tak jako u jiných expresivních terapií, ani zde není třeba uměleckého nadání, aby se do ní jedinec mohl zapojit. Častá je kombinace muzikoterapie s další expresivní terapií např. arteterapií či tanečně pohybovou terapií, kdy receptivní vnímání hudby slouží jako podklad pro tvořivý proces.

Využívání hudby k léčebným účelům není otázkou posledních let, ba ani století, už v dávných dobách se věřilo v léčivou sílu nejrůznějších rituálů a obřadů, které byly 22 doprovázeny hudbou. Také ve starověkých civilizacích, jakými jsou např. Řecko, Řím či Egypt, už dokázali využít léčebný potenciál hudby, a přestože ve středověku se na tyto poznatky poněkud pozapomnělo, v období renesance a novověku se propojení mezi tělesným a duševním stavem člověka a hudbou znovu začala věnovat pozornost. Po druhé světové válce byly založeny první muzikoterapeutické školy ve Švédsku a v Americe, začaly se otevírat studijní obory muzikoterapie a vznikaly také muzikoterapeutické asociace – Národní asociace pro muzikoterapii (1950), Britská společnost pro muzikoterapii (1958), Americká asociace pro muzikoterapii (1971) a Americká muzikoterapeutická asociace (1998), která funguje dodnes a další. V současnosti jsou nejdůležitějšími organizacemi na poli muzikoterapie Evropská muzikoterapeutická konfederace a Světová federace muzikoterapeutů. O rozvoj muzikoterapie v České republice se zasloužili např. K. S. Amerling, F. Bakule či J. Vodňanská. Dnes jako zastřešující organizace muzikoterapeutů u nás funguje Muzikoterapeutická asociace České republiky, která vznikla v roce 2012 spojením České muzikoterapeutické organizace a České asociace muzikoterapie a dramaterapie. Tato asociace usiluje o rozvoj a odbornou úroveň oboru, profesní rozvoj členů, spolupracuje s dalšími institucemi v oblasti expresivních terapií a snaží se šířit povědomí o muzikoterapii napříč českou společností (Gerlichová, 2014, s. 16-18).

Muzikoterapie může mít podobu individuální, kde se setkává pouze terapeut a klient, skupinovou, ve které se setkává terapeut a menší skupina nebo komunitní, kde terapeut pracuje s přirozeně existujícími skupinami jako jsou rodiny, pracovní týmy nebo školní třídy (Mastnak a Kantor, 2014, s. 271). Kantor, Lipský a Weber (2009, s. 26) uvádějí tzv. nehudební cíle, kterých se terapeut spolu s klientem skrze muzikoterapii snaží dosáhnout – léčba, učení, rozvoj sociálních interakcí a komunikace, sebevyjádření, motivace, zvládnutí bolesti a stresu, zvýšení kvality života, osobnostní a spirituální rozvoj.

Muzikoterapie je vhodná pro klienty všech věkových skupin nezávisle na pohlaví, z léčebného pohledu je pak zvláště vhodná pro jedince s mentálním postižením, s duševní poruchou, s poruchami příjmu potravy, se sexuálními poruchami, s diagnózou závislosti, se specifickými poruchami učení, autistické klienty a další, ale také ji samozřejmě může využívat zdravá populace. Ke kontraindikaci muzikoterapie dochází u klientů s akutní psychózou, epilepsií, depresí, úzkostnou poruchou či suicidálními sklony. Podobně jako u jiných expresivních terapií také v muzikoterapii se můžeme setkat s receptivní a produktivní formou. V receptivní formě se uplatňuje např. poslech hudby či imaginace a produktivní znamená vlastní hudební produkci, která může vzniknout pomocí hlasu, hry na nástroj nebo hry na tělo. Müller (2013, s. 65) uvádí několik hlavních metod, které mají zásadní místo v muzikoterapii. Hudební improvizace je založena na spontánním a přirozeném projevu jedince. Hudební interpretace spočívá v reprodukci již vytvořeného, známého hudebního díla. Zpěv písní zlepšuje řečový projev jedince, slouží k odreagování apod. Psaní písní a kompozice hudby slouží k sebevyjádření jedince pomocí kreativního tvoření písní, textů, skladeb a dalších. Hudební vystoupení je podobně jako předchozí metoda prostředkem seberealizace klienta. A konečně – pohybové, dramatické, výtvarné a další aktivity při hudbě např. imaginace, které jsou důkazem propojení jednotlivých expresivních terapií.

V České republice není problematika muzikoterapie včetně profese muzikoterapeuta nijak legislativně ukotvena a muzikoterapii zde nelze ani studovat v rámci vysokoškolského studia, a tak veškeré nároky na profesní kvalifikaci a předpoklady pro výkon povolání muzikoterapeuta jsou přejímány ze

zahraničních modelů. Kantor, Lipský a Weber (2009, s. 159-164) uvádějí některé vlastnosti a kompetence, které by měl každý muzikoterapeut mít, jsou jimi např. vztah k hudbě a také určité hudební dovednosti, absolvování muzikoterapeutického vzdělávacího programu (např. výcviku), který by měl zahrnovat teoretickou přípravu, sebezkušenostní výcvik a supervizi pod zkušeným muzikoterapeutem a také by měl mít chuť dále se profesionálně rozvíjet a vzdělávat za pomoci kurzů, samostudia, výcviků apod. Autoři upozorňují také na osobnostní kompetence, jež by měly být vlastní nejen muzikoterapeutům, ale všem těm, kteří pracují s lidmi. Mezi nejdůležitější řadí vstřícnost, empatii a autenticitu, ale také kreativitu, flexibilitu, smysl pro humor či schopnost přijímat kromě pozitivních také negativní projevy klienta.

1.5 Biblioterapie

Müller (2013, s. 72) definuje biblioterapie jako „aplikaci prostředků literárního umění použitou za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce a další osobní předpoklady společensky i individuálně přijatelným směrem“ a upozorňuje rovněž, že mezi ostatními expresivními terapiemi je díky svým omezeným možnostem biblioterapie terapií spíše doplňkovou. V České republice není biblioterapie zatím příliš probádána, publikací, které by se zabývaly touto tematikou je poskrovnu a neexistuje zde ani žádná instituce, která by biblioterapeuty zaštiťovala nebo dále vzdělávala. Snad jediná instituce, která se u nás biblioterapií zabývá více je Kabinet informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

Přestože termín „biblioterapie“ byl poprvé užít v roce 1916 S. M. Crothersem, který v novinovém článku popisoval léčbu psychických onemocnění za pomoci knih, první definice 24 byla vytvořena v roce 1941 a biblioterapie jako taková vzniká až vydělením z psychoterapie v padesátých letech 20. století. V 70. letech pak dochází k rozdělení biblioterapie do tří oblastí na biblioterapii klinickou, institucionální a vývojovou. (Svoboda, 2014, s. 198)

Biblioterapie je vhodná pro široké spektrum klientů, zejména se užívá při léčbě závislostí, traumat, u klientů se specifickými potřebami, u dětí agresivních a anxiózních, u osob s psychiatrickou diagnózou, u seniorů, u dětí se syndromem CAN nebo také ve věznicích. Biblioterapie je ovšem taktéž určena pro lidi zdravé, kteří neřeší žádný závažný problém, ale kteří chtějí touto cestou podpořit seberozvoj. Biblioterapie může probíhat formou autobiografie, kdy klient prochází procesem zcela sám a svoje postřehy a pocity nesdílí s nikým jiným nebo formou individuální terapie, ve které figuruje pouze klient a terapeut nebo formou skupinovou či hromadnou, která probíhá ve společnosti více osob včetně terapeuta (rozdíl mezi skupinovou a hromadnou je pouze v počtu klientů).

Müller (2013, s. 72) uvádí některé funkce, které by měl literární text v biblioterapii plnit, jedná se o funkci – informační, výchovnou, konfrontační, estetickou, katarzní, identifikační, relaxační a prestižní. Biblioterapie má, tak jako jiné expresivní terapie, formu receptivní a produktivní. Při receptivní formě je klient konfrontován s určitým, již vytvořeným dílem, zatímco produktivní forma dává klientovi možnost, aby se sám pomocí slov vyjádřil. Mezi směry biblioterapie řadí Svoboda (2014, 209-228) psychosomaticky a psychosociálně orientovanou biblioterapii, biblioterapii psychorelaxační a relaxační, edukační biblioterapii, biblioterapeutické psaní deníku, biblioterapeutické tvůrčí psaní, narativní biblioterapii, lyrickou biblioterapii, polyestetickou biblioterapii a terapii virtuální. V rámci psychosomaticky a psychosociálně orientované biblioterapii pak Svoboda (tamtéž) uvádí některé knihy, vhodné pro klienty bojující s drogovou a alkoholovou závislostí – *My děti ze stanice ZOO* (Ch. Felscherinogová), *Žít, třeba i na kolenou* (J. Vacek), *Junky & smrt* (R. Drnovec, J. Drnovcová), *Pusinka* (K. Žilák), *Čtvrtý rozměr závislosti* (J. Minarčík), *Démon alkohol* (J. London), *Pijan* (H. Fallada).

K biblioterapii bývají řazeny také další expresivně terapeutické postupy, a to poetoterapie a skazkoterapie, které někteří vnímají jako podřazené biblioterapii a další je staví s biblioterapií na roveň.

Poetoterapie je metoda, která k terapeutickému procesu využívá poezie, primárně aktivní psaní. Skazkoterapie je terapie využívající jako prostředek k procesu léčby pohádku.

Poznámky:

- BARTOŠÍKOVÁ, Ivana, MIOVSKÝ, Michal a KALINA, Kamil (2003). Terapeutický vztah. In: KALINA, Kamil a kol., Drogy a drogové závislosti 2: mezioborový přístup. Praha: Úřad vlády České republiky, s. 30-35.
- ČÍŽKOVÁ, Klára. Tanečně-pohybová terapie. Praha: Triton, 2005.
- DOSEDLOVÁ, Jaroslava (2014). Taneční terapie a terapeutický tanec. In: MÜLLER, Oldřich (ed.) a kol., Terapie ve speciální pedagogice. Praha: Grada, s. 334-357.
- DOSEDLOVÁ, Jaroslava. Terapie tancem: role tance v dějinách lidstva a v současné psychoterapii. Praha: Grada, 2012.
- DOSEDLOVÁ, Jaroslava a Jiří KANTOR. Tanečně-pohybová terapie a muzikoterapie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013
- GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 200.
- GERLICOVÁ, Markéta. Muzikoterapie v praxi: Příběhy muzikoterapeutických cest. Praha: Grada, 2014.
- HANUŠOVÁ, Ingrid (2007). Expresivní postupy. In: VYMĚTAL, Jan a kol., Speciální psychoterapie. Praha: Grada, s. 259-292. 83
- HANUŠOVÁ, Ingrid (2004). Indikace a cíle psychoterapie. In: VYMĚTAL, Jan a kol., Obecná psychoterapie. Praha: Grada Publishing, s. 39-46.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Velký psychologický slovník. Praha: Portál, 2010.
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2016.
- HOVĚŽÁKOVÁ, Diana a Ivana TAHOVÁ (2010). Expresivní terapie v institucionální výchově. Vysokoškolské poradenství aktuálně (5), s. 2-4.
- KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER a kol. Základy muzikoterapie. Praha: Grada, 2009.
- KOVÁČSOVÁ, Erika (2016). Expresivne terapie v práci s ľudmi so závislosťou od psychoaktívnych látok. In: LIŠTIAKOVÁ, Ivana – FÁBRY LUCKÁ, Zuzana (Eds.), Expresivne terapie vo vedách o človeku 2016: Biodromálny aspekt liečebnej pedagogiky. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 105-109.
- MAJZLANOVÁ, Katarína. Dramatoterapie v liečebnej pedagogike. Bratislava: Iris, 2004.
- MASTNAK, Wolfgang a Jiří KANTOR (2014). Muzikoterapie. In: MÜLLER, Oldřich (ed.) a kol., Terapie ve speciální pedagogice. Praha: Grada, s. 269-333.
- MIOVSKÝ, Michal a Ivana BARTOŠÍKOVÁ (2003). Možnosti a meze psychoterapie v léčbě závislosti. In: KALINA, Kamil a kol., Drogy a drogové závislosti 2: mezioborový přístup. Praha: Úřad vlády České republiky, s. 25-29.
- MÜLLER, Oldřich. Expresivní terapie ve speciální pedagogice. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.
- POLÍNEK, Martin Dominik (2014). Teatroterapie. In: MÜLLER, Oldřich (ed.) a kol., Terapie ve speciální pedagogice. Praha: Grada, s. 167-197.
- POLÍNEK, Martin Dominik. Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování: expresivně-formativní potenciál základního uměleckého vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra a SOBKOVÁ, Petra. Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.
- SVOBODA, Pavel (2014). Biblioterapie. In: MÜLLER, Oldřich (ed.) a kol., Terapie ve speciální pedagogice. Praha: Grada, s. 198-236)
- ŠICKOVÁ – FABRICI, Jaroslava. Základy arteterapie. Praha: Portál, 2016.
- VALENTA, Milan. Dramaterapie. Praha: Grada, 2011.

VALENTA, Milan a Martin Dominik POLÍNEK. Dramaterapie a teatroterapie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.

VAVRDA, Vladimír (2004). Psychoterapeutický vztah a psychoterapeutický proces. In: VYMĚTAL, Jan a kol., Obecná psychoterapie. Praha: Grada Publishing, s. 91-114.

VYMĚTAL, Jan a kol. Obecná psychoterapie. Praha: Grada Publishing, 2004.

VYMĚTAL, Jan. Úvod do psychoterapie. Praha: Grada Publishing, 2010.

Zdroj:

https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/70928/BerkovaM_Expresivni_terapie_KR_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Inspirativní online odkazy

American dance therapy association. What is dance/movement therapy. (www.adta.org/faqs, 15. 10. 2017).

Asociace dramaterapeutů České republiky. Dramaterapie. (www.adcr.cz/dramaterapie, 13. 10. 2017).

Asociace tanečně pohybové terapie ČR TANTER. (www.tanter.cz, 15. 10. 2017).

Česká arteterapeutická asociace. Co je Arteterapie. (www.arteterapie.cz/arteterapie, 19. 9. 2017).

Muzikoterapeutická asociace České republiky. Co je to muzikoterapie. (www.czmta.cz/muzikoterapie/co-je-to-muzikoterapie, 17. 10. 2017)

https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/70928/BerkovaM_Expresivni_terapie_KR_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Vysvětlete podstatu expresivní terapie a představte stručně její typy.
2. Který typ expresivní terapie je vám nejbližší jako (potenciálním) a) klientům, b) lektorům? Proč?
3. Vysvětlete, v čem spočívá základní styčný bod expresivní terapie a uměleckého vzdělávání – a v čem se tyto dvě „metody“ naopak liší.

3. Zahraniční praxe – Francie, Německo

ANOTACE

V posledních letech zažívá umělecké vzdělávání v České republice nebývalý rozkvět – a to ve velké míře i díky zahraničním vzorům.

Téma je zaměřeno na ty evropské země, které svým dobrým příkladem inspirovaly rozvoj uměleckého vzdělávání u nás zřejmě nejkomplexněji.

FRANCIE

Umělecké vzdělávání ve Francii

Charlotte Fouchetová

(Francouzský institut, Praha)

Umělecké a kulturní vzdělávání je důležité pro demokratizaci kultury a rovné příležitosti. Přístup k umění a kultuře umožněný všem je hlavním cílem francouzského veřejného vzdělávacího systému. Jako podmínka pro úspěšné vzdělávání jednotlivce i jeho budoucí profesní život má zásadní význam – a mají v něm svou úlohu všichni aktéři kulturní politiky. Velkou důležitost přikládáme partnerství mezi jednotlivými ministerstvy a jejich vztahu k místním či regionálním zastupitelstvím a kulturním institucím.

Klíčová data

Už v sedmdesátých letech 20. století se začalo ve Francii uvažovat o významné hodnotě uměleckého rozměru v obecném vzdělávání. Začaly vznikat různé projekty, které si kladly za cíl vytvořit a začlenit do obecného vzdělávacího programu základy pro novou pedagogiku, která bude mít kulturní, umělecký rozměr a bude otevřená vůči modernímu světu.

Od roku 1983 spolupracuje Ministerstvo kultury s Ministerstvem školství na rozšíření oblasti uměleckého vzdělávání s těmito cíli:

- zahrnout všechny disciplíny
- zvýšit míru spolupráce mezi vzdělávacím systémem a kulturními institucemi
- začleňovat kulturní profesionály do různých (vzdělávacích) projektů a akcí

V současné době platí ve Francii pětiletý *Plán pro umění a kulturu ve školách* (poprvé od roku 2000), který poskytuje uměleckým a kulturním institucím (více než 6 000 kulturních institucí: muzea, divadla, kina apod.) nezbytné prostředky umožňující realizovat společné iniciativy s partnery v oblasti vzdělávání. Byly definovány hlavní linie *Plánu*, jako např. podpora inovativních vzdělávacích iniciativ a školení uměleckých a kulturních aktérů, zprostředkovatelů i učitelů.

Umělecké a kulturní vzdělávání je důležité pro:

- podporu tvořivosti mladých lidí
- podnícení jejich intelektuální zvědavosti
- pozvednutí jejich osobní kultury

Tento proces je založen na čtyřech základních principech:

- přímý vztah k uměleckým dílům a umělcům; návštěva míst, kde se umění „děje“
- celoživotní učení obecných dějin umění
- skutečná umělecká praxe ve škole či mimo ni
- vzdělávání/školení učitelů v oboru uměleckého a kulturního vzdělávání

Od programů pro mateřské školy po programy bakalářské

Praktická umělecká činnost (hudební a vizuální umění)

Programy jsou založeny na povinném uměleckém vzdělávání stanoveném ve školních osnovách – výuka výtvarného umění a hudby na základní a střední škole.

Praktická hudební tvorba bývá často pro studenty první příležitostí k vystoupení na veřejnosti. U studentů pomáhá rozvíjet vědomí kolektivu a spolupráce, přispívá k integraci jedince a rozšíření jeho obecných znalostí.

Classes à PAC (umělecký a kulturní projekt) – 2001

Systém *Classes à PAC* na školách podporuje vznik takových programů, které umožňují pedagogům spolupracovat s profesionálními umělci ve třídě 8–15 hodin ročně. Jedná se o zapojení umělců přímo do výuky, tzn. uměleckou a kulturní zkušenost získávají bez rozdílu všichni studenti ve třídě.

Systém otevírá možnosti vzdělávání v nejrůznějších oblastech umění a kultury – v architektuře, filmu, audiovizuální sféře, tanci, designu, literatuře, kulturním dědictví, fotografii, divadle... Propaguje různé iniciativy v umělecké oblasti a zároveň aktivní zapojení učitelů do projektu ve své vlastní třídě. "

Každý projekt je jedinečný, funguje v něm partnerství učitele s profesionálním umělcem a počítá s aktivní iniciativou samotných studentů.

Umělecké dílny (střední školy) – 2001

Dílny jsou součástí volitelných školních aktivit. Kromě výchovy samotné objevují inovativní postupy ve vzdělávání a zabezpečují přístup studentů k umění. Pomáhají k tomu, aby se studenti setkávali s uměním různými cestami. Umělecké dílny vytváří tým učitelů, studentů a dalších spolupracovníků v rámci každoročních projektů. Jsou určeny studentům a dobrovolníkům, pracuje se se všemi druhy umění. Dílny spolupracují s kulturními institucemi, otevírají přístup k současnému uměleckému životu.

Cíle:

- seznámit studenty s různorodostí uměleckého výrazu, podnítit praktický a kritický přístup k umění
- rozšířit studentům obzory v nahlížení na kulturu
- nabídnout studentům nové příležitosti pro vlastní umělecké vyjádření především prostřednictvím inovace a experimentování ve skupinových projektech
- rozvíjet diskuse, reflektovat velké umělecké produkce a umělecká témata
- zvýšit povědomí o profesích spojených se světem umění a kultury

V letech 2006–2007 se v dílnách diskutovalo a hodnotila současná situace ve Francii. Její analýza měla za výsledek nové programy:

Ciné-lycéés (Kino na střední škole) – 2010

V rámci programu se studenti pravidelně seznamují s velkými díly filmové tvorby. *Ciné-lycées* naplňují národní program vzdělávání v oblasti „středoškolští studenti a učni v kině“.

Výběr filmů je dostupný on-line na portálu, který byl vytvořen Ministerstvem školství a společností „France Television“.

Pro větší zapojení samotných studentů se někteří z nich podílejí na implementaci programu – organizují a plánují prezentace filmů.

Jednotlivá představení programu „Kino na střední škole“ se konají mimo školní vyučování. Umožňují studentům, aby se zapojili do kulturního života své školy, a připravují je na budoucí odpovědnost jako dospělých.

Rezidenční pobyty umělců – 2010

Rezidenční pobyty umělců na území Francie budované kolem tvořivých iniciativ trvají v časovém rozmezí několika týdnů nebo měsíců.

Mohou mít tři formy:

- tvořivé rezidentství nebo experimentální aktivity; záměrem je ukázat tvořivý proces po dobu celého vývoje uměleckého díla
- rozšiřování území, kde rezidenti žijí – jako součást strategie místního rozvoje
- činnost Residents Association – organizace, která zajišťuje přítomnost umělce v kulturní instituci po dobu 2 až 3 let

Rezidenční pobyt umělce má trojí poslání: tvorbu, rozšíření umělcova pole působnosti a u studentů zvýšení povědomí o umění jako takovém.

Škola či nižší střední škola („junior high school“) může nabídnout rezidenčním umělcům možnost práce, uměleckou a kulturní praxi, podporuje nová zkoumání a návštěvy míst, kde mohou umělci tvořit a svá díla dále rozšiřovat.

Dějiny umění

Výuka dějin umění je povinná pro všechny studenty od základní po střední školu. Umožňuje žákům a studentům získat znalosti o základních parametrech obecné kultury tím, že je porovnává (benchmarking), zabývá se prací z různých uměleckých disciplín, geografických oblastí a civilizací.

Další vzdělávání učitelů

Další vzdělávání učitelů je ve Francii nyní velmi aktuální a zásadní téma. Představuje most mezi profesionály v umění a učiteli, kteří musejí získat základní znalosti a potřebné nástroje k tomu, aby mohli připravovat umělecké projekty pro svoji třídu nebo školu.

Proto vybíráme ambiciózní projekty pro vzdělávání i další vzdělávání pedagogů, které se zaměřuje na umělecké vzdělávání a kulturní rozvoj. Funguje proto internetový portál určený pedagogům, který informuje o zdrojích pro nové projekty a umožňuje sdílet potřebné nástroje pro jejich přípravu. Různé subjekty organizují diskuse a tematická školení, kde se mohou pedagogové setkat, aby navzájem prokonzultovali své problémy z praxe.

Projekty iniciované kulturními institucemi

10 mois d'école et d'opéra (10 měsíců školy a opery)

Počínaje sezónou 1991/1992 začala pořádat Opera National de Paris vzdělávací program pojmenovaný *10 měsíců školy a opery* ve spolupráci s Ministerstvem školství. *10 měsíců školy a opery* je primárně

zaměřeno na mladé lidi ze škol nacházejících se z většiny v „prioritních vzdělávacích zónách“, tj. tam, kde nemají téměř nebo vůbec žádný přístup ke kultuře. Myšlenkou tohoto programu je:

- redukovat nerovné příležitosti
- propagovat integraci a sociální inkluzi

Každou sezónu program pracuje s 30 třídami školních dětí a mládeže ve věku od 4 do 20 let, od mateřské školy přes základní, střední školy až po školy odborné, celkem přibližně 1000 studentů. Každý učitelský tým vytváří projekt propojující školní třídu a operu. Plánuje takové činnosti, které vnesou do hry nejrůznější dovednosti a aktivity nabízené oběma divadly.

Každá třída navštíví několikrát v roce Palais Garnier a Opera Bastille, kde se setkává s pracovníky opery (administrativními, technickými a uměleckými) a zhlédne představení baletu a opery. Konečná prezentace projektu pak může v různých třídách nabývat různých forem (kresba, výstava, film, novinářská práce atd.).

Kromě toho mohou tři školní třídy využít uměleckých dílen zpěvu, tance či divadla po 3 hodiny týdně v Opera Bastille. Absolventi těchto dílen pak hrají představení na scéně amfiteátru Opera Bastille.

Jedním z primárních cílů programu *10 měsíců školy a opery* je změnit učební metody pedagogů a zlepšit komunikaci ve vztahu rodič–dítě (každou sezónu zvou studenti své rodiče na návštěvu do Palais Garnier), učitel–žák a škola–žák v rámci přípravy na budoucí povolání.

Tento program, integrovaný do vzdělávacího procesu, chce dát nový rozměr pojmu „učení“ jako osvojování si nových znalostí i praktických dovedností.

Festival „Banlieues bleues“

Tento hudební festival se koná na pařížských předměstích a během let se podařilo organizátorům vybudovat z něj kompletní projekt s hostujícími umělci, školními třídami, a často také ve spolupráci s některou kulturní institucí, jež zabezpečuje prostor pro konání a prezentaci uměleckých dílen, stejně jako dílny tvořivého psaní.

Přizvaní umělci se každoročně zapojují i do dalších festivalových aktivit: komplexní „Akční hudební“ systém setkávání a praktických uměleckých dílen umožňuje stovkám mladých lidí, aby se začali zabývat do hloubky hudbou i lidskými příběhy. Nováčci, začátečníci i zkušení amatéři mají příležitost pracovat spolu hodiny, týdny i měsíce, vyměňovat si zkušenosti, vynalézat... Společně se pak mohou chopit některých uměleckých projektů spadajících do sféry působnosti profesionálních hudebníků (sbor elektronických bubeníků, perkuse...).

Tyto akce odrážejí velkou hudební rozmanitost festivalu a objevují různé nové světy: hudbu voodoo z Haiti, improvizaci, novou kubánskou filmovou hudbu Emira Kusturici, znovuobjevené jazzové standardy...

Kromě toho vzniká každým rokem publikace „Secteur Jazz“, jejímiž redaktory jsou sami studenti. Její obsah je výsledkem zkoumání, které provádějí s hostujícími hudebníky na Banlieues bleues. Píší články, vedou rozhovory, fotografují... Díky těmto činnostem se studenti naučí řadě dovedností – programování, plánování, hojnému styku s veřejností aj.

V rámci svého 15. ročníku se jazzový festival a „Sector jazz“ zabývaly také výstavou „Věk jazzu“ v prostorách Musée du quai Branly, která trvala od května do června roku 2009. Publikace se zabývala jak obecnými tématy výstavy, tak programem festivalu. Na jejím vzniku spolupracovali diváci Blue Suburbs i návštěvníci výstavy. Součástí festivalu byla i dílna vedená od října 2008 do března 2009 slavným antropologem a fotografem.

Zdroj:

Literatura k tématu

CINDLEROVÁ, J. – STRMISKOVÁ, T. (eds.) Cesty ke spolupráci divadel a škol v českém a německém kontextu (sborník ze symposia). Ostrava: Národní divadlo moravskoslezské v Ostravě / Ateliér při NDM v Ostravě, 2014.

DOLEŽALOVÁ, K. (ed.). Diskusní fórum Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí, Praha 22.–23. září 2011 (sborník příspěvků). Praha: NIPOS, 2011.

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Seznamte se s textem „Partnerství divadel a škol – projekt TUSCH“, jehož autorkou je Daniela von Vorst, na stranách 40-47 sborníku Cesty ke spolupráci divadel a škol v českém a německém kontextu.
2. Co vás v obou příspěvcích nejvíce a) překvapilo, b) inspirovalo, c) zarazilo? Své vnímání vysvětlete.
3. Kde rozpoznáváte rezervy české praxe vzhledem k představeným příkladům praxe zahraniční? Nalezené rozdílnosti konkretizujte.

4. Český vzdělávací rámec: doporučená literatura, vzdělávací a propagační akce, instituce zabývající se realizací uměleckého vzdělávání

ANOTACE

Formální umělecké vzdělávání je pevně zakotveno v českém vzdělávacím systému a jeho tzv. rámcových vzdělávacích programech. Vedle jasných pozitiv je však tento fakt spojen i s úskalími. Téma je věnováno koncepcím českého uměleckého formálního vzdělávání na různých stupních a typech škol, jeho aktuálnímu stavu, výhledům i výzám.

Formální umělecké vzdělávání v ČR, koncepce, výhledy

Jiřina Tichá

1. CÍLE UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Umělecké vzdělávání se významně podílí na „rozvoji obecné tvořivosti nebo poznávací senzitivity a jejich transferu do jiných oborů.“ (1)

Naplnování obecného cíle uměleckého vzdělávání, „*uplatnění uměleckých činností pro rozvoj tvořivého potenciálu ve společnosti,*“ (2) zajišťuje školský systém jednak přípravou expertů a výkonných umělců v jednotlivých uměleckých oborech, jednak všeobecným vzděláváním populace prostřednictvím tvůrčích činností, vycházejících z jednotlivých druhů umění – hudby, výtvarného umění, dramatického umění, filmu/audiovizu a tance.

Za specifické cíle formálního uměleckého vzdělávání (které vycházejí z pojetí zvláštních cílů uměleckého školství tak, jak jsou definovány v Pedagogické encyklopedii) je možné považovat:

- rozvíjení tvořivých, poznávacích a komunikačních dispozic
- rozvíjení schopnosti vnímat, reflektovat a interpretovat umělecké nebo estetické fenomény
- rozvíjení předpokladů umělecké symbolizace a utváření stylu
- získávání technologických a řemeslných schopností
- získávání znalostí o vývoji umění v kulturním, historickém a sociálním kontextu
- pěstování schopnosti kritické reflexe umělecké, kulturní a společenské

Umělecké vzdělávání představuje širokou oblast. Zahrnuje jak

1. formální vzdělávání ve školských institucích, tak
2. neformální vzdělávání, na němž se podílejí – mimo kulturní instituce a zařízení – nevládní neziskové organizace a další subjekty.

Nejde pouze o vzdělávání v uměleckých oborech, ale také o vzdělávání prostřednictvím umění.

2. UMĚLECKÉ OBORY V RŮZNÝCH ÚROVNÍCH VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU

Formální umělecké vzdělávání tvoří specifickou složku vzdělávacího systému a je zastoupeno ve všech jeho úrovních – počínaje předškolním vzděláváním a konče vzděláváním vysokoškolským.

ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLY

...poskytují základy uměleckého vzdělávání v hudebním, výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém oboru; neposkytují stupeň vzdělání. Do studia příslušného oboru jsou přijímáni žáci na základě prokázaných předpokladů nebo talentové zkoušky. Studium daného stupně uměleckého oboru je zakončeno závěrečnou zkouškou, která může mít podobu absolventského vystoupení nebo vystavení výtvarných prací.

Kurikulárním dokumentem na státní úrovni je *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké školy (RVP pro ZUŠ)*. Výuka v základním uměleckém vzdělávání se řídí školními vzdělávacími programy (ŠVP). K jejich tvorbě byla vytvořena metodická podpora v podobě manuálu: [Manuál pro tvorbu ŠVP v základním uměleckém vzdělávání](#).

(Aktuální témata (nejen) k reformě ZUŠ - diskuse)

MATEŘSKÉ ŠKOLY

...neposkytují stupeň vzdělání. Kurikulárním dokumentem na státní úrovni je *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*. Výtvarné, hudební, pohybové a dramatické aktivity jsou realizovány v rámci pěti Vzdělávacích oblastí (Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět).

ZÁKLADNÍ ŠKOLY

...realizují stupeň základního vzdělání, které je spojeno s povinností školní docházky. Kurikulárním dokumentem na státní úrovni je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*. Oblast Umění a kultura je jednou z devíti vzdělávacích oblastí. Zahrnuje vzdělávací obory Hudební výchova a Výtvarná výchova. Vzdělávací obsah oblasti Umění a kultura je v podobě vyučovacích předmětů zařazen jako povinná součást vzdělávání v 1. – 9. ročníku základní školy (v 1. – 4. ročníku osmiletého a v 1. a 2. ročníku šestiletého gymnázia). Dramatická výchova, Filmová/Audiovizuální výchova a Taneční výchova je zařazena do Doplňujících vzdělávacích oborů. Jejich vzdělávací obsah je možné realizovat na úrovni školních vzdělávacích programů jako další nepovinný vyučovací předmět, modul nebo kurz, případně jej integrovat do jiných vyučovacích předmětů. Uvedené doplňující vzdělávací obory vycházejí ze základní koncepce oblasti Umění a kultura. Na úrovni kurikulárních dokumentů je zpracován koncepčně pojatý a systematizovaný vzdělávací obsah vycházející ze všech základních druhů umění (výtvarné umění, hudba, dramatické umění, film/audiovize, tanec).

GYMNÁZIA

...realizují úplné střední vzdělávání všeobecného charakteru. Kurikulárním dokumentem na státní úrovni je *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)*. Oblast Umění a kultura je jednou z devíti vzdělávacích oblastí. Vzdělávacími obory v oblasti Umění a kultura jsou Hudební a Výtvarný obor. Tyto obory jsou zařazeny jako povinná součást vzdělávání do 1. a 2. ročníku čtyřletého cyklu (6. a 7. ročníku osmiletého cyklu a 4. a 5. ročníku šestiletého cyklu), přičemž žák si volí jako povinný jeden z oborů. Součástí vzdělávacího obsahu Umění a kultura je integrující téma Umělecká tvorba a komunikace, jehož obsah je povinný pro všechny žáky. Vyučovací předměty vycházející z oblasti Umění a kultura mohou být zařazovány i do vyšších ročníků gymnázia a je možné, aby z těchto předmětů žáci v rámci školní části maturity vykonávali maturitní zkoušku. Dramatický obor a Filmový/Audiovizuální obor jsou zařazeny do Doplňujících vzdělávacích oborů. Jejich vzdělávací obsah je možné realizovat na úrovni školních vzdělávacích programů jako další, nepovinný vyučovací předmět, modul nebo kurz, případně jej

integrovat do jiných vyučovacích předmětů. Uvedené doplňující vzdělávací obory vycházejí ze základní koncepce oblasti Umění a kultura. Na úrovni kurikulárních dokumentů je zpracován koncepčně pojatý a systematizovaný vzdělávací obsah vycházející kromě tance ze všech druhů umění (výtvarné umění, hudba, dramatické umění, film/audiovize).

KONZERVATOŘE

...poskytují stupeň vzdělání v rámci odborného uměleckého vzdělávání v hudebním, dramatickém a tanečním oboru. Přípravují žáky na profesní kariéru v oblasti umění jako výkonné umělce, učitele v ZUŠ apod., případně na studium na vysokých školách s uměleckým zaměřením či na pedagogických fakultách.

STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLY, LYCEA A UČILIŠTĚ

...poskytují stupeň vzdělání v rámci odborného vzdělání. Podle typu odbornosti zařazují buď odborné vzdělávání přímo v daném uměleckém oboru (Umění a užité umění), či pedagogické vzdělávání (střední pedagogické školy a lycea), nebo tzv. estetické vzdělávání jako všeobecný základ pro poznávání umění a kultury a pro upevňování a prohlubování si vědomostí z této oblasti získaných na základní škole (především z literatury a obecně kulturního přehledu).

VYSOKÉ ŠKOLY S UMĚLECKÝM ZAMĚŘENÍM, případně PEDAGOGICKÉ FAKULTY

...poskytují stupeň vzdělání. Absolventi se uplatňují v uměleckých profesích (výkonní umělci – interpreti, výtvarníci, skladatelé, sbormistři, herci apod.) či jako pedagogové uměleckých oborů na různých typech škol.

3. TVŮRČÍ ČINNOSTI ŽÁKŮ JAKO ZÁKLAD VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Základní vzdělávání se týká veškeré populace, a proto je zapotřebí věnovat zásadní pozornost vzdělávání, jehož základ je v uměleckých oborech. Z tohoto důvodu se budeme zabývat podrobněji koncepcí vzdělávací oblasti Umění a kultura.

Vzdělávací oblast **Umění a kultura** akcentuje tvůrčí proces jako propojující prvek vzdělávacího obsahu všech uměleckých oborů. Poskytuje východisko pro tvůrčí činnosti žáků, jejichž prostřednictvím dochází k „[...] *uměleckému osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem, k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince v uměleckém dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Součástí tohoto procesu je hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat, schopnosti vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot a přistupovat k nim s vědomím osobní účasti.*“ (13)

Tvůrčí činnosti rozvíjejí tvůrčí myšlení, jehož přínos je pro proces celoživotního učení nenahraditelný: „[...] *vysoká motivovanost, vytrvalost, odpovědnost, schopnost inspirovat se různými podněty, dovednost spojovat poznatky z různých oborů, odmítání tradičních postupů, nezávislost na autoritách, snaha vyřešit problém, objevit podstatu, nalézt nový postup či vytvořit nové umělecké dílo, tendence po úspornosti, elegantnosti, kráse nového řešení.*“ (14)

Skrze tvůrčí činnosti vstupuje do vzdělávání nejen bohatá škála prostředků, ale zejména specifické metody, postupy a strategie, které jiné obory nemohou žákům poskytnout.

Následující schémata přinášejí přehled názvů tvůrčích činností povinného vzdělávacího obsahu a nepovinného vzdělávacího obsahu:

TVŮRČÍ ČINNOSTI ŽÁKŮ JAKO ZÁKLAD VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

TVŮRČÍ ČINNOSTI – ZÁKLAD POVINNÉHO VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU

<p>Výtvarná výchova ZŠ</p> <ul style="list-style-type: none"> Rozvíjení smyslové citlivosti Uplatňování subjektivity Ověřování komunikačních účinků <p>G</p> <ul style="list-style-type: none"> Obrazové znakové systémy Znakové systémy výtvarného umění 	<p>Hudební výchova ZŠ</p> <ul style="list-style-type: none"> Vokální činnosti Instrumentální činnosti Hudebně pohybové činnosti Poslechové činnosti <p>G</p> <ul style="list-style-type: none"> Produkce Recepce a reflexe
--	--

Umělecká tvorba a komunikace

- Umělecký proces a jeho vývoj
- Role subjektu v uměleckém procesu
- Úloha komunikace v uměleckém procesu

TVŮRČÍ ČINNOSTI – ZÁKLAD NEPOVINNÉHO VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU (DVO)

<p>Dramatická výchova ZŠ</p> <ul style="list-style-type: none"> Základní předpoklady dramatického jednání Proces dramatické a inscenační tvorby Recepce a reflexe dramatického umění <p>G</p> <ul style="list-style-type: none"> Dramatická a inscenační tvorba Dramatické umění 	<p>Filmová/Audiovizuální výchova ZŠ, G</p> <ul style="list-style-type: none"> Uplatnění subjektivity, pozorování, smyslového vnímání a senzibility Uplatnění kreativity, fantazie Komunikace, posilování a prohlubování komunikačních schopností
<p>Taneční a pohybová výchova ZŠ</p> <ul style="list-style-type: none"> Pohybová příprava Prostorové citění Vzájemné vztahy Pohyb s předmětem Hudba a tanec Improvizace/Improvizace a tvorba 	

Zdroj tabulky: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/tvurci-cinnosti.html>

4. AKTUÁLNÍ TÉMATA ROZVOJE UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Aktuální témata vycházejí ze Závěrečné zprávy Pracovní skupiny pro součinnost ve vzdělávání, zejména uměleckém/Evropský program pro kulturu.

Témata si nekladou za cíl zabývat se otázkami postavení uměleckých oborů ve společnosti, ale podpořit jejich emancipaci a kvalitu ve všeobecném vzdělávání (zahrnuje veškerou populaci).

Podpora transdisciplinarity – dialog mezi jednotlivými druhy umění vzhledem ke vzdělávacímu procesu

Základ pro spolupráci mezi uměleckými obory je zakotven v kurikulárních dokumentech pro základní a gymnaziální vzdělávání v oblasti Umění a kultura: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>

Kapitola 5.7 UMĚNÍ a KULTURA, část charakteristiky vzdělávací oblasti:

Vzdělávací oblast Umění a kultura umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu. Kulturu, jako procesy i výsledky duchovní činnosti, umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, k níž dochází k socializaci jedince a jeho projekce do společenské existence, i jako neoddelitelnou součást každodenního života (kultura chování, oblékání, cestování, práce). Umění, jako proces specifického poznávání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky.

Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem.

V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Součástí tohoto procesu je hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat, schopnosti vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot a přistupovat k nim s vědomím osobní účasti. V tvořivých činnostech jsou rozvíjeny schopnosti nonverbálního vyjadřování prostřednictvím tónu a zvuku, linie, bodu, tvaru, barvy, gesta, mimiky atp.

Ve skutečnosti však k mezioborovému dialogu nedochází, nedaří se, aby probíhala společná diskuze na bázi oborových didaktik uměleckých oborů s tím, že by se vzájemně hledala „nadoborová“ témata vztahující se ke **kreativitě jako celku a k tvůrčímu procesu jako způsobu uchopování/objevování světa**. Jednotlivé umělecké obory jsou mnohdy „zahleděny“ samy do sebe a k vnímání ostatních uměleckých oborů přistupují převážně ze svého pohledu a bez hlubší znalosti vzájemných odlišností, které jsou předpokladem pochopení toho, co je společné. Tato „sebestřednost“ v praxi často vede v tom, že nejsou dostatečně prezentovány společné zájmy a cíle uměleckých oborů, nejsou vhodnou formou popularizovány a jejich společný zájem (i jejich specifičnost) nejsou podpořeny argumenty srozumitelnými ostatním vzdělávacím oborům. V důsledku toho pak dochází v devalvací významu a přínosu tvůrčího procesu jak pro kvalitu života jedince, tak pro společnost. Přestože jsou umělecké obory zastoupeny v systému vzdělávání od předškolního vzdělávání až po vysokoškolské, jsou stále vnímány ve všeobecném vzdělávání spíše jako „doplňek“ vzdělání a jako činnosti relaxační.

Závěr

- stanovit na teoretické bázi témata pro dlouhodobý dialog vedený napříč uměleckými obory, napříč různými úrovněmi vzdělávacího systému za účasti vrcholných uměleckých pracovišť, kulturních institucí a školské praxe

- otevřít diskusi ke kritériím pro rozpoznání kvality tvůrčí činnosti a odlišení činnosti tvůrčí od netvůrčí (např. v čem spočívá rozdíl mezi tvorbou a výrobou dekorativního předmětu, mezi tvůrčím procesem a zábavou apod.)

- systémově podpořit spolupráci mezi školami a kulturními institucemi

...Stále ještě přetrvává na školách názor, že jít s žáky např. do galerie je ztráta času, neboť v současné době jsou obrazy přístupné na internetu.

/.../

Poznámky:

1 PASTOROVÁ, M. a SLAVÍK, J., Umělecké školství v ČR. In pedagogická encyklopedie. 1. vydání. Praha: Portál, 2009. Kapitola 1, s. 97–101.

2 Viz výše.

13 Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 63 s. [cit. 2011-09-15].

14 PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003, s. 254.

Zdroj:

https://www.umeleckevzdelavani.cz/archiv/data/DF_sbornik_prispevku_web.pdf

Literatura k tématu

DOLEŽALOVÁ, K. (jako ed.). Diskusní fórum Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí, Praha 22.–23. září 2011 (sborník příspěvků). Praha: NIPOS, 2011.

FRIEDLOVÁ, M. Katalog projektů dobré praxe v hudební, dramatické, výtvarné, tanečně-pohybové a slovesné výchově, Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. Dostupné z: <https://imuza.upol.cz/publikace/Friedlova-katalog.pdf>

MIMRA, R. Brožura ke konferenci Podpora uměleckého vzdělávání. Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ ve spolupráci s Portedo o.p.s., 2020. Dostupné z: <https://www.kreativnibudoucnost.cz/publikace-ke-stazeni>

PASTOROVÁ, M. Umělecké obory ve všeobecném vzdělávání – perspektivy a úskalí. In ŠTOFKO, M. et al. Model a realita vyučování výtvarných a estetických predmetov. Bratislava: Asociace pedagogov výtvarných a estetických predmetov, 2011. s 61–73.

PASTOROVÁ, M. a SLAVÍK, J. Umělecké školství v ČR. In pedagogická encyklopedie. 1. vydání. Praha: Portál, 2009. Kapitola 1, s. 97–101.

Klíčové online odkazy

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. 48 s. [cit. 2011-10-12]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami od 1. 9. 2007). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2011-05-25]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

(Dramatická výchova je součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Další dva doplňující vzdělávací obory byly schváleny až od 1. 9. 2010, a proto jsou uvedeny v samostatných odkazech.)

Filmová/Audiovizuální výchova pro základní vzdělávání Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PV_Filmova_audiovizualni_vychova_VUP.pdf

Taneční a pohybová výchova pro základní vzdělávání. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/DVO_tpv.pdf

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2011-10-12]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 103 s. [cit. 2011-10-12]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPGSP-2007-07_final.pdf

Filmová/ Audiovizuální výchova pro gymnázia. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GKHE/9953/FILMOVAAUDIOVIZUALNI-VYCHOVA-PROGYMNAZIA.html>

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 63 s. [cit. 2011-09-15]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Stručně představte podobu a možnosti uměleckého vzdělávání v českém školním systému.
2. Seznamte se s textem *Neformální umělecké vzdělávání – pojmy, koncepce, organizace, formy, problémy a otevřené otázky*, jehož autorkou je Lenka Lázňovská (NIPOS) a jež je publikován na strach 82–94 citované publikace.
3. Jak vnímáte vzájemný poměr formálního a neformálního vzdělávání v naší zemi – z hlediska jeho kompatibility, spolupráce, efektivnosti?

5. Kde se ještě "vyučit": vysoké školy, dramatické kroužky (vlastní entusiasmus?)

ANOTACE

Téma věnované dalším možnostem, která se zájemcům o umění – a také o vzdělávání prostřednictvím umění – otevírají.

Typicky jsou propojeny s dramatickou výchovou a jejich nabídka prochází napříč věkem i formálně-neformální strukturou.

1. Vysokoškolské studium

Kompletní seznam:

Katedra výchovné dramatiky
Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze

Ateliér Divadlo a Výchova
Divadelní fakulta JAMU, Brno

Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta UK Praha

Katedra pedagogiky
Fakulta pedagogická ZU v Plzni

Katedra sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta OU, Ostrava

Ústav bohemistiky a knihovnictví, Oddělení kulturní dramaturgie
Filozoficko-přírodovědecká fakulta Slezské univerzity v Opavě

Katedra preprimární a primární pedagogiky
Pedagogická fakulta OU, Ostrava

Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Brno

Katedra sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Brno

Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc

3. Metodické a vzdělávací instituce zabývající se systematicky dramatickou výchovou a vzděláváním v tomto oboru

Například:

ARTAMA, Centrum estetických aktivit dětí a mládeže
Národní informační a poradenské středisko pro kulturu
Praha

JOHAN
centrum pro kulturní a sociální projekty
Plzeň

Centrum divadelních a tanečních aktivit CVČ Lidická, pracoviště SVČ Lužánky
Brno

4. Střediska dramatické výchovy (drama centra)

Například:

THEATR LUDÉM Ostrava

LABYRINT, Divadlo DRAK Hradec Králové, Praha

Labyrinth – studio dramatické výchovy, Brno

5. Kurzy, dílny, přehlídky

Například:

DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLE
celostátní dílna dramatické výchovy
Jičín

TVORBA-TVOŘIVOST-HRA
celostátní dílna komplexní estetické výchovy
Hradec Králové

Inspirativní online odkazy

https://www.cuahk.cz/prehlidky-kategorie/prehlidky_2022/

https://www.drama.cz/prehlidky_dilny/index.html

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Jmenujte další typy umělecko-vzdělávacích možností a stručně je představte. Uveďte konkrétní příklady z vašeho okolí.
2. Se kterými z nich máte vlastní osobní zkušenost – ať už jako žák, nebo jako návštěvník uvedených aktivit/akcí?
3. Zvolte jednu konkrétní aktivitu/akci, kterou jste navštívili, a představte ji komplexně (včetně cílové skupiny, způsobu propagace, ohlasu, případných záporů apod.).
4. Realizovali jste či máte zájem realizovat aktivitu/akci v tematizovaném rámci? Přibližte ji.
5. Shrňte význam zmíněných událostí, který podle vás mohou + mají mít (a pro koho).

6. Divadelní lektorství I: existující a možné podoby praxe, problematika cílových skupin

ANOTACE

Divadelní lektorství představuje přirozeně tu oblast uměleckého vzdělávání, která je studijnímu programu Kulturní dramaturgie v divadelní praxi nejbližší.

Následující tři setkání jsou zaměřena právě na podobu uměleckého vzdělávání, jak se realizuje v rámci divadelních institucí v celém jejich rozpětí – od malých divadel komorního typu po velká národní divadla. U nich všech se divadelní vzdělávání v poslední době velmi dynamicky rozvíjí: narůstá četnost aktivit, jejich rozmanitost, zájem ze strany publika, médií a pochopitelně i ze strany potenciálních lektorů. To vše s sebou nese proměny dané oblasti, její „restrukturalizaci“, nové požadavky, výzvy a vize.

Kdo je divadelní lektor

Divadelní lektor se pohybuje mezi světem divadla a diváků, prohlubuje jejich vzájemný kontakt, zvědavost a respekt. Jeho úkolem je přibližovat scénická umění rozličným sociálním skupinám, vytvářet a realizovat umělecko-vzdělávací programy pro veřejnost a pečovat o diváckou komunitu konkrétní divadelní scény.

Cílem divadelního lektora není poučovat a informacemi a vysvětlováním zplošťovat zážitek z uměleckého díla. Zajišťuje spíše vzájemnou výměnu podnětů mezi divadlem a jeho diváky, pestřými metodami rozvíjí témata inscenací, podněcuje diskusi. Pomáhá divadelní umění zpřístupnit méně zkušeným divákům, buduje jejich vztah k dramatickému umění i konkrétnímu divadlu.

Divadelní lektor boří leckdy ještě silně přetrvávající pohled na pozici diváka coby pasivního konzumenta předváděného umění.

Nejčastějšími formáty doprovodných programů jsou tvůrčí dílny k inscenacím (nejčastěji jako příprava před návštěvou představení či reflexe poté), dramaturgické úvody a diskuze s tvůrci, dovednostní workshopy nebo workshopy související s uměleckou tvorbou, seznamování s provozem divadla a s divadelními profesemi atp.

Lektor zpravidla komunikuje se školami a věnuje se jak tvořivé výchově dětského a mladého diváka, tak metodické spolupráci s učiteli. Realizuje umělecké projekty, ve kterých se setkávají profesionálové s amatérskými umělci, vede zájmové soubory při divadle, popř. pečuje o komunitu okolo daného divadla.

Díky blízkému kontaktu s divákem se divadelnímu lektorovi daří zajišťovat cennou zpětnou vazbu, zásadním způsobem přispívá k rozšiřování současné i budoucí divácké základny. Spolu s dramaturgy je to právě divadelní lektor nebo lektorka, kdo přináší formáty komunikace s veřejností, které vhodným způsobem reflektují aktuální společenskou situaci a problémy.

Práce divadelního lektora je úzce provázána s mnoha oblastmi divadelní práce, což ji činí nedílnou součástí divadelního organismu. Zároveň bývá divadelní lektor sám člověkem mnoha profesí: je učitelem, umělcem, produkčním, náborářem, tajemníkem, zabývá se fundraisingem, PR strategiemi, žádostmi o granty atd.

V současné době se lektoři mají možnost vzdělávat zejména na Katedře výchovné dramatiky DAMU a v Ateliéru Divadlo a výchova JAMU. Obě katedry nabízejí komplexní vzdělání v oblasti divadla, výchovy i samotné lektorské práce. Lektory se ovšem také stávají často divadelníci jiných profesí: dramaturgové, herci, režiséři, pracovníci marketingu apod.

Obor divadelního lektorství se, nejen v České republice, stále vyvíjí a definuje. To je logicky dáno neustále se měnícími podobami živé kultury a poptávkou společnosti, ale také dynamickými socio-kulturními vlivy. Divadelní lektor pomáhá oběma stranám (divákům a tvůrcům) reflektovat vzájemné potřeby a hledat společné body zájmů. I proto se pozice divadelního lektora ukazuje jako klíčová. Pro divadla, která chtějí zodpovědně plnit veřejnou kulturní službu a reagovat uměním na současný svět, je spolupráce s divadelními lektory nezbytná.

Co je práce s publikem v oblasti divadelního lektorství?

Chcete být partnerem a ne pouhým konzumentem uměleckého díla? Chcete se stát aktivním členem divácké komunity svého oblíbeného divadla? Chcete se potkávat s umělci a nahlédnout do divadelního zákulisí?

Ať už jste příznivcem divadelní klasiky či netradičního divadla, ať už chodíte do divadla relaxovat nebo vyhledáváte divadlo, které provokuje a nutí vás přemýšlet, jako profesionálové pro práci s publikem ('audience development') pro vás připravujeme rozmanité divadelně-lektorské programy.

Je libo netradiční bojovku v ulicích města, či odbornou diskuzi na téma? Obé a ještě mnohem více může být součástí vašeho divadelního zážitku...

...PŘIPRAVUJEME WORKSHOPY A ZÁŽITKOVÉ PROGRAMY K INSCENACÍM

...ORGANIZUJEME BESEDY I DEBATY S UMĚLCI A ODBORNÍKY

...SPOLUPRACUJEME SE ŠKOLAMI A MLADÝMI LIDMI

...TVOŘÍME UMĚLECKÉ PROJEKTY SPOLUPRÁCE PROFESIONÁLŮ S NEPROFESIONÁLY

A která že to divadla jsou otevřená práci s publikem?

To naleznete na našem webu v sekci **ČLENOVÉ**.

V roce 2022 navíc díky podpoře EHP fondů probíhají pilotní programy práce s publikem v těchto divadlech:

[Dejvické divadlo](#)

[Divadlo Radost](#)

[Divadlo v Dlouhé](#)

[Komorní scéna Aréna](#)

[Západočeské divadlo v Chebu](#)

Více informací o konkrétní nabídce pro vás, diváky, naleznete na stránkách divadel.

Zdroj:

<https://divadelnilektori.cz/asociace-divadelnich-lektoru>

Literatura k tématu

Publikace k tématu divadelního lektorství

Publikací zatím nevyšlo mnoho.

Inspirovat se můžete zde:

[The Audience in Centre Stage / ASSET: European cooperation project, 2022](#)

[Divadelní lektor: inspirace pro práci s publikem / Asociace divadelních lektorů, 2021](#)

[RE: Publikum, Možnosti práce s publikem ve 21. století / Institut umění – Divadelní ústav, 2013](#)

[Sborník ze symposia Cesty ke spolupráci divadel a škol / NDM, 2013](#)

[Publikum – Tucet inspirativních příkladů práce s publikem v kultuře / Kreativní Evropa, IDU, 2014](#)

[Diskusní fórum Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí \(sborník příspěvků\) / NIPOS, 2011 \(\[https://www.umeleckevzdelavani.cz/archiv/data/DF_sbornik_prispevku_web.pdf\]\(https://www.umeleckevzdelavani.cz/archiv/data/DF_sbornik_prispevku_web.pdf\)\)](#)

Diplomové práce k tématu divadelní lektorství

Diplomových prací o práci divadelních lektorů, o komunikaci divadel s diváky apod. vzniklo za posledních 15 let několik a k naší radosti stále vznikají nové. Pokud nám nějaké práce unikla, dejte nám vědět, ať zde máme soupis kompletní! Přejeme inspirativní čtení... :)

- Působení divadelního lektora v profesionálním divadle/ JIRÁSKOVÁ, L.
- Divadelní dílny k inscenacím jako jeden ze způsobů práce s publikem aneb Jak na to! / POSNÍKOVÁ, J.
- Projekt TUSCH - německý model spolupráce profesionálních divadel a škol / VON VORST, D.
- Audience Development: Nový trend v českém divadelním marketingu/ JEŘÁBKOVÁ, K.
- [Výchova diváka v českých divadlech v současnosti aneb edukační drama z druhé st...](#)
- [Divadelní lektor u profesionálního divadla – funkce, postavení a význam této pr...](#)
- [Mapování vzniku a činnosti Ateliéru pro děti a mládež při NDM / BRAVENCOVÁ, M./](#)
- [Umělecko-vzdělávací činnost ostravských profesionálních divadel / KLEMENSOVÁ, M...](#)
- [Výchova publika ve Studiu Marta, Ateliér divadelního manažerství a jevištní tec...](#)
- [Divadlo na cucky a jeho činnost / BEDNAŘÍKOVÁ, K. /](#)
- [Studentský divadelní klub Efix a jeho činnost v oblasti divadelního vzdělávání/...](#)
- [Setkání divadelních lektorů 2018 /KEKELÁKOVÁ, A./](#)
- [Internetové technologie a divák / PELECHOVÁ, A./](#)
- [Nové výzvy v práci s publikem / ZÁRECKÁ, M. /](#)
- [Práce s publikem v profesionálním divadle pro děti / KEKELÁKOVÁ, A.](#)

Zajímavé články

Zde pro vás shromažďujeme odborné články a rozhovory, které by neměly uniknout vaší pozornosti. Máte tip na zajímavé čtivo, který zde chybí? Napište nám!

- [Dalibor Špok - rozhovor, duben 2020](#)
- [Kritický pohled na práci s publikem; M. Petráková / Kreativní Česko, 2020](#)
- [Kdo je a kdo nemá být v publiku; M. Petráková / Kreativní Česko, 2020](#)
- [VON VORST D.: Divadlo pod svou vlastní lupou. Tvůrčí dílny k inscenacím, 2011, ...](#)
- [URBANOVSÁ Š.: Ateliér Švandova divadla, in Tvořivá dramatika](#)
- [VON VORST D.: Tvůrčí dílna k inscenaci Periférie, in Tvořivá dramatika](#)
- [ŠIMŮNEK A.: Tvůrčí dílna k inscenaci Markéta, dcera Lazarova, in Tvořivá dram...](#)
- [VÁŇOVÁ, M.: Se třídou do divadla, in Tvořivá dramatika](#)
- [HRNEČKOVÁ, A.: Současná galerijní edukace, in Tvořivá dramatika](#)
- [BURRA, A.: Divadelní lektor, nebo divadelní pedagog, in Tvořivá dramatika](#)

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Stručně shrňte smysl a význam divadelního lektorství, resp. jeho cíle.
2. Jaké aktivity ke své realizaci využívá?
3. Jaké máte vy sami zkušenosti s divadelním lektorstvím – jako lektori či jako diváci? Popište podobu daných aktivit/akcí. V čem byl jejich přínos a kde jste vnímali rezervy? Jaké bylo přijetí na straně diváků? (Nezapomeňte zmínit stránku propagační a dramaturgickou, cílovou skupinu atd.)
4. V jaké divadelní instituci (typ či přímo název) byste měli zájem působit jako organizátoři podobných aktivit a proč?

7. Divadelní lektorství II: možnosti finančního a materiálního zajištění (v rozmezí „divadlo jako příspěvková organizace“ – „divadlo jako obecně prospěšná společnost“)

ANOTACE

Divadelní lektorství představuje přirozeně tu oblast uměleckého vzdělávání, která je studijnímu programu Kulturní dramaturgie v divadelní praxi nejbližší.

Následující tři setkání jsou zaměřena právě na podobu uměleckého vzdělávání, jak se realizuje v rámci divadelních institucí v celém jejich rozpětí – od malých divadel komorního typu po velká národní divadla. U nich všech se divadelní vzdělávání v poslední době velmi dynamicky rozvíjí: narůstá četnost aktivit, jejich rozmanitost, zájem ze strany publika, médií a pochopitelně i ze strany potenciálních lektorů. To vše s sebou nese proměny dané oblasti, její „restrukturalizaci“, nové požadavky, výzvy a vize.

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Jmenujte a stručně charakterizujte hlavní typy divadel dle způsobů jejich financování a zřizovatele.
2. Jaký typ je vám osobně nejbližší a proč? Co je pro něj specifické? Jmenujte a vysvětlete pravděpodobné klady a zápory daného způsobu fungování.
3. Navrhněte pro své oblíbené divadlo či pro svůj preferovaný typ divadla vhodnou variantu základních i specifických aktivit/akcí v rámci divadelního lektorství.

8. Kulturní aktivity knihoven, muzeí a galerií a dalších

ANOTACE

Umělecké vzdělávání se nyní již systematicky rozvíjí – resp. rozsáhle realizuje – také v dalších kulturních institucích, které rovněž řadu svých aktivit přirozeně ke školákům a studentům, resp. k dětem a mládeži, směřují. I ony do realizace svých aktivit a akcí různým způsobem zapojují školní instituce (přičemž nezapomínají ani na ostatní cílové skupiny).

Tuto praxi přitom provozovaly často už v době, kdy pojem „umělecké vzdělávání“ u nás ještě nebyl užíván či vůbec neexistoval (stačí vzpomenout na různá setkání v knihovnách, pořádaná u nás „od nepaměti“, jako např. besedy, autorská čtení, čtenářské soutěže apod.).

Téma je věnováno pestré a často velice nápadité škále podob, v jakých tyto instituce umělecké vzdělávání nabízejí.

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Jaké kulturní aktivity umělecko-vzdělávacího typu pořádané tematizovanými institucemi vás v poslední době nejvíce zaujaly? Čím vás „na první pohled“ oslovily (ať už jste je navštívili, nebo ne)?
2. Zvolte jednu konkrétní instituci z vašeho města či životního kontextu a představte její aktivity komplexně (včetně cílové skupiny, způsobu propagace apod.).
3. Pokud jste měli možnost osobní zkušenosti, jak tyto konkrétní aktivity hodnotíte (z hlediska přínosu, popř. záporů)?
4. V jaké instituci (typ či přímo název) byste měli zájem působit jako organizátoři podobných aktivit a proč?
5. Jmenujte klíčové vstupní dovednosti, schopnosti a znalosti, které jsou podle vás potřebné ke kvalitní realizaci takové pracovní pozice.
6. Na co byste zde kladli hlavní důraz, jaké konkrétní aktivity a akce byste zde realizovali (resp. navrhli při pohovoru v rámci konkurzu na tuto pozici)?

9. Okrajové, "náhodné" a spontánní umělecko-vzdělávací aktivity (pouliční, komunitní, v kavárnách...)

ANOTACE

Akce, které lze de facto zařadit pod „umělecké vzdělávání“, probíhají i mimo umělecké a kulturní instituce, dokonce i mimo jakékoli instituce: kavárny, lázeňské haly, staré továrny, polorozpadlé domy, ulice či městská zákoutí... Zde všude se s nimi můžeme – často náhodně – setkat.

Tyto události (eventy) dokážou ohromit svou neotřelostí, živostí, efektností i efektivností – už proto, že je v daném prostoru nikdo neočekává či alespoň je tam pravidelně nevidá.

Téma je věnováno pestré, živé, typicky velmi originální „umělecko-vzdělávací nabídce“, která má právě i díky své jednoznačné mimořádnosti („mimo pravidelný řád“), skutečně mimořádný potenciál.

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Jaké kulturní aktivity tematizovaného typu vás v poslední době nejvíce zaujaly? Čím vás „na první pohled“ oslovily (ať už jste je navštívili, nebo ne)? Kdo je pořádal?
2. Zvolte jednu konkrétní akci, kterou jste navštívili, a představte ji komplexně (včetně cílové skupiny, způsobu propagace, ohlasu, přínosu, případných záporů apod.).
3. Realizovali jste či máte zájem realizovat aktivitu v tematizovaném rámci? Přibližte ji.
4. Shrňte význam podobných akcí, který podle vás mohou + mají mít (a pro koho).

10. Profil lektora uměleckého vzdělávání: schopnosti, dovednosti, znalosti 1

ANOTACE

Navzdory (přesněji řečeno „v důsledku“) jisté bezbřehosti činnosti lektora uměleckého vzdělání – jak se ozřejmila i v rámci předchozích témat – je zjevné, že tuto pozici nemůže zastávat každý.

Kdo ji tedy zastávat může?

Z předchozích témat rovněž vyplynula řada potřebných dovedností, schopností a znalostí, které jsou ke smysluplné realizaci uměleckého vzdělávání nezbytné.

Které jsou ty klíčové vstupní – a které lze (příčemž je to nutné) získat až prostřednictvím samotné praxe?

Pro inspiraci:

Odpověď prof. Josefa Valenty týkající se divadelního lektora, ovšem při základním zobecnění platná pro lektora uměleckého vzdělávání obecně:

Co dělá divadelní lektor?

„Začnu výrokem známým z filmu o černých baronech: “Podívejte se, já vám to řeknu naprosto přesně...!” (a dodám): To není tak úplně jednoduché říci...

Záleží totiž na tom,

– jaký lektor (a s jakými zájmy, vzděláním, s jakým rozuměním kumštu a s jakou praktickou zkušeností atd., atd.)

– v jakém typu úvazku (externí; člen divadla atd.)

– pracuje v jakém divadle (v “experimentujícím”, v zaměřeném na děti; v pohybovém či v “klasickém” velkém kamenném divadle)

– a oč tomuto divadlu umělecky, ale nejen, jde.“

Zdroj:

<https://www.imuza.upol.cz/site/index.php/2019/08/22/divadelni-lektor/>

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Na základě vlastních zkušeností, četby i osobních setkání s lektory uměleckého vzdělávání formulujte klíčové vstupní dovednosti, schopnosti a znalosti potřebné ke kvalitní realizaci této pracovní pozice (resp. tohoto poslání).
2. Ve které z nich cítíte vy sami své rezervy?
3. Jak byste tento vlastní deficit v případě vážného zájmu o zastávání lektorské pozice řešili (krátkodobě a/či dlouhodobě)?
4. V jaké instituci (typ či přímo název) byste měli zájem stát se lektorem uměleckého vzdělávání a proč?
5. Na co byste zde kladli jako lektori uměleckého vzdělávání hlavní důraz, jaké konkrétní aktivity a akce byste zde realizovali (resp. navrhli při pohovoru v rámci konkurzu na tuto pozici)?

11. Profil lektora uměleckého vzdělávání: schopnosti, dovednosti, znalosti 2

ANOTACE

Navzdory (přesněji řečeno „v důsledku“) jisté bezbřehosti činnosti lektora uměleckého vzdělání – jak se ozřejmila i v rámci předchozích témat – je zjevné, že tuto pozici nemůže zastávat každý.

Kdo ji tedy zastávat může?

Z předchozích témat rovněž vyplynula řada potřebných dovedností, schopností a znalostí, které jsou ke smysluplné realizaci uměleckého vzdělávání nezbytné.

Které jsou ty klíčové vstupní – a které lze (přičemž je to nutné) získat až prostřednictvím samotné praxe?

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Na základě vlastních zkušeností, četby i osobních setkání s lektory uměleckého vzdělávání formulujte klíčové vstupní dovednosti, schopnosti a znalosti potřebné ke kvalitní realizaci této pracovní pozice (resp. tohoto poslání).
2. Ve které z nich cítíte vy sami své rezervy?
3. Jak byste tento vlastní deficit v případě vážného zájmu o zastávání lektorské pozice řešili (krátkodobě a/či dlouhodobě)?
4. V jaké instituci (typ či přímo název) byste měli zájem stát se lektorem uměleckého vzdělávání a proč?
5. Na co byste zde kladli jako lektoři uměleckého vzdělávání hlavní důraz, jaké konkrétní aktivity a akce byste zde realizovali (resp. navrhli při pohovoru v rámci konkurzu na tuto pozici)?

12. Stinné stránky uměleckého vzdělávání: identifikace, jak jim předcházet, jak je řešit

ANOTACE

Samozřejmě i umělecké vzdělávání má svá úskalí; některá z nich vyplynula z předchozích setkání. Ta přirozeně nediskvalifikují základní koncept uměleckého vzdělávání jako takového, avšak mohou některé jeho části činit problematickými.

Je tedy namístě být na ně připraven – a to nejen z hlediska následných řešení, ale i jisté „prevence“. Základní nutností je identifikace těchto „stinných stránek“, jak píšeme v názvu dnešního tématu. Jejím klíčovým předpokladem je přitom zřejmě odstup a kritické myšlení.

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Na základě dosavadních podnětů načerpaných v kurzu a rovněž na základě vlastních zkušeností, četby a osobních setkání s lektory uměleckého vzdělávání pojmenujte stinné stránky (potenciální či reálné) uměleckého vzdělávání.
2. Jak jim lze podle vás předcházet? Jak je navrhujete řešit?
3. Ve kterých z uvedených případů vnímáte vy sami – jako potenciální divadelní lektori – nebezpečí pro vlastní praxi? Z jakého důvodu?
4. Jak byste jim ve vaší oblíbené divadelní (viz Otázky a úkoly k 7. tématu) či jiné instituci mohli předcházet, případně jak by je bylo možné po jejich odhalení řešit?

13. Pedagogická taneční práce a choreografická tvorba pro děti

ANOTACE

Proč se věnovat tanci, i když nemáme v plánu taneční kariéru? Jaké formy a přínosy může mít tanec pro člověka – a to už od nejtělejšího věku?

Téma zaměřené na tanec (především dětí), který jako „přístupná“ forma kultivovaného pohybu nabízí už předškolákům výrazné benefity.

A možná jde dokonce o takovou formu uměleckého vzdělávání, jejímž prostřednictvím je možné – a snad i vhodné – setkávání s uměním v životě vůbec začít.

Přínos tance

Tanec jakožto pohybová aktivita má významný vliv na zdraví. Přispívá ke snížení rizika kardiovaskulárních chorob, snižuje riziko onemocnění rakovinou. Napomáhá správnému dýchání při cvičení. Má velký podíl na prevenci před nemocemi pohybového aparátu, imunitního systému či civilizačními nemocemi. Zajišťuje správné držení těla, správnou pohyblivost kloubů a páteře, která je velmi často jednostranně zatěžována. Dále protahuje a posiluje svalový aparát, díky jehož vhodnému zatížení podporuje prokrvování tkání a cév. Vlivem endorfinů, vznikajících pohybovým úsilím, zbavuje stresu a únavy a zvyšuje tak životní elán a optimismus. A právě to je fyziologickým základem pro rovnováhu těla a duše. Napomáhá udržování motorických funkcí, především síly a rovnováhy. Rozvíjí tvořivost, citlivost, vnímavost a sociální inteligenci. (Msm.cz, 2008)

Dále vede tanec k tvůrčímu projevu, k individuálnímu dotváření osobitého pohybového výrazu. Cílem tance je rozvíjet hudebnost a tanečnost. Naučit se vžívat do hudební tvorby a interpretovat rytmus a hudbu vlastním tvůrčím projevem. (Kulhánková, 2010)

„Tanec pomáhá jako jiná umění vyjádřit, uspořádat a sdělit svůj názor na pravdu. To aktivuje naše fyzické i psychické síly k činnosti a sceluje naši osobnost, napomáhá k sebepoznávání. S lepší znalostí sebe sama se zvyšuje schopnost sebekontroly, sebeovládání, ale i sebejistoty.“ (Blažičková, 2004, s. 7)

Tanec je vrozená schopnost, která umožňuje vyjadřovat své pocity pohybem. Dále „tanec umožňuje všimnout si zážitků, které vyvolává vlastní pohybující se tělo, a nabízí možnost tuto zkušenost prožít, rozpoznávat, srovnávat, hodnotit a promýšlet. Tato zvýšená kinestetická citlivost je spolehlivou cestou ke kritickému vědomí a sebekázi.“ (Blažičková, 2004, s. 7)

Přínos tance pro předškolní děti

Taneční výchova má velký význam v celkovém rozvoji dítěte. V předškolním věku je pohybová a zejména taneční výchova velmi důležitá jak z hlediska fyzického, tak i psychického. V dnešní době je tanec povětšinou ve výchově opomíjen. V některých mateřských školách došlo v poslední době k výrazným pozitivním krokům v souvislosti s pohybovou výchovou dětí. Na straně druhé je mnoho mateřských škol, které na tuto výchovu stále zapomínají. Mnoho učitelů neví, jaký přínos může tanec dítěti poskytnout, a ani nemají mnoho odborných zdrojů, z nichž mohou čerpat. Na našem trhu již existuje řada publikací, které se zabývají pohybovou výchovou předškolních dětí. Bohužel však nenajdeme mnoho publikací, jež se zabývají taneční výchovou v tomto nejdůležitějším věku dítěte. I to je důvodem, proč učitelé mateřských škol velice zřídka zařazují taneční výchovu do svých projektů.

Jaký přínos má tanec pro děti a proč je důležité ho zařazovat do výchovy, popisuje Kulhánková (2013). Dítě v předškolním věku přijímá podněty z okolí všemi svými smysly, celým tělem, kterým se také

vyjadřuje. Používá mimiku obličeje, gestikulaci rukou, vyjadřuje potřebu tělesného kontaktu s tím, s kým mluví. Dochází k souznění slovního projevu a výrazu těla. V tanci se dítě učí koordinovanému pohybu, překonává ostych a nejistotu. Dětské tělo je v předškolním věku nesmírně citlivé a potřeba pohybu a vyjadřování se tancem je přirozeným projevem. Je-li dítě omezováno v pohybu či tanci, je unavené a tzv. zlobí.

Blažičková poukazuje na výchovnou hodnotu tance, neboť „*nabízí možnost rozvinout tvůrčí schopnosti žáků, prověřit jejich osobnost, dávat tvar svým významným zážitkům. To může být cesta k větší citlivosti pro hodnoty nejen v umění, ale i v přírodě a mezilidských vztazích.*“ (Blažičková, 2004, s. 8)

Smyslem taneční výchovy je vést děti k tvořivému vnímání světa. Tanec u dětí rozvíjí tvořivost, citlivost, tělesnou a sociální inteligenci a pěstuje v dětech kladný vztah k tělesnému pohybu. Taneční výchova vede děti ke spontánnímu pohybu a k vědomému používání těla.

Důležité je vnímat taneční výchovu jako životní obohacení. Nutností je uvědomit si, že každé dítě nemůže být tanečníkem, ale má právo dosáhnout vlády nad svým tělem.

„*Kdyby každé dítě mělo možnost poznat prostřednictvím školy tanec jako tvůrčí uměleckou činnost, byl by pravděpodobně jeho život hodnotnější, než dokážeme odhadnout.*“ (Blažičková, 2004, s. 8)

Tanec přirozeně rozvíjí osobnost dítěte tak, aby bylo vyrovnaným, soběstačným a fyzicky zdatným jedincem. Nejenže je jedním z přirozených komunikačních prostředků, ale také pěstuje lásku k pohybu a stává se tak prevencí pro mnoho nemocí.

Poznámky:

BLAŽIČKOVÁ, Eva. Metodika a didaktika taneční výchovy. 2. vydání, Praha: Konzervatoř Duncan Centre, 2005, 64 s., ISBN 80-7290-166-4

KULHÁNKOVÁ, Eva. Taneční hry s písničkami. Praha: Portál, 2013, 152 s., ISBN 978- 80-262-0408-4

Zdroj:

<https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/19958/1/Jana%20Kalinska%20-%20Tanecni%20vychova%20v%20MS.pdf>

Zdroje k tématu

BOROVÁ, Blanka, TRPIŠOVSKÁ, Dana, SKOUMALOVÁ, Simona, SMEJKALOVÁ, Věra. Cvičíme s malými dětmi. Praha: Portál, 1998, 128 s., ISBN 80-7178-223-8

DOSEDLOVÁ, Jaroslava. Terapie tancem. Praha: Grada Publishing, 2012, 184 s., ISBN 978-80-247-3711-9

DVOŘÁKOVÁ, Hana. Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte. Praha: Portál, 2011, 152 s., ISBN 978-80-7367-819-7

JEŘÁBKOVÁ, Jarmila. Taneční průprava. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2004, 163 s., ISBN 80-7068-181-0.

KOS, Bohumil. Lidové tance ve školní tělesné výchově. Praha: SPN, 1976, 264 s.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing, 2005, 184 s., ISBN 80-247-0852-3

KOUBA, Václav. Motorika dítěte. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1995, 100 s., ISBN 80-7040-137-0

KUČERA, M. a kol. Pohyb v prevenci a terapii. Praha: Karolinum, 1998, 196 s., ISBN 80- 7184-042-4.

KULHÁNKOVÁ, Eva. Písničky a říkadla s tancem. 4. vydání, Praha: Portál, 2008, 143 s., ISBN 978-80-7367-515-8

KULHÁNKOVÁ, Eva. Hudebně pohybová výchova. Praha: Portál, 2010, 136 s., ISBN 978-80-7367-5
LÖSSL, Jiří. Rytmičká, pohybová a taneční výchova mladšího žactva. 1. vydání, Praha: NIPOS-ARTAMA, 2007, 93 s., ISBN 9788070682142
NĚMCOVÁ, Nikola. Kroky všeobecné. Taneční konzervatoř Brno, 2005, 37 s.
NOVOTNÁ, Lenka, ŘÍHOVÁ, Miloslava, MIŇHOVÁ, Jana. Vývojová psychologie. Plzeň: Západočeská univerzita, 2012, 84 s., ISBN 978-80-261-0115-4
ODSTRČIL, Petr. Sportovní tanec. Praha: Grada Publishing, 2004, 116 s., ISBN 80-247- 0632-6.
RELIČHOVÁ, Ludmila. *Taneční tvorba pro děti a s dětmi*. Praha: NIPOS, 2015.

Inspirativní online odkazy

<https://www.tanchi.cz/vzdelavaci-seminar-jak-kreativne-tancit-tvorit-vest/>

<https://www.tanecznitra.cz/pro-deti/>

Dancetherapy.cz – Andrea Malá dance movement psychotherapist [online] [cit. 2015-02- 13]. Dostupné na www:

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Stručně formulujte, v čem obecně spočívá přínos tance.
2. V jakých benefitech se jeho pěstování jeví jako nezastupitelné již od útlého věku?

Pro „osobnější“ vhléd využijte např. následující publikace:

CVEKLOVÁ, Bohumíra – ŽDÍMALOVÁ, Dana. *20 celostátních přehlídek dětských skupin scénického tance 1968–2003*. Praha: NIPOS–ARTAMA, 2005.

Publikace o 35 letech činnosti a výsledcích pedagogické taneční práce a choreografické tvorby pro děti tak, jak se prezentovaly na vrcholových národních a celostátních přehlídkách. Doplněno články z časopisu Taneční listy a portréty 24 osobností, jejichž pedagogická, metodická a choreografická práce významně ovlivnila vývoj oboru dětského scénického tance.

CVEKLOVÁ, Bohumíra – LÖSSL, Jiří. *5 celostátních přehlídek dětských skupin scénického tance Kutná Hora 2004–2008*. Praha: NIPOS, 2008.

Publikace představuje 21.-25. Celostátní přehlídku dětských skupin scénického tance, která navazuje na publikaci 20 Celostátních přehlídek 1968-2003. Publikace seznamuje s 5 lety činnosti a výsledky pedagogické taneční práce a choreografické tvorby pro děti tak, jak se prezentovaly na vrcholových národních a celostátních přehlídkách. Doplněno portréty osobností, jejichž pedagogická, metodická a choreografická práce významně ovlivnila vývoj oboru dětského scénického tance.

3. Jaké možnosti jsou v taneční a choreografické oblasti k dispozici ve vašem městě?
4. Jakými způsoby se lze s jejich výstupy seznámit?
5. Pokud jste měli možnost osobní zkušenosti, jak tyto konkrétní výstupy hodnotíte (z hlediska cílové skupiny, ohlasu, přínosu, popř. záporů)?