

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

Diplomová práce

**Animace uměleckých motivů velehradské baziliky
prostřednictvím hudebních prvků**

Kristýna Malíková

Olomouc 2017

Vedoucí práce: Mgr. Jaromír Synek, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 20. 4. 2017

Ráda bych zde poděkovala zejména Mgr. Jaromíru Synkovi, Ph.D. za vedení mé diplomové práce, za cenné rady, podněty a připomínky a za vstřícnost a trpělivost, se kterou se mi věnoval. Také děkuji za pomoc a podporu své rodině a přátelům.

Obsah

Úvod	6
1. Zprostředkování umění.....	8
1.1 Počátky zprostředkování umění.....	8
1.2 Vymezení interpretace.....	9
1.3 Principy komunikace	10
1.4 Principy a pravidla interpretace.....	11
2. Muzejní edukace.....	16
2.1 Muzejní a galerijní pedagogika	16
2.2 Předmět muzejní pedagogiky – muzejní edukace	16
2.3 Obsah muzejní edukace	17
2.4 Cíle muzejní edukace.....	18
2.5 Metody muzejní edukace.....	19
2.6 Didaktické prostředky.....	20
2.7 Organizační formy muzejní edukace.....	21
2.7.1 Prostory.....	21
2.7.2 Způsob spolupráce.....	22
2.7.3 Typologie edukačních programů	22
3. Animační program.....	25
3.1 Vymezení animačního programu	25
3.2 Cíle animací.....	25
3.3 Metodická struktura animací	26
3.4 Typologie animací	27
4. Zohlednění návštěvníků se speciálními vzdělávacími potřebami	31
4.1 Fyzická a smyslová dostupnost	31
4.2 Osoby s omezením hybnosti.....	33
4.3 Osoby se zrakovým postižením.....	34
4.4 Osoby se sluchovým postižením	35
4.5 Osoby s mentálním postižením	37
4.6 Osoby s narušenou komunikační schopností.....	39
4.7 Osoby s poruchami chování	41
4.8 Osoby se sociálním znevýhodněním	42
5. Bazilika Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje na Velehradě.....	44

5.1 Historie	44
5.2 Interiér	46
5.3 Aktuální možnosti prohlídek a výukových programů	50
6. Hudební činnost jako prostředek interpretace	52
7. Animační programy	54
7.1 Animační program <i>Andělské muzicírování</i>	54
7.2 Animační program <i>Copak slyší tiší mniši?</i>	57
Závěr.....	62
Literatura	63
Časopisy	65
Internetové zdroje	65
Seznam příloh.....	67
Anotace.....	68

Úvod

Velehrad jako jedno z nejvýznamnějších poutních míst Moravy, a pro mnohé také místo celoevropského rozměru, prošlo v posledních letech rozsáhlou rekonstrukcí. V návaznosti na tuto skutečnost sem proudí stále více poutníků objevujících duchovní stránku daného místa, ale i běžných turistů, kteří sem putují zejména za kulturním poznáním. S tím souvisí také zvýšená návštěvnost dětí, zejména školních výletů, které hojně využívají současné nabídky výukových programů probíhajících ve velehradské bazilice. A právě v této souvislosti se pokusíme jejich nabídku rozšířit.

Naším cílem bude vytvoření dvou programů založených na prostředcích převážně hudebního charakteru, se kterými jsme se doposud v nabídce výukových programů neseťkali. Tento prostor se totiž jeví jako jedinečný pro zprostředkování uměleckých motivů prostřednictvím hudebních prvků díky své neobvyklé akustice, a tak možnosti využití nevšedních her se zvuky, pro které se umělecké motivy velehradské baziliky mohou stát nevyčerpatelnou inspirací. Děti by se tak měly seznámit s novým prostorem a jeho specifiky, získat nové poznatky z oblasti historie i umění, rozvíjet svoji smyslovou citlivost a v neposlední řadě získat pozitivní vztah k hudbě a umění jako takovému.

Pro realizaci našich cílů využijeme tzv. animační program, který představuje jeden z typů výukových programů. Animační program je charakteristický svým vyváženým poměrem mezi teoretickými poznatky a praktickými činnostmi, přičemž tento poměr se může odvíjet od konkrétních prostor, záměrů a složení skupiny návštěvníků. Důležité také je, že účastníci při animacích nezůstávají pouze pasivními příjemci informací, ale stávají se aktivními tvůrci, což se pro dosažení našich cílů jeví jako vhodný způsob realizace.

Diplomová práce má dvě hlavní části. V první části se budeme zabývat zprostředkováním umění, jeho počátky, vymezením a principy, přičemž budeme čerpat zejména z publikace Freemana Tildena *Interpreting Our Heritage* a z publikace *Interpretace místního dědictví: příručka pro plánování a tvorbu prezentací místních zajímavostí*. Dále považujeme za důležité vymežit pojmy *muzejní edukace* a *animační program*, protože animační programy, které zde představíme, vychází z obecných cílů, metod, didaktických prostředků, obsahu a organizačních forem muzejní edukace. Zde se budeme opírat hlavně o publikaci Radka Horáčka *Galerijní animace a zprostředkování umění* a o publikaci Petry Šobáňové *Muzejní edukace*. Jelikož se v dnešní době stále více setkáváme s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, uvedeme také specifika jednotlivých skupin těchto osob a možné způsoby jejich zohlednění a přístupu k nim. Konkrétně se zde

zaměříme na osoby s omezením hybnosti, osoby se zrakovým, sluchovým a mentálním postižením, osoby s narušenou komunikační schopností, osoby s poruchami chování a osoby se sociálním znevýhodněním. V neposlední řadě charakterizujeme prostory velehradské baziliky včetně její historie. Zde budeme vycházet převážně z publikace Miloslava Pojsla *Velehrad v památkách osmi století* a publikace Petra Hudce *Kamenná čítanka. Průvodce Bazilikou Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje*. Šestou kapitolou s názvem *Hudební činnost jako prostředek interpretace*, se pokusíme shrnout poznatky o současném stavu animačních programů hudebního charakteru.

V druhé části představíme dva animační programy určené žákům prvního stupně základních škol. Budeme přitom vycházet z aktuálního RVP ZV, tudíž první z animačních programů bude zaměřen na 1. období (tj. 1. – 3. třída ZŠ) a druhý na 2. období (tj. 4. – 5. třída ZŠ). Inspirací nám budou umělecké motivy velehradské baziliky, na základě kterých se pokusíme o realizaci hudebních činností, které povedou k již zmiňovaným cílům. Zde budeme čerpat inspiraci pro aktivity zejména z publikace Jiřího Kopeckého, Jaromíra Synka a Víta Zouhara *Hudební hry jinak: hry se zvuky a elementární komponování*. a z programu *Slyšet jinak*. Animační programy zde budou představeny ve své základní podobě, tj. bez podrobného scénáře, která umožňuje animátorům variabilně reagovat na dosavadní vědomosti daných skupin žáků a na těchto vědomostech pak dále stavět.

1. Zprostředkování umění

1.1 Počátky zprostředkování umění

Ačkoli se může zdát otázka zprostředkování, nebo také zpřístupňování a interpretace,¹ poněkud novější záležitostí, se kterou se v dnešním jednadvacátém století setkáváme v muzeích, galeriích a dalších institucích poměrně často, její počátky sahají do dávné minulosti. Ve všech vývojových stádiích lidské společnosti byly významnou součástí umění komentáře, interpretace a prožívání uměleckých děl.

Z období pravěku se nám sice nedochovaly hmatatelné důkazy o těchto činnostech, poznatky antropologů srovnávající chování dosud přežívajících nejprimitivnějších komunit jsou ale zřejmým důkazem, že šamanské masky, ozdoby těla a nástrojů i nástěnné malby a drobná trojrozměrná umělecká produkce byly v dané komunitě doplňovány vysvětlujícími rozpravami. Z antického období nás pak informují doklady o zprostředkování umění v rámci liturgického života společnosti, které bylo vysvětlováno soudobými kazateli.² Také popisy antických autorů, které nás informují o podobě děl dané doby, měly do jisté míry přiblížit umělecká sdělení obrazů, staveb a soch.³ Zde se setkáváme se založením dlouhé tradice mirabilii.⁴ ⁵ Zpočátku se tato literatura zaměřovala zejména na římské památky a její autoři byli většinou anonymní. Udržovala se dlouho až do 18. století a v těchto pracích je zahájena nová tradice římského, uměleckého „ciceronství“.⁶ Slovo „cicerone“ označovalo průvodce aristokratů, který přímo před daným uměleckým dílem návštěvníkům zpřístupňoval estetické vlastnosti památek. Někteří z těchto průvodců pak sepisovali své vědomosti do průvodcovské listiny. Tradice této literatury se udržela ještě do 19. století a její počet byl obrovský.⁷

S tím souvisí také vznik specializovaných a veřejně přístupných galerií od 2. poloviny 18. století, ačkoli rodinné, vladařské a církevní sbírky vznikaly již před tímto obdobím. Ty však nebyly běžně přístupné veřejnosti, v kontaktu s danými díly mohly být tedy pouze

¹ I když bychom rozdíl mezi slovy „zprostředkování“, „zpřístupňování“ a „interpretace“ zajisté našli, pro potřeby této práce budeme daná slova chápat jako synonyma, jelikož publikace zabývající se tímto tématem možné rozdíly nereflektují.

² Horáček, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7. Str. 21

³ Tamtéž, str. 38

⁴ Mirabilie – průvodcovská literatura středověkých a raně novověkých putování za kultovními památkami.

⁵ Kroupa, J. *Školy dějin umění. Metodologie dějin umění I*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 216 s. ISBN 80-210-1452-0. Str. 25

⁶ Tamtéž, str. 37

⁷ Tamtéž, str. 82

majitelé a jejich návštěvy. V těchto vlastních sbírkách také můžeme spatřovat první průvodce a interprety, takže se nám zde rodí typ budoucího animátora.⁸

1.2 Vymezení interpretace

Jako disciplína byla interpretace jako taková poprvé definována ve Spojených státech organizací National Park Service.⁹ Zasloužil se o to Freeman Tilden, který se zabýval interpretací národních parků, jako byly například Grand Canyon nebo Yosemiteký národní park. Poprvé bylo toto téma zpracováno v jeho knize *Interpreting Our Heritage*, jejíž první vydání vyšlo roku 1957.¹⁰ Interpretaci zde definuje jako: „*An educational activity which aims to reveal meanings and relationships through the use of original objects, by firsthand experience, and by illustrative media, rather than simply to communicate factual information.*“^{11 12} Hned za tím však dodává, že tato definice je určena zejména pro potřeby slovníku, který se logicky pokouší o objektivní definici slov tak, jak jsou běžně přijímány, a že osoba provádějící interpretaci by neměla lpět pouze na definicích. A navíc jsou pro ni, mimo jiné, základem správné informace, důsledné ověřování poznatků a vyhledávání souvislostí mezi nimi.¹³

Kromě Tildenovy definice se můžeme setkat i s dalšími pojetími interpretace. Například *The Association for Heritage Interpretation*¹⁴ definuje interpretaci následovně: „*Interpretation is primarily a communication process that helps people make sense of, and understand more about, your site, collection or event.*“^{15 16} *The National Association for Interpretation*¹⁷ pak přejímá definici z *The Definitions Project*, kde je interpretace chápána takto: „*Interpretation is a mission-based communication process that forges emotional and intellectual connections between the interests of the audience and the meanings inherent in*

⁸ Horáček, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7. Str. 40

⁹ Správa národních parků

¹⁰ *Interpretace místního dědictví: příručka pro plánování a tvorbu prezentací místních zajímavostí*. Brno: ZO ČSOP Veronica, 2004. 88 s. ISBN 80-239-2068-5. Str. 10 – 11

¹¹ Tilden, F. *Interpreting Our Heritage*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2007. 212 s. ISBN 978-0-8078-5867-7. Str. 33

¹² „Vzdělávací činnost, která si klade za cíl odhalit významy a vztahy s využitím hmotných objektů, přímé zkušenosti a ilustrativních médií, spíše než jednoduše sdělovat faktické informace.“ (Překlad Jan Kolařík, Kristýna Malíková)

¹³ Tilden, F. *Interpreting Our Heritage*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2007. 212 s. ISBN 978-0-8078-5867-7. Str. 33

¹⁴ Asociace pro interpretaci dědictví

¹⁵ The Association for Heritage Interpretation [online]. What is interpretation? [cit. 2016-10-08]. Dostupné z http://www.ahi.org.uk/www/about/what_is_interpretation/

¹⁶ „Interpretace je především komunikační proces, který lidem pomáhá pochopit a porozumět významu místa, vystavované sbírce nebo události.“ (Překlad Jan Kolařík, Kristýna Malíková)

¹⁷ Národní asociace pro interpretaci

the resource.“¹⁸ ¹⁹ Na prvním místě je v obou případech vyzdvížena komunikace, kterou zdůrazňuje ve svých spisech jak Tilden, tak také dalších autoři.²⁰

1.3 Principy komunikace

V rámci komunikace vztahující se k interpretaci je na místě zmínit čtyři důležité principy, které je třeba respektovat. Pojednává o nich publikace *Interpretace místního dědictví.*²¹ Jde o princip upoutání pozornosti, princip zpříjemnění komunikace, princip komunikace relevantní k publiku a princip poskytnutí struktury.

Když chceme komukoli cokoli sdělit, měli bychom nejprve získat jeho **pozornost**. Pokud totiž nedokážeme ničím zaujmout, jen těžko můžeme očekávat projev zájmu ostatních. K nástrojům udržení pozornosti řadíme například aktivity ve skupině, názornou demonstraci, použití textů, obrázků nebo exponátů. Různá překvapení a triky však musíme používat s mírou, jinak se interpretace může stát únavnou. Toto je však jen první krok k úspěchu.

Komunikace by samozřejmě měla být **příjemná**. Lidé budou vždy věnovat pozornost raději tomu, co je pro ně příjemné, než aby se měli zabývat věcmi nepříjemnými. Zde se dostáváme do souvislosti s předchozím bodem, takže pokud chceme udržet pozornost a zájem lidí, měli bychom přemýšlet o tom, jak danou interpretaci zpříjemnit.

Pokud má být interpretace efektivní, musí být naše **komunikace relevantní k publiku**, které se snažíme oslovit. Aby byla komunikace relevantní, měla by být současně smysluplná a osobní. Smysluplnost spočívá v tom, že lidé nemohou chápat něco, co přesahuje obzor jejich zkušenosti. To, co nám může připadat samozřejmé a srozumitelné, nemusí být samozřejmé a srozumitelné také pro naše posluchače. Komunikovat osobně pak znamená hledat cesty jak to, co sdělujeme, propojit se zkušeností návštěvníků.

Co se týče poskytnutí struktury, lidé snáze chápou a pamatují si ty informace, které mají **jasnou strukturu**. Pokud poskytneme strukturu, dáme tím návštěvníkům záchytné body pro pochopení daného sdělení. Základním nástrojem pro poskytnutí struktury interpretace

¹⁸ The Definition Project [online]. [cit. 2016-10-08] Dostupné z http://www.definitionproject.com/definitions/def_full_term.cfm

¹⁹ „Interpretace je komunikační proces zaměřený na danou činnost, který upevňuje emoční a intelektuální spojení zájmů posluchačů s obsahem daných materiálů.“ (Překlad Jan Kolařík, Kristýna Malíková)

²⁰ Pro srovnání: Šobáňová, P. *Muzejní expozice jako edukační médium. 1. díl, Přístupy k tvorbě expozic a jejich inovace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 361 s. ISBN 978-80-244-4302-7.

²¹ *Interpretace místního dědictví: příručka pro plánování a tvorbu prezentací místních zajímavostí*. Brno: ZO ČSOP Veronica, 2004. 88 s. ISBN 80-239-2068-5.

jsou témata, která nám zaručují, že budeme nabízet skutečně interpretaci a ne pouze prosté informace.²²

1.4 Principy a pravidla interpretace

V knize *Interpreting Our Heritage* Tilden uvádí šest základních principů interpretace. Říká, že není nutné na těchto principech bezpodmínečně lpět, může se nám dokonce zdát, že se některé překrývají, jiné naopak chybí. Jestli máme takový pocit, je to podle něj dobře, protože právě tímto se dokazuje, že se nad danými principy zamýšlíme. Pokud se ale budeme principy jen slepě řídit a dáme si pozor, abychom se nedopustili žádné chyby, ani tak by se nemělo stát, že by byla interpretace špatná. To, jak bude interpretace kvalitní, bude záležet taky na samotném provedení a na osobě provádějící danou interpretaci.

Tildenových šest principů zní následovně:

„1. Any interpretation that does not somehow relate what is being displayed or described to something within the personality or experience of the visitor will be sterile.

2. Information, as such, is not interpretation. Interpretation is revelation based upon information. But they are entirely different things. However, all interpretation includes information.

3. Interpretation is an art, which combines many arts, whether the materials presented are scientific, historical, or architectural. Any art is in some degree teachable.

4. The chief aim of interpretation is not instruction, but provocation.

5. Interpretation should aim to present a whole rather than a part and must address itself to the whole man rather than any phase.

6. Interpretation addressed to children (say, up to the age of twelve) should not be a dilution of the presentations to adults but should follow a fundamentally different approach. To be at its best it will require a separate program.^{23 24}

²² *Interpretace místního dědictví: příručka pro plánování a tvorbu prezentací místních zajímavostí.* Brno: ZO ČSOP Veronica, 2004. 88 s. ISBN 80-239-2068-5. Str. 57 – 60

²³ Tilden, F. *Interpreting Our Heritage.* Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2007. 212 s. ISBN 978-0-8078-5867-7. Str. 34 – 35

Tildenovy principy, ač je můžeme považovat stále za platné, byly přepracovány a rozšířeny L. Beckem a T. Cablem pro potřeby současné doby. Původních šest Tildenových principů rozšířili na patnáct ve své publikaci *Interpretation for the 21st Century: Fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*²⁵ a následně vydali novou verzi pod názvem *The Gifts of Interpretation: Fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*.²⁶ Zmíněných patnáct principů zní tedy následovně:

„1. To spark an interest, interpreters must relate the subject to the lives of the people in their audience.

2. The purpose of interpretation goes beyond providing information to reveal deeper meaning and truth.

3. The interpretive presentation – as a work of art – should be designed as a story that informs, entertains, and enlightens.

4. The purpose of the interpretive story is to inspire and to provoke people to broaden their horizons.

5. Interpretation should present a complete theme or thesis and address the whole person.

6. Interpretation for children, teenagers, and seniors – when these comprise uniform groups – should follow fundamentally different approaches.

²⁴ „1. Jakákoli interpretace, která nevztahuje to, co popisujeme nebo zobrazujeme, k osobnosti nebo předchozí zkušenosti osoby, jíž je interpretováno, je nepřínosná.

2. Informace jako taková se nepovažuje za interpretaci. Interpretace je odhalení na základě informace. Což jsou ale rozdílné věci. Interpretace však zahrnuje informaci.

3. Interpretace je uměním, které kombinuje několik dalších uměleckých oborů – ať už při ní používáme materiály vědecké, historické nebo architektonické. A umění lze alespoň do určité míry naučit.

4. Účelem interpretace nejsou pouhé instrukce, ale provokace.

5. Interpretace by se měla zaměřovat na celek namísto dílčích částí a měla by se též dotýkat osobnosti jako celku.

6. Interpretace mířená na děti (cca do věku 12 let) by neměla být jen zjednodušením té pro dospělé, ale vyžaduje od základů jiný přístup, v lepším případě úplně samostatný výukový program.“

(Překlad Jan Kolařík, Kristýna Malíková)

²⁵ Beck, L. – Cable, T. *Interpretation for the 21st Century: Fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*. Sagamore Publishing, 1998. 242 s. ISBN 1-57167-133-1.

²⁶ Beck, L. – Cable, T. *The Gifts of Interpretation: Fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*. Sagamore Publishing, 2011. ISBN 978-1-57167-636-8

7. *Every place has a history. Interpreters can bring the past alive to make the present more enjoyable and the future more meaningful.*

8. *Technology can reveal the world in exciting new ways. However, incorporating this technology into the interpretive program must be done with foresight and thoughtful care.*

9. *Interpreters must concern themselves with the quantity and quality (selection and accuracy) of information presented. Focused, well-researched interpretation will be more powerful than a longer discourse.*

10. *Before applying the arts in interpretation, the interpreter must be familiar with basic communication techniques. Quality interpretation depends on the interpreter's knowledge and skills, which must be continually developed over time.*

11. *Interpretive writing should address what readers would like to know, with the authority of wisdom and its accompanying humility and care.*

12. *The overall interpretive program must be capable of attracting support – financial, volunteer, political, administrative – whatever support is needed for the program to flourish.*

13. *Interpretation should instill in people the ability, and the desire, to sense the beauty in their surroundings – to provide spiritual uplift and to encourage resource preservation.*

14. *Interpreters can promote optimal experiences through intentional and thoughtful program and facility design.*

15. *Passion is the essential ingredient for powerful and effective interpretation – passion for the resource and for those people who come to be inspired by it.*^{27 28}

²⁷ Beck, L. – Cable, T. *The Gifts of Interpretation: Fifteen guiding principles for interpreting nature and culture.* Sagamore Publishing, 2011. ISBN 978-1-57167-636-8. Str. 24 – 25 Dostupné také na <http://sagamorepub.com/files/lookinside/26/pages-gift-interpretation.pdf>

²⁸ „1. Aby interpretující zaujal, musí najít souvislost mezi interpretovaným tématem a tím, co lidé prožívají.

2. Účelem interpretace je překonání pouhého poskytování informací tak, aby vyšel najevo hlubší význam i pravda.

3. Interpretální výklad – jakožto forma uměleckého díla – by měl být navržen jako příběh, který je informativní, zábavný a zároveň otevírá oči.

4. Účelem interpretačního příběhu je inspirovat a vyprovokovat k rozšiřování obzorů.

V českém prostředí se otázkou interpretace zabývá zejména publikace *Interpretace místního dědictví* od Nadace Partnerství. Interpretace je zde chápána jako „[...] cesta, jak pomoci ostatním lidem ocenit něco, o čem jste přesvědčeni, že si zaslouží jejich pozornost.“²⁹ Je zde také zdůrazněno, že interpretace je velmi osobní záležitostí a naopak není vědeckým procesem s jedinou správnou odpovědí. Dodává, že „[...] existuje tolik způsobů interpretace nějakého místa, kolik je jeho návštěvníků.“³⁰

Kromě Tildenových principů je zde zdůrazněno také osm základních pravidel interpretace, které jsou uvedeny v podobě rad osobám provádějícím interpretaci. Tyto rady zní následovně:

- „1. *Bud'te selektivní a struční.*
2. *Ujasněte si, ke komu hovoříte.*
3. *Používejte běžný jazyk.*
4. *Používejte příběhy a citace.*
5. *Používejte metafory a přirovnání, jež mají vztah k dennímu životu.*
6. *Propojte všechny aspekty vašeho projektu.*
7. *Všechny směrovky, instrukce a upozornění musejí být jasné.*
8. *Maximálně testujte své nápady.*“³¹

-
5. *Interpretace by měla prezentovat úplnou problematiku nebo myšlenku a dotýkat se osobnosti jako celku.*
 6. *Interpretace pro děti, mládež a seniory – pokud v daném případě toto rozdělení dává smysl – musí být navržena vždy od základů odlišně.*
 7. *Každé místo má svou historii. Díky interpretujícím může ožít a zpestřit přítomnost i obohatit budoucnost.*
 8. *Moderní technologie můžou pomoci odhalovat svět zajímavými a neotřelými způsoby. Jejich zapojení do interpretačních programů však musí být mimořádně dobře promyšlené a opatrné.*
 9. *Interpretující se musejí neustále zamýšlet nad kvantitou a kvalitou (způsobem výběru a správností) prezentovaných informací. Pečlivě připravená interpretace, kdy interpretující věnoval čas ponořením se do problematiky, je přínosnější než delší přednáška.*
 10. *Než interpretující do interpretace zapojí umělecké prvky, musí ovládat základní komunikační techniky. Kvalitní interpretace závisí na schopnostech a znalostech interpretujícího – ten je musí neustále zdokonalovat a vzdělávat se.*
 11. *Interpretační texty musejí obsahovat to, co by se čtenáři rádi dověděli, a působit dostatečně přesvědčivě – zároveň však i pokorně a neodosobně.*
 12. *Interpretační program jako takový musí sám o sobě nacházet podporu mezi lidmi – ať už finanční, dobrovolnickou, politickou nebo administrativní.*
 13. *Interpretace by měla v lidech vzbudit schopnost a zájem nacházet krásu v tom, co je obklopuje – duchovně je povznést a podpořit zodpovědnost za zachování této krásy.*
 14. *Interpretující mohou optimalizovat zážitky tím, že bude design programu a prostředí, v němž je interpretace prováděna, promyšlený a dobře šitý na míru.*
 15. *Nadšení pro problematiku a vzbuzení zájmu o ni je hlavní složkou smysluplné a účinné interpretace.”*

(Překlad Jan Kolařík, Kristýna Malíková)

²⁹ *Interpretace místního dědictví: příručka pro plánování a tvorbu prezentací místních zajímavostí.* Brno: ZO ČSOP Veronica, 2004. 88 s. ISBN 80-239-2068-5. Str. 10

³⁰ Tamtéž, str. 9

³¹ Tamtéž, str. 60 – 61

Zde si můžeme povšimnout jistých spojitostí s Tildenovými principy i s principy Becka a Cablea. Jak Tilden mnohokrát zdůrazňuje, a jak se dočteme také v knize *Interpretace místního dědictví*, každá dobrá interpretace musí být založena, kromě zmiňovaných principů a pravidel, na nadšení a lásce k místu a také na touze podělit se o ně s druhými.³²

³² *Interpretace místního dědictví: příručka pro plánování a tvorbu prezentací místních zajímavostí*. Brno: ZO ČSOP Veronica, 2004. 88 s. ISBN 80-239-2068-5. Str. 11

2. Muzejní edukace

Ačkoli se v našem případě nebudeme pohybovat v prostorách muzea ale baziliky, je na místě zmínit muzejní edukaci jakožto hlavní předmět galerijní a muzejní pedagogiky. Animační program, který zde představíme, vychází totiž z obecných cílů, metod, didaktických prostředků, obsahu a organizačních forem muzejní edukace.

2.1 Muzejní a galerijní pedagogika

Pojmem „muzejní pedagogika“ souhrnně označuje „[...] *aktivity, které cíleně využívají instituce muzea k přímým výchovně vzdělávacím činnostem.*“³³ Stejně tak bychom mohli definovat galerijní pedagogiku s tím, že zde nacházíme rozdíl v předmětu zájmu. Zatímco muzejní pedagogika je obecná disciplína, která se zabývá teoretickými a metodologickými otázkami práce pro veřejnost v muzeu, tudíž se může zabývat historií stejně tak jako např. flórou a faunou, galerijní pedagogika koncentruje svůj předmět zájmu výhradně na výtvarné umění. Jak muzejní, tak galerijní pedagogika, používají srovnatelné metody a postupy, zprostředkování muzejních a galerijních hodnot je tak společné muzejní i galerijní pedagogice.

Nacházíme zde však ještě jeden rozdíl vycházející právě z odlišného předmětu zájmu. Programy zaměřené na výtvarné umění se při kontaktu s výtvarným dílem ve větší míře zabývají kreativními aspekty práce v citové rovině vnímání, kdy sami účastníci aktivně pracují a tvůrčím způsobem uplatňují svou vlastní iniciativu. V muzejní pedagogice kromě rozvíjení kreativity hraje významnou roli také funkce poznávací.³⁴

2.2 Předmět muzejní pedagogiky – muzejní edukace

Široká škála aktivit muzeí nebo aktivit, které s muzeem úzce souvisí, je doménou muzejní pedagogiky, kterou chápeme jako moderní „[...] *vědu o muzejní edukaci.*“³⁵ Podle Jůvy tak muzejní edukace tvoří základní kategorii muzejní pedagogiky.³⁶

Muzejní edukace je dynamickým jevem, který je tvořen komplexem jevů, činností, procesů a vztahů. V nejobecnější rovině jde o „[...] *specifický druh lidské činnosti, spočívající*

³³ Horáček, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7. Str. 56

³⁴ Tamtéž, str. 56 – 57

³⁵ Šobánková, P. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3003-4. Str. 42

³⁶ Jůva, V. Muzejní pedagogika. In: Jagošová, L. – Jůva, V. – Mrázová, L. (eds.) *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010. 298 s. ISBN 978-80-7315-207-9. Str. 70

ve vzájemné součinnosti muzejního pedagoga a návštěvníků, která usiluje o dosažení určitých cílů.“³⁷ Kromě dosažení daných cílů je důležité zmínit také aspekt výchovy a vzdělávání spojené s naplňováním stanovených edukačních cílů a osvojováním určitého obsahu. Snahou muzejního pedagoga je dosáhnout při muzejní edukaci u návštěvníků určitého edukačního efektu, což spočívá ve zprostředkování nového poznání, rozvíjení postojů, schopností a dovedností.³⁸

2.3 Obsah muzejní edukace

„Obsah chápeme jako něco, co lze nahlížet, sdílet, o čem lze přemýšlet a pomocí lidského jazyka hovořit.“³⁹ Spektrum muzeí a muzejních sbírek je velmi pestré, proto i obsah muzejní edukace může být odvozen od kterékoli oblasti, na kterou je dané muzeum nebo muzejní sbírka zaměřena. Obsahy muzejních edukací tedy bývají velmi různorodé a stanovují si ho muzea sama podle svého zaměření. Muzea podle zaměření můžeme dělit následovně:

- Muzea umělecká
- Muzea přírodních dějin
- Muzea etnografická a folklorní
- Muzea historická
- Muzea vědy a techniky
- Muzea společenských věd a sociálních služeb
- Muzea obchodu a spojů
- Muzea zemědělská a produktů země.

I když tento výčet nemusí být úplný, ukazuje nám širší spektra možných obsahů muzejních edukací.

Obsah muzejní edukace vzniká didaktickým zpracováním vědění různých oblastí lidské kultury do procesu edukace, kdy se při tomto zpracování uplatňuje kategorie cílů, ke kterým je daný obsah zaměřen. Dalším významným činitelem je návštěvník muzea, který má svá specifika, daná např. věkem, vzděláním, speciálními vzdělávacími potřebami aj. Důležitou roli v předávání obsahu muzejní edukace má také muzejní pedagog. Snaží se vytvářet takové didaktické situace, které podporují rozvoj nejen vědomostí a dovedností,

³⁷ Jůva, V. Vznik a rozvoj muzejní pedagogiky. In: Jagošová, L. – Jůva, V. – Mrázová, L. (eds.) *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010. 298 s. ISBN 978-80-7315-207-9. Str. 53

³⁸ Šobáňová, P. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3003-4. Str. 54

³⁹ Šobáňová, P. Problém vzdělávacího obsahu v kontextu muzejní pedagogiky. In: Šobáňová, P. a kol. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 221 s. ISBN 978-80-244-4625-7. Str. 12

ale také hodnotovou orientaci jedince, jeho zájmy, přesvědčení a postoje. Spolupráce tohoto pedagoga a návštěvníků muzea během edukace je naplněna právě jejím obsahem.⁴⁰

2.4 Cíle muzejní edukace

V souvislosti s obsahovou různorodostí zůstává otázkou, zda vůbec lze stanovit obecné cíle muzejní edukace.⁴¹ Z obecného hlediska a v souladu s pojetím současné pedagogiky chápeme cíl edukace, a tedy i edukace muzejní, jako zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž pedagog v součinnosti se žáky směřuje. Tento výsledek je pak vyjádřen ve změnách, kterých se dosahuje prostřednictvím edukačního procesu ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, v utváření hodnotové orientace a v osobnostním rozvoji návštěvníků.⁴²

Muzea by se měla podílet prostřednictvím svých sbírek na vzdělání a rozvoji osobnosti návštěvníků a měla by inspirovat k celoživotnímu učení. Měla by také vytvářet podnětnou atmosféru pro pochopení muzejních hodnot v širších sociálních, kulturních a historických souvislostech. Skrze interpretaci jsou schopna vést k hlubšímu porozumění muzeáliím a osobní komunikaci s nimi a ukázat tak návštěvníkům jejich místo v dané kultuře, protože právě ony jsou jedinečnými a autentickými nositeli kulturních hodnot a zdrojem specifického poznání a obohacení návštěvníků muzea.

Muzea by měla formovat návštěvníky na základě připomínky minulých i nedávných událostí, jevů a procesů tak, aby porozuměli jejich podstatě a pochopili svou úlohu v procesech současných. Měla by rozvíjet zodpovědnost za své chování vůči druhým lidem, kulturním a přírodním hodnotám a vést k toleranci k různým kulturním hodnotám i ke kulturním projevům, potřebám a duchovním statkům odlišných komunit, národů a etnik. Cílem by také měla být schopnost vést návštěvníky k aktivní ochraně kulturního i přírodního bohatství a k vnímavosti vůči potřebám jednotlivých lidí, celé společnosti i přírody.⁴³

⁴⁰ Šobáňová, P. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3003-4. Str. 69 – 71

⁴¹ Tamtéž, str. 60

⁴² Škalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7. Str. 119

⁴³ Šobáňová, P. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3003-4. Str. 67 – 68

2.5 Metody muzejní edukace

Jak uvádí Šobáňová,⁴⁴ metody muzejní edukace jsou velmi různorodé. V souvislosti s cílem muzejní edukace představují prostředek, kterým lze vytyčeného cíle dosáhnout. Jde tedy o systém různorodých aktivit, které probíhají ve vzájemné interakci muzejního pedagoga a návštěvníků muzea. Za volbu metod však zodpovídá muzejní pedagog a vzhledem ke skutečnosti, že spektrum návštěvníků je široké, měl by disponovat co nejširším rejstříkem těchto metod.

V pedagogické literatuře se můžeme setkat s různými klasifikacemi metod. Pro svou komplexnost a četnost využití uvádíme klasifikaci podle Maňáka. Ten rozlišuje pět hledisek, podle kterých můžeme metody klasifikovat:

- hledisko pramene poznání a typu poznatků (aspekt didaktický)
- hledisko aktivity a samostatnosti žáků (aspekt psychologický)
- hledisko myšlenkových operací (aspekt logický)
- hledisko fází výchovně vzdělávacího procesu (aspekt procesuální)
- hledisko výukových forem a prostředků (aspekt organizační).⁴⁵

Šobáňová pak ve své publikaci *Muzejní edukace*⁴⁶ rozebírá ty, které se v muzejní edukaci objevují nejčastěji.

Z hlediska pramene poznání a typu poznatků dělíme metody na slovní, názorně demonstrační a praktické. Mezi typické metody muzejní edukace patří zejména metoda názorně demonstrační, protože v muzeu je základním pramenem poznání muzejní exponát, který pozorujeme. Avšak abychom dosáhli požadovaného efektu, bývá tato metoda většinou doplněna metodami slovními, které dále dělíme na metody monologické, dialogické, metody písemných prací a metody práce s textem. Co se týče metod praktických, prosazují se v muzeích teprve pozvolna. Mezi ně můžeme zařadit například výtvarné, hudební, dramatické a jiné činnosti. Metoda praktických činností se uplatňuje zejména při animacích, které jsou vystavěny na kombinaci spektra metod, tj. metod praktických, slovních i názorně demonstračních. Poznatky současné kognitivní psychologie vysvětlují mimořádnou účinnost muzejních animací, postavených právě na této kombinaci metod.

Z hlediska aktivity a samostatnosti můžeme uvažovat o poznání získané ve formě hotových poznatků s poznáním získaným na základě vlastního objevování. Proto bývá

⁴⁴ Šobáňová, P. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3003-4.

⁴⁵ Maňák, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 140 s. ISBN 80-210-1124-6. Str. 34 – 35

⁴⁶ Šobáňová, P. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3003-4.

doporučována kombinace tří složek v procesu osvojování nového vědění, a to: předávání určitého základního objemu znalostí, aktivní učení a používání heuristických nebo výzkumných metod během edukace.

Své místo v muzejní edukaci zaujímají rovněž metody srovnávací, induktivní, deduktivní a analyticko-syntetické, což jsou metody rozdělené z hlediska myšlenkových operací, a z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu pak metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační.

Kromě uvedených metod muzejní pedagogové také často používají metody aktivizující, do kterých řadíme metodu diskusní, situační, inscenační a metodu hry. Mnohostranné využití mají také metody dramatické výchovy a stále oblíbenější je metoda projektová, protože projekt svým rozsahem umožňuje návštěvníkům věnovat se danému tématu do větší hloubky a v delším časovém období a poskytuje více prostoru pro samostatnou práci.⁴⁷

2.6 Didaktické prostředky

Didaktické prostředky představují velmi důležitý, užitečný a často nezbytný prostředek k dosažení stanovených cílů edukace. Jde o předměty materiálního charakteru, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh edukačního procesu.⁴⁸

Velmi přehlednou, podrobnou a obsáhlou klasifikaci materiálních didaktických prostředků uvádí Malach v knize *Pedagogika II: kapitoly z obecné didaktiky*. Materiální didaktické prostředky zde dělí na:

- *„učební pomůcky*
- *technické výukové prostředky*
- *organizační a reprografická technika*
- *výukové prostory a jejich vybavení*
- *vybavení učitele a žáka.*“⁴⁹

Mezi učební pomůcky řadí originální předměty a reálné skutečnosti (přírodniny, výtvary a výrobky, jevy a děje, zvuky), zobrazení a znázornění předmětů a skutečností (modely, zobrazení prezentovaná přímo nebo pomocí didaktické techniky, zvukové záznamy), textové pomůcky (učebnice, pracovní materiály, doplňková a pomocná literatura), pořady

⁴⁷ Šobáňová, P. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3003-4. Str. 72 – 74

⁴⁸ Maňák, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 140 s. ISBN 80-210-1124-6. Str. 50

⁴⁹ Malach, J. Materiální didaktické prostředky. In: Kurelová, M. (ed.) *Pedagogika II: kapitoly z obecné didaktiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. 167 s. ISBN 80-7042-156-8. Str. 127 – 128

a programy prezentované didaktickou technikou a speciální pomůcky (např. experimentální soustavy nebo pomůcky pro tělesnou výchovu).

Technické výukové prostředky jsou zastoupeny auditivní technikou (např. školní rozhlas, sluchátková soustava, CD přehrávače), vizuální technikou (např. diaprojektor), audiovizuální technikou (např. dataprojektor) a technikou řídicí a hodnotící (např. počítače).

K organizační a reprografické technice řadí fotolaboratoře, kopírovací a rozmnožovací stroje, rozhlasová studia, videostudia, počítače a počítačové sítě a databázové systémy.

Do výukových prostor a jejich vybavení zahrnuje učebny se zařízením pro reprodukci audiovizuálních pomůcek, odborné učebny, počítačové učebny, laboratoře, dílny, školní pozemky, tělocvičny a hudební a dramatické sály.

Do poslední skupiny vybavení učitele a žáka pak řadí psací potřeby, kreslicí a rýsovací potřeby, kalkulátory, notebooky, cvičební úbor a pracovní oděv.⁵⁰

Jak uvádí Šobánková, Malach při klasifikaci materiálních didaktických prostředků sice vychází se školního prostředí, nicméně tuto klasifikaci lze uplatnit i v edukačním procesu muzea.⁵¹

2.7 Organizační formy muzejní edukace

Muzejní edukace vyvinula řadu organizačních forem, ve kterých jsou uspořádány aktivity muzejního pedagoga a návštěvníků. Tyto organizační formy směřují ke stanoveným obecným i konkretizovaným cílům muzejní edukace. Muzejní pedagog pak vybírá nejvhodnější formy edukace s ohledem na cíl a obsah edukace a také na potřeby a zvláštnosti návštěvníků a na možnosti daného muzea.

2.7.1 Prostory

Muzejní edukace probíhá převážně tam, kde jsou vystaveny sbírky, a tak je vnějším a určujícím prostorem muzejní edukace většinou muzeum, ačkoli to není podmínkou. Muzejní edukace může opustit prostory muzea a probíhat například venku nebo v některé z kulturních památek. Pokud hovoříme o samotném muzeu, muzejní edukace nemusí nutně probíhat přímo v expozici. Muzeum může poskytovat i jiné formy vnějšího prostoru edukace. S návštěvníky lze pracovat i ve speciálně upravené místnosti určené pro edukaci, jako je přednáškový sál,

⁵⁰ Malach, J. Materiální didaktické prostředky. In: Kurelová, M. (ed.) *Pedagogika II: kapitoly z obecné didaktiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. 167 s. ISBN 80-7042-156-8. Str. 127 – 128

⁵¹ Šobánková, P. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3003-4. Str. 101

ateliér, laboratoř, dětské studio či jiná učebna. Edukace může také pokračovat ve škole nebo doma, pokud budeme uvažovat o projektu založeném na spolupráci školy a muzea.

2.7.2 Způsob spolupráce

Z hlediska způsobu spolupráce mezi muzejním pedagogem a návštěvníky a mezi návštěvníky navzájem lze uvažovat o edukaci individuální a hromadné. Při individuální edukaci pracují návštěvníci muzea jednotlivě a nijak spolu nespolupracují. Za muzejní edukaci jako takovou však považujeme spíše záměrnou a organizovanou aktivitu, která se odehrává za součinnosti muzejního pedagoga a návštěvníků muzea. Z tohoto pohledu výrazně převažuje edukace hromadná. V současnosti se ale čím dál častěji můžeme setkávat se snahami o individualizaci v souvislosti s individuálními zvláštnostmi a potřebami návštěvníků. Proto se v muzeu objevují novější, účinnější a atraktivnější způsoby organizačního uspořádání edukace, jako je například projekt nebo organizace podle zásad skupinové a kooperativní výuky.⁵²

2.7.3 Typologie edukačních programů

Za základní organizační jednotku v muzeu můžeme považovat edukační program. Horáček ve své knize *Galerijní animace a zprostředkování umění*⁵³ uvádí tři základní skupiny programů, které se liší způsoby, jakými muzejní pedagog postupuje a to zejména podle míry přenášených teoretických poznatků a podle rozsahu praktických činností.

Mezi teoretické programy řadí ty, ve kterých je hlavní důraz kladen na výklad a práci s teoretickými poznatky, což jsou například přednášky, prohlídky a besedy. Programy praktické, ač vycházejí z teoretických poznatků, jsou založeny zejména na praktické činnosti účastníků. Zde bychom zařadili praktické pokusy, ateliéry nebo tvůrčí dílny. Jako třetí typ programů uvádí programy smíšené. U těchto programů je teoretická stránka v určité rovnováze s praktickými činnostmi. Typickým příkladem jsou animace.

Nyní si blíže představme nejčastější typy programů, jak je vymezuje Horáček.⁵⁴

Prohlídky s průvodcem

Historicky „nejtradičnějším“ a v současné době nejvíce užívaným programem je prohlídka s průvodcem. Tento typ zprostředkování je založen na tlumočení informací, které

⁵² Šobánková, P. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3003-4. Str. 75 – 77

⁵³ Horáček, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

⁵⁴ Tamtéž, str. 63 – 71

návštěvníkům obohatí pouhé pozorování. Teoretický výklad by měl splňovat tři základní požadavky, a to odbornou správnost, přiměřenou obsáhlost a srozumitelnost a přitažlivost. Tento typ je vhodnější spíše pro dospělé návštěvníky nebo studenty, pro mladší návštěvníky bývají běžnou dílčí součástí animační etudy⁵⁵. Prohlídka se tak stává živější a citově bohatší.

Besedy

Besedy by měly být programem, ve kterém ke stanovenému tématu nastane po úvodním komentáři diskuze. Cílem je jednak tlumočení určitých poznatků, tak také aktivizace tvořivého přemýšlení účastníků. Doplnujícím cílem může být i třibení schopnosti formulovat a sdělovat vlastní názor a učit se formulovat a pokládat otázky. Beseda je tedy založena na metodě rozhovoru, což je v našem případě přímý dialog mezi lektorem a návštěvníky.

Kurzy, ateliéry a tvůrčí dílny

Několikadenní ateliéry a tvůrčí dílny, nazývány někdy též jako kurzy, jsou běžnou součástí většiny muzeí. Jejich hlavní náplní je praktická činnost účastníků. Můžeme zde najít tři zásadní odlišnosti. Díky delšímu časovému úseku se mohou lektori zaměřit na náročnější praktické činnosti, práci je zde možné koncipovat jako navazující a vyvíjející se cyklus úkolů nebo jako celistvý projekt a díky návaznosti se zde obvykle ustálí i určitý okruh návštěvníků.

Zvláštní programy

Zde řadíme programy, které jsou výjimečné svým pojetím a nemůžeme je z obsahových důvodů jednoznačně přiřadit k základním a běžně využívaným aktivitám. Také z časového hlediska je nelze častěji opakovat. Tyto typy programů připravují muzea převážně k některým významným událostem, například k výročím. Jako příklad uveďme dny otevřených dveří, návštěvy ateliérů, odborné konference nebo různé druhy mezioborových programů jako koncerty, prezentace nových publikací aj.

Animace

Animace řadíme mezi smíšené typy programů, což znamená, že je zde vyvážený poměr mezi předávanými teoretickými poznatky a vykonávanými praktickými činnostmi. Tento poměr však není striktně určen, odvíjí se od konkrétní výstavy, záměrů animátora i od složení

⁵⁵ Animační etuda – můžeme ji chápat jako krátkou praktickou činnost, na základě které lze rozvíjet schopnosti a dovednosti. Tento pojem nacházíme např. v publikacích Horáček, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7 nebo Šobánková, P. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3003-4.

skupiny návštěvníků. Hlavní zásadou je, že účastníci při animacích nezůstávají pouze pasivními příjemci informací, ale stávají se také aktivními tvůrci.⁵⁶

⁵⁶ Horáček, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7. Str. 63 – 71

3. Animační program

Jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, animační program řadíme mezi smíšené typy edukačních programů, tudíž poměr mezi teoretickými poznatky a praktickými činnostmi by měl být v rovnováze. Poměr teoretických poznatků a praktických činností se však může lišit v závislosti na jednotlivých složkách (např. věk návštěvníků, záměry animátora, druh navštíveného objektu aj.).⁵⁷

3.1 Vymezení animačního programu

Pojem *animace* vychází z lat. *anima*, což znamená v překladu *duše*. Jak tedy název napovídá, jedná se o „oživující činnosti“,⁵⁸ které jako proces kontaktu s uměleckým dílem vedou účastníky prostřednictvím zážitku k možnostem bohatšího poznání a získání nových zkušeností.⁵⁹ Při animaci se má návštěvníkům umělecké dílo představit jako „[...] *předmět otevřený pro jejich vlastní společné experimentování, zkoumání a postupné odkrývání jeho významů v dialogu.*“⁶⁰ Animátor tedy pomáhá oživovat a oduševňovat daný předmět zkoumání, je podněcovatelem návštěvníkových činností a pomocníkem při hledání odpovědí na otázky, které se v průběhu animace objeví. Animaci tedy chápeme jako interpretování díla s ohledem na jeho bezprostřední zážitkové působení a také na širší kulturní a sociální kontexty, do kterých můžeme dílo při výkladu zasazovat.⁶¹

3.2 Cíle animací

K základním cílům animačních programů řadíme zejména **probuzení zájmu o umění**. Hledáme tedy způsob, jak najít vhodnou cestu zpřístupnění umění, která bude přiměřená věkové kategorii dětí a bude schopna jim ukázat, že umění může být zajímavé stejně jako jiné druhy činností. Prostřednictvím poutavých detailů pak umění nabízí návštěvníkům **citový zážitek** a otevírá možnosti pro **osvojování nových informací**. Dalším cílem je poté **rozdílení schopnosti číst hodnoty a významy uměleckého sdělení** a prostřednictvím interpretace

⁵⁷ Horáček, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7. Str. 71

⁵⁸ Tamtéž, str. 71

⁵⁹ Brabcová, A. *Výchova uměním*. In: Brabcová, A. (ed.) *Brána muzea otevřená: průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*. Náchod: Juko, 2003. 583 s. ISBN 80-86213-28-5. Str. 155

⁶⁰ Slavík, J. *Animace u nás a v zahraničí – východiška a principy*. In: Daniel, L. (ed.) *Umění: prostor pro život a hru. Texty: hudba, divadlo, architektura, umění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 193 s. ISBN 978-80-244-1996-1. Str. 187

⁶¹ Tamtéž, str. 187

hledat v konfrontaci s postojem umělce svůj **vlastní názor** a docházet k **sebepoznávání** jednotlivých účastníků animačního programu.⁶²

3.3 Metodická struktura animací

Jedním ze základních metodických požadavků při realizaci animačního programu je určitá vyváženost mezi teoretickou a praktickou částí. Ačkoli bychom byli schopni vyvodit určité všeobecně platné závěry, nemůžeme považovat nějaký konkrétní postup za všeobecně platný. Stejně kvalitní může být animace, která začíná úvodní diskuzí, na níž navazuje výklad a poté praktická část, jako ta, která začíná rovnou praktickou činností. Nelze také říci, zda je kvalitnější animace, u které je praktická činnost prováděna v jednom nepřerušovaném bloku nebo u které je praktická část uspořádána do více kratších částí proložených teoretickými poznatky.

Pokud chceme najít tu správnou rovnováhu mezi teoretickou a praktickou částí animačního programu, musíme si pro její rozvržení stanovit určitá kritéria. Mezi ta základní řadíme typ výstavy (příp. typ kulturní památky aj.), tematický záměr, cíl animačního programu, věk účastníků, profesní a sociální strukturu skupiny účastníků, prostorové a technické podmínky, celkový čas trvání animačního programu a individuální dispozice animátora. Těmito kritérii jsou pak stanoveny podmínky pro přípravu animačního programu a pro rozvržení teoretických a praktických částí animace.

Ze zkušeností lektorů a muzejních pedagogů vyplývá, že jedním z nejúčinnějších metodických modelů je postup, při kterém začíná animace krátkou praktickou etudou. Ta by měla pomoci zmírnit nervozitu z neznámého prostředí a aktivizovat smyslové vnímání.⁶³ Také je nutné již od začátku budovat příznivou atmosféru a vztah mezi lektorem a účastníky, který následně ovlivní průběh celé animace.⁶⁴ Následuje krátký teoretický výklad, ve kterém podá animátor základní informace o výstavě, autorovi, instituci, památce apod. Častým postupem je v tomto případě použití rozhovoru s účastníky. Poté následuje prohlídka exponátů, prostor apod., ať už společně nebo individuálně, s komentářem nebo v doprovodu drobných pohybových etud. K upevnění a obohacení získaných informací nebo prohloubení zážitků z prohlídky dochází při další fázi, kterou je praktická činnost. Ta může mít různé podoby.

⁶² Horáček, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7. Str. 74

⁶³ Tamtéž, str. 74 – 76

⁶⁴ Šobáň, M. *Stručná teorie a praxe muzejní pedagogiky*. In: Šobáň, M. – Hrbek, D. – Havlík, V. (eds.) *Škola muzejní pedagogiky 6*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 121 s. ISBN 978-80-244-1871-1. Str. 23

Nakonec by mělo následovat diskusní hodnocení. Úplný závěr může tvořit závěrečný výklad nebo diskuze účastníků, která je ukončena krátkým shrnutím animátora.

Je tedy důležité, aby si animace zachovala určitou formální strukturu a nebyla jen beztvarym sledem několika činností. Je třeba směřovat k tomu, aby animace obsahovala úvodní motivační část, hlavní pracovní část a závěr, a také aby po skončení animace zůstal v paměti účastníků nějaký silný zážitek, který bývá zpravidla součástí praktické části animačního programu.⁶⁵

3.4 Typologie animací

Animační programy můžeme členit z různých hledisek. Členění, které zde představíme, uvádí ve své knize *Galerijní animace a zprostředkování umění* Radek Horáček.⁶⁶ Ten při členění zohledňuje především typ výstavy, četnost opakování animací, zaměření praktické činnosti nebo věkovou a sociální skupinu návštěvníků.

Jedním z kritérií, podle kterého jsou animační programy členěny, je typ výstavy, na které se animace odehrávají. Rozlišujeme tedy animace ve stálých expozicích a animace na dočasných krátkodobých výstavách.

Animace ve stálých expozicích

Pro stálé expozice existuje většinou velké množství dokumentačních materiálů, což může značně usnadnit přípravu animačních programů. Animátor má také k dispozici více času, po který dané programy vytváří, následně se zde nabízí dostatek prostoru pro případné úpravy. Jelikož ale stálé expozice bývají většinou rozsáhlé, vystává zde problém výběru vhodných exponátů pro provedení zejména praktické části programu. Tyto exponáty by měly být vybírány tak, aby jejich prostřednictvím mohl být charakterizován celek jako takový, nebo například dílčí období, výtvarná technika, autor apod.

Animace na dočasných krátkodobých výstavách

Zde se setkáváme většinou s menším množstvím dokumentačních materiálů, a také s kratším časovým prostorem, po který může být daný animační program vytvářen. To značně ztěžuje proces přípravy i samotné realizace programu.

⁶⁵ Horáček, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7. Str. 76

⁶⁶ Horáček, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

Dále můžeme animační programy dělit podle četnosti opakování, tedy zda se pro stejnou skupinu jedná o jednorázovou nebo opakovanou návštěvu.

Animace pro jednorázovou návštěvu

S jednorázovými animačními programy se setkáváme pravděpodobně nejčastěji, a to jak u nás, tak v zahraničí. Pro tyto návštěvy je možné opakovat stále stejný postup, protože zde nepředpokládáme, že by stejná skupina zavítala do dané instituce vícekrát nebo je dokonce navštěvovala pravidelně.

Animace pro opakovanou návštěvu

V mnohých muzeích a galeriích si však lektoři vytvářejí kolektiv stálých návštěvníků, takže v dnešní době již není opakovaná návštěva některé z institucí jev ojedinělý. Pokud tedy přichází stejný kolektiv do stálé expozice například podruhé, měl by animační program navazovat na program předcházející nebo se zaměřit na jinou oblast poznání a návštěvníkům tak nabídnout opět něco nového.

Podle zaměření praktické činnosti pak dělíme animace na materiálové, zvukové a hudební, pohybové a slovesné.

Animace materiálové

Při materiálových animacích pracují účastníci s určitým materiálem a tím vznikají dílčí výtvarné práce. Využívají se zde jak klasické výtvarné postupy jako například kresba či malba, tak také různé typy materiálových manipulací, při kterých jsou využity kromě vizuálních vlastností také vlastnosti haptické a tektonické⁶⁷.

Animace zvukové a hudební

Dalším typem jsou animace zvuková a hudební, při kterých je kontakt s uměleckým dílem navázán prostřednictvím zvuku a hudby. „*Aktivizací jiného smyslu než je zrak lze dospět rovněž ke zpřesnění vlastního vizuálního vnímání a umožnit tak přístup k výtvarnému dílu z jiného směru.*“⁶⁸

⁶⁷ Tektonika – vnitřní výstavba uměleckého díla

⁶⁸ Horáček, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7. Str. 78

Animace pohybové

Pohybové animace využívají v návaznosti na umělecká díla motorické předpoklady a souvislosti mezi dynamikou skrytou v daných uměleckých dílech a pohybem těla. Jak u pohybových tak u zvukových a hudebních aktivit je důležité, aby účastníci animace disponovali již dříve získanými dovednostmi a znalostmi z různých oborů a tím mohli navázat kontakt s ne třeba jednoznačně srozumitelným uměleckým dílem.

Animace slovesné

Za samostatný typ můžeme rovněž považovat animace slovesné, ve kterých je využíváno drobných literárních etud, dramatizace nebo slovní interpretace.⁶⁹

V knize *Škola muzejní pedagogiky 6* uvádí Marek Šobáň⁷⁰ přehledně typologii animací podle věkové a sociální skupiny. Zde rozlišujeme animace pro dětského návštěvníka, animace pro dospělého návštěvníka a animace pro speciálního návštěvníka.

Animace pro dětského návštěvníka

Tento typ animačního programu vyplývá ze specifík práce s dětským kolektivem. Je důležité, aby praktická část programu převažovala nad výkladem, mělo by také probíhat časté střídání činností. Pro dětské návštěvníky je důležitá hravost a zprostředkování založené na větší vizuálnosti a na propojení více smyslů.

Animace pro dospělého návštěvníka

U animací pro dospělé návštěvníky je možné zařadit více teoretického výkladu než u animací pro dětské návštěvníky, i tak by se ale neměly vytratit oživující aktivity, které dodají programu jedinečný ráz. Je zde možné také používat odborné termíny.

Animace pro speciálního návštěvníka

Každá instituce i každý animátor by měli počítat s možností návštěvy osob, které budou vyžadovat speciální přístup (např. osoby s mentálním postižením, osoby s omezením hybnosti apod.). Pro tuto skupinu návštěvníků nemusí být připravován přímo speciální program,

⁶⁹ Horáček, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7. Str. 77 – 78

⁷⁰ Šobáň, M. *Stručná teorie a praxe muzejní pedagogiky*. In: Šobáň, M. – Hrbek, D. – Havlík, V. (eds.) *Škola muzejní pedagogiky 6*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 121 s. ISBN 978-80-244-1871-1. Str. 33

mnohdy stačí daný program jen vhodně přizpůsobit. Zde se nabízí konzultace se speciálním pedagogem případně vedoucím dané skupiny.⁷¹

⁷¹ Šobáň, M. Stručná teorie a praxe muzejní pedagogiky. In: Šobáň, M. – Hrbek, D. – Havlík, V. (eds.) *Škola muzejní pedagogiky 6*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 121 s. ISBN 978-80-244-1871-1. Str. 33

4. Zohlednění návštěvníků se speciálními vzdělávacími potřebami

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, při přípravě animačního programu je třeba počítat vedle návštěvy intaktních žáků i s možností návštěvy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.⁷² Animátor by měl být tedy schopen oslovit i ty žáky, kteří pro zprostředkování uměleckého díla potřebují speciální podmínky, jako například bezbariérový přístup, silnější osvětlení, respektování snížené pohyblivosti nebo pozornosti žáka či jeho odlišné kulturní tradice.⁷³ Souhrnně můžeme říci, že je důležitá dostupnost jak fyzická, tak smyslová.⁷⁴

4.1 Fyzická a smyslová dostupnost

Fyzickou dostupností rozumíme přístup do budovy a vnitřních prostor dané instituce tak, aby mohli návštěvníci absolvovat návštěvu sami. Pokud není možné přístup takto zajistit, pak je cílem alespoň redukovat negativní vlivy omezující nebo zcela znemožňující přístup. Fyzickou dostupnost členíme na vnější a vnitřní.

Vnější fyzická dostupnost zahrnuje orientaci v terénu a přístupových cestách, které mají návštěvníka bezpečně nasměrovat ke vstupu. Přímo s danou budovou pak souvisí

⁷² Podle § 16 školského zákona 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí *osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Školský zákon ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017. [cit. 2016-12-28] Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>). Pro potřeby této práce však budeme vycházet z původního znění tohoto zákona, kdy dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí *osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona*

- rodinné prostředí s nízkým sociálněkulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,*
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo*
- postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Úplné znění školského zákona – 2008. [cit. 2016-12-28] Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/uplne-zneni-skolskeho-zakona-2008>), kdy nám tato definice umožní podat ucelenější pohled o možnostech zohlednění jednotlivých návštěvníků se speciálními vzdělávacími potřebami.

⁷³ Hetová, L. Specifika a metody práce s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami – zhodnocení průběhu výuky. In: Horáček, M. – Myslivečková, H. – Šobáňová, P. (eds.) *Muzejní pedagogika dnes: sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané katedrou výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci 6. 5. 2008.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 309 s. ISBN 978-80-244-1993-0. Str. 48

⁷⁴ Jagošová, L. Muzea a návštěvníci se speciálními vzdělávacími potřebami. In: Dolák, J. (ed.) *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty.* Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4. Str. 41

instalace přístupových ramp, schodolezů apod., optimální řešení vstupních dveří a vstupního prostoru včetně prostorového uspořádání a vybavení.

Vnitřní fyzická dostupnost se týká především orientace v samotném interiéru, kam můžeme zařadit např. barevné odlišení stěn a podlah, využití auditivních a taktilních prvků, vhodné umístění piktogramů a popisků v Braillově písmu, existenci indukčních smyček. Dále sem řadíme vhodné řešení nerovností podlah, využití výtahů, odpočinkové zóny, bezpečnost a příjemnost použitých materiálů jako prevenci možných zranění. Dalšími faktory jsou vhodné osvětlení, vytápění, krizový management a únikové plány pro případ jakéhokoli nebezpečí.

Smyslovou dostupností pak chápeme skutečnost, že všechny informace by měly být přístupné ke vnímání co největším počtem smyslů. Díky tomu tak dochází k redukci možných nepřesností, dezinterpretací a nedorozumění.⁷⁵

Kromě fyzických a smyslových překážek se můžeme setkat zejména v muzeích a galeriích také s překážkami psychického a sociálního charakteru. Sem bychom mohli zařadit např. nezáměr o kulturní památky, cenu vstupného, nevyhovující otevírací dobu, nedostatek času aj.⁷⁶

Na základě zjištění obecné fyzické a smyslové dostupnosti se můžeme začít specializovat na práci s konkrétními skupinami osob se speciálními potřebami a zvyšovat tak pro ně dostupnost a komfort.⁷⁷

⁷⁵ Jagošová, L. Muzea a návštěvníci se speciálními vzdělávacími potřebami. In: Dolák, J. (ed.) *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4. Str. 41

⁷⁶ Kesner, L. *Marketing a management muzeí a památek*. Praha: Grada, 2005. 304 s. ISBN 80-247-1104-4. Str. 104

⁷⁷ Jagošová, L. Muzea a návštěvníci se speciálními vzdělávacími potřebami. In: Dolák, J. (ed.) *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4. Str. 46

4.2 Osoby s omezením hybnosti⁷⁸

Návštěvníci s omezením hybnosti představují největší skupinu mezi návštěvníky se speciálními potřebami. Netvoří však skupinu jednolitou, existuje totiž celá řada postižení a znevýhodnění s rozdílnou měrou omezení pohybu a soběstačnosti.⁷⁹

Omezení hybnosti dělíme na tři základní kategorie – tělesné postižení, nemoc a zdravotní oslabení. Tělesným postižením rozumíme nápadnosti v pohybových schopnostech, které mají vliv na kognitivní, emocionální a sociální výkony. Můžeme je dělit na vrozené nebo získané. Nemoc můžeme chápat jako poruchu rovnováhy organismu s prostředím, přičemž vznikají anatomické a funkční změny v organismu. Nemoc lze klasifikovat z různých hledisek. Pro lékaře je závazné dělení podle MKN-10⁸⁰. Dále můžeme nemoc dělit na krátkodobou a dlouhodobou, chronickou a recidivující nebo progresivní a stacionární. Zdravotní oslabení pak chápeme jako sníženou odolnost vůči nemocem a sklon k jejich opakování. Zdravotní stav je tedy ohrožen působením nevhodného životního prostředí, špatným režimem nebo nesprávnou výživou. Za zdravotně oslabené považujeme také osoby ve stavu rekonvalescence.

V mnoha případech jsou osoby s omezením hybnosti závislé na používání speciálních pomůcek. Mezi ně můžeme zařadit např. berle, hole, chodítka, ortopedický vozík, nájezdová rampa, schodišťová plošina nebo schodolez.⁸¹

Obecně platí, že pro tuto skupinu osob je třeba zajistit především přístupnost dané instituce a výstavních prostor a dostatek odpočinkových zón a zázemí. Vzhledem k vyšší unavitelnosti těchto osob je vhodné počítat se zařazením většího počtu přestávek

⁷⁸ Osobami s omezením hybnosti se zabývá somatopedie. Somatopedie je obor speciální pedagogiky, jehož předmětem jsou právě lidé s omezením hybnosti a interakce těchto lidí s okolím. (Kantor, J. *Základy somatopedie*. In: Ludíková, L. a kol. *Základy speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 106 s. ISBN 978-80-244-3092-8. Str. 49 – 51) Zabývá se výchovou, vzděláváním a přípravou pro pracovní a společenské začlenění těchto osob. (Renotířová, M. *Speciální pedagogika osob s postižením hybnosti*. In: Renotířová, M. a kol. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 313 s. ISBN 80-244-1073-7. Str. 209) Začlenění osob s omezením hybnosti do společenského a kulturního života spočívá v komplexní rehabilitační péči, do které řadíme rehabilitaci léčebnou, výchovně vzdělávací, pracovní a sociální. (Jagošová, L. *Muzea a návštěvníci se speciálními vzdělávacími potřebami*. In: Dolák, J. (ed.) *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4. Str. 47)

⁷⁹ Musílek, R., Havlíková, I. Muzeum a návštěvníci s tělesným postižením. *Muzeum: Muzejní a vlastivědné práce*, roč. 50, č. 2, 2012. ISSN 1803-0386. Str. 17

⁸⁰ MKN-10 – Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté revize

⁸¹ Jonášková, V. Protetické pomůcky osob s poruchou mobility. In: Renotířová, M. a kol. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 313 s. ISBN 80-244-1073-7. Str. 242 – 244

pro odpočinek.⁸² Při vzájemné komunikaci je pak vhodné stavět se do vhodné pozice (např. snížit polohu nebo stát tak, aby osoba s postižením nemusela příliš otáčet hlavu).⁸³

4.3 Osoby se zrakovým postižením⁸⁴

Osobou se zrakovým postižením je chápán jedinec, který po optimální korekci své zrakové vady či poruchy má i nadále problémy při zrakovém vnímání a zpracování vnímaného zrakem.⁸⁵

Skupinu osob se zrakovým postižením můžeme klasifikovat podle různých kritérií. Na základě stupně zrakového postižení rozlišujeme osoby nevidomé, osoby se zbytky zraku, osoby slabozraké a osoby s poruchami binokulárního vidění. Podle doby vzniku zrakového postižení rozlišujeme zrakové postižení vrozené a zrakové postižení získané. Z etiologického hlediska členíme poruchy na orgánové a funkční a z hlediska délky trvání se jedná o zrakové postižení krátkodobé, dlouhodobé nebo opakující se.⁸⁶

Ačkoli má každé zrakové postižení svá specifika, můžeme jejich důsledky zevšeobecnit. V souvislosti s úrovní zrakové ztráty dochází v různé míře k informačnímu deficitu a zkreslenému charakteru přijímaných informací z okolního prostředí. Jelikož převážnou část informací přijímá člověk právě zrakem, je snížené zrakové vnímání příčinou informační bariéry. Dále se setkáváme s pomalejším pracovním tempem, se zvýšenou unavitelností, s omezením ve sféře prostorové orientace a samostatného pohybu, s omezením v oblasti edukace, problémy s volbou povolání a následného pracovního uplatnění a problémy s formováním a rozvojem sociálních vztahů.⁸⁷

Zrakové postižení a s ním spojené specifické obtíže lze do jisté míry kompenzovat nebo zlepšit kvalitu vizuálního vnímání pomocí korekce a reedukace zraku. K tomu můžeme

⁸² Jagošová, L. Muzea a návštěvníci se speciálními vzdělávacími potřebami. In: Dolák, J. (ed.) *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4. Str. 47

⁸³ Hetová, L. *Škola muzejní pedagogiky 3. Specifika a metody práce s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 84 s. ISBN 978-80-244-1868-1. Str. 30

⁸⁴ Výchovou, vzděláním a rozvojem osob se zrakovým postižením se zabývá speciálněpedagogická disciplína s názvem tyflopédie. „Cílem tyflopédie je maximální rozvoj osobnosti jedince se zrakovým postižením, což znamená nejen dosažení nejvyššího stupně socializace, včetně zajištění adekvátních podmínek pro edukaci, ale i přípravu na povolání, následné pracovní zařazení a plnohodnotné společenské uplatnění.“ (Ludíková, L. Speciální pedagogika osob s postižením zraku. In: Renotierová, M. a kol. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 313 s. ISBN 80-244-1073-7. Str. 191) Tyflopédie tedy zkoumá, za jakých podmínek, zásad, metod a organizačních forem daného cíle dosáhnout s ohledem na individuální zvláštnosti každého jedince. (Tamtéž str. 191 – 192)

⁸⁵ Ludíková, L. Speciální pedagogika osob s postižením zraku. In: Renotierová, M. a kol. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 313 s. ISBN 80-244-1073-7. Str. 191

⁸⁶ Tamtéž, str. 197 – 198

⁸⁷ Stejskalová, K. Komunikace a osoby se zrakovým postižením. In: Jurkovičová, P. (ed.) *Komunikace a lidé se smyslovým postižením: metodický materiál*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 94 s. ISBN 978-80-244-2649-5. Str. 69 – 70

využít speciální pomůcky, mezi které řadíme např. materiály v bodovém písmu, reliéfní obrazový materiál, texty ve zvětšené formě, bílou hůl, zvukové indikátory, počítač s hlasovým výstupem, zvětšovací software, brýle, lupy, okluzor a mnohé další.⁸⁸

Pro začlenění osob se zrakovým postižením do aktivit muzejní edukace je třeba počítat s již zmíněnými specifiky a možnostmi kompenzace. Týkají se zejména přístupnosti objektu a interiérů a nutnosti optimalizace programů. Návštěvníci se zrakovým postižením uvítají možnost dotýkat se exponátů, větší velikost písma, užití Braillova písma, zajištění kontrastu exponátů a prostředí, zvýšenou světelnou intenzitu a zamezení oslnění.⁸⁹

Doporučení pro komunikaci nejen v rámci edukačních programů

- Pozdravme osobu se zrakovým postižením jako první a představme se. Pokud chceme podat ruku, sdělme to předem.
- Pokud přijde osoba se zrakovým postižením s průvodcem, hovoříme přímo s ní.
- Při hovoru se díváme do očí, i když je daná osoba těžce zrakově postižená. Jen malé procento osob na úrovni nevidomosti nevidí skutečně nic.
- Kvůli zrakovému postižení může být potřeba věnovat více času vysvětlení daného problému, prohlížení exponátů zrakem i hmatem, přesuny v interiéru nebo pomoc při vysvětlování souvislostí a zodpovídání dotazů.
- Slova jako „tady“ nebo „tamhle“ nepředstavují relevantní informaci.
- Osobu se zrakovým postižením nepodceňujeme ani nepřeceňujeme.
- Vodicího psa nevyrušujeme při práci.⁹⁰

4.4 Osoby se sluchovým postižením⁹¹

Jedinci se sluchovým postižením tvoří velmi nehomogenní skupinu. Její variabilita je dána zejména různou strukturou a hloubkou sluchové vady, dobou, kdy k postižení došlo, celkovou úrovní rozvoje osobnosti a sociokulturními podmínkami, ve kterých probíhala časná

⁸⁸ Ludíková, L. Speciální pedagogika osob s postižením zraku. In: Renotiérová, M. a kol. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 313 s. ISBN 80-244-1073-7. Str. 205 – 207

⁸⁹ Jagošová, L. Muzea a návštěvníci se speciálními vzdělávacími potřebami. In: Dolák, J. (ed.) *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4. Str. 48

⁹⁰ Tamtéž, str. 48 – 49

⁹¹ Osobami se sluchovým postižením se zabývá vědní disciplína speciální pedagogiky zvaná surdopedie. Jejím cílem je poskytnout těmto osobám komplexní vzdělání a umožnit tak rozvoj osobnosti po stránce kognitivní, psychosociální a emocionální. Snaží se o vytvoření náležitých komunikačních kompetencí, které usnadní osobám se sluchovým postižením začlenění do většinové slyšící společnosti. (Langer, J. *Základy surdopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 109 s. ISBN 978-80-244-3702-6. Str. 7 – 8)

i následná surdopedická intervence.⁹² Sluchové postižení tedy můžeme klasifikovat dle různých hledisek. Na základě velikosti sluchové ztráty rozlišujeme normální sluch, lehkou sluchovou poruchu, střední sluchovou poruchu, středně těžkou sluchovou poruchu, těžkou sluchovou poruchu a úplnou ztrátu sluchu. Podle místa poškození sluchového orgánu členíme poruchy na periferní, převodní, percepční, smíšené a centrální a z hlediska doby vzniku je dělíme na prelingvální sluchové poruchy a postlingvální sluchové poruchy. V rámci etiologie pak rozlišujeme dědičné vady a získané poruchy.⁹³

K největším problémům u osob se sluchovým postižením patří dorozumívání se s intaktní populací, jelikož pro mluvený jazyk, jako hlavní prostředek komunikace, nejsou dostatečně smyslově vybaveni. Ke komunikaci využívají tedy zejména odezírání, daktylní abecedu, znakový jazyk, ale i v určité míře jazyk mluvený, ať už v podobě zvukové či grafické.⁹⁴ Mezi nejrozšířenější kompenzační pomůcky u osob se sluchovým postižením řadíme sluchadla, kolektivní zesilovací aparatury (zde patří např. i indukční smyčka) nebo kochleární implantát.⁹⁵

Při práci s návštěvníky se sluchovým postižením je třeba počítat s řadou specifik. Může se jednat např. o narušení komunikační schopnosti, vytváření bariér v přijímání informací nebo nesnadný pohyb a orientaci v prostředí. Podle charakteru znevýhodnění je pak možné informace sdělovat osobní komunikací s odezíráním, komunikací přes prostředníka (tlumočením) nebo poskytnutím textů.

Doporučení pro komunikaci nejen v rámci edukačních programů

- Pro komunikaci prostřednictvím odezírání je vhodné eliminovat negativní jevy, které by komunikaci znesnadňovaly (např. osvětlení, vzdálenost, zakrytá ústa apod.).
- Při komunikaci není vhodné používat příliš nápadné pohyby.
- Není žádoucí zvyšovat intenzitu hlasu na osobu se sluchovým postižením.
- Výslovnost by měla být zřetelná, ne však přehnaná.
- Tempo řeči by mělo být volnější, ale ne příliš pomalé.
- Texty pro návštěvníky by měly být formulovány stručně a v krátkých větách.

⁹² Suralová, E. – Langer, J. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In: Renotírová, M. a kol. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 313 s. ISBN 80-244-1073-7. Str. 175

⁹³ Langer, J. *Základy surdopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 109 s. ISBN 978-80-244-3702-6. Str. 22 – 24

⁹⁴ Suralová, E. – Langer, J. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In: Renotírová, M. a kol. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 313 s. ISBN 80-244-1073-7. Str. 182 – 185

⁹⁵ Tamtéž, str. 179 – 182

- Je třeba si uvědomit, že některé osoby se sluchovým postižením nejsou schopny rozumět mluvené ani psané formě řeči.⁹⁶

4.5 Osoby s mentálním postižením⁹⁷

Mentální postižení je zastřešující pojem pro jedince nacházející se jak v hraničním pásmu mentální retardace, tj. s IQ pod 85, tak pro osoby v pásmu mentální retardace, tj. s IQ pod 70.⁹⁸ Obecně charakterizujeme mentální retardaci jako „[...] *vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.*“⁹⁹

Za prenatální příčiny považujeme příčiny dědičné, genetické, environmentální (např. onemocnění matky v době těhotenství) nebo např. nedostatek plodové vody. Perinatálních příčin se týká zejména perinatální organické nebo mechanické poškození mozku, hypoxie, afixie, předčasný porod nebo nefyziologická těžká novorozenecká žloutenka. Do skupiny postnatálních příčin pak řadíme např. zánět mozku, traumata, nádory mozku, krvácení do mozku, onemocnění vedoucí k deterioracím inteligence nebo sensorická, citová a sociokulturní deprivace.¹⁰⁰

Mentální retardaci můžeme klasifikovat dle různých hledisek. Podle výšky inteligenčního kvocientu rozlišujeme lehkou mentální retardaci (IQ 50 – 69), střední mentální retardaci (IQ 35 – 49), těžkou mentální retardaci (IQ 20 – 34) a hlubokou mentální retardaci (IQ do 19).¹⁰¹ Na základě klasifikace psychických symptomů podle chování jedince

⁹⁶ Jagošová, L. Muzea a návštěvníci se speciálními vzdělávacími potřebami. In: Dolák, J. (ed.) *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4. Str. 49 – 50

⁹⁷ Osobami s mentálním postižením se zabývá disciplína zvaná psychopedie. V užším pojetí ji chápeme jako „[...] *speciálně pedagogickou disciplínu, která se zabývá edukací osob s mentálním či jiným duševním postižením a zkoumáním formativních (výchovných) a informativních (vzdělávacích) vlivů na tyto osoby.*“ (Valenta, M. Pojetí psychopedie a její postavení v systému věd. In: Valenta, M. (ed.) *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009. 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1., Str. 4) V širším kontextu nahlížíme na psychopedii jako na „[...] *interdisciplinární obor zabývající se prevencí (hlavně terciální), prognostikou mentální retardace (popř. jiných duševních poruch) se zvláštním zřetelem na edukaci, reedukaci, diagnostiku, terapeuticko-formativní intervenci, kompenzaci, rehabilitaci, inkluzi (integraci) a socializaci či resocializaci klienta s mentálním či jiným duševním postižením.*“ (Tamtéž str. 4)

⁹⁸ Pastieriková, L. Základy psychopedie. In: Ludíková, L. a kol. *Základy speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 106 s. ISBN 978-80-244-3092-8. Str. 8

⁹⁹ Valenta, M. Terminologie v psychopedii. In: Valenta, M. (ed.) *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009. 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1., Str. 16

¹⁰⁰ Valenta, M. Etiologie mentálního postižení. In: Valenta, M. (ed.) *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009. 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1., Str. 58 – 60

¹⁰¹ Valenta, M. Terminologie v psychopedii. In: Valenta, M. (ed.) *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009. 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1., Str. 9

rozeznáváme typ eretický (hyperaktivní, verzatilní, neklidný) a typ apatický (torpidní, hypoaktivní, netečný).¹⁰²

Při práci s návštěvníky s mentálním postižením je třeba si uvědomit, že vedle snížených rozumových schopností se u nich obvykle vyskytují také poruchy poznávacích procesů.¹⁰³ U osob s mentálním postižením zaznamenáváme zúžený rozsah a pomalejší tempo vnímání, což ztěžuje orientaci v novém prostředí a neznámé situaci. Výraznou zvláštností je tzv. inaktivita vnímání, která spočívá v nezájmu dané osoby prohlížet si určitý předmět dopodrobna do všech detailů. S vnímáním souvisí také pozornost. U osob s mentálním postižením je záměrná pozornost nestálá a vykazuje nízký rozsah sledovaného pole. Často dochází k únavě a snížení schopnosti soustředit se na více činností.

Nejvíce je však u osob s mentálním postižením zasažena oblast myšlení. Spatřujeme zde nedostatky v oblasti analýzy a syntézy, v indukci a dedukci, v abstrakci, generalizaci, v analogii a porovnávání, klasifikaci a strukturalizaci. Myšlení zůstává konkrétní a jednoduché. Člověk s mentálním postižením nepromýšlí své jednání a nepředvídá jeho důsledky. Nepochybuje o správnosti okamžitých domněnek, nedostatečně vnímá logické souvislosti a časovou následnost.

Co se týče řeči, je obvykle narušena po stránce obsahové i formální. Vývoj řeči se většinou opoždí, tempo vývoje je pomalé a jen zřídka se dostane na úroveň normálu. Typické jsou nedostatky v rozlišování fonémů i nedostatky v artikulaci. Setkáváme se s nedostatečnou schopností rozumění, hodnocení a rozhodování.

U osob s mentálním postižením je typické pomalé tempo osvojování nových poznatků, nestálost jejich uchování a nepřesnost vybavování. Vhodné je proto doplnit verbální přístup přístupem multisenzoriálním.¹⁰⁴

Návštěva kulturní instituce je pro osoby s mentálním postižením vhodnou příležitostí k aktivizaci i motivaci k dalšímu osobnímu rozvoji. Je tedy třeba dbát na to, aby jejich prožitek z návštěvy byl vždy pozitivní. Spousta aktivizačních i rozvojových příležitostí je s návštěvou dané kulturní instituce spojena přirozeně, další je možné připravit cíleně.¹⁰⁵

¹⁰² Pastieriková, L. Základy psychopedie. In: Ludíková, L. a kol. *Základy speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 106 s. ISBN 978-80-244-3092-8. Str. 9

¹⁰³ Jagošová, L. Muzea a návštěvníci se speciálními vzdělávacími potřebami. In: Dolák, J. (ed.) *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4. Str. 51

¹⁰⁴ Pastieriková, L. Základy psychopedie. In: Ludíková, L. a kol. *Základy speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 106 s. ISBN 978-80-244-3092-8. Str. 12 – 13

¹⁰⁵ Mertová, S. *Návštěvníci s mentálním postižením v muzeu: metodický materiál*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2015. 43 s. ISBN 978-80-7028-451-3. Str. 35

Doporučení pro komunikaci nejen v rámci edukačních programů

- U osob s mentálním postižením bychom si měli nejprve ověřit, zda jsou uspokojeny jejich primární potřeby a až poté přistoupit k realizaci programu, protože u daných jedinců je prožívání na tyto potřeby mnohem intenzivněji vázáno a výrazně ovlivňuje ovládání jejich emocí.
- V prožívání jsou více sugestibilní, čehož lze využít k pozitivní motivaci hned v úvodu programu.
- Vzhledem ke snížené schopnosti předvídat a plánovat je vhodné předem jednoduše a srozumitelně vysvětlit, co se bude dít.
- Při edukaci je třeba počítat s výrazně sníženou úrovní rozumových schopností. Úspěšnost porozumění a zapamatování si tedy průběžně ověřujeme, když je třeba, informace zopakujeme jinými slovy, užíváme konkrétních příkladů a názorných obrázků, pohybů, doteků a hudby.
- V programu využíváme zážitkovou pedagogiku, jelikož jejich ne příliš široká škála emocí je více vázána na bezprostřední situaci a zkušenost.¹⁰⁶

4.6 Osoby s narušenou komunikační schopností¹⁰⁷

Definovat narušenou komunikační schopnost je velmi nesnadné, už vzhledem k vymezení „normality“, tzn. určení, kdy se jedná ještě o normu a kdy už můžeme hovořit o narušení. Při hodnocení komunikační schopnosti se nelze orientovat jen na narušení formální stránky řeči, musíme si všimnout všech rovin jazykových projevů člověka.¹⁰⁸ Dané požadavky respektuje následující definice: „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.*“¹⁰⁹ Jedná se zde o rovinu foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou.¹¹⁰

¹⁰⁶ Jagošová, L. Muzea a návštěvníci se speciálními vzdělávacími potřebami. In: Dolák, J. (ed.) *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4. Str. 51

¹⁰⁷ Osobami s narušenou komunikační schopností se zabývá obor logopedie. Můžeme ji definovat jako „[...] *interdisciplinární vědní obor zkoumající zákonitosti vzniku, eliminování a prevence narušené komunikační schopnosti. [...] Logopedie je tedy věda, která zkoumá narušení komunikační schopnosti u člověka z hlediska jeho příčin, projevů, důsledků, možností diagnostiky, terapie, prevence i prognózy.*“ (Škodová, E. a kol. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 612 s. ISBN 80-7178-546-6. Str. 22)

¹⁰⁸ Klenková, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Građa, 2006. 224 s. ISBN 80-247-1110-9. Str. 53

¹⁰⁹ Lechta, V. *Narušená komunikační schopnost*. In: Lechta, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5. Str. 17

¹¹⁰ Lechta, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5. Str. 18

Příčiny narušené komunikační schopnosti můžeme z časového hlediska dělit na prenatální, perinatální a postnatální. Z lokalizačního hlediska pak k nejčastějším příčinám řadíme např. genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů, poškození centrální části, působení nepodnětného prostředí nebo narušení sociální interakce. Podle stupně může být narušení komunikační schopnosti úplné nebo částečné. Vzniká na podkladě orgánové nebo funkční příčiny.¹¹¹

Mezi nejčastější typy narušené komunikační schopnosti řadíme koktavost (nedobrovolné a nekontrolovatelné neplynulosti řeči), breptavost (rychlé tempo řeči s nezřetelnou artikulací a zhoršenou úrovní jazykových formulací), vývojovou dysfázii (obtíže v jazykových schopnostech, ve sluchové percepci a v sémantickém zpracování informace), výběrovou nemluvnost (psychicky podmíněná nepřítomnost nebo ztráta řečových projevů), dyslalie (hlásková patlavost), dysartrie (obtíže zasahující koordinaci a činnost všech orgánů podílejících se na tvoření hlasu a řeči) a poruchy hlasu.¹¹²

Narušení komunikačního procesu se promítá také do psychického vývoje člověka. Vzhledem k rozsahu a různorodosti narušení lze však jen stěží určit, které oblasti jsou v psychickém vývoji daných osob změněny nejvíce. Obecně však můžeme říci, že narušení komunikační schopnosti s sebou nese zvýšenou psychickou zátěž, která se projevuje hlavně v prostředí, kde je kladen důraz na verbální stránku komunikace. Zejména u dětí se pak může projevit emoční labilita, psychomotorický neklid, agresivita nebo tendence k izolaci jako obranný proces proti zesměšňování ze strany spolužáků. V důsledku narušené komunikační schopnosti děti obvykle nemohou v plném rozsahu prezentovat své znalosti a schopnosti, což se odrazí v jejich prospěchu, budoucím profesním zaměření, sebevědomí nebo sebepojetí.¹¹³

Doporučení pro komunikaci nejen v rámci edukačních programů

- Vystupujeme s laskavostí, s klidem a trpělivostí. Když je třeba, vše znovu zopakujeme.
- Úkoly zadáváme za aktivní spoluúčasti a důsledně sledujeme jejich plnění.
- Činnosti střídáme po kratších intervalech a prokládáme je odpočinkem.

¹¹¹ Klenková, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 224 s. ISBN 80-247-1110-9. Str. 54 – 55

¹¹² Mlčáková, R. *Základy logopedie (komunikační schopnost a její narušení)*. In: Ludíková, L. a kol. *Základy speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 106 s. ISBN 978-80-244-3092-8. Str. 12 – 13

¹¹³ Hetová, L. *Škola muzejní pedagogiky 3. Specifika a metody práce s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 84 s. ISBN 978-80-244-1868-1. Str. 36

- Při závažnějších poruchách komunikační schopnosti a nižší schopnosti soustředit se na čtení můžeme informace sdělovat např. pomocí komiksů nebo krátkých příběhů tištěných velkým písmem.
- Umožníme dostatek spontánní aktivity a pohybu.
- Instrukce by měly obsahovat jen několik málo kroků. Je vhodné nechat návštěvníka instrukce zopakovat k ověření pochopení a zapamatování.¹¹⁴

4.7 Osoby s poruchami chování¹¹⁵

„Poruchy chování jsou charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců nebo déle).“¹¹⁶

Podle stupně společenské závažnosti je lze členit na disociální chování, tj. nespolečenské, nepřiměřené chování jako neposlušnost, vzdorovitost, negativismus aj., které se dá zvládnout přiměřenými pedagogickými postupy, asociální chování, které je v rozporu se společenskou morálkou (např. útěky, záškoláctví nebo závislosti) a antisociální chování zahrnující veškeré protispolečenské jednání (např. krádeže, vandalství nebo vraždy).¹¹⁷

Kromě členění dle stupně společenské závažnosti můžeme poruchy chování dělit také podle školské legislativy na specifické poruchy chování a nespecifické poruchy chování. Pod pojmem specifické poruchy chování chápeme poruchy chování vzniklé vlivem působení různých vnějších a vnitřních faktorů na podkladě prokazaného oslabení nebo změn v centrální nervové soustavě.¹¹⁸ Pro specifické poruchy chování je typická terminologická nejednotnost, nejčastěji se však setkáváme s termíny ADD a ADHD. Mezi projevy osob s ADD a ADHD řadíme poruchy aktivity a motoriky, poruchy vnímání, myšlení a řeči, poruchy koncentrace a pozornosti, poruchy emoční a poruchy chování. Vzhledem k těmto projevům mají děti

¹¹⁴ Jagošová, L. Muzea a návštěvníci se speciálními vzdělávacími potřebami. In: Dolák, J. (ed.) *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4. Str. 54

¹¹⁵ Osobami s poruchami chování se zabývá obor zvaný etopedie. Zkoumá etiologii, projevy, prevenci, výchovu, převýchovu, vzdělávání a pracovní přípravu osob s poruchami chování a řeší tyto poruchy zejména z pedagogického pohledu. (Řepová, P. Speciální pedagogika osob s poruchami chování. In: Renotiérová, M. a kol. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 313 s. ISBN 80-244-1073-7. Str. 251)

¹¹⁶ *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2013*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008. 876 s. ISBN 978-80-904259-0-3. Str. 251

¹¹⁷ Řepová, P. Speciální pedagogika osob s poruchami chování. In: Renotiérová, M. a kol. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 313 s. ISBN 80-244-1073-7. Str. 253 – 254

¹¹⁸ Hutýrová, M. Základy etopedie. In: Ludíková, L. a kol. *Základy speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 106 s. ISBN 978-80-244-3092-8. Str. 63

se specifickými poruchami chování obtíže v kontaktu se svými vrstevníky. Bývají negativně hodnoceny dospělými, jsou vnímány jako zlobivé, zlé, nevychované a hloupé. Na základě toho se děti uzavírají do sebe, přestávají si věřit nebo se u nich mohou vyvinout závažnější poruchy chování.¹¹⁹ Pojmem nespecifické poruchy chování pak rozumíme veškeré poruchy chování vzniklé z jiných příčin než poruchy chování specifického charakteru.¹²⁰

Doporučení pro komunikaci nejen v rámci edukačních programů

- Důležitá je kvalitní motivace a podpora a pochvala za konkrétní projevy žádoucího chování a za výsledky dosažené činnosti.
- Stanovujeme jasná pravidla, pokyny formulujeme k žádoucímu chování místo zákazu chování nežádoucího.
- Efektivnější než verbální zákaz je rozptýlení od nežádoucího chování.
- Snažíme se vyhnout dodatečnému poučování, vysvětlování a dohadování se.
- Jestliže nefunguje rozptýlení ani ignorování, využijeme techniku přestávky. Necháme dítě o samotě na více než minutu (maximálně však deset minut).¹²¹

4.8 Osoby se sociálním znevýhodněním¹²²

„Sociálním znevýhodněním je [...] rodinné prostředí s nízkým sociálněkulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“¹²³

Sociální znevýhodnění pramení z různých příčin. Mezi nejčastější bychom mohli řadit finanční a materiální nedostatek, kdy bereme v úvahu osoby dlouhodobě nezaměstnané, bez domova, se zdravotním handicapem nebo rodiny s více dětmi. Další skupinou mohou být

¹¹⁹ Hetová, L. *Škola muzejní pedagogiky 3. Specifika a metody práce s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 84 s. ISBN 978-80-244-1868-1. Str. 14 – 15

¹²⁰ Hutyrová, M. *Základy etopedie*. In: Ludíková, L. a kol. *Základy speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 106 s. ISBN 978-80-244-3092-8. Str. 63

¹²¹ Jagošová, L. *Muzea a návštěvníci se speciálními vzdělávacími potřebami*. In: Dolák, J. (ed.) *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4. Str. 56

¹²² Danou problematikou se zabývají obory sociální pedagogika a sociální práce. (Jagošová, L. *Muzea a návštěvníci se speciálními vzdělávacími potřebami*. In: Dolák, J. (ed.) *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4. Str. 56)

¹²³ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Úplné znění školského zákona – 2008. [cit. 2016-12-28] Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/uplne-zneni-skolskeho-zakona-2008>

minority, kdy jako bariéru kontaktu se společností nacházíme odlišný jazyk, etnikum, rasu, náboženské vyznání nebo sexuální orientaci. Za další skupinu lze považovat i jinak sociálně znevýhodněné osoby jako např. osoby z málo sociálně a kulturně podnětného prostředí nebo osoby v těžké životní situaci (např. ztráta blízké osoby, vážné onemocnění) nebo osoby na okraji společnosti (např. osoby ve výkonu trestu, dlouhodobě patologicky závislé osoby).

Kulturní instituce se otevírají osobám se sociálním znevýhodněním různými strategiemi. Týkají se zejména finanční dostupností (např. zvýhodněné vstupy pro početnější rodiny s dětmi) a inkluzivních programů pro znevýhodněné a vyloučené skupiny (např. seniory) nebo pro jinak specifické skupiny (např. imigranty).¹²⁴

¹²⁴ Jagošová, L. Muzea a návštěvníci se speciálními vzdělávacími potřebami. In: Dolák, J. (ed.) *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4. Str. 56

5. Bazilika Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje na Velehradě

5.1 Historie

Počátky velehradské baziliky Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje a s tím i počátky celého velehradského kláštera spadají do třináctého století, kdy z iniciativy moravského markraběte Vladislava Jindřicha, jeho bratra Přemysla Otakara I. a olomouckého biskupa Roberta přichází 11. listopadu 1205 do klášterního provizoria nedaleko Veligradu dvanáct cisterciáckých mnichů¹²⁵ z Plas v čele s opatem Thicelinem, aby zde založili cisterciácký klášter. Dne 30. dubna 1208 vystavil pro tento klášter papež Inocenc III. na žádost opata Thicelina ochranné privilegium a po získání finančních prostředků tak mohla kolem roku 1215 započít výstavba kláštera.

Cisterciáci za dobu své existence získali mnohé zkušenosti se zakládáním klášterů. Velehradský klášter byl tedy situován na levém břehu potoka Salašky tak, aby se předešlo ohrožení přívalovými vodami při jarním tání.

Krátce po zahájení výstavby kláštera umírá 12. srpna 1222 jeho zakladatel Vladislav Jindřich, který byl v ještě nedostavěném klášteře pochován. Výstavba však pokračovala tak rychle, že o šest let později, 27. listopadu 1228, došlo k vysvěcení klášterního kostela olomouckým biskupem Robertem za účasti českého krále Přemysla Otakara I., jeho manželky královny Konstancie, jejich syna a moravského markraběte Přemysla, početné české i moravské šlechty, plaského opata Sigiberta a nitranského biskupa Jakuba.¹²⁶ Dokončení celé stavby se odhaduje na léta 1235 – 1240.¹²⁷

Klášter se nedochoval ve své původní podobě z důvodu několika katastrofických událostí, které jej v průběhu staletí postihly. Roku 1421 podnikli útok na velehradský klášter ozbrojení husité. Ti jej zcela vyplenili a následně vypálili. Většinu mnichů se tehdy podařilo utéci do nedalekého Hradiště¹²⁸, avšak tento nájezd se neobešel bez obětí na životech a to

¹²⁵ Cisterciáci – členové cisterciáckého řádu, který vznikl reformací benediktinské řehole roku 1098 ve francouzském Cîteaux (lat. Cistercium)

¹²⁶ Pojzl, M. *Velehrad v památkách osmi století*. Praha, T.R.S., 1997. 296 s. ISBN 859-55-7650-190-4. Str. 21 – 26

¹²⁷ Pojzl, M. *Velehrad: Stavební památky bývalého cisterciáckého kláštera*. 1. vyd. Brno: Muzejní a vlastivědná společnost, 1990. 246 s. ISBN 80-85048-05-1. Str. 45

¹²⁸ Hradiště – název pro současné město Uherské Hradiště (pro srovnání: Pojzl, M. *Velehrad v památkách osmi století*. Praha, T.R.S., 1997. 296 s. ISBN 859-55-7650-190-4. Str. 10)

včetně opata Jana.¹²⁹ V Hradišti se mniši usadili na 13 až 15 let, po návratu však vzhledem k neklidné době válek nemohli podniknout nic pro obnovu kláštera. Obnovit se podařilo pouze opatský dům a nejnútnejší dostavby k němu. Klášter i klášterní chrám tak chátrali po více než 150 let. O obnovu klášterního kostela se pokusil teprve opat Ekard ze Schwobenu v letech 1587 – 1594, a tak původně románsko-gotická stavba získala renesanční podobu.¹³⁰

Po vypuknutí českého stavovského povstání byl klášter zkonfiskován vládou moravských direktorů a na počátku roku 1620 byly klášterní statky rozprodány. Po bitvě na Bílé hoře se poměry vrátily do původního stavu avšak se značnými finančními ztrátami. První fáze třicetileté války velehradský klášter značně zasáhla. Na podzim roku 1621 provedli Valaši vpád do Pomoraví, kde způsobili rozsáhlé škody. Přimo kláštera se týkal jejich vpád roku 1626. Škody způsobené Valachy nebyly však takového rozsahu jako škody způsobené útokem sedmihradského vojska vévody Bethlena Gábora roku 1623. Tato událost dala tehdejšímu opatu Janu Greinfenfelsovi z Pilsenburka podnět k radikální přestavbě. Tím byla započata barokní přestavba kláštera.¹³¹

Roku 1681 zachvátil všechny konventní budovy i samotný kostel rozsáhlý požár, který svými důsledky ukončil dosavadní snahy o pouhou obnovu kláštera, a stal se tak bezprostředním podnětem pro druhou, mnohem radikálnější fázi barokní přestavby. V ní můžeme spatřovat nejdůležitější předěl v dosavadním stavebním vývoji kláštera. Následovalo tedy padesátileté období rozsáhlé přestavby, za níž dostal Velehrad svoji dnešní podobu. Klášter i s klášterním kostelem zasáhly v průběhu přestavby ještě dva další požáry a to roku 1719 a 1723. Celková barokní přestavba byla realizována za opata Petra Silaveckého a jeho nástupců Bernarda Kašpárka, Floriána Nezorina a Josefa Malého. Po ukončení přestavby byl kostel 2. října 1735 vysvěcen olomouckým biskupem Otto Ehrenreichem, hrabětem z Ecku.¹³²

Za císaře Františka Josefa II. došlo 27. září 1784 ke zrušení kláštera v rámci státně církevních reforem. Klášterní kostel byl zbaven většiny parament¹³³, liturgických předmětů, byla odstraněna část chórových lavic a bohatě zdobená kovová mříž. Klášterní knihovna byla rozprodána stejně jako značná část klášterního archivu. Umělecká díla skončila v dražbě nebo byla zničena. Klášterní kostel byl převeden pod duchovní správu olomoucké arcidiecéze,

¹²⁹ Hurt, R. *Dějiny cisterciáckého kláštera na Velehradě. I, 1205-1650*. Olomouc: Akademie velehradská, 1934. 439 s. Str. 99

¹³⁰ Pojsl, M. *Velehrad v památkách osmi století*. Praha, T.R.S., 1997. 296 s. ISBN 859-55-7650-190-4. Str. 32 – 33

¹³¹ Pojsl, M. *Velehrad: Stavební památky bývalého cisterciáckého kláštera*. 1. vyd. Brno: Muzejní a vlastivědná společnost, 1990. 246 s. ISBN 80-85048-05-1. Str. 81

¹³² Pojsl, M. *Velehrad v památkách osmi století*. Praha, T.R.S., 1997. 296 s. ISBN 859-55-7650-190-4. Str. 36 – 42

¹³³ Paramenty – souhrnný název pro bohoslužebná roucha a oltářní pokrývky

velehradská duchovní správa pak byla roku 1825 povýšena na samostatnou farnost. Snahy o obnovu kláštera ukončila roku 1837 jeho dražba. Klášter a panství tehdy koupil Jiří, svobodný pán ze Siny. Po jeho smrti přešlo panství na jeho dceru Josefu Ifigenii, která se později provdala za vévodu de Castris. Až v souvislosti s miléniovými cyrilometodějskými oslavami koupil roku 1883 od vévody velehradské panství a klášter katolický podporovací spolek pro olomouckou diecézi. Vzhledem k tomu, že česká řádová provincie cisterciáků neměla o navrácení velehradského kláštera zájem, rozhodl se olomoucký arcibiskup Bedřich Fürstenberk svěřit velehradskou duchovní správu a klášter jezuitům.¹³⁴ Tento krok byl zásadní pro rozvoj daného místa stejně jako podpora ze strany olomouckých arcibiskupů, zejména Antonína Cyrila Stojana, který byl po své smrti roku 1923 v kostele pochován. Díky významu tohoto místa došlo roku 1928 k povýšení velehradského kostela na baziliku minor.¹³⁵

Roku 1950 proběhla tzv. Akce K, kdy došlo k přepadení kláštera příslušníky SNB, StB a milicionáři a řeholníci byli následně převezeni do centralizačního tábora v Bohosudově.¹³⁶ „Nástup totalitních režimů přinesl stagnaci poutní tradice a dokonce pokusy o zneužití cyrilometodějské ideje. [...] Velehrad přesto zůstal v čele s bazilikou symbolem svobody a budoucnosti církve. Prohlášením sv. Cyrila a Metoděje za spolupatrony Evropy v roce 1980 učinil papež Jan Pavel II. z tohoto místa duchovní srdce střední Evropy, což potvrdil jak svým darem zlaté růže velehradské bazilice v roce 1985, tak také svojí návštěvou Velehradu v roce 1990. Jeho přítomnost a slova zde pronesená inspirovala obnovu tohoto poutního místa, která vyvrcholila v jubilejním roce 2013.“¹³⁷ Bývalý cisterciácký klášter byl roku 2008 prohlášen za národní kulturní památku.¹³⁸

5.2 Interiér

Hlavní loď baziliky je zaklenutá valenou klenbou dosahující výšky přes osmnáct metrů. Vyzdobil ji kolem roku 1722 brněnský malíř František Ignác Eckstein. Kompoziční a zároveň myšlenkový střed představuje malba Svaté Trojice s Pannou Marií a po obou stranách tohoto hlavního výjevu nalézáme dvě malby symbolizující dvojí cestu do nebe – křest a mučednictví. Blíže k hlavnímu vstupu spatřujeme křest krále Svatopluka soluňskými bratry sv. Cyrilem

¹³⁴ Pojsl, M. *Velehrad v památkách osmi století*. Praha, T.R.S., 1997. 296 s. ISBN 859-55-7650-190-4. Str. 44 – 45

¹³⁵ Hudec, P. *Kamenná čítanka. Průvodce Bazilikou Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje*. Velehrad: Římskokatolická farnost Velehrad, 2016. 96 s. Str. 9

¹³⁶ Vlček, V. Rok 1950 a Velehrad. In: Ambros, P. (ed.): *Velehrad na křižovatkách evropských dějin*. Olomouc: Refugium Velehrad-Roma, 2016. 372 s. ISBN 978-80-7412-240-8. Str. 262

¹³⁷ Hudec, P. *Kamenná čítanka. Průvodce Bazilikou Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje*. Velehrad: Římskokatolická farnost Velehrad, 2016. 96 s. Str. 9 - 10

¹³⁸ Tamtéž, str. 10

a Metodějem a blíže presbytáři je zobrazen výjev zachycující vypálení kláštera moravskými husity – upálení opata Jana se čtyřmi spolubratry. Nad kůrem vidíme orchestr andělských kůrů pod vedením svaté Cecílie, patronky hudby. Mezi křídla varhan je situováno okno s vitráží vytvořenou v Mnichově roku 1885 podle návrhu Gustava Meretty zobrazující Pannu Marii s Jezulátkem v centru kompozice, znak velehradského kláštera ve spodní části, v horní části Boha otce s holubicí Ducha svatého a po stranách sv. Cyrila a Metoděje.

V lodi baziliky je mezi kaplemi sv. Cyrila a sv. Marie Magdalény umístěna kazatelna, která je přisuzována dílně umělce Baltazara Fontany, stejně jako štuková výzdoba soustředěná kolem kaplí. Alegorická postava církve nacházející se na stříšce kazatelny drží v rukou atributy božských ctností – kříž, kotvu a kalich symbolizující víru, naději a lásku. Devět andělů na stříšce drží v rukou desky Desatera a čtyři knihy evangelíí. Uvnitř kazatelny vidíme zlacený reliéf se znázorněním setkání zmrtvýchvstalého Krista s apoštolem Tomášem. Koš kazatelny nese taktéž zlacené reliéfy – uprostřed ustanovení apoštola Petra hlavou církve, vlevo Kristus u Jákobovy studny a vpravo Kristus s učedníky na cestě do Emauz. Kazatelna byla využívána v barokním období zejména při každoročních poutích, kdy měl lid přístup pouze do zadní poloviny kostela.¹³⁹

V roce 1700 byly na kůr vybudovaný v závěru kostela pořízeny varhany. Z architektonických důvodů se prvně centrálně umístěné varhany rozdělily roku 1724 na dvě křídla, aby nezastiňovaly okno, kterým pronikalo do lodi kostela světlo. V průběhu staletí došlo k několika rozšířením i opravám, z nichž poslední proběhla v letech 2010 – 2013. V současné době se varhany pyšní třemi manuály, 60-ti rejstříky a 5521 píšťalami. Architekturu varhan tvoří dvě dřevěné varhanní skříně. Vrcholem figurální výzdoby je původní barokní scéna Zvěstování, kdy na levé straně je situována socha Panny Marie, přijímající poselství od archanděla Gabriela, který je zachycen na skříně protější. Vrchol varhan pokrývají oblaka s nespočtým množstvím andílků.¹⁴⁰

Ve stropních polích pod kůrem jsou vyobrazeni bibličtí tvůrci chvalozpěvů – král David s citerou, Zachariáš a Simeon, kteří jsou pravděpodobně dílem malíře Jana Etgense, stejně jako dva obrazy sv. Bernarda visící po stranách hlavního vchodu s tematikou založení kláštera v Clairvaux. Nad vchodem do levé věže nacházíme obraz sv. Cyrila a Metoděje od malířky Anny Thořové a na protější straně podobiznu papeže Pia XI. od místního malíře

¹³⁹ Hudec, P. *Kamenná čítanka. Průvodce Bazilikou Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje*. Velehrad: Římskokatolická farnost Velehrad, 2016. 96 s. Str. 17 – 19

¹⁴⁰ Hudec, P. Varhany baziliky Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje na Velehradě. In: Ambros, P. (ed.) *Velehrad na křížovatkách evropských dějin*. Olomouc: Refugium Velehrad-Roma, 2016. 372 s. ISBN 978-80-7412-240-8. Str. 64 – 65

Jana Pojsla. Na pravém sloupu pod kůrem visí kříž s ukřižovaným Kristem od Augustina Sedláčka.¹⁴¹

V rámci barokní přestavby byly boční lodě baziliky přezděny příčkami, čímž vzniklo čtrnáct samostatných postranních kaplí.¹⁴² Jsou vzájemně propojeny menšími průchody a deset z nich je vybaveno vlastními oltáři. Každý oltář je opatřen velkým oltářním plátnem, z nichž většina je dílem Ignáce Raaba, pouze kaple sv. Floriána a Václava jsou opatřena plátny od Michaela Willmanna. Nad průchody mezi jednotlivými kaplemi jsou zachyceny důležité výjevy ze života světce, jemuž je kaple zasvěcena. Drobnější nástěnné malby ze života daného světce se pak nacházejí na klenbě a stěnách arkády kaple. Kromě již zmiňovaných kaplí sv. Floriána a sv. Václava zde nacházíme kaple sv. Marie Magdalény, sv. Marie Egypťské, sv. Cyrila, sv. Metoděje, sv. Kateřiny, sv. Barbory, sv. Andělů a světců cisterciáckého řádu.¹⁴³ Zbývající čtyři kaple situované nejbližší k oltáři, tj. kaple sv. Scholastiky, sv. Hedviky, sv. Petra a sv. Pavla, jsou zakryty chórovými lavicemi.¹⁴⁴

Chórové lavice pocházející z konce 17. století sloužily původně mnichům, kteří se zde scházeli sedmkrát denně ke společným modlitbám. Až do zrušení kláštera roku 1784 byly součástí většího celku, ke kterému patřila i lavice pro opata a převora. Lavice jsou 15 metrů dlouhé, v nejvyšším místě 6,5 metru vysoké a každá je opatřena 18-ti sedadly. Zadní stěny nesou dvoupatrové galerie postav světců a andělů, kterých je zde celkem šedesát. Tato figurální výzdoba pochází z druhé poloviny 18. století, je tedy mladší než korpus lavic.¹⁴⁵

V příčné chrámové lodi zřídili cisterciáci velké oltáře svých řádových patronů, sv. Benedikta a sv. Bernarda. Čtyři nástěnné obrazy ve štukových rámech v každé z obou kaplí náleží nejspíše do dílny malíře Josefa Steina. Náměty obrazů vyjadřují nejvýznamnější události ze života obou světců. V kapli sv. Benedikta doplňují sloupovou architekturu retábula dvě sochy z umělého alabastru, napravo sv. Benedikt a nalevo jeho sestra sv. Scholastika. V kapli sv. Bernarda je situace obdobná, napravo nacházíme sv. Bernarda a nalevo jeho sestru sv. Humbelínu. Na oltáře obou kaplí byly umístěny relikviáře ve tvaru prosklených rakví s ostatky sv. Viktora a sv. Illumináta získané z římských katakomb sv. Anežky. Nástěnné malby v obou kaplích se zcela odlišují od ostatních maleb v bazilice, jejich autorství není

¹⁴¹ Hudec, P. *Kamenná čítanka. Průvodce Bazilikou Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje*. Velehrad: Římskokatolická farnost Velehrad, 2016. 96 s. Str. 21 – 23

¹⁴² Tamtéž, str. 7 – 8

¹⁴³ Pojsl, M. *Velehrad v památkách osmi století*. Praha, T.R.S., 1997. 296 s. ISBN 859-55-7650-190-4. Str. 57 – 59

¹⁴⁴ Tamtéž, str. 54

¹⁴⁵ Hudec, P. *Kamenná čítanka. Průvodce Bazilikou Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje*. Velehrad: Římskokatolická farnost Velehrad, 2016. 96 s. Str. 24 – 26

jisté.¹⁴⁶ Autorem oltářního plátna je jak v kapli sv. Benedikta, tak v kapli sv. Bernarda Michael Willmann.¹⁴⁷

V místě křížení hlavní a příčné lodi jsou vystavěny mohutné pilíře propojené oblouky, které nesou kopuli pocházející z 18. století a mající v nejvyšším bodě 25 metrů. Nad pilíři jsou v pendentivech¹⁴⁸ vyobrazení čtyři západní církevní otcové – sv. Augustin, sv. Ambrož, sv. Řehoř Veliký a sv. Jeroným. V ikonografickém sdělení výzdoby kopule jsou připomenuti zakladatelé kláštera – moravský markrabě Vladislav Jindřich a český král Přemysl Otakar I. Nalézáme zde také alegorické ženské postavy Statečnosti, Moudrosti, Spravedlnosti a Míru, jako čtyři ctnosti panovníků předpokládající úspěšné fungování občanské společnosti. Vrchol kopule tvoří zahalená nebeská perspektiva se spoustou andělů. Výzdoba kopule i pendentivů je dílem Ignáce Ecksteina.¹⁴⁹

Hlavní oltářní obraz velehradské baziliky, jehož autorem je Ignác Raab, který vychází ze starší předlohy Paola Paganiho, nám připomíná její patrocinium Nanebevzetí Panny Marie. Skupina učedníků a žen v dolní části plátna obklopuje katafalk, na kterém však nikdo neleží. Oslavená Panna Maria je unášena anděly do nebe. S tematikou obrazu je také propojena výzdoba klenby symbolicky oslavující jméno Panny Marie. Centrum presbytáře tvoří oltář z kararského mramoru, který pochází z roku 1863 a nyní slouží jako svatostánek. Po jeho stranách nalézáme dvě barokní sochy – sv. Jana Křtitele a sv. Jana Evangelisty. Autorem soch, stejně jako mohutného štukového retabula, je italský sochař Baltazar Fontana. Z presbytáře vyrůstá do transeptu oltář vytvořený roku 1985 akademickým sochařem Otmarem Olivou ve spolupráci s architektem Tomášem Černouškem.¹⁵⁰ Na čestném místě za svatostánkem našel místo posledního odpočinku kardinál Tomáš Špidlík, který byl zde uložen do mramorového sarkofágu po pohřebních obřadech dne 30. 4. 2010.¹⁵¹

S prostorem presbytáře souvisí dvě kaple nacházející se po jeho stranách. Původní dvě románské kaple uzavřené apsidami zanikly v rámci barokní přestavby. Vznikly dva vchody a dané prostory se tak staly průchozím koridorem. Ve 30. letech 20. století nechali jezuité v těchto prostorech vybudovat dvojici oltářů a z chodeb tak vznikly kaple sv. Ignáce z Loyoly

¹⁴⁶ Pojsl, M. *Velehrad v památkách osmi století*. Praha, T.R.S., 1997. 296 s. ISBN 859-55-7650-190-4. Str. 49 – 50

¹⁴⁷ Hudec, P. *Zapomenuté příběhy*. Velehrad: Římskokatolická farnost Velehrad, 2009. 29 s. Str. 17

¹⁴⁸ Pendentiv – v architektuře přibližně trojúhelníkovitá výplň cípů čtvercového nebo obdélného prostoru, který má být zakryt kruhovou nebo oválnou kupolí.

¹⁴⁹ Hudec, P. *Kamenná čítanka. Průvodce Bazilikou Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje*. Velehrad: Římskokatolická farnost Velehrad, 2016. 96 s. Str. 59 – 60

¹⁵⁰ Tamtéž, str. 69 – 71

¹⁵¹ Tamtéž, str. 73

a Nejsvětějšího Srdce Ježíšova.¹⁵² Z posledně jmenované kaple se dostaneme do kaple Panny Marie Matky jednoty křesťanů. Mezi hlavní dominanty této kaple patří bezpochyby obraz Panny Marie z roku 1919 jež ztvárnil prof. Emanuel Dítě podle vzoru ikony Salus populi Romani z římské baziliky Santa Maria Maggiore.¹⁵³ Úplně poslední kaplí, kterou zde zmíníme, je Královská kaple, která původně sloužila jako prostor připomínky zesnulých dobrodinců kláštera. Při severní zdi kaple je nyní situován náhrobek olomouckého arcibiskupa Antonína Cyrila Stojana zesnulého roku 1923.¹⁵⁴

5.3 Aktuální možnosti prohlídek a výukových programů

Velehradská bazilika spolu s poutním areálem skýtá v současnosti množství způsobů, jakými ji poznat. Volný přístup do těchto prostor je zajištěn v průběhu celého roku. Přímo v bazilice nalezneme podrobný popis jednotlivých částí chrámu i popis historie na přehledných panelech umístěných na několika místech baziliky. Pro zvědavější návštěvníky jsou pak k dispozici komentované prohlídky s průvodcem, možnost zapůjčení audioprůvodců nebo zakoupení publikací s detailními informacemi o tomto místě. A to vše nejen v češtině, ale i jiných světových jazycích.

V současné době je velehradská bazilika s poutním areálem také vyhledávaným cílem školních výletů mířících za poznáním. Z toho důvodu vznikl roku 2013 soubor výukových programů, které je možné si předem objednat a se skupinou dětí absolvovat. Současná nabídka poskytuje tři základní programy – Cyrilometodějská cesta, Příběh baziliky a Cisterciácká cesta. Cílovou skupinu tvoří žáci 1. stupně ZŠ, 2. stupně ZŠ a středních škol, Cyrilometodějská cesta je zaměřena i na žáky mateřských škol. Programy byly tvořeny v návaznosti na RVP pro základní vzdělávání a RVP pro gymnázia. Navazují na vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura) a Umění a kultura. U žáků dochází k rozvoji kompetencí k učení a řešení problémů a kompetencí komunikativních, sociálních a personálních. Programy zasahují také do průřezových témat Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských souvislostech a Multikulturní výchova. Při výukových programech vedených lektorem jsou žákům k dispozici také pracovní listy vhodné i pro další práci ve škole.

¹⁵² Hudec, P. *Kamenná čítanka. Průvodce Bazilikou Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje*. Velehrad: Římskokatolická farnost Velehrad, 2016. 96 s. Str. 76 – 77

¹⁵³ Tamtéž, str. 83 – 85

¹⁵⁴ Tamtéž, str. 79 – 80

V rámci programu **Cyrlometodějská cesta** se žáci mateřských škol a 1. stupně ZŠ seznámí s životem, dílem a odkazem sv. Cyrila a Metoděje a navštíví místa, která o těchto světcích vypovídají. Žáci 2. stupně ZŠ a středních škol poznají kromě nejvýznamnějších událostí ze života sv. Cyrila a Metoděje také Velehrad jako křižovatku dějin našeho národa i Evropy, jako místo úcty soluňských bratří, které zrodilo významné osobnosti 19. a 20. století, a místo živé paměti národa v boji za práva člověka na svobodu. **Příběh baziliky** seznámí žáky přímo v bazilice s její historií a nejhodnotnějšími částmi výzdoby, popíše a vysvětlí základní funkce a vybavení kostela, rozdíly mezi klášterním a farním kostelem. Žáci pracují s vybranými příběhy, seznamují se s etikou chování v sakrálním prostoru. **Cisterciácká cesta** žáky provede areálem a památkami cisterciáckého kláštera jako jsou hospodářský dvůr, kaple sv. Vendelína, pozůstatky ohradní zdi a nárožní věže, kostelík Zjevení Páně (Cyrilka), východní závěr baziliky a kapitulní síň zvenčí, průčelí kostela, Sala terrena, Slovanský sál, klášterní zahrada, kaple sv. Jana Nepomuského a morový sloup. Dozví se spoustu informací o životě cisterciáckých mnichů, odkud přišli i čím obohatili naše dějiny a kulturu.¹⁵⁵

V návaznosti na tyto tři výukové programy realizovalo občanské sdružení Matice velehradská ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy projekt **Volím si Sofii**. V jeho rámci byly vytvořeny čtyři druhy výukových pracovních listů o cyrilometodějském odkazu pro žáky od mateřských škol až po žáky škol středních, doplněných metodickou příručkou, se kterými není nutné pracovat přímo na Velehradě. Výukové materiály jsou bezplatně distribuovány pedagogům, kteří o ně mají zájem, zejména v návaznosti na již zmiňované vzdělávací programy, které jsou na Velehradě realizovány. Materiály jsou také volně dostupné ke stažení na webových stránkách Matice velehradské.¹⁵⁶

¹⁵⁵ Informační portál poutního místa Velehrad [online]. Nabídka vzdělávacích programů na Velehradě. [cit. 2017-3-11] Dostupné z <http://www.velehradinfo.cz/vzdelavaci-programy/>.

¹⁵⁶ Matice velehradská [online]. Volím si Sofii. [cit. 2017-3-11] Dostupné z <http://www.maticevelehradska.cz/dokument/Volim-si-Sofii-249/>

6. Hudební činnost jako prostředek interpretace

Animační programy, které se zabývají zejména interpretací uměleckých motivů, vychází, jak již bylo zmíněno v druhé kapitole této práce, z obecných cílů, metod, didaktických prostředků, obsahu a organizačních forem muzejní edukace, která je hlavním předmětem galerijní a muzejní pedagogiky. Je tedy víc než samozřejmé, že animační programy, které se v současné době snaží zprostředkovávat umělecká díla, probíhají převážně v muzeích a galeriích, kde jsou příznivé podmínky pro jejich realizaci. S muzei a galeriemi je spojena činnost muzejních a galerijních pedagogů, protože „[...] právě oni mají jako svůj hlavní úkol pomáhat navazování kontaktu veřejnosti s uměním.“¹⁵⁷ V tomto případě pak bereme v úvahu v rámci muzejních sbírek zejména díla výtvarná, se kterými se v muzeích, a to zejména v muzeích umění, resp. galeriích,¹⁵⁸ setkáváme nejčastěji.

Při interpretaci těchto děl lze využít rozmanitých aktivizačních činností. Převážně se však setkáváme s činnostmi výtvarnými, protože předpokládáme, že k těmto mají muzejní a galerijní pedagogové vzhledem ke svému zaměření nejbližší,¹⁵⁹ případně s kombinací činností výtvarných, hudebních nebo například dramatických.

Pokud bychom brali v úvahu animační programy čistě hudebního charakteru, s příliš velkou četností se nesetkáme. Hudební animační programy jako takové můžeme nalézt u filharmonii, které se zaměřují na vytváření pozitivního vztahu dětí a mládeže ke klasické hudbě. Prvním orchestrem, který v České republice začal pořádat edukační programy pro děti, byla Pražská filharmonie PKF, na kterou záhy navázala Česká filharmonie.¹⁶⁰ Vzdělávací tým České filharmonie pod vedením Petra Kadlece pořádá nyní kolem 250 vzdělávacích akcí ročně a to jak pro mateřské, základní a střední školy, tak také pro rodiny. Hlavní inspirační zdroj pro tvorbu výukových programů představuje Berlínská filharmonie pod vedením dirigenta Simona Rattela.¹⁶¹

Když se vrátíme k původní myšlence interpretace uměleckých motivů prostřednictvím hudebních prvků, naše záměry vystihuje jedinečný projekt *Slyšet jinak s Petrem Niklem*,

¹⁵⁷ Horáček, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7. Str. 99

¹⁵⁸ Pro srovnání: Šobáňová, P. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3003-4. Str. 11

¹⁵⁹ Jako příklad uveďme studijní obor *Muzejní a galerijní pedagogika*, který na Univerzitě Palackého v Olomouci garantuje *Katedra výtvarné výchovy*.

¹⁶⁰ Estetická výchova [online]. Přivřel, J. Workshopy v České filharmonii. [cit. 2017-3-18] Dostupné z <http://www.estetickavychova.cz/2014/01/12/workshopy-ceske-filharmonie/>

¹⁶¹ Hospodářské noviny [online]. Klevisová, N. Vzdělávací programy české filharmonie: Zbourat předsudky u dětí a nepoučovat. [cit. 2017-3-18] Dostupné z <http://art.ihned.cz/klasiccka-hudba-a-opera/c1-65205240-ceska-filharmonie-petr-kadlec-vzdelavaci-programy>

realizovaný v listopadu roku 2013 v Olomouci.¹⁶² Program *Slyšet jinak* jako takový vznikl roku 2001. Jeho cílem je „[...] rozšíření tradičního modelu hudební výchovy o činnosti zaměřené na rozvíjení kreativity prostřednictvím elementárního komponování, a to na principu bezbariérového přístupu všech dětí, tzn. bez ohledu na jejich schopnosti, dovednosti a předchozí hudební zkušenosti.“¹⁶³ Vychází ze samotné hry se zvuky, inspirací se však může stát i hudební skladba, literární dílo nebo také výtvarný objekt.¹⁶⁴ A právě kresby Petra Nikla se staly inspirací pro vytvoření nových hudebních kompozic, na kterých pracovali studenti Univerzity Palackého v Olomouci v rámci již zmiňovaného dvoudenního projektu. V jeho průběhu se studenti seznamovali se základy elementárního komponování. Využívali jak běžných zvuků, tak také netradičních hudebních nástrojů, hry na tělo i vokalizaci doplněné pohybem. Daná cvičení studenty připravila na hudební interpretaci kreseb Petra Nikla, kterou předvedli při závěrečném koncertu v kapli bývalého jezuitského konviktu.¹⁶⁵

¹⁶² Coufalová, G. Projekt *Slyšet jinak* s Petrem Niklem. *Opus musicum: hudební revue*, roč. 46/2014, č. 3, s. 79 – 81. ISSN 0862-8505.

¹⁶³ Synek, J. Děti se těšily na koncert filharmonie aneb „výchovný koncert“ jinak. *Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta UK, roč. 2012, č. 4, s. 68 – 69. ISSN 1210-3683.

¹⁶⁴ Tamtéž, str. 68 – 69

¹⁶⁵ Coufalová, G. Projekt *Slyšet jinak* s Petrem Niklem. *Opus musicum: hudební revue*, roč. 46/2014, č. 3, s. 79 – 81. ISSN 0862-8505.

7. Animační programy

7.1 Animační program *Andělské muzicírování*

Anotace programu:

Animační program *Andělské muzicírování* je určen pro žáky 1. stupně ZŠ – 1. období dle RVP ZV. S žáky se vydáme po stopách andělů shlížejících z nejrůznějších koutů velehradské baziliky Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje. Seznámíme se s interiérem baziliky a jeho specifiky, základními historickými souvislostmi vztahujícími se k danému místu a hudebními hrami budeme rozvíjet svoji koncentraci, kreativitu a smyslové vnímání. V závěru programu se po získání všech nových dovedností s anděly rozloučíme společným doprovodem „andělské“ skladby.

Cílová skupina:

Žáci 1. stupně ZŠ – 1. období

Časová dotace:

60 minut

Doporučený počet účastníků:

15

Místo realizace programu:

Bazilika Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje na Velehradě

Pomůcky:

- Svitky s nakreslenými zvonky
- Barevné kartičky ve tvaru zvonků
- Barevné ruční zvonky
- Barevné kartičky pro doprovod skladby
- CD přehrávač

Cíle programu:

- Seznámení se s interiérem baziliky a jeho specifiky

- Získání nových poznatků z oblasti historie a umění
- Rozvíjení smyslové citlivosti (zrakové a sluchové vnímání)
- Rozvíjení kreativity
- Rozvíjení koncentrace
- Získání pozitivního vztahu k hudbě a umění jako takovému

Návaznost na vzdělávací oblasti RVP ZV:

Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět, Umění a kultura

Propojenost s průřezovými tématy:

Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova

Rozvoj klíčových kompetencí:

Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní

Bodový scénář programu:

- Přivítání dětí, úvodní rozhovor
- Seznámení s prostorem a historickými souvislostmi
- Představení se andělům (zkoumání akustiky)
- Probuzení svitku (rytmické cvičení)
- Nácvič reakce na barvy
- Seznámení se s barevnými ručními zvonky
- Poslech a doprovod skladby

Obsah programu:

V úvodu animátor děti přivítá a seznámí je s prostorem, ve kterém se nyní nacházejí. Může zmapovat, zda již někdy děti toto poutní místo, případně jiné poutní místo či jakýkoli kostel, navštívily nebo zda je jim tento prostor zcela cizí. Seznámí děti s pojmy, které jim budou nejasné (např. *bazilika*) a uvede krátce dané místo do rámce historických souvislostí. Upozorní na množství andělů, které můžou vidět v celé bazilice ať už v podobě soch nebo v podobě vyobrazení na freskách a obrazech, jelikož je budou tyto andělé provázet celým programem, který začíná právě v kapli andělů strážných. Zde se vhodně nabízí propojení

hudebních činností s andělskou tematikou, všimnout si můžeme například fresky nacházející se nad kůrem, kde je zachycena sv. Cecílie, patronka hudby, jak řídí andělský sbor.

Aby andělé mohli celým programem děti provést, musí se andělům nejdříve představit. Ve skupině dětí stojících v kruhu si každý připraví jednoslovné přirovnání ke své osobě začínající stejným písmenem jako jeho jméno (např. Já jsem Anna jako autobus.) a větu doplní odpovídajícím pohybem (předvádí např. řízení autobusu). Postupně se takto po kruhu každé dítě představí a bezprostředně na to ostatní děti reagují sborovým utvrzením (Ty jsi Anna jako autobus. + odpovídající pohyb). Po postupném vystřídání všech dětí následuje další kolo, kdy po řecení jména doplníme pohyb vhodným zvukem (Já jsem Anna jako autobus. + odpovídající pohyb + zvuk autobusu). Při třetím závěrečném kole pak můžeme předvádět pouze gesta se zvuky. Na základě dané hry se děti uvolní, koncentrují a vyzkouší si akustické možnosti prostoru.¹⁶⁶

Po úvodní hře obdrží každé dítě za odměnu svitek. Slovo anděl totiž vychází z řeckého slova *angelos*, což znamená *posel*. A posel obvykle nosí zprávy. Než však budou moci tuto zprávu otevřít, musí svitek probudit. Každý položí svůj svitek před sebe a zkusí ho probudit nějakým zvukem. Aby nám nevznikl chaos, animátor naznačí tempo a jedním směrem vyše určitý zvuk (např. tlesknutí). Děti si zvuk v daném rytmu po kruhu předávají. Zvuk několikrát obkrouží přes všechny děti, až se podaří rytmus co nejvíce zpřesnit. Pokud se nedaří rytmus udržet, mohou jej všichni společně realizovat chůzí na místě. Animátor pak vlastním příkladem vybízí děti k obměnám zvuku (např. dupání, luskání, využití hlasu apod.) při současném respektování zvoleného tempa. Pokud děti daný úkol zvládají, může animátor, jakmile se zvuk pohybuje na protilehlé straně kruhu, vyslat stejným směrem druhý zvuk. Oba zvuky tak opisují kružnici a vzniká zajímavý a pestrý zvukový prostor. Děti se zde uvolní, koncentrují a procvičí si rytmické cítění.¹⁶⁷

Po této aktivitě se svitky probudí a my je můžeme rozbalit. V každém se nachází nakreslený zvonek různých barev, které se vydáme hledat. Nacházíme je na kazatelně, zde však pouze vystřihnuté z barevného papíru. Animátor vyjde na kazatelnu a z ní jednotlivé zvonky zvedá. Děti reagují po shodě s barvou svého zvonku ve svitku domluvenými zvuky, které si vyzkoušely v předchozí aktivitě. Následně může animátor udávat metrum (např. dupáním) a za současného zvedání zvonků děti domluveným zvukem na dané metrum reagují.

¹⁶⁶ Kopecký, J. – Synek, J. – Zouhar, V. *Hudební hry jinak: hry se zvuky a elementární komponování*. 1. vyd. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2014. 224 s. ISBN 978-80-7460-066-1. Str. 112 – 113

¹⁶⁷ Tamtéž, str. 109 – 110

Jelikož má animátor z kazatelny dobrý rozhled, zahlédne v dálce u oltáře tentokrát už opravdové zvonky, a tak se s dětmi za nimi vydá.

Animátor nechá dětem chvíli prostor pro seznámení a vyzkoušení ručních zvonků laděných v C dur (příloha č. 2), aby přišly na to, v čem se od sebe navzájem odlišují, zda pouze barvou nebo i zvukem a jestli se jejich zvuk do prostor baziliky hodí. Zeptá se dětí, jaké jiné zvuky bychom zde mohli běžně slyšet a za jakých příležitostí. Po tomto rozhovoru tak, jak si děti vyzkoušely reakci na barevné kartičky ve tvaru zvonků u kazatelny, zkusí tentokrát reakce barevnými ručními zvonky na kartičky, které animátor ukazuje. Vždy, když animátor ukáže kartičku určité barvy, děti, které drží zvonek barvy shodující se s kartičkou, svým zvonkem zazvoní. Vhodné je, aby každé dítě mělo zvonek barvy odpovídající barvě zvonku ze svitku, jelikož je na ni již zvyklé z předchozí aktivity.

A jelikož se blížíme k závěru programu, je potřeba doprovodit anděly zpět do nebe. Nyní je vidíme přímo před sebou na hlavním oltářním plátně, kde je zachyceno nanebevzetí Panny Marie. Poslechem se tematicky seznámíme se skladbou Loutna česká – Andělské přátelství. Při první sloce pouze posloucháme, při dalších se přidáme rytmickými zvuky. Na závěr děti doprovází danou skladbu zvonky za pomoci animátora, který zvedá barevné kartičky (příloha č. 3 – 7) odpovídající harmonii celé skladby (příloha č. 1).¹⁶⁸

7.2 Animační program *Copak slyší tiší mniši?*

Anotace programu:

Animační program *Copak slyší tiší mniši?* je určen pro žáky 1. stupně ZŠ – 2. období dle RVP ZV. Programem se zaměříme na vybrané obrazy a fresky velehradské baziliky Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje, do nichž mniši, kteří zde kdysi žili, skryli možná také mnohé, doposud neobjevené zvuky, které se pokusíme v závěru programu odhalit. Kromě poznání interiéru baziliky a historických souvislostí vztahujících se k danému místu objevíme zvukové možnosti běžných i neobvyklých předmětů, zaměříme se na rozvoj komunikace a spolupráce, smyslového vnímání, kreativity a koncentrace.

Cílová skupina:

Žáci 1. stupně ZŠ – 2. období

¹⁶⁸ Inspirováno činnostmi s Boomwhackers. Pro srovnání: Šrámková, M. *Boomwhackers - netradiční hudební nástroj v hudební výchově na prvním stupni ZŠ*. Olomouc, 2013. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy.

Časová dotace:

90 minut

Doporučený počet účastníků:

15

Místo realizace programu:

Bazilika Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje na Velehradě

Pomůcky:

- CD přehrávač
- Běžné i neobvyklé nástroje a předměty vydávající zvuky
- Reprodukce vybraných maleb a obrazů

Cíle programu:

- Seznámení se s novým prostorem a jeho specifiky
- Získání nových poznatků z oblasti historie a umění
- Rozvíjení smyslové citlivosti (zrakové a sluchové vnímání)
- Rozvíjení kreativity
- Rozvíjení koncentrace
- Rozvíjení komunikace a spolupráce
- Získání pozitivního vztahu k hudbě a umění jako takovému

Návaznost na vzdělávací oblasti RVP ZV:

Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět, Umění a kultura

Propojenost s průřezovými tématy:

Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova

Rozvoj klíčových kompetencí:

Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní

Bodový scénář programu:

- Přivítání dětí, úvodní rozhovor
- Seznámení s prostorem a historickými souvislostmi
- Mniši a gregoriánský chorál (poslech)
- Běžné i neobvyklé předměty a nástroje (rozmanitost zvuků)
- Mixážní pult (hra se zvuky)
- Úvaha nad reprodukcemi obrazů a fresek s nácvikem
- Prohlídka s ozvučením obrazů a fresek
- Společné závěrečné ozvučení posledního výjevu

Obsah programu:

V úvodu animátor děti přivítá a seznámí je s prostorem, ve kterém se nyní nacházejí. Může zmapovat, zda již někdy děti toto poutní místo, případně jiné poutní místo či jakýkoli kostel, navštívily nebo zda je jim tento prostor zcela cizí. Seznámí děti s pojmy, které jim budou nejasné (např. *bazilika*) a uvede krátce dané místo do rámce historických souvislostí. Zmíní se také o životě mnichů, kteří zde před dávnými časy působili. Jak vypadá takový mnich a co všechno dělá? Abychom nezůstali jen u vyprávění a teoretických poznatků, usedneme do chórových lavic a poslechem ukázky gregoriánského chorálu se společně přeneseme do minulosti.

Poslechem zjistíme, že v minulosti nebyly využívány hudební nástroje tak, jak je tomu nyní, kdy v kostelech můžeme slyšet při bohoslužbách nebo koncertech různé nástroje, z nichž nejběžnějšími jsou varhany, které zde vidíme v závěru baziliky. Nástroj dětem popíšeme a názorně předvedeme na jednotlivých píšťalách, které budeme mít k dispozici, na jakém principu fungují. Nyní je ale na nás, abychom zkusili objevit i další zvuky, které mohou být v bazilice ukryty a tím toto místo zvukově oživil.

Dětem poskytneme běžné i neobvyklé předměty a nástroje, pomocí kterých lze vydávat rozmanité zvuky (kromě píšťal od varhan také např. různá chrastítka, zvonky, triangel, paličky, metličky apod.) a necháme dětem prostor, aby si je důkladně prohlédly a vyzkoušely jejich zvukové možnosti, hrály na ně různými způsoby a střídaly je. Děti přitom vnímají zvukový prostor kolem sebe vytvářený ostatními hráči. Naslouchají a vlastní hrou do prostoru vstupují. Následně děti utvoří kruh, uvnitř kterého shromáždíme všechny předměty a nástroje. Na pokyn animátora si vždy dva hráči vyberou nástroje a jejich prostřednictvím vedou mezi sebou hudební dialog, přičemž ostatní děti naslouchají a inspirují se různými možnostmi hry.

Animátor postupně všechny děti obměňuje, až se vystřídají všichni. Děti na základě dané aktivity prolomí zejména ostych z neobvyklých předmětů a činností.¹⁶⁹

Po prvotním seznámení s nástroji, pomocí kterých se nám podařilo prozkoumat jejich zvukové možnosti, si nyní každé dítě vybere pouze jeden nástroj. Děti utvoří kruh a postaví se čelem vně, čímž představují pomyslný mixážní pult. Animátor v roli DJ stojí uprostřed. Animátor zvuky spouští a vypíná dotykem na záda dětí, které mohou mít pro lepší pocit vnímání zavřeny oči. Kombinováním jednotlivých zvuků animátor hledá a vytváří zajímavé a působivé zvukové plochy. Poté mohou animátora v roli DJ vystřídat děti. Ty si tak pomocí dané aktivity procvičí zejména koncentraci, naslouchání, reakci na gesta a improvizaci.¹⁷⁰

Jelikož se nám nyní podařilo zjistit, čeho všeho lze s neobvyklými nástroji a jejich zvukovými možnostmi dosáhnout, pokusíme se ozvučit až doposud tiché obrazy a fresky baziliky. Děti se rozdělí na několik menších skupinek, z nichž každá obdrží jednu reprodukci z následujících vyobrazení: jak sv. Benedikt vyhání ďábla, nanebevzetí Panny Marie, vypálení kláštera moravskými husity, hostina na dvoře krále Svatopluka a zavraždění sv. Václava jeho bratrem Boleslavem (příloha č. 9 – 13). Ponecháme dětem chvíli čas, aby prozkoumaly, co mohou daná vyobrazení znázorňovat, jaký mají obrazy charakter a podle toho si promyslely, které zvuky by se nejvíce k daným obrazům hodily. Následně si děti vyberou nástroje, které by podle nich co nejlépe vystihly charakter představovaného obrazu, a na základě svého promyšlení připraví jeho zvukové ztvárnění.

Poté se s dětmi vydáme na prohlídku. Vždy se zastavíme u obrazu, který byl dětem poskytnut v reprodukci. Daná skupinka se postaví čelem k němu a připravenou hrou na nástroje obraz ozvučí. Ostatní děti obraz také pozorují a zároveň naslouchají zvukovému ztvárnění. Jestliže bude úkol pro některou skupinku náročný, může sdělit ostatním alespoň myšlenky, které je k obrazu napadly, a ostatní děti spolu s animátorem jim tak mohou pomoci s realizací. Pokud bude pro děti i tato varianta náročná, mohou si zvolit pouze nástroje a tak, jako při předchozí aktivitě, animátor postupně spouští a vypíná zvuky dotykem na záda a vytváří tak hudební plochu k obrazu, který děti právě pozorují. Následně animátor doplní informace o tom, co daná vyobrazení skutečně znázorňují. Na závěr celého programu se zastavíme u fresky v závěru baziliky, na které sv. Cecílie, patronka hudby, řídí andělský sbor (příloha č. 8). Poté, co si děti fresku důkladně prohlédnou, vyberou si nástroje, které

¹⁶⁹ Kopecký, J. – Synek, J. – Zouhar, V. *Hudební hry jinak: hry se zvuky a elementární komponování*. 1. vyd. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2014. 224 s. ISBN 978-80-7460-066-1. Str. 131

¹⁷⁰ Tamtéž, str. 141

považují k tomuto tématu za vhodné a tak, jako sv. Cecílie řídí andělský sbor, tak animátor, opět v roli DJ, svým řízením poslední výjev pomocí všech dětí rozezní.

Závěr

Abychom mohli nové animační programy zaměřené na zprostředkování uměleckých motivů velehradské baziliky prostřednictvím hudebních prvků vytvořit, a tím rozšířit současnou nabídku výukových programů, které zde probíhají, považovali jsme za důležité se nejprve seznámit zejména s teoretickými zdroji zprostředkování umění a jeho hlavními principy a vymezit muzejní edukaci jako východisko pro hudebně animační programy. Vzhledem k stále frekventovanější integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol jsme uvedli specifika jednotlivých skupin těchto osob včetně způsobu jejich zohlednění a možného přístupu k nim. Aby mohli animátoři vhodně přizpůsobit dětem také obsah předávaných informací vzhledem k jejich aktuálním znalostem, popsali jsme důkladně jak historii velehradské baziliky, tak její interiér, díky čemuž budou naplněny cíle týkající se seznámení s novým prostorem a jeho specifiky a získání nových poznatků z oblasti historie a umění. Pro splnění dalších námi stanovených cílů, tj. zejména rozvoj smyslové citlivosti, kreativity, koncentrace, komunikace a spolupráce a v neposlední řadě také získání pozitivního vztahu k hudbě a umění jako takovému, jsme využili rozmanitých hudebních her, prostřednictvím kterých budou dětem přiblíženy vybrané umělecké motivy velehradské baziliky.

Tak, jako jsme uvedli v jedné z kapitol shrnující poznatky o hudebních činnostech jako prostředku interpretace, programů převážně hudebního charakteru bychom nenašli mnoho. O to větším přínosem může být tato práce, která, ač byla primárně vytvořena pro využití v prostorách velehradské baziliky, může se stát také inspirací pro vytvoření podobných programů v jiných kulturních objektech.

Testování animačních programů za účelem zjištění jejich reálného využití proběhne v nejbližší době, aby mohly být od září roku 2017 zařazeny do současné nabídky vzdělávacích programů realizovaných ve velehradské bazilice.

Literatura

- Ambros, P. (ed.) *Velehrad na křižovatkách evropských dějin*. Olomouc: Refugium Velehrad-Roma, 2016. 372 s. ISBN 978-80-7412-240-8.
- Beck, L. – Cable, T. *Interpretation for the 21st Century: Fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*. Sagamore Publishing, 1998. 242 s. ISBN 1-57167-133-1.
- Beck, L. – Cable, T. *The Gifts of Interpretation: Fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*. Sagamore Publishing, 2011. ISBN 978-1-57167-636-8. Dostupné také na <http://sagamorepub.com/files/lookinside/26/pages-gift-interpretation.pdf>
- Brabcová, A., (ed.) *Brána muzea otevřená: průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*. Náchod: Juko, 2003. 583 s. ISBN 80-86213-28-5.
- Daniel, L. *Umění: prostor pro život a hru. Texty: hudba, divadlo, architektura, umění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 193 s. ISBN 978-80-244-1996-1.
- Dolák, J. (ed.) *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7028-441-4.
- Hetová, L. *Škola muzejní pedagogiky 3. Specifika a metody práce s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 84 s. ISBN 978-80-244-1868-1.
- Horáček, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.
- Horáček, M. – Myslivečková, H. – Šobánková, P. (eds.) *Muzejní pedagogika dnes: sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané katedrou výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci 6. 5. 2008*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 309 s. ISBN 978-80-244-1993-0.
- Hudec, P. *Kamenná čítanka. Průvodce Bazilikou Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje*. Velehrad: Římskokatolická farnost Velehrad, 2016. 96 s.
- Hudec, P. *Zapomenuté příběhy*. Velehrad: Římskokatolická farnost Velehrad, 2009. 29 s.
- Hurt, R. *Dějiny cisterciáckého kláštera na Velehradě. I, 1205-1650*. Olomouc: Akademie velehradská, 1934. 439 s.
- Interpretace místního dědictví: příručka pro plánování a tvorbu prezentací místních zajímavostí*. Brno: ZO ČSOP Veronica, 2004. 88 s. ISBN 80-239-2068-5.
- Jagošová, L. – Jůva, V. – Mrázová, L. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010. 298 s. ISBN 978-80-7315-207-9.

- Jurkovičová, P. (ed.) *Komunikace a lidé se smyslovým postižením: metodický materiál*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 94 s. ISBN 978-80-244-2649-5.
- Kesner, L. *Marketing a management muzeí a památek*. Praha: Grada, 2005. 304 s. ISBN 80-247-1104-4.
- Klenková, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 224 s. ISBN 80-247-1110-9.
- Kopecký, J. – Synek, J. – Zouhar, V. *Hudební hry jinak: hry se zvuky a elementární komponování*. 1. vyd. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2014. 224 s. ISBN 978-80-7460-066-1.
- Kroupa, J. *Školy dějin umění. Metodologie dějin umění I*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 216 s. ISBN 80-210-1452-0.
- Kurelová, M. (ed.) *Pedagogika II: kapitoly z obecné didaktiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. 167 s. ISBN 80-7042-156-8.
- Langer, J. *Základy surdopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 109 s. ISBN 978-80-244-3702-6.
- Lechta, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.
- Ludíková, L. a kol. *Základy speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 106 s. ISBN 978-80-244-3092-8.
- Maňák, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 140 s. ISBN 80-210-1124-6.
- Mertová, S. *Návštěvníci s mentálním postižením v muzeu: metodický materiál*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2015. 43 s. ISBN 978-80-7028-451-3.
- Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2013. 2. aktualiz. vyd.* Praha: Bomton Agency, 2008. 876 s. ISBN 978-80-904259-0-3.
- Pojsl, M. *Velehrad: Stavební památky bývalého cisterciáckého kláštera*. 1. vyd. Brno: Muzejní a vlastivědná společnost, 1990. 246 s. ISBN 80-85048-05-1.
- Pojsl, M. *Velehrad v památkách osmi století*. Praha, T.R.S., 1997. 296 s. ISBN 859-55-7650-190-4.
- Renotíerová, M. a kol. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 313 s. ISBN 80-244-1073-7.
- Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

Škodová, E. a kol. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 612 s. ISBN 80-7178-546-6.

Šobáň, M. – Hrbek, D. – Havlík, V. *Škola muzejní pedagogiky 6*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 121 s. ISBN 978-80-244-1871-1.

Šobáňová, P. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3003-4.

Šobáňová, P. *Muzejní expozice jako edukační médium. 1. díl, Přístupy k tvorbě expozic a jejich inovace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 361 s. ISBN 978-80-244-4302-7.

Šobáňová, P. a kol. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 221 s. ISBN 978-80-244-4625-7.

Šrámková, M. *Boomwhackers - netradiční hudební nástroj v hudební výchově na prvním stupni ZŠ*. Olomouc, 2013. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy.

Tilden, F. *Interpreting Our Heritage*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2007. 212 s. ISBN 978-0-8078-5867-7.

Valenta, M. (ed.) *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009. 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1.

Časopisy

Coufalová, G. Projekt Slyšet jinak s Petrem Niklem. *Opus musicum: hudební revue*, roč. 46/2014, č. 3, s. 79 – 81. ISSN 0862-8505.

Musílek, R. – Havlíková, I. Muzeum a návštěvníci s tělesným postižením. *Muzeum: Muzejní a vlastivědné práce*, roč. 50, č. 2, 2012. ISSN 1803-0386.

Synek, J. Děti se těšily na koncert filharmonie aneb „výchovný koncert“ jinak. *Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta UK, roč. 2012, č. 4, s. 68 – 69. ISSN 1210-3683.

Internetové zdroje

Estetická výchova [online]. Přivřel, J. Workshopy v České filharmonii. [cit. 2017-3-18] Dostupné z <http://www.estetickavychova.cz/2014/01/12/workshopy-ceske-filharmonie/>

Hospodářské noviny [online]. Klevisová, N. Vzdělávací programy české filharmonie: Zbourat předsudky u dětí a nepoučovat. [cit. 2017-3-18] Dostupné z <http://art.ihned.cz/klasicka-hudba-a-opera/c1-65205240-ceska-filharmonie-petr-kadlec-vzdelavaci-programy>

Informační portál poutního místa Velehrad [online]. Nabídka vzdělávacích programů na Velehradě. [cit. 2017-03-11] Dostupné z <http://www.velehradinfo.cz/vzdelavaci-programy/>.

Matice velehradská [online]. Volím si Sofii. [cit. 2017-03-11] Dostupné z <http://www.maticevelehradska.cz/dokument/Volim-si-Sofii-249/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Školský zákon ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017. [cit. 2016-12-28] Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Úplné znění školského zákona – 2008. [cit. 2016-12-28] Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/uplne-zneni-skolskeho-zakona-2008>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2016. 164 s. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

The Association for Heritage Interpretation [online]. What is interpretation? [cit. 2016-10-08]. Dostupné z http://www.ahi.org.uk/www/about/what_is_interpretation/.

The Definition Project [online]. [cit. 2016-10-08] Dostupné z http://www.definitionsproject.com/definitions/def_full_term.cfm.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Skladba Andělské přátelství – Adam Michna z Otradovic (1653)	I
Příloha č. 2: Sada ručních zvonků laděných v C dur.....	I
Příloha č. 3: Karta s akordem C.....	I
Příloha č. 4: Karta s akordem D	II
Příloha č. 5: Karta s akordem G	II
Příloha č. 6: Karta s akordem A	III
Příloha č. 7: Karta s akordem Am	III
Příloha č. 8: Sv. Cecílie s andělským sborem (foto Tomáš Malík).....	IV
Příloha č. 9: Vypálení kláštera moravskými husity (foto Tomáš Malík)	IV
Příloha č. 10: Sv. Benedikt vyhání d'ábla (foto Tomáš Malík)	V
Příloha č. 11: Zavraždění sv. Václava (foto Tomáš Malík).....	V
Příloha č. 12: Hostina na dvoře krále Svatopluka (foto František Ingr).....	VI
Příloha č. 13: Nanebevzetí Panny Marie (foto František Ingr).....	VI

Anotace

Jméno a příjmení:	Kristýna Malíková
Katedra:	Katedra hudební výchovy
Vedoucí práce:	Mgr. Jaromír Synek, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017
Název práce:	Animace uměleckých motivů velehradské baziliky prostřednictvím hudebních prvků
Název v angličtině:	Animating the artwork of the basilica of Velehrad through music-related elements
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zaměřuje na možnosti animace výtvarných uměleckých objektů baziliky Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje prostřednictvím hudebních prvků. První část práce tvoří teoretické východisko pro část praktickou, ve které jsou představeny dva animační programy pro žáky 1. stupně základní školy. První z nich je zaměřen na 1. období (tj. 1. – 3. třída) a druhý na 2. období (tj. 4. – 5. třída).
Klíčová slova:	Animační program, bazilika Nanebevzetí Panny Marie a sv. Cyrila a Metoděje, program <i>Slyšet jinak</i> , hudební hry, zprostředkování umění, muzejní edukace, návštěvníci se speciálními vzdělávacími potřebami
Anotace v angličtině:	This diploma thesis examines the possibilities of animating objects of art in the basilica of the Assumption of the Virgin Mary and Ss Cyril and Methodius in Velehrad, Czech Republic, using music-related elements. The first part serves as theoretical background for the second (main) one, which introduces two animation programs for early elementary school students. The first of the programs is designed for 1st to 3rd grade students, the other one for 4th to 5th grade students.
Klíčová slova v angličtině:	Animation program, basilica of the Assumption of the Virgin Mary and Ss Cyril and Methodius, <i>Different hearing</i> program, music activity, interpretation of art, museum teaching, visitors with special educational needs
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Skladba Andělské přátelství – Adam Michna z Otradovic (1653) Příloha č. 2: Sada ručních zvonků laděných v C dur Příloha č. 3: Karta s akordem C Příloha č. 4: Karta s akordem D Příloha č. 5: Karta s akordem G Příloha č. 6: Karta s akordem A Příloha č. 7: Karta s akordem Am

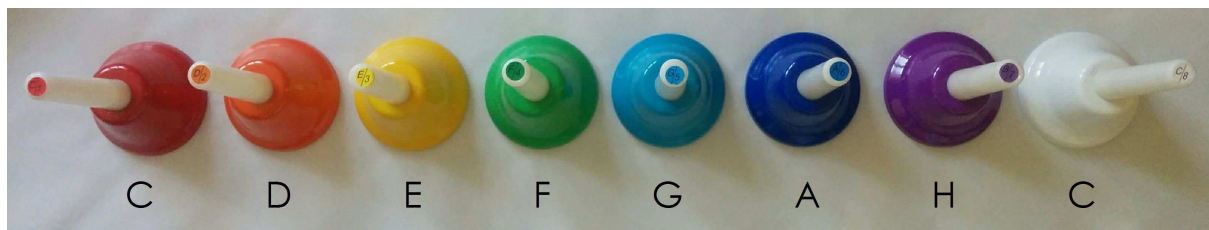
	<p>Příloha č. 8: Sv. Cecílie s andělským sborem (foto Tomáš Malík)</p> <p>Příloha č. 9: Vypálení kláštera moravskými husity (foto Tomáš Malík)</p> <p>Příloha č. 10: Sv. Benedikt vyhání ďábla (foto Tomáš Malík)</p> <p>Příloha č. 11: Zavraždění sv. Václava (foto Tomáš Malík)</p> <p>Příloha č. 12: Hostina na dvoře krále Svatopluka (foto František Ingr)</p> <p>Příloha č. 13: Nanebevzetí Panny Marie (foto František Ingr)</p>
Rozsah práce:	69 stran
Jazyk práce:	Český

Příloha č. 1: Skladba Andělské přátelství – Adam Michna z Otradovic (1653)

Andělské přátelství

Ne - be - ští ka - va - lé - ro - vé, vin - šuj - te štěs - tí. Vy jste mé svad - by druž - bo - vě, ved' - te z ne - štěs - tí. Ne - vě - stu mou, vám se vě - ří, mně a vám se o - na svě - ří. Ved' - te ji an - dě - lé, ke mně, ar - chan - dē - lé.

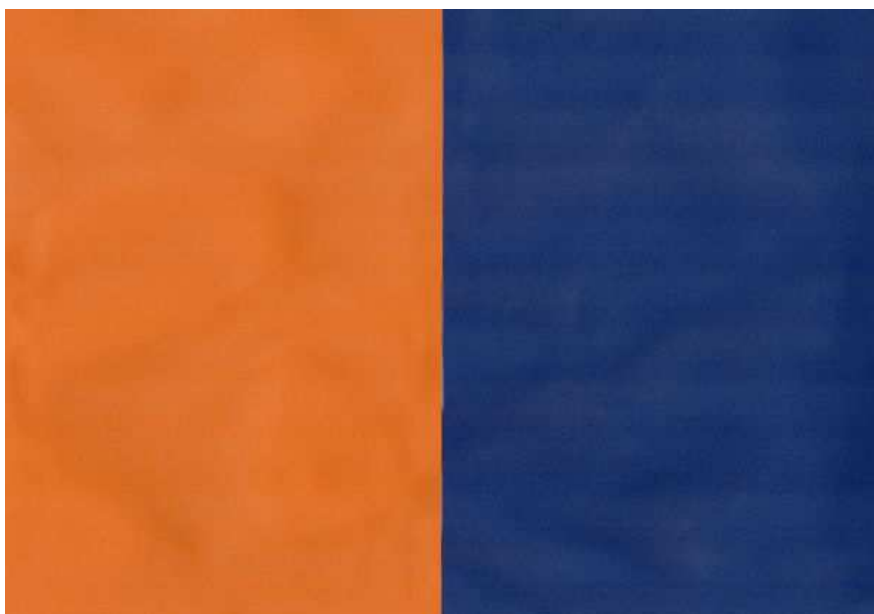
Příloha č. 2: Sada ručních zvonků laděných v C dur



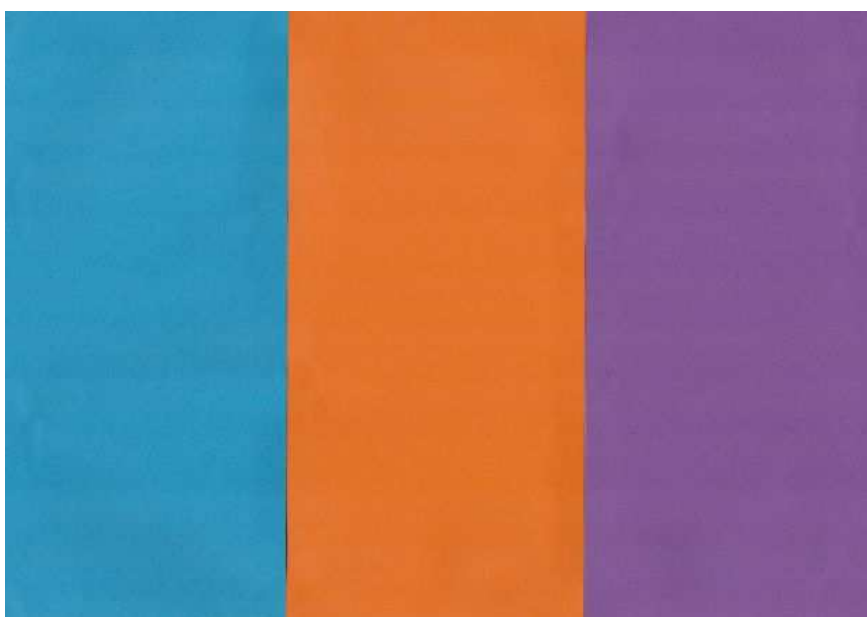
Příloha č. 3: Karta s akordem C



Příloha č. 4: Karta s akordem D



Příloha č. 5: Karta s akordem G



Příloha č. 6: Karta s akordem A



Příloha č. 7: Karta s akordem Am



Příloha č. 8: Sv. Cecílie s andělským sborem (foto Tomáš Malík)



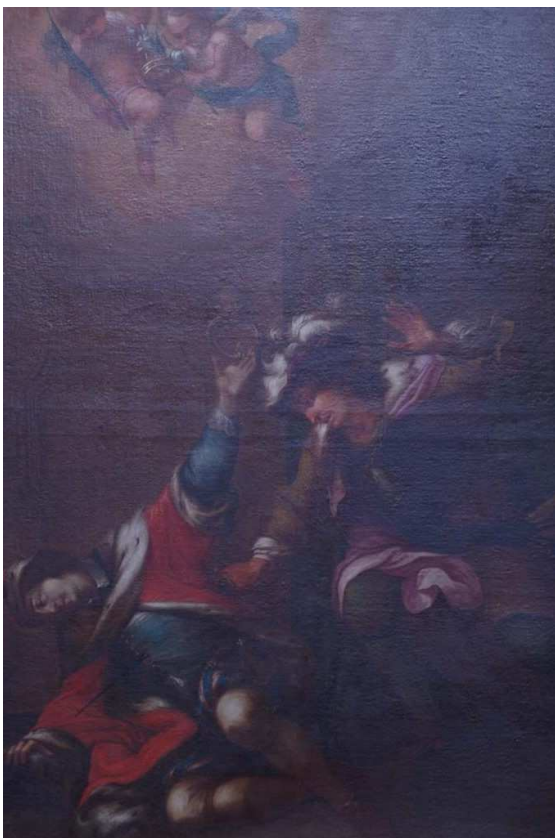
Příloha č. 9: Vypálení kláštera moravskými husity (foto Tomáš Malík)



Příloha č. 10: Sv. Benedikt vyhání d'ábla (foto Tomáš Malík)



Příloha č. 11: Zavraždění sv. Václava (foto Tomáš Malík)



Příloha č. 12: Hostina na dvoře krále Svatopluka (foto František Ingr)



Příloha č. 13: Nanebevzetí Panny Marie (foto František Ingr)

