

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE**

Neformální vzdělávání operních pěvců

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika (kombinovaná)

Autor: Bc. Vojtěch Poštulka

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Poláchová Vašfatková, Ph.D.

Olomouc 2018

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „*Neformální vzdělávání operních pěvců*“ vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne 29. 11. 2018

Podpis

Na začátku své práci bych velice rád poděkoval především vedoucí mé práce paní doc. Mgr. Janě Poláčkové Vašátkové, Ph.D. za její cenné rady, vstřícnost, usměrňování a vedení během celé práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Vojtěch Poštulka
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Neformální vzdělávání operních pěvců
Anotace práce:	Tato práce se zabývá neformálním vzděláváním a celoživotním rozvojem operních pěvců. První část práce je věnována teoretické rovině neformálního vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání. Obsahuje rovněž poznatky o podpoře uměleckého neformálního vzdělávání ministerstvem kultury a charakteristice výkonných umělců - operních pěvců. V empirické části pak v rámci kvalitativního výzkumu jde o získávání poznatků ohledně významu celoživotního vzdělávání pro operní pěvce a způsoby, jakými probíhá neformální vzdělávání u cílové skupiny.
Klíčová slova:	Neformální vzdělávání, operní pěvci, výkonní umělci, celoživotní vzdělávání, mistrovské kurzy, soukromé hodiny, motivace, bariéry, zkušenosti
Title of Thesis:	Non-formal education of opera singers
Annotation:	This work deals with non-formal education and lifelong development of opera singers. The first part is devoted to the theoretical level of non-formal education in the context of lifelong education. It also contains findings on the promotion of artistic non-formal education by the ministry of culture and the characteristics of performers - opera singers. In the empirical part, qualitative research is about acquiring knowledge about the importance of lifelong

	education for opera singers and the ways in which informal education takes place in the target group.
Keywords:	Non-formal education, opera singers, performing artists, lifelong education, master classes, private lessons, motivation, barriers, experiences
Názvy příloh vázaných v práci:	
Počet literatury a zdrojů:	27
Rozsah práce:	88 s. (135 700 znaků).

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1. Neformální vzdělávání jako součást teorie celoživotního vzdělávání	
1.1. Vývoj teorie celoživotního vzdělávání.....	10
1.2. Charakteristika celoživotního vzdělávání.....	12
1.3. Terminologické vymezení pojmů.....	14
1.4. Koncepce teorií učení.....	16
1.5. Motivace dospělého jedince ve vzdělání.....	17
1.6. Bariéry a důvody neúčasti dospělého jedince ve vzdělání.....	20
1.7. Oblasti celoživotního vzdělávání.....	22
1.8. Celoživotní vzdělávání ve strategiích a dokumentech.....	25
2. Neformální vzdělávání	
2.1. Význam a charakteristika neformálního vzdělávání dospělých.....	32
2.2. Oblasti neformálního vzdělávání.....	34
2.3. Podíl dospělých jedinců na neformálním vzdělávání z hlediska statistiky.....	36
3. Současný stav a participace ministerstva kultury na podpoře umění a uměleckého vzdělávání	
3.1. Současný stav podpory umění.....	39
3.2. Umělecké neformální vzdělávání 2007 – 2014.....	45
3.3. Návrh cílů a úkolů v oblasti umění 2015 – 2020.....	49
3.4. Návrh cílů a úkolů v oblasti uměleckého vzdělávání 2015 – 2020.....	52
3.5. Shrnutí.....	54
4. Charakteristika a specifika povolání výkonného umělce klasické hudby	
4.1. Charakteristika výkonného umělce.....	56
4.2. Specifika povolání a situace na trhu práce.....	57
4.3. Sociální postavení umělců.....	59
4.4. Profese operního pěvce z hlediska důležitosti rozvoje.....	60
4.5. Možnosti a způsoby neformálního vzdělání operních pěvců.....	61

EMPIRICKÁ ČÁST

5. Metodika empirického šetření

5.1. Cíl výzkumu	63
5.2. Výzkumná otázka	63
5.3. Výběr a charakteristika dotazovaných.....	63
5.4. Metody a postup řešení.....	64

6. Výzkumné zjištění

6.1. Jaký význam má pro výkonné umělce celoživotní vzdělávání ?.....	67
6.2. Jakým způsobem probíhá u výkonných umělců neformální vzdělávání ?.....	69

7. Diskuze.....

ZÁVĚR

LITERATURA A ZDROJE

SEZNAM ZKRATEK

SEZNAM PŘÍLOH.....

PŘÍLOHY.....

Úvod

Vzdělávání v dnešní době není pouze otázkou získání určitého stupně vzdělání v rámci formální oblasti. Stále větší důraz je kladen na celoživotní vzdělávání a stává se dnes součástí každého oboru. Vzdělávání se tak stále více realizuje i v oblasti neformálního vzdělávání, tedy oblasti, kde dochází k rozvíjení dovedností vně školského systému. Toto vzdělávání je ve velké míře podmíněno zájmem a vůlí jedince. V souvislosti s touto oblastí vzdělávání a celkově rozvíjením dovedností, jsem si jako téma své práce zvolil neformální vzdělávání operních pěvců. Operní pěvci spadají do kategorie uměleckých profesí, konkrétně je pak můžeme označit jako výkonné umělce. Jedná se totiž o profesi, kde dochází k interpretaci hudebních děl patřících do oblasti klasické (vážné) hudby.

Téma jsem si volil z toho důvodu, jelikož mě problematika celoživotní rozvoje operních pěvců zajímá a přímo se mě týká. Sám jsem totiž povoláním operní pěvec a velice dobře znám specifika této cílové skupiny a zejména pak otázku vysokých nároků na kvalitu, kterých musejí pěvci dosahovat během celé své kariéry. Druhým rozhodujícím faktorem pro volbu tohoto tématu bylo zjištění, že na rozdíl od jiných oborů, jako jsou např. pedagogové, pro obor výkonných umělců – operních pěvců neexistuje v současné době žádné předepsané ani povinné doplňování kvalifikací a není zde vytvořený akreditační řád. Proto mě zajímalo, jestli vůbec se pěvci nějakým způsobem zdokonalují a co je k tomu motivuje.

Teď již konkrétně k formulaci cíle. Cílem mé práce je objasnit jakým způsobem se po absolvování formálního vzdělání, tedy studia na konzervatořích a hudebních akademiích vzdělávají operní pěvci v oblasti neformálního vzdělávání a celkově jakou roli a význam pro ně má celoživotní rozvoj v rámci jejich kariéry.

Co se týče dosavadního zpracování toho tématu: již existující práce se zabývají spíše celkově uměleckým vzděláváním nebo uměleckým vzděláváním zaměřeným na jiné obory umělecké činnosti (např. varhaníci apod.). V otázce vzdělávání cílové skupiny mé práce, tedy operních pěvců, je tato práce jedinečná. V teoretické části nejprve popíšu obecně celoživotní vzdělávání a jeho vývoj. Budu se zabývat motivací a překážkami v rámci tohoto vzdělávání. Zaměřím se také na dokumenty, které s touto oblastí souvisí. V další části se zaměřím již konkrétně na neformální vzdělávání a jeho oblasti. Ve své práci rovněž zmíním, jakým způsobem se podílí ministerstvo kultury na uměleckém neformálním vzdělávání a jakým způsobem ho podporuje. Jako poslední kapitola mé teoretické práce bude již konkrétně charakteristika výkonných umělců - operních pěvců. Zmíním jejich specifika, ať už se bude jednat o sociální postavení ve společnosti nebo jejich postavení na trhu práce.

V empirické části budu v rámci kvalitativního výzkumu hledat odpovědi na stanovené výzkumné otázky ohledně významu a způsobu průběhu neformálního vzdělávání operních pěvců. Zvolenou metodou pro získání dat bude polostrukturovaný rozhovor, jelikož poskytuje velkou míru flexibility a možnost reagovat individuálně na dotazované jedince, současně s jistotou dodržení tématu. Získaná data pak budu analyzovat pomocí otevřeného kódování.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Neformální vzdělávání jako součást teorie celoživotního vzdělávání

1.1. Vývoj teorie celoživotního vzdělávání

Podílení se na celoživotním vzdělávání v dnešní době se stává nutností a procesem, jež vnímáme bez ohraničení. Celoživotní vzdělávání jako takové, již nevnímáme pouze jako faktor ukazující nám stupeň kvality, ale naopak se stále více stává základní částí života každého z nás. Nejprve na začátku této kapitoly se podíváme na historii celoživotního vzdělávání a jeho vývoje. Myšlenky na celoživotní vzdělávání pozorujeme například již v době antiky, židovské kultury, ale mají také původ v zemích a kulturách mimo Evropu (Veteška, 2016, s. 93).

První významný počín v rozvoji konceptu celoživotního vzdělávání nás přivádí k zakladateli moderní pedagogiky Janu Ámosi Komenskému (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 13). Ve svém díle *Vševýchova* se zabýval právě pojmem a pojetím celoživotního vzdělávání. Za významné období rozvoje konceptu považujeme rovněž období osvícenství a to především myšlenky J. Locka, J. H. Pestalozziho nebo například B. Franklina. Většina z myslitelů z té doby však považovala způsob vzdělávání dospělých a dětí za totožný. V 19. století dochází v otázce vzdělávání dospělých k tzv. zesvětštění, které mělo v té době charakter pragmatický. Na konci 19. století však dochází k vyjmutí těchto škol a přetvoření do podoby speciálních škol pro dospělé. Na konci 19. století přispěl významnou měrou k otázce vzdělávání dospělých J. Dewey, jenž byl představitelem pragmatické pedagogiky, jeho širší záběr však ovlivnil i rozvoj a teorii výchovy a vzdělávání dospělých a to především

z hlediska zkušenosti. V jeho pojetí chápeme zkušenost jako věc osobní, podle níž má vzdělávání začínat touto zkušeností, neboli tím co existuje. (Bartoňková, 2013, s. 11-12). K výraznějším posunům v konceptu celoživotního vzdělávání však začalo přicházet až v období poválečném. Jak uvádí Šerák: „*Ekonomické a sociální změny (např. rozvoj technologií, globalizace trhu, postupující urbanizace, studená válka apod.) vyvolaly na přelomu 50. a 60. let 20. stol. zvýšenou poptávku po kvalifikované pracovní síle, což posléze vytvářelo tlak na tehdejší vzdělávací systémy. Stále silněji se rovněž prosazovala myšlenka práva na vzdělání jako jednoho ze základních občanských práv (Beneš, 2003), podle níž má být jedním z výsledků učení kromě profesních kvalifikací i životní kompetence.*“ (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 13).

Ve 20. stol. rovněž nesmíme opomenout dvě významné osobnosti, jež se také zasloužily o rozkvět vzdělávání dospělých a tím byl Eduard Lindeman se svou prací s názvem *The meaning of Adult Education* a Thorndike se svou prací *Adult Learning*. Thorndikovo působení v oblasti vzdělávání dospělých se přeneslo také na půdu univerzit a to v Columbiu, Oxfordu, dále pak v Cambridgi a postupně i na ostatní z řady evropských univerzit. (Bartoňková, 2013, s. 11-12). Jako jeden ze zlomových okamžiků, co se týče celoživotního vzdělávání je považován rok 1970, kdy OSN tento rok vyhlásila jako rok výchovy a vzdělání, UNESCO v témže roce vydalo koncept celoživotního vzdělání. Následné rozpracování tohoto konceptu ve zprávě *Mezinárodní komise pro rozvoj vzdělávání UNESCO* si získalo velkou popularitu. Jak uvádí Veteška ve své publikaci, koncept celoživotního vzdělávání sledoval především cíle rozvoje společnosti a to jak sociálního, tak také kulturního, prostřednictvím vzdělávání, které je přístupné všem bez diskriminace. Dále k těmto konceptům dodává: „*Koncepty si kladly za cíle především sociální a kulturní cíle, zatímco cíle vztahující se přímo k práci a pracovnímu uplatnění hrály až podružnou roli. Ve vyspělých zemích byly zásady*

celoživotního učení přijaty v rovině politické, ale i sebelepší idea potřebuje pro svou realizaci vhodné historicko-spoločenské podmínky.“(Veteška, 2016, s. 94). Následně se dostáváme do 90. let 20. stol. ke zveřejnění zprávy Mezinárodní komise pro vzdělávání UNESCO z roku 1996, vnímající vzdělávací proces jako vlastní iniciativu jedince. Dále pak ke konceptu celoživotního učení OECD jenž nesl název *Lifelong learning for all*, tedy Celoživotní učení pro všechny a nakonec výrazné ovlivnění v témže roce, do něhož zasáhla EU vyhlášením roku 1996 rokem celoživotního učení a vydáním *Bílé knihy o vzdělávání a odborné přípravě*, které podrobněji rozeberu v kapitole Celoživotní vzdělávání a učení ve strategiích. (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 15).

1.2. Charakteristika celoživotního vzdělávání

Pro charakterizování celoživotního vzdělávání budu citovat z publikace *Teorie celoživotního vzdělávání* od Hany Bartoňkové, kde uvádí: „Celoživotní znamená celý život trvající. Vymezuje dobu, v níž se může člověk vzdělávat: od zrození až do smrti. Celoživotní vzdělávání umožňuje člověku, aby v kterémkoliv okamžiku své životní cesty vstoupil do vzdělávacího procesu a odstranil pociťované mezery ve vzdělání.“ (Bartoňková, 2013, s. 13-14). Celoživotní vzdělání můžeme také chápat jako veškeré účelné ale i neformální činnosti, které mají přímou souvislost s učením, u kterých dochází k průběžnému naplňování za účelem dosáhnutí zdokonalení složek znalostí, odborných předpokladů i dovedností. Za celoživotní vzdělávání v ideálním smyslu je považováno takové vzdělávání a učení, jenž je součástí průběhu celého našeho života. (Průcha, Veteška, 2014, s. 60).

Můžeme tedy říci, že celoživotní vzdělávání lze charakterizovat jako koncept založený na potřebě neustálé kultivace člověka. Utváří člověka jednak z pohledu socializace, ale také slouží jako jeden z nástrojů pro průnik

do konkrétní společnosti. Celoživotní vzdělání, jak už vyplývá z výše uvedených informací, vykazuje známky demokracie, protože umožňuje přístup ke vzdělání jakémukoli jedinci, který se může rozhodnout v jakémkoli čase a místě své životní dráhy pro vstup právě do dalšího vzdělání a jenž je součástí vzdělání celoživotního. Další z nejtypičtějších znaků celoživotního vzdělávání je bezesporu dynamičnost.“(Bartoňková, 2013, s. 14). Hlavním záměrem jak uvádí Bartoňková je: *„...aby CŽV bylo dostupné pro všechny občany, aby měl každý člověk kdykoliv, a to i opakovaně, přístup ke kvalitnímu vzdělání. Charakteristickým znakem je tedy svoboda volby cesty ke vzdělání a zodpovědnost každého člověka za výběr typu a druhu vzdělávacího zařízení a umožnění volby takového typu vzdělání, které odpovídá jeho individuálním schopnostem, zájmům a potřebám.“* (Bartoňková, 2013, s. 14 - 15).

V posledních letech vnímáme celoživotní vzdělávání jako koncept, jenž přikládá velký význam institucím, které se nacházejí vně formálního vzdělávacího systému a upozaduje tak význam klasických školských institucí. V tomto smyslu tak můžeme říct, že roste význam zejména vzdělání v oblasti neformální a také informální. Tím se také mění postavení státu vzhledem k celoživotnímu vzdělání. Význam přechází především na partnerství, jež vzniká na úrovni občanské společnosti. Z nynější ustálené koncepce nám vyplývá orientace především na rozvoj v oblasti lidských zdrojů, které má za úkol přispět k hospodářským potřebám společnosti. V tomto smyslu tak dochází k orientaci hlavně na odborné vzdělávání a směřování tohoto vzdělání především k uplatnění na trhu práce. Jak uvádí Veteška: *„Z využitelného prostředku ke kultivaci člověka se stal nástroj k zajištění existence každého jedince, závislé nejen na předpokladech pro uplatnění na trhu práce, ale i na možnosti nalézt vlastní identitu a své místo ve složitých společenských vztazích.“* (Veteška, 2016, s. 95). Celoživotní vzdělání nám charakterizuje několik na sebe navazujících etap ve vzdělání člověka.:

1. Předškolní výchova a vzdělávání
2. Základní výchova a povinná školní docházka
3. Všeobecné vzdělávání na gymnáziích
4. Odborné vzdělávání (ve smyslu přípravy na povolání)
5. Vzdělávání dospělých – vzdělání dospělých v tomto smyslu nezahrnuje pouze období o kterém mluvíme jako o produktivním věku, ale také následujícím období, v němž dochází k realizaci vzdělání různými subjekty. Mohou to být jakékoli skupiny, jenž mají neformální či zájmový charakter (Bartoňková, 2013, s. 16).

V aktuální podobě konceptu celoživotního vzdělávání je třeba si uvědomit, že člověk není pouze pasivní součástí edukačního procesu jako cíl. Důležitější je si uvědomit, že právě on sám je hlavním tvůrcem tohoto procesu a má tak převzít plnou odpovědnost a aktivitu za vlastní seberealizaci v rámci celoživotního vzdělávání a to nejen a pouze na úrovni jedince. Použití této myšlenky je možné vztáhnout na společnost jako celek. Další z změn, kterých koncepce celoživotního vzdělávání nabývá je funkce konkurenceschopnosti a prosperity. Hlavní pozornost tak již není věnována prvoplánově vzdělávacím institucím, ale spíše jakési nabídce propojených edukačních aktivit, jež se vyskytují ve výrazně odlišném prostředí (Dvořáková, Šerák, s. 89 - 103).

1.3. Terminologické vymezení pojmů

V průběhu kapitol k teorii celoživotního vzdělávání budu pracovat s několika pojmy, které bych zde rád jasněji definoval a vzájemně vymezil

kvůli lepší orientaci a přesnějšimu pochopení celé problematiky. Začal bych u celoživotního vzdělávání a celoživotního učení. Jaký je vztah a rozdíl mezi těmito pojmy ? Tak jak uvedl Veteška, jenž cituje Petera Jarvise, zjednodušeně můžeme říci, že se jedná o efektivní učení v celém čase. Učení probíhá na základě celku našeho života. Zahrnuje tak vlastně veškeré učení v našem životě v celé jeho šíři a také čase. Celoživotní vzdělávání považujeme a definujeme jako cílevědomou a institucionalizovanou aktivitu, která vychází z konkrétních potřeb společnosti. V tomto případě samozřejmě musíme zohlednit otázku podstaty důležitých věcí, a zda společnost opravdu dokáže rozlišit věci na důležité a nedůležité. (Veteška, 2016, s. 96 – 97.) V současné době je hojněji využíván pojem celoživotního učení na úkor celoživotního vzdělávání, jelikož je kladen důraz na fakt, že rozvíjení schopností dovedností a zodpovědnost za další rozvoj je přenesen na jednotlivce. (Průcha, Veteška, 2014, s. 60).

K otázce rozdílu učení a vzdělávání se ve své publikaci vyjadřuje také Bartoňková: *„Zásadní rozdíl mezi vzděláváním a učením je zde spatřován v tom, že učení je činností jedince, zatím co vzdělávání (a výchova) je relativně souvislou řadou sociálních aktivit, která je obvykle spjata s určitou institucí. Současně platí, že výchova a vzdělávání nejsou možné bez učení. Naopak to ale možné je, tzn. že učení nejenže může existovat mimo rámec výchovy a vzdělávání, ale dokonce se tam vyskytuje častěji.“* (Bartoňková, 2013, s. 21 – 22). Všeživotní učení jako pojem byl utvořen později a to na popud celoživotního učení v souvislosti s šíří oblasti jeho zaměření. Abych to lépe vysvětlil, všeživotní učení je vlastně aktualizací celoživotního učení, které rozšiřuje oblast zaměření, na rozdíl od celoživotního učení, jež se soustřeďovalo pouze na otázky rozmezí časového. Všeživotní učení tak zahrnuje navíc aktivity učení v celé šíři života a mimo to staví na roveň formální, neformální a informální učení, které budu podrobněji rozebírat v kapitole *Oblasti celoživotního vzdělávání*. Jako poslední

pojem uvádím *Teorii celoživotního vzdělání*, jež slouží v mé práci jako teoretický základ, do kterého zahrnuji neformální vzdělání a celý svůj kvalitativní výzkum týkající se výkonných umělců. Jedná se o teorii, jež je chápána jako východisková disciplína, která pomáhá objasnit jevy v procesu výchovy, vzdělávání, také zákonitosti a v neposlední řadě rovněž obsah, formy a metody. Zabývá se otázkou společných znaků výchovného a vzdělávacího působení ať už ve školských, mimoškolských nebo zájmových institucích, takže přímo zahrnuje i oblast neformálního vzdělávání (Bartoňková, 2013, s. 18).

1.4. Koncepte teorií učení

V následující kapitole se budu zabývat koncepty teorií učení. Yves Bertrand z hlediska koncepčního zaměření a filozofických východisek vymezil hlavní proudy, které je možné vysledovat v současných teoriích vzdělávání. Nyní bych chtěl čtyři hlavní představit a vymezit jejich charakteristické znaky za pomoci Bartoňkové a její publikace *Teorie celoživotního vzdělávání*:

U *spiritualistických teorií* v popředí stojí osobní růst jedince a jeho seberealizace. Tento vzdělávací proud je velmi starý a jeho počátky můžeme nalézt už u Platóna. Jedná se o teorie, které kladou velký důraz na duchovní hodnoty. Vzdělávaný musí najít sebe sama. Vzdělávaný se musí naučit jak klást správně otázky, jak se správným způsobem učit. Důležité je aby našel sám sebe, smysl svého života.

Personalistické teorie vycházejí z psychologie C. Rogerse. Charakteristické je pro ně pozitivní směřování lidí a navozování podmínek

pro samostatné a svobodné rozvíjení. V těchto teoriích se učení opírá o iniciativu žáka a zdůrazňuje svobodu, zájmy a vůli učit se.

Kognitivně psychologické teorie sledují u učícího se člověka rozvoj poznávacích procesů a především pak usuzování a řešení určitých situací. Učící se jedinec v rámci svého učení své poznání aktivně konstruuje na základě kritického prověřování. Učící se jedinec má schopnost se učit.

Technologické teorie zaměřují se na zdokonalení předávání informací za využití nejvhodnějších technologií. Učící se jedinec je prvek systému. Technologické teorie mají za cíl zlepšit vyučovací metody. V centru stojí systematickosti a důraz kladený na organizaci a plánování.

Sociokognitivní teorie - zájmem těchto teorií je rozměr kulturní a společenský. Hlavním znakem charakterizujícím tyto teorie je sociální interakce. Mezi typické znaky patří zejména důležitost sociálních kulturních podmínek a obzvláště pak spolu související prostředí a učení.

(Bartoňková, 2013, s. 62 – 68).

1.5. Motivace dospělého jedince ve vzdělání

Motivace je celkově považována za velmi důležitý faktor v edukačních procesech, zvláště když v této práci vztahuji tento pojem k neformálnímu vzdělávání, ve kterém je uvědomění si potřeby a vlastní rozhodnutí pro vstup do dalšího vzdělávání zcela zásadní. Právě motivace je pro mou práci a výzkum, na který se soustřeďuji velice významná. Jak budu blíže specifikovat v dalších kapitolách, na rozdíl od povolání, jako jsou např. učitelé, u nichž je další profesní růst skrze další vzdělávání pedagogických pracovníků vyžadován, u výkonných umělců, jenž nejsou z hlediska dalšího

vzdělávání podmíněni karierním řádem, právě u nich je otázka motivace k zapojení se do dalšího vzdělávání zcela zásadní, ať už se u nich jedná o otázku prestiže, udržení si šance na konkurenceschopnost v oboru nebo jiná. V našem případě by motivace mohla být charakterizována z pohledu sociologie jako stimul ovlivňující chování, jenž směřuje k naplnění cílů a potřeb konkrétního člověka. (Průcha, Veteška, 2014, s. 186). První, kdo se začal zabývat motivací v souvislosti s dospělými jedinci, byl Cyril Houle a to konkrétně v roce 1961 skrze svoji publikaci s názvem *The Inquiring Mind*. Díky své kognitivní motivaci získal velkou popularitu. Houlesova kniha obsahovala studii 22 dospělých jedinců, jenž byli stále v procesu vzdělávání. Právě na nich Houles zkoumal jejich zkušenosti v souvislosti s učením, dále sebedůvěru a také jak jako žáky vnímají sami sebe. Houles na základě této studie pak dospělé rozdělil do 3 skupin. První skupina tzv. *goal oriented learns* jsou jedinci, jež veškerou svoji snahu směřují k dosažení určitého cíle. Jsou to jedinci, kteří mají převážně ekonomickou motivaci. Druhá skupina *activity oriented learns* jsou dospělí, jež spatřují význam v sociálním záměru. Tedy využívají příležitosti vzdělání v rámci aktivit k sociálnímu kontaktu s dalšími dospělými v rámci vzdělávacích aktivit. Poslední skupinou *learning oriented learns* jsou pak dospělí jedinci, jež jsou zaměřeni na získání nových poznatků, a právě tento fakt je motivuje. (Merriam, Bierema, 2014 s. 151 – 152).

Jak jsme se tedy dozvěděli, motivy pro vstup do edukačního procesu u dospělého mohou být různé, ať už se jedná o profesní prestiž, uspokojení potřeby vědění, uznání ze strany příbuzných a známých nebo využitelnost znalostí při řešení konkrétních problémů. Jak uvádí Beneš: „Většinou působí celý komplex motivů, který se vyvíjí a mění a který se nedá jednoznačně hierarchizovat. Motivoy nejsou jednou provždy dané. Motivoy k učení se začínají vyvíjet již v rané socializaci a jsou výsledkem učení a zkušenosti s učením“ (Beneš, 2014, s. 105). Právě negativní zkušenosti s učením jsou často

důvodem zamítnutí možnosti k dalšímu vzdělávání. V opačném případě pak při pozitivní zkušenosti je očekávání úspěšných výsledků vyšší. Motivaci rozlišujeme na vnitřní a vnější. Do vnějších můžeme zařadit například působení sociálního okolí, společenské vztahy a životní situaci, ve které se dospělý nachází. Dále pak charakter práce, konkrétní pracovní pozice a v neposlední řadě také stupeň dosaženého vzdělání, jenž hraje významnou roli v neformálním vzdělávání, které popisují v kapitole Podíl dospělých jedinců na neformálním vzdělávání z hlediska statistiky. Mezi vnitřní faktory motivace pak řadíme osobní zájem v dané věci a uvědomění si vlastních hodnot. Motivace je také podmíněna věkem. Kdybychom tuto premisu chtěli generalizovat, mohli bychom říci, že vzdělání u mladé generace je spojeno především s uplatněním na trhu práce a získání konkrétní pozice a naopak u starší je to především možnost k efektivnímu trávení volného času. (Zormanová, 2017, s. 47)

Rád bych na tomto místě uvedl typologii motivů, kterou Beneš ve své publikaci *Andragogika* uvádí a která určuje ty motivy, které se nejvíce podílejí na účasti v dalším vzdělávání. V první řadě je to *Sociální kontakt* - v tomto případě se jedná o snahu získat více kontaktu ve smyslu uznání od druhých, celkové zlepšení sociální pozice ve společnosti a potřeba participace na skupinových aktivitách. Dále pak se jedná o *Sociální podněty* - k tomuto se řadí zejména snaha získat takový prostor, jenž není zatížen tlaky ani frustracemi. U *Profesních důvodů* je to zajištění a udržení pracovní pozice v zaměstnání. V oblasti *Participace na komunálním životě* se pak jedná o zlepšení situace v otázkách řešení problému a podílení se v oblasti komunální politiky. *Vnější očekávání* nám charakterizuje doporučení od blízkých v našem okolí, ať už se jedná o zaměstnavatele, přátele nebo spolupracovníky. Jako poslední v této typologii pak zauímají místo *Kognitivní zájmy*. V tomto případě se jedná o typickou představu v otázce

vzdělávání dospělých, jenž je založena na vlastních hodnotách znalostí a jejich získávání. (Beneš, 2014, s. 106).

Jak vyplývá z údajů českého statistického úřadu, co se týče motivace zejména k dalšímu vzdělávání: „Je tak možné konstatovat, že zapojení do dalšího vzdělávání a motivace k rozšiřování zapojení do vzdělávání spočívá v České republice zejména v osobní motivaci a obecnějším postoji ke vzdělávání, především pak v hodnotě, která je vzdělávání přikládána. To reflektují též nejčastější důvody (další neúčasti ve vzdělávání – přesvědčení o dostatečnosti dosaženého vzdělání a/či nedostatek času.“ (ČSÚ, 2018, s. 45). Z výsledků průzkumu společností Donath – Burson – Marsteller, kde byly zjišťovány motivace ve vzdělání dospělých vyplývá, že důležité faktory zapojení se dospělých do vzdělání, jsou velmi často spojovány s ekonomickou situací. Z toho můžeme vyvodit, že zájem a motivace pro další vzdělání roste zejména v době ekonomické stagnace. Jako nejčastější motivace vyplývající z výzkumu byla uvedena konkurenceschopnost pro udržení pracovní pozice. Z dalších zastoupených odpovědí je to například chápání vzdělání jako způsobu k otevření nových možností, stejně jako způsob trávení volného času a rozvoje. (Zormanová, 2017, s. 47).

1.6. Bariéry a důvody neúčasti dospělého jedince ve vzdělání

Bariéry ve vzdělání chápeme samozřejmě jako negativní jev. Bariéry mají různou podobu a příčiny. V první řadě bych rád uvedl klasifikaci bariér ve vzdělávání dospělých podle Patricie Cross. Ta bariéry rozděluje podobně jako Houles motivaci ke vzdělání do 3 skupin. První oblastí jsou *situační bariéry*. Zde se jedná o bariéry, které vznikají a vyplývají ze životních situací, nedostatku času a podobně. Dále se jedná o *institucionální bariéry*, sem patří

např. omezená nabídka kurzů nebo to mohou být vstupní požadavky atd. Poslední z oblastí jsou podle Patricie Cross *dispoziční bariéry*. Tato oblast je charakteristická postoji a celkově dispozicemi pro vzdělání. (Rubenson, 2011, s. 2016)

Zormanová, jenž cituje Svatošovou (2010), co se týče bariér, vymezuje stejně jako v motivaci faktory vnější a vnitřní. Do vnitřních bariér bychom mohli zařadit *Absence volného času, nedostatek sebevědomí, nedostatek motivace, únavu a pracovní či osobní důvody*. U vnějších faktorů pak za důvod neúčasti ve vzdělání uvádí: „*Chybějící informace o možnosti dalšího vzdělání, vliv okolí a malou motivovanost po úspěchu*“. Pojdme se zaměřit opět na statistické údaje, jež mají vypovídající hodnotu o důvodech neúčasti. Chtěl bych jednak použít opět údaje českého statistického úřadu a rovněž výsledky vyplývající z mezinárodního projektu BADED jenž se na bariéry v oblasti vzdělávání dospělých zaměřoval (Zormanová, 2017, s. 48).

Za jednu ze zásadních bariér ve vzdělání je považována ekonomická situace. Z výzkumu vyplývá, že nejvyšší vůli k dalšímu vzdělání má zejména skupina lidí jako jsou nezaměstnaní, dále pak ženy, jež jsou na mateřské dovolené a lidé v invalidním důchodu. Tyto skupiny osob totiž musí ve většině případů dát impuls k dalšímu vzdělávání samy a jejich zapojení do vzdělávacího procesu brání bariéry jako je nedostatek času kvůli péči o druhé, zdravotní komplikace nebo prostě z nedostatku financí. Podobná situace je pak u lidí ve věku penzistů (ohraničené věkem 69 let), kde kvůli výše zmíněným důvodům je jejich účast na vzdělání poměrně nízká. Z uvedeného průzkumu pak vyplývá: „*Nejčastěji uváděným důvodem, proč se přibližně 88 % dospělých osob nechtělo dále či vůbec vzdělávat, bylo přesvědčení, že další vzdělávání (nad rámec toho, které již v minulosti absolvovali) nepotřebují a jejich stávající úroveň vzdělání je dostatečná. Tímto způsobem svou situaci v otázce dalšího vzdělávání vnímá celých 68 % osob ve sledované populaci.*“ (ČSÚ, 2018, s.

45). Pomineme-li častou odpověď „nepotřebuji další vzdělání“, kterou můžeme chápat spíše jako nezájem, než aby mohla být brána jako bariéra, můžeme pak považovat za nejčastější důvod, jenž byl uveden nedostatek času. *„Ostatní typy bariér v přístupu k dalšímu vzdělávání (zdravotní důvody, vzdálenost, nedostatek vzdělávacích příležitostí, vzdělávání považováno za příliš nákladné apod.) hrají roli již pouze velmi okrajově a vztahují se zejména ke specifickým skupinám obyvatelstva, pro které však mohou představovat vážné překážky a příčiny toho, proč se i přes deklarovaný zájem nedokáží do vzdělávání (více) zapojit.“* (ČSÚ, 2018, s. 45). Na konec této části bych chtěl ještě uvést výsledky slíbeného mezinárodního projektu BADED. Z výsledků výzkumu jsou důvody neúčasti ve vzdělání zejména nedostatek finančních prostředků, problémy rodinného charakteru, mezi odpověďmi se vyskytovala i vůle se dále vzdělávat a nebo třeba i jiné priority v otázce trávení času (Zormanová, 2017, s. 49).

1.7. Oblasti celoživotního vzdělávání

Rád bych se v následující kapitole zaměřil na konkrétní oblasti, ve kterých se celoživotní vzdělávání realizuje. Oblast neformálního vzdělávání budu později podrobně rozebírat v následujících kapitolách, proto se zde budu neformálnímu vzdělání věnovat jen okrajově. Celoživotní vzdělávání se realizuje v oblasti formální, neformální a informální.

Formální oblast

Formální oblast vzdělávání je realizována ve vzdělávacích institucích, převážně tedy ve škole. Veškeré aspekty této oblasti, ať už se jedná o funkce, cíle výchovy či obsah samotné výuky jsou vymezeny a řídí se platnou

legislativou. Výsledkem edukačního procesu v této oblasti je pak určitý stupeň vzdělání. Mezi základní charakteristiku patří evaluace, jež je systematická. Za cíl formálního vzdělání považujeme dlouhodobé a vývojové změny. Jednotlivé stupně formálního vzdělání na sebe přímo navazují. (Zormanová, 2017, s. 22). Jak Dvořáková se Šerákem uvádí, oblast formálního vzdělání jako koncept považujeme za významný počín, co se týče kontinuity učení v průběhu celého života, což, jak už jsem zmínil, je zajišťováno na sebe navazujícími stupni vzdělávání. Tato oblast je také považována z hlediska vzdělávání za nejdominantnější oblast ve vzdělávání. (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 107 – 109).

V souvislosti s formálním vzděláváním a dospělými jedinci mluvíme o tzv. druhé šanci. Jedná se vlastně o dospělé jedince, kteří se v určité době svého života navrací k formálnímu vzdělávání. K tomuto rozhodnutí dochází často z potřeby získat určitý stupeň vzdělání (titul) dále z důvodu pracovního uplatnění, či udržení pracovní pozice. Jak uvádí ČSÚ: *„Zřejmým důvodem opětovného zapojení do formálního vzdělávacího systému (tj. dalšího vzdělávání) je v naprosté většině případů zvýšení kvalifikace, resp. zvýšení nejvyššího dosaženého vzdělání. Více než dvě třetiny studentů dalšího (formálního) vzdělávání se v referenčním období účastnilo vyššího stupně vzdělávání, než toho, který odpovídal jejich stávajícímu nejvyššímu ukončenému vzdělání.“* (ČSÚ, 2018, s. 19). Někdy se však může jednat o problematickou oblast, protože na některých školách nejsou vyučující dostatečně kompetentní pro práci s dospělými jedinci (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 108).

Existuje zde řada možností, jak se opět zapojit do vzdělávacího procesu ve formální oblasti. Formální oblast vzdělávání je upravena a zakotvena ve školském zákoně (č. 317/2008 Sb.), který zohledňuje zásadu: *„možnost každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání (§ 2, odstavec 1, písmeno h).“* (ČSÚ, 2018, s. 8). V porovnání

s ostatními skupinami podílejících se na formálním vzdělávání jsou dospělí specifičtí v tom, že tzv. „Druhá šance“ je podmíněna sladěním vzdělávání s pracovními povinnostmi a také povinnostmi rodinnými. Proto se v oblasti formálního vzdělávání pro dospělé využívá i jiných než klasických denních forem výuky. Co se týče statistických údajů a formálního vzdělávání u dospělých, tak tyto výstupy nejsou vždy relevantní, jelikož je těžké sledovat, zda se jedná o studenty ve formálním vzdělávání počátečního, či dalšího. Proto jak je uvedeno, dospělé jedince v tzv. druhé šanci definujeme především, „: *např. prostřednictvím jejich opětovného vstupu do vzdělávacího systému po určité odmlce ve vzdělanostní dráze či určením hraničních věků, které překračují „standardní“ dobu studia jednotlivých vzdělávacích programů v rámci počátečního vzdělávání.*“ (ČSÚ, 2018, s. 16).

Neformální vzdělání

Zde se jedná o stěžejní oblast pro mou práci. Často bývá tato forma označována jako mimoškolská. Bývá realizována formou nejrůznějších workshopů, kurzů, soukromých hodin a seminářů. Cílem oproti formálnímu vzdělávání není dosažení vyššího vzdělání, ale prohloubení znalostí a dovedností a doplnění kompetencí. Mezi nejtypičtější znaky patří nesystematicčnost, tedy spíše nárazovost. Dále se jedná např. o flexibilitu k potřebám vzdělávaných (Zormanová, 2017, s. 23). Oblast neformálního vzdělávání pak můžeme dělit na 3 oblasti a to oblast dalšího profesního vzdělávání, zájmového vzdělávání a občanského vzdělávání. Stejně jako celé neformální vzdělávání, tak její podoblasti podrobněji charakterizují v kapitolách níže.

Informální vzdělávání

Nejjednodušeji tuto oblast můžeme definovat jako učení ze zkušenosti. Vzdělávání tímto způsobem probíhá v našem každodenním

životě a to například v souvislosti s masmédií v rámci každodenní komunikace našeho sociálního života. (Bartoňková, 2013, s. 17). Další z oblastí, která je zahrnuta v informálním vzdělávání je forma tzv. sebevzdělávání. Jedná se o formu, kde se osoba učitele a studenta stávají totožnými. V rámci sebevzdělávání jedinec využívá vlastních materiálů a pracuje ve vlastním sociálním prostředí. Veškerá jeho rozhodnutí, co se týče vzdělávání, jsou závislá jen a pouze na rozhodnutí daného jedince. Určitým způsobem můžeme tuto formu označit za efektivní způsob, jak uvádí Zormanová: „...neboť si sami volíte tempo studia, které Vám vyhovuje, je osvobozeno od vnějších vlivů (Prusáková, 2005), vede jedince k osobnostnímu a profesnímu rozvoji.“ (Zormanová, 2017, s. 42)

1.8. Celoživotní vzdělávání ve strategiích a dokumentech

Celoživotní vzdělávání ve strategii UNESCO a OECD

Jak jsem již uvedl výše, průlomovým rokem pro koncept celoživotního vzdělávání se stal zejména rok 1996 vyhlášený jako Evropský rok celoživotního učení, kdy bylo vydáno několik důležitých dokumentů věnované problematice celoživotního vzdělávání. V souvislosti s UNESCEM mluvíme o studii *Learning: The Treasure Within*, známé též pod jiným názvem jako Delorsova zpráva. Podle tohoto dokumentu pak je celoživotní učení založeno na 4 pilířích a to:

učit se vědět – kombinuje široký záběr vzdělání všeobecného a hlubší specializace

učit se jednat – není založeno pouze na zisku vědomostí, ale zahrnuje i složku kompetencí a schopností.

učit se žít pohromadě – zabývá se otázkou konfliktologie a vzájemné interakce s ostatními pro vzájemnou kooperaci a schopnost ostatním porozumět.

učit se být – otázka osobního rozvoje, vytváření schopnosti nést odpovědnost za své chování (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 96).

Výchova a vzdělávání podle UNESCO má sloužit jako prostředek formy lidského rozvoje, dále snížení útlaku a války. V neposlední řadě pak jako posila sociální spravedlnosti. Hlavní myšlenkou, jak už z kontextu vyplývá, je vzdělávání po celý život. UNESCO si klade za cíl zapojení těch jedinců, kteří stojí mimo výchovně – vzdělávací systém. Jedinci podle UNESCO mají být plně odpovědnými jedinci schopni reagovat na změny dnešního světa s ohledem na vlastní růst. Celoživotní vzdělávání se má stát součástí našeho života a má být souběžné s naším životem. V případě OECD mluvíme o dokumentu s názvem *Celoživotní učení pro všechny*, který přímo vychází z vědeckých faktů získaných jako výstup z analýzy. (Bartoňková, 2013, 27.) Tento dokument přímo zahrnuje oblast intencionálního charakteru učení, jenž má vést k rozvoji kompetencí podílejících se na vzdělávacích aktivitách. OECD si kladlo v souvislosti s tímto dokumentem za cíl zlepšení situace na trhu práce, stejně jako posílení ekonomického rozvoje a rovněž otázky politické, ať už šlo o prosazování demokracie či politické soudržnosti. (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 98). Jak je uvedeno ve *Strategii celoživotního učení ČR pro OECD* v souvislosti s jeho pojetím celoživotního vzdělávání, velmi důležité bylo chápání všech oblastí, ať už formální či neformální, jako jeden propojený systém pro získání kvalifikace v kterékoli části života. Dále je ve

zprávě *Lifelong learning for all* kladen důraz zejména na hladký přechod mezi fází vzdělávání a zaměstnání. Za hlavního nositele zodpovědnosti na centrální úrovni považuje stát a další sociální partnery. (MŠMT, 2007, s. 10).

Celoživotní vzdělávání a učení ve strategických dokumentech EU

V případě pojetí EU ve vztahu k celoživotnímu vzdělávání uvedu několik zásadních dokumentů, které přímo ovlivňují celoživotní vzdělávání i u nás. Evropská unie se ve svých dokumentech zaměřuje především na celoživotní vzdělávání z pohledu rozvoje lidských zdrojů, dále pak řeší otázky např. zaměstnanosti. Pojetí EU je velmi komplexní, jenž v sobě zahrnuje složku sociální, environmentální a ekonomickou. (MŠMT, 2007, s. 10)

White Papper on Education and Training (v překladu Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě) která byla vydána v roce 1995 Evropskou komisí je první z významných dokumentů zabývajících se otázkou celoživotního vzdělávání. Tento dokument si za cíl kladl zejména získání nových znalostí, kooperace a sbližování podnikatelského sektoru s institucemi školského charakteru. Součástí dokumentů byl i systém uznávání získaných znalostí založený na tzv. osobních indexech. (Dvořáková, Šerák, 2006, s. 99).

Lisabonský proces je dokumentem, který schválila Evropská rada v roce 2000 v Lisabonu. Tento dokument měl jako svoje hlavní poslání přetvořit Evropu na dynamickou a konkurenceschopnou ekonomiku, jež by mohla být rovna ostatním světovým ekonomikám. Tento počín měl být založen na znalostech, které se měly stát hnací silou trvalého růstu a také jako prostředek pro vznik nových pracovních míst. (Veteška, 2016, s. 99.) Dále pak měla být pozornost upřena zejména na tyto oblasti: „*Investice do lidských*

zdrojů, zvýšení vzdělanosti obyvatel, proměna škol na víceúčelová centra s připojením na internet, podpora celoživotního učení, podpora mobility studentů a učitelů, uznávání kvalifikací, podpora aktivního občanství, shromažďování příkladů tzv. *dobré praxe*“ (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 99). Z hlediska vývoje tohoto dokumentu pak byly zásadní roky 2001 a 2002, které vedly k prohloubení a podrobnému rozpracování tohoto konceptu. V roce 2001 byl propracován a schválen ve Stockholmu. V roce 2002 v Barceloně pak byl stanoven konkrétní program pro dosažení stanovených cílů (MŠMT, 2007, s. 11).

Kodaňská deklarace - byla podepsána v roce 2002 a kladla si za cíl zlepšení výkonnosti a kvality v oblasti odborného vzdělávání. Mezi další priority pak patří uznávání kompetencí a kvalifikace jak v oblasti formálního vzdělávání, tak také neformálního, což byl další z významných počínů v otázce neformálního vzdělávání a především pak v otázce jeho uznávání. (Veteška, 2016, s. 99).

Výše zmíněné dokumenty, které v sobě zahrnovaly mimo jiné právě otázky celoživotního vzdělání, daly vzniknout dokumentu, který přímo navazuje na Lisabonský kongres a specificky se zaměřuje na podporu celoživotního vzdělávání. Jedná se o *Memorandum o celoživotním učení*. Ustanovuje konkrétní podobu celoživotního vzdělávání, které je zásadní součástí všech vzdělávacích politik těch států, které jsou součástí Evropské unie. Výstup z memoranda o celoživotním vzdělávání pak ustanovuje šest konkrétních myšlenek:

- 1) Nové základní dovednosti pro všechny
- 2) Více investic do lidských zdrojů
- 3) Inovovat vyučování a učení
- 4) Oceňovat učení

5) Přehodnotit poradenství

6) Přiblížit učení domovu

(Dvořáková, Šerák, 2016, s. 99)

Memorandum bylo dále rozpracováno na základě konzultací v Evropě v dokumentu *Making a European area of lifelong learning a reality* vydanýn v roce 2001: „*Tento dokument přichází se širokou definicí celoživotního učení, které zahrnuje široké spektrum formálního a neformálního vzdělávání a informálního učení. Hlavními cíli celoživotního učení jsou aktivní občanství, osobní rozvoj, sociální inkluze a zaměstnanost. Základní principy, které mají podpořit efektivní implementaci, zdůrazňují roli učícího se jedince, důležitost rovných příležitostí a kvality a relevance vzdělávacích příležitostí*“ (MŠMT, 2007, s. 14). Prioritou toho to dokumentu byla stejně jako u kodaňské deklarace důležitá pozice neformálního i informálního vzdělávání a jeho uznávání. Objevila se zde také snaha o reformu tradičního vzdělávacího systému. Mělo se jednat o větší flexibilitu zaměřenou více na individualitu jedinců s ohledem na jejich potřeby a zájmy. (MŠMT, 2007, s. 14).

Celoživotní vzdělávání a učení ve strategických dokumentech ČR

Nyní se zaměříme na dokumenty ohledně celoživotního vzdělávání, které se týkají a ovlivňují Českou republiku. Jako o zcela zásadním mluvíme v souvislosti s Memorandem o celoživotním učení, o kterém jsem se zmiňoval výše a týkal se členských zemí EU, takže ovlivnil i situaci v ČR.

V souvislosti s ČR mluvíme o problematice celoživotního vzdělávání ve dvou rovinách. První oblast se zabývá otázkami stávajícího vzdělávacího systému a řeší například: nedostatek finančních prostředků, investice, podceňování významu rozvoje lidských zdrojů. Druhá oblast pak řeší přímo otázku dalšího vzdělávání. Jak ze zprávy z tohoto memoranda vyplývá, oblast dalšího vzdělávání je zde hodnocena jako nedoceněná a málo rozvinutá. (MŠMT, 2007, s. 19)

Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha – tento dokument řeší vzdělávací strategie v časovém horizontu, jenž bychom mohli označit za střednědobý až dlouhodobý. Tyto strategie by měly být restrukturalizací vzdělávacích soustav. Tato restrukturalizace má za cíl přetvoření takového konceptu, kde je celoživotní vzdělávání realizováno pouze rozšířením dosavadních vzdělávacích segmentů. Z toho důvodu je za nezbytnou považována obměna pojetí cílů, funkcí a východisek v celoživotním učení. Na základě analýz byly ustanoveny tyto strategické linie vzdělávací politiky: „realizace celoživotního učení pro všechny, přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí, monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělání, podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí, proměna role a profesní perspektivity pedagogických a akademických pracovníků a přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování.“ (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 104)

Posuneme-li se časově dále, dostáváme se ke *Strategii celoživotního učení roku 2007*, která byla určující pro roky 2007 – 2015. Tento dokument se snažil řešit konkrétní podoby strategie vycházející ze základních principů celoživotního vzdělávání a za cíl si kladl například: ustanovení systému uznávání neformálního a informálního vzdělávání, jenž byl ošetřen zákonem a to konkrétně zákonem 179/2006 Sb., věnující se ověřování dosažených výsledků v neformálním vzdělávání. Mezi další charakteristické oblasti

tohoto dokumentu patří rovnost v přístupu ke vzdělání a jeho dostupnosti všem, stejně jako oblast poradenství, zejména jeho rozšíření a zkvalitnění. (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 104)

Mezi nejaktuálnější dokumenty pak řadíme *Strategie vzdělávací politiky 2020* a *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. V prvním zmíněném dokumentu je vytyčena oblast rovného přístupu ke vzdělání. Snaží se tak udržet rovný přístup ve všech stupních vzdělání. Poslední oblastí je pak vzdělávací systém, který se má stát více efektivním a odpovědným ve svém řízení. (MŠMT, 2014, s. 13 – 25). Druhý z dokumentů, tedy *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020* úzce souvisí s předchozím a rozšiřuje ho o oblast podpory rozvoje občanského vzdělávání a rozvoje klíčových kompetencí dospělých, stejně tak jako podpory kvality dalšího vzdělávání. (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 105)

2. Neformální vzdělávání

2.1. Význam a charakteristika neformálního vzdělávání dospělých

Na začátku této kapitoly bych rád definoval pojem neformální vzdělávání. Vypůjčil bych si definici doktora Paláta, který neformální vzdělávání definuje jako: *„Veškeré vzdělávání dospělých, které nevede k ucelenému školskému vzdělání. Realizuje se mimo formální vzdělávací systém (viz formální vzdělávání dospělých). Opak formálního vzdělávání. Je zaměřené na určité skupiny populace a organizují jej různé instituce (instituce vzdělávání dospělých, podniky, kulturní zařízení, nadace, kluby...).* (Palán, 2018). Jedná se tedy o vzdělávací akce, jež neslouží k získání jakéhokoliv stupně vzdělání (např. titul), ale slouží zejména jako prostředek pro získávání a rozvíjení kompetencí a pomáhají ke zlepšení možnosti uplatnitelnosti v pracovním prostředí i prostředí společenského života. Místa poskytování neformálního vzdělání jsou různá. Jedná se především o soukromé vzdělávací instituce, organizace a neziskové organizace. Jak uvádí ve své publikaci Český statistický úřad, do neformálního vzdělávání lze zařadit nejen organizované mimoškolní aktivity a rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobé přednášky, workshopy a soukromé lekce. Formy a způsoby neformálního vzdělávání budu podrobněji probírat v pozdějších kapitolách. (ČSÚ, 2012, s. 14 – 15).

Neformální vzdělávání jako takové chápeme v úzkém vztahu s celoživotním vzděláním, jelikož je neformální vzdělávání bráno jako jedna z oblastí celoživotního vzdělání, jež je ukotvena v dokumentu *Strategie celoživotního učení České republiky*. Podle této strategie: *“...vedle formálního vzdělávání, které je realizováno v tradičních vzdělávacích institucích, zde dále existují další dvě možnosti, cesty, prostřednictvím kterých si můžeme rozvíjet naše*

znalosti, životní zkušenosti, dovednosti, posilovat postoje a hodnoty. Jedním z nich je právě neformální vzdělávání.“ (Havlíčková, Žárská 2012, s. 6 – 7). Neformální vzdělávání významnou měrou přispívá zejména k rozvíjení některých dovedností, či kompetencí pro které ve formálním vzdělávání není vyhrazeno místo. Dále se pak jedná o vytváření prostoru, kde dochází ke kontaktu. Přispívá mimo jiné také k rozvoji nejen samotné osobnosti, ale i k profesnímu růstu. (Lázňovská, 2011, s 82-83)

O neformálním vzdělávání píše tak ve své publikaci Dvořáková se Šerákem, kde uvádějí, že neformální vzdělávání zaujímá dominující podobu edukace. Budeme-li se bavit o neformálním vzdělávání ve smyslu pracovních důvodů, je proces neformálního vzdělávání směřován k získávání především takových znalostí a dovedností, které bezprostředně směřují k využitelnosti především v zaměstnání. (ČSÚ, 2012, s. 14 – 15). Dle údajů českého statistického úřadu se v roce 2016 zúčastnilo neformálního vzdělávání 45% populace ve věkové kategorii 18-69 let, což je o 10% více, než se neformálního vzdělávání zúčastnilo v roce 2011. Jednou z nezbytných podmínek, které musí neformální vzdělání splňovat je zejména vedení vzdělávací akce odborníkem. Zapojení a účast obecně dospělých v neformálním vzdělání je podmíněna řadou faktorů. Ať už se jedná o faktor institucionální, prostředí, faktor kultury, či zda dospělí považují neformální vzdělávání za nezbytné zejména pro svůj profesní nebo osobní život. V druhé části mé práce se budu zabývat právě otázkou zejména motivovanosti pro vstup do neformálního vzdělávání, co se týče mistrovských kurzů nebo soukromých lekcí (ČSÚ, 2018, s. 41 - 43).

Jak uvádí Český statistický úřad: *„...většinový podíl absolvovaného neformálního vzdělávání byl motivován pracovními důvody. Nabytí znalostí a dovedností, které lze upotřebit v aktuálním či (potenciálně) budoucím pracovním*

prostředí představuje nejčastější důvod, proč se lidé do dalšího vzdělávání zapojují. Nejrůznější aktivity neformálního vzdělávání tvoří důležitou součást nárazových snah či dlouhodobě realizovaných strategií získávání relevantních znalostí a dovedností a tím zlepšování postavení v současném zaměstnání, či zvyšování konkurenceschopnosti na trhu práce.“ (ČSÚ, 2018, s. 30 - 31).

Pro přesnější vymezení neformálního vzdělávání je třeba uvést, co přesně neformální vzdělávání charakterizuje. Již v předchozí kapitole jsem uvedl, co konkrétně odlišuje formální vzdělání od neformálního. Nyní bych rád uvedl konkrétní rysy neformálního vzdělávání. První z důležitých pojmů, se kterým je neformální vzdělávání spjato, je dobrovolnost. Jedná se tedy o činnost, jehož účast závisí na konkrétní potřebě jedince. V neformálním vzdělání se využívá, jak individuálních, tak také skupinových forem učení. Jeden z velmi důležitých charakteristických rysů je vlastní motivace, s níž účastník vstupuje do procesu vzdělávání. Dále pak, jak jsem již výše uvedl, nedochází k získání žádného stupně vzdělání, ale je realizováno získáním například certifikátu, výstupního listu apod. V neposlední řadě se pak jedná o flexibilitu, která je charakteristická odražením aktuálních potřeb a zkušeností (Havlíčková, Žárská 2012, s. 6 – 7).

2.2. Oblasti neformálního vzdělávání

Neformální vzdělávání můžeme rozdělit do následujících skupin. Jedná se o další profesní vzdělávání, zájmové vzdělávání a občanské vzdělávání. Každá z těchto skupin určitým způsobem charakterizuje neformální vzdělávání. U dospělých jedinců je statisticky nejvyužívanější možností další profesní vzdělávání, které přímo souvisí s vykonáváním jejich povolání.

Další profesní vzdělávání

Tímto pojmem se označuje jakákoliv forma dalšího profesního a odborného vzdělávání v průběhu pracovního života a to zejména po ukončení formálního vzdělávání. *„Posláním dalšího profesního vzdělávání je především:“ Rozvíjet postoje, znalosti, schopnosti a požadované (očekávané) chování nezbytné pro uplatnění se na trhu práce. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění se v rámci podniku“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 73). Nejprve je důležité vymezení pojmů profesního vzdělávání a dalšího profesního vzdělávání. Na první pohled jde o totožné pojmy. Rozdíl je však v tom, že profesní vzdělávání může zahrnovat i oblast formálního vzdělávání, což pro vymezení oblastí neformálního vzdělávání v našem případě nemá význam. Jedná se totiž o jakoukoli přípravu jedince na povolání. Naproti tomu oblast dalšího profesního vzdělávání je daleko specifitější. Hovoříme zde o takových formách vzdělávání, jež jsou realizovány po ukončení formální přípravy a jsou tak dalším způsobem rozvíjení kompetencí a dovedností. (Dvořáková, Šerák, 2016, s. 111).

Zájmové vzdělávání

U Zormanové se dočítáme, že zájmové vzdělávání lze definovat jako: *„Přehled krátkodobých a dlouhodobých forem vzdělávání zahrnující individuální nebo hromadnou organizovanou výuku, která vede k osobnostnímu rozvoji, uspokojuje vzdělávací potřeby jednotlivce, souvisí s hodnotovou orientací jednotlivce a je tvořena výchovnými, organizačními a tvůrčími volnočasovými činnostmi účastníků, které směřují k jejich zájmu a seberealizaci.“* (Zormanová, 2017, s. 31) Se zájmovým vzděláváním se můžeme setkat zejména ve školách a školských institucích, ale také rovněž mimo ně. Zájmové vzdělávání pak můžou poskytovat různé nadace, odbory a podniky. V neformálním vzdělávání je

zájmové vzdělávání poskytováno knihovnami, muzei a galeriemi. Zájmové vzdělávání také rozlišujeme dle konkrétní oblasti, na které se soustředí. Může jít o kulturní a estetickou výchovu nebo se může zaměřovat na pohybovou a sportovní oblast. V neposlední řadě se pak jedná o environmentální, vědecko – technické a jazykové vzdělávání. (Průcha, Veteška, 2014, s. 307).

Občanské vzdělávání

Občanské vzdělávání je poslední z výčtu kategorií neformálního vzdělávání, zaměřující se na formování povinností osob a také jejich práv co se týče rolí občanských, společenských, politických a rodinných. Můžeme tedy říci, že se jedná o vzdělávání, které řeší veřejné otázky orientované na uspokojení potřeb, které vyplývají ze společnosti a rovněž na zkvalitnění života se související integritou. Jak uvádí Průcha s Veteškou, tato oblast zahrnuje: „*problematiku estetickou, historickou, právní, ekologickou, všeobecně vzdělávací, zdravotnickou, tělovýchovnou, náboženskou, filozofickou, občanskou a sociální*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 197).

2.3. Podíl dospělých jedinců na neformálním vzdělávání z hlediska statistiky

Nejprve na začátek této kapitoly se zaměříme obecně na podíl dospělých účastníků na neformálním vzdělávání. Co se týče pohlaví zkoumaných respondentů, tak z výsledků vyplývá, že vyšší účast vykazují muži a to až o 5% (42% zapojených mužů a 37% žen v rámci zkoumaných 12 měsíců.) Nicméně vyšší účast mužů na neformálním vzdělání nevypovídá o intenzitě účasti na neformálních vzdělávacích akcích. Tam mají převahu ženy. Velmi vysoký vliv však má na účast v neformálním vzdělávání

v dospělosti nevyšší dosažené vzdělání. Můžeme tak říci, že s vyšším dosaženým vzděláním roste a to přímo úměrně míra účasti v neformálním vzdělání a to ať už se jedná o pracovní nebo mimopracovní orientovanou motivovanost. Co se týče věku, tak: *„...v zapojení mužů a žen do neformálního vzdělávání také z hlediska věkových kohort. U nejmladší sledované věkové skupiny, kde je vysoký podíl studentů a dochází tak k častému souběhu formálního a neformálního vzdělávání, je zřejmá vysoká obliba soukromě orientovaného neformálního vzdělávání, které u žen dokonce převažuje. Zatímco ženy se na mimopracovní neformální vzdělávání orientují i v následujících věkových skupinách, u mužů se jeho podíl s rostoucím věkem významným způsobem snižuje a jejich neformální vzdělávání se redukuje téměř pouze na vzdělávání pracovní,“* (ČSÚ, 2018, s. 29). Ve zkratce tedy můžeme říci, že většina z účastníků na neformálním vzdělávání je motivována a souvisí s pracovním životem a především získání lepších předpokladů pro vykonávání konkrétní profese a celkové umístění na trhu práce a to v 86 % procentech u zjišťovaného vzorku. U mužské populace tato hodnota dokonce dosahuje 91 %. Naopak v mimopracovní orientovaných vzdělávacích akcích u neformálního vzdělávání převažuje větší zastoupení žen a to o 7% více než muži. Co se týče porovnání neformálního vzdělávání na úrovni ostatních zemí Evropy, tak se Česká republika drží na průměru zkoumaných zemí v rámci evropského kontinentu.

Jak jsem již uvedl, z údajů Českého statistického úřadu vyplývá, že nejčastěji mají zájem o další vzdělávání, ať už mluvíme o formálním, nebo v našem případě o neformálním, vysokoškolské osoby. Naopak s menší mírou intenzity jsou to lidé, jež mají nižší kvalifikaci a starší osoby. Výraznou roli na účasti, ať už na pracovní orientovaném neformálním vzdělávání nebo naopak orientované vlastním zájmem jedince, hrají faktory ekonomické, sociální, v neposlední řadě pak faktory geografické a technicko -

technologické. Dále pak se jedná o hospodářskou vyspělost a celkově životní úroveň obyvatelstva. Na závěr této kapitoly tak lze z výše zjištěných dat usoudit, že pokud není neformální vzdělávání přímo vyžadováno např. zaměstnavatelem, převažuje v rozhodnutí o zapojení se do vzdělávacího procesu zejména vlastní zájem a motivovanost jedince, který tomuto vzdělání přikládá význam a hodnotu na individuální úrovni (ČSÚ, 2018, s. 41 - 47).

3. Současný stav a participace ministerstva kultury na podpoře umění a uměleckého vzdělávání

3.1. Současný stav podpory umění

Pro jasnější představu o současném stavu a podpoře umění a vzdělávání v umění, budu vycházet zejména z dat a údajů ministerstva kultury zveřejněných na začátku *Koncepce podpory umění v České republice na léta 2015 – 2020*, kde bilancuje a reflektuje období předešlé, tedy dokument *Státní kulturní politiky ČR na léta 2009–2014* a zejména pak *koncepti stavu umění v letech 2007 – 2013*, kdy se jednalo o historicky první strategický dokument v oblasti umění. Dále pak ještě tyto dokumenty ministerstva kultury zanalyzují podrobněji v kapitole *Participace ministerstva kultury na uměleckém neformálním vzdělávání výkonných umělců*. Nejprve bych rád uvedl definici kultury. Definice v rámci kulturní politiky má, co se týče právního zakotvení v tuzemsku poměrně krátkou historii. Stalo se tak až v roce 2008, kdy vláda přijala *Státní kulturní politiku na období 2009 – 2014* a definuje kulturu následovně: „Kultura je významným faktorem života občanské společnosti, která podstatnou měrou pomáhá její integraci jako celku. Přispívá k rozvoji intelektuální, emocionální i morální úrovně každého občana a plní v tomto smyslu výchovně vzdělávací, socializační, enkulturační (vedoucí k osvojení kultury) významné kreativní a hodnotvorné funkce. Kultura je prostředkem přenosu informací mezi generacemi a utváří základní identitu jedince...“ (Nekolný, Žáková a spol., 2011, s. 9).

Vize kulturní politiky jsou realizovány v rámci čtyř základních cílů. Jedná se např. o rozměr ekonomický, který má za cíl zvýšit konkurenceschopnost díky využití přínosů umění a kulturního dědictví.

Dále se jedná o občanskou dimenzi a zdůraznění významu a roli kultury v individuální podobě každého občana. Předposlední oblast se zabývá zachováním kulturních hodnot především na úrovni regionální, tedy krajů a obcí. Poslední pak se zabývá úlohou státu ve vytváření transparentního prostředí. Tyto cíle jsou příliš obecné, a proto byly dále rozpracovány do celé řady jednotlivých oblastí. Význam pro tuto práci má obzvlášť *Podpora systému celoživotního vzdělávání pracovníků v oblasti kultury*. Který budu rozebírat v jednotlivých strategických dokumentech. ...“(Nekolný, Žáková a spol., 2011, s. 9-10).

Pozitivně hodnocené aspekty

Nyní ale zpátky k současnemu stavu podpory umění. Podle zprávy z plnění *Koncepce účinnější podpory umění na léta 2007 – 2013* vyplývá, že mezi pozitivní aspekty zkoumaného období patří zejména kulturní gramotnost, která byla hodnocena velmi pozitivně. Tento fakt vyplývá především z míry návštěvnosti kulturních akcí a to ať už se jednalo o divadla, výstavní činnosti, festivaly či hudební soubory. Například právě u hudebních souborů, tedy návštěvnost například filharmonii a jiných těles vzrostl počet diváku z 72,9 % (údaj z roku 2009) na 77,1 % (údaj z roku 2013), tedy o více jak 4% procenta za 4 roky. Stejně tak u ostatních kulturních akcí registrujeme nárůst návštěvníků (MK, 2015, s. 11-12).

Co se týče výdajů státu na oblast podpory umění, tak velká část z celkového objemu dotací, jež jsou ministerstvem kultury uvolňovány na oblast umění, přichází k příspěvkovým organizacím, tedy k národním kulturním institucím, které působí v tzv. tradičním umění. Do této sféry patří poskytovatelé veřejné kulturní služby v oblasti umění, ale třeba i jen pouhý

zprostředkovatel jakým je např. Národní informační středisko pro kulturu. Dále se pak jedná o segment tradiční lidové kultury a to především v oblasti hudby, zpěvu, tance a řemesla, který má jako státní příspěvková organizace na starost Národní ústav lidové kultury ve Strážnici. Ministerstvo kultury pak rovněž podporovalo příspěvkové organizace v rámci měst a obcí, tam byly dotace rozděleny v následujících programech. V první řadě se jednalo o podporu profesionálních divadel, dále pak v dalším programu byly zahrnuty pěvecké sbory a symfonické orchestry. V roce 2008 byla dotace také směřována na podporu současného umění a architektury v galeriích a výstavních sálích (MK, 2015, s. 13 - 15).

Mezi další silné stránky patřila dle ministerstva kultury za období 2007 – 2014 schopnost mezinárodní spolupráce, sem spadá i export uměleckých druhů a také žánrů. Vznikl nespočet mezinárodních projektů především v rámci EU. Již dlouho dobu se může ministerstvo kultury pyšnit rozvinutou sítí uměleckých institucí. V rámci těchto sítí pak existuje velká různorodost od státních příspěvkových organizací, až po místní nestátní neziskové organizace. Vrátime-li se k otázce financování uměleckého sektoru, tak i v této oblasti byl spatřen za uplynulé období progres. Kromě státních dotací a příspěvků, finance do jednotlivých oblastí umění přicházeli z nejrůznějších nadačních fondů a také probíhalo financování prostřednictvím firemního sponzoringu. Kromě těchto způsobů se využívala nově také forma crowdfundingu. V oblasti neprofesionálního umění, které je také důležitou součástí kultury v České republice, mluvíme o aktivitách, které jsou obyvatelstvem vnímány jako občanská aktivita, která přispívá a obohacuje vysokou měrou kulturní život u nás. S tím souvisí také dlouholetá tradice nejrůznějších uměleckých oborů, díky kterým si u nás zachováváme specifické rysy a znaky naší kultury. Ať už mluvíme o uměleckých

řemeslech, divadlech, tak také nesmíme opomenout oblast výtvarného umění a literatury (MK, 2015, s. 27 - 28).

Co se týče kreativity a inovativnosti v rámci české kultury a umění za poslední dekádu, svědčí o ní především dosažené úspěchy u nás i v zahraničí. Vybudovaná renomé našich předních umělců obohacují kulturu svou různorodostí a originalitou. Poslední oblast, kterou bych rád zmínil v souvislosti s roky 2007 – 2014 a do jisté míry souvisí s již výše zmíněnou občanskou aktivitou, je pozitivní hodnocení komunitního a lokálního prvku v souvislosti s uměleckou sférou, zde se právě dostáváme k amatérským a spolkovým aktivitám, které jsem již zmiňoval. (MK, 2015, s. 27 - 28). Ministerstvo kultury také může být spokojené se současným stavem informačních databází umělců a celkově institucí. Tyto informační databáze slouží jako způsob výměny informací uvnitř systému umění. Uvedl bych zde některé z databází, které jsou spravované ať už samotným ministerstvem kultury, tak také příspěvkovými organizacemi. Z řady z nich bych rád jmenoval databázi *Theatre.cz*, jenž slouží jako propagace tuzemského umění pro zahraniční zájemce. Stránky jsou totiž v anglickém jazyce. Dále pak z oblasti lidového umění je to *lidovakultura.cz*, jenž slouží jako způsob prezentace lidových řemesel a řemeslníků. (MK, 2015, s. 58)

Negativně hodnocené aspekty

První oblast, která sféru umění a kultury dlouhodobě trápí a budu se o ní zmiňovat ještě v souvislosti s výkonnými umělci a jejich postavením na trhu práce, je oblast finančního ohodnocení. Umělci jsou trvale finančně podhodnoceni v porovnání s jinými segmenty ekonomiky. Charakteristickým znakem, který bychom mohli v souvislosti s umělci a finančním ohodnocením zmínit je nutnost dvou i více zaměstnání. Z těchto

důvodu dochází velmi často k odlivu našich předních umělců na scény zahraničních divadel a profesionálních hudebních těles. Podobně také dotace pro uměleckou sféru není jednoduché získat. Procento úspěšnosti získání dotací se nadále v České republice snižuje. V otázce grantů, které jsou poskytovány ze státní úrovně pro tento segment, je de facto nemožné finanční plánování z důvodu převážně jednoletých smluv. Rovněž jednoleté jsou i příspěvky na provoz ve státních institucích. Problematická oblast v souvislosti s finanční stránkou uměleckého a celkově kulturního resortu je do jisté míry také zapříčiněna konzervativním přístupem k novým způsobům získávání financí. Jednotlivé instituce bývají velmi často pasivní, co se vyhledávání nových a doplňujících možností financování týče. Marketinkové možnosti pro získání finančních prostředků bývají tak dost často nevyužity. Celkově financování uměleckého sektoru je problematické a dlouhodobě nevyřešené, vyplývá tak zejména z vyhodnocení úkolů právě koncepce z období let 2007 – 2014. Byl to úkol, který se zabýval kooperativním financováním. V této oblasti mělo dojít ke stanovení jasných postupů a podmínek tohoto způsobu financování. Jelikož úkol splněn nebyl, musel být následně zapracován do *Státní kulturní politiky na léta 2009 – 2014* a ani v tomto období nedošlo k posunu a byla podruhé odložena a stala se tak otázkou až současné *Státní kulturní politiky pro léta 2015 – 2020* (MK, 2015, s. 28 -29).

Mezi negativní jevy za uplynulé období také řadíme vybavení kulturních institucí, které velmi často nevyhovují současným normám a potřebám jednotlivých institucí. Děje se tak především z důvodu nedostatečných investičních prostředků. Komunikace státní správy, samosprávy se zastřešujícími organizacemi se také ukázalo jako velký problém. Jak je uvedeno v dokumentu z let 2007 – 2013: „ *Pro vytváření strategií a realizaci podpůrných opatření ze strany státní správy a samosprávy je*

klíčová znalost aktuálního stavu, trendů a potřeb jednotlivých uměleckých oborů. Zastřešující a profesní organizace, které reprezentují určitý obor, jsou nejlépe informovány o situaci a zájmech svých členů. Proto představují klíčové partnery pro představitele státní správy a samosprávy v rámci přípravy, realizace a hodnocení strategických opatření a podpůrných programů.“ (MK, 2015, s. 53).

Nová témata

V rámci samotné koncepce a jejího vyhodnocování dochází k aktualizaci témat a výzev, kdy se mohou objevit, nebo z aktuálních potřeb společnosti vyplynout i témata nová, ke kterým je potřeba zaujmout stanovisko a věnovat jim zvláštní pozornost. Umění neplní pouze funkci estetickou, je také důležitým nositelem sociálních funkcí. V tomto smyslu mluvíme o sociálním začleňování a přínosu také pro komunitu. Právě tato oblast vyplynula z dokumentu účinnější podpory umění jako nová výzva. Sféra umění proniká i do tzv. integračních programů pro vyloučené sociální skupiny, jako jsou členové minorit nebo také migranti. Integrační programy však nemají být chápány pouze pro sociálně vyloučené, ale mají být zaměřeny také na skupiny seniorů a osob s fyzickým a mentálním postižením. Pozitivní výsledek vlivu kultury na sociální začleňování je spatřován v zisku větší sebedůvěry u účastníků, dále pak k rozvoji kritického myšlení. Participace na integračních programech pak vede k větší integritě v rámci komunity a následně pak k větší účasti na procesu vzdělávání. Samozřejmě jsou tyto akce charakteru kratšího a jednorázového, proto je efekt a vyhodnocení pozitivního dopadu jen těžko měřitelný. Další z mnoha výzev vyplývajících z předchozího období je souvislost umění a vzdělání. Na tomto místě ho pouze zmíním ve výčtu nových témat, ale podrobněji ho budu rozebírat v následující kapitole zaměřené přímo na vzdělání (MK, 2015, s. 18 - 26).

Statut umělce považujeme za staronové téma. Uvádím ho zde z toho důvodu, že se jedná o jakousi revitalizaci statutu dřívějšího, konkrétně z roku 1980. V roce 2014, tedy v rámci období, kterým se zabývám, totiž došlo v rámci UNESCO k dotazníkovému šetření, ve kterém byla zahrnuta i Česká republika. Dotazníkové šetření zjišťovalo aktuální sociální postavení umělců a zaměřovalo se především na čtyři stěžejní skutečnosti a to digitální technologie a internet, dále pak řešila nadnárodní mobilitu umělců, sociální zabezpečení a svobodu v uměleckém projevu. Šetření se stalo součástí monitorovací zprávy UNESCO v rámci *Úmluvy o ochraně a podpoře rozmanitosti kulturních projevů* pro rok 2015. (MK, 2015, s. 18 - 26).

3.2. Umělecké neformální vzdělávání 2007 – 2014

Od současného stavu umění obecně se dostaneme již konkrétně k oblasti uměleckého neformálního vzdělávání. Dříve než se dostanu ke konkrétním způsobům, jakým ministerstvo podporuje a realizuje neformální umělecké vzdělání, chtěl bych nejprve obecně zmínit úlohu resortu kultury v oblasti neformálního vzdělávání. Ministerstvo kultury věnuje již delší dobu trvalou pozornost oblasti neformálního vzdělání jenž je součástí vzdělání celoživotního. Ministerstvo kultury je přesvědčeno, že právě podpora uměleckého vzdělávání na formální ale i neformální úrovni je zcela zásadní a to hned z několika důvodů. Umělecké vzdělávání ve všech svých podobách rozvíjí tzv. "soft skills" nebo-li měkké dovednosti, mezi které patří efektivní komunikace, kooperace, dále aktivní přístup řešení problémů a v neposlední řadě pak také zvládání stresových situací. Za hlavní aktéry v oblasti neformálního uměleckého vzdělávání považujeme samotné kulturní instituce a organizace, dále jsou to neziskové organizace a v neposlední řadě samozřejmě i individuální umělci (NIPOS, 2017, s. 19-25). Ministerstvo

kultury podporuje neformální vzdělávání skrze množství dotačních programů, které jsou koncipovány i pro minority v tuzemsku. Vzdělávací aktivity v rámci uměleckého neformálního vzdělávání budu samozřejmě konkrétně popisovat a rozebírat v rámci možností a způsobů vzdělávání v kapitole u umělců, nicméně se jedná o formy workshopů, seminářů, odborných kurzů, dále pak tvůrčí dílny. Tyto programy jsou především dotovány z tzv. *Programů kulturní aktivity* (Lázňovská, 2011, s 83 – 85)

A teď již konkrétně. Při vytváření koncepce podpory umění 2007 – 2013 a státní kulturní politiky 2009 - 2014 bylo myšleno právě na umělecké vzdělávání a to konkrétně v podpoře vzdělávání samotných umělců, kromě nich také manažerů, administrátorů ale i animátorů. Bylo zamýšleno prostřednictvím dotačních řízení zprostředkovat a podpořit účast právě umělců na kvalitních workshopech a seminářích a studiu například v zahraničí. Dotace pak byly zamýšleny konkrétně na uhrazení poplatků a jiných nákladů spojené s účastí na seminářích. Zároveň mělo jít i o impuls pro oblast uměleckého managementu, aby se jednalo o tvorbu kvalitních projektů, jež by se staly plnohodnotnou možností dalšího vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání umělců. Jak došlo nakonec ke splnění tohoto úkolu ? (MK, 2015, s. 65 - 66).

Podle vyhodnocení koncepce došlo k částečnému naplnění stanoveného úkolu. Nejprve bych se zabýval koncepcí 2007 – 2013. V tomto období docházelo zejména k podporování projektů v rámci tzv. kulturní aktivity, kterou jsem již zmiňoval. Byly to zejména tvůrčí dílny, odborné kurzy, semináře a konference. Průlomovým se stal rok 2013, kdy na základě usnesení a pověření ministerstva kultury IDU (Institut umění- divadelní ústav) vyhlásil výběrové řízení na podporu zahraničních kontaktů v rámci profesionálního umění. V roce 2013 byla uvolněna částka ve výši 190 tis. Kč. V rámci tohoto výběrového řízení, následně pak o rok později se částka

zvýšila na 340 tis. Kč. Cílem bylo vysílání jednotlivců do zahraničí jako účastníky seminářů a workshopů a mistrovských kurzů či jiné formy studia. Nicméně, jak se můžeme dočíst na závěr zprávy, ke splnění došlo jen částečně z důvodu, že chybí častější programy celoživotního vzdělávání pro osoby v oblasti umění a to zejména absencí kvalitnějších kurzů (MK, 2015, s. 65 - 66).

Zůstaneme-li ještě v rámci koncepce účinnější podpory umění. Zmíním zde jedno z nových témat, které se objevilo ve výčtu v kapitole výše a nyní se mu budu konkrétně věnovat. Nové téma, které vyplynulo z koncepce 2007 – 2013 je tzv. kreativní vzdělávání: *„Oblast kreativního vzdělávání je velmi široká a obecně znamená podporu vzdělávání vedoucího k rozvoji kreativního potenciálu jedinců (v rámci formálního, neformálního, informálního i celoživotního vzdělávání). Jedná se o téma, kterému je věnována velká pozornost a které souvisí rovněž s výše zmíněným tématem sociálních dopadů v oblasti umění a vzdělávání. Kreativní vzdělávání zahrnuje spolupráci vzdělávacích a kulturních institucí, lektorské programy kulturních zařízení, podporu alternativních výukových metod zaměřených na rozvoj individuální kreativity...“* (MK, 2015, s. 20). Kreativní vzdělávání a rozvoj kreativity byl zamýšlen z důvodu vyššího zapojování studentů ve školách v uměleckých aktivitách, tak aby se mezi studenty zvýšilo povědomí o uměleckých oborech. Šlo o vytvoření jakési spolupráce mezi školami a umělci aby tak docházelo skrze umělecké aktivity k inspiraci a využívání kreativních metod v rámci školství. Jak ale tento program souvisí se vzděláváním dospělých ? V rámci kreativního vzdělávání, tak jak bylo v koncepci zamýšleno, plnili umělci dvě různé role. V první řadě se jednalo o tzv. konzultanty, tedy umělce, jenž plní roli odborníků. Měli za úkol plánování procesu v kooperaci s pedagogy na školách. Mezi jejich další úkoly, které bych rád zmínil, patřilo oslovovat a mentorovat umělce tak, aby docházelo k co nejefektivnějšímu průběhu

aktivit. Druhá role pak zahrnovala konkrétní tvůrce kreativní výuky. (MK, 2015, s. 20).

Poslední z témat věnující se vzdělávání v rámci koncepce 2007 – 2013 nalezne v bodu č. 5. – vytvoření „Koncepce umění a vzdělávání“. A zahrnovala tři oblasti realizace:

- a) podporu projektů užití současného umění v rámci školního vzdělávání,
- b) vzdělávání prostřednictvím umění mimo školní vzdělávání, zejména v rámci divadel, galerií, knihoven, uměleckých center apod.,
- c) podporu kulturních dovedností jak praktických (výtvarných, hudebních, dramatických...), tak teoretických (orientace v možnostech uměleckého vyjadřování, kultivace vnímání uměleckých děl, znalost „uměleckých“ jazyků, možností různých médií...)

(MK, 2015, s. 20).

Splnění tohoto úkolu, které se podařilo jen částečně, totiž požadovalo a předpokládalo meziresortní součinnost a to nejenom v rámci formálního, ale i neformálního vzdělávání. Vzájemná spolupráce však probíhala velmi nekooperovaně a v omezeném rozsahu. U bodu č. 5 pod písmenem b) při implementaci docházelo k uvědomování si důležitosti této sféry, neboť vzdělávání umění mimo školský systém se stávalo evropským i celosvětovým trendem. NIPOS (národní informační středisko a poradenské středisko pro kulturu) organizovalo řadu diskuzních témat ohledně otázky uměleckého vzdělávání. Jako první také zorganizovalo v roce 2013 „Týden uměleckého vzdělávání“. NIPOS rovněž navázal dlouholetou spolupráci s řadou předních vysokých škol a akademií, jako jsou Janáčkova akademie múzických umění v Brně a Hudební akademie v Praze. Díky této spolupráci

se tak dařilo rozšiřovat nabídku nejrůznějších workshopů a seminářů a to pro oblast neprofesionálního a amatérského umění. Důležitost rozvoje a posilování oblasti umění a vzdělávání nám dokazuje fakt, že se vztah umění a vzdělávání stal součástí i nové aktualizované kulturní politiky, na kterou koncepce navazuje (MK, 2015, s. 57 - 58).

Na závěr rekapitulace a zhodnocení uplynulého období se zaměříme na kulturní politiku 2009 – 2014, kde je pro tuto práci důležité téma *„Podpora systému celoživotního vzdělávání pracovníků v oblasti kultury“*. Ano, toto téma již bylo zmíněno a výše jsem se snažil ho představit. Zde se jedná ovšem o aktualizovanou verzi, která na koncepci navazovala a opět se zde jedná o jedno z hlavních témat, protože jak je uvedeno v rámci bodu 2.9: *„Dosažení stanovených cílů státní kulturní politiky není představitelné bez kvalifikovaných profesionálů. V období dynamicky probíhajících změn je nutné dbát o trvalou aktualizaci profesního vzdělání pracovníků v oblasti kultury. Pro vybrané profese v oblasti kultury je nutno zavést systém akreditovaného vzdělávání.“* (MK, 2009, s. 19) A jak to bylo s jeho plněním ? Příspěvkové organizace Ministerstva kultury ČR pořádali specializované kurzy, jenž byly určeny jednotlivým skupinám pracovníků v rámci resortu kultury a to včetně veřejné správy.

3.3. Návrh cílů a úkolů v oblasti umění 2015 – 2020

V této kapitole bych se rád zabýval novými výzvami a úkoly, jež si stanovilo za cíl Ministerstvo kultury na nadcházející léta. Jelikož se nacházíme v roce 2018, jsme právě v rámci aktuální Kulturní politiky již za polovinou doby jejího plnění. Přesto bych rád přiblížil konkrétní podoby jednotlivých cílů. V rámci oblasti podpory umělecké tvorby, profesionalizace a strategického plánování je to v první řadě finanční stránka. V rámci

finanční oblasti chce ministerstvo kultury navýšit své dotační programy oproti minulým rokům. Ministerstvo si dalo za úkol, jak podporu profesionální sféry umělecké činnosti, tak také sféry neprofesionální. V souvislosti s dotačními programy má jít také nejenom o jejich navyšování, ale i optimalizaci.

Další z úkolů souvisí s naplňováním úmluvy UNESCO ohledně ochrany a podpory rozmanitosti kulturních projevů v ČR. Ministerstvo kultury v souvislosti s touto úmluvou chce navýšit počet akcí v České republice, které jsou doporučené UNESCEM jako příklady mezikulturního dialogu a zejména pak kulturní rozmanitosti. Dále se pak jedná o úkol, který přímo souvisí s obyvatelstvem a jejich kompetencemi v oblasti kultury. Tento významný počín, který je v plánovaném období zamýšlen, má za úkol zmapovat kompetence obyvatelstva, které jsou významné pro jejich podílení se na kulturních aktivitách. Jak velký důraz ministerstvo kultury klade na tuto problematiku, nám dokládá vyjádření v plánu implementace kulturní politiky: *„Nedostatečné kulturní kompetence v širším kontextu zafixovaných postojů ke kultuře značné části naší populace jsou významnou překážkou intenzivnějšího využívání stávající nabídky kulturních aktivit a jejího potenciálního rozšiřování. Zejména aktivit náročnějších na participaci (typicky koncerty vážné hudby) či na specifické znalosti (např. uměleckých slohů nebo architektury). Tento deficit velká část populace pociťuje jako osobní nedostatek (MK1, 2015 s. 18).* Nutnost více zapracovat na tomto úkolu můžeme spatřovat ve faktu, že jsou k dispozici pouze dílčí informace a to jen ve vybraných lokalitách. Mapování území bude obsahovat i návrh na zlepšení, tedy doporučení na tvorbu konkrétních programů, především jako podpora pro zvyšování kulturních kompetencí obyvatelstva. (MK1, 2015 s. 18).

Dalším tématem v plánu implementace kulturní politiky je otázka podpory přístupu ke kulturnímu dědictví a to zvláště zavedením

bezplatného vstupu do institucí jako jsou galerie a jiné stálé státní expozice. Jedná se o snahu pro rovnost přístupu občanům ke kulturním službám a celkově kulturnímu dědictví. K opatřením díky kterým se ministerstvo chce snažit zlepšit danou situaci, patří například slevy na vybrané akce. S tím ale souvisí úkol motivovat příspěvkové organizace právě pro poskytování slev pro občany mající zájem o kulturní akce např. v jejich regionu.

V neposlední řadě se také jedná o snahu zlepšení situace v oblasti infrastruktury. Tuto oblast jsem již zmiňoval jako palčivou otázku v rámci vyhodnocení minulé koncepce. Konkrétní kroky, které mají vést k progresu v dané oblasti, zahrnují rekonstrukci, dostavbu a modernizaci vybraných objektů. Ministerstvo kultury v rámci této otázky bude také navrhnout vládě investiční program na výstavbu několika objektů, mezi které má patřit například koncertní sál pro českou filharmonii, dále pak se jedná o plán na revitalizaci nové scény v rámci Národního divadla. Ministerstvo v rámci koncepce, která je součástí kulturní politiky zahrnuje také soudobé umění a to v zamýšlené realizaci modernizace vybavení progresivními technologiemi v rámci Centra pro soudobou hudbu. (MK1, 2015 s. 34)

Poslední oblast, kterou bych zde rád zmínil, je oblast uchování kulturního dědictví. Zde má podle plánu dojít k identifikaci a způsobu, jak zachovat a dále rozvíjet typické kulturní znaky a charakteristiky v rámci České republiky. Realizace toho úkolu má probíhat pokračováním programu ve vyhlašování kulturních zón v tuzemsku. Krajinné památkové zóny jsou vnímány jako významné a nepostradatelné a podle dosavadního šetření nebyl ještě dostatečně využit potenciál ochrany hodnot v jednotlivých oblastech. V rámci této oblasti má dojít také k plošné analýze krajiny v souvislosti historickými památkami a péčí o ně, cituji: *„Výsledky plošných analýz historické krajiny povedou k zásadnímu prohloubení našich znalostí i zkvalitnění argumentace, kterou orgány památkové péče používají v oblasti péče o*

památkový fond České republiky. Získané údaje se stanou součástí informačního systému památkové péče a realizace tohoto cíle tak celkově povede ke zvýšení kvality památkové péče“. (MK, 2015 s. 41).

3.4. Návrh cílů a úkolů v oblasti uměleckého neformálního vzdělávání 2015 – 2020

Nyní bych se již rád věnoval, v souvislosti s participací ministerstva na neformálním uměleckém vzdělávání poslední oblasti a tou jsou úkoly a cíle pro budoucí období. Začnu samozřejmě s tématem, které nejvíce charakterizuje mojí práci. Je to zároveň oblast, která se vyskytovala ve většině koncepcí ať už účinnější péče o umění nebo samotné kulturní politiky. V předchozích obdobích docházelo totiž jen k částečným plněním stanovených a vymezených cílů v zavedení celoživotního vzdělávání pracovníků v kultuře a tvorby akreditačního systému. Vysoká úroveň vzdělání zástupců jednotlivých uměleckých oborů a zároveň zaměstnanců ministerstva kultury je nutný předpoklad pro zachování kvality kulturního dědictví a jeho přenosu a zachování pro další generace. Akreditovaný systém, ať už mluvíme o oblasti formálního či neformálního vzdělávání, zajistí a umožní navýšení kvalifikace a kontinuální udržování kvality vzdělání jednotlivých pracovníků. Tím je samozřejmě nutné poskytnout dostatek příležitostí ať už formou workshopů, či specializovaných seminářů a kurzů jednotlivým oborům umění. Pozornost je zde zejména věnována Škole folklorních tradic, zde se jedná o projekt podpory pro současné i budoucí umělecké pracovníky v oblasti péče o tradiční lidovou kulturu. Tento projekt získal akreditaci od Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, absolventi tak po absolvování tohoto kurzu získávají osvědčení o rekvalifikaci a možnost vyučovat lidové tance a lidovou hudbu. Návrh

implementace oblasti dalšího vzdělávání se soustředění pouze na úzkou oblast v resortu kultury. Procházíme-li totiž plán rozvoje zaměstnanců, jsou zde jmenovány především oblasti a aktivity Národního památkového ústavu, které zahrnují památkáře a celkově pracovníků na úseku státní památkové péče. Dále pak se zde dozvídáme o chystaném kariérním řádu v oblasti knihoven, kde dochází zatím ke zpracování metodik systému kreditů. Konkrétní plány pro jiné odvětví uměleckých oborů například v oboru hudba (instrumentalisté, zpěváci apod.) zde v současném plánu implementace státní kultury nenalzáme. (MK1, 2015 s. 25 - 27).

Ministerstvo kultury klade velký důraz na vzdělávání k umění a ke kultuře a to především v oblasti neformálního vzdělávání. Resort kultury dbá na to, aby se neformální vzdělávání realizovalo pro všechny skupiny obyvatelstva. To znamená, že jde o snahu vytvoření pestré škály vzdělávacích aktivit, která pořádají kulturní zařízení. Mezi ně řadíme paměťové instituce, do nichž spadají muzea galerie a knihovny. Dále se pak jedná o umělecké produkční instituce a sem řadíme hlavně divadla. Nezastupitelnou roli v rámci realizaci neformálního vzdělávání v oblasti kultury pak zaujímají nevládní neziskové organizace (spolky, nadace apod.)

Pojďme si nyní představit a charakterizovat jednotlivé a stěžejní strategické dokumenty, které se neformálním vzděláváním v blízkých letech zabývají. V první řadě se jedná o *Státní kulturní politiku na roky 2015 – 2020*. Ta má za úkol rozšířit a podpořit dovednosti a znalosti o kultuře jakož i kulturním dědictví a to nejenom v rámci školského systému ale také vně, tedy mimoškolně. Dále se jedná o nabídku kvalifikačního a zájmového vzdělávání v různých oborech. Ministerstvo kultury také chce využít kromě klasického profesionálního umění také oblast umění neprofesionálního. *Koncepce podpory umění v ČR na léta 2015 – 2020* je úzce s předchozí zmíněnou politikou spjata a v rámci neformálního uměleckého vzdělávání se zaměřuje

zejména na podporu vzdělávacích aktivit a to ve státních i nestátních neziskových institucích, která vede k rozvoji kreativity dětí a dospělých (NIPOS, 2018, s. 19-25).

Důležitou roli zde hrají také dotační programy. Jsou to programy na podporu například festivalů profesionálního umění. Program státní podpory profesionálních divadel a uměleckých sborů, kde se například hodnotí repertoár, dále celkově kvalita divadla. Dále jsou to stipendijní programy, které díky finanční podpoře umožňují ať už formální či neformální studium v zahraničí. Projektů, které podporuje ministerstvo kultury je celá řada. Rád bych zde některé z nich konkrétně zmínil. Například projekty České filharmonie a Pražského filharmonického sboru, jež se velkou měrou zasluhují o tvorbu edukačních aktivit a realizaci pěveckých i instrumentálních workshopů. Ty si kladou za cíl pomocí skutečných profesionálních zpěváků získat zábavnou formou povědomí o zpěvu a pěvecké technice (NIPOS, 2018, s. 19-25).

3.5. Shrnutí

Podpora uměleckého neformálního vzdělávání pro výkonné umělce se v hudebním oboru daří ministerstvu kultury realizovat především skrze dotační programy a stipendia, které umožňují další studium např. právě v neformální oblasti. Tyto dotační programy, o nichž jsme se mohli dočíst již v kapitolách výše, jsou vypisovány každoročně a zvláštní porotou jsou pak vyhodnocovány. Finanční částka je pak určena ke studiu na tuzemském či zahraničním uměleckém pracovišti za účelem získání zkušeností a dalšího uměleckého rozvoje. Ostatní oblasti neformálního uměleckého vzdělávání, u kterých se ministerstvo snaží o jejich implementaci, ať už mluvíme o akreditacích či kariérních řádech v současné době s výkonnými umělci v oboru klasické (vážné) hudby, tedy i operními pěvci, kteří do této oblasti

patří, přímo nepočítají. Pořádané workshopy a semináře v oblasti neformálního uměleckého vzdělání jsou směřovány spíše na jiné oblasti umělecké sféry, jako je oblast kulturní péče, dále pak oblast kulturního dědictví a např. knihovnictví nebo také podpora oblasti neprofesionálního umění. Aktivity, které vznikají skrze divadla, galerie apod. tak cílí spíše na oblast širší veřejnosti v oblasti zájmového a občanského vzdělávání. Tyto aktivity jsou zaměřeny na všechny věkové kategorie, ať už se jedná o děti nebo dospělé jedince. Ministerstvo kultury také klade velký důraz na zachování lidových a folklórních tradic a podporuje tyto tradice právě i neformálním vzděláváním. Jak mi bylo potvrzeno na personálních odděleních tuzemských divadel, kariérní řády ani předepsané další profesní vzdělávání operních zpěváků či akreditační systémy v současnosti neexistují. Neformální vzdělání profesionálních výkonných umělců v rámci divadel jsou tak stále především otázkou vlastní motivace, vůle a především pak vlastních finančních prostředků.

4. Charakteristika a specifika povolání profesionálního výkonného umělce klasické hudby

4.1. Charakteristika výkonného umělce

Pro charakteristiku povolání operních pěvců - profesionálních výkonných umělců budu čerpat především z národní soustavy povolání. V první řadě bych ovšem rád použil definici umělce ze studie současného stavu podpory umění a to z hlediska právní normy: *„Umělec je osobnost, která realizuje uměleckou činnost – tvoří. Z hlediska autorského práva je to autor nebo výkonný umělec – hudebník, herec, výtvarník atd. V takovém případě nepotřebuje k umělecké činnosti živnostenské oprávnění ani žádné jiné povolení vydané orgánem veřejné správy. Právní postavení umělce nemá v českém právním řádu samostatné profesní postavení“ ...*“(Nekolný, Žáková a spol., 2011, s. 94). Pro charakterizování profese umělce však nestačí pouze zmínit právní normu. Výkonný umělec v hudebním oboru interpretuje party hudebních děl, což zahrnuje jejich nastudování a souvisí rovněž s průběžným udržováním vysoké interpretační úrovně, která je podmíněna přípravou a individuálním cvičením. (NSP, 2018). Z hlediska kompetenčních požadavků jsou to v rámci odborných dovedností a znalostí, jak jsem již zmínil, interpretace hudebních děl, jednotlivých partů a v neposlední řadě nastudování hudebního díla dle pokynů dirigenta. Z hlediska rizika povolání je to v první řadě riziko zátěže hlukem.

4.2. Specifika povolání a situace na trhu práce

Specifická je u operních pěvců zejména pracovní doba. Vzhledem k charakteristice jejich umělecké činnosti – tím mám na mysli práci ve večerních hodinách a také nerovnoměrnou pracovní dobu např. k období před premiérami - je velmi problematické k úvazku v divadle mít další pracovní poměr. Tato nerovnoměrná pracovní doba umožňuje zaměstnavateli stanovit různý počet pracovních hodin, které může libovolně rozložit na jednotlivé týdny. S pracovní dobou u umělců souvisí tzv. pracovní pohotovost tj. čekání zaměstnance na to, že může být povolán, aby se dostavil na pracoviště k výkonu povolání. Samozřejmě v této oblasti je obtížně řešitelná i otázka výkonu práce mimo pracoviště (Nekolný, Žáková a spol., 2011, s. 106 - 107).

Další otázka, která s trhem práce úzce souvisí a byla v průběhu mé práce již několikrát zmiňována je otázka finančního ohodnocení. Ohodnocení zaměstnanců trvale zaostává za jejich vzděláním, rozsahem práce a přínosem např. pro hospodářské odvětví. Ministerstvo kultury v současné době spolupracuje s ministerstvem práce a sociálních věcí na analýze platových podmínek zaměstnanců a chystá změnu předpisů. Platová tabulka pro zaměstnance v rezortu kultury disponuje nejnižšími tarifními platy pro jednotlivé platové třídy a také stupně, ze všech zaměstnanců vyskytujících se ve veřejném sektoru (MK1, 2015 s. 18). V rámci soustavy povolání se u „Hudebníka sólisty“ můžeme dočíst, že spadá do tarifního stupně 8 – 12, přičemž umístění do 12 tarifního stupně vyžaduje interpretaci rozsáhlých partů uměleckých děl. Na druhé straně škály jsou požadavky interpretace partů v menším rozsahu. Podíváme-li se na údaje hrubé měsíční mzdy z roku 2017, tak obecně u povolání „hudebníci, zpěváci, skladatelé“ byla střední hodnota platu ať už ve státní, či veřejné organizaci 28 923 Kč a

obvykle se pohybovala mezi částkami 22 434 Kč – 41 150 Kč. Konkrétně je pak blíže specifikována hrubá měsíční mzda u povolání „solisté a zpěváci sboristé“, tam se pohybujeme v částkách 21 994 Kč – 34 731 Kč. Jak zmiňuje Český statistický úřad ve svých údajích z resortu kultury z roku 2016: „Celkově platí, že bezmála 90 % zaměstnanců v sektoru kultury pracovalo v odvětvích s nižší než celostátní průměrnou mzdou. Navíc se pomyslné nůžky znázorněné úrovní mezd v kultuře a v ekonomice jako celku rozevíraly. V pětiletém období mezi roky 2011 a 2016 rostla nominální průměrná mzda v kultuře mnohem pomaleji než celostátní průměrná mzda (průměrně ročně o 1,25 % v porovnání s 2,45 %).“ (ČSÚ1, 2018, s. 12).

Z toho velmi často vyplývá pro výkonné umělce nutnost shánět i vedlejší pracovní úvazky. Například u umělců v hudebních tělesech a divadlech se často využívá možnosti učení na nejrůznějších typech uměleckých škol, především díky možnosti si do určité míry upravit rozvrhy a individuální výuku dle svých možností. Dále pak český statistický úřad uvádí: „Výsledky uvedeného šetření umožňují koantifikovat spotřebu živé práce v členění na instituce (právnícké či fyzické osoby) s kulturní a s ne-kulturní převažující činností. Z celkového počtu téměř 225,4 tis. pracujících osob jich v jiných než kulturních institucích pracovalo 44,7 tis., tj. necelých 20 %. Ze zbývajících počtu 180,7 tis. pracovníků kulturních institucí bylo aktivních 95,6 tis. (52,9%) v povoláních kulturního charakteru (např. jako zpěváci, herci či designéři) a 84,1 tis. (47,1 %) v povoláních ne-kulturního zaměření (administrativa, účetnictví, IT profese atd.)“ (ČSÚ1, 2018, s. 12).

4.3. Sociální postavení umělců

V této části mé práce budu vycházet a odkazovat na „*Usnesení Evropského parlamentu o sociálním postavení umělců*“, které bylo přijato 7. června 2007 a jak je uvedeno ve studii současného stavu podpory umění, odkazující právě na toto usnesení, umění je potřeba vnímat jako práci a povolání. Jak jsem již zmínil, v mnoha evropských zemích často není profesionální umělec právně ani normativně nijak zakotven. S výkonem a povoláním profesionálního umělce je nerozlučitelně spojena flexibilita, mobilita a v každém případě po celou svoji kariéru musí počítat i s existenční nejistotou.

Usnesení také reaguje na nedostatečné propracování školení a kvalifikací umělců. Reakce na sociální postavení umělců pak shrnuje do řady opatření a doporučení pro jednotlivé členské státy a apeluje na jejich zavedení a případné dodržování. Vyzývá členské státy, aby respektovaly a braly v úvahu atypičnost pracovních metod umělce, dále pak zdůrazňuje zohlednit netypickou a nejistou povahu všech povolání týkajících se např. divadelního umění. Další z doporučení přímo souvisí s dalším vzděláváním umělců a tím je snaha o vytvoření smluv o školení nebo kvalifikaci právě u uměleckých povolání. K dalším z důležitých aspektů také řadí mobilitu umělců. Ve smyslu mobility je myšlena snaha o udržení umělců v rámci členských států EU tak, aby nedocházelo k odlivu tvůrčích a talentovaných umělců. Proto žádá jednotlivé státy o analýzu takových oblastí umění, u kterých toto riziko hrozí. Mezi jeden z posledních návrhů, ne však méně důležitých, patří uznávání profesionální praxe a zkušenosti umělců, nabyté v rámci své kariéry (Nekolný, Žáková a spol., 2011, s. 105 - 116).

4.4. Profese operního pěvce z hlediska důležitosti rozvoje

Pro empirickou část jsem v rámci výkonných umělců zvolil profesi operního pěvce/pěvkyně, proto bych zde nyní rád tuto profesi představil. Řada charakteristik bude identických se znaky, které jsem uvedl již v kapitole pro charakteristiku výkonných umělců jako takových, přesto v povolání operního pěvce jsou jistá specifika. Povolání operního pěvce vyžaduje podobně jako u dalších výkonných umělců mistrovství v oboru, tedy dlouholetou a náročnou „řemeslnou“ práci. Pěvec pracuje se svým tělem a se svaly (hlasivky a bránice) a musí tedy např. jako sportovec na sobě neustále pracovat, pravidelně cvičit a rozvíjet se. Musí mít zvládnutou nejenom pěveckou stránku věci, která vyžaduje dlouholeté školení, ale v rámci své profese musí také obstát po herecké i pohybové stránce a v neposlední řadě musí být také jazykově vybaven z důvodu operního repertoáru v cizích jazycích. Pěvec si musí neustále udržovat techniku nejenom z důvodu přijetí zejména odbornou veřejností, ale také k dosahování kvalitních výsledků v rámci náročného operního repertoáru v průběhu celé své kariéry (Barančicová, 2009, s. 8 – 10). Důraz je zde kladen také na vzhled a péči o sebe. V rámci své divadelní praxe pak musí prokázat samostatnost, aktivní přístup a efektivní komunikaci. I kreativita je podstatnou součástí této profese, protože i přes určitou míru fixace nacvičené role, musí pěvec prokazovat v rámci své práci inovativnost a kreativitu v rámci svého vystupování na jevišti. Operní pěvec se v rámci své kariéry setkává s různými tvůrci a tím také samozřejmě rozličnými styly a způsoby práce, na které musí reagovat. V této profesi je neméně důležité psychická vyrovnanost operních zpěváků, jelikož pěvci musí umět reagovat na práci pod tlakem a musí umět přijmout práci i ve stresových situacích (Návrátová, Vašek, 2015, s. 47 – 49).

4.5. Možnosti a způsoby neformálního vzdělání operních pěvců

V této kapitole zaměřím konkrétně již na operní pěvce a jejich možnosti neformálního vzdělávání. Jak jsem již mnohokrát zmínil, nároky na udržování kvality jsou v rámci této profese velmi vysoké, a proto i po absolvování školy je kladen důraz na celoživotní vzdělávání a udržování si tak určité úrovně kvůli silné konkurenci v oboru. Nejčastěji využívané možnosti dalšího vzdělávání jsou tyto:

Mistrovské kurzy

První možností jsou mistrovské kurzy. V současné době se v rámci České republiky realizuje celá řada kurzů, které se zaměřují na různá interpretační období od staré barokní hudby přes klasicistní až po romantickou. Zmínit všechny kurzy je samozřejmě nemožné, proto bych rád alespoň na jednom z nich představil, jak takové kurzy probíhají a v jakých oblastech se pěvci v rámci kurzů zdokonalují. Nemůžu samozřejmě opomenout Mezinárodní pěvecké centrum Antonína Dvořáka, které má u nás dlouholetou tradici a v letošním roce vyhlásilo již 23. mezinárodní mistrovské pěvecké kurzy s renomovanými pěvci jako lektory těchto kurzů např. Antonio Carangelo, Eva Randová a Jürgen Hartfiel. Cílem těchto kurzů je: *„pedagogicko-umělecká práce profesorů s účastníky semináře na zdokonalování pěvecké techniky a interpretace studovaných stylů, písní a árií (do studia s klavírem lze zařadit i náročnější operetní árie), na jazykové preciznosti nastudování v originálním jazyku a intenzivní praxe pěvců s dirigentem a orchestrem na interpretaci árií ze světových oper“* (MPCAD, 2018). Práce v jednotlivých třídách se soustředí na zkoušku s orchestrem, mimo to se pak účastník kurzů věnuje zdokonalování své pěvecké techniky. Dále pak má možnost práce na interpretaci písní či operní tvorby, zdokonalování výslovnosti při zpěvu árií v cizích jazycích. Tyto kurzy jsou sedmidenní (obvyklá délka pěveckých

kurzů) a cena kurzů v Karlových Varech je 400 eur tedy cca 7000 Kč. Ceny kurzů se však liší na základě jejich prestiže. Karlovarské kurzy patří k cenově nejvyšším v tuzemsku (MPCAD, 2018). V rámci empirické části se pak z rozhovorů dozvídáme, že je velice důležité volit kurzy kvalitní a zaměřit se především na konkrétního pedagoga a nikoliv pouze na prestiž kurzů. Co se týče negativních stránek, tak část zpěváků namítá, že délka kurzů bývá až příliš krátká na to, aby mohlo dojít k nějaké zásadní zlepšení v rámci techniky, kurzy se tak využívají především kvůli interpretační stránce věci.

Individuální hodiny

Individuální hodiny (soukromé) využívá řada operních pěvců. Můžeme říci, že je to jedna z nejhojněji využívaných možností v rámci neformálního vzdělávání operních pěvců. Jedná se o konkrétní výuku s vybraným pedagogem, velmi často renomovaným pěvcem. Obsah jednotlivých hodin a jejich struktura není pevně daná a záleží pouze na osobní domluvě podle individuálních potřeb pěvce. Individuální hodiny mají oproti kurzům neformální charakter. Finanční částka za hodinu je vždy stanovena pedagogem. Frekvence takových hodin může být různá a opět závisí na osobní domluvě a časových možnostech. U někoho se jedná o pravidelné navštěvování, někdo této možnosti využívá jednou za čas. Důvody navštěvování pedagoga mohou být různé. Někteří tuto možnost využívají z důvodu celkového zlepšení pěvecké techniky, jiní zase využívají této možnosti kvůli interpretační stránce svého repertoáru. Dále to pak může být konzultace ohledně divadelních rolí. U některých pěvců se jedná jen o otázku občasné kontroly, zda se v rámci své pěvecké techniky ubírají správným směrem. Individuální hodiny nejsou pouze otázkou tuzemska, ale mají přesah i do zahraničí. Operní pěvci vyhledávají pedagogy například v Itálii, Francii, Německu apod.

EMPIRICKÁ ČÁST

5. Metodiky empirického šetření

5.1. Cíl výzkumu

Cílem mé práce je objasnit jakým způsobem se po absolvování formálního vzdělání, tedy studia na konzervatořích a hudebních akademiích vzdělávají operní pěvci v oblasti neformálního vzdělávání a celkově jakou roli a význam pro ně má celoživotní rozvoj v rámci jejich kariéry.

5.2. Výzkumná otázka

1. Jaký význam má pro výkonné umělce celoživotní vzdělávání ?
2. Jakým způsobem probíhá u výkonných umělců neformální vzdělávání ?

5.3. Výběr a charakteristika dotazovaných

V rámci kvalitativního výzkumu jsem si pro výběr dotazovaných vybral konkrétní pracoviště se stálou operní scénou, kde pracuji. Měl jsem totiž kladné odezvy od místních sólistů a příslib uskutečnění jednotlivých rozhovorů. Stanovená kritéria pro výběr jednotlivých členů operního souboru byla následující:

V první řadě se jednalo o podmínku absolvování formálního vzdělání na nevyšší úrovni, tedy ty operní pěvce, kteří absolvovali umělecké akademie ať už v tuzemsku, či v zahraničí. Toto kritérium bylo stanoveno

z toho důvodu, aby dotazovaní mohli ze své vlastní zkušenosti porovnat oblast jak formálního, tak také neformálního vzdělávání, dále pak zmínit výhody, nevýhody a míru přínosu vzdělávání v těchto oblastech v rámci jejich pěvecké kariéry. Další z podmínek, které byly nezbytné pro výběr, byla nutnost sólistické pozice v divadle. Toto kritérium bylo zvoleno na základě výše nároků na pracovní výkony. V porovnání například se členem operního sboru jsou pracovní nároky na pěvce – sólisty daleko vyšší, jelikož jsou podrobováni nejrůznějším kritikám a tím pádem i požadavky na neustálý rozvoj operního zpěváka - sólisty je v míře daleko vyšší než u sborových zpěváků. Další charakteristický znak vybraných jedinců pro tento výzkum byla nutnost pedagogické praxe. Zde bych rád upřesnil, že učitel ve významu pro mou práci, nemusí být pouze člověk, který je pedagogem v rámci formálního vzdělávání, ať už na konzervatořích či akademiích. Do výzkumu jsem zahrnul také umělce, kteří vyučují v rámci soukromých hodin a poskytují pravidelně konzultace, což v případě uměleckých profesí v hudebním oboru je velmi častý způsob dalšího vzdělávání. Nakonec jsem uskutečnil rozhovor se třemi sólisty. Jednalo se o dva operní zpěváky a jednu operní zpěvačku. Z důvodu ochrany osobních údajů je však budu v rámci výzkumného zjištění zmiňovat jako dotazovaný č. 1, č. 2 a dotazovaná č.3

5.4. Metody a postup řešení

Kvalitativní výzkum

Pro svoji práci jsem si zvolil kvalitativní výzkum, jelikož mým záměrem bylo pomoci delšího a intenzivního kontaktu s jedinci, prostřednictvím rozhovorů, (což je pro kvalitativní výzkum charakteristické) co nejvíce porozumět dotazovaným co se týče jejich celoživotního vzdělávání

a rozvoje. Kvalitativní výzkum je charakteristický používáním relativně málo standardizovanými metody při sběru dat. Hlavním úkolem kvalitativního výzkumu je: „objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce“ V rámci svého kvalitativního výzkumu jsem pro svou práci zvolil techniku polostrukturovaného rozhovoru (Hendl, 2005, s. 47 – 48).

Na začátku jsem vypracoval tematické okruhy pro dotazované, kde jsem se snažil pomocí podotázek zachytit co možná nejvíce aspektů neformálního vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání cílové skupiny operních pěvců (příloha č. 1). Jednotlivé okruhy se nejprve zaměřovaly na oblast vlastní zkušenosti dotazovaných - tedy jakým způsobem se po absolvování školy dále vzdělávali, zda navštěvovali soukromé hodiny, využívali nabídky mistrovských interpretačních kurzů nebo absolvovali některý z workshopů. Jak tyto hodiny a kurzy probíhaly, s jakou četností apod. Dále pak na to, jak hodnotí přínos dalšího vzdělávání pro jejich kariéru. V neposlední řadě jsem se také v první oblasti zaměřoval na bariéry ve vzdělání. Zda byli dotazovaní něčím limitováni, ať už v oblasti finančních možností nebo možností časových. Druhá oblast byla v rovině obecné, kde dotazovaní odpovídali, jak celkově vnímají důležitost rozvoje u operních pěvců. Zda se podle nich v něčem liší potřeba dalšího zdokonalování operních pěvců od jiných profesí. Poslední oblast byla zaměřena na oblast učení. Nejprve jak a kdy se během své kariéry dostali k pedagogické činnosti, jestli nějak speciálně rozvíjeli svoje dovednosti, proto aby mohli učit, nebo stačilo využívat zkušenosti nabyté z profese operního pěvce a zda narazili na nějakou oblast (dovednost) kromě samotného zpěvu, kterou je důležité rozvíjet, aby byl člověk dobrým učitelem.

Předem připravené okruhy byly zaslány vybraným sólistům, aby měli čas se na rozhovor připravit a případně se doptat na jakékoli nejasnosti. Dále následovalo domluvení termínu rozhovoru. Samotný rozhovor byl pak se svolením nahráván pro pozdější transkripci. Rozhovor byl vedený mou osobou jako tazatelem, kdy jsem se snažil projít všechny okruhy, ale přitom jsem nechal na každém z dotazovaných, aby mohli sami co nejvíce reflektovat oblasti neformálního vzdělávání v rámci svého celoživotního rozvoje. Po rozhovoru následovala transkripce rozhovoru (příloha č. 2). Přepsané rozhovory jsem následně odeslal všem dotazovaným pěvcům, aby měli možnost něco ve své výpovědi změnit, případně doplnit.

Po transkripci rozhovoru jsem provedl analýzu získaných dat. V otázce analýzy dat je pro můj výzkum charakteristické *otevřené kódování*. Otevřené kódování nám odhaluje v získaných datech určitá témata. Zpočátku jsou témata na nízké úrovni abstrakce a mají vztah ke stanoveným výzkumným otázkám (Hendl, 2005, s. 251). Otevřené kódování rozhovorů probíhalo v kontaktu s vedoucí práce, aby se tak docílilo co možná největší validity při vytváření jednotlivých kódů. K následné interpretaci dat jsem použil *techniku vyložení karet*. Tato technika je považována jako rozšíření otevřeného kódování: „jde zkrátka o to, že výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně přeovprávením obsahu jednotlivých kategorií“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 226).

6. Výzkumné zjištění

Jak jsem již uvedl v předchozí kapitole, na základě transkripce rozhovorů, jež byly zaznamenány na nahrávací zařízení, jsem provedl otevřené kódování. Na základě podobných jevů vyskytujících a opakujících se v rozhovoru jsem stanovil kódy, pomocí nichž jsem mohl odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

6.1. Jaký význam má pro výkonné umělce celoživotní vzdělávání?

Seznam kódů

- **Nutnost**
- **Seberozvíjení**
- **Neustálý proces**

Dotazovaný č. 1 uvádí, že význam rozvoje je důležitý ve všech oborech, zvláště pak u zpěvu: *„já si myslím, že pokud člověk nemá dál zájem se rozvíjet, tak je to špatně, protože pracovat na sobě bychom měli celý život, jo v našem oboru rozhodně“*. Podle něj je nezájem o další vzdělávání a rozvoj špatným postojem. Procentuálně tuto skutečnost, tedy efektivitu neformálního vzdělávání po škole, vyjádřil 90 %. Dále pak dokládá, že rozvoj po formálním vzdělání je důležitý: *„každý by se měl jakoby dál rozvíjet. Měl by každý určitě rozvíjet a pracovat na sobě, protože (..). V podstatě neznám zpěváka, který vyjde ze školy a je hotový zpěvák“* Co se týče důvodů celoživotního vzdělávání a důležitosti neustálého rozvoje dotazovaný vylučuje, že je uskutečňováno kvůli prestiži oboru: *„samozřejmě o prestiži tady asi nemůžeme mluvit o prestiži by to bylo někde v ajťáckém oboru a tak dále.“* Důvod

celoživotního vzdělávání a rozvoje v oboru operního pěvce vnímá jako určitý požadavek na sebe sama a otázku vůle dosahovat určité úrovně kvality: „že člověk (..) má nějaký (..) svoje požadavky na sebe a chtěl by dosáhnout určité úrovně a bez toho vzdělávání by to v žádném případě nešlo jo ?“

Dotazovaný č. 2 z výpovědi vyplývá, že v otázce významu rozvoje a celoživotního zdokonalování se jedná o zcela osobní potřebu: „to je strašně individuální záležitost“. Dotazovaný sám na sebe vzal iniciativu a realizaci dalšího rozvoje: „... a de facto jsem se zdokonařoval sám“. Dotazovaný klade velký důraz na rozvoj praxí a získávání zkušeností v rámci praxe. Ve svém případě označil úroveň vzdělání a úroveň nabytých v rámci formálního vzdělání na akademii za dostačující pro praxi v divadle: „ naprosto, naprosto...“ Na druhou stranu však uvádí, že praxe co se týče rozvoje a zdokonalování je nenahraditelná: „ta škola dá lidem určitou přípravu, ale samozřejmě ta příprava tím životem je neocenitelná“. Co se týče dalšího rozvoje dotazovaný uvádí, že největší motivací pro další rozvoj operního pěvce je vlastní vůle a chtění: „tak ale já si myslím, že ta největší a nejhlavnější motivace je vždycky v tom člověku samotném“. V rozhovoru zmínil, že jde o snahu být nejlepším a za jeden z hlavních stimulů a vůli po zdokonalování pak považuje publikum: „já si myslím, že ten divák a ta odezva u těch diváků je ten největší motivátor a ten největší stimul“

Dotazovaná č. 3 považuje celoživotní vzdělávání za nezbytné a deklaruje tento fakt mnoha výpověďmi v rámci rozhovoru. Podle ní se jedná o neustálý proces: „ten živý organizmus, se kterým vy pracujete, což je vaše tělo, tak ten se rozvíjí neustále a pořád a musíte na něm neustále pracovat a pořád je co zdokonalovat. Vždycky najdete něco na čem je ještě potřeba pracovat, co je potřeba ještě jakoby zlepšit“. Dále pak se zmiňuje o tom, že v rámci kariéry operního pěvce se objevují vždy nové skutečnosti a nové situace, na které musí pěvec reagovat: „A s každou novou rolí, s každým novým projektem, se prostě dostanete k

nějakému problému, na kterém si vlastně řeknete: aha, na to musím přijít, jak na to mám jít, aby to bylo dobře. Stejně jako u dotazovaného č. 1 vyjadřuje potřebu zdokonalování se i po absolvování formálního vzdělávání na akademii, kde rovněž uvádí, že absolvováním na akademii cesta rozvoje pro operního pěvce nekončí a je velmi důležité v rozvoji dovedností pokračovat i nadále. Nejlépe nám to vystihuje tato výpověď: „ale vy vyjdete ze školy a to je v podstatě startovní čára (..) a vy jste úplně na začátku“ Jistou podobnost v rámci výpovědí můžeme spatřovat i u dotazovaného č. 2, jelikož zde dotazovaná podobně uvádí, že rozvoj probíhá i díky zkušenostem nabytých z praxe: „člověk se zdokonaluje i tím, že na tom jevišti stojí. Neříkám, že denodenně, ale často, že koncertuje“ Dotazovaná pak uvádí, proč je pro ni samotnou tak důležitý celoživotní rozvoj a vzdělávání: „ ...to je kvůli tomu, že chci být dobrá (..) že chci zpívat tak dobře, aby ty lidi mě chtěli poslouchat.“

6.2. Jakým způsobem probíhá u výkonných umělců neformální vzdělávání ?

Seznam kódů

Individuální hodiny	<ul style="list-style-type: none"> • Zdokonalení techniky • Kontakt s pedagogem • Správné směřování • Zpětná vazba
Kurzy	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretační rady • Krátká doba

	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivní spolupráce
Zkušenost	<ul style="list-style-type: none"> • Reagování na situace • Nepřenosnost • Jedinečnost • Získání praxe
Sborová praxe	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvoj pohybu • Zisk kontaktů • Seznámení se s divadlem

Soukromé hodiny

Dotazovaný č. 1 dokládá, jak pro něj byly důležité individuální hodiny a výběr pedagoga, v jeho případě sólisty opery Národního divadla v Brně, bylo pro něj v rámci jeho kariéry velmi důležité: *„myslím si, že to mělo zásadní vliv (..) na moje další vzdělávání a na mou další kariéru“*. Mimo jiné také uvádí, z jakého důvodu si konkrétního člověka vybral a co je velmi důležité při volbě dotyčného jedince, který Vás má dále zdokonalovat: *„hodně blízko mému oboru, protože to byl taky basbaryton (..) u kterého se mi velice líbil styl zpěvu a jeho technika“*. I dále pak zdůrazňuje, že pro kvalitní rozvoj a rozvoj správným směrem je volba dobrého pedagoga velmi důležitá: *„...ale je tady opravdu ta otázka toho sehnat dobrého pedagoga, který opravdu člověku přinese. Však asi víš sám, že jsi taky byl u několika pedagogů a musíš cítit sám, jak který pedagog Ti vyhovuje, co ti dává...“* I v dalších výpovědích se pak navrácí k myšlence, že za důležité považuje podobnost hlasového oboru. V souvislosti s podobností hlasového oboru u vzdělavatele a vzdělávaného také naznačuje, že z hlediska delšího vzdělávání je důležitost volby pohlaví: *„pro nějaké konkrétní dlouhodobější vzdělávání, myslím, že je vždycky lepší a bližší, aby muž vedl muže a žena vedla ženu“*. O tom jak je důležité pedagogické vedení, pak svědčí fakt, že tuto důležitost vnímá i v rámci své pedagogické praxe, kde se snaží pomoci dorůstající generaci operních pěvců: *„myslím, že je*

i mou povinností se snažit pomoci (...) někomu dalšímu a předat mu to co člověk umí.“ Sám pak v rámci pedagogické praxe považuje za důležité určité dovednosti, které by měl kantor splňovat a to konkrétně: „Úplným minimem je aspoň být schopen hrát tak, aby člověk (...) zahrál ty cvičení, ale samozřejmě mnohem důležitější podle mě samotného je aby předvedl to cvičení správně“

Dotazovaný č. 2 v této oblasti opět považuje otázku individuálních, tedy soukromých hodin v neformální oblasti za individuální záležitost: *„jako někdo potřebuje to vedení neustále a znám lidi, kteří jezdí k těm kantorům pořád a jsou s nimi v kontaktu, občas se s nimi prostě vidí a nechají si i poradit...“* Ve výpovědi dotazovaného se dozvídáme, že sám byl vychováván svým pedagogem k určité samostatnosti a právě na základě toho se rozhodl pro individuální přístup v rámci rozvoje : *„a jednak jsem si potom řekl, že bych se měl trochu postavit na vlastní nohy...“* Po absolvování školy ještě několikrát svého pedagoga navštívil, ale jak sám uvádí: *„já jsem párkrát jezdil ke svému kantorovi, jako za svým profesorem (...) ale jestli bych (...) to spočítal jako opravdu na prstech obou rukou“* Sám pak dokládá, že to spíše vnímal jako určitý předěl před vstupem do praxe. Co konkrétně považuje za znak dobrého pedagoga, pak vyplývá z jeho dvou výpovědí: *„ člověk musí být moudrý“* a v druhém případě: *„když je člověk jako výkonným umělcem nebo třeba byl výkonným umělcem, je to bonus protože se dokáže vcítit do role toho svého svěřence“.* V souvislosti s jeho vlastní pedagogickou praxí jako učitele na konzervatoři a univerzitě pak uvádí, že čerpá zejména ze zkušeností získané v praxi. *„mít to založené na svých vlastních osobních a nebo profesních zkušenostech“*

Dotazovaná č. 3 vnímala po ukončení formálního vzdělávání za důležité udržení kontaktu se svým kantorem a jako důvod uvedla potřebu občasných kontrol: *„protože prostě člověk když z té školy odejde, tak není to o tom, že teď roztáhnou křídla a už nic nepotřebuju, ale naopak potřebuje alespoň občas nějakou tu kontrolu...“* Důležitou roli pro ni v otázce pedagogického vedení

hraje především důvěra v názory pedagoga a v otázce správného vedení: *„takže její názory jsou pro mě hodně důležité a vím, že prostě ta důvěra je v tomhle strašně důležitá, že musíte věřit tomu co vám ten člověk řekne a jak vás směřuje...“* I v dalších výpovědích se zmiňuje, že v rámci své kariéry se domlouvala se svou kantorkou v otázce např. rolí a že při výskytu této možnosti, tedy opětného navštívení své kantorky, ji vždy ráda využila. Soukromé hodiny rovněž jako dotazovaný č. 1 uvádí jako za zcela zásadní pro její posun: *„no soukromé hodiny byly velmi intenzivní a ty v podstatě mě posouvaly dál po té technické stránce, prostě abych si více ujasnila zase to, co jsme už třeba dávno dělali“*. Co se velmi často opakovalo v rámci rozhovoru a můžeme to vztáhnout právě i k pedagogickému vedení, byla zpětná vazba. Zde dotazovaná opakovaně uvádí, že během kariéry, ať je člověk na jakékoli úrovni a délce praxe, potřebuje vždy zpětnou vazbu, tedy přesněji řečeno, jak uvádí: *„ucho z venku“* a sama vnímá tuto odezvu zvenčí za důležitou pro správné směřování operního pěvce v rámci jeho kariéry. Toto bych rád doložil jednou z mnoha výpovědí: *„Pak je dobré mít to ucho z venku, aby si vás poslechli a řekli: jo jdeš na to dobře, nebo podívej se, tohle není úplně to pravé...“* Dotazovaná, co se týče znaků pedagoga, nebo spíše oblasti, kterou by měl dobrý pedagog ovládat uvádí, že správný kantor by měl mít zejména: *„Mají empatii, jsou psychologové, mají určité metodické dovednosti, že znají postup, nějakou posloupnost prostě určitých úkonů“*

Kurzy

Dotazovaný č. 1 co se kurzů týče, uvádí, že je nikdy neabsolvoval. Jako problematickou spatřuje zejména oblast délky takových kurzů: *„...protože většinou je to jenom krátká doba, kde samozřejmě se člověk může dozvědět (..) nějakou užitečnou pomoc nebo radu“*. Právě z tohoto důvodu uvádí, že podle něj kurzy nemůžou mít konkrétní vliv na pěveckou techniku. Podle dotazovaného se jedná spíše o užitečné rady v oblasti interpretace. K otázce

kvality kurzů uvádí: „ale musím sám říct, že bohužel ne vždy každý kurz má (...) svoji kvalitu a vlastně tím pádem i smysl pro toho zpěváka“

Dotazovaný č. 2 má rovněž ke kurzům skeptický postoj. Taktéž uvádí, že mistrovské kurzy nikdy neabsolvoval. A stejně jako dotazovaný č. 1 spatřuje jako problematickou délku kurzů: „ten čas, který je na to stanovený, tak není dostatečný pro to, aby ten člověk se nějakým způsobem zdokonalil...“ Negativní stránku kurzů rovněž spatřuje i v tom, jak uvádí: „že mnohé tady ty kurzy se mi zdají jako tahání peněz lidem z kapsy“. Jako pedagog je pak nedoporučuje ani svým studentům z důvodu četnosti různých názorů, které pak v konečném důsledku neposlouží správnému účelu: „ještě ty kurzy mohou těm lidem udělat v hlavě trochu guláš (...)“

Dotazovaná č. 3 se kurzů účastnila. Rovněž uvádí, že v otázce techniky nedochází k posunu pro stránce technické: „Na těch kurzech víte co, málo kdo vám vrtá do techniky, protože během týdne nebo čtrnácti dnů vás nikdo nenaučí zpívat...“ na druhou stranu pak uvádí přínos: „A ty mistrovské kurzy ty byly zase po stránce zaprvé interpretační“. Dále v souvislosti s kurzy uvádí, jaké faktory jsou důležité pro volbu správných kurzů: „když jdete na kurzy, tak byste měli jít za jménem, ne za prestiží těch kurzů“. Uvádí také, že v dnešní době je větší nabídka kurzů, je však stále těžší vybrat ty kvalitní, jak dokládá výpověď: „dneska už si dělá kurzy každý a jako teď vybrat ty, které opravdu k něčemu budou a nějak vám aspoň trochu pomůžou, to je hodně těžké“. Zároveň zmiňuje, že pro ní osobně se jednalo po mateřské o příležitost návratu ke kariéře: „někdy je to takové dobré odrazové místo, když chcete začít zase třeba znova třeba.“ Dotazovaná také kladně hodnotí aktivní účast a práci v rámci kurzů: „Vybírali si, kdo bude aktivně, kdo bude pasivně. Já jsem měla štěstí, že jsem se dostala mezi ty aktivní, takže ta spolupráce byla potom úplně na jiné úrovni, než když tam jenom sedíte.“

Zkušenost

Dotazovaný č. 2 již z jeho dřívějších výpovědí se dozvídáme, že rozvoj dovedností a celoživotního vzdělávání pokládá za otázku praxe a zisku zkušeností. Jak uvádí v souvislosti s formálním vzděláváním a rozvojem po jeho ukončení: *„samozřejmě ta průprava tím životem je neocenitelná“* I v souvislosti s pedagogickou praxí pak staví do popředí získané zkušenosti: *„ale každopádně je dobrý mít tu zkušenost divadelního nebo koncertního umělce“* a dále pak: *„a mít to založené na svých vlastních osobních a nebo profesních zkušenostech“*

Dotazovaná č. 3 ve svém rozhovoru často mluví o zkušenostech, které vyplývají z praxe zpěváka. Uvádí, že v rámci kariéry je mnohdy velmi důležité určité zkušenosti mít a řídit se jimi: *„ale jako v podstatě s každou novou příležitostí na zpívání prostě, víte co, přijde nemoc nebo nějaká tragédie, nebo něco a teď se s tím musíte vyrovnat.“* Jak dále uvádí ohledně zkušenosti a její jedinečnosti: *„v každém případě bohužel zkušenost je nepřenosná“*. Také uvádí ohledně zisku zkušeností, že to není otázkou okamžiku ale je to proces dlouhodobější: *„fyzická námaha, psychická námaha, nemoc, nevím co, cokoli, ovlivňuje to, jakým způsobem to vaše tělo pracuje jo, takže ty zkušenosti nabíráte postupně“* Podobně jako dotazovaný č. 2 v souvislosti se zkušenostmi uvádí, že se nejedná o zisk v rámci formálního vzdělávání, ale je až otázkou praxe: *„ve škole se to nenaučíte, naučí vás jenom praxe jako jo ? Samozřejmě takové ty základy, takové ty divadelní zákonitosti to vás naučí praxe, kolegové, dobrý režisér“*.

Sborová praxe

Dotazovaný č. 1 ve své kariéře pozitivně hodnotí přínos sboru, který mu pomohl, než se stal sólovým zpěvákem. Zejména kladně hodnotí kontakt s lidmi z divadla, jak uvádí: *„jsem šel hned do divadla do sboru (..) což*

samozřejmě mělo (..) ty pozitiva, že se člověk setkal s plno dobrými sólisty a mohl sledovat jejich práci“ Zejména pak zdůrazňuje pozitivum každodenní zátěže na tzv. „prozpívání hlasu“: „každý člověk si musí nějakým způsobem prozpívat ten hlas, takže ta denní zátěž vlastně určitě měla své pozitiva“ Stejně tak praxi ve sboru považuje za přínosnou z důvodu poznání divadelního prostředí: „samozřejmě pokud člověk chce v tom zůstat a chce nějak nasát (..) atmosféru a zvyky toho prostředí, tak ten sbor je nezbytnou nutností“ Nakonec pak za přínos považuje získání zkušeností a praxe v rámci pohybové stránky: „(..) i tam by měl člověk nějak hrát a reagovat, tančit a tak dále, takže myslím si, že zrovna v této oblasti. Ten sbor mě určitě pomohl a měl (..) svoje místo v tom mém životě a mé kariéře, aby se člověk pak mohl dostat dál.“ Na druhé straně pak, co se týče sboru, upozorňuje na určitá úskalí. Zejména chce-li se člověk stát sólistou, neměl by podle dotazovaného setrvat ve sboru příliš dlouho, protože sólový a sborový projev je odlišný, jak uvádí: „To člověka nutí se hodně (..) omezovat v tom pěveckém projevu a nebo přizpůsobovat se, ale bohužel na to sólové zpívání (..) to nemá úplně dobrý vliv a proto (..) pokud člověk chce nějak pokračovat a jít dál v tom zpěvu, tak by tam neměl setrvat moc dlouho.“

7. Diskuze

V rámci svého výzkumu jsem se zabýval oblastí celoživotního rozvoje u operních pěvců. V otázce validity jsem se snažil o co největší míru spolupráce a kontaktu s dotazovanými, jak při rozhovoru, tak také po jeho absolvování. Ať se jednalo doplňující informace či výsledné výzkumné zjištění. V rámci výzkumu jsem mohl využít metodu opakovaného rozhovoru z důvodu získání více informací. Zdálo se mi však, že téma, kterým jsem se ve výzkumu zabýval, nebylo tak obsáhlé a široké, a proto jsem přistoupil k variantě zaslání uskutečněného rozhovoru dotazovaným s možností případného doplnění informací. V rámci získávání pěvců pro můj výzkum se mi nepodařilo z jedinců, kteří vyhovovali mým stanoveným kritériím, uskutečnit rozhovor se všemi pěvci. V jednom případě se jednalo o časové možnosti ze strany pěvkyně, která bohužel rozhovor neposkytla. V konečném důsledku jsem tak získal data ze tří rozhovorů. V otázce kritérií jsem přemýšlel o jejich zmírnění, jelikož kritérium pedagogické praxe mi znemožnilo uskutečnit rozhovor s některými významnými pěvci, o kterých vím, že pro ně celoživotní vzdělávání a rozvoj má důležitou roli v jejich kariéře. Nakonec jsem však kritéria ponechal v původní verzi, jelikož aspekt pedagogické praxe v rámci rozvoje umělců byl podle mého názoru důležitý.

Jako pracoviště pro získávání dat a rozhovorů bylo zvoleno konkrétní divadlo se stálou operní scénou. Může se zdát, že ta to volba byla z pohodlnosti, jelikož sám jsem zaměstnancem tohoto divadla. Pravý důvod pro výběr tohoto konkrétního pracoviště byl ten, že znám poměry zdejšího divadla a rovněž se se všemi dotazovanými znám a oni znají mě. Proto jsem doufal a nakonec se mi i tato domněnka potvrdila, že při realizaci rozhovorů byli kolegové pěvci velmi vstřícní, uvolnění a sdělní. Mohl jsem proto získat

informace, které bych za běžných okolností při prvním setkání s neznámým pěvcem nezískal.

Co se týče mé práce a případného pokračování. V případě navázání na tuto práci by bylo, dle mého názoru přínosné a zajímavé, zabývat se komparací výkonných umělců v rámci celého hudebního oboru, například s výkonnými umělci – instrumentalisty a nebo také s výkonnými umělci v oblasti herectví nebo tance. Cílem by bylo porovnat specifické požadavky na celoživotní rozvoj, zda se liší kompetence v rámci jednotlivých oborů umělecké činnosti apod. Co se týče odůvodnění volby metod a technik mého výzkumu. Polostrukturovanou formu rozhovoru jsem volil z toho důvodu, aby se jednalo o co největší možnost porozumění dotazovaným a abych docílil co největší míry pochopení individuality každého z nich a poskytl jim tak prostor pro reflexi svého rozvoje a dalšího vzdělání v neformální oblasti.

Nyní bych se rád dostal k vztahu výsledku výzkumu a teorie. Jak jsem uvedl v mnoha kapitolách ohledně ministerstva kultury, je zde snaha o podporu dalšího vzdělávání, nastavování určitých dovednostních aktivit a kvalifikací a jejich realizací. Jak vyplynulo z výzkumu, oblast umění a vzdělávání operních pěvců je tak specifická, že si nedokážu představit, jakým způsobem by se dal nastavit akreditační systém. Dle mého názoru to není ani zapotřebí. Jak vyplynulo z výzkumného šetření, pěvci sami mají největší zájem na tom, aby se dále zdokonalovali a udržovali si kvalitu. V pěvecké technice a celkově pěveckém projevu jde velmi rychle rozeznat, jestli se na hlasu pracuje a na jaké úrovni technické zdatnosti konkrétní zpěvák je. Vážná (klasická) hudba, kam spadá i operní repertoár je velmi náročná, jak po interpretační, tak také po technické stránce. A v případě nedostatečného rozvoje dovedností, tuto oblast hudby nelze kvalitně interpretovat. Operní pěvci v rámci neformálního vzdělávání nejvíce využívají individuální hodiny, a proto si myslím, že by šlo jen velmi obtížně

nějakým způsobem vést oficiální cestou, aby získané dovednosti a kompetence byly určitým způsobem měřitelné nebo oficiálně klasifikovatelné.

Na závěr této diskuze, díky získaným poznatkům jak v teoretické rovině, tak také rovině empirické, můžeme výsledky výzkumu vztáhnout k teoriím personalistickým. Vyskytují se zde totiž charakteristické znaky, které můžeme vztáhnout právě ke zkoumané cílové skupině mé práce. Jak se můžeme dočíst v *Soudobých teoriích vzdělávání* od Yvese Bertranda ohledně personalistické, neboli humanistické pozice: „Osoba, ať už dítě nebo dospělý člověk, definuje sebe sama svými životními projekty, které ji vedou k tomu, že pojmá sebe samu jakožto svobodnou a zodpovědnou lidskou bytost...“ a dále pak: „Tvůrčím vzděláváním je konečně třeba rozumět vzdělávací zkušenost, která směřuje k existenciální tvořivosti lidské bytosti a ke kontinuálnímu rozvoji všech jejích potencialit. Děje se to pomocí vzdělávacích aktivit, které tato osoba chápe jako smysluplné, které se jí dotýkají a proměňují ji ve všech dimenzích jejího osobního bytí.“ (Bertrand, 1998, s. 42 – 43). Konkrétně bych pak v souvislosti s tímto pojetím vzdělávání rád zmínil Rogerse. Jak jsem již v teoretické části mé práce uvedl, Rogers prosazoval pozitivní směřování, samostatné a svobodné rozvíjení. Je také charakteristický svým nedirektivním přístupem. Tvrdí, že je velmi důležité, aby se člověk vcihoval do věcí a věřil své zkušenosti. Dále pak, že se učení opírá o iniciativu jedince. V tomto případě můžeme opět sledovat shodné znaky s výpověďmi dotazovaných v rámci *Výzkumného šetření*. Učení se pak, podle Rogerse realizuje tam, kde vzdělávaný jedinec vnímá důležitost poznatků, které si může osvojit. Proces učení je maximalizován, když dotyčný sám v rámci vzdělávání formuluje své problémy, sám si volí prameny a vybírá si, čeho se bude držet (podobnost s volbou pedagoga u umělců). Znaky, které se shodují s výstupem z mého výzkumu je celá řada, přesto bych ještě jeden z nich rád zmínil. Rogers

zmiňuje, že kvalitnímu učení napomáhá konkrétní činnost, ke zvnitřnění poznatků tak dochází nejčastěji při vykonávání činnosti. (Betrand, 1998, s. 47 – 49).

Závěr

Tématem mé práce bylo neformální vzdělávání operních pěvců. Mým cílem bylo objasnit, jakým způsobem se po absolvování formálního vzdělání, tedy studia na konzervatořích a hudebních akademiích vzdělávají operní pěvci v oblasti neformálního vzdělávání a celkově jakou roli a význam pro ně má celoživotní rozvoj v rámci jejich kariéry. Pro dosažení a naplnění cíle mé práce byl zvolen kvalitativní výzkum. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s operními pěvci, kteří vyhovovali stanoveným kritériím, jsem získal potřebná data, které jsem pomocí otevřeného kódování analyzoval a díky technice vyložených karet také interpretoval. Ve svém výzkumu jsem realizoval celkem tři rozhovory s operními pěvci. K zodpovězení výzkumných otázek a celkově naplnění cíle mé práce mi velmi pomohl přístup a ochota tázaných operních pěvců. Díky jejich bohatým zkušenostem, o které se se mnou podělili, se mi podařilo sehnat velké množství dat ohledně jejich zkušeností s rozvojem po škole a také informací a zkušeností o tom, jakými způsoby se může pěvec dál rozvíjet.

Co se týče otázky významu dalšího rozvoje operních pěvců v rámci neformálního vzdělávání: z výsledků výzkumu vyplývá, že celoživotní vzdělávání operní pěvci považují za nezbytnou součást své kariéry a svého rozvoje. Dotazovaní operní pěvci se shodují na tom, že se jedná o neustálý proces. Pěvci i přes fakt, že povinné doplňování kvalifikací a akreditačního systému není v současné době součástí profese operních pěvců a není v plánu ani v následujících letech, vnímají rozvoj svých dovedností jako velmi podstatné. Otázka důvodu dalšího vzdělávání je pak individuální záležitostí, která je závislá na vůli a zájmu operního pěvce. V otázce způsobu dalšího vzdělávání došlo k zjištění, že operní pěvci jako výkonní umělci se vzdělávají

následujícími způsoby: Ať už se jedná o individuální hodiny, které operní pěvci využívají z důvodu zlepšování jejich technické úrovně, zisku užitečných rad nebo prostě jen z důvodu občasně kontroly, zda se v rámci své pěvecké techniky ubírají správným směrem. Dále pak prostřednictvím kurzů, kde u dotazovaných převažovali spíše negativní námitky ke kurzům např. kvůli časové dotaci kurzů. Na druhou stranu jsou kurzy kladně hodnocené v otázce zisku cenných rad v oblasti interpretace. Z výsledků výzkumu mé práce vyplývá, že dalšího vzdělávání a rozvoj operních pěvců probíhá skrze získané zkušenosti v rámci praxe, ať už se jedná o praxi koncertní či divadelní. Tyto zkušenosti jsou považovány za jedinečné a nepřenosné.

V teoretické rovině došlo k zjištění, že ministerstvo kultury podporuje umělecké neformální vzdělávání v hojné míře ať už finančně, či tvorbou konkrétních vzdělávacích aktivit. Bohužel ministerstvo kultury se zaměřuje v těchto aktivitách především na širší veřejnost v oblasti občanského vzdělávání a na oblast neprofesionálního umění. Stejně tak při tvorbě akreditačních systémů, školení pro zaměstnance v resortu kultury a zvyšování kvalifikací svých zaměstnanců se zaměřuje na oblasti spíše památkové péče apod. Pozitivně lze hodnotit tvorbu dotačních programů a stipendií, které jsou určeny pro oblast profesionálního umění a konkrétně také výkonné umělce.

Díky datům získaných prostřednictvím rozhovorů v rámci kvalitativního výzkumu došlo k zodpovězení stanovených výzkumných otázek a tím také k naplnění cíle mé práce.

Literatura a zdroje

BARANČICOVÁ, Svatava. Studie současného stavu podpory umění. V Praze: Institut umění - Divadelní ústav, 2009. ISBN 978-80-7008-235-5.

BARTOŇKOVÁ, Hana. Teorie celoživotního vzdělávání: studijní text pro kombinované studium. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 107 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3567-1.

BENEŠ, Milan. Andragogika. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, 176 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4824-5.

BERTRAND, Yves. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (ČSÚ). Vzdělávání dospělých v číslech: Česká republika. Praha: Český statistický úřad, c2012. ISBN 978-80-250-2315-0.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (ČSÚ). Vzdělávání dospělých v České republice - 2016., Praha 2018 . Citováno 14. 8. 2018 Dostupné z:
<https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (ČSÚ1). Výsledky účtu kultury za rok 2016, Praha 2018. Citováno dne 15. 10. 2018. Dostupné z:
<https://www.czso.cz/documents/10180/61629738/09000518.pdf/6e049ceb-f15a-411d-b0df-8d0a758a272d?version=1.2>

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a ŠERÁK, Michal. Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. Varia. ISBN 978-80-7308-694-7.

HAVLÍČKOVÁ, Daniela a Kamila ŽÁRSKÁ. Kompetence v neformálním vzdělávání. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 8073670402.

LÁZŇOVSKÁ, Lenka. Diskusní fórum Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí: Praha, 22.-23. září 2011 : sborník příspěvků. Praha: NIPOS, c2011. ISBN 978-80-7068

MERRIAM, Sharan B a Laura L BIEREMA. Adult learning: linking theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass, a Wiley Brand, [2014], xviii, 302. The Jossey-Bass higher and adult education series. ISBN 978-1-118-13057-5.

MEZINÁRODNÍ PĚVECKÉ CENTRUM ANTONÍNA DVOŘÁKA (MPCAD). Mistrovské pěvecké kurzy. Citováno dne. 22. 10. 2018 dostupné z <http://www.mpcad.cz/index.php/cz/projekty/kurzy-kat/30-kurzy-16-cz>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). Strategie celoživotního učení ČR. Praha, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2. Citováno dne 5. 9. 2018. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT).
Strategie vzdělávací politiky 2020. Praha, 2014. Citováno dne 8. 9. 2018.
Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

MINISTERSTVO KULTURY (MK), Konceptci podpory umění v České republice na léta 2015–2020, Praha , 2015. ISBN 978-80-7008-364-2, Citováno dne 2. 10. 2018. Dostupné z <https://www.mkcr.cz/koncepce-podpory-umeni-v-ceske-republice-na-leta-2015-az-2020-1279.html>

MINISTERSTVO KULTURY (MK1), Plán implementace Státní kulturní politiky na léta 2015 – 2020, Praha, 2015 Citováno dne 7. 10. 2018. Dostupné z
<https://www.mkcr.cz/statni-kulturni-politika-69.html>

NÁRODNÍ INFORMAČNÍ A PORADENSKÉ STŘEDISKO PRO KULTURU (NIPOS). Umělecké vzdělávání a společnost: česko-německá konference : sborník příspěvků z konference. Přeložil Yvona VAŠÍČKOVÁ, přeložil Rico SCHOTE. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu (NIPOS), 2018. ISBN 978-80-7068-327-9.

NÁRODNÍ SOUSTAVA POVOLÁNÍ (NSP), Hudebník sólista, citováno dne 24. 10. 2018. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/hudebnik-solista>

NÁVRATOVÁ, Jana a Roman VAŠEK. Proměny trhu práce: Srovnání povolání ; Přínos a dispozice umělců pro praxi v jiných oborech. Praha: Centrum rozvojových aktivit Unie zaměstnavatelských svazů, 2015. ISBN 978-80-905248-7-3.

NEKOLNÝ, Bohumil a Eva ŽÁKOVÁ. Studie současného stavu podpory umění. Praha: Institut umění - Divadelní ústav, 2011. ISBN 978-80-7008-266-9.

PALÁN, Zdeněk, Neformální vzdělávání, Andromedia.cz, citováno dne 24. 8. 2018 Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/neformalni-vzdelavani-dospelych>

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. Andragogický slovník. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.

RUBENSON, Kjell. Adult learning and education. Editor Kjell RUBENSON. Amsterdam: Elsevier Academic Press, 2011, xii, 313 s. ISBN 978-0-12-381489-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VETEŠKA, Jaroslav. Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál, 2016, 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017, 223 s. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0051-4.

Seznam zkratk

ČSÚ - Český statistický úřad

MPCAD - Mezinárodní pěvecké centrum Antonína Dvořáka

MŠMT - Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

MK - Ministerstvo kultury

NIPOS - Národní informační a poradenské středisko pro kulturu

NSP - Národní soustava povolání

Seznam příloh

1. Příklad transkripce rozhovoru
2. Tematické okruhy pro dotazované

Přílohy

1. Příklad transkripce rozhovoru

Rozhovor vedl (tazatel): Vojtěch Poštulka (T)

Dotazovaný: (D)

Místo a datum: Bydliště dotazovaného, 12.10. 2018,

Rozhovor přepsal: Vojtěch Poštulka

Použité značky:

T – tazatel

D – dotazovaný

(.) - krátká pauza

(...) – přerušení výpovědi

... označení přerušení výpovědi overlap

--- nerozlučitelné

((smích))

((odkašlání))

(pozn. tazatele) – poznámka tazatele

Transkripce rozhovoru

T: „ jestli můžeme na začátek bych teda řekl, že cílem toho výzkumu, který mi děláme, skrze tady ty rozhovory, je zjistit jakým způsobem se umělci a zároveň učitelé, po skončení školy dále vzdělávají a rozvíjejí. Jestli bych mohl teda tu první otázku. Jak jste se po skončení školy dál zlepšoval a

zdokonaloval ve zpěvu, jestli jste navštěvoval nějaké soukromé hodiny, mistrovské kurzy ---...“

D: „ ... jasně, takže já po škole jsem šel hned do divadla do sboru (..) což samozřejmě mělo (..) ty pozitiva, že se člověk setkal s plno dobrými sólisty a mohl sledovat jejich práci a tak dál a v návaznosti na to jsem si tam vyhlédl jednoho sólistu pana Jurije Gorbunova (sólista opery Národního divadla v Brně pozn. tazatele) který shodou okolností byl (..)hodně blízko mému oboru, protože to byl také basbaryton (..) u kterého se mi velice líbil styl zpěvu a jeho technika, takže jsem se po krátkém čase pozorování rozhodl oslovit ho, jestli by byl ochotný se mnou pracovat a mohl bych si s ním domluvit konzultaci, což se stalo. Naštěstí byl velice přívětivý a ochotný, takže z původní jedné konzultace se postupem času stalo pravidelné navštěvování hodin, což někdy bylo klidně i dvakrát, třikrát do týdne, díky tomu, že jsme oba byli v divadle. A myslím si, že to mělo zásadní vliv (..) na moje další vzdělávání a na mou další kariéru“

T: „ jo, takže a ty hodiny probíhaly, jakým stylem jestli se šlo o zdokonalování techniky nebo jste za ním chodil s nějakým repertoárem ? “

D: „ zásadně ze začátku řekl bych, že snad dokonce první půlrok nebo i celý rok, se jednalo jenom o zdokonalení techniky. Možná, že to slovo zdokonalení je aji trochu (..) takové v uvozovkách, protože, ono opravdu šlo v některých věcech o to zdokonalení od základu. Takže spíš to byly i některé nové věci oproti tomu, co jsem se učil ve škole před tím. Samozřejmě potom postupem času, když bylo potřeba tak už jsme začali pracovat i na některých věcech. Jak jsem již zmínil, tak velkou výhodou bylo, že to byl můj stejný hlasový obor, takže většinu z těch věcí co jsme dělali. on sám zpíval. Takže tím to bylo vlastně celé užitečnější a mohl mě dávat rady a pomůcky na to jak opravdu zpívat jednotlivé věci“

T: „ jo, takže to (..) se jednalo o soukromé hodiny a další z těch možností, těch způsobů, třeba mistrovské kurzy, absolvoval jste ?“

D: „... kurzy já sám jsem nikdy neabsolvoval. Myslím, že nějaké 2-3 jsem zhlédl, jak probíhají, ale řekl bych, že ty kurzy jsou to strašně problematické. Protože většinou je to jenom krátká doba, kde samozřejmě se člověk může dozvědět (..) nějakou užitečnou pomoc nebo radu, ale (..) rozhodně to nemůže mít nějaký zásadní vliv na techniku samotnou. Jo spíš se opravdu může jednat jenom o nějakou radu ve smyslu interpretace (..) nebo způsobu (..) zpívání v jedné nebo ve dvou věcích, ale nikoliv, že by to mohlo mít nějaký dlouhodobý smysl (..) na techniku zpěvu.“

T: „takže myslíte, se volí ty mistrovské kurzy třeba z důvodu, že si to pak člověk napíše do životopisu nebo kvůli prestiži těch kurzů, že to může člověku pomoci ?“

D: „... určitě někdo může jít i za tímto cílem, nebo třeba jde za tím, že v doufá v to, že mu to pomůže a získá nějaký vztah nebo kontakt na toho člověka a může se u něho vzdělávat dál, ale musím sám říct, že bohužel ne vždy každý kurz má (..) svoji kvalitu a vlastně tím pádem i smysl pro toho zpěváka“

T: „ jo takže potřeba dobře vybírat, mezi těmi kurzy..“

D : „... to rozhodně no. Myslím, že by člověk jako v první řadě měl volit (..) aby minimálně teda se jednalo o stejné pohlaví, toho člověka který vede ten kurz a zadruhé i proto aby (..) byl co nejbliž tomu člověku v tom hlasovém oboru, jo ? Samozřejmě nechci říct tím (..), že žena nemůže dobře poradit barytonistovi nebo basistovi, to rozhodně ne. Ale pro nějaké konkrétní dlouhodobější vzdělávání, myslím, že je vždycky lepší a bližší, aby muž vedl muže a žena vedla ženu“

T: „jo (..) jo (..) dobře děkuju. Ještě k té první oblasti, položím otázku ale ta myslím, že už byla (..) zodpovězena. Podle čeho jste si vybíral třeba daného pedagoga, ke kterému jste jezdil. Vy jste vlastně říkal, že se ...“

D: „... tak můj hlavní důvod samozřejmě byl, že ten člověk (..) mě zaujal svým zpěvem a hlavně způsobem zpěvu a způsobem tvorby tónů a tak dále, takže (..) opravdu ten první a nedůležitější bod pro mě byl, dle mého názoru, správný způsob zpěvu a pak samozřejmě bonusem k tomu bylo, že to byl i stejný hlasový obor jako já...“

T: „ jo, jo dobře (..) Jestli můžeme, pokročíme k druhé otázce, Z jakého důvodu jste se vlastně rozhodl dál rozvíjet ? Bylo to z důvodu vlastního zájmu, nebo jste vnímal nějakou potřebu dál se vzdělávat ? Byl to, bylo to důležité kvůli práci ?“

D: „ no tak řekla bych, že v podstatě z obou dvou důvodů. Já si myslím, že pokud člověk nemá dál zájem se rozvíjet, tak je to špatně, protože pracovat na sobě bychom měli celý život, v našem oboru rozhodně. Myslím, že to tak platí víceméně ve všech oborech, ale v tom zpěvu opravdu je potřeba (..) nějak se zdokonalovat. Minimálně se udržovat celý život a samozřejmě z toho plyne i ta druhá část otázky, že (..) je to důležité kvůli práci samozřejmě, protože pokud se chce člověk udržet na určité úrovni nejlépe být ještě lepší, tak je opravdu potřeba se neustále zdokonalovat a pracovat na sobě“

T: „jo, jo takže to je vlastně z obou dvou důvodů...“

D: „ano...“

T: „ a kdybyste měl zpětně zhodnotit, jak Vám vlastně to další rozvíjení a zlepšování pomohlo ve Vaší práci ? Vnímáte to nějak výrazně, nebo myslíte si, že vlastně to co jste nabyt na té vysoké škole by Vám v té praxi stačilo ?“

D : „tak já si myslím, že naprosto zásadně pomohlo to další rozvíjení, protože samozřejmě u mě třeba to nebylo případ vysoké školy, protože já jsem vlastně dokončil jenom konzervatoř a pak jsem šel hned už do divadla a vysokou školu jsem si dodělával až později (..) a to spíše ani ne z důvodů uměleckých, ale spíš z postavení ve společnosti a případných možností učit dál v pozdějším věku někde na škole. Ale řekl bych, že to vzdělání, které jsem získal na škole mohlo být, když to mám vyjádřit procentuálně, tak 10% z té dosavadní úrovně, které jsem dosáhl. Opravdu zcela zásadní pro mě v životě mělo až to vzdělávání po škole“

T: „ vzdělávání po škole a vnímáte také jako pozitivní, ten váš čas třeba ve sboru, že vám to taky pomohla ta pěvecká praxe...“

D: „ samozřejmě určitě to pomohlo, protože (..) každý člověk si musí nějakým způsobem prozpívat ten hlas. Takže ta denní zátěž vlastně určitě měla své pozitiva a z druhé strany teda musím poznamenat, pokud člověk pomýšlí na sólovou kariéru, tak by v tom sboru neměl být moc dlouho, protože bohužel musím říct, že (..) to člověka nutí se hodně (..) omezovat v tom pěveckém projevu a nebo přizpůsobovat se. Ale bohužel na to sólové zpívání (..) to nemá úplně dobrý vliv a proto (..) pokud člověk chce nějak pokračovat a jít dál v tom zpěvu, tak by tam neměl setrvat moc dlouho“

T: „ a vy jste byl ve sboru vlastně jak dlouho ? „

D : „ já jsem byl ve sboru (..) celkově 5 let ale zhruba už po 3 letech jsem dostal nějaké sólové nabídky, začal jsem sólově zpívat a po těch zhruba 5 letech jsem pak odešel ze sboru úplně.“

T: „jo, to byla (..) právě další z těch otázek. Kdy v té fázi sborového zpěváka se to zlomilo nebo jste to od začátku bral jako přechodnou stanici ((smích)) ?“

D: „(..) no tak, tato otázka je problematická, protože samozřejmě každý když přijde na školu a myslím, že je to i tvůj případ, tak tam jde z toho důvodu, že chce být sólistou a dosáhnout co nejlepší úrovně, že jo. Ale sami víme, že ten kdo se po škole dostane hned někam do divadla, tak to jsou spíše výjimky a samozřejmě pokud člověk chce v tom zůstat a chce nějak nasát (..) atmosféru a zvyky toho prostředí, tak ten sbor je nezbytnou nutností a pak samozřejmě (..) jak jsem již řekl v minulém bodě, je důležité, aby tam člověk nezůstal moc dlouho, protože je tam velké riziko, že tam zpožodlní a už tam zůstane celý život.“

T: „ jo ---, takže to musí být vlastně motivace a nějaký hnací motor člověka co ho nutí aby ---...“

D : „... určitě, je to vždycky na člověku samotném, jak je ctižádostivý a samozřejmě i jaké má štěstí a na jaké je úrovni. Jo samozřejmě být jenom ctižádostivý nestačí“

T: „ jo, jo (..) to je pravda. To byl (..) další z těch podbodů (..) po ukončení té školy vlastně (..) bylo to z té prestiže to další vzdělávání nebo dělal to bylo čistě kvůli té prestiži abyste se dostal dál nebo to bylo i pro své svědomí ...sebevědomí, pardon..“

D: „no tak to jsou zase oba dva ty body. Jo samozřejmě o prestiži tady asi nemůžeme mluvit. O prestiži by to bylo někde v IT oboru a tak dále. Ale samozřejmě vyplývá to z toho, že člověk (..) má nějaké (..) svoje požadavky na sebe a chtěl by dosáhnout určité úrovně a bez toho vzdělávání by to v žádném případě nešlo jo?“

T: „.. Další otázka když se dostaneme dál, kromě pěveckých dovedností potřeboval jste kvůli práci zlepšit i jinou oblast. Víme, že u operních zpěváků je nezbytná i pohybová stránka i stránka herectví nebo třeba i jazykové dovednosti“

D: „no tak řekl bych, že samozřejmě ta pohybová stránka je nezbytnou nutností ale možná, že v této oblasti mě svým způsobem pomohl ten sbor, protože ač samozřejmě nejsou tam nároky kladeny tak jako na sólistu, tak přece jenom (..) i tam by měl člověk nějak hrát a reagovat, tančit a tak dále, takže myslím si, že zrovna v této oblasti ten sbor mě určitě pomohl a měl (..) svoje místo v tom mém životě a mé kariéře, aby se člověk pak mohl dostat dál. Co se týče těch jazyků, tak (..) samozřejmě tam je to (..) naprosto jednoznačné, že především pro zpěváka je nutností italština, která bohužel na školách našich ne vždy má dobrou úroveň a nebo jazyky celkově. Aspoň za doby mého studia to tak bylo. Já mám to štěstí (..) že mám po světě rodinu tak různě a konkrétně i v Itálii, takže mluvím jak italsky, německy, anglicky, tak francouzsky. Takže samozřejmě v tom mám tu pozici trochu jednodušší, ale rozhodně teda musím říct, že minimálně italština je naprostou nutností pro zpěváka“

T: „ jo, takže vnímáte, že třeba oproti ostatním kolegům nebo tak, když ta jazyková vybavenost je lepší je určité pozitivum nebo ...“

D: „ no jednoznačně, protože bohužel se často setkávám se svými kolegy, kteří neumí bohužel žádné slovo a bohužel nejenomže mě, který pak tomu rozumí, tak to trhá uši, jak zpívají třeba italsky, ale i vidím, že je to vlastně brzdi v tom, aby mohli být lepší v tom zpěvu. Protože když správně nevážnou nebo nezdvojují, tak samozřejmě ten autor když napsal tu operu ((odkašlání)) italsky (..) a komponoval to přímo na tu hudbu, tak vlastně v tom nese proud té hudby a pokud člověk to špatně vyslovuje, nebo dělá chyby, tak to má velký vliv i na tu pěveckou stránku“

T: „jo, to jsme u těch jazykových a ty herecké, pohybové, myslíte, že stačí ta praxe, nebo znáte i třeba případy, že člověk využívá i nějaké herecké lekce?“

D : „myslím, že z rovna v tomto by to mohlo být dostačující. Musím se teda přiznat, že ani neznám kolegu zpěváka, který by se šel zdokonalovat herecky. Opravdu spíš je to potom o tom (..) štěstí pracovat s dobrým režisérem a umět ho vnímat a vzít si od něho něco, což pak určitě přinese člověku něco do celého života“

T: „jo, jo dobře děkuji to je ta čtvrtá otázka. K další otázce (..) Jestli se během vaší kariéry vyskytlo něco co vám bránilo dále se rozvíjet ? Mluvím o situaci po té škole. Tím, že u někoho to můžou být zvlášť u operních zpěváků často časové možnosti, nebo finanční důvody. Bylo něco, co vám bránilo se dál rozvíjet?“

D : „tak tím, že jsem vlastně --- vlastně chodil ke svému pedagogovi v divadle, kde jsem zpíval, tak ty časové možnosti vlastně mně odpadly úplně. Co se týče těch finančních, tak naštěstí mě podporovali rodiče a pak už jsem a ji v dalších letech sám pracoval a tím, že jsem vlastně byl ve sboru, tak jsem měl příjem, naštěstí ani jedna z těch možností mě neomezovala“

T: „ to byla ta oblast vaší vlastní zkušenosti, teď se dostaneme k oblasti obecně rozvíjení. Je tam spousta věcí, které jsme samozřejmě rozebrali. Položím tu první otázku. Jak vnímáte důležitost dalšího rozvoje u operního pěvce po ukončení školy. Myslíte si, že je to individuální nebo, že každý by se měl dál rozvíjet“

D: „každý by se měl dál rozvíjet. Měl by se každý určitě rozvíjet a pracovat na sobě, protože (..) v podstatě neznám zpěváka, který vyjde ze školy a je hotový zpěvák i když se to někdy tak říká, ale většinou jsou to zpěváci, kteří mají takzvaně dar od Boha a samozřejmě jsou na vysoké úrovni. Ale u těch je o to větší nebezpečí, že když se spokojí jenom s tím co jim dal Bůh, tak potom (..) po pár, někdy i velice málo letech začnou mít velké problémy a může i jejich kariéra hodně rychle skončit.“

T: „jo, a z těch způsobů, jak se může člověk dál rozvíjet byste doporučil které ? Vy jste říkal, že jste absolvoval soukromé hodiny. Jsou to kurzy, workshopy nebo tak, co je podle vás nejprínosnější ? Nebo je to taky individuální ?“

D: „ podle mě je opravdu nejprínosnější chodit k pedagogovi, ale je tady opravdu otázka toho sehnat dobrého pedagoga, který opravdu člověku něco přinese. Však asi víš sám, že jsi taky byl u několika pedagogů a musíš cítit sám, jak který pedagog Ti vyhovuje, co ti dává, podle toho se musíš nějak řídit svým instinktem a podle toho se zařídit“

T: „ jo, dobře (..). V čem se podle vás liší potřeba dalšího zdokonalování operních pěvců od jiných profesí. Myslíte si, že v každé profesi je potřeba vzdělávat, nebo přece jenom ti operní pěvci, jestli jsou v něčem specifictí ?“

D: „ tak (..) můžeme říct, že každá profese by se měla vzdělávat. Když vezmeme prodavače v obchodě tak ten má asi opravdu (..) ty požadavky na to vzdělávání minimální. Samozřejmě když jsou to pak nějaké odborné profese, ať vezmeme bankovníctví , IT a tak dále, tak samozřejmě zvláště v dnešní době, kdy technologie jdou velice rychle nahoru, tak ten požadavek na to vzdělávání je nemalý. Ale samozřejmě si myslím, že i v tom zpěvu (..) jak jsem říkal, člověk by neměl zakrňet. U nás ani není takový požadavek, že by se něco zásadně měnilo, to asi ne, to zůstává hodně při starém, pokud teda pomineme způsob studování inscenací, který v poslední době je dost neobvyklý a podle mě ani ne úplně správný. Ale nemá to nic společného s nároky na toho sólistu. Tam spíš by to opravdu měla být stránka požadavků na udržení kvality nebo zdokonalení kvality“

T: „co je podle Vás takový největší motivátor zpěváka se vzdělávat ? Protože například od pedagogů neexistují žádné kariérní řády, neexistuje žádné

doporučené vzdělávání apod. To jsem právě zjišťoval v divadlech a překvapilo mě to, že vlastně neexistuje nějaký kariérní řád...“

D: „jasně...“

T: „že je to vlastně na každém individuálně ...“

D: „je to na každém individuálně a hlavně dnes je doba taková, že pokud člověk (..) přestane dosahovat určité kvality a bohužel musím říct, že ani to neznamena, že když ji přestane dosahovat, tak o práci může přijít. Takže je to velice problematické“

T: „jo, a myslíte si, že je dost možností, jak se může zpěvák rozvíjet? Nebo změnil byste něco? Myslíte si, že je nějaká oblast, která by se ještě nějak měla změnit?“

D: „no tak, změnit se asi nic moc nemůže. Musí to být opravdu na tom člověku samotném...“

T: „..jo...“

D: „...jak je spokojený sám se sebou, se svými výkony a podle toho musí vycházet, jestli má potřebu se dál zdokonalovat nebo ne. Já sám za sebe můžu říct. Myslím si, že sólista nebo zpěvák vůbec, by se měl zdokonalovat opravdu celý život“

T: „celý život neustále. Dobře, tak to byla ta oblast obecná a ještě k té poslední, vlastně (..) další z kritérií, pro které jsem vybíral zpěváky kteří učí, ať už je to na školách nebo soukromě. Ta první otázka kdy a z jakého důvodu jste se rozhodl v rámci své kariéry, že byste dál chtěl předávat zkušenosti, že byste chtěl učit?“

D: „no tak musím říct, že v podstatě to rozhodnutí jsem ani neudělal já sám, ale spíše mě nějak donutilo to, že za mnou začali chodit určití žáci a požádali

mě o konzultaci, případně o radu a také vzhledem k tomu, že sám dobře vím, že to je v životě velmi důležité. Já sám jsem měl štěstí, že jsem našel člověka, který hodně mně dal, tak si myslím, že je i mou povinností snažit se pomoci (..) někomu dalšímu a předat mu to co člověk umí. Je potřeba zdůraznit to ,že i když člověk předá maximum toho co umí, tak si myslím sám za sebe, že je to nějakých 50%. Těch dalších 50% si stejně musí člověk najít sám“

T: „ jo, jo takže to vyplynulo z jakési poptávky“

D: „ řekněme tak“

T: „ Teď taková komplikovanější otázka. Jestli rozvíjel speciálně svoje dovednosti, proto, aby jste mohl učit jako kromě zpívání. Něco jako z pedagogických dovedností. Nebo myslíte, že stačí zkušenosti z praxe pro to aby mohl člověk učit ?“

D: „Tak samozřejmě, člověk vychází z toho, co funguje u něho samotného a co si myslí, že je správné. Nicméně musím říct, že vlastně postupem let co učím, pedagoga nutí vlastně problémy žáků přemýšlet nad určitými věcmi a snažit se hledat řešení. Takže to vždycy říkával i můj profesor. Za doby, kdy jsem k němu chodil, tak jsem se to mu smál a bral jsem to jako, že to říká tak aby (..) mě (..) jako dal najevo, že to není problém pro něho mě učit, ale říkával: „*Víš, když zpíváme spolu já se taky učím*“ A po několika letech učení mohu sám potvrdit, že opravdu to tak je. Protože tím, že se člověk snaží najít problémy a řešení problémů svých žáků, tak může pomoci i sám sobě“

T: „joho takže je to vlastně i pozitivní přínos pro vás z hlediska... „

D: „ já si myslím, že určitě jo“

T: „ a když se dostaneme nějakou oblast, kterou by měl čistě jako učitel rozvíjet, aby byl dobrý učitel ? jako kromě toho zpěvu. To souvisí s tou předchozí otázkou“

D: „tak samozřejmě ideální je, aby aspoň nějakým způsobem zahrál na klavír. Což teda plno jako pedagogů zpěvu i na vysokých školách neovládá. Není to samozřejmě nutností, protože pak především na těch školách je možnost korepetitorů a tak dále, ale samozřejmě je to určitý bonus. Úplným minimem je aspoň být schopen hrát tak, aby člověk (..) zahrál ty cvičení, ale samozřejmě mnohem důležitější podle mě samotného je aby předvedl to cvičení správně“

T: „další otázka moje oblíbená. Myslíte si, že platí výborný zpěvák, rovná se výborný učitel ?“

D: „rozhodně ne. Bohužel ne každý, kdo umí dobře zpívat, neznamená to, že to umí i dobře předat. Setkal jsem se s tím sám v hodně případech. Samozřejmě může to být i naopak, že ne moc dobrý zpěvák (..) může mít dobré rady, ale znova opakuji, že můj názor je že, a setkal jsem se aspoň teda s ohlasy svých žáků, že velice preferují, když pedagog předvádí, jak by to mělo být.“

T: „jo,jo, je to bráno asi jako nutnost ne ?“

D: „no ale bohužel sám jsem se setkal často na školách, že tam v podstatě zůstává pouze ta teoretická rovina“

T: „jo, jo takže myslíte si, že je důležité aby člověk který učil, aby prošel tou praxí.--- když někdo po konzervatoři skončí a jde třeba učit na základní uměleckou školu. No podle mě to není správně, bohužel se to děje v mnoha případech, ale není to dobře“

2. Tematické okruhy pro dotazované

Cílem výzkumu, jenž probíhá prostřednictvím rozhovorů je zjistit, jakým způsobem se umělci a učitelé v hudebním oboru po skončení školy dále rozvíjejí, zdokonalují a z jakého důvodu.

Oblast vlastní zkušenosti

1) Jak jste se po skončení školy dále zlepšoval/a a zdokamaloval/a ve zpěvu ?

- a) Dojížděl/a jste za někým ?
- b) Účastnil/a jste se mistrovských kurzů, soukromých hodin nebo workshopů ?
- c) Jak často ?
- d) Jakým způsobem tyto hodiny, kurzy probíhaly ?
- e) Podle čeho jste si vybírali jak se dál rozvíjet (zkušenost s pedagogem, prestiž finanční stránka)
- f) Jaký ze způsobů dalšího rozvoje byl pro Vás nejpřínosnější ? (soukromé hodiny, kurzy..)
- g) Využil/a jste možnost dalšího rozvoje u nás nebo i v zahraničí ?

2) Z jakého důvodu jste se rozhodl/a dále rozvíjet své pěvecké dovednosti ?

- a) Z důvodů vlastního zájmu ?
- b) Bylo to pro Vás důležité kvůli práci ?

3) Kdybyste měl zpětně zhodnotit, pomohlo Vám po ukončení školy další zlepšování a rozvíjení se ve vaší práci ?

- a) Z důvodu vlastního sebevědomí ?
- b) Z důvodu Vaší prestiže ?
- b) Z důvodu lepšího uplatnění ve Vaší profesi ?

4) Kromě pěveckých dovedností, potřebovali jste kvůli své práci zlepšovat i jiné dovednosti? Jazykové, herecké, pohybové... ?

a) Byly i tyto ostatní dovednosti nezbytné pro Vaši práci ?

b) Co osobně považujete za důležité kromě zpěvu rozvíjet jako operní pěvec / pěvkyně ?

5) Vyskytlo se něco co Vám bránilo dále se rozvíjet? Například málo možností, časové možnosti nebo finanční důvody

Oblast obecná

6) Jak vnímáte důležitost dalšího rozvoje operního pěvce po ukončení školy ?

7) V čem se podle Vás liší potřeba dalšího zdokonalování operních pěvců od jiných profesí ?

8) Myslíte si, že je dost možností, jak se může zpěvák dále rozvíjet? Změnil/a byste něco ?

Oblast učení

9) Kdy a z jakého důvodu jste se v rámci své kariéry rozhodl, že byste chtěl/a učit ?

11) Rozvíjel jste speciálně svoje dovednosti, proto abyste mohl učit, nebo stačilo využívat své zkušenosti nabyté z profese operního pěvce ?

12) Když jste začal učit narazil jste na nějakou oblast (dovednost) kromě samotného zpěvu, kterou je důležité rozvíjet aby byl člověk dobrý učitel ?

13) Myslíte si, že platí „Výborný zpěvák = výborný učitel“ ?

14) V čem se podle Vás odlišuje v souvislosti s dalším rozvojem profese výkonného umělce a učitele ?

