

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

Objektové vyučování v muzejní edukaci a školním vzdělávání a jeho přínos v těchto oblastech

Disertační práce

Mgr. Monika Dokoupilová

2024

doktorský studijní program Specializace v pedagogice
obor Výtvarná výchova (teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby)

vedoucí práce: doc. Mgr. Petra Šobánková, Ph.D

Olomouc, 2024

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci vypracovala samostatně pod odborným vedením mé školitelky a všechny použité informační zdroje jsem řádně citovala a uvedla v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 18. 4. 2024

Podpis

Chtěla bych na tomto místě poděkovat těm, bez jejichž spoluúčasti by práce nemohla vzniknout.

Především děkuji své školitelce doc. Mgr. Petře Šobáňové Ph.D za velkou podporu během studia a cenné připomínky k textu práce.

Dále bych chtěla poděkovat kolegyním z edukačního oddělení Vlastivědného muzea v Olomouci, Magdě Bábkové Hrochové, Ivě Spáčilové a Monice Kyselé, s nimiž jsem měla možnost spolupracovat na přípravách a realizacích edukačních programů a zažít mnoho poučných a radostných chvil.

Děkuji za velkou ochotu vedoucím edukačních oddělení, Veronice Lucassen (Muzeum romské kultury Brno), Lucii Haškovcové (Galerie hlavního města Prahy), Zuzaně Pavlovské (Židovské muzeum v Praze) a Marku Šobáňovi (Muzeum moderního umění Olomouc), díky kterým bylo možno zaznamenat edukační programy těchto institucí. Velké díky lektorům programů i účastnícím se žákům.

Děkuji panu profesorovi Tomáši Janíkovi za cennou konzultaci týkající se použitého designu výzkumného šetření použitého v disertační práci.

Také děkuji svému blízkému okolí a rodině za podporu během studia a tvorby práce.

Abstrakt

Předložená disertační práce obsahuje teoretickou část, jež ukotvuje téma objektového vyučování, a část prezentující realizovaný pedagogický výzkum. Základním výzkumným designem je vícečetná případová studie zaměřující se na detailní didaktické analýzy edukačních programů uplatňujících objektové vyučování. Během výzkumu bylo využito metodiky 3A s modelem hloubkové analýzy struktury výuky s akcentem na uplatnění objektu a jeho potenciálu pro učení žáků. Pro účely analýzy byly využity audiozáznamy edukačních programů, v nichž se různým způsobem realizují prvky objektového vyučování. Didaktická analýza se zaměřuje nejen na způsoby didaktického využití objektu a na jeho roli v konkrétní vyučovací jednotce, ale zejména na vzdělávací obsahy napojené na objekt a na roli objektu jako nositele integrovaného kódu obsahu a motivačního prvku výuky. Práce jako celek se zabývá dopady objektového vyučování na žáky v praxi elementárního vzdělávání s využitím výuky v muzejním a galerijním prostředí. Zabývá se zkoumáním úspěšnosti edukačních metod a postupů založených na přímé práci s objektem, na jeho vlastnostech a informačním potenciálu. Přínosem práce je zejména výzkumné ověření potenciálu objektového vyučování ve vzdělávání a přispívá také k řešení problému absentující teoretické a empirické báze v této oblasti.

Klíčová slova

strategie objektového vyučování, muzejní a galerijní pedagogika, elementární vzdělávání, objekt, muzejní animace, kladení otázek, kultura, výtvarná tvorba, výtvarná výchova, didaktika

Abstract

The dissertation contains a theoretical part, which anchors the topic of object-based learning, and a part presenting the implemented pedagogical research. The basic research design is a multiple case study focusing on a detailed didactic analysis of educational programmes using object-based learning. During the research, the 3A methodology was used with the model of in-depth analysis of the teaching unit structure with an emphasis on the application of the object and its potential for learning. The analysis was based on audio recordings of educational programmes in which elements of object-based learning are implemented in different ways. The didactic analysis focuses not only on the ways an object can be didactically implemented and the role thereof in a particular teaching unit, but especially on the educational contents connected to the object and on the role of the object as a carrier of an

integrated content code and a motivational element of teaching. The thesis as a whole deals with the impact of object-based learning on pupils in elementary education practice using teaching in museum and gallery settings. It explores the success of educational methods and practices based on direct work with the object, its properties and information potential. The contribution of the dissertation lays mainly is the research validation of the potential of object-based learning in education and also in contributing to the theoretical and empirical base of this field.

Keywords

object-based learning, museum and gallery pedagogy, elementary education, object, museum educational programme, inquiry-based learning, culture, visual arts, art education, didactics

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Terminologické ukotvení objektového vyučování.....	13
1.1 Pojem strategie objektového vyučování	13
1.2 Pojem učení a vyučování	14
1.3 Elementární vzdělávání.....	14
1.4 Pojem objekt	15
2 Objekt ve strategii objektového vyučování	17
2.1 Objekt vnímaný prizmatem filozofie	18
2.2 Objekt vnímaný prizmatem muzeologie	20
2.3 Objekt vnímaný prizmatem „běžného života“	24
3 Strategie objektového vyučování v textech vybraných odborníků zabývajících se touto problematikou.....	26
3.1 Gail Durbin, Sussan Moris, Sue Wilkinson: <i>Learning from objects</i>	28
3.2 John Hennigar Shuh: <i>Teaching yourself to teach with objects</i>	31
3.3 Helen Chatterjee	36
3.4 Eilean Hooper-Greenhill	40
3.5 Scott G. Paris: <i>Perspectives on Object-Centred Learning in Museum</i>	45
3.6 Strategie objektového vyučování v textech odborníků v českém prostředí.....	45
4 Objekt v procesu učení	50
4.1 Model kontextuálního učení	53
4.2 Čtení objektů.....	59
4.3 Kladení otázek a dialogické vyučování	66
4.4 Společné postupy strategie objektového vyučování s dalšími strategiemi vycházejícími z konstruktivistického základu	70
4.5 Možnosti výtvarné, hudební, dramatické a jazykové výchovy ve strategii objektového vyučování	74
VÝZKUMNÁ ČÁST	77
5 Objektové vyučování v současném stavu bádání	79
6 Cíle výzkumného šetření a stanovení otázek.....	85
7 Metodologická východiska výzkumu a celkový design výzkumného šetření.....	86
7.1 Vícečetná případová studie podle metodiky 3A	86
7.2 Celkový design výzkumného šetření, metody shromažďování dat	88
7.3 Výzkumný soubor	89
7.4 Analýza a interpretace dat	94

8 Kazuistiky.....	96
8.1 Střepey aneb cesta za miskou – analýza edukačního programu Vlastivědného muzea Olomouc	96
8.2 Jak se brání městské brány – analýza edukačního programu Vlastivědného muzea Olomouc	110
8.3 Zajíček Chlupáček – analýza edukačního programu Vlastivědného muzea Olomouc	126
8.4 Věci z půdy – analýza animačního programu Muzea umění Olomouc	142
8.5 Bílkova vila – analýza edukačního programu Galerie hlavního města Prahy	159
8.6 Jitka Svobodová – Za hranou viděného – analýza edukačního programu galerie hlavního města Prahy	169
8.7 Badatel – analýza edukačního programu Židovského muzea v Praze	179
8.8 Hanin kufřík – analýza edukačního programu Židovského muzea v Praze.....	188
8.9 Nezapomeneme – analýza edukačního programu Muzea romské kultury v Brně....	195
9 Výsledky výzkumu	206
9.1 Přehled zjištění získaných prostřednictvím případových studií.....	206
9.2 Odpovědi na výzkumné otázky	215
10 Diskuse	220
11 Souhrn.....	224
Závěr.....	228
Seznam literatury.....	230

Úvod

Člověk se od počátků nám jeho známé existence ocitá a pohybuje v objektovém prostředí. V dobách nejdávnějších v prostředí objektů z oblasti živé a neživé přírody. Člověk objekty poznává a porovnává se s nimi. Jejich využíváním vytváří, při vycházení z různých svých potřeb, objekty nové. Objekty tvoří svým vzájemným působením prostředí k životu, jehož je člověk součástí. Člověk se s objekty setkává, zasahuje do procesů jejich vzniku a zániku, také je přetváří, produkuje a z různých důvodů shromažďuje. Všechny jmenované činnosti poukazují na vztahování se člověka ke svému objektovému okolí. Člověk má k objektovému světu vztah a tento vztah se snaží uchopit. Z tohoto vztahování se se člověk myšlenkově utváří, uvažuje o sobě a o okolním světě.

Z výše řečeného je zřejmé, že objekty, které nás obklopují, jsou námi využívány nejen k uspokojování našich fyzických potřeb a udržování naší tělesné existence, ale zanechávají odraz i v oblasti duševní a duchovní. Také v oblasti rozvoje lidského poznání, v procesu učení jsme rovněž zcela samozřejmě konfrontováni s objekty. Je tedy zřejmé, že pro procesy učení je lidská existence v objektovém prostředí závažnou daností, která je a má být využívána ve vzdělávání. Často je zacházení s objektovým prostředím jen mlhavým pozadím v prostoru řízeného pedagogického působení. Potenciál práce s objekty nebývá zcela vytěžen. Obrátíme tedy nyní svou pozornost směrem k objektu. K jeho pozici, roli a možnostem v edukačním procesu.

Během svého pedagogického působení na středním odborném učilišti jsem v průběhu své praxe cítila stále větší potřebu lépe pracovat s přirozeným zájmem žáků a studentů o probíranou tematiku. Také bylo mým cílem obsahy probíraného učiva více provázat s kontexty životů studentů. Má snaha motivovat je k aktivnímu přístupu k samotnému procesu učení a cvičit jejich schopnost porozumět učivu na hlubší úrovni, mě přirozeně dovedly k edukační práci s objektem. A tak v rámci některých hodin dějin umění, které jsem vyučovala, studenti učebního oboru Keramické práce navštěvovali expozici Vlastivědného muzea a místo prohlížení obrazového materiálu ve škole mohli pozorovat a zkoumat reálné keramické nádoby. Zjišťovali tak reálie jednotlivých historických období, jež tyto nádoby reprezentovaly, jiným způsobem než pomocí prezentace obrazů a práce s učebnicí.

Tento způsob didaktického působení přinášel edukační efekty ve formě lepší orientace studentů v problematice, kvalitnějšího zapamatování faktů, ale byla jsem konfrontována i se svou emocí a zjištěním, že sama jako pedagog nedokáži objekt dobře edukačně „vytěžit“.

Pozorovala jsem, že hodně „práce“ v oblasti rozvoje studentů vykonává objekt sám a některé mé metodické postupy studenty někdy rušily v jejich samostatném a přirozeném poznávání. Jindy naopak objekt „mlčel“ a bylo třeba nalézt vhodnou didaktickou metodu, formu, abychom s ním vešli do procesu komunikace. Při naší výuce v muzeu probíhal například výklad, dialog, kladení otázek, ale mnou v běžné výuce používané edukační metody nebyly pro práci s objektem v mém podání dostačující.

Následovala cesta vzdělávání se a praxe, vedoucí k mé lepší orientaci v problematice práce s objektem. Studium muzejní edukace jako samostatného oboru v době řešení mého problému bylo v počátcích. Proto byl můj obraz odborné práce s objektem skládán postupně z mnoha informací získaných účastí v odborných projektech a prostřednictvím dalšího studia. Mohu upřímně říci, že mé setkání s erudovaně provedenou lekcí, v níž se realizovala edukační práce s objektem, bylo pro mě objevením nové, udivující a neskutečně bohaté krajiny edukace. Možnost práce s odbornými pracovníky různých oblastí, kteří se setkávali na poli vzdělávání, a má následná praxe v kolektivu odborných pracovníků Vlastivědného muzea v Olomouci vytvářely mozaiku zjištění, jejíž části jsem chtěla zaznamenat a odborně uchopit.

Má praxe a hledání vedlo k zjištění praktické neexistence komplexněji pojaté teorie a výzkumu v oblasti edukační práce s objektem v českém prostředí, o kterou bych se mohla jako praktikující pedagog opřít. Zároveň jsem se během edukační muzejní praxe seznámila se zahraničními přístupy v oblasti objektového vyučování, zaznamenanými v odborných textech, metodických příručkách a výzkumných studiích. Tyto podněty vedly ke spoustě otázek, na něž jsem chtěla znát uspokojivou odpověď. Mohu použít k edukaci jakýkoliv objekt? Mohu s objektem pracovat v běžné školní výuce? Jaké metody pro práci s objektem nejlépe zvolit? Atp.

Působení všech těchto podnětů vyústilo v mé bádání předložené v disertační práci. Práce se zabývá objektovým vyučováním v muzejní edukaci a elementárním vzdělávání a snaží se zjistit přínos edukační práce s objektem v procesu učení žáků.

Cílem bylo popsat specifika a znaky objektového vyučování, posoudit jeho vliv na učení žáků a shrnout jeho edukační efekty či případné nevýhody. Dále bylo cílem analyzovat možnosti aplikace objektového vyučování, vytypovat a analyzovat metody vhodné pro tuto strategii a postihnout specifika didaktické transformace vzdělávacích obsahů, jimiž se práce s objektem v objektovém vyučování odlišuje od běžné transmisivní výuky. V návaznosti na tyto cíle byl stanoven výzkumný design práce a vyřčeny výzkumné otázky.

Teoretická část je věnována vymezení odborné terminologie dané oblasti včetně kapitoly věnující se pojetí objektu v objektovém vyučování. Následující část představuje texty

významných odborníků zabývajících se teorií a výzkumem strategie objektového vyučování. V poslední kapitole teoretické části se zamýšlíme nad objektem v procesu učení.

Výzkumná část práce má formu vícečetné případové studie s využitím metodiky 3A. Jedná se o kvalitativní formu výzkumného šetření. Výzkumný soubor obsahuje devět případů, didaktických analýz edukačních programů realizovaných v rámci pěti kulturních institucí v České republice. Ve Vlastivědném muzeu v Olomouci, Muzeu umění v Olomouci, Galerii hlavního města Prahy, Židovském muzeu v Praze a Muzeu romské kultury v Brně. Na základě vyhodnocení dat získaných studiem odborných textů a výstupů získaných z vlastního výzkumného šetření byly zodpovězeny stanovené výzkumné otázky.

V současné době můžeme říci, že se náš vztah k materiálnímu světu jeví až extrémně rozkročen ve dvou polohách. Na jedné straně se zdá, že stále více klesá naše potřeba svět smyslově a přímo materiálně zažívat a stačí nám jeho zprostředkovaný obraz přes displej mobilního telefonu nebo monitor počítače. Na straně druhé naše spotřeba a potřeba hmotných věcí a předmětů stále roste. Tyto postoje a přístupy mají samozřejmě vliv na formování osobnosti dětí a také na oblast jejich vzdělávání. Strategie objektového vyučování může být jednou z možných cest, které pomáhají žákům nejen v rozvoji jejich vědomostí a dovedností, ale podporují také rozvoj v dovednostech potřebných pro život samotný. Objektové vyučování tak činí právě prostřednictvím práce s materiálními objekty.

Vzhledem k tomu, že v českém prostředí je strategie objektového vyučování ve výzkumné bázi zatím nepokrytým územím, teoretická báze je rovněž ne příliš zpracovanou oblastí, doufáme, že tato práce bude počátkem většího zájmu o uchopení strategie objektového vyučování ve výzkumném bádání, tvorbě teorie a povede k jejímu propracovanějšímu uvádění do praxe.

TEORETICKÁ ČÁST

Strategie objektového vyučování předpokládá, že hmotný objekt, věc, předmět, disponuje velkým informačním potenciálem a může být nositelem integrovaného kódu obsahu (Štech, 2009) ve vzdělávání. Objekt je postaven do jádra edukačních procesů, které jsou uskutečňovány a využívány v daných didaktických a pedagogických aktivitách, a i díky němu dochází k předávání vzdělávacích obsahů. V centru pozornosti je tedy objekt a zkoumání jeho jednotlivých informačních vrstev, dále pak postupy, které působí na uvolňování informací z objektu směrem k žákům.

První kapitola teoretické části se bude týkat vymezení základních pojmů, které se v disertační práci používají. Svou pozornost také zaměříme na zodpovězení otázky, co všechno může být ve strategii objektového vyučování objektem.

Následující část práce je věnována snaze představit uchopení této strategie v teoretických textech především zahraničních odborníků. Tato analýza odborných textů je z důvodu absence teoretického ukotvení strategie objektového vyučování v českém prostředí důležitou částí práce. Pozornost byla věnována textům, které jsou klíčové pro určení specifických znaků objektového vyučování, pro charakterizování způsobů práce s objektem, ať už se jedná o prostředí kulturní instituce, prostředí školy nebo prostředí přírody.

Je představen kontextuální model učení, kde Dierkingová stávající model provázala s učením z předmětů a ukázala na nutnost vnímat proces učení v širším kontextu. (Dierking, 2002) Dierkingová se zabývá myšlenkou, že objekty svou danou fyzickou a sociokulturní povahou mohou hrát klíčovou roli v procesu učení. Deset faktorů, které autorka vyslovila, odhalují složitou síť vazeb, v níž jsou objekty s člověkem propojeny v procesu učení a poznání.

Setkání s objektem vede člověka k nutnosti jej nějakým způsobem pro sebe interpretovat, přečíst. Velmi podnětným příspěvkem k tématu objektového vyučování je text Christiny Kraayenoordové a Scotta Parise, v němž autoři předkládají myšlenku o probíhání analogických procesů v konstruování významu při práci s objekty podobně jako u práce s textem. (2002) Autoři aplikují koncept FRM (Four Resources Model) Luka a Freebodyho (1999), který bývá uplatňován zvláště v oblasti gramotnosti a sociálního vývoje, na „čtení“ objektů. Pohled na to, jak přístupy a důvody těchto přístupů jednotlivých „uživatelů“ objektů (v našem případě žáků a pedagogů) ovlivňují interpretaci objektu, je velmi zajímavý.

Velkou roli v kvalitě aplikace strategie objektového vyučování hraje osobnost pedagoga. Pedagog se svými osobnostními i odbornými kompetencemi vstupuje do vzdělávacího procesu jako ten, kdo proces organizuje a řídí (kromě jiného). (Maňák, 2003) Stanovuje cíl, ví, kam se ubírá jeho pedagogické snažení, a podle toho vybírá vhodné a správné vzdělávací metody a postupy. Výběr vhodných postupů a metod při práci s objektem je velmi důležitý. Objekt sám o sobě sice budí pozornost, avšak chceme-li, aby u něj žák setrval a aby objekt vydal množství informací, jež ukrývá, musí pedagog zvolit správný postup vedoucí k odkrývání jednotlivých informačních vrstev objektu. Správně zvolená metoda vede k tomu, že se objekt stává „přenášedlem“ do mnoha oblastí lidského poznání.

V angloamerickém prostředí a oblasti australského školství je objektové vyučování velkou měrou navázáno na metodu dialogického vyučování a práci s otázkou. Otázka je jedním ze zásadních nástrojů, které otevírají předmět pro porozumění. Při dialogickém vyučování je záměrem podněcování myšlení a prohlubování porozumění žáků tím, že jsou žáci vedeni pedagogickými zásahy k většímu zapojení do výukové komunikace, čímž u nich dominují vyšší kognitivní procesy. (Šed'ová, 2016) Dalším přístupem vhodným pro aktivizaci žáka ve vazbě k objektu je animace objektu. Prvky dramatické, výtvarné, pohybové, hudební a jazykové výchovy mohou při správné „choreografii“ objekt otevírat žakovskému poznání. (Horáček, 1998) Je dobré si také uvědomit, že strategie objektového vyučování naléhá na jiné pedagogické přístupy v pedagogice, vycházející z konstruktivistického základu. Badatelská výuka a zážitková pedagogika mohou tvořit společné průniky v oblasti některých využívaných metod a postupů. (Alvarado & Herr, 2003; Hardie, 2015)

Všechny předložené možnosti vnímání objektu a metody práce s ním nám odkrývají to, jak je s objektem možno pracovat v edukaci.

1 Terminologické ukotvení objektového vyučování

Termín objektové vyučování má své kořeny v angloamerickém prostoru. V anglicky psané literatuře se setkáváme například s pojmy *object-based learning* (Chatterjee, 2016; Kador, 2018;), *teaching with objects* (Shuh, 2014), *object-centred learning* (Paris, 2002), *learning from objects* (Durbin, Morris, Wilkinson, 1996) nebo *using nature-based objects* (Cornish, 2021). V českém prostředí jsou tyto odborné termíny překládány jako *učení z předmětů*, *objektové učení* i *objektové vyučování*. (Blažek, 2018; Brabcová, 2003; Foltýn, 2008; Jagošová, 2008; Jiroutová, 2018; Šobánková, 2015). Přes tiché porozumění obsahu panuje v odborném diskurzu tedy jistá terminologická nejednotnost. Pro potřeby předložené disertační práce jsou proto odborné termíny, jež se v práci vyskytují, dále vymezeny.

1.1 Pojem strategie objektového vyučování

Zatímco v prostoru střeoevropském tradiční didaktika pracuje častěji s pojmy vyučovací metody a organizační formy výuky, v angloamerickém prostoru je pedagogika úzce propojena s pedagogickou psychologií a běžně pracuje s využitím pojmu *výukové strategie*. Tento faktor se projevuje i ve vnímání obsahu termínu objektového vyučování. Organizační forma vychází ze strategie, popř. metody. *Pedagogické strategie* jsou tedy chápány jako slovo nadřazené k pojmu metoda. V zahraniční literatuře se používá pojem *výuková strategie* pro označení komplexního a záměrného působení učitele na žáka. Působení může být i dlouhodobé. Výuka je zde chápána jako interakce vyučování učitele a žáka, přičemž pojem *výuková metoda* je používán pro konkrétní postup při jednotlivých vyučovacích hodinách. (Kašparová, 2011, s. 5) *Pedagogická strategie* je Paschem definována jako „*promyšlený způsob vedení výuky, který je optimální v konkrétní třídě, pro konkrétního učitele a konkrétní učivo (téma, předmět), a který učitel volí, aby se žáky dosáhl vytyčených cílů výuky. Integruje v sobě „správnou“ kombinaci metod, forem, prostředků a podmínek výuky.*“ (Pasch, 2005, s. 195) Průcha definici strategie staví z pozice žáka takto „*Posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije.*“ (Průcha, 2013) Vzhledem k tomu, že *objektové vyučování* aplikované na podmínky střeoevropského pojetí didaktiky využívá různé metody a formy výuky vhodné pro práci s objektem, budeme *objektové vyučování* vnímat a označovat jako *strategii*.

1.2 Pojem učení a vyučování

V teoretických textech pojednávajících o jmenované edukační strategii se souběžně používají oba termíny, pojem *učení* i pojem *vyučování*, ačkoliv jsou obsahově rozdílné.

Definic *učení* a přístupů k němu je mnoho. Kulič definuje učení takto „*Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění svůj soubor poznatků o prostředí přírodním i lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osoby a obraz sebe samého. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušeností, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění. Jde přitom o zkušenost individuální nebo o přijímání a osvojování zkušenosti společenské.*“ (Kulič, 1992)

Při práci s objektem v oblasti edukace hraje důležitou roli i přístup pedagoga a jeho vedení. V interakci s objektem není jen vzdělávaný žák, ale i pedagog, který průběh této interakce řídí. Neprobíhá zde tedy jen proces *učení*, pedagog je v procesu angažován. Probíhá i proces *vyučování*. Průcha jej definuje takto „*Druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je záměrné působení na žáky tak, aby u nich docházelo k učení. Vyučovací činnosti se vztahují k učivu a k různým způsobům jeho didaktického zprostředkování učícím se subjektům, ale také k aktivitám označovaným souborně jako „skryté kurikulum“.* (Průcha, 2013) Pedagog edukační proces v interakci s objektem vede a zasahuje do něj, a tudíž je jeho součástí. V disertační práci budeme používat pojem *objektové vyučování*.

Vzhledem ke zmiňované terminologické nejednotnosti v odborné literatuře v zahraničí i v českém prostředí se v práci budou souběžně s termínem *strategie objektového vyučování* používat i ostatní jmenované termíny, vždy tak, jak se vyjadřoval o problematice autor zmiňovaného textu.

1.3 Elementární vzdělávání

V disertační práci jsme se zaměřili na to, jak objekt působí na učení žáků v edukačním procesu v oblasti *elementárního vzdělávání*. Z tohoto důvodu vymezíme i obsah tohoto termínu. Termín *elementární vzdělávání* je v práci využit ve smyslu vzdělávání základní – primární a nižší sekundární vzdělávání. To „...*se zpravidla uskutečňuje v základních školách, které mají devět ročníků a člení se na první a druhý stupeň (jednotná struktura). Věk žáků je*

obvykle 6 až 15 let. Nižší sekundární vzdělávání mohou poskytovat i víceletá gymnázia a osmileté konzervatoře“ (EURYDICE, 2024)

Výzkumná část práce se týká působení strategie objektového vyučování v této oblasti. V teoretické části jsou zpracovány i texty a studie týkající se jiných věkových kategorií. (Shuh, 1982; Chatterjee, 2016) Vzhledem k tomu, že jedním ze znaků využívání objektu ke vzdělávání a učení je jeho použitelnost napříč věkovými kategoriemi, je zařazení těchto textů relevantní.

1.4 Pojem objekt

Strategie objektového vyučování je založena na edukační práci s objektem. Jak již bylo zmíněno, všechny odborné termíny, označující tuto pedagogickou strategii, v anglickém jazyce obsahují slovo *object*. Anglický výraz *object* je používán ve významu slova předmět, věc (*thing*). Autoři publikace *Tangible things* (Hmatatelné věci)¹ Ulrichová, Gaskell, Schechnerová, Carterová a van Gerbigová (2015, s. 2) ale sdílejí myšlenku, že používání pojmu *thing* (věc) pro označení určitého objektu mu může v některých případech dodávat jiný obsahový charakter. Při využití pojmu *thing* (věc) objekt nabývá jiných „zvláštních, nebo „posvátných“ vlastností“ a vytváří konotace s jinými oblastmi, například filozofií. Slovo *thing* evokuje představy, které slovo *object* nemá. Autoři publikace svou úvahu zakončují sdělením „... i když věnujeme pozornost těmto drobným odchylkám ve významech, rozhodli jsme se dodržet rozšířenou konvenci a používat termíny objekt a věc zaměnitelně.“ (Ulrich et al., 2015, s. 2) Toto vnímání lehkých odlišností obsahů slov zmiňujeme z důvodu velmi podobné situace využívání termínu *objekt* ve strategii objektového vyučování v českém jazyce.

Při přejímání této strategie do česky hovořícího prostředí došlo k přijetí českého slova *objekt* jako slova svým významem odpovídající anglickému výrazu *object*. Slovo *objekt* v českém jazyce však nese lehce jiné významy než anglické slovo *object*. Kromě významu *předmět, věc*, se uplatňuje jako pojem v oblasti filozofie, informatiky nebo např. trestního práva. Pokud je v oblasti vzdělávání a edukace v našem prostředí využíván termín *objektové učení* (nebo učení z předmětů, objektové učení), je vždy pracováno s *objektem* ve smyslu *předmět, věc*.

¹ Publikace zaznamenává výsledky projektu zaměřeného na zkoumání „hmotných věcí“, kterého se účastnili odborníci a vysokoškolští studenti oboru všeobecného vzdělávání Harvard University v Cambridge. Výsledkem projektu byla výstava objektů ze sbírek Havardovy univerzity a sbírek dalších oslovených institucí.

Pojem *předmět* je významově podobný *objektu* a často se používají synonymicky. V některých případech se ale obsahy slov liší. Obecně se „předmět“ používá pro konkrétní věci, jež jsou předmětem našeho zájmu nebo pozornosti v určitém kontextu. Například: kniha, kámen, dům atd. Předmět může být chápán jako specifický objekt, který je určený pro nějaký účel nebo má nějakou funkci. Předmět je také obsah, na který jsou v daném okamžiku soustředěny vnímání či představy subjektu. (*Filozofický slovník*, 2009)

Věc je dle filozofie každé smyslově zakusitelné jsoucnosti jako materiální substrát vlastností a obecně je to všechno, co jest. (*Filozofický slovník*, 2009) Je to obecnější termín, který může zahrnovat nejen fyzické objekty, ale i abstraktní koncepty, situace nebo myšlenky.

Používané termíny tedy mohou být někdy nejednoznačné. V oblasti pedagogické strategie objektového vyučování zvolíme tedy podobnou cestu jako zahraniční kolegové a budeme tak pojem objekt používat jako pojem zaštitující označení věc a předmět. Objekt je hmotný a je smyslově poznatelný. Otázkou, co všechno můžeme v řečené strategii jako objekt vnímat a za jakých podmínek, rozpracujeme v následující kapitole.

2 Objekt ve strategii objektového vyučování

„Chci vědět, jaký byl vztah mezi tímhle maličkým dřevěným předmětem, který právě převaluji v prstech a který je těžký, nese v sobě hluboký význam a pochází z Japonska, a místy, jež za svou existenci navštívil. ... A chci vědět, v jakých rukou se ten maličký předmět ocitl, jaké pocity a úvahy v tom člověku vyvolal – tedy pokud jej vůbec k nějakým úvahám přiměl. Chci vědět, čeho všeho byla ta věcička svědkem.“²

Objekt, který je centrem strategie objektového vyučování, je hmotný a smyslově poznatelný. Je tedy zkoumatelný exaktním způsobem a je sledován a zkoumán také humanitními obory. Můžeme si položit otázku, co je tedy pro nás v objektovém vyučování objektem? Co může být tím, co lze postavit do středu vzdělávací aktivity a postupně z něj pomocí různých metod a forem edukace odnímat jeho jednotlivé vrstvy? Nebo tyto vrstvy narušovat a dostávat se pod povrch za účelem lepšího uchopení sebe sama a světa kolem nás? Procesy, které se uskutečňují díky přítomnosti objektu, prostupujeme do širších kruhů našeho poznání.

Objekty ve strategii objektového vyučování mohou být, explicitně řečeno, různých druhů. V naší a zahraniční teorii a praxi, jež se zabývá strategií objektového vyučování, je patrný rozdílný náhled na možný druh objektu, jenž je v edukaci využit. V zahraničí jsou v objektovém vyučování využívány objekty jak z kulturních institucí, tak objekty z oblasti živé a neživé přírody, jež se v galeriích a muzeích nenachází, a objekty představující součást všedního života. V českém prostředí se v rámci objektového vyučování hovoří o objektech hlavně a téměř výhradně z prostředí galerií a muzeí. Shledáváme, že není důvod pro takovéto omezení. Objektem může být běžná košile, knoflík, dětská hračka, automobil, obraz nebo socha významného umělce. Mobiliář na zámku i vybavení běžného bytu nebo budova katedrály. Živé organismy pozorované mikroskopem během vyučování ve škole, srna na louce nebo zajíc ve formě dermoplastického preparátu. Diamant v drahém diadémě nebo jako minerál v expozici neživé přírody v kulturní instituci. Hrací hliněná kulička nalezená v kapse i dort v cukrárně. V některých případech může být objektem i živé lidské tělo.

Nyní se pokusíme objekt nazřít prizmatem myšlenkových aspektů některých oborů, v jejichž teritoriu se v objektovém vyučování můžeme pohybovat. Objekt je středem strategie objektového vyučování. Při možném rozpětí druhů využívaných objektů můžeme tušit i šíři

² Waal de (2012, s. 32)

záběru oblastí, do nichž můžeme v procesu učení proniknout. Cílem této kapitoly není podat hutný a vyčerpávající výklad týkající se jednotlivých zmiňovaných oborů a oblastí. To není z hlediska zaměření práce nutné a potřebné. Cílem kapitoly je nastínit prostor, který tyto obory a oblasti otevírají pro možnou edukační práci s objektem, a také ukázat, z jakého prostředí může být objekt k edukaci vybrán.

2.1 Objekt vnímaný prizmatem filozofie

Z pozice zažitých myšlenkových reálií, které se uplatňují při aplikování objektového vyučování v praxi, může být objektem cokoli, co je hmotné a není subjektem.

Ve filozofii je pojem objekt základním stavebním kamenem mnoha teorií a klíčovým tématem ke stálé diskusi. Objekt může mít různé významy v závislosti na filozofickém kontextu, ale obecně se jedná o něco, na co se naše myšlenky, percepce nebo vědomí obrací. Pojetí objektu má tedy ve filozofii mnoho různých aspektů a jeho vývoj můžeme pozorovat skrze historii filosofie. K vymezení vztahů mezi subjektem a objektem, jejich vzájemné poznatelnosti se obracela a obrací v myšlenkách řada významných myslitelů. Objekt je ve filozofii jsoučno, tedy skutečnost, jež může být materiální nebo ideová. Z hlediska naší práce svou pozornost obracíme k materiálnímu, hmotnému, smyslově poznatelnému objektu.

Již starověcí filozofové Platón a Aristoteles zkoumali bytí a existenci a snažili se objasnit podstatu věcí. Pokoušeli se odpovědět na otázku, co vlastně věci jsou a jak jsou vzájemně propojeny. Zabývali se tím, jaké jsou vztahy mezi jednotlivými objekty, jaké mají vlastnosti a jak mohou být klasifikovány. Platónovo hledání odpovědi na vztah mezi ideální formou a jejím „odrazem“ v podobě konkrétních objektů – předmětů a Aristotelův zájem o objekty, hledání jejich podstaty (substance) a vlastností (atributů) vytvořily základy gnozeologie. (Patočka, 1964)

Filozofové jako René Descartes nebo Immanuel Kant zkoumali, jakým způsobem naše myšlení, smysly a zkušenost ovlivňuje poznání objektů. René Descartes se ve své filozofii zaměřoval na dělení mezi myslí a tělem. Objekty jsou vnímány a rozpoznávány myslí, která je odlišná od tělesných objektů. Kantovský pohled na objekt se zaměřuje na to, jak jsou objekty vnímány lidským vědomím. Podle Kanta jsou objekty (věci) ve skutečnosti nedostupné ve své „ding an sich“ ve své podstatě (věci samotné). Můžeme je poznat jen skrze filtrační systém našich smyslů a našeho rozumu. Poznání okolního světa podle Kanta nevychází z věcí samých. Věci, objekty se nám dávají jen ve zkušenostech, které jsou hlavně smyslové. (Kant,

2022) Toto rozlišení kritizovali například Arthur Schopenhauer i Friedrich Nietzsche. Naopak na něj navázal Edmund Husserl ve své fenomenologii.

Na filozofickém poli fenomenologie je objekt to, co existuje, co je vnímáno. Čeho jsem si všimnul, na co je zaměřena moje pozornost jako subjektu. Teprve vztahováním se to (jsoucno) stává objektem. Husserl se z hlediska fenomenologie zabývá studiem toho, jak jsou objekty přítomny ve vědomí a jak na ně reagujeme. Snažil se zkoumat objekty tak, jak se jeví vědomí, bez předsudků naší pozornosti a předchozích znalostí. Hovoříme zde o takzvané fenomenologické redukci. Díky ní můžeme danou věc převést na fenomén, čímž se nám ukáže mnoho zajímavého, co nám doposud unikalo. (Blecha, 2004)

Husserlův žák Martin Heidegger v díle *Bytí a čas* zdůraznil, že objekty jsou pro nás přítomny skrze jejich podstatu – esenci. Objekty mají svou významovou stránku, která je odvozena z jejich možného využití a vztahu k nám. (Heidegger, 1996) Naše myšlení je intencionální, tzn., že nezáleží na tom, jaké věci jsou, ale na tom, jak je vnímáme. Myšlením Heideggera se ve filosofii obnovuje otázka po bytí. Co se týká věci, kterou vnímáme jako objekt, v oblasti filozofie ji vnímá Heidegger jako to, co věcní a poddává se své bytnosti. „Básnický“ se k věci vyjadřuje „*Věc je džbán a lavice, lávka a radlice. Věc je svým způsobem také strom a rybník, bystřina i hora. Tím, že každá věcní ve svém prodlení po svém, jsou věcmi volavka a srna, kuň a býk. Tím, že věcní každá ve svém prodlení svým způsobem, jsou věci i zrcadlo a spona, obraz a kniha, koruna a kříž.*“ (Heidegger, 2021, s. 37)

Pro zaměření naší práce jsou podnětné myšlenky polské filozofky Jolanty Brach-Czainy. V jejím podání jsou objekty drobtý jsoucna, které přišly o anonymitu. Objekt vnímáme a vedeme s ním dialog. Díky tomu poznáváme sebe. Ve své eseji *Višeň a rozumění* rozehrává myšlenkový tanec, v němž v hloubkách odhaluje skryté potence objektů „*Jde o to, abychom pohlíželi na kámen, botu nebo švába a přitom chápali, co nás spojuje a co rozděluje. Jak existujeme? K čemu směřujeme? Jaké hodnoty ztvárňujeme? Jedná se o to, abychom sobě samým rozuměli lépe díky plodu višně. Vnitřní řeč jsoucna umožňuje odhalování hodnot.*“ (Brach-Czaina, 2019, s. 15)

Gesta a akty velkého světa nalezeny v malých dějinách višně a neškodně (i když téměř brutálně) takto v malém interpretovány.

Kámen nevyvíjí směrem k člověku vstřícnou aktivitu. Avšak je možné jej myšlenkově uchopit, pokud chceme. Nemá náš zájem, z filozofického hlediska není objektem. Z pedagogického hlediska pro nás objektem čekajícím. „*Metafyzické konkrétum se samozřejmě může ukrývat a může vyjevovat smysl, jež nikdo nevnímá a nepřijímá. To ovšem*

neznamená, že tam žádný není. Čeká na odhalení a přijetí. Má schopnost vypovědět, co je to existence, a to včetně té naší.“ (Brach-Czaina, 2019, s. 19)

Hledání a poznávání vztahu subjektu a objektu, hodnoty objektu pro naše poznání (poznání subjektu) a poznatelnosti objektu, jsou **stálým** zájmem filozofů, který se projevoval a projevuje v různých filozofických proudech. Zásadním poznatkem pro práci s objektem v objektovém vyučování je to, že řešení vztahu objektu a subjektu je stále jedním ze zásadních, živých témat filozofie, a toto myšlenkové uchopování může odkrývat možné pohledy na objekt i v současné pedagogice.

2.2 Objekt vnímaný prizmatem muzeologie

Objekty jsou v muzeologii jejími základními stavebními kameny. Tvoří jádro muzejních sbírek a jsou klíčovými prvky pro pochopení a interpretaci historie, kultury, přírody a vědy. Objekty v muzeích mohou být rozmanitého charakteru a původu, od historických artefaktů po umělecká díla, vědecké předměty a přírodniny.

V souvislosti s objektovým vyučováním jsou muzea a galerie ideálním místem pro jeho realizaci, neboť objekty v těchto institucích prostě „jsou“. O činnosti a náplni práce muzeí Šobáňová říká „*institucionalizovanou formou se zde realizuje jedna velmi specifická a nezastupitelná lidská tendence. Jde o sklon člověka shromažďovat a navzdory působení času uchovávat významné, reprezentativní, ale i napohled pošetilé hmotné prvky dokumentující činnost člověka a vývoj jeho prostředí. Při realizaci této tendence přitom nejde jen o kulturní, nýbrž i o skutečně kulturotvorné lidské chování.*“ (2012, s.11) Objekty jsou tedy součástí hmotné kultury.³

Objekty jsou v muzeu základním prvkem komunikace. Dolák hovoří o ostenzi, což je druh bezznakového sdělování, nejtypičtější forma prezentace. Jde o ukazování věcí, jež jsou tady teď. (Dolák, 2019, s. 108)

V muzejním a galerijním prostředí nashromážděné objekty označujeme jako muzeálie. Ty představují jednotlivé muzealizované prvky skutečnosti, které jsou sbírkovými předměty konkrétních muzeí. (Šobáňová, 2012, s. 26) Stránský (2000) rozlišuje tento typ muzeálií:

- naturfakt
- mentafakt

³ Zde je nutno podotknout, že objekty, které jsou součástí hmotné kultury, nejsou zastoupeny pouze v kulturních institucích.

- artefakt

Naturfaktem je jakýkoli výtvar přírody. Mentafakt je muzeálie, nejčastěji v podobě knihy nebo písemnosti, kde člověk komunikuje jistou historickou podobou písma. Artefakt je v muzeologii širším označením pro sbírkový předmět, jenž je výtvořem člověka, hmotným výsledkem lidské práce či tvorby. (Beneš, 1978) V oblasti uměnovědy představuje artefakt ustálený výraz pro umělecké dílo. Pokud budeme o artefaktu přemýšlet jako o uměleckém díle, je komunikátem stejně jako mentafakt s tím, že využívá výtvarné prostředky. (Šobáňová, 2012)

Objekty soustředěné v kulturní instituci nesou pro člověka prizma vyšší společenské a kulturní hodnoty. Objekt byl podroben selekci – byl vybrán do sbírky muzea, je tezaurován – zařazen do konkrétní sbírky a v poslední části prezentován. (Holman, 2014) V každé z těchto částí se děje mnoho odborných úkonů zajišťujících bezpečné a správné umístění muzeálie v dané instituci.

Na této kategorizaci můžeme i demonstrovat druhy objektů, jichž se může strategie objektového vyučování týkat. Mohou to být objekty spadající do kategorie umění, historie, objekty patřící do oblasti vědy a techniky, objekty náležející do oblasti živé a neživé přírody.

Tím, že byl objekt do sbírky umístěn, se mu dostalo významného postavení. Je uveden k tomu, aby si zasloužil naši pozornost. Šobáňová upozorňuje na sémiotický přístup k muzeáliím. „*Muzeálie chápeme jako znaky, které svůj význam pro vnímatele nabývají jen tehdy, když je jím tím samým vnímatelem připsán. Stejně tak jedinečný význam pro společnost, pro který je za vyložení značných finančních prostředků chrání před poškozením a zánikem, nabývají tehdy, když je jim danou společností dedikován.*“ (2012, s. 46)

Pokud se vrátíme k diferenciaci muzeálií Stránského, u kategorie artefaktů si můžeme položit otázku, proč a jak na nás působí ty z objektů, které jsou autentické a jež nepředstavují substituty. Jaké kódy jsou do těchto objektů uloženy? Proč k nám jinak promlouvá objekt, který je dílem významného tvůrce nebo se jej dotkl uživatel v důležitém okamžiku dějin a jinak objekt, jenž byl vytvořen jako model nebo replika? Psací stůl, na němž byl podepsán významný dokument představitelem státu nebo honosný kus dubového nábytku s dokonalou řezbářskou úpravou? Čím jsou tyto objekty nenahraditelné? Walter Benjamin píše o auře uměleckého díla jako o „...zvláštním předivu prostoru a času...“. (2004, s. 15) Pod pojmem aura: „...myslí Benjamin velmi obecný souhrn prostředků, jimiž umělecké dílo navozuje stav komunikace s divákem a jimiž na diváky přenáší svůj citový náboj.“ (Horáček, 1998, s. 50) Při využití této kategorie objektů v praktikování objektového vyučování je právě tato výjimečnost

objektů exkluzivní kvalitou, kterou objekt nabízí. Muzea a galerie nabízí i setkání s originály, s nimiž se ve většině případů jinde nesetkáme.

Do kategorie naturfaktů spadají objekty z oblasti živé a neživé přírody. Je pravdou, že oblast živé přírody je v muzeích většinou reprezentována objekty v podobě kosterních pozůstatků, uchovaného biologického materiálu nebo dermoplastických preparátů. Výjimku může tvořit oblast botaniky, pokud je expozicí například skleníků nebo prezentace živých rostlin jiným způsobem.⁴ V případě živočichů se dostáváme do situace, kdy s „originálem“ živého zvířete můžeme v rámci objektového vyučování pracovat spíše mimo prostředí kulturní instituce. Objekty neživé přírody spadají do oblasti věd o Zemi, a i u nich je platné možné setkávání se s nimi mimo prostředí kulturní instituce.

V případě prezentace některých oblastí živé přírody mohou vznikat ve vztahu k edukační práci s objekty zajímavé otázky. V rámci objektového vyučování mohou být využívány objekty jako dermoplastické preparáty nebo kosterní pozůstatky vyhynulých nebo vzácných a exotických živočichů, ale také objekty vztahující se k běžné místní fauně. Například dermoplastický preparát zajíce polního nebo kura domácího. Ti jsou na našem území běžnými živočichy a žáci se s nimi mohou potkat. Tato setkání vně muzea většinou neumožní detailní pozorování, které je možné u dermoplastického preparátu. Zajíce vidíme při běhu na poli obvykle z dálky. Avšak i další pozorování živočicha v jeho charakteristickém prostředí umožňuje další poznání. Podobná situace může nastat u práce s kosterními pozůstatky nebo jiným biologickým materiálem. Například lebku lišky nebo parožím může být obohacen školní přírodovědný kabinet nebo mohou být i ve vlastnictví žáků nebo pedagogů. Originální paroží nemusí pedagog nalézt jen v muzeu. A tak se edukační práce s objektem v kulturní instituci může prolínat s objektovým vyučováním realizovaným ve školní třídě.

Možnost dostupnosti některých objektů, jimiž při edukační práci nahradíme objekt v expozici, je cestou k snadnějšímu uplatnění požadavku smyslového poznávání žáků. Například s lebku lišky, která není sbírkovým předmětem, mohou žáci manipulovat, zatímco v expozici je umístěn dermoplastický preparát zvířete. Expozice přírodovědného charakteru mají v tomto případě výhodnější východiska pro práci s objektem, zahrnující manipulaci s ním. V expozici historického nebo uměnovědného typu je situace složitější.

⁴ Například Vlastivědné muzeum v Olomouci má banku semen ohrožených druhů rostlin. Během vegetačního období tak mohou návštěvníci v atriu budovy vidět rostliny ve všech fázích růstu. V expozici jsou umístěny i druhy, se kterými se již ve volné přírodě téměř nesetkáme. <https://www.vmo.cz/expozice-ohrozenych-druhu-rostlin>

Na tomto místě je možné se zamyslet nad využíváním substitutů ve strategii objektového vyučování. Zdroje zaznamenávající teorii i praxi objektového vyučování v zahraničí hovoří o edukační práci s originálními objekty stejně jako zdroje v českém prostředí. Domníváme se však, že v některých případech má substitut objektu v objektovém vyučování svou hodnotu. Například model bastionové pevnosti umožní žákům lepší orientaci v celkovém uspořádání stavby a pochopení účelu a funkce jednotlivých fortifikačních prvků. Žáci mohou zažít objekt ve formě reálného pozůstatku zdi ve městě a srovnat jej s objektem modelu. Dalším příkladem jsou muzea technického typu. Substituty nedisponují sice „aurou pravosti“, ale v kombinaci s možností vidět originál mohou v procesu učení žáků hrát svou roli.

V rámci kategorie naturfaktu je nutné se zmínit o využití lidského těla jako objektu. Z podstaty řečeného: objekt je to, co není subjekt, je otázkou, nakolik může být něco lidské podstaty objektem. Kosterní lidské pozůstatky, nalezené při archeologických výzkumech, se již svou „neživostí“ od subjektu oddělily a jako objekt je můžeme vnímat. Při etickém zacházení s nimi (stabilní usazení s nemožností manipulace pro veřejnost) mohou být tyto objekty při setkání zdrojem bohatých informací spadajících do oblastí historie, uměnovědy, psychologie, biologie, antropologie, sociologie apod. Otázky ale vzbuzují například některé, z etického hlediska až hraniční, kontroverzní výstavy „exponátů“ – lidských těl, které po smrti prošly tzv. plastinací. Jedná se, z hlediska jejich určení, o výstavní exponáty. Pro humánní lidskou společnost platí určitá etická pravidla, která činí rozdíl mezi zkoumáním a pozorováním mrtvého lidského těla za účelem vzdělávání lékařů a pozorováním „pro zábavu“. Jakkoli i při této činnosti může docházet k procesu učení, historie těchto exponátů je jako objekty z možného využití ve strategii objektového vyučování nejspíše vylučuje.⁵

Další otázkou je, jak zda můžeme chápat některá umělecká díla, která vycházejí z konceptuálního umění a používají jako svůj vyjadřovací prostředek médium těla, jako objekty uměleckého charakteru. Jednak to může být lidské tělo objektivizované, sdělující a obracející se k jiným subjektům. Jednak do tvůrčího procesu zapojená celá osoba tvůrce. Tedy i tělo subjektivní. *„Používání těla jako metaforické pomůcky je základním vodítkem naší psychologické orientace v abstraktních sociopolitických vazbách... Neméně podstatné je zpětné metaforické uvažování aplikované na tělo, respektive na naše uvažování o sobě*

⁵ „Česká legislativa říká, že pitvat lze z důvodu poznání příčiny smrti a z důvodu výzkumu a výuky. Nikde není řečeno, že lze pitvat lidské tělo za účelem výstavnictví.“ (iRozhlas. Člověk. 2024. *Výstava mrtvých lidských těl míří do Česka. Podle lékařů je neetická.* [online] [cit. 2024-11-02]. Dostupné z https://www.irozhlas.cz/clovek/vystava-mrtvych-lidskych-tel-miri-do-ceska-podle-lekaru-je-neeticka_201203091949_mkaspar)

samých.“ (Búciová, 2009. s. 7) Středem zájmu je sama akce, proces, nikoli hotové dílo. A pokud na konci procesu něco vznikne, jedná se o připomínku dění, které se odehrálo. Často jsou tyto „relikvie“ ve formě videozáznamu, fotografií. Jejich „objektovost“ je platná. Samotné živé lidské tělo jako zprostředkovatel sdělení ve výtvarném umění může být také objektem.

Objektové vyučování, jak jsme již zmiňovali, má kořeny v kulturních institucích. Vzdělávací a výchovná funkce galerií a muzeí se uskutečňovala a uskutečňuje prostřednictvím objektů. Z didaktického hlediska se na objekty díváme jako na jeden z didaktických prostředků. Můžeme použít Malachovu klasifikaci, kde je do kategorie učebních pomůcek vložena skupina originální předměty a reálné skutečnosti. Malach v této skupině uvádí kategorie:

- přírodniny v původním stavu (minerály a rostlinné části)
 - přírodniny upravené např. konzervováním (dermoplastické preparáty, lihové preparáty atp.)
 - lidské výtvořky a výrobky (vzorky výrobků, přístroje, umělecká díla)
- (Malach, 1993)

Malachovu klasifikaci materiálních didaktických prostředků a pomůcek můžeme převést i na prostor muzea. Takto pojatá klasifikace se jeví vhodnou i pro naše vnímání druhu využívaných objektů, protože v sobě zahrnuje materiální didaktické prostředky – objekty umístěné jak v kulturních institucích, tak mimo ně.

2.3 Objekt vnímaný prizmatem „běžného života“

Jak již bylo v předchozím textu řečeno, objekty, které můžeme využívat v objektovém vyučování, se mohou nacházet v našem přirozeném životním prostoru. Spadají zde objekty z oblasti živé a neživé přírody, objekty vytvořené člověkem, které nás přirozeně obklopují.

Tyto objekty mohou být opět společensky výjimečné. Například je možno pracovat s architekturou jako s objektem. Jako objekt může být ale využit i přírodní útvar. Můžeme pracovat i s objekty, které jsou běžné a pojímají naši „malou“ osobní historii. Velkým bonusem při využívání tohoto druhu objektů je právě intimita a osobní dotyk, jež je možné při objektovém vyučování využít.

Radek Wohlmuth ve svém příspěvku v knize *Moc věcí: vedlejší role designu* říká, že předměty nám připomínají fakt, že skutečnost existuje „... obsahují paměťovou stopu, díky níž nejen rozvíjejí asociační řetězce, ale samy se stávají přesvědčivým důkazem toho, že se události staly.“ Je to: „... základní prostředek socializace a stavební kameny utváření poměru subjektivního k objektivnímu“. (Wohlmuth in Tomášek, 2021, s. 31)

Stejně jako u objektů, které jsou samozřejmě významné společenským uznáním, i objekty obyčejné mohou pracovat s narací a nesením příběhu. Nováková například tvrdí, že „*Věci a němota spolu nejdou dohromady. Věci k nám promlouvají svými tvary, materiálem i funkcemi... Vyvolávají v nás vzpomínky, nostalgii a často silné emoce: „Věci dokážou navrátit hlas těm, kdo neměli nebo už nemají prostor se jinak vyjádřit. Věc se stává hmatatelným dokumentem času a společnosti, pro kterou vznikla, stejně tak nabývá nových významů, funkcí a interpretací v kontextu nové doby.*“ (Nováková, 2017, s. 5)

Z předešlého textu je patrné, že pole objektů, jehož je možné využít ve strategii objektového vyučování, je rozsáhlé. V následující kapitole se pokusíme seznámit s některými pohledy zahraničních i tuzemských odborníků na edukační práci s objektem, které zaznamenali ve svých odborných textech a jež shledáváme zásadními.

3 Strategie objektového vyučování v textech vybraných odborníků zabývajících se touto problematikou

Učení „založené na objektech“ je konvergencí mnoha přístupů sbíhajících se do této oblasti. Zmíníme alespoň některé obory a osobnosti specificky zaměřených oborů, kteří se podíleli na vytvoření základů pro edukační práci vztahující se k objektu.

Jsou to kurátoři a pedagogové zabývající se prostředím muzea, jsou průkopníky muzejní edukace. České prostředí navazuje na vývoj muzejní edukace v angloamerickém prostoru v poslední čtvrtině dvacátého století. Z našich odborníků můžeme například zmínit jména, jako je Radek Horáček (1998, 2007, 2008), významný teoretik a pedagog, jenž se jako jeden z prvních věnoval zprostředkování uměleckého zážitku z prostředí kulturních institucí směrem k široké veřejnosti. Dále uvedeme jméno Vladimíra Jůvy mladšího (in Jagošová, 2010; in Dolák, 2014), osobnosti zaměřující se na funkci muzejních sbírek v interdisciplinárním pojetí, a osobnost Josefa Beneše (1981), který muzejní sbírky chápe jako předpoklad specifického podílu muzeí na kulturně-výchovné činnosti společnosti. (Jagošová, 2010)

Svůj podíl na rozvoji edukační práce s objektem nesou odborní pracovníci muzeí, antropologové, kteří zkoumali a zkoumají objekty jako důkazy materiální kultury a vytvářeli a vytvářejí teorie o objektech a jejich významech.

Současní pedagogové staví svou pedagogickou činnost na ověřených poznatcích významných předchůdců zaměřujících se na učení dětí. Zmíníme například práce Jana Amose Komenského, jenž zdůrazňoval význam praktického učení propojujícího teorii s praxí. Jeho nejznámější dílo „*Didactica Magna*“ (*Velká didaktika*) zmiňovalo využívání předmětů a přírodních objektů při výuce. Komenský si byl vědom síly vizuálního učení a používal obrázky a modely k tomu, aby usnadnil porozumění složitých konceptů. (1958) Johann Heinrich Pestalozzi chtěl, aby se vzdělání zaměřilo na rozvoj celkové osobnosti jednotlivce a důrazně prosazoval vyučování prostřednictvím smyslového vnímání a zážitku. Věřil, že učení by mělo být spojeno se životními zkušenostmi a mělo by být založeno na přímém pozorování a na manipulaci s objekty. Pestalozzi prosazoval využívání různých vzdělávacích materiálů, jako jsou modely, hračky, mapy a další vizuální pomůcky, aby podpořil aktivní zapojení studentů do učení. (Cipro, 1996) Dále například Mária Montessoriová, jejíž pedagogický přístup je založen na myšlence, že děti mají vrozený pud objevování a učení se prostřednictvím smyslového vnímání a interakce s prostředím. V její metodě jsou objekty a

materiály považovány za klíčový prvek učení a jsou speciálně navrženy tak, aby podporovaly samostatné učení a rozvoj dítěte v různých oblastech. (2019)

Důležitý je také přínos filozofů pedagogiky. Jako příklad můžeme uvést Johna Deweyho (1904), který kladl důraz na praktické, zkušenostní a experimentální učení.

Podstatnou informací je, jak je z předešlého textu patrné, že otázky pedagogiky založené na práci s objekty mají dlouhou a multidisciplinární historii.

Strategie objektového vyučování má své kořeny v muzejní pedagogice. Ta se v zahraničí jako disciplína a vědní obor formovala a formuje již od druhé poloviny dvacátého století. A je v teritoriu vzdělávání již pevně usazena. V českém prostředí se pojetí, a hlavně přístup k oboru muzejní edukace, stále vyvíjí. Muzejní a galerijní instituce deklarovaly jako jednu ze svých funkcí (ne-li hlavní funkci) vzdělávací a funkci osvětovou. A také tyto funkce naplňovaly. Samostatná existence oboru muzejní pedagogiky však nastoupila na našem území svou cestu až po změně politického systému. Od devadesátých let můžeme sledovat vzestup popularity tohoto muzejního fenoménu. Názorové vymezování směrem k němu mělo svůj vývoj, který má dynamický charakter.

Šobáňová v práci z roku 2009 říká, že se muzejní edukace potýká s problémem, kdy je považována některými muzeology za volnočasovou aktivitu, nebo za specifickou formu běžného školního vyučování. Ti se ke snahám muzejní pedagogiky někdy „staví s jistým *despektem*“. Pedagogové – teoretici muzejní edukaci nevěnují dostatečnou pozornost. Autorka upozorňuje na výjimečné postavení Vladimíra Jůvy a jeho publikací.⁶ (Šobáňová, 2009, s. 6)

S odstupem patnácti let můžeme říci, že je obor muzejní pedagogiky v prostředí vzdělávání u nás pevně etablován.⁷ Toto potvrzuje množství publikované odborné literatury a možnost studia této problematiky v rámci vysokoškolského vzdělávání. Školy a jiná

⁶ JŮVA, Vladimír. *Dětské muzeum: Edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004. S. 264. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-090-5.

JŮVA, Vladimír. *Vývoj německé muzeopedagogiky*. Brno: Paido, 1994. S. 158. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-901737-2-1.

⁷ Od počátku roku 2018 se upravila podoba katalogu prací ve veřejných službách a správě a profese je označena jako Edukátor v kultuře. Viz *Narizení vlády č. 399/2017 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě* [online]. 2017 [cit. 2024-02-11]. Dostupný z [www: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-399>](https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-399). Profesní vzdělávání je možné např. ve formě vysokoškolského studia na Masarykově univerzitě studiem oboru Galerijní pedagogika a zprostředkování umění. [online] [cit. 2024-02-11] dostupné z: <https://www.muni.cz/uchazeci/navazujici-magisterske-studium/nabidka-studia/23961-galerijni-pedagogika-a-zprostredkovani-umeni>.

Také jako magisterské studium oboru Edukace v kultuře na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého. [online] [cit. 2024-02-11]. Dostupné z: https://kvv.upol.cz/?seo_url=kvv-pro-uchazece-studijni-programy-magisterske.

vzdělávací a výchovná zařízení využívají nabídek edukačních aktivit nabízených institucemi působících v kultuře a vyvíjejí tlak na instituce v požadavcích na plnění jejich edukační funkce. Kvalitně připravené lekce mohou pokrývat požadavky rámcově vzdělávacích programů v potřebě získávání žádaných kompetencí žáků. Tím dochází k prolínání hranice mezi formálním a neformálním typem vzdělávání.

Přes pozitivní vývoj v této oblasti je v ní stále hodně prázdných nebo poloprázdných míst, jež by bylo dobré postupně zaplnit. Jednou z těchto oblastí je i problematika strategie objektového vyučování.

Jak jsme již uvedli, využití objektů v učení a vzdělávání přináší mnoho zajímavých otázek, k nimž se vyslovila řada autorů, převážně zahraničních. V následující kapitole se pokusíme o představení a interpretaci textů, jež vnímáme jako významné svými obsahy pro získání orientace v teoretickém uchopení strategie objektového vyučování.

3.1 Gail Durbin, Sussan Moris, Sue Wilkinson: *Learning from objects*

Publikace *Learning from objects* (Učení z předmětů) autorek Gail Durbin, Sussan Moris a Sue Wilkinson byla vydána projektem English Heritage poprvé v roce 1990 a od té doby zaujímá výjimečné postavení mezi texty, které se věnují námi zmiňované strategii. Jedná se o metodickou příručku, průvodce pro pedagoga, který nabízí jednak pohled na edukační potenciál předmětů, jednak představení některých praktických ukázek a postupů zacházení s předměty na poli edukace. Je zajímavé, že tato publikace je zmiňována v soupisech zdrojové literatury u velkého množství odborné literatury dále rozvíjející toto téma. Mike Butler, kulturní manažer Canterbury Christ Church University ve svém vyjádření ke knize píše, že se jedná o dílo zásadního významu. Vyzdvihuje význam narativnosti objektů a nadnáší otázky možností práce s muzejním objektem v muzeu nebo galerii.⁸

Publikace není obsáhlá a své určení naplňuje přesnou formulací a představením jasných schémat. Cílem knihy je ukázat, jak schopnost interpretovat objekty pomáhá porozumění světu a ukázat. Také to, že k učení z objektů nejsou v počátku nezbytné odborné znalosti. Jako průvodce pro pedagogy si klade za cíl pomoc pedagogům využít objekty ve školní třídě i mimo ni a učinit je středem kurikula, a také ukázat techniky, metody a postupy, které umožňují přesahy a mezipředmětovost v rámci kurikula.

⁸ MUSEUM ASSOCIATION. 2024. Museums Journal. Letters. *The universe is made of stories not atoms*. [online] [cit. 2024-02-11]. Přístupné z: <https://www.museumassociation.org/museums-journal/opinion/2013/04/01042013-letters/#>

Kořeny práce s objekty na poli edukace pod označením strategie objektového vyučování často vidíme především na poli sbírkotvorných institucí a galerií. Zmíněná publikace, jedna z prvních zabývajících se hlouběji tímto tématem, ukazuje však i na jiné oblasti, z nichž můžeme objekty pro edukaci vybírat. Durbinová, Morisová a Wilkinsonová sdělují: *„Tato kniha je stejně tak o výuce ve školní třídě, jak o návštěvách muzeí a galerií, kde lidé obvykle za předměty přicházejí a myslí na jejich studium. Objekty vybrané pro vzdělávací účely ale nemusí být vzácné a často je nejvíc přínosná práce s předměty, které jsou běžně přítomné ve třídě nebo v domácím prostředí. Kniha nabízí metody analýzy objektů, které, jakmile jsou pochopeny, mohou být aplikovány a použity ve výuce na jakémkoliv místě nebo i v muzeu. Učitelé tak mohou zajistit, aby setkání s objektem podporovalo více než jednu vzdělávací oblast.“* (Durbin, 1996, s. 3) Autorky tvrdí, že existuje poznání, které můžeme získat pouze studiem objektů a věcí anebo jsou jejich studiem mnohem lépe poznatelné než způsobem jiným. Jmenují kategorie jako učení o přítomnosti, kde hlavní výhodou učení pomocí objektů je, že namísto používání slov, verbalizace, se snaží o větší porozumění role samotných objektů – věcí v našem vlastním životě. Objekty mají silnou motivační schopnost, rozvíjejí potřebu „vědět více“, poskytují kreativní a emoční podněty, podporují rozvoj dovedností. Některým z těchto kategorií se budeme podrobněji věnovat v kapitole, která se zabývá metodami využívanými v naší strategii.

„Jsou rozdíly mezi druhy znalostí, které lze získat z písemných pramenů a těmi, které lze získat z objektů. Při edukačním zacházení s objektem se setkáváme s myšlenkami a informacemi, které buď nejsou, nebo nemohou být efektivně vyjádřeny písemně nebo verbálním sdělením – nejen formy, barvy a účinky výtvarného umění, ale také fantazie, idiomů vkusu, nesdělených významů, zvyků nebo předsudků.“ (Durbin, 1996, s. 6)

Je zde rovněž i položena otázka, zda je využívání objektů pro proces učení nutné, anebo zda je lze nahradit obrazem. Ve většině případů je možné se něco dozvědět z obrázků nebo popisů objektů, ale dojde ke ztrátě určitých aspektů, jež naopak reálný objekt přináší. Může jít například o detail, přesné zbarvení, vnímání vůně, umístění v prostoru a kontextu, velikost, měřítko, váha, hmotnost, teplota, textura, vnímání prostorovosti, vnímání stárí apod. Právě smyslové parametry vnímání jsou pro práci s objektem zásadní. Autorky se zabývají také otázkou, zda v případě práce s muzejním exponátem není pro počáteční setkání lépe pracovat s objektem, jenž si zachovává anonymitu, je bez popisku, který uvádí název, historické zařazení, dataci. (V expozici lze zakrýt.) Anonymní objekt podle nich více podporuje tvorbu otázek a snahu na tyto otázky odpovědět.

Zásadním oddílem textu je část zabývající se kladením otázek a oblastmi, na něž otázky směřují. Na tuto část bývá odkazováno velice často v dalších textech rozvíjejících strategii objektového vyučování. Klade před žáky úkol položení nejméně deseti otázek, které je při setkání s objektem napadnou. Zároveň musí i hledat cesty, jak si tyto dotazy zodpovědět.

Následující diagram naznačuje cestu, jak může být objekt postupně zkoumán. Sekce, které jsou uvedeny v diagramu, ukazují klíčové oblasti a také otázky, které by každá z oblastí mohla vygenerovat.

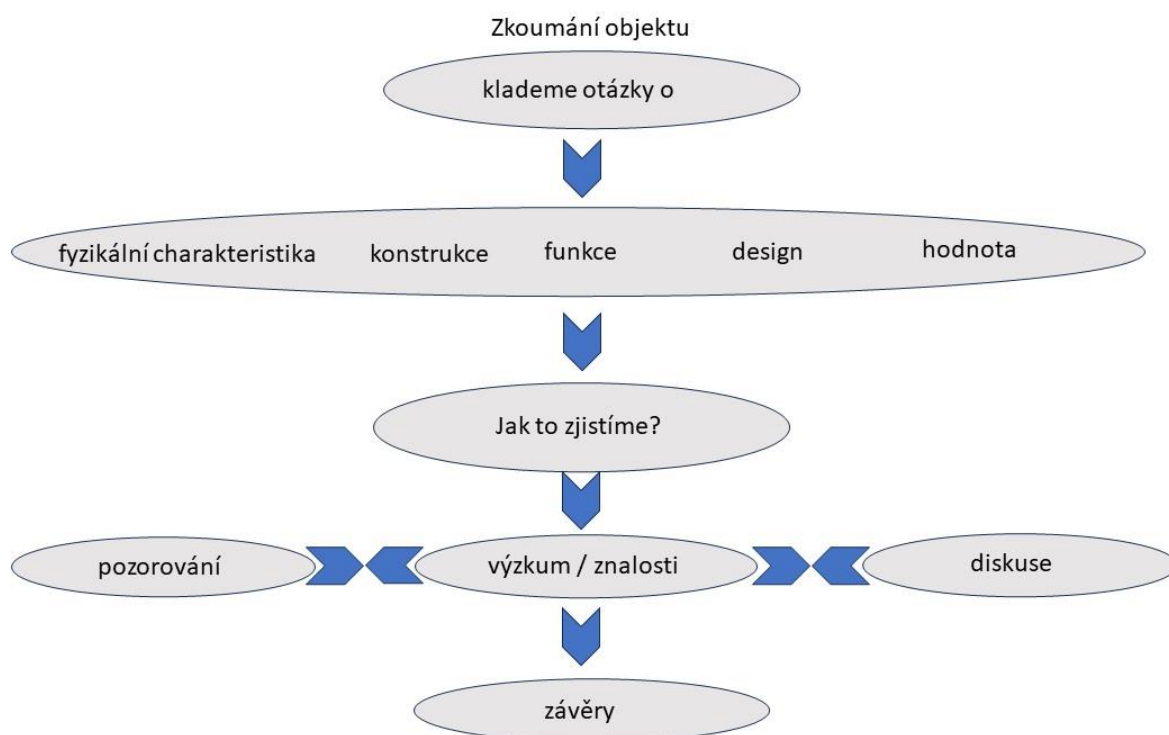


Diagram 1 Model způsobů zkoumání objektu podle Gail Durbinové, Susan Morrisové a Sue Wilkinsonové (*Learning From Objects*, 1996, s. 7)

Práce s objektem vypadá téměř samozřejmě a může se projevit názor, že vše, co se v rámci strategie objektového vyučování činí, je jednoduché a snadné, pro nezasvěceného jedince se mohou zdát některá zadání až banální. Není tomu tak. Pedagogická práce s objekty vyžaduje určitý čas a praxi. Vztah k objektům může být pro některé žáky a pedagogy jednodušší než pro jiné. Nemůžeme předpokládat, „dobře pozorovat a poznávat objekt“ je vrozená schopnost. Autorky sdělují, že tato dovednost musí být stejně jako čtení cvičena. Žáci se musí naučit „dívat“, popisovat předmět, vnímat propojení designu s funkcí, formulovat a ověřovat hypotézu, poznávat předmět z fragmentů.

Pedagog praktikující tuto strategii musí být v ní dobře zorientován a objekty, jež budou středem práce, dobře zvolit. On stanoví výchovné a vzdělávací cíle a podle bodů, které chce zdůraznit, na něž chce zaměřit pozornost, vybírá vhodné objekty. Určité kategorie objektů mohou mít své silné stránky a slabiny. Jednoduché věci se mohou zdát na první pohled snadno popsateľné, ale právě jejich jednoduchost může vést ke ztížení možnosti vytvářet hypotézy z důvodu nedostatku indicií. Známé „domácí“ předměty mají velký potenciál stejně jako předměty poškozené a opotřebené. Dotýkáme se pak tématu konstrukce, možností opravy, restaurování, konzervace. Nastolují se otázky související s pojmem originál a replika. Neznámé objekty vzbuzují zvědavost a touhu vědět. (Durbin, 1990)

Vzhledem k formě publikace, jak jsme již řekli, jedná se o metodického průvodce pro pedagogy, jsou v něm dále obsaženy návrhy konkrétních hodin v metodických listech, které svým zaměřením pokrývají určitou výseč oblastí, do nichž použitý objekt náleží. Pracuje se zde s artefakty, objekty vytvořenými lidmi.

Text je velmi kvalitní metodickou příručkou, uváděnou v dalších odborných textech často jako zdroj zásadních informací, které jsou v těchto následných textech dále rozvíjeny.

Prostor textových zdrojů a odborné spolupráce ve strategii objektového vyučování je v počátcích odborného ukotvování této strategie v zahraničí propleten vzájemnými vazbami odborníků zabývajících se tímto tématem. Tak je v publikaci Durbinové, Morisové a Wilkinsonové (1990) jako jeden ze zdrojových textů uveden konferenční příspěvek další významné osobnosti – Johna Hennigara Shuha, na jehož obsah a myšlenky se zaměříme v následující kapitole.

3.2 John Hennigar Shuh: *Teaching yourself to teach with objects*

Není bez zajímavosti, že některé texty, informačně a téměř heuristicky velmi nosné, jsou svým rozsahem subtilnějšího charakteru. Je tomu tak i v případě textu s názvem *Teaching yourself to teach with objects*, jehož autorem je John Hennigar Shuh. Tento kanadský pedagog, člen edukačního oddělení Nova Scotia Museum v Halifaxu, akademický pracovník a držitel mnoha dalších funkcí v oblasti kulturního a historického dědictví, v roce 1982 publikoval konferenční příspěvek, v němž formuloval základní myšlenky pedagogické práce s objektem. (Shuh, 1982) Na tento text následně odkazuje mnoho dalších odborníků na oblast objektového vyučování.

Shuh zde formuluje myšlenku, že pro porozumění světu, v němž žijeme, je důležité a zásadní to, jak jsme schopni vnímat objekty. Opět je vysloven požadavek „naučit se předměty číst“ stejně, jako se učíme zacházet s čísly, písmeny a textem. Klade důraz na roli pedagoga, který děti ke „čtení“ informací z předmětů vede, a upozorňuje na to, že naučit se efektivně využívat objekty ve výuce není snadné. Jako u všech pedagogických dovedností je třeba úsilí a času k „trénování“ schopnosti „číst objekty“ a je potřebné další sebevzdělávání učitele v této oblasti. (Shuh,1982)

K využití objektů ve výuce Shuh vyslovuje několik tezí, o něž se můžeme jako pedagogové opřít:

První teze zní: **Objekty jsou fascinující.** To, že žijeme v objektovém světě, nás ale vede k tomu, že předměty, objekty, s nimiž se často setkáváme, ignorujeme. Nemůžeme říci, že bychom jimi byli pořád fascinováni. Pokud na ně ale upřeme soustředěnou pozornost, zjistíme, že upoutají náš zájem. Nejjednodušší způsob, jak zaměřit pozornost někoho na objekt, je, samozřejmě na něj ukázat nebo mu jej podat. Položit jednoduchou otázku. „Co si myslíš, že to je? Není to krásné? Už jsi někdy viděl něco takového?“

Shuh upozorňuje na to, že muzea se snaží o to, aby upoutala pozornost návštěvníků různými způsoby. (Zde se nabízí připomenutí, že autor článku jej napsal v roce 1982, tedy v době, kdy media a prostředky k upoutání pozornosti návštěvníka byla na zcela jiné úrovni než v současnosti.) Přesto často stačí návštěvníka zastavit dobře položenou otázkou, čímž získáme jeho pozornost. V textu je popsána velice zajímavá a vtipná historka, kdy autor článku na benzinové pumpě cestou na konferenci při výměně pneumatiky neplánovaně zaujal obsluhu čerpadla, a následně i další zaměstnance, bednou lebek savců, které zahlédl jeden zaměstnanec v otevřeném kufru jeho auta. Po projeveném zájmu o předměty došlo na vyndání bedny s objekty na karoserii auta a rozvinula se přirozená debata „... o lebkách a zubech zvířat a mimo jiné o tom, jak se podívat na zuby a zjistit, zda lebka patří do skupiny býložravců, masožravců nebo zvířat, která jedí všechno. Když jsem odjížděl, cítil jsem se zvláštně. Jako pouliční kazatel, který právě pronesl své první kázání z bedny“. (Shuh, 1982, s. 81)

Mám analogickou zkušenost. Cestou na odborné setkání pedagogických pracovníků jsme s kolegyní na cestě z nádraží do muzea našly tělo mrtvého ptáka, který nás zaujal krásným žíháním pír. Vzhledem k tomu, že mé pracovní zařazení je částečně umístěno na Přírodovědný ústav Vlastivědného muzea v Olomouci, jsem zvyklá na to, že všechna mrtvá zvířata v dobrém stavu mohou být užitečná pro vznik dermoplastických preparátů. Pták byl tedy vzat do igelitové tašky s tím, že se jedná o krásný exemplář poštolky obecné a bude

v muzeu zmražen a později využit. Než jsem jej ale do muzea odevzdala, po příjezdu domů jsem se doma pochlubila dětem. Došlo na nahlédnutí do tašky a manželova a synova slova: „To přece není poštolka, má to jiný zobák...“. Barevné peří, tak podobné poštolčímu, nás tak zmátlo, že jsme si s kolegyní nevšimly tvaru zobáku. Mezi rodinnými příslušníky započala badatelská akce, kde výsledkem bylo zjištění druhu ptáka (jednalo se o samici kukačky obecné), způsobu jeho života a vhlédnutí i do jiných oblastí, než je oblast zoologie. Byly hledány odpovědi na spousty otázek, které se vynořily kolem mrtvého těla kukačky. Závěr korunoval syn sdělením: „Mami, už vím, proč se říká odstřelovači v armádě kukačka. On sedí na místě, pozoruje dlouho okolí a pak musí velice rychle zamířit a vystřelit, jako kukačka vajíčko.“ Pro objasnění: Kukačka dlouho sedí skryta na své pozici, ze které, jako parazitický pták, pozoruje hnízdo svého hostitele. Pak musí v době jeho krátké nepřítomnosti, kdy hnízdo s vajíčky zůstane osamoceno, rychle vylétnout ze svého stanoviště, rychle snést vejce (bývá to v řádu sekund) a odletět...“

Objekt těla, které bylo neplánovaně nalezeno, „zapříčinil“ dvouhodinovou domácí badatelskou výpravu s překvapivými zjištěními a oborovými přesahy. Svou roli samozřejmě hrály i parametry, jako je třeba narace a hledání příběhu tohoto konkrétního ptáka a událostí, které se kolem něj seběhly. (Co se událo, co mohlo způsobit, že pták ležel na chodníku na rušné ulici města? apod.) Troufám si říci, že obrázek kukačky by v nás takový zájem o bádání neprobudil. Museli jsme si jí „všimnout“ a „zastavit se“ s ní. A být jí do určité míry fascinováni.

Druhá teze zní: **Edukační práce s objekty je přístupná pro všechny věkové kategorie.** Na rozdíl od textových materiálů, které musí mít různou úroveň pro různé věkové kategorie uživatelů, nejsou objekty vázány na konkrétní úroveň školní třídy nebo skupiny. *„Jinými slovy, studenti nemusí dosáhnout konkrétní úrovně čtení nebo fáze konceptuálního vývoje, aby byli schopni vidět objekt a zapojit se do vzdělávání. To neznamená, že každý objekt bude pro studenty všech úrovní stejně zajímavý. Ale mnoho objektů – například kamenný nástroj nebo královské žezlo by mohlo být použito s rovnocenným úspěchem v třídě základní školy i se skupinou univerzitních studentů. Samozřejmě neříkám, že studenti na různých úrovních budou tyto objekty vidět stejně. Studenti na každé úrovni uvidí konkrétní objekt skrze oči své vlastní zkušenosti a přinesou si své vlastní otázky a pozorování.“* (Shuh, 1982, s. 82)

Druhá teze je: **Objekty nám pomáhají dokumentovat historii obyčejných lidí.** Tato teze se obrací ke konvenčnímu tvrzení „že někteří lidé historii tvoří a někteří ne“. (Shuh, 1982, s. 83) Podle Shuha vzniká dojem, že historii „dělaly“ elitní skupiny společnosti a ne

„obyčejní“ lidé. Tím, že svou pozornost obrátíme k této většinové skupině lidí, kam většinou sami společenským zařazením spadáme, více na tématech emočně participujeme a studium se nás více dotýká ve všech směrech. Musíme historii vnímat jako svou vlastní historii. Je důležité se o naši minulosti poučit pro život současný a budoucí.

Třetí tezí je to, že: **Používání objektů pomáhá studentům rozvíjet kompetenci kritického myšlení.** Tak často zmiňovaná kompetence se někdy tímto opakováním stává frází a spousta pedagogů ztrácí představu o tom, co si pod touto kompetencí mají představit a co do ní spadá. Patří zde především rozvíjení dovednosti pečlivého, kritického pozorování světa kolem sebe. Je pak otázkou, kolika příležitostí k tomuto rozvíjení v řízeném procesu učení jsou studenti vystaveni a jak v této dovednosti mohou získávat praxi. Jen schopnost něco pojmenovat, nalézt pro něco označení je velice důležitá. Shuh zdůrazňuje, že proces pojmenovávání je nezbytný pro vzájemnou komunikaci ve společnosti. Pomáhá nám organizovat naše zkušenosti a osvobozuje nás od „... *nutnosti zacházet s každou věcí, se kterou se setkáme, jako s něčím novým a odlišným*“. (Shuh, 1982, s. 84) Tento proces je naprosto legitimní v raném vývoji člověka. Později je ale důležité cvičit schopnost vidět svět kolem sebe svěžím pohledem bez zatížení naučenými schémata. „*Musíme vyvinout schopnost omezit naši závislost na konvenčních abstrakcích, abychom se mohli dívat na věci znovu pečlivým a kritickým způsobem.*“ (Shuh, 1982, s. 84) K tomuto nám používání předmětů ve výuce poskytuje vydatnou příležitost.

Shuh vytvořil soubor padesáti možných pohledů a otázek vztahující se k jednomu zvolenému objektu, boxu na Big Mac od firmy McDonald's. Tento soubor otázek je často citovanou částí zde analyzovaného textu v textech jiných odborníků na objektové vyučování. Pro představu tento soubor otázek uvedeme i zde.

Padesát způsobů, jak se podívat na krabici od Big Macu:

1. Ohmatejte ji
2. Ochutnejte ji.
3. Snaž se pocítit celý její povrch.
4. Dělá nějaký zvuk?
5. Jaké jsou její rozměry? Výška, váha, průměr?
6. Popište její tvar, barvu a veškerou její dekoraci.
7. Můžete napsat její popis, který by dal jasnou představu někomu, kdo v životě neviděl krabičku od Big Macu. (Náčrtek by pomohl.)
8. Proč má tuto velikost?
9. Jsou všechny krabice od McDonald's stejně velké?
10. Změnila se velikost krabic od McDonald's v průběhu let?
11. Jak moc byl tvar krabice určen použitým materiálem, způsobem konstrukce a funkcí krabice?

12. Proč není krabice prostě bílá? (Nebo černá, nebo fialová?)
13. Jaká je funkce její dekorace?
14. Co vám říká písmo?
15. Proč jsou symboly, loga a ochranné známky v naší společnosti tak důležité?
16. Jak moc je název „Big Mac“ odrazem módních trendů naší doby?
17. Co znamená označení obkrouženého R?
18. Jaký materiál byl použit k výrobě krabice?
19. Jaký surový materiál byl použit k výrobě tohoto materiálu?
20. Je to obnovitelný zdroj?
21. Co to říká o postojích k ochraně životního prostředí v naší společnosti?
22. Proč byl tento konkrétní materiál vybrán?
23. Jaké jsou jeho výhody a nevýhody?
24. Jak by se krabice mohla lišit, kdyby byl použit jiný materiál, například dřevo, keramika, kov, papír nebo plast?
25. Co se můžeme dozvědět z pohledu na krabici a písmo o tom, jak byla krabice vyrobena?
26. Ve které fázi výroby si myslíte, že bylo aplikováno písmo?
27. Už jste někdy viděli, jak se vyrábí něco podobného? Co vám to říká o naší společnosti?
28. Je krabice navržena dobře?
29. Funguje dobře pro účely, pro které byla navržena?
30. Máte nějaký návrh, jak ji vylepšit?
31. Kdyby se někdo před dvaceti, padesáti nebo sto lety pokusil navrhnout krabici na hamburger, jak by to mohl udělat? Co by nejspíše bylo jinak?
32. Jedli lidé tehdy hamburgery?
33. Jak by mohla vypadat krabice na hamburger v budoucnosti?
34. Co znamená číslo na dně uvnitř krabice?
35. Je to znak, kde byla krabice vyrobena?
36. Kde byla krabice vyrobena.
37. Čím by se daly tyto krabice nahradit?
38. Proč neservírujeme hamburger na talíři?
39. Co nám krabice od Big Macu může říci o lidech, kteří ji používají, kteří nám hamburger v nich podávají, a o naší společnosti obecně?
40. Ukažte během deseti minut krabici od Big Macu co nejvíce lidem. Kolik lidí krabici od Big Macu nepoznalo? Co nám to říká?
41. Řekneme v Moose Jaw, Saskatchewan; Burbank, Kalifornie; nebo v Petrthu, Austrálie. Říká vám to něco? Mohlo by tato místa něco spojovat?
42. Kde je sídlo společnosti McDonald's?
43. Zasloužíte si dnes pauzu?
44. Kolik těchto krabic se použije každý den v Severní Americe?
45. Jak dlouho se vlastně konkrétní krabice používá?
46. Co se s nimi stane po použití?
47. Proč najdete krabice od Big Macu na chodnících, na trávě, na pláži?
48. Jak by se krabice mohla recyklovat?
49. Co by mohlo krabici od Big Macu nahradit?
50. Co si myslíte, že je jediná nejvýznamnější věc na krabici od Big Macu? Proč? Teď si představte, že jste krabice od Big Macu a napište příběh vašeho života. (Shuh, 1982, s. 89–91)

Shuh v počátku svého textu sděluje, že je napsán v „jednoduchém“ stylu. Jedná se o konferenční příspěvek. Domnívám se, že právě jeho názornost, uvedení příkladů, které ukazují edukační potenciál objektů a zaznamenání konkrétních situací, činí jeho text

srozumitelný. A tento fakt může být i jedním z důvodů, že na něj bývá tak často v odborné literatuře odkazováno. Padesát bodů s otázkami a podněty k zamyšlení, jež se soustředí na jeden předmět, se v tomto případě týká až „ikonického předmětu“, jehož analýza a přemýšlení „kolem něj“ se dotýká oblasti sociální, kulturní, antropologické, historické. Metodu lze aplikovat na jakýkoli objekt a zvolit třeba i menší počet otázek.

3.3 Helen Chatterjee

Další významnou autorkou, která se podílí na rozvoji strategie objektového vyučování, je profesorka Helen Chatterjee, která působí na University College London (dále jen UCL). Ve své práci a výzkumech se zaměřuje na oblast biodiverzity, vlivu přírodních a kulturních fenoménů na komplexní pojetí lidského zdraví. Zabývá se využíváním práce s objekty v rámci interdisciplinárních přesahů. Právě pro tuto interdisciplinaritu bývá její práce vnímána jako velmi přínosná.

UCL disponuje univerzitními sbírkami – spravuje tři veřejná muzea, *Petrie Museum of Egyptian and Sudanese Archaeology*, *the Grandt Museum of Zoology* a *Strang Print Room*, další sbírky jsou umístěny přímo v budovách univerzity (odhadem 800 000 sbírkových předmětů).

Helen Chatterjee se zabývá využíváním edukačního potenciálu objektů pro vzdělávání vysokoškolských studentů. Jako příklad pro zaměření naší práce je podnětná odborná publikace *Engaging the Senses: Object-Based Learning in Higher Education*. (Chatterjee, 2016) Přesto, že se texty v publikaci věnují využívání objektů na poli vysokoškolského vzdělávání, zpracovávají a zaznamenávají přístupy a postupy, které, jak již bylo zmíněno, jsou využitelné napříč věkovými kategoriemi. Případové studie předložené v knize se zabývají tím, jak mohou být objekty využívány pro vzdělávání, „čteny“ a „...studovány způsoby, které jsou stejně užitečné, jako studium učebnic a návštěva přednášek“. (Hatcher, 2016, s. 154) Dovolím si podotknout, že práce s objekty nabízí v některých případech benefity, jež přednáška nebo práce s textem přinést nemohou.

Publikace obsahuje sedmnáct příspěvků zabývajících edukačními možnostmi objektu a ukazují, jak široké je pole, na němž se můžeme ve vzdělávání při práci s objekty pohybovat.

Chatterjee ukazuje, jak může objektové vyučování aktivně zapojit studenty do práce s muzejními exponáty v rámci oborového i mezioborového zaměření studentů. Tento přístup je v současné době na UCL nedílnou součástí bakalářského i postgraduálního vzdělávání pro širokou škálu studentů včetně těch z oblasti stavebního inženýrství, přírodních věd,

matematiky a fyzikálních věd, sociálních a historických věd. Sbírký spadající do správy UCL jsou rovněž využívány pro skupiny náležící mimo univerzitu v rámci formálního a neformálního vzdělávání všech věkových kategorií. Výhodou existence univerzitních muzeí a muzejních sbírek je možnost tyto sbírky aktivně využívat jednak ke vzdělávání a jednak v oblasti výzkumu. (Chatterjee, 2016)

Ačkoliv se naše práce týká využití strategie objektového vyučování v elementárním vzdělávání, výsledky výzkumů a poznatky, které přináší výzkumná šetření v rámci její aplikace ve vysokoškolském vzdělávání, jsou platné i pro naši oblast.

Mezi základní aspekty vytyčené v knize je zahrnuta multisenzorická povaha objektů, kdy při použití objektů ve výuce jsou využívány různé lidské smysly. Je podporováno interaktivní a zkušenostní učení. Kolb tvrdí, že ke skutečnému poznání může dojít pouze tehdy, když student projde cyklem učení, v němž aktivně pracuje na vytváření své zkušenosti. Poté musí tuto zkušenost reflektovat, použít analytické dovednosti ke zkonceptualizování zkušenosti a daný problém řešit tak, že aplikuje nové znalosti získané ze zkušenosti prostřednictvím procesu experimentování. (Kolb, 1984)

Multisenzorický potenciál objektů souvisí s tzv. somatickým neboli tělesným vzděláváním, kde můžeme vnímat „materiálnost“ objektů. I u „textových objektů“, které jsou charakteristické jazykovou kvalitou, hraje roli hmota materiálu. Autorka uvádí příklad, kdy říká, že pokud chce student zkoumající osobnost Shakespeara v oboru literatury co nejlépe porozumět tomu, jakým způsobem byly čteny jeho hry v 18. století, není lepší způsob, než hmatat a otáčet strany dobové knihy Shakespearových her, které mají svou historickou hodnotu. Student vnímá jejich vazbu, formát stránek s poznámkami čtenářů na jejich okrajích. (Chatterjee, 2016)

Samozřejmě se zde dostáváme k otázkám dostupnosti takového zacházení s objekty pro běžné studenty a členy jiných skupin. V neposlední řadě objektové orientované učení podněcuje diskusi mezi studenty a rozvíjí jazyk a jazykové schopnosti.

Publikace upozorňuje i na problémy spojené s užíváním objektů ve vzdělávání. Shrnuje je do kategorií, jako jsou překážky logistické, ekonomické a kulturní.

Ať už studenti pracují s objekty sbírek náležících školnímu zařízení nebo s objekty nacházejícími se v jiné instituci, studenti, žáci za nimi musí přijít. Aktivita vyžaduje plánování a klade určité požadavky na personál, který je na akci aktivně zúčastněn. I když se sbírky nacházejí v majetku univerzity, pedagogové k nim nemají volný přístup, což si žádá spolupráci s kurátory sbírek. Probíhá pak interakce mezi pedagogem a členem personálu, který je zodpovědný za sbírky. Musí být zohledněny potřeby studentů a také „možnosti“

objektů. Zejména v situaci, kdy univerzitní zařízení vlastní muzejní sbírky uložené v podmínkách, které neumožňují ideální zpřístupnění objektů pro výuku. Z důvodů rozměrů prostor a pravidel zacházení s cennými objekty není možné s nimi pracovat. Autorka se vyjadřuje k situaci v prostředí sbírek univerzit v Anglii, avšak situaci můžeme zobecnit.

V českém prostředí univerzity také disponují sbírkami, které jsou přístupné v kulturních institucích. Příkladem může být například Mendelovo muzeum Masarykovy univerzity v Brně nebo Hrdličkovo muzeum člověka Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy. Jiné univerzitní sbírky slouží převážně ke vzdělávání a bádání oborově zaměřených studentů a studentské skupiny jiných oborů se s jejich obsahem nemají možnost setkat. A to nemluvíme o jiných žákovských skupinách. Aby bylo možné kvalitně se sbírkami pracovat, je třeba investovat do vytváření a zkvalitňování výukových prostor, jež umožní a usnadní uplatňování strategie objektového vyučování.⁹

Svou roli v kvalitě objektového vyučování hraje menší počet žáků ve vzdělávané skupině a přístup umožňující osobnější setkání. Z ekonomických důvodů je pro školní zařízení výhodnější forma přednášky s větším množstvím studentů.

Poslední klíčovou výzvou je podle Chatterjee problém, který označuje jako kulturní. Zde autorka zmiňuje otázku kompetencí vysokoškolských pedagogů, odborníků ve svých oborech, kteří ale „*neprošli formálním výcvikem v oblasti výuky a učení*“ (Chatterjee, 2016, s. 10). Autorka apeluje na změnu v oblasti pedagogických kompetencí akademického personálu, jež se sice proměňuje k lepšímu, avšak ze zmíněných důvodů stále přetrvávají problémy týkající se některých standardních výukových postupů, kdy někteří odborníci mají své připomínky na legitimnost určitých přístupů k výuce a učení ve svém oboru a mají tendenci se vyhýbat univerzalizujícím pedagogickým principům. Pro pedagogy, kteří zařazují do výuky inovativní pedagogické postupy, je v některých případech naplňování tohoto přístupu nelehké. Jak vysvětluje Joe Cain, profesor studií o vědě a technologii, pro mnoho akademiků objektově orientované učení „*vyžaduje radikální změnu v učitelském stylu*“ (Cain, 2010, s. 198) Při přípravě lekcí založených na práci s objektem, je nutná erudovanost pedagoga a jeho orientace v problematice. Jednotlivé lekce¹⁰ vyžadují přípravu. V některých

⁹ Velice dobrým, avšak výjimečným a exkluzivním příkladem, je vybudování budovy Art West Building, spravující sbírky University of Melbourne. Architektura budovy byla přizpůsobena pro vzdělávání, které je založeno na zkoumání a pozorování objektů, a reaguje tak na učební plány univerzity. Učební prostory jsou přizpůsobeny k vystavování a studiu předmětů z 23 kulturních sbírek univerzity. (KANE, 2024)

¹⁰ Vzhledem k tomu, že se Chatterjee vyjadřuje k modelu výuky vysokoškolských studentů na půdě univerzitního muzea, zde hovoříme o lekcích.

částech lekcí musí předat důvěru jinému pracovníkovi, např. kurátorovi sbírek, a tak mohou mít pocit, že nad lekcí ztrácejí kontrolu.

Přestože Helen Chatterjee hovoří o vzdělávání vysokoškolských studentů a práci s objekty na univerzitní půdě, formulovaná rizika a problémy se zdají být všeobecně platná i pro práci s objektem v muzejním prostředí anebo práci s objektem ve školní třídě.

Helen Chatterjee se také angažuje ve využívání práce s objekty¹¹ v oblasti vzdělávání, ale i v bádání nad otázkou, jakou roli hraje práce s objekty v oblastech péče o zdraví a v terapii. Ve výzkumných šetřeních se snaží porozumět roli a hodnotě manipulace s objekty pro přenos znalostí, zjistit vliv práce s objekty na emoce, pocit duševní pohody a komplexního pojetí zdraví. Odborní pracovníci UCL organizovali soubor workshopů, v nichž se spojili pracovníci muzeí, badatelé a kliničtí pracovníci za účelem zkoumání hodnoty manipulace s objekty. Dalším cílem bylo zkoumání přínosu práce s objektem na emoční prožívání respondentů výzkumu. Zabývali se měřením dopadu, který může manipulace s objekty mít na emoční prožívání, na terapii, na vnímání osobního komfortu a při zlepšování získávání znalostí. Pomocí dalších realizovaných workshopů byl výzkum zaměřen na psychologii dotyku, základní mechanismy fyzické stimulace a její spojení s emocemi prožívanými během manipulace s objekty. (Chatterjee, 2009)

Série workshopů se účastnili odborníci z akademického, klinického a muzejního prostředí. Workshopy byly zaměřeny na dotýkání se objektu, interpretaci objektů pomocí nových technologií, na vliv práce s objektem na oblast paměti a vzpomínek, na práci s objektem terapeutickým přístupem, na oblast přenosu znalosti při manipulaci s objekty, a to zejména pro znevýhodněné skupiny uživatelů. Výsledky mnoha případových studií potvrdily, že interakce s objekty má na skupiny respondentů velmi pozitivní vliv. (Chatterjee, 2008)

Aktivitu, jimiž se autorka zabývá na ploše manipulace s objekty, se soustředí na využití muzejních sbírek spadajících pod správu univerzity. Jednoduše řečeno univerzita „předměty – objekty má“, měla by je využívat pro vzdělávání svých studentů a hledat nové, inovativní přístupy v této oblasti. Zjištění, která z výzkumných šetření vyplývají, jsou, jak již bylo řečeno, platná pro širší oblast uživatelů strategie objektového vyučování, a to tedy i pro oblast elementární vzdělávání.

¹¹ V případě UCL muzejními exponáty a sbírkovými předměty, které spadají pod správu univerzitních muzeí a univerzity.

3.4 Eilean Hooper-Greenhill

Další významnou osobností na poli edukační práce s objekty je emeritní profesorka Eilean Hooper-Greenhillová, která se zabývala muzejně-pedagogickou praxí a také muzejně-pedagogickým výzkumem. Významně se zasloužila o rozvoj těchto oblastí. V minulosti působila jako muzejní edukátorka v Tate Gallery a National Portrait Gallery v Londýně a na katedře muzeologie University of Leicester zastávala v letech 1996 až 2002 vedoucí post. (Jiroutová, 2018) Je autorkou velkého množství publikací a odborných příspěvků vztahujících se k muzejní teorii i praxi. Kromě jiných témat se Hooper-Greenhillová zamýšlí nad procesy učení a nad hodnocením výsledků procesů učení v muzeích, galeriích a jiných kulturních institucích. O jejím definování pojetí procesu učení jsme se v práci již zmiňovali. „*Učení nemá vždy cíl; někdy k němu dochází, aniž bychom to plánovali nebo si toho byli vědomi. Vedle intelektu učení také zahrnuje emoce a tělo; učení je proces nejen tichý (vnímaný pouze pocitově), ale i proces verbální. Zahrnuje složku zážitkovou i performativní. Může být hluboké i povrchní. Vnímáme-li kulturu jako proces, při němž dochází k přisuzování významů, pak muzejní a galerijní učení je dynamický a intenzivní proces významně přispívající k vytváření vlastní identity. Abychom mohli porozumět novým poznatkům, je třeba pracovat s poznatky již nabytými.*“ (Hooper-Greenhill in Jiroutová, 2018, s. 102)

V knize *The Education Role of the Museum* (Edukační role muzea) se v kapitole Museum education zabývá i strategií objektového vyučování. (Hooper-Greenhill, 1994) Text je částečně věnován historii muzejního vzdělávání v Británii, zamýšlí se nad parametry, které ovlivňují kvalitu provádění edukační činnosti v kulturních institucích zejména nad kompetencemi pedagogů edukačního oddělení, jejich odbornými kompetencemi a kompetencemi v rámci muzea.

Otázky týkající se osobnosti toho, kdo lekce v kulturní instituci provádí, tedy muzejního pedagoga, otázky jeho profesního vybavení a zkušeností, jeho zařazení do struktury kulturní instituce a vztahů, jež v instituci v nějaké podobě vznikají, jsou stále aktuální a jejich řešení na realizaci práce s objekty také působí. Autorka upozorňuje na nedůvěru, kterou mezi sebou mohou vnímat kurátor sbírky a muzejní pedagog a na pocity nadřazenosti a neochoty spolupracovat vyplývající z nedůvěry. Tyto vztahové problémy mohou mít na zamýšlené edukační aktivity zásadní vliv. Je důležité pracovat na možnosti vzájemného využití jako zdrojů, přičemž například pedagog navrhuje aktuální vhodná témata pro krátkodobé výstavy a relevantní a zajímavé způsoby komunikace. Kurátor pomáhá pedagogovi rozvíjet potřebné odborné znalosti o sbírkách a poskytuje mu vybrané objekty,

s nimiž je možno manipulovat, demonstrovat je nebo je jednoduše pozorovat z kratší vzdálenosti, než je možné ve vitríně. Někteří kurátoři vnímají svěřenou správu sbírek jako správu sbírek „svých“, neuznávají pedagogickou odbornost muzejních pedagogů a vzdělávací roli kulturní instituce, a zároveň si někteří muzejní pedagogové nejsou vědomi „muzeálního kontextu“, způsobů ochrany a zacházení se sbírkami a kurátorských záměrů svých kolegů. Celková práce muzea, jak kurátorská, tak vzdělávací, bude posílena, pokud různí odborní zaměstnanci budou respektovat odbornost druhých a připustí ji. (Hooper-Greenhill, 1994, s. 230)

Hooper-Greenhillová zaměřuje svůj pohled do historie a zaznamenává, že zaměření na práci s objektem bylo hlavním rysem školní docházky devatenáctého století, kde se odráželo působení pedagogických teorií Rosseaua, Pestalozziho a Froebela, které se vztahují k předchozím myšlenkám Komenského a Bacona a jež se zase později odrazila v díle Johna Deweyho. Sama Hooper-Greenhillová učení z objektů pak vymezuje takto „*Learning with objects (učení pomocí objektů) začíná smyslovými vjemy, využitím všech smyslů sloužících k nashromáždění co největšího počtu dat o analyzovaných předmětech. Tato data jsou následně diskutována, vztažena k předchozím informacím a zkušenostem a porovnávána s vnímáním ostatních. Syntéza získaného materiálu vyžaduje vložení dalších informací a může podpořit výzkumné aktivity ze strany učitele, studenta nebo na obou stranách. Lze konstruovat hypotézy a dedukce týkající se použití a významu objektů v čase a prostoru.*“ (Hooper-Greenhill, 1994, s. 232)

K lepší představě jednotlivých fází práce s objektem mohou sloužit následující grafy. Tyto grafy znázorňují, jak se mohou témata a oblasti navázané na objekt v edukaci postupně otevírat. První fází je smyslové poznávání objektu. Na ně navazuje poznávání kategorií, jež s objektem souvisí. V další fází můžeme objekt vztáhnout ke svým zkušenostem. Kontext, do něhož objekt zařazujeme, můžeme „zhušťovat“ a také s ním pracovat na interdisciplinární úrovni.

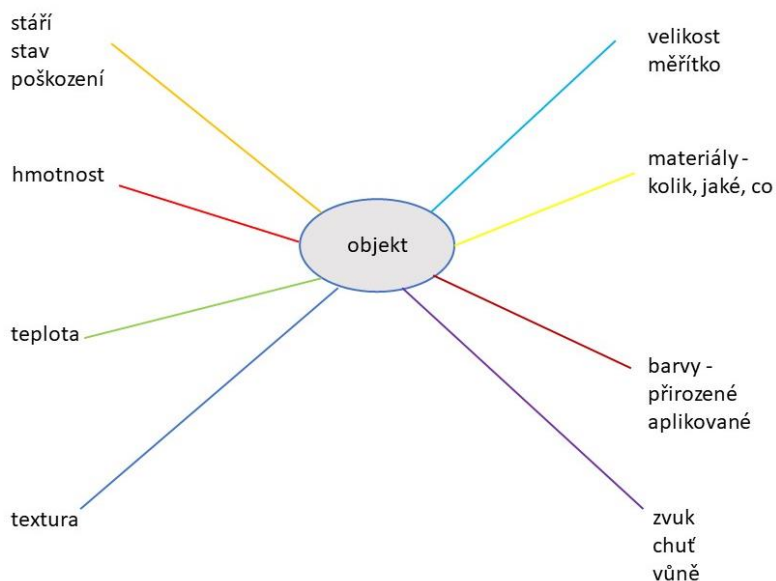


Diagram 2 Model zkoumání objektu podle E. Hooper-Greenhillové (Educational Role of the Museum, s. 234)
Smyslové zkoumání je jednou z možností, jak pracovat s objekty.

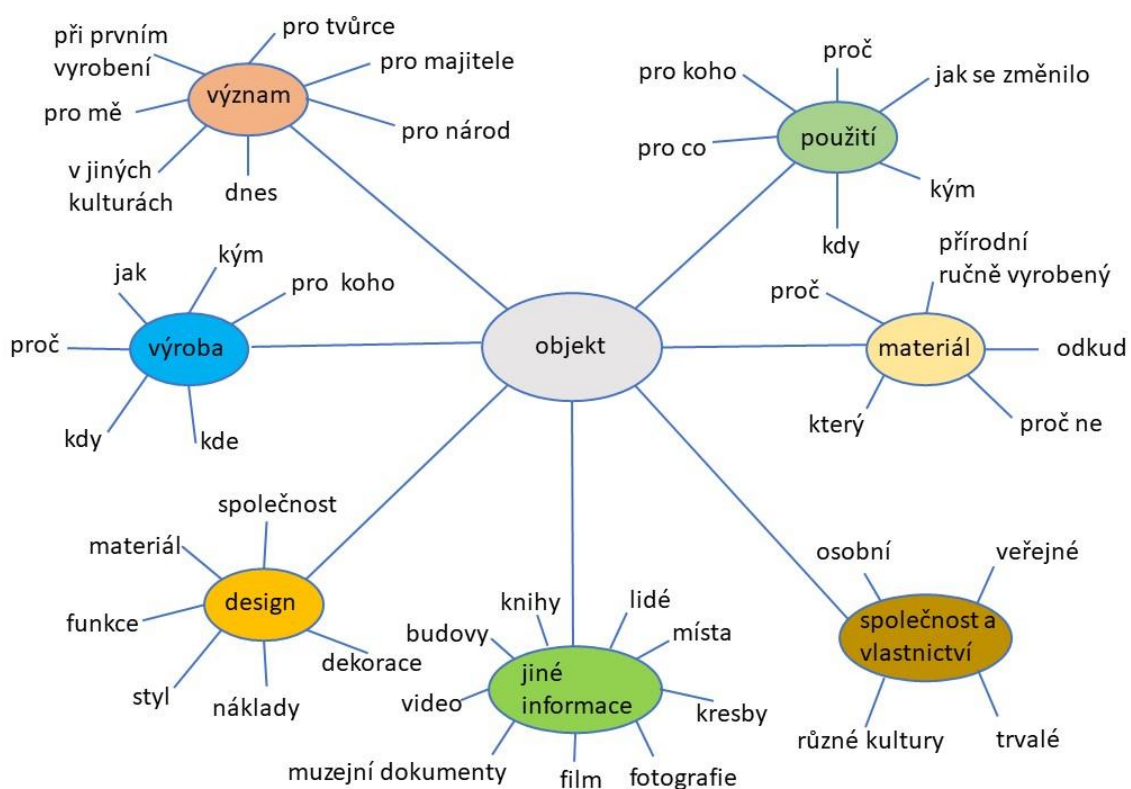


Diagram 3 Model zkoumání objektu podle E. Hooper-Greenhillové (Educational Role of the Museum, s. 235)
Diskuse, analýza.

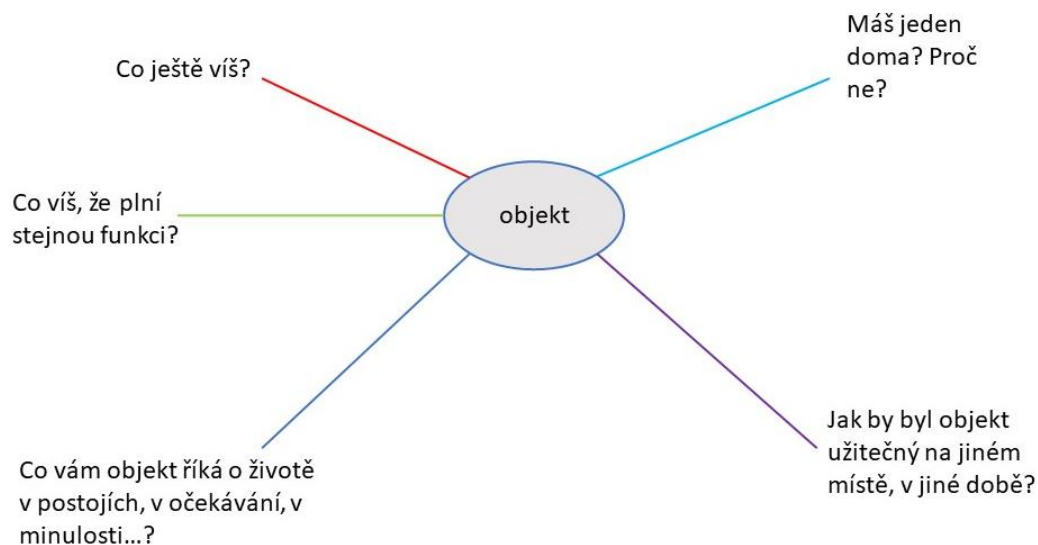


Diagram 4 Model zkoumání objektu podle E. Hooper-Greenhillové (Educational Role of the Museum, s. 236)
Pamatování, porovnávání, syntéza.



Jeden objekt může vést k mnoha myšlenkám. Další objekty budou rozvíjet související oblast a dané téma. Související materiál (dokumenty, fotografie, kresby, budovy, film, lidé...) „zhušťuje“ kontext.

Diagram 5 Model zkoumání objektu podle E. Hooper-Greenhillové (Educational Role of the Museum, s. 237)
Objekty mohou být multikontextové.

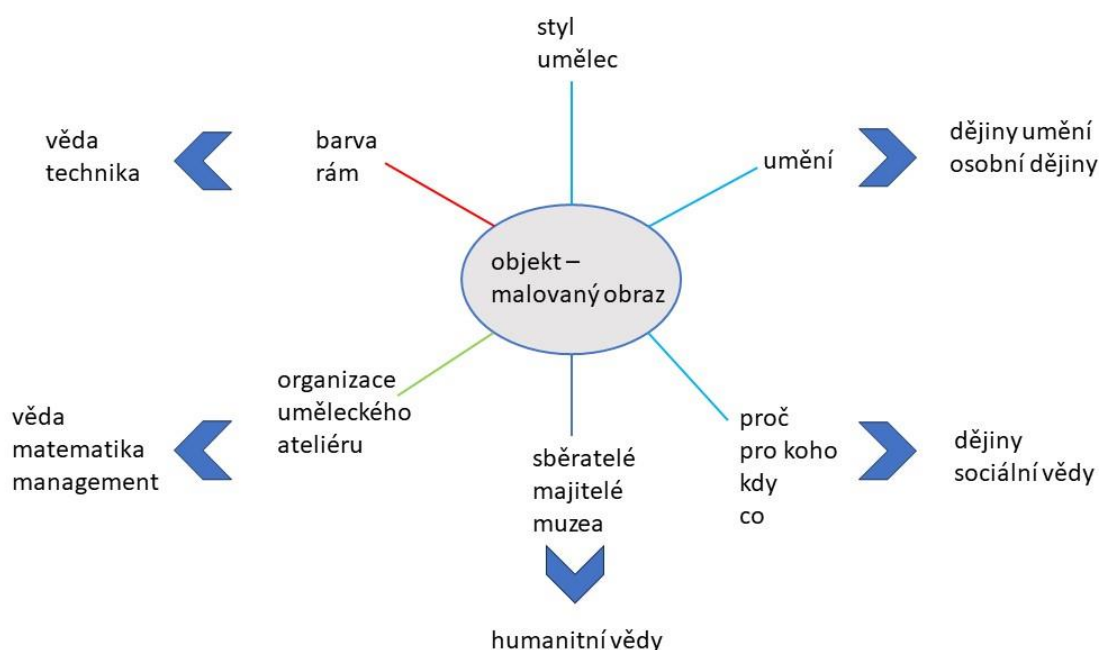


Diagram 6 Model zkoumání objektu podle E. Hooper-Greenhillové (Educational Role of the Museum, s. 238)
Objekty jsou průřezové, působí napříč kurikulem.

Z hlediska práce celé kulturní instituce, muzea, galerie je třeba při rozhodování o formě a obsahu vzdělávání toto vztahovat k řadě faktorů. Je třeba formulovat priority ve vztahu k cílům a tato strategie musí být vypracována v dobrém vyvážení následujících prvků: cíle muzea, povaha jeho sbírek, odbornost zaměstnanců, stávající model veřejného využití a potenciální nové způsoby využití, zdroje a dostupnost zdrojů, vztahy s místními školskými úřady, poloha instituce, vzdělávací filozofie muzea a jednotlivých oddělení. Všechny tyto faktory se do edukačních strategií instituce promítají. Strategie objektového vyučování je jednou z možností edukační práce a je k ní potřeba zajistit podmínky.

Přínos textů Hooper-Greenhillové, které se zabývají využitím objektů v edukaci, je ve srozumitelném formulování možností, jež objekt poskytuje pro proces učení a také ve formulaci podmínek, za nichž objektové vyučování může probíhat na úrovni určité kvality.

3.5 Scott G. Paris: *Perspectives on Object-Centred Learning in Museum*

Scott G. Paris působí jako profesor psychologie na Fakultě literatury, věd a umění na University of Michigan. Jeho výzkumné zájmy se zaměřují na vývoj učení dětí, motivaci, čtení, kognitivní strategie a metakognici.

Publikace *Perspectives on Object-Centred Learning in Museum*, kterou editoval a sám byl autorem několika statí, je velmi koncertovaným zdrojem informací, jež se vztahují k procesu učení prostřednictvím objektů a k edukační práci v muzeu. Příspěvky vychází z konference National Science Foundation (NSF) konané na University of Michigan v roce 2001 a řeší otázky a odpovědi na to, jak děti reagují na objekty a jak skrze tuto interakci získávají nová porozumění, postoje a pocity. Ačkoli muzea a galerie poskytují prostředí pro učení prostřednictvím objektů, přítomné analýzy se vztahují na širokou škálu vzdělávacích prostředí.

Kniha ukazuje na interdisciplinární charakter učení založeného na objektech, na něhož je nahlíženo z perspektiv různých oblastí: vědy, historie, gramotnosti, umění. Autoři jednotlivých kapitol se různými způsoby skrze optiku svých disciplín dotýkají tématu učení založeného na objektech.

Kniha má tři části. První se zabývá studiem učení z objektů v kontextech, druhá zkoumáním objektů z pohledů různých disciplín a třetí provádí diskusi o objektech. Některé kapitoly z knihy, jež se jeví jako zásadní pro analýzu principů působení objektu v edukaci, jsme zpracovali podrobněji v textu práce (čtení objektů, kontextový model učení).

Největší přínos knihy je v její mnohahledovosti a v širí záběru, na něhož ukazuje. Za podnětné považujeme epistemologické otázky, které zde různí autoři diskutují. Jedná se o teoretický rámec otázek, jenž je vhodně zakotven v bohatých kvalitativních příkladech.

3.6 Strategie objektového vyučování v textech odborníků v českém prostředí

Nyní svou pozornost obrátíme k tomu, jak je strategie objektového vyučování pojímána v pracích odborníků v českém prostředí.

V roce 2008 byla ve sborníku příspěvků z mezinárodní konference pořádané Katedrou výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci publikována stať autorek Lucie Jagošové a Lenky Mrázové s názvem *Objektové učení jako základ muzejní didaktiky*. (Jagošová, Mrázová, 2008) Autorky se v jednotlivých částech textu zabývají objektem a jeho edukačním potenciálem, odrazem edukační práce s objekty v odborné literatuře a didaktické práci s objektem. Stať má

rozměr konferenčního příspěvku, autorky se dotýkají obsahů jednotlivých nadepsaných oblastí, kde pojednávají o zpracování toho, co se v našem prostředí v oblasti objektového učení¹² do té doby událo a mělo akcentující charakter. Také zmiňují „*K objektovému učení a dalším možným pedagogickým postupům vhodným pro muzejní prostředí v češtině najdeme jen nemnoho stručných příspěvků.*“ (Jagošová, Mrázová, 2008, s. 228). Bohužel musíme konstatovat, že se od té doby v prostoru strategie objektového vyučování, zvláště v oblasti teorie a výzkumu, až na výjimky, moc nezměnilo.

Na jedné straně zaznamenáváme, že jsou publikovány práce autorů, kteří zapojují objekt do edukační práce v určitých rovinách. Takže můžeme říci, že se práce s objekty v galeriích a muzeích „děje“ a realizuje. Práce s nimi není však nikterak ukotvena v didaktické teorii. Na straně druhé je s termínem objektové učení operováno, jedná se však často o pouhou zmínku termínu opět bez didaktického ukotvení v další části textu. V případech, kdy je snahou termín objektové učení¹³ objasnit, autoři čerpají často z úzkých totožných zahraničních zdrojů. Citované práce představují opravdu „pilíře“ strategie objektového vyučování. Avšak pole zahraničních textových zdrojů vypovídajících o teorii a praxi, a jejichž validita je podložena mnohými výzkumnými šetřeními, je daleko rozsáhlejší. Autoři v českém prostředí si ve většině případů „vystačí“ s tím, co už bylo v jiném textu v českém jazyce uvedeno, a tak informace o strategii objektového vyučování zůstávají v okleštěném stavu. Samozřejmě se tak neděje se záměrem podat takto omezené informace, ale z prostého důvodu absence odborných textů, metodik a výzkumných šetření pojímajících strategii objektového vyučování v českém jazyce.

Pokud zde uvádíme texty nebo části textů týkající se strategie objektového vyučování v češtině jsou texty ojedinělé.

Patří sem některé statě z publikace *Brána muzea otevřená*. Editorka publikace Alexandra Brabcová v ní svým textem uvádí kapitolu Objektové učení. Celá kniha byla skvělým počinem pro oblast rozvoje oboru muzejní edukace. Týkala se prostředí muzeí a galerií. Snad právě proto je přítomen v textu posun autorky ve vnímání strategie objektového vyučování od vnímání této strategie v zahraničí. Text je uveden citací z „ikonické“ publikace Sue Wilkinsonové, Gail Durbinové a Susan Morrisové *Learning from Objects*, která je formou metodický průvodce pedagoga a jedním z jejich podstatných sdělení je, že v centru pedagogické akce s objektem může být jakýkoliv hmotný objekt ve smyslu

¹² Nebo objektové vyučování. Není zde terminologická jednotnost.

¹³ Ibid

předmětu nebo věci. Tedy i objekt nacházející se i mimo muzejní a galerijní prostředí. V úvodu kapitoly pojednávající o objektovém učení v publikaci *Brána muzeí otevřená* je zaznamenáno, že objektové učení se „...týká hlavně artefaktů vytvořených člověkem, méně přírodních objektů. Každé učení využívá předměty, jež pocházejí z domova nebo se nacházejí kolem nás, k vzdělávacím cílům. Objektové učení se ale zaměřuje pouze na předměty uchovávané ve sbírkách muzeí a galerií“ (Brabcová et al., 2003, s. 381) S tímto tvrzením nemůžeme, na základě informací předložených v textu této práce a vlastní zkušenosti, souhlasit. Autorka dále zdůrazňuje důležitost spolupráce „vzdělaného specialisty s příslušným kurátorem“ (Brabcová et al., 2003, s. 381) v tvorbě programu v kulturní instituci. Akcentování role odborníka v pedagogice a držitele učitelských kompetencí je důležitou informací. Dále jsou zmíněny benefity, jež práce s objekty přináší, a to je výchova ke kritickému myšlení, schopnosti klást otázky, výchova k tvorbě samostatného úsudku a kreativního myšlení kombinací aktivního učení a osobního porozumění. Brabcová (2003) formuluje otázku, zda je možné a vhodné jako objekt využívat repliku nebo model objektu. Domnívá se, že toto není žádoucí a zdůrazňuje „auru pravosti a jedinečnosti“ sbírkového předmětu, jež je významnou kvalitou. V souvislosti s rozšířením pole objektů, jejichž potenciálu můžeme ve strategii využívat, musíme konstatovat, že v některých případech hraje práce s objektem, který je replikou nebo modelem, velkou roli.¹⁴ Tím v žádném případě nepopíráme akcentovaný význam setkání s autentickým předmětem, které je ale dáno možnostmi určujícími toto setkání.

V publikaci je přítomna i kapitola Stanislava Štecha, v jejíž části se autor zabývá kulturními artefakty a jejich rolí v učení. Štech artefakt vnímá jako „materiální produkt, znakově-symbolický systém, ideu a představu, představující krystalizaci zkušenosti lidí předchozích generací, která je současně nástrojem činnosti dalších lidí, kterým umožňuje působit na svět, koordinovat vztahy s druhými k sobě samému atd. Právě užívání artefaktů zajišťuje nově přichozímu do lidského světa, že bude růst a rozvíjet se (tento proces růstu je ve srovnání s biologickými „cestami“ navíc mnohonásobně rychlejší a přesnější).“ (Štech, 2003, s. 81)

Dalším textem, který zpracovává téma objektu a dotýká se v jedné kapitole i objektového učení, je disertační práce Timoteje Blažka s názvem *Objekt ako podnet na rozvoj myslenia a vyuzálnej gramotnosti*. Blažek se v ní zabývá objektem jako součástí materiální kultury a jeho interdisciplinárními přesahy v návaznosti na oblast umění, tvorby a

¹⁴ Například v přírodovědných expozicích, uměleckoprůmyslových muzeích a muzeích technického typu.

filozofie. Objekt interpretuje „jako výsledek tvorby člověka – bio-psycho-sociální jednoty s tím, že se tento trichotomický model zrcadlí i v samotném objektu.“ (Blažek, 2018, s. 231) V práci je i kapitola týkající se objektového učení.

Jako příklad dobré praxe práce s objekty ve výuce toho, že se, jak bylo řečeno, práce s objekty v kulturních institucích „děla a děje“, můžeme uvést publikaci Stanislava Kužela, která nese název *Interpretace v muzeu aneb Den bez divochů a průvodců*. V publikaci je zaznamenána příprava, realizace a reflektování výsledků programů, jež byly realizovány v Náprstkově muzeu v Praze. Ačkoliv text není teoreticky ukotven v terminologii strategie objektového vyučování, práce s objektem je v něm prorostlá a publikace je velmi přínosným zdrojem informací o práci na konkrétně zaměřené téma. (Kužel, 1999)

Ze současné literatury se kvalitou vyznačují zdroje, metodiky a jiné materiály, jež jsou vytvořeny odborníky v rámci projektu Dějepis ve 21. století Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů, který je zaměřen na soudobé dějiny a dějepisné vzdělávání.¹⁵ Metodická příručka *Paměť a projektové vyučování v dějepise* obsahuje kapitolu Paměť věcí a míst: od konkrétního k historickému myšlení, která se soustředí na objektové vyučování, jeho potenci a nabízí praktické ukázky práce s objektem. (Havlůjová & Najbert, 2014, s. 74–98) Objektové vyučování pojednává v rámci kapitoly Edukační koncepce a strategie muzea v kontextu současné muzejní pedagogiky i publikace *Muzejní edukátor* vydaná Moravským zemským muzeem. (Drobný et al., 2020, s. 73)

Zmínky o objektovém učení nalezneme i v některých bakalářských a diplomových závěrečných pracích a některých pracích disertačních.¹⁶ Autoři těchto prací většinou čerpají ze zmiňovaných zdrojů.

Závěrem by mohlo být řečeno, že zpřístupnění zahraničních textů a publikací, které se učením pomocí objektů zabývají, překladem do českého jazyka by znamenalo velkou službu pro odbornou pedagogickou veřejnost. Bylo by zapotřebí rozšířit pole teoretické základny a oblast výzkumu, jež se bude věnovat působení práce s objektem v oblasti edukace. Z oblasti

¹⁵ Arndt, T. et al., [2021]. *Metodika edukace soudobých dějin v muzeu*, [Praha]: Ústav pro studium totalitních režimů.

Arndt, T., Melichar, B. & Pýcha, Č., 2022. *13 objektů z (ne)šťastného muzea*, Praha: Ústav pro studium totalitních režimů.

¹⁶ Např. PETRÁŠOVÁ, Alena. 2015. *Řetězové provádění na zámku ve Vrchotových Janovicích*, Diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Fakulta teologická. s. 20-21. [online] [cit. 2024-02-11] Dostupné z: <https://theses.cz/id/f9en9u/14751488>

KUDELOVÁ, Monika. *Didaktické přístupy vybraných německých průmyslových památek, technických památek a science center v expozicích a edukačních programech pro školy jako inspirace pro české prostředí*, Disertační práce. Ostrava: Ostravská univerzita, Filosofická fakulta. s.79

teoretické a výzkumné se, mimo jiné, produkuje potřebná jednotná terminologie, která se odráží v orientované praxi.¹⁷ Mohlo by pak dojít k četnějšímu využívání strategie objektového vyučování, objasnění „mechanismů“ jejího fungování a využívání jejího potenciálu ve výuce. Strategie objektového vyučování by pak i u nás mohla získat větší zaslouženou pozornost, stejně jako například zážitková pedagogika nebo badatelská výuka.

¹⁷ „Vím, s čím zacházím, vím, jak to funguje, vím, jak a proč to dělám, vím, jak provedu zhodnocení a zpětný vhled do praxe“. Poznámka autorky.

4 Objekt v procesu učení

Kvalitu realizace práce s objekty v procesu učení žáků ovlivňuje řada faktorů. Jsou to: vhodný výběr objektů, s nimiž budeme pracovat; prostředí, v němž práce s objektem probíhá.

Připravenost pedagoga, znalost metod a využitelných postupů, které jsou pro danou situaci vhodné, a samozřejmě celá osobnost žáka, jenž se dané vzdělávací situace účastní.

V následující kapitole se pokusíme zaměřit na některé z těchto faktorů. Představíme model kontextuálního učení, který můžeme aplikovat na edukační práci s objekty. Díky tomuto modelu učení můžeme odhalovat důvody, proč a jak se děje nebo může dít učení prostřednictvím objektů. Pokud objektové vyučování probíhá ve školní třídě, předpokládáme, že pedagog v optimální situaci své žáky zná, ví, jaké mají podmínky pro učení, co mají za sebou, z jakého přicházejí prostředí, zná jejich povahu, schopnosti a vztahy atp. Může pak lépe při znalosti modelu kontextuálního učení samotnou výuku připravit a realizovat.

V případě muzejní edukace má pedagog jiné výchozí podmínky. Většinou skupinu přicházející do instituce nezná. Ví, jakého budou žáci stáří a z jaké přicházejí školy. Ale neví, jaké mají zkušenosti a jaké jsou charaktery jednotlivých žáků. To mu počáteční pozici poněkud znesnadňuje. Ale vědomí faktorů, které mohou kvalitu edukace s objekty ovlivňovat, jim může pomoci program dobře nachystat.

V odborných textech se jejich autoři často zmiňují o „čtení“ objektů. V našich podmínkách hovoříme o interpretaci. Pojednáme i o této důležité oblasti.

Pedagogové mohou využívat pro realizaci objektového vyučování řadu vhodných metod. V jednotlivých kapitolách se budeme věnovat dialogickému vyučování a způsobům kladení otázek. Dále pak metodám, jež jsou pro strategii objektového vyučování společné s zážitkovou pedagogikou a badatelskou výukou. Poslední podkapitola ukazuje na možnosti výtvarné, dramatické, pohybové a jazykové výchovy v tzv. animacích, animačních programech.

Jaký byl ale vztah k edukačnímu potenciálu objektů v minulosti? Strategie objektového vyučování má své kořeny v muzejním a galerijním prostředí. V lidské společnosti se tvoření sbírek, souborů předmětů objevuje již od starověkých kultur. Jednotlivci i různé skupiny z rozmanitých vrstev společnosti nebo osoby zastupující stát soustředili svou pozornost na předměty a začali z různých důvodů vyvíjet sbírkotvornou činnost. (Jůva, 2014) Fakt vykonávání této činnosti dostatečně vypovídá o tom, že předměty, objekty nesou pro lidského jedince zvláštní významy. Sběratelství dle Holmana (2010)

vychází „ze staré potřeby lidstva shromažďovat předměty za účelem přežití“. Ze sběratelství pak vycházejí kořeny muzejního fenoménu.

To, že jsou v pozdějších dobách sbírky zpřístupněny veřejnosti, má pro společnost velký význam a má na ni velký vliv. (Mrázová, 2014) Už jen to, že se můžeme na vystavené předměty podívat, že je člověk vystaven jejich vizuálnímu působení bez jakékoli pedagogické interakce, v něm vyvolává určitá myšlenková a emoční hnutí.

Muzea a galerie se postupem času ukazují jako mimořádně účinné instituce v procesu učení a vzdělávání osob. Poskytují bezprecedentní příležitost zkoumání, pozorování a vnímání a zprostředkují tak sadu kontextuálně relevantních, silně strukturovaných konkrétních zážitků. Vystavené objekty, ačkoliv jsou konkrétní, ve skutečnosti představují rozsáhlé kontinuum abstraktních myšlenek a vzájemně propojených skutečností. Je však důležité si uvědomit, že ty, jež jsou zahrnuty v muzejních sbírkách, neexistují pouze v rámci muzea.

Falk (2002) uvádí jako příklad pracovní botu oceláře nebo aerodynamicky tvarované letadlo. Vnímaná sociální, kulturní a vzdělávací hodnota těchto předmětů závisí výrazně na kontextu, v němž objekt existuje, a na vztahu tohoto objektu k divákovi. Stejná bota nalezená na trhu s použitým šatstvem nebude vyvolávat pravděpodobně tolik zájmu jako ta umístěná ve vitrině muzea. Stejně tak letadlo vystavené v leteckém muzeu bude vyvolávat odlišné zážitky než to, které je zaparkované na letišti. Bota i letadlo mají specifické významy pro návštěvníka proto, že sdílí jeho repertoár zkušeností s obuví a dopravou obecně a také s botami a letadly konkrétně. V publikaci *Learning from Objects* (Učení z předmětů) její autorky uvádějí jako příkladný objekt také obuv. „*Jako příklad můžeme vzít libovolnou koženou botu. Může se stát výchozím bodem studia kožedělného průmyslu, techniky výroby obuvi, cestování, obchodu, finančních nákladů, různého vnímání kategorie hodnoty, zkoumání jejího významu pro přežití, důvodu projevů opotřebení a stárnutí. Může být základem pro detektivní příběh, který vede k identifikaci schopnosti majitele boty, k diskusi o rozdílných požadavcích na kvalitu oblečení, rozdílech mezi pánskou a dámskou obuví, obuví pro dospělé a děti nebo obuví formální, pracovní a sportovní. Můžeme srovnávat nohy lidí s nohama zvířat nebo ptáků atp.*“ (Durbin, Moriss, Wilkinson, 1990, s. 4.) Není bez zajímavosti, že objekt – bota, se objevuje jako příklad pro didaktickou činnost i v odborných textech zaměřených na jinou oblast. Igor Zhoř ve své metodice *Škola výtvarného myšlení* uvádí jako příklad projektu „Předměty každodenního života“ práci s botou. V rámci, který se pohybuje převážně v oblasti výtvarné činnosti s přesahem do práce s jazykem a zvuky, zdůrazňuje nabytí schopnosti rozmanitě artikulovat svůj vztah ke světu věcí. „*Jde o to, aby se tvořivá činnost stala podnětem*

k uvažování, a naopak, aby se uvažování měnilo ve zdroj tvořivé činnosti.“ (Zhoř, 1987, s. 8.) Bota je ve všech případech příkladem objektu, který je mimo člověka, ale zároveň je na něj velmi silně navázán intimitou dotyku. Vyvolává spousty otázek, je „cizí“ a zároveň velmi blízká. Je ukázkou mezipředmětových přesahů, které je objekt při správné „didaktické manipulaci“ s ním schopen otevřít.

Durbinová, Morissová a Wilkinsonová svou knihu *Učení z předmětů* uvádí popisem situace, kdy je čtenáři představen jiný „obyčejný“ předmět, jídelní stůl. (Durbin, Moriss, Wilkinson, 1990) Stůl je krásně prostřen, je na něm čistý ubrus z drahé látky, porcelánové nádobí, svíčky, uprostřed kytice ve váze. Vše doplňují plastové příbory... Plastové příbory...? Dá se předpokládat, že plastové příbory v účastníkovi večere u takto prostřeného stolu budou vyvolávat otázky, neboť tyto vytváří konotace s jiným druhem stolování. Myšlenkový proces, který u diváka proběhne, charakterizuje to, jak myšlenkově pracujeme s objekty. Od předmětů, objektů odvozujeme hodnocení situace. Jinak budeme vnímat plastový příbor, jenž je vystaven společně s jinými druhy příborů v muzejní expozici, a jinak jej budeme vnímat, pokud nám jej někdo nabídne k použití v luxusní restauraci. Používáme objekty k pochopení našeho světa.

Co je důležité si uvědomit, že kontext muzejního zážitku, včetně lidí, kteří ho navštěvují, a objektů, které v něm sídlí, je větší než samotné muzeum. (Falk, 2002) Kontext vnímání přesahuje zdi muzea. Falk říká „*Určitě musíme začlenit naše myšlení a zkoumání objektů do vhodného kontextu muzea. Nicméně se zaměřit pouze na nasvícený objekt nebo na efemérní interakci mezi návštěvníkem a objektem znamená hrozbu, že celý les neuvidíme, protože jsme se tak intenzivně soustředili na jeden jediný strom.*“ (Falk, 2002, s. IX)

Učení probíhající v muzejní a galerijní instituci má vysoce kontextuální povahu. Je nutné připustit, že učení, ačkoliv se „děje“ jako přímá reakce na nějakou jedinečnou interakci, událost nebo stimul v muzeu, je ve skutečnosti součástí nepřetržitého procesu. Stav stávání se spíše než jedinečný produkt s jasnými a zcela měřitelnými výsledky. (Falk, 2002; Hooper-Greenhill, 2007, s. 9) Hooper-Greenhillová vnímá procesy učení jako stejně přirozené jako dýchání a uvědomuje si to, že učení nemá vždy cíl, není plánované, a ne vždy probíhá za účelem získání vzdělání. Probíhá, aniž bychom si toho byli vědomi. (Hooper-Greenhill, 2007; Jiroutová, 2018). Výsledky toho, co se děje v muzejních a galerijních institucích na poli edukace a učení, nelze oddělit od tkáně životů lidí, kteří do nich přicházejí.

Chceme říci, že ačkoliv strategie objektového učení je ve většině případů na našem území využívána v prostředí galerijní a muzejní edukace, její potenciál hranicemi těchto institucí není blokovan. Pokud chceme využít strategie objektového vyučování ve vzdělávání,

měli bychom se snažit poznat to, jak předměty a objekty vnímáme. Co se děje, když se na objekt díváme, zacházíme s ním, pozorujeme jej. Co je podstatné, vše toto má vést pedagoga k tomu, aby mohl naplánovat způsob zacházení s objektem v edukaci a zvolit metody, které použije. Měl by znát to, co objekt do procesu učení nese a jaký způsob manipulace s objektem má zvolit, aby byl edukační potenciál objektu vytěžen v co největší míře a adekvátně vzhledem ke vzdělávané skupině. V následujících částech kapitoly si tedy představíme některé možné způsoby vnímání role objektu v edukaci. Také předložíme některé přístupy a metody ve vlastní didaktické práci s objektem. Zaměříme se na oblasti, jejichž přiblížení nám bude přínosem pro pochopení účinku přítomnosti objektu v procesu učení a v edukačních aktivitách.

4.1 Model kontextuálního učení

Na počátku této podkapitoly si dovolíme uvést transkripci situace, kterou zažila autorka práce. Tento přepis nám poslouží v závěrečné části podkapitoly k demonstraci přítomnosti některých faktorů, jež se jeví jako zvláště zásadní pro získávání zkušeností pro práci s objekty a z toho plynoucího učení.

Situace

Vlak zastavil v Žalhosticích a na perón malého nádraží se vyhrnula skupina asi dvaceti hochů. Přes teplotu vzduchu mířící k třiceti stupňům v ještě dopoledním čase, kdy se nad horkými kolejemi ukazoval vlnící se obraz, divoké chlapecké klubko o sobě dávalo hlasitě vědět. Žluté šátky, někteří kolem krku, někteří v kapse. „Kluci, napijte se a jdeme! Ať tam dolezeme před polednem. Nahoře bude oběd.“ Útvar zamířil do vesnice a pak odbočil na polní pěšinu vedoucí mezi vinohrady. Mladý muž, vedoucí skupiny, přes neustálé odbíhání chlapců jinými směry koordinoval pohyb směrem vzhůru.

Vedoucí: Neběhejte mimo chodník, jsou tam chráněné kytky. Nemáte tam co dělat a tříštíte síly.

Skauti: A jaké? Které to jsou?

Vedoucí: Třeba divizna nebo koniklec. Ten ale teď nevidíme, protože kvete na jaře. Až půjdeme zpátky, tak se třeba po něčem podíváme, teď dojdeme nahoru.

Skauti: Ten kopec je ukouslý. Jo, je tam lom. Ale už se tam netěží.

Po půlhodinovém výstupu po svahu se přede všemi odkryla čedičová lomová stěna se sloupy bazanitu.

Skauti: Ty jo. To je dobrý! Já chci do stínu. Umírám! Co to je? Žabáku, co to je?

Vedoucí: Takže. Kam jsme vylezli? Kdo si to pamatuje?

Skauti: Radobýl! Na Radobýl.

Vedoucí: Takže toto je odkryté po těžbě. To by jinak nebylo vidět. Byl by tady normální kopec. A jsou tady ty sloupce, ty jsou z čediče. To je magmatická hornina. Víte, co je to magma?

Skauti: Jo. To, co tryská rozžhavené třeba ze sopky.

Vedoucí: No, výborně. Zjednodušeně řečeno jsou to roztavené horniny a plyny, co vytékají zpod povrchu Země. Takže, když byla dávno, v třetihorách na Zemi velká vulkanická činnost, tak to magma takhle vyteklo. A teď je tuhé. A my se na něho můžeme podívat. Tady vidíme, jak tekli i ten druhý proud...

Skauti: Já jsem magma a teču... (Někteří běhají a naráží do sebe.) Jsem magma z třetihor! A Žabáku? Můžeme si kousek vzít?

Vedoucí: Ještě musíme vylézt až nahoru ke kříži. Tam bude volno.

Skauti: Já už nikam nejdu. Dělej, budeš se dívat jako ten. Mácha. A budeme jíst.

Vedoucí: No, podíváš se na Litoměřice jako Mácha.

Skauti: A pak půjdeme hasit.

Vedoucí: Doufám, že ne.¹⁸

Dierkingová a Falk předložili společně při řešení problematiky muzejní návštěvy z pohledu muzejního návštěvníka model kontextuálního učení. (Falk&Dierking, 1992) Kladli si otázku, proč lidé muzea navštěvují, co při návštěvě dělají a co si z muzejní návštěvy pamatují. Tento model vychází z předpokladu, že všechno učení je dialogem mezi jednotlivcem a jeho prostředím. Není to abstraktní zážitek, který lze izolovat, ale zážitek organický, integrovaný, který se odehrává ve skutečném světě se skutečnými objekty. (Dierking, 2002).

Zdokumentovat proces učení z objektů znamená přemýšlet o něm širším způsobem, než je obvyklé při tradičním modelu učení (Dierking, 1999). V něm je důležitým absentujícím prvkem role, kterou hraje kontext při učení z objektů. Dierkingová vyslovuje myšlenku, že objekty s jejich danou fyzickou a sociokulturní povahou mohou hrát klíčovou roli v učení. (2002) Tyto procesy zahrnují mnohem více než je učení založené na přijímání sdělených faktů

¹⁸ Transkripce situace zažité autorkou práce

a konceptů. Zahrnují také změny postojů, spirituality, etických postojů, estetického vnímání, otázky identity atp. Dierkingová říká, že „*učení je kontextuálně řízený pokus najít smysl ve skutečném světě*“ (2002)

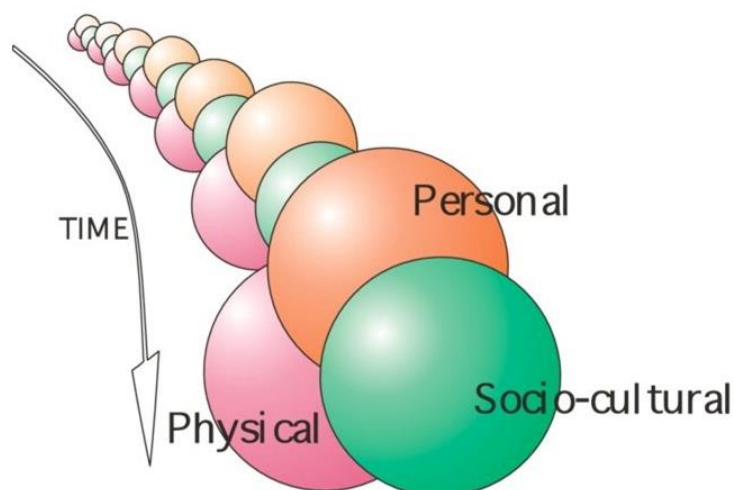
Kontextuální model učení pracuje s myšlenkou, že tři překrývající se kontexty mají vliv na interakci a zkušenost, kterou mají žáci s objekty. Mají vliv na proces učení a následně pochopení smyslu. Jsou to kontext osobní, kontext sociokulturní a kontext fyzický. Učení je produktem interakce mezi těmito třemi kontexty.

Osobní kontext je vše, co si návštěvníci (muzea) přinášejí do učební situace, zájmy, motivace, předchozí znalosti a zkušenosti. Každý účastník tak přichází do muzea s vlastní představou a očekáváním. Pokud máme poznatky o situaci v této oblasti, můžeme mít lepší přehled o tom, jak s účastníkem, návštěvníkem pedagogicky zacházet. (Jiroutová, 2018; Dierking, 2002)

Sociokulturní kontext zahrnuje faktory, jež uznávají, že učení je jak individuální, tak skupinovou zkušeností. Vnímání muzejní návštěvy je vždy ovlivněno tím, jak a v jaké podobě dochází k interakci jedince s lidským okolím, se kterým buď již do instituce přichází, nebo se s ním setkává uvnitř. Vnímání každého návštěvníka je ovlivněno skupinou lidí, jíž je členem. (Jiroutová, 2018) To, co se někdo učí, je neoddělitelně spojeno s kulturním a historickým kontextem, v němž se učení odehrálo. Znalosti jsou sdíleným procesem a učení probíhá často v ohraničených komunitách učících se. Učení není pouze sociokulturním procesem v přítomnosti, ale i historické a kulturní způsoby sdílení myšlenek jsou sociokulturní povahy. (Dierking,2002)

Třetí fyzický kontext vysvětluje skutečnost, že učení nenastává izolovaně od objektů a zkušenosti fyzického světa. Fyzický kontext zahrnuje architekturu a „pocit“ situace – jinými slovy vizuální, zvukové a čichové vjemy.

Model zahrnuje ještě čtvrtou, důležitou část, a to je fenomén času. Učení tak můžeme vidět jako proces konstruovaný v čase, kdy jedinec prochází svými fyzickými i sociokulturními světy a na jeho poznání se skládá vrstva za vrstvou. V čase není žádný ze tří kontextů nikdy stabilní nebo konstantní. Učení se neustále mění a lze jej tedy vnímat jako nekonečnou integraci a interakci těchto tří kontextů v čase.



Obr. 1 Upravený model kontextuálního učení Falka a Dierkingové (Falk&Dierking, 2000, s. 12)

Dierkingová formulovala po zpracování několika set výzkumných studií deset faktorů, které se jeví jako zvláště zásadní pro získávání zkušeností pro práci s objekty a z toho plynoucího učení. (ibid)

V úvodu kapitoly je předložena transkripce situace, kde její účastníci jsou v interakci s objektovým prostředím a probíhá u nich proces učení. Z hlediska času jsme v úseku, kdy se učení právě děje. Jako pozorovatelé tedy nemůžeme posoudit, jak, a jestli, se v budoucnosti v životě a konání účastníků projeví působení objektů, které zažili v dané přirozené edukační situaci. Můžeme ale použít rozbor této situace pro demonstraci zmiňovaných deseti faktorů.

V osobním kontextu jsou to **motivace a očekávání**. Máme určité zkušenosti s objekty a z mnoha důvodů máme i předem stanovená očekávání toho, co tyto objekty a zkušenosti budou znamenat. Skautská skupinka byla na výpravě. Dle energie, kterou daná skupina disponovala, předpokládejme, že se jedná o družinku, kde se jednotliví členové navzájem dobře znají a mají již nějakou zkušenost ze společně prožitých akcí. Asi vědí, jak takový výlet vypadá, jaká má pravidla a rámec, co se s největší pravděpodobností bude dít. Jsou zvyklí se pohybovat bez obav i v novém prostředí, protože jsou se svým vedoucím, jemuž důvěřují, a jsou připraveni „objevovat nové“. Možná se někteří na výlet těšili, podle dříve prožitých zkušeností mají své očekávání a jsou nějakým způsobem namotivováni. Účastníci mají zkušenost s formou akce a tím, co tuto formu vyplňuje. Zároveň se jedná o hochy, kteří zcela jistě navštěvují nějaké vzdělávací zařízení, a tudíž disponují předešlými znalostmi získaných v něm anebo i z jiných zdrojů. **Znalosti a zkušenosti** jsou základními faktory přispívajícími

k učení. Význam, který se tvoří z objektů, je vždy rámovaný předchozími znalostmi a zkušenostmi.

Přes vysoké teploty, které panovaly v tomto letním dni, jeví všichni velké zaujetí pro vše, co se v dalším čase bude dít. Měli zájem o náhodně objevené „informační zdroje“ v podobě rostlin, živočichů, geologických úkazů. Měli zájem o zodpovězení otázek, které během výpravy vznikly. **Zájem** je dalším faktorem osobního kontextu. Na základě předchozího zájmu si učící se sami vybírají, s jakými objekty interagovat. Termín zájem odkazuje na psychologickou konstrukci, jež zahrnuje pozornost, vytrvalost v úkolu a určité setrvání. Chlapci měli zatím hlavní úkol. Dostat se v přiměřené rychlosti do určitého času na vrchol kopce. Neměli zadáno sbírat informace o krajině a o všem, co s ní souvisí. Samo okolí burcovalo jejich zájem a oni měli s sebou „poučenou“ osobu v podobě vedoucího, který byl možná studentem přírodních věd. Sami se chtěli něco více dozvědět. Faktor **volby a kontroly** ukazuje, že učení je usnadněno, když jednotlivci mohou uplatňovat volbu o tom, co a kdy se učí. Dierking naznačuje, že děti často upřednostňují setkávání s objekty v prostředí se svými rodinami než se školními skupinami právě z toho důvodu, že mají pocit větší volby a kontroly nad zážitkem. Efektivní učební situace mají nabízet příležitost k volbě a kontrole.

V kontextu sociokulturním je faktorem **mediace sociokulturního prostředí uvnitř skupiny**. Děti jsou společenské bytosti, učí se jako součást sociálních skupin. Mezi vrstevníky budují sociální vazby prostřednictvím sdílených zkušeností a znalostí. Mají zkušenosti s objekty se svými vrstevníky a známými dospělými, jako jsou rodiče nebo učitelé a toto učení ve spolupráci významně ovlivňuje názor, který si vytvářejí. Jak již bylo řečeno, skupina se jevila jako sehraný tým, který spolu již zažil jiné akce. Chlapci, kteří žasli nad sloupy z čediče, se za svůj úžas nestyděli, jejich zájem projevující se kladením otázek se mezi nimi emočně nabaloval. Evidentně za sebou měli i poučení o osobě básníka Karla Hynka Máchy a chtěli být na vrcholu, ze kterého básník viděl požár v Litoměřicích. Důležitá byla i role jejich průvodce – vedoucího. Ze situace můžeme odezřít, že je pro chlapce autoritou, mají s ním hezký vztah. Reagovali na jeho pokyny a připomínky, jimiž se snažil řídit společnou cestu, ale u toho jako by mimochodem docházelo k situacím, u kterých se děti „učily z objektů“, protože vedle sebe měly poučeného průvodce. Na kopci byli téměř sami a nikdo je v prožívání všeho nerušil.

V oblasti sociokulturní je důležitým faktorem i **mediace ostatními**. Sociálně zprostředkované učení se neodehrává pouze ve vlastní sociální skupině. Interakce s ostatními lidmi může buď zlepšit, nebo omezit zážitek dítěte z učení z objektů.

V kontextu fyzickém je důležitá **předchozí příprava**. Studie ukázaly, že lidé, zejména děti, se učí lépe, když se cítí v bezpečí. Jsou ve svém prostředí a vědí, co je od nich očekáváno. Tedy když děti dostaly předem informace od organizátorů. Přechodí příprava na základě informací zlepšuje kvalitu jejich učení využívající objekty. Z chování účastníků můžeme odhadovat, že věděli, co se bude po cestě dít, jaký je její cíl. Měli nejspíše i předchozí zkušenost.

Kulisy prožitků tvořící **prostředí** byly pro ně pravděpodobně známé. Nebo lépe řečeno odhadnutelné. Chlapci šli přece na výlet do přírodního terénu v České republice, kde mohou odhadovat základní vzezření krajiny. Z výzkumů (Dierking, 2002) vyplynulo, že učení a porozumění jsou ovlivněny atmosférou, pocitem pohodlí na místě nebo situaci.

Ty jsou také ovlivněny **designem**, tedy konkrétním „vzhledem“ této zkušenosti. Dobře navržené učební zkušenosti využívající prvky skutečného světa jsou dobrými učebními nástroji. Chlapecký oddíl byl na výpravě v přírodě. Panoval krásný slunečný den. Přírodní scenérie a objekty, které ji tvořily společně s atmosférou, vytvářely živnou půdu pro učení tak samozřejmou „jako dýchání“.

Posledním faktorem fyzického kontextu jsou **následně posilující události a zkušenosti**. Děti se učí a získávají porozumění světu v čase. Z mnoha zdrojů a mnoha různými způsoby. Následné zkušenosti, které předchozí zkušenost posílí, jsou pro učení z objektů stejně důležité jako přímá interakce. Často se tyto následné a posilující kontexty objeví na jiných místech a s časovým rozstupem – o měsíce, roky později. Znalost získaná z jakékoli zkušenosti je neúplná a vyžaduje podporující kontexty, aby se stala úplnou. (Dierking, 2002) Nemůžeme vědět, vzhledem k pozorování učení z objektů v přítomném čase, jestli a jak budou zkušenosti z výpravy posíleny dalšími zkušenostmi a událostmi. Možná si budou hoši pamatovat velké teplo a fyzický výkon na vizuálním pozadí čedičového lomu, vinohradů a krásného výhledu na město. A při hodině zeměpisu, přírodovědy, fyziky, chemie nebo výtvarné výchovy se jim tato vzpomínka vybaví a rozvine o další informace a kompetence.

K této poslední kategorii se vztahuje také pojetí vnímání učení v neformálním vzdělávání jako *free-choice learning* – česky učení založené na svobodné volbě (Falk, Dierking, 2000 in Jiroutová, 2018, s. 112). Tento druh učení probíhá v jakémkoli prostředí, nejen v muzeu, ale i v situacích běžného života. Zde se pak mohou projevit zmíněné posilující události a zkušenosti. Dierkingová a Falk upozorňují na časový odstup při nabývání zkušeností a skučným porozuměním. Zmíněný fenomén času hraje roli v dlouhodobém posuzování toho, co se jedinec v muzeu nebo i v jiném prostředí skutečně naučil. Tato oblast

je pro pedagogy určitou neznámou veličinou a může vést k mylnému a zkreslenému vyhodnocení výsledku učení. (Falk, Dierking, 2000 in Jiroutová, 2018, s. 112)

Přínos bádání Falka a Dierkingové tkví v tom, že zkoumají, odhalují a definují oblast, která je pro muzejní edukátory a pedagogy obecně nehmatatelnou a dosti neznámou oblastí týkající se toho, co vše na učení v muzeu, potažmo na učení z objektů působí. V konečném důsledku právě toto porozumění a následná reflexe přispívá ke tvorbě programů a lekcí uplatňujících učení z objektů ve formách, kdy proces učení probíhá na vyšší úrovni.

(Jiroutová, 2018) Objektové vyučování je často realizováno v muzejních a galerijních institucích. Na tomto modelu ale vidíme, že jednak učící se jedinec již přichází k objektu v muzeu určitým způsobem nachystán předchozími situacemi a setkáváním se s jinými objekty, a jednak po ukončení návštěvy instituce se hranice objektů přelévají za hranice v muzea v očekávání dalšího vrstvení zkušeností a učení.

Kontextuální model učení nám umožňuje lépe dokumentovat a pak i ovlivňovat učení z objektů.

4.2 Čtení objektů

V textech, které se dotýkají teorie a praxe objektového vyučování, se často autoři zmiňují o tom, že objekt je třeba „přečíst“. Toto „čtení“ objektů můžeme označit jako interpretaci. Christina Kraayenoordová a Scott Paris se ve své stati *Čtení objektů* zabývají podobností mezi čtením textu a porozumění objektům tím, že zvažují probíhání analogických procesů v konstruování významu. (Kraayenoord, 2002) Text je velmi zajímavým příspěvkem a jednou z možných cest pro uvedení do problematiky vnímání a „čtení“ objektu.

Autoři v jeho první části nabízejí pohled na teoretické přístupy týkající se procesu čtení, kde **různé teorie, které se jím zabývají, poukazují na odlišné procesy spojené s pochopením významu tištěných slov.** Popularita jednotlivých teorií se měnila v průběhu let a odrážela postoje, které vycházely z významných teorií v oblasti vzdělávání, psychologie a sociologie. Jedna z nejstarších teorií týkajících se čtení zdůrazňovala vizuální zpracování textu. (Orton, 1925) Podle tohoto pohledu bylo čtení spojeno s vnímáním grafických symbolů a identifikací jejich orientace a vlastností. Čtenář se učí vnímat vlastnosti grafické podoby znaku (zejména rozdíly mezi písmeny) předtím, než k nim přiřadí zvuky, což zase předchází interpretaci významu zprávy. Autoři statě tento přístup označují jako postup „zdola nahoru“. Je při něm důležitá vnímavá analýza, která je předpokladem porozumění.

Druhý významný teoretický pohled na čtení zdůrazňuje **dekódování**. Tento přístup odkazuje na překlad grafických symbolů tvořících text do fonetických zvuků jazyka čtenáře, což umožňuje interpretaci. Čtení zahrnuje spojování zvuků a písmen ve slovech, automatické identifikování slov a jejich rozklíčení.

Třetí pohled na čtení zdůrazňuje **porozumění**. Autoři tento pohled označují ve většině případů jako pohled „shora dolů“, protože tvrdí, že význam, zejména čtenářova očekávání a hypotézy, řídí interpretaci jednotlivých slov. „*V těchto přístupech není porozumění jednoduše odvozeno z dekódování grafických symbolů na stránce; je to aktivní část čtenářovy znalosti, zkušeností a strategií, které řídí čtení.*“ (Kraayenoord, 2002, s. 217) Význam textu zamýšlený jeho autorem je čten uživatelem a účelem tohoto procesu je předpovídání a potvrzování čtenářových předpovědí. Důležitá je myšlenka, že čtenář může vytvářet význam současně na doslovné i interferenční úrovni, protože k pochopení významu přispívá tím, že aktivně k tomuto přidává své zkušenosti, očekávání a znalosti. Teorie, které spadají do této skupiny, se zaměřují na porozumění jako primární cíl čtení.

Kraayenoordová s Parisem tvrdí, že tyto tři pohledy na čtení jsou všechny do tohoto procesu zapojeny a podle současných teorií mezi sebou interagují. „*Každý z těchto pohledů na čtení má své výhody pro porozumění tomu, jak lidé interpretují tištěná slova. Každý z těchto pohledů, má také hodnotu pro porozumění tomu, jak lidé interpretují objekty v muzeích.*“ (Kraayenoord, 2002, s. 218)

Autoři v příspěvku uvádějí několik typů vzorových textů (anekdotu, úryvek poezie, popis objektu v muzeu, záznam na botanické schedě, úryvek prozaického textu), na nichž demonstrují možnosti porozumění. Upozorňují na to, že čtenář přináší do čtení své vlastní znalosti, zkušenosti a myšlenky, a na to, že texty jsou psány v různých žánrech a mohou být čteny, předneseny, rozdílně s rozdílnou intonací a výrazem, které tento text následně proměňují.

Je důležité, jak je text strukturován, jak jsou slova, věty a odstavce složeny. Zkušenosti čtenáři používají hlas a intonaci, které jsou v souladu s tónem, stylem a žánrem textu. Jak bychom obsah textu vnímali, jak by byl proměněn v případě změny intonace? Jako čtenáři také můžeme, a také tak činíme, navazovat spojení mezi různými texty, jež označujeme jako intertextualita. Zkušenost s jiným textem může pomoci navázat čtenáři spojení s dalšími texty a vytvářet tak bohatou sérii intertextuálních významů, které přesahuje interpretaci jednoho čteného textu. Čtení textu přináší emoce. Texty mohou být zajímavé, nezajímavé, zábavné, vtipné, mohou podnítit zájem o čtení dalších textů apod. Čtenář vždy nějakým způsobem reaguje na text a vytváří tak významy přesahující tištěná slova. Čtení tedy zahrnuje

dekódování tištěného znaku a zvuku, aplikaci kulturních, sociálních a osobnostních zkušeností pro tvorbu významu. Čtenáři mohou klást otázky, mohou s textem a autorem souhlasit, nebo ne, mohou si dělat poznámky, shrnovat informace, zaznamenat si je a použít je později.

Již ze zmíněného obsahu předešlého textu můžeme vnímat podobnost přístupu mezi čtením textu a vnímáním a zacházením s objekty, které zde budeme označovat jako čtení objektů.

Autoři textu Kraayenoordová a Paris využívají konceptu FRM (Four Resources Model – Model čtyř zdrojů) uplatňovaného zejména v oblasti gramotnosti a sociálního vývoje, který byl vyvinut (zvláště) australským výzkumníky Peterem Freebody a Allanem Luke a který se: *zdá být zvláště heuristickým pro přemýšlení o tom, jak člověk čte objekty stejně jako texty*“ (Kraayenoord, 2002, s. 219) Four Resources Model (dále FRM) chápe gramotnost jako sociální praxi. (Luke & Freebody, 1999) Je zasazen do paradigmatu široce odvozeného z prací v oblasti sociologie, etnografie a interakční sociolingvistiky gramotnosti. V rámci FRM je zdůrazněno, že gramotnost není vlastností, kterou někdo „má“. Je to spíše soubor praktik, které se vyvíjejí ve vztahu k událostem, kontextům a materiálnímu světu, s nimiž se člověk angažuje v životě a světě.

FRM se vztahuje na všechny aspekty gramotnosti, včetně čtení, psaní, mluvení, poslouchání a sledování, ale autoři Kraayenoordová a Paris se zde omezují na oblast čtení.

FRM identifikuje čtyři základní dovednosti čtení a psaní, které jsou podle něj klíčové pro úspěšnou gramotnost. Tyto dovednosti jsou:

- Dekódování (Code Breakers): Schopnost rozpoznat a rozluštit písmena, slova a věty.
- Smysluplné porozumění (Meaning Makers): Schopnost porozumět tomu, co je čteno, a extrahovat smysluplný význam.
- Textová analýza (Text Users): Schopnost analyzovat strukturu textu, jeho obsah a kontext.
- Sociální kritika (Text Analysts): Schopnost reflektovat text z kritického hlediska, porozumět různým perspektivám textu a kriticky s k nim postavit.

Freebody a Luke (1999) nevidí tyto čtyři dovednosti nebo způsoby zacházení s textem jako hierarchicky seřazené podle schopností nebo věku. Tvrdí, že přítomnost všech těchto praktik je nutná a většinou se působením překrývají. Jsou používány flexibilně v závislosti na

stupni odbornosti a povaze textu a úkolu. Praktiky jsou v rámci čtyř oblastí používány současně.

To, že zvláště v muzejním a galerijním prostředí můžeme objekty považovat za „texty“, není zřejmě ničím udivujícím. Shromážděné objekty ve formě sbírek podávají informace rovnocenné sbírkám textů – knihovnám. (Carr, 1991) *„Objekt je jako text, protože může být reprezentací skupiny podobných objektů, dostupných k prohlížení, diskusi a analýze. Nebo může být unikátním objektem, který může být posvátný, děsivý, cenný nebo podivný. Návštěvníci se dívají na objekty a zkoumají je, aby zjistili jejich vlastnosti. Individuální objekt, jako kniha, může být snadno čitelný nebo může být obtížně interpretovatelný. Čitelnost může záviset na znalosti a složitosti textů a objektů. To, co je pochopeno ze setkání s textem nebo objektem, závisí na procesech, které u dané osoby proběhnou.* (Kraayenoord, 2002, s. 223)

Pro galerijní a muzejní prostředí je důležitým prvkem fakt, že objekt, který má být sledován – čten, je někým vybrán a nějakým způsobem vystaven. Kraayenoordová a Paris říkají, že konstruování významů není neutrální. Objekty jsou spojeny s osobou toho, kdo objekt pro vystavení zvolil, a zároveň je výběr dán charakterem společností, v níž se ten, který vybírá, nachází. Ten, kdo volí vybraný objekt, vyjadřuje výběrem určitý vztah k potencionálnímu divákovi. Vztah je ovlivněn jeho věkem, pohlavím, rasou, etnicitou a společenskou třídou. Významová sdělení objektů jsou konstruována v důsledku těchto faktorů, a proto se může při práci s objektem objevit řada jeho významů. Tyto významy jsou produktem toho, kdo je ten, kdo vybírá, a kdo je ten, kdo sleduje, v rámci daných historických, sociálních a ekonomických kontextů. Práce s objekty není neutrální. (Kraayenoord, 2002)

Autoři textu předkládají pět aspektů čtení objektů v analogii s FRM uplatňovaným v čtení textů.

Dekódování

V rámci dekodování objektů například pozorovatel zkoumá obraz, materiál, texturu, vnímá prostor, hloubku, práci se světlem. (Kraayenoord, 2002) V případě obrazu může vnímat i znaky dané výtvarnými prostředky tvorby. Při dekodování textu dochází k připojování zvuků k interpretovaným symbolům. Stejně můžeme přistoupit i k objektům. Při zrakovém vnímání objektů, pozorování, můžeme odhadovat rozdíly v teplotě materiálů (kov, dřevo, keramika), můžeme odhadovat zvuk, který může objekt vydat při manipulaci. Můžeme si představit, jak je objekt rozdílný hmotnostně od objektu jiného (velká keramická zásobnice a drobný šperk). Objekty mají své fyzické i symbolické reprezentace, stejně jako slova v textu. Předchozí

zkušenosti s objekty jsou pro porozumění zásadní a usnadňují jej. Opakování čtení, kladení otázek, opakované pozorování, cvičení v něm zpřístupňují čtený text i vnímání objektu.

Pochopení objektů

Čtení objektů souvisí se shromažďováním informací o něm. (Kraayenoord, 2002)

V muzejním prostředí se tyto informace návštěvník většinou dozví z textového materiálu, který objekt v muzeu doprovází. V současné době objekty doprovázejí i zdroje digitální, intermediální. Textový doprovod může být i komplikací. Pokud je příliš dlouhý, příliš odborný, příliš složitý. Je důležité vnímat, komu je textový, informační doprovod určen. Je pak otázkou, jaké informace pozorovatel, návštěvník získá.

Také ale čtení objektů souvisí i s tím, co je návštěvník, pozorovatel, schopen vyvodit z objektu sám. Tento způsob čtení se týká obzvláště objektů, jež „něco dělají“. Například v muzeích technického typu (model generátoru na výrobu elektřiny). Pro přečtení objektu je dobré vidět jej pracovat. Jako jiný příklad můžeme uvést třeba kamenný sekeromlat. V muzejní vitrině může nezkušený návštěvník vidět opracovaný větší kámen s otvorem uvnitř. Budeme předpokládat, že se již setkal s kamenem. Ze znaku kamene tedy vyčte jeho tíhu, nerovný povrch a to, že byl nejspíše opracován do nějakého tvaru, který má být pro někoho a něco užitečný. Pokud si dále přečte jeho popis, dozví se název a účel. Pokud nebude proveden nákres situace ukazující manipulaci s objektem, nejspíše nebude přesně vědět, jak se dá nástroj použít. I při vysvětlení způsobu zacházení s objektem nebylo zapojeno tělo, schází fyzická zkušenost. A objekt zůstává částečně nebo úplně v nepochopení. V této chvíli by bylo dobré si nástroj vyzkoušet. Což v muzejním prostředí je možné pomocí funkčních replik nebo modelů.

S pochopením objektů souvisí také způsob jejich prezentace. Srozumitelnost koncepce jejich vystavení. Proč jsou některé objekty vystaveny spolu, jak souvisí, co je záměrem kurátora. Jedním z cílů návštěvníků muzeí je vidět spojení mezi objekty a porozumět konceptům, jež ilustrují.

Čtení příběhů objektů

Prostřednictvím narace, kterou objekty nesou, je umožněno propojení s koncepty a disciplínami. Narace také umožňuje personalizované spojení s jednotlivci. Příběhy objektů nesou emoce a prohlubují význam setkání s objektem. (Kraayenoord, 2002)

Je důležité považovat objekty jak za něco, co se váže k předchozím zkušenostem, tak za něco, co bude „minulou zkušeností“ pro budoucí interakce. Například výstava, na níž jsou

prezentovány objekty týkající se vývoje péče o dítě a hraček v určitém daném časovém úseku, může u některých návštěvníků (v tomto případě je toto dáno věkovou kategorií pozorovatelů) vyvolat vzpomínky na určitá období jejich života. Reagováním na objekty se vytváří vztahování se, a to se odráží v emočním prožívání. To může činit čtení objektů příjemným, ale i podnítit další uvažování nad zhlédnutými předměty.

Sdílené čtení objektů

Každý z předchozích aspektů můžeme zakomponovat do sociálních situací vznikajících v akci s objekty. Analyzování a reakce po dekodování rysů objektů jsou nejvíce viditelné aspekty chování návštěvníků. Čtení objektů může být podnětem pro sociální interakci. (Kraayenoord, 2002) Při lekcích řízených pedagogem, ale i spontánně v jiných situacích, může čtení objektů zahrnovat kladení otázek, vyslovení odpovědí, formulování názoru, argumentaci. Čtení objektů společně jako sdílené zážitky vytváří společný vyprávěcí rámec mezi účastníky a objekty, jenž se stává součástí jejich společných autobiografických příběhů.

Čtení objektu, které je vyvoláno pohledem na objekt netradičním, „konfliktním“ způsobem

Poslední aspekt předložený autory textu se obrací k možnosti odklonu od „klasického“ čtení objektu tím, že objekt je předložen divákovi v odlišném pohledu na něj samotný od pohledu běžného. Může se tak stát správně zvolenou otázkou. Například u uměleckého díla: Proč autor zvolil zrovna tuto techniku? Jaký měl asi autor tohoto obrazu den? Co si myslíte, že to má představovat? (Kraayenoord, 2002) Vhodné otázky jsme již mohli v textu zaznamenat v jedné z předchozích kapitol (padesát způsobů, jak se podívat na krabici od Big Macu).

Zvolíme-li pohled na objekt, který určuje způsob jeho čtení mimo zvyklé trajektorie, mohou čtenáři objektů vytvářet vlastní interpretace, všimnout si rysů, jež nebyly povšimnuty, položit další otázky, mohou zpochybnit nebo vytvořit sami nové úhly pohledu. Diváci mohou podstoupit kritické čtení objektu. Pokud přistoupíme u pozorovaného objektu k procesu analýzy a zeptáme se: „Co tento objekt se mnou dělá?“, dochází k uvědomění, že objekty nejsou neutrální a v určitém druhu přístupu k nim mohou být nositeli velmi silných prožitků, informací, vědomostí a poznání.

Z hlediska využívání schopnosti studentů „číst“ objekty je velmi zajímavým příkladem projekt *Take One Picture* (dále TOP), který pravidelně probíhá ve spolupráci pedagogické fakulty University of Cambridge s regionálními muzei a galeriemi (především s univerzitními muzei v Cambridge) a s Národní galerií v Londýně.

Projekt TOP vznikl v kontextu hledání role a míry využívání muzejních a galerijních zdrojů ve školním vzdělávání. Od roku 1996 edukační pracovníci Národní galerie v Londýně vybírají vždy ročně jeden obraz z galerijní sbírky, který slouží jako „jádrový zdroj“ a katalyzátor pro multidisciplinární výuku v základních školách. Tento jeden obraz, který je také objektem, je podnětem a inspirací pro výuku napříč různými oblastmi učiva. Národní galerie v Londýně pak každoročně pořádá výstavu výsledků projektu.¹⁹ (Yuan, 2015)

Projekt TOP je dále využíván ve vzdělávání studentů pedagogické fakulty University of Cambridge, budoucích pedagogů. Mají tak možnost realizovat svou pedagogickou zkušenost v alternativních prostředích umožňujících vzdělávání, odlišných od prostředí školních tříd. Pedagogická praxe v kulturních institucích v době jejich studia má velký vliv na jejich pedagogické kompetence. Philip Stephenson, emeritní univerzitní profesor University of Cambridge, upozorňuje na základní faktory přispívající k dosažení pozitivních výsledků učení v muzeu. Jsou to: význam vystavených předmětů; míra intelektuální a fyzické přístupnosti sbírkových předmětů, již determinuje charakter instituce a pedagogická podpora a nástroje nabízené muzejními pedagogy s cílem maximalizovat vzdělávací potenciál sbírky. Studenti pedagogiky by během své praxe měli být schopni s těmito faktory pracovat. (Stephenson, 2015)

Do projektu jsou tedy jako vzdělávající se zapojeni budoucí pedagogové, kteří se učí využívat potenciál galerijního a muzejního prostředí pro vzdělávání žáků, učí se novým metodám a přístupům. Zároveň je projekt otevřen všem základním školám, jež by o něj měly zájem. Pedagogové absolvují počáteční školení, které je uvede do zamýšlené struktury a harmonogramu projektu. Školní projekt může mít různý rozsah a délku trvání, pedagogové mohou pracovat samostatně, nebo být více ve spojení s odborníky z kulturních institucí.²⁰

Jak již bylo řečeno, jádrem projektu se stává práce s jedním dílem-obrazem, od něhož se odvíjejí veškeré vzdělávací aktivity žáků. Obraz je podroben důkladné analýze, týkající se jeho „konstrukce“, techniky zpracování, tématu, děje nebo věcí, které zobrazuje. Dále autora, dobového kontextu nebo odkazů k dnešní době. Z díla jsou jako ze semena cibule odloupávány jednotlivé vrstvy a „je přečteno“ opakovaně a z různého hlediska, různým přístupem. Je zde důležitá práce s formulováním otázek a využívání dialogického vyučování. Významná je role pedagoga. Žáci se díky čtení obrazu mohou dostávat k hlubší rovině

¹⁹ THE NATIONAL GALLERY, 2024. *Take One Picture* [online] [cit. 2024-02-11]. Dostupné z: <https://www.nationalgallery.org.uk/learning/take-one-picture>

²⁰ THE NATIONAL GALLERY, 2024. *Take One Picture* [online] [cit. 2024-02-11]. Dostupné z: <https://www.nationalgallery.org.uk/learning/take-one-picture>

poznání. Stephenson dále uvádí, že na základě principů TOP lze tento přístup posunout směrem k trojrozměrným objektům a realizovat tak přístup Take One Object (TOO). Práce s trojrozměrnými objekty, může, kromě jiných kvalit, umožnit silnější multisenzorické zapojení. (Yuan, 2015)

4.3 Kladení otázek a dialogické vyučování

Jak již bylo několikrát v tomto textu řečeno, jedním ze zásadních nástrojů, které umožňují porozumění objektu a otevírají jeho informační a vzdělávací potenciál, je využívání otázek.

Hargie a Dickson v úvodu své knihy *Skilled Interpersonal Communication* uvádějí, že otázka je klíčovou složkou „DNA“ interakčního života. (Hargie & Dickson, 2004) Také uvádějí zajímavý příklad cvičení, jímž zahajují své kurzy zaměřující se na komunikaci, a který dobře demonstruje důležitost otázky v naší komunikaci. Po zahájení kurzu požádají čtyři dobrovolníky, aby předstoupili před třídu, a požádají je, aby vedli komunikaci s ostatními o tom, co se jim přihodilo v minulém týdnu. Jediným pravidlem je, že nesmí položit otázku. *„Dějí se dvě věci: za prvé, interakce je velmi strojená a obtížná; za druhé, někdo velmi rychle otázku položí. Pokračujeme-li ve výše uvedené analogii, pokud je DNA v podobě otázek nepřítomno, komunikační organismus se často stává nestabilním a nakonec zaniká.“* (Hargie & Dickson, 2004, s. 114) Otázky jsou pro naše poznání a orientaci ve světě zásadním nástrojem. V každodenním osobním a pracovním styku používáme otázku jako prostředek dorozumění.

Již v předchozích kapitolách jsme mohli zaznamenat, jak vysokou váhu (nebo jakou hodnotu) jednotliví autoři zabývající se objektovým vyučováním přikládají tvorbě a volbě otázek. (Durbin, Morris, Wikinson, 1996; Shuh, 1982; Paris, 2002) Podle Postmana (1999, s. 140) je veškeré naše poznání výsledkem tázání, a proto je možné říci, že kladení otázek učitelem je jedním z nejdůležitějších intelektuálních nástrojů. Jedním ze základních problémů provázejících každého učitele je to, jak co nejefektivněji komunikovat se žáky. Ať pracujeme s objektem ve školní třídě nebo v prostředí některé z kulturních institucí, vždy je zásadním prvkem procesu výuky vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem. Platí to, že pokud si učitelova otázka žádá žakovu odpověď, i žák na svou otázku očekává odpověď učitele. (Spousta, 2015)

Výzkumná šetření (Tizard, Hughes, 1984) předkládají výsledky, které zaznamenávají snižující se frekvenci kladení otázky se zvyšujícím se věkem respondentů ve školních třídách náležejících do kategorie elementárního vzdělávání.

Otázky bývají pedagogem kladeny z důvodů motivace, prověřování znalostí, podněcování uvažování, analýzy nebo zkoumání. Mají provokovat rozumovou činnost, podněcovat žáky k přemýšlení. Fischer poukazuje na to, že řečené je teorií. (Fisher, 2011) V praxi mnohé otázky položené pedagogem rozumovou aktivitu spíše tlumí a nevedou žáky k přemýšlení. Proto je pro pedagoga velmi důležité vědět, jaký druh otázek, kdy, jak a jak často je žákům klást.

Kladených otázek ze strany učitele nemá být mnoho. Tizardová a Hughes ve své výzkumné studii (Tizard, Hughes, 1984), která byla realizována ve skupině dětí předškolního věku s jejich pedagogy, zjistili, že při nadměrném používání otázek se zmenšovala pravděpodobnost, že děti samy položí otázku a že bude od dětí získána podrobnější odpověď. Také existuje menší pravděpodobnost, že děti povedou spontánní příspěvek k dialogu. Nutno podotknout, že většina otázek byla uzavřeného charakteru. Poučením z výsledků výzkumu je klást méně otázek a lépe. Položit správně vhodnou otázku je považováno za „*podstatu vyučování, a to v tom smyslu, že to může vytvořit most mezi vyučováním a učením se*“.
(Fischer, 2011, s. 28)

Podle formální logiky rozdělujeme otázky na otevřené a uzavřené. Uzavřené otázky kladou na žáka v procesu myšlení menší nároky. Odpovědi jsou většinou krátké a doplňují otázku učitele. Otevřené otázky bývají uvozovány tázacími zájmeny kdo, co, proč, jak, čím. I zde mohou být odpovědi jednoslovné, ale žák může formulovat odpověď sám, podle své úvahy a jazykových schopností. (Spousta.1015)

Při edukační práci s objekty je pro učitele důležité (stejně jako v jiných edukačních situacích) klást „dobré“ otázky. „*Jedna definice dobré otázky praví, že dobrá otázka klade nároky na intelekt. Podněcuje to, co Piaget nazval „kognitivní konflikt“, který může pomoci dětem pokročit k vyššímu stadiu v jejich vývoji. Dobrá otázka může poskytnout to, co Bruner nazývá „lešením“ pro nové učení. Dobrá otázka je jako svíce ve tmě osvětlující pravdu i tajemno.*“ (Fisher, 2011, s. 29)

Z hlediska myšlenkových operací, které odpověď vyžaduje, můžeme otázky podle Bloomovy taxonomie rozdělit na ty, jež podněcují myšlení nižšího, nebo vyššího řádu. Otázky spadající do myšlení vyššího řádu vedou děti k přemýšlení, vzbuzují zvědavost a zájem, zjišťují názory, pocity a zkušenosti, zaměřují se na pozornost a podněcují diskusi. Patří zde myšlenkové operace, jako jsou hodnocení, analýza, syntéza a tvorba. Otázky spadající do myšlení nižšího řádu ověřují vybavování znalostí, zjišťují porozumění, kontrolují učení, zjišťují nesnáze a vedou k dalšímu učení. Patří zde aplikace, chápání a zapamatování.

V praxi, kdy je uplatňována strategie objektového vyučování, získáváme velký prostor pro kladení a tvorbu otázek a hledání odpovědí, jež mohou vést k myšlení vyššího řádu.

Důležitým faktorem, který ale ovlivňuje tento prostor, je „čas na myšlení“. Pokud nazahrneme vědomě do edukační lekce čas na přemýšlení, je pro pedagoga velmi obtížné při plnění jednotlivých naplánovaných aktivit v lekcích nespěchat. Vyplatí se naplánovat si čas na odpovídání na otázky. Výzkumy ukazují, že prodloužením času na rozmyšlenou, který také můžeme nazvat „čekací doba“, lze kvalitu odpovědí u žáků podstatně zvýšit. Pokud se budeme tázat po délce této „čekací doby“, stačí, podle Fishera, když chvíli čekání na odpověď prodloužíme na tři vteřiny. Toto může vést k podstatným změnám: více žáků se hlásí k odpovědím, jež jsou delší, mohou být promyšlenější a tvořivější, zároveň jsou žáci ochotnější se sami ptát. (Fisher, 2011, s. 32) Při lekcích, nejen u těch, v nichž se uplatňuje strategie objektového vyučování, můžeme být často svědky toho, že si učitel na položenou otázku hned po jejím zaznění sám odpoví. Otázka je položena formálně a nenesе svůj význam.

Přístupem, který s kladením otázek, přemýšlením nad nimi a hledáním odpovědí souvisí, je dialogické vyučování. Alexander svou stať *Developing dialogic teaching: genesis, process, trial* (Alexander, 2018) zahajuje sdělením, že neexistuje jediná dohodnutá definice termínu „dialogické vyučování“. Bylo by poněkud paradoxní, kdyby byla naznačena šíře, v níž se dialog může pohybovat, a pak by termín byl pevně vydefinován. Přesto jej alespoň popíšeme. Podstatou konceptu dialogického vyučování je podněcování myšlení a prohlubování porozumění žáků prostřednictvím stimulace žakovského zapojení do výukové komunikace. Je to tedy takový způsob komunikace mezi učitelem a žáky, v němž u žáků dominují vyšší kognitivní procesy. (Šeďová, 2016) Žáci jsou v takto pojatém vyučování angažováni, je jim do určité míry dopřána samostatnost, s níž mohou částečně ovlivňovat dění v hodině. Základem dialogického vyučování je předpoklad úzkého propojení řeči, myšlení a učení, který má své zázemí především v sociokulturní teorii reprezentované zejména Vygotským. (Vygotský, 2017, 1976)

Součástí teorie jsou i nástroje, díky nimž můžeme posoudit, do jaké míry je charakter výuky dialogický. Mezi tyto nástroje patří indikátory a principy. Šeďová (Šeďová, 2016) jmenuje tyto příklady principů:

- učitelské otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti
- „uptake“: situace, kdy učitel na žakovskou promluvu reaguje položením rozvíjející otázky, která stimuluje další komunikaci

- pokládání otázek žáky
- triadická interakce: situace, kdy na sebe navzájem reagují nejméně tři mluvčí
- komplexní žákovské promluvy s argumentací (Šedřová, 2018, s. 478)

Přítomnost indikátorů však není zárukou průběhu dialogického vyučování. Alexander navrhuje řadu těchto zásad:

- kolektivita: do výukové komunikace se mají zapojit pokud možno všichni žáci;
- reciprocita: učitelé a žáci si mají vzájemně naslouchat a sdílet své myšlenky;
- podpůrnost: ve třídě je nastolena svoboda vyjádřit vlastní myšlenky bez obav z nesprávné odpovědi nebo zesměšnění;
- kumulativnost: komunikace má postupovat k postupné kumulaci znalostí pomocí postupných, na sebe navazujících kroků
- účelnost: interakce je podřízena stanoveným vzdělávacím cílům

Jako příklad dobrého využití dialogické výuky můžeme uvést aktivity ve zmiňovaném projektu TOP. Stephenson (Stephenson, 2015) se obrací k myšlence, že právě práce s objektem obrazu (tedy při naplňování projektu TOP) umožňuje vést kolem něj ten „pravý dialog“ a realizovat tak dialogové vyučování. *„Tímto způsobem pedagog rozbíjí stabilitu stávajících názorů a vede žáky k tomu, aby kriticky hodnotili to, co je jim předkládáno. Pedagogové využívají takových aktivit a postupů, které jim pomáhají budovat a ovlivňovat způsob, jakým děti vnímají vystavené předměty, a tím je vedou k čím dál hlubšímu porozumění a k sofistikovanějšímu kritickému nahlížení těchto skutečností. Výuka je často ukončena výměnou nových poznatků a ve světle nových zkušeností žáci kladně hodnotí nejen sebe sama, ale i své vrstevníky.“* (Stephenson, 2015, s. 128)

Studenti pedagogické fakulty, kteří realizují své praxe ve spolupráci s galeriemi a muzei prostřednictvím své účasti v projektu TOP, velmi dobře reflektují způsob práce s uměleckými předměty a oceňují přínos pro jejich budoucí pedagogickou praxi. Možnost společně diskutovat nad tématy, která se u objektů prostřednictvím vedených dialogů otevrou, je velice cenná. Kladení otevřených otázek, při nichž je nechán prostor pro myšlenky žáků, následné uspořádávání a propojování s názory ostatních, je velmi důležitým pedagogickým nástrojem užitečným nejen pro žáky, ale také učitele. (Yuan, 2015)

Objekty, když tedy na ně zaměříme svou pozornost, mohou samy o sobě budit náš zájem. Pro rozvoj myšlení vyššího řádu však pedagog potřebuje tuto pozornost posunout

k touze žáka zjistit o objektu více. K tomu nám dobře poslouží právě zmiňované nástroje – otázka a dialog.

4.4 Společné postupy strategie objektového vyučování s dalšími strategiemi vycházejícími z konstruktivistického základu

Srovnáme-li principy objektového vyučování s principy zážitkové pedagogiky a badatelské výuky, zaujme nás blízkost některých přístupů. (Dostál, 2015; Švamberk Šauerová, 2023). Každý z těchto přístupů má svůj hluboko uložený uhelný kámen (zážitek a prožitek; vyhledávání a pátrání po něčem, po odpovědích na otázky), na němž staví své výchovně vzdělávací cíle a výchovně vzdělávací prostředky. Badatelská výuka i zážitková pedagogika mají svůj metodologický rámec, dané zásady a strukturu práce vycházející ze zaměření na poznávací procesy a procesy učení u žáků potažmo u lidského jedince. Z teorie se může zdát, že tyto přístupy se prezentují a realizují v samostatnosti a odděleně. Pro celistvost působení na žáka je ale dobré, pokud se tyto přístupy inspirují a čerpají ze sebe navzájem. I strategie objektového vyučování pracuje s prožitkem a zážitkem a staví na určitém druhu badatelské činnosti. Tento fakt je jistě patrný z existující teorie i z realizací konkrétních lekcí.

Jsou však patrné i jisté rozdíly. Intenzivní emoce – zážitek, který provází, je u zážitkové pedagogiky procesem učení, bývá často spojován s fyzickým výkonem. U objektového vyučování má zážitek odlišný charakter, i když může být spojen i s překonáváním svých hranic, jak to bývá u zážitkové pedagogiky. V badatelské výuce je charakteristický rozvoj znalostí, dovedností a postojů na základě aktivního a relativně samostatného poznávání skutečnosti žákem, kterou se sám učí objevovat a objevuje. (Dostál, 2015)

Často je badatelská výuka nakloněna směrem k exaktním oborům. Vlastní činnost je často založena na experimentu. Stanovují se hypotézy, provádí se sběr dat, a daná hypotéza se na základě vyhodnocení potvrdí, či vyvrátí. U objektového vyučování může docházet a dochází k pozorování, analýze, syntéze, dedukci. Na rozdíl od bádání v badatelské výuce většinou nejsou stanoveny a potvrzovány nebo vyvraceny hypotézy.

Nyní uvedeme několik příkladů, kde pedagogové pracují při objektovém vyučování se zážitkem nebo provozují bádání.

Doktorka Kirsten Hardie²¹ ve své knize *Innovative pedagogies series: Wow: The power of objects in object-based learning and teaching* zpracovává své zkušenosti při práci s objekty, kde zahrnuje počáteční „wow“ efekt (moment překvapení, zájmu a zážitku), kterým začíná edukační aktivity s objekty a díky němuž se práce s objektem dále rozvíjí.

Autorka ve své výuce²² studentů bakalářského studijního programu Grafický design využívá hromadně vyráběné designové objekty k rozvíjení teoretických a praktických dovedností a znalostí studentů v jejich oboru studia v širších souvisejících kontextech, tématech a otázkách. Vytváří zážitkové učební aktivity, aby zajistila aktivní učení. (Kolb, 1984)

V publikaci předkládá případové studie výuky založené na práci s objekty. První případová studie je věnována právě způsobu vyučování využívající efektu „Wow“, kde „Wow“ prezentuje sílu prožitku. V počáteční fázi výuky jsou studenti prvního ročníku požádáni, aby si vybrali objekt podle svého výběru a vystavili jej před své kolegy. Cílem je vyvolat okamžitou, slyšitelnou reakci od členů skupiny. Může být vybrán jakýkoliv objekt. Je studentem prezentován jen svým vystavením, bez komentáře a v tichosti. *„Hlasy studentů jsou komunikovány objekty. Ani studenti, ani učitel nemluví. Ticho lze přerušit pouze vykřiknutím Wow!“* (Hardie, 2015, s. 5). Po „výkřiku“ probíhá diskuse. Studenti jsou vyzváni k tomu, aby komunikovali o dopadu designu objektů, aby předkládali zprávy, které jsou prostřednictvím designu sdělovány. Studenti pak dále rozvíjejí témata a oblasti, jež jsou zprostředkovány objektem. V první fázi aktivity je věnována podstatná časová dotace výběru „správného“ objektu. Studenti je pak „představují“. *„Některé objekty překvapí všechny členy skupiny. Některé, například osobní předměty, např. rentgenový snímek nebo fotografie, které odhalují soukromý život jednotlivce nebo konkrétní zkušenost, vyvolávají reakce „Oh“ nebo „Ach“ a občas „Wow“.*“ (ibid.)

Zvolání v tomto případě představují symbol emočního prožitku a vyjádření míry emoce, kterou ve sledujících objekt vyvolal. Ti prezentují svůj zážitek, jenž je na počátku dalších aktivit, které se od tohoto zážitku odvíjejí. Mohli bychom se vrátit k tvrzení, že objektem musíme „být fascinováni“. (Shuh, 1982)

Příklad setkání strategie objektového vyučování s badatelským přístupem můžeme najít v knize *Iquiry-Based Learning Using Everyday Objects*. Pedagožky Amy Edmonds

²¹ Kirsten Hardie má mnoholeté zkušenosti s výukou na různých úrovních a v oblastech výtvarného umění, designu a médií. Získala významná mezinárodní uznání za inovativní a kreativní přístupy ve výuce. Je docentkou na Arts University Bournemouth ve Velké Británii.

²² Jako historik designu a kulturní teoretik se zaměřením na grafický design.

Alvarado a Patricia R. Herr předkládají text, který je praktickým průvodcem strategie badatelského přístupu k objektům pro základní vzdělávání. Zaměřují se na význam tvorby a kladení otázek ve výuce, kde centrem, od něhož se otázky odvíjejí, jsou objekty. Položení otázky pedagogem nebo studenty zahajuje akci, proces (cestu otázek a odpovědí, jež opět podněcují vznik otázek), přičemž studenti pak dále tvoří stěžejní, zásadní otázky a jejich učitel je provází tímto procesem. Úvodní otázky jsou jen počátečním impulsem. Autorky opět zmiňují, že schopnost žáků klást otázky a hledat odpovědi na ně není samozřejmá a stejně jako pedagogové musí věnovat určitý prostor nacvičení této dovednosti. V procesu kladení otázek a hledání odpovědí se uplatňuje Postnerův proces konceptové změny. (Postner, Strike, Hewson a Gertzog, 1982). Aby se student zapojil do procesu konceptové změny, musí být splněny čtyři podmínky:

- Student musí zažít pocit nespokojenosti se svou původní myšlenkou.
- Musí nalézt novou srozumitelnou představu.
- Nová myšlenka musí být v souladu s pohledem studenta na to, jak svět funguje.
- Student musí mít dobrý důvod jí přijmout.

Dotazování vycházející z objektů splňuje tyto čtyři podmínky nezbytné pro konceptovou změnu.

Publikace předkládá vhodné metodiky jednotlivých lekcí založených na práci s objekty. Také jsou formulovány zásady pro práci s objektem. Klíčovým aspektem lekce je různost objektů, které obdrží jednotlivé skupiny žáků. Pedagog ví, co je sjednocuje. Např. v prezentovaném případě žáci pracují s prázdnými schránkami mořských měkkýšů. Různost objektů slouží jako prostředek k porozumění konceptům lekce. Objekty jsou její stěžejní součástí a žáci s nimi mohou manipulovat, smyslově je poznávat.

Dalším důležitým parametrem je způsob položení zadání. Nedochozí k provádění experimentu, který začíná společnou hypotézou a končí společným souborem výsledků. Žáci jsou požádáni, aby využili objekty k získání informací prostřednictvím formulování vlastních otázek a hledání odpovědí na ně. Důležitý je časový prostor, jenž je dán ke zformulování otázky a také interakce ve skupinách. Následuje představení svých poznatků a diskuse v rámci celé třídy. Schopnost žáků tvořit otázky a interagovat s objekty se zlepšuje s četností lekcí tohoto typu.

Kvalita lekce stojí na otázkách, jež jsou kladeny. Jak už bylo řečeno (Durbin, Moriss, Wilkinson, 1996; Chatterjee, 2008; Shuh, 1982; Hooper-Greenhill, 1994; Stephenson, 2015;

Fisher, 2011), zásadní částí výuky založené na objektech je pečlivé využití promyšlených otázek, které budou stimulovat vyšší úroveň myšlení. Úkolem pedagoga je vést žáky k jejich vlastním odpovědím na jejich otázky. Autorky sdílejí názor, že v lekcích založených na práci s objekty je důležitým prvkem zážitek žáků, který stimuluje další vývoj lekce a kde učitel následuje cesty vytvořené a zvolené žáky. (Alvarado & Herr, 2003)

Alvaradová a Herrová (2003) uvádějí důvody, proč praktikovat učení založené na objektech:

- Práce studentů vychází z jejich otázek a zájmu, studenti jsou více motivováni.
- I když lekce vede nakonec k jedné odpovědi, je kladen důraz na různost cest k této odpovědi.
- Důraz je kladen na celou práci studentů, na průběh i konečný výsledek.
- Porozumění studentů je hlubší, pokud k odpovědi dospějí sami.
- Využívá přirozenou zvědavost studentů, kterou objekt vzbuzuje.
- Studenti mohou pracovat s objekty, s nimiž se možná nikdy předtím nesetkali, nebo jim nevěnovali pozornost.
- Učitel je pozorovatelem lekce.
- Kvalita výsledného výstupu je mnohem větší, než by byla, kdyby studenti výstup dokončili proto, že dostali zadání, nebo že jste je o to pořádali. Výstup se stal jejich vlastnictvím a jsou na něm angažováni.
- Kvalita myšlení žáků se zlepšuje, protože neexistuje jediný správný způsob, jak přistoupit k otázce, která je položena. Studenti se musí sami rozhodovat.
- Zlepšuje se kvalita interakcí. Studenti spolupracují na vytváření otázek, hledání odpovědí a tvorbě koncového výstupu.
- Využívá různé učební styly, takže jsou lekce přirozeně diferencovány (Alvarado & Herr, 2003, s. 10).

Ze zmíněných příkladů můžeme poznat variabilitu prostředí, v nichž můžeme aplikovat strategii objektového vyučování. To také určuje i druh vybíraných objektů, na něž je zaměřena pozornost. Pokud objekty nejsou ve vitrínách, jsou součástí našich vytvořených „třídních“ sbírek, můžeme se jich dotýkat, nebo jsou to dokonce naše objekty, které můžeme prezentovat, což určuje i způsob zacházení s nimi. Vzájemná inspirace a „přelévání“ používaných metod mezi jednotlivými přístupy je pro plnost učení a vzdělávání důležitá.

4.5 Možnosti výtvarné, hudební, dramatické a jazykové výchovy ve strategii objektového vyučování

Objekty, ať se nacházejí v jakémkoli prostředí (naš osobní prostor, prostor domova, školní třída, prostor přírody, prostředí galerie atp.), na své okolí působí jako prostředek komunikace. Ať jsou jakéhokoli charakteru, tvoří součást našeho komunikačního prostoru. V případě našeho „běžného“ okolí, prostředí, v němž se nacházíme a krajiny vnější ve vztahu k našemu tělu, se k objektům, které se zde nachází, také samozřejmě vztahujeme a dochází k vzájemné interakci I když, jak říkají autoři publikace *Krajina jako námět a médium ve výtvarné výchově*, vnímáme krajinu, své okolí a objekty v něm se nacházející jako cosi samozřejmého, co začneme registrovat, až nás „něco zaujme“. (Řepa, 2020)

Pokud je setkání s objekty, ať už se nachází v jakémkoliv prostředí, řízené, jedná se o výchovně vzdělávací proces vedoucí k naplňování určených výchovně vzdělávacích cílů, chceme využít potenci objektů ke komunikaci v co možná největším rozsahu a s multidisciplinárními přesahy. Právě vlastností multidisciplinarity objekty disponují. V galerijním a muzejním prostředí tyto požadavky naplňují formy muzejní a galerijní animace.

V předchozích částech kapitoly jsme se, prostřednictvím předložených zahraničních zdrojů, zaměřovali na způsoby komunikace žáka a pedagoga s objektem, kde bylo akcentováno velkou měrou využívání otázek a hledání odpovědí na ně. Součástí tohoto tázání, hledání odpovědí byly v některých případech i výtvarné aktivity, jež umožňují nazírat objekty z jiného úhlu, prostřednictvím kreativních přístupů. (Durbin, Moriss, Wilkinson, 1996) Animační aktivity nebývají v souvislosti s objektovým učením, učením z předmětů, v zahraničních textech zdůrazňovány. Objektové učení²³ se v zahraniční literatuře i praxi opírá o otázku.²⁴ V muzejních programech a aktivitách bývají využívány prvky výtvarné činnosti a dramatiky. V edukačních lekcích se využívá dramatické výchovy a dramatu pro přiblížení kontextu, který souvisí s expozicí a výstavou. (Studart,2015)

O využívání strategie objektového vyučování v českém prostředí již bylo řečeno, že do současné doby postrádáme její ukotvení v teorii, avšak využívání informačního potenciálu objektů se v edukačních aktivitách „dělo a děje“. Jedná se zvláště o prostředí galerií a muzeí. Můžeme mít dojem, že využívání strategie objektového vyučování mimo kulturní instituce jinak téměř absentuje, neboť o něm „nemáme žádné zprávy“.

²³ Nebo ostatní jmenované termíny viz. kapitola 1.

²⁴ Její hledání, položení, hledání odpovědí, další formulování otázky...

V edukačních programech, které jsou v nabídkách galerií, muzeí a jiných kulturních institucí na území České republiky, je často, v různé míře v rámci programu, využita právě forma animace. „Animace v galeriích jsou „oživující“ činnosti, při nichž návštěvníci pomocí různých materiálů či předmětů vytvářejících dílčí výtvarné etudy, které svým principem, technologií nebo obsahovým zaměřením navazují na sledované výtvarné dílo.“ (Horáček, 1998, s. 71) Horáček říká, že: „Zprostředkování umění je vždy formou komunikace, kdy lektor či animátor napomáhá zintenzivnění kontaktu návštěvníků s vystavenými exponáty.“ (Horáček, 1998, s. 63)

Zde musíme podotknout, že formát animace není využitelný pouze pro práci v muzejním prostředí galerijního typu, které se soustředí na prostor umění. Animace je využitelná i pro práci v oblasti přírodního prostředí, v institucích zaměřených na přírodovědné oblasti, umělecko-průmyslovou nebo technickou oblast. Animace, jakožto „oživující činnost“, by mohla probíhat i v prostředí školní třídy.

Animace podle Horáčka patří mezi smíšené programy. (1998, s. 63). Vedle rozvíjení kreativity zprostředkovávají formou praktických etud teoretické poznatky. „S trochou nadsázky by se dalo říci, že se lektor snaží pomocí rozličných aktivit vytrhnout návštěvníka z netečnosti a vybídnout ho k spoluúčasti na interpretaci vystavovaného artefaktu. Důležitý je v tomto procesu zážitek návštěvníka a přímý kontakt s uměleckým dílem.“ (Šobáň, 2007, s. 20) Struktura animace se podle Šobáně skládá ze tří hlavních bodů: vstupní evokace, hlavní pracovní část a závěrečná reflexe. (Šobáň, 2007, s. 21).

Ve vstupní evokaci žáci navazují vztah s provázejícím pedagogem, lektorem. Je nastíněn problém, jehož se bude program týkat. Může být využito dramatické, pohybové vizuální cvičení ve formě ledolamky, samostatné prohlídky expozice. Program bývá z velké části veden formou dialogu mezi lektorem a žáky, který se vztahuje k objektům, prostřednictvím nichž se řeší dané téma.

Hlavní pracovní část může mít, stejně jako evokace a závěrečná reflexe, rozmanitou podobu. Řeší podstatné problémy, jež byly pedagogem vymezeny jako řešený problém. Může být použit rozhovor, výklad, setkání s objekty, které souvisí se zaměřenou tematikou, formou dramatické, hudební, pohybové nebo výtvarné akce. Žáci zde mohou setrvat s objekty a formulovat otázky, k nimž je objekty vybízí, předložit subjektivní názor, formou rozhovoru mezi sebou navzájem a pedagogem nalézat odpovědi a souvislosti. Závěrečná reflexe má shrnout základní získané poznatky a otevřená témata, shrnout podstatné informace z průběhu programu. (Šobáň, 2007)

V různých fázích programu mohou být použity různé formy pracovních listů.

Budeme jemně parafrázovat Radka Horáčka v definování cílů animace v poslední části definice „*Hlavním cílem animace je probuzení zájmu, hledání „přístupových“ cest, které budou adekvátní věkovému stupni dětí a které přesvědčivě ukáží, že umění může být stejně zajímavé či vzrušující jako jiné druhy činností.*“ (Horáček, 1998, s. 74) Pomocí animace bychom mohli ukázat, že zkoumání objektů z různých oblastí může být stejně zajímavé či vzrušující jako jiné druhy činností. A navíc to, že objekty souvisí s různými oblastmi našich životů, a že díky nim do těchto oblastí můžeme přirozenými cestami nahlédnout.

Je důležité zdůraznit, že na kvalitu animačního programu má velký vliv úroveň kompetencí muzejního pedagoga, lektora. Ten musí citlivě reagovat na dění během programu, musí mít kompetence odbornosti pedagogické i znalosti předkládaných oborů, jež řeší. Zároveň musí umět pracovat s objekty, které program využívá pro prezentaci daného tématu a oblastí, musí umět objekty pro splnění stanovených výchovně vzdělávacích cílů dobře vybrat a dobře připravit aktivity, jež se s nimi budou realizovat.

Animace nabízí citový zážitek, osvojování informací, schopnost číst hodnoty a významy. Využívají prvky výtvarné, hudební, pohybové a dramatické výchovy.

Cílem této podkapitoly není podat obsáhlý výklad o animacích. Pro potřeby naší práce je důležité sdělit, že animační forma programu skýtá prostor pro setkání s objektem a komunikaci s ním v širokém rozpětí, kde může docházet k zapojení oněch „oživujících“ činností společně s dalšími přístupy vhodnými pro didaktickou práci s objektem.

VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumnou oblastí disertační práce je výtvarná pedagogika, muzejní pedagogika a také oblast formálního a neformálního vzdělávání.

Výzkumným problémem je objektové vyučování a jeho dopady na učení žáků v procesu edukace. Práce se zaměřuje na zpracování této tematiky v textech mapující její existující teorii a praxi. Také zkoumá význam a roli objektu pro proces učení žáků. Tyto kategorie jsou sledovány v předloženém výzkumném šetření.

Situace týkající se objektového učení, objektového vyučování nebo učení z předmětů – strategie objektového vyučování. V oblasti výzkumu a teoretického ukotvení v českém prostředí byla již naznačena v kapitole 3.6 této práce. V této kapitole bylo řečeno, že oblast výzkumu v této oblasti v českém prostředí, až na malé výjimky, prakticky absentuje. Práce s objekty bývá zpracovávána jako součást odborných textů zabývajících se zejména didaktikou muzejní edukace prostřednictvím kazuistik.²⁵ (Brabcová, 2003; *Děti*, 1995, 2003; Šobáňová, 2015) Pokud pojem objektové učení nebo jeho alternativy bývají zmíněny, jedná se často o pouhou jeho zmínku bez vysvětlení podstaty didaktické práce v dané oblasti, bez objasnění toho, co se přítomností objektu v didaktické situaci děje, bez vysvětlení podstaty procesu. To ale neznamená, že se k objektům, jako ke zdrojům informací v mnoha rovinách, neobrací pedagogové a erudovaní odborníci z praxe. Didaktická práce s objekty se v pedagogické praxi „děla a děje“. Pomocí předloženého výzkumného šetření se pokusíme odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

Na poli galerijní a muzejní edukace je práce s objektem určitým způsobem „samozřejmostí“. Muzea a galerie jsou plné objektů a je zřejmé, že návštěva těchto institucí zaručuje jisté setkání s nimi. Je však otázkou, jaké je povědomí edukačních pracovníků těchto institucí o možnostech didaktické práce s objektem, přestože je pojem objektové učení²⁶ použit například v anotaci programu. Nebo se didaktická práce s objektem v programu přímo nabízí a potenciál objektu zůstane nepovšimnut. Také vyvstává otázka, jaké povědomí o podstatách procesů, které probíhají při aplikování strategie objektového vyučování, mají pedagogové přicházející do kulturních institucí se školními skupinami. O tom, že práce s objekty, setkání se s nimi pedagogové chápou jako přínosné, svědčí fakt, že možnost navštěvovat edukační aktivity (využívající práci s objekty) paměťových institucí je stále více

²⁵ Jak citují Lucie Jagošová a Lenka Mrázová (Jagošová 2008, s. 228) Vladimíra Jůva (Jůva, 2004, s. 123)

²⁶ Nebo objektové vyučování, učení z předmětů.

využívána. Pokud však pedagog neví, jaké procesy při vlastní aktivitě s objekty v muzeu mohou probíhat, bude se mu těžko navazovat na předané vědomosti a dovednosti v následné školní výuce.

Absentující teoretická a výzkumná báze nedává možnost pedagogům se dobře zorientovat v dané problematice, pokud sami nejsou angažovaní a nehledají informace v zahraničních teoretických a výzkumných zdrojích.

Pokud tedy chceme znát výsledky výzkumných šetření zabývajících se působením objektu v pedagogické praxi, musíme svou pozornost obrátit k zahraničním zdrojům. V angloamerickém prostředí a prostředí Austrálie je častým jevem existence muzejních a galerijních sbírek při univerzitách a vysokých školách. (Tuckett, 2018; Thogersen, 2018; Chatterjee, 2010) Výzkumy, které probíhají v tomto prostředí, se často zaměřují na zkoumání role objektu v procesu učení vysokoškolských studentů. Kladou si otázku, jak lze využívat učení založené na objektech k přenosu pro studenty potřebných kompetencí jimi studovaných oborů. (Chatterjee, 2010) Studie se také zaměřují na nalezení odpovědi na otázky týkající se aktuálnosti a relevance kulturních sbírek v době digitalizace, práce s online prostředím a jejich finanční udržitelnosti. Personál muzeí, archívů, knihoven, galerií vstupuje do spolupráce s pedagogy, vytváří množství studií zkoumající potenciál učení založený na práci s objekty. (Tuckett, 2017; Simpson, 2012)

Svou pozornost v následující kapitole obrátíme k výsledkům některých vybraných výzkumných šetření.

5 Objektové vyučování v současném stavu bádání

Odborníci se snaží velký přínos didaktické práce s objekty podložit vypovídajícími pedagogickými výzkumy. Pro příklad se pokusíme předložit podrobnější nástin některých výzkumných studií týkajících se dané problematiky.

Andrew Simpson a Gina Hammondová (2012) zaměřili své výzkumné šetření právě na zjištění objemu získaných didaktických informací přenesených prostřednictvím přímé práce s objektem v konfrontaci se vzděláváním pomocí digitálního obrazu. Akademičtí pracovníci Macquarite University v Sydney byli vedeni potřebou ověřit úspěšnost pedagogického působení prostřednictvím online prostoru. Stejně jako v jiných částech světa je spousta vzdělávacích programů vedena distančním způsobem studia. Zároveň funguje na některých univerzitách praxe i existence galerií a muzeí příslušících k jednotlivým vzdělávacím zařízením. Univerzity disponují vlastními sbírkami, které mohou využívat při vzdělávání studentů. Údržba materiálních sbírek je náročná, a proto se jeví jako žádoucí zjistit míru a možnosti jejich využitelnosti pro vzdělávání. Využití její online databáze se nabízí právě při dálkové formě studia. Avšak přemýšlí se o kvalitativním srovnání s prezenční formou studia.

Autoři výzkumu prostřednictvím řízeného experimentu zjišťovali rozdílnost účinnosti v přenosu didaktické informace při práci přímo se sbírkovým předmětem či s jeho „digitálním náhradníkem“. Studenti byli při experimentu rozděleni do dvou skupin. Členové první skupiny pracovali s reálným předmětem, členové skupiny druhé pracovali s dvourozměrným obrazem předmětu v předložené prezentaci. Nemohli o předmětech diskutovat s pedagogem ani mezi sebou. Účastníci obou skupin byli vyzváni, aby se zamysleli nad každým objektem a provedli jeho kvalifikovaný odhad. Následně byli požádáni, aby odpověděli na stejné otázky:

1. Co si myslíte, že by tento objekt mohl být?
2. Na základě jakých důkazů nebo vlastností objektu se toto domníváte?
3. V jakém prostředí byste mohli tento objekt nalézt?
4. Jaké informace z hlediska doby vzniku či svého místa původu vám může tento předmět o sobě vydat? Co z něho můžete v tomto smyslu vyčíst?

Studenti, kteří pracovali s objektem v digitální rovině, měli k dispozici sérii snímků zachycujících objekt z různých úhlů. Zároveň byli měřítkem srozumění s velikostí objektu. V této první části šetření jednoznačně dokázala první skupina studentů lépe zařadit objekt do kontextu doby i jeho užití.

Po šesti týdnech od první části experimentu se uskutečnila jeho druhá část. Byla zaměřena na udržení informací o objektech, které byly účastníkům výzkumného šetření předloženy k pozorování. Opětovně se prokázala větší kvalita udržených informací u první skupiny studentů, jež pracovala s reálným objektem. (Simpson, Hammond, 2012)

V popisovaném výzkumném šetření se autoři zaměřovali i na jiné zkoumané oblasti, které jsou sice zajímavé, ale s tématem naší práce souvisí okrajově. Zmiňovaná část výzkumného šetření však byla svými výsledky pro téma práce podnětná. Tento primární výzkum ukázal hodnotu zapojení reálných objektů do výuky. Přes větší časový úsek, jenž od daného výzkumného šetření proběhl, jsou otázky, které kladl a na něž se snažil nalézt odpověď, stále více aktuální. V závěru svého článku autoři sdělují: „*Ve společnosti panuje představa, že dnešní studenti jsou vizuálně gramotnější než předchozí generace. Už jen proto, že jsou neustále atakováni vizuálními obrazy na internetu. Dalo by se však namítnout, a předběžné výsledky z testování to naznačují, že místo aby se zaměřili na detaily a na obraz nahlíželi kriticky, dochází k jeho přelétávání a detaily jsou přehlíženy.*“ (Simpson, Hammond, 2012, s. 80)

Interakce studentů a žáků s předměty je i prostřednictvím digitálních médií pro zprostředkování významu a kontextu uznávána. Zpřístupnění sbírkového předmětu pomocí digitálního prostředí má své velké kvality. Přístupnost obrazu objektu, jenž je umístěn v kulturní instituci, kterou nemohu navštívit, rychlost tohoto přístupu, možnost nahlédnutí detailu objektu. Zhlédnout objekty ve zdigitalizované sbírce instituce je možné pro žáky všech stupňů vzdělání. Avšak práce s objektem, na nějž můžeme zaměřit svou pozornost a který můžeme vnímat smysly, není jinak plně nahraditelná. Eilean Hooper-Greenhillová, jež s odkazem na Tomáše Akvinského a Jana Amose Komenského říká, že objektové učení začíná od smyslového vnímání, tedy vnímání předmětu všemi smysly tak, aby recipient akumuloval co nejvíce údajů o daném předmětu. (Hooper-Greenhill, 2007).

Vlivem účinku práce s objektem se rovněž zabývají autoři textu *Museums as Alternative Settings for Initial Teacher Education: Implications of and Beyond the “Take One Picture” Program for Primary Art Education*. (Yuan et al., 2015). Snaží se identifikovat význam aplikace pedagogických strategií charakteristických pro muzea a galerie pro vzdělávání budoucích pedagogů působících v oborech elementárního vzdělávání. Prostřednictvím projektu TOP („Take One Picture“) v pilotním projektu došlo ke zkoumání dopadů aplikace tohoto přístupu ve výuce studentů pedagogiky. Studie potvrdila výraznou roli práce s muzejními exponáty, objekty, ve výcviku studentů. Studenti byli pro účast na projektu vybráni na základě předchozího výběru (motivační dopis, pohovor, písemné úkoly, předchozí

zkušenosti z praxe). Lze tedy říci, že důležitým faktorem byla pro výběr studentů také míra jejich motivace. Poté strávili celkem devět týdnů prací v projektu. Tito uchazeči byli umístěni do pěti základních škol a během celé doby byli podporováni pracovníky fakulty, pedagogy muzea a svými mentorujícími učiteli z určené školy. Výcvik zahrnoval týdenní úvod ve vybrané škole, týdenní školení v Národní galerii a Fitzwilliam Museum a šestitýdenní období výuky ve škole²⁷, jež zahrnovalo jednodenní exkurzi do Fitzwilliam Museum²⁸. Studenti na závěr tvořili esej, v níž hodnotili význam projektu pro rozvoj svých osobních kompetencí a kompetencí svých svěřených žáků. V době celé své účasti dostávali zpětnou vazbu od svých dohlížejících pedagogů a mentorů. Výsledky šetření ukazují pozitivní vliv na rozvoj kompetencí budoucích pedagogů. Také ukazují vliv dialogického vyučování, pro které edukační práce s objekty vytváří dobré podmínky. (Yuan, 2015; Stephenson, 2015)

To, že budoucí pedagogové budou seznámeni s možnostmi práce s objekty v rámci svého vzdělávání, má velký vliv na jejich pochopení „užitečnosti“ návštěvy kulturních institucí a na možnost většího využívání strategie objektového vyučování v jejich pozdější praxi ve školních třídách.

Některé další studie se zaměřují právě na působení práce s objekty v základním vzdělávání. Autoři textu *Revitalizing the School Museum: Using Nature-Based Objects for Cross-Curricular Learning* (Cornish, 2021) se zabývali analýzou vzdělávacího projektu, který vznikl spoluprací Kew Gardens²⁹, Royal Holloway, University of London a dvou základních škol v Londýně.³⁰ Školy spolupracovaly s členy týmu Mobilního muzea a vzdělávacího oddělení Kew a s pracovníky z obou škol na vytvoření vlastních školních muzeí. Do projektu byli zapojeni i rodiče a komunita žáků. Bylo využito potenciálu rostlin a artefaktů souvisejících se se sbírkami v Kew k tomu, aby se žáci dozvěděli co nejvíce o kultuře společnosti a také o důležitosti a výpovědní hodnotě rostlin pro jejich každodenní život a odraz v kulturním dědictví. Žáci, kteří se projektu účastnili, byli ve věku 5–11 let. V rámci devítiměsíčního procesu žáci ve spolupráci s pedagogy a odbornými pracovníky zapojených institucí vytvářeli svá školní muzea. Na vernisážích, které završily celý projekt, pak mohly být viděny rostlinné vzorky a produkty z nich, předměty, které podávaly informace o různých

²⁷ Zde studenti měli vypracovat a realizovat – pod vedením učitele základní školy – šestitýdenní mezioborový učební plán vycházející z vybraných děl ze sbírky Fitzwilliamova muzea. (Stephenson, 2015, s. 132)

²⁸ Druhým úkolem bylo vést vlastní výuku během jednodenní školní exkurze do Fitzwilliamova muzea. (Stephenson, 2015, s. 133)

²⁹ Královské botanické zahrady (Royal Botanic Gardens, Kew) v Richmondu.

³⁰ Byly vybrány školy v oblastech s vysokou etnickou rozmanitostí. (Cornish, 2021)

historických obdobích a souvisely s rostlinami. Žáci demonstrovali výrobu nebo používání objektů (například tkaní košíků nebo hraní na bubny), byly zde vystaveny vizuální (například plakáty) a zvukové prvky. Smyslové poznávání bylo doplněno možnostmi čichových a hmatových prožitků.

Celý projekt byl navázán na práci s přírodními objekty a výsledky ukazovaly jeho multidisciplinární přesahy. Na počátku projektu byl vyvinut ve spolupráci s edukačním oddělením Kew možný aplikovatelný vzdělávací přístup, který je multidisciplinární a zahrnuje širokou škálu předmětů – oblastí primárního vzdělávání (přírodní vědy, geografie, dějepis, umění a design, technologie, jazyk). Hlavními cíli přístupu bylo zvýšit porozumění žáků v oblasti významu rostlin pro život, zvýšit porozumění jiným kulturám ve školní komunitě a dosáhnout jejich lepší prezentace. Cíle zasahovaly také do oblasti kreativity a kritického myšlení, oblasti spolupráce a komunikace. Ve výsledném hodnocení projektu pak byl zaznamenán úspěch ve znalostech a porozumění žáků v pochopení významu rostlin pro kulturní společnost, projekt silně ovlivnil znalosti a porozumění žáků i v oblasti jiných kultur. Docházelo k rozvoji v komunikaci a spolupráci. Velký ohlas mělo zapojení rodin do tvorby podoby školního muzea. Pokud se ve „výstavě“ jako exponát ocitl objekt, který byl majetkem rodiny nebo přátel, děti i rodinní příslušníci zažívali hrdost z možnosti prezentovat svou kulturu a příběhy těchto objektů. Ostatní děti pak projevovaly zájem a zvědavost, zejména v kontextu zdrojových kultur.

Celý projekt přinesl řadu benefitů, ale odhalil i některá problémová místa. Například v jedné ze zúčastněných škol se šestý ročník odhlásil z aktivit kvůli časovému tlaku před standardními hodnotícími testy. Výsledky u žáků v oblasti kognitivní i afektivní nejsou okamžitě měřitelné a pedagogové v době projektu „netrénují“ s žáky, aby tito podali systémem požadované výsledky. Pro realizaci projektu bylo nutné také velké nasazení pedagogů, časová dotace na přípravu byla nad rámec jejich pracovních povinností. V závěru se toto transdisciplinární setkání s rostlinným světem napříč učebním plánem a generačními vztahy ukázalo jako účinný způsob, jak zvýšit povědomí žáků o rostlinách (přírodních objektech) a jejich ekonomickém, sociálním a kulturním významu. (Cornish, 2021) Celý projekt byl velmi dobře přijat komunitami jednotlivých škol a otevře prostor pro otázky týkající se obsahu kategorie kvality ve vzdělání.

Výzkumná šetření z prostředí univerzitního vzdělávání předkládají také například odborníci z UCL (University College of London). V případových studiích dokládají univerzálnost využití práce s objekty v rámci odborných disciplín studentů. Thomas Kador, Leonie Hannanová, Julianne Nyhanová, Melissa Terrasová, Helen Chatterjee a Mark Carnall

ve stati *Object-based learning and research-based education: Case studies from the UCL curricula* (Kador, 2018) předkládají tři případové studie, které dokládají pozitivní výsledky při využívání sbírkových předmětů ve vzdělávání vysokoškolských studentů. Tyto případové studie zkoumaly vztahy mezi učením založeným na práci s objekty a výzkumně orientovaným vzděláváním. Toto učení, tak jak je aplikováno, upřednostňuje interakci s muzejním objektem a vede k posílení kritického myšlení a klíčových dovedností u univerzitních studentů. Využívání objektů z oblasti biologie, zoologie a paleontologie, práce s objekty ve sbírce spojené s osobou Sira France Galtona³¹, materiálů spadajících do archívu týkající se Slade School of Fine Art (dokumenty, fotografie, seznamy tříd, studentské záznamy, zvukové nahrávky, filmy, prospekty...) ukazuje širší možnosti objektů využitých k procesu učení a poukazuje opět na multidisciplinaritu, k níž práce s objekty vede. (Kador, 2018).

Helen Chatterjee se ve svých výzkumech kromě jiného věnuje využívání objektů pro oblast wellbeingu a oblast celkového psychického zdraví. Patří zde například výzkum, který zkoumal terapeutický účinek muzejních předmětů³² využívaných v nemocnicích při práci s osobami s onemocněním mozku, např. Alzheimerovou chorobou. Zde byly zaznamenány pozitivní výsledky. (Chatterjee, 2007)

O tom, že aktivity s objekty jsou účinné, a jsou využívány i v jiných oblastech, než je pedagogika, svědčí například výzkumy týkající se rozvíjení kompetencí budoucích lékařů prací na jejich vlastním seberozvoji. Studenti lékařství byli účastníky výzkumu, který sledoval trénink „pozorování“ a vyvozování závěrů z pozorování. (Naghshineh, 2008) Studenti navštěvovali volitelný seminář označený jako „Trénink oka – zlepšení dovednosti fyzického vyšetření“. Studenti po dobu devíti týdnů absolvovali aktivity navázané na vybraná umělecká díla. Cvičení pozorování byla prováděna ve spolupráci s pedagogy zabývajícími se uměním, kteří jsou vyškoleni ve strategiích vizuálního myšlení, metodologii, jež využívá diskuse o umění k rozvoji kritického myšlení, komunikačních dovedností a vizuální gramotnosti. Ve skupinách se praktikovalo prohlížení, verbální popisování, interpretace, aktivní analýza uměleckých děl, která byla předem vybrána tak, aby strategicky procvičovala koncepty výtvarného umění spojené s lékařskou didaktikou. Ponechme nyní stranou celkový design

³¹ Sbírka Galton spadá do správy UCL, je přístupná na požádání, nepatří mezi stálé expozice. Sir Francis Galton je rozporuplnou postavou. Byl důležitým a produktivním vědcem, který přispěl k mnoha významným objevům. Byl ale také významným zastáncem eugeniky. Nejvýznamnější a nejznepokojivější objekty ve sbírce jsou ty, které souvisejí s Galtonovým výzkumem „antropometrie“, měřením lidských rysů, které považoval za ukazatele lidských schopností a chování. Například „Haarfarbentafel“ je soubor 30 vzorků obarvených vlasů, očíslovaných od 1 do 30. (Kador, 2018)

³² Jedná se o možnost využití cestovních muzejních kufříků s muzejními předměty. (Chatterjee, 2007)

výzkumu i jeho přesné výsledky. Bylo potvrzeno, že práce s výtvarnými díly podpořila u studentů kompetenci pozorování. (Naghshineh, 2008) Je velmi zajímavé a podnětné zjišťovat, v jakých oborech může být prospěšné zapojovat do procesu učení a tréninku dovedností při práci s objekty, prvky strategie objektového vyučování.

Tyto vybrané příklady poukazují svými výsledky na multidisciplinaritu didaktické práce s objektem. Také využití této strategie napříč kategoriemi věku, zdravotního a sociálního zařazení.

6 Cíle výzkumného šetření a stanovení otázek

Cílem výzkumu je popsat specifika a znaky objektového vyučování, posoudit jeho vliv na učení žáků a shrnout edukační efekty či případné nevýhody této pedagogické strategie.

Analyzovat možnosti aplikování objektového vyučování, vytipovat, použít a analyzovat metody vhodné pro tento způsob učení. Rovněž postihnout specifika vzdělávacích obsahů v objektovém vyučování, jimiž se odlišuje od běžné pojmově založené transmisivní výuky.

Pozornost je zaměřena na samotnou formu a souběžně na subjekty, jež jsou účastny používané formy – to je na žáka (žáky) a pedagoga (pedagogy).

Základní výzkumné otázky této disertační práce jsou:

- Jaká jsou specifika a znaky objektového vyučování podle současné pedagogické teorie a výzkumu?
- Jaký má práce s objektem ve výuce (objektové vyučování) vliv na učení žáků a jejich pochopení vzdělávacího obsahu?
- Jaké jsou edukační efekty, případně nevýhody objektového vyučování?
- Jak se odlišuje didaktická transformace vzdělávacích obsahů v objektovém vyučování od běžné transmisivní pojmově založené výuky?

7 Metodologická východiska výzkumu a celkový design výzkumného šetření

7.1 Vícečetná případová studie podle metodiky 3A

Již od počátečních idejí k volbě zaměření práce byly jasně nastíněny některé otázky, jejichž charakter vedl k tomu, že pro jejich zodpovězení byla zvolena kvalitativní forma výzkumu. (Švaříček, Šedřová, 2014; Janík, 2013) Jako design byla tedy využita forma vícečetné případové studie³³. Jednotlivé zaznamenané edukační programy jsou podrobeny didaktické analýze podle metodiky 3A (anotace, analýza, alterace). (Slavík, 2017a) Pro výklad vztahů mezi obsahem, cíli a činností je použit pro potřebu práce upravený model hloubkové struktury výuky (Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011; Slavík, 2017a) Zvláště pak je provedena analýza působení objektu na kvalitu učení žáků v té části lekce, kde dochází k interakci s objektem. V tomto místě je akcentován rozbor vlivu objektu na porozumění žáků předkládanému vzdělávacímu obsahu.

Jak uvádí Slavík a Janík: „*metodika 3A si klade za cíl sloužit jako komunikační a informační svorník mezi teorií a praxí*“. (2005) Výzkum kvality výuky metodikou 3A funguje na průniku vzdělávací teorie s praxí. Potvrzuje se, že výzkum výuky je nejpromyšlenějším způsobem její profesní reflexe. Toto pojetí výzkumu má vliv na zvyšování kvality výuky, pochopení mechanismů, jež při výuce probíhají. Důležitým parametrem je, že procesy obsahové transformace ve výuce mají tvůrčí povahu. Míru tohoto kreativního přístupu lze tedy měnit na základě závěrečné reflexe. „*Koncepce metodiky vycházející z praktického obratu v sociohumanitních vědách, které – pokud nechtějí ztratit svoji relevanci vůči realitě – mají praxi chápat jako jedno z východisek teorie a jejich teorie mají být (mimo jiné) prakticky založené a blízké jednání*.“ (Janík, 2005, s. 722)

Ve výzkumném šetření chceme posoudit kvalitu výuky a didakticky ji vyložit na základě „*náhledu na transformační přechody mezi vrstvami Modelu hloubkové struktury výuky*“. (SLAVÍK, 2017a, str 349) Toto posouzení probíhá zároveň s ohledem na přítomnost objektu ve výukové situaci. Jeho přítomnost něco způsobuje. Volíme jev, vyhledáváme případy, které tento jev reprezentují, a tyto se podrobněji zkoumají. Takto prováděný výzkum má instrumentální charakter. (srov. Handl, 2016, str. 106). „*Cílem výzkumu je hlouběji porozumět teoretickým otázkám typu „jak“ a „proč“ to v reálném životě funguje. Výzkumník se ve svých úvahách snaží jít nad empirická data*.“ (Mareš, 2015, str. 121). Metodika 3A se

³³ Dvořák též používá označení vícepřípadová studie (Dvořák et al. 2010, s. 32)

zabývá didaktickou kvalitou výuky, z našeho pohledu nás zajímá, jak tuto kvalitu ovlivňuje přítomnost objektu.

Celkový design didaktické kazuistiky podle Janíka je:

1. Anotace

1.1 Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnost učitele a žáků

2. Analýza

2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu (obsahuje tematickou vrstvu, konceptovou vrstvu a kompetenční vrstvu)

2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

3. Alterace

3.1 Posouzení kvality

3.2 Návrh alterace a její přezkoumání (Janík et al., 2013, s. 242)

Použitím modelu 3A nesledujeme zjištění kvality posuzovaných výukových situací jen jako celku. Naše pozornost bude zaměřena na analýzu role objektu ve výukových situacích. Pro potřebu výzkumu jsme využili kategorizace výukových situací, na něž se zaměří naše pozornost, podle Slavíka a Janíka (2014). Pro zjištění role objektu v transformaci didaktické informace jsou užity tři cílové kategorie poznávacích procesů/znalostí žáků.

Kategorizace výukových situací

1. základní pojmy nebo dovednosti

2. analýza a porozumění obsahu

3. zobecnění, aplikace, metakognice

Uvedené tři stránky činností lze sledovat v praxi při práci žáků s objektem. Vzhledem k tomu, že zkoumáme roli objektu, zajímá nás, o jakou roli se jedná. Z tohoto důvodu design kazuistiky pro naši potřebu upravíme takto:

1. Anotace

1.1 Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnost učitele a žáků

2. Analýza

- 2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím diagramu „přítomnosti a působení objektu“
- 2.2 Strukturace obsahu – rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci
- 3. Alterace
- 3.1 Posouzení kvality a návrh alterace
- 3.2 Závěr

7.2 Celkový design výzkumného šetření, metody shromažďování dat

Pro potřebu výzkumu byly využity zvukové záznamy průběhu vybraných edukačních programů využívajících strategie objektového vyučování a programů, u nichž se jevila autorce šetření pravděpodobnost využití této strategie.

Autorka práce je v některých případech spoluautorkou a lektorkou, u programů *Střepy aneb cesta za miskou* a *Jak se brání městské brány*, a lektorkou u programu *Zajíček Chlupáček*, zaznamenaných edukačních programů.³⁴

Vzhledem k autorčině dlouholetému působení v instituci Vlastivědného muzea v Olomouci (10 let praktického působení na edukačním oddělení) a vzhledem k tomu, že dva z těchto programů byly vytvořeny pro stálé expozice, a tudíž byly v nabídce muzea dlouhodobě, byla u těchto programů zvuková nahrávka pořízena opakovaně. Pro potřeby výzkumu byl však vždy použit jeden modelový záznam.

Dlouhodobé zařazení těchto programů v nabídce edukačního oddělení VMO mělo za následek také to, že programy prošly přirozeně vývojem, v němž docházelo k reflektování výsledného působení programu na žáky a následně k jejich mnohým alteracím. Výsledná podoba provedení programu měla již „vybroušenou formu“. U programů *Střepy aneb cesta za miskou* a *Jak se brání městské brány* byly pro potřeby výzkumu použity záznamy z jejich prvních realizací. U programu *Zajíček Chlupáček* se jedná o záznam již zavedené realizace programu.

V zaznamenaných edukačních programech Vlastivědného muzea v Olomouci se jejich tvůrci soustředili na využití informačního potenciálu objektů a vědomě pracovali s touto strategií. V práci edukátorů Vlastivědného muzea v Olomouci bylo objektové vyučování akcentovaným přístupem v tvorbě programů. Z důvodu rozšíření škály druhů objektů, které je možno ve strategii objektového vyučování využívat, se autorka práce rozhodla do výzkumného vzorku zahrnout i edukační programy jiných institucí, jež by mohly

³⁴ Spolu s Magdou Bábkovou Hrochovou a Ivou Spáčilovou, u programu *Zajíček Chlupáček* je jeho autorkou Monika Kyselá.

demonstrovat edukační práci s objekty z jiných oblastí. Vytipované instituce byly osloveny a realizace vybraných programů s jejich souhlasem zaznamenány.

Ve Vlastivědném muzeu bylo pracováno s objekty z oblasti živé a neživé přírody a z oblasti historie. V programech Galerie hlavního města Prahy bylo zacházeno s objekty z oblasti dějin umění a umělecké tvorby. Programy Židovského muzea v Praze a Muzea romské kultury v Brně umožňovaly práci s objekty představující historii a současnost života určitého národa či etnika. Možná širě druhů objektů, využívaných ve strategii objektového vyučování, nebyla zdaleka vyčerpána. Pro potřeby práce je však tento výzkumný soubor dostačující.

Zvukové záznamy realizovaných programů byly tedy pořízeny ve větším časovém rozptylu. Byl využit záznam programu *Střepy, aneb cesta za miskou* z roku 2008, záznam programu *Jak se brání městské brány* z roku 2010. Záznamy zbývajících programů byly vytvořeny v letech 2022 až 2023.

Záznamy byly podrobeny transkripci a následně analyzovány dle zmíněné metodiky 3A. Pozornost byla soustředěna na ty části programu, v nichž docházelo k interakci žáků s objektem.

Ve zmíněné transkripci je využíváno pro zúčastněné subjekty označení L – lektor a Z – žák, žáci. A to o v případě, kdy program byl veden učitelem. Označení lektor je zavedeným označením v prostředí muzejní a galerijní edukace. Toto označení tedy zachováme. Shoduje se pro nás v tuto chvíli s označením učitel. V přepsaných záznamech se mohou vyskytovat nespisovné výrazy a chyby ve výslovnosti. Tyto jsou jako autentický záznam zachovány.

7.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor zahrnuje didaktické analýzy vybraných edukačních programů (případy), které jsou určeny pro žáky elementárních vzdělávacích zařízení a byly realizovány v kulturních paměťových institucích – galeriích a muzeích nacházejících se na území České republiky. Konkrétně se jedná o:

Vlastivědné muzeum v Olomouci, programy:

Edukační program *Střepy, aneb cesta za miskou*

Žáci se prostřednictvím práce s keramickými objekty – nádobami, které jsou charakteristické pro různá historická období, seznámí s významem keramiky pro naše poznávání minulosti. Keramické nádoby jsou v tomto programu prostředníkem, pomocí něhož jsou žákům předkládána historická fakta a historický kontext.

V programu je využit souhrn metod spadajících do strategie objektového vyučování: pozorování, řízená diskuse, práce s muzejními exponáty v expozici *Pravěk Olomoucka* Vlastivědného muzea v Olomouci, zážitková forma poznávání hmatem, práce s obrázky, fotografiemi, textem, orientace v časové ose, forma dramatizace a „oživení“ historických exponátů. Na závěr je zařazena výtvarná dílna, v níž si žáci tvoří vlastní hliněnou nádobu technikou „misky z dlaně“ a dochází k reflektování poznatků získaných během programu.

Program je určen pro 4. až 5. ročník základní školy.

Edukační program *Jak se brání městské brány*

Vzdělávací program *Jak se brání městské brány* je zaměřen na přiblížení života obyvatel města Olomouce přibližně v letech 1748–1760, kdy byla dobudována bastionová pevnost. Pro práci je využita část expozice výstavy *Olomoucké baroko*, konkrétně portrét Johanna Theisse, olomouckého ostrostřelce, člena c. k. privilegovaného ozbrojeného měšťanského sboru vyznamenaného medailí za statečnost při obléhání Olomouce pruskými vojsky. Dále sbírka ostrostřeleckých terčů, zbraně používané v době pruského obléhání, model bastionové pevnosti.

Cílem programu je objasnit žákům smysl budování pevnostních měst, objasnit význam města Olomouce ze strategického hlediska, seznámit je s běžnými povinnostmi občana města pomocí „osobního“ příběhu. Vzbudit otázky, které se týkají obsahu pojmů statečnost a odvaha.

Program je určen pro žáky 4. až 9. ročníku základní školy.

Edukační program *Zajíček Chlupáček*

Prostřednictvím loutky zajíčka, který plní roli průvodce programem, se děti seznámí s životem zajíce polního a vybraných živočichů žijících v různých typech krajiny a s nimiž se zajíc polní může v přírodě setkat. Program mimo jiné poukazuje na potravní řetězce a zabývá se otázkou predačních vztahů některých živočichů k zajíci polnímu. Zaměřuje se primárně na pobytové znaky, podle nichž můžeme odhalit přítomnost živočichů, aniž bychom je přímo

pozorovali. V programu jsou použity reálné pobytové znaky živočichů žijících zejména v lesním či polním prostředí (stopy, trus, požerky, paroží, peří, lebky). Tyto informace jsou dětem předávány pomocí „pohádkového detektivního příběhu“. Tato forma programu je vhodná pro děti předškolního a mladšího školního věku, které jsou cílovou skupinou programu.

Součástí animace je odborný výklad (částečně vedený lektorem prostřednictvím loutky zajíčka), řízená diskuse, zážitkové aktivity, využití metody objektového vyučování obsahující pozorování, metodu bádání a samostatnou práci s exponáty.

Cílem námi analyzovaného programu je seznámit účastníky (děti) s vybranými druhy živočichů (vyskytujících se na území Olomouckého kraje) a s jejich přirozeným životním prostředím. Program si také klade za cíl seznámit účastníky s pobytovými znaky vybraných živočišných druhů, jež jim mohou prozradit přítomnost živočicha v přírodě, aniž by ho museli sami spatřit.

Muzeum umění v Olomouci, program:

Animační program *Věci z půdy*

Animační program *Věci z půdy* byl vytvořen pro stálou expozici Arcidiecézního muzea v Olomouci, která nese název *Zde se nacházíte, Svatováclavské návrší v proměnách století*. Je zaměřen na poznání historie Dómského návrší v různých historických obdobích. Pro práci jsou využity vybrané historické objekty z expozice: zvířecí a lidské keramické plastiky, umělecká kopie Olomouckého kolektáře a modely zobrazující vývoj Dómského návrší v historických etapách.

Žáci se účastní výtvarně dramatické animace, jejímž cílem je prožitkovým způsobem zprostředkovat pochopení, poznání a samozřejmě také naučit vnímat hodnotu a krásu vystavených děl.

Program je určen pro 1. stupeň ZŠ, délka programu je 90 minut.

Bílkovu vilu (Galerie hlavního města Prahy), program:

Tematická prohlídka s výtvarnou dílnou *František Bílek*

Edukační program je v nabídce edukačního oddělení GHMP označen názvem Bílkova vila – tematická prohlídka pro školy. Cílem a smyslem prohlídky je prostřednictvím nové stálé expozice Bílkovy vily na Hradčanech představit dílo vizionáře, mystika, ezoterika, náboženského myslitele a především umělce – sochaře, architekta, grafika, ilustrátora, autora užitého umění a částečně i architekta Františka Bílka (1872–1941), který ve své tvorbě kombinoval prvky secese, symbolismu, dekadence a expresionismu.

Součástí prohlídky je výtvarná dílna, kde mají žáci možnost reagovat na přítomná umělecká díla. Podle zájmu školy je možné se v rámci prohlídky můžeme zaměřit podrobněji na tematické okruhy:

František Bílek a literatura

František Bílek a veřejná plastika

František Bílek a umělecké směry

František Bílek a architektura

Program je určen pro vyšší ročníky prvního stupně ZŠ, ročníky druhého stupně ZŠ a nižší gymnázia a střední školy.

Městskou knihovnu (Galerie hlavního města Prahy), program:

Edukační program ***Jitka Svobodová: Za hranou viděného***

Program je zaměřen na seznámení se s dílem Jitky Svobodové. Jeho součástí je odborný výklad a diskuze. V průběhu programu je zařazena výtvarná etuda, zaměřená na podrobnější zkoumání kresebných prací umělkyně. Na závěr se žáci účastní výtvarné dílny, v níž se mohou zabývat možnostmi a dimenzemi kresby, experimentálními metodami – například hrou s měřítkem a s perspektivou. Mohou se snažit o změnu úhlu pohledu na zdánlivě obyčejné věci a předměty běžné potřeby. Budou zkoumat i proměnlivý rukopis Jitky Svobodové.

Program umožňoval několik modifikací podle zájmu zadavatele a je určen pro vyšší ročníky 1. stupně ZŠ, 2. stupeň ZŠ a střední školy. Délka programu je 90 minut.

Židovské muzeum v Praze, programy:

Edukační program ***Badatel***

Program *Badatel* je v nabídce edukačních aktivit Židovského muzea v Praze.

Program je interaktivní alternativou přednášky Tradice a zvyky Židů. Studenti se v pěti skupinách věnují následujícím tématům: Běh života, Židovská domácnost, Šabat, Židovská svatba a Pesach.

Druhá část programu je naplněna prohlídkou Staronové synagogy, Klausovy synagogy a Starého židovského hřbitova. Zmíněná přednáška představuje židovský národ v dějinném kontextu, vysvětluje základní pojmy judaismu a přibližuje významné události života Židů a svátky židovského roku a je doplněna ukázkami judaik, předmětů náležejících k židovské tradici.

Program je vhodný pro žáky 7. až 9. tříd ZŠ a SŠ.

Edukační program *Hanin kufřík*

Program *Hanin kufřík* je v nabídce edukačních aktivit Židovského muzea v Praze.

Na základě vlastního pátrání v dokumentech se studenti seznámí s osudy konkrétních rodin z protektorátu Čechy a Morava za 2. světové války. Jedním z výstupů programu jsou samostatné práce studentů. Program vznikl na základě knihy Karen Levinové *Hanin kufřík*.

V druhé části studenti navštíví Staronovou synagogu, Pinkasovu synagogu a Starý židovský hřbitov.

Program je vhodný pro žáky 8. až 9. tříd ZŠ a SŠ.

Muzeum romské kultury v Brně, program:

Edukační program *Nezapomeneme*

Program s názvem *Nezapomeneme* (holokaust Židů a Romů) byl vytvořen ve spolupráci s Židovským muzeem v Praze, je v nabídce edukačních aktivit Muzea romské kultury.

Tématem jsou zásadní historická fakta židovského a romského holokaustu propojená s autentickými vzpomínkami pamětníků. Interaktivní program vede žáky a studenty k zamyšlení se nad příčinami a důsledky nejen samotného holokaustu, ale obecně totalitních ideologií. Nechybí ani propojení se současnými projevy antisemitismu a xenofobie ve společnosti. V závěru lze navázat diskusí se studenty.

Program je vhodný pro žáky pro 2. stupně základních škol, gymnázia a střední školy.

Trvá 45–90 minut (dle věkové skupiny), je pro maximální počet 30 dětí a je lektorován dvěma lektory.

Klíčem k výběru institucí byla potřeba autorky rozpracovat šíři svého šetření tak, aby byly zpracovány edukační aktivity, v nichž se uplatňuje použití objektů různých oblastí a kategorií. Tato šíře nebyla zdaleka vyčerpána. Pro vícečetnou případovou studii je podle Dvořáka charakteristické, že: „*zkoumaných případů nebývá obvykle mnoho, spíše několik, tj. jen více*“. (Dvořák et al, 2010, s. 32) Tedy zpracovaná analýza vybraných edukačních programů je pro analýzu a vyvození závěrů postačující.

7.4 Analýza a interpretace dat

Předložené kazuistiky 3A se do hloubky zabývají uplatněním obsahu (učiva), v našem případě toho, který nese objekt, ve výuce. „*Jsou věnovány analýze obsahových transformací mezi (intersubjektivním) obsahem oboru a (subjektivním) obsahem žákovské zkušenosti v kontextu všeobecného vzdělávání, tzn. s ohledem na „rozumnost“ či – vzletněji řečeno – moudrost, která harmonizuje proporce mezi instrumentální a sociální stránkou poznávání.*“ (SLAVÍK, 2017a, s. 349).

Součástí a východiskem je konceptová analýza, která: „*vede ke stanovení sítě významových souvislostí učebního obsahu ve výuce a která je oporou pro vyhodnocení kvality učebního prostředí a pro návrhy jeho zlepšujících změn*“. (SLAVÍK, 2017a, s. 350). Zmíněná síť je zastoupena výkladem, dílčími grafy účinku přítomnosti objektu v interakci s žákem, dále je reprezentována graficky diagramem přítomnosti a působení objektu (sítě významových souvislostí), který je založen na modelu hloubkové struktury výuky. Na základě tohoto analyzujeme a hodnotíme vybrané kritické situace z výuky, kriticky je posuzujeme a alterujeme.

Pro potřebu disertační práce, posouzení role a způsobu zacházení s objektem během edukace autorka zavedla termíny:

- přímé působení objektu – otáčíme a hledíme na něj z různých stran (observace objektu), můžeme s ním manipulovat
- nepřímé působení objektu – objekt je přítomen a v určité fázi pedagogického působení (lekce) je nahrazen jeho obrazem
- objekt je přítomen pouze ve formě jeho obrazu

V analýze je vyžita transkripce té části programu, která využívá působení objektu v interakci s žákem. Tedy v tu chvíli, kdy je žák aktivizován a na objekt reaguje verbálně či jiným, pro okolí zřejmým způsobem. Vzhledem k tomu, že některý program využívá práci s objektem zcela a některý v menší míře, je množství přepisovaného záznamu různé.

Transkripce byla provedena ručním přepisem. Tento způsob transkripce umožnil její detailnější a věrnější kvalitu.

Programy byly tedy zaznamenány, jejich zvukový záznam převeden do textové podoby a následně byla zkoumána pro výzkum podnětná místa záznamu. Pozornost byla zaměřena jak na projevy a reakce žáka, tak na projevy a reakce lektora. Z interakce mezi objektem, žákem a lektorem bylo na základě verbálních projevů, praktických činností, fyzických a emočních projevů vyvozeno možné působení a vliv objektů na proces učení žáků v těchto situacích a sledován význam přítomnosti objektu.

8 Kazuistiky

8.1 Střepey aneb cesta za miskou – analýza edukačního programu Vlastivědného muzea Olomouc

8.1.1 Anotace animačního programu

8.1.1.1 Kontext výukové situace

Žáci se prostřednictvím práce s keramickými objekty – nádobami, které jsou charakteristické pro různá historická období, seznámí s významem keramiky pro naše poznávání minulosti. Keramické nádoby jsou v tomto programu prostředníkem, pomocí něhož jsou žákům předkládána historická fakta a historický kontext. V programu je využit souhrn metod spadajících do strategie objektového vyučování: pozorování, řízená diskuse, práce s muzejními exponáty v expozici *Pravěk Olomoucka* Vlastivědného muzea v Olomouci, zážitková forma poznávání hmatem, práce s obrázky, fotografiemi, textem, orientace v časové ose, forma dramatizace a „oživení“ historických exponátů. Na závěr je zařazena výtvarná dílna, ve které si žáci tvoří vlastní hliněnou nádobu technikou „misky z dlaně“ a dochází k reflektování poznatků získaných během programu.

Program je určen pro 4.–5. ročník základní školy. Akcentuje budování mezipředmětových vztahů. Vztahuje se k dokumentům RVP a dotýká se vzdělávacích oblastí: Člověk a příroda (Zeměpis – učivo Česká republika), Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk), Člověk a společnost (Dějepis – učivo Člověk v dějinách, Počátky lidské společnosti), Umění a kultura (Výtvarná výchova – učivo Rozvíjení smyslové citlivosti a Uplatňování subjektivity).

8.1.1.2 Didaktické uchopení obsahu

Program zahrnoval práci s objekty, které byly umístěny v pěti hlavních vitrínách, reprezentujících jednotlivá historická období v expozici *Pravěk Olomoucka*. Ta byla klíčem k rozřazení vitrín. Tvůrci programu tedy pracovali s tímto daným faktem. Byla zpracovávána tato období: neolit, eneolit – kultura se šňůrovou keramikou, eneolit – kultura zvoncovitých pohárů, doba bronzová, doba železná.

Žáci jsou uvítáni lektorem a po první aktivitě hmatového objevování rozděleni do 2–5 skupin (dle počtu žáků). Každá skupina pak zpracovává jedno historické období. Je tedy nutný aktuální předvýběr zpracovávaných období. Při první aktivitě žáci pracují samostatně. Program trvá 2,5 hodiny, pro maximální počet činí 30 dětí a je lektorován jedním lektorem.

Hmatové objevování

Pomůcky:

- 6 kontejnerů s otvory pro ruce,
- pracovní list pro každého žáka

Obsah kontejnerů: zrní, voda v nádobě, jídlo, měkká hlína, popel se zbytky kostí, střepy

Žáci dostávají pokyn obejít si samostatně všechna stanoviště, ohmatat obsah, poznatky si zapsat do pracovního listu, svá zjištění nevyzrazovat spolužákům. Po uplynutí dané časové dotace postupně lektor – již se všemi žáky – obejde všechna stanoviště. Otevřením kontejneru odkryjí uschované. Následuje diskuse a hledání souvislostí. Zkusíme si popovídat o tušeném obsahu. Co je pojícím prvkem mezi obsahy kontejnerů? Odhalíme jednotlivé bedničky. Obsah a souvislosti si ujasníme (keramika má nesmírný informativní význam, je trvanlivá, používala se a používá se k mnoha účelům atp.). Je ale často nalezena ve formě střepů...

Archeologické puzzle

Žáci se rozdělí do skupin. Každá skupina pracuje s rozdílnou nádobou, jež reprezentuje určité historické období. Aktivita probíhá v prostoru před hlavní výstavní místností. Žáci mají za úkol složit obraz konkrétní nádoby – „archeologické puzzle“ (ve formě fotografie rozstříhané na „střepy“), zastupující dané historické období a nacházející se ve výstavě. Cílem je i poznání, jak obtížné je nádobu zrekonstruovat.

Práce v expozici

Po složení nádoby všichni žáci obdrží badatelský list s úkoly a fotografií „své“ nádoby. Skupiny ji mají vyhledat v expozici. Každá nádoba se nachází v konkrétní vitrině společně s ostatními předměty stejné historické datace. Vitřiny jsou označeny popiskami a, pro potřebu programu, doplněny historickými informacemi. Žáci si vyplní úkoly v badatelských listech (zaznamenej dekor z keramické nádoby, zařaď nádobu a historické období do časové osy, uveď stáří nádoby, zaznamenej kresebně nebo slovně ostatní předměty z daného období, uveď, z jakého jsou materiálu).

Dramatizace

Dalším úkolem je dramatizace, „oživení“ předmětů z vitríny krátkou dramatickou etudou s využitím pěti zadaných klíčových pojmů. Tyto pojmy musí v etudě zaznít. Také se v ní musí objevit nádoba, s níž skupina pracovala. Vysvětlení obsahů pojmů se nachází v doplněných textech a vitrínách. Skupiny postupně své vitríny (historická období) prezentují prostřednictvím dramatické etudy. Ostatní žáci v nich hledají zadané klíčové pojmy a dochází k objasňování jejich významů a stop v daných historických obdobích.

Výtvarná dílna

V závěrečné části se celá třída odebere do pracovního prostoru. Každý se pokusí vyrobit malou nádobku (technikou misky v dlani) ve zdobení inspirovanou postupy, s nimiž se seznámil v průběhu programu.

8.1.2 Analýza

8.1.2.1 Strukturace obsahu – diagram přítomnosti a působení objektu

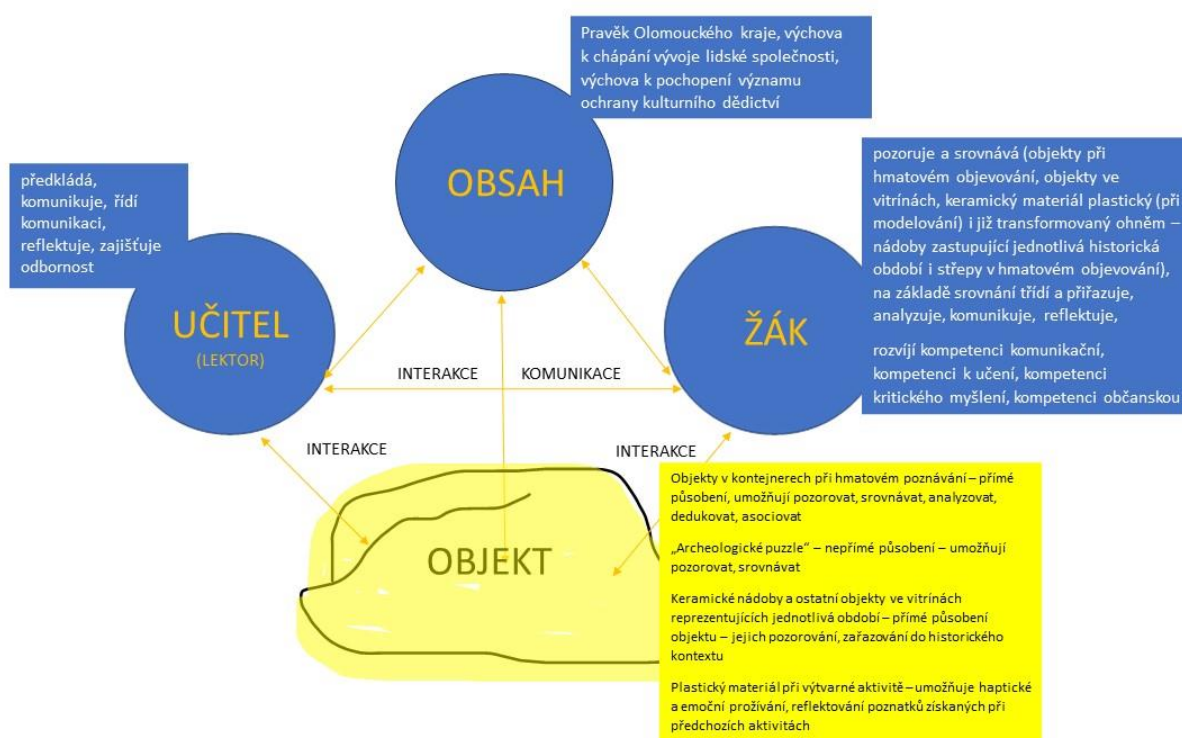


Diagram 7 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu „Střepy, aneb cesta za miskou...“

8.1.2.2 Strukturace obsahu – rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Analýza je věnována programu, kterého se účastnili žáci 4. ročníku ZŠ.

Program byl lektorován autorkou disertační práce, která je zároveň spoluautorkou programu.

L: Čeká nás první úkol. Vidíte, že je tady na chodbě nachystáno šest bedniček. Mají otvory, abyste do nich mohli strčit ruku. Něco v nich je schované, nějaké předměty. Pokuste se prosím ty předměty nebo ty věci, které jsou vevnitř, poznávat hmatem. Odolejte pokušení a nenahližte skulinkami do bedniček. A také, když něco zjistíte, nechte si to pro sebe. Neříkejte to spolužákům. Každý z vás dostane badatelský list a do něj si zkuste zapsat vaše postřehy. Jaké má předmět vlastnosti, jaký je, co vám připomíná nebo i co si myslíte, že to je. Můžete zapisovat i své pocity. (Lektor rozdává podložky s badatelskými listy a žáci se rozejdou po prostoru. Přes zadané instrukce se samozřejmě neubrání hlasitým komentářům. I když se neinformují přesněji o obsahu bedny, hmatání emočně silně a radostně prožívají.)

Z: Fuj. No, to je jasné. Jsem strašně špinavý. No, tak se jdi umýt tam. Jo, tam je voda. Tady ta je nejlepší! (Po chvíli se situace zklidní a účastníci vyplňují badatelské listy.)

Lektor svolá všechny žáky po uplynutí daného času k první bedně. Ptá se žáků na záznamy a po chvíli vždy bednu otevře a všichni se podívají, jestli byl jejich úsudek správný.

L: Tak, teď si něco řekneme k vašim zjištěním. Bedna číslo šest, vezmeme to od konce. Můžete mi říkat, co k ní máte. (V bedně jsou ohořelé zbytky zvířecích kostí a dřeva, popel. – Zde se jedná o imitaci obsahu zárovňého pohřbu.)

Z: Uhlí. Kostí. Zbytky z ohniště. Popel. A je tam miska. (Lektor otevírá bednu.)

L: Ano, jsou tam nějaké kosti. A popel. A jaké jste u toho měli pocity?

Z: No, je to hodně špinavý. A je to divný, když tam jsou ty kosti. Asi něco ohořelo, shořelo.

L: Ano, ty kosti jsou kosti zvířecí. A my jsme je tady použili jako imitaci. Víte, co je to imitace?

Z: Jako, že je to jako. Že to není pravé.

L: Je to takové napodobení. A my jsme imitovali kosti lidské. Ty bychom tady nemohli mít. Proč si myslíte, že bychom je tady nemohli mít?

Z: To by bylo divné. To nejde. A takové neslušné.

L: Řekli bychom asi neetické. A v čem ten popel a kosti jsou?

Z: V té misce.

L: Vidíte, že jsou v keramické nádobě. A co to asi znamená?

Z: Že je dávali do keramiky? Dávali tam vnitřnosti. Dávali mrtvé lidi do keramiky...

L: Vnitřnosti dávali lidé do zvláštních nádob v Egyptě, když své mrtvé mumifikovali. Ale u nás, na našem území některé kultury, když člověk umřel, tak byl spálen a jeho ostatky dali do keramické nádoby. Chceme sdělit, že v období pravěku některé skupiny lidí, my říkáme kultury, své mrtvé spalovali a dávali je do keramických nádob, my říkáme do popelnic.



„Hmatové objevování.“ Poznávání objektu pomocí hmatové percepce. Následné zrakové poznávání – odhad vlastností předmětů, struktura, barva. Co je to?

Keramická nádoba jako popelnice. Kultura lidu popelnicových polí.

Diagram 8 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

L: Tak, půjdeme k další bedně. Tak co tam je?

Z: Jsou tam semínka. Zrní. Je to příjemný. Takové hladké. A je tam ta miska.

L: Ano, jsou tam semínka, zrní. Je to pšenice, všechno si do listu můžete doplnit, pokud to tam nemáte.



„Hmatové objevování.“ Poznávání objektu pomocí hmatové percepce. Následné zrakové poznávání – odhad vlastností předmětů, struktura, barva. Co je to?

Keramická nádoba jako zásobnice.

Diagram 9 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

L: A půjdeme dál. Co máme tady?

Z: Tam jsou, něco rozbitého. Rozbitá věc. Střepy. Hodně střepů.

L: Ano, jsou tam střepy. My tady máme hromadu střepů. Tyto jsou opravdu hodně staré. A vidíte. Mají stejnou barvu?

Z: Ne, nemají. Jsou různé.

L: A myslíte si, že mohou být z jedné nádoby?

Z: Ano. Ne. Mají jinou barvu, tak ne. Můžou, tahle to taky má (na chodbě byly velké keramické nádoby nesoucí znaky redukčního výpalu).

L: Mohou, ale my to u těchto nevíme. I střepy jedné nádoby mohou být různobarevné, protože se pářily jiným způsobem, než používáme v současnosti, a tak ta nádoba mohla být taková flekatá. A tak když se rozbila, může to vypadat, že jsou to různé nádoby. A je to velice těžké, když se takto nalezne, je takto rozbitá, ji poskládat a slepit zpět.

Z: Ono můžou i některé části chybět. To se pak dolepuje sádrou. (Matka jednoho z žáků pracuje jako konzervátorka.)

L: Ano, je to tak. Skvělé. Ta chybějící místa si musí konzervátor domyslet.



„Hmatové objevování.“ Poznávání objektu pomocí hmatové percepce. Následné zrakové poznávání – odhad vlastností předmětů, struktura, barva. Co je to?

Keramický střep jako nositel informace.

Diagram 10 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

L: Tak půjdeme dál. Co máme tady?

Z: Tam je voda! Je to mokré! To je jasné.

L: No, ano. Tady jste se všichni chodili omýt, když jste se zašpinili od toho popela, že? (smích) Je tam voda. Jdeme dál. Co je tady?

Z: No, tam je zase miska. A jsou tam lupínky. Nějaké křupky.

L: Ano, hm. A co to tedy je?

Z: No, jídlo. Potravina. Jídlo.

L: Super. Správně. Tak jdeme k poslední. Co je tady?

Z: Tam je hlína. Je to měkké.

L: Tak správně. Je tam kousek hlíny. A já bych teď chtěla vědět, jestli si myslíte, že tyto věci něco spojuje. Jestli mají něco společného.

Z: Jsou jako z pravěku. Některé jsou staré a některé ne.

L: No, to ano, některé jsou staré, třeba ty střepy, ale některé ne. Ale zkuste něco jiného ještě.

Z: Třeba když se dá hlína s vodou, tak se z toho dá modelovat a pak se to dá vypálit. A vznikne nádoba.

L: Výborně. A co s tou nádobou dál? Je nám ta nádoba k něčemu?

Z: Můžeme si do ní dát jídlo. A taky ty kosti. A napít té vody se můžeme. Nebo donést vodu. A to zrní si tam můžeme dát.

L: Výborně. Třeba do zásoby. A co je tedy, všechny ty věci, spojuje?

Z: Hlína. Miska, nádoba.

L: Ano, přesně, je to tak. Takže tím spojovacím prvkem je keramická nádoba. A já bych chtěla ještě vědět, jestli vás nenapadne, jestli nám ty staré nádoby mohou být nějak užitečné. Jestli se díky nim něco dozvíme?

D: Třeba, jak jedli. Z jaké jsou doby. Jsou zdobené. A jsou taky k tomu, že jsou hezké. Mně se líbí.

L: Keramika je na rozdíl od některých jiných materiálů velice trvanlivá, takže se díky ní můžeme dozvědět o lidech v minulosti hodně zajímavých věcí. Třeba co už uměli. Kudy se ten který kmen pohyboval, protože třeba zdobil keramiku určitým způsobem a my ji při vykopávkách nacházíme na různých místech, a tak vím, kudy se pohybovali. A také podle toho

zdobení na nádobách nazýváme některé kultury. Takže kromě toho, že ty nádoby vám připadají hezké, některým, tak jsou pro nás i jinak užitečné?

Z: No jasně. Ano.

V případě této aktivity dochází k přímému působení objektu. Žáci používají jeden ze smyslů k prvotnímu poznání (hmat), následně si své úsudky ověřují zrakem. Právě vyloučení zraku má za následek silnější vnímání hmatového prožívání. Poznávání se zde opírá o prekoncepty a předchozí poznání žáků. Pedagog vede s žáky rozhovor. Žáci se vyjadřují k problematice a sdělují poznání. Je zde důležitá schopnost pedagoga dobře položit otázku. Otázky se vážou na objekt, mají provokovat rozumovou činnost a mají žáky podněcovat k myšlení. Při kolektivním hledání společného pro všechny předložené objekty pak jsou nalezeny i jiné odpovědi, než jsou očekávané: „*Třeba když se dá hlína s vodou, tak se z toho dá modelovat a pak se to dá vypálit. A vznikne nádoba.*“ Žák analyzuje a na základě analýzy dochází k nalezení něčeho, co některé předložené objekty propojuje.

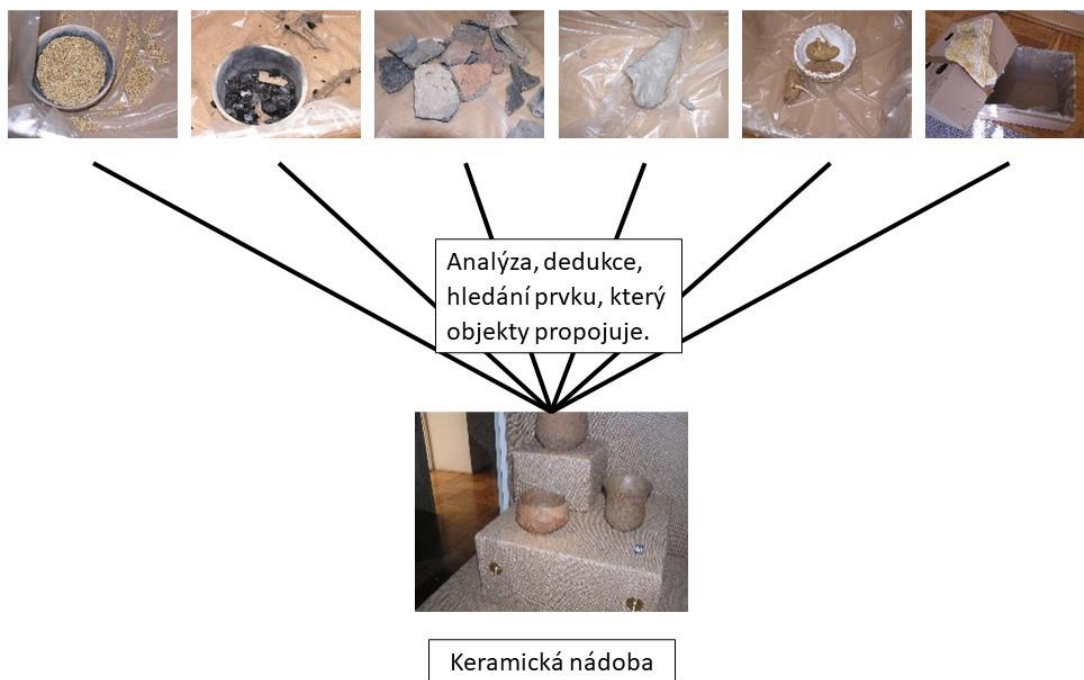


Diagram 11 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

Nyní jsou žáci rozděleni do skupin a skládají keramické puzzle.

L: V každé obálce je takové archeologické puzzle nádoby, která je tady v naší expozici. Ta je ale rozstříhaná na střepy. Vaším úkolem bude to puzzle poskládat.

V této chvíli se jedná o nepřímé působení objektu. Je v opačném sledu (děti nádobu ještě neviděly, ale za chvíli uvidí). Vydávají se cestou archeologa. Ten nalezne střepy, konzervátor nádobu poskládá, všichni vidí, jak nádoba vypadá.

Z: To je těžké. To nejde. Hele, tady, tady to patří... Ne. Jo, jo, tady to patří! Dívej se na tu rýhu tady! Tady je taky.

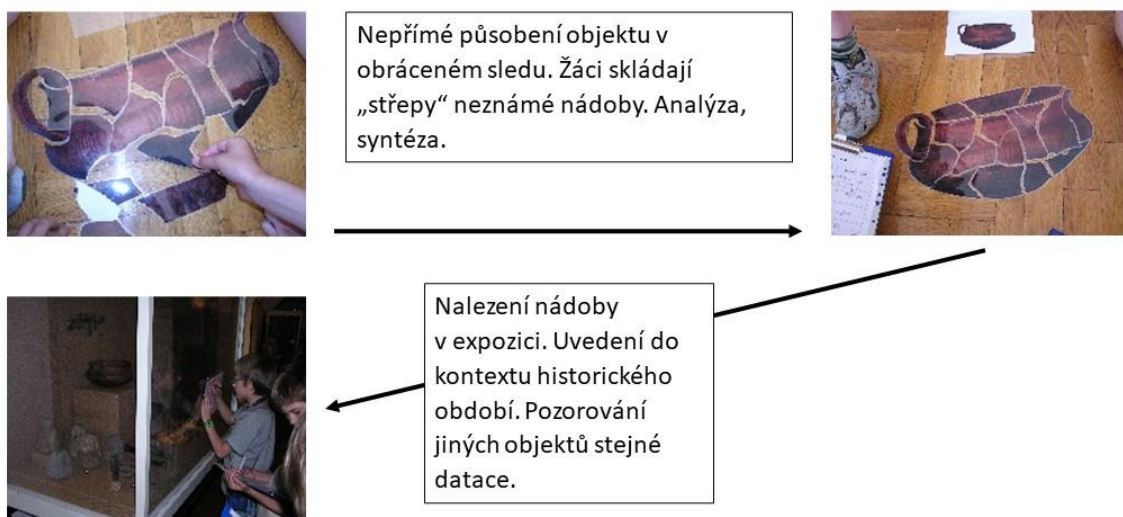


Diagram 12 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

Po složení nádoby obdrží fotografii své nádoby a jdou ji najít do expozice. Pracují na druhém badatelském listu a zjišťují informace o svém období. Žáci musí pracovat s obsahem vitríny. V badatelském listu jsou dotazy po stáří nádoby. Zazní otázka, z jaké je doby, a jak je tedy stará. (Žáci si povídají mezi sebou: 700 let před našim letopočtem. Tak to je kolik? Tak plus 2008? Tak kolik to je? 2708. Asi.) Jaký má dekor. Jeho zaznamenání. Podívat se na předměty, které jsou s ní ve vitríně – tudíž vznikly kdy? Pocházejí ze stejného období. Pak následuje dramatická etuda. Žáci obdrží pět klíčových pojmů, jež musí zaznít v etudě.

1.vitrína – mladší a počátek pozdní doby kamenné – neolit, eneolit

Kultury lidu s lineární a vypíchanou keramikou, lengyelská kultura (5700–3800 př. n. l.) – *misa*. Kultura lidu s vypíchanou keramikou – *Kamenná sekyra* – *Obilí* – *Dlouhý dům* – *Koza* – *Spálit mrtvého*

2. vitrína – pozdní doba kamenná – eneolit (závěr)

Kultura lidu se šňůrovou keramikou (2500–2000 př. n. l.) – *Měděná spirálka* – *Orání pole* – *Vůz s koly* – *Dobytek* – *Šňůra*

3. vitrína – pozdní doba kamenná – eneolit (závěr)

Kultura lidu se zvoncovými poháry (2500–2000 př. n. l.) – *Bojovník* – *Španělsko* – *Luk* – *Kadlub* – *Zvoncový pohár*

4. vitrína – mladší a pozdní doba bronzová, starší doba železná

Misovitý džbán – *Bronzové kopí* – *Hradiště* – *Hřivna* – *Popelnice* – *Kočka*

5. vitrína – mladší doba železná – latén (5.–1. stol. př. n. l.)

Keltové, laténská situla – *Keltové* – *Hrnčířský kruh* – *Železný meč* – *Skleněný náramek* – *Černý kámen*

Také se musí v dramatickém výstupu objevit jejich keramická nádoba. Lektor podává tuto informaci.

Následuje transkripce dvou etud (z pěti).

1. dramatická etuda

Pozdní doba kamenná – eneolit (závěr), kultura lidu se šňůrovou keramikou

Skupina ve složení dívka a tři chlapci. Dívka sedí a napodobuje modelování nádoby. Přichází chlapec č. 1.

Dívka: Á, no, kde jsi byl tak dlouho... muži? Už na tebe čekám. To ti to orání trvalo tak dlouho?

Chlapec 1: Šlo to... Nešlo to... To orání je těžké. S tím oradlem. S tím se orat nedá. (Smích.) Raději jsem ti udělal toto.

Dívka: Co to je? Jé, taková krásná měděná spirálka. Dík. (Smích, kamarád ze skupiny šeptá: „Dej si to jako do vlasů...“) A buď rád, že nemusíš už orat rukama... (Smích.) kopat rukama to pole. (Chlapec 2 sedí na chlapci číslo 3, ten napodobuje v postoji „na všech čtyřech“ krávu, vydává zvuky napodobující krávu. Přijíždí, krouží kolem dívky.)

Dívka: Synu, proč jedeš na naší krávě? (Chlapec divoce krouží, žáci ze skupiny šeptají: „Zastav se!“) Kde jsi nechal náš vůz s nákladem?

Chlapec 2: Upadlo mu kolo. Chtěl jsem to spravit kamennými... (Ostatní napovídají: „Nástroji.“) kladivem. (Smích.)

Chlapec 1: A ty jsi udělala hezkou misku ozdobenou šňůrkou.

Zde etuda končí.

L: Tak děkujeme, skvělé a já se vás zeptám. Co za klíčové pojmy jsme zaslechli? Co je charakteristické pro období pozdní doby kamenné neboli eneolitu?

Z: Zdobí nádobu šňůrkou. Oral pole.

L: Správně. Vyrábí se keramika, která je charakteristická lineárním zdobením a zdobením, které připomíná otisk šňůrky. Proto jsme si tuto kulturu označili jako kultura lidu se šňůrovou keramikou. A super. Přesně. Tady muž Johanky oral. Mohla asi orat i ona. My nevíme, jak takové oradlo z té doby vypadalo. Ale z vykopávek se ví, že už se používala při obhospodařování orba. I když tady Milan není s oráním moc spokojen, je to určitě pokrok, že?

Z: Asi to bylo rychlejší.

L: A co ještě říkali?

Z: Dostala ozdobu do vlasů. Měděnou. Přijel na krávé. Kráva.

L: Ano, výborně. Bylo již známé zpracování mědi. Také začali zvířata používat k tahu. Třeba se zapřáhla do toho oradla. Nebo? Co se jim pokazilo?

Z: Polámal se jim vůz. Asi kolo. Tahal vůz.

L: Ano. Začalo se používat kolo. A ten vůz asi táhl dobytek. Kráva. Býk.

Žáci společně debatují: Jak, se začalo používat kolo? No prostě nebylo. Ho vynalezli. A jak jako jezdili? Nejezdili. Na zvířatech. Chodili prostě po nohách. Jenom chodili.

L: Ano, z této doby se domníváme, že pochází vynález kola. A čím ho ještě tady kluci chtěli opravit?

Z: Jo, nějakým kladivem. Kamenným.

L: Máme nálezy takzvaných sekeromlatů a ty byly kamenné. Asi nesloužily k opravě kola, to nevíme, ale tyto nástroje se našly. Můžeme ten sekeromlat někde tady vidět?

Z: Ano je tady (ve vitríně). To je dobrý! Si udělám sekeromlat.

L: A ještě na závěr. Jakou nádobu tady můžeme vidět? Jak vypadá?

Z: Je tam jako otisk ... jako provázku. Šňůrová.

Žáci musí sami spojit zadaný „klíčový pojem“ s obsahem. Pojmy se vztahují k objektům, které mohou vidět – jsou přítomné ve vitrínách nebo je znají, umí si je představit (předpoklad: vůz s koly) nebo nevědí, jak objekt vypadá, ale pokoušejí se si jeho podobu na základě svých zkušeností a prekonceptů představit (oradlo). V dramatické etudě se pokoušejí pojmy uvést do širších souvislostí (oradlem se prováděla orba) a domýšlejí důsledky (práce s oradlem byla jednodušší, vůz s koly ulehčil dopravu).



Pozorování předmětů, zjišťování informací. Objasnění klíčových pojmů. „Oživení“ předmětů pomocí dramatické etudy.



Diagram 13 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

2. dramatická etuda

Mladší a pozdní doba bronzová, starší doba železná, mísovitý džbán

Skupina má čtyři členy.

(Dívka napodobuje jízdu na koni, někam přijíždí. Zní vyvolávání: „Čerstvé kočky domácí, čerstvé kočky domácí!“ Potkává se s dalšími členy skupiny – napodobují prodejce a všichni napodobují průběh nákupu.)

Chlapec vypravěč: Pán vyjel ze svého hradiště na trh. A koupil si tam za jednu hřivnu zdomácněnou kočku. A za další dvě hřivny si tam koupil kopí. (Ostatní napovídají: „Bronzové. Ne, železné. Ne, bronzové. Železné ještě nebylo.“) Bronzové kopí. (Dívka napodobuje nesení kopí.) Potom se vrátil do hradiště. (Dívka naznačuje chůzi po cestě a návrat.) Ale kvůli válkám bylo hradiště vypáleno (Všichni napodobují boj.) Pán mrtvé lidi z lítosti spálil a dal je do ozdobných popelnic. A to je všechno.

L: Tak děkujeme. Skvělé. Tak jaké klíčové pojmy jsme slyšeli?

Z: Kočka domácí. Mohl si koupit kočku. Bronzové kopí. Popelnice.

L: Tak, ano. Pán si podle vašich kamarádů mohl koupit kočku. On by si ji asi nekoupil. (Žáci: „To byla jako sranda.“) Ale mohl by ji už začít mít u sebe. Nejspíše se v té době kočka k lidem více přidružila. Říkáme, že se domestikovala. Také si ale koupil to kopí, bronzové. Víte, co je to bronz?

Z: Ano, je tam vystavené. Ano, slitina mědi a cínu. Ne. My jsme to odlévali na táboře. (Jeden žák byl na archeologickém letním táboře.)

L: No skvělé, je to slitina mědi a cínu a v čem byl ten materiál výjimečný. V čem to bylo pokrokové?

Z: Byl... tvrdší. Než když je to zvlášť. Třeba ta měď. Je docela těžký.

V této situaci dochází k uvědomování si posloupností věcí, postupného vývoje společnosti. Technologického vývoje vyplývajícího z rozvíjení vědomostí a dovedností

člověka (železné kopí ještě nemohlo být...). Toto vnímání posloupnosti se projevuje i v údivu nad „objevením kola“. Často objekty vnímáme jako „samozřejmě existující“. To, že je někdy někdo vymyslel a teprve tehdy je začal používat, vzbuzuje údiv. Žáci mohou pozorovat vystavené předměty a porovnávat je. Nemohou je sice poznávat hmatem, ale i zraková zkušenost je důležitá. Mohou porovnávat předměty z jednotlivých období.

V poslední části programu děti modelují misku technikou miska z dlaně. Lektor dává pokyny. Pobízí k vlastnímu pojetí zdobení, jež může být inspirované technikami, které používali naši předkové během v programu zmíněných historických období. Jedná se opět o nepřímé působení objektu. Žáci mezi sebou komunikují. Postupně se ale soustředí na svou práci.



Vlastní tvorba, modelování misky.
Inspirace zjištěnými technikami.
Proces tvorby vede k dalšímu poznávání.

Prostřednictvím objektů se dotýkáme obsahu Pravěk Olomouckého kraje, výchova k chápání vývoje lidské společnosti, výchova k pochopení významu ochrany kulturního dědictví i vývoje lidské společnosti.

Diagram 14 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

8.1.3 Alterace

8.1.3.1 Posouzení kvality, návrhy alterace

U expozice *Pravěk Olomoucka* byly již v době tvorby a realizace programu (ačkoliv tato expozice byla otevřena v roce 2002) vnímány chyby a nedostatky z hlediska přístupu k návštěvníkovi. Expozice byla tvořena dvěma částmi. První část se nacházela na chodbě, kde byly vystaveny panely s rozsáhlými texty a keramické nádoby větších rozměrů. Vlastní expozice měla imitovat (dle navrženého scénáře) prostor jeskyně. Z tohoto vyplývala problematičnost navrženého osvětlení. Světlo proudilo do místnosti pouze dvěma dveřmi (vchodem a východem). Dále byl malý zdroj světla ve vitrínách. Samotná expozice byla tvořena vitrínami dvojího typu, tematicky zaměřenými na historická období. Hlavní vitríny byly umístěny na podstavcích, druhý typ vitrín byl umístěn na zemi. Problematická byla i

realizace a fungování doprovodných textů (špatná čitelnost – nálepy na skle, složitá orientace v příslušnosti textu k vystaveným objektům). Vybrané objekty ve vitrínách byly nasvíceny, ale právě toto bodové osvětlení neumožňovalo návštěvníkovi zmíněný komfort.³⁵

Program byl vytvořen pro stálou expozici *Pravěk Olomoucka* Vlastivědného muzea v Olomouci v roce 2008. Byl zařazen ve stálé nabídce animačních programů až do roku 2010, kdy byla tato expozice z důvodu rekonstrukce muzea zrušena a poté nebyla obnovena.

Během dvou let byl program proveden mnohokrát a návrhy alterací a jejich postupné zapracování program ustálilo v konečné verzi, v níž alterace již nebyla nutná. Bylo samozřejmé, že lektor vždy reaguje na aktuální skupinu žáků (počet žáků, ročník, charakter skupiny). Při hmatovém objevování byly v úplném počátku využívány objekty, jež mohly být zavádějící. Nesly matoucí obsah. Objekt musí být zvolen tak, aby nesl obsahy, které reprezentují zadané vzdělávací a výchovné cíle. Jako zástupce jídla v misce byl například zvolen brambor (z důvodu jisté trvanlivosti). Ale žáky toto v závěrečném společném shrnutí a reflexi zmatečně navádělo na jiné historické období, neb rostlina lilek brambor se v pravěku na našem území nepěstovala. Bylo tedy třeba najít zástupce jídla, jež by s obdobím korespondovalo. (Ve finálním provádění programu to byla chlebová placka.) Na tomto příkladu je zřejmé, že objekt obsah nese a je důležité věnovat pozornost všem jeho parametrům. Problematické bylo také znázornění produktu žárového pohřbu. Tato část se vždy musela déle diskutovat.

Při skládání archeologického puzzle byla při prvních provedeních programu dána žákům k dispozici i fotografie celé nádoby. Toto bylo shledáno zcestným. Bylo žádoucí navození situace, kdy badatel, jenž před sebou má hromadu střepů, neví, jak a který střep k sobě přiložit. Později tedy žáci již pracovali bez předlohy.

Při práci s obsahy vitrín ve výstavě byli žáci odkázáni na schopnost zorientovat se v informacích, které na nich byly uvedeny. I když, jak již bylo řečeno, byla tato orientace pro návštěvníka nekomfortní, žáci si většinou se zadáním poradili a našli potřebné. Další informace byly zaznamenány v doplňujících textech, které žáci obdrželi od lektora. V některých případech v následně prováděných dramatizacích docházelo ke zkreslování historických faktů žáky. Zde pak byla nutná korekce ze strany poučeného lektora v závěrečné debatě. Důležitým faktorem zde však byl, přes zmíněná zkreslení, prvek humoru.

Následovala výtvarná dílna. Průběh a organizace této části se za celé období realizování programu nemusely měnit.

³⁵ Kraus, 2008, str. 56–60. Také zahrnutí vlastní zkušenosti spoluautorky a dlouhodobé lektorky programu.

Střídání jednotlivých aktivit bylo dobře sestaveno a reagovalo na křivku možné únavy žáků. Počáteční objevování a myšlenková činnost přecházely v dynamickou část v dramatických etudách. Poté následovalo zklidnění, soustředění a zúročení poznatků při výtvarné činnosti. Objekt nesením svých obsahů, jež jsou zasazeny do určitých kulturních rámců, *se otevírá pro poznávání* a poznávání je propojeno s procesem tvorby. (SLAVÍK, Jan et al. 2013, s. 45)

8.1.3.2 Závěr

Strategie objektového vyučování je v analyzovaném programu uplatňována v plné šíři. Program je zcela navázán na práci s objekty. V počáteční aktivitě na objekty (střepy, hlína, voda, kosti...), které žák na základě svých zkušeností analyzuje a porovnává. Zkoumá souvislosti a případné vztahy mezi nimi. Při setkání s obrazem keramické nádoby „rozbité na střepey“ žák opět analyzuje. Nakonec je plošný obraz nahrazen prostorovým objektem umístěným v expozici. Žák jej sice nemůže zkoumat hmatem, používá ale zrak a může jej soustředěně pozorovat. Díky práci s badatelským listem, jehož zpracování vyžaduje určitou časovou dotaci, je nucen objekt dostat do společenského a dějinného kontextu. Předměty, jež jsou společně s nádobou rozloženy v daném prostoru vitríny, jsou samy o sobě němé. Žák se stává společně se spolužáky jejich řečníkem. V dramatické etudě dochází sice často k dějové hyperbole, ale významu předmětů, objektů je dovoleno důrazně zaznít. Jak bylo řečeno, poučený lektor pak informace usadí do správné formy. Svou roli zde také sehrává humor. V závěru programu pak žáci zúročí všechny poznatky v samostatné tvorbě.

Během činnosti dochází k hodnocení, analýze a syntéze, což je podle Bloomovy taxonomie myšlení vyššího řádu. V řízené diskusi je pro zjištění obsahu neseného objektem zásadní správné kladení otázek lektorem. Zvolené otázky mají provokovat rozumovou činnost, mají podněcovat žáky k přemýšlení.

Důležité je také nechat žákům čas k přemýšlení. Lektor je často v sevření časově ohraničené lekce a může se stát, že si na sebou položenou otázku vzápětí sám odpovídá. Je však důležité si na odpověď počkat. Prodloužení času na odpověď může vést k významným změnám. Odpovídá více žáků, odpovědi jsou promyšlenější, žáci se sami ptají a chtějí věci více objasnit, žáci mezi sebou komunikují a odpovídají si vzájemně. Co se týče role objektu, žáci se mezi jednotlivými odpověďmi k němu znovu vracejí.

Jak již bylo řečeno, žáci pracovali s objekty v průběhu programu v jeho celé časové dotaci. Žáci se prostřednictvím metod a postupů, které stavěly na přímém a i nepřímém

zacházení s objekty, nořili hlouběji do zkoumané problematiky. Mohli hmatat (např. střepy), vidět (např. různý způsob dekoru, charakteristický pro dané historické období), čichat (např. vůni hlíny), slyšet (např. zvonění keramického střepu), na základě tak podstatných smyslových vjemů a předložených faktů (debata se spolužáky, rozhovor s poučeným lektorem) analyzovat a dedukovat. Celá aktivita byla zastřešená tvorbou z hlíny. Z předložené analýzy záznamů je patrné, že se aktivity dotkly oblasti afektivní, kognitivní i psychomotorické. Objekty měly zásadní vliv na proces učení u žáků. Setkání s předmětem mělo zásadní vliv na aktivitu žáků i na jejich rozvoj v daných oblastech.

8.2 Jak se brání městské brány – analýza edukačního programu Vlastivědného muzea Olomouc

8.2.1 Anotace animačního programu

8.2.1.1 Kontext výukové situace

Vzdělávací program *Jak se brání městské brány* je zaměřen na přiblížení života obyvatel města Olomouce přibližně v letech 1748–1760, kdy byla dobudována bastionová pevnost. Pro práci je využita část expozice výstavy Olomoucké baroko, konkrétně portrét Johanna Theisse, olomouckého ostrostřelce, člena C. k. privilegovaného ozbrojeného měšťanského sboru vyznamenaného medailí za statečnost při obléhání Olomouce pruskými vojsky. Dále sbírka ostrostřeleckých terčů, zbraně používané v době pruského obléhání, model bastionové pevnosti. Cílem programu je objasnit žákům smysl budování pevnostních měst, objasnit význam města Olomouce ze strategického hlediska, seznámit je s běžnými povinnostmi občana města pomocí „osobního“ příběhu. Vzbudit otázky, které se týkají obsahu pojmů statečnost a odvaha.

Program je určen pro žáky 4. až 9. ročníku základní školy. Akcentuje budování mezipředmětových vztahů. Vztahuje se k dokumentům RVP a dotýká se vzdělávacích oblastí: Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a slohová výchova), Člověk a společnost (Dějepis: Učivo: Člověk v dějinách, Počátky nové doby), Umění a kultura (Výtvarná výchova – učivo Rozvíjení smyslové citlivosti a Uplatňování subjektivity), Výchova k občanství (Občanská výchova: Člověk ve společnosti, Člověk jako jedinec). Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova (*základní dovednosti pro dobrou komunikaci a spolupráci ve*

skupině; formuje studijní dovednost; uvědomování si hodnoty jiných názorů a přístupů k řešení problémů).

8.2.1.2 Didaktické uchopení obsahu

Program byl vytvořen pro krátkodobou výstavu Olomoucké baroko, výtvarná kultura let 1620– 1780 (trvání od 18. 11. 2010 do 3. 4. 2011). Konkrétně pro její část ve Vlastivědném muzeu v Olomouci. Pracoval s objekty, které byly vystaveny v expozici, jejíž zájem se soustředil na představení měšťanské kultury, každodenní život uvnitř městských hradeb, města jako pevnosti a ukazoval činnost místních cechů.

Práci s objekty propojovalo využití četby textu – fiktivních vzpomínek syna Johanna Theisse. O osobě Johanna Theisse je známo z historických záznamů několik faktů (byl rukavičkářem, žil v domě na Dolním náměstí, byl činný jako člen C. k. privilegovaného ozbrojeného měšťanského sboru – byl ostrostřelec, obdržel zlatou medaili za statečnost po pruském obléhání města v roce 1758), které byly spolu s jinými historicky podloženými informacemi zapracovány do zmíněného textu.

Je zařazena samostatná i skupinová práce. Program trvá 2 hodiny a 10 minut, je pro maximální počet 30 dětí a je lektorován jedním lektorem.

Vstupní evokace

Prohlídka (5 minut)

Při počáteční prohlídce expozice si žáci mohou prohlédnout vystavené exponáty. Na zemi jsou náhodně rozmístěny štítky s označením jednotlivých částí stavby bastionové pevnosti.

Instrukce: Během prohlížení si má každý vzít štítek a uschovat u sebe. Pojmy na štítcích se opakují, štítků jsou ve stejném počtu jako počet žáků (glacis, krytá cesta, myší schůdky, ravelin, kleště, kurtina, bastion, líce bastionu, bok bastionu, hrdlo bastionu, kavalír, hlavní příkop).

Práce s obrazem (20 minut)

Všichni žáci se shromáždí u portréту Johanna Theisse, olomouckého občana. Z popisku je patrné pouze jeho jméno. Je jim sděleno, že tento muž nám bude průvodcem během celého programu. Nic o něm prozatím nevíme, jen jak se jmenuje. Žáci jsou rozděleni do čtyř skupin. Do každé skupiny dostanou kopii obrázku Johanna Theisse, čistý list papíru. Úkolem je

napsat co nejvíce informací, které lze vyčíst z portréту. Po uplynutí časového limitu postupně jednotlivé skupiny říkají, co si domýšlí. Řízená diskuse. Uvidíme, co je pravdou a co ne...

Četba I.

Žáci mají dávat pozor, co se jim potvrdí při četbě záznamu. Kdo jej napsal, jaký měl vztah k Johannu...

Narodil jsem se roku 1748. Nyní, když bych rád zaznamenal události minulé, musím sejmout mlhovinu času ze svých vzpomínek. Mlhovinu, která tlumí bývalé bolesti, ale která pozvolna padla také na vše radostné.

Náš dům, můj rodný dům, byl neveliký. Vcházelo se dřevěnými vraty, které otevíraly výhled do široké chodby. Široká byla, by povoz koňský mohl do dvora vjet. Na něm kožky a kůže připraveny dovezeny od koželuhů nebo pak zboží hotové a krásně vyvedené, rukavice bělostné i hrubější, mohly býti odvezeny. Nalevo z chodby se nacházela otcova dílna. Měl jsem jako dítě rád ten čilý ruch, který zde panoval a proplétal se hned s ruchem náměstí za vraty. Lomozem kol na dlažbě, křikem trhovců, místních i těch co do Olomouce přibyli, v době trhu. Na dvoře a v dílně vždy nejrušněji bylo. Karl, co sluhou a pomocníkem byl u nás, od rána popoháněl dva učedníky, co u otce na vyučení pracovali a čekali. Jeho cimra naproti dílny proto byla, by o všem hned věděl a při ruce hned vždy byl. Jeho žena Theresa mé matce s udržením běhu kuchyně a se mnou pomáhala. Než učení základnímu jsem se podrobovati začal.

Po schodech, které již v mládí mém věkem ošlapány, vystoupal bys v prostory, kde život náš společenský se odehrával i spánek a odpočinek i mé dětské hry. Pokoj, kde společně jsme jedli vedle kuchyně se nacházel. Nad stolem mou mysl nejvíce uchvacoval obraz mého děda Christophu. Po něm i jméno jsem dostal. Můj otec Johann, jeho syn, mu velmi podoben byl tváří i celkovou formou fyzickou. Také činorodostí nejprve. Práci i obchod s úspěchem odbýval s Boží dopomocí a též ve sboru ostrostřeleckém činný byl. Obdivoval jsem se mu. Jak v mých dětských očích, ale i dle názoru okolí v dovednosti střelby z pušky zdatný byl. Můj obdiv vzrůstal, když na střelby královské uniformu oblékal, a i já s matkou mohli jsme střelbám přihlížeti.

Diskuse: co jsme zjistili

Cíl aktivity: vzbudit zájem, upoutat pozornost k historické postavě, ukotvit ji v určité době

Pracovní část

Práce s terčí (20 minut)

Při četbě jsme zjistili, že Johann byl ostrostřelec. Kdo to byli ostrostřelci, jaké povinnosti z této činnosti vyplývaly. Hodně věcí se dá zjistit z terčů – mají tzv. výpovědní hodnotu. Žáci

jsou rozděleni badatelskými listy ke čtyřem terčům a mají zpracovat zadané informace. Pak postupně seznámí ostatní skupinky se svým terčem.

Cíl aktivity: Seznámení s terčem jako zdrojem informací. Získání informací o ostrostřeleckém spolku.

Seznámení s ostrostřeleckou puškou (30 minut)

Ostrostřelci byli povinováni brannou povinností, měli zbraně. Byly to odlehčené pěchotní pušky. Měly tzv. křesadlový zámek. Ukážeme si, jak fungoval. Nabíjení nebylo jednoduché. Byl nutný určitý postup. Zkusíme, jestli bychom byli schopni nabít zbraň. Do skupinek rozdáme nastříhané postupy nabíjení, žáci je mají správně seřadit. Vše společně zkontrolujeme. Žáci si mohou zbraň vzít do ruky, zamířit.

Cíl aktivity: setkání s originálním historickým předmětem

Práce s modelem pevnosti (20 minut)

Žáci usednou, následuje:

Četba II.

Teprve v době pozdější, ve věku zralosti, jsem si uvědomoval, jak doba mého dětství bohatou byla na události významné. Aby nedošlo k tomu, by Olomouc opětovně padla do rukou nepřátel, na vídeňském dvoře rozhodnutí padlo o budování opevnění bastionového. Ke starým hradbám, zprvu značně nedobrým, mě Theresa často vedla, neb Karl musel do týdne jedenkrát při opravách pomáhat a ona za ním s jídlom spěchala. Hemžení všelikého tu člověk spatřil. Vojenská posádka se velmi těž činila pod svým velením, by svému úkolu dobře dostála. Hradby se rozrůstaly do nebe i do šíře.

Sláva veliká byla, když již hotovou pevnost sama císařovna se svým choťem Františkem Štěpánem Lotrinským spatřiti spěchala. Já, hoch ve věku šesti let, jsem mohl z ramenou, na která mě Karl vysadil, spatřiti krásný průvod, ve kterém i můj otec spolu s ostatními členy sboru ostrostřeleckého krácel. Kočár s císařským párem projel do města novou branou, která se od doby této Terezkou zvala. Císařovna si mohla jistě s uspokojením prohlédnout dokončenou mocnou pevnost. Pak slavnostnímu vysvěcení sloupu velikého, který nese jméno Nejsvětější trojice, přítomna byla.

Olomouc byla pevností. Žáci se jdou podívat k modelu pevnosti. Podíváme se, jaký má kdo pojem. Pojmy označují stavební prvky pevnosti. Pokusíme se je postupně zařadit na model. Žáci dostanou pomocí usazení „sebe sama“ představu kde je vnitřní, střední, vnější linie, co je bastion, proč je dobrým fortifikačním prvkem. Kde by v případě útoku byli střelci...

Cíl aktivity: seznámení se s prvky pevnosti, jejich smyslem ve stavbě pevnosti

Seznámení s historickými fakty pomocí poslechu (10 minut)

Četba III.a

Nyní bych pozornost čtenáře, který se případně zabývá mými spisky, rád obrátil k roku 1758. Není bez zajímavosti, jak mysl dětská je ochranným pláštěm jakýmsi obestřena. Neb vše, co se tehdy událo, mi velmi dobrodružné a zajímavé připadalo a téměř beze strachu jsem celé dění přijímal.

Ve městě v době, kdy jaro přechází v letní měsíce počal ruch silný. Bylo to dáno tím, že pruský nepřítel náš překročil hranice a k Olomouci se ubíral by pevnost dobyl a území získal. Jeho moc byla 65 000 až 70 000 mužů. Z města odcházeli všichni, kdo nepotřební zde k obraně byli. Velké řady řeholníků a kněží, obyvatelstvo starší a ženy a děti, kteří měli se kam uchýlit. My však jsme na místě našem ostali. Otec povinností branou coby ostrostřelec byl platný. Karl na opravách hradeb povinován byl a učedníci naši též.

Veliký pohyb i v našem domě byl. Museli jsme ze solného skladu část soli uschovat a v případě potřeby opět odevzdat. Střecha našeho domu byla na rozkaz stržena, by šíření případného požáru se zabránilo. Útoky ostrostřelecké nepřítel se zesilovali, ale od nás dostávali značné odpovědi. Na rybím trhu postavena šibenice. Ta velice mne zajímala. Tam ti, co něco krásti budou nebo jinak škodit viset měli. Střelba i dělostřelba s časem zostřovala se a lidí mrtvých i raněných přibývalo. Otec odcházel sloužiti na hradby a doma spoře se objevoval. Pak vždy s matkou, která smutný a ustaraný výraz tváře měla, u stolu vykládal a těžce únavu skrýval. K mým uším doneslo se i to, jak měšťané volali: "Ať v trosky změni se naše domy, jen když se nepřítel města nezmocní", a matka jakási, které dítě puma roztrhala vzdychla: "Toto neštěstí snesu a oželím, bude-li jen na spásu městu". Naše i nepřátelská dělostřelba zesílila.

Zde bude puštěn ze zvukového záznamu dělostřelecký útok.

Četba III.b

Dne 30. června nepřítel dal před smrákáním do města a na hradby tak střílet, že podobné kanonády a bombardování bez přestávky jsme po celou dobu obležení neslyšeli. Naše děla též duněla a pušky práskaly. Už jsme čekali, že nepřítel zaútočí na hradby. Všechno náčiní a nářadí stálo v pohotovosti. V noci dne 2. července otec se doma objevil se zprávou, že nepřítel své zákopy opustil a pryč poražen se ubírá. Jeho zásobovací konvoj s municí a jidlem byl u Domašova rozprášen, a tak mu nic, než toto nezbylo. Všichni spěchali na hradby a jásal. Radost byla obrovská i přes ztráty, které jsme utrpěli. Ztráta na životech na naší straně byla z vojska 189 mrtvých 548 raněných, 58 pohřešovaných, 52 zběhlo, 8 zajato. Z měšťanstva zabito 12, raněno 13. Vděčná panovnice naše Marie Terezie rozhodla o povýšení městské rady do šlechtického stavu a město i jinak ocenila. Můj otec společně ještě se čtyřmi dalšími členy ostrostřeleckého sboru byl odměněn zlatou medailí za statečnost.

Cíl aktivity: navození atmosféry nebezpečí v obležené Olomouci, získání historických informací

Reflexe (výtvarná) (20 minut)

Johann dostal medaili. Tvorba medaile měla určitá pravidla. Žáci dostanou informace jaká. Na zadní straně badatelského listu mají prostor pro návržení své vlastní medaile za statečnost. Následuje kreslení medaile. Závěrečné vystavení vzniklých návrhů.

Kresba návrhu medaile slouží jako závěrečná reflexe. Žáci se při ní uvolní a mohou zužitkovat všechny informace, které během programu získali. Po prohlédnutí vystavených nákrešů se naposledy shromáždíme u portrétu Johanna Theisse. Následuje závěrečná četba:

Četba III.b

Otec byl na ocenění panovnice velmi hrdý, po několika uběhlých letech od doby obléhání pruského nechal se vymalovat a já mohl vedle obrazu svého děda i svého otce pozorovati. Obraz dlouhé roky v jídelně visel. Nyní, kdy už otec můj je na pravdě Boží, při vzpomínce na něj mě obraz jeho v mysli provází. Jeho přímý, a přitom jemný a citlivý pohled. Jeho téměř drobné a šlachovité tělo přitom plné síly a energie. Vždy si jej takto budu pamatovat.

8.2.2 Analýza

8.2.2.1 Strukturace obsahu – diagram přítomnosti a působení objektu

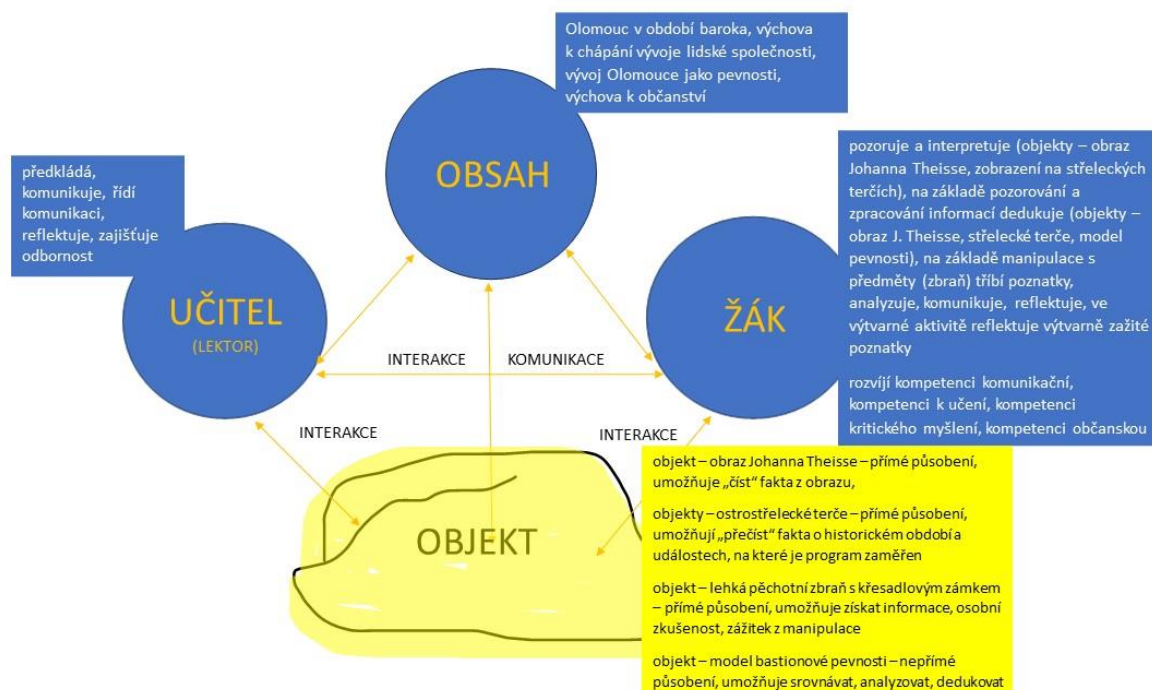


Diagram 15 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu *Jak se brání městské brány*

8.2.2.2 Strukturace obsahu – Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Analýza je věnovaná programu, kterého se účastnili žáci 6. ročníku ZŠ z Olomouce.

Program byl lektorován autorkou disertační práce, která je zároveň spoluautorkou programu.

Žáci jsou lektorem uvítání u vstupu do hlavního sálu. V současnosti nese sál název Svaté Kláry. Lektor žáky pobídne k prohlídce expozice.

L: Takže začneme. Protože jste všichni hodně zvědaví, co je zde vystaveno, dostanete čas pro prohlédnutí exponátů. Máme chvíli na prohlédnutí, prosím, neběhejte, chodte pomalu a vše pozorně sledujte. Po cestě na zemi uvidíte roztroušeny štítky s nějakými pojmy. Je tam na nich něco napsáno. Chtěla bych vás poprosit, abyste si po cestě každý jeden vzali a schovali si jej do kapsy. Nemusíte nad tím pojmem přemýšlet, jen si jej vezměte a uschovejte.

Z: Ale můžeme...

L: Co?

Z: No, přemýšlet (smích)

L: Ano, to samozřejmě můžete (smích), chci jen říci, že to přemýšlení nad obsahem pojmu na štítku teď není pro vás to hlavní zadání. Teď si to jen vezměte a schovejte. Hlavně si prohlédněte výstavu. Pak vás svolám zazvoněním zvonku. Až se ozve, přijdete prosím tady na ten roh, je tam obraz. Tak u něj se setkáme.

Žáci se rozcházejí po expozici. Po uplynutí časové dotace se shromažďují pod u obrazu Johanna Theisse. Jak již bylo řečeno, je zakrytá část popisku obrazu, viditelné je pouze jméno. Je sděleno, že muž na obraze nám dnes bude průvodcem. Co o něm víme? Pouze jeho jméno. Zkusíme některé věci vyčíst z obrazu. Mohou to být faktické věci jako je oděv a kompozice okolí a také to, co odhadneme: povaha, povolání, kdy žil, věk, společenské postavení... Skupinky dostanou čistý list papíru a pracují. Poté jsou vybídnuti k prezentaci zjištěného.

L: Tak, vidím, že jste zjistili nějaké věci, uvidíme a uslyšíme, které. Bylo to těžké?

Z: Ano. Něco ne. Něco je jisté. My toho máme málo.

L: Tak jdeme na to. Co máte vy? Začneme tady.

Z: Má takovou paruku, tak jak se nosila dříve. Kdysi, takže je to dávno. (Mezi sebou ve skupině) To je jasný, je to prostě starý. A byl to boháč? Má pěkné šaty. Taky má nějaké vyznamenání. A je tam ta krabice. Má v ní asi peníze. Ukazuje, že je bohatý. (smích) A jmenuje se Johann Theiss.

L: Ano, to je jediné jisté, že? Je to tady napsáno. A je na té krabici něco zvláštního, podle čeho víte, že jsou v ní peníze?

Z: *Myslíme si to.*

L: *Tak se ještě podíváme, co zjistili ostatní. Tak, co další skupina?*

Z: *My si myslíme, že je hodně přísný. A je starý. Asi šedesát mu je. Že to byl nějaký správce. Vedoucí, velitel, něčeho. A také, že má v té krabici něco důležitého. Je tam něco napsané. Ale nevíme co. Nejde to přečíst. Má se dobře a má tu medaili. Je tam nějaká ženská hlava.*

L: *A kdo by to mohl být? Ta ženská hlava.*

Z: *Někdo významný. Třeba nějaká královna. Spisovatelka.*

L: *Tak uvidíme. Děkuji a co má další skupina?*

Z: *My si myslíme, že je hodný. Vypadá jako učitel. Je přísný, ale hodný. A patří do té doby jako tady ty věci kolem. Takže žil dávno. A starší. Je dobře oblečený, takže má peníze a je bohatý. A ukazuje na tu truhlu, tak je tam asi něco důležitého. Je tam něco napsané, ale nevíme co. Dostal nějakou medaili. A chlubí se tím.*

L: *To je zajímavé, co říkáte. Pak uvidíme. A teď poprosím poslední skupinu.*

Z: *Tak my si myslíme taky, že byl bohatý. Ukazuje na tu skříňku, je na ní nahoře nějaká hádanka napsaná. Je pěkně oblečený. A je to nějaký kníže. Má vyznamenání. Asi někoho zachránil. A je starší.*

L: *Tak děkuji za vaše postřehy. Víme tedy jistě, že muž na obraze se jmenuje Johann Theiss. Vaše postřehy, které jste vyčetli z obrazu, jsou zajímavé. Tak na čem bychom se shodli všichni?*

Z: *Že je bohatý. Že má peníze.*

L: *A podle čeho tedy?*

Z: *Podle oblečení. Má zdobené oblečení, vypadá jako drahé. Má tu paruku. Taky má tu medaili. Ta je zlatá. Tak je bohatý. Jinak je to starý člověk. Starší.*

L: *Takže se tedy shodneme, že pochází z nějaké vyšší společenské vrstvy. Že není asi chudý. A co by tak mohl vykonávat za povolání? Co by mohl dělat?*

Z: *Je to kníže. Třeba soudce.*

L: *A mohl by být třeba řemeslník? Mohl by třeba něco vyrábět?*

Z: *Ne. (žáci mezi sebou) Ano. Když to, co vyrobí, jako prodá, tak může mít peníze. Ale je dobře oblečený. To může mít slavnostní...A chce jako upozornit..., že má tu medaili.*

L: *Také jste si všimli, že Johann ukazuje na jakousi bedýnku. Já vám teď přeložím, co je na ní napsané. Poznává někdo, jakým je to napsáno jazykem?*

Z: *Anglicky. Ne, německy.*

L: *Ano, je to německy. Tenkrát jsme byli Rakousko-Uhersko. A v překladu je tam napsáno „Jeho římskému císaři králi: Apoštolskému Veličenstvu Josefu II. ve Vídni.“ Když je to napsáno na té bedničce, tak co by to mohlo znamenat?*

Z: *...Jako, že je to pro něho. Pro toho Josefa, pro toho císaře.*

L: *Hm, tak co by to mohlo znamenat, když je to napsáno na té bedničce...? Kdybyste vy měli takovou krabičku a na té by bylo napsáno: Davidovi. Jak se jmenuješ příjmením?*

Z: *Stejskal.*

L: *Tak Davidovi Stejskalovi, žáku 6. třídy v Olomouci. Tak co by to mohlo znamenat?*

Z: *Že je to jako dárek. Nebo balík by to mohl být. Je to adresa.*

L: *Skvělé. Tak to si můžeme myslet.*

Z: *Takže je jako..., že chce poděkovat za něco tomu Josefovi a dává mu dárek.*

L: *Dobře, tak uvidíme, jak to je. Já vám teď přečtu úryvek z textu, který si postupně během programu přečteme celý. Dávejte pozor, co se v něm říká. Jestli to, co jste vyčetli z obrazu, potvrdí, nebo nepotvrdí, nebo se dozvíte něco jiného, nového.*

Žáci jsou v této fázi programu navedeni k tomu, aby zůstali „stát u obrazu“ a vyčetli z něj na základě svých prekonceptů a předchozích zkušeností co nejvíce informací. Tím, že pracují ve skupinách, mohou sdílet různá zjištění a odhady. V tomto případě se nejedná o interpretaci obrazu jako uměleckého díla, ale prosté čtení faktických informací a dedukci vycházející z těchto faktů: má dražší oblečení – bude bohatý, má medaili – něčím si ji zasloužil, dává někomu dárek – je za něco vděčný. Žáci nad svými úvahami debatují a přou se. Své vhledy a názory vnášejí do kontextu jiného historického období a pokouší se do něj vhlédnout.

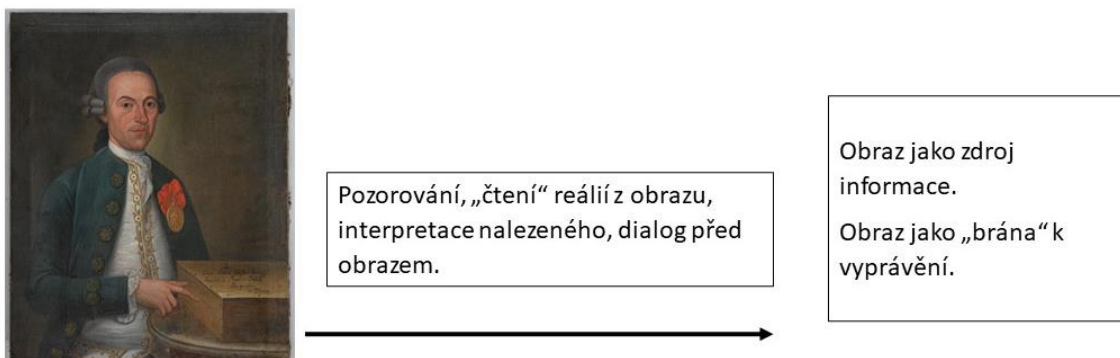


Diagram 16 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

Po vyjasnění informací, které se týkají osoby na obraze (Johanna Theisse) a vypravěče a jeho vztahu k Johannovi, jsou žáci navedeni na práci s ostrostřeleckými terči. Předtím zhodnotíme, co se nám podařilo odhadnout jen pouhým čtením obrazu a co jsme se dozvěděli z textu.

L: *Co se nám tedy dodáním dalších informací potvrdilo? Co jsme na obraze odhadli?*

Z (rozhovor i mezi žáky): *Že byl bohatý, podle těch šatů. Nebyl tak bohatý. Byl slušně oblečený, jako do divadla. Ty se taky slušně oblečeš, když se fotíme. Že dostal vyznamenání. Asi za to, že byl ten střelec... A byl jako na to... Vážil si toho.*

L: Ano. Až tak bohatý nemusel být. Uměl řemeslo, měl dílnu, a tak měl určité postavení. Byl to měšťan. Měl určitou vážnost. To je třeba jako teď co. Co myslíte?

Z: Jako, že někdo třeba opravuje auta. Že má firmu. Učitel... Dělá na radnici. Politik nějaký.

Žáci se pokouší na základě již doplněných informací postavu průvodce Johanna Theisse více „zpřítomnit“.

Víme tedy, že Johann Theiss byl ostrostřelec. Z tohoto vyplývaly jisté povinnosti i privilegia. Žáci jsou upozorněni, aby v další části programu zjistili fakta o povinnostech a vymoženostech členů c. k. privilegovaného ozbrojeného měšťanského sboru. V expozici jsou pro program vybrány čtyři terče: terč Jana Krotera (1655), terč Odměna za věrnost (1763), terč Pohotovost na střelnici (1783), Solný terč (1720). Žáci jsou rozděleni do pracovních skupinek, každá z nich má informačně zpracovat jeden terč. Žáci pracují v pracovních skupinkách s badatelskými listy. Na badatelském listu není uveden název terče, ale jeho popis. Žáci tedy podle popisu musí správný terč nalézt a pak odpovědět na otázky: Z jakého roku pochází váš terč? Jaký tvar má váš terč? Jak se váš terč jmenuje? Co je na terči vyobrazeno? Co je ve středu terče? Která věc zobrazená na terči je podle vás nejdůležitější? Po zjištění potřebných informací mají žáci zjištěné sdělit svým spolužákům. Skupina pracující s terčem Odměna za věrnost bude prezentovat až v pozdější části programu. Pro analýzu byla vybrána transkripce prezentace terče Pohotovost na střelnici a prezentace Solného terče.

Prezentace Solného terče

Z: Tak náš terč pochází z roku 1720. Jmenuje se Solný terč a je kulatý. Má díry. Je na něm Olomouc. To jsme poznali podle těch vršků kostela. Kópulí. To je asi kostel svatého Michala. Je tam nějaký znak. Hlavně je tam černý pták. Asi orel. Ale vypadá jako velká slepice se zahnutým zobákem (smích). Nese nějaký kyblík a něco mu z něj padá. Nebo to schválně vyhazuje. Něco bílého. Protože se terč jmenuje solný, tak si myslíme, že je to sůl. Uprostřed je město a nejdůležitější si myslíme, že je ta sůl. Asi. Protože sůl je nad zlato (smích).

(Lektor potvrdí správné dedukce a doplní zbývající informace, které se týkají dobových reálií a které vedou ke zjišťování postavení ostrostřelců.)

L: S tou solí jste odpověděli správně. Byla cenná. Proč to tak bylo? Co myslíte?

Z: Bylo jí málo. Bylo jí dost, ale byla drahá. Nemohli si ji dovolit?

(Také vede rozhovor o polohách jednotlivých budov střelnic v Olomouci. Je výhodou, že žáci jsou z olomoucké školy. Znájí město, a tudíž si mohou dobře představit, kde se jednotlivé budovy nacházely.)

L: A v popředí terče je ještě nějaká budova. Co si myslíte, že by to mohlo být?

Z: Je tam nějaký člověk s puškou. No, tak ta střelnice?

L: A přišli byste na to, kde byla po tom přesunutí umístěna? Máme zastávku Na střelnici...

Z: Jo, tu zastávku vím...

(Žáci jsou poučeni, že shořela...)



Pozorování, „čtení“ reálií z terče (Solný terč), interpretace nalezeného, prezentace a dialog před terčem.

terč jako zdroj informace o historickém období.
Terč, jako produkt doby.

Diagram 17 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

Prezentace Pohotovost na střelnici

Z: *Náš terč je z roku 1783. Uprostřed je srdce... a myslíme si, že je asi nejdůležitější. Protože je uprostřed. Jmenuje se Pohotovost na střelnici. Jsou tam budovy. Dvě. Myslíme si, že střelnice je tahle (žák ukazuje na zadní budovu) a tady dole je asi nějaká hospoda, protože tam pijou pivo.*

L: *A co se na tom terči celkově děje? Mohli bychom se nad tím zamyslet?*

Z: *Jsou tam vojáci asi a různě tak chodí. A leží. A pijí to pivo. Baví se.*

L: *Takže, jak to bude s tou pohotovostí? Jsou to ostrostřelci v uniformách a jinak budova střelnice je ta, co jste říkali, že je hospoda. Je to ta menší budova tady dole.*

Z: *Oni mají nějakou oslavu. A ty díry jsou docela velké (otvory po kulích v terči). Nejvíce je kolem toho srdce, tak tam asi se měli střelit. Ale stříleli všude. Moc se teda nestřelili.*

L: *Je otázkou, kam se tedy měli trefovat. Asi si to řekli, co je nejlepší zásah...*

Z: *Ale docela to rozbili tím střelením.*

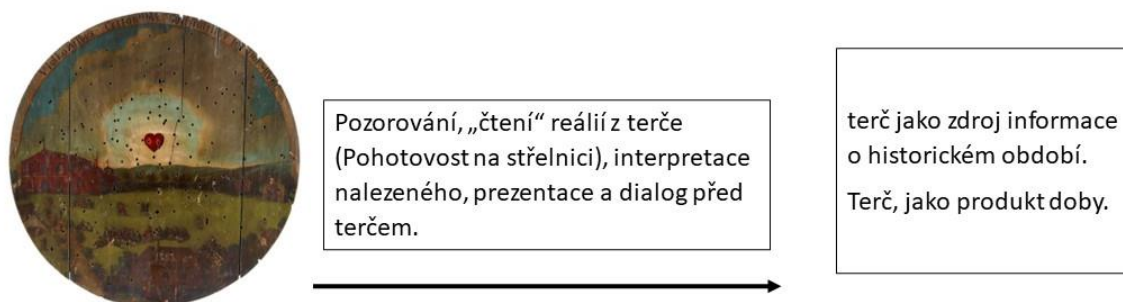


Diagram 18 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

Lektor plynule přejde k další aktivitě, a tou je seznámení se s jednou ze zbraní, které mohli ostrostřelci používat. Je to lehká pěchotní puška s křesadlovým zámkem. Máme k dispozici originální zbraň. Žáci ji mohou vzít do ruky a imitovat nabití zbraně (s využitím drobné manipulace se zámkem). V počáteční části aktivity jsou seznámeni s jednotlivými částmi zbraně a křesadlového zámku (pánvička, ocílka, hlaveň, zámek, nabiják, patrona, prach, kule). Poté jsou ve skupinách požádáni, aby intuitivně, podle svého odhadu, zkusili sestavit popis postupu nabití zbraně (každá skupina dostane textový soubor popisující části postupu nabití zbraně, rozdělený do deseti úkonů na deseti kartičkách). Úkony na sebe musí navazovat a mají jistý rytmus. Žáci mají k dispozici bedničku s imitacemi patron, modelem křesadlového zámku, kulemi, pazourkem. Lektor porosí jednotlivé skupiny postupně o řešení zadání.

Z: Tak nejprve tu patronu. Jako to roztrhnu a nasypu na tu pánev, pánvičku. Ted' je tam to: pootočím pušku k levému boku, pažba asi pět cm nad zemí za levou patou, ústí hlavně nahoru v dosahu pravé ruky. Pak tam dám tu kuli a prach, vytáhnu nabiják, udusám to. (Žáci z jiné skupiny). Ti to spadne, z té pánvičky... Se u toho motáš.

L: Hm, není to úplně tak lehké, že? Vezmeme si zbraň a zkusíme to.

Při manipulaci se zbraní dojde lektor s žáky ke správnému vyřešení úkolu.

Z: To trvá strašně dlouho. By tě práskli... Je to složité. Tak by ses to naučil. To je cvik. A ta puška je těžká...

L: I když je to lehká pěchotní zbraň, že?

Žáci musí logicky přemýšlet. Obdrželi i napsaná pravidla nabití zbraně, s jejichž poslušností nejsou ale v úplnosti seznámeni. Důležitá je zde i práce s chybou. Jeden krok musí navazovat na druhý, úkon musí být proveden přesně a rychle, aby byl efektivní. Tento úkon má pro žáky překvapivou časovou dotaci.

Žáci správně sestaví postup nabíjení zbraně a jednotlivé úkoly si mohou na zbrani reálně (natažení zámku, odklopení a zavření ocílky) nebo simulací (manipulace s patronou – není v ní střelný prach) vyzkoušet.

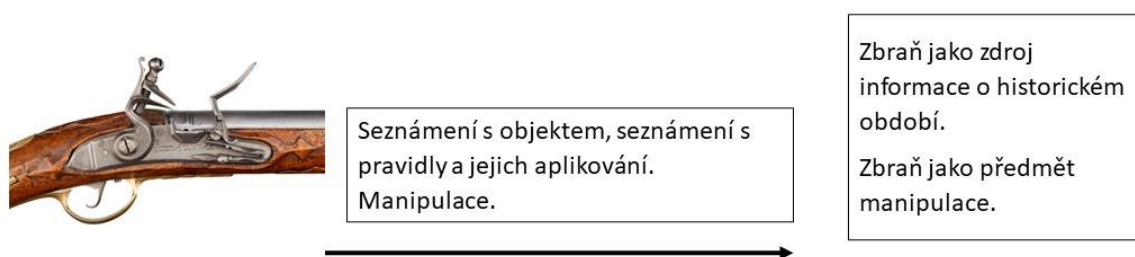


Diagram 19 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

Po této aktivitě jsou žáci seznámeni s další částí textu. V něm se dozví reálie o budování bastionové pevnosti v Olomouci. V expozici je její model. Následuje tedy práce s modelem a s pojmy, které si žáci vzali na počátku programu.

L: Pojmy, které máte u sebe, označují některé části bastionové pevnosti. Zkusíme si představit, že jste sami těmito částmi. Kde byste se nacházeli?

Z: Já jsem bastion. Já jsem glacis...

Lektor s žáky umísťují jednotlivé pojmy ke správným částem pevnosti. Vysvětlují si jejich funkci. Také to, na co vývoj pevnostního stavitelství reagoval.

Z: Tím dělem dostřelili dál než kdysi jinou zbraní. A taky se museli ti lidi bránit.

V řízené debatě dochází také ke konfrontaci minulého a současného stavu výstavby centra města.

L: Tak vidíme, že ten glacis byl dlouhý a pozvolna stoupal. Představil by si někdo, co je teď v místech, kam až dosahoval?

Z: No, to nevím...

L: Najdete někde Terezkou bránu?

Z: Jo, tady je.

L: No tak podle ní si zkuste představit, co je v místech, kde byl kdysi glacis.

Z: Tam jsou domy. A park je tam. Jo, tam je skleník a... park.

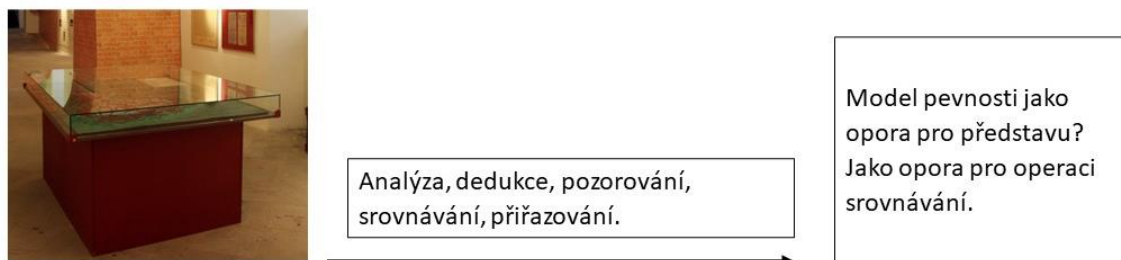


Diagram 20 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

Žáci se pokouší „překrýt“ plochu města současnosti s plochou města minulosti. Město vypadalo jinak, vyvíjelo se a stále se vyvíjí.

V další části textu se dostáváme do doby obléhání města Olomouce pruskou armádou v roce 1758. V určité dané chvíli je žákům do četby puštěn zvukový záznam útoku. Budeme předpokládat, že při četbě se žákům navodí určitá představa o tehdejší dramatické situaci ve městě. Adekvátním zvukem můžeme tuto představu podpořit a dodat jí další rozměr. Zde se můžeme tázat, zda zvukový záznam může také být objektem. Je vnímán smyslově – sluchem. Dotváří představu. V případě zvuků (tónů a hluků), jež jsou snímány sluchem, se můžeme při práci opřít o objekty: jejich záznamy na různých nosičích (CD, gramofonová deska atp.) nebo partitury, notové záznamy. Smyslem zvuku je hledání jeho zdroje. Zdroje, z nichž zvuk pochází a k jakému účelu slouží.

Po poslechu četba pokračuje dalším úryvkem. V následné debatě lektora a žáků dochází k reflexi celého programu. Žáci jsou po skončení četby v chvíli nezvyklé tichosti.

L: Tak... Nakonec vše dopadlo jak?

Z: To bylo drsný. Jsem se strašně lekla. To byly děla? A pušky. Něco se bořilo. Ale přežili to.

L: A co byste o Johannu Theissovi řekli teď, když jsme se s ním a životě v Olomouci blíže seznámili.

Z: Byl odvážný. Mně by se nechtělo bojovat za to, že jsem v tom spolku. Já bych v něm raději nebyl... Ale bydlel jsi v tom městě, tak bys musel...

V tomto místě poslední skupina s terčem Odvaha za věrnost prezentují svůj terč.

L: A jak jsme slyšeli, dostal od Marie Terezie medaili za statečnost. Na druhé straně pracovního listu máte prostor pro navržení vlastní medaile za statečnost.

Žáci jsou seznámeni s obecnými pravidly tvorby medaile a mají nyní možnost technikou kresby vytvořit vlastní návrh medaile. Ve výtvarné aktivitě, i když je „omezena“ určitými pravidly, mohou žáci reflektovat poznatky z celého edukačního programu.

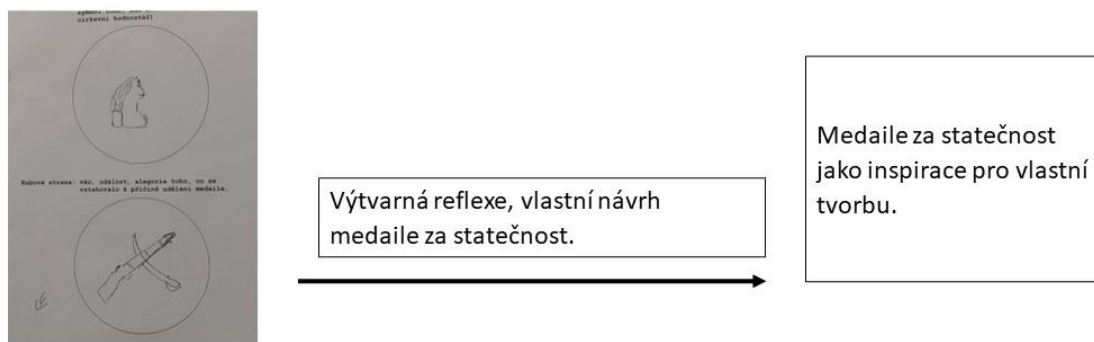


Diagram 21 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

Na závěr se všichni sejdeme opět před obrazem Johanna Theisse a lektor přečte poslední krátký úryvek textu. Celý program je tak zakončen. Lektor se rozloučí s žáky a oni s ním i s jejich hlavním průvodcem Johannem.

L: Tak tímto se s vámi společně s Johannem rozloučím. Je něco, co byste Johannovi řekli, kdybyste měli příležitost?

Z: Jo, jsi borec. Byl si odvážný.

8.2.3 Alterace

8.2.3.1 Posouzení kvality, návrhy alterace

Jak již bylo řečeno, program byl vytvořen ke krátkodobé výstavě *Olomoucké baroko*, výtvarná kultura let 1620–1780, konkrétně pro její část ve Vlastivědném muzeu v Olomouci.

Výstava trvala necelých pět měsíců. Během této doby se program v některých dílčích částech přirozeně vyvíjel a proměňoval. Ve srovnání s programy, jež byly zařazeny v nabídce muzea ke stálým expozicím, měl delší časovou dotaci. Byl určen pro první i pro druhý stupeň základní školy, a tak by se dalo předpokládat, že pedagogové druhého stupně budou mít problém vyhradit si pro návštěvu třídy větší časový blok z vyučování. Tato domněnka se nepotvrdila. Program byl prováděn několikrát týdně a možná kapacita lektorování byla plně využita, a to i ročníky druhého stupně. Ve struktuře programu hrála velkou roli četba textu, který byl svým objemem obsáhlejší a bohatý na informace. Na tyto informace se navazovalo v práci v dalších aktivitách programu. Tento parametr byl někdy komplikací pro nižší ročníky (4.–5. ročník), žáci vyšších ročníků s tímto parametrem problém neměli. Autory programu tento zjištěný fakt vedl k úvaze o zkrácení délky čtených textů pro nižší ročníky. Sál svaté Kláry je největší výstavní sál Vlastivědného muzea. Jeho specifikem, který má na edukaci v těchto prostorách značný vliv, je jeho nevyhovující akustika. Sál byl původně sakrálním prostorem, a tak je akustika tímto faktem značně ovlivněna. Tento fakt měl vliv na porozumění řečeného v prezentacích, žáci si museli zvyknout, že se skupiny, jež neprezentují svou práci, musí chovat tiše, aby vše slyšely.

8.2.3.2 Závěr

V programu *Jak se brání městské brány* byla práce s objekty využita v plné míře. Přímé působení objektu, obrazu Johanna Theisse, vedlo žáky k pozorování, budování úsudku a analyzování informací, které byly z obrazu zjištěny. Žákům bylo umožněno „zůstat stát u obrazu“ a „číst“ z něj informace. Bylo jim umožněno vést rozhovor o zjištěných faktech a byl dán prostor jejich domněnkám a přemýšlení nad nimi. Toto bylo umožněno díky přítomnosti objektu. Bylo praktikováno dialogické učení, jehož podstatou je podněcování myšlení a prohlubování porozumění prostřednictvím podpory žákovského zapojení do výukové komunikace. Díky naraci v předloženém vyprávění se tak obraz Johanna Theisse stal bránou k další cestě za informacemi a poznáním. Střelecké terče (v přímém působení objektu) posloužily, podobně jako obraz, ke zjištění informací o poznávaném historickém období v soustředění na osobní rozměr zjištěných informací (osudy Johanna Theisse a jeho rodiny). Jedním ze vzdělávacích obsahů, na něž byl program zaměřen, bylo uvědomění si významu funkce bastionové pevnosti, již Olomouc v dané době byla. Jejího obranného charakteru. Možnost seznámit se se zacházením se zbraní, která v té době byla používána ostrostřelci, zpřítomnila žákům historickou situaci v konkrétnostech (pravidla zacházení se zbraní atp.).

Model bastionové pevnosti v nepřímém působení objektu byl důležitý pro názornost. V případě této konkrétní analýzy byli účastníci programu ze základní školy v Olomouci. Město tedy znali a díky modelu a práci s ním, zapojením sebe sama v podobě jednotlivých částí pevnosti, si mohli uvědomit, jak pevnost fungovala, jak se „překrývala“ se současným stavem města. Celý program zakončovala výtvarná reflexe v podobě vlastního návrhu medaile za statečnost.

8.3 Zajíček Chlupáček – analýza edukačního programu Vlastivědného muzea Olomouc

8.3.1. *Anotace animačního programu*

8.3.1.1 Kontext výukové situace

Prostřednictvím loutky zajíčka, který plní roli průvodce programem, se děti seznámí s životem zajíce polního a vybraných živočichů, kteří žijí v různých typech krajiny a s nimiž se zajíc polní může v přírodě setkat. Program mimo jiné poukazuje na potravní řetězce a zabývá se otázkou predaních vztahů některých živočichů k zajíci polnímu. Zaměřuje se primárně na pobytové znaky, podle nichž můžeme odhalit přítomnost živočichů, aniž bychom je přímo pozorovali. V programu jsou použity reálné pobytové znaky živočichů žijících zejména z lesního či polního prostředí (stopy, trus, požerky, paroží, peří, lebky). Tyto informace jsou dětem předávány pomocí „pohádkového detektivního příběhu“. Tato forma programu je vhodná pro děti předškolního a mladšího školního věku, které jsou cílovou skupinou programu.

Součástí animace je odborný výklad (částečně vedený lektorem prostřednictvím loutky zajíčka), řízená diskuse, zážitkové aktivity, využití metody objektového vyučování obsahující pozorování, metoda bádání a samostatná práce s vystavenými exponáty.

Cílem námi analyzovaného programu je seznámit účastníky (děti) s vybranými druhy živočichů (vyskytujícími se na území Olomouckého kraje) a s jejich přirozeným životním prostředím. Program si také klade za cíl seznámit účastníky s pobytovými znaky vybraných živočišných druhů, jež jim mohou prozradit přítomnost živočicha v přírodě, aniž by ho museli sami spatřit.

Animace se vztahuje k dokumentům RVP a dotýká se vzdělávacích oblastí Dítě a jeho svět (Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce), Dítě a ten druhý, Dítě a svět a posiluje

kompetenci k učení, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence občanské.

8.3.1.2 Didaktické uchopení obsahu

V programu lektor a děti pracují s informacemi ze života vybraných živočichů a jejich přirozeného biotopu. Podstatnou věcí v realizaci programu je využití loutky (v našem případě loutky zajíčka) jako edukačního nástroje. Loutka tvoří jakéhosi mediátora mezi lektorem a dětmi. Práce s loutkou nese pro práci s dětmi předškolního a mladšího školního věku velké benefity, ale také má svá úskalí. Lektor by měl umět s loutkou správně zacházet, dodržovat zásady a pravidla, které vedení loutky požaduje.

Program trvá 60 minut, je pro maximální počet 30 dětí a je lektorován jedním lektorem.

Úvod

Děti jsou přivítány na místě určeném k edukačním aktivitám v přírodovědné expozici (palouček). Jsou poučeni o chování v expozici. Lektor vede rozhovor o jejich vztahu k přírodě, seznámí je krátce s expozicí *Příroda olomouckého kraje* a jednotlivými typy krajiny. Děti si ji krátce mohou samy prohlédnout a jednotlivé typy krajiny nalézt. Pak jsou zpět přivolány zvukovým signálem (vřeštadlo).

Dramatická lekce

Děti svou přítomností probudí spícího a vystrašeného zajíčka (loutka). Ten potřebuje pomoc. Děti jdou hledat jeho cestu domů a zjistit případné nebezpečí.

Práce s pobytovými znaky

Zajíček je zanechán v bezpečí (louka je uložena do krabice symbolizující pelíšek). Děti se společně s lektorem vydají do expozice, mezi diorama jehličnatého a smíšeného lesa, které je na cestě k dioramatu pole a mez. Lektor rozdá dětem lupy. V prostoru jsou rozloženy pobytové znaky živočichů (trus vlka, trus divokého prasete, okusy šišky od veverky, okusy šišky od myšice, okusy od strakapouda, parůžky od srnce, lebka lišky, vývržek sovy, svlečka od uřovka, okusy od bobra). Děti je zkoumají a vedou rozhovor s lektorem. S doprovodem lektora se pokoušejí přijít na to, které ze zvířat je masožravec a dravec, a tudíž je pro zajíčka nebezpečné. Děti se vrátí pro zajíčka a ve zbývající části programu pokračují opět ve formě dramatické lekce.

Poznávání stop živočichů

Zajíček se v doprovodu dětí dostane domů. Lektor před diorama pole rozprostře plachtu se stopami živočichů. Děti se snaží poznat, co se podle stop přihodilo na místě od doby, kdy zajíček utekl. Společně rozluští záhadu, čeho se zajíček polekal. Zajíček dětem poděkuje a rozloučí se s nimi. Děti mohou dostat pracovní materiály na rozvíjení probíraných témat ve svých vzdělávacích zařízeních.

8.3.2. Analýza

8.3.2.1 Strukturace obsahu – diagram přítomnosti a působení objektu

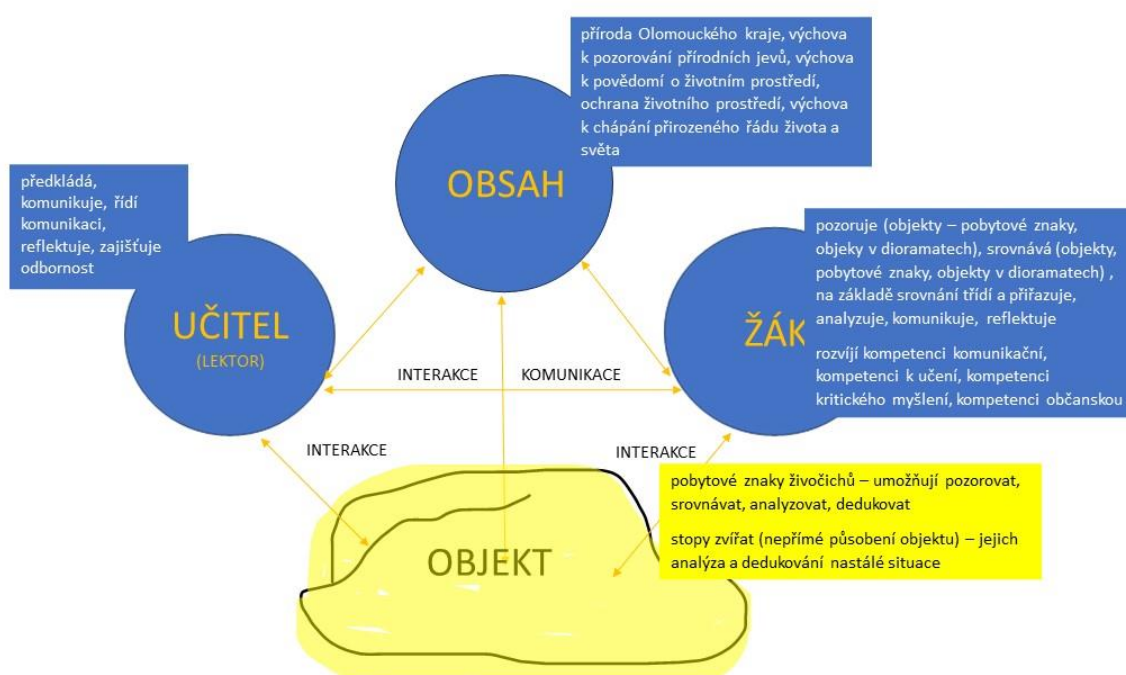


Diagram 22 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu Zajíček Chlupáček

8.3.2.2 Strukturace obsahu – Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Analýza je věnovaná programu, kterého se účastnilo 15 dětí 1. ročníku ZŠ. Škola je zřízena jako experimentální ročník při lesní školce.

Program byl lektorován autorkou disertační práce.

Po přivítání dětí před expozicí je celá skupina odvedena přímo na místo v expozici určené k edukaci (palouček), a to zadním vchodem. Lektor děti usadí na zem a seznámí je krátce a úměrně k jejich věku s obsahem expozice (tzn., že vitríny představují jednotlivá prostředí, kde

jsou zvířata a rostliny, zvířata jsou dermoplastické preparáty, co je to dermoplastický preparát, proč by se na něj nemělo sahat). Lektor navazuje dále kontakt a ptá se dětí, jestli chodí do přírody a kam. Přirozeně běžícím rozhovorem se dětem dostává informace, že máme různá životní prostředí. Děti dostávají první úkol – rozejít se po expozici a podívat se, jaká přírodní prostředí jsou v muzeu dioramaty nasimulována. Jsou upozorněny na to, aby procházely expozicí pomalu a dívaly se pozorně. Lektor používá svolávací signál. Jedná se o vřeštidlo, což je vábnička, jíž využívají myslivci na přilákání lišky. Vřeštidlo simuluje zvuk, který vydává zraněný zajíc. Lektor se pohybuje v expozici s dětmi a motivuje je k tomu, aby si všimaly jednotlivých odlišností vystavených biotopů.

Lektor svolá po prohlídce děti vřeštidlem opět do kroužku. Vyptává se dětí, jaké typy krajiny objevily a jaké živočichy v nich našly.

Nyní nastává fáze s dramatickou lekcí, která navazuje na část programu využívající práci s objektem. Pro tento přepis jsou použity zkratky L – lektor, Z – žák a CH – Chlupáček.

L: Tak jsme si to tady trošku prohlédli. A děcka, já nevím, já tady pořád něco slyším. Takový nějaký šramocení. Slyšíte to taky? (Rozhlíží se po zemi, dívá se za bedny.)

Z: Jo. Já ne. To bude pes.

L: Tady z toho místa. (Najde zdroj – loutku zajíčka v pelišku. Nasazuje si jej na ruku.) Ne, není tady pes.

Z: To je klokan? Zajíc! Zajíček!

CH: (Lektor dál pokračuje jako zajíček.) Dobrý den děti. No tedy vás tady je. Představte si, co se mi stalo. Já vám to teď popovídám. Představte si, já jsem včera seděl na paloučku, na mezi. Tak jsem si baštil travičku. A najednou nade mnou byl takový strašně velký stín a já jsem se strašně polekal. My to tak, jako zajíci, děláme, my hned neutíkáme, takhle se jako schoulíme a takhle se zavrtáme do té své jamky. Takového d'olíčku, to si tak udusáme. Ale jak ten stín tak přelétl, já jsem se strašně polekal a pak jsem utíkal, utíkal jsem, utíkal jsem. Až jsem se úplně ztratil a zůstal jsem tady přes noc.

L: No teda zajíčku, to je mi tě líto. Tak, my ti snad s dětmi pomůžeme, jestli potřebuješ?

CH: No, to jo, to jo, to potřebuju.

L: Tak děti, pomůžeme potom zajíčkovi, aby se dostal domů?

Z: Jo, ano. Ano.

CH: Víte, já jsem se ztratil. A mně se strašně stýská po mamince. Protože maminka, ona se o mě hrozně hezky stará. A já teď strašně potřebuju být u ní. Já se hrozně bojím a chci zpátky za maminkou. Neviděli jste ji tady někde? Moji maminku? Nepotkali jste ji někde?

Z: Já jsem ji viděl. Já tak. My jsme ji viděli.

L: Tak jo, děcka, za chvíličku zkusíme tu maminku pro zajíčka najít. Pomůžeme mu. A zajíčku, proč ses tak polekal?

Z: Nejdříve musíme najít ten stín.

L: Zkusíme se zeptat, jestli ta cesta není nebezpečná, jestli se nám také nemůže něco stát. Zajíčku, co se stalo?

CH: No já nevím, ono to tak přelétlo a já se bojím. Víte, moje maminka, ona je hrozně chytrá, ona mě učila, že já poznám, že tam to nebezpečné zvíře bylo, poznám to podle nějakých věcí, že ono tam bylo a že si na něho musím dávat pozor. Maminka, ona mi to všechno povykládala.

L: A děti víte, podle čeho poznáte, že nějaké zvíře v lese bylo a už tam není, vy ho už nevidíte?

Z: Stopy. Mohl to být nějaký dravý pták, nebo orel. Byl to stín...

L: Podle stop bychom to mohli poznat, jestli tam nějaké zvíře bylo. Umíte poznávat stopy?

Z: Jo, ano.

L: Tak si to potom vyzkoušíme. A znáte něco jiného, podle čeho poznáme, že to zvířátko v tom lese bylo?

Z: Třeba, že tam udělá cestičku. Třeba, že se tam vykadil.

L: To si řekl velmi dobře. A jak se říká tomu, co tam to zvíře nechalo?

Z: Bobek.

L: Říkáš to dobře, ale odborně se tomu říká trus, a podle toho trusu, podle těch bobků poznáme, jestli tam nějaké zvířátko bylo nebo ne. Tak to si řekl moc dobře.

Z: My máme od kozy celou školu pobobkovanou.

L: Tak vy tu kozu asi i vidíte, ona se vám tam neplíží a dělá bobky. Ta je s vámi pořád.

Z: Ale měli jsme tam zajíce.

Programem děti provází loutka zajíčka společně s lektorem. Přínos didaktické práce s loutkou je velký. (Dokoupilová, 2022) Zaměřme se nyní na účinnost přítomnosti objektu v edukační aktivitě. Ta nastává především v části, kdy děti pracují s pobytovými znaky. Dochází zde k zastavení u objektů a vyvinutí snahy o soustředěné pozorování. Nutno říci, že soustředění je, zvláště při mnohosti zajímavých objektů v expozici, pro děti někdy problematické. Je ale podpořeno navozením emoční vazby k zajíčkovi. Děti mají zájem mu pomoci a nalézt živočichy, kteří by pro něj mohli být nebezpeční. Z tohoto důvodu jsou ochotny zkoumat i ostatní pobytové znaky, aby vylučovací metodou našly ty živočichy, kteří mohli zajíčkovi ublížit.

L: Asi si od zajíčka necháme poradit. Co myslíte děti? Tak zajíčku, co ti ta maminka říkala?

CH: No maminka mi říkala, že zvířátka, jak jedí, tak ony potom nechávají různé věci, třeba okousané oříšky, okousané šišky a každé zvířátko to dělá jinak a říká se tomu...

Z: Říká se tomu zbytek.

L: Zajíčku víš, jak se tomu říká?

CH: No, říká se tomu požerek. No, děti, ale některé zvířátka by pro mě mohly být opravdu nebezpečné a já vím, že některé by mě opravdu mohly sežrat. A já se strašně do toho lesa

bojím. A tak nechtěly byste se podívat nejdříve samy, jestli tam není něco, co by mě mohlo sežrat?

L: Tak děti nepůjdeme nejdříve prozkoumat ten les?

Z: No my jsme taky větší než ty, tak ho prozkoumáme.

CH: Tak já tedy teď ještě s váma nepůjdu, vy mi pak řeknete, jestli je to tam bezpečné, ano? Já si tady lehnu zpátky do toho pelíšku a vy potom, prosím, řeknete, ano? Tak já si tady na chvíli lehnu. (Lektor uloží loutku do krabičky – pelíšku.)

V této chvíli lektor usedne s dětmi do prostoru mezi dioramata jehličnatého a smíšeného lesa. Zde jsou umístěny různé pobytové znaky zvířat, které se mohou vyskytovat v Olomouckém kraji. Děti jsou prostřednictvím příběhu uvedeny do role ochránců. Což má vliv na jejich sebevědomější pohyb v procesu přenosu požadované didaktické informace. Pobytové znaky jsou v průhledných krabičkách, které se dají otevřít. Avšak děti jsou upozorněny, že to nemají dělat. Ve společné debatě pak budeme moci některé krabičky otevřít a pobytovou stopu si i ohmatat.

Jedním z významných prostředků metody objektového vyučování je metoda pozorování. Nehovoříme nyní o pozorování na úrovni vědeckých disciplín. *V souladu s modelem psychodidaktické transformace obsahu umožňuje zařazení pozorování živých organismů a přírodnin do výuky přírodopisu transformaci reálného (objektivního) obsahu (pozorovaný biologický objekt) do subjektivního obsahu v mysli žáků a jeho používání na intersubjektivní úrovni mezi učitelem a žáky, respektive mezi žáky navzájem.* (Jáč, 2017, s. 268). Hejný a Kuřina hovoří o mentálním procesu, který označují jako abstrakční zdvih. (2009, s. 95) Vlastní zkušeností žáků dochází během tohoto procesu k přeměně kvantitativní v novou kvalitu, již může představovat např. nově vytvořený pojem v mysli žáka. (Jáč, 2017). O pozorování a cvičení v pozorování hovoří též Shuh. (2014) Pozorování se jeví jako velice prostá a jednoduchá dovednost. Avšak je k ní třeba jistého zastavení a zklidnění. Je třeba cvičení pozornosti a nácvik pozorování. Pedagog má správně klást otázky, aby vzbudil větší zájem o zkoumaný objekt. Pro budování nových konceptů je důležitá provázanost s prekoncepty a dosavadními znalostmi. S pozorováním pak souvisí i porovnávání. Tyto činnosti jsou velice úzce propojeny.

L: Tak a nás bude teď čekat taková badatelská výprava. Protože my potřebujeme zjistit, jestli to prostředí je pro tu zajíčkovu cestu domů bezpečné.

Z: Já jsem viděl zajíce na poli. Tam vzadu je jeho maminka.

L: Ano, tak to máš pravdu, zajíci opravdu bývají na poli nebo na mezi. A na rozdíl od králíka, který si hrabe nory, tak zajíček sedí v takové udusané jamce. Přesně, jak je to v té písničce

Zajíček ve své jamce sedí sám, tak to je pravda. Tak zajíček sedí v jamce, někde na mezi nebo na poli, a když potřebuje, velmi rychle běhá.

Ted' bych vás chtěla poprosit, jestli bychom se mohli podívat zpátky do expozice, pomalu, nebudeme běhat, a zkusíte najít, jestli tady někde nejsou ty zbytky po zvířátkách, říká se jim pobytové znaky. Znaky toho, že tady to zvířátko, třeba nebezpečné pro zajíčka, bylo. Vy tu věc nebudete vytahovat z krabičky, ale prozkoumáte si ji. Zkusíte přijít na to, co to je a ke kterému zvířátku byste ji přiřadili. Podívejte se v okolí, jestli náhodou tam to zvířátko někde není. Ono tam být nemusí, ale může. Tak já vás teď opustím a zkuste se podívat, jestli nějaké pobytové znaky tady nenajdeme.

Tak, protože jsme badatelé, tak kdyby to chtěl někdo prozkoumávat trochu lépe, tak vám můžu dát lupy. Dostanete všichni, nebojte se. A prosím, abyste se opravdu všichni zamysleli nad tím, ke kterému zvířátku to patří.

Máte všichni? Chcete si vzít? Pořádně se podívejte, komu by ty pobytové znaky mohly patřit. Zkusíme si to potom ujasnit. Některé ty věci nás pobízejí k tomu, abychom je prozkoumali tou lupou a na některé ji nepotřebujeme.

Z: A to je hadí nebo rybí šupina... To je hadí.

L: A zkuste také přemýšlet, jestli to zvířátko by bylo pro zajíčka nebezpečné.

Z: To jo. To je nebezpečné. To jsou parůžky od srnce.

L: Zkuste se podívat ještě tam dozadu, jestli něco nenajdete.

Z: Tou lupou se dobře prozkoumávají ty malé věci. Já, tady jsou stopy, tady jsou stopy. Já, tady je jeho máma. Tady jsou stopy, které jsou velké a u sebe a pak dál od sebe... on běžel.

L: Tak mu to pak budeme muset jít říct. Pojd'te teď ale mezi lesy na cestu. Pojd'te tam, tady se potom vrátíme. Díval se někdo na toto?

Z: To je mušle.

L: Vezmeme si ji tam vedle. Kluci, pojd'te, zkusíme na to přijít. Sedneme si tady a zkusíme to. Zkusíme přijít na to, kdo tady prošel.

Našel někdo něco, co ho hodně zaujalo?

Z: Mě zajímala ta kůže.

L: A jaká je? Čí si myslíte, že to je?

Z: Je to jako papír. Taková tenká a jemná. Se roztrhala. Hada.

L: A jakého?

Z: Užovky? Zmije?

L: Můžeme ji tady někde najít?

Z: Jo jo, tady,

L: A proč ona se svlékla?

Z: Protože je jí malá.

L: Ano, kůže jim neroste a hadi se musí pořád svlékat. A říká se tomu? Můžete to najít v lese, na louce, na mezi na sluníčku, tam kde je teplo, protože oni se rádi vyhřívají. Říká se tomu svlečka. Má někdo doma takovou svlečku?

Děti v tomto místě programu „těkají“ a pro lektora je složitější udržet jejich soustředěnou pozornost u jednoho objektu delší dobu. Je třeba určité časové dotace, než se děti uklidní a soustředí.

Z: Ne. Já jsem ji viděl. Já, tam je liška... (liška jako dermoplastický preparát v dioramatu)

L: Máme tady nějakou věc, která patří lišce?

Z: Tady, asi. To není od lišky. Je. (lebka)

L: No, ta je ale už mrtvá, že? Je to lebka z lišky. Vy můžete najít někde takové zbytky ze zvířete. Zvíře tam mohlo uhynout a vy víte, že ta zvířata se vyskytují v té oblasti.

Z: Třeba pytlák by ji mohl zabít.

L: Máme tady lebku lišky. A děcka, ta je nebezpečná pro zajíčka?

Z: Jo, jo. Ta byla. Ale tahle je mrtvá. Tak ta ne. Ale třeba její děti... nebo manžel...

L: Ano, znamená to, že se to zvíře v té oblasti vyskytuje.

Z: A že si na ně musí zajíček dát pozor. A má vypadlý zub. A je ostrý. Já, tady je zub, tady je zub. No to je z té lebky od lišky. Vypadl.

Z. A ona nemá jen ostré zuby, ona má i takové žvýkací.

Zde děti staví i na vlastní zkušenosti. Některé mají představu, jak vypadá chrup, že obsahuje různé druhy zubů, které slouží ke zpracování potravy různého typu.

L: No ano, protože jí i jiné věci než maso. Třeba má ráda borůvky.

Z: To já mám taky rád. A nejsem liška...

Zde dochází komunikací mezi sebou k uvědomění podobnosti s jinými druhy živočichů, třeba i s člověkem.

L: Tak máte něco společného. A co další pobytové znaky?

Jak již bylo řečeno, v této skupině byly děti 1. ročníku lesní školy. Při pozorování děti stavěly své výroky na poznacích, které jim umožňuje i jejich školní prostředí (budova u lesa, chov domácích zvířat...). Důležitou metodou je zde pozorování. Děti se dívají, komunikují, porovnávají, na základě toho vyvozují závěry.

Z: Toto to jsou vývržky. To jsou vývržky. To jsou bobky.

Děti opět navazují na svou znalost. Srst v objektu opravdu připomíná vývržek. Objekt je ale větších rozměrů. Následuje myšlenková operace, která staví na podobnosti s jiným objektem (vývržkem sovy) Jeho znaky (velikost), však nekorespondují s vzorovou představou. Dochází tedy ke srovnávání, analýze a dedukci

Z: Jsou tam chlupy. To je od zajíčka ne?

L: Ano, jsou to zaječí chlupy. Tak co by to mohlo být?

Z: Někdo ho snědl.

L: Hm, ano. Je to trus a někdo ho snědl a kdo ho mohl sníst?

Z: Sova?

L: Mohla by sova mít takhle velké bobky? To je trus od zvířete, které tady v expozici není, protože k nám tady do přírody Olomoucka chodí prozatím jen málo na návštěvu. I když se tady už objevuje. Napadne někoho, kdo by to mohl být? Dám nápovědu. Vypadá jako pes, je to šelma.

Z: Vlk, vlk.

Představa vedoucí k návaznosti na sovu je silná. Musí dojít opět ke srovnání s velikostí zvířete a objektem. Zde mohl lektor poskytnout více času pro nalezení správné odpovědi. Dermoplastický preparát vlka je ale v jiné části expozice, často děti nenapadne jej jmenovat.

L: Tak děcka, tohle je vlčí trus. Takže někde tady prošel vlk.

Z: A ten by tedy mohl být nebezpečný, když předtím sežral nějakého jiného zajíčka. Musíme mu říct, že si na vlka musí dát bacha.

L: A máme tady ještě nějaký jiný trus?

Z: Tady, zaječí.

L: A jaké má zajíc bobky?

Z: Já vím, takové kulaté. Tam jsou vzadu u té maminky.

L: Tak pak se na ně podíváme a jak to vypadá, takový zaječí bobek?

Z: Jako kozí docela.

L: Rozeznali byste kozí bobek od zaječího?

Z: Jo, zaječí má menší a dělá jich víc. Koza dělá taky hodně. Jsou větší.

L: Děcka a co ten trus, ten bobek vlastně je?

Z: To je jídlo!

L: Ano, to je tělem přepracované jídlo. Podle toho, jak ten trus vypadá, podle těch zbytků, co v tom bobku je, poznáme, co to zvíře snědlo, a tak i můžeme poznat, o jaké zvíře se jedná.

Z: Takže když zajíček baští trávu a seno, tak je to na tom bobku vidět. Vypadá to jako kulička do mléka, taková ta, taková trošku větší, kokosová.

L: Kozí jsou trochu větší a také více páchnou?

Z: Nesmrdí. Protože Béd'a je ještě malej, tak má malé bobky. (Děti mají u školy kozlíka.)

L: Vy jste na to zvyklí.

L: A co je tady to? Mohlo by to znamenat, že tady prošlo něco?

L: A co ještě toto?

Z: To jsou zase bobky. Trus, trus.

L: Trus. A čím to je trus?

Z: Nevím, veverka. Ne, veverka je mrňavá.

L: No, ta, kdyby měla takovéhle hovínka, tak by jí to nedělalo dobře. Je to od zvířete, které je tady v tomto dioramatu.

D: Prase. Takové malé bobky? Nejsou malé. To je jako od Bédi.

L: Ono jich udělá hodně na hromádce. A toto je trus zimní. Trus v létě je jiný. Proč si myslíte, že je jiný?

Z: Ono jí něco jiného v zimě a něco jiného v létě.

L: Co to prase jí v zimě a co v létě?

Z: V zimě jí žaludy.

L: A v létě?

Z: Trávu. Co najde v lese, ryje, kořínky.

L.: A taky plody. Tak ten trus je měkčí, zimní je po těch žaludech a bukvicích takový pevnější.

Na základě přímého pozorování a následného analyzování různého druhu trusu děti vyvozují predační vztahy a zákonitosti přirozeného běhu života. Děti různé druhy trusu srovnávají, Zabývají se otázkou, co je trus. „Je to jídlo“. Mohu poznat podle vzhledu, co je potravou určitého živočicha. (zajíc – tráva, vlk – jiné zvíře, třeba zajíc). Je třeba vedení poučeného pedagoga, ale vědomost se staví i na vlastní zkušenosti – děti si radí navzájem, je zde prostor pro debatu nad objekty.

Z: Veverky si většinou zahrabávají takhle pod zem takové jídlo, oříšky, a pak se v zimě diví, kde to je. Oni to třeba sní ty prasata. Prasata to rozhrabou a snědí. Nebo zapomenou, kde to mají. Tak to ta veverka nachystá pro ty prasata.

L: A když říkáte veverka, podle čeho poznáme, že v lese je veverka. Když ji nevidíme? Podle čeho jí můžeme poznat?

Z: Podle šišek.

L: A máme tam nějaké šišky?

Z.: Jo, tady. Většinou jsou pod stromem.

L: Tak máme tady tyhle šišky, tyhle šišky a támhle ještě jedny leží. Tak mi to, prosím, podej. Podíváme se na ně. Tak. Je mezi těma šiškami nějaký rozdíl?

Z: Jo, tyhle jsou si podobný. Tyhle jsou celý ohryzaný, tyhle ne, a tyhle jsou takové rozčuchaný. Toto je od ptáka.

L: To říkáš správně. To je od ptáka. A jestlipak poznáte od kterého.

Z: Poštołka. Poštołka jí maso, ta ne. Podívej, jaký má zobák.

L: Správně, poštołka je dravec, jí maso.

Z: Sýkorka. Né, musí mít větší zobák, sýkorka má malý.

L: Je to ten pták, co sedí tam na stromě. Je to jeden z těch dvou ptáků, tak který si myslíte, že to je?

Z: Strakapoud.

L: Ano, je to strakapoud velký. Tam to máte ukázané, jakým způsobem on tu šišku zpracuje. On si vezme tu šišku, strčí si to do takového sevření dvou větviček.

Z: Jako do kleští.

L: Ano, jako do kleští a tu šišku tak trhá. A dělá to pořád na stejném místě. Takže když půjdete v lese a najdete pod stromem takovouhle hromadu, tak tam má jídelnu strakapoud.

Z: Ve škole, to jsem viděl. No, máme tam strakapouda. Máme tam díru. On všude dělá díry. On dělá díry do stromů. Pomáhá stromům.

L: A tady ty dvě šišky, je to trochu hůře poznatelné.

Z: Tato je více okousaná dohledka a tato je drsnější.

L: A okousala to myšice a veverka. A která je od které?

Z: Ta malá myška to tak dobře okousala. Má malé zoubky, tak to je tak hladší. Veverka to více loupe.

L: A co je tohle?

Z: To mohlo být taky od veverky.

L: A máme tady ještě nějaké jiné oříšky?

Z: Tady.

L: A je mezi nimi i rozdíl?

Z: Jo, tyhle jsou lískové, a to jsou vlašské. Tento je durch a je to větší. Co je to durch?

L: To je skrz. Je to z němčiny.

Z: A tady je taková malinká.

L: Jak to?

Z: Někdo má velké zuby a někdo malé.

L: Ano. A kdo má velké zuby a kdo malé? A jí oříšky? Podle toho, jak je to okousané, tak poznáme, kdo tam žije nebo byl na tom místě.

Z: Veverka. A nějaká myška.

L: Ano, veverka, a toto není myška, ale plch velký. Tam je na tom stromě.

Z: Jé, ten je malej. Má malé zoubky. Ale ostré. A veverka má kleště. Ta to rozcvakne. Aby si to mohla sníst.

L: Plch má malé zoubky a ten to takhle vykouše. Tady na tom panelu pak můžete přiřadit správného ohryzávače ke správnému oříšku.

D: Podle toho poznáme, že je někde plch a někde veverka.

Přítomnost objektů, pozůstatků zdroje potravy, jež na sobě zanechávají znaky „nástroje“, kterým potravu živočichů opracovává, dětem umožňuje opět pozorovat a porovnávat. Dávat do souvislostí tvar tohoto nástroje s následky jeho činností. Možnost objekt vidět, hmatat jej, pozorovat hrubost nebo jemnost opracování způsobuje intenzivní uvědomění.

L: A máme taky parůžky.

Z: Ty mám doma.

L: Je mezi nimi nějaký rozdíl?

Z: Jo, jsou jiný. Každý je jiný. Jsou mladší.

L: No správně, co jsi říkala?

Z: Že je menší a mladší.

L: Ano, když se na ně podíváme, podle čeho poznáme, že je mladší?

Z: Tenhle byl mladší než tenhle a tenhle byl mladší než tenhle.

L: Ano správně, kolik roků měli? Podle toho, kolik má těch výrůstků, poznáme, jak je ten srneček starý.

Z: Oni shazují parůžky každý rok. A pak to můžeš najít.

L: Tak kolik měli roků? Jeden rok, dva roky a tři roky, ale potom už jim další neroste. Tak vlastně tři a více roků.

Z: Oni to shazují a ony jim pak zase vyrostou. Já jsem to našel.

L: Někdy se z toho dělají různé věci, knoflíky, držadla do nožů a tak.

Z: Nebo věšák.

L: A co je to tady?

Z: To je od ptáka. Poštolka.

L: Poštolka je malý pták, to pero je větší.

Z: Káně.

L: Kdepak tu káně tady máme?

Z: Táhle, tam sedí. A ony normálně jedí myši a tak.

L: A myslíte si, že by ta káně mohla být nebezpečná pro zajíčka?

Z: Jo, jo a ona i lítá, a tak by mohla dělat nějaký stín... Jak říkal ten zajíček.

L: Tak pozor na káně. Tak kdo by tomu zajíčkovi mohl ublížit?

Z: Káně, vlk a liška, liška.

L: Ano, tak to je. Tak jsme si prošli všechny ty pobytové znaky a jsme moudřejší a můžeme skočit pro toho zajíčka a pomoci mu dojít za tou maminkou. Ano?

Z: Ano, ano, už víme, co mu můžeme říct. Řekneme mu liška, vlk a káně.

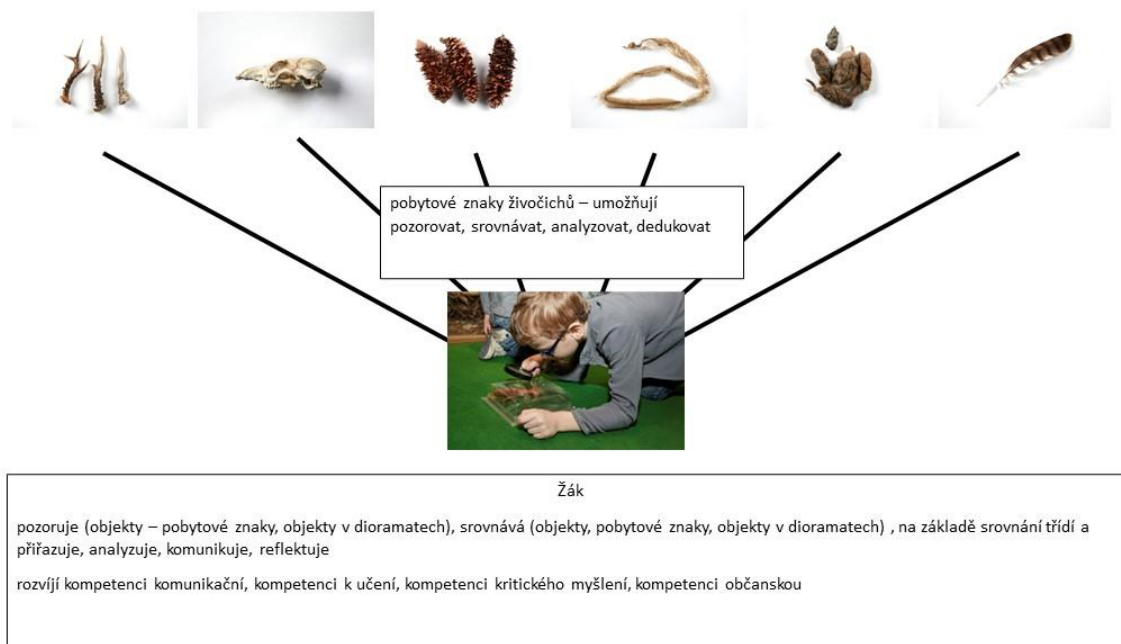


Diagram 23 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

V této chvíli jdou děti pro zajíčka. Pokračuje dramatická lekce. Doprovodí ho k dioramatu pole a mez. Lektor před diorama pole rozprostře plachtu se stopami živočichů. Nyní následuje aktivita, kdy děti podle otisků stop živočichů na plachtě rozluští událost, která vystrašila zajíčka. V aktivitě dochází k nepřímému působení objektu. Aktéři didaktické situace (děti, lektor) vidí kolem sebe dermoplastické preparáty zvířat (objekty), mohou tedy pozorovat jejich stavbu těla, tudíž i končetiny a jejich charakter. Mohou si tedy z části vytvořit úsudek o tvaru jejich otisku – o charakteru stopy. Lektor v řízeném rozhovoru uplatňuje pravidla dialogické výuky.



Stopy zvířat (nepřímé působení objektu) – jejich analýza a dedukování událostí a děje

Stopy zvířat jako zdroj informace. Na základě jejich analýzy dochází vyvození závěrů pozorování a dedukce.

Diagram 24 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

L: Jé děti, tady se nám ale něco přihodilo, zatímco tady zajíček nebyl. Tady je to pošlapané.

Z: Je tady hodně stop. Bylo jich tady hodně.

L: Tak můžete mi říci, které z těch stop jsou zaječí?

Z: Tady tyhle. A tady seděl a tady už běžel. Tady se hodně odrazil.

L: Ano, vyčíst, že můžeme vyčíst nejen to, kdo se tady pohyboval, ale i jak rychle se pohyboval. Takže tady se nám ten zajíček polekal. Tak my teď budeme takoví detektivové a zkusíme zjistit, co se tady stalo.

Z: Tak tady je ten zajíc a tady je to káně. Ne, tady je to káně. Má to drápy.

L: No, asi máte pravdu. Má velké drápy, tak to asi opravdu bude káně. Je to pro zajíčka nebezpečný dravec. A tady vidíme, že on tady jen sletěl a hned se vznesl. Co se stalo?

Z: On něco sebral. On někoho sebral.

L: Podíváme se koho. Tady máme ještě jiné stopy. Ty nemají dráčky, nebo malinké.

Z: Tady je čáp, čáp, bažant.

L: Ano, ten tady šel, až nám z toho záznamu odešel.

Z: Nebo odletěl.

L: Ano. A potom tady máme takové malinké stopy.

Z: Veverka, křeček.

L: Podíváme se, koho máme tady v tom dioramatu. Tak je tady křeček. Pak tady máme?

Z: Lasička.

L: A víte, jaký je to druh?

Z: Hranostaj.

L: Tak tedy takové stopy má křeček.

Z: Já mám doma křečka.

L: Toto je křeček polní, ten je trochu větší. Ten tvůj je asi trochu menší, ne?

Z: A tady je rejsek. A krtek.

L: Tak se znovu podíváme na ty stopy. Ty, co nám tak najednou zmizely.

Z: Jsou malé.

L: Ano, jsou to takové ťapičky. Takže to bude malé zvířátko. Ale co tam ještě v té stopě je.

Z: Taková čárka.

L: Ano, a co to tak může být?

Z: Ocásek.

L: Ano, takže to bude zvířátko, co má delší ocásek a takto jím dělá stopu. Je tady nějaké zvířátko, které má delší ocásek?

Z: Lasička. Ne, ta má větší stopu. Rejsek.

L: Ona ta zvířátka tady nejsou některá pořádně vidět, protože jsou taková maskovaná.

Z: Jé, tam, je myšička.

L: Ano, to je myšice temnopásá. Má takový černý proužek na zádech.

Z: Jé, chudáček. Asi taky nějakou příbuznou to snědlo.

L: Děti, tak co se tady stalo?

Z: No, běžela tam myška a přiletěl ten oblak. Káně a tu myšku sežral. A zajíček se polekal a utekl. To tak je, některá zvířátka se žerou.

Lektor se v „podobě“ zajíčka rozloučí s dětmi. Poděkuje jim za pomoc a spolupráci. Děti si také odnáší pracovní list do zařízení (škola, předškolní zařízení), kde mohou nabyté informace zopakovat a cvičením upevnit.

8.3.3 Alterace

8.3.3.1 Posouzení kvality, návrhy alterace

V současné době má Vlastivědné muzeum, jehož zřizovatelem je Olomoucký kraj, přes 1 000 000 sbírkových předmětů spadajících do oblasti společenských a přírodních věd. Stálá expozice *Příroda Olomouckého kraje* je umístěna ve dvou sálech hlavní budovy Vlastivědného muzea. První sál je orientován na neživou přírodu, druhý na přírodu živou. Expozice prošla (společně s historickou expozicí a některými dalšími částmi muzea) rozsáhlou a zásadní rekonstrukcí a v nynější podobě je přístupná veřejnosti od roku 2012. Výsledkem spolupráce kurátorů jednotlivých přírodovědných sbírek a členů edukačního oddělení byl návrh interaktivní expozice, jež by byla příznivá všem věkovým kategoriím a skupinám. Za finální podobu získala expozice v roce 2013 hlavní cenu Gloria musealis.

V části expozice věnované živé přírodě je vytvořeno jedenáct dioramat, která charakterizují přírodní prostředí Olomouckého kraje. Návštěvník jakoby kráčí proti toku řeky

Moravy a seznamuje se s různými typy prostředí. Jedná se například o biotopy ovlivněné životem a užitím ze strany člověka – biotopy lidských sídel (město a vesnice), otevřené krajiny (louky, pole). Dále prochází kolem vodního biotopu rybníka a mokřad lužního lesa přes listnatý a jehličnatý les až vysokým holím a rašeliništěm. Tvůrci si kladli za cíl ukázat přírodu Olomouckého kraje v celé její šíři. Návštěvníkům se nabízí možnosti k zastavení, místa k setrvání s interaktivními edukačními prvky a odpočinku.

Obsah edukačního programu je transformován pomocí práce s reálnými objekty a dramatických prostředků. Tato forma je pro danou věkovou kategorii vhodná a přináší výsledky v podobě soustředěné spolupráce dětí s lektorem. Program je ukotven v kurikulu. Úspěšnost přenosu daného edukačního obsahu potvrzují kladné reflexe programu pedagogy i dětmi a realizace na něj navazujících dalších aktivit rozvíjející téma ve školním nebo předškolním zařízení.

Jak již bylo řečeno, program *Zajíček Chlupáček* je v nabídce edukačního oddělení Vlastivědného muzea v Olomouci již od roku 2017. Za tuto dobu se v jeho realizaci objevovaly trhliny, nedostatky, opomenutí, způsobená různými příčinami. Nefungující a rušivé části byly postupně odstraňovány, program byl autory upravován, až došel k současnému tvaru v několika variantách. Pro zkvalitnění, větší propracování v oblasti, kdy je používáno objektového vyučování, by bylo dobré se na delší čas zastavit právě v této části programu. Pozorování obohatit o některé další prvky. Například provedení kresebného, dokumentačního záznamu některých objektů. Problémem je však časová dotace programu a také soustředěnost dětí daná věkovou kategorií.

Příčinou, proč v některých aktivitách program určité skupině „nesedí“, může být rozdíl v mentální úrovni dětí předškolního věku a dětí již absolvujících školní docházku, rozdíl v kolektivních zvláštностech, které vyplývají ze složení tříd, anebo v úrovni mezi jednotlivými školními zařízeními. Roli hraje i to, jestli děti do dané expozice chodí pravidelně, opakovaně, nebo již alespoň expozici navštívily, či je pro ně návštěva prvním setkáním. Také to, jak jsou zvyklé pracovat v modelu, jenž se muzeu u některých programů využívá.

V některých variantách, například u skupin, které jsou v expozici poprvé, se zařazuje aktivita o vyjasnění správného chování v přírodě, poznávání příkazových a zákazových značek, jež můžeme v přírodě potkat: „*A víte, jak se máte v přírodě chovat? Ano, správně máme dodržovat určitá pravidla. Někdy můžete v přírodě na různých tabulích najít i tyto značky, které nám říkají, co máme dělat. Co znamená třeba tato značka? ...*“ Následuje seznámení se zákazovými značkami. Rozdílný přístup lektora je možný i při samostatné

prohlídce expozice. Zatímco žáci 2. třídy zvládnou samostatně splnit úkol, děti předškolního zařízení jsou raději ve skupině a lektor jim dopomáhá.

Je dobré říci, že výhodou programu, jenž je vázán na pevnou expozici, je jeho „dlouhodobost“. Program se chová jako živý organismus, který se vyvíjí a roste časem. Proměňuje se, čas mu umožňuje eliminovat nedostatky. Lektor, jenž zná jeho dobrá a kritická místa, může pružně reagovat na situace vznikající při jeho realizaci. A tak se co dokáže nejlépe postarat o to, aby podněty rozvířené programem padly na úrodnou půdu a program byl účastníkům ku prospěchu.

8.3.3.2 Závěr

Edukační program *Zajíček Chlupáček* je jedním z programů Vlastivědného muzea v Olomouci, v něm je výrazně využito strategie objektového vyučování. Metody související s touto strategií vedou ke kvalitní didaktické transformaci daného vzdělávacího obsahu. Dioramata a celou expozici bychom mohli prostě projít a vše podrobně popsat. Předložené reálné pobytové znaky bychom mohli předložit a pojmenovat. Avšak jejich podrobnější zkoumání a jejich spontánní zařazování do kontextu situací (otázky a odpovědi dětí: „Proč je ten trus chlupatý? Proč ten vlk zajíce snědl? Protože musí něco jíst. Vlk jí zajíce. Proč veverka ten oříšek tak rozkousne? Ona má silné zuby. Zuby má silné, aby mohla rozlousknout ořech.“...) vede k pochopení souvislostí, řádu a přírodních zákonitostí. Využití loutky v našem případě, pro danou věkovou kategorii, má vliv na to, že děti „zapomenou“, že se možná přišly něco naučit. Ocitají se v příběhu, kde jsou v roli „pomocníka a zachránce“. Díky tomuto faktu lépe reagují na podněty a mají velký zájem na vyřešení zadaných úkolů.

8.4 Věci z půdy – analýza animačního programu Muzea umění Olomouc

8.4.1. Anotace animačního programu

8.4.1.1 Kontext výukové situace

Animační program *Věci z půdy* byl vytvořen pro stálou expozici Arcidiecézního muzea v Olomouci, která nese název *Zde se nacházíte*. Svatováclavské návrší v proměnách století V nabídce muzea je anotován takto:

„Na naší muzejní půdě je k vidění celá řada zajímavých předmětů a nejsou to věci obyčejné. S trochu nadsázky můžeme říct, že mají velmi dobrou historickou paměť. Pojďme je společně

rozehrát a rozpovídat, ať nám prozradí, jakých dějinných událostí byly svědky, k čemu sloužily, kdo je používal nebo vytvořil. Kdo a proč bubnoval na pravěký buben? S kým to hovoří biskup Zdik na iluminaci Olomouckého kolektáře? Proč není katedrála sv. Václava gotická, i když tak vypadá? Tyto (a možná také úplně jiné) otázky si položíme v rámci výtvarně dramatického programu, jehož smyslem je prožitkovým způsobem zprostředkovat pochopení, poznání a samozřejmě také naučit vnímat hodnotu a krásu vystavených děl. “

Je určen pro 1. stupeň ZŠ, délka programu je 90 minut. Program vychází ze vzdělávacích oblastí (RVP ZV) Umění a kultura, Český jazyk a literatura a Člověk a společnost a podporuje rozvoj kompetencí k učení, komunikativních, občanských a pracovních.

8.4.1.2 Didaktické uchopení obsahu

Vstupní evokace (10 minut)

Cílem aktivity je uvést žáky do historických období, v nichž se budou po dobu programu pohybovat. Získat informaci o povědomí žáků o charakteristice těchto období pomocí zařazování předmětů, objektů, do období s nimi korespondujících.

Budeme se pohybovat v období pravěku, středověku a novověku. Lektorem je podána informace o časovém ohraničení těchto období. Pro tuto část programu je využito točitého schodiště před expozicí, která se nachází na půdě. Na něm jsou umístěny cedulky s označením názvů jednotlivých období. Lektor zadá úkol. Žák se vždy představí (řekne své jméno), označí období a řekne název předmětu, který do něj, dle jeho názoru, může být historicky zařazen. Takto se žáci přirozeně rozdělí do tří skupin. Lektor hlídá rovnoměrnost rozdělení.

Vlastní aktivita

Lektor žákům oznámí, že za chvíli vstoupí na půdu budovy. Položí dotaz, jestli někdy na nějaké půdě byli a co všechno na takové půdě může být. Po rozhovoru všichni vstoupí dovnitř. Na vlastní půdě pokračuje výklad lektora. Je to trochu jiná půda, než jsme si možná představovali. Je sděleno, že se zde nachází expozice předmětů, jež byly nalezeny na místě Dómského návrší anebo s tímto místem nějak souvisí. A s těmito předměty nyní budeme nějakým způsobem pracovat. Nejdříve se ale mohou prostor prohlédnout a s ním vše, co se zde nachází.

Období pravěku

(4000 př. n. l.)

Žáci jsou uvedeni před vitrínu v expozici, kde jsou vystaveny předměty nalezené při archeologickém výzkumu na Dómském návrší a spadají do období pravěku. Pozornost se zaměří na zvířecí a lidskou plastiku (keramika). Lektor žákům podává výklad o tomto období a vede s žáky rozhovor. Klade otázky. Podle čeho usoudíme, že plastika je lidská? Podle čeho usoudíme, že plastika je zvířecí? Proč byly tyto plastiky vytvořeny? Jaký důvod měl tehdejší člověk k tvorbě? Z jakého jsou materiálu? Rozhovorem skupina dojde k úvaze, že plastiky mohly sloužit k provádění rituálu. Co je to rituál? K čemu slouží? Máme rituály dnes? Jsou důležité? Proč? Následuje dramatická, hudební a výtvarná aktivita. Lektor žákům předloží vymodelovaný objekt z hlíny – svou plastiku. Co je to? Zvíře? Nebo člověk? Budeme se teď všichni účastnit rituálu. Skupina, která patří (po předchozím rozřazení) do pravěku, si rozdělí hudební nástroje. Budou vytvářet rytmickou sekci, neboť hudba k rituálům patří. Ostatní žáci dostanou každý kousek hlíny. Vymodelují malou část, jež patří k objektu, symbolizuje nějakou chtěnou vlastnost, prosbu nebo přání. Žáci postupně, jeden po druhém, přistupují a tyto kousky k hlavnímu objektu přimodelují. Za rytmického doprovodu proběhne tato činnost. Všichni přidali své části, hudba dohraje. Rituál končí.

Období středověku

(12. století)

Dómské návrší se ve středověku proměnilo. Lektor provádí výklad o změnách. Používá k objasnění a ukázce změn bronzové modely Dómského návrší rozložené v expozici. Žáci jsou informováni o osobě biskupa Jindřicha Zdíka a skriptoriu, jež se v budově paláce nacházelo. Pozornost se dále soustředí na knihu – uměleckou kopii Olomouckého kolektáře.³⁶ Konkrétně na stránku s iluminací, na níž biskup Jindřich Zdík děkuje svatému Řehoři za pomoc při stavbě kostela svatého Václava. Dále jsou žáci seznámeni i s jinými postavami na iluminaci. Konkrétně s iluminátory Hildebertem a Everwinem. Vyobrazení je v kopii upraveno do formy pracovního listu, který má podobu komiksově stránky. Žáci mají v následující aktivitě každý sám doplnit do komiksových bublin možný verbální projev jednotlivých postav na listu. Po splnění úkolu jsou žáci vyzváni – skupina, jež byla zařazena do části středověk – aby zkusili vzniklou komunikaci zahrát jako rozhlasovou hru.

³⁶ Olomoucké horologium (latinsky Horologium Olomucense), též zvaný Olomoucký kolektář či Breviarium Bohemicum, je liturgický kodex vytvořený na objednávku biskupa Jindřicha Zdíka pro kapitolu při katedrále sv. Václava v Olomouci v první polovině 12. století. Ilustrovaný rukopis na 161 listech pergamenu je vlastně breviář, tedy kolekce liturgických textů potřebných k denním modlitbám (tzv. hodinkám, latinsky horae) v katolické církvi. Kodex se stal kořistí švédské armády během třicetileté války a je dodnes uložen v Královské knihovně ve Stockholmu. (Bystrický, 2011)

Novověk

(18. století)

Žáci jsou seznámeni s pomocí modelů vývoje Dómského návrší s podobou katedrály. S tím, jak se proměňovala v běhu doby. Lektor ukazuje průběh změn a podobu v současnosti.

Závěrečnou aktivitu představuje výstavba katedrály sv. Václava pomocí fyzické účasti žáků.

Žáci použijí své tělo ke svatbě katedrály, čímž se všichni stanou její součástí.

Závěr

Lektor společně s žáky provedou závěrečnou reflexi pomocí rozhovoru a připomenutí předmětů, objektů, k nimž se vztahovaly všechny prováděné činnosti. Ujasní si historické zařazení objektů.

8.4.2. Analýza

8.4.2.1 Strukturace obsahu – diagram přítomnosti a působení objektu

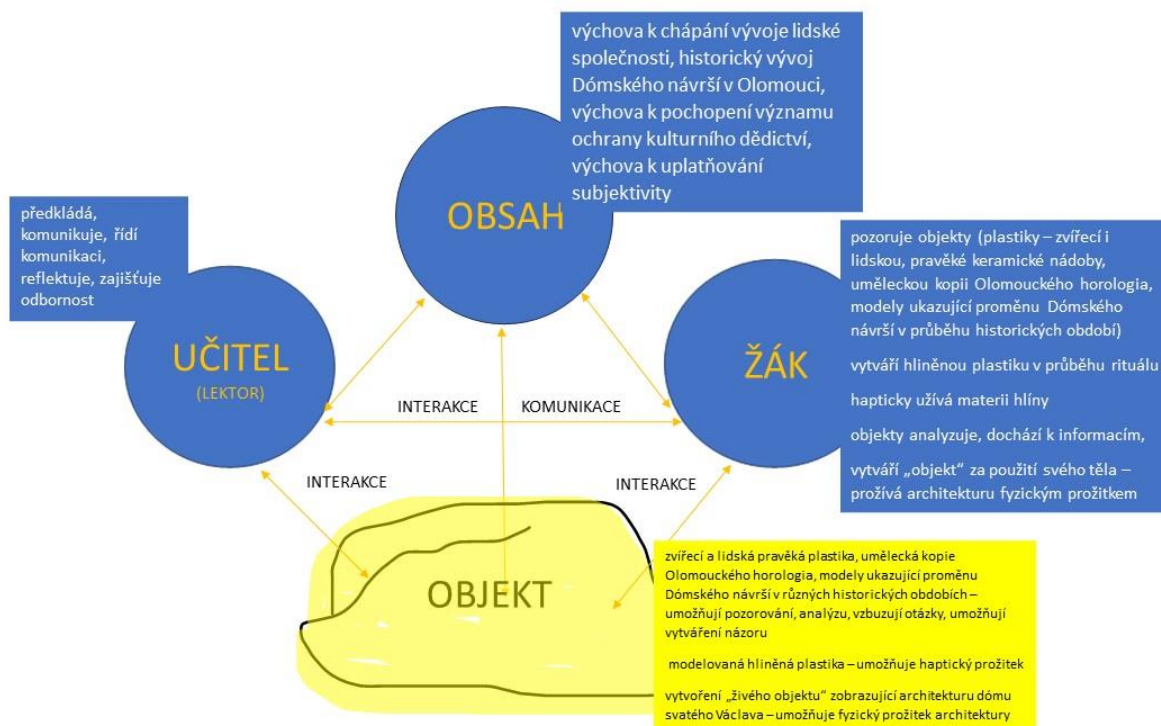


Diagram 25 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu *Věci z půdy*

8.4.2.2 Strukturace obsahu – Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Analýza je věnovaná programu, kterého se účastnili žáci 5. ročníku ZŠ z Olomouce. Program byl lektorován muzejním pedagogem instituce, který byl zároveň jeho autorem.

Lektor žáky přivítá. Představí se a upozorní je na pravidla chování v muzejní instituci.

V evokační části uvede aktivitu.

L: Ještě, než vás vezmu na půdu, tak si uděláme takovou mezi aktivitu tady na tom schodišti. Já jsem tady na schody nalepil takovéhle cedulky, na jedné je napsaný pravěk na druhé je napsaný středověk a na třetí novověk. A já se vás zeptám, jestli vám ty slova něco říkají? Už jste pravěk tak trochu probírali, takže si něco pod pravěkem dokážete představit?

Z. Hm.

L: Středověk vám taky něco říká?

Z: Jo.

L: Nejvíc problematický je novověk a zeptám paní učitelky, jestli jste si o novověku už něco říkali? Pokud, pokud ne, tak nevadí, jenom to potřebuju vědět...? (doprovázející pedagožka vrtí hlavou) Dobře, tak jo. Novověk následuje po středověku. Říká se, že začíná, když Kolumbus objevil Ameriku a ten konec novověku. Tam je spousta názorů, kdy končí. Někteří vědci říkají, že až během 1. světové války, někteří říkají, že na přelomu 19. a 20. století. My si řeknem, že pracovní pro nás začátek konec novověku je začátek 20. století. My teďka žijeme v jakém století?

Z: Ve 21.

L: Tak výborně. Takže 20. století je jako pro nás konec novověku a já bych vás požádal, abyste si v hlavě vybrali jedno z těchto období, protože my během návštěvy našich půdní expozice se budeme pohybovat postupně v těchto třech obdobích, tak abyste si jedno období vybrali. Je úplně jedno jaké. A pak si vyberte jedno slovo, které by se podle vás do toho období hodilo.

Pravěk je jasný, středověk, tam si asi dokážete představit spoustu věcí. U toho novověku budu takový shovívavý, že prostě když si vyberete novověk, budu rád, tak třeba vám s tím potom případně trochu pomůžu. A postupně vás budu prosit, abyste řekli své jméno, abyste mi řekli, jaké období jste si vybrali a jedno to slovo k tomu takhle doplňte. A pak se posadíte na schodiště za tu ceduličku. To znamená pravěcí si sednou na první tři schody, středověcí na další tři schody a novověcí úplně nahoru.

Žáci postupně oznámí své jméno (v přepisu nebude uvedeno, není pro rozbor podstatné), vysloví označení období a předmět nebo děj, který podle nich do období spadá. Přepis je ilustrační, není v plném rozsahu aktivity. Celková transkripce záznamu v této části není nutná. Jedná se jen o vytvoření představy pro posouzení průběhu aktivity. Zároveň zacházíme s označováním předmětů, objektů slovem.

Z: *Novověk, robot.*

L: *To už je to už je možná hodně jako moderní doba, ale já to vezmu. Není to ani středověk, ani pravěk. Takže prosím tě, posad' se do novověku ke kraji té stěny, výborný, tak. Další.*

Z: *Pravěk, mamuti.*

L: *Super. Úplně ukázkově, hele tady si sedni jo, tak. Další a jak?*

Z: *Mobil, novověk.*

L: *No to je taky úplně už jako současná doba. Jako by tohle slovo do novověku asi nepatřilo, ale já to беру, jo. Takže novověk prosím.*

Z: *Pravěk, oheň.*

L: *Oheň výborně, to je univerzální, ale s pravěkem asi hodně spojené. Posad' se tady sem.*

Z: *Pravěk, voda.*

L: *To je taky takové univerzální slovo. Ještě si sedí klidně sem.*

Z: *Pravěk, oštěpy.*

L: *Výborně, výborně, tak si sedni tady.*

Celkový průběh evokační aktivity je svižný. Lektor ale nechává nerozhodným žákům chvíli na rozmyšlenou, když vybírají předmět a období. Nejsou pod časovým tlakem, zároveň heslovité splnění úkolu udává aktivitě rychlejší rytmus. Během aktivity je ujasňována správnost zařazení jednotlivých pojmů. Ačkoliv tato evokační část nemá velkou časovou dotaci, v jejím průběhu jsou žáci připravováni vyslovováním označení předmětů (i když někdo označuje děje nebo živly) na určitou atmosféru jednotlivých období, v nichž se budou dále pohybovat. Vyslovení označení předmětu může jeho představu vyvolat v mysli žáků.

Z: *Pravěk. Zbraně.*

L: *Ale jo, zbraně v pravěku? Určitě jo, támhle. Zbraně jsou ve všech obdobích, ale беру pravěk.*

Z: *Novověk, válka.*

L: *Válka, to je slovo, co je ve všech obdobích, nejen v novověku. Válka provází dějiny člověka od nepaměti. Ale do novověku. Takže prosím za nimi, jo.*

Z: *Středověk a rytíř.*

L: *Díky Honzo, skvěle, takže máme prvního zástupce středověku.*

Z: *Středověk a písmo.*

Z: *Novověk, parní stroj.*

L: *Parní stroje. Jo, jo, parní stroj skvělé, tak jo, sedneš si tam ještě do novověku.*

Z: *Pravěk a luky.*

L: Tak ještě se tady, asi tak, pojd' tady vedle.

Z: Středověk, Karel IV.

L: Výborně, středověk Karel IV. Je to úplně úžasný, tak prosím tě. Do středověku.

Po zařazení všech dětí lektor plynule přejde k začátku aktivity. Její obsah je postaven na práci s vystavenými exponáty. Pomocí rozhovoru, který staví na očekávání podobnosti s běžným půdním prostorem, jeho účelem a častým využitím, v žácích probouzí zvědavost zjistit o prostoru více informací. Předměty, jež budou žáci moci zhlédnout, jsou originály a jako místo nálezu mají uvedeno Dómské návrší.

L: No, tak dívejte, nádherně jsme využili schodiště pro rozdělení do určitých pracovních skupin a já bych vás chtěl moc poprosit, abyste si zapamatovali to období, ve kterém jste se ocitli tady tou volbou, protože na vás budu mít potom v tom čase, kdy se jim budeme zabývat, tak na vás budu mít takovou jednu větší prosbu. Jo, takže všichni si zapamatují. Musíte mě omluvit, protože je vás hodně a vidíme se chvíli, ale budu spoléhat na vás, že si všichni zapamatují. V jakém období se ocitli svoji vlastní volbou.

Když vstoupíme na půdu, tak bych se vás chtěl zeptat, jestli jste někdy na nějaké půdě byli. Byli jste někde na nějaké půdě?

Z: Ano.

L: A můžete mi říci, co jste na takové půdě třeba viděli?

Z: Nějaký vysušený bylinky.

L: Jo, a kdes na té půdě byl?

Z: V Ostalavicích, tam máme chatu a tam na půdě sušárnu. Sušíme tam rostliny.

L: Chatu, takže na chatě na půdě se sušily bylinky dobře, co ty?

Z: Trámy.

L: Aha, jako ta konstrukce toho krovu. Hm.

Z: Kola, jako pneumatiky, u táty v práci.

L: Aha, jako odložené z gumy z automobilu.

Z: Fotky v kufru. Taky knížky starý.

L: Aha. Tak to mohlo být docela pěkný. Bylo tam něco zajímavého?

Z: No, starý fotky od dědy a babičky. Jo, bylo to zajímavý.

Z: Nějakej obraz, sklínky. U nás doma.

Z: Skříně.

L: Staré skříně a dívala ses do nich?

Z: Jo, jsou tam věci, které už naši nepotřebovali, ale mně by se třeba líbily.

L: No, to jsme si tak proklepali co jste viděli na svých půdách nebo na půdách někde jinde, než doma. Nebo jste navštívili nějakou půdu třeba u babičky nebo u známých. Tak co se na ty půdy dává? Tys už to tak naznačila?

Z: Dávají se tam věci, které se nepotřebujou. Jsou staré. Nebo rozbité. Nebo se teď nepotřebují, až později.

L: No a co si tak jako představujete, že bude na půdě v našem muzeu?

Z: Památky. Nějaké staré předměty. Staré předměty. Zkameněliny. Mučící nástroje.

L: No tak máte částečně pravdu, mučící nástroje nemáme na půdě a máme je třeba na několika obrazech. Jinak jste to docela trefili. Zkameněliny, taky ne, protože ty byste našli spíš ve vlastivědném muzeu, ale my jsme muzeum umění, tak co tam asi bude?

Z: Umění.

L: Co je podle vás umění?

Z: Obrazy, sochy?

L: Co ještě? Můžou tam být třeba nějaké staré nádoby? Je to umění?

Z: Můžou. Taky třeba starý sošky, tam můžou být. A třeba staré knihy.

L: Ano, výborně, takže to všechno, co jsme teďka jmenovali, může být umění.

Tak já si myslím, že si zasloužíme postoupit dál.

Celá skupina pokračuje dál do expozice. Je patrné, že žáky velmi zajímá, co se na půdě nachází. Předchozí rozhovor splnil svou motivační funkci. Z hovoru, který vedou mezi sebou, je patrné, že jsou zvědaví, jestli se při jmenování předmětů, které se nachází na půdě, střelili. Dostanou tedy pokyn k procházce po expozici na časovou dotaci pěti minut. Jsou upozorněni na časové rozdělení expozice.

Z: Jo, je tady kniha. A tady jsou nějaké hrnce...

V expozici jsou i obrazovky, které umožňují virtuální prohlídku návrší v různých historických obdobích. Po prohlídce se všichni sejdou u vitríny, v níž jsou představeny předměty z období pravěku. Lektor podává informace o historii Dómského návrší v tomto období.

L: Ale tahle výstava tahle expozice by měla představit bohatou historii místa, kde se nacházíte. Ona se jmenuje ta výstava „Zde se nacházíte“, a smyslem, nebo záměrem, autorů této výstavy bylo představit velmi bohatou historii Dómského návrší. Dómské návrší je místo, kde právě teď jste a skutečně to osídlení člověkem začalo v hlubokém pravěku. My o tom pravěku toho moc nevíme, ale přesto se tady našla celá řada nálezů, která aspoň trochu nám tohle období odkrývá. A když se podíváte, tak máme tady například dvě plastiky, dvě malinké sošky. Některá je lidská soška, lidská plastika, a druhá zvířecí. A když se podíváte, ony pocházejí z pozdní doby kamenné. To znamená, je to opravdu hluboký pravěk. Já mám na vás otázku, podle čeho archeologové a vědci rozpoznali, že ta první soška je člověk a ta druhá zvíře?

Z: Protože to není tak úplně moc propracovaný, protože to jako má nohy a ruce. Nejsou to čtyři nohy, ale tady to jsou čtyři nohy. Takže podle končetin. Lidská jako leží, ale vypadá, že stojí.

L: Jo, je to dobrá úvaha. Všimněte si, že vlastně stačilo opravdu na té sošce udělat takové dva výběžky a támhle čtyři a najednou je to zvíře. Takže ten člověk si ty poznatky v tom zvířeti dodal do toho kousku hlíny. Do takovéhle úplně jednoduché sošky. Co tam ještě je lidského, tady na té figurce toho člověka? Co na té sošce dodává tu lidskou realitu?

Z: Že je to protažená vzpřímená postava.

L: Co ještě třeba by vás napadlo?

Z: Tady to je hlava.

L: Jo, to může to být hlava, že jo? No tak fajn, co třeba u toho zvířete? Naopak co třeba zase ještě potvrzuje, že by to mohlo být zvíře? Kromě čtyř končetin?

Z: Uši. Ocas. Má ocas.

L: No ocas je takhle vzadu, že jo? Nebo rohy.

Z: Je to tygr.



Seznámení s objektem, člověk v období pravěku, stylizace objektu do podoby člověka nebo zvířete

plastika jako zdroj informace o historickém období.

plastika jako předmět získávání informace o myšlení člověka

Diagram 26 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

L: No tak to už jsme říkali, já si vlastně přečtu ty tvary a ve své fantazii si dosadím spoustu věcí. A je to pro nás jasně zvíře a jasně lidská figurka. No a my se domníváme, že ty sošky sloužily k nějakým rituálním účelům. Slovo rituál? Slyšeli jste někdy slovo rituál? Jak byste ho nahradili českým slovem?

Z: Tradice.

L: Hmm, to úplně ne.

Z: Kouzla.

L: Součástí rituálu mohou být kouzla, ale ještě to není úplně to slovo, které chci.

Z: Zasvěcení.

L: Pomocí rituálů můžete můžeme dojít k zasvěcení, ale ještě hledám to správné slovo.

Z: Obřad.

L: Wow, výborně, obřad. Rituál, obřad, co to je obřad? Jak byste popsali obřad? Co byste řekli o obřadu? Co se tam, co se tam děje nebo co byste tak vyzdvihli, že součástí obřadu může být?

Z: Sejdou se a začnou jako třeba mluvit, začnou se o něčem bavit.

L: Tak bral bych to, že se sejdou lidi, bez toho by ten obřad nebyl, ale lidi se můžou sejít třeba i v okamžiku, kdy obřad není. Prostě si jen popovídat...nebo na zmrzlině.

Z: Můžou tam tancovat něco?

L: Tanec, to je skvělý nápad. Ale ten tanec, když se dělá tanec během rituálu nebo obřadu, tak je to vlastně nějaká domluvená aktivita.

Z: Sejdou se a tancují. Třeba zpívají. Má to, že je to jako stejné. Pořád.

L: Výborně. Takže tak vlastně obřad se stává událostí v okamžiku, kdy má jasná pravidla a účastní se ho lidé. Takže společně jsme to dali takhle dohromady. Znáte nějaké příklady obřadů dneska?

Z: Svatba. Pohřeb.

L: No samozřejmě, že jo, i pohřeb je určitý, sice smutný, ale rituál, pak to rozloučení s tím člověkem, který nás opustil, si obřad prostě zaslouží. Co ještě vlastně ano?

Z: Křtiny.

L: Ano, ano, třeba křtiny, že jako oslava narození a tak dále, určitě jo, můžou být ale i úplně obyčejné obřady. Třeba když si někdo uvaří kafe a chvíli si sedne a prostě tak se jako zamyslím, tak to může být i takový malinký drobný obřad. Slovo obřad si zkusíme zapamatovat. Já jenom připomínám, že předpokládáme, že tyhle sošky sloužily nějakému obřadu. Nevíme, k jakému. Nevíme, jak probíhal. Třeba to zvíře, když ho ten člověk vymodeloval, tak chtěl, aby měl v úspěšný lov nebo třeba chtěl, aby ho nějaké zvíře chránilo. Jsou to pro nás velká tajemství. A spoustu věcí si musíme opravdu domýšlet.

Lektor provádí dále výklad o archeologických nálezech na Dómském návrší.

V expozici jsou keramické nádoby nalezené přímo v místě stavby Arcidiecézního muzea. Nádoby jsou ve stáří 3400 př. n. l. Jsou lepené a plasticky zdobené. Poutají pozornost žáků. Tyto exponáty jsou vystaveny volně, nejsou kryté vitrínou, takže je možné sledovat zblízka detaily. Není samozřejmě dovoleno se jich dotýkat. Žáci však dodržují pravidla a používají jen zrak.

Z: Ty jsou velké. A to je jako udělané na tom kruhu? Ne, to je modelované.

L: Ano, nádoby jsou modelované a jsou krásné, že? Památky na ten pravěk, to je to, co nás potom nutí přemýšlet, jak ten člověk žil. A já bych vás teďka pozval do vedlejší místnosti, kde zkusíme, zkusíme pracovat trošku s tím slovem rituál, abychom si ten pravěk trošku přiblížili.

A vidíte, třeba ještě v téhle vitríně je bubínek, co myslíte? Našel se tady taky ten bubínek nebo ne?

Z: No, asi ne? Proč ne? By to se rozložilo, ta blána na tom bubnu asi.

L: Tak nenašel. Je to předpokládaná kopie bubínku, protože když se podíváte, jak jste správně přemýšleli, je tady kůže, ta by prostě z toho pravěku nevydržela do dnešních dnů. Ale opravdu ta představa, že tenhle takovýhle hudební nástroj naši předkové používali, je hodně pravděpodobná, právě z toho, že známe nějaké podobnosti, srovnání s tím, jak žili nebo jak

žijí přírodní národy někde jinde. Bubínek a rituál teďka budou součástí akce, kterou si uděláme tady hned ve vedlejší místnosti, takže pojd'te prosím za mnou.

Nyní bude probíhat výtvarně hudební aktivita. Žáci budou konstruovat rituál za pomoci hudebního doprovodu a práce s keramickou hlínou. Lektor donese připravený podkladový objekt.

L: Tak, dobrý, výborně. Tak, tady jsem neuměle vymodeloval takovou sošku. Zeptám se, je to člověk nebo zvíře?

Z: Zvíře.

L: Podle čeho poznáte, že to je zvíře?

Z: Má to takový čumák.

L: Co ještě?

Z: Má to čtyři nohy.

L: Nohy, jo, čtyři nohy, takže to není člověk a je to zvíře. No, a to bude předmětem naší hry na rituál, znovu říkám, že to, co zažijeme, není kopie pravěkého rituálu, protože my ho neznáme, ale uděláme si takový malý rituál, abychom si ten pravěk nějakým způsobem aspoň trochu mohli představit. Protože v pravěku se ty rituály odehrávají, dívejte se. Tohle zvíře bude náš ochránce. Ochránce naší skupiny naší tlupy, co by třeba se mu tam dalo přidat, aby skutečně nás mohlo chránit to zvíře, kdo má nějaký nápad?

Z: Drápy.

L: Výborně, drápy, co ještě třeba?

Z: Ostny na zádech.

L: Výborně, co ještě?

Z: Ostré zuby?

L: Ostré zuby. Tohle všechno té jednoduché sošce může přibýt, protože každý z vás ode mě dostane takovouhle kuličku hlíny, kterou když vám dám, tak se takhle promnete, aby dostala tu správnou energii. Takže si takhle krásně propracujete a necháte si ji u sebe. A potom každý z vás bude moct na to zvíře přidat něco, aby skutečně z něho vznikl náš ochránce.

Lektor rozdělí kousky hlíny a skupině, která bude po rozřazení patřit do období pravěku, rozdělí hudební nástroje. Za rytmu zvukové sekce se rituál rozběhne. Každý žák a žákyně postupně přidávají své kousky na tělo zvířete. Rituál je až na rytmický doprovod bez jiných zvuků. Všichni se soustředí na zadanou činnost. Zvíře je hlínou obohaceno o části těla znakového charakteru. Když každý účastník dodá svou část, rytmická sekce na pokynutí lektora utichá. Žáci nemají tendenci o vytvořeném objektu hovořit, všichni jej v klidu pozorují. Je patrné, že se do činnosti ponořili a nechávají ji v sobě doznívat.



modelace objektu zvířete při rituálu,
haptický prožitek rituálu, reagování na
plastiku zvířete z období pravěku

modelovaný objekt jako
výsledný hmatatelný
produkt rituálu
návrat k objektu skrz
napodobení rituálu

Diagram 27 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

L: Jak udělali jsme si takový malý rituál, během něhož jsme za doprovodu hudby vytvořili svého ochránce. Já si myslím teda, že by nás tohle zvíře asi fakt ochránilo, protože vypadá dost nebezpečně. Já jsem zapomněl vám říct na začátku, že nemusíte použít úplně celou hlínu, že si můžete vzít jenom kousek, ale vůbec nevadí. Jenom jsem se fakt strachoval, aby tam skutečně bylo místo, ale zvládli jste to úplně perfektně. A vznikl opravdu takový, jako bych řekl nebezpečný tvor, který nás bude chránit. Znovu říkám, že tohle nebyl pravěký rituál. Tohle byla hra na rituál, který jsme sami vytvořili, ale možná že třeba takto nějak ten rituál třeba vypadal.

Žáci si utrou ruce od hlíny do připravených ubrousků. Tato pauza, třebaže slouží k očištění rukou, je přirozeným přechodem do další části programu.

L: Jakmile budete po očištění, tak se vrátíme zpátky do výstavy, protože půjdeme do středověku. Z pravěku do středověku 12. století. Přeskočili jsme spoustu, spoustu let, ale to 12. století, to znamená doba románská, má tady u nás v Olomouci opravdu nádherné zastoupení kulturními památkami. Já vás nejdřív pozvu tady k tomu modelu, jo, stoupněte si tak nějak kolem dokola.



pozorování, analýza,
cvičení prostorové představivosti

model architektonického
uspořádání Dómského návrší
v Olomouci v novověku jako
prostředek pro představení
proměny místa a uchopení
hmoty architektury v mysli
žáků

Diagram 28 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

V aktivitě se nyní budou používat modely Dómského návrší, které ukazují jeho vývoj a změny v různých stoletích. Zobrazují zvláště architektonické uspořádání místa. Lektor žáky

seznamuje s historickými fakty formou výkladu. Jsou informováni o činnosti biskupa Jindřicha Zdíka a významu jeho osobnosti. Pozornost je pak zaměřena na uměleckou kopii Olomouckého horologia. Ta je vystavena ve vitríně a je otevřena na straně, kde je iluminace zobrazující známou situaci poděkování biskupa Jindřicha Zdíka svatému Řehoři.

L: Já jsem chtěl mluvit tady o té nádherné knize, která je otevřená tady k téhle vitríně. To bohužel není originál, ale je to kopie. Co to je originál?

Z: Že je to pravé. Když řeknu, že to je originální. Že je to jen jedno.

L: Výborně. Ano, možná bych spíš použil slovo jedinečné. Jedinečné, originální.

Z (na spolužáka): Ty seš originál.

L: Ano, všichni jsme originály a tady je jedinečný originál téhle knihy, která vznikla tady v Olomouci právě na popud biskupa Zdíka, on založil písařskou dílnu. Ta produkovala celou řadu krásných rukopisů. Ve středověku se knihy netiskly, ale psaly se ručně, takže tvůrci knih museli umět dobře psát, a hlavně vytvářet tyhle krásné ilustrace. Tenkrát se jim říkalo iluminace. Originál téhle knihy je ve Švédsku, protože za třicetileté války nám jej odvezli Švédové a tohle je kopie, která vznikla. Je to umělecká kopie, která vznikla přesně dobovými způsoby. Na dobovém materiálu byl použit pergamen. Co to je pergamen?

Z: Papír.

L: Není to papír. Co je to pergamen? Co sloužilo jako pergamen? Z čeho se vyráběl pergamen, neví někdo?



Pozorování iluminace, analýza,
získávání informací

list Olomouckého
horologia jako
prostředek získání
informací z období
středověku

Diagram 29 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

Lektor předkládá verbálně historická fakta. Odpovědi na předkládané otázky jsou závislé spíše na prekonceptech a znalostech, s nimiž žáci do muzea přichází. Žáci jsou seznámeni s událostí na zmíněné iluminaci. Dostávají informace o postavách zobrazených v iluminaci. Ve výtvarné aktivitě mají tyto postavy oživit vložím jejich verbálního projevu do komiksových bublin.

L: Teďka budeme chvíli pracovat, tak jsem jenom chtěl vám komiks ukázat, jak vypadá, protože by mě zajímalo, jestli jste někdy nějaký komiks už viděli? Co je pro komiks charakteristické, že byste měli někomu vysvětlit, co to je komiks?

Z: Na každé straně jsou obrázky a těch obrázků jsou bubliny.

L: Jo a jak říkáme tady tomu? Co to je?

Z: Bublina.

L: Komiksová bublina. Do té komiksové bubliny se buď píšou nějaké dialogy, rozhovory nebo promluvy anebo třeba se tam dá naznačit, protože ten člověk přemýšlí, o čem jako přemýšlí. No a já mám pro vás takovou jednu stránku komiksu připravenou.

Žáci si ujasní rozložení postav v iluminaci a po daný časový limit soustředěně pracují. Je patrné, že rozpořbování situace zobrazené v iluminaci je pro ně zajímavou činností. Po dokončení práce je skupina, která se při rozřazení dostala do středověku, požádána o přečtení svých vložených textů.

L: Tak, než půjdeme dál, tak ještě chvíli zůstaneme u tohoto tématu. Zvedněte ruku, kdo byl středověk. Dobře. Zejména středověkáře teďka poprosím o spolupráci. Uděláme si takovou zvláštní rozhlasovou hru. Já budu ukazovat na postavy na obrázku a když ukážu na postavu, kterou máte oživenou nějakou promluvou, tak vy zkusíte říct nahlas to, co jste napsali. Klidně, to může být tak, že se budeme překrývat. Ale zkusme tomu dát nějakou emoci, jo? Představte si, že jste skutečně v rozhlasovém studiu a děláme rozhlasovou hru. Takže nebudeme číst monotónně. Ale jako když se prostě Zdik třeba rozhněvá, tak a je to z toho slyšet. Jste připraveni středověk?

Z (Zdik): Děkuji ti moc, že můžu postavit kostel svatého Václava. A potřeboval bych ještě.

Z (Řehoř): A nemáš zač. Já ti ty peníze dal rád. A žádost pošleme výš.

Z (Everwin): Zapiš všechno, co se řekne.

Z (postava): Pane a je to dobrý nápad.

Z (postava): Fakt.

Z (Hildebert): Prosím inkoust a vodu.

L: Ty ses do toho zapojil sám, ale nevadí. Někteří teda skoro nemluvili, ale to cos napsal, je i skvěle. Můžem to ještě jednou zopakovat. Chce ještě někdo? Ne.

Etuda je ukončena poděkováním za výkon a potleskem. I když se do přečtení svých textů výrazněji zapojil jeden žák ze skupiny (5 dětí), ve své práci byli všichni velice zaujati. Rozhovor zaznamenaný během práce:

Z 1: Jsem se spletl, to není Zdik. To je ten druhý.

Z 2: To nevadí tak tam dej šipku, že je to naopak.

Z 1: Mám to počmárané.

Z 2: Máš to originální. To kdybysme to takhle počmárali v té knize, tak nás zavřou.

Z 1: Protože ta je originální.

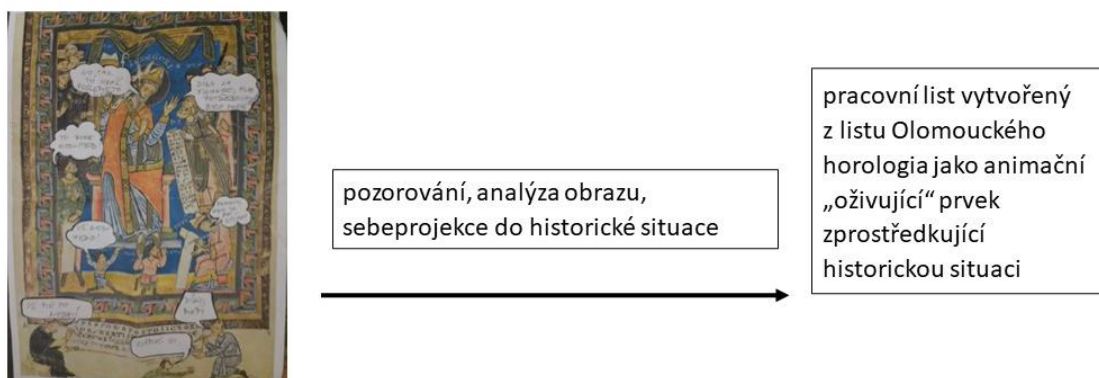


Diagram 30 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

Žáci si hrají se slovem originál a uchopují jej z různých stran. Účastníci se teď dostávají do novověku. Postupují dále do expozice k modelům Dómského návrší. Lektor opět odborným výkladem popisuje vývoj jeho proměny. Žáci dostanou informace o historickém slohu a jednotlivých částech katedrály. Následuje pohybově dramatická etuda. Každý člen třídy se stane jedním prvkem katedrály a společně ji pomocí svých těl řízeně zobrazí. Členové skupiny, která se rozřadila do novověku, jsou zařazeni jako první, další pak lektor rozmístí.

L: Prosím vás půjdeme dál, čeká nás novověk. Já vás postupně proměním ve stavební materiál a vystavíme tady olomouckou katedrálu, která se bude skládat z částí, které tam skutečně jsou. To znamená z průčelí, ze dvou průčelních věží z té nejvyšší jižní věže. A z kněžiště a hlavní lodi jo? Takže ty budeš jižní věž, pojd' za mnou....

Lektor postupně zapojí všechny žáky. Je jim sdělováno, jakou mají funkci, jaký jsou stavební prvek nebo část stavby.

L: Takže vy uděláte kapli Cyrila a Metoděje...

Žáci jsou konfrontováni s modelem katedrály, takže vidí, kde se přesně jejich část nachází. Lektor dokončuje rozmístění a dává pokyny k závěrečnému předvedení „stavby“. Účastníkům je sděleno, co budou na povel dělat.

L: Takže ty se tady potom na povel takhle zvedneš a dáš ruce takhle. Ted' si pohodlně klekni...

Po instruktaži a rozmístění nastává chvíle prezentace.

L: Ano, ano, výborně a máme to jo, tak jsme rozestavění a teďka poslouchejte. To je závěr programu, tak se nám to musí povést. Reknou tři, dva, jedna teď a vy se proměníte na chvíli v kámen, protože katedrála je z kamene, věže se vzpřímí a zůstanou stát nad kněžištěm. Ti, co mají, se napřímí na kolenu. Hlavní loď zůstane klečet na kolenu a průčelí věže a průčelí udělat střechu. Jo, takže pozor, jo, a zůstanete v naprosté tichosti. Jo, tak pozor, tři dva jedná teď.

Žáci se uvedou do požadované polohy a chvíli v tichosti a napětí v této tělesné formě zůstávají.

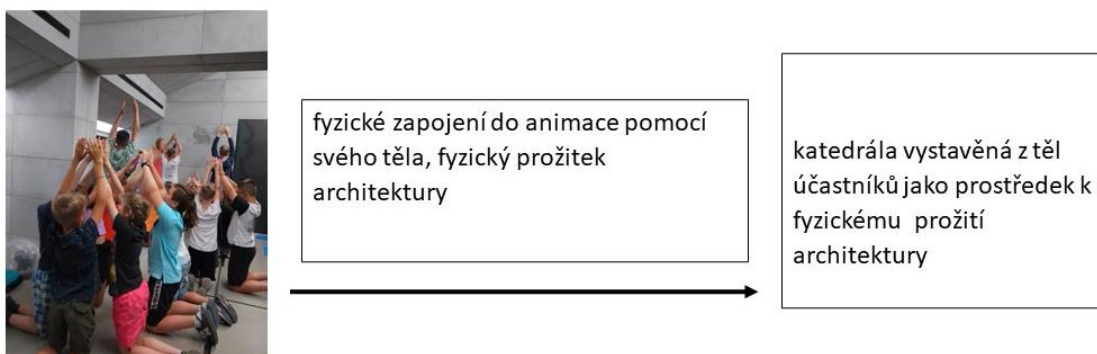


Diagram 31 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

L: Je to škoda, je to rozbít jako, ale nedá se nic dělat. Čas nám vypršel, děkuji, skvělé.

Z: Tak to byla bomba!

Lektor poděkuje za spolupráci, společně s žáky reflektují jednotlivá období a opakují se kterými objekty z těchto období se seznámili. Všichni se orientují. Následuje rozloučení.

8.4.3 Alterace

8.4.3.1 Posouzení kvality, návrhy alterace

Program byl vytvořen pro novou stálou expozici Arcidiecézního muzea v Olomouci, která byla otevřena v dubnu roku 2023. Expozice sleduje historii Svatováclavského návrší od nejstaršího pravěkého osídlení až po současnost a je situována do výstavního sálu v podkroví kapitulního děkanství. Podobu návrší ve vybraných historických obdobích ukazují bronzové modely, vytvořené na základě nejnovějších vědeckých poznatků. Návštěvníci mohou vidět originální kopii Olomouckého horologia. Mezi exponáty jsou archeologické nálezy, architektonické fragmenty výzdoby někdejších staveb, jež byly odhaleny při archeologických

vykopávkách. Novověké dějiny přibližují vybrané architektonické plány a studie dokumentující proměnu podoby katedrály sv. Václava. Expozice je doplněna o interaktivní prvky.

Předpokládá se tedy, že analyzovaný program bude v nabídce muzea dlouhodobě. I přesto, že je jeho provozování v počátku, je patrné, že je vystavěn s odbornou erudicí a pozdější změny a úpravy budou nejspíše jen reagovat na různorodost přicházejících školních nebo jiných skupin.

8.4.3.2 Závěr

Celý program *Věci z půdy* je založen na práci s objekty. Počáteční evokační aktivita je vystavěna na označování názvů (jako znaků) objektů. Po vstupu do expozice žáci pracují s předměty, plastikami zvířecí a lidskou z období pravěku. Mohou je pozorovat, vnímat jednotlivé drobné zásahy člověka do kousku keramické hmoty, jež určují jejich formu. Skrz tyto plastiky projdou k následující hudebně výtvarné animaci – realizaci rituálu. Během něj se přes modelování vracejí zpět k objektům. Může to být pro ně jen jednoduše příjemné či zábavné, nebo mohou v hlubších vrstvách vnímání slyšet „rytmus“ aktivity, a tak může být zážitek fixován. Haptický prožitek prostřednictvím modelace také míří na hlubší úroveň vnímání a dochází k rozvoji imaginace. Pozornost v další aktivitě se obrátí k Olomouckému horologii. Při využití práce s jedním jeho listem se žáci seznámí s historicky významnými postavami a historickými událostmi. Olomouckým horologiím procházíme k poznání dějin. V prozkoumávání posledního historického období ve vztahu k místu Dómského návrší žáci pracují s bronzovými modely.

V expozici jsou interaktivní obrazovky, které umožňují „projít si“ místo virtuálně. Ty výborně doplňují možnost prostorové představy v modelech. V programu nebyl možný časový prostor, naprosto pochopitelně, jich využít. Při běžné návštěvě však výborně virtuální vjem může doplňovat práci s modelem. V programu si žáci fixují představu o objektu olomoucké katedrály fyzickou aktivitou – vystavěním katedrály z vlastních těl. Tato aktivita v nich velmi rezonovala. Znázornění chrámové architektury skrz vlastní fyzický prožitek může vést k učení a poznání. Důležitá byla i forma vedení rozhovoru a kladení otázek. Některé otázky vedly k myšlení vyššího řádu, nebyly uzavřené. Vedly k debatě a hledání odpovědí. Ponechání času na promyšlení odpovědi, zodpovězení bylo významnou součástí lekce stejně tak jako čas v doznění výtvarně hudební a posléze fyzické aktivity. Program má

formu animace. To je spojení myšlenkové činnosti s činnostmi, které „oživí“ muzejní exponát. Hmotné objekty, se kterými bylo pracováno měly nezastupitelnou roli.

8.5 Bílkova vila – analýza edukačního programu Galerie hlavního města Prahy

8.5.1 Anotace animačního programu

8.5.1.1 Kontext výukové situace

Edukační program je v nabídce edukačního oddělení GHMP označen názvem Bílkova vila – tematická prohlídka pro školy a je anotován takto:

„Cílem a smyslem prohlídky je prostřednictvím nové stálé expozice Bílkovy vily na Hradčanech představit dílo vizionáře, mystika, ezoterika, náboženského myslitele a především umělce – sochaře, architekta, grafika, ilustrátora, autora užitého umění a částečně i architekta Františka Bílka (1872–1941), který ve své tvorbě kombinoval prvky secese, symbolismu, dekadence a expresionismu.

V rámci výtvarných reakcí na výstavu budeme zachycovat sochy i jejich detaily, které byly pro Bílka důležité (ruce, oči, výrazy v tvářích, drapérie) – prostřednictvím velkoformátového kreslení křídami, uhlem nebo rudkami na zemi přímo mezi sochami. Výtvarné akce budou případně zaměřeny i na realizaci „živých soch“ (tzn. napodobování monumentálních soch z masivních kusů dřeva živými kompozicemi „vytvořenými“ a „režirovanými“ přímo zúčastněnými návštěvníky). Součástí akce budou i experimentální literárně-jazykové hry s názvy děl Františka Bílka – návštěvníci si mohou zkusit vytvářet variace na názvy artefaktů Bílka, různě je surrealisticky propojovat ve věty a básně atd.

V případě zájmu školy se v rámci prohlídky můžeme zaměřit podrobněji na tematické okruhy:

František Bílek a literatura

František Bílek a veřejná plastika

František Bílek a umělecké směry

*František Bílek a architektura*³⁷

Program je určen pro vyšší ročníky prvního stupně ZŠ, ročníky druhého stupně ZŠ a nižší gymnázia a střední školy. Vztahuje se k dokumentům RVP a dotýká se vzdělávacích

³⁷ Nabídka edukačních aktivit GHMP, GALERIE HLAVNÍHO MĚSTA PRAHY. 2024. *Programy* [online] [cit. 3. 1. 2024]. Přístupné z <https://www.ghmp.cz/doprovodne-programy/bilkova-vila-tematicka-prohlidka-pro-skoly/>

oblastí: Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk), Člověk a společnost (Dějepis: Učivo: Člověk v dějinách), Umění a kultura (Výtvarná výchova – učivo Rozvíjení smyslové citlivosti a Uplatňování subjektivity). Rozvíjí klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence občanské.

8.5.1.2 Didaktické uchopení obsahu

Program byl vytvořen pro stálou expozici díla Františka Bílka, která je umístěna v jeho vile na Hradčanech (Bílkova vila). Z nabídky je zřejmé, že program může být tematicky zaměřen na oblasti, které pedagog přicházející s žáky do galerie, akcentuje. Dále uvedené uchopení obsahu je základní nabídkou, jež může být dále rozvinuta. Pozornost je soustředěna na artefakty vytvořené Františkem Bílkem: díla sochařská, malířská, uměleckořemeslná, tvorbu a návrhy prací do veřejného prostoru a architektonická. Objekty, na něž se soustředí při edukační práci pozornost, jsou právě tyto.

Program má formu komentované prohlídky, která je v druhé části doplněna výtvarnou aktivitou. Trvá 2 hodiny, je pro maximální počet 30 dětí a je lektorován jedním lektorem.

Úvod (10 minut)

Účastníci jsou přivítáni v exteriéru (podle kvality počasí), v zahradě před vilou Františka Bílka. Zde se pozornost zaměřuje na architektonické pojetí vily, symboliku v tvaru.

Komentovaná prohlídka (1 hodina)

Následuje komentovaná prohlídka celého objektu. V přízemí se nachází předsíň, ateliér umělce, salon a jídelna. V prvním patře pracovna, bývalá ložnice Františka a Bertý Bílkových a jejich dětí. V celém prostoru jsou rozmístěna jednotlivá umělecká díla. Lektor podává výklad k celému prostoru vily a souboru děl.

Výtvarná dílna (30 minut)

Účastníkům jsou nabídnuty výtvarné materiály (papíry), jako výtvarné nástroje rudky a tužky. Úkolem žáků je reflexivně reagovat kresebným způsobem na shlédnutá a zažitá díla. Snažit se v prostoru najít objekt, dílo, které je nejvíce oslovilo, a kresebně se k němu vyjádřit.

Reflexe (20 minut)

V krátkém představení vzniklých prací se vracíme k jednotlivým dílům Františka Bílka.

8.5.2. Analýza

8.5.2.1 Strukturace obsahu – diagram přítomnosti a působení objektu

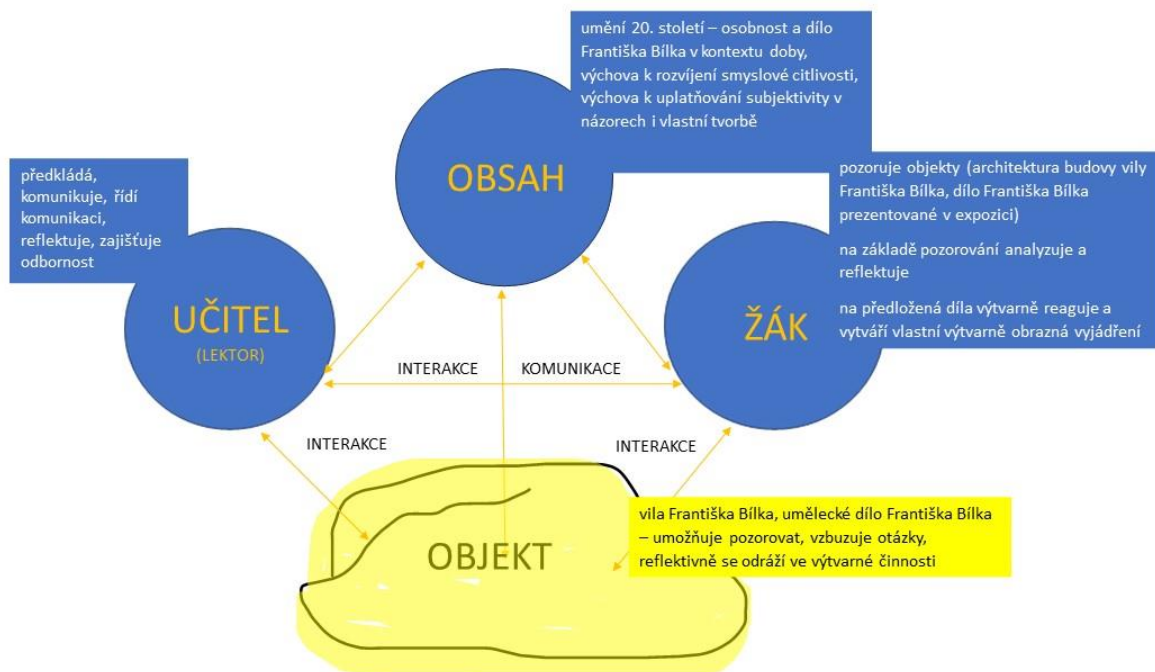


Diagram 32 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu František Bílek

8.5.2.2 Strukturace obsahu – Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Analýza je věnovaná programu, kterého se účastnili žáci 6. ročníku ZŠ z Prahy.

Program byl lektorován externí lektorkou instituce, která nebyla autorkou programu.

Jak již bylo řečeno, v programu je využita forma komentované prohlídky, která je doplněna aktivitou. (Šobáňová, 2012, s.78). Z této zvolené formy vyplývá míra viditelnosti interakce žáka s objektem zaznamenaná vnějším pozorovatelem (badatele, autorku práce).

Lektorka programu přivítá žákovskou skupinu na zahradě vily. Sděluje informace, jež se týkají počátku života Františka Bílka, jeho rodiny, původu, talentu, schopností, studia. Také stavby budovy vily, jejího architektonického pojetí. Žáky aktivizuje dotazy.

L: On měl František Bílek za kamaráda básníka, velmi slavného básníka Otakara Březinu a ten napsal báseň, která se jmenuje Apoteóza klasu. Apoteóza znamená oslava, oslava klasu. A

Bílek myšlenku té básně vzal a přetvořil ji do toho svého domu. Celý ten dům je takové komplexní umělecké dílo a všechny ty myšlenky, které tady jsou spojuje ta myšlenka oslavy toho klasu. Oslavy obilí. Ty sloupy, které vidíte, ty jsou takové zvláštní, ty mají představovat klasy svázané do sebe. Těm se říká snopy. Zároveň jak vidíte, tak celá ta vila je taková prohnutá. Kdyby to pokračovala dál, tak stojíme uprostřed nějaké kružnice, nějakého kruhu. Je to taková výseč prstence a kdybyste se na to podívali z ptačí perspektivy tak ten půdorys budovy vypadá, jak když se seče obilí kosou. Víte, jak vypadá kosa?

Z: Ano. Jo.

L: Tak ta stopa, co zanechává v tom obilí, tak on chtěl, aby vypadal ten dům. Aby jako to, co zanechává ta kosa, ten tvar. Zároveň on měl moc rád starý Egypt, celou tu jeho estetiku, ty pyramidy a sfingy, tak taky trochu chtěla, aby ten dům vypadal jako nějaký starověký, staroegyptský chrám. Takže taky proto má takové sloupy, které mají evokovat nějaký starověký chrám. Taky dům má plochou střechu. A plochá středa v době, kdy to stavěl, bylo něco velmi neobvyklého. Byla to první stavba v Praze, která měla takhle placatou střechu. A taky vidíte ty cihličky, jak jsou neomítnuté. Na nich není omítka, tak to se zase nechal inspirovat britskou architekturou, architekturou v Anglii, u nás je to taky něco nevídaného, že si přál takhle viditelní ty cihly. Tak se můžeme jít podívat do ateliéru, kde F. Bílek pracoval.

Žáci se přesunou do interiéru budovy. Lektorka je provádí postupně všemi částmi interiéru. Jsou seznámeni s okolnostmi vzniku a charakterem provedení jednotlivých uměleckých děl (*Adam a Eva, Jak čas nám ryje vrásky, Duchovní setkání, Pocit zavinění choroby, Duchovní zrak a sluch, Duchovní čich a chuť, Slepci, Strom bleskem pravdy zasažený, Mojžíš, návrh pražského Žižkova pomníku na Vítkově...*). Žákům jsou v určitých bodech programu položeny otázky. Na ně žáci reagují velmi dobře, a navíc sami kladou dotazy.

Z: A tohle všechno udělal on?

Z: A jak se dostal na ten balkónek, tam jsou někde dveře?

L: Já vám to nejdříve všechno řeknu a vy se mě pak můžete zeptat na všechno, co jsem neřekla a zajímá vás to, ano? Tak já se vás zeptám na to, co si myslíte, že tady jsou takové dvoje veliké dveře. Na co jsou?

Z: Aby tady mohlo svítit sluníčko?

L: Na sluníčko by spíše byla tady ta okna.

Z: Aby mohl ty stromy dostat dovnitř.

L: Výborně, přesně tak. Ty dveře se otevřely a on mohl ty kmeny stromu dostat dovnitř. A tady vidíte je takové očko kovové a tam byla kladka a na tom mohly být zavěšené ty kmeny těch stromů, aby s nimi mohl otáčet, manipulovat, tak jak potřeboval.

L: Těch pět postav má zobrazovat lidské smysly. Jaké máme lidské smysly?

Z: Hmat, sluch, čich, zrak.

L: Výborně, ono to jsou sice lidské smysly, ale také duchovní. To je ty, co máme uvnitř. Takže toto je duchovní zrak a sluch, duchovní čich a chuť a hmat nám tady chybí ale místo toho tady máme takový šestý smysl. Víte, co to je šestý smysl?

Z: Jako, že něco tuším?

L: Ano výborně, taková lidská intuice, je to vlastně postava Uvědomělého. Podívejte se na jeho gesto.

L: Víte, kdo to byl Adam a Eva?

Z: Ano. První lidi na světě.

Z: A jak se dostali tam nahoru? Tady byly schody?

L: Tam nebyly schody, byl tam jen žebřík.

Z: A tady jsou čísla, na co to je?

L: To je proto, že si můžeš vzít katalog a tam máš napsáno pod tím číslem podrobnosti.

L (u sochy Mojžíše): Mě by zajímalo, jak tady vidíte, že pracovat hodně se dřevem, ale nejen ze dřeva on vytvářel. Napadlo by vás, z jakého je toto materiálu?

Z: Z kamene. Z hlíny. Pískovec.

L: Není to ani z kamene, ani z hlíny, není to ani pískovec.

Z: Kov?

L: Vypadá to skoro jako kov. Ale není to kov. Ale bylo to moc dobrý typy. Moc chválím.

Z: Je to železo.

L: Není to ani železo. Je to trošku chyták. Třeba se s tím opravují stěny. Zadělá se tím díra třeba.

Z: Joo.

L: Nebo když si zlomíte ruku.

Z: Jo, sádra!

L: Sádra, výborně. Ono to totiž není taková ta klasická bílá sádra, ale je natřená, říkáme patinovaná. Takže to třeba může působit, že je to z nějakého kamene, nebo kovu.

Z: A on si to nejdříve nakreslil?

L: Ano, nejdříve si většinou udělá umělec tu kresbu a pak se snaží to převést do té hmoty. A tomu se říká přípravná kresba. Že na tom papíře hledá ten tvar.

Z: Já si taky nejdříve kreslím, než jsem modeloval.

L: No výborně, to je skvělé, jestli máš nějakou zkušenost.

Z: Že v tom oblouku jsou i nějaké detaily.

L: Ano, ano, je to takové realističtější.

Z: A co je tam napsáno? Je tam nějaké písmo.

L: Ano, něco svatého, protože drží Bibli, vykládal Písmo svaté.

Z: A tady je taky něco napsáno.

L: Abychom mohli pochopit, co on tím vlastně myslel. A často je tedy doprovází písmem. On si vytvořil svoje vlastní písmo. A právě tím písmem doprovází ta svá díla. Takže, můžete jít klidně blíž, tady je napsáno... kdo to přečte?

Všichni: Strom, jenž bleskem zasažen po věky hořel.

Z: A tady: Tady taky.

L: To je latinsky. Máte ještě někdo dotaz?

Z: A to dělal taky on? (Ukazuje na vázu.)

L: Ano, vidíte, že on si dělal i vlastní nábytek. Všechno.

Z: A používal ty vázy na něco?

L: Já myslím, že jo, že normálně sloužily. Samozřejmě, tady ty jsou třeba opravdu krásný, takže ty třeba byly jen na ozdobu, ale jinak on si vytvářel všechno.

Z: A co je tady?

L: Na tom obraze? To se jmenuje Místa harmonie a smíření. Tady ti dva lidé to jsou poutníci, kteří jdou do aleje stromů.

L: Pan Bílek byl symbolista, často používal umělecké symboly. Věděli byste, co je tady za zvíře?

Z: Had, had.

L: A víte symbol, jakého povolání je had?

Z: Já vím, doktoři.

L: Výborně, paní Berta Bílková pocházela z lékařské rodiny.

Z: Co je napsané na té obrubě?

L: Můžeme si to zkusit přečíst.

Z: Nejvyšší pravdou nám záříš, svítíš a... hluk, Pane požehnej...

L: My teď vstupujeme do jídelny a tady je Kristus s chlebem, teď jako rozdává chléb, protože vstupujeme do jídelny.

Z: Jako, že rozdává chléb... Chceš chleba? (smích)

Z: (Dívají se na kliky.) A ty světla jsou jako ty... žaludy.

L: Přesně tak, to by mohlo být ono. Máš pravdu, to je krásný postřeh.

Z: A tady na té skříni, to zdobení taky je to jako s tím klasem.

L: Přesně, souvisí to s tím klasem.

Z: Tady je měsíc a slunce (na skříni...).

L: Napadlo vás, kam vedlo to okénko? Teď vede do pokladny.

Z: Asi kuchyň.

L: Ano, super. Tam se vydávalo jídlo. Oni měli služebnou, měli i zahradníka, ten bydlel v suterénu.

Z: A ten pán, dělal taky to okno on?

L: Ano, všechna ta ostění zdobené, všechna ta okna, to je všechno práce Františka Bílka. On to sám navrhl a takto to krásně vyzdobil.

L: Vidíte, že on opravdu věnoval pozornost každému detailu. Tak tady třeba to kování a ty kliky, tak tady je třeba beruška na listu. A když ty dveře otevřeme, tak tady uvidíme zase třeba včelky. A tady jsou zase ty klasy.

Z: Tady je klas, a tady včelka Mája. Tady by se dobře sedělo.

L: A proč je to tady napsané, a proč je to takhle rozryté...?

L: Často jsou tady citáty z Bible.

Z: Proč to nemá hlavu?

L: Ono je to hodně stylizované, nejsou tam dodělané detaily, vlastně kvůli tomu, aby sis to mohla ty domyslet.

Zvolená forma programu predikuje určitý způsob reakce žáků na představované objekty. Jsou jim předkládány otázky, časová dotace na odpověď je kratší. Nejedná se tedy o využití možnosti dialogické výuky. Žáci na otázky odpovídají na základě svých prekonceptů. Lektorem nejsou žáci aktivizováni jinak než položenými otázkami. Vzhledem k tomu, že žáci kladou sami velké množství dotazů, můžeme usoudit, že objekt je markantní příčinou jejich aktivizace.

Po prohlídce následuje výtvarná dílna. V ateliéru je nachystán výtvarný materiál a pomůcky: papír, podložky, kreslicí čtvrtky, rudky, tužky, papíry se siluetami stromů.

L: Já vám nejdříve řeknu, jaké jsou možnosti. Tak buď si můžete zahrát na Františka Bílka, který se šel projít do lesa, a pozorujete tam ty stromy a ty stromy vám mohou něco připomenout. Tak si vezmete třeba ten, který vás zaujme, dáte si ho do destiček a můžete do toho zakreslit, co vám to připomíná. Třeba lidskou postavu. Tady to třeba hodně připomíná...

Z: Ruce.

L: Ano ruce. Takže si to můžete zkusit, kdo chce. Najděte, co budete chtít. To je jedna z možností. Pak si můžete jen vzít destičky, polštáře a papíry a tužky nebo rudky a sednout si kdekoliv v ateliéru, můžete si vybrat, co vás zajímá. Nějakou sochu, ale může to být i cokoli jiného. Třeba váza. Může to být architektura. A můžete si sednout a udělat si takovou vlastní studii nějakého díla. Nebo si můžete vzít nějaký detail, který vás zaujal. A nějakým vlastním způsobem jej dotvořit...

Z: Můžeme kreslit dohromady?

Žáci se rozmístí po prostoru a pracují. Lektorka je pozoruje, postupně obchází a komunikuje s nimi.

L: Proč sis vybral tu vázu?

Z: Je nejlehčí.

L: A kluci, proč jste si to vybrali?

Z: My jsme chtěli písmena. Líbí se mi, jak ta písmena vypadají.

L: Vy děláte co?

Z: My to děláme po svém.

L: Aha, já vidím, že to máte trochu jinak. A co se vám na tom líbí?

Z: Že to jako vylejzá z toho stromu.

L: To je nádoba?

Z: Ano, já jsem tam udělal ten meč, a tu myšku z kliky, a nápis...

L: Ty tam máš všechno.

L: Proč sis to vybral?

Z: Tam je hodně dětí, tam je hodně dětí, a tak tady je místo, ale mně se to líbí.

L: Proč jste si to vybrali?

Z: Mně se líbí, jak koukají nahoru, chtěla jsem namalovat tu harfu. Harfa je hezký nástroj.

L: Proč sis vybral to písmo?

Z: Mně se líbilo, je to nejjednodušší.

L: Proč tam máš ty fleky?

Z: Abych to tam zaplnil.

Žáci při výtvarné aktivitě pracují se zaujetím. Na počátku chvíli hledají svá místa – díla a pak pracují v ponoření do činnosti.

Ze záznamů rozhovorů lektorky s dětmi je patrné, že každý žák hledal pro sebe komfortní téma i způsob, jakým se v rámci něj vyjádří. V počátku práce byla u některých dětí patrná bázlivost a opatrnost. Ta však po určité časové dotaci odezněla. Některým dětem se hůře formulovaly verbální výstupy ke své tvorbě. Avšak lektorka nenaléhala a žák svou myšlenku vždy klidně dokončil. Bylo zřejmé, že zvolená díla v dětech rezonovala. Po chvíli začali žáci práce dokončovat. Jednotlivci se se svolením své pedagožky začali oblékat a chystali se k odchodu. Závěrečná společná reflexe děl tedy neproběhla. Lektorka se s žáky rozloučila.

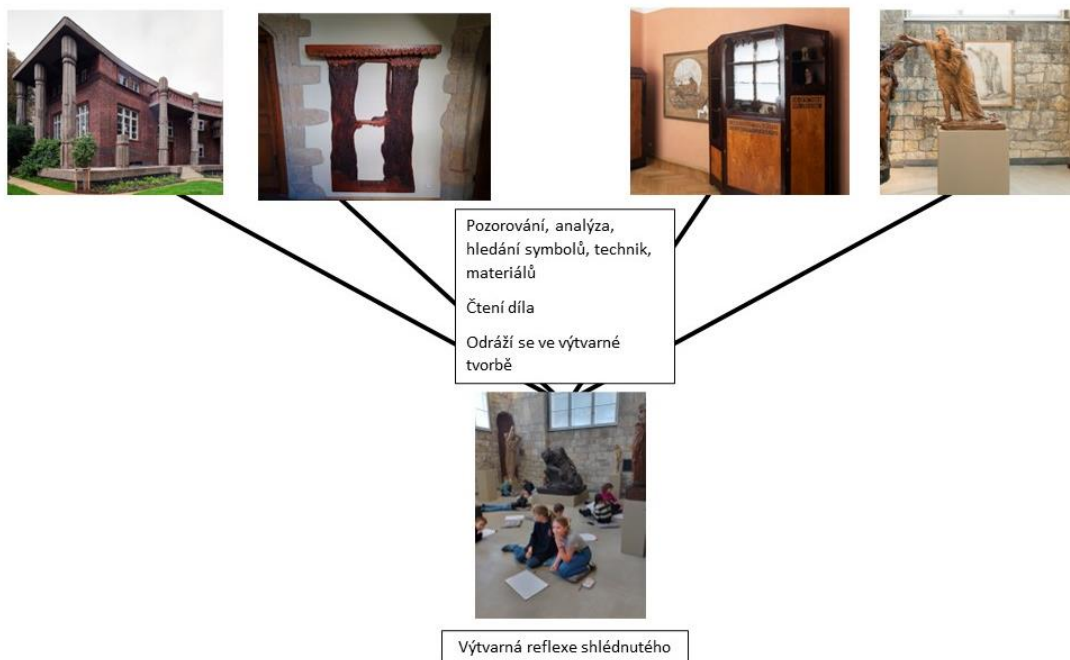


Diagram 33 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

8.5.3 Alterace

8.5.3.1 Posouzení kvality, návrhy alterace

Zvolená forma edukace nese své charakteristické znaky. V první části lekce, tematické prohlídce, to znamená podat informace o daném tématu v šíři a odbornosti přiměřené věku a charakteristice žákovské skupiny. Pro lektora to znamená soudržnost s rychlostí a plynulostí výkladu, u něhož není žádoucí se zdržovat odpovídáním na větší množství případných dotazů žáků. Na otázky (pro proces učení žádoucí) není tedy v tomto formátu, zcela dle jeho charakteru, mnoho místa. Program je v nabídce GHMP již delší období a nabízí se v několika variantách. Takže výběr a akcentace jednoho z nabízených přístupů umožňuje různost možných didaktických výstupů. Zcela zřejmé je ale to, že ačkoli žáci nebyli aktivizováni v první části programu žádnou aktivitou a otázky vznesené lektorem byly letmé (jednalo se většinou o otázky vedoucí k myšlení nižšího řádu: „Co je tady napsáno?“; „Víte, jak vypadá kosa?“, na odpovědi na otázky vyššího řádu, jež vedou k přemýšlení, nebyla dostatečná časová dotace a lektorka si na ně často odpovídala sama) objekty samotné v žácích vyvolávaly údiv a vedly k velkému objemu jejich otázek. Ve výtvarné aktivitě mohli žáci

reflektovat svůj zájem o určitá díla, symboly, architekturu. Reagovali na to, jak tvorbu přečetli. V individuálním rozhovoru s lektorkou sdělovali své emoce, myšlenky, důvody pro výběr díla. Tematické prohlídky mají v nabídce edukačních programů své pevné místo. Počítá se s didaktickým efektem daným touto formou. Proto zde přes připomínky nehovoříme o alteraci.

8.5.3.2 Závěr

Můžeme říci, že celý program byl postaven na setkání s objekty. Jedná se o přímé působení objektů. Ať se jednalo o architekturu (stavba vily), díla prostorová (sochy, reliéfy, díla užitého umění) nebo dílo spadající kresebné či malířské tvorby Františka Bílka. Objekty v žácích zcela zřejmě rezonovaly a vyvolávaly zájem, jenž se projevoval řadou vznesených dotazů. Lektorka se na ně snažila odpovídat. Avšak časová dotace, která, jak již bylo řečeno byla omezená formou programu (bylo třeba děti provést a předat jim verbálně dané informace v dané časové dotaci) zodpovězení neumožnila v dostatečné míře. Strategie objektového vyučování ale částečně byla uplatněna. Žáci mohli pozorovat, analyzovat a pak své postřehy zpracovat ve výtvarné aktivitě. To, jestli došlo k hlubším myšlenkovým procesům, můžeme odvozovat z několika předložených verbalizací.

Žák, který již odcházel z ateliéru do šatny, se zastavil u sochy s názvem *Pocit zavinění choroby*, ještě sděloval: „On je v... depresi, jak říkali, ale kdybychom to nevěděli, tak bychom si mohli myslet, že spí, ale má nepohodlnou polohu. Jako by mu chyběl polštář.“ Můžeme usuzovat, že jej objekt zaujal, projektoval si do něj vlastní, pro něj známé prožitky. Kdyby byl dostatečný prostor pro debatu, mohli bychom se zamyslet nad tím, jak se cítím, když něco zaviním, když nesu nějakou vinu? A jaké společné body má s tímto prožitkem prožitek špatně prožité noci, nekvalitní spánek? Debatou a rozhovorem by bylo možné, skrze objekt, dojít k dalšímu poznání.

8.6 Jitka Svobodová – Za hranou viděného – analýza edukačního programu galerie hlavního města Prahy

8.6.1. Anotace animačního programu

8.6.1.1 Kontext výukové situace

Program byl institucí v nabídce pro školy anotován takto: „*V rámci edukačních programů se budeme zabývat nevyčerpatelnými možnostmi a dimenzemi kresby. Budeme ji nejrůznějšími způsoby testovat. Experimentálními metodami – například hrou s měřítkem a s perspektivou – se budeme snažit o změnu úhlu pohledu na zdánlivě obyčejné věci a předměty běžné potřeby, které tak posuneme na novou a vyšší úroveň. Drobné předměty a jejich detaily se pokusíme zvětšovat do velkoformátových kreseb tužkou i pastelem a transformovat až směrem k abstrakci (individuální tvorba i kolektivní dílo v procesu). Prozkoumáme i proměnlivý rukopis Jitky Svobodové – od dramatických a dynamických ostrých linií přes meditativní a uvolněné čáry až k plošné kresbě. Všechny tyto inspirativní roviny se stanou podněty k naší tvorbě. Zabývat se budeme i posuny kresby směrem k prostorové tvorbě a budeme vytvářet objekty z drátů a papírmaše, kde bude akcentována linie v prostoru.*

Zaměříme se i na proměny, dynamiku a energii kresby v pohybu. S využitím nových médií a speciálního animačního stolku se mj. pokusíme rozpohybovat kresbu (proudění energií, rytmus šrafur, cesty linií) a zaznamenat do krátkých videí. Výsledné filmy poté promítneme prostřednictvím dataprojektoru na rozměrnou bílou zeď a využijeme tak opět potenciál změny měřítka i formy. Ve výtvarných dílnách a workshopech budeme reflektovat jedinečnou koncepci výstavy a inspirovat se jednotlivými podnětnými tematickými okruhy.“³⁸

Program umožňuje několik modifikací podle zájmu zadavatele a je určen pro vyšší ročníky 1. stupně ZŠ, 2. stupeň ZŠ a střední školy. Délka programu je 90. minut. Program vychází ze vzdělávacích oblastí (RVP ZV) Umění a kultura (Výtvarná výchova – učivo Rozvíjení smyslové citlivosti a Uplatňování subjektivity). Český jazyk a literatura a Člověk a společnost a podporuje rozvoj kompetencí k učení, komunikativních, občanských, pracovních estetických.

³⁸ GALERIE HLAVNÍHO MĚSTA PRAHY. 2024. *Doprovodné programy. Jitka Svobodová: Zahranou viděného*. Tematická prohlídka pro školy [online] [cit. 4. 1. 2024]. Přístupné z <https://www.ghmp.cz/doprovodne-programy/jitka-svobodova-za-hranou-videneho-tematicka-prohlidka-pro-skoly/>

8.6.1.2 Didaktické uchopení obsahu

Program byl vytvořen pro krátkodobou retrospektivní výstavu (14. 4. 2023 – 20. 8. 2023) české umělkyně Jitky Svobodové. Výstava byla umístěna ve výstavním prostoru Městské knihovny spadajícíím do správy Galerie hlavního města Prahy. V programu byly využívány objekty – umělecká díla jmenované výtvarnice. Součástí programu byla krátká výtvarná etuda reagující na kresebný projev autorky a na závěr byla zařazená výtvarná dílna, v níž žáci refleктоvali tvůrčím způsobem shlédnuté artefakty.

Z anotace je patrné, že program lze upravit (vzhledem k nabízené šíři věkových kategorií) podle potřeb a požadavků přicházejících vzdělávaných skupin. Do programu lze zařadit ve výtvarné dílně využití digitálních medií. V programu, jenž je analyzován, tato aktivita nebyla vzhledem k charakteru skupiny a věkové kategorii zařazena. Program má formu komentované prohlídky, která je v druhé části doplněna výtvarnou aktivitou. Trvá jednu a půl hodiny, je pro maximální počet 30 dětí a je lektorován jedním lektorem.

Úvod (10 minut)

Žáci jsou lektorem přivítáni. Jsou jim sdělena úvodní fakta o výstavě, kterou přišli zhlédnout a krátce jsou seznámeni s osobností Jitky Svobodové.

Komentovaná prohlídka (15 minut)

Následuje komentovaná prohlídka výstavy. Při prohlídce lektor sděluje fakta, ale vede i s žáky dialog o tvorbě a dílech autorky.

Výtvarná etuda (15 minut)

Žáci obdrží pracovní list, který se vztahuje k aktuálnímu úseku výstavy. Zde jsou představeny kresebné práce, jež pracují se změnou měřítko zobrazovaných objektů. Pracovní list je ve čtyřech verzích s rozdílem v první části zadání. První úkol zní: Najdi dílo v sále, podle jeho části (detailu), který je na obrázku. Napiš, jak se jmenuje. Druhé zadání: Podívej se pořádně na kresby ve výstavě. Tvoří je různé odstíny šedé. Zkus do čtverečků níže také nakreslit několik odstínů. Od nejsvětější po nejtmaší. Třetí zadání: Doplň do obrazu Jitky Svobodové odstíny šedé, které tam chybí. Výsledek můžeš porovnat s originálem.

Pokračování komentované prohlídky (15 minut)

Lektor pokračuje ve výkladu děl a vede rozhovor s žáky nad jejich tématy.

Výtvarná dílna (35 minut)

Výtvarná aktivita reflektuje tvůrčím způsobem prožitek a získané informace z výstavy. Žáci mohou použít různé materiály a techniky, jež byly pro autorku charakteristické (šablony, dráty, papír, tužky, rudky, pastely apod.) Výsledné práce jsou zdokumentovány pomocí fotografie. Práce jsou vzájemně představeny. Lektor se se skupinou rozloučí.

8.6.2. Analýza

8.6.2.1 Strukturace obsahu – diagram přítomnosti a působení objektu

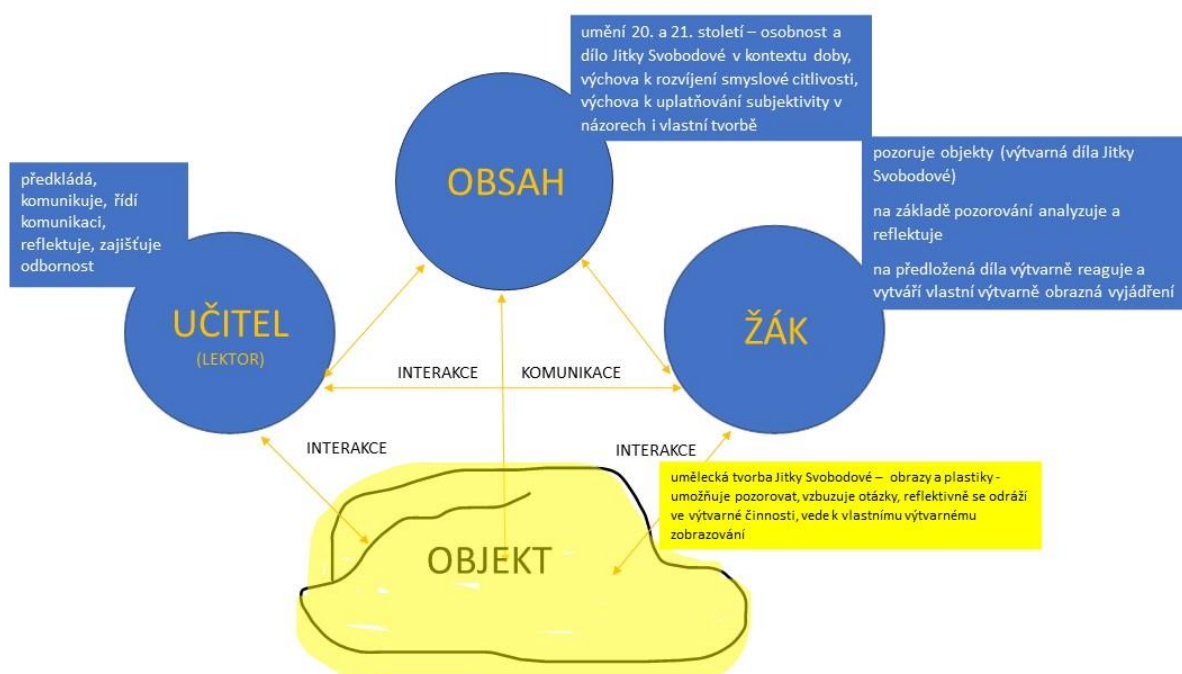


Diagram 34 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu Jitka Svobodová – Za hranou viděného

8.6.2.2 Strukturace obsahu – Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Analýza je věnovaná programu, jehož se účastnili žáci 5. ročníku ZŠ z Prahy.

Program byl lektorován muzejní pedagožkou instituce, která byla zároveň autorkou programu.

Je zvolena forma komentované prohlídky, jež je doplněna výtvarnou aktivitou. Ta nabízí možnost zachycení odrazu pozorovaných uměleckých objektů ve vnímání žáků. Lektorka aktivizuje žáky dotazy. Bude zaznamenána transkripce některých bodů v programu, kdy žáci reagovali verbálně na dané otázky a díla.

L: Tak, vítám vás tady v Galerii hlavního města Prahy a Městské knihovně a mě by zajímalo, jestli jste někdy byli tady u nás na výstavě, nebo tady jste poprvé? Chodíte na výstavy?

Z: Ne (vrtí hlavou). Jen někdy.

L: Tak teď budete mít první zkušenost a třeba se k nám na tom základě i vrátíte. Dneska si prohlédneme výstavu umělkyně Jitky Svobodové. To jméno jste slyšeli?

Z: Ne.

L: No to vůbec nevadí, to je v pořádku. Rovnou se seznámíme. Tady na té fotce můžete vidět, to je přímo naproti nám Jitka Svobodová. Bohužel nás před nějakou dobu opustila. Ona se narodila už hodně dávno, narodila se v roce 1914 a před pár dny zemřela. Dokážete spočítat, jak dlouho tady byla, na tom světě?

Z: (počítají) 82 let.

L: Výborně, 82 let, to je kus života. A co mohla zažít, když si narodila v devatenáct set čtyřicet jedna?

Z: Světovou válku, válku. Komunisty.

L: Ano, přesně, zažila válku. Vlastně i první. To byla hodně malá, a pak druhou a pak diktaturu. A jaký to bylo v té době? Když byla ta diktatura.

D: Nemohl jsi nic dělat. A nesmělo se něco číst. Zakázané knížky. Ani říkat. To tě zavřeli.

L: Ano, výborně, nebylo to dobrý. A co takový osobní život? No, bylo to těžké pro neumělce, ale umělec, to je člověk, který si potřebuje svobodně vyjadřovat, jak to bylo, že třeba když jste chtěl mít lepší život?

Z: Musel si být komunist, když jsi jako chtěl nějakou práci.

L: Třeba si na základě toho, že jsi komunist, bez svého názoru, jen aby ses měl lépe, tak se říká, že je někdo jako poplatný. No a paní Jitka Svobodová ale poplatná nebyla a nechtěla podle někoho tvořit... Chtěla tvořit podle sebe, ale díky tomu, že se nevešla do té škatulky, co si ten systém myslel, že je dobrý, tak se tím žít nemohla. Teď si představte, že ona sice vystudovala, vystudovala malířství na akademii výtvarných umění, studovala na umělecké škole, ale potom, protože se tím nedokázala uživit, tak ještě vystudovala restaurování. Víte, co to je?

Z: Jo. Asi něco v restauraci?

L: Ne, to by bylo restaurátérství, ale je to, když něco opravuješ. Říká se restaurovat a opravuje se, co třeba? Když je třeba nějaký umělecký předmět poškozený, tak přijde restaurátor a zrestauroje ho, opraví tak, aby byl co nejdělejší jako předtím. Takže opravovala obrazy, které byly poškozené. Také sochy, dají se restaurovat památky, takže ona se právě tímto živila.

Lektorka podává informace o způsobu prezentace děl v expozici. Díla jsou seřazena tematicky ne chronologicky, takže si žáci mají všimnout témat. Jsou upozorněni na zjednodušení ve výrazu autorky.

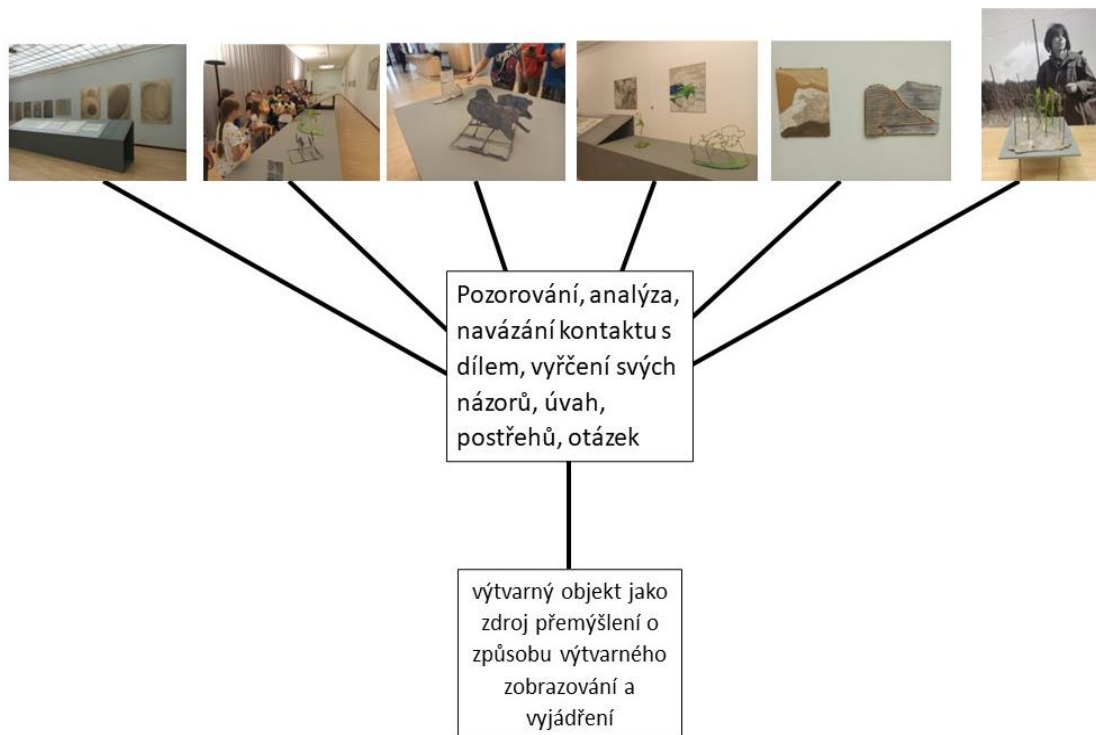


Diagram 35 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

L: Můžete se tady podívat, jak pracovala se stínem. My to vidíme v těch kresbách. Jak zpracovává ten námět. Připomíná vám třeba tohle něco?

Z: Jsou to hory. Stromy.

L: Není to jen hora, je to taková krajina. A tady to se jmenuje Strom ve větru.

Z: On se úplně naklání, jak fouká.

L: A připomínají vám ty drátěné objekty nějakou techniku?

Z: Ano, je to jako čára, je to podobné jako ta čára. Takové jednoduché.

L: Ano, ona vlastně tu formu hodně zjednodušila, a ještě pracuje s tím stínem. Takže když ten objekt dobře nasvítíme, on hází stín a ten je také součástí toho díla. Paní Svobodová říkala, že ale nemůže jít tou cestou abstrakce, jenom těch barev a tvarů, ale že vždycky se musí dotknout toho, co je kolem ní, toho, co zná. Něco jí muselo zajímat, to zkoumala a potom to přetvářela a vytvářela z toho třeba ty malby anebo kresby. Tady poznáte, co to je, že jo?

Z: Je to kmen, úplně jen jako klacík. Takový jednoduchý.

L: Ano, a když se kouknete, tak ten kmen nemá třeba vůbec kůru zaznamenanou. Ona to zjednodušila paní Svobodová. Prostě se snažila ty věci vystihnout v jejich podstatě. Co je to podstata? Rozumíte tomu?

Z: Jako to, co je pod? To základní.

L: Ano, je to vlastně ten nejzákladnější tvar, to, co dělá věc tou věcí. Jitka Svobodová ráda trávila čas v krajině, takže koukala do těch do těch lesů, do těch kmenů. Jak se různě naklání, protože některý můžou třeba začínat padat, že?

Z: Jsou hodně tenké. Jsou to asi mladé stromy a asi hodně fouká a oni se naklánějí a naklánějí. Je to úplně cítit, jak tady fouká.

L: Výborně. Přesně tak by to mohlo být. A tady ta kresba je černobílá a tady je barevná. Je tam barva. Napadá vás proč?

Z: Ten les není pořád stejný. Třeba v zimě je takový bez barvy a když má listy, tak je to barevnější.

L: Přesně tak, ten les se mění a změní barvy. Ano, takže může to být roční období, může to být i denní dobou, protože máme jiný světlo. Ona opravdu některé věci zkoumala hodiny, pomohla koukat takhle i hodiny do toho lesa. A hledala a využívala i jiné techniky. Viděli jsme kresbu, tužkou, pastelem. A pak ten prostor, jak to najednou funguje s úplně novým materiálem.

Z: To je provázek, drát.

L: Ano. Pracovali jste někdy s drátem?

Z: Ano, ne.

L: Jo, no, ono to není tak jednoduché. Takže člověk si musí vždycky s tím materiálem seznámit, co mu vlastně všechno dovolí.

Následuje výtvarná etuda

L: Jak jsem říkala, Jitka Svobodová hodně věci zkoumala. A vy se teď pokusíte pozorovat a zkoumat jako ona. Dám každému tady ten papír a na něm máte úkoly. Zkusíte je splnit na základě pozorování a zkoumání děl Jitky Svobodové, ano?

Pracovní list obsahuje úkoly, zmíněné v části Didaktické uchopení obsahu. Pracovní list je vytvořen ve čtyřech variantách v prvním úkolu. Žáci vyhledávají části zaznamenané na pracovním listě s velkým zaujetím. Je patrné, že si některé detaily pamatují již z prohlídky a někteří nacházejí zmíněná díla bez delšího hledání. Navzájem kooperují při vyhledávání, někteří žáci chtěli po vyřešení prvního úkolu i ostatní varianty listu k hledání.

L: Jak se vám pracovalo, našli jste to všechno? Jo. Co, bylo to těžký?

Z: Nebylo to těžké. Bylo to dobrodružo! Já jsem to nemohl najít. Ale holky to našly. To kreslení bylo těžší. Udělat světlejší šedou.

L: Tady vidíte, že úkol byl se dal vlastně zvládnout. A když máme jeden nástroj, tak můžeme udělat spoustu odstínů, ale musíme být citliví.

Z: Dělat to tak lehce.



Diagram 36 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

Lektor dále sděluje inspirační zdroje Jitky Svobodové pro její práci. Práce restaurátorky, prostředí, ve kterém se pohybovala, materiály, s nimiž přišla do styku.

L: Vidíte tady nějaký materiál? Co třeba kreslila, nebo znázorňovala jinak?

Z: Dřevo. Jako takové ty trubky z lešení.

V dalších částech expozice jsou zpracovány jiné náměty. Předměty obklopující člověka každodenně. Věci běžného dne. Téma vody. Energie. Útlak. Sympozia.

L: Vidíte, co to je?

Z: Hrnky.

L: A tady ty skvrny tedy jsou také to téma, co by to mohlo být?

Z: Je to voda. Teče.

L: Ano, vidíte, že se to jmenuje Tání.

Z: *To je kouř. Komíny. Nebo cigarety.*

Z: *Tornádo. Je to ten tvar. Rychle se to tady točí. A jsou to takové tyčky. Je to z tyček. A drátů. A vypadá to úplně.*

Z: *A toto je svíčka.*

Z: *Je tady hrnek. A když je to nasvícený, tak to má stín a vypadá to jako hrnek.*

L: *Tak vidíte, dá se pracovat i s tím, jak ten předmět vrhá stín, když jsem světlo z určité strany.*

Z: *Takže vlastně ten stín to dělá, kreslí.*

Po prohlídce celé expozice se skupina vrátí do jednoho z prvních prostor a zde je realizována výtvarná dílna. Žáci mají k dispozici nejrůznější výtvarný materiál, s nímž pracovala Jitka Svobodová. Mohou si zvolit, se kterým chtějí pracovat. Velká část žáků si vybírá drát. Pracují s velkým zaujetím. Někteří se pokoušejí o kresbu stínem. Všechny prostorové práce lektorka fotografuje a žáci zkoumají, jaký výraz mají objekty vytvořené na mediu fotografie. Většina žáků vystřídá více výtvarných možností.



Diagram 37 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

L: *Co to máš?*

Z: *Hrnek a talířek a mám tam špenát.*

L: *Špenát? Pojď to dát sem, vyfotíme to. Takto zespodu. Podívej, jak to vypadá větší.*

Z: *A hází to stín.*

Z: *Já mám strom. Mně to s tím drátem nejde.*

Z: *Vezmi si tenčí.*

Z: *My pracujeme spolu. To je společná práce. To je ryba. Ryba ve vodě.*

Z: *My máme kouzelnou zmrzlinu. Nebo mikrofon.*

Z: *My děláme z toho papíru. Skládáme. A je to kopec a za ním vykukuje pes. Pro mě je pes běžný zvíře.*

Z: *To musíš otočit a bude to vypadat jako balón.*

L: *A ty sis zvolil kresbu, aha?*

Z: *Mně se líbí ty prkna, jak je vidět, že je to v prostoru. Jak to ubíhá dozadu a jak je tam to světlo. A přitom je to tam tou tužkou. Ale moc mi to nejde.*

L: *Jde, máš to dobré. Je to vidět, že to ubíhá.*

L: *Můžete ty objekty dočasně doinstalovat mezi objekty Jitky Svobodové. Tam jde dobré světlo, jen z jedné strany.*

L: *To je taková začarovaná věc.*

Z: *Jo, když se takhle postaví, tak to vypadá větší, že?*

L: *Co to je?*

Z: *Nevím. Mě baví, jak to trochu nedrží.*

L: *Trochu je to i o fyzikálních zákonech, že?*

Z: *Vypadá to jako lampa. Tady je to plné a tady prázdné.*

L: *A přitom víme, že i v tom prázdném něco je, že?*

Z: *Jo.*

Z: *Já dělám strom.*

Z: *Podpatek.*

Z: *Měsíc, ve stínu to vypadá jako kšiltovka. Je to multi předmět, více předmětů v jednom. Je to květina.*



vlastní výtvarná tvorba, umělecký objekt jako prostředek vedoucí k vlastnímu výtvarnému zobrazování svých objektů, tvorba jako zdroj poznávání a učení



Diagram 38 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

Lektorka vede žáky k postupnému ukončování činnosti. Na závěr probíhá reflexe rozhovorem a prezentací děl.

L: *Jak se vám pracovalo?*

Z: Super. Lepší to bylo. S tím drátem?

Z: Dobrý to bylo, mě zaujaly ty stromy a ty konvičky a tak. Jak jsou v té první chodbě. Jak je to velký, a tak můžeme vidět, to, co je malý. Dráty, jak jsou obalený tou modelínou.

L: To není modelína, to je papírmašé. Víte, co to je?

Z: Ne.

L: Papír, který je nato nalepený a ještě nabarvený.

Z: Mně se nejvíce líbil ten oheň.

Z: Mně se nejvíce líbila ta počáteční chodba, protože tam byly ty stromy a já je mám ráda.

Z: Mně se třeba líbily ty chmelnice.

Rozhovor pokračuje dál, žáci postupně dokončují, ptají se lektorky na praktické záležitosti kolem tvorby (kde se dá koupit drát a jak vyrobit papírmašé...).

8.6.3 Alterace

8.6.3.1 Posouzení kvality, návrhy alterace

Výstava Jitky Svobodové je retrospektivní. Představuje její tvorbu od dob studií až po současnost. Autorka začínala jako malířka abstrahujících krajin a přírodních živlů. V první polovině sedmdesátých let se rozhodla opustit malbu a věnovat se kresbě; skrze toto médium v plošných i prostorových realizacích zobrazovala jak předměty každodenního života, konstrukce a různé typy vazeb, tak jevy jako kouř či pohyb mořské hladiny. Ve své celoživotní tvorbě se dotkla základních otázek souvisejících jak se samotným tvořením, tak s procesem poznání. Její celoživotní tvorbu by bylo možné charakterizovat několika pojmy – kresba, předmět, senzibilita, oproštěnost, koncentrovanost, čas. Architektem výstavy byl Josef Pleskot. Díla nejsou uspořádána chronologicky a sloučena do témat, ke kterým se vyjadřují.³⁹

Forma programu, komentovaná prohlídka doplněná aktivitou, určovala způsob práce s objekty. To byly umělecká díla Jitky Svobodové. Množství informací, jež lektorka sdělovala žákům, bylo úměrné potřebné aktivizaci žáků. Pozornost byla udržena zajímavým zadáním (hledání ukrytých částí děl, zkoušení své vlastní zručnosti v kresbě...) Závěrečná výtvarná aktivita velice dobře reflektovala, co bylo zhlédnuto a slyšeno.

³⁹ GALERIE HLAVNÍHO MĚSTA PRAHY. 2024. *Videa. Artyčok.tv. Jitka Svobodová: Zahranou viděného.* [online] [cit. 4. 1. 2024]. Přístupné z <https://www.ghmp.cz/video/artycok-tv-jitka-svobodova-za-hranou-videneho/>

8.6.3.2 Závěr

Celý program byl navázán na práci s objekty. U uměleckých objektů, obrazů a prostorových objektů lektorka v tomto případě cílila na pochopení způsobu práce autorky se zpracovávanou realitou. Předkládala v prohlídce témata, způsoby přemýšlení na nimi. Žáci byli po většinu času aktivizováni otázkami. Ty byly otevřeného charakteru a umožňovaly tak vyslovení vlastního názoru, reakci na dílo, sdílení svých prožitků. Výtvarná aktivita v průběhu i výtvarná dílna v poslední části programu umožnily žákům reflektovat zjištěné poznatky. Tvorba samotná patří svou podstatou do těch aktivit, kdy bývají uplatňovány vyšší úrovně myšlení. Tvorba je v tomto případě způsob poznávání a učení. Toto poznávání se děje i prostřednictvím zhlédnutého a zažitého uměleckého objektu.

8.7 Badatel – analýza edukačního programu Židovského muzea v Praze

8.7.1. Anotace animačního programu

8.7.1.1 Kontext výukové situace

Program Badatel je v nabídce edukačních aktivit Židovského muzea v Praze a je anotován takto:

„Program je interaktivní alternativou přednášky Tradice a zvyky Židů. Studenti se v pěti skupinách věnují následujícím tématům: Běh života, Židovská domácnost, Šabat, Židovská svatba a Pesach.

Druhá část programu je naplněna prohlídkou Staronové synagogy, Klausovy synagogy a Starého židovského hřbitova. Zmíněná přednáška představuje židovský národ v dějinném kontextu, vysvětluje základní pojmy judaismu a přibližuje významné události života Židů a svátky židovského roku a je doplněna ukázkami judaik, předmětů náležejících k židovské tradici.“⁴⁰

Program je vhodný pro žáky 7. až 9. tříd ZŠ a SŠ. Akcentuje budování mezipředmětových vztahů. Vztahuje se k dokumentům RVP a dotýká se vzdělávacích oblastí: Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk – jazyková, výchova, osobnostní výchova), Člověk a společnost (Dějepis, Občanská výchova – Židovské svátky,

⁴⁰ ŽIDOVSKÉ MUZEUM V PRAZE. 2024. *Programy pro školy* [online] [cit. 2024-01-12]. Dostupné z <https://www.jewishmuseum.cz/program-a-vzdelavani/vzdelavani/programy-pro-skoly/>

životní cyklus a tradice), Umění a kultura (dramatická výchova – učivo Rozvíjení smyslové citlivosti a Uplatňování subjektivity)

Program trvá 1,5 hodiny, je pro maximální počet 30 dětí a je lektorován jedním lektorem. Druhá část programu – prohlídka zmíněných historických objektů, je časově dotována hodinou a půl.

8.7.1.2 Didaktické uchopení obsahu

Vstupní evokace (10 minut)

Žáci jsou lektorem pobídnuti k přednesení slov, sousloví, která označují cokoli, co souvisí s judaismem a životem Židů. Tato mohou říci a písemně zaznamenat na tabuli zavěšenou v ateliéru. Lektor poté, co se všichni vyjádří objasňuje obsahy, významy a případné souvislosti zaznamenaných textů.

Vlastní aktivita (20 minut)

Žáci se rozdělí do pěti skupin. Každá skupina obdrží soubor předmětů (judaik) a potřebných informací zaznamenaných v textu o jedné oblasti týkající se života Židů, židovské komunity, svátků židovského roku. Každá skupina má za úkol porozumět zadanému tématu, do pracovního listu zodpovědět otázky spadající k zadanému tématu a téma pak představit ostatním způsobem, který si zvolí. Formou prezentace předmětů, přednáškou nebo pomocí dramatické etudy.

Seznam předmětů v jednotlivých tématech:

- Běh života: model Tóry, velký talit, malý talit, dva tefiliny
- Svatba: baldachýn, ketuba, pohárky, sklenička, talit, svatební sukně, závoj, prsten
- Šabat: hevďala, svíce, poháry
- Domácnost: mezuzah, tabulka mozrah, modely zvířat, letáky propagující potraviny
- Pesach: židovská kuchařka, sederová mísa, maces, hořké byliny

Prezentace tématu (1 hodina)

Po nastudování tématu představí každá skupina ostatním své téma. Snaží se správně pojmenovat jednotlivé předměty a objasňovat jejich vazby na dané události, historický, společenský a náboženský kontext těchto vazeb a jejich použití v daných situacích.

Po prezentaci lektor reflektuje s žáky jednotlivá témata. Pak všichni absolvují prohlídku zmíněných historických památek. (1 a půl hodiny)

8.7.2. Analýza

8.7.2.1 Strukturace obsahu – diagram přítomnosti a působení objektu

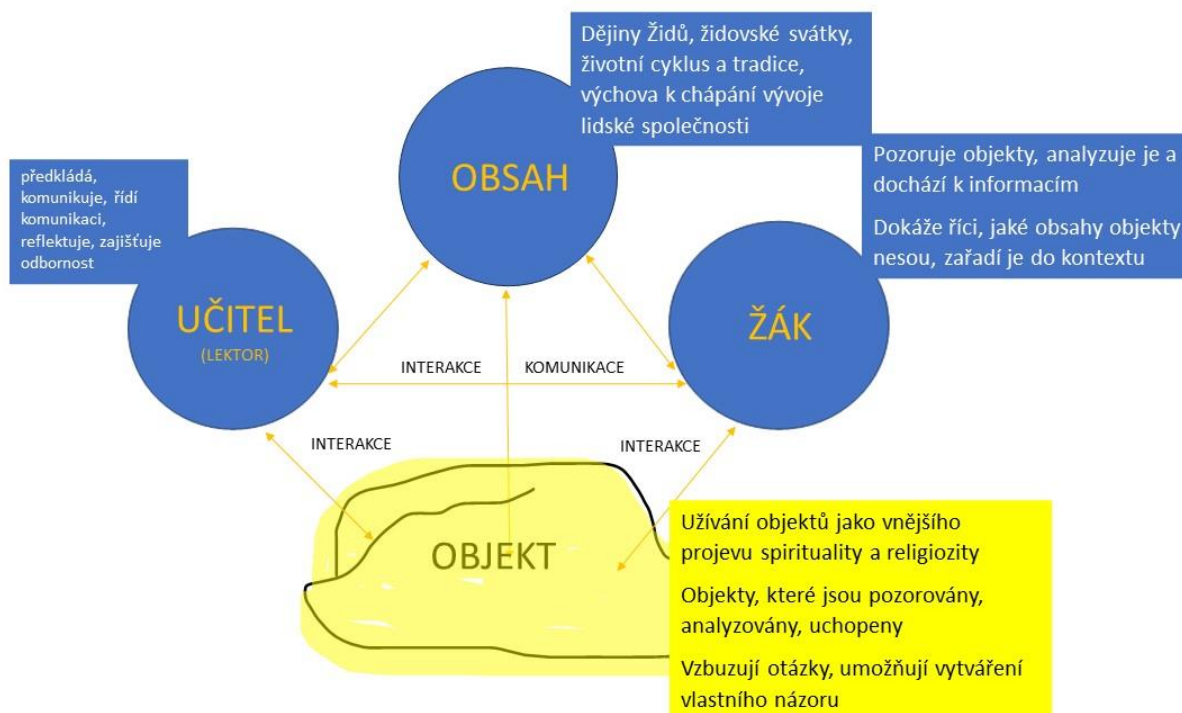


Diagram 39 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu Badatel

8.7.2.2 Strukturace obsahu – Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Analýza je věnovaná programu, kterého se účastnili žáci 8. ročníku ZŠ z Prahy.

Program byl lektorován externí lektorkou instituce, která nebyla autorkou programu.

Lektorka žáky přivítá a zahájí program evokační aktivitou.

L: Na úvod bych pro Vás měla jednu otázku a to je, co vás napadne napoprvé, když se řekne Židé. Byla bych ráda, kdybyste to vyslovili, já to tady na tabuli napíšu a pak si to všichni společně nějak shrneme, vysvětlíme.

Žáci sdělují: křížácké výpravy, farizej, šabat, Starý zákon, hebrejská Bible, proroci, ghetto, lidé, vyvedení židů z Egypta, koncentrační tábor, rabín, judaismus, svatá země, židovská hvězda (obrázek)...

Lektorka zmíněné výrazy osvětlí, vede s žáky rozhovor. Hovoří o označení a složení židovské bible a jejich částech. Ukáže repliku Tóry. Následuje rozdělení do skupin a prezentace jednotlivých témat. Každá skupina dostane pracovní bedničku s text a potřebnými předměty – objekty. Žáci si ve skupinách připraví prezentace tématu. Po uplynutí asi patnácti minut jsou žáci vyzváni k představení. V analýze bude provedena transkripce dvou prezentací z pěti. Tato jsou modelová a pro analýzu programu dostatečná. Bude prezentována transkripce tématu Běh života a transkripce tématu Židovská svatba.

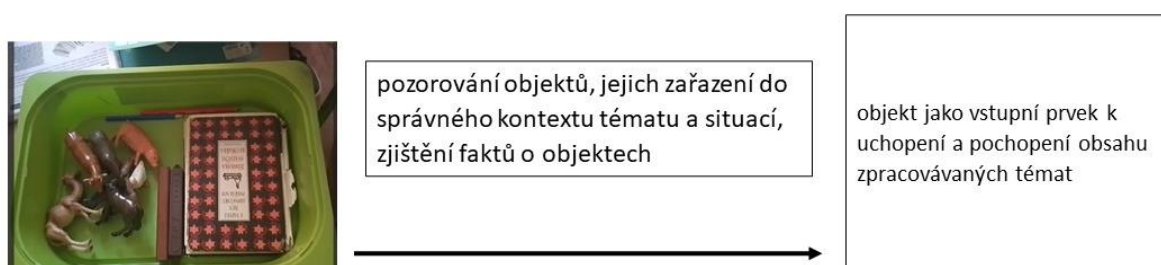


Diagram 40 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

Běh života

Lektorka při zkoumání předmětů a daného tématu členům skupiny pomáhá.

L: Máte tam nějaké předměty, které si berou kluci, když mají bar micvu poprvé na sebe. Když to takhle vezmu. Tak je tam takový malý pláštík, ten je jako první. Ten jde přes hlavu. A pak tam musíte mít a nemáte... čepičky, kipy. Ty ještě seženu... Já bych byla ráda, aby alespoň jeden z vás měl všechno na sobě. Bud', aby každý měl něco anebo jeden dobrovolník, aby měl všechno. Tak si to prostudujte a já vám pak třeba poradím, jak to na sebe patří.

Žáci zkoumají předměty, v tomto případě z velké části oděvy, a pokouší se je správně obléci.

Z1: Tady je ta krabička. Tfilin. (čte) V tfilinu jsou ručně psané pasáže z Tóry.

Z2: Tak ukaž... jak se to váže (díívají se do nákresu). Počkej (vytahuje telefon)

(Všichni se dívají na internetové stránky na způsob uvazování tfilinu v nalezeném „tutoriálu“. Zkoušejí jej uvázat vybranému spolužákovi.)

Z2: To je, jako bych ti měřil tlak. (Smích)

(Vše je po chvíli zdárně uvázáno)

Z1: Jaké to je Tondo?

Z3: Dobrý (smích), hm. To mít tak na sobě. Ty. Jak dlouho to mají mít na sobě?

(Hledají v textu)

Z4: Píší Tondo, každé ráno u modlitby. Takže bys to natrénoval.

(oblékají spolužákovi talit...)

Zadání, ze kterého vyplývá praktický úkol – obléci jednoho člena skupiny do připraveného oděvu se vším, co s ním souvisí, je velmi dobrým postupem pro proniknutí do tématu. Aktivita s objekty je realizována nejen studiem předložených doprovodných textů, ale fyzickým zkoumáním a zážitkem. Žáci hned na začátek, volí cestu k informacím charakteristickou pro současnost. Sáhnu po využití mobilního telefonu, a tak se jim podaří pochopit a realizovat způsob uvazování Tfilinu velmi rychle. Tuto činnost provází velké zaujetí. Z části je způsobeno dobrým zacílením na „řešení technického rázu – způsob vázání. Další částí je i sdílené prožívání se spolužákem a objasňování důvodů nošení „takto nepohodlného“ předmětu na těle, u kterého ale vnímají pro ně utajený spirituální obsah.

L: Nebojte se, já vás budu když tak doplňovat a pomůžu vám, jo? Ostatní jsou potichu, prosím.

Skupina čtyř chlapců, jeden je plně oblečen do úboru chlapce na Bar micva?

Z: Židé mají na sobě dva tality, malý talit a velký talit (ukazuje na oblečené spolužákovi). Pak mají na sobě dva tfiliny (krabičky na ruce a hlavě) a tím chtějí říci bohu, že mu budou sloužit jak rozumem, tak citem. Jsou v tom čtyři kousky židovské bible napsané rukou. Mají tu čepičku, kipa. To, aby nebyli před Bohem nazí. A to je...všechno.

L: Ano v tom tfilinu jsou čtyři psané pasáže z Tóry. A v pracovním listu jste měli několik otázek. Tak znáte odpovědi?

Žáci si berou pracovní list.

Lektor upravuje talit na oblečeném chlapci.

Z: Tak teď budeš mluvit ty, dělej.

Z: Tyto máš dobrý, že si oblečený a nic neříkáš... (smích)

L: Neměl by to číst ten, co to psal?

Z: Jaký má význam obrízka a kdy se koná: je znamením smlouvy z Bohem a koná se osmý den po narození.

Z: Jméno: chlapec dostává jméno, když je obrízka ukončena. Dívka dostává jméno v pondělí, čtvrtek a sobota podle narození.

Z: Tóra: je to první část hebrejské bible.

Z: Jaký význam má Bar micva a Bat micva: obřad, kdy kluci vstupují do náboženské dospělosti ve 13 letech, a to druhé je pro holky ve 12.

L: Začínají se jich týkat náboženská nařízení. V rámci bar micva je chlapec poprvé povolán, aby četl s Tóry, tak to musí mít nacvičený a poprvé si bere na sebe tady ty předměty, které jste tady už představili. A dívka má třeba přednášku na nějaké téma, ale třeba v nějakých reformnějších komunitách je to udělané i tak, že i dívky mohou číst z té Tóry.

Z: Talit: Muži je nosí celý den a připomíná jim nařízení.

L: No, celý den. Celý den nosí ortodoxní židé jen ten malinkej, že jim koukají tady ty třásničky a tenhle ten nosí jen během ranní modlitby.

Z: Talit. To s tím rozumem a citem...

Z: Jaký je rozdíl mezi náboženskou a občanskou dospělostí? Ta náboženská je v těch 13 letech a ta občanská v těch 18.

Židovská svatba

L: jako poslední skupinu tady máme židovskou svatbu. A potřebovala bych čtyři dobrovolníky, kteří nám podrží svatební baldachýn. Takže čtyři kluci asi, prosím. Nějací vysocí.

Z ženich: Ty ne, ty jsi můj svědek, ty nemůžeš nic držet...Julča je větší než já, nevěsta je větší než já. Smích.

Z: To nevadí vůbec.

L: No takhle super.

Čtyři chlapci drží baldachýn nad chlapcem, který představuje rabína.

Z průvodce: Já to budu číst. Ten průběh a oni to budou dělat. Takže. Svatební obřad se koná pod chupou neboli pod svatebním baldachýnem. Ten může být umístěn v synagoze nebo pod širým nebem. Nevěsta zatím čeká v oddělené místnosti ve společnosti žen.

Dívka představující nevěstu je mezi spolužáky oblečená ke svatbě.

Z průvodce: Prvním aktem svatebního obřadu je podpis svatební smlouvy ketuby dvěma svědky a ženichem (ženich a svědkové napodobují situaci). Po podpisu smlouvy doprovázejí ženicha otcové snoubenců, takže Davide doprovod' prosím tě... (smích...). Doprovod'te ho za Julčou.

Z ženich: Nazdar.

Z průvodce: Ženich zakryje tvář nevěstě závojem.

Z ženich: (Zakrývá.)

Ostatní: No pořádně jí zakryj.

Z průvodce: Ženich je pak otcem nevěsty doprovázen pod chupu.

Z ženich: Davide, doprovod' mě.

Z průvodce: Davide odved' Ondru sem.

Z průvodce: Nevěsta přichází v doprovodu matek snoubenců.

(Nevěsta je přivedena. Je parné, že se žáci neustálým pohybem a rozehranou scénou dobře baví)

Z průvodce: Nevěsta pak ženicha třikrát obejmě, než stane po jeho boku.

(Nevěsta objímá ženicha.)

L: Obejde ne obejmě. (Smích)

Z průvodce: Já jsem si to blbě přečetla, promiň. (smích)

Z ženich: Any!?(žákyně – průvodce se jmenuje Anna)

Z: Objímání je lepší.

L: On ten ženich stojí a nevěsta ho sedmkrát obejmě. Ono se věří, že se tím spojují jejich duše.

Z průvodce: Svatební obřad je veden rabínem, který nejprve pronáší požehnání nad vínem.

Z rabín: Opravdu to mám říkat? (Zvedá pohár s vínem) Žehnám toto víno.

Z průvodce: Ženich a nevěsta se poté napijí z poháru.

Žáci napodobují pití z poháru

Z průvodce: Dále muž ženě navleče svatební prsten na ukazováček pravé ruky a recituje:

Z ženich: Hle tímto prstenem si mi zasvěcena dle zákona Mojžíše a Izraele (nasazuje dívce prsten).

Z průvodce: Rabín přečte nahlas ketubu a ženich ji pak předá nevěstě.

Z rabín: Ani (průvodce) dáš mi tu ketubu? Smích.

Z průvodce: (Předává.)

Z rabín: To mám jako číst?

L: No, můžete improvizovat.

Z rabín: Vězte že i v těch nejtěžších časech budete vedle sebe stát jako muž a žena. A nikdy nesvedete nic, co by manželství ohrozilo.

Z průvodce: Už si jí to dal?

Smích

Z rabín: Jo, aha

Z průvodce: Nyní pronese sedm požehnání. Nejprve požehnání nad vínem.

Z rabín: Mám to fakt říkat?

Z průvodce: Jo.

Z rabín: Bože, požehnej toto víno, jenž s nám dal, jenž tvoří naše životy, lásku a další věci.

Z průvodce: Další požehnání popisují stvoření světa a člověka:

Z rabín: Bože, tys nám dal tuto nádhernou zem, aby muž i žena zde mohli žít. Prosím, ať ji dobře využíváme.

Z průvodce: sjednocení muže a ženy:

Z rabín: Bože, od začátku jsi dal ženu muži, tak prosím, ať to dál pokračuje. Třeba

Z průvodce: Připomínku Jeruzaléma

Z rabín: Bože, tys nás vyvedl z Egypta do země zaslíbené, v němž si dal vystavět Jeruzalém, prosím ať toto nádherné město stojí nadále.

Z průvodce: Modlitbu za jeho opětovné dobudování:

Z rabín: Bože vybuduj Jeruzalém tak, jak byl vždycky dán.

Z průvodce: A přání štěstí novomanželům.

Z rabín: Bože dnes se shledáváme v tento nádherný den, jenž muž a žena se berou, prosíme ať jim to vydrží až do skonání věků.

Z průvodce: Nyní se ženich a nevěsta opět napijí vína.

(napodobují)

Z průvodce: Ihned poté ženich rozšlápne skleničku a svatebčané zvolají Mazl tov!

L: Jako rozšlápne. U nás. Jinak je to doopravdy.

Z průvodce: To je Dobré znamení, přeneseně jako hodně štěstí. Tento úkon upozorňuje na Jeruzalémský chrám a také ukazuje křehkost manželství. Po svatebním obřadu je uspořádána hostina, lidé se veselí, tančí a zpívají. Veselte se prosím.

Z: Hurá! Jo!

Z průvodce: Manželé poté odcházejí, aby mohli být na chvíli o samotě.

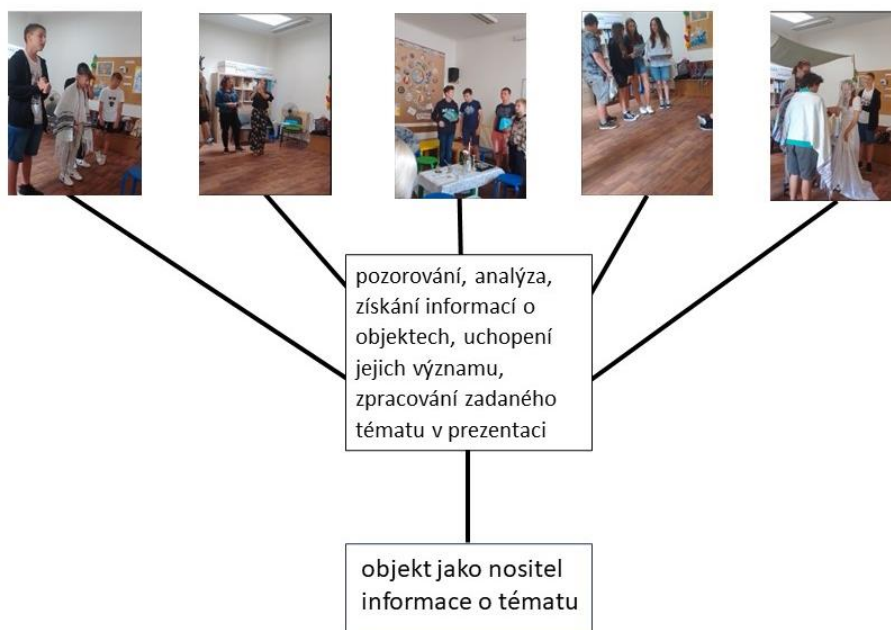


Diagram 41 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

Žáci pojali představení tématu, jako dramatickou rekonstrukci dané akce. Stejně jako u předchozí prezentace je patrná vhodnost formy zadání. Ta vede k užívání objektu tak, aby fungoval na místě, na které je určen. Vlastním fyzickým zapojením, ujasněním si obsahu, který objekty nesou, se právě jejich prostřednictvím žáci seznamují i s jinými než ryze praktickými okolnostmi, které nese obřad židovské svatby. Nutno podotknout, že žáci třídy

účastníci se tohoto případu byli přes svůj věk, který bývá mnohdy rizikovým faktorem, velmi dobře spolupracujícím vzorkem. I když během přípravy a realizace prezentace vznikaly vtipné a humorné situace, řešení úkolu probíhalo s vědomím vážnosti témat, kterých se týkalo a nedocházelo tak v žádném případě ke zlehčování tématu.

Následuje výměna lektorů a prohlídka zmíněných historických objektů. Žákům je již dána určitá volnost ve výběru, jestli se budou dále účastnit výkladu lektora, nebo si budou dále zmíněné prostory prohlížet sami. Lektor se zastavuje u některých objektů, se kterými žáci pracovali ve formě modelů (Tóra) a oni tak mají možnost setkat se s originálem.

8.7.3 Alterace

8.7.3.1 Posouzení kvality, návrhy alterace

První část programu není navázána na žádnou muzejní expozici. Celý program probíhá v ateliéru Židovského muzea určeného k edukaci a objekty v něm používané jsou buď originální předměty k běžnému použití, anebo, v případě předmětů vyžadujících zvláštní úctu, modely a napodobeniny (Tóra, tfilin ani mezuzá neobsahují svitky atp.). V druhé části účastníci absolvují prohlídku Staronové synagogy, Klausovy synagogy a Starého židovského hřbitova, tato prohlídka může samozřejmě navázat na obsahy, se kterými se v programu pracovalo. Prohlídka je prováděna jiným lektorem, který se skupinou nemá navázán vztah z aktivit v předešlé části programu. Také velká atraktivita zmiňovaných prohlížených prostor, která s sebou nese velké skupiny návštěvníků, přináší jistá omezení pro komunikaci lektora s celou skupinou. Přesto, že žáci a lektor nemohou za těchto podmínek plně vytěžit potenciál objektů (např. využitím většího prostoru pro „setkání“ s Tórou v synagoze) je nevázanost těchto dvou částí velmi dobrá. Žáci mohou zažít architekturu zmíněných míst, která patří také do objektového světa. Potenciál všech prostor a expozic s tématy, které nabízí, je velký a edukační oddělení židovského muzea jej využívá v obsažné nabídce svých programů a jiných aktivit. První část programu by se dala vyjmout z prostředí instituce (i když, jak bylo řečeno, prostory hrají v prožitku svou velkou tichou roli) a dala by se tak realizovat i jako servisní program v realizaci ve školním zařízení.

8.7.3.2 Závěr

Program je z většinové části postaven na práci s objekty. Objekty, běžné reálie, se kterými přicházejí do styku praktikující Židé, působí právě svou „běžností“ a samozřejmou účastí na životě. Objekty související s duchovním životem, vírou a náboženstvím otevírají další rozměry působení objektu. Díky požadavku na žáky – uchopení tématu a prezentace tématu ostatním spolužákům, musí žáci o předmětech něco „zjistit“. A toto zjišťování se neopírá jen o informace podané textovou formou. Žáci s předměty manipulují, pozorují, jak věcně fungují a dozívají se nehmataelných „duchovních“ obsazích skrze svůj fyzický prožitek. Tato konfrontace předmětů, objektů s tělem se také účastní procesu učení. Jestli dochází i k poznání není možné zjistit okamžitě – po realizaci programu. Právě to, že žáci s objekty nějak zacházejí, zůstávají u nich stát otevírá daná zpracovávaná témata v různých rovinách prožívání.

8.8 Hanin kufřík – analýza edukačního programu Židovského muzea v Praze

8.8.1 Anotace animačního programu

8.8.1.1 Kontext výukové situace

Program Hanin kufřík je v nabídce edukačních aktivit Židovského muzea v Praze a je anotován takto:

*„Na základě vlastního pátrání v dokumentech se studenti seznámí s osudy konkrétních rodin z Protektorátu Čechy a Morava za 2. světové války. Jedním z výstupů programu jsou samostatné práce studentů. Program vznikl na základě knihy Karen Levinové Hanin kufřík. V druhé části studenti navštíví Staronovou synagogu, Pinkasovu synagogu a Starý židovský hřbitov“.*⁴¹

Program je vhodný pro žáky 8. až 9. tříd ZŠ a SŠ. Akcentuje budování mezipředmětových vztahů. Vztahuje se k dokumentům RVP a dotýká se vzdělávacích oblastí: Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk – jazyková, výchova,

⁴¹Z nabídky edukačních aktivit pro školy. ŽIDOVSKÉ MUZEUM V PRAZE. 2024. *Programy pro školy* [online] [cit. 2024-01-12]. Dostupné z <https://www.jewishmuseum.cz/program-a-vzdelavani/vzdelavani/programy-pro-skoly/>

osobnostní výchova), Člověk a společnost (Dějepis, Občanská výchova – holocaust a antisemitismus),

Program trvá 1,5 hodiny, je pro maximální počet 30 dětí a je lektorován jedním lektorem. Druhá část programu – prohlídka zmíněných historických objektů, je časově dotována také hodinou a půl. Celkové trvání programu je 3 hodiny.

8.8.1.2 Didaktické uchopení obsahu

Program má formu přednášky s aktivizačními prvky. Využívá možnost prezentace historických zdrojů informací – fotografií, textů tykajících se historických událostí pomocí obrazové prezentace. Žáci a studenti na základě textových a obrazových materiálů, které zprostředkovávají historická fakta, konstruují osudy židovských dětí a jejich rodin v období 2. světové války.

Úvod

Lektor žáky přivítá. Vede s nimi rozhovor o knize Karen Levinové Hanin kufřík. Nastoluje otázku, zda jsou seznámeni s příběhem zaznamenaným v knize.

Vlastní aktivita

Příběh kufříku Hany Bradyové a její vlastní životní příběh jsou kostrou pro prezentaci historických událostí, se kterými žáci v programu pracují. Lektor příběh dívky Hany postupně rekonstruuje a ukazuje na něm osud židovského obyvatelstva v období před druhou světovou válkou, v době jejího trvání a po jejím skončení. Program má formu přednášky s video prezentací. V té jsou použity dobové fotografie, texty a jiný informační materiál (např. mapy).

Probíraná témata, která tvoří osu výkladu jsou: kdo je Žid, určování židovství, Norimberské zákony, jejich obsah, uplatňování, důsledky a dopad na život židovského obyvatelstva, špatná ekonomická situace v Německu před druhou světovou válkou a její důsledky, formulování teorie o lidských rasách a eugenika, obsazení Rakouska, vznik protektorátu Čechy a Morava, vznik koncentračních a vyhlazovacích táborů, vznik ghetta Terezíně a život v něm.

Žáci se střídají ve čtení vybraných úryvků z knihy Hanin kufřík, kde se situace dějí na pozadí dějinných historických událostí.

V další části programu se žáci rozdělí do pěti skupin. Každá skupina obdrží složku s textovým a obrazovým materiálem, který přináší informace o konkrétních židovských

dětech. Spolu s ní obdrží pracovní list, který pak slouží jako opora pro vlastní prezentaci osudu konkrétního dítěte, ale i událostí, které jsou obecné a týkali se života všech Židů. Žáci postupně odprezentují osudy vybraných dětí. Jsou to tyto: Otto Wolf, Pavel Werner, Martin Glas, Ilsa Steinerová, Anna Flachová.

Závěr

Lektor poděkuje žákům za spolupráci. Následuje prohlídka vyjmenovaných historických míst a prostor.

8.8.2. Analýza

8.8.2.1 Strukturace obsahu – diagram přítomnosti a působení objektu

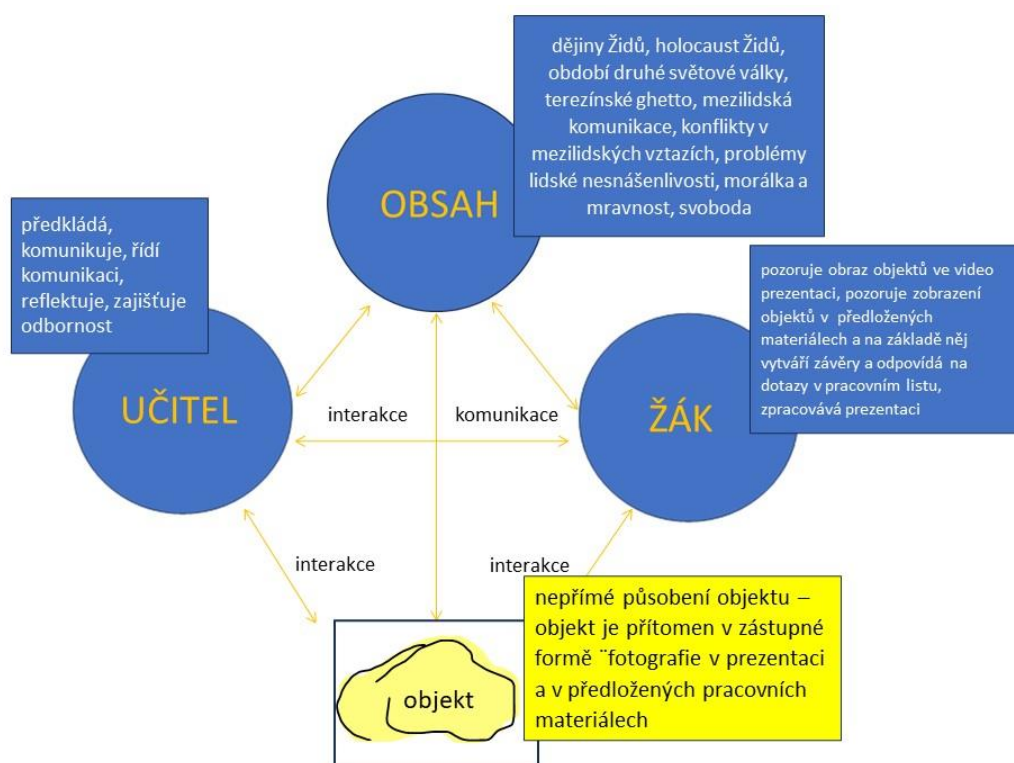


Diagram 42 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu Hanin kuffík

8.8.2.2 Strukturace obsahu – Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Analýza je věnovaná programu, kterého se účastnili žáci 9. ročníku ZŠ z Prahy.

Program byl lektorován muzejní pedagožkou instituce, která nebyla autorkou programu.

Program probíhal dle navrženého harmonogramu. Nepracovalo se v něm s žádným autentickým objektem, jeho replikou nebo objektem, který by mohl metaforicky reprezentovat originální objekt – napodobeninou (například kufr). Všechny objekty byly prezentovány buď ve formě obrazů v prezentaci nebo v podobě jejich zobrazení v doprovodném materiálu ve složkách věnovaných jednotlivým dětem. Vzhledem k formě programu – přednáška s aktivizačními prvky, se žáci zapojovali do práce po vznesení dotazu lektora a posléze při zpracovávání vlastní prezentace na zadané téma. Objekt, který otevíral, provázel a uzavíral celé velké téma – kufr Hany Bradyové, byl přítomen ve formě fotografie v prezentaci. Jedná se o nepřímé působení objektu, který mohli žáci pozorovat pouze ve formě obrazu.

Bude provedena transkripce debaty lektora v úvodu programu týkající se právě tohoto objektu.

L: Takže paní, my jí budeme říkat Fumiko, tak Fumiko dostala z Osvětimi tady ten kufřík. A co my můžeme z toho kufříku vyčíst. Dá se z něj něco poznat?

(chvíle ticha)

Z: Je tam jméno. Takže víme, koho je? Byl?

L: Výborně. Přečtete si, komu patřil. Takže komu?

Z: Hanna Brady.

L: A ještě něco?

Z: Je tam datum... asi, kdy se narodila?

L: Ano, skvěle. Takže víme, že Hanička se narodila 16. 5. 1931. Do Terezína byla pak deportována v roce 1942, tak to jí bylo kolik let? To je taková řečnická otázka, jen pro doplnění.

Z: Jedenáct.

L: A ještě poznáme něco?

Z: Je tam to Waisen Kind. To nevím, co je...

L: Umí někdo německy? Je to osiřelé dítě. Takže Hanička později neměla rodiče. To tam bylo připsáno před transportem z Terezína do Osvětimi. Měla o tři roky staršího bratra Jiřího, který jediný z rodiny válku přežil. A pak spolupracoval na té knížce. Tak a když jsme se tedy podívali na ten kufřík takto. Zajímalo by Vás ještě něco, když se na něj díváme?

Z: Co je uvnitř? Kdo byla ta Hana? Co se s ní stalo?

L: Výborně, tak zkusíme si toto všechno povědět.

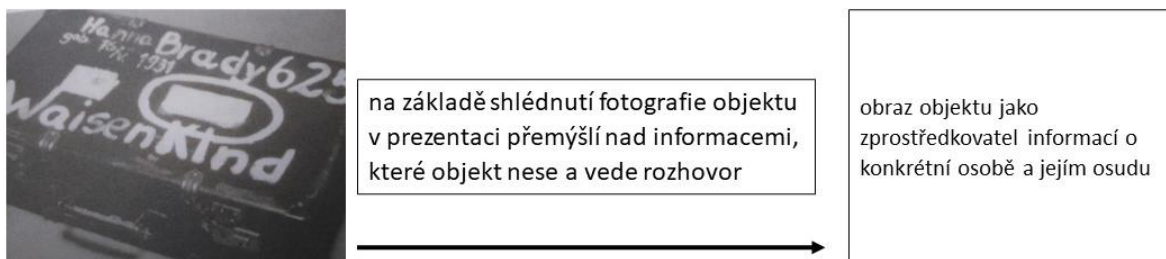


Diagram 43 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

Obraz kufru v prezentaci nedovoluje jinou než zrakovou percepci v ploše, žáci zůstávají na povrchu a sdělovaná fakta tak přijímají jako prostou informaci. Nedochozí zde k hlubšímu prožitku. Tento faktor pak, kromě jiných faktorů, ovlivňuje celý další průběh programu. Žáci se zapojují, plní zadání lektora. Vše je ve formě předávání informací, která je přerušena čtením úryvků textu z knihy.

Následně vytvořené skupinky žáků dostanou každá složku, ve které je textový a obrazový materiál k vybranému dítěti a k tomu příslušný pracovní list. Po uplynutí časové dotace (15 minut), postupně prezentují život a osudy „svého“ dítěte. V pracovním listu jsou uvedeny otázky a zadání, která mají tvořit oporu pro zdokumentování osudu dítěte. Vzhledem k tomu, že žáci používali textový a obrazový materiál, ze kterého čerpali informace, objekty zde byly zastoupeny tímto materiálem, provedeme transkripci prezentace dvou skupin z pěti. Takovýto vzorek by měl být pro představení postačující.

L: Tak pojd'te prosím dopředu. Klidně si vezměte nějaký materiál, který třeba chcete ukázat ostatním. A můžeme začít.

Anna Flaška Flaschová

Z1: Tady máme Annu Flašku Flaschovou. Máme jako říci ty odpovědi?

L: Jak chcete. Prostě nám o ní něco řekněte, prosím.

Z1: Z jaké rodiny Anna pocházela a jak vypadal její život, než začala druhá světová válka? (otázka z listu) Tak její rodina nebyla nábožensky založená... a předtím, než začala ta... (smích)... Tak to čti... Já to nemůžu přečíst... Já to taky nemůžu přečíst...

L: Tak to čtete, kdo to psal.

Z2: Takže nehlásili se k židovskému původu, takže kvůli tomu nebyly... žádné nadávky... a tak. O jakých protižidovských nařízeních před deportací do Terezína Anna hovoří? (otázka z listu)
No, ona mluví o té židovské hvězdě a šikaně. No.

Z3: Jak Anna popisuje cestu do Terezína a jakou přezdívku v terezínském ghettu získala? (otázka z listu)
No tak ona to popisuje, že byli plni nejistoty a prostě nevěděli, co se bude dít. Bylo to smutné a dostala přezdívku Flaška. Podle jejího příjmení. (smích)

Z1: Jak vypadal všední den v Terezíně? Tak Anna vstala, dostala kafe a pak byly nějaké kulturní aktivity.

Z2: Co to byl tzv. heim a čím byl charakteristický ten, ve kterém bydlela Hana? (otázka z listu)
No, tak to pěvecké trio... (smích)

L: Tak heim byl vlastně větší dětský dům. Pojedete do Terezína (doprovázející pedagožka, sdělila, že třída má před sebou v následujících dnech návštěvu terezínského ghetta), tak se podíváte. Je místnost asi takhle velká, kde spalo třeba dvacet dětí na palandách. Jak jim tam asi mohlo být? Byly holčičí hejmy a klučičí hejmy. Byly to prostě takové dětské domovy. Měli se tam docela špatně, ale jak jste asi pochopili, oni tam zpívali, měli tam takový malý pěvecký sbor.

Z2: A potom ta děvčata vytvořila takové zajímavé společenství... Pomáhali mladším dětem

L: Ano, byl to vlastně takový holčičí skaut.

Z1: V čem byla práce vychovatelů v domovech důležitá? (otázka z listu) To jsme moc nenašli, ale měli hlídat ty děti...?

L: No, pomáhali jim ve všem. Ono to tady bude určitě někdo ještě zmiňovat. Třeba vydávali společně časopisy... Měli tam někoho, kdo jim nahradil rodiče na tu dobu... Když vám bylo deset a víc, tak jste nebydli v Terezíně s rodiči. Tak jste bydleli právě v tom dětském domově. Proto tam byli ti vychovatelé. Tak poslední otázka, kterou budu pokládat všem, jestli Anna přežila?

Z: Jo přežila.

Z průběhu prezentace je patrné, že žáci předložený materiál zpracovali velmi povrchně. V pracovním listu zůstaly nezodpovězeny ještě čtyři otázky.

Ilsa Steinerová

Z1: Takže my máme Ilsu Steinerovou, která se narodila 26. dubna 1934 v Šanově u Hrušovan. Byli pak přesunuti v roce 1942 do Brna a z Brna pak do Terezína. Tam nějakou dobu byli, ale pak byli přesunuti v roce 1944 s maminkou a bratrem Pavlem do Osvětimi. A tam byli hned po příjezdu přesunuti do plynové komory. A tam zemřeli. A jejich otec byl od nich vlastně oddělen a byl v jiném táboře a ten přežil. Potom se vrátil, znovu se oženil, emigroval do Izraele a tam zemřel.

Z2: Tak jak byl omezen život židovských dětí v protektorátu ještě před odjezdem do Terezína? Jak děti trávily volný čas? Tak nemohly chodit na dětská hřiště. Zabavovaly se kola, lyže a domácí mazlíčci. Byl zakázán vstup do divadel, do kin, do parků a obecně veřejných prostor.

Z3: Co byla bytová škola? (otázka z listu) Tak židovské děti nemohly chodit do školy, do veřejné školy, takže dětem se začaly zařizovat vyučování v nějaké bytovém objektu. A vyučovali tam rabini nebo studenti, bývalí učitelé a podobně.

Z1: Kdo byla Friedl Dicker-Brandejsová a čím byla pro děti v Terezíně významná? (otázka z listu) Tak ona organizovala vyučování kreslení a sháněla materiály a s dětmi malovala a tak.

Z2: Jakou roli hrála výuka kreslení v životě dětí v Terezíně. (otázka z listu) Tak děti se mohly věnovat kreslení a měli z toho radost a pomáhalo jim to zvládnout tu domu ten život v tom ghettu.

Z3: Co se po Ilse dochovalo z doby, kterou strávil v Terezíně? Vyberte kresbu, která se Vám líbí. (otázka z listu) Tak ona chodila na to kreslení a některé její kresby jako originály se pak poslaly její tetě, která taky přežila. A ty kresby se mi zdají, na to, kde byla, takové barevné a pozitivní, tak to vidím.

L: Na tu Friedl přeživší hodně vzpomínají. Ona studovala Bauhaus. Takovou uměleckou školu. A jim se tam arteterapie zamlouvala, a tak ona ji vlastně provozovala a je to na těch věcech znát.

V pracovním listu i v materiálech ve složce byly zobrazeny výtvarných prací Ilsy Steinerové a žáci je ostatním spolužákům předvedli.

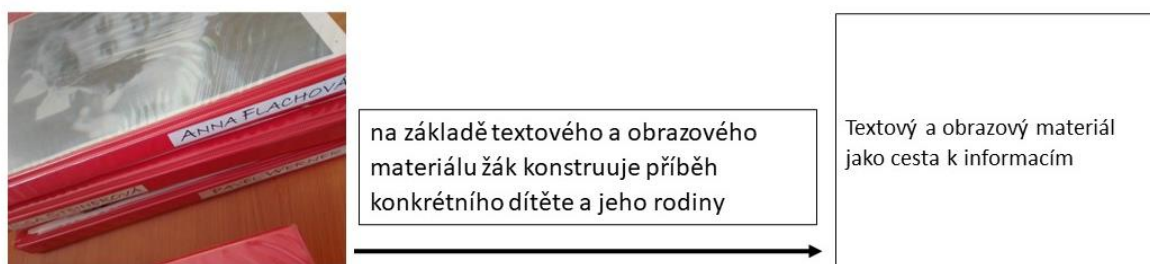


Diagram 44 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

Po přednesení všech prezentací se lektorka s žáky rozloučí a stejně jako v případě *Badatel* Židovského muzea v Praze si celou skupinu převezme jiný lektor, který žáky provede po zmíněných historických objektech a památkách. Na předchozí aktivitu naváže hlavně v případě návštěvy expozice kreseb židovských dětí z terezínského ghetta, kterou muzeum spravuje. Žákům je již dána určitá volnost ve výběru, jestli se budou dále účastnit výkladu lektora, nebo si budou dále zmíněné prostory prohlížet sami.

8.8.3 Alterace

8.8.3.1 Posouzení kvality, návrhy alterace

Realizace první části programu probíhá mimo expozici v lektorské místnosti Židovského muzea. Jak již bylo řečeno, v programu není využit žádný prostorový objekt, jenž by byl originálem, replikou nebo napodobeninou. Všechny objekty jsou prezentovány pomocí jejich obrazu. Výjimkou jsou originální předměty v expozici, které mohou žáci vidět v druhé části programu, avšak v té již s nimi aktivně nepracují. Výklad lektorů je velmi erudovaný a na vysoké profesionální úrovni. Přímá práce s objekty by byla možná, ale není využita. I napodobenina starého kufru, který by kufr Hanny Bradyové imitoval, by haptickým prožitkem, viděním objektu v prostoru, mohla v žácích podnítit větší angažovanost ve snaze proniknout do tématu. V druhé části programu je opět (jako v případě programu *Badatel*) průvodcem jiný lektor, který není seznámen se skupinou. Návštěva zmíněných historických míst a prostor je přirozeným pokračováním programu. Avšak opět již zmíněná „naplněnost“ prostor (jedná se o vytíženou turistickou lokalitu) umožňuje hůře koncentrovanější práci s objekty v expozici.

8.8.3.2 Závěr

Závěrečné shrnutí bude provedeno, vzhledem k podobnosti přístupu k práci s objektem, společně s programem *Nezapomeneme*, v závěru jeho analýzy.

8.9 Nezapomeneme – analýza edukačního programu Muzea romské kultury v Brně

8.9.1 Anotace animačního programu

8.9.1.1 Kontext výukové situace

Program s názvem *Nezapomeneme* (holokaust Židů a Romů) byl vytvořen ve spolupráci s Židovským muzeem v Praze, je v nabídce edukačních aktivit Muzea romské kultury a je zde anotován takto:

„Tématem jsou zásadní historická fakta židovského a romského holokaustu propojená s autentickými vzpomínkami pamětníků. Interaktivní program vede žáky a studenty k zamyšlení se nad příčinami a důsledky nejen samotného holokaustu, ale obecně totalitních ideologií, nechybí ani propojení se současnými projevy antisemitismu a xenofobie ve společnosti. V závěru lze navázat diskuzí se studenty.“⁴²

Program je vhodný pro žáky pro 2. stupně základních škol, gymnázia a střední školy. Akcentuje budování mezipředmětových vztahů. Vztahuje se k dokumentům RVP a dotýká se vzdělávacích oblastí: Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk – jazyková, výchova, osobnostní výchova), Člověk a společnost (Dějepis – člověk v dějinách, Občanská výchova – vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití, vnitřní svět člověka, osobní rozvoj, osobní a neosobní vztahy, mezilidská komunikace; konflikty v mezilidských vztazích, problémy lidské nesnášenlivosti, morálka a mravnost, svoboda a vzájemná závislost), Program trvá 45– 90 minut (dle věkové skupiny), je pro maximální počet 30 dětí a je lektorován dvěma lektory.

8.9.1.2 Didaktické uchopení obsahu

Program má formu přednášky s aktivizačními prvky. Využívá možnost prezentace historických zdrojů informací – fotografií, videozáznamů, zvukových záznamů výpovědí účastníků historických událostí pomocí videoprojekce.

Úvodní evokace

Lektor předkládá žákům otázky. Ti mají pomocí fyzického projevu, domluvená gesta jako odpověď, odpovídat ano (zdvížené ruce), ne (zkřížené ruce na hrudi), nevím (dřep). Otázky se týkají orientace v tématu perzekuce Židů a Romů v období druhé světové války, a také v obdobích před a po. Účastníci programu mají možnost v jeho průběhu vyjádřit svůj názor na informace přednesené lektorem. Jsou kladeny otázky, jež jsou z části uzavřeného nebo znalostního charakteru. Evokace účastníky připravuje na to, že budou během programu vystaveni otázkám.

⁴² Z nabídky edukačních aktivit pro školy. MUZEUM ROMSKÉ KULTURY. 2024. *Edukační programy* [online] [cit. 2024-01-13]. Dostupné z <https://www.rommuz.cz/cs/vzdelavani/edukacni-programy/nezapomeneme-holokaust-zidu-romu-a-sintu/>

Vlastní aktivita

Žáci jsou rozděleni do pěti skupin. Každá skupina obdrží krátký textový záznam vzpomínky pěti dobových účastníků. Každý z těchto textů je rozdělen na tři kusy. Žáci jej musí nejdříve přečíst a text správně chronologicky seřadit. Později budou vyzváni k přečtení textu.

Následuje výklad lektorů s prezentací. V ní je použita obrazová dokumentace týkající se tématu (tábor v Dachau, Norimberské zákony, dobové fotografie zachycující pozvolnou perzekuci Židů) a dochází k jeho rozboru. První skupina je vyzvána k přečtení vzpomínky.

Tak to začalo. Byla tam doktorka Justinová. Nejprve nám vzali krev. Na policejním ředitelství. Pak barva vlasů, očí, všechno zaznamenávali. Dětem dávali bonbóny nebo čokoládu. Chovali se k nám velmi přátelsky. My jsme nemohli vzdorovat, když si nás předvolali, museli jsme prostě přijít. V opačném případě by to bylo zlé. Bylo to přece na policejním ředitelství.

Opět pokračuje prezentace obrazové dokumentace s rozbohem (mapy, ukázky měření probíhající u Romů). Nejen v období 2. světové války sdílejí Židé a Romové podobný osud. Jak se určovalo, kdo je Žid a kdo ne, a kdo je Rom a kdo ne? Následuje přečtení druhé vzpomínky.

Čím dál tím víc našich známých a rodin z Brna odjíždělo. Nenáviděný nápis Židům vstup zakázán, který se poprvé objevil na jedné cukrárně se začal objevovat i jinde. Měli jsme zakázáno chodit do ústředních lázní, kam jsme chodili v zimě plavat. I do všech brněnských koupališť. Také na kluziště nám byl vstup zakázán. Stejně jako do Lužánek a parků, na jiná oblíbená výletní místa. Rodina mého kamaráda Jirky mě ale brala někdy na výlet s sebou. Když jsme tam potom potkali pochodující mládež Hitlerjugend v hnědých košilích, nedokázala jsem se nikomu z nich podívat do očí a vždycky mi běhal mráz po zádech.

Následující otázky směřují na věk osoby, které vzpomínka byla a také na určení její rasy. Následuje výklad o perzekucích Židů po uplatňování norimberských zákonů v protektorátu Čechy a Morava. Objekty v projekci jsou opět fotografie – nápisy na kině, na obchodech. Jsou zahrnuty informace – židovské děti jsou vyloučeny z vyučování. Zřízení táborů v Hodoníně u Kunštátu a pak Lety u Písku.

Následuje prezentace další vzpomínky. Ta je prezentována ve videozáznamu. Skupina, která se jí zabývala, měla říci, jakou funkci majitelka vzpomínky v táboře měla.

*Z toho rohu a ž do toho druhého konce toho tábora byly vozy. Na zemi položený, ne na kolách.
- A kolik jich tam asi bylo?*

Hodně. To bylo jedno vedle druhého. A právě tam, říkám vám, dávali ty, kteří byli už tak omrzlí a věděli, že budou umírat, tak byli v těch vozech. Tam to všechno pomrzalo, umíralo, žádný teplo, nic se netopilo.

- A co tam bylo vevnitř v těch vozech?

Nic. To bylo prázdný.

- Oni leželi na podlaze?

Na podlaze.

- Měli nějaké přikrývky?

Každý takovou dečku.

- A nosili jim nějaké jídlo?

To nevím, to nevím. Já jsem tam chodila a hledala, kdo ještě dýchá a kdo by mě ještě potřeboval.

Následuje rozhovor o „majitelce“ vzpomínky. Na její osobě se demonstruje systém fungování tábora. Následuje přečtení další vzpomínky.

V říjnu, když jsem přišla do Osvětimi, tam byla hrozná zima, už sněžilo, spodní prádlo nikdo nedostal a na nohy nám dali jako obutí dřeváky.

My, kteří jsme šli na levou stranu, jsme se museli svléct do naha, ostříhali nás dohola, vytetovali nám číslo, dali nám šaty od lidí, kteří už nežili, já jsem dostala večerní šaty, což bylo legrační.

A tam v tom rohu napravo z těch růžic pouštěli cyklon B, kterým se ti lidé udusili.

Pokračuje prezentace a přednáška, proložená otázkami. Ta se dotýká okolností transportů, které byly vypravěny z Brna. Kde byla shromaždiště, jak odsun probíhal. V prezentaci je ukázána mapa směrů odsunů do transportu, fotka lístku, jenž povolává do transportu, fotografie míst, dokumentační fotografie norimberského procesu, památníku obětem holokaustu v Brně. Následuje přečtení poslední vzpomínky.

Myslím, že jsme se mohli rozhodnout to nedělat, ale většinou se tak nestalo, neptal se právník, když dostal na práci vymyslet nějaké zákony, neptal se doktor, když měřil někomu barvu očí a velikost lebky. Sousedé se neptali. Kam nás to odvázejí? Strojvůdce se neptal, co bude s těmi lidmi, co má ve vlaku? Inženýři se neptali, co se bude spalovat v obrovských krematoriích, které dostaly za úkol narýsovat a zhotovili.

A povídám si o tom se studenty. Povídám si o tom se studenty jednoduše podle toho, aby porozuměli tomu, že vždycky, když jim někdo uloží nějaký úkol, měl by přemýšlet a ptát se, proč to mám udělat. A k čemu je to dobré, nebo co by na to řekla moje máma. A pokud jste zbožní, tak třeba jak si ten úkol srovnáte se svojí vírou?

Následuje rozhovor o kritickém myšlení. Nutnosti přistupovat k řešení problémů s vlastním názorem.

V další aktivitě se žáci rozdělí do tří skupin, každá obdrží kufr. V něm karty zobrazujících předměty běžné potřeby (cigarety, nůž, deník a tužka, inkoust a pero, mouka,

kniha, medvídek, peřina a polštář, nádobí, vařič, šperky, kytara, karty, tenisová raketa, hřeben, klobouk, parfém, mýdlo, peníze, oblečení, sirky, dopisní papír a obálka). Žáci mají za úkol po uplynutí krátkého časového limitu z nich vybrat deset, jež by si vzali s sebou na cestu po obdržení povolání k transportu.

Reflexe

Následuje debata nad vzorkem vybraných předmětů, které jsou prezentovány piktoqramy. Je promítnut krátký film, který je tvořen sestřihanými záběry z tábora v Osvětimi, záběry současnosti zobrazující neonacistické tendence ve společnosti. Je doprovázen zvukovým záznamem řeči pamětnice událostí komentující tyto projevy. Následuje ukončení programu a rozloučení s lektorem.

8.9.2 Analýza

8.9.2.1 Strukturace obsahu – diagram přítomnosti a působení objektu

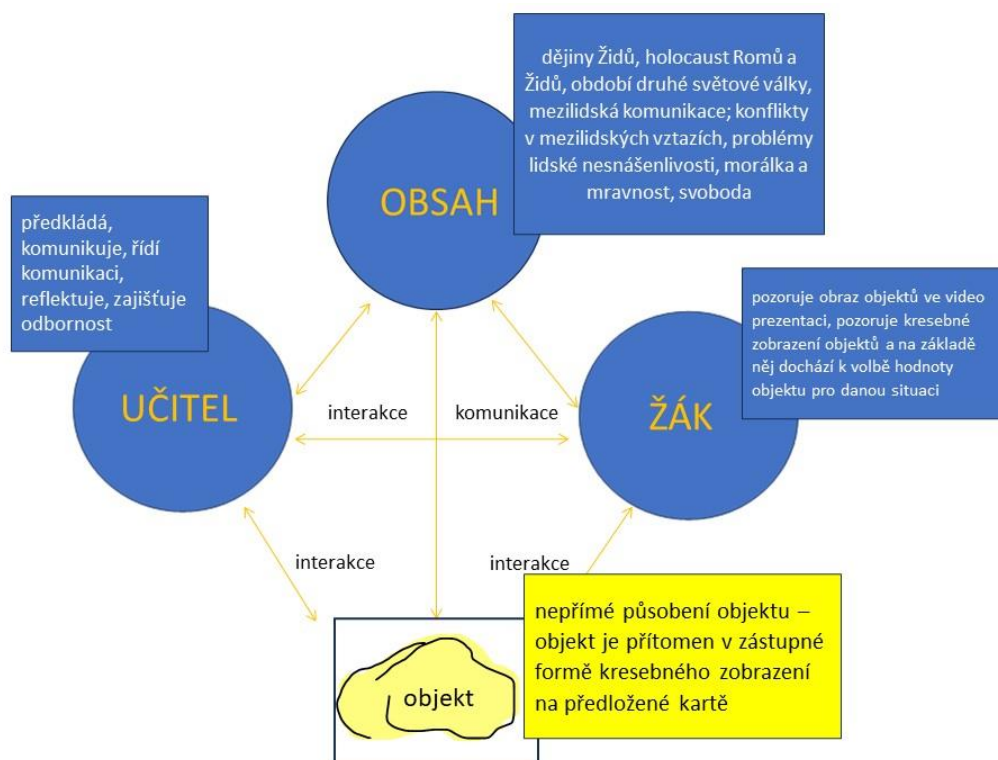


Diagram 45 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu Nezapomeneme

8.9.2.2 Strukturace obsahu – Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Analýza je věnovaná programu, kterého se účastnili žáci 8. ročníku ZŠ z okolí Brna.

Program byl lektorován dvěma lektorkami instituce, které byly zároveň autorkami programu.

Program probíhal dle harmonogramu. Studenti četli nebo komentovali jim zadané vzpomínky, krátce odpovídali na dotazy. Vzhledem k formě programu, kterou byla přednáška s aktivizačními prvky, bude přednesena pouze transkripce poslední části, kde žáci pracovali s kreslenými obrázky věcí – objektů, z jejichž předloženého množství měli vybrat lektorem stanovený počet předmětů, jež by zvolili při odjezdu do transportu. Je to část, v níž se jedná o nepřímé působení objektu. Objekt je přítomen v zástupné formě.

L: Kufry, který leží před vámi obsahují sadu takových obrázků, na kterých jsou nějaký předměty denní potřeby jejich kolem dvaceti. A my bychom chtěly, abyste z těch zhruba dvaceti obrázků vybrali deset věcí, které byste si s sebou sbalili na nějakou cestu, ale to jsou veškeré indicie, které k tomu dostanete. Nevíte, kam jedete, nebo jen na jak dlouho nevíte, co tam budete dělat a prostě si vyberte deset věcí, které se vám zdají jako nejužitečnější. Tak se do toho můžete pustit.

Z: Má to být nejpraktičtější. Tak to otočte.

Z: Vybrat deset, tak nuž.

(Spolužák jej dává pryč.)

Z: Stejně by ti to zabavili. Jedeš do koncentráku.

Z: Ale to nevíš.

Z: Oblečení, jídlo.

Z: Jo, to sníš po cestě. Jo.

Z: Tak já bych teda nedala... peřiny, kytara je blbost.

Z: Oblečení.

Z: Peníze.

Z: Šperky, prodáš.

Z: To nějak schováme.

Z: Peřina.

Z: Cigára.

Z: To nevíš, že ti to zabaví...

L: Takže to zadání, který jsme vám dali, bylo v podstatě dost autentický jako to, co dostali lidi, kteří dostali předvolání do transportu. Dostali takovej jako průvodní dopis nebo seznam, kde byly uvedeny nějaké věci a ke kterým se psalo, že to, že to jsou jako doporučené nebo nedoporučené předměty.

Na několikadenní cestu, několikadenní cestu. Nevěděli, co tam budou dělat a podobně, ale dalo se leccos z toho samozřejmě domyslet, protože tam bylo napsané, že si mají vzít jako teplý oblečení, pracovní oblečení, pracovní boty i třeba nějaké pracovní nástroje a zároveň tam samozřejmě byly uvedené i věci, které s sebou rozhodně v žádném případě brát nemají. Tak můžete nám říct, co jste si teda vybrali, aby zhodnotili jste to z té nabídky jako nejužitečnější?

Z: My jsme si vybrali košili a nějaký pořádný boty. A pak tady máme nějaký jídlo, peníze, kudlu a polštář a přikrývku, vařič a pak máme ten sešit s tou tužkou, pak ty šperky, který kdyžtak můžem prodat, zápalky a mýdlo.

L: Slyšíme samozřejmě označení věci, který by se vám rozhodně jako hodily a jde spíš o to..., jako když se na to podíváme z hlediska toho, že teda skutečně ty lidi, jak mířili do toho tábora. Myslíte, že jim třeba ty věci zůstaly, nebo ne?

Z: To asi některé ne. Některý věci, jako třeba ten nůž, asi by vzali.

L: Ano, bylo tam právě uvedený jako zbraně, že s sebou je rozhodně brát nesmí. Přesto samozřejmě spousta lidí se pokusila nějakým způsobem vzít nejenom třeba ty zbraně, ale i třeba ty šperky a cennosti a podobně nějakým způsobem propašovat. Ale byla to víceméně otázka času, kdy, kdy o ně přišli, co třeba ten deníček? K čemu slouží?

Z: Můžu si zapisovat. A já jsem to tam dala místo dopisního papíru. Jako náhradu k těm dopisům, jakože tam byl inkoust, ten se mohl rozlít, je méně praktický než tužka.

L: Aha, jo, že se vám zdála tužka praktičtější než inkoust. Jasně, to je ale dobrá úvaha. A jak si myslíte, když už jsme na to zabrousili. Jak si myslíte, že to bylo v těch táborech s přijímáním a odesíláním dopisů, případně nějakých balíčků?

Z: To asi moc nefungovalo. Asi se jako vůbec neodeslala.

L: Ano a hm a ještě, jo, ještě jste taky neměnila důležitou věc, že ty dopisy procházely nějakou cenzurou, výraznou cenzurou a kontrolovali jejich obsah. Takže ti vězni nemohli napsat úplně otevřeně, co se tam děje, co tam probíhá, protože to bylo, to bylo samozřejmě tajné. A co se týče třeba minimálně těch cikánských táborů, tak lidé myslím, pokud neměli nějaké kázeňské přestupky, mohli jednou měsíčně přijímat a odesílat dopisy. Většina z nich to ale nevyužila. Napadá vás, proč by nechtěli?

Z: Neuměli psát?

L: Ano, přesně. Třeba vůbec neuměli psát a také třeba neměli komu psát. Předtím kočovali. Tak dále, co máte? To máte skoro stejné předměty jak předchozí. A co třeba, co třeba to mýdlo? A hygienický potřeby?

Z: (Přikyvují.)

L: Všichni bysme si asi na jakoukoliv cestu s takovým jako vágním zadáním nějaké hygienické potřeby s sebou vzali, ale víme taky všichni, že v koncentračních táborech, samozřejmě i v těch vyhlazovacích, panovala strašlivá hygienická situace. Proč tomu tak asi bylo?

Z: Nebyla tam čistá voda.

L: Slyšela jsem to tady, ano, neměli vodu. Jednak jim to samozřejmě asi zabavili, ale i kdyby jim to nezabavili, tak by jim to k ničemu nebylo, protože právě chyběla voda. Voda, když už nějaká byla, tak byla využívána spíš na pití nebo na vaření. Na koupání už ji prostě nezbývalo, takže z toho důvodu ta hygienická situace.

L: A je něco třeba, co jste tam někdo chtěli dát a ostatní vám to jako rozmluvili, nebo na něčem jste se jako zasekli?

Z: Já jsem vyměnil nádobí.

L: Nádobí místo čeho.

Z: Místo nádobí jsem dal deník.

L: K čemu je ten deník?

Z: Tak třeba napsání svých myšlenek.

L: Víme, že díky tomu, že si lidi do těch transportů, do těch koncentračních táborů brali deníky anebo prostě něco, na co se dalo psát nebo kreslit, takže se nám díky tomu dochovala velká spousta osobních vzpomínek a třeba i nějakých hodnotných uměleckých děl. Ať už to jsou kresby, nebo právě nějaký literární útvary a podobně. A nějaká takováhle kreativní činnost myslím si, že těm lidem dost výrazně pomáhala v nějakém psychohygieně, že jako to aspoň na chvíli prostě odvedlo jejich myšlenky od té strašlivé reality, kterou žili, takže deník si myslím, že je dobrý...

Z: Ale nevíme, jestli užitečnější než nádobí?

L: Tak poslední skupina. A já už jsem se na to koukla a tady je to úplně stejný. Krom toho, že tady jsou papíry na dopisy, o kterých jsme se už bavili.

L: Takže já bych možná se vás zeptala, jestli vám v té nabídce něco chybělo. Jestli třeba vás napadlo něco, co byste si jako určitě s sebou chtěli vzít, když se budeme pohybovat v těch dobových reáliích? Takže samozřejmě ne mobily a tak. Tak co byste si s sebou vzali?

Z: Léčiva.

L: Ano, to je přesně, to je dobrá odpověď, protože léčiva tam v nabídce nebyly a vlastně víme ze vzpomínek těch pamětníků, že vlastně ty, ty léky, které si ty lidi brali do transportních zavazadel, potom byly i sloužily jako vlastně jediný léčiva, který byly na místě k dispozici.

Právě třeba pro ty ošetřovatelky, jako byla paní Ondrášková a podobně, protože tam jakože nějaké zásobování léky nebo nějakým zdravotnickým materiálem. Samozřejmě jako dost pokulhávalo. Takže, takže léky jsou taková opravdu jako život zachraňující záležitost...

Tak super, jedni si zabalili cigarety. Co si myslíte. Bylo dobré je mít s sebou? Tenkrát skoro všichni kouřili, takže...

Z: Mohli jsme je prodat?

L: Ano anebo směnít za něco.



na základě shlédnutí kresebného zobrazení objektu dochází k racionální rozvaze o užitečnosti předmětu v řečené situaci a na základě tohoto k výběru objektů

obraz objektu jako jeho symbol vedoucí k racionálnímu rozhodnutí žáků

Diagram 46 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci

Závěrečné video s názvem *Nedovedu pochopit* je asi čtyřminutový sestřih záběrů z osvobození tábora v Osvětimi na konci války v kombinaci se záběry z neonacistických demonstrací kolem roku 2001, kdy proběhla jejich velká vlna.

L: Je doplněný komentářem pamětnice, která právě říká tu klíčovou větu, že nedovede pochopit a celkově to tam vlastně ještě porovnává. Komentuje tu situaci, když se projevují nějaké neonacistické tendence s tou situací, která byla před těmi asi 80 lety, takže se podívejte. A pak si k tomu ještě něco řekneme?

Po zhlédnutí následuje krátká diskuse nad snímkem a rozloučení.

8.9.3 Alterace

8.9.3.1 Posouzení kvality, návrhy alterace

Program byl vytvořen odbornými pracovníky Muzea romské kultury v Brně. V jeho prostorách se nachází expozice *Příběh Romů*. Ta v šesti sálech přibližuje dějiny Romů od jejich příchodu do Evropy v 11. století až po události druhé světové války a současnost. Ve čtvrtém sále je pojednáno téma holocaust Romů. Jsou zde zpracovány osudy Romů za druhé světové války, zejména na území Protektorátu Čechy a Morava, na Slovensku a v Německu. Jsou využity fotografie, výkladové texty, vzpomínky pamětníků a dobové úřední listiny.⁴³ Z těchto objektů není žádný v programu využit.

Program probíhá v prostorách promítacího sálu, který přímo naléhá na expozici. Evokační aktivita a aktivita zahrnující práci s kreslenými obrázky naznačující předměty v kufrech, vyžadující větší prostor, je realizována v místnosti, která na expozici a sál navazuje.

Výklad lektorů je velmi profesionální a erudovaný. Celý program je výborně vystavěn ve smyslu „vršení a nabalování“ událostí a sdělovaných informací v rozvíjení tématu, které vede ke splnění zadaných výchovně-vzdělávacích cílů. Žáci jsou aktivizováni kladením otázek týkajících se obsahů, jež jsou předloženy v přednášce. Odpovědi jsou závislé hlavně na jejich znalostech, s nimiž již do muzea přišli, a na tom, jak udrží pozornost a reprodukuje informace podané lektorem.

⁴³ MUZEUM ROMSKÉ KULTURY. 2024. *Expozice Příběh Romů* [online] [cit. 2024-01-13]. Dostupné z <https://www.rommuz.cz/cs/vystavy-a-akce/expozice-pribeh-romu/>

V programu se s objekty pracuje v zástupné formě. Jedná se o nepřímé působení objektů. Objekty zde nejsou samy přítomny, jsou reprezentovány nakreslenými obrázky, které věci symbolizují. Téma, jež program předkládá, je závažné a dotýká se základních lidských hodnot a mravních zákonů. Lektorům se podařilo toto téma dobře zprostředkovat. Žáci dobře reagovali a spolupracovali. Nabízí se ale možnost využít při aktivitě rozhodování, který předmět s sebou vezmu do transportu, pracovat s trojrozměrným objektem. Okolnosti, jež vedly tvůrce programu k formě kreseb předmětů na kartě, jsou pochopitelné. Reálné objekty mají větší objem, v některých případech je možný „nekomfort“ při zacházení (sáček s moukou se může roztrhnout). Ve spojení s menšími rozměry edukačního prostoru, který navíc disponuje kobercem na podlaze. Ale trojrozměrnost, reálnost objektů, z možností smyslového prožívání nabízí zcela jistě akcent hlubšího prožitku. Zcela jinak budu přemýšlet nad výběrem předmětu, pokud jej budu muset v reálné velikosti uložit do daného zavazadla. Pokud se jedná o skupinovou aktivitu (jako v daném případě), je nutná domluva mezi jednotlivci. Možnost, že si žáci rozdělí role v rodině a každý z nich bude mít tedy své priority vyplývající ze své pozice, může hodnotněji nasimulovat proces rozhodování v emoční sféře.

8.9.3.2 Závěr

V programu Muzea romské kultury v Brně *Nezapomeneme* i v programu *Hanin kufřík* Židovského muzea v Praze byl využit potenciál objektů ve formě nepřímého působení objektu. Objekty samy nebyly přítomny v didaktickém procesu. V obou programech nebyli žáci vystaveni jejich přímému působení. Nemohli je pozorovat, analyzovat, přemýšlet nad nimi. S dalšími odborníky jsme si kladli otázku, zda je v didaktickém procesu nutná práce s objekty, zda nestačí jejich obrazy. Ano, zcela jistě je možné se ve většině případů dozvědět něco z obrazů a popisů objektů. Avšak vždy se ztratí některé aspekty. Například přesné zabarvení, detail, smyslové vnímání vůně, velikost a měřítko objektu, jeho hmotnost, teplota, tvar, textura, trojrozměrný design objektu, „pocit stáří“ ve srovnání s novostí reprodukce. Všechny jmenované aspekty vtahují účastníka do určitého emočního prožívání a dotýkají se jeho afektivní složky vnímání. Zároveň objekty vždy při předložení vyvolávají otázky. Žáci si mohou vyzkoušet svou vlastní schopnost ptát se a zároveň se pokusit na „svou“ otázku hledat odpověď. Právě otázky vedoucí k přemýšlení se týkají myšlení vyššího řádu a mohou tak provokovat rozumovou činnost.

V případě programu *Nezapomeneme* by mohla aktivita s reálnými předměty při pokynu zabalení věcí na cestu, vyvolat zážitek vycházející z jejich vlastních postojů, možnosti

rozhodování a nutnosti rozhodnutí. Tento zážitek nelze „způsobit“ jinak než účastníky uvést do podobného schématu situace. Mohlo by dojít k uvědomění, že se domníváme, že „bychom něco dělali a něco jiného bychom možná udělali ve skutečnosti.“ Uvádět na scénu vzdělávání tento druh konstruování zážitku je velice cenné. Jestliže jsem na rozhodování osobně angažován, využívám nejen kognitivní ale i afektivní složku svého vnímání. Program Nezapomeneme představuje případ, který se nachází na pomezí: staví na objektech, ty jsou ale přítomny jen ve svých obrazových reprezentacích. Provedená analýza ukazuje, že to nestačí, plný potenciál objektů pak nemůže být rozvinut.

9 Výsledky výzkumu

9.1 Přehled zjištění získaných prostřednictvím případových studií

Předložená vícečetná případová studie obsahuje celkem devět kazuistik.

Tři programy byly realizovány v instituci Vlastivědného muzea v Olomouci a autorka práce byla zároveň jejich spoluautorkou a lektorkou (*Střepy aneb cesta za miskou; Jak se brání městské brány; Zajíček Chlupáček*). Další programy byly realizovány v Muzeu moderního umění v Olomouci (*Věci z půdy*), v Galerii hlavního města Prahy (*Bílková Vila – František Bílek*; Městská knihovna – *Jitka Svobodová: Za hranou viděného*), v Židovském muzeu v Praze (*Badatel; Hanin kufřík*) a v Muzeu romské kultury v Brně (*Nezapomeneme*).

V předložených částech práce bylo nastíněno ukotvení strategie objektového vyučování v teorii a výzkumné bázi, a to akcentovaně v oblasti zahraničí. Jak vyplývá z části výzkumné, strategie objektového vyučování se v praxi v českém prostředí realizuje, avšak není teoreticky ani badatelsky ukotvena v textech v českém jazyce. Snad právě tato absence je jedním z důvodů, že se práce s objektem v edukačních situacích odehrává v našem prostředí oproti zahraničí (v angloamerickém prostoru a prostoru Austrálie) trochu odlišným způsobem.

Z předložených výsledků studia zahraničních odborných zdrojů je patrné, že při práci s objektem je zde akcentován požadavek na schopnost velmi dobré úrovně zacházení s otázkou, na schopnost vytvořit správnou otázku. Objekt je zde vnímán právě jako impuls k zahájení procesu tázání. Tuto kvalitu objektu vnímáme i my, avšak přístup k objektu přes proces tázání není u nás zdaleka uplatňován takovou měrou jako v zahraničí.

Oproti zahraničním zdrojům je v českém prostředí aktivita s objektem nebo objekty doplněna tzv. animacemi. Nevíme, nakolik zapříčinil autorčin výběr zahraničních výzkumných šetření a teoretických textů zabývajících se praxí objektového vyučování nenalezení aktivit, které by byly animacemi nebo by se k nim obsahově blížily. Animace oživují objekt aktivitami, jež zajišťují i jiné kvality a přesahy, než jaké jsou rozkrývány položením otázky. Tyto aktivity se nesoustředí jen na kognici, respektive účinek slova, ale také na jiné aspekty. Pomocí nich je hledána cesta k předmětu a jeho obsahu prostřednictvím zážitku, expresivních aktivit apod.

Čtyři z pěti předložených případů mají **formu animačního programu** (jsou to programy: *Střepy aneb cesta za miskou, Jak se brání městské brány, Zajíček Chlupáček* a program *Věci z půdy*) a zároveň objekt nebo **objekty jsou zde centrem, středobodem**, od

kterého se odráží veškeré další činnosti žáků. Například v programu *Střepy aneb cesta za miskou* žáci používají jeden ze smyslů k prvotnímu poznání (hmat) (evokační aktivita se zakrytými objekty v bednách), následně si své úsudky ověřují zrakem. Právě vyloučení zraku má za následek silnější vnímání hmatového prožívání. Poznávání se zde opírá o prekoncepty a předchozí poznání žáků. Pedagog vede s žáky rozhovor. Žáci se vyjadřují k problematice a sdělují poznání. Je zde důležitá schopnost pedagoga dobře položit otázku. Otázky se vážou na objekt, mají provokovat rozumovou činnost a mají žáky podněcovat k myšlení.

Animační aktivity objekt „oživují“ a nabízejí žákům další rozvoj v oblastech kognitivních (například program *Střepy aneb cesta za miskou*: Z: *Jak se začalo používat kolo? No prostě nebylo. Ho vynalezli. A jak jako jezdili? Nejezdili. Na zvířatech. Chodili prostě po nohách. Jenom chodili...*), afektivních (například program *Jak se brání městské brány*: Z: *Byl odvážný. Mě by se nechtělo bojovat za to, že jsem v tom spolku. Já bych v něm raději nebyl... Ale bydlel si v tom městě, tak bys musel...*) i psychomotorických (práce s materiálem, který umožňuje tvorbu).

Tyto zmíněné programy (*Střepy aneb cesta za miskou*, *Jak se brání městské brány*, *Zajíček Chlupáček* a program *Věci z půdy*) jsou zároveň ty z programů, kde je **edukační činnost zcela navázána na objekty**. Například v programu *Střepy aneb cesta za miskou* žáci pracují s různými druhy historických nádob – objektů, k nimž museli nejdříve najít cestu využitím procesu analýzy, dedukce a syntézy (prací s jinými s nimi souvisejícími objekty). Následuje pak činnost s dalšími objekty ve vitrínách, které jsou s původním objektem spojené historickým zařazením. V programu *Jak se brání městské brány* pracují žáci s obrazem – portrétem Johanna Theisse, a snaží se „přečíst“ charakter postavy z obrazu. Její příběh žáky provází historickou událostí a tato historická událost je dále rozvíjena setkáním s dalšími objekty – střelecké terče, zbraň ostrostřelce, model pevnosti. Nebo jsou například využity pobytové znaky zvířat (v programu *Zajíček Chlupáček*) v přírodovědné expozici Vlastivědného muzea a poznávání charakteristického životního prostředí jednotlivých živočichů prostřednictvím dioramat. Program *Věci z půdy* využívá artefakty historicky příslušejících k lokalitě Dómského návrší v Olomouci, díky nimž si žáci mohou vývoj tohoto místa představit v běhu doby. Prakticky je **zde objekt klíčem** k otevření daného tématu v mnoha jeho vrstvách a také k vrstevnatému poznání žáků. (Například program *Jak se brání městské brány*: L: *Také jste si všimli, že Johann ukazuje na jakousi bedýnku. Já vám teď přeložím, co je na ní napsané. Poznává někdo, jakým je to napsáno jazykem?*
Z: *Anglicky. Ne, německy.*

L: *Ano je to německy. Tenkrát jsme byli Rakousko-Uhersko. A v překladu je tam napsáno „Jeho římskému císaři králi: Apoštolskému Veličenstvu Josefu II. ve Vídni.“ Když je to napsáno na té bedničce, tak co by to mohlo znamenat?*

Z: *...Jako, že je to pro něho. Pro toho Josefa, pro toho císaře.*

L: *Hm, tak co by to mohlo znamenat, když je to napsáno na té bedničce...? Kdybyste vy měli takovou krabičku a na té by bylo napsáno: Davidovi. Jak se jmenuješ příjmením?*

Z: *Stejskal.*

L: *Tak Davidovi Stejskalovi, žáku 6. třídy v Olomouci. Tak co by to mohlo znamenat?*

Z: *Že je to jako dárek. Nebo balík by to mohl být. Je to adresa!*

L: *Skvělé. Tak to si můžeme myslet.*

Z: *Takže je jako..., že chce poděkovat za něco tomu Josefovi a dává mu dárek.)*

Animační aktivity mají v navázání na objekt velký význam. **Zvýšená možnost smyslových prožitků**, která není dána „pouze“ možností manipulace (hmat, sluch (a využití hlasu), čich, zrak – možnost vidět prostorový objekt), je cenná pro uchopení předkládaných témat žáky. (Například program *Zajíček Chlupáček*: D: *Je to jako papír. Taková tenká a jemná. Se roztrhala. Hada.*)

Motivací pro tvorbu misky v programu *Střepy aneb cesta za miskou* není touha po vlastní nádobě „na něco“, ale chuť tvořit podobnou technikou jako naši předkové v odkazech na to, co bylo viděné, slyšené, pohybové a dramaticky prožité v předešlém ději lekce.

Animace objektu pomohla uskutečnit ponor do tématu. Dramatická lekce – práce s loutkou je v programu *Zajíček Chlupáček*, zvláště pro děti předškolního a mladšího školního věku, branou ke zvýšené pozornosti směřující ke zkoumání objektu. Možnost vytvořit a prožít rituál v programu *Věci z půdy*, jenž je spojený s hudebními a výtvarnými prvky, uvádí žáky do blízkého kontaktu s předměty vystavenými ve vitrínách. Stavba katedrály pomocí vlastního těla jako stavebního materiálu pomohla zažít jisté napětí a „monumentalitu“ stavby, provedení v tichosti možná její duchovní charakter (program *Věci z půdy*: Z: *Tak to byla bomba!*).

Animační prvky můžeme vidět i u programů – případů, které je neanotují. V programu *Badatel* žáci „uvádějí v život“ jednotlivé předměty – objekty, tím, že je „správně“ použijí při dramatické lekci – provedení obřadu židovské svatby, oblečením spolužáka do oděvu pro obřad Bar micva. Opět „zažití“ **události využitím objektů**, jež jsou svědkem události, a jejich přítomnost je u nich nutností – předměty, objekty, nesou určité hodnoty. Zasahuje opět nejen úroveň kognitivní, ale i afektivní s psychomotorickou. (Program *Badatel*:

Z *průvodce*: *Svatební obřad je veden rabínem, který nejprve pronáší požehnání nad vínem.*

Z *rabín*: *Opravdu to mám říkat? (Zvedá pohár „s vínem“) Žehnám toto víno.*

Z průvodce: Ženich a nevěsta se poté napijí z poháru.

Žáci napodobují pití z poháru

Z průvodce: Dále muž ženě navleče svatební prsten na ukazováček pravé ruky a recituje:

Z ženich: Hle tímto prstenem si mi zasvěcena dle zákona Mojžíše a Izraele (nasazuje dívce prsten).

Z průvodce: Rabín přečte nahlas ketubu a ženich ji pak předá nevěstě...)

Vložením „badatelské“ a „výtvarně motorické“ aktivity u programu věnovanému výstavě Jitky Svobodové (program *Jitka Svobodová: Za hranou viděného*) se upřela **pozornost žáků na jednotlivá díla – objekty, soustředili se a objevovali detaily těchto děl.** Zároveň pak zkoušeli svou schopnost pohybovat se ve výtvarném zobrazování v tónech šedé, zakoušeli své schopnosti v oblasti jemné motoriky.

U objektů v jednotlivých případech můžeme vidět i jejich **schopnost sama o sobě budit zájem a nutit k otázkám.** Tato schopnost se markantním způsobem projevuje u případu Františka Bílka. (Program František Bílek: *Z: A tohle všechno udělal on? A jak se dostal na ten balkónek, tam jsou někde dveře? A on si to nedřívě nakreslil? A co je tam napsáno? A proč je to takové rozryté? apod.*) Tento program je anotován jako komentovaná prohlídka s výtvarnou aktivitou. V programu je dán prostor pro dotazy lektora a krátké odpovědi žáků, ale objekty budily zájem a žáci na ně reagovali dalšími a dalšími otázkami.

Na některých případech předložené studie můžeme pozorovat jev, kdy se vlastní aktivity, týkající se práce s objektem (uplatňování strategie objektového vyučování), dějí živelně, bez většího obeznámení tvůrců i pedagogů s tím, „**co vlastně aktivizací objektu činím**“. Tento jev může mít různé podoby. Například se v programu pracuje s objektem nebo objekty s vědomím, že jsou pro program jeho důležitou součástí, ale během činnosti s nimi se nevyužívá plně potenciálu objektů. Například v programu *Nezapomeneme* žáci v jeho závěru pracují s obrazy předmětů, které si mají vybrat k zabalení do zavadla do transportu. V programu *Hanin kufřík* je kufr důležitým prvkem, který se vyskytuje opět ve formě obrazu. Autoři programů cítí, že objekty v něm mají důležité místo, ale edukační potenciál objektů není využit.

Je nutno sdělit, že většina z analyzovaných programů neměla v anotaci uvedeno, že v nich bude uplatňováno objektové vyučování. Objekty v nich však byly „samozřejmě“ využívány nebo se k nim obracela pozornost. Pozorností myslíme i myšlenkové zaměření na předmět. Jindy, například v programu František Bílek, objekty samy aktivizují žáky k tázání, ale pro odpovědi na otázky žáků není časový prostor. V tomto případě tento fakt byl způsoben formou programu. V programu jsou ale objekty využívány, je na ně ukazováno a žáci o nich

dostávají informace. Lektor cítí a ví, že objekty jsou důležité. Vzbudí pozornost, ale jejich edukační potence opět není plně využita. Lektor na objekt ukáže, sám o něm něco sdělí, položí otázku, na jejíž zodpovězení nedá žákům žádnou časovou dotaci, a odpoví si sám. Pak pokračuje k dalšímu objektu.

V této souvislosti se můžeme dotknout parametru, který se didaktické práce s objekty velmi dotýká. A to je parametr času. Při uplatňování strategie objektového vyučování se projevuje potřeba **větší časové dotace** právě ve chvílích, kdy žáci nebo lektor kladou dotazy týkající se objektu a hledají na ně odpovědi. Je třeba nechat čas pro vytvoření odpovědi na otázku, její zformulování a její zodpovězení. Při tvorbě odpovědi se nemá spěchat. **Objekt vzbuzuje otázky, když se u něj zastavíme.** Jako například u programu František Bílek: *Z: On je v ...depresi, jak říkali, ale kdybychom to nevěděli, tak bychom si mohli myslet, že spí, ale má nepohodlnou polohu. Jako by mu chyběl polštář...?*

Ve všech kazuistikách studie zaznívaly otázky týkající se objektů a dění kolem nich. Ať už to byly otázky záměrně položené lektorem, nebo otázky, jež byly výsledkem následných myšlenkových procesů žáků. V některých případech nebyl potenciál objektů zcela vytěžen a studie upozorňuje na to, že je třeba se nad tímto faktorem při práci s objekty více zamyslet. A pokud by byla příprava programu vedená dle pravidel strategie objektového vyučování, je na místě počítat při jeho realizaci s větší časovou dotací a s přípravou na „dobrou úroveň kladení dobrých otázek“.

Jak tedy může vypadat vhodně položená „dobrá“ otázka v objektovém vyučování? Počáteční otázky směřují k objektu a měly by být otevřeného charakteru. (Například: Co si o tomto objektu myslíš? Co je to? K čemu by tento předmět mohl být? Co ti na něm připadá zajímavé? Čeho si na něm všimneš? Co bys nám o něm mohl povědět? atp.) Jednoznačná odpověď ano – ne nepodporuje otevření diskusního prostoru kolem objektu. Forma otázek má právě v počátku lekce⁴⁴ zásadní význam. Otázek nemá být mnoho. Je-li jich příliš, žáky zahltlí. Žáky podporujeme k odpovědím, i když, dle jejich názoru, nebudou „správné“ a necháváme jim na ně čas. Časová dotace na formulaci odpovědi a odhodlání se žáků k odpovědím nemusí být velká, jedná se o pár sekund navíc. Dostatek času a méně otázek vede žáky k promyšlenějšímu charakteru odpovědi. Dobrá otázka dává nejednoznačnou odpověď, a tak jsou položeny další dotazy, které již mohou klást žáci, a jež otvírají dané téma. Takže můžeme říct, že dobrá otázka je produktivní.

⁴⁴ Můžeme hovořit o lekci, protože strategie objektového vyučování může být uplatňována i v jiném prostředí než v kulturních institucích, kde probíhají edukační programy.

Například v programu *Střepy aneb cesta za miskou* byly v evokační části položeny dotazy: Jak tyto objekty spolu mohou souviset? Co mají společného? U programu *Jak se brání městské brány* byl u obrazu Johanna Theisse položen dotaz: Co byste řekli o tomto muži? Cílem dobré otázky je probudit u žáků jejich zvědavost, která vede k touze „vědět víc“. Po počátečních otázkách, které otevírají námi zaměřenou oblast, mohou být žáky položeny jimi zformulované dotazy, na něž hledají odpověď. V této fázi je vhodná práce ve skupinách, kde se žáci navzájem doplňují, a zároveň v následném představování svých odpovědí přebírají roli facilitátorů. V programu *Jak se brání městské brány* žáci ve skupinách pracovali na interpretaci zobrazení jednotlivých střeleckých terčů. Měli k dispozici badatelský list, v němž byly položeny otázky, na něž měli hledat odpověď. Vedle otázek směřujících k faktům (*Jak se váš terč jmenuje? a Z jakého roku pochází váš terč?*) je zde zastoupena otázka *Která věc, zobrazená ne terči, je podle vás nejdůležitější a proč?* Poslední zmiňovaný dotaz vedl žáky k analýze a interpretaci objektu. Zobrazení, která byla součástí terče, vedla k uvědomění si historických souvislostí a historického kontextu.

Také se při realizacích a následné analýze jednotlivých případů odkrývá práce s „nepřímým působením objektů“. To je situace, kdy je fyzický objekt zastoupen jeho dvojrozměrným obrazem (například programy *Střepy aneb cesta za miskou*, *Hanin kufřík* a *Nezapomeneme*.) Otevírá se tak otázka, zda je možné prostorový objekt, se vším, co nese, tímto obrazem zastoupit. Pomineme nyní možnost využití fotografie jako objektu. Jak už jsme uvedli na jiném místě (a mnozí autoři si toho také všímají), **některé parametry se náhradou obrazem objektu nenávratně ztratí**, a tudíž působení objektu není plnohodnotné.

Žáci v první kazuistice na počátku programu skládají obraz keramické nádoby bez znalosti její celkové formy, „rozbité na střepy“. Jdou cestou archeologů, kteří také nejdříve naleznou střepy nádoby, a teprve pozorováním, odhadem a skládáním zjistí, jak nádoba vypadala. Zde se jeví použití dvojrozměrného obrazu jako opodstatněné. Po složení a po tom, co vidí dvojrozměrný obraz nádoby, se setkají v expozici s reálnou nádobou. S touto pak dále pracují. Po setkání s obrazem se setkávají s trojrozměrným objektem.

Jiná situace nastává v programech *Hanin kufřík* a *Nezapomeneme*. Program *Hanin kufřík* v anotaci oznamoval, že se na základě studia dokumentů budou žáci ve skupinách věnovat osudu konkrétních židovských dětí za druhé světové války. Samotný název programu je odvozen od stejnojmenného literárního díla Karen Levinové. Program se odkazuje k objektu – kufru. Kufř jako objekt v nás, v lidech, vzbuzuje zajisté zvědavost a jako „znak“ probouzí odkazy na spoustu dalších emocí a prožitků spojených s kufrem jako objektem (cestování, tajemství, dobrodružství...) Fragmenty, které v něm bývají uloženy, samotná jeho

vizáž, kufr jako znak cesty a pohybu. Na úvod programu probíhá tento rozhovor mezi lektorem a žáky, týkající se informací, které lze vyčíst z vzezření kufru: L: *Umi někdo německy? Je to osiřelé dítě. Takže Hanička později neměla rodiče. To tam bylo připsáno před transportem z Terezína do Osvětimi. Měla o tři roky staršího bratra Jiřího, který jediný z rodiny válku přežil. A pak spolupracoval na té knížce. Tak a když jsme se tedy podívali na ten kufřík takto. Zajímalo by vás ještě něco, když se na něj díváme? (na obraz)*

Z: *Co je uvnitř? Kdo byla ta Hana? Co se s ní stalo?*

L: *Výborně, tak zkusíme si toto všechno povědět.*

Žáci ale neměli možnost otevřít kufr (zde jako objekt), jejich představa možného objevování, potence, kterou objekt kufru pro začátek „badatelské“ aktivity nabízel, nebyla naplněna. Dokumenty, s nimiž žáci pracovali, byly v plastových složkách a kufr Hany Bradyové žáci viděli jen na obrázku. Celý program byl výborně a erudovaně připravenou prezentací na dané téma a žáci s dokumenty pracovali a podali v prezentaci výkon odpovídající vlastnímu zjištění. Avšak absentovala stránka prožitku, kterou mohla podpořit práce například s replikou kufru.⁴⁵ U programu *Nezapomeneme* mají žáci závěrečný úkol vybrat z karet, na nichž jsou namalovány předměty, deset předmětů, které by si s sebou vzali do transportu. Program je opět výborně připraven, žáci poslouchají výklad a na případné dotazy reagují. V případě očekávání většího dopadu programu na rovinu afektivní, nejen kognitivní, by se vyplatilo například předat žákům kopii reálného povolání do transportu a předměty, které si mají možnost vzít s sebou jim předložit hmotné. **Při práci s reálnými předměty (pytlík mouky, dětská hračka, nůž, peřiny...) se u člověka zapojují i jiné dimenze psychiky, myšlenkové operace mají jiný charakter a dochází k daleko většímu emočnímu zásahu. Obraz objektu působí na člověka jinak – neúplně.** (Program *Nezapomeneme*: Z: *Má to být nejpraktičtější. Tak to otočte.*

Z: *Vybrat deset, tak nůž.*

Spolužák jej dává pryč.

Z: *Stejně by ti to zabavili. Jedeš do koncentráku.*

Z: *Ale to nevíš.*

Z: *Oblečení, jídlo.*

Z: *Jo, to sníš po cestě. Jo.)*

⁴⁵ Lektory programu bylo autorce práce sděleno, že sami vnímají nutnost změny právě v tom, že do něj zařadí práci s hmotnými objekty, mimo jiné i s kufrem.

Situace by v myslích žáků byla zpracována odlišně, kdyby museli předměty – objekty reálně zabalit.⁴⁶

Setkání s objektem po jeho „otevření“ různými přístupy může vést k tvorbě a odrazu objektu v objektu jiném. Například výtvarná dílna s keramickou hlínou a tvorba nádoby v programu *Střepy aneb cesta za miskou*, návrh vlastní medaile za statečnost programu *Jak se brání městské brány*, vytváření zvířete pro rituál v programu *Věci z půdy*, vlastní reakce na dílo Františka Bílka v kresbě v programu František Bílek a prostorová tvorba reagující na dílo Jitky Svobodové. Žák s vlastním kritickým a kreativním přístupem volí svou cestu vyjádření. **Setkání s objektem také vede k samostatné tvorbě.** (Například v programu *Jitka Svobodová: Za hranou viděného*:

Z: *Já mám strom. Mě to s tím drátem nejde.*

Z: *Vezmi si tenčí.*

Z: *My pracujeme spolu. To je společná práce. To je ryba. Ryba ve vodě.*

Z: *My máme kouzelnou zmrzlinu. Nebo mikrofon.*

Z: *My děláme z toho papíru. Skládáme. A je to kopec a za ním vykukuje pes. Pro mě je pes běžný zvíře. (narážka na informaci, že Jitka Svobodová zobrazovala „běžné“ věci)*

Z: *To musíš otočit a bude to vypadat jako balón.)*

V teoretické části i v části výzkumné u některých případů hovoříme o předpokladech, které vedou ke „čtení“, interpretaci objektů. K objektu přistupujeme z pozice své dovednosti a schopnosti objekt „přečíst“. Je pro nás důležitá informace, že „čtení objektů“ je možné do určité míry „natrénovat“. To ukazuje například situace během programu *Jak se brání městské brány*, kdy žáci mají za úkol zaznamenat do pracovního listu odpovědi na položené otázky, které se týkají interpretace objektu: Z: *Tak náš terč pochází z roku 1720. Jmenuje se Solný terč a je kulatý. Má díry. Je na něm Olomouc. To jsme poznali podle těch vršků kostela. Kopulí. To je asi kostel svatého Michala. Je tam nějaký znak. Hlavně je tam černý pták. Asi orel. Ale vypadá jako velká slepice se zahnutým zobákem (smích). Nese nějaký kyblík a něco mu z něj padá. Nebo to schválně vyhazuje. Něco bílého. Protože se terč jmenuje solný, tak si myslíme, že je to sůl. Uprostřed je město a nejdůležitější si myslíme, že je ta sůl. Asi. Protože sůl je nad zlato. (smích).*

⁴⁶ S lektory programu byl diskutován dotaz, proč objekty na zabalení na cestu nejsou hmotné. Zde jsme se při rozhovoru dotkly opět praktických možností při realizaci programu, jež také ukazují na jeden z parametrů, který programy v určitých rovinách limituje. Místnost, kde program probíhal, není velká, na podlaze je koberec, což je příjemné na sezení, ale je nežádoucí zašpinění. Mouka se sypala, předměty jsou velkých rozměrů...

Žáci odpovídají na základě svých prekonceptů, ale i nově nabytých informací. Analyzují zobrazení na terči, odvozují podle svých znalostí a logických domněnek. S interpretací, „čtením“ objektů pracují i programy *Střepy aneb cesta za miskou, Zajíček Chlupáček, Věci z půdy, František Bílek, Jitka Svobodová: Za hranou viděného* a program *Badatel*. Je důležité poznat, jak se mohu na objekt dívat a co z něj různými přístupy mohu vyčíst. Tato informace je důležitá pro pedagoga. Protože ten řídí způsob zacházení s objektem pro žáky. Ten volí metody a přístupy. Při volbě vhodných a „těch správných“ metod, forem a přístupů se objekt stává „přenášedlem“ do spousty oblastí života, vzdělávacích oblastí. Práce s ním může mít transdisciplinární přesahy. Jako příklad můžeme uvést program *Věci z půdy*, kdy autor programu zvolil metodu animace pro zpřístupnění možné historické funkce a užití nalezených kulturních artefaktů. Zažití „obřadu rituálu“ otevřelo žákům jiné možnosti vnímání objektů – keramických zvířecích a lidských plastik. Plastiky tak pro ně nemusely být jen řemeslnými výrobky, ale předměty, které svým působením vstupovaly do světa duchovního a duševního.

Příprava lekce nebo lekcí, které uplatňují strategii objektového vyučování, **vyžaduje odhodlaného a otevřeného pedagoga – odborníka. Je náročná na přípravu a výsledky aplikace této strategie nejsou okamžitě měřitelné.** Dochází však k rozvoji tolik žádaného kritického myšlení žáků, rozvoji samostatného myšlení vyššího řádu, schopnosti vyjádřit svůj názor a formulovat jej.

Uvědomujeme si, že kvalita celkového průběhu aktivity, v našem případě programu v kulturní instituci, se odvíjí od mnoha faktorů, které zde nebyly zmíněny. Roli hraje věk účastníků, doba (denní i roční), kdy program absolvují (je rozdíl mezi prací žáků 5. ročníku a prací žáků ročníku devátého, jiný charakter má návštěva na začátku a na konci školního roku, nebo v ranních nebo odpoledních hodinách), charakter dané skupiny (vztahy, pohlaví, etnikum, národnost...), to, zda je skupina zvyklá pracovat mimo školní budovu, zda navštěvuje kulturní instituce. V neposlední řadě hraje roli osobnost pedagoga doprovázejícího skupinu i pedagoga nebo lektora v muzeu. Parametrů ovlivňujících kvalitu průběhu programu je mnoho. Naším cílem nebylo zkoumat tuto kvalitu a parametry, jež ji ovlivňují, ačkoli i ony měly vliv na průběh jednotlivých analyzovaných programů. Naším cílem bylo zjistit a objasnit roli objektu v edukačním prostoru. Popsat specifika objektového vyučování, posoudit jeho vliv na učení žáků a shrnout edukační efekty či případné nevýhody této pedagogické strategie. Analyzovat možnosti aplikování objektového vyučování, vytipovat, použít a analyzovat metody vhodné pro tento způsob učení.

Po předloženém přehledu zjištění získaných prostřednictvím analýz edukačních programů je nyní možné přistoupit k formulaci odpovědí na výzkumné otázky.

9.2 Odpovědi na výzkumné otázky

Součástí práce je kromě didaktické analýzy ve formě vícepřípadové studie i studium teoretických pramenů týkající se strategie objektového vyučování. V zahraniční oblasti je téma teoreticky uchopeno a zpracovávají je autoři v mnoha teoretických i výzkumných studiích. I o tato zjištění se budeme v odpovědích na výzkumné otázky opírat, zejména při formulaci odpovědí na první z otázek.

Jaká jsou specifika a znaky objektového vyučování podle současné pedagogické teorie a výzkumu?

Naši i zahraniční odborníci ve svých teoretických pracích i praktických výstupech týkajících se objektového vyučování formulují tyto znaky a charakteristiky objektového vyučování:

1. Strategie objektového vyučování je založena na práci s hmotným objektem.

Objektem jako takovým se zabývalo mnoho odborníků z různých oblastí, kteří se shodují na významném informačním potenciálu objektu. Při práci s objektem v jeho hmotné podobě v objektovém vyučování je zásadním parametrem možnost jeho multisenzorického poznávání.

2. V objektovém vyučování je možno využít objekty různých druhů a je možno s nimi pracovat v různých prostředích.

Edukační práce s objekty může být realizována v kulturních institucích, avšak nejen v nich. V galeriích a muzeích jsou objekty „samozřejmě“ přítomné a strategie objektového vyučování má kořeny právě v těchto institucích. Objekty vybrané pro edukační účely však nemusí být vzácné (i když se zde dotýkáme různých pohledů na význam hodnoty). Můžeme pracovat s předměty ve školní třídě. Objekty mohou být součástí odborných kabinetů (například dermoplastický preparát zvířete) nebo mohou být doneseny do školy pedagogem nebo samotnými žáky (například předměty rodinné historie). Mohou to tedy být i objekty z domácího prostředí žáků a pedagogů. K edukaci můžeme také využívat objekty přirozeně přítomné v našem přírodním prostředí a objekty jako účastníky „běžného“ života.

3. Strategie objektového vyučování využívá určité didaktické metody specificky zaměřené na práci s objektem

Informace a obsahy přináší do strategie vybraný objekt. Kvalita jeho „zpřístupnění“ žákům samozřejmě souvisí se znalostmi pedagogů, jaké metody v této strategii využít, a také s jejich dovednostmi, jak dobře tyto metody použít. Ve strategii objektového vyučování se používají metody charakteristické i pro jiné pedagogické přístupy. Jejich specifikem je však v tomto případě výrazná orientace na objekt. Objekt je v centru dění a metoda slouží k odhalování vrstev informací a obsahů, jež objekt v sobě kumuluje. Využití vhodné didaktické metody umožňuje probíhání procesu učení žáků prostřednictvím přítomnosti objektu. V práci hovoříme o metodě dialogického vyučování a práci s otázkou. Další vhodnou metodou je metoda animace objektu.

4. Objektové vyučování má interdisciplinární charakter

Edukační setkání s objektem podporuje více než jednu vzdělávací oblast. Objekt, ať je z jakéhokoli prostředí, se vždy přirozeně vztahuje k různým oblastem lidského života. V rámci těchto oblastí se můžeme díky objektu v edukačním procesu pohybovat a tím uplatňovat posilování mezipředmětových vztahů.

5. Objektové vyučování využívá a akcentuje smyslové parametry vnímání

U objektů je patrná jejich multisenzorická povaha, kdy při jejich použití ve výuce jsou využívány různé lidské smysly. Aktivitou s objektem je podporováno interaktivní a zkušenostní učení. V textu práce autorka využívá označení nepřímé práce s objektem. To je tehdy, kdy je objekt nahrazen v některé části lekce obrazem objektu. Ve většině případů je možné se něco dozvědět z obrázků nebo popisů objektů, přičemž však dojde ke ztrátě určitých aspektů, které reálný objekt přináší. Detail, přesné zbarvení, vnímání vůně, umístění v prostoru a kontextu, velikost, měřítko, váha, hmotnost, teplota, textura, vnímání prostorovosti, vnímání stárí apod. Smyslové parametry vnímání jsou pro práci s objektem zásadní.

6. Objektové vyučování staví na postupném rozvíjení schopnosti interpretovat, „číst“ objekt

V objektovém vyučování jsou objekty interpretovány a tato interpretace může být stejně užitečná jako studium odborných textů a návštěvy přednášek. U této schopnosti hovoříme o dovednosti předmět pozorovat a vyvodit z pozorování poznatky. Tyto poznatky zformulovat do vyjádření. Z pozorování mohou zcela samozřejmě vzejít otázky. Schopnost další

interpretace objektu je navázána i na schopnost dále dohledávat fakta a tato fakta opět interpretovat.

Jaký vliv má práce s objektem ve výuce (objektové vyučování) na učení žáků a jejich pochopení vzdělávacího obsahu?

Někteří autoři zmiňují názor, že existuje poznání, které můžeme získat pouze studiem objektů a věcí anebo je jejich studiem mnohem lépe poznat než způsobem jiným. Práce s objekty, tím, že se s nimi zachází používáním smyslů, tím, že se využívají určité metody didaktické práce, jež objekt „otevrou“, se může dotýkat kognitivních, afektivních i senzomotorických vrstev našeho poznání a prožívání. Vlivem využívání práce s objektem pomocí dobře položených otázek probíhá myšlení vyššího řádu. Objekty i samy o sobě vzbuzují zájem, dochází k soustředění a trénování pozornosti. Objektové vyučování má tak vliv nejen na rovinu poznání, ale i na oblast hodnot, postojů a emocí.

Jak již bylo řečeno, používání objektů při edukační činnosti pomáhá studentům rozvíjet důležité intelektuální dovednosti. Patří zde dovednost kritického myšlení, rozvíjení dovednosti pečlivého, kritického pozorování světa kolem sebe. Dochází ke cvičení v orientaci ve světě.

Jaké jsou edukační efekty, případně nevýhody objektového vyučování?

Edukační efekty a bonusy objektového vyučování částečně vyplývají ze znaků, jež objektové vyučování nese. Objekt upoutává pozornost, při práci s ním můžeme uplatnit multismyslové poznávání. Poznání žáka může být díky edukační práci s objektem komplexní a kontextové. Práce s objekty vybízí k provádění nižších myšlenkových operací: k zapamatování, porozumění, k aplikaci, ale hlavně vyšších myšlenkových operací: analýze, syntéze, porovnávání a hodnocení. Jmenovaná strategie je upotřebitelná napříč věkovými kategoriemi.

Jeden objekt může být využit jedinci různého věku stejně úspěšně a také může vést k mnoha myšlenkám. Materiál související s objektem (fotografie, dokumenty kresby, budovy, film, lidé...) „zhušťuje kontext“ – objekty mohou být multikontextové a mohou působit napříč kurikulem. Ve výzkumném šetření je patrné přesahování vlivu práce s objektem do různých vzdělávacích a výchovných oblastí. K těmto přesahům dochází díky objektu samozřejmě a přirozeně.

Nevýhodou při aplikaci strategie může být to, že pedagogická práce s objekty vyžaduje určitý čas pro nácvik správné praxe. Vztah k objektům může být pro některé žáky a pedagogy jednodušší než pro jiné. Nemůžeme předpokládat, že požadované zacházení

s objekty, schopnost pozorovat, analyzovat, vyvozovat, je vrozená. Stejně jako například čtení i toto musí být nacvičeno. Pedagog se musí v oblasti učení zaměřit například na zdokonalování schopnosti „se dívat“, na rozvoj schopnosti předmět popsat, vnímat propojení designu s funkcí, poznávat předmět z fragmentů. Měl by být v této strategii zorientován, a objekty, které budou středem práce, dobře zvolit.

„Čtení“, interpretaci objektů, je třeba se naučit. Což opět vyžaduje jistý čas a praxi. Pedagog, který děti ke „čtení“ informací z předmětů vede, musí mít zkušenost a být minimálně teoreticky obeznámen o pravidlech práce s objekty. Aktivita s objekty vyžadují plánování a kladou určité požadavky na personál, který je na akci aktivně zúčastněn. Ve výzkumném šetření byla u jednotlivých případů patrná velmi dobrá příprava na práci s objektem a potvrdily se předpoklady benefičního charakteru u těch z nich, kde autoři programů pracovali s objekty s odborností, erudovaně a plánovaně.

Jak se odlišuje didaktická transformace vzdělávacích obsahů v objektovém vyučování od běžné, pojmově orientované transmisivní výuky?

Na počátku odpovědi na tuto otázku zmiňme určité znaky transmisivní výuky. Transmisivní výuka volí metody, v nichž je učitel hlavním „předavatelem“ důležitých informací. To on organizuje pevně výuku. Učitel přednáší, žáci si zapisují. Nebo výklad poslouchají a jejich úkolem je si obsah řečeného zapamatovat. Pedagogem je pak prověřována znalost, reflexe většinou neprobíhá. Vztah mezi žáky v hodině je založen na soutěžení a podání výkonu. Dá se předpokládat, že pokud se edukační činnost bude vztahovat k objektům různého druhu, budou tyto v lepším případě ukázány ve formě obrazové prezentace, v horším se o nich bude pouze hovořit. Pedagog tak předává „hotové“ poznatky.

Strategie objektového vyučování vychází z konstruktivistického základu a využívá metody podporující rozvoj kompetence kritického myšlení a vyšší úrovně myšlení. Do vzdělávací situace žák vstupuje se svými prekoncepty. V lekci pedagog vede žáka tak, aby ten poznal chybu ve svém poznání a pedagog jej pak nasměroval na jiné, nové řešení. Z tohoto přístupu vyplývají hlavní přínosy využití strategie objektového vyučování. Žáci jsou vedeni ke spolupráci, je jim dána určitá míra samostatnosti při hledání řešení zadaného problému, který někdy také sami volí. Pedagog je do určité míry průvodcem a moderátorem lekce.

Je důležité sdělit, že není špatné zařadit v určité části lekce, která využívá strategii objektového vyučování, některé prvky frontální výuky. Například odborný výklad je v některých případech nejrychlejší možností, jak podat žákům odborně pojatou informaci. Zvláště když má program danou omezenou časovou dotaci. Je dobré si ale uvědomit, že žáci

jsou (pokud je neaktivizujeme například zadaným úkolem při poslechu výkladu) většinou v této chvíli pasivní, a proto je třeba transmisi informací střídat s výukou, kde aktivitu s cílem získání poznání přebírá žák.

Při přípravě lekce uplatňující strategii objektového vyučování může být k tomuto úkolu přistupováno ze dvou směrů. V prvním případě můžeme svou pozornost směřovat na námi již vybraný, významný, edukačně nosný objekt, jehož edukační potenciál chceme uplatnit. Konkrétní objekt může informačně zasahovat do určitých vzdělávacích oblastí. V druhém případě máme obsahy vzdělávacích oblastí, jež chceme nebo musíme žákům zprostředkovat a budeme pro jejich zprostředkování potřebovat vhodné objekty. Tyto přístupy se často prolínají a má na ně vliv prostředí, v němž se objektové vyučování realizuje. První přístup je charakteristický pro prostředí kulturních institucí. Zde je k dispozici řada edukačně nosných objektů a pracovníci edukačních oddělení se snaží vytvářet a nabízet programy, jež pracují s využíváním edukačního potenciálu objektů a zároveň odpovídají požadavkům RVP. Druhý směr je charakteristický pro objektové vyučování probíhající v rámci školní výuky. U obou přístupů se samozřejmě jedná i o rozvoj klíčových kompetencí žáků.

Zásadním bodem při přípravě lekce objektového vyučování je stanovení výchovně vzdělávacího cíle. Cíl by měl být jednoznačný a jasný. Podle tohoto cíle nebo cílů vybíráme vhodné objekty.

K naplnění cílů směřuje i výběr metod a forem, pomocí nichž budeme realizovat edukační aktivity s objektem. Při přípravě každé aktivity s objektem se ptáme: Co touto aktivitou dělám? Co se žáci touto činností učí? Abychom předešli tomu, že se vzdálíme stanovenému cíli.

V didaktické transformaci vzdělávacích obsahů se promítá nejen její zaměření na porozumění, ale aktivní zapojení žáků do procesu učení například pomocí diskuse, interakce a praktické činnosti.

10 Diskuse

Nyní se pokusíme výsledky výzkumného šetření rozvést v širším kontextu.

Hlavním důvodem vzniku práce byl náš zájem o problematiku objektového vyučování. Cílem práce bylo podat komplexnější pohled na tuto strategii. Pomocí výzkumného šetření a odpovědí na výzkumné otázky zjistit možnosti a účinek objektového vyučování v edukačním procesu s následným formulováním specifických znaků a stanovení podmínek pro jeho realizaci. Doufáme, že tyto výsledky povedou k soustředěnějšímu a ucelenějšímu pohledu na objektové vyučování a také k rozvoji jeho teoretické báze a častějšímu využívání ve vzdělávání žáků. A to jak v rámci muzejní edukace, tak i mimo prostředí kulturních institucí.

Získané výsledky bádání do jisté míry potvrdily námi očekávané výstupy výzkumného šetření, avšak otevřely i prostor pro další podnětné otázky a odhalily oblasti, na něž je třeba dále zaměřit naši pozornost v oblasti výzkumu, tvorby teorie i realizace praxe.

Při hledání odpovědí na výzkumné otázky jsme na základě studia odborných textů zabývajících se teorií, praxí a výzkumem v oblasti objektového vyučování a vlastního výzkumného šetření formulovali hlavní znaky a specifika této strategie.

V centru strategie objektového vyučování stojí hmotný objekt. Ten je zásadním a hlavním nositelem informací předávaných v edukaci žákům. Názor, co může být v objektovém vyučování objektem, jakého charakteru a z jakého prostředí objekt může být, se především u domácích autorů sporých odborných textů, zabývajících se touto problematikou, různí. Například Brabcová ve svém textu o objektovém vyučování tvrdí, že objektem v objektovém vyučování může být pouze objekt z prostředí galerie nebo muzea. (Brabcová, 2003, s. 381) Brabcová zdůrazňuje jeho kulturní hodnotu projevenou tím, že se objekt stal sbírkovým předmětem. Náš prezentovaný výzkum byl realizován v prostředí galerií a muzeí a byly v něm využívány jak objekty, které představovaly muzejními exponáty, tak objekty, které jimi nebyly.

Například v edukačním programu *Zajíček Chlupáček* byly využity jako objekty pobytové stopy živočichů, které shromáždili odborní pracovníci muzea, muzejní pedagog a zoolog, a byly jejich vlastnictvím. V programu *Střepy aneb cesta za miskou* byly v jeho evokační části použity objekty s historickou hodnotou, jež ale nebyly sbírkovými předměty (keramické střepy), a dále běžné objekty ze současnosti (hlína, potraviny). Informační hodnota těchto objektů pro edukaci byla jiná, ale nebyla menší nebo edukačně méně hodnotná než informační hodnota exponátů.

Ve vícečetné případové studii jsme se nedotkli možnosti realizace lekce objektového vyučování mimo prostor kulturních institucí. Avšak domníváme se, na základě výsledků získaných z teoretických a výzkumných textů ze zahraničí, že objektové vyučování lze úspěšně realizovat i ve školní výuce s jinými druhy objektů. Jako příklad můžeme uvést realizace objektového vyučování, jak jej uvádí ve své publikaci *Inquiry-Based Learning Using Everyday Objects* Alvarová a Herrová (Alvaro & Herr, 2003). Dále výzkumné šetření Kirsten Hardieové (Hardie, 2015), využívající běžné objekty a jejich design ve výuce vysokoškolských studentů, nebo realizace tvorby školního muzea a výzkum zaměřený na práci s objekty z domácího prostředí související s rostlinami, o němž pojednává text Cornishové a jejích kolegů. (Cornish et al., 2021)

Studiem teoretických zdrojů, především zahraničních, bylo zjištěno, že jejich autoři vymezování výběru „správného“ objektu nevěnují významnou pozornost. V zahraničí jsou publikovány studie a publikace, které pracují s různými druhy objektů a nikterak neobhájí a nevysvětlují, proč například využívají objekty přírodního původu nebo sbírkové předměty z muzea. (Durbin, 1996; Spinks, 2021; Hooper-Greenhill, 1994) Pro realizace své výuky využívají hmotné objekty z různých oblastí. Toto zjištění by pro oblast našeho vzdělávání mohlo být inspirací.

Z možnosti multismyslového poznávání objektu, která je významným znakem objektového vyučování, vyplývají v realizaci objektového vyučování další otázky. Jestliže pracujeme s muzejním předmětem, ve velké většině případů není možné se ho dotýkat. Také bývá chráněn bezpečnostní zónou muzejní vitríny. Je tedy pro některé druhy ze smyslového poznání žáků nepřístupný. Zahraniční autoři prezentují názor, kdy mají být po úvaze odborníků některé objekty přístupné k celostnímu smyslovému poznání. Odborníci, kurátoři sbírek, mohou vybrat pro realizaci programu objekty, jimž dotyk při šetrném zacházení neublíží. (Hooper-Greenhill, 1994) Domníváme se, že ochrana exponátů je zásadní, někdy je však možné s kurátory sbírek najít řešení. Sama autorka například měla pro realizaci edukačního programu v muzeu dlouhodobě půjčenou mamutí stoličku. Řešením pro uskutečňování multismyslového poznávání objektů v kulturních institucích jsou v některých možných případech objekty, které nejsou sbírkovými předměty.

V teoretických textech, textech dokumentujících výsledky výzkumu v zahraničí i ve vlastním výzkumném šetření nalzáme souhru ve vyslovených benefitech i nevýhodách objektového vyučování. Autoři jako Durbinová (1996), Chatterjeeová (2010), Hooper-Greenhillová (1994), Paris (2002), Shuh (2014) hovoří o tom, že práce s objekty má interdisciplinární přesahy, podporuje tvorbu vyšších myšlenkových operací, podporuje rozvoj

kompetence kritického myšlení. Z výstupů realizovaného výzkumného šetření můžeme tyto znaky objektového vyučování vyčíst. Také akcentace připraveného a v problematice orientovaného pedagoga je patrná v teorii i praxi v zahraničí a vyplývá i z výsledků našeho šetření.

Výzkumné šetření mělo kvalitativní charakter. Z jeho výsledků vyvozujeme závěry, jež nestavíme na měřitelných datech. V oblasti procesu učení může být namítnuto, že nedokážeme nikterak zjistit opravdovou úroveň žákova poznání, výsledku procesu učení, který probíhal za účasti objektu. Z výsledku šetření víme, že u žáků probíhaly určité procesy, že docházelo k rozvoji v oblasti kognitivní i afektivní. Ale nevíme, zda a jak budou žáci na získaných poznacích stavět a jaký je účinek objektového učení v dlouhodobější perspektivě. Zjištění těchto výsledků by bylo možné právě v déletrvajícím výzkumu.

Většina odborníků na danou problematiku zdůrazňuje nutnost bádání v této oblasti. Co se týče muzejního prostředí, Falk zdůrazňuje, že „...*budování mostu mezi návštěvníky a objekty – mezi minulými a budoucími realitami... se musí stát pravidelnou součástí sociálněvědního výzkumu.*“ (Falk, 2002, s. XIII) Dierking upozorňuje na nutnost zahrnutí širší perspektivy do výzkumných návrhů týkajících se zkoumání učení dětí z objektů. Navrhuje šest klíčových prvků takového výzkumného návrhu.

- Výzkum musí být zaměřen na děti angažované v autentických aktivitách, v reálném kontextu.
- Měl by zahrnovat několik možných metodologií pro hodnocení učení různými způsoby.
- Ve výzkumu by měla být přítomna situace, kde je jednotkou podrobovanou analýze i skupina dětí, nejen jednotlivci.
- Výzkum by měl zahrnovat zkoumání učení, které se děje v různých prostředích, a měl by se zabývat otázkou propojení zkušeností nabytých v těchto prostředích.
- Výzkum by měl být zaměřen na procesy učení stejně jako na produkty učení.
- Výzkum by měl být dlouhodobý. (Dierking, 2002, s. 17)

Sama autorka si uvědomuje náročnost, ale i potřebnost takového pojetí výzkumu. Ten by mohl vést k budování širší výzkumné základny, z níž se formuluje teorie objektového vyučování a která by mohla být předpokladem pro rozsáhlejší využívání strategie objektového vyučování ve vzdělávání.

V tomto místě si můžeme dovolit otázku, proč se v českém prostředí tak málo odborníků vyjadřuje k problematice strategie objektového vyučování, proč se nerealizují výzkumná šetření, která by se zabývala touto problematikou? Proč aplikace této strategie u

nás zůstává „uzavřena“ v prostorách kulturních institucí a její potenciál, dle nás velký, není využíván například ve školní edukaci? Dle našeho názoru je příčinou právě absence diskuse odborníků z akademického prostředí a praktikujících pedagogů na toto téma. Rovněž z tohoto faktu částečně vyplývající absence jakékoliv metodické podpory v českém jazyce orientované na oblast objektového vyučování. V angloamerickém prostoru a prostředí Austrálie, z něhož jsme velkou měrou čerpali odborné informace, je produkce textů zabývajících se teorií a výzkumem v oblasti učení z objektů většinově navázána na oblast univerzitního školství. Univerzity velmi často disponují objekty ve sbírkách umístěných v univerzitních galeriích a muzeích. Dochází tak k propojení akademické oblasti s oblastí přímé aplikace využívání objektů ve výuce. Univerzity se k problematice edukační práce s objekty vyjadřovat „musí“. Jak nám například zprostředkovávají ve svém výzkumném šetření Andrew Simpson a Gina Hammondová (Simpson, Hammond, 2012). Údržba materiálních sbírek je náročná, a proto se jeví jako žádoucí zjistit míru a možnosti jejich využitelnosti pro vzdělávání.

V českém prostředí jsou tyto oblasti odděleny, a tak i často izolovány. Je dobré si tuto skutečnost uvědomit a pokusit se jmenovaná prostředí propojit v diskusi i v realizaci a sledování odborné praxe.

11 Souhrn

Disertační práce se věnuje strategii objektového vyučování a jejímu přínosu v elementárním vzdělávání. V centru zájmu této strategie je objekt jako zásadní nositel informací a edukační potenciál objektu.

Předložená práce obsahuje část teoretickou a část výzkumnou. Obě části jsou propojeny zájmem o podání komplexnějšího obrazu strategie objektového vyučování. Při jeho tvorbě vycházíme z odborných textů zabývajících se teorií a výzkumem objektového vyučování a také ze zjištění vyplývajících z vlastního realizovaného výzkumného šetření.

V teoretické části jsme se věnovali vymezení odborné terminologie. Vzhledem k její nejednotnosti v zahraničí a v českém prostředí byly vymezeny pojmy objekt, učení, vyučování a strategie. Objektové vyučování budeme vnímat jako strategii.

Objekt v objektovém vyučování může být různého druhu. Zásadním znakem je jeho existence v hmotě a smyslová poznatelnost. Objektem jsme se zabývali také skrz náhled filozofie, muzeologie a „běžného života“. Na základě těchto pohledů ukazujeme možnou širší oblastí, z nich může být objekt pro objektové vyučování vybrán.

Důležitou částí práce je kapitola, kde představujeme vybrané texty některých významných odborníků, kteří se objektovým vyučováním zabývají a edukační práci s objektem ukotvují pomocí výzkumu a teorie. Obracíme se k oblasti zahraničí (oblast angloamerického prostoru a prostředí Austrálie) a také k českému prostředí.

Učení „založené na objektech“ je konvergencí mnoha přístupů sbíhajících se do oblasti objektového vyučování. Z oblasti zahraničí analyzujeme přínos textů Gail Durbin, Susan Moris a Sue Wilkinson, které poukazují na způsoby edukační práce s objektem a ukazují právě širší oblastí, z nichž můžeme objekty vybírat. Dále se zaměřujeme na práci Johna Hennigara Shuha, zdůrazňující základní vlastnosti objektů podporující procesy učení. Shuh vyzdvihuje práci s otázkou a také nabízí modely pro realizaci této činnosti. Profesorka Helen Chatterjee, působící na University College London, se ve své praxi zabývá využíváním práce s objekty v rámci interdisciplinárních přesahů. Právě pro tuto interdisciplinaritu bývá její práce vnímána jako velmi přínosná. Další významnou osobností věnující se objektovému vyučování je Eilean Hooper-Greenhillová, která se zamýšlí nad procesy učení a nad hodnocením výsledků procesů učení v muzeích, galeriích a jiných kulturních institucích. Její nastínění posloupnosti, jak pracovat s objektem v objektovém vyučování, je cenným příspěvkem v této oblasti.

V českém prostředí zdůrazňujeme absenci teoretické i výzkumné oblasti týkající se objektového vyučování a upozorňujeme na některé z mála textů na toto téma. Například na konferenční příspěvek autorek Lucie Jagošové a Lenky Mrázové (2008). Objektové vyučování se v praxi v českém prostoru zvláště muzejní edukace realizuje, avšak bez podpory v metodické a teoretické základně vycházející z výzkumu v této oblasti.

V další kapitole teoretické části se věnujeme objektu v procesu učení. Zaměřujeme se na některé z faktorů, jež ovlivňují kvalitu objektového vyučování. Představujeme model kontextuálního učení, který můžeme aplikovat na edukační práci s objekty. Díky tomuto modelu učení lze odhalovat důvody, proč a jak se děje nebo může dít učení prostřednictvím objektů. Dále se zabýváme oblastí interpretace, „čtení“ objektů. Z vhodných metod dobře využitelných v objektovém vyučování předkládáme dialogické vyučování a práci s otázkou, které jsou charakteristické zvláště pro zahraniční praxi v objektovém vyučování. Text se také věnuje metodám, jež jsou pro strategii objektového vyučování společné se zážitkovou pedagogikou a badatelskou výukou.

Poslední podkapitola ukazuje na možnosti výtvarné, dramatické, pohybové a jazykové výchovy v tzv. animacích, animačních programech. Je zdůrazněna také role pedagoga, jeho požadované kompetence a schopnosti, které jsou zásadní pro dobrou úroveň realizace objektového vyučování.

Výzkumná část se zaměřuje na oblast výtvarné a muzejní pedagogiky a oblast formálního a neformálního vzdělávání. Výzkumným problémem je objektové vyučování a jeho dopady na učení žáků v procesu edukace. V našem výzkumu jsme se zaměřili na zkoumání významu a role objektu pro proces učení žáků. Cílem výzkumu bylo popsat specifika a znaky objektového vyučování, posoudit jeho vliv na učení žáků a shrnout edukační efekty či případné nevýhody této pedagogické strategie. Analyzovat možnosti aplikování objektového vyučování, vytipovat, použít a analyzovat metody vhodné pro tento způsob učení – a postihnout specifika vzdělávacích obsahů v objektovém vyučování, jimiž se odlišuje od běžné pojmově založené transmisivní výuky.

Co se týče současného stavu bádání, je pro české prostředí charakteristická její absence. Pokud tedy chceme znát výsledky výzkumných šetření, zabývajících se působením objektu v pedagogické praxi, musíme svou pozornost obrátit k zahraničním zdrojům.

Zajímavé výsledky výzkumných šetření najdeme například u Andrewa Simpsona a Giny Hammondové (2012), u Carolin Cornishové a jejích kolegů (Cornish, 2021) nebo u Thomase Kadora a jeho spolupracovníků (Kador, 2018).

Náš realizovaný výzkum zkoumal zvolený problém kvalitativní formou výzkumu a měl design vícečetné případové studie podle metodiky 3A vypracované Slavíkem a Janíkem. (Slavík, 2017a) Metodika 3A se zabývá didaktickou kvalitou výuky a z našeho pohledu je pro nás důležité, jak tuto kvalitu ovlivňuje přítomnost objektu. Celkový design metodiky 3A obsahuje části anotace, analýza a alterace, kde jsme v části analýzy na základě transkripce zvukového záznamu programu provedli jeho didaktickou analýzu. Naše pozornost byla zaměřena na analýzu role objektu ve výukových situacích.

Pro potřebu výzkumu byly využity zvukové záznamy průběhu vybraných edukačních programů využívajících strategie objektového vyučování a programů, u nichž se autorce šetření jevila pravděpodobnost využití této strategie. Výzkumný soubor obsahuje devět kazuistik. Jedná se o analýzy devíti programů určených pro žáky elementárních vzdělávacích zařízení, jež byly realizovány v kulturních pamět'ových institucích – galeriích a muzeích nacházejících se na území České republiky. Konkrétně se jedná o:

- Vlastivědné muzeum v Olomouci, programy: Střepy aneb cesta za miskou; Jak se brání městské brány a Zajíček Chlupáček
- Muzeum umění v Olomouci, animační program: Věci z půdy
- Bílkovu vilu (Galerie hlavního města Prahy), program: tematická prohlídka s výtvarnou dílnou František Bílek
- Městskou knihovnu (Galerie hlavního města Prahy), program: Jitka Svobodová: Za hranou viděného
- Židovské muzeum v Praze, programy: Badatel a Hanin Kufřík
- Muzeum romské kultury v Brně, program: Nezapomeneme

Programy byly tedy zaznamenány, jejich zvukový záznam převeden do textové podoby a následně byla zkoumána pro výzkum zajímavá místa záznamu. Pozornost byla zaměřena jak na projevy a reakce žáka, tak na projevy a reakce lektora. Z interakce mezi objektem, žákem a lektorem bylo na základě verbálních projevů, praktických činností, fyzických a emočních projevů vyvozeno možné působení a vliv objektů na proces učení žáků v těchto situacích a sledován význam přítomnosti objektu.

Prostřednictvím vícepřípadové studie jsme zjistili mnoho kvalit, jež objekt do edukačních situací přináší. Také jsme odhalili nevýhody, nebo spíše komplikace, které mohou při práci s objektem nastat.

Rovněž jsme formulovali odpovědi na výzkumné otázky. A to na základě výsledků vícepřípadové studie i na základě toho, jak toto téma zpracovávají autoři v mnoha teoretických i výzkumných studiích zvláště v zahraničí.

Znaky a specifika objektového vyučování podle současné pedagogické teorie a výzkumu jsou:

- Strategie objektového vyučování je založena na práci s hmotným objektem.
- V objektovém vyučování je možno využít objekty různých druhů a je možno s nimi pracovat v různých prostředích.
- Strategie objektového vyučování využívá určité didaktické metody specificky zaměřené na práci s objektem.
- Objektové vyučování má interdisciplinární charakter.
- Objektové vyučování využívá a akcentuje smyslové parametry vnímání.
- Objektové vyučování staví na postupném rozvíjení schopnosti interpretovat, „číst“ objekt.

Odpovědi vyplývající z dalších otázek sdělují, že používání objektů při edukační činnosti pomáhá studentům rozvíjet důležité intelektuální dovednosti. Patří zde dovednost kritického myšlení, rozvíjení dovednosti pečlivého, kritického pozorování světa kolem sebe. Dochází ke cvičení v orientaci ve světě. Poznání žáka může být díky edukační práci s objektem komplexní a kontextové. Práce s objekty vybízí k provádění nižších myšlenkových operací, ale hlavně vyšších myšlenkových operací. Jmenovaná strategie je upotřebitelná napříč věkovými kategoriemi.

Nevýhodou při aplikaci strategie může být to, že pedagogická práce s objekty vyžaduje určitý čas pro nácvik správné praxe.

Práce s texty dokumentující teorií a praxi objektového vyučování a vlastní výzkumné šetření a jeho výsledky vedly nejen k poznání současného stavu v této oblasti, ale otevřely prostor pro další otázky a diskusi týkající se budoucnosti strategie objektového vyučování a jeho uplatňování v prostoru edukace.

Závěr

Disertační práce se zaměřovala na mapování prostoru strategie objektového vyučování v muzejní edukaci se zřetelem k elementárnímu vzdělávání.

Cílem bylo popsat specifika a znaky objektového vyučování, posoudit jeho vliv na učení žáků a shrnout edukační efekty či případná rizika. Dále bylo cílem analyzovat možnosti aplikace objektového vyučování, vytipovat a analyzovat metody vhodné pro tuto strategii a postihnout specifika didaktické transformace vzdělávacích obsahů, jimiž se práce s objektem v objektovém vyučování odlišuje od běžné transmisivní výuky.

Teoretická základna, jež by strategii ukotvovala, je v českém prostředí jen málo pokrytým místem. Tato realita byla v počáteční fázi zpracování tématu pro autorku překvapující. V teoretické části jsme se tedy věnovali studiu zahraničních pramenů, které zpřístupnily a předložily odborné názory a zjištění některých vybraných zahraničních odborníků zabývajících se touto problematikou. Většina textů, jež se k problematice objektového vyučování vyjadřuje a je dostupná a dohledatelná, je z oblasti angloamerického prostoru a prostředí Austrálie. Otevírá se otázka, jak je edukační potenciál objektů ve výuce využíván i v jiných zemích Evropy a světa.

Uvedli jsme také některé přístupy a metody umožňující využití objektu v procesu učení. Pochopení toho, co objekt pro naše uchopování světa znamená a jakou roli v něm hraje, je důležité. Tohoto tématu se dotýká například představený model kontextuálního učení.

Ve výzkumné části pak byla předložena vícečetná případová studie zpracovaná metodikou 3A, pracující s didaktickou analýzou jednotlivých edukačních programů. Didaktická analýza je zaměřena na roli a vliv objektu na žáka v edukačních situacích.

Výsledky studia teoretických pramenů v opoře s výsledky didaktické analýzy ve vícečetné případové studii nám umožnily uspokojivě odpovědět na výzkumné otázky. Z odpovědí je zřejmé, že edukační práce s objektem je přínosná pro rozvoj žáků v oblasti kognitivní, afektivní i psychomotorické, a v určitých parametrech působení objektu v edukační situaci nelze jinak nahradit.

Samotná realizace výzkumu a sběr dat byla pro mě jako autorku velmi obohacující. Je nutno zmínit, že vytypované programy, u kterých jsem nebyla autorkou a lektorkou, neměly v anotacích uvedeno užití objektového vyučování. Tedy hodnocení edukační práce s objekty, s nimiž se v programech pracovalo, není v žádném případě kritikou. S objektem bylo v některých případech pracováno intuitivně.

Předložené výsledky disertační práce jsou pro mě samotnou inspirací k další práci a následným výzkumným aktivitám. Také věřím, že disertační práce bude i podnětem k většímu zájmu odborné veřejnosti o danou problematiku.

Seznam literatury

- ALEKSANDER, Robin, 2018. Developing dialogic teaching: genesis, process, trial, *Research Papers in Education*, 33:5, 561–598, DOI: [10.1080/02671522.2018.1481140](https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140)
- ALVARO, Amy & HERR, Patricia, 2003. *Inquiry-Based Learning Using Everyday Objects*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. ISBN-0-7619-4680-2.
- AWAM, Diminyi; EMEAFOR, Obinna; DURU, Henry, 2018. *Object-Based Learning in Museum*. *Journal of Hospitality and Tourism Technology*. 5.
- BENJAMIN, Walter, 1979. Umělecké dílo ve věku své technické reprodukovatelnosti. *Dílo a jeho zdroj*. Praha: Odeon, s. 17–47.
- BENEŠ, Josef, 1978. *Muzeologický slovník*. Praha: Národní muzeum – Ústřední muzeologický kabinet, 169 s. ISBN neuvedeno
- BENEŠ, Josef, 1981. *Muzejní prezentace*. Praha: Národní muzeum.
- BENJAMIN, Walter, 2004. Malé dějiny fotografie. In: CÍSAŘ, Karel. 2004. *Co je to fotografie?*, Praha: Herrmann.
- BERNSTEIN, Basil, 1975. Class and pedagogies: visible and invisible. *Educational Studies*, 1(1) pp. 23–41.
- BERTRAND, Yves, 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha: Portál.
- BISTRICKÝ, Jan a ČERVENKA, Stanislav, 2011. *Olomoucké horologium: kolektář biskupa Jindřicha Zdíka = Horologium Olomucense: Kollektar des Bischofs Heinrich Zdik*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 176 s. ISBN 978-80-244-2446-0.
- BLAŽEK, Timotej, 2018. *Objekt ako podnet na rozvoj myslenia a vizuálnej gramotnosti*. Olomouc. disertační práce (Ph.D.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta
- BLECHA, Ivan, 2004. *Filosofie*, opr. a rozš. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-147-0.
- BORUN, Minda, 2002. Object-Based Learning and Family Groups. In: PARIS, Scott G. *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*. ISBN 978-0-8058-3927-2.
- BRABCOVÁ, Alexandra. (ed), 2003. *Brána muzea otevřená*. Náchod: Nadace Open Society Found Praha. ISBN 80-86213-28-5
- BRACH-CZAINA, Jolanta, 2019. *Škvíry existence*. Vydání první. Praha: Malvern. 143 stran. ISBN 978-80-7530-208-3.
- BRUNER, Jerome, 1960. *The Process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 97 + xxvi pages. Rightly recognized as a twentieth century educational 'classic', this book argues that schooling and curricula should be constructed to foster intuitive 'graspings'. Bruner makes the case for a 'spiral curriculum'. The second edition, 1977, has a new preface that reassesses the book.
- BÚCIOVÁ, Olga, 2009. *Umění tělesnosti: Pohled na tělo a jeho proměny v současné vizuální kultuře a Performance*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Filosofická fakulta

- CAIN, Joe, 2010 Practical Concerns When Implementing Object-Based Teaching in Higher Education. *University Museums and Collections Journal*, 3, 187–201.
- CARR, David, 1991. Minds in museums and libraries: The cognitive management of cultural institutions: *Teacher College Record*, 93 (1), 6-27.
- CIPRO, Miroslav, 1996. *J. H. Pestalozzi a výchova*. Praha: vl. nákl., 26 s.
- CÍSAŘ, Kare, 2004. *Co je to fotografie?*, Praha: Herrmann.
- CORNISH, Carolin; DRIVER, Felix; NESBITT, Mark & WILLSON, Julia, 2021. *Revitalizing the School Museum: Using Nature-Based Objects for Cross-Curricular Learning*, *Journal of Museum Education*, 46:3, 334-347, DOI: [10.1080/10598650.2021.1953324](https://doi.org/10.1080/10598650.2021.1953324)
- DOKOUPILOVÁ, Monika, 2009. Střepty aneb Cesta za miskou. In: Anon., *Muzeum a škola: sborník příspěvků z konference Muzeum a škola, aneb, Jít si naproti: 18.–19. března 2009*, Ve Zlíně: Muzeum jihovýchodní Moravy.
- DOKOUPILOVÁ, Monika, 2022. Konceptová analýza edukačního programu s prvky objektového učení. *Kultura, umění a výchova*, 10(1) [cit. 2022-11-25]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz/post/konceptov%C3%A1-anal%C3%BDza-eduka%C4%8Dn%C3%ADho-programu-s-prvky-objektov%C3%A9ho-u%C4%8Den%C3%AD>
- DOKOUPILOVÁ, Monika, 2023. Objekt a jeho potenciál působení na žáka v muzejní edukaci. Didaktická analýza edukačního programu. *Kultura, umění a výchova*, 11(1). ISSN 2336-1824. Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz/post/objekt-a-jeho-potenci%C3%A1-p%C5%AFsoben%C3%AD-na-%C5%BE%C3%A1ka-v-muzejn%C3%AD-edukaci-didaktick%C3%A1-anal%C3%BDza-eduka%C4%8Dn%C3%ADho-programu>
- DEWEY, John, 1904. *Škola a společnost: tři přednášky, jež měl John Dewey*, V Praze: Jan Laichter.
- Děti, mládež, ... a muzea?* 1995. Sborník příspěvků ze stejnojmenné konference uspořádané v Moravském zemském muzeu ve dnech 12. a 13. ledna 1995. Brno: Moravské zemské muzeum.
- Děti, mládež, ... a muzea?* 2003. III. Sborník příspěvků ze stejnojmenné konference uspořádané v Moravském zemském muzeu ve dnech 28. až 29. ledna 2003. Brno: Moravské zemské muzeum.
- DIERKING, Linn, 2002. The Role of Context in Children's Learning from Objects and Experiences. In: PARIS, Scott G. *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*. ISBN 978-0-8058-3927-2.
- DIERKING, Lynn, 1999. Learning in the Museum George E. Hein. *The Public Historian*. 21. 63-65. 10.2307/3379474.
- DOLÁK, Jan, 2019. *Teoretická podstata muzeologie*, Brno: Technické muzeum v Brně.
- DOLÁK, Jan, et al., 2014. *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*, Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky.
- DOSTÁL, Jiří, 2015. *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- DROBNÝ, Tomáš, ed. a VYKOUPILOVÁ, Pavla, ed., 2020. *Muzejní edukátor: studijní materiál*. Brno: Moravské zemské muzeum, 227 stran. ISBN 978-80-7028-553-4.
- DURBIN, Gail; MORRIS, Susan; WILKINSON, Sue, 1996. *Learning from Objects*. English Heritage. ISBN 1 85074 259 6
- DVOŘÁK, Dominik; STARÝ, Karel; URBÁNEK, Petr; CHVÁL, Martin, 2010. Malá škola: případová studie vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(3), 5–23.
- ELLINGHAUSE, Katherine; MARSDEN, Beth; MCILLVELNA, Una; MOORE, Fiona & SPINKS, Jennifer 2021. *Object-based learning and history teaching: the role of emotion and empathy in engaging students with the past*, *History Australia*, 18:1, 130-155, DOI:10.1080/14490854.2021.1881911
- FALK, John Howard & Lynn Diane DIERKING, 2000. *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Plymouth: AltaMira Press. ISBN 0-7425-0295-3.
- FALK, John Howard & Lynn Diane DIERKING, 1992. *The Museum Experience*. Washington, D.C.: Whalesback Books. ISBN 0-929590-06-6.
- FALK, John Howard, 2002. Foreword. In: PARIS, Scott G. *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*. ISBN 978-0-8058-3927-2.
- Filosofický slovník*. 2009. Universum. V Praze: Knižní klub, 2009. ISBN 978-80-242-2582-1.
- FISHER, Robert, 2011. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 172 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0043-7
- FOLTÝN, Dušan et al., 2008. *Prameny paměti: sedm kapitol o kulturně historickém dědictví pro potřeby výchovné praxe*. 1. vyd. V Praze: Katedra dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty UK, 303 s. ISBN 978-80-7290-352-8
- FRÖBEL, Friedrich, 1982. *O výchově člověka*. Vyd. 1. Praha.
- GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido, Brno.
- GAVORA, Peter, 1996. *Výzkumné metody v pedagogice*. Paido, Brno.
- HATCHER, M. Sarah, 2016. *Engaging the Senses: Object-based Learning in Higher Education*. Helen, Chatterjee and Leonie Hannan, eds. *Farnham*, in *Museum Anthropology Review* 10(2) Fall 2016.s.154-155. [on line] [cit. 2024-01-03] přístupné z: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/mar/article/view/23048>
- HARDIE, Kirsten, 2015, *Innovative pedagogies series: Wow: The power of objects in object-based learning and teaching*. Higher Education Academy©
- HARGIE, Owen & DICKSON, David, 2004. *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice*. Fourth edition, London and New York: Routledge. ISBN 0-415-22720-8.
- HAVLŮJOVÁ, Hana & Najbert, Jaroslav, 2014. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, Praha: Ústav pro studium totalitních režimů.
- HEIDEGGER, Martin, 2021. *Básnický bydlí člověk: německo-česky*. Třetí, opravené vydání. Praha: OIKOYMENH, 203 stran. *Knihovna novověké tradice a současnosti; svazek 53*. ISBN 978-80-7298-339-1.
- HEIDEGGER, Martin, 1996. *Bytí a čas*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 477 s. Oikúmené. ISBN 80-86-005-12-7.

- HEIN George. E.; ALEKSANDER Mary, 1998. *Museums: Places of Learning*. Washington, DC: American Association of Museums.
- HEJNÝ, Milan, & KUŘINA, František, 2009. *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál.
- HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 437 stran. ISBN 978-80-262-0982-9
- HERBART, J. Friedrich, 1977. *J. F. Herbart a jeho pedagogika*. 1. vyd. Praha,
- HOLMAN, Pavel, 2010. Dějiny sběratelství a muzejnictví. In M. Buriankova, A. Komarkova, F. Šebek (ed.), *Úvod do muzejní praxe* (s. 21–68). Praha: Asociace muzei a galerií České republiky. ISBN 9788086611402
- HOOPER-GREENHILL, Eilean, 1994. Museum education. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean *The Education Role of the Museum*. London and New York: Routledge. ISBN 0-415-11286-9
- HOOPER-GREENHILL, Eilean, 2007. *Museums and Education*. Abingdon: Routledge. ISBN 10: 0-415-37935-0.
- HORÁČEK, Martin, ed., MYSLIVEČKOVÁ, Hana, ed. a ŠOBÁŇOVÁ, Petra, ed., 2008. *Muzejní pedagogika dnes: sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané katedrou výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci 6.5.2008*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 309 s. Sborník. ISBN 978-80-244-1993-0.
- Horáček, Radek. & Zálešák, Jan, 2007. *Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*, Brno: Masarykova univerzita.
- HORÁČEK, Radek, 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 142 s. ISBN 80-7204-084-7.
- CHATTERJEE, J. Helen, 2008. *Touch in museums: Policy and practice in object handling*. Oxford: Berg.
- CHATTERJEE, J. Helen, 2009. *Staying essential: Articulating the value of object based learning*. University. University Museums and Collections Journal. [online]. [cit. 2024-02-07]. Available from: <http://edoc.hu-berlin.de/umacj/1/chatterjee-helen-1/PDF/chatterjee.pdf>
- CHATTERJEE, J. Helen, 2010. *Object Based Learning in Higher Education: Pedagogical perspectives on enhancing student learning through collections*. Centre for Excellence in Teaching and Learning
- CHATTERJEE, J. Helen & HANNAN Leonie, 2016, *Engaging the senses: Object-based learning in higher education*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315579641>
- JÁČ, Martin, 2017. *Pozorování a porovnávání ve výuce přírodopisu*. In J. Slavík, J. Stará, K. Uličná, & P. Najvar, et al., *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. 2017. (s. 267–282). Brno: Masarykova univerzita.
- JAGOŠOVÁ, Lucie a MRÁZOVÁ Lenka, 2008. *Objektové učení jako základ muzejní didaktiky*. In *Muzejní pedagogika dnes*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, s. 225 - 236. ISBN 978-80-244-1993-0.

- JAGOŠOVÁ, Lucie; JŮVA, Vladimír.; MRÁZOVÁ, Lenka, 2010. Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-207-9.
- JANÍK, Tomáš, 2005. *Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT)*. Pedagogická revue, 57(5), 477–496.
- JANÍK, Tomáš, ed. et al., 2011. *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím: [výzkumná zpráva.]* [Praha]: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 184 s. ISBN 978-80-904966-6-8.
- JANÍK, Tomáš et al., 2013. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 434 s. Syntézy výzkumu vzdělávání; sv. 1. ISBN 978-80-210-6349-5.
- JIROUTOVÁ, Jana, 2018. *Historie muzejní a galerijní pedagogiky v díle významných angloamerických odborníků*. Olomouc, disertační práce (Ph.D.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta.
- JŮVA, Vladimír, 2014. *Základy muzejní pedagogiky, vývoj muzejní edukace*. In: DOLÁK, Jan et al. *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 stran. ISBN 978-80-7028-441-4.
- JŮVA, Vladimír, 2004. *Dětské muzeum: edukační fenomén pro 21. století*, Brno: Paido.
- KADOR, Thomas; HANNAH, Leonie; NYHAN, Julianne; TERRAS, Melissa; CHATTERJEE, Helen J.; CARNALL, Mark, 2018. *Object-based learning and research-based education: case studies from UCL curricula*. In: Davies, JP and Pachler, N, (eds.) *Teaching and Learning in Higher Education: perspectives from UCL*. (pp. 157-176). UCL IoE Press: London, UK.
- KALHOUS, Zdeněk. & OBRST, Otto, 2009. *Školní didaktika* Vyd. 2., Praha: Portál.
- KANT, Immanuel; KUNEŠ, Jan a SOBOTKA, Milan, 2022. *Kritika praktického rozumu*. V OIKOYMENH 1. vydání. Přeložil Jaromír LOUŽIL. Knihovna novověké tradice a současnosti. Praha: OIKOYMENH, ISBN 978-80-7298-549-4.
- KAŠPAROVÁ, Jana; STARÝ, Karel; ŠUMAVSKÁ, Gabriela, 2011. *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87063-42-2
- KOLB, David Allen, 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- KOMENSKÝ, Jan Amos, 1958. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KUDELOVÁ, Monika, 2023. *Didaktické přístupy vybraných německých průmyslových muzeí, technických památek a science center v expozicích a edukačních programech pro školy jako inspirace pro české prostředí*. Disertační práce. Ostrava: Ostravská univerzita, Filosofická fakulta.
- KULIČ, Václav, 1992. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Akademia.
- KUŽEL, Stanislav, 1999. *Interpretace v muzeu aneb Den bez divochů a průvodců*, Praha: Dimenze 2+2.

- KRAUS, Radek, *Archeologie v expozicích Moravského zemského muzea, Jihomoravského muzea ve Znojmě, Regionálního muzea v Mikulově, Masarykova muzea v Hodoníně, Vlastivědného muzea v Olomouci, Muzea Těšínska, Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně a Slováckého muzea v Uherském Hradišti* [online]. Brno, 2008 [cit. 2023-10-11]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/f26tzu/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Jan Dolák, Ph.D.
- KRAAYENOORD, Christina E. van, PARIS, Scott G., 2002. Reading Objects. In: PARIS, Scott G. *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*. ISBN 978-0-8058-3927-2.
- LIESSMANN, Konrad Paul, 2012. *Universum věcí: k estetice každodennosti*. Praha: Academia, 137 s. ISBN 9788020020604.
- LUKE, Allan & FREEBODY, Peter, 1999. Map of Possible Practices: Furter notes on the Four Resources Model. *Practically primary*, 4(2), 5-8.
- MAŇÁK, Josef & ŠVEC, Vlastimil, 2003. *Výukové metody*, Brno: Paido.
- MALACH, Josef, 1993. Materiální didaktické prostředky. In KURELOVÁ, Milena; ŠTEFLÍČKOVÁ, Eva, *Pedagogika II*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, s. 224-247. ISBN 80-7042-068-5.
- MAREŠ, JIŘÍ, 2015. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113-142.
- MARSHAL, Julia, 2011. *Using the Concepts of Material Culture Studies in the Art Classroom*. In: Muzejní pedagogika dnes : sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané katedrou výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci 6.5.2008 / Martin Horáček, Hana Myslivečková, Petra Šobáňová (editoři)
- MONTESSORI, Maria, 2019. *Londýnské přednášky*. Vydání první. Praha: Portál, 2019. 302 stran. ISBN 978-80-262-1539-4.
- MRÁZOVÁ, Lenka, 2014. Muzejní sbírky a muzejní prostředí jako prostředek vzdělávání a výchovy. Základní východiska muzejní didaktiky. In: DOLÁK, Jan et al. *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. 103 stran. ISBN 978-80-7028-441-4.
- MYŠÁKOVÁ, Dagmar & STUDECKÁ, Šárka, 2022. Metody galerijní animace a zprostředkování uměleckého díla empirickému divákovi. *Kultura, umění a výchova*, 10(1) [cit. 2022-11-25]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: <http://www.kuv.upol.cz>
<https://www.kuv.upol.cz/post/metody-galerijn%C3%AD-animace-a-zprost%C5%99edkov%C3%A1n%C3%AD-um%C4%9Bleck%C3%A9ho-d%C3%ADla-empirick%C3%A9mu-div%C3%A1kovi>
- NAGHSHINEH, Sheila; HAFLER, Janet P.; MILLER, Alexa R. et al., 2008. Formal Art Observation Training Improves Medical Students' Visual Diagnostic Skills. *J GEN INTERN MED* 23, 991–997. [on line] [cit. 2024-02-02] Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s11606-008-0667-0>
- NOVÁKOVÁ, Petra, ed. 2017. *Příběhy věcí: 100 artefaktů za posledních 100 let*. 1. vydání. V Praze: Labyrint, 253 stran. Magnus art. ISBN 978-80-87260-90-6.
- ORTON, Samuel Torrey, 1925. Word blidness in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14. 582-615.

- PALINCSAR, Annemarie Sullivan, 1998. Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
- PARIS, Scott. G., 2002. *Perspectives on object-centered learning in museums*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
<http://www.dawsonera.com/depp/reader/protected/external/AbstractView/S9781410604132>.
- PARKAN, František, *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. Metodická příručka*. 2008. Impressum: Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra dějin a didaktiky dějepisu, ISBN:978-80-7290-287-3
- PASCH, Marvin, *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, c1998. ISBN 80-7367-054-2.
- Pedagogická orientace*. Brno: Československá pedagogická společnost, 1967. ISSN 1211-4669. Dostupné také z: <https://journals.muni.cz/pedor>.
- PATOČKA, Jan, 1964. *Aristoteles, jeho předchůdci a dědicové: (studie z dějin filosofie od Aristotela k Hegelovi)*, Praha: ČSAV,
- PELLEGRINI, Anthony D., "Object Use in Childhood: Development and Possible Functions." *Behaviour*, vol. 150, no. 8, 2013, pp. 813–43. *JSTOR*, <http://www.jstor.org/stable/23435046>. Accessed 5 Feb. 2024.
- POSTMAN, Neil, 1999. *Ubavit se k smrti: veřejná komunikace ve věku zábavy*. Souvislosti. Praha: Mladá fronta, 1999. ISBN 80-204-0747-2.
- POSNER, George J.; STRIKE, Kenneth A.; HEWSON, Peter W., & GERTZOG, William A., 1982. Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-217.
- PROWN, Jules David, *Art as evidence: Writings on art and material culture*. 2002. New Haven, CT: Yale University Press. ISBN 978-0-3000-8431-3.
- PRŮCHA, Jan (ed.), 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ROESELOVÁ, Věra et al., 2000. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 217 s. ISBN 80-902267-3-6.
- ŘEPA, Karel. et al., 2020. *Krajina jako námět a médium ve výtvarné výchově I*. vydání., Olomouc: INSEA, česká sekce mezinárodní společnosti pro výchovu uměním.
- SHUH, John Henningar, 2014. *Teaching With Objects*. Traveling Museum Project. Utah Museum of Fine Arts. [cit. 2023-02-20]. Dostupné z: <https://umfa.utah.edu/sites/default/files/2017-07/teaching%20with%20objects.pdf>
- SHUH, John Henningar, 1982. *Teaching Yourself to Teach with Objects*. *Journal of Education* Volume 7 #4.[cit. 2023-02-20], dostupné z: https://www.moma.org/momaorg/shared/pdfs/docs/learn/courses/Shuh_Teaching_Yourself_to_Teach_with_Objects.pdf
- SIMPSON, Andrew; HAMMOND, Gina, 2012. *University collections and object-based pedagogies*. In: [UMACJ 5/2012], [cit. 2023-02-14]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/255483363_University_Collections_and_Object-Based_Pedagogies

- SLAVÍK, Jan et al., 2017a. *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 455 stran. Syntézy výzkumu vzdělávání; svazek 3. ISBN 978-80-210-8568-8.
- SLAVÍK, Jan. et al., 2017b. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání* I. vydání., Brno: Masarykova univerzita.
- SLAVÍK, Jan et al., 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/tvorba-jako-zpusob-poznavani-5409>.
- SLAVÍK, Jan, JANÍK, Tomáš, JARNÍKOVÁ, Jitka, & TUPÝ, Jan, 2014. *Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí*. Pedagogická orientace. 24(5), 721–752.
- SPOUSTA, Vladimír, 2015. Otázka - nejužívanější verbální komunikační prostředek. *Universitas: revue Masarykovy univerzity v Brně*. roč. 48, č. 1, s. 3-11. ISSN 1211-3387.
- STEPHENSON, Philip, 2015. Muzejní pedagogové inspirují budoucí učitele: Podpora pedagogického růstu studentů učitelství prostřednictvím spolupráce mezi sektorem počátečního pedagogického vzdělávání a kulturními institucemi. In: Šobánková, P. & Musilová, K., 2018. *Kultura, umění a výchova: výběr z textů 2013-2016 : muzejní a galerijní pedagogika : edukace v kultuře*, Olomouc: Česká sekce INSEA.
- STRÁNSKÝ, Zbyněk, 2000. *Úvod do studia muzeologie*. 2. aktualiz. a podstatně rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 169 s. ISBN 80-210-1272-2.
- STUDART, Coelho D., 1995. "To act or not to act?" *The use of drama in museum live interpretation programmes*. [on line] [cit. 2024-18-03] Přístupné z: https://www.researchgate.net/publication/340515501_To_act_or_not_to_act_The_use_of_drama_in_museum_live_interpretation_programmes#fullTextFileContent
- ŠEĎOVÁ, Klára, 2016. Reflexe jako nástroj změny komunikačního chování učitele: případová studie (Critical Reflection as a Tool for Changing the Communication Behaviour). *Pedagogika*. Univerzita Karlova, vol. 66, No 4, p. 477-494. ISSN 0031-3815.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2009. Edukační potenciál muzea. Olomouc, disertační práce (Ph.D.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2012. *Muzejní edukace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 140 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3003-4.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol., 2015. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 221 stran. ISBN 978-80-244-4625-7.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. & MUSILOVÁ, Květoslava, 2018. *Kultura, umění a výchova: výběr z textů 2013-2016 : muzejní a galerijní pedagogika : edukace v kultuře*, Olomouc: Česká sekce INSEA.
- ŠOBÁŇ, Marek, HRBEK, David a HAVLÍK, Vladimír, 2007. *Škola muzejní pedagogiky* 6. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 121 s. ISBN 978-80-244-1871-1.

- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, 2023. *Prožitek jako součást edukačních a psychosociálních přístupů*, Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o.
- ŠVARÍČEK, Roman a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- ŠTECH, Stanislav, 1992. *Škola stále nová*, Karolinum, Praha
- ŠTECH, Stanislav, 2003. Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. In BRABCOVÁ, A. (ed.). *Brána muzea otevřená*, Náchod: Juko, s. 66-85.
- ŠTECH, Stanislav, 2009. *Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula*. Pedagogika : časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. 59, str. 105–115. Praha, Pedagogická fakulta UK. ISSN: 0031-3815
- THOGERSEN, Jane, SIMPSON, Andrew, HAMMOND, Gine, JANISZEWSKI, Leonard and GUERRY, Eve, 2018. *Creating Curriculum Connections: A University Museum Object-Based Learning Project*: Education for Information 34, no. 2 113.
- TIZARD, Barbara, HUGHES, Martin, 1984. *Young children learning*. London, Fontana.
- TOMÁŠEK, Antonín, ed., 2021. *Moc věcí: vedlejší role designu = The power of things: supporting role of design*. Ústí nad Labem: FUD UJEP, 107 stran. ISBN 978-80-7561-300-4.
- TUCKETT, Tabitha and LAWES, Elizabeth, 2017. *Object Literacy at University College London Library Services*: Art Libraries, Journal 42, no. 2 103;
- ULRICH, Laurel Thatcher; SCHECHNER, Sara; GASKELL, Ivan; CARTER, Sarah Anne, VAN GERBIG, Samantha, 2015. *Tangible Things: Making History Through Objects*. Oxford University Press. ISBN 978-0-19-938228-6
- VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič, 2017. *Psychologie myšlení a řeči* Vydání druhé, upravené (jako komentovaný výbor, celkově v češtině čtvrté)., Praha: Portál.
- VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič, 1976. *Myšlení a řeč* Vyd. 2., Praha.
- WAAL, Edmund de, 2012. *Zajíc s jantarovými očima*. Vyd. 1. Praha: Ikar, 366 s. ISBN 978-80-249-1996-6.
- YUAN, Yanyue, STEPHENSON, Philip, & HICKMAN, Richard, 2015. Museums as Alternative Settings for Initial Teacher Education: Implications of and Beyond the “Take One Picture” Program for Primary Art Education. *Visual Arts Research* 41(1), 27-42. <https://www.muse.jhu.edu/article/581358>.
- ZHOŘ, Igor, 1987. *Škola výtvarného myšlení: Metodický materiál pro práci v zájmové výtvarné činnosti*. Brno: Krajské kulturní středisko, 11 s.

Internetové zdroje

- DĚJEPIS VE 21. STOLETÍ. 2024. Paměť a projektové vyučování v dějepise. *Paměť věcí a míst: od konkrétního k historickému myšlení* [online] [cit. 2024-02-22]. Přístupné z: https://www.dejepis21.cz/userfiles/tiny_uploads/metodika_projekt/pamet_projekt-kap4.pdf
- EURYDICE. 2024. Czechia: *Hlavní rysy vzdělávacího systému*. [online] [cit. 2034-02-12]. Přístupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/ceska-republika>
- GALERIE HLAVNÍHO MĚSTA PRAHY. 2024. *Doprovodné programy* [online] [cit. 2024-01-03]. Přístupné z <https://www.ghmp.cz/doprovodne-programy/bilkova-vila-tematicka-prohlidka-pro-skoly/>
- GALERIE HLAVNÍHO MĚSTA PRAHY. 2024. *Doprovodné programy. Jitka Svobodová: Zahranou viděného*. Tematická prohlídka pro školy [online] [cit. 4. 1. 2024]. Přístupné z <https://www.ghmp.cz/doprovodne-programy/jitka-svobodova-za-hranou-videneho-tematicka-prohlidka-pro-skoly/>
- GALERIE HLAVNÍHO MĚSTA PRAHY. 2024. *Video. Artyčok.tv. Jitka Svobodová: Zahranou viděného*. [online] [cit. 4. 1. 2024]. Přístupné z <https://www.ghmp.cz/video/artycok-tv-jitka-svobodova-za-hranou-videneho/>
- iRozhlas. Člověk. 2024. *Výstava mrtvých lidských těl míří do Česka. Podle lékařů je neetická*. [online] [cit. 2024-11-02]. Dostupné z https://www.irozhlas.cz/clovek/vystava-mrtvych-lidskych-tel-miri-do-ceska-podle-lekaru-je-neeticka_201203091949_mkaspar
- KANE. 2024. Projects. *PROJECTS | VICTORIA University of Melbourne Arts West Redevelopment* [online] [cit. 2024-02-06]. Dostupné z: <https://www.kane.com.au/project/university-of-melbourne-arts-west-redevelopment>
- MUZEUM UMĚNÍ OLOMOUC. 2024. Edukace. *Vzdělávací programy pro školy. Věci z půdy* [on line] [cit. 4. 1. 2024]. Přístupné z: <https://muo.cz/o-nas/edukace/pro-skoly/>
- MUZEUM ROMSKÉ KULTURY. 2024. *Edukační programy* [online] [cit. 2024-01-13]. Dostupné z <https://www.rommuz.cz/cs/vzdelavani/edukacni-programy/nezapomeneme-holokaust-zidu-romu-a-sintu/>
- MUZEUM ROMSKÉ KULTURY. 2024. *Expozice Příběh Romů* [online] [cit. 2024-01-13]. Dostupné z <https://www.rommuz.cz/cs/vystavy-a-akce/expozice-pribeh-romu/>
- THE NATIONAL GALLERY, 2024. *Take One Picture* [online] [cit. 2024-02-11]. Dostupné z: <https://www.nationalgallery.org.uk/learning/take-one-picture>
- THE OPEN UNIVERSITY. 2024. Open edu. 24 Hour Museums, Making the Most of Museums. *The power of objects* [online] [cit. 2023-02-01]. Dostupné z: https://openlearnlive-s3bucket.s3.eu-west-2.amazonaws.com/6b/23/6b231657c36bd531684f8bd9b12fc2d24b93f994?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D%2224mus1_02t_3.pdf%22&response-content-type=application%2Fpdf&X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIA4GIOSMQ5JGMSLFX%2F20240312%2Ffeu-west-2%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20240312T115421Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=21579&X-Amz-

[Signature=4cd86c12e94b8e2855b2211b0de1fa285010bdea316424ea1803f99cf00ae276](https://www.vmo.cz/o-nas-vlastivedne-muzeum-v-olomouci)

VLASTIVĚDNÉ MUZEUM V OLOMOUCI. 2020. *O nás* [online] [cit. 2020-03-22].
Dostupné z <https://www.vmo.cz/o-nas-vlastivedne-muzeum-v-olomouci>

ŽIDOVSKÉ MUZEUM V PRAZE. 2024. *Programy pro školy* [online] [cit. 2024-01-12].
Dostupné z <https://www.jewishmuseum.cz/program-a-vzdelavani/vzdelavani/programy-pro-skoly/>

Seznam diagramů a obrázků

Diagram 1 Model způsobů zkoumání objektu podle Gail Durbinové, Susan Morrisové a Sue Wilkinsonové (*Learning From Objects*, 1996, s. 7) s. 30

Diagram 2 Model zkoumání objektu podle E. Hooper-Greenillové (*Educational Role of the Museum*, s. 234) Smyslové zkoumání je jednou z možností, jak pracovat s objekty. s. 42

Diagram 3 Model zkoumání objektu podle E. Hooper-Greenillové (*Educational Role of the Museum*, s. 235) Diskuse, analýza. s. 42

Diagram 4 Model zkoumání objektu podle E. Hooper-Greenillové (*Educational Role of the Museum*, s. 236) Pamatování, porovnávání, syntéza. s. 43

Diagram 5 Model zkoumání objektu podle E. Hooper-Greenillové (*Educational Role of the Museum*, s. 237) Objekty mohou být multikontextové. s. 43

Diagram 6 Model zkoumání objektu podle E. Hooper-Greenillové (*Educational Role of the Museum*, s. 238) Objekty jsou průřezové, působí napříč kurikulem. s. 44

Diagram 7 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu „*Střepy, aneb cesta za miskou...*“ s. 98

Diagram 8 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 100

Diagram 9 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 100

Diagram 10 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 101

Diagram 11 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 102

Diagram 12 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 103

Diagram 13 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 106

Diagram 14 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 107

Diagram 15 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu *Jak se brání městské brány*, s. 115

Diagram 16 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 118

Diagram 17 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 120

Diagram 18 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 121

Diagram 19 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 122

Diagram 20 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 123

Diagram 21 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 124

Diagram 22 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu *Zajíček Chlupáček*, s. 128

Diagram 23 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 138

Diagram 24 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 139

Diagram 25 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu *Věci z půdy*, s. 145

- Diagram 26 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 150
- Diagram 27 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 153
- Diagram 28 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 153
- Diagram 29 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 154
- Diagram 30 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 156
- Diagram 31 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 157
- Diagram 32 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu *František Bílek*, s. 161
- Diagram 33 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 167
- Diagram 34 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu *Jitka Svobodová – Za hranou viděného*, s. 171
- Diagram 35 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 173
- Diagram 36 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 175
- Diagram 37 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 176
- Diagram 38 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 177
- Diagram 39 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu *Badatel*, s. 181
- Diagram 40 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 182
- Diagram 41 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 186
- Diagram 42 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu *Hanin kufřík*, s. 190
- Diagram 43 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 192
- Diagram 44 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 194
- Diagram 45 Diagram přítomnosti a působení objektu pro analýzu programu *Nezapomeneme*, s. 199
- Diagram 46 Působení, vliv a role objektu v edukační situaci, s. 202

Obr. 1 Upravený model kontextuálního učení Falka a Dierkingové (Falk&Dierking, 2000, s. 12) s. 56

Fotografie použité v diagramech pocházejí ze soukromého archívu autorky.