

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI,
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SPOLEČENSKÝCH VĚD



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Tereza Ptáčková

**Interdisciplinární vazby
společenských věd, českého jazyka &
literatury a muzejní pedagogiky na
edukačním programu Kynžvart očima
Ladislava Fukse**

Autor: Bc. et Bc. Tereza Ptáčková

Vedoucí práce: doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

Olomouc, 2024

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Interdisciplinární vazby společenských věd, českého jazyka & literatury a muzejní pedagogiky na edukačním programu Kynžvart očima Ladislava Fukse* vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne

Podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce doc. Antonínu Staňkovi, Ph.D., za cenné rady, odbornému konzultantovi doc. Stanislavu Štěpáníkovi, Ph.D., za příležitost vytvářet edukační program a za cenné rady a Mgr. Elišce Selvekové, se kterou jsem celý na programu spolupracovala. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, která mi mnohokrát dala nový impuls a pohled na téma diplomové práce, a svému příteli, který se mnou přečkal toto náročné období a po celou dobu mě podporoval.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. et Bc. Tereza Ptáčková
Fakulta	pedagogická
Katedra:	Katedra společenských věd
Obor studia:	Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol & Učitelství českého jazyka a literatury pro 2. stupeň základních škol
Vedoucí práce:	doc. Antonín Staněk, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Interdisciplinární vazby společenských věd, českého jazyka & literatury a muzejní pedagogiky na edukačním programu Kynžvart očima Ladislava Fukse
Anotace práce:	<p>Tato práce popisuje interdisciplinární vazby mezi předměty vzdělávací oblasti Výchova k občanství, předmětem Český jazyk a literatura a oborem Muzejní pedagogika na konkrétním příkladu edukačního programu Kynžvart očima Ladislava Fukse. Tento edukační program vznikl na žádost Národního památkového ústavu ke 100. výroční narození Ladislava Fukse pro zámek Kynžvart, kde Fuks pobýval.</p> <p>V teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy a související přístupy, následně je popsán potenciál integrace jednotlivých oborů a samotná interdisciplinarita mezi zmíněnými.</p> <p>V didaktické části práce je nejprve objasněna zvolená metodika tvorby edukačního programu a poté postupný proces tvorby a evaluace pilotáže daného programu. Didaktická část práce je zakončena prvotní evaluací pilotáže a potenciálem programu, potažmo interdisciplinaritě těchto oborů do budoucna.</p>
Klíčová slova:	Edukační program, Ladislav Fuks, interdisciplinarita, mezipředmětové vztahy, vzdělávání, místně zakotvené učení, interpretace
Title of Thesis:	Interdisciplinary Connections of Social Sciences, the Czech Language & Literature and the Museum Pedagogy: An Educational programme Kynžvart through the eyes of Ladislav Fuks

Annotation:	<p>This thesis will be describing the interdisciplinary connection between three educational subjects - two school subjects: Czech Language & Literature and social sciences and the field of Museum education, on the educational programme Kynžvart through the eyes of Ladislav Fuks.</p> <p>This educational programme was created for the Kynžvart Castle at the request of the National Heritage Institute of the Czech republic on the occasion of the 100th anniversary of Ladislav Fuks' birth. Ladislav Fuks used to stay at the castle and has written extensive works about the château.</p> <p>The theoretical part of the thesis explains the basic concepts and related approaches and then describes the potential of integrating the various disciplines and the interdisciplinarity between them.</p> <p>The practical part of the thesis first describes the chosen methodology of creating an educational programme, then the specific steps in the creation and how the evaluation of a trial of the chosen programme should be conducted. The last part of the practical describes the evaluation of trials of the specific programme, described in this thesis, and of the potential the whole programme has, moreover the interdisciplinary potential of the aforementioned subjects that could be realized in the future.</p>
Keywords:	Educational programme, Ladislav Fuks, Interdisciplinarity, Interdisciplinary Connections, Education, Place-based education
Příloha vázané v práci:	12
Počet literatury a zdrojů:	81
Rozsah práce:	92 s. (160 447 znaků s mezerami)
Jazyk práce:	Český jazyk

OBSAH

ANOTACE.....	3
ÚVOD.....	3
TEORETICKÁ ČÁST.....	4
1 VYMEZENÍ POJMŮ – INTEGRACE A INTERDISCIPLINARITA.....	4
2 MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY.....	7
2.1 Mezipředmětové vztahy a kurikulární dokumenty.....	8
3 PRŮŘEZOVÁ TÉMATA.....	11
4 KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....	14
4.1 Klíčové kompetence a kurikulární dokumenty.....	17
5 MOŽNOSTI INTEGRACE VZDĚLÁVACÍCH OBORŮ ČESKÝ JAZYK A LITERATURA A VÝCHOVA K OBČANSTVÍ.....	20
5.1 Potenciál integrace oboru Český jazyk a literatura.....	20
5.2 Potenciál integrace oboru Výchova k občanství.....	21
5.3 Mezipředmětová spolupráce mezi Českým jazykem a literaturou a předměty vzdělávacího oboru Výchova k občanství.....	22
6 MUZEJNÍ A GALERIJNÍ PEDAGOGIKA.....	26
6.1 Interdisciplinarita muzejní didaktiky.....	29
6.2 Přístupy zkušenostního učení.....	35
DIDAKTICKÁ ČÁST.....	39
1 METODIKA TVORBY EDUKAČNÍHO PROGRAMU.....	39
1.1 Edukační program.....	39
1.2 Použitý postup.....	40
2 EDUKAČNÍ PROGRAM KYNŽVART OČIMA LADISLAVA FUKSE.....	43
2.1 Vstupní faktory.....	43
2.2 Cíle edukace a návaznost na RVP ZV.....	44
2.3 Design.....	46
2.4 Návrh.....	47
2.5 Tvorba doprovodného pracovního listu.....	52
2.6 Bodový scénář.....	57
2.7 Návrh evaluace.....	62
2.8 Realizace + prvotní evaluace.....	63
2.9 Reflexe pilotáže a návrh na úpravy.....	66
ZÁVĚR:.....	68
SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ.....	70
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ, SCHÉMAT.....	78
SEZNAM PŘÍLOH.....	79
PŘÍLOHY.....	80

Úvod

Ve své diplomové práci se zabývám konkrétními možnostmi propojení předmětů vzdělávacího oboru *Výchova k občanství* (tedy nejčastěji Občanské výchovy a Základů společenských věd) a předmětu Český jazyk a literatura na příkladu spisovatele Ladislava Fukse a jeho působení na zámku Kynžvart. Tyto zmíněné předměty jsou si v mnoha ohledech velice blízké a jejich propojování v rámci výuky je logickou volbou.

Ve své práci si však nekladu za cíl obsáhnout všechny možnosti integrace, protože tato oblast je nezměrná a nevyčerpatelná. Rozhodla jsem se tedy vybrat konkrétní příklad, který propojí i třetí obor – muzejní pedagogiku. V rámci praktické části diplomové práce bude popsán edukační program vytvořený pro zámek Kynžvart, ve kterém integrujeme spolu s Mgr. Eliškou Selvekovou všechny zmíněné oblasti a který studentům poskytne komplexnější obraz o Ladislavu Fuksovi, místně ukotveném v jejich regionu. Skrze propojení s daným prostorem tak může dojít k vytvoření vazby studentů jak k zámku Kynžvart, tak k samotnému autorovi a zároveň k uvědomění psychologických aspektů prostoru, ve kterém se nacházejí. Hlavním cílem práce je tedy vytvořit program.

Teoretická část si klade za cíl popsat a objasnit integraci a interdisciplinární vztahy mezi zmíněnými třemi obory. Nejprve budou důležité pojmy terminologicky vymezeny a zasazeny do kurikulárních dokumentů. Dále bude popsán potenciál spolupráce mezi předměty a následně propojení s muzejní pedagogikou. Teoretickou část práce bude uzavírat kapitola, která bude popisovat konkrétní přístupy k učení, které podporují interdisciplinaritu předmětů, ale i spolupráci muzea se školou a jsou využívány nejen přímo ve výuce, ale i v muzeu.

Praktická (didaktická) část je věnována samotnému edukačnímu programu. Nejprve bude objasněna metodika, která bude použita při tvorbě a poté bude popsán celý proces tvorby, následná pilotáž a prvotní evaluace. Tuto část bude uzavírat kapitola, která popíše výstupy, které vyplynuly z realizace, a možnosti budoucího využití.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část diplomové práce si klade za cíl ukotvit pojmy *integrace* a *interdisciplinární vazby* a konkrétně je vymezit na případě předmětu Český jazyk & literatura a předmětů vzdělávací oblasti Výchova k občanství, a navrhnout jejich možnou dlouhodobou spolupráci s muzejní didaktikou.

1 Vymezení pojmů – integrace a interdisciplinarita

Integrovaná výuka (integrative learning) je *Výkladovým slovníkem z pedagogiky* popsána jako „vyučování, ve kterém se prolínají obsahy dvou i více předmětů“ (Kolář, 2012). Takto je k ní primárně přistupováno ve školském prostředí. Toto pojetí se však může jevit úzké, protože prolínání neprobíhá pouze na úrovni předmětů, ale také v rámci spolupráce s externími zdroji, ať už se jedná o firmy, jiné školy či instituce.

Integrace jako taková je dle Hessové vysvětlována jako „*propojování, spojování, sjednocení, zapojení, začlenění, zařazení. Přidanou hodnotou integrace je obohacení výsledného celku novou kvalitou, kterou by izolované části nemohly přinést. Integrace tedy využívá synergického efektu*“ (2011). Integrace tedy není pouhá koexistence dvou prvků, ale je třeba jejich vzájemné interagování a tvorba nového společného pole působnosti.

Tento proces bychom mohli popsat skrze vývoj, který často pozorujeme u ustanovování nového vědeckého oboru, například andragogiky (Dočekal, 2021). Nejprve se jedná o období *multidisciplinárního přístupu*, kdy jednotlivé prvky (předměty, oblasti vzdělávání či aktéři) jsou vystaveny řešení problémů, které se vyskytují na pomezí jejich působnosti. Jedná se tedy o řešení specifické situace konkrétními metodami při použití poznatků obou prvků.

V momentě, kdy se tyto situace opakují, se dané problémy začínají řešit koncepčněji, vznikají vztahy mezi jednotlivými kazuistikami a utváří se společné pole (*interdisciplinarita*). Jde tedy o dlouhodobější řešení, které se neděje na pomezí dvou aktérů, kdy ani jeden nemá dostatek informací a snaží se vytvořit společnou práci výsledek, ale již na tomto pomezí je utvořeno společné prostředí, které dokáže čerpat z obdobných spoluprací z minulosti a tvořit tak metodiku, která bude přenositelná do budoucích případů, a toto střetávání aktérů může být cílenější.

Posledním stádiem, do kterého může integrace dojít, je *transdisciplinarita*, kdy se ustanoví nová vědecká disciplína a studijní obor.

Integrace je stěžejním tématem pro současné školství a probíhá na více úrovních zároveň. Velkou kapitolou je integrování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či integrace žáků-cizinců, která je zvláště v dnešní době na vzestupu, a přesto bez řádného metodického ukotvení. Počty cizinců na školách nejsou oficiálně známy, ale podle Jiroutové (2024) se od školního roku 2019/20 do 2022/23 zvýšily o téměř 3 % a to zvláště na základních školách. Těmto pohledům se však tato práce věnovat nebude.

Druhým aspektem integrace na vzdělávacích institucích je propojování různých stupňů a typů vzdělávání, které se děje například na tzv. *integrováných školách*. *Interdisciplinární přístup* jako takový definuje *Pedagogický slovník* jako „didaktický přístup prosazující ve výuce mezipředmětové vztahy, zadávání speciálních úloh nutících žáky integrovat poznatky z různých předmětů, týmové vyučování, vytváření tzv. integrováných vyučovacích předmětů, tvorbu integrováných učebnic aj“ (Průcha et al., 2003, s. 91). Interdisciplinární přístup se může překlenout do *integrované výuky*. Zde se již jedná o promyšlený systém, který jednotlivé izolované aktivity navazuje na sebe a vytváří celistvý program učícího procesu.

S interdisciplinárním přístupem se v tradičním pojetí výuky můžeme setkat již na 1. stupni základní školy, kde je pro pedagoga výhodou, že svou třídu může vyučovat většinu předmětů, a tudíž může propojovat jednotlivé znalosti z různých oblastí kdykoliv vidí příležitost. Jako příklad integrované výuky můžeme uvést vlastivědu či prvouku, které propojují veškeré humanitní či přírodní vědy, a vytváří tak základy, na kterých staví jednotlivé předměty na 2. stupni ZŠ a na středních školách.

Snahy o interdisciplinární přístup však můžeme pozorovat i na 2. stupni, kde se v posledních desetiletích stupňují tendence vést žáky k uvědomování si učiva v souvislostech a k praktickému užívání nabytých kompetencí, například skrze mezipředmětové vztahy a průřezová témata, o kterých bude pojednáno v samostatné kapitole.

Integrovaná škola je pak chápána jako prostor, kde se spojují rozdílné stupně nebo typy škol. Toto spojení umožňuje plynulejší přechod mezi vzdělávacími stupni a typy. Příkladem může být spojení mateřské školy s prvním stupněm školy základní (Průcha, 2009). Druhým příkladem jsou pak *integrované střední školy*, které propojují studijní obory určené pro střední odborná učiliště (SOU) s obory určenými pro střední odborné školy (SOŠ) a zvyšují tak podíl studentů, kteří své studium ukončí maturitní zkouškou (Kofroňová, Vojtěch, 1996).

Integrace by však měla jít dále. Nejedná se pouze o propojení předmětů, technicky tedy vědeckých oborů, ale překračuje hranice školy a spolupracuje s externími zdroji, jakými může být místní knihovna či muzeum. Škola tak přestává být izolovaným teoretickým prostorem, který není nijak konfrontován s vnější realitou, ale právě naopak se s ní propojuje a využívá příležitosti, které mu mohou vnější zdroje nabídnout (Tonucci, 1991). V rámci těchto spoluprací dochází až k již zmíněné třetí fázi integrace, tedy *transdisciplinaritě*, kde vznikají nové vědecké obory. Příkladem takto vzniklého oboru může být muzejní pedagogika, o které pojedná samostatná kapitola.

2 Mezipředmětové vztahy

System předmětů ve školském systému je komplexní. Mnoho předmětů bylo odvozeno přirozeně od stejně nazvaných vědeckých oborů, předávají tedy studentům kompetence týkající se zvláště dané oblasti a mimo jiné umožňují studentům vybudovat si základy, na které v budoucnosti můžou navazovat například studiem na vysoké škole. Díky těmto předmětům studenti získávají terminologický rámec, způsoby přemýšlení a dovednosti. Je třeba však jednotlivé kompetence propojovat a porovnávat s okolním světem, potažmo ostatními předměty.

Z tohoto důvodu v systému vyučovaných předmětů učitelé aktivně nacházejí přesahy mezi předměty, tedy *mezipředmětové vztahy*. Z izolovaných poznatků jednoho oboru se tak stává komplex, který sdružuje více předmětů, a student si tak tvoří mapu vědomostí, která je širší a více propojená, protože problematiku může nahlížet různými úhly pohledu (Průcha, 2013). Pouze díky interdisciplinaritě může student vnímat propojenost světa, ve kterém každodenně žije a musí se s ním naučit spolupracovat. Proto je třeba takováto pojítka vyhledávat a vytvářet tak pro studenta ve škole svět, který se blíží realitě (Tonucci, 1991).

Obory se integrovaly již v antice, kde většina humanitních věd byla zastřešena filozofií. Jednotlivé oblasti se z filozofie vydělovaly až po mnoha staletích, psychologie byla jako vědní obor ukotvena až v polovině 18. století. V momentě, kdy tedy byly vymezeny pevné hranice, byla vytvořena terminologie a unikátní metody specifické pro danou oblast, mohly jednotlivé obory mezi sebou začít spolupracovat a pomoci tak ke vzniku odvětví na pomezí dvou (a více) věd (např. psycholinguvistika, kulturní antropologie či pedagogická psychologie). Multidisciplinarita je přirozeným vývojem akademického prostředí a společnosti všeobecně a nemělo by tomu být jinak ani ve školním prostředí realizované *mezipředmětovými vztahy*.

Mezipředmětové vztahy můžeme dělit na vertikální a horizontální. Vertikální vztah je u předmětů, které nejsou vyučovány ve stejném časovém období, jejich spojitost je tedy často tematická (prvouka, přírodopis & biologie). Horizontální vztah je pak u vyučovacích předmětů, které jsou učeny paralelně a dotýkají se podobných témat k různým úhlům pohledu (přírodopis a zeměpis – biomy; hudební výchova & český jazyk & literatura – texty písní jako typ poezie).

Prakticky jsou často mezipředmětové vztahy realizovány skrze interdisciplinární předměty, mezi které můžeme zařadit například rodinnou výchovu či domácí hospodaření (Průcha, 2013).

S rozvojem informačních technologií a tím souvisejícím rozvojem jednotlivých vědních disciplín, rychleji než tomu bylo kdy dříve, došlo k obrovskému nárůstu informací, které by student mohl obsáhnout. Tím se stala možnost žáka obsáhnout znalosti všech předmětů na kvalitní úrovni téměř nemožnou. Kvůli stále se navyšujícímu množství a zároveň neustále zvyšující se rychlosti stárnutí či zastarávání aktuálních poznatků navrhuje Starý a Rusek (2019) klást důraz na „hledání obecnějších zákonitostí a vzájemných souvislostí“, které jsou rozvíjeny právě odhalováním vztahů mezi jednotlivými předměty.

Žáci ve věku dospívání mají tendence k černobílému vidění světa. Dle Jedličky a kol. (2004) dospívajícím sice pomáhá zpřehlednit situaci, ale mnohdy dochází k přílišným zjednodušením, která v konkrétní situaci nejsou možná. Žáci mají tendenci brát předkládaný obraz světa jako hotovou pravdu a neuvažují o různých perspektivách, ze kterých lze na problematiku nahlížet. Proto je právě nutné skrze tyto vztahy rozkrývat možnosti, jak mohou být jednotlivé prekoncepty žáky chápány a jak se může pohled měnit na základě úhlu, kterým se na daný problém díváme.

2.1 Mezipředmětové vztahy a kurikulární dokumenty

O mezipředmětové integraci se mluvilo již v *Bílé knize*, kde byla zmíněna jako účinný prostředek k budování klíčových kompetencí žáků. Toto však byla jediná zmínka a více již integrace tohoto typu není předmětem dokumentu.

Strategie 2030+ už přímo pojmenovává, že „v RVP bude vytvořen prostor k uplatnění mezipředmětových vazeb“, avšak bude se jednat zvláště o činnosti a projekty, které budou realizovány mimo školu (Strategie 2030+). Přímou v kapitole *Odborné vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách* je poté zmíněna i podpora mezioborových prvků a vytvoření prostoru pro tyto spolupráce v jednotlivých ŠVP.

Rámcový vzdělávací program RVP pro jednotlivé typy vzdělávacích institucí direktivně neurčuje mezipředmětové vztahy, pouze vytváří prostor pro jejich implementaci. Integraci učiva podporuje specifikací devíti oblastí učiva, které sdružují obory (na úrovni RVP učební obory, ze kterých si poté jednotlivé školy vytvoří

předměty), které mají největší pravděpodobnost společných učebních témat, a tedy velkou možnost spolupráce (RVP ZV 2023, s. 15):

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informatika (Informatika)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Mezipředmětové vztahy však nejsou možné pouze uvnitř vzdělávací oblasti, ale jednotlivé oblasti jsou prostupné i mezi sebou. U některých je spolupráce přirozenou, u jiných je třeba nalézt společná témata, ale možnost propojení lze najít napříč všemi učebními obory. RVP vytváří pouze obecný rámec, v jednotlivých oblastech nalezneme očekávané výstupy a s nimi související učivo. Rozvržení výuky do jednotlivých ročníků a konkrétních předmětů však vytváří již daná škola skrze své tematické plány na základě ŠVP. „V ŠVP je také možné integrovat tematické okruhy, celky a témata různých vzdělávacích oborů v RVP G tak, aby byly maximálně podpořeny mezioborové (mezipředmětové) vztahy. Pokud škola využije této možnosti, musí integrace vzdělávacího obsahu v ŠVP cíleně směřovat k rozvíjení schopnosti žáků vzájemně propojovat nabyté vědomosti a dovednosti“ (RVP G 2007, s. 12).

Kurikulární dokumenty na státní úrovni tedy zmiňují důležitost mezipředmětových vztahů, konkrétní realizaci již však více nespécifikují. Přenechávají tento úkol jednotlivým Školním vzdělávacím plánům (ŠVP) a poté konkrétním učitelům (či skupinám učitelů) na dané škole skrze tematické plány daného předmětu v určitém ročníku. Školy jsou tedy povinny zapojovat mezipředmětové vztahy a nalézat možná propojení již před samotnou výukou, ale z praxe (Inspekční zprávy ČŠI či Šumavská, 2012) vyplývá, že je toto propojení často pouze formální a ač jsou prioritou při inspekcích prováděných ČŠI, mezipředmětové vztahy opravdu závisí na daném vyučujícím a jeho motivaci akcentovat je ve svém předmětu.

V RVP jsou mezipředmětové vztahy zmíněny doslovně pouze jednou, a to u doplňujícího vzdělávacího oboru¹ *Etická výchova*. „*Etická výchova vytváří celou řadu mezipředmětových vztahů. Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura navazuje Etická výchova na učivo naslouchání, mluvený projev, písemný projev a tvořivé činnosti s literárním textem a ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk na učivo pravidla komunikace v běžných každodenních situacích*“ (RVP ZV 2023, s. 114). Mezipředmětové vztahy s oblastí Jazyk a jazyková komunikace, kam spadá i Český jazyk a literatura, jsou často popisovány jako rozvoj komunikačních kompetencí, ať už mluvené či psané komunikace. Tato možnost existuje ve všech předmětech a může být v mnohých případech pokládána za samozřejmou, avšak stále může docházet k situacím, kdy se učitel jiného předmětu, než je Český jazyk a literatura, necítí dostatečně kompetentní k rozvíjení těchto dovedností a důraz na způsob komunikace je tedy kladen pouze v předmětu Český jazyk a literatura a předmětech vzdělávací oblasti Výchova k občanství (Základy společenských věd či Občanská výchova). „*Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět učitel navazuje na učivo domov, škola, rodina, soužití lidí, chování lidí, základní globální problémy, ohleduplné chování k přírodě, ochrana přírody, partnerství, rodičovství a základy sexuální výchovy. Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství navazuje na učivo naše škola, obec, region, kraj, lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití, podobnost a odlišnost lidí, osobní rozvoj, vnitřní svět člověka a lidská práva*“ (RVP ZV 2023, s. 114). Propojení Etické výchovy s Výchovou k občanství je naprosto přirozené a mnoho škol nevěnuje této výchově disponibilní hodiny, ale spíše ji začlení právě do předmětu vzdělávací oblasti Výchova k občanství jako jednu z jeho součástí. Možnou nevýhodou spojení může být přetížení tohoto předmětu kvůli již tak velké širokoškálovosti, a Etické výchově tedy nemusí být věnován dostatek pozornosti.

V ostatních vzdělávacích oblastech je třeba pro mezipředmětové vztahy nacházet příležitosti v jednotlivých tématech na úrovni školního kurikula.

¹ Doplňující vzdělávací obory v RVP ZV jsou desátou vzdělávací oblastí, která však není mandatorní pro ŠVP, pouze jsou doporučením oblastí, které žáky více rozvíjí ve afektivních kompetencích. Jedná se o dramatickou výchovu, etickou výchovu, Filmovou / audiovizuální výchovu a taneční a pohybovou výchovu.

3 Průřezová témata

Dva nejdůležitější pojmy, které jsou úzce propojeny s problematikou mezipředmětových vztahů, jsou průřezová témata a klíčové kompetence. V této podkapitole bude vysvětlen pojem průřezové téma. Klíčové kompetence a s nimi související gramotnosti budou popsány v další samostatné kapitole.

Průřezová témata jsou problematiky, které jsou považovány ve společnosti dlouhodobě za aktuální a je tedy třeba jim věnovat ve školství zvýšenou pozornost. Zároveň mají za cíl rozvíjet afektivní stránku žáka, jeho hodnotový systém, postoje a jednání, aby se stal uvědomělejším členem společnosti, který bude přemýšlet nad dlouhodobými důsledky svého jednání a bude ho tedy schopen regulovat. Průřezová témata jsou povinnou součástí vzdělávání, jejíž důležitost je zdůrazňována ve všech kurikulárních dokumentech (v RVP je jim věnována celá kapitola).

Pojem *průřezové téma* je terminologicky zakotven až ve Strategii 2030+, avšak již v *Bílé knize* je tento fenomén zahrnut a mluví se o jeho důležitosti, aniž by byl nějak pojmenován. Nalezneme ho v úryvcích, kde je popisována problematika klíčových kompetencí: „*Objeví se dále řada nových témat – jako jsou např. témata evropské integrace, multikulturní výchovy, environmentální výchovy (tj. výchovy k tvorbě a ochraně životního prostředí a pro trvale udržitelný rozvoj) a výchovy ke zdravému životnímu stylu*“ (Bílá kniha, 2001, s. 38), dá se tedy říci, že jisté zárodky průřezových témat máme již zde. Dále se zmiňuje, že bude třeba vzájemná spolupráce učitelů a využívání různých forem učiva, tudíž Strategie 2030+ měla základy, na které mohla navázat. V závěrečné kapitole *Bílé knihy* je přímo ustanoven Státní program vzdělávání, v jehož rámci „*budou zvýrazněny zejména ty oblasti, které jsou zásadní pro život v rámci sjednocující se Evropy: výchova k demokratickému občanství, environmentální výchova, mediální výchova, evropská dimenze a multikulturní výchova, profesní orientace, ekonomika a podnikatelství*“ (Bílá kniha, 2001, s. 91). Lze tedy zkonstatovat, že mimo profesní orientaci, ekonomiku a podnikatelství, které jsou zakomponovány jak do jednotlivých oblastí vzdělávání, tak do některých průřezových témat, tato zmínka kopíruje současná průřezová témata.

Ve Strategii 2030+ je u inovace struktury a obsahu RVP ZV přímo zmíněno, že „*průřezová témata budou aktualizována s ohledem na celospolečenský vývoj a vhodně integrována do vzdělávacích oborů a očekávaných výstupů*“ (Strategie 2030+, s. 92).

Jmenováno je pak konkrétně průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova* a důraz na wellbeing studentů, tedy na jejich duševní a sociální zdraví a témata s tímto související.

Přes jejich mandatorní postavení není nutné, aby byla zastoupena v každém ročníku rovnoměrně. Škola jako samostatná instituce si vybírá, jakým způsobem se jednotlivá témata rozhodne naplňovat, konkrétně z těchto tří možností, které je možné mezi sebou libovolně kombinovat: první možností je vytvořit z disponibilních hodin samostatný předmět, který zařadí do některého ročníku a tím pokryje celou širší tematikou během jednoho roku (či více let). Druhou variantou je vytvořit například projektový den či tématům věnovat samostatné besedy, kurzy, semináře aj. Třetí realizací, která bývá dle Červeného (2007) pravděpodobně nejčastějším řešením, je poté začlenit dílčí témata „jako součást vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů“ (RVP G, 2007, s. 65). Zde se objevují poté tři podmožnosti: a) celé průřezové téma je integrováno pouze do jednoho předmětu, b) různé tematické okruhy jsou integrovány do různých předmětů, nebo c) stejný tematický okruh je integrován do různých předmětů. Červený (2007) však vyslovuje obavu, že i přes možnost propojit průřezové téma konkrétně s probíranou oblastí v daném předmětu skýtá tato integrace nebezpečí, že nebude průřezové téma z nejrůznějších důvodů probráno do hloubky, nebo dokonce bude pouze zmíněno. Komplikace varianty vytvořit samostatný předmět spatřuje v nízké integraci těchto témat. Pokud jsou vyučovány v rámci samostatného předmětu, nepomáhají k propojení, pouze přidávají nový předmět. Nejkladněji hodnotí projektový den, u kterého jediná obava pramení z myšlenky, zda je takto možno obsáhnout všechna průřezová témata.²

První setkání žáka s průřezovými tématy přichází již na prvním stupni. RVP ZV jich vymezuje šest, kterými studenti projdou za prvních 9 let studia:

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

² Výhody a nevýhody způsobů realizace průřezových témat pak shrnuje do tabulky, která je uvedena v přílohách jako Příloha č.1.

Gymnázia následně snižují počet průřezových témat na pět, Výchova demokratického občana se vytrácí. RVP G déle stanovuje, že pokud se jedná o šestiletá gymnázia, musejí do výuky zapojit i právě zmíněnou Výchovu demokratického občana. Ostatní průřezová témata ZV mohou zařadit, pokud je to „účelné vzhledem k výchovným a vzdělávacím záměrům školy“ (RVP ZV, 2023, s. 125), avšak vzhledem k tomu, že kopírují stejné aktuální problémy, bude vše obsaženo. Osmiletá gymnázia pak musejí dle RVP ZV obsáhnout všechna průřezová témata ZV, Výchovu demokratického občana v plné šíři, avšak ostatní mohou rozprostřít tak, aby připravila žáky na průřezová témata RVP G (RVP ZV, 2023, s. 125).

Ve středním odborném vzdělávání má svá čtyři průřezová témata:

- Občan v demokratické společnosti
- Člověk a životní prostředí
- Člověk a svět práce
- Člověk a digitální svět

První tři témata tedy do jisté míry kopírují oblasti vytýčené již pro základní vzdělávání (RVP ZV), pouze čtvrté je unikátní a v ostatních typech vzdělávání je prozatím obsaženo pouze v klíčových kompetencích.

4 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence (*key competences*) jsou dle Průchy „*souborem vědomostí, dovedností a schopností univerzálně použitelných v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž by měly být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání*“ (2003, s. 99). Uchopitelnější definici nám dává *Bílá kniha*, která popisuje klíčové kompetence jako „*schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích*“ (2001, s. 51). V této definici je rozpoznatelnější účel klíčových kompetencí – být připraven na jednání adekvátní dané situaci.

V současnosti jsou tedy klíčové kompetence již mnohaletou snahou přetvořit české školství z instituce, která je často soustředěna spíše na znalosti a memorování informací, na školství, které bude dbát na komplexnost učení žáka, bude rozvíjet znalosti jako prostředek k dosahování dovedností a postojů a tím vytvoří balanc mezi těmito třemi složkami učení. Do výuky by tedy dle *Bílé knihy* (2001) měly být více zařazovány praktické činnosti, které rozvíjí dovednosti studentů, a to ne pouze v odborném školství. Zároveň by se více měly akcentovat žákovy prekoncepty, tedy „*měl by v ní být dostatek příležitostí, jak uplatnit zkušenosti z běžného života a ze světa práce* (Bílá kniha, 2001, s. 38).

Klíčové kompetence jsou považovány za jedny z nejzásadnějších cílů současné vzdělávací politiky. Žák, který opustí vzdělávání s těmito kompetencemi, má větší pravděpodobnost uplatnění ve společnosti a zároveň si uvědomuje důležitost celoživotního vzdělávání jako nikdy nekončícího procesu rozvoje. Osvojování klíčových kompetencí je však komplexní a dlouhodobý proces, který probíhá napříč všemi stupni vzdělávání. Kompetence získáváme ve spolupráci se všemi předměty, skrze průřezová témata i mezipředmětové vztahy.

O klíčové kompetence usiloval již Jan Amos Komenský, který ve svém díle *Pansofia* mluví o tzv. všeobecné moudrosti, tedy jak „*pomocí všech vrozených obecných znalostí, vrozené touhy po dobru a správného poznání snah a prostředků k dosažení touženého, jakož i jejich řádného uplatnění při všech dílčích krocích mohou VŠICHNI lidé zřetelně vidět VŠECHNO své dobro a zlo, dobra dosáhnout, budou-li je sledovat po ZCELA neklamných cestách, a zlu uniknout, budou-li mu unikat*“ (1966, s. 1). Je tedy zřejmé, že již on si uvědomoval propojení znalostí, dovedností a postojů, kde se jednotlivé

prvky ovlivňují navzájem a jen ve vzájemné spolupráci mohou vytvořit kompetenci tak komplexní, jak je třeba.

O klíčových kompetencích v kurikulárních dokumentech je mluveno již v *Bílé knize*, kde jsou široce popsány jako stěžejní „*nástroj přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání*“ (2001, s. 39). Dle tohoto dokumentu jsou klíčové kompetence zaměřené zejména na „*rozvoj osobnosti, na výchovu občana i na přípravu na další vzdělávání či vstup do praxe*“ (tamtéž, s. 37). Jako konkrétní příklady klíčových kompetencí pak uvádí: „*schopnost práce s moderními informačními a komunikačními technologiemi, schopnost vyhledávat informace, kriticky myslet*“ (tamtéž, s. 15), „*schopnost komunikace, rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetence, řešení problémů,*“ (tamtéž, s. 51) „*pracovat s číselnými údaji, pracovat v týmu a také všechny nabyté kompetence tvořivým způsobem využívat*“ (tamtéž, s. 90).

Cílem klíčových kompetencí je tedy průběžně zvyšovat žákovu flexibilitu a adaptabilitu, podporovat jeho tvořivost a iniciativu a zároveň kultivovat jeho samostatnost a odpovědnost, protože díky těmto kompetencím bude schopen se uplatnit v životě, ale i na trhu práce v pozicích budoucnosti, které například v době jeho studia ještě neexistují. Úlohou školy je „*poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe. Jde o vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot*“ (tamtéž, s. 38).

Ve Strategii 2030+ se tedy tento koncept již pouze rozvíjí, zdůrazňuje se nezbytnost zvýšit nastavenou úroveň klíčových kompetencí a potřeba ověřování gramotnosti (viz níže) a klíčových kompetencí i u přijímacích a maturitních zkoušek (Strategie 2030+, 2020). Zároveň ukazuje nutnost podpory přístupu orientovaného na klíčové kompetence, který nebyl v době sepsání tohoto dokumentu dostatečně implementován. Jako důvod, proč k tomu ještě nedošlo, uvádí nedostatečnou podporu ředitelům a učitelům, přitom právě tento bod konkrétně zdůrazňuje již *Bílá kniha*: „*Nové pojetí kurikula – především důraz na klíčové kompetence i osvojení postojů a hodnot, posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů, větší míru diferenciací, uplatnění nových témat – i zpracovávání vlastního vzdělávacího programu školy³ značně zvýší nároky na školy i učitele a budou vyžadovat jejich systematickou přípravu a stálou*

³ Zpracování vlastního vzdělávacího programu školy (dnes zkratka ŠVP) bylo v době sepsání dokumentu *Bílá kniha* novinkou a na jeho základě a základě novely školského zákona postupně uveden v platnost.

podporu. To je jedním z hlavních cílů návrhu společné podpůrné infrastruktury“ (2001, s. 38). Dále Strategie 2030+ mluví o jasnějším vymezení klíčových kompetencí⁴ a redukcí učiva, aby byl na rozvoj KK ve výuce prostor.

Výše zmíněná **gramotnost** není gramotností v obvyklém významu, ale jedná se o tzv. *funkční gramotnost*. **Funkční gramotnost** tedy dle *Pedagogického slovníku* znamená „vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci“ (Průcha, 2001, s. 67). Pro lepší představu, v oblasti literární dle Průchy nejde pouze o dovednost číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit správně formulář apod. „Negramotný člověk ve 21. století nebude ten, kdo neumí číst a psát, ale ten, kdo není schopen učit se“ (Toffler, 1970, s. 211). Podle Valenty (2015), který interpretuje definici Doležalové (2009), je „*funkční gramotnost v podstatě ‚metagramotností‘, tedy gramotností pro použití jiných gramotností*“ (s. 5). V současnosti rozlišujeme více složek funkční gramotnosti. Tradičně na základě mezinárodních výzkumů (PISA, PIRLS aj.) a oblastí, které zkoumá, vymezuje gramotnost čtenářskou, matematickou a přírodovědnou, dále se však můžeme setkat s g. počítačovou (či digitální), jazykovou, finanční aj. Národní ústav pro vzdělávání například vymezuje pět funkčních gramotností: g. čtenářskou, matematickou, digitální, finanční a přírodovědnou a o dalších již nemluví. Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR (z roku 2003) vymezuje i g. občanskou, ekonomickou či pro udržitelnost rozvoje.

Můžeme zde vidět podobnosti s klíčovými kompetencemi, jaký je tedy mezi nimi rozdíl? Na vymezení odlišností se neshoduje ani akademická obec. J. Doležalová (2009) k této problematice říká: „*Klíčové kompetence jsou s gramotností shodné již v charakteristice. Obě sledované kategorie představují souhrny vědomostí, dovedností a postojů důležitých pro úspěšné fungování člověka ve společnosti, v ekonomické sféře i v soukromí*“ (s. 228). Valenta na téma ukotvení terminologie kurikulárních dokumentů napsal rukopis, ve kterém se snaží jednotlivé termíny popsat a vymezit mezi nimi odlišnosti. Na počátku práce shrnuje veškeré gramotnosti, které od různých autorů zaznívají, a snaží se je hierarchizovat do příbuzných skupin. Co se týká rozdílu mezi gramotností a kompetencí, dochází Valenta k názoru, že „*gramotnost je širší pojem než kompetence a kompetence zase širší pojem než dovednost*“ (2015, s. 9). Podobně tak v metodickém materiálu ČŠI nacházíme citaci, ze které můžeme vyvozovat, že dle ČŠI

⁴ Proto došlo k aktualizaci klíčových kompetencí na základě Doporučení Rady EU (22.5.2018) o klíčových kompetencích pro celoživotní učení.

je gramotnost tvořena kompetencemi: „*Sociální gramotnost v sobě zahrnuje: kompetence k řešení problémů – kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit*“ (Sociální gramotnost, 2010, s. 3–4). Černý pak dospěl k závěru, že jednotlivé gramotnosti tvoří rámec pro konkrétní obsah, a tedy pro klíčové kompetence (2006, s. 17).

Z důvodu nejasného vyhranění je tedy v této práci používán spíše pojem klíčová kompetence v návaznosti na RVP a gramotnost se zde vyskytuje co nejméně.

4.1 Klíčové kompetence a kurikulární dokumenty

Bílá kniha popisuje **kompetenční model**, tedy vzdělávací systém, který bude klást důraz na rozvíjení kompetencí jako novou orientaci vzdělávání a dělí ho na tři důležité oblasti: ***naučit se poznávat*** – tedy „*zvládnout metody, jak se učit, jak využívat nové informační a komunikační technologie, jak se vyhnout zahlcení povrchními informacemi, ale naučit se informace zpracovávat, měnit je ve znalosti a aplikovat, umět kriticky myslet a hodnotit*“ (2001, s. 38), ***naučit se jednat a žít společně*** – tedy „*umět pracovat samostatně i v týmech, otevřeně komunikovat se ostatními, zvládat konflikty, respektovat odlišné názory, chápat vzájemnou závislost*“ (tamtéž) a ***naučit se být*** – tedy „*umět se orientovat v různých situacích a adekvátně na ně reagovat, být schopen řešit problémy a vést plnohodnotný život, jednat s větší autonomií, na základě samostatného úsudku, ale v souladu s morálními normami a s uvědoměním a přijetím osobní odpovědnosti*“ (tamtéž).

Z tohoto teoretického zakotvení bylo následně v jednotlivých Rámcových vzdělávacích programech vytyčeno několik klíčových kompetencí, které zohledňují úroveň a zaměření dané školy. V RVP ZV je vytyčeno sedm základních kompetencí (viz tabulka níže), na které je pak navazováno na středních školách. Kompetence digitální byla přidána jako poslední v revizi RVP ZV z roku 2021.

RVP ZV	RVP G	RVP SOV
K. k učení	K. k učení	K. k učení
K. k řešení problémů	K. k řešení problémů	K. k řešení problémů
K. komunikativní	K. komunikativní	K. komunikativní
K. sociální a personální	K. sociální a personální	K. sociální a personální
K. občanské	K. občanské	K. občanské a kulturní povědomí
K. pracovní	K. k podnikavosti	K. k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám
K. digitální	x	K. digitální
		K. matematické

Na čtyřletých gymnáziích je kompetencí šest, navazují na RVP ZV, kompetence k podnikavosti volně rozvíjí získané kompetence pracovní a kompetence digitální nejsou prozatím přidány k tomuto typu vzdělávání.

Na středních odborných školách jsou kompetence absolventa rozděleny do dvou oblastí. První jsou klíčové kompetence, které také většinou kopírují a rozvíjí KK v RVP ZV. Kompetence občanské a kulturní povědomí přes svůj odlišný název svým obsahem kopírují Kompetence občanské v RVP G i ZV, Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám rozvíjí Kompetenci pracovní v RVP ZV a na rozdíl od Kompetence k podnikavosti v RVP G více akcentuje vztah zaměstnanec a zaměstnavatel a práva a povinnosti zaměstnance, které se v RVP G nevyskytují. Na rozdíl od RVP G již řadí Kompetenci digitální mezi své klíčové kompetence a oproti oběma RVP jiných typů vzdělávání přidává samostatnou Kompetenci matematickou. Celkově tedy RVP SOV má klíčových kompetencí osm.

Druhou oblastí jsou pak odborné kompetence, které jsou podobné klíčovým kompetencím, jsou však již více specifické pro pracovní zaměření a jsou jedinečné pro jednotlivé obory vzdělávání.

Klíčové kompetence tedy nefungují jako samostatné prvky, navzájem se prolínají a nemohou být osvojovány izolovaně. Aby tedy mohly být rozvíjeny klíčové kompetence, je třeba zapojit různé předměty a musí dojít ke spolupráci učitelů. Jedním z prvků, který pomáhá koordinaci utváření a rozvoji klíčových kompetencí, jsou samotné okruhy průřezových témat (Belz, 2001). Tedy pouze provázaný systém vzdělávání, který funguje skrze model orientující se na kompetence, zohledňující a odporující mezipředmětové vztahy a dbající na adekvátní zastoupení průřezových témat ve výuce, může pomoci žákovi získat komplex těchto kompetencí.

5 Možnosti integrace vzdělávacích oborů Český jazyk a literatura a Výchova k občanství

Tato kapitola je věnována přímo možnostem integrace mezi předmětem Český jazyk a literatura a předměty vzdělávací oblasti Výchova k občanství (Občanská výchova, popř. Základy společenských věd), protože praktická část této práce je konkrétním příkladem jejich spolupráce prostřednictvím edukačního programu. Hledání styčných ploch při výuce není nikde ukotveno a integrace předmětů probíhá v kompetenci učitelů daných aprobací. Pokud je učitel vyučujícím právě těchto dvou předmětů v dané třídě, může tuto výhodu využít a propojovat jednotlivá témata napříč hodinami.

Některé školy mohou konkrétní témata řešit koncepčně, jak již bylo zmíněno, například skrze projektové dny či dlouhodobé projekty. Konkrétním příkladem takovéto spolupráce může být 28. ZŠ v Plzni, na které probíhají společné projekty, práce a referáty, kde jsou žáci hodnoceni dvěma známkami, za faktickou stránku a za jazykovou úroveň (Písková, 2021). Přesto se jedná o jednotlivé projekty, a zodpovědnost za integraci stejně zůstává v rámci výuky na učitelích a jejich vzájemné komunikaci.

5.1 Potenciál integrace oboru Český jazyk a literatura

Podle Pískové (in Čechová & Spěváčková, 2021) Český jazyk a literatura zaujímá specifické postavení mezi ostatními předměty. „*Na češtinu pohlížíme mj. jako na prostředek, pomocí něž žáci uchopují, vnímají a poznávají svět i sebe samotné. Prostřednictvím češtiny žáci přijímají a zpracovávají naukový obsah všech ostatních školních předmětů*“ (2021, s. 130). Proto propojování s ostatními předměty bylo vždy přirozenou součástí, i když se často dělo neintencionálně. Aby probíhala mezioborová spolupráce kvalitně, je třeba postupovat vědomě. „*Předmět ČJL na 2. stupni ZŠ bychom měli vnímat jako prostor, v němž se setkává obsah všech vzdělávacích oborů*“ (tamtéž). Avšak již v dalším odstavci Písková konstatuje, že v současnosti takto výuka často koncipována není. Vše záleží na dané škole a jejím ŠVP, proměnou například může být využití disponibilních hodin na komunikační výchovu či seminář k přípravě na přijímací zkoušky či maturitu. Za propojení ŠVP zodpovídá školní koordinátor ŠVP, na formulování obsahů vzdělávacích oblastí však pracují členové jednotlivých předmětových komisí a často bývají dle Pískové striktně odděleny (tamtéž).

RVP pouze vymezují výstupy, které studenti musí naplnit na konci vzdělávání každého vzdělávacího období (3. ročník ZŠ, 5. ročník ZŠ, 9. ročník ZŠ a 4. ročník SŠ).

„Lze konstatovat, že v případě vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura mnohé z výstupů překračují výuku předmětu ČJL a dotýkají se dalších vzdělávacích oborů“ (tamtéž).

Mezipředmětová spolupráce však probíhá i v rámci výuky předmětu Český jazyk a literatura, jako příklad můžeme uvést přístup TAVI, který ukotvili Daviesová a Johns (1983). Tento přístup je založen na nahlížení na text jako na nosič informací, ne pouze jako objekt lingvistického zkoumání. Pokud tedy volíme komunikáty (texty), se kterými pracujeme i po stránce faktické či estetické a nevyužíváme je pouze na jazykovou analýzu, je pouze logické využít komunikát tematicky odpovídající studovanému oboru žáka či studenta. Jako příklad takovéto spolupráce je v textu dále uvedena ukázka z knihy *Tvrdohlavá Marie* od A. Zhoře při výuce fyziky o radioaktivitě, či možnost vytvořit při práci na praxích popis pracovního postupu dané aktivity.

Písková se domnívá, že „právě učitelé ČJL by měli zprostředkovávat a kultivovat vzájemnou mezioborovou spolupráci“ (in Čechová a Spěváčková, 2021, s. 134).

5.2 Potenciál integrace oboru Výchova k občanství

Podle Horské (2004) má vzdělávací obor Výchova k občanství, pod který spadají předměty Občanská výchova a Základy společenských věd, „mimořádný potenciál k integraci jak s dalšími vzdělávacími obory, tak s průřezovými tématy“. Hlavním cílem tohoto vzdělávacího oboru je připravit žáky na aktivní život v demokratické společnosti, tedy dle Horské (2004) „orientovat se ve stále se proměňující sociální realitě a flexibilně reagovat“. Lze tedy konstatovat, že se tento cíl plně prolíná s jednotlivými klíčovými kompetencemi a průřezovými tématy. Neopomenutelnou součástí této oblasti je rozvoj postoje a hodnot a kultivace emoční stránky žáka, proto je do tohoto předmětu často zahrnována i etická výchova.

Provázání s průřezovými tématy je velice úzké. Nejtěsnější vazbu má tento obor s *Výchovou demokratického občana* (např. témata o občanské participaci, principech demokracie apod.) a *Osobnostní a sociální výchovou* (témata o psychologických a sociálních aspektech žáka). Blízké propojení nacházíme i u *Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech* (témata obsahující mezinárodní vztahy) či *Multikulturní výchovy* (témata solidarity, tolerance či diskriminace).

Nejčastějšími mezioborovými partnery jsou předměty Zeměpis či Geografie, a to zvláště kvůli tematické oblasti Politická geografie (a jejími různé názvy napříč

jednotlivými RVP), dále Dějepis (například vývoj situace v konkrétním státě) a Výchova ke zdraví (například psychohygienu).

Horská dále uvádí, že je Výchova k občanství uspořádána do tematických okruhů, a tím nejsou jednotlivá témata předávána izolovaně, ale vytváří prostor pro vzájemné vazby a souvislosti mezi tématy, ale i jinými předměty. „*Témata by na sebe měla funkčně navazovat, jejich řazení by mělo mít určitou logiku, plynulý spád i gradaci. Hloubku a šíři témat vyučující volí podle podmínek, aktuální potřeby a momentální situace ve třídě*“ (2004).

Ve Výchově k občanství je jedno z nejdůležitějších témat právě občanská participace, která je často v jednotlivých školách podporována i mimo výuku, například skrze žákovský parlament.

5.3 Mezipředmětová spolupráce mezi Českým jazykem a literaturou a předměty vzdělávacího oboru Výchova k občanství

Jak již bylo zmíněno v úvodu této podkapitoly, jsou předměty *Český jazyk a literatura* a *Občanská výchova* (či jinak nazvané předměty vycházející ze vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*) přirozenými partnery na mezioborovou spolupráci. Jedná se o hlavní aktéry při rozvoji klíčových kompetencí a mnoho průřezových témat a doplňujících vzdělávacích oborů je často zahrnuto právě do nich. Dle Pískové (in Čechová a Spěváčková, 2021) jsou do předmětu *Český jazyk a literatura* často integrovány předměty *Dramatická výchova* či *Etická výchova*, *Etická výchova* je však na mnoha školách vložena do předmětů *Občanská výchova* či *Základy společenských věd*. Průřezovým tématem, které je nejvíce rozvíjeno právě těmito dvěma předměty, je *Mediální výchova*. Ta se stává propojením kompetencí, které si předměty často dávají za cíl posílit, a zároveň rozšiřuje možnosti oblastí či oborů, ze kterých vyučující může komunikáty (texty) využívat jako materiály do výuky.

Mezioborová spolupráce však funguje i mimo průřezová témata, dle Horské vzdělávací obor *Výchova k občanství* podporuje rozvoj dovedností souvisejících se vzájemnou komunikací lidí. „*Žáci se učí vzájemně spolupracovat, vyjednávat, dosahovat konsensu a hledat kompromisní řešení, vhodně vyjadřovat vlastní myšlenky, názory, postoje, pocity a motivy jednání, obhajovat své názory a vhodně argumentovat, respektovat názory, postoje, požadavky a zájmy druhých lidí a komunikovat bez konfliktů i přes názorové a sociální odlišnosti. Jsou rovněž vedeni k předcházení konfliktům*

situacím a k uplatňování zásad účinného řešení konfliktů. Případné konflikty se učí řešit nenásilným a nekonfrontačním způsobem“ (Horská, 2004). Tyto kompetence jsou rozvíjeny i v rámci výuky *Českého jazyka a literatury*, proto by bylo adekvátní postupovat systematicky a provázaně.

Výhody této mezioborové spolupráce zkoumali i Tyner a Kabourek (2021), z jejichž výzkumu (*Early Childhood Longitudinal Study*) vyplývá, že společenské vědy jsou jediným předmětem, který má jasný, pozitivní a statisticky významný dopad na zlepšení čtenářství. Jako důležitý ovlivňující faktor uvádí, že studenti všeobecně podávali lepší výkon (při pochopení látky a opakovaném vyvolání informací), pokud již měli nějakou zkušenost s tématem. Výchova k občanství pro svou rozrůzněnost a širokost zkoumaných oborů poskytuje provázaný základ, který následně můžou žáci využívat pro rozvoj svého čtenářství.

Jako přímá propojení mezi vzdělávacími obory ČJL a VO v rámci RVP vidí Písková (2021) zvláště tyto tři výstupy:

VO-9-1-04 *zhodnotí nabídku kulturních institucí a cíleně z ní vybírá akce, které ho zajímají*

VO-9-1-05 *kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění a chování lidí*

VO-9-1-07 *uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem⁵*

Mezioborová spolupráce tedy dle ní často souvisí s mediální gramotností, komunikací a estetickou výchovou, které jsou rozvíjenými klíčovými kompetencemi v těchto předmětech.

Pokud bychom propojení těchto dvou předmětů hledali v kurikulárních dokumentech, konkrétní témata, která spolupráci umožňují, můžeme nalézt přímo v příručkách pro učitele.

Janošková, Ondráčková a Čábalová (2004) spatřují interdisciplinaritu *Českého jazyka a literatury* a *Výchovy k občanství* společně s *Dějepisem* v rámci tématu divadlo. V něm se studenti mohou dozvídat jak tuto oblast z pohledu literatury (drama, autoři

⁵ Písková při vyhledávání výstupů vychází ze starší verze RVP ZV z roku 2017. Mezitím však došlo ke dvěma revizím v letech 2021 a 2023, tudíž některé výstupy mohou být upraveny, vypuštěny či nové relevantní vytvořeny.

a některá jejich díla), tak okolnosti jeho vzniku z hlediska dějepisu a estetickou rovinu v oblasti umění z pohledu výchovy k občanství.

V šestém ročníku jako vybraný příklad uvádí práci se sbírkou *Kytice* od Karla Jaromíra Erbena, konkrétně s baladou *Dceřina kletba*, která pojednává o vraždě nemanželského dítěte, a je tedy dobrým propojením s tématem lidských práv a práv dítěte, nebo s baladou *Poklad*, která může být použita při probírání témat hodnoty a hodnotový žebříček (Janošková, Ondráčková a Čechilová, 2004). Všeobecně je dále možné využít látky národních pohádek a starých pověstí v tématu *Můj region*, a vytvořit tak spojení žáků s literárním dědictvím jejich města či oblasti (Janošková, Ondráčková, Brom, Čechilová a Čábalová, 2013).

Téma, které je dostupné všemi ročníky základního i středního vzdělávání, je rozvíjení komunikace a jejích forem skrze verbální, paralingvální a nonverbální prostředky. Písková vnímá jako body, které propojují Český jazyk a literaturu s většinou ostatních předmětů, v našem případě s Výchovou k občanství, „*výstupy směřující naši pozornost k práci s informačními zdroji, se studijní literaturou či k interpretačním činnostem, vždy na komunikaci verbální i neverbální, na vhodné sociální chování a využívání jazykových i mimojazykových prostředků v daných komunikačních situacích*“ (2021, s. 132). Ty jsou pak dostupné napříč předměty i ročníky.

V sedmém ročníku pokračují snahy o kultivaci komunikace a žáci se učí vyjádřit svůj názor, ale zároveň respektovat názor druhých, i když s ním nutně nemusí souhlasit. Dále pracují v občanské výchově s masovými médii a například porovnávají skrze jednu událost rétoriku různých zpravodajství, a tudíž jejich objektivnost a relevanci (Brom, Janošková, Ondráčková, Čábalová, Marková a Šebková, 2013). Zároveň spojení nalézají například v práci se slovníkem či jinými zdroji, jakými se mohou stát encyklopedie, internet či literatura (Janošková, Ondráčková & Šafránková, 2004).

V osmém ročníku například skrze témata poznávají významné osobnosti, které měly dopad na společnost, a zároveň některé z nich byly i literárními autory (Karel Čapek). Mimo vyhledávání informací o jejich životě či přínosu společnosti je možné pracovat s jejich texty, konkrétně u Karla Čapka použít některou z *Povídek z jedné a druhé kapsy*⁶ (Janošková, Ondráčková & Čábalová, 2005). Dále zkoumají ustálená slovní spojení, jako jsou rčení, pořekadla a přísloví, ale i jiné frazémy, dohledávají jejich původ, okolnosti vzniku a také jejich význam (Krupová, Urban, Janošková a Ondráčková, 2013).

⁶ Například povídka *Modrá chryzantéma* může sloužit jako evokace k tématu komunikace s osobami se specifickými potřebami.

V devátém ročníku jsou již kognitivní funkce žáků na vyšší úrovni, a proto probíhá intenzivnější rozvoj kritického myšlení a čtení s porozuměním. Dále pracují s písňovými texty, interpretují význam a mohou ve spolupráci s hudební výchovou hledat sílu propojení textu a hudby na konkrétních příkladech (Urban, Friedel, Krupová, Janošková a Ondráčková, 2014). Konkrétním příkladem je práce s úryvkem z knihy *My děti ze stanice ZOO* a propojení s tematikou drog a sociálně patologických jevů (Janošková, Ondráčková & Čábalová, 2007).

Propojení však vyučující může nalézt i v jiných tématech, které nebyly v této kapitole zmíněny, dle Starého a Ruska (2019) učitelům nic nebrání nalézat tato propojení, ale koncepčně je také nic nepodporuje. Vyhledávání těchto společných protnutí je náročné, zvláště časově při koordinaci, jednotlivých přípravách hodin, ale i hodnocení a předpokládá velmi dobrou připravenost vyučujícího a prostor pro úzkou spolupráci. Podmínky se však napříč školami liší, a proto nalézáme různé naplnění tohoto cíle.

6 Muzejní a galerijní pedagogika

Integrace jako taková neprobíhá pouze ve výuce ve škole či ve formálním vzdělávání. Jak již bylo zmíněno, aby mohlo docházet ke komplexnímu vzdělávání a výchově, je třeba zapojovat do výuky i externí aktéry, kteří jsou specialisty na konkrétní oblast, a mohou tak přispět do výuky novým úhlem pohledu či provést výuku v jiném prostoru a tím nabídnout jiné možnosti, než můžou poskytnout sami učitelé.

S předměty *Český jazyk a literatura* a zvláště pak *Občanská výchova* či *Základy společenských věd*, na něž se zaměřuje tato diplomová práce, může navázat tuto spolupráci více subjektů – častými partnery jsou pak knihovny, divadla, galerie či muzea. Všechny tyto instituce využívají obdobné principy, vzhledem k zaměření práce se však zaměříme muzejní a galerijní pedagogiku.

Muzejní pedagogika je definována Jagošovou jako „sociální věda, jež se zabývá muzejní edukací“ (2010, s. 70). Edukaci jako takovou vymezuje *Český pedagogický slovník* jako „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“ (Průcha, 2009, s. 345), lze tedy konstatovat, že je edukace pojímána v synonymním vztahu se svým českým protějškem *výchova*. Muzejní edukace si tedy z podstaty věci neklade jako primární cíl přenos informací, nýbrž spíše působení na afektivní stránku žáka a kultivaci jeho postojů a hodnot, a proto se stává potenciálním kvalitním spolupracovníkem zvláště pro učitele Společenských věd či jiných výchovných předmětů.

Prvotním představitelem muzejní edukace byl již podle Kapustové (2018) Jan Amos Komenský se svým plánem vytvořit vzdělávací instituci, která by byla v přímém spojení s muzeem.

Tonucci (1991) kritizuje instituci školy, která, ač se stala hlavním výchovným prvkem pro mnoho žáků, nepřijala svou výchovnou funkci v pravém slova smyslu a „nedělá to na základě dětmi prožívané autentické zkušenosti, nýbrž na základě zkušeností nabídnutých a organizovaných školou. (...) Školní vyučování produkuje ‚paralelní‘ poznatky vedle poznatků skutečného života“ (1991, s. 8). Paralelními je nazývá, protože se jedná o poznatky využitelné pouze v prostoru školního vyučování, např. skrze test), avšak těžko využitelné mimo toto prostředí. „Děti se tak učí spoustu věcí, ale i nadále žijí tak, jako by je neznaly“ (tamtéž). Protože je však v současné vzdělávací politice kladen důraz na rozvoj klíčových kompetencí (viz předchozí kapitola), je záhodno vytvořit co nejautentičtější prostředí pro výuku, aby zkušenost byla

poté hluboká a dlouhotrvající. Tento přístup se nazývá *autentické učení*.⁷ Jde tedy o to, abychom vytvářeli situace, kdy se žáci mohou setkávat s pojmy v autentických aktivitách – tedy pochopit, jak s nimi operují odborníci daného oboru a jak jsou používány k řešení konkrétních problémů reálného světa (Obst in Kalhous, 2002).

Rozvoj afektivní stránky žáka byl v minulosti upozaďován na vyšších stupních vzdělávání⁸ na úkor kognitivního rozvoje (Kramperová, 2010). Shapiro (1997) však na potřebu tohoto rozvoje upozorňuje, protože dochází k proměně společnosti a s ní související změně požadavků na vzdělávání. Za největší ukazatele této změny považuje zvláště změnu struktury a dynamiky rodiny, dále jako určující vnímá vzrůstající vliv masmédií, a zvláště pro žáky stěžejních sociálních sítí, se kterou souvisí proměna jejich vnímání autorit. Protože jsou žáci dříve vystaveni internetu a informačnímu přesycení a potýkají se s neustále přítomným stresem, který pozorují jak ve společnosti, tak často u svých rodičů, jsou nuceni naučit se v tomto systému žít a je tak po nich vyžadována vysoce rozvinutá emoční inteligence. Prvotní funkce školy jako nositele informací a šířitele vědomostí je již podle Brockerta a Braunové (1997) díky internetu potlačena, a škola se tak stává spíše průvodcem, který ve studentech kultivuje nástroje, jak pracovat se svým potenciálem a zdravě fungovat v současné společnosti a jak se v rámci ní seberealizovat. Z tohoto posunu vyplývá, což potvrzuje i Stuchlíková (2005), že zvládnutí emocí a rozvoj emoční inteligence u žáků je opravdu aktuálním problémem.

Protože je afektivní stránka žáka těžko empiricky měřitelná, je pro některé učitele⁹ při výuce větší výzvou. Jak již bylo zmíněno, škola byla dříve považována více za zprostředkovatele znalostí než za průvodce rozvojem kompetencí. Protože tradičně nebyl rozvoji této stránky u žáků přikládán na vyšším stupni vzdělávání takový význam, učitelé tedy nejsou často připraveni ji adekvátně rozvíjet, a i když je v RVP zmiňována jako zásadní složka vzdělávání, některé školy jí ve svých ŠVP nepřikládají dostatečnou důležitost. K dosažení kýženého výsledku je však třeba konzistentní práce, proto je nutné věnovat rozvoji postojů a hodnot tolik pozornosti, kolik věnuje školství kognitivní a psychomotorické stránce, aby žák získával komplexní kompetence potřebné v dalším vzdělávání či v praxi. A právě jako podpora takto cílené výuky může sloužit spolupráce s místními institucemi, například právě s muzei.

⁷ S autentickým učením pak souvisí situované učení, které je rozebráno v samostatné kapitole.

⁸ Vyššími stupni vzdělávání je míněn 2. stupeň základního vzdělávání a vyšší.

⁹ Jedná se zvláště o vyučující předmětů, které nejsou primárně výchovami.

Ve Strategii 2030+ je tento potenciál zmíněn v kapitole o neformálním vzdělávání: „*I to (mimoškolní vzdělávání, pozn. autora) však formální vzdělávání doplňuje, neboť skrze neformální vzdělávání se významně posilují klíčové životní kompetence (tzv. life skills), rozvoj charakteru, odpovědnosti, zdravého životního stylu, adaptabilita, odolnost, vytrvalost, komunikace, kreativita, práce v týmu, řešení problémů, poznání silných a slabých stránek apod*“ (Strategie 2030+, 2020, s. 39).

Pro muzejní edukaci je v současné době již v českém prostředí ve větších městech či regionálních muzeích zaměstnáván **Muzejní pedagog**. Muzejní či galerijní pedagog je odborník, který svou specializací propojuje muzeologii (galeriologii) a pedagogiku, je tedy seznámen s chodem muzea a podílí se na tvorbě koncepce muzea či tvorbě expozic apod. Do těchto projektů však přispívá spíše úhlem pohledu lektora (či pedagoga), aby byly expozice, galerie či muzea připravena na edukaci nejen školní mládeže, ale i široké veřejnosti (Kapustová, 2018). Obor muzejní a galerijní je již možné studovat ve vysokoškolských programech na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Hlavním rozdílem mezi přístupy ke vzdělávání ve škole či v externí instituci (v tomto případě muzeu či galerii) je zacílení na jinou stránku žáka. Jak už bylo zmíněno, ve školství i přes jeho pozvolnou transformaci je stále zakořeněn **transmisivní model** vzdělávání, který „*se soustřeďuje na zprávu, kterou připraví a předá učitel. Enkulturační model zdůrazňuje působení celého prostředí, vyžaduje po učiteli, aby vytvořil příslušnou pracovní kulturu*“ (Obst in Kalhous, 2002, s. 167). Kalhous dále uvádí, že se tento systém zachoval ve středním odborném vzdělávání na učilištích a byl považován za neperspektivní (tamtéž). V současné době však panuje všeobecná snaha o **konstruktivistický přístup** k výuce, který spočívá v učení se na základě práce s žákovou zkušeností a její konfrontací a interpretací na základě nových poznatků (Machalová, 2002, s. 7). Učitel plní funkci jistého garanta použité metody a probíhá spolupráce mezi učitelem a žákem, při které hledají cesty k tomu, aby žák mohl optimálně rozvíjet své myšlení (Tonucci, 1991, s. 17–19). I v tomto přístupu však není enkulturační model kontradiktorický, spíše se jeví jako přirozený partner.

Tři přístupy, jak zajistit kvalitní spolupráci školy a instituce (galerie či muzea), byly ustanoveny v rámci programu „*Brána muzea otevřená*“ od Nadace Open Society Fund Praha, který zkoumal v letech 1997–2002 možnosti rozšíření spolupráce regionálních a městských muzeí s veřejností (Brabcová, 2003).

První cesta je nazvána *výchova uměním* a je soustředěna zvláště na galerie. Hlavním cílem je rozvoj kreativity a aktivní komunikace návštěvníka (či žáka) s výtvarným dílem, příkladem metod je *dotyková výstava*, *pracovní listy* či *doprovodné programy ke stálé expozici a k výstavám*.

Druhá cesta se jmenuje *oživená historie*, která je aplikována, jak již vyplývá z názvu, zvláště v historických muzeích a jejím hlavním cílem je předávat historické souvislosti pomocí sbírkových předmětů. Metody často využívané v tomto přístupu jsou například *mapování regionální historie* (ve spolupráci se školami), *oral history* (termín do češtiny často nepřekládán, lze však výjimečně nalézt jako orální či ústní historie) či *experimentální archeologie*.

Třetím a posledním přístupem je *objektové učení*, které je zaměřeno na předměty ve sbírkách muzeí a galerií a hlavním cílem je propojit návštěvníka s konkrétním předmětem a vytvořit tak vztah skrze spojitost s jejich životem. Tento přístup je založen na spolupráci více aktérů, kdy nejdůležitějšími jsou muzejní či galerijní kurátor a muzejní pedagog. Často využívanou metodou je například *objektové učení* v muzeu. Tento přístup je použit v edukačním programu v praktické části diplomové práce a bude popsán v kapitole místně zakotveném učení.

Poslední přístup, který je třeba zmínit, jsou *komunitní projekty*, protože muzea a galerie nepracují pouze se školami, žáky a studenty, ale i s širokou veřejností. Jedním z jejich dlouhodobých cílů je často kromě předávání vědomostí také budování komunity, proto vznikají různé dílny pro veřejnost, besedy s významnými rodáky či projekty aktuální v daném prostoru, kterých se žáci mohou účastnit, ale nejsou jejich primární cílovou skupinou.

6.1 Interdisciplinarita muzejní didaktiky

Muzejní didaktika se dle Jagošové zabývá „*zprostředkováním muzejních obsahů a jejich interpretací směrem k veřejnosti*“ (2010, s. 213). Oproti muzejní edukaci či pedagogice, která je popisována Weschenfeldem a Zachariásem jako „*výchova k muzeu, muzeem a z muzea vycházející*“ (1981, s. 384), je tedy zaměřená praktičtěji a poskytuje specifické formy a metody práce muzea s veřejností. Muzejní didaktiku můžeme dále dělit na více podoborů, ale pro účely této diplomové práce propojujeme předmět Občanská výchova s vybranými dvěma podoborů, a to *výstavní* a *prezentační* didaktikou. ***Výstavní didaktika*** se zabývá expozicí jako takovou, ta se stává stěžejním předmětem edukace. S touto didaktikou začínáme pracovat již při tvorbě jednotlivých expozic

a výstav, při procesu realizace díky ní nacházíme prostory pro edukaci a pro edukaci je upravujeme a připravujeme. **Prezentační didaktika** následně pracuje s již vytvořenou expozicí či výstavou a soustředí se na zprostředkovávání látky v již vystavěném prostoru a připisuje nové významy či spojitosti předmětům umístěným v existující expozici. V muzejní edukaci tedy musí docházet ke spolupráci těchto dvou didaktik a muzejní pedagog se stává opravdu aktivním účastníkem koncepce muzea či expozice.

Potenciál práce s veřejností byl v českých zemích ještě donedávna v muzeích opomíjen. Problematiku muzeí jako pouze uchovatele cenností, které jsou komentovány, nikoliv však se snahou vysvětlit význam a relevanci návštěvníkovi popisuje Tonucci na příkladu knihovny a knihkupectví. Popisuje, že knihkupec a knihovník mají obdobný cíl – aby si osoba vybrala knihu a chtěla si ji vzít s sebou na čtení. Knihkupec ji však musí umět prodat, aby si vydělal na živobytí, a proto musí pracovat se zákazníky, knihy ukazovat, vystavovat a umožnit jim vzít si knihu do ruky a prolistovat. Pokud by knihkupec pracoval dle Tonucciho jako knihovník, měl by nachystány pouze záznamové lístky, na jejich základě by si měli zákazníci vybrat a následně si knihu vyzvednout na skladě. Rozhodně by v takovém případě potřeboval méně personálu, avšak neprodal by žádnou knihu a zkrachoval by. Proto knihkupec radši přistoupí na riziko, že některé knihy budou poničeny, či dokonce ukradeny, než na hrozbu, že si knihy nikdo vůbec nekoupí (1991). Je však třeba konstatovat, že v této problematice současných knihoven a knihkupectví došlo k posunu a rozdíl se smývá, protože knihkupectví často mají online eshopy, kde můžeme najít vylepšený katalogový lístek a naopak knihovny více cílí na čtenáře a mnoho osob si knihy chodí vybírat do volného výběru. Tato alegorie však na poli muzeí a pomalou obměnou tímto směrem je však často stále aktuální.

Muzejní pedagogové jsou si tohoto dilematu vědomi, a proto musí často hledat kompromisy mezi možnostmi co nejlépe a autenticky předat zkušenost s vystavovaným objektem a obavami muzejních kurátorů a jiných odborníků o vystavované předměty. Pro co nejkvalitnější edukaci žáků v muzeu je tedy třeba, aby muzeum vytvořilo kvalitní zázemí pro tuto edukaci, která bude přístupná žákům a bude pro žáky i alespoň částečně koncipována.

Příprava však neleží pouze na straně muzea. John Dewey ve své pragmatické koncepci didaktiky využívá předpoklad, že „*při formování člověka hraje velkou roli především jeho záměrná interakce se společenským prostředím*“ (in Kalhous a Obst, 2009, s. 21–22). Společenským prostředím je v tomto případě myšlena expozice či celé muzeum či galerie, důležitým přívlastkem použitým v citaci je však slovo *záměrná*. Je

nutné, aby se žáci stali aktivním prvkem edukace, aby s nimi mohl muzejní pedagog pracovat.

Starý a Rusek (2019) ve své práci uvádí, že se dnes změnilo vnímání vztahu studentů ke škole (či formálnímu vzdělávání). Žáci nemají přirozenou motivaci učit se a připravovat se do jednotlivých předmětů, a učitel tak musí neustále získávat jejich pozornost, aby mohl předat dané učivo. S tímto fenoménem se v minulosti učitelé potýkali v menší míře, protože přirozeně větší autorita učitele a direktivnější přístup ve výuce učitelům vytvořil představu, že jsou žáci motivováni k učení přirozeně pouze svou přítomností ve škole. Poslední desetiletí však ukázala, že vnitřní motivaci žáků a jejich přirozenou zvědavost je třeba rozvíjet a podporovat intencionálně.

Pokud je tedy naším cílem, aby se žáci do edukačního programu aktivně zapojili, musíme zajistit, že vyučující vystoupí z představy své role jako zprostředkovatele veškerého poznání a bude aktivní zapojení žáků do výuky podporovat dlouhodobě. Abychom docílili přirozeného aktivního zapojení, vyučující pracuje s žákovými prekoncepty. Pojem *prekoncept* je klíčovým v pedagogické psychologii a dle *Pedagogického slovníku* souvisí s pojmy *žakovské pojetí učiva* a *naivní teorie dítěte*, které pracují s chybami a omyly žáka. Held (2001) popisuje prekoncepty jako „*poměrně ucelené, mnohdy značně robustní interpretační rámce, které se sestávají z dosavadních intuitivních představ, zkušeností, myšlenkových trsů a primárních poznatkových struktur utvářejících unikátní idiosynkratické pojetí jedince akcentované emocionální komponentou*“ (s. 352). Mnoho školních poznatků žáka tedy vzniká na základě konfrontace zkušeností, které získá mimo školské prostředí, v dnešní době pak zvláště z hromadných sdělovacích prostředků a sociálních sítí (Tonucci, 1991, s. 5).

Propojení školy s externí institucí je tedy logickým krokem. Nutností zaujmout svého posluchače a udělat předávanou látku relevantní pro přímo pro něj se v zahraničí zabývá muzejní pedagogika již mnoho desetiletí, protože na rozdíl od formálního vzdělávání pracují průvodci či muzejní edukátoři s posluchači, kteří přicházejí dobrovolně, většinou pouze jedenkrát, a očekávají, že jim bude předána pro ně zajímavé téma zajímavým způsobem. Proto je na muzea vyvíjen větší tlak na inovaci, aby neztratila návštěvníky a tím mimo jiné velkou část příjmů. Drobný, Vykoupilová a Petruželková (2018) komentují tento postup i v České republice: „*I když ještě do nedávna existovaly bariéry mezi veřejností a muzei (ty fyzické se daly odstranit snadno), v současnosti se muzea zajímají o aktuální preference stávajících i potenciálních návštěvníků, zapojují veřejnost do probíhajících aktivit ať během výstav nebo edukačních programů (inspirují*

se přitom v různých oblastech kultury např. v oblasti imerzivního divadla) a snaží se ji tak motivovat jak k samotné návštěvě muzea, tak k prohlubování zájmu o vybranou oblast, téma, událost“ (s. 4). Jagošová poté komentuje přímo vzdělávací potenciál muzeí: „Díky interdisciplinaritě tohoto oboru je možné v muzejním prostředí velmi funkční propojení vědeckého a kulturního poslání této instituce s aktivní participací na výchovně vzdělávacích procesech ve společnosti“ (Jagošová, Jůva, Mrázková, 2010, s. 203).

6.1.1 Interdisciplinární spolupráce s předmětem Český jazyk a literatura

Interdisciplinarita mezi muzejním prostředím a předmětem Český jazyk a literatura je rozvíjena zvláště v *literárních muzeích*, což jsou muzea zaměřující se na interpretaci osobností a děl literární historie, ale Drobný, Vykoupilová a Petruželková (2018) uvádí, že „hlavním posláním je zprostředkovat literaturu – muzejními metodami přinášet poznání o tom, co je literatura a jaké je její role ve společnosti“ (s. 11). V těchto muzeích se tedy pracuje s doklady vybraných osobností, jejich korespondencí, fotografiemi, vlastněnými předměty, ale i s jejich díly – rukopisy, poznámky či náčrty. Hlavním cílem edukačních programů v těchto muzeích je vyvolat zájem veřejnosti o četbu.

Nejvýznamnější institucí je v České republice Památník národního písemnictví, který poskytuje přístup k pozůstalosti osobností české literatury a kultury od 18. století do současnosti. Do tohoto typu muzeí dále spadají památníky, které mapují působení literáta v konkrétním místě (např. rodný dům), historické knihovny, muzea či divadla, hudby a filmu. Česká republika na rozdíl od jiných evropských zemí nemá zastřešující organizaci, ale všechna literární muzea jsou zanesena v *Portálu literárních muzeí*, který funguje od roku 2016.

Protože se v literárních muzeích na rozdíl od muzeích výtvarného umění či přírodnin pracuje s knihou, nejde o hmotný nosič sdělení, kniha nám nepředává informace o uměleckém vyjádření autora, významy tedy musejí být předávány skrze podpůrné nástroje, jako jsou audiovizuální prostředky, filmová zpracování nebo čtený přednes části díla.

Metoda, která provází literární muzea, ale v dnešní době i téměř všechny kvalitní muzejní edukace, se nazývá *storytelling*. Aby si mohl návštěvník či žák vytvořit vztah k předmětu daného vzdělávání, musí pro něj být nějakým způsobem vztáhnutelný k jeho vlastnímu životu. Jedním ze způsobů, jak toho docílit, je právě vyprávěním příběhu, ve kterém se budou vyskytovat tzv. *univerzálie* (= pojmy, které mají všeobecnou platnost,

setkává se s nimi určitým způsobem většina společnosti a vyvolávají emoci, např. rodina, láska, agrese, přátelství). Tento příběh tedy vyvolá emoce, které usnadní skrze nové spojitosti s vlastními zkušenostmi a emočním nábojem vytvořit pouto s předmětem a zanechat déletrvající stopu.

6.1.2 Interdisciplinární spolupráce se vzdělávacím oborem Výchova k občanství

Interdisciplinarita mezi muzei a předměty, které vychází ze vzdělávací oblasti Výchova k občanství, je společně s Dějepisem nejpřirozenějším spojením. Tradičně byla muzea vnímána jako kvalitní partner právě pro Dějepis, jako doklad probíraného učiva, nebo naopak Přírodních věd skrze sbírky plné skutečných exemplářů teoreticky probíraného učiva. Protože se však v posledních 50 letech postupně mění představa muzea z místa, které slouží pouze na uchovávání a opečovávání předmětů, na prostor, který vzdělává veřejnost a vytváří aktivní komunitu, která se stará o své kulturní a přírodní dědictví, stala se Výchova k občanství společně se všemi průřezovými tématy stále vyhledávanějším partnerem. Edukace tak může být komplexnější, zacílená na kompetence a rozvíjet žáky v kritickém myšlení, hledání souvislostí či nových úhlů pohledu na danou problematiku v přímém kontaktu s daným fenoménem.

Pro tyto předpoklady jsou využity dva hlavní přístupy edukace, které se v prostoru muzeí doplňují a je na nich postavena edukace v praktické části této práce.

Metoda *storytellingu* je použita napříč různými typy muzeí, které se pokouší vytvořit vztah edukovaného s předmětem edukace. Tomuto přístupu se dle Obst věnuje ***situované (kontextualizované) učení***. „Porozumění se získává jedině trvalým užíváním učiva v konkrétních situacích.“ (Obst in Kalhous, 2002, s. 166) Pokud se všeobecně snažíme rozvíjet u studentů kompetence, které mají být dlouhodobého charakteru, a chceme, aby minimálně jejich části byly dále přenositelné i na obdobné situace, než je jejich primární účel, je třeba, aby student přišel do přímého kontaktu s fenoménem a pochopil kontext v co nejpřirozenějším prostředí. Obst říká, že aby si žák osvojil náročnější dovednosti, jsou stěžejními tzv. *implicitní znalosti*, které nejsme schopni zachytit do pojmů či obecných pouček, ale je třeba je získat skrze spolupráci se zkušenými odborníky. Nejprve tedy musí dojít k teoretickému nastínění, které probíhá skrze *naraci* („tedy vyprávění, jak to někdy někdo dělal“) (Obst in Kalhous, 2002, s. 166), což je metoda úzce příbuzná s již popsaným *storytellingem*. Obst zde používá pojem *dovednosti*, ale v našem případě můžeme dovednosti zobecnit na kompetence, pod které spadají mimo ně i hodnoty a postoje. Pokud tedy muzeum vychází ze situačního učení, využívá

storytellingu a narace a následně v ideálním případě poskytuje přímý či zprostředkovaný kontakt s odborníky či komunitou.

Druhý přístup, kterého využívají muzea v práci s veřejností, zvláště pak se školami, je *místně zakotvené učení* (v zahraničí *place based learning*).

Tento typ učení spadá podle Wurdingera a Carlsona pod *zkušenostní učení*. Zkušenostní učení je ve své podstatě založeno na cyklu učení, který se skládá ze čtyř až pěti fází, které se v pojetích různých autorů překrývají.

Kolbův cyklus je nejznámějším cyklem, který dle našeho názoru nejlépe popisuje základní princip zkušenostního učení. Kolb (2013) jej popisuje takto: „*Učení je tedy koncipované jako čtyřfázový cyklus. (...) Bezprostřední konkrétní zkušenost je základem pro další pozorování a reflexi. Tato pozorování jsou začleněna do ‚teorie‘, ze které následně můžou být odvozeny předpoklady pro novou situaci. Tyto předpoklady či hypotézy slouží jako návod pro jednání směřující k vytváření nových zkušeností*“ (s. 32). Nejprve tedy žák prožije konkrétní zážitek, kde se stane aktivním členem učení, využije intuitivně své prekoncepty a prožije emoce. Na základě tohoto prožitku proběhne reflexe a tím tzv. *zvědomění*¹⁰ nových podmětů. Žák se znovu zamýšlí nad prožitým zážitkem, nestranně pozoruje a popisuje procesy, které proběhly, a důsledky svých rozhodnutí. Po reflexi přichází fáze zobecnění, kde se z nových poznatků utvoří hypotéza, jak daná věc funguje a jak by například mohla zlepšit kompetence daného žáka i v budoucnosti. Tato fáze je kognitivně nejnáročnější a vyžaduje mnoho metod kritického myšlení jako jsou syntéza, analýza, indukce apod. Poslední částí cyklu je aktivní testování a aplikace teoretických konceptů, které byly vytvořeny v předchozí fázi. Tím se žák znovu dostává do praktické části Kolbova cyklu a celý proces se může opakovat.

Takto učení funguje ve formě spirály, kdy se i přes neustále opakovaný cyklus žák vždy posune díky novým poznatkům dále a rozvíjí své kompetence konzistentně a dlouhodobě.¹¹

S obdobným přístupem se na poli pedagogiky setkáváme u autorů Marzana a Kendalla, kteří odmítají oddělování kognice od reflexe, prožitku a s ním spojeným rozhodováním. Popisují postup práce žáka s úlohou, kdy se nejprve musí žák rozhodnout, jestli a na kolik se aktivně zapojí do řešení úlohy, poté aktivuje své prekoncepty

¹⁰ „*Zvědomit = činit uvědoměným, prodchnout vědomím, uvědoměním.*“ (Havránek a kol., 1989) Tedy v tomto případě ukotvit žákovy prekoncepty a vytvořit či upravit spojitosti.

¹¹ Podrobněji jsem zkušenostní učení a jeho aspekty zmíněné a stručně popsáné dále, podrobněji rozebrala v mé bakalářské práci na toto téma (Ptáčková, 2022).

a zkušenosti využije ve fázi kognice (řešení úlohy), které v procesu reflektuje a upravuje (2007).

6.2 Přístupy zkušenostního učení

Wurdinger a Carlson (2010) popisují pět přístupů zkušenostního učení, které kladou důraz na aktivní zapojení účastníků (popř. žáků). Prvním přístupem je **aktivní učení** (*active learning*), které si přímo klade za cíl podpořit aktivní zapojení žáků a zvýšit komunikaci ve třídě. Tento přístup nejvíce rozvíjí komunikativní kompetenci a mezi nejčastější metody patří hraní rolí, dramatizace či diskuze. Autoři považují tento přístup za využitelný ve škole v rámci výuky, avšak upozorňují na možné komplikace z důvodu časové náročnosti, bezpečné atmosféry a nutné zdatnosti vyučujícího v roli moderátora. V prostoru muzea jsou tyto problémy zmenšeny externím prostředím. Časová náročnost je vyřešena konkrétní časovou dotací dané edukace, tudíž muzejní pedagog často volí pouze jedno konkrétní téma, které je schopen s žáky prozkoumat více do hloubky, a může tedy větší část věnovat například diskuzím či simulacím. Bezpečná atmosféra může být vytvořena právě díky cizí osobě, která nemá dlouhodobý vztah ke třídě, a žáci se tak mohou cítit svobodněji ve vyjadřování svých názorů. Moderování také leží v rukou muzejního pedagoga, který je v tomto ohledu často odborně vyškolen a má mnohaletou praxi. Důležitým prvkem je reflexe na konci, které je třeba věnovat dostatečnou časovou dotaci (Wurdinger a Carlson, 2010, s. 17–29).

Druhým přístupem je **problémově orientované učení** (*problem-based learning*), které je v současnosti rozvíjeno v rámci výuky. Žáci zde pracují s předem vytvořeným problémem a skrze hledání řešení rozvíjejí interdisciplinární kompetence. Tento přístup je využíván v rámci badatelské výuky v Dějepise, ale může být použit i v přírodovědných předmětech. Vyučující zde pouze koriguje práci a více se zapojuje až v momentě, kdy je skupina žáků bezradná, aby nasměřoval jejich další možné ubírání, jinak pouze dohlíží (Wurdinger a Carlson, 2010, s. 31). V muzejní edukaci tento přístup vytváří možnost postavit celý edukační program na jednom problému, který žáci postupem edukace a zjišťováním nových informací vyřeší.

Třetím přístupem je **projektové učení** (*project-based learning*), které je častou možností plnění průřezových témat na školách a je tento pojem často misinterpretován. Stěžejní součástí je, aby byl projekt dlouhodobý a měl jasný cíl a výstup (výrobek či jiný výsledek práce – noviny apod.). Často projekty nekončí jasným výstupem, a žáci tak

nemají vidinu jasného cíle, který by byl využitelný v praxi a nebyl by pouze výrobkem pro výrobek (abychom něco vytvořili v rámci školy). Předem je nutné vymezit dostatečnou časovou dotaci a s žáky vytvořit časový plán a pomoci jim rozvrhnout práci jak v čase, tak v rozložení práce na všechny členy skupiny. Vyučující zde na začátku jasně vymezí cíle, metody a jiná pravidla, dále by však do práce zasahovat neměl, aby byla co nejautentičtější pro danou skupinu žáků (Wurdinger a Carlson, s. 50-56). Muzejní edukace může tohoto přístupu využít spíše v případě mimoškolního vzdělávání skrze dílny či kroužky pořádané pro žáky v odpoledních hodinách.

Čtvrtým přístupem je **učení prostřednictvím služby komunitě** (*service learning*), který jak už název napovídá probíhá skrze konkrétní službu v komunitě. Nejprve proběhne analýza potřeb dané komunity a plánování možností naplnění této potřeby. Poté je potřeba naplňována a nakonec proběhne reflexe dané služby, která je zásadní částí, aby došlo ke *zvědomění* a žáci si tak vytvořili určitý precedens do budoucna (Wurdinger a Carlson, 2010, s. 74–78). Protože si muzeum klade za jeden ze svých cílů vytvoření komunity, která se bude o své prostředí a kulturní či přírodní bohatství starat, je tento přístup vhodným pomocníkem při vytváření či udržování komunity. Žáci se tak můžou stát aktivními členy komunity a dlouhodobě s muzeem spolupracovat i mimo výuku, zároveň je to však i skvělý prostor pro interdisciplinární spolupráci právě v rámci předmětů Občanská výchova či Základy společenských věd a prostor k rozvoji občanských a jiných kompetencí.

Posledním přístupem, který byl již zmíněn, je **místně zakotvené učení** (*place-based learning*). Tento přístup se zaměřuje pouze na jedno konkrétní místo a jeho cílem je, aby si žáci vytvořili k tomuto místu vztah, bylo pro ně osobně relevantní, a byli tak více přirozeně motivováni se angažovat v jeho zachování nebo ochraně (Wurdinger a Carlson, 2010, s. 84-85). Programy pracují s místním kulturním a přírodním dědictvím, komunitou a celkově prostředím.

Tomuto přístupu se věnuje interpretace místního dědictví. Tímto oborem se zabývají organizace po celém světě, v kontextu Evropy se jedná o Interpret Europe, která zaštiťuje organizace v jednotlivých zemích, v České republice například Sdružení pro interpretaci místního dědictví SIMID, na jejímž základě byla vystavěna edukace v praktické části této diplomové práce. Thorsten Ludwig (2021), teoretik a vůdčí osobnost Interpret Europe, popisuje cíl interpretace místního dědictví jako „*vést lidi k tomu, aby dokázali přijmout společné dědictví za své, starat se o ně a objevovat význam, „ducha“ všech těch vzácných míst, která na evropském kontinentu máme*“ (s. 9). SIMID cíl

specifikuje takto: „sdělit něco podstatného o našem přírodním či kulturní dědictví tak, aby to návštěvník, čtenář či posluchač přijal, přemýšlel o tom a začal jednat“ (2021, s. 1). Jedná se tedy jak o kulturní, tak přírodní dědictví, a tudíž je logickým interdisciplinárním partnerem jak Výchova k občanství, či Dějepis, tak ale i přírodní vědy. Zároveň je kladen velký důraz na témata udržitelnosti a tvorby vztahu s místní komunitou (Borovinová, Hájková & Kulich, 2020).

Zásadním cílem je tedy tvorba vztahu k určitému prostoru, jedná se tedy o učení se o místě. Důležitým prvkem, který zvyšuje motivaci žáků, je učení se v místě, aby relevance nebyla pouze osobnostní či myšlenková, ale i opravdovou vzdáleností, díky čemuž se žák učí o fenoménu přímo u fenoménu. Tato charakteristika je promítnuta do tzv. interpretačního trojúhelníku, který propojuje tři důležité vrcholy interpretace: 1) fenomén, který má být zažit, 2) osoby, které mají fenomén zažít a 3) osoby, které zážitek zprostředkují (Ludwig, 2019). Uprostřed této sítě komunikace stojí hlavní sdělení, které je ústředním motivem celého učení. Cílem interpretace není žáky či účastníky zahltnout, ale vybrat hlavní myšlenku a tu podpořit společnými významy a tím vytvořit hlubší propojení.

Interpretátor má tedy čtyři hlavní úkoly, aby byla interpretace úspěšná (Ludwig, 2019; Ptáčková, 2022):

1. **Pomáhá vytvářet úctu k místnímu dědictví** – inspiruje a podporuje tvorbu vztahu k fenoménu
2. **Mění fenomén na zážitek** – „V srdci každé interpretační aktivity najdete zážitek, zábavnou bezprostřední zkušenost s nějakou autentickou součástí přírodního nebo kulturního dědictví. Abychom jim dodali hodnotu a důstojnost, nazýváme je fenomény“ (Ludwig, 2019, s. 21). Interpretátor tedy odkrývá skryté významy žáka, aby při aktivitě pocítil nějaké emoce vůči fenoménu a tím prohloubil vztah, k čemuž využívá tzv. *nášlapné kameny*, tedy aktivizační metody či prvky, jako je např. oxymóron, přirovnání, či dramaturgie.
3. **Probouzí v účastnících (žácích) zájem a reakci** – podporuje tedy aktivní zapojení žáků a vtahuje je do rozhovorů či diskuzí skrze využití adekvátní nonverbální komunikace, ale i pokládáním vhodných otázek (otevřené, spíše dotazníkového typu zkoumající názor a sdílení vlastní zkušenosti, než školské zkoušení).

4. ***Nabízí cestu k hlubšímu významu a smyslu*** – u každého hlavního sdělení si klade za cíl, aby přineslo překvapivé sdělení (tzv. *aha moment*) nebo se stalo žákovi blízké a vyvolalo emoci. K přiblížení slouží již dříve popsané *univerzálie*.

Na základě těchto předpokladů je interpretátor schopen vytvořit kvalitní edukační program, při kterém přirozeně rozvíjí klíčové kompetence žáka, kultivuje jeho afektivní stránku a propojuje mimoškolní prostředí s tématy obsaženými v Občanské výchově či Základech společenských věd a tím vytvořit komplexní vzdělávací program.

DIDAKTICKÁ ČÁST

Didaktická část diplomové práce si klade za cíl popsat tvorbu a realizaci edukačního programu pro Národní památkový ústav, konkrétně zámek Kynžvart, který je tvořen v návaznosti na RVP ZV a propojuje interdisciplinární vztahy mezi muzejní pedagogikou, předmět Český jazyk a literatura a předměty vycházející ze vzdělávacího oboru Výchova k občanství.

1 Metodika tvorby edukačního programu

Metodologie této práce je popsána v této kapitole a s ní související podkapitole, které poskytují metodickou podporu edukačnímu programu. Nejprve je popsán edukační program jako forma edukace v muzejním prostředí a druhá podkapitola již popisuje metodologii interpretace místního dědictví, která je příkladem místně zakotveného učení a je vypracována Sdružením pro interpretaci místního dědictví SIMID společně s Ústavem pro interpretaci místního dědictví ÚIMID, které jsou úzce spolupracující. Popsaná metoda je využívána na jejich kurzech a v jejich edukačních programech.

1.1 Edukační program

Edukační program, nebo také vzdělávací program je termín, který v literatuře není příliš definován. Jedná se o dílčí jednotku muzejní edukace. Vzdělávací program je zde tedy pojímán úžeji ve smyslu plánu konkrétní aktivity, ne jako kurikulární dokument či koncepce vzdělávání muzea. Edukační program může být volnočasovou vzdělávací aktivitou, či výukou mimo školní prostředí. Vychází z potřeb cílové skupiny na základě stupně jejich vývoje (mj. kognitivního) a stanovuje si edukační cíle, které vychází z koncepce muzea a dále i RVP či pokud se jedná o edukační program vytvořený přímo pro školu, dle konkrétní ŠVP. Edukační program probíhá často přímo v muzeu, kde je využita autenticita prostředí a přímý kontakt s fenoménem. Alternativou pak mohou být tzv. *muzejní kufříky*, které jsou propůjčeny přímo škole a obsahují repliky předmětů, pracovní listy, nástroje, převleky apod. Ty následně mohou sloužit jako evokace ve výuce před návštěvou muzea, reflexí po programu, nebo samotný prostředek pro přiblížení muzea výuce ve školním prostředí.

Edukační programy jsou vytvářeny podle nejrůznějších metodik, ale Dolák a kol. (2014), kteří propojují muzejní edukaci s konstruktivistickým přístupem, popisují tři etapy tvorby edukačního programu – před, během a po.

Před edukačním programem je dle nich potřeba rozklíčovat motivaci cílové skupiny. Tedy provést analýzu cílové skupiny, nalézt vzdělávací potřebu a na ni zacílit motivaci edukačního programu. Zároveň zmapovat prekoncepty a navázat na ně při samotné realizaci. Z potřeb a motivace je nutné určit cíle programu, kognitivní, afektivní i psychomotorické. Program má často hlavní cíl a více vedlejších, které jsou splněny okamžitě, nebo mají dlouhodobější charakter. Po této prvotní fázi přípravy je nutné určit předchozí kompetence účastníků nezbytné pro edukační program a způsoby evaluace dosažení vytýčených cílů. Poslední částí příprav je technické plánování, které pomůcky a materiály budou třeba, kde se edukační program uskuteční, časové rozvržení, počet lektorů apod.

Vlastní edukace poté probíhá podle modelu EUR, je tedy zahájena evokací, ve které se pracuje s prekoncepty účastníka, lektor zjišťuje dosavadní znalosti a zkušenosti s daným tématem a účastník je více vtažen do tématu a sám hledá spojitosti s vlastním životem. Dle zkušenostního učení v této fázi a v další fázi uvědomění probíhá samotný prožitek (či zážitek), který bude dále reflektován a bude s ním pracováno. Po evokaci přichází fáze uvědomění, kde je hlavní vzdělávací složka edukace, účastníci se dozvídají nové znalosti či nová propojení, učí se novým dovednostem a jsou rozvíjeny jejich postoje a hodnoty. Zkoumají téma a snaží se porozumět obsahu. Po této fázi přichází reflexe, kde účastníci reflektují předchozí dvě fáze, zobecňují naučené kompetence a přicházejí na způsoby, jak využít to, co se právě naučili a jaký to pro ně má smysl i mimo edukační program.

Po absolvování programu přichází fáze zpracovávání výsledků evaluace, které mohou probíhat ihned po ukončení edukačního programu, nebo po nějaké době, aby byly měřitelné i dlouhodobější efekty daného programu. Na základě získané zpětné vazby dochází k úpravám edukačního programu a k vytváření kroků, které povedou k předcházení konkrétních situací vzniklých při programu.

1.2 Použitý postup

Jak již bylo zmíněno, struktura edukačních programů se může lišit na základě preferencí muzejního pedagoga daného muzea. Tento edukační program byl tvořen na základě metodiky, na jejímž základě staví programy Sdružení pro interpretaci místního dědictví SIMID. Tato metodika je popsána v interních dokumentech a je vysvětlována na kurzech, které sdružení pořádá. Kapitola je tedy psána na základě absolvování kurzů

a analýzy interních dokumentů v rámci bakalářské práce zkoumající toto sdružení (Ptáčková, 2022).

Klíčovou složkou programu je zde hlavní sdělení, které shrnuje stěžejní myšlenku celé edukace. Obsahuje fenomén, okolo kterého je celá edukace postavena, propojuje fenomén s daným účastníkem a ukazuje přínos programu do účastníkovy života (novou znalostí, dovedností či jinou kompetencí, novým propojením či vznikajícím vztahem k fenoménu). Toto sdělení je následně rozšířeno vedlejšími sděleními, které však nejsou v rozporu či neutíkají od tématu, nýbrž hlavní sdělení podporují a konkrétně ukazují. Protože se edukační programy často netýkají pouze jednoho fenoménu (sbírkového či jiného předmětu), ale spíše je téma dokládáno na více místech (či místnostech), každé vedlejší sdělení je často spojeno s jedním konkrétním předmětem a tvoří jedno zastavení. Jednotlivá zastavení na sebe navazují a je skrze ně vykreslováno hlavní sdělení, které je tak postupně předáno účastníkovi.

Při interpretaci lektor chce vyhnout tzv. *infotainmentu*¹², neboli zjednodušeně v tomto případě přehlcení účastníka zajímavostmi o daném fenoménu, které následně vede k tomu, že po skončení edukace a opuštění muzea si účastník nedokáže vybavit smysl edukace či dokonce žádnou z informací, které se dozvěděl. Každé dílčí sdělení je podpořeno třemi fakty, které se fenoménu a dílčího sdělení týkají. Tento fakt je rozvit významem, který v účastníkovi vzbuzuje často emoci či ho jinak propojuje s fenoménem, a tvoří tak pouto. Konkrétní fakt s významem je podpořen konkrétními aktivizačními pomůckami, které metodika nazývá tzv. *nášlapnými kameny*. Tyto nástroje mají za cíl přiblížit fenomén a informaci k účastníkovi, vytváří tedy vztah, aktivně zapojují účastníka či vytváří prvek pobavení či úžasu (tzv. *aha moment*). Mezi nášlapné kameny patří tedy zapojovací otázky na účastníkovy prekoncepty či pro artikulování jeho názorů, dále se jedná o práci s jazykem, tedy o jazykové tropy a figury, nebo také práci s představivostí účastníka, tudíž dramatizace, líčení, hudební podklad či práce se smysly.

K vizualizaci této metody slouží tabulka, která je přílohou č.2, se kterou může lektor přímo pracovat při edukačním programu, má tak svou linku, na kterou navazuje, neodchyluje se od tématu a vždy se tak umí navrátit k sdělení, které chce na daném zastavení předat, díky čemuž může propojit dílčí sdělení a účastník tak může pochopit hlavní sdělení celého edukačního programu, na jehož základě může vytvořit základy

¹² V původním významu se dle Mičinky a kol. (2007) jedná o zpravodajství, které podřizuje výběr a zpracování obsahu čtenářům či sledujícím za účelem vyvolat emoci či pobavit.

vztahu s fenomény či tématem, což může vést k pozdějším změnám chování či osobní angažovanosti při ochraně fenoménu.

2 Edukační program Kynžvart očima Ladislava Fukse

Produktem této diplomové práce je Edukační program *Kynžvart očima Ladislava Fukse*, který byl tvořen mnou a Mgr. Eliškou Selvekovou pro zámek Kynžvart, který spadá pod Národní památkový ústav, z důvodů výročí sta let od narození Ladislava Fukse, který na zámku více let pobýval, pracoval v depozitáři, sepisoval průvodcovský text a vytvořil odbornou monografii o zámku Kynžvart.

2.1 Vstupní faktory

Základními vstupními požadavky od zadavatele, kterým tedy byl Národní památkový ústav, bylo vytvořit edukační program, ve kterém bude ústředním tématem Ladislav Fuks a jeho propojení se zámek Kynžvart. Konkrétní aspekt edukace nebyl NPÚ vybrán, cílem tedy bylo vůbec vytvořit povědomí o tom, že Ladislav Fuks pobýval na zámku a zasloužil se o stav sbírek, depozitáře a o kabinetu kuriozit, který je na zámku nejvyhledávanějším prohlídkovým okruhem a dle průvodců také častým důvodem cesty návštěvníků.

Prostor nebyl pro edukaci určen, mohly jsme využít kterýkoliv prohlídkový okruh, pouze měla být zachována návaznost místností, abychom efektivně využily čas edukace a netvořily přesuny příliš velkou část časové dotace. Ta nejprve nebyla specifikována, následně jsme se však na zámku dozvěděly, že by edukační program neměl přesáhnout 60 minut, tedy strávit přibližně 45 minut dle jejich slov prohlídkou (což jsme vyhodnotily jako vlastní část edukace) a poté 15 minut tvorbě výsledného produktu. Tento postup se vývojem projektu a společnou diskuzí postupně proměnil. Již při zadávání jsme vznesly obavy, že bude třeba časovou dotaci rozšířit, které se později potvrdily a bylo na jejich základě třeba pozměnit přístup k tématu.

Cílovou skupinou nám byly zadány druhý stupeň základního vzdělávání a střední škola. Protože se však jednalo o příliš širokou škálu studentů s markantním rozdílem mezi kognitivními schopnostmi studentů a nebylo by tak možné adekvátně zvolit metody či téma na základě úrovně kompetencí účastníků. Proto jsme ve spolupráci s zaměstnanci zámku Kynžvart, kteří zastávají funkce muzejního pedagoga, protože se na zámku taková osoba nevyskytuje, zúžily cílovou skupinu na 9. ročník základní školy a 1. ročník střední školy. Edukační program je tedy primárně utvářen pro žáky okolo 15 let, kteří již dokáží

přemýšlet nad Ladislavem Fuksem v souvislostech a zároveň propojovat zjištěné teoretické postuláty se svou osobou a svou vlastní psychikou.

Ladislav Fuks jako autor je dle naší úvodní rešerše¹³ probírán až na střední škole, nejčastěji ve 3. a 4. ročníku jako autor druhé poloviny 20. století a často je probírán jako autor Spalovače mrtvol v rámci přípravy na ústní část maturitní zkoušky. Často je toto setkání s autorem prvotní a je pro studenty do té doby neznámou osobou, proto předpoklad povědomí o autorovi či práce s prekoncepty v této oblasti je spíše minimální a je třeba autora na počátku představit.

V rámci úvodního rozhovoru při zadávání padnula i možnost, že by se edukačního programu chtěly zúčastnit mimo náš vytýčený rámeček, tedy 6. - 8. třída základní školy či 3. a 4. ročník střední školy. Tato možnost byla prodiskutována a bylo rozhodnuto, že program nebude přístupný pro žáky 6. třídy ZŠ, protože pro ně již bude příliš kognitivně náročný, či o této skutečnosti budou předem učitelky informovány. 7. a 8. třída bude taktéž upozorněna, avšak bude možnost edukační program přizpůsobit jejich potřebám, stejně jako u 3. a 4. ročníku střední školy, kde bude poskytnuta metodika pro další použití ve výuce, která již bude cílena spíše pro starší studenty.

Velikost skupiny, která v jeden moment bude účastníky edukačního programu, byla stanovena na jednu školní třídu, tedy okolo 25 osob, maximálně však vzhledem k velikosti některých prostor v počtu 30 osob.

2.2 Cíle edukace a návaznost na RVP ZV

Jak již bylo zmíněno, cílem edukace tedy bylo propojit Ladislava Fukse a zámek Kynžvart způsobem, který by byl přínosný pro jednotlivé žáky a studenty. Ladislava Fukse jeho pobyt na zámku Kynžvart ovlivnil natolik, že nejprve napsal monografii o zámku a jeho historii, která je dodnes považována za jeden z nejdůležitějších materiálů o této instituci, ale poté dokonce reálie ze zámku a blízkého parku Fuks zasadil do svého románu *Vévodkyně a kuchařka*. Proto jsme se rozhodly postavit edukační program na myšlence, že každý člověk je utvářen místy, která za život potkává a kterými se obklopuje a přiblížit žákům a studentům, jak moc jsou přímo či nepřímo ovlivňováni svým okolím a prostředím, ve kterém se vyskytují.

¹³ Prvotní rešerše probíhala za cílem adekvátně zvolit téma související s Ladislavem Fuksem pro cílovou skupinu na základě několika ŠVP a tematických plánů škol vyskytujících se v blízkém okolí zámku Kynžvart, které měly dostupná data na svých webových stránkách.

V závěru programu je však žákům a studentům ukázáno, že i přes tento nepopiratelný vliv je okamžik jedinečný a většina momentů se již nedá replikovat. Proto je třeba na jedné straně se o prostory nám blízké starat a chránit je, ale na druhou stranu neprodlívat v minulosti a vytvářet nové vzpomínky s novými místy a dál se tak posunovat v životě. Toho jsme chtěly dosáhnout skrze práci s úryvky ze zmíněného románu a propojení s přítomnými fenomény.

Vzdělávací cíl, či výstup absolventa jsme tedy naformulovaly takto: *Po absolvování edukačního programu žák či student vysvětlí zásadní roli prostorů, ve kterých se v životě nachází, pro svůj život; popíše, jak smysly umocňují vzpomínky a pouto k danému místu, a vyjadřuje i přes neopakovatelnost momentu důležitost aktivní ochrany míst jemu blízkých.*

Edukační program svým pojetím a obsahem navazuje na Rámcový vzdělávací program pro ZV. Hlavní cíl edukačního programu je postihnout ve více oblastech, protože vliv okolí na jedince je spíše dílčím tématem jednotlivých obsahů vzdělávacích oblastí.

Nejvíce postihnutelným zastavením skrze kurikulární dokument RVP ZV se stalo zastavení třetí, které pracuje s primárními zdroji a jinými komunikáty a zkoumá jejich tendenčnost či pravdivost, proto přímo rozvíjí mediální výchovu. Ve vzdělávacím obsahu *Člověk ve společnosti* rozvíjí tento výstup: VO-9-1-03 kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění a chování lidí. Propojení s aktivitami tohoto zastavení dále můžeme nalézt v oddílu *Mediální výchova*, kde se nachází podbody *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení – rozlišování zábavních („bulvárních“) prvků ve sdělení od informativních a společensky významných* a *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality – rozdíl mezi „faktickým“ a „fiktivním“ obsahem*, které shrnují cíle tohoto zastavení. Na obdobné kompetence cílí i vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*, konkrétně obsah vzdělávací oblasti *Komunikační a slohová výchova* a výstup *ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji.*

Spojitosti však můžeme nalézt mimo třetí zastavení. Všeobecně edukační program předává učivo obsahu vzdělávací oblasti *Člověk ve společnosti Kulturní život – kulturní instituce a prostředky komunikace*. Toto učivo je rozvíjeno již samotnou edukací v muzeu, ale taktéž místně ukotveným učením, tedy podtrháváním důležitosti prostorů, či konkrétně zámku v životě Ladislava Fukse. *Prostředky komunikace* jsou druhým

učivem, které prostupuje celý edukační program, protože postupně skrze jednotlivá témata ukážeme možnosti komunikace skrze různé smysly a prostory. S tímto dílčím cílem souvisí i učivo Vzdělávacího obsahu *Člověk jako jedinec Vnitřní svět člověka – vnímání, prožívání, poznávání a posuzování skutečnosti, sebe i druhých lidí*, které je rozvíjeno jak cílením na různé smysly, ale také rozvíjením přemýšlení o své osobě, o rozdílu mezi skutečností a zdánlivými informacemi či předpoklady, ale také pohledu na druhé osoby a neproniknutelnosti nitra druhé osoby. Dále je tento aspekt zmíněn v průřezovém tématu *Osobnostní a sociální výchova* v podbodě *Rozvoj schopností poznávání – cvičení smyslového vnímání*, které je rozvíjeno prvoplánově a dále v podbodech *Komunikace - řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem* a *Hodnoty, postoje, praktická etika - vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.*. První zmíněný podbod (Komunikace) je rozvíjen jak řečí předmětů, tedy jednotlivých fenoménů na daných zastaveních a jejich vlivu na osobnost či další život jedince, tak samotným zámekem a tedy komunikací prostoru. Druhý podbor (Hodnoty, postoje, praktická etika) je rozvíjen spíše okrajově, skrze diskuze a spolupráci ve skupinách při plnění aktivit.

Posledním rozvíjeným učivem vzdělávacího obsahu *Člověk ve společnosti* je *Naše obec, region, kraj – významní rodáci, ochrana kulturních památek*, které je rozvíjeno jak osobou Ladislava Fukse, který sice nebyl rodákem, avšak strávil na Kynžvartu větší část života a pobyt ho velmi ovlivnil, dále pak ochrana kulturních památek, která je nejvíce přesahujícím cílem, potažmo prvotním impulzem, proč edukační program vzniknul.

2.3 Design

Na základě vstupních faktorů a požadavků od zadavatele, předpokládané cílové skupiny a zvoleného edukačního cíle proběhla přípravná fáze, kde jsme nejprve navštívily zámek Kynžvart, prošly jednotlivé okruhy s různými průvodci, prodiskutovaly uvedené detaily s kurátorkou a hlavní lektorkou, která zde byla koordinátorkou edukačních programů. Následně jsme se zúčastnily edukačního programu, který je již na zámku několik let nabízen. Dále jsme byly účastnicemi natáčení dokumentu k příležitosti 100. výročí narození Ladislava Fukse Českou televizí. Tento dokument vznikl ve spolupráci se spisovatelem Janem Poláčkem, který Fukse mnoho let zkoumal a napsal o něm několik publikací, což nám dalo příležitost se spisovatelem pohovořit a ujasnit některé nevyjasněné informace o Ladislavu Fuksovi a získat další směr. Jednou ze získaných

informací bylo, že byt Ladislava Fukse již není zachován a jeho osobní kabinet kuriozit, který byl jedním z bodů, které jsme chtěly v programu využít, již neexistuje. Náš problém však vyřešila Česká televize, která pro dokument v ateliérech na Kavčích horách ve spolupráci s odborníky zreplikovala Fuksův byt, jehož fotografie byla následně použita v edukačním programu a je přiložena jako příloha č. 3.

Prostor využitý v edukačním programu jsme po nafocení a prodiskutování všech technických faktorů zmenšily na část provázeného okruhu 2, který se rozkládá přímo v prvním patře zámku ve čtyřech sálech a salóncích s přiléhající chodbou. Místnosti jsou přímo sousedící, průchozí a vytváří tak malý okruh (viz příloha č. 4).

Časová dotace byla také prokonzultována a vzniknul konsenzus na maximální délce 1,75 hod., přičemž cca půlhodina bude věnována zpětné vazbě a prvotní evaluaci.

Po získání poznatků přímo na zámku Kynžvart jsme vytýčily cíl edukace, který byl popsán v předchozí kapitole, a vytvořily prvotní návrh pěti zastavení, jejichž počet byl po konzultaci se zámekem z důvodu časové dotace a kognitivní náročnosti vybraných úryvků z románu snižen na 4 zastavení, které budou popsány v následující kapitole.

2.4Návrh

Protože je edukační program zaměřen na Ladislava Fukse, který je spojovací linkou, rozhodly jsme se, že se Ladislav Fuks stane pomyslným průvodcem celého programu, ať už skrze pracovní list, který bude popsán v samostatné kapitole, tak i skze ukázky z knihy, či vyzdvižení zásadních myšlenek.

Aby mohl edukační program probíhat i během běžných prohlídkových tras (prohlídkový okruh A tak zůstává netknut), byl začátek umístěn přímo na chodbu (viz příloha č.4) před první místnost edukace, do které je možné se dostat postranními schody přímo ze dvora zámku. Na chodbě tak vzniká prostor pro začátek edukace, představení lektora či lektorů a zmapování prekonceptů č povědomí žáků a studentů o Ladislavu Fuksovi a jeho propojení se zámekem Kynžvart. V tomto prostoru zároveň bude předán pracovní materiál, se kterým budou účastníci pracovat, a bude proveden úvod, který bude více popsán níže.

Všechna čtyři zastavení jsme následně rozepsaly do metodických tabulek, které jsou využívány metodikou SIMID, která byla rozepsána v samostatné podkapitole, a které mohou být využívány lektorem přímo při edukačním programu a sloužit jako vodící nit.

První zastavení probíhalo v místnosti s exotickými předměty, která byla podlouhlou propojující místností ihned vedle chodby, kde probíhal úvod. Této místnosti dominuje první fenomén, na jehož základě bylo zastavení vystaveno. Tímto fenoménem se stal obraz *Sto ptáků* (viz příloha č. 5), který pochází z 2. poloviny 19. století, jedná se o čínskou malbu na papíře a skrze svou velikost 400 x 250 cm pokrývá většinu hlavní stěny místnosti. Tento obraz je explicitně jmenován ve Fuksově díle *Vévodkyně a kuchařka*, proto tento úryvek je na tomto zastavení použit. Vedlejší sdělení tohoto zastavení se tedy soustředí na vizuální aspekt prostorů, kterými se obklopujeme. Dle našeho názoru je atmosféra východních kultur pro studenty dobře představitelná a pochopitelná. Barvy, ornamenty či obecně vizuální kultura ve studentech vzbuzuje pocity, které jsou spojeny s konkrétním prostorem. Sdělení jsme tedy naformulovaly takto: *Východní kultury, zde ztělesněné obrazem Sta ptáků, nám předávají staletou moudrost, a zároveň v nás vzbuzují atmosféru mystična a tajemna, kterou L. Fuks často využíval ve svých dílech.* Toto sdělení je podpořeno zmíněným úryvkem, ale také příběhem, který se k tomuto obrazu, zobrazujícím fénixe jako krále a 99 dalších ptáků u vody, ve vzduchu či na zemi, traduje.

1. zastavení

Fenomén	téma	Sdělení (celá věta, která v tomto případě obsahuje univerzálii)		
Obraz Sto ptáků	exotika, záhada, tajemnost, východní mystika	Východní kultury, zde ztělesněné obrazem Sta ptáků, nám předávají staletou moudrost, a zároveň v nás vzbuzují atmosféru mystična a tajemna, kterou L. Fuks často využíval ve svých dílech.		
+				
1. fakt (jednou větou)	význam (vzbuzuje to...)	Nášlapné kameny	Zapojovací otázky	Formace / pomůcky
Pták je často spojován se svobodou a volností.	Svoboda ptáků nezná hranice, mohou se dostat kamkoliv a tím je člověk fascinován. (prostředí)	Povzbuzení představivosti	Jaké pocity ve vás vzbuzuje tento obraz? S čím se vám pojí ptáci? Co ve Vás vzbuzují?	Přednášková v trojúhelníku
2. fakt (jednou větou)	význam (vzbuzuje to...)	Nášlapné kameny	Zapojovací otázky	Formace / pomůcky
Počet 100 v čínské filozofii Feng shui symbolizuje spolupráci a jednotu, porozumění a požehnání.	I v chaosu (vzhledem k počtu ptáků) můžeme nalézt jednotu a klid.	vyprávění (čínský příběh o fénixovi)	Zkuste odhadnout počet ptáků Co pro vás symbolizuje číslo 100?	Obraz + text Pracovní úkol
3. fakt (jednou větou)	význam (vzbuzuje to...)	Nášlapné kameny	Zapojovací otázky	Formace / pomůcky
Východní kultura spojuje moudrost předků s harmonií, přírodou a klidem.	Výběr věcí na obraze a jejich symbolika nám ukazuje, že východní mystikové často ví nevěděné a snaží se toto poselství předat prostřednictvím obyčejných předmětů.	stimulace smyslového vnímání	Jak se v tomto pokoji cítíte? Čím byste tento pocit ještě umocnili.	Ukázka text Atmosféra pokoje, ve kterém se nacházíme Pracovní úkol → diskuzí ve skupině

Tabulka č.1 – Metodická tabulka k prvnímu zastavení

Druhé zastavení původně mělo probíhat přímo v přílehlé přípravě pokrmů, ale z důvodu malého prostoru bylo přesunuto do salóňku, kde se podávala káva, dezerty a šlechtici zde odpočívali či hráli hry. Na tomto zastavení jsme přešly od vizuálního smyslového vnímání k propojení prostoru s vůněmi a chutěmi. Fenomémem tedy byly cukrovinky a jídlo vyskytující se v salóňku. V původní místnosti byl velký Sacher dort (viz příloha č. 6), který je zmiňován v románu a s Kynžvartem je spojen údajným příběhem, že recept byl původně vytvořen v Čechách nedaleko Kynžvartu a až poté byl převezen do Vídně do známého hotelu Sacher, pravdivost této zvěsti však zpochybňují i průvodci na Kynžvartu. Sdělení tohoto zastavení tedy vyslovuje myšlenku, že *některá místa našeho života máme spojena se specifickými vůněmi či chutěmi, které Ladislav Fuks mistrně dokázal přenést na papír, jako například Sacher dort*. Nejprve pracujeme s myšlenkou vůní, kdy prací s vůněmi orientu navážeme na první zastavení a poté se postupně přesuneme na vůně jídla a cukrovinek, až nakonec podnítíme propojení vzpomínek na události, prostory či osoby prostřednictvím chutí. Účastníci by si v této části programu měli uvědomit, že konkrétní vůně mohou vyvolat vzpomínky, které si běžně nejsou schopni vybavit a že toto propojení je silné a často neintencionální.

2. zastavení

Fenomén	téma	Sdělení (celá věta, která v tomto případě obsahuje univerzálii)
Jídlo (Sacher dort)	Jídlo, vůně, chutě, pocity, slast, všechny smysly	Některá místa našeho života máme spojena se specifickými vůněmi či chutěmi, které Ladislav Fuks mistrně dokázal přenést na papír, jako například Sacher dort.

1. fakt (jednou větou)	význam (vzbuzuje to...)	Nášlapné kameny	Zapojovací otázky	Formace / pomůcky
Vůně orientu jsou spojeny se sladkostí, kořením a těžkou vůní.	Tyto vůně vyvolávají pocity dalekých krajín, neznáma a zase určitého tajemna a mystičnosti.	Stimulace smyslového vnímání (vůně)	Co tyto vůně mají společného? Do jakého prostředí byste je zařadili? Jaká vůně je Vám nejpříjemnější?	Ovonění orientální vůně (citron, jasmín, plumérie) V řadě
2. fakt (jednou větou)	význam (vzbuzuje to...)	Nášlapné kameny	Zapojovací otázky	Formace / pomůcky
I když se nevyznáme v kořeních, jsme schopni přiřadit vůni k námi na první pohled neznámému jídlu.	Vůně vnímáme v každý moment, i když si to neuvědomujeme, a jsme je tak schopni přiřadit i k věcem, které se nám zprvu zdají neznámými.	Pátrání po odpovědích + stimulace smyslového vnímání (vůně) Povzbuzení představivosti	Když byste čtili nápoj lásky z Harryho Pottera, jako co by Vám voněl?	Přiřaď vůni k pokrmu z textu (estragon / koření na ryby, víno, moučník – vanilkový cukr, čokoláda apod.) V řadě /pracovní úkol (prostor)
3. fakt (jednou větou)	význam (vzbuzuje to...)	Nášlapné kameny	Zapojovací otázky	Formace / pomůcky
Čokoláda vyvolává v těle endorfiny, proto se po ní cítíme šťastní (plní euforie).	Protože máme čokoládu spojenou s velmi pozitivními emocemi, máme větší tendenci ji spojit s konkrétní osobou či místem.	Stimulace smyslového vnímání (chuť)	Máte nějakou vůni nebo chuť spojenou s konkrétním místem či konkrétní osobou?	Ochutnávka čokolády Ukázka z knihy V řadě

Tabulka č.2 – Metodická tabulka k druhému zastavení

Třetí zastavení je nejvíce propojeno přímo s Fuksovým životem a probíhá ve velkém sále, kde je dostatek prostoru a sál je vyplněn velkou jídelní tabulí a sochami. Zde již nepředstavujeme prostředí skrze smysly, ale přesouváme se do více abstraktní roviny, do prostředí mediální komunikace, která nás také velmi ovlivňuje. Fenomémem jsou zde novinové články (viz příloha č. 7), se kterými na tomto zastavení účastníci pracují. Jejich úkolem je skrze práci s primárními zdroji rozlišit pravdu od fabulace a senzacechtivosti. Sdělením tohoto zastavení je informace, že *honba bulvárních novinářů za senzací přinutila Ladislava Fukse podobně jako dnešní celebrity skrývat svou pravou tvář za masku okázalosti a novinové články se zaručenými zprávami*. Ladislav Fuks tak matl tehdejší žurnalistiku, protože záměrně vypouštěl nepravdivé informace a do dnešního momentu existují mnohé spekulace, které informace o Fuksovi jsou pravdivé a kterými se bavili společně s jeho přáteli. Protože jsou současní mladiství a děti vystavování mediální komunikaci od raného věku, je zásadní ukázat, jak se může lišit vnitřní a vnější život osoby a jak může probíhat neustálý pomyslný boj mezi těmito dvěma světy a osoba se musí naučit se svou personou pracovat a uchovat si svou autenticitu přes obranu svého vlastního SELF (srov. Mead, 2017, Madzia, 2014).

3. zastavení

Fenomén	téma	Sdělení (celá věta, která v tomto případě obsahuje univerzálii)
Novinové články	Klam, pravda, nepravda, iluze	Honba bulvárních novinářů za senzací přinutila Ladislava Fukse podobně jako dnešní celebrity skrývat svou pravou tvář za masku okázalosti a <u>novinové články se zaručenými zprávami</u> .

1. fakt (jednou větou)	význam (vzbuzuje to...)	Nášlapné kameny	Zapojovací otázky	Formace / pomůcky
Ladislav Fuks se na své vlastní svatbě spustil s obsluhujícím číšníkem.	To, že se pár bere, neznamená, že jejich vztah reálně musí fungovat a být šťastný.	Pátrání po odpovědích	Jak rozlišíme bulvární článek od seriózního zpravodajství?	Primární a sekundární zdroje Pracovní úkol
2. fakt (jednou větou)	význam (vzbuzuje to...)	Nášlapné kameny	Zapojovací otázky	Formace / pomůcky
Ladislav Fuks údajně spal v rakvi a měl pokoj vymalován na černo.	Prostředí determinovalo jeho osobnost a rozpoložení.	Pátrání po odpovědích	Je podle Vás tento fakt pravdivý a proč?	Primární a sekundární zdroje Pracovní úkol
3. fakt (jednou větou)	význam (vzbuzuje to...)	Nášlapné kameny	Zapojovací otázky	Formace / pomůcky
Ladislav Fuks sám vysílal do světa protichůdné informace o své osobě a mátl tak své okolí.	Pokud chceme odvést pozornost od pro nás nepříjemného tématu, či chceme poukázat na důležitost děl a ne autora, nejjednodušším způsobem je začít mátl okolí, aby byli zmateni všichni bez rozdílu.	Změna perspektivy	Proč Ladislav Fuks sám o sobě vysílá do světa kachny? S jakým záměrem? Proč byste sami o sobě rozhlašovali nepravdivé senzační zprávy?	Diskuze ve skupině

Tabulka č.3 – Metodická tabulka ke třetímu zastavení

Čtvrté a poslední zastavení se věnuje již dříve zmíněné myšlence o neopakovatelnosti okamžiku. *I přestože se Ladislav Fuks snažil přenést kousek Kynžvartu do svého bytu tím, že si zde vytvořil kabinet kuriozit, nikdy zde však nemohl přenést jedinečnost tohoto místa.* Toto vedlejší sdělení je podpořeno samotným fenoménem, kterým se zde nestal jeden předmět, ale celý kabinet kuriozit (viz příloha č. 8). Jedná se o dvě menší místnosti, které jsou naplněny různými předměty, které kancléř Metternich a jeho následovníci nashromáždili, čímž vytvořili první sbírky, které nedlouho poté zapříčinily vznik prvního muzea v českých zemích. V těchto místnostech se nacházejí rozličné předměty, jako je střevíce papeže Řehoře, či mumie v sarkofágu. Fuks se těmito sbírkami dle Poláčka zabýval po většinu času stráveného na Kynžvartu a ovlivnily ho natolik, že si později sám ve svém bytě vytvořit svůj kabinet kuriozit, který ovšem nemohl dosahovat hodnoty kabinetu kynžvartského. Proto by se studenti na tomto zastavení měli zaobírat myšlenkou, že každé místo je jedinečné a nikdy ho nemůžeme zcela napodobit, protože není svázáno pouze s daným fyzickým prostorem, ale i se vzpomínkami, které se s místem pojí a dávají mu nereplikovatelnou hodnotu.

4. zastavení

Fenomén	téma	Sdělení (celá věta, která v tomto případě obsahuje univerzálii)		
kuriozity	Neopakovatelnost okamžiku	I přestože se Ladislav Fuks snažil přenést kousek Kynžvartu do svého bytu tím, že si zde vytvořil kabinet kuriozit, nikdy zde však nemohl přenést jedinečnost tohoto místa.		
1. fakt (jednou větou)	význam (vzbuzuje to...)	Nášlapné kameny	Zapojovací otázky	Formace / pomůcky
Kuriozita může pro každého člověka představovat jiný předmět.	Každá kuriozita za sebou skrývá nějaký netradiční příběh	Pátrání (Najděte spojitosti mezi těmito seznamy)	Co to je podle vás kuriozita?	seznamy kuriozit ve Fuksově kabinetu a na Kynžvartu pracovní úkol
2. fakt (jednou větou)	význam (vzbuzuje to...)	Nášlapné kameny	Zapojovací otázky	Formace / pomůcky
Ladislav Fuks si dle vzoru na zámku Kynžvart vytvořil svůj vlastní kabinet kuriozit.	Jedinečnost okamžiku a touha Fuksa přenést si kus Kynžvartu s sebou do života nebyla úplně úspěšná, protože není možná.	Vítění se do osoby Fuksa Srovnání příkladů		fotky Fuksova kabinetu a kabinetu kuriozit pracovní úkol
3. fakt (jednou větou)	význam (vzbuzuje to...)	Nášlapné kameny	Zapojovací otázky	Formace / pomůcky
Okamžiky, které již prožijeme, jsou neopakovatelné a nemůžeme je prožít dvakrát.	I když jsme prostředím utváření, nelze se na ně upnout a je třeba hledat jejich střípky na nových místech s novými osobami.	Změna perspektivy Konkretizace na vlastní život	Je moment, který byste si chtěli zažít znovu? Co by to bylo? (samozřejmě se zapojuje jen ten, kdo chce, tato otázka je na pracovním listu)	V kruhu (diskuze ve skupině)

Tabulka č.4 – Metodická tabulka ke čtvrtému zastavení

Vyvrcholení edukačního programu proběhne taktéž v kabinetu kuriozit, které provede skrze nahrávku průvodce celého edukačního programu, kterým je pomyslný

Ladislav Fuks, který shrne celý edukační program a sdělí jim poslední myšlenku, která je sdělením čtvrtého zastavení: *Pokud bych si přál, abyste si z našeho povídání odnesli jedinou myšlenku, byla by to ta, že okamžiky, které prožijeme, jsou neopakovatelné a není možné je prožít dvakrát. Proto nežijme v minulosti, ale pokusme se najít jejich střípky na nových místech s novými lidmi.*

2.5 Tvorba doprovodného pracovního listu

V rámci edukačního programu vznikl pracovní materiál, který pomohl k aktivizaci účastníků během celého programu a vytvořit spojující linii napříč jednotlivými zastaveními. Materiál se stal nepostradatelnou pomůckou, protože se některé aktivity zakládají na písemném zadání či plnění aktivity, a zároveň může sloužit jako doklad jejich badatelské výuky a mapovat jejich osobní autentické názory, které byly vytvořeny ještě před tím, než se společným sdílením či diskuzí upravily. Díky tomuto materiálu mohl být program veden více konstruktivisticky a zážitek mohlo prožít individuálně každé dítě či dvojice (toto rozhodnutí jsme nechaly vždy na konkrétním lektorovi na základě uvážení konkrétní třídy). Díky pracovnímu listu mohla probíhat výuka tzv. *sněhovou koulí*¹⁴, protože nejprve o problematice uvažovalo samo, následně diskutovalo ve dvojici, a nakonec byly názory sdíleny ve skupině.

Pracovní list účastníkům přibližuje důležité obrazy (např. obraz Sto ptáků či Fuksův kabinet kuriozit), pokládá stěžejní otázky a dává prostor na jejich odpovědi. Dále dává důležité pokyny a prostory pro přemýšlení konkrétním pohledem (viz pracovní list k zastavení č. 3 – konec této kapitoly). Poskytuje tak účastníkům prostor k vyjádření, a to i v případě, že jsou introvertnější povahy a nechtějí se se skupinou sdílet.

Na základě metodických tabulek k jednotlivým zastavením vznikl prototyp pracovního listu, který popisoval, jak by měl pracovní list vypadat a co by měl obsahovat. Postupem tvorby jsme se však rozhodly zapojit do tvorby profesionálního grafika, který by materiál ucelil graficky a vytvořil tak pracovní list, který může zámeck používat i ke své propagaci.

Pracovní listy vznikly primárně v barevné variantě, protože vizuální stránka prožitku v našem edukačním programu hraje velkou roli. Protože však existovala reálná možnost, že ne vždy budou k dispozici možnosti barevného tisku, ať už z technických či

¹⁴ Tato metoda je více popsána například Doubkovou a Tomkem (2009) v Personálním rozvoji školy.

finančních důvodů, byl materiál vytvářen tak, aby byl funkční i v černobílé variantě. Pracovní list má formát A4 a obsahuje 4 listy, proto jsme zvolily buklet, který bude tvořen z papíru velikosti A3 a účastníci tak nebudou muset listovat, pracovní list bude moci být vytisknut na kvalitnějším papíře a díky tomu bude jeho životnost po skončení programu větší. Propojujícím prvkem se stal Ladislav Fuks, který účastníky provází jak skrze nahrávky, tak v pracovním listu jednotlivými zastaveními.

ZASTAVENÍ 1



Dokážeš spočítat všechny ptáky na tomto obraze?
.....

Jaké pocity ve vás obraz vyvolává?

S čím se vám pojí ptáci?

Odkud obraz pochází?
.....

Obr. č.1 – Pracovní list strana 1

Zastavení 2 / Zavřete oči a zaposlouchajte se do ukázky.



Jaké vůně cítíte? Jsou vám příjemné, anebo ne?

Jídlo v mé
tvorbě hraje
podstatnou roli.

...
Tedy nejen tam :)

Co je to podle tebe za vůně?



S jakým prostředím jsou vůně podle tebe spojeny?
Co mají společného?

Přiřaď vůni, kterou ucítíš z flakónků k pokrmům v textu.



Nyní dostanete kousek čokolády. Nežltřete ji najednou,
ale nechte ji pomalu rozplýnout v ústech.
Přemýšlejte, s čím máte spojenou tuto
chuť, s kým, anebo s jakým místem.

Vyberte si jednu chuť, anebo vůni, kterou máte spojenou s nějakým místem.
Napište krátké zdůvodnění vašeho výběru.

Obr. č.2 – Pracovní list strana 2

ZASTAVENÍ 3

Před sebou vidíte několik článků. Prohlédněte si je a určete, co jste se z nich dozvěděli. Zaměřte se také na to, čím se od sebe liší. Sepište si v bodech informace, které již víte a pokuste se rozlišit, které jsou pravdivé a které jsou upraveny bulvárem.

«Lež se stane pravdou jen tehdy, když jí člověk chce věřit.»

Sepište si informace, které jste se z článků dozvěděli.

Pokus se rozčlenit, co by podle tebe mohla být pravda a co fikce. Pokud něco stojí na pomezí, napiš to doprostřed.

PRAVDA

POMEZÍ

FIKCE

Obr. č.3 – Pracovní list strana 3

Zastavení 4

Prohlédněte si Fotografie před vámi. Co na nich vidíte? Jsou si v něčem podobné?



Prohlédněte si seznam kuriozit ze zámku Kynžvart a pokuste se ho porovnat se seznamem z Fuksova bytu. Následně vyber dvojici, která ti přijde nejvíce podobná. Jsou v seznamech identické položky? Proč si myslíš, že to tak je?

kabinet kuriozit

Fuksův byt

Obr. č.4 – Pracovní list strana 4

2.6 Bodový scénář

Z důvodu možné neznalosti metodiky SIMID jednotlivými lektory na zámku Kynžvart a údajné občasně nutnosti nastudování edukačního programu ve velmi krátkém časovém úseku jsme vytvořily bodový scénář edukačního programu, který přímo popisuje jednotlivé body, zachycuje zapojovací otázky a je více direktivní než metodické tabulky, což může být zvláště pro začínající lektory určitou výhodou. Jak metodické tabulky, tak bodový scénář je však vystaven tak, že lektor bude schopen vést diskuzi s účastníky a reagovat na podněty, které od účastníků dostane. Podklad tak slouží spíše jako způsob, jak se vrátit k linii programu, aby nebyl zahlcující, ale účastníci věděli, kde se nachází, co se dozvídají a k jaké myšlence je třeba dojít.

Zastavení:	Aktivita:	Metody, organizační formy, didaktické prostředky, časový rámec
0. (chodba)	<ul style="list-style-type: none"> - Přivítání, seznámení s lektory - úvod skrze dopis od průvodce LF - zjištění prekonceptů účastníků, na jejichž základě úvodní vstup s představením LF (nejprve myšlenková mapa na téma LF, poté doplněna krátkým výkladem lektora) <p>Oslí můstek (OM): upozornění, že tento edukační program nechce popsat život LF, ale ukázat jej jako spisovatele, který při čtení zapojuje více smyslů → <i>začneme prvním smyslem – zrakem. Podle pracovního listu vyhledejte fenomén.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - rozdání pracovního listu a vysvětlení práce s pracovním listem (úkoly budou následovat 	<p>Metody: <i>slovní</i> (monologická – výklad, vysvětlování, poslech dopisu (či společná četba); dialogická – diskuze, tvorba myšlenkové mapy); <i>názorně demonstrační</i> – instruktáž</p> <p>Organizační formy práce: hromadná (frontální) práce</p> <p>Didaktické prostředky: pracovní listy, psací podložky, psací prostředky, flip chart</p> <p>Časová náročnost: 10 minut</p>

	postupně, s delšími texty budeme pracovat společně, vždy budete vyzváni, až budeme s listem pracovat)	
1. (místnost s exotickými předměty)	<p>- na základě pracovního listu vyhledání fenoménu (obrazu Sta ptáků)</p> <p>- úvodní ukázka ze které vynecháme číslovku (100) (viz ukázka 1 – příloha č. 9)</p> <p>- otázka <i>Kolik je na obraze ptáků?</i> → po tipování je dočten úryvek z románu Vévodkyně a kuchařka</p> <p>- zamyšlení <i>Proč by na obraz malovali zrovna 100 ptáků? Co může číslo 100 symbolizovat?</i></p> <p>- čínský příběh o 100 ptáků (příloha č. 10)</p> <p>- otázka <i>Proč ptáci?</i> – 3 asociace (volnost, svoboda)</p> <p>- všeobecné pozorování obrazu <i>Odkud obraz pochází?</i> – podle čeho to poznali? Jak by popsali atmosféru?</p> <p><i>OM: Nyní se inspirujeme obrazem a s přesunem do další místnosti se přesuneme do Orientu, kde je nejdůležitějším smyslem vůně a chuť.</i></p>	<p>Metody: <i>slovní</i> (monologická – poslech, výklad, dialogická – diskuze, rozhovor, práce s pracovním listem), <i>názorně demonstrační</i> (pozorování předmětů), <i>aktivizační</i> – badatelská výuka</p> <p>Organizační formy práce: hromadná (frontální) práce (= společná diskuze a zhodnocení), samostatná práce / práce ve skupině (= badatelská činnost + vyplňování pracovního listu)</p> <p>Didaktické prostředky: pracovní list, ukázka z knihy, psací podložky, psací potřeby, Obraz sta ptáků</p> <p>Časová náročnost: 15 minut</p>

<p>2. (místnost s dezerty)</p>	<p>- práce s ukázkou (příloha č. 11) – <i>Zavřete oči, poslouchejte a zkuste dešifrovat vůně, které můžeme z textu cítit.</i></p> <p>- práce s flakonky – nejprve najdeme v textu 3 vůně → koluji 3 vzorky a účastníci se snaží přiřadit vůni k názvu dochucovadel či vonných esencí (jasmín, citrón, frangipani)</p> <p>- přesun z Orientu do kuchyně, úryvek z knihy se 3 pokrmy, přiřadit vůni k pokrmu (víno, pstruh, vanilkový rohlíček)</p> <p>- jedna záhadná vůně (čokoláda) soutěž, kdo pozná, o co se jedná</p> <p>- práce s chutí – kus čokolády pro každého, pomalé vychutnávání a přemýšlení nad vzpomínkou či místem, které mají s čokoládou spojeno</p> <p>- výběr jedné vůně či chutě (z programu či mimo) a popsání spojení s konkrétním místem a proč (propojení se vzpomínkami)</p> <p><i>OM: Stejně jako vůně můžou být matoucí, si my nyní ukážeme, jak slova dokážou mást stejným způsobem.</i></p>	<p>Metody: <i>slovní</i> (monologická – poslech, dialogická - sdílení prožitků (diskuze), práce s pracovním listem, rozhovor), <i>aktivizační</i> - badatelská výuka, práce se smysly</p> <p>Organizační formy práce: hromadná (frontální) práce (= společná diskuze a zhodnocení), samostatná práce / práce ve skupině (badatelská činnost + vyplňování pracovního listu)</p> <p>Didaktické prostředky: pracovní list, ukázka z knihy, psací podložky, psací potřeby, flakonky se 6 vůněmi, kousky čokolády</p> <p>Časová náročnost: 20 minut</p>
------------------------------------	---	--

<p>3. (velký sál)</p>	<p>- úvod lektora – <i>LF do světa vypouštěl pouze informace, které chtěl, aby se o něm věděly</i> → zadání úkolu – badatelská výuka (skupinová práce) – na základě primárních zdrojů k jednomu tématu (Spal LF v rakvi? Byl LF homosexuál?) rozhodnout, zda první článek ve složce je pravdivý nebo šíří dezinformace (práce s pracovním listem a složkou se zdroji)</p> <p>- prezentace výsledků + představení argumentů, proč se skupina rozhodla takto → diskuze o tom, zda je možné zjistit pravdu</p> <p>- citát – „<i>Nejplněji jsem obsažen jen a jen v mých knihách. Bude-li je někdo číst za sto let, nebude ho zajímat, jaký jsem byl já. Pokud ano, tak si mě stvoří z toho, co si přečte!</i>“ (Fuks, 1995, s. 397).</p> <p><i>OM: Stejně jako LF byl takovou kuriozitou ve svém okolí, kuriozity sám sbíral. My se nyní půjdeme podívat na místnost, která byla jeho inspirací.</i></p>	<p>Metody: <i>slovní</i> (dialogická – diskuze, rozhovor, práce s pracovním listem, práce s primárními zdroji, práce s textem), <i>aktivizační</i> – metody kritického myšlení, badatelská výuka, heuristická metoda</p> <p>Organizační formy práce: hromadná (frontální) práce (= společná diskuze a zhodnocení), práce ve skupině (badatelská činnost + vyplňování pracovního listu)</p> <p>Didaktické prostředky: pracovní list, složka s primárními zdroji, psací podložky, psací potřeby</p> <p>Časová náročnost: 25 minut</p>
<p>4.</p>	<p>- pozorování kabinetu kuriozit, fotografií a kresby na pracovním</p>	<p>Metody: <i>slovní</i> (monologické – výklad, dialogické - diskuze, rozhovor, práce s pracovním</p>

	<p>listu Fuksova kabinetu kuriozit a komparace těchto dvou prostor</p> <p>- práce se seznamy – seznam kuriozit na Kynžvartu, seznam Fuksových kuriozit (Příloha č. 12) – vybrat si dvojici a popsat v čem se přibližuje a v čem se naopak naprosto liší (práce s pracovním listem) + najít předmět na fotografiích či ve vitrině</p> <p>- otázka <i>Co to je kuriozita? Proč to Fuks dělal? A co by v dnešní době mohla být kuriozita?</i> – vlastní definice, poté společná diskuze</p> <p>- otevření problematiky jedinečnosti – Věci, které jsou přemístěny ztrácí určitou část svého kouzla a osobnosti (pokud přemístíme truhlu královny do muzea, truhla již plní jinou funkci a lidé se na ni dívají jiným způsobem → není stejná) → místo vytváří osobnost dané věci</p>	<p>listem), <i>názorně demonstrační</i> (práce s fotografiemi a seznamy, pozorování předmětů)</p> <p>Organizační formy práce: hromadná (frontální) práce (= společná diskuze a zhodnocení), samostatná práce / práce ve skupině (= badatelská činnost + vyplňování pracovního listu)</p> <p>Didaktické prostředky: pracovní list, psací podložky, psací potřeby, seznamy kuriozit (2x), fotografie repliky Fuksova kabinetu kuriozit (Příloha č. 3)</p> <p>Časová náročnost: 20 minut</p>
Konec	<p>- návaznost na zastavení číslo 4 – přenesení na literaturu – současný čtenář nemůže mít stejný požitek jako autor při tvorbě daného díla nebo jeho první publikum, protože již má jiný kontext → textu tedy často přisuzujeme jiný účel a získáváme nové spojitosti, které</p>	<p>Metody: <i>slovní</i> (monologická – výklad, poslech)</p> <p>Organizační formy práce: hromadná (frontální) práce</p> <p>Didaktické prostředky: -</p> <p>Časová náročnost: 5 minut</p>

	<p>jsou aktuální a validní pro náš kontext</p> <p>- závěrečná promluva LF: <i>Pokud bych si přál, abyste si z našeho povídání odnesli jedinou myšlenku, byla by to ta, že okamžiky, které prožijeme, jsou neopakovatelné a není možné je prožít vícekrát. Proto nežijme v minulosti, ale starejme se o ni a pokusme se najít střípky těchto okamžiků na nových místech či s novými lidmi.</i></p>	
--	---	--

Časová dotace každého zastavení je variabilní a záleží na dané skupině, například pokud bude skupina chtít diskutovat, je vhodné věnovat diskuzi větší čas, pokud se naopak jedná o mladší žáky, je vhodné věnovat více času poslechu či práci s texty v zastavení č. 3. Lektor tedy musí přizpůsobovat program časové dotaci, která mu zbývá a na jejím základě rozvíjet diskuzi či zefektivnit např. předávání flakonků.

2.7 Návrh evaluace

Evaluace či s ní spojená reflexe je jednou z nejdůležitějších částí vzdělávání. Jak již bylo zmíněno pro zkušenostní učení tvoří více než polovinu procesu, protože během ní teprve probíhá teoretické ukotvení zážitku, vytvoření předpokladů, které pak následně mohou vést k aplikaci nových poznatků zpět do praxe. Průběžná reflexe probíhá v rámci jednotlivých aktivit na zastaveních, ale celková finální reflexe je v případě tohoto programu z důvodu časového deficitu vložena do procesu evaluace a účastníci tak nejprve celkově reflektují prožitek a následně přecházejí do evaluace, ze které mohou čerpat lektoři.

Evaluace dle Kirkpatrickova modelu (Belcourt–Wright, 1998) zkoumá čtyři oblasti přístupu – 1. reakce (Jak se jim to líbilo?), 2. učení (Naučili se to?), 3. chování (Využívají to v praxi?) a 4. výsledky (Došlo ke kýmžené změně?), přičemž uvádí, že zkoumat chování

a výsledky je nejnáročnější oblast evaluace, protože do tohoto procesu zasahuje příliš mnoho proměnných, které mohou zkreslovat výsledky evaluace.

Evaluace pilotáže tohoto programu je navržena skrze ohniskovou skupinu. Protože je program zaměřen zvláště na rozvoj postojů a hodnot, je evaluace méně prokazatelná a proces učení více dlouhodobý. Rozhodly jsme se tedy zkoumat zvláště reakce a následně učení. Prvotní evaluace, která zkoumá především reakce, probíhá bezprostředně po skončení programu. Protože je program lektorován dvěma lektorkami na evaluaci je možné rozdělit účastníky do dvou skupin, a tím změnit skupinu, což přispěje k větší efektivitě a zároveň k možné větší otevřenosti a autenticitě při poskytování zpětné vazby. V prvotní evaluaci hodnotíme první emoce a spokojenost. Ohnisková skupina hodnotí první dojmy, nejzásadnější momenty, spokojenost s obsahem, srozumitelnost, lektory apod.

Abychom účastníky nezahltily, vytýčily jsme čtyři oblasti zpětné vazby: 1) prvotní dojmy, 2) jedna myšlenka, která v nich zarezonovala, co si z programu odnáší, 3) které zastavení se jim nejvíce líbilo a proč a 4) bylo něco moc těžké? Změnili by něco? Poupřavili? A proč? Těmito čtyřmi okruhy, které budou formulovány v otevřené otázky účastníci vyjádří své prvotní reakce.

Před samotnou evaluací však bude nejprve zajištěna etika výzkumu. Účastníci budou informováni o mém šetření v rámci mé diplomové práce, bude jim vysvětlen průběh i cíl mého zkoumání i obecně celé závěrečné práce. Následně budou upozorněni, že budou nahráváni na diktafon, avšak pouze za účelem evaluace pro toto šetření. Bu de jim zaručena naprostá anonymita a budou ujištěni, že samotnou nahrávku uslyším pouze já. Dále budou obeznámeni s tím, že nebudou jmenováni v mé závěrečné práci a že kdykoliv během evaluace mohou odmítnout, a já pak nepoužiju jejich slova v této práci a to i v případě, že se rozhodnou kontaktovat mě během zpracovávání sesbíraného materiálu.

2.8 Realizace + prvotní evaluace

Pilotáž edukačního programu proběhla 10.11. 2024 na zámku Kynžvart se skupinou žáků 8. a 9. třídy ZŠ Kynžvart. Původně se mělo jednat pouze o 11 studentů 8. třídy, nakonec však nedopatřením přišly třídy dvě, tudíž se programu účastnilo 23 žáků a dvě učitelky jako pedagogický doprovod.

V úvodní části programu jsme zjistily, že nikdo z účastníků nikdy o Ladislavu Fuksovi neslyšel, a i paní učitelky si musely před programem o tomto spisovateli

dohledávat informace, proto jsme se rozhodly místo myšlenkové mapy o krátký výklad, kde má kolegyně Mgr Eliška Selveková, která byla mimo mě druhou lektorkou této pilotáže, stručně představila osobu Ladislava Fukse, jeho život, dílo a přínos české společnosti.

Na prvním zastavení byli účastníci soustředění a snažili se spočítat ptáky na obraze. Bylo znát, že se jedná o vesnickou školu, protože třídy se mezi sebou znaly a vládla příjemná lehce soutěživá atmosféra a nedalo se poznat, který žák je ze které třídy, skupina utvořila jednotný celek, který společně fungoval. Zjistily jsme, že symbolika čísel je pro ně velmi abstraktní téma, které je pro ně těžko uchopitelné, stejně tak asociace se slovem pták jim působily značné obtíže, avšak orient či Blízký a Dálný východ jsou pro ně představitelné krajiny a dokázaly na ně velmi trefně reagovat.

Druhé zastavení mělo nejpozitivnější okamžitou odezvu. Na účastnících bylo vidět, že je aktivita baví, pozorně poslouchali a hned při prvním poslechu odhalovali hledané vůně (v obou případech). V rámci pilotáže jsme zkrátily čtenou ukázkou z důvodu přizpůsobení programu nižší věkové skupině. Práce s flakonky je velice bavila a zapáleně diskutovali, který flakonek obsahuje kterou vůni. Po vášnivých diskuzích v malých hloučcích se nadpoloviční většině podařilo správně přiřadit. Největší problém skupině způsobila záhadná vůně (vůně čokolády), která padla jako několikátý tip, a to velmi nesměle, kdy už účastníci ztráceli naději, že správnou odpověď odhalí. Nejvíce pozitivním momentem však (očekávaně) bylo ochutnávání čokolády, které mezi účastníky vyvolalo mnohé sdílení rozličných příběhů, kdy častou osobou v nich figurující byl některý z prarodičů. Každého z účastníků čokoláda či některá z vůní podnítila, aby sepsal svou vzpomínku, kterou v něm vyvolala, proto toto zastavení trvalo delší časovou dotaci, ne jsme předpokládaly.

Třetí zastavení bylo pro účastníky nejnáročnější. Nejprve nechtěli pracovat s textem a stěžovali si na délku textů, poté je však zaujala tematika článků a po pár minutách procházení primárních zdrojů ve skupině probíhala diskuze, zda byla zpráva pravdivá či nepravdivá, kterou jsme byly nuceny po pár minutách z časových důvodů utnout. Jednotlivé skupiny se však ve svých tvrzeních rozcházely, což vytvořilo prostor pro vysvětlení našeho záměru a zklamání většiny osazenstva, když jsme jim neposkytly uspokojivou odpověď, protože ani odborníci na osobu Ladislava Fukse si odpovědi nejsou jistí, pouze se domnívají. Tato nejistota vzbudila kvalitní diskuzi na toto téma při přesouvání se na čtvrté zastavení.

Na čtvrtém zastavení již bylo na účastnících znát, že začínají být z programu unaveni a že je pro ně kognitivně náročný. Část skupiny již spíše postávala, že se aktivně zapojovala do diskuze, avšak vstupem do kabinetu kuriozit byli zaujati předměty. Místnost účastníky nejprve rozptýlila, proto dostali dvě minuty na rychlé porozhlédnutí a až poté jsme předaly instrukce k tomuto zastavení. Úvod tohoto zastavení jsme udělaly co nejvíce stručný, aby účastníci co nejdříve mohli začít zkoumat předměty, seznamy a fotografie, proto většina aktivity na tomto zastavení spočívala na účastnících. Instrukce měli napsané i na pracovním listu, a proto po úvodních slovech byli účastníci 15 minut ponecháni v badatelské činnosti a z našeho pohledu všechny skupiny pracovaly. Poté proběhlo největší sdílení vyzkoumaných výsledků a proběhla závěrečná diskuze, která již nebyla tolik aktivní, protože žáci již byli unavení a spíše jsme to my jako lektorky ukotvily a provázaly všechna uvědomění jednotlivých zastavení do hlavního sdělení, které pak částečně zaznělo i z nahrávky našeho průvodce LF.

Z prvotní evaluace vyšlo, že se edukační program účastníkům líbil a nikdy nic obdobného nezažili. Velmi pozitivně hodnotili jednotlivá zastavení a aktivity, oceňovali interaktivitu celého programu a ač se jim zdál program časově delší, dle jejich slov se nenudili. Zmiňovali v pozitivním slova smyslu postavu Ladislava Fukse jako průvodce a několikrát zaznělo, že by kladně kvitovali, kdyby veškeré ukázky z knihy Vévodkyně a kuchařka byly namluveny, aby tak hlas byl dalším propojovatelem celého programu.

Dalším bodem, který často od účastníků zazníval, byl prostor pro nejen diskuze, ale i přemýšlení. Účastníci komentovali, že ve výuce často nemají prostor se nad problematikou zamyslet a je po nich očekávána téměř okamžitá odpověď, zatímco zde si mohli nejprve názor utvořit a promyslet, a až následně probíhala diskuze, kde byl názor upraven.

Z faktografického hlediska účastníci hodnotili kladně, že se o Ladislavu Fuksovi a jeho spojení s jejich městem dozvěděli. Často v reflexi zaznívala jednotlivá fakta, která byla účastníkům během edukace poskytnuta, zvláště pak ze zastavení číslo 3. Spánek v rakvi a svatba zazněla nejvícekrát a mnoho účastníků se shodlo, že by chtěli vypárat pravdu a ověřit si informace přímo se samotným Fuksem.

V oblasti, které zastavení se jim nejvíce líbilo, nejčastější odpovědí bylo druhé zastavení, které dle jejich názoru bylo nejvíce interaktivní a propojeno s jejich vlastní zkušeností. Byla však zmíněna všechna zastavení, u prvního se nejvíce líbil příběh o fénixovi, u třetího šokovaly informace a účastníci se shodli, že minimálně tato dvě

kontroverzní fakta si budou pamatovat ještě dlouhou dobu. Čtvrté zastavení je zaujalo svou různorodostí a možností hledat jednotlivé kuriozity přímo v místnosti.

Jediným negativem, na které účastníci poukázali, byla absence židlí, která je častým problémem muzejních a zámeckých prohlídek. Na tento problém jsme narazily i s paními učitelkami, které konaly dohled na této akci. Tím, že edukační program trval hodinu a půl, byli již někteří účastníci unavení a skrze bolest nohou na posledním stanovišti ztráceli koncentraci.

Od paních učitelek jsme se dále dozvěděly, že byly velmi překvapené, protože přišly s jinými očekáváními. Zámek jim poskytl informaci, že se bude jednat o dějepisný vhled do této problematiky, což edukační program rozhodně nesplňuje obsahem ani stanovenými cíli, paní učitelky tedy čekaly více historické zaměření a doporučily program propagovat jako „češtinářský“ či literárně zaměřen. Dále zhodnotily, že by menší skupina účastníků byla vhodnější, protože by se s ní lépe během edukace pracovalo, proto doporučily edukační program rozdělit na dvě skupiny, díky čemuž by diskuze a aktivity byly efektivnější. S tímto návrhem jsme souhlasily, avšak z technických důvodů zámku bohužel nebude možnou variantou. Poslední konstruktivní kritikou bylo doporučení přenechat rozdělování do skupin dohledu, aby se netvořily skupiny, které nebudou pracovat, ale byla pracovní aktivita rozdělena rovnoměrně.

2.9 Reflexe pilotáže a návrh na úpravy

Pilotáž tedy byla zhodnocena úspěšně a po stránce obsahu nebylo nutné pracovní list či program jako takový upravovat. Časová dotace nebyla naplněna, ale po konzultaci s paní Launerovou, která byla garantem našeho programu na zámku Kynžvart, bylo zhodnoceno, že se délka programu bude odvíjet od jednotlivých lektorů, kteří program povedou, tudíž není třeba přistoupit k plošné změně v programu.

Druhým bodem, který z pilotáže vyplynul, byla potřeba více akcentovat propojení se zámkem Kynžvart tím, že na více místech programu bude lektor explicitně zmiňovat Fuksovu úlohu na zámku. Dále bylo zhodnoceno, že budoucí účastníci často nebudou znát Ladislava Fukse vůbec či pouze okrajově, a je tedy třeba na počátku programu představit Ladislava Fukse do větších detailů a více ukázat souvislosti, aby účastníci program více pochopili.

Třetím východiskem naší reflexe byla problematika cílové skupiny, kdy jsme dospěly k závěru, že je program možné realizovat ve dvou variantách. V první variantě může edukační program kvalitně fungovat pro 8. a 9. třídu základní školy či 1. ročník

střední školy, ale důraz musí být kladen spíše na společenskovední aspekt programu, tedy na vliv prostředí na člověka a Ladislav Fuks tady bude sloužit spíše jako nástroj pro demonstrování tohoto fenoménu. Tato varianta by byla méně kognitivně náročná a byla zaměřena na konkrétní aspekty problematiky. Druhou variantou je pak program pro 3. a 4. ročník střední školy, kdy důraz může být kladen již na více abstraktní myšlenky, ale také na faktografii Ladislava Fukse a na jeho osobitý literární styl.

Poslední skutečností pak byla jedinečnost každé realizace tohoto programu. Shodly jsme se na tom, že bude velice záležet na konkrétním lektorovi, jak program pojme a na které body bude dávat důraz, čímž velice ovlivní celkové vyznění programu. Proto bylo rozhodnuto, že lektori budou používat metodické tabulky, aby mohli nalézt svůj přístup k tématu a předat tak účastníkům pokaždé unikátní zážitek, který bude akcentovat jiné aspekty vlivu prostředí na daného jedince na základě faktorů dané realizace.

Edukační program se v současné době zařazuje mezi nabídku vzdělávacích programů zámku a brzy přijde první realizace některým z lektorů na zámku.

Z našeho pohledu by však bylo možné přenést tento edukační program i mimo zdi zámku Kynžvart. Jistě by došlo k přesunu hlavního cíle a nebyly by dodrženy postuláty místně zakotveného učení, avšak prvky či jednotlivá zastavení by mohly být použity i ve výuce ve škole v hodinách předmětů vycházejících ze vzdělávací oblasti Výchova k občanství, či Český jazyk a literatura.

Z diplomové práce a našeho edukačního programu dále vyplývá velký potenciál spolupráce zmíněných dvou školních předmětů a oboru Muzejní pedagogika a i přes náročnost vytvoření této spolupráce je její efektivita a přínos převyšující komplikace s ní spojené. Samozřejmě je spolupráce závislá na místních podmínkách a otevřenosti lokálního muzea ke spolupráci s místními školami, ale poskytuje příležitosti pro všechny zúčastněné subjekty, které jinak nejsou dosažitelné.

Závěr:

V této kvalifikační práci jsem nastínila spolupráci oborů *Český jazyk a literatura*, *Výchova k občanství* a *Muzejní didaktika* na konkrétním edukačním programu *Kynžvart očima Ladislava Fukse*.

V teoretické části jsem popsala pojmy *integrace* a *interdisciplinarita*, dále ukotvila termíny, na které je kladen ve vzdělávací politice v současné době důraz a zároveň se pojí s interdisciplinaritou, tedy *mezipředmětové vztahy*, *průřezová témata* a *klíčové kompetence*. Dále jsem popsala možnosti integrace předmětů *Český jazyk a literatura* do jiných předmětů, integrace předmětů vycházejících ze vzdělávacího oboru *Výchova k občanství* (tedy často Občanská výchova či Společenskovední nauka) do jiných předmětů a konečně vzájemné propojování těchto dvou předmětů. Poté byla popsána *Muzejní pedagogika* a charakterizovány pojmy, se kterými bylo pracováno v didaktické části a byly třeba k pochopení důležitosti interdisciplinární spolupráce se školou. Poslední sekce byla věnována přímo interdisciplinaritě muzejní didaktiky, interdisciplinární spolupráci s předmětem *Český jazyk a literatura*, a také předmětů vycházejících z oboru *Výchova k občanství*.

Teoretická část tedy měla za cíl nastínit možnosti integrace, avšak již předem bylo jasné, že v práci není možné obsáhnout tuto oblast celou, protože integrace těchto tří oborů je značně odborně neprobádanou oblastí. Protože se však jedná o velmi logickou a bohatou problematiku, která poskytuje možnosti přirozené spolupráce, zasloužila by si další zkoumání.

Didaktická část pak byla věnována samotnému edukačnímu programu, který se stal příkladem možné integrace těchto tří oborů. Část byla započata kapitolou, která shrnovala metodický základ tohoto programu. Nejprve byl popsán edukační program jako nástroj muzejní edukace a konkrétní metodika, kterou využívá *Sdružení pro interpretaci místního dědictví SIMID* a na jejímž základě byl vytvořen edukační program *Kynžvart očima Ladislava Fukse*.

Další část byla již věnována tvorbě edukačního programu *Kynžvart očima Ladislava Fukse*. V jednotlivých podkapitolách jsou popsány vstupní faktory od zadavatele, následně zvolené cíle edukace a návaznost programu na RVP ZV, která je doplněna o konkretizaci spojitosti s jednotlivými zastaveními edukačního programu. Dále je popsán design programu, tedy prvotní tvorba a příprava, která v další podkapitole vyústila v konkrétní návrh s jednotlivými zastaveními, které se vždy vztahují k určitému

fenoménu a které jsou popsány v metodických tabulkách. Dále byla popsána tvorba pracovního listu a samotný pracovní materiál je přiložen na konci této podkapitoly. Poté byl již program rozpracován do bodového scénáře, který konkrétně popisuje průběh celého edukačního programu, a navrhnují evaluaci pilotáže. V posledních dvou podkapitolách didaktické části je popsána realizace pilotáže a interpretována data vzniklá skrze prvotní evaluaci a následnou diskuzi s lektory zámku Kynžvart. V současné době byl edukační program uveden do provozu a zámek Kynžvart jej nabízí veřejnosti a školám v blízkém okolí.

Zároveň byl rozpoznán jeho potenciál využití i mimo zdi tohoto zámku. I když z jeho primárního cíle a obecně stanovisek místně zakotveného učení vyplývá vytvoření vztahu s konkrétním místem, a tudíž by plné využití programu mimo konkrétní prostory bylo nemožné, můžeme využít jeho části či prvky ve výuce, a předat tak myšlenku vlivu prostředí na jedince skrze program i mimo zámek.

Díky této závěrečné práci jsem získala možnost vytvořit program, který integruje oba předměty mnou studované a probace, který by však zároveň využíval potenciál spolupráce s externími institucemi, v tomto případě konkrétně s muzeem. Uvědomila jsem si, jak velký potenciál toto spojení má a jak může pomoci rozvíjet v studentech postoje a hodnoty dlouhodobě a nenásilně a tím z nich vytvářet aktivní angažované občany, kteří se starají o své okolí a komunity v něm. Domnívám se, že tato propojení by byla vhodná ve všech místních muzeích, protože by mohla způsobit větší angažovanost studentů v muzejních programech či aktivitách a tím si vytvořit další generaci účastníků, ale i lektorů či jiných spolupracovníků v místní komunitě.

Seznam použitých pramenů

Monografie

BELCOURT, M. – WRIGHT, P. C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998. 243 s. ISBN 8071694592.

BELZ, Horst; SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6. str. 54.

BOROVINOVÁ, Kateřina; HÁJKOVÁ, Eliška a KULICH, Jiří. *Místně zakotvené učení*. 1. Horní Maršov: Středisko ekologické výchovy SEVER Horní Maršov, 2020.

BRABCOVÁ, Alexandra. *Brána muzea otevřená*. Juko, 2003. ISBN 80-86213-28-5.

BROCKERT, Siegfried a BRAUN, Gabriele. *Testy emocionální inteligence: 52 testů EQ, (...)*. Praha: Ikar, 1997. ISBN 80-720-2149-4.

BROM, Zdeněk, Dagmar JANOŠKOVÁ, Monika ONDRÁČKOVÁ, Dagmar ČÁBALOVÁ, Hana Marková, Jitka ŠEBKOVÁ. *Občanská výchova 7: pro základní školy a víceletá gymnázia: příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 978-80-7238-880-6.

COMENIUS, Jan Amos. *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. 1. vyd. Praha: Academia, 1966. 2 svazky. (latinsky) První kompletní latinská edice, předloha pro úplný český překlad.

DOLÁK, Jan; HOLMAN, Pavel; JAGOŠOVÁ, Lucie; JŮVA, Vladimír; MRÁZOVÁ, Lenka et al. *Základy muzejní pedagogiky: studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2014. ISBN 978-80-7028-441-4.

DOLEŽALOVÁ, J. Gramotnost. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. s. 223-229

FUKS, Ladislav. *Zámek Kynžvart – historie a přítomnost*. Karlovy Vary: Krajské nakladatelství, 1958.

FUKS, Ladislav. *Vévodkyně a kuchařka*. Vyd. 3. V Praze: Odeon, 2006. ISBN 80-207-1207-0.

FUKS, Ladislav a TUŠL, Jiří. *Moje zrcadlo & co bylo za zrcadlem: vzpomínky, dojmy, ohlédnutí*. Praha: Melantrich, 1995. ISBN 80-702-3210-2.

GILK, Erik. *Vítěz i poražený: prozaik Ladislav Fuks*. Brno: Host, 2013. *Tváře české literatury*; sv. 4. ISBN 978-80-7491-056-2.

HAVRÁNEK, Bohuslav a JEDLIČKA, Alois. *Slovník spisovného jazyka českého VIII. Z - Ž*. Praha: Academia, 1989. ISBN 21-037-89.

HELD, L. Příroda - děti - vědecké vzdělávání. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika/ Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. s. 347-361. ISBN 80-7178-585-7.

JAGOŠOVÁ, Lucie, Vladimír JŮVA a Lenka MRÁZOVÁ. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-207-9. s. 70, 203, 213

JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ, Zdeněk BROM, Anna ČEČILOVÁ a Dagmar ČÁBALOVÁ. *Občanská výchova 6: pro základní školy a víceletá gymnázia: příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 978-80-7238-402-0.

JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ a Anna ČEČILOVÁ. *Občanská výchova s blokem Rodinná výchova pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia: příručka učitele*. Plzeň: Fraus, 2004. ISBN 80-7238-257-8.

JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ a Dagmar ŠAFRÁNKOVÁ. *Občanská výchova 7: Rodinná výchova 7: příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. ISBN 80-7238-326-4.

JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ a Dagmar ČÁBALOVÁ. *Občanská výchova 8: Rodinná výchova 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-394-9.

JANOŠKOVÁ, Dagmar, Monika ONDRÁČKOVÁ a Dagmar ČÁBALOVÁ. *Občanská výchova 9: Rodinná výchova 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2007. ISBN 978-80-7238-529-4

JEDLIČKA, R. a kolektiv. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004.

JIROUTOVÁ, Jana. *Muzejní a galerijní pedagogika pohledem zahraničních odborníků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4195-5.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8253-X.

KALOUS, Zdeněk; OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha : Portál, 2009. 448 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KRUPOVÁ Tereza, Tomáš FRIEDEL, Michal URBAN, Dagmar JANOŠKOVÁ a Monika ONDRÁČKOVÁ. *Občanská výchova 8: pro základní školy a víceletá gymnázia: příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 978-80-7238-900-1.

KUŽEL, Stanislav, 1999. *Interpretace v muzeu aneb Den bez divochů a průvodců*. Praha: Náprstkovo muzeum asijských, afrických a amerických kultur. ISBN 80-238-4463-6.

LUDWIG, Thorsten. *Interpretační průvodce: Jak se o místní dědictví podělit s ostatními*. 1. Praha: Ústav pro interpretaci místního dědictví ČR, z.ú, 2019. ISBN 978-3-9815219-9-3.

MADZIA, Roman. *George Herbert Mead: tělo, mysl a svět*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-784-2.

MACHALOVÁ, M. *Konstruktivismus ve vlastivědě, syllaby k předmětu didaktika vlastivědy*, 2002.

MEAD, George Herbert. *Mysl, já a společnost*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1180-8.

PLCH, Jaromír. *Mezipředmětové vztahy a specifika výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: SPN, 1987. ISBN 17-102-87

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 1998.

PRŮCHA, Jan, Tomáš JANÍK a Milada RABUŠICOVÁ. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 144. ISBN 978-80-7367-546-2.

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0651-4.

Sociální gramotnost – vzdělávání v oblasti Dítě a společnost, Dítě a ten druhý, Dítě a svět, Člověk a společnost a Člověk a jeho svět a podpora rozvoje sociální gramotnosti na všech stupních vzdělávání. Zadávací dokumentace PHÚ 2, 3. Metodický list. Praha: ČŠI, 2010.

SOUČKOVÁ LINHARTOVÁ, Ladislava. Ladislav Fuks: Vévodkyně a kuchařka – zjevení biedermeieru? Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-658-9.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.

ŠKRABALOVÁ, Marie. Ladislav Fuks: Personální bibliografie k 65. výročí narození autora. Otrokovice: Knihovna Sdruženého klubu ROH, 1988. Stati a články publikované v literárních časopisech a denním tisku

TOFFLER, A. *Future Shock*. New York: Random House, 1970.

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* Informační bulletiny. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991.

URBAN, Michal, Tomáš FRIEDEL, Tereza KRUPOVÁ, Dagmar JANOŠKOVÁ a Monika ONDRÁČKOVÁ. *Občanská výchova 9: pro základní školy a víceletá gymnázia: příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus, 2014. ISBN 978-80-7489-013-0.

WESCHENFELDER, Klaus, ZACHARIAS, Wolfgang. *Handbuch Museumspädagogik: Orientierungen und Methoden für die Praxis*. Dusseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 1981. s. 384, 234

WURDINGER, S a CARLSON, J. *Teaching for experiential learning: five approaches that work*. 1. Lanham, Md: Rowman & Littlefield publishers, 2010. ISBN 978-1-60709-368-8.

Periodika

KOFRONŇOVÁ, Olga a VOJTĚCH, Jiří. Integrované střední školy – nové instituce ve středním odborném školství. *Pedagogika*. 1996, roč. XLVI, č. 1, s. 365-375.

Internetové a jiné zdroje:

ČECHOVÁ, Marie a SPĚVÁČKOVÁ, Martina. *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině I*. Online. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2021. ISBN 978-80-261-1010-1. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.24132/ZCU.2021.10101>. [cit. 2024-04-17].

ČERNÝ, M. *Rozvoj klíčových kompetencí v rámci vzdělávacího programu Modelu růstu*. 2006. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce: PhDr. Dana Knotová, Ph.D

ČŠI, Oblastní pracoviště Jihlava. *Inspekční zpráva: Střední odborné učiliště, Pelhřimov*. 2001.

ČŠI. *Informace k hodnocení průřezových témat ve školních vzdělávacích programech pro základní vzdělávání*. Praha. 2008.

ČERVENÝ, Pavel. Jak na průřezová témata? Online. *Metodický portál RVP.CZ*. 2007. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1267/JAK-NA-PRUREZOVA-TEMATA.html>. [cit. 2024-04-17].

DOČEKAL, Vít. Charakter andragogiky. Online. Dostupné z: https://prezi.com/p/e5vq8j7unrrn/charakter-andragogiky_n/. [cit. 2024-04-17].

DOUBKOVÁ, Anna; TOMEK, Karel. In Personální rozvoj školy. KAFOMET. 1. vyd. Stařeč: INFRA, s. r. o. 2009. Základní dílo. ODB-002.6. ISSN 1804-0373. (skrží https://wiki.rvp.cz/Knihovna/Sborn%C3%ADk_v%C3%BDukov%C3%BDch_metod/3.Aplikace/Sn%C4%9Bhov%C3%A1_koule

FRYČ, Jindřich a kolektiv autorů. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Online. Praha: nisterstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf. [cit. 2024-04-17].

Gramotnosti. Online. Národní ústav pro vzdělávání. 2022. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/gramotnosti-1.html>. [cit. 2024-04-17].

HESOVÁ, Alena. Integrace ve výuce. Online. *Metodický portál RVP.CZ*. 27.4.2011. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12039/integrace-ve-vyuce.html>. [cit. 2024-04-17].

HORSKÁ, Viola. *Pojetí vzdělávacího oboru Výchova k občanství v RVP ZV*. Online. Metodický portál RVP.CZ. 2004. Dostupné

z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/77/POJETI-VZDELAVACIHO-OBORU-VYCHOVA-K-OBCANSTVI-V-RVP-ZV.html>. [cit. 2024-04-17].

JAGOŠOVÁ, Lucie. *Psychologické aspekty muzejní edukace: (Studijní text ke kurzu Múzejná pedagogika)*. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2010.

JIROUTOVÁ, Michaela. Počty cizinců na školách. Online. 2024. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>. [cit. 2024-04-17].

JOHNS, Tim; DAVIES, Florence. Text as a Vehicle for Information: the Classroom Use of Written Texts in Teaching Reading in a Foreign Language. In *Reading in a Foreign Language* [online]. 1983, Vol 1 (No. 1) [cit. 2019-01-29]. Dostupné z: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl11johns.pdf>

KAPUSTOVÁ, Irena. Cesty a možnosti současné muzejní a galerijní pedagogiky. Online. *Emuzeum.cz*. Dostupné z: <https://emuzeum.cz/file/022e940a4f543f92980b0aad836eb6c7/60639/Cesty%20a%20moznosti%20soucasne%20muzejni%20a%20galerijni%20pedagogiky%20Mgr.%20Irena%20Kapustova%20A1.pdf>. [cit. 2024-04-17].

KOCIÁNOVÁ, Kateřina; KOŠÁK, Pavel; VALŮCH, Jaroslav a ZEMAN, Václav. *Průřezník*. Online. 1. Varianty, Člověk v tísni, 2008. Dostupné z: <https://globalnirozvojovevzdelavani.cz/wp-content/uploads/2021/10/prureznik.pdf>. [cit. 2024-04-17].

KOLB, Alice Y. a KOLB, David A. *The Kolb Learning Style Inventory 4.0 A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Experience Based Learning Systems, 2013. Dostupné z: <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/the-kolb-learning-style-inventory-4-0.pdf>. [cit. 2024-04-17].

KRAMPEROVÁ. *Intelligence jako součást inteligentního chování*. Praha, 2010. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Vedoucí práce Doc. PhDr. Hana Krykorková, Csc

Metodika edukace v literárních muzeích / Tomáš Drobný, Pavla Vykoupilová, Alena Petruželková, Hana Sedliská Brno : Moravské zemské muzeum ; Praha : Památník národního písemnictví, 2018. ISBN 978-80-87376-51-5 (Památník národního písemnictví); ISBN 978-80-7028-509-1 (Moravské zemské muzeum)

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Online. [Praha]: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. [cit. 2024-04-17].

ORAVOVÁ, Anna. *Galerijní kuchařka aneb tvoříme edukační programy s chutí*. Online, Magisterská diplomová, vedoucí Mgr. Jan Špaček. Brno: Masarykova univerzita, 2013. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/kc0fk/DP_text.pdf. [cit. 2024-04-17].

Prekoncepce. Online. 2014. Dostupné z: https://prekoncepce.webnode.cz/co-jsou-prekoncepce/?utm_source=copy&utm_medium=paste&utm_campaign=copypaste&utm_content=https%3A%2F%2Fprekoncepce.webnode.cz%2Fco-jsou-prekoncepce%2F. [cit. 2024-04-17].

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. Dostupné také z: <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:159fdca0-0f52-11e3-a616-5ef3fc9bb22f>

PTÁČKOVÁ, Tereza. *Možnosti zkušenostního vzdělávání v online rovině na příkladu sdružení SIMID*. Online, bakalářská závěrečná, vedoucí RNDr. Seidlová Markéta, Ph.D. Olomouc: Univerzita Palackého, 2022. Dostupné z: <https://theses.cz/id/r1k89a/?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dpt%C3%A1%C4%8Dkov%C3%A1%20tereza%26start%3D1;isshlret=Tereza%3BPT%C3%81%C4%8CKOV%C3%81%3B>. [cit. 2024-04-17].

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: 26 – 41 – M/01 Elektrotechnika. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Online. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvpsov/ciste/26-41-M01.pdf>. [cit. 2024-04-17].

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání RVP ZV. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2023. Online. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2024-04-17].

Rozumět mediím – základy mediální výchovy pro učitele. Online. 2007. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20070715082016/http://www.rozumetmediim.cz/slovnicek/slovnicek/infotainment.pdf>. [cit. 2024-04-17].

SELVEKOVÁ, Eliška. *Zámek Kynžvart v osobním životě a literárním díle Ladislava Fukse*. Online, diplomová, vedoucí Mgr. Daniel Jakubíček, Ph. D. Olomouc: Univerzita Palackého, 2023. Dostupné

z: https://theses.cz/id/41i56w/SELVEKOVA_DP_Zamek_Kynzvalt_v_osobnim_zivote_a_literarnim.pdf. [cit. 2024-04-17].

SIMID a UIMID. *Strategický plán 2021 - 2025 MYMID*. Blatná, 2021.

SOUKUPOVÁ, Pavla a kol. *Mezipředmětovost ve vybraných vzdělávacích oblastech RVP*. Online. Plzeň, 2020. ISBN 978-80-261-0979-2. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/42260/3/978-80-261-0979-2%20%28komplet%29.pdf>. [cit. 2024-04-17].

STARÝ, Karel a RUSEK, Martin. *Rozvoj mezipředmětových vztahů ve škole*. Online. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-100-5. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/02/Rozvoj_mezipredmetovych_vztahu_.pdf. [cit. 2024-04-17].

ŠUMAVSKÁ, Gabriela. *Co mohou školy zlepšit při tvorbě ŠVP*. Online. Kurikulum S. 2012. Dostupné z: <https://www.nuov.cz/kurikulum/co-mohou-skoly-zlepsit-pri-tvorbe-svp>. [cit. 2024-04-17].

TYNER, Adam a KABOUREK, Sarah. How Social Studies Improves Elementary Literacy. Online. *Social education*. 2021, roč. 85, č. 1, s. 32-39. Dostupné z: <https://www.socialstudies.org/social-education/85/1/how-social-studies-improves-elementary-literacy>. [cit. 2024-04-17].

VALENTA, J. Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...). Online. 2015. Nepublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

(<https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/1Gramotnosti-kompetence-standardy-indikatory-a-ti-druzi-I.pdf>

<https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/2Gramotnosti-kompetence-standardy-indikatory-a-ti-druzi-II.pdf>)

VARIANTY, Člověk v tísni. *Průřezník*. Online. 1. 2008. Dostupné z: <https://globalnirozvojovevzdelavani.cz/wp-content/uploads/2021/10/prureznik.pdf>. [cit. 2024-04-17].

Seznam obrázků, tabulek, grafů, schémat

Tabulka č. 1 – Metodická tabulka k prvnímu zastavení

Tabulka č. 2 – Metodická tabulka k druhému zastavení

Tabulka č. 3 – Metodická tabulka ke třetímu zastavení

Tabulka č. 4 – Metodická tabulka ke čtvrtému zastavení

Obr. č. 1 – Pracovní list 1. strana

Obr. č. 2 – Pracovní list 2. strana

Obr. č. 3 – Pracovní list 3. strana

Obr. č. 4 – Pracovní list 4. strana

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Tabulka – Výhody a nevýhody způsobů realizace průřezových témat

Příloha č. 2 – Metodická tabulka zastavení

Příloha č. 3 – Replika Fuksova bytu

Příloha č. 4 – Plánek edukačního programu

Příloha č. 5 – Obraz Sto ptáků zdraví krále ptactva Feng v Orientální chodbě

Příloha č. 6 – Fotka Sacher dortu

Příloha č. 7 – Novinové články

Příloha č. 8 – Fotografie kabinetu kuriozit zámku Kynžvart

Příloha č. 9 – Ukázky z knihy Vévodkyně a kuchařka pro první zastavení

Příloha č. 10 – Příběh o fénixovi

Příloha č. 11 – Ukázky z knihy Vévodkyně a kuchařka pro druhé zastavení

Příloha č. 12 – Seznamy kuriozit

Přílohy

Příloha č. 1

Tabulka – Výhody a nevýhody způsobů realizace průřezových témat

Způsob realizace průřezových témat	Výhody nebo příležitosti	Nevýhody nebo ohrožení
<i>Integrace tematických okruhů a témat do předmětů</i>	<ul style="list-style-type: none">• způsob zpracování (jednoduchost)• názorná mezipředmětovost (úzká souvislost s integrujícím vyučovacím předmětem)	<ul style="list-style-type: none">• vykazování výstupů (prokazatelnost)• realizace s pozitivním efektem (podcenění významnosti průřezových témat)
<i>Zavedení samostatného vyučovacího předmětu (Globální výchova, Svět v souvislostech)</i>	<ul style="list-style-type: none">• vykazování výstupů (prokazatelnost)• vyučovací předmět na úrovni ostatních vyučovacích předmětů	<ul style="list-style-type: none">• garant vyučovacího předmětu• týdenní časová dotace• organizace a návaznost tematických okruhů při rozdělení garance vyučovacího předmětu
<i>Projektové vyučování</i>	<ul style="list-style-type: none">• využití již realizovaných projektů na školách• podrobné zdokumentování• vykazování výstupů• doplňková funkce projektu pro integraci i samostatný vyučovací předmět• nejvýraznější zpestření života školy	<ul style="list-style-type: none">• náplň projektu neodpovídající obsahu průřezových témat• podcenění výstupů z projektu (žáky)

Zdroj: ČERVENÝ, Pavel. Jak na průřezová témata? Online. *Metodický portál RVP.CZ*. 2007. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1267/JAK-NA-PRUREZOVA-TEMATA.html>. [cit. 2024-04-17].

Příloha č. 2

Metodická tabulka zastavení

Pracovní list k tvorbě výkladu

fenomén	téma	Sdělení (celá věta, která v tomto případě obsahuje univerzálii)

Sdělení je "maják," k němuž směřujete. Vaše fakta podporují sdělení a lze je bezprostředně vnímat na lokalitě.

fakt (jednou větou)	význam (vzbuzuje to...)	Nášlapné kameny	Zapojovací otázky	Formace / pomůcky
1.				
2.				
3.				

Pořadí faktů není jasně stanoveno. Všechny pomocné techniky (nášlapné kameny), prostředky a otevřené otázky, které jste si připravili, nemusíte při realizaci nakonec použít. Důležité je sdělení, toho se musíte držet a neodchylovat se od něj.

Zdroj: Ladislav Ptáček in LUDWIG, Thorsten. *Interpretační průvodce: Jak se o místní dědictví podělit s ostatními*. 1. Praha: Ústav pro interpretaci místního dědictví ČR, z.ú, 2019. ISBN 978-3-9815219-9-3

Příloha č. 3

Replika Fuksova bytu bytu na Kavčích horách instalovaná v rámci natáčení dokumentu České televize

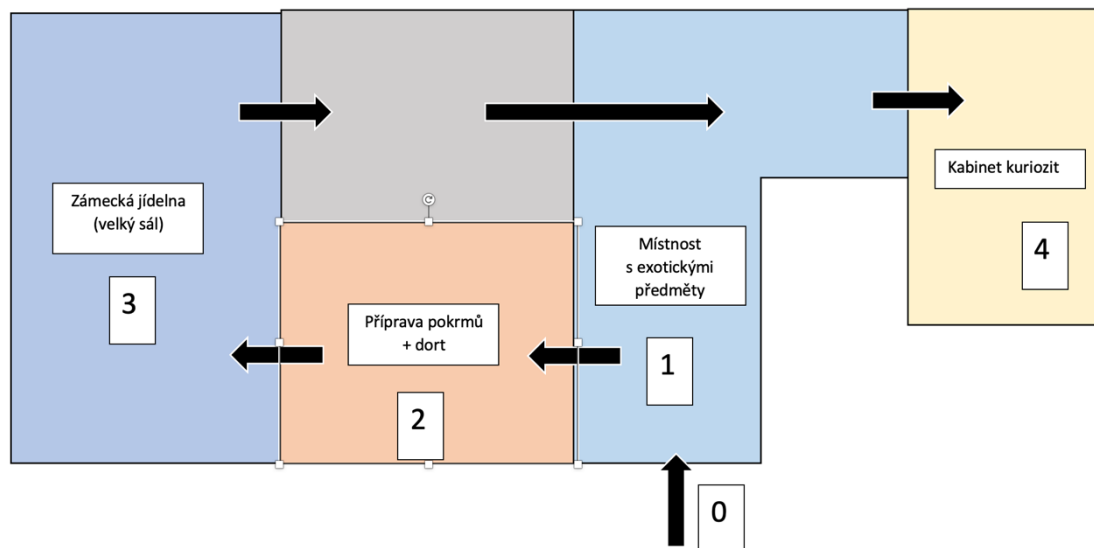




Zdroj: Česká televize, 2022

Příloha č. 4

Plánek edukačního programu



Zdroj: Ptáčková, 2022

Příloha č. 5

Obraz Sto ptáků zdraví krále ptactva Feng v Orientální chodbě



Zdroj: Ptáčková, 2022

Příloha č. 6

Dort Sacher v zámecké jídelně



Zdroj: Ptáčková, 2022

Příloha č. 7

Novinové články

Mělo se jednat o velkolepou a nezapomenutelnou svatbu, avšak vše skončilo dříve, nežli vůbec začalo. Seznámení začalo velice prostě a to, když se Ladislav Fuks otřel o ruku jeho obdivovatelky. Ta k němu ihned zahořela nesdělitelnou přízní. Spisovatel jí nabídl sňatek a ona ho s radostí přijala.

Je to již týden, co měl trávit Ladislav Fuks chvíle se svou novomanželkou. Ten je však zřejmě prožívá s někým jiným. Proslýchá se, že známý spisovatel skončil na své svatbě v objetí neznámého mladíka. Z tajných zdrojů víme, že se nejspíše jednalo o mladého číšníka, který ho na svatbě obsluhoval a zřejmě i velice okouzil. Zdroj také uvádí, že uprostřed večeře zmizel číšník s Fuksem i s penězi.

-dh

Co je však na tom pravdy jsme se chtěli zeptat samotného pana Fukse, ten však s námi odmítl komunikovat a k celé záležitosti se více nevyjadřovat.

Šokující zpráva: Fuks spává v rakvi!

Naši reportéři měli již delší dobu podezření, že se na bytě Fuksových děje něco, co není úplně běžné. Sám Ladislav Fuks se v rozhovorech vždy tváří potutelně, když se zeptáme na jeho byt či jeho spací režimy. Do bytu pouští pouze své věrné přátele a fotografie bytu se nám prozatím nepodařilo získat.

Kolují však zvěsti, že Fuks každou noc uléhá do rakve, otázkou zůstává, zda si ji i zavírá, nebo ji nechává otevřenou. Jak se na tento jeho zvyk dívá jeho matka, nám nesdětila a rozhodla se k celé záležitosti nevyjadřovat. Mnoho Fuksových přátel nám však potvrdilo, že Fuks má zálibu ve hřbitovech a má vymalováno na červeno.

Zdroj: Ptáčková, 2022

Příloha č. 8

Fotografie kabinetu kuriozit zámku Kynžvart



Zdroj: Ptáčková, 2022

Příloha č. 9

ukázky z knihy Vévodkyně a kuchařka pro první zastavení

Největším obrazem v salonu byla malba na nezarámovaném papíru a pán vévodkyni rovněž už dřív řekl, že je prací čínskou a představuje, kterák „XXX ptáků (Ptáci) zdraví krále ptactva Feng“. Těch ptáčků tam bylo vsutku mnoho, na zemi, ve větvích, ve vzduchu, a když vévodkyně s úsměvem na ně pozorněji pohlédla.....

Pán řekl: „Paní, je jich vsutku přesně sto. Někdo by jich na počítal devadesát devět, avšak to jen proto, že by přehlédl tohoto malého slavíka, zpola zakrytého větévkou cesmínu.“

Zdroj: FUKS, Ladislav. *Vévodkyně a kuchařka*. Vyd. 3. V Praze: Odeon, 2006. ISBN 80-207-1207-0.

Příloha č. 10

Příběh o fénixovi

*Orientální obrazy mohou mít často tak hlubokou symboliku, že se bez nadsázky dá říci, že mnohé vypovídají deset tisíc slov.
Obraz 100 ptáků je vlastně odkazem na příběh fénixe a na to, jak se stal tak uctívaným nebeským stvořením v období dospívání.
Shrneme-li příběh, fénix byl obyčejný pták, který sbíral potravu, aby ji uskladnil (třeba ve tehdejší skladu), když bylo jídla dost. Když přišlo velké sucho a zpusťilo zemi, všichni ostatní ptáci hladověli a fénix jim milostivě rozdával potraviny a stal se humanitárním superhrdinou.
Od té doby se k fénixovi každý rok v den jeho narozenin slétali ptáci všech druhů, aby mu projevili svou vděčnost a uznání.*

Zdroje: Ptáčková, 2022, více webových stránek, o Feng shuei

Příloha č. 11

ukázky z knihy Vévodkyně a kuchařka pro druhé zastavení

*Na zvláštním štíhlém stolku hořela vysokánská měděná, jemně protěpávaná perská lampa na olej, zdobená arabským písmem. Olej v ní voněl **citronovou vůní**. Z vykuřovadla na jiném stolku vycházel dým neuvěřitelně **sladké vůně, frangipani**. Kromě toho měla vévodkyně dojem, že z koberce je cítit **jasmín**... a opět si připomněla, že stejně pestré vůně naplňovaly tento salon při veliké rozmluvě před půldruhým rokem. Salon se podobal malému chrámu, v němž jsou přítomna hluboká tajemství nebes a barevné pohádky z Tisíce a jedné noci.*

*Hosté si nejprve připili aperitivem, číšníci sklidili sklenky, protože se aperitiv nedolévá, a začali nosit Creme Dubarry. Pak přišli **pstruzi na estragonu**, k nimž dal kníže podávat **moselské víno Berncasteller**, a lehká zábava mezi sousedy se rozproudila.*

„Berncasteller se sladkovodní rybou,“ usmála se vévodkyně přes svého souseda na kněžnu Metternichovou, „toto víno mi vždy připomíná potoky s továrními komíny na obrazech Baconových. Berncasteller má kouřovou příchut, neboť vinice je u nádraží.“

*Kníže si dal předkládat vše, co ostatní hosté, a když ostatní končili, číšník se k němu vracel a odnášel nedotčený talíř. Pojedl jen pstruha s kouskem chleba a zapil minerálkou. „Snad si nakonec vezme kousek **vanilkového moučnicku**,“ myslila si vévodkyně.*

Zdroj: FUKS, Ladislav. *Vévodkyně a kuchařka*. Vyd. 3. V Praze: Odeon, 2006. ISBN 80-207-1207-0.

Příloha č. 12

Seznamy kuriozit

Seznam kuriozit ve Fuksově bytě

- Popelníky z nejrůznějších materiálů
- Porcelánové figurky
- Těžitka
- Staré pohlednice
- Masky
- Vycpaný papoušek v kleci
- Perské koberečky na stěnu
- Tradiční suvenýry ze všech zemí Evropy
- Lidské lebky
- Umělé květiny
- Paví péra
- Vějíře
- Folklorní keramika
- Hrací kolovrátek
- Přesýpací hodiny od Karla Gotta
- Zrcadla

Seznam kuriozit na zámku Kynžvart

- Mumie zvířecí – krokodýl
- Sarkofág
- Bumerang
- Návod jak zviditelnit vzduch
- Luk s otrávenými šípy
- Střevíc papeže Řehoře
- Figurína výstavní, Čínský mandarin v dračím rouchu
- Hřebec císařovny Marie Terezie, hnědá želvovina
- Kytice umělých květin, pestré hedvábí
- Svatební čelenka čínské nevěsty
- Váha na opium, fragment - košíček ze slonoviny
- Písek pouštní, Núbijská poušť, arabská poušť, libyjská poušť
- Stůl psací, Alexandra Dumase, autograf na desce
- Modlitební knížka Marie Antoinetty
- Železná koule z Vídeňské revoluce 1848
- Teploměr sympatií
- Obratel papeže Jana XXII.
- Zrcadlo ruční, stříbrné, tvar listu
- Kost lidská, úlomek lebky Rodriga zv. Cid
- Mouka z Pompejí, objevená při vykopávkách

Zdroj: Ptáčková, 2022)