

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická



ZAPOJENÍ VEŘEJNOSTI DO PLÁNOVÁNÍ OBCE JAKO TÉMA STŘEDOŠKOLSKÉ VÝUKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Liberec 2016

Pavel Uličný



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Zapojení veřejnosti do plánování obce jako téma středoškolské výuky

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: 7504R100 – Učitelství odborných předmětů
Autor práce: **Bc. Pavel Uličný**
Vedoucí práce: doc. PhDr. Jan Činčera, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Pavel Uličný**
Osobní číslo: **P10000959**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů**
Název tématu: **Zapojení veřejnosti do plánování obce jako téma středoškolské výuky**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

- prozkoumat povědomí studentů vybraných středních škol o možnostech zapojení se do procesu územního plánování a účasti v diskusích o podobě obce

Požadavky:

- provést vstupní průzkum na nejméně sedmi gymnáziích v Libereckém kraji.
- získat kvalitativní data pomocí rozhovorů s žáky a učiteli na alespoň třech gymnáziích

Metody:

- rozhovory

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

- NORBERG-SCHULZ, C., 1994. Genius Loci. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-303-5.
- ORR, D., 2004. Earth in Mind. Washington: Island Press. ISBN 1-55963-495-2.
- ORTOVÁ, J., 1999. Kapitoly z kulturní ekologie. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-872-7.
- PASTOROVÁ, M. a kol., 2011. Doporučené očekávané výstupy pro gymnázia. Praha: NÚV. ISBN 978-80-87000-77-9.
- STARÝ, K. a POLÁČKOVÁ, M., 2011. Skupinová bilance absolventů, Praha: NÚOV. ISBN:978-80-87063-43-9.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Jan Činčera, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

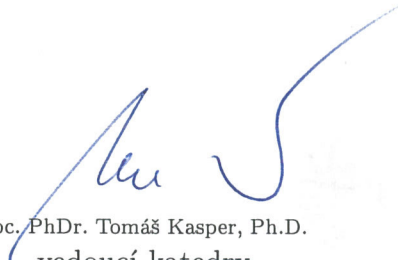
Datum zadání bakalářské práce: **7. dubna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **15. prosince 2014**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 7. dubna 2014

Prohlášení

Byl jsem seznámen s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Děkuji vedoucímu Doc. PhDr. Janu Činčerovi, Ph.D. za trpělivost,
Bc. Jolaně Říhové a Mgr. Zuzaně Pechové Ph.D. za druhý dech,
a všem, kteří mi pomohli formulovat myšlenky pro tuto práci.

Anotace

V první části práce popisuji současný stav vzdělávání k architektuře na základě několika výzkumů a na něj reagující iniciativy. Srovnání požadavků iniciativ s výsledky výzkumů rozvíjím několika příklady konceptů vytváření zájmu o prostředí. Teorii doplňuje výčet příkladů úspěšných iniciativ ve vzdělávání a drobných projektů které zviditelňují veřejný prostor.

Popsaný kontext kvalitativně zkoumám pomocí hloubkových rozhovorů. Analýzou na motivy zakotvené teorie určuji několik kódů, které pak dále rozvíjím a nastiňuji, jak by se mohli spojit do diagramu popisujícího úroveň přemýšlení o prostředí.

Klíčová slova

Architektura, vystavěné prostředí, kvalita prostředí, participace, zájem o prostředí, place attachment.

Summary

The first part of my thesis is dedicated to a description of contemporary state of common education in architecture. The description is based on several researches on this topic. Thesis continues by description of initiatives aiming to change this status quo. I enrich this description by concepts of creation relations and interest in environment. The research part is closed by examples of initiatives and their achievements.

I am interested in interviews looking into the described context in the research part of the thesis. The interviews are analysed with a method inspired by the grounded theory. The result is a serie of codes describing students insight to the environment.

Key words

Architecture, artificial environment, quality of environment, participation, interest in environment, place attachment.

Obsah

Úvod	13
1 Zapojení veřejnosti do tvorby obce	15
1.1 Prostředí a jeho kvalita	15
1.2 Vztah k místu	17
1.3 Zapojení veřejnosti	18
2 Architektura a participace ve výuce	23
2.1 Ze školy do života	23
2.2 Iniciativy za výuku architektury	25
2.3 Prostor pro praktickou architekturu	27
3. Koncepce rozhovorů se studenty	31
3.1 Vnímavost, informovanost, motivovanost	31
3.2 Výběr účastníků	32
3.4 Skupinový rozhovor	35
3.5 Validita a etika výzkumu	37
4 Analýza rozhovorů	39
5 Prezentace výsledků	41
5.1 Prostředí očima studentů	41
5.2 Sdružování kódů do kategorií	45
5.3 Spojení kódů do patternu	46
6. Diskuze	49
7. Shrnutí	51
Použitá literatura	52

Seznam vyobrazení

Tab.01: Zapojování občanů podle Bergmana	19
Tab.02: Rozdělení participace podle aktivity	19
Tab.03 Přínosy vzdělávání v architektuře	27
Tab.04: údaje o spolupracujících školách	33
Tab.05: údaje o spolupracujících vyučujících	34
Tab.06: údaje o skupinách spolupracovníků	35
Dia.01 Úrovně uvažování o prostředí	46

Úvod

Když je vám patnáct let, otevře se před vámi svět střední školy. Svět ve kterém jste Páni. Máte pocit, že je všechno možné. Začněte být kritičtí ke svému okolí a víte, že z Vás a vašich spolužáků se stanou ti, kteří budou hýbat světem. Zásadně ho změnit podle svých představ se povede samozřejmě málokomu, ale svojí troškou do mlýna přispěje každý. Každý si vytvoří svůj mikrosvět, lidi, se kterými rád tráví čas a spolupracuje. Někdo se zaměří na jeho podobu – na prostředí, ve kterém žijeme.

Pěstovat ve studentech chuť podílet se na podobě našeho okolí považuji za velice důležité. Rozvíjet jejich sny a kritické myšlení. Učit je jak najít cesty k jejich naplnění a uvědomit si, že jejich svět bude krásný, až když ho tak budou vnímat lidi, s kterými v něm žijí.

Dokázat ovlivnit podobu svého okolí závisí kromě vnímání a motivace i na chápání, jak svět funguje, co jsou opravdové hodnoty prostředí a co je jen pozlátko.

V momentě, kdy si mladý člověk uvědomí, že ne každé místo je vhodné pro zasazení stromu nebo vytvoření parku a že silnice jsou stejně důležité, jako veřejné prostory, je na správně cestě k vytváření kvality našich měst.

Moje práce v první části popisuje jakým způsobem se v České republice dá ovlivnit podoba obce a jak se snaží současné iniciativy prosadit výuku těchto možností a průpravu k praktické architektuře. Tuto část doplňuji několika projekty, z kterých mám radost, protože vlastní snahou pomohli zkvalitnit veřejný prostor. Ve druhé části popisují, jak probíhaly rozhovory se studenty na gymnáziích v Liberci, a hodnotím, jak studenti dokážou uvažovat o svém okolí a jak se staví k možnosti ho ovlivnit.

1 Zapojení veřejnosti do tvorby obce

Vnímám kolem sebe rostoucí počet občanských iniciativ, které se snaží ovlivnit podobu svého okolí. Jejich cílem je zapojit občany do spolupráce na rozhodování zastupitelstev, zvýšit jejich regionální cítění a usadit *participaci* jako běžný nástroj pro vytváření města. Moje pozorování potvrzují některé organizace, které se tímto tématem zabývají. Například Institut plánování a Rozvoje¹ Hlavního města Prahy, iniciativa Architekti ve škole², konference Spor o město – Contested City³, kurzy participace vedené Petrem Klápštěm⁴ nebo výpovědi umělců, kteří se vztahem národního cítění dlouhodobě zabývají.

Zvýšení míry a kvality *zúčastnění*, nebo *participace* představuje jeden z viditelnějších přínosů výskytu této tematiky na středních školách. Lepší znalost problematiky usnadňuje lidem zapojení do rozhodování o veřejných prostorech a vede je k projevení větší vlastní iniciativy. Dalším přínosem je bezpochyby lepší schopnost vytvářet vlastní bydlení, vybírat vhodná místa pro život vůbec či silnější vztah k hodnotným budovám i charakteru města. Participaci jsem si vybral jako vhodnou ukázkou potenciálního přínosu výuky architektury, protože přináší jasně příznivé změny ve společenském životě.

1.1 Prostředí a jeho kvalita

Naše fyzické prostředí, kde trávíme většinu času. Domovy, ulice, jejich vybavenost, budovy, které míváme, kanceláře, parky, školy, hřiště... a vlastně i kulturní krajina kolem měst. Kvalitní prostředí působí na psychickou pohodu lidí (Franěk, 2009), současně umožňuje přirozenou orientaci (Lynch, 2004) a snadné cestování.

Občanské iniciativy i aktivisté používají termín *kvalita prostředí* při běžném popisu své činnosti (např. Stará et al. 2014). Považují ho proto za obecně srozumitelný a dále ho nedefinují.

Zapojení veřejnosti do tvorby prostředí vytváří silnější vztah ke „svému místu“. Například park, jehož úprava vznikla za účasti místních bude přirozeně rychleji přijat. Nebude jen místem, které někdo navrhl, ale výsledkem jejich vlastního úsilí.⁵

1 <http://www.iprpraha.cz/>

2 <http://www.architektiveskole.cz/>

3 <http://www.contested-city.cz/cs/>

4 <https://naturesystems.cz>

5 kurz participace s Petrem Klápštěm v rámci www.contested-city.cz

I v případě, kdy je míra spoluúčasti minimální, vnímají obyvatelé díky předcházejícímu dialogu své nové prostředí jako na míru ušité.

Lidé žijící v místě mají obvykle dobrou představu, co si od změny prostředí slibují. Při dialogu s místními lidmi lze odhalit problémy či příležitosti, kterým by jinak nebyla přikládána důležitost.

Plánování obce

Obec, ať už metropole, město, nebo vesnice potřebuje plán. Pro velká sídla je typická soustava plánů a koncepcí jednotlivých odvětví (e.g. cykloplán, koncepce zeleně, územní a regulační plán, masterplany, urban design). Malá sídla vznikla často jednoduchou logikou a dlouho se organicky rozrůstala, v dnešní době si ale i tato nechávají chytře zřizovat územní plány a prověřovat možnosti rozvoje.

Plánování probíhá od pískoviště po novou čtvrť. Tento termín označuje proces koncipování všech aktivit, které ovlivňují vystavěné prostředí. Zahrnuje koncepci detailů města (e.g. úpravy povrchů, sázení stromů, přechody a zábradlí), jeho budov (e.g. stavby obchodních center, redefinování městských center a parků) i velké změny, jako rozšiřování obce, hromadnou dopravu, obchvaty a územní plán.

Z rozsahu plánovacího procesu i investiční náročnosti městských projektů je jasné, jak je plánování důležitá část. Ambicí participačních projektů je zlepšení komunikace mezi občany a zastupiteli a z něj vyplývající lepší zastupování. Pokud mají občané vést diskuzi se zastupiteli a architekty je nezbytné, aby se v problematice částečně orientovali. Ze vztahu profesionál–lajk v této diskuzi podle mého názoru vyplývá, že je mnohem důležitější, aby občané dokázali pojmenovávat svoje potřeby, uvažovat o vztazích ve městě, případně příklady popsat jakým směrem by chtěli, aby se jejich město rozvíjelo. Čím budou v tomto ohledu vzdělanější, tím budou nejen lepšími partnery do diskuze, ale i náročnějšími občany pro žebříčky volebních preferencí.

V současné době se vytváří cesta této vzdělanosti dosáhnout pomocí vzdělání školního. O této cestě nejjasněji mluví *Memorandum za Architekturu ve vzdělávání* (Stará et al., 2014), souhlasně ji prosazuje MMR (Maier a kol.2015) a řekl bych nejaktivnější v jejím pre-pilotování jsou *Architekti ve škole*⁶, kteří se zabývají výrobou podkladů a průzkumem možností vhodných pro české prostředí.

6 <http://www.architektiveskole.cz>

1.2 Vztah k místu

Kromě výše zmíněných je důvodem k stavění kvalitního prostředí vytváření silnějšího vztahu k místu – site attachment. S dobou, kterou člověk na určitém místě stráví, vztah vzniká a posiluje se (Niesner, 2014). Z jedné strany jsou to vazby mezi lidmi, které si postupem času vytváří, z druhé strany to je místo samotné, které člověka svými možnostmi, vybaveností a atmosférou ovlivňuje. Přestože podle některých definic vzniká vazba k lidem dříve, než k fyzickému místu, nejsou oddělitelné. Jednoduše si každý vzpomene na milé místo a vzápětí si uvědomí, že místo má rád právě díky zážitkům, které v něm prožil.

Zkoumat která místa máme rádi – jsme k nim upoutáni – pro jejich kvality a ne pro zážitky z nich, je pro mě jako architekta samozřejmě zajímavá otázka. Tato práce ale zkoumá uvědomování si místa a chuť ho ovlivnit (i.e. vědomý vztah a motivaci), proto je pro mě z definic důležité pouze že vztah přirozeně vzniká a ovlivňuje ho kvalita prostředí.

Koncept vztahu k místu a jeho zkoumání má v odborné literatuře tradici a můžeme najít několik vymezení konceptu site attachment a způsobů jejich zkoumání. V mém výzkumu vycházím z diplomové práce Tomáše Niesnera (2014), který tyto definice a způsoby zkoumání srovnává. Díky tomu se v mé práci můžu věnovat méně prozkoumaným tématům, jako vnímání kvalit prostředí, schopnosti o nich diskutovat a případně motivace k jejich vytváření.

Niesner shrnuje vývoj konceptu na citaci definic autorů Shumaker a Taylor : „*pozitivní afektivní pouto nebo spojení mezi jedinci a jejich obytným prostředím*“; Hummon: „*citový vztah s místy*“; a Low: „*jedincovo kognitivní nebo citové spojení s určitou lokalitou nebo prostředím*“ (vše in Niesner, 2014, s. 19)

Dále uvádí moderní shrnující definici Scannella a Gifforda (tamtéž, s. 20) která popisuje vazbu na místo jako trojrozměrný model s dimenzemi *člověk* (person), *psychologické procesy* (psychological processes) a *místo* (place).

V mé práci vystačím se zjednodušeným pojetím place attachmentu na dimenzi místo. Vzhledem k povaze rozhovorů je otázkou, jak budu schopný tuto dimenzi přesně oddělit od zbylých dvou. Z práce Tomáše Niesnera je vidět, že k přesnému určení se využívá různých dotazníkových metod. Pro potřeby chystaných rozhovorů se otázkami inspiroji. A v závěru prezentace výsledků (kap. 6.3) na jejich základě hodnotím, jak přesně dokážou studenti místo popsat. V parafrázích jejich odpovědí můžete rozeznat odpovědi neurčité, kde se dimenze mísí, a přesnější odpovědi, kdy

studenti popisují odděleně své pocity (psychological processes) a vlastnosti místa (place), případně uvažují o jejich ovlivnění.

V tomto místě považuji za zajímavé kombinovat dva pohledy, na kterých má práce stojí – architektonický a psychologicko-pedagogický. Zatímco architekti uvažují o místech velice detailně a jejich socio a psychologické důsledky řeší „pocitově“ nebo odhadem na základě zkušenosti, psychologové a sociologové celkem přesně popisují důsledky prostředí na lidech, původ těchto jevů je pak ale spíše odhadovaný, nebo příliš komplexní a tím pádem pro navrhovací praxi neurčitý. Vážím si proto prací, které v tomto trans-oboru vynikají.

Pro potřeby této práce tedy беру definici *place-attachment*, její *place* dimenzi, a volně ji kombinuji s autory kteří se zabývají popisem místa z pohledu architekta. Pro příklad uvádím všeobecně uznávané a příjemně čtivé autory: David Lynch (2004) a jeho teorie mentálního *Obrazu města* vytvořeného z pěti elementů, podle kterých se orientujeme a místo si pamatujeme; Christian Norberg-Schulz (2010) pojednávající fenomenologii architektury, v rámci níž popisuje hluboké pocity z míst na základě jejich *paměti* a *genia loci*.

Díky této kombinaci, získávám představu ambivalentní roviny, v které o prostředí pojmám a jako potenciální cíl výchovy k architektuře očekávám, jakým způsobem se objeví v rozhovorech.

1.3 Zapojení veřejnosti

Demokracie, v které žijeme předpokládá účast občanů na vládě. Od základní účasti ve volbách, pasivního odhození nespokojené flinty do žita, po svědomitou spolupráci ohniskových skupin nebo občanských fór se zastupitelstvem a vytváření vlastních projektů – partyzánských, nebo se záštitou radnice. Celá tato škála projevů demokracie ovlivňuje naši společnost.

Termínem participace se obecně rozumí pouze část této škály, kde občané přímo spolupracují se zastupitelstvem. Pomocí určitého nástroje předávají svůj názor a zastupitelstvo s ním pak dál pracuje. Pro příklad uvádím rozdělení těchto situací podle příručky participace z projektu „Občan a radnice - konflikt, nebo partnerství?“

Formy zapojování občanů do rozhodování obce:

#0 Informování

#1 Opozice

#2 Zodpovídání se

#3 Konzultace

#4 Partnerství

-vrchol- „Rozhodování v rukou občanů“

Tab.01: Zapojování občanů podle Bergmana

Rozdělení podle Bergmana (2002) a kolektivu je vytvořeno podle činnosti radnice a zabývá se pouze participací, jako spoluúčastí, nikoliv obecnou snahou pozitivně ovlivnit prostředí.

Pro potřeby mé práce je vhodné formulovat rozdělení podle aktivity občana. Zajímám se o vnímání svého okolí a postoje k němu, zkoumám tedy aktivitu občana (tedy budoucího), ne otevřenost radnice.

Do škály doplňuji i aktivity samotných občanů bez ohledu jestli jsou ve spolupráci s radnicí, nebo mají spíš partyzánský charakter. Pokud je cílem aktivity – projektu, kromě zkvalitnění místa i ovlivnění chování lidí nebo precedens pro radnici, jedná se podle mě také o participaci.

Rozdělení participace podle aktivity občana:

#0 Pasivní účast, příp. volby

#1 Vyzvaná účast

#2 Aktivizmus
(„buditelství“)

#3 Samostatná činnost

Tab.02 Rozdělení participace podle aktivity

Každá z kategorií má své přínosy a rizika. Pro popis jednotlivých stupňů vycházím z vlastního pochopení současné situace na základě konference „Contested city“⁷.

⁷ <http://www.contestedcity.cz>

Pasivní účast

Kvalitu městského prostředí ovlivní i nezájem. V opačném případě se ale díky zájmu lidí o určité téma – v mém případě kvalitu prostředí – dostanou skrz obyčejné volby k odborné práci odborníci a soudobým pohledem na problém ho adekvátně začnou řešit.

Výhodou této minimalistické participace je časová nenáročnost. V dnešní době je pochopitelné, že ne každý se může kromě své profese věnovat veřejným diskuzím se zastupitelstvem.

Požadavkem na dobré výsledky pasivní účasti je určitá orientace občanů v problematice plánování města a kvality prostředí. Zároveň v případě, kdy ve většinové společnosti není tomuto tématu přikládána důležitost, přestává jít o politické téma a účinnost pasivní účasti je pak mizivá. Tato orientace by se potenciálně mohla zlepšit zavedením architektury do škol. Viz kapitola 3.

Vyzvaná účast

Zastupitelstva sama mají zájem na zjišťování přání a potřeb obyvatel. Jejich plnění předpokladem dalších úspěchů ve volbách. Způsobů jak je zjišťovat je několik a jsou různě často používané.

Nejjednodušším jsou dotazníky ve schránkách a internetová hlasování. Mohou celkem přesně prozkoumat stávající využití oblíbených míst. Relevance výsledku závisí na účasti. Pro určování nových náplní je dotazníkové šetření dost limitované, protože neumožňuje hlouběji prozkoumat uváděné problémy a přání.

Dalším, dnes celkem často využívaným způsobem jsou diskuze s obyvateli. Při prezentaci nových plánů má zastupitelstvo okamžitou zpětnou vazbu a může blíže pochopit, jak a proč se k němu účastníci staví. Pokud je diskuze dobře vedena, mohou se objevit i nové náměty k zpracování a projednání. Rizikem těchto setkání je složení diskutujících, které musí zastupitelstvo uvážit při použití výsledků.

Nejpřesnější výsledky má metoda participace formou ohniskových skupin (někdy se participací rozumí především ohniskové skupiny) I když tato forma není v České republice nová, je dnes velice propagovaná a žádaná. Tento způsob je založený na činnosti pracovní skupiny obyvatel, kteří dále zjišťují potřeby a přání nezúčastněných, hledají, kdo z místních významných občanů (například ředitel školy, ale také hospodský) má k problému co říct. Pokud je pracovní skupina dobře vedena externím facilitátorem, uváží se možnosti a schopnosti jednotlivých účastníků

a vznikne zpráva o potřebách a přáních všech obyvatel a návštěvníků území napříč všemi zájmovými skupinami.

Limitem této metody je představivost účastníků. Nemůžeme očekávat, že navrhnou využití, které nikdy neviděli. Tuto nevýhodu může do jisté míry zmírnit všímavý facilitátor, který u nejasných míst zprávy doporučí ověření alternativních využití.

Všechny výstupy participací předpokládají další zpracování zastupitelstvem, nebo odborníky (pokud jsou například podkladem k architektonické soutěži). Ti znají kromě přání obyvatelstva i ekonomické, dopravní a další zákonitosti místa a s výstupem je sladí. Je věcí kvalitní prezentace výsledku, aby participanti pochopili, že zastupitelstvo správně poupravilo jejich požadavky.

Aktivismus

Občané sami mají potřebu vyřešit některé problémy. Nezávisle na všímavosti zastupitelů. Za účelem jejich řešení vyžadují činnost zastupitelstva. Nejběžněji o aktivismu slyšíme na příkladech záchran lázní, zastavení těžby a přesunutí dálnice. Do aktivismu řadím ale i konstruktivní návrhy na využití starých objektů, nebo doplnění občanské vybavenosti. V obou polohách občané řešení nebo návrh iniciují a požadují aktivitu zastupitelstva.

Do této kategorie by se daly samozřejmě zahrnout i příklady ohniskové skupiny, kdy si obyvatelé sami pracovní skupinu vyžadají.

U aktivismu je namístě víc než u ostatních forem participace otázka jeho relevance a následné legitimacy jeho žádosti. Částečně lze usoudit podle jeho kultivovanosti, kredit mu dodá případný počet následovníků nebo petentů, ale zvážení jeho požadavků je na zastupitelstvu a odbornících. Vzhledem k tomu, že participaci považujeme za jeden z nástrojů demokracie, je opět potřeba zhodnocení požadavků aktivistů veřejně prezentovat. V případě že se tak nestane a aktivisté se cítí v nepravu, může se aktivismus zvrhnout v nekultivovaný (Ortová, 2000, Dobrá Adresa).

Míra kultivovanosti aktivizmu (mluvíme o tom úspěšném) se v České republice od roku osmdesát devět vyvinula. Mezi aktivisty můžeme najít profesionálně jednající organizace a politická hnutí. Z hnutí například Žít Brno, Změna pro Liberec, podporu pro neprofesionální aktivisty nabízí například nezisková část činnosti organizace Frank Bold a městskou dopravu a veřejný prostor prosazující sdružení Auto*Mat.

Samostatná činnost

Ovlivnit veřejný prostor se dá i na vlastně pěst. Aktér si sám všimne problému, na který chce upozornit, nebo nevyužitého potenciálu a sám se chopí řešení. Do této skupiny spadá činnost organizací, které nejen iniciují, ale i samy organizují projekty a události. Výše zmíněný Auto*Mat se angažuje nejen v osvětě a komunikaci s radnicí, ale sám pořádá sousedská setkání, která ožívají veřejný prostor. Dalším příkladem může být občanské sdružení Prazelenina, které se stará o komunitní zahradu a dál šíří tuto myšlenku.

Dalšími projekty, které už jednají méně často ve shodě se zastupitelstvy jsou drobné projekty oživující veřejný prostor. Jejich aktéry jsou často umělci a architekti. Pro ilustraci zmíním mé oblíbené projekty: Saunu na Liberecké přehradě, a vyhlídkovou lavičku Grosseto na Alšově nábřeží v Praze, nebo piana na ulici iniciovaná Ondřejem Kobzou.

Nehledě na to, že některé zmíněné projekty zapadají spíš do občanské neposlušnosti a další můžou být na hranici zákona, bezpochyby podporují kvalitu života ve veřejném prostoru. Díky jejich upozornění na potenciál místa je považují za formu participace.

Tento způsob participace vyžaduje rozum a úctu, protože neprochází schvalováním ani diskuzemi. Pak funguje pro všechny a její drzost je prominuta. Neformálním hlídačem prospěšnosti (přesněji jakési demokratické poptávky) jsou lidé kolem aktérů, kteří se svým souhlasem nevědomky na participaci podílejí, a ohlas ze sociálních sítí i médií.

2 Architektura a participace ve výuce

Vytváření vztahu k prostředí, vychovávání v samozřejmém podílení se na rozhodování a trénink uvažování o prostředí je třeba pěstovat od raného věku. V současné době se povedlo otevřít diskusi o zavedení architektonické výchovy do vzdělávacích plánů. Její úspěch ale není samozřejmý.

2.1 Ze školy do života

V diskusi uspořádané společností Plzeň 2015, o. p. s. a Českou komorou architektů (ČKA) ve spolupráci s organizacemi Architekti ve škole, Nadace Proměny a ARCHIP a shrnuté v memorandu *Architektura ve vzdělávání* (Stará, Říhová, Klíma, Sivák, 2014) se účastníci a podepisující shodují, že výuka architektury je nezbytným krokem k vytvoření kvalitního prostředí a vztahu obyvatel k němu.

Tušíme, že v současnosti, se architektura jak ji popisují v této práci ve školách učí výjimečně. Tento odhad potvrzuje několik málo výzkumů, které byly v ČR provedeny. Dotazníkové šetření Markéty Pražanové (2011) popisuje, že architektura se na základní škole vyučuje především v hodinách dějepisu a to faktograficky s důrazem na historický vývoj a výtvarné výchovy se zaměřením na estetiku děl. Podle učitelů se tak děje ale sporadicky a nesystémově. Podle výzkumů Jirkovského, na který Pražanová ve své práci odkazuje, se žáci, studenti i dospělí celkově málo o své prostředí zajímají.

Přesto, že ministrstvo podepsalo zmíněné memorandum a nechalo zpracovat dokument *Politika architektury a stavební kultury ČR (2015)*, kterým veřejně slibuje podporu projektů na výuku architektury a školení učitelů v otázkách architektury (tamtéž s.21–23), domnívám se, že v tomto momentě je naděje na změnu spíš v samovolných iniciativách, než v systémovém řešení.

Usuzuji tak z faktu, že v současných plánech už je téma *Výchova demokratického občana*. Podle účasti ve volbách a průzkumu důvěry v politiky tyto cíle působí nenaplněně. Tento úsudek potvrzuje výzkum kolektivu Basl, Straková, Veselý (2009) s názvem *Rozvoj občanské společnosti očima mladých Čechů*. Podle něj jsou žáci a studenti sice průměrní ve znalostech a vyznávání vlastenectví, ale za evropským průměrem zaostávají v přikládání důležitosti a ochotě participovat, nebo se podílet na neziskových projektech. Dále výzkum hovoří o malé důležitosti kterou sami učitelé občanské výchově hovoří a problém shrnuje doslova: „*Veškeré pokusy posunout těžiště společenskovedních předmětů od faktografie k reflexi postojů a chování občanů dosud*

selhávají. Významnější změny nenastaly ani v atmosféře škol a v přístupu k žákům.“ (tamtéž, s. 371).

Pokud se nedaří vychovat 'Demoratické občany', nemůžeme čekat, že stejným školám se podaří vychovat občany, kterým bude záležet na kvalitním prostředí.

Snaha MMR, MŠMT a ČKA je nezbytná, ale ne všespásná. Začlenit téma architektury a občanské participace do výuky snad vytvoří nejzákladnější znalosti pro ovlivňování prostředí. Víme, že výchova je běh na dlouhou trať. Na dlouhou dobu bude aktivní chování podněcováno především samovolnými aktivitami. Z tohoto důvodu považuji za důležité, že současné vzdělávací plány výuce architektury nijak nebrání. Naštěstí architektura z velké části spadá jako nauka o vystavěném prostředí do environmentální výchovy, která je – jak laicky soudím podle počtu oborů, odborných prací a institucí – rozvinutá velmi dobře. Díky tomu je ukotvená i jako průřezové téma například v Doporučených očekávaných výstupech pro gymnázia (Pastorová, 2011). Z určitého pohledu je zvláštní, že se více zaměřujeme na přírodní prostředí, které je nám vzdálenější, než prostředí sídel, které nás bezprostředně obklopuje, ale snad máme k přírodě blízko.

Právě proto, zde uvádím i alternativní přístup k současnému postupu ČKA a MMR: Přejde mi vhodné využít oblibu environmentálně zaměřených oborů a jejich rozvinuté metodiky (proti jejich četnosti je zájem o architekturu neviditelný) k přenesení na tematiku prostředí vystavěného. Rád bych zde uvedl jako příklad dech beroucí přístup Davida Orra, který popisuje projekt problémové výuky ve smyslu řešení opravdového problému – žáci vyhledají sami problém, který chtějí zkoumat, během jeho zpracovávání přijdou na řešení, které následně propagují mezi rodiči, kteří se zapojí a problém se opravdu vyřeší (Orr, 1991). Obecně tak popisuje princip, kdy je žákům nebo studentům částečně předáno rozhodování a s ním spojená zodpovědnost a žáci si tento princip přenášejí do dospělosti (Orr, 1994)

Přes cílenou mezioborovost, zůstává aktivita mezi architekty, studenty, iniciátory veř prostoru a výjimečně učiteli výtvarné výchovy. Široký zájem pedagogické obce ani učitelů jiných oborů jsem v rezerchi nepozoroval. První kritický pohled na tento fakt jsem musel přehodnotit; Tato situace, jak vyplývá z výše popsaného, je vlastně výhodná. Vyrobit program chce hodně nadšení a když se snaží zavést kobercově, nadšení spíš dusí a komplikuje.

Ať už lidmi, kteří procitnou po návštěvě zahraničí, časopisu, inspirativním rozhovoru

etc. nebo právě architektonicko–vzdělávacími iniciativami, které z vlastního nadšení připravují programy pro školy i mimoškolní kurzy, aby nadchli pro své sny, bude ještě nějakou dobu stát vytváření vztahu lidí k prostředí na nich. Těchto iniciativ si velice vážím pro vstup do neprozkoumaného a zatím nepodporovaného terénu. a proto bych zde rád některé z nich prezentoval.

2.2 Iniciativy za výuku architektury

ČKA doporučila na základě zmíněného memoranda (Stará et al., 2014) podporovat iniciativy, které se snaží zavést vzdělání k architektuře. Tím se rozhodla zaštitit přístup odspodu, který popisují výše. V době psaní této práce si tuto podporu zaslouží:

Architekti ve škole⁸

Volné sdružení obsahující problematiku v šíří od mateřské po střední školu a napříč předměty. „Cílem projektu je nejen sdílená zkušenost, inspirace pro výuku, ale též neustálé hledání možností interpretace témat architektury, forem jejího zprostředkování a možností jejího postupného začleňování do vzdělávacího systému ČR.“ (web AvŠ) První workshopy pro MŠ zveřejnilo sdružení na svém blogu v roce 2012, dnes přednáší svůj projekt Architektura ve vzdělávání před Asociací výtvarných pedagogů⁹.

Architektura ve vzdělávání

Aktuálním a podle mě velice slibným projektem je Architektura ve vzdělávání 2014, vedená zmíněnými Architektky ve škole a Zuzanou Pechovou. Projekt se snaží skrze workshopy vedené studenty fakulty architektury ČVUT a studenty katedry primárního vzdělávání FP TUL vytvořit podporu pro učitele. Studenti architektury vedli žáky mateřských, základních a středních škol, kteří se pokusili dívat jiným pohledem na své prostředí, vnímat jej a uvažovat o něm z pozice aktivního občana.

Zpracované workshopy jsou dostupné on-line na <http://www.architektiveskole.cz/projekty/>. Krátce popisují které dovednosti rozvíjí, ale hlavně je zde vidět, do kterých všech předmětů architektura dosahuje. Projekt byl zaměřený také na učitele, zjišťoval jejich názor na jednotlivé workshopy a snažil se najít způsob, jakou formou je nejlépe pro workshopy připravit n na zpracování kterých témat se zaměřit s ohledem na potřebu orientace učitelů v tematicce. Součástí

⁸ <http://www.architektiveskole.cz>

⁹ <http://www.avepe.cz/?m=201410>

projektu bylo také dotazníkové šetření zkoumající výsledky workshopů. Předpokládám, že výsledky toho šetření budou velice přínosné.

Nadace Proměny¹⁰

Nadace zaměřená na podporu měst v rozvoji městské zeleně, její činnost se přirozeně vyvinula ve spolupráci s městy při komunikaci chystaných proměn a seznamování obyvatel s výsledky. Dnes má nadace jako jeden ze svých cílů vytváření projektů ve spolupráci s obyvateli. V tomto ohledu nadace funguje jako jeden z úspěšných facilitátorů participace v Česku. Z průzkumů míst plynou překvapivé závěry uvádějící nové pohledy na témata, o kterých architektky nenapadlo pochybovat.

Dalším projektem Proměn je Zahradou hrou, zaměřující se na vytváření inspirativního prostředí ze současných bídných zahrad mateřských škol. Zapojením umělců a architektů se zahrady proměňují v prostředí rozvíjející dovednosti, fantazii a kreativitu.

MiniPlzeň¹¹

Projekt na bázi konceptu MiniMunchen¹² z roku 1979 založený v rámci projektu Plzeň2015. „*Mini-Plzeň je prázdninový projekt. Je to hra na MĚSTO se vším všudy.*“ (web projektu) MiniStadt staví na myšlence veřejného prostoru, které si spravují děti sami. Zastávají v něm funkce obdobné dospělému městu, podle různých lokalizací konceptu v něm tráví více či méně času. MiniStadt je JakoSvětlem, který staví na myšlence přenesení zkušenosti do světa opravdového.

Contested city¹³

Konference diskutující participaci a komunikaci města s občany a rozvoj měst v tomto směru. „*Konference Spor o město vychází z toho, že ideální rozvoj města v sobě propojuje zájmy občanů, developerů, investorů i politiků. V českém prostředí však takové propojování nemá příliš velkou tradici. Konference se proto zaměřuje na evropské zkušenosti s účastí občanů na vytváření strategických vizí měst.*“ Zajímavé momenty na konferenci vznikaly díky pozvání kontroverznějších hostů, kteří například upozorňovali na existanci participačních projektů v devadesátých letech, které skončili (podle

¹⁰<http://www.nadace-promeny.cz/>

¹¹ <http://www.miniplzen.eu/>

¹² <http://www.mini-muenchen.info/>

¹³<http://www.contested-city.cz/>

řečníků) skandálně. V tyto momenty se ostatní diskutující probouzeli z lehkého snění a tříbili se názory.

Na konferenci je sympatické je praktické zaměření. „*Spíše vzdělávací než akademické*“ (tamtéž). Založené na učení se z příkladů

OTTA¹⁴

Otevřený Think Tank Architektů. „*Otevřená platforma pro debatu nad otázkami profesními i společenskými.*“ (web ČKA) Program nepravidelných diskuzí vedený ČKA na různá témata. Letos v květnu plánovaný podruhé na téma Vzdělávání k architektuře, v dubnu pak na téma participace.

Další, tuzemské i zahraniční zdroje inspirací jsou dostupné na <http://www.architektiveskole.cz/inspirace/> a postupně se aktualizují.

2.3 Prostor pro praktickou architekturu

Jak je popsáno výše, současně nic nebrání vzdělávat k architektuře v rámci průřezového tématu *environmentální výchova*, reálně se ale architektura objevuje ve školách pouze v dějepisu nebo výtvarné výchově a to, podle Memoranda (Stará et al., 2014) v nevhodné podobě.

Podle Memoranda napomáhá zařazení tématu architektury do vzdělávání napomáhá rozvoji mnoha dovedností:

- vnímání prostoru, jeho hodnot a vzájemných vztahů
vyžadujících citlivost v přístupu k němu,
- prohloubení vztahu k prostoru, kulturnímu prostředí,
a pochopení širších souvislostí (včetně kulturně-historických),
- hodnotové orientace a smyslového vnímání,
- demokracie veřejného prostoru,

14 <https://www.cka.cz/cs/cka/cinnost-komory/otta>

•
spolupráce v péči o životní prostředí (vč. vystavěného)
jakožto prostoru sdílené odpovědnosti,

•
zajišťování udržitelnosti kvality veřejného prostoru,

•
péče o kvalitu životního prostředí
a tedy i kvalitu života občanů České republiky.

Tab.03 Přínosy vzdělávání v architektuře

Z toho důvodu autoři apelují, aby byla architektura zařazena do výuky šíře a spíše v poloze klíčové kompetence, než uzavřeného okruhu.

Zároveň autoři upozorňují na nedostatečnou připravenost (neorientují se, zároveň chybí vzdělávací programy) pedagogů. V tomto směru se domnívám, že mají dnešní učitelé ulehčenou, nebo minimálně urychlenou cestu.

Studenti se dnes mnohem rychleji dozvídají o probíhajících aférách z médií a sociálních sítí – možná více než z jiných zdrojů. Díky tomu je zde možnost převrátit vztah klasické výuky, kdy učitel podává informace a vytváří v nich vazby, na vztah kdy by měl být facilitátorem orientace v informacích, které kolem žáků neustále tečou.

Úkolem učitele je tedy potenciálně tyto informace dávat do kontextu. Vysvětlit, o co přesně jde a pokud se vyskytne konflikt, z čeho vychází odlišné názory jednotlivých stran.

Z médií si vzpomínám, na některé případy, kdy žáci učitele sami otázkami donutili k veřejnému vystoupení. Takto aktivní žáci jsou z mé zkušenosti výjimkou, ale jako extrémní případ ilustrují, jak je učitel nucen rychle aktualizovat svůj přehled.

Tuto situaci lze samozřejmě využít jako záminku pro *problémovou* výuku (kap. 2.1)

* * *

Považuji za důležité jako závěr teoretické části vymezit termín **praktická architektura** jako protiklad výuce **historie architektury**.

Praktická architektura

Pokud mám vybrat jediný cíl společný pro veškeré iniciativy a organizace podílející se na tématu Architektura ve vzdělávání, je to zahrnutí architektury do běžného života. Na rozdíl od předmětů výuky, ať už přírodovědných, nebo humanitních, kde jde o naučení se a provázání dat a podle současných vzdělávacích tendencí (Bílá kniha) dovednosti používat případně rozšiřovat, ve výuce architektury je na místě všimnout si souvislostí s každodenním životem, uvědoměním si současné kultury (Stará et al., 2014) a osvojení si velice praktických dovedností. Ať už při vybírání vlastního prostředí, nebo ovlivňování prostředí společného.

Tímto se Architektura podle mě zařazuje jednoznačně mezi výchovy. Snaží se utvářet Člověka a skrze něj krásnou společnost. I když Architektura (a výchovy s ní) nejsou přímým přínosem pro profesionální život jedince, jeho ucelená osobnost je.

3. Koncepce rozhovorů se studenty

Hlavním záměrem mé práce je u studentů prozkoumat chápání vztahů v prostředí a představy o jeho podobě. Představy o jiné podobě jsou nezbytným východiskem pro jakoukoliv proměnu světa kolem nás. Když si při různých příležitostech povídám o kvalitě vystavěného prostředí, často se setkávám se strachem ze změny a konejším se o dostatečnosti stávajícího. Tím spíš je pro mě důležité vypátrat u mladých lidí zárodky představ, které se dají dál rozvíjet.

Zkoumání znalosti postupů, nebo detailního procesu jak realizovat představy, dávám až do druhého plánu. Proces komunikace snů, jejich převedení do projektů a přesvědčení okolí a zastupitelstva o jejich smysluplnosti je sám o sobě velice složitý. Vyžaduje velkou výdrž, nebo profesionalitu a kontakty. Tím složitější je v České republice, kde se cesty přímé účasti veřejnosti teprve vytváří a ne každá zkušenost je pozitivní.

Naopak důležitou výzkumnou otázkou je: Kudy studenti získávají informace o okolí a možnosti jeho změny? Tato otázka je důležitá pro mě jako architekta, stejně jako pro čtenáře, kteří chtějí participaci občanů podporovat. Jejím zodpovězením se odkryje, kde se dá zapůsobit, aby mladí občané měli chuť se starat o svoje okolí. Je možné, že tyto informační kanály jsou nedostatečné a bude dobré se zaměřit na nová média, která se zatím využívají jen v omezeném množství, nebo jen na některých případech.

Doplňkově v rozhovorech pátrám po oblastech, které studenty přirozeně zajímají, jako podnět k vytvoření pilotních programů. U učitelů se podobně doplňkově ptám na zdroje, z kterých jsou zvyklí se učit, a postupy, kterými si myslí že by bylo možné rozšířit jejich kompetence k výuce praktické architektury.

3.1 Vnímavost, informovanost, motivovanost

Pokud se iniciativy snaží vytvořit způsobilost k účasti na tvorbě prostředí zavedením praktické architektury do škol, považuji za přínosné prozkoumat při rozhovorech se studenty jejich chápání souvislostí, dovednost vytvářet si a argumentovat postoje a mít vhled do situace.

Z této úvahy vyplývají následující výzkumné okruhy v pořadí podle důležitosti:

VO 1

Do jaké míry studenti chápou souvislosti v obci?
Dokáží je hodnotit, mít vlastní názor(hodnoty), vhléd do situace?
Dokáží je spolu diskutovat směrem ke konsenzu?

VO 2

Jak jsou informovaní o dění v obci? Vědí, kde se odehrávají rozhodnutí? Kde mohou žádat o pozornost?

VO 3

Jaký význam přiřkládají studenti participaci při vytváření prostředí? Jak se o ní baví a kdo je může pro ni nadchnout?

Doplňkově jsem se zajímal o zdroje informací a okruhy zájmu u studentů a inspirace a vhodné nástroje pro učení učitelů.

3.2 Výběr účastníků

Svůj výzkum směřuji na gymnázia v Liberci. Přes e-mail a po telefonu jsem požádal o spolupráci ředitele všech škol a domluvil se s nimi na schůzku. Při setkání s řediteli jsem jim blíže popsal výzkum a ve spolupráci s nimi vytipoval potenciálně zajímavé učitele, s kterými jsem pak dále spolupracoval.

Proti původnímu plánu navštívit všechna čtyři liberecká gymnázia jsem do konečného výzkumu zpracoval pouze dvě z nich. Jedno gymnázium se mi nepodařilo kontaktovat vůbec a v druhém jsem po rozhovoru s ředitelem a jeho souhlasu s výzkumem nedostal žádnou odpověď od oslovených učitelů. I ve dvou zpracovaných gymnáziích byl rozdíl v komunikaci, blíže popsán v kapitole 3.4 Charakteristika spolupracovníků.

Podle doporučení ředitele jsem oslovil učitele, kteří se ve výuce potenciálně zkoumanému tématu mohou blížit a s nimi provedl první orientační rozhovor. Mimo výzkumných okruhů jsem učitele požádal o doporučení třídy pro skupinový hloubkový rozhovor. Jednou po představení výzkumu a ještě jednou po rozhovoru s učitelem, kdy mi každý z nich doporučil jednu svou třídu.

Překvapivá změna koncepce pro mne byla při představení s ředitelem, který mi

doporučil vždy učitele výtvarné výchovy (architekturu učí), ale i přes doptávání nezmínil učitele humanitních věd, kteří by se potenciálně mohli věnovat tématu participace. Celý výzkum se tedy zjednodušil na porovnání dvou srovnatelných skupin.

Pro případy velkých tříd bylo v plánu vybrat pro rozhovor menší skupinu studentů se zájmem. Zúžením spolupracovníků pouze na třídy výtvarné výchovy tento výběr nebyl třeba, naopak se ze skupin samovolně vyčlenili studenti, kteří se o tématu chtěli bavit a mluvili za pokyvování spolužáků.

3.3 Charakteristika spolupracovníků

Kromě charakteru spolupracovníků – studentů, zde popíšu i učitele a (v tomto případě lidské) prostředí školy. Je samozřejmé, že vztahy ve škole výrazně ovlivňují žáky. Aby čtenář této práce mohl vhlédnout do zkoumaných skupin, je důležité, aby měl k dispozici i náhled na prostředí. Zároveň se prostředím, vztahy ani přístupem učitelů k učivu přímo nezabývám. Proto charakteristiky škol a učitelů doplňuji svým subjektivním hodnocením. Naopak u studentů se snažím být objektivní a jejich charakter oddělovat od zkoumaného uvažování o prostředí.

Škola 1	Soukromá Gymnázium	Ředitel se zájmem
2	Státní Gym./Pedagogická	

Tab.04: Údaje o spolupracujících školách

V první navštívené škole jsem se setkal s aktivní ředitelkou, doptala se mě na podrobnosti mého výzkumu a jeho cíle. Ředitelka měla přehled, jak kteří učitelé rozšiřují výuku a podle toho mě dále nasměrovala. O dalším postupu jak s učitelkou, tak s žáky chtěla být průběžně informována. V případě zásahu do výuky vyžadovala ještě jedno dotázání. Ředitelka měla zájem i o delší rozhovor nad tématem, kvůli plnému kalendáři na něj nakonec nedošlo.

Druhý ředitel mě přijal otevřeně, poslechl si mé představení výzkumu, upozornil mě, že nic takového se nejspíš neučí, ale i tak mi doporučil, na které učitele se obrátit. Podle jeho slov nechává podobné aktivity plně v režii vyučujících, pouze by byl raději, kdyby výzkum nenarušil výuku. Dále jsem proto komunikoval s učiteli. Ředitele jsem držel v kopii mailů, ač to nebylo podmínkou.

Učitelka 1	Architektka	asi 50let	učí asi 10 let VV, mediální komunikace
2	Učitelka VV	asi 40let	učí asi 20 let VV, dějiny umění

Tab.05: údaje o spolupracujících vyučujících

Na začátku prvního rozhovoru mě zaskočí učitelka připraveným až strukturovaným vyprávěním bez vyzvání. Krátkými otázkami jsem ji nasměroval na zkoumané téma. Dále mluvila velice věcně, držela se tématu.

Z vyprávění jsem měl pocit, že má učitelka podporu ze strany školy. Z té vycházela jistota ve vlastních projektech, zároveň zmínila vysoké nároky na přípravu. (Nejprve porovnává s předchozím učením na kurzech VV, později vypráví, že musela vypustit některé cíle výuky, protože sám nestíhal držet krok s rozvojem studentů v IT)

Problematika výuky architektury ve školství učitelku samotnou zajímá – samozřejmě už proto, že je architektka. O programu architektura ve škole ví, má z něj radost, ale vlastní výuku staví nezávisle na něm. Na základě svých zkušeností zapojuje do výuky prvky z architektonické praxe jako například recherche. Studenti osvojené dovednosti mohou používat při samostatných ročníkových pracích, kde mapují vybrané téma. Při náhledu do některých studentských prací mě překvapila jejich zajímavost. Přes drobnost jejich cílů (adekvátních rozvrhu středoškoláka) byly práce zajímavé i pro mě.

Druhá učitelka byla naopak zvědavá, s čím přijdu já. Její odpovědi byly volné, snadno odběhla k detailům zajímavým, ale s otázkou nesouvisejícím.

Obecně se velice dobře orientovala ve společenském dění s architekturou spojeným (e.g. workshopy, výstavy, festivaly). Mluvila nadšeně z „alternativní kultury“ kterou zná z doslechu z Prahy. Snadno se zasnivala, jaké by to bylo, kdyby taková kultura byla k dispozici v Liberci. Ve stejném duchu mluví radostně o soustředěních učitelů výtvarné výchovy, kdy poslední se věnovalo tématu architektury, a bylo by skvělé, kdyby „dostali podklady, nebo jim někdo ukázal“ jak architekturu vyučovat. Veškeré snění má v sobě prvek pasivního očekávání změny.

Zajímavý moment přišel ke konci rozhovoru, kdy se učitelka rozvzpomněla, že v začátku svého působení na gymnáziu dělali každoročně projekty dotýkající se přírodního i vystavěného prostředí a zároveň zasahující do veřejného prostoru. Podle mého názoru byla většina projektů trefných. Učitelka jejich konec vysvětlovala změnou atmosféry ve společnosti i škole.

Třída 1	9 studentů	4 chlapci	5 dívek	3 a 4.r VV seminář
2	11 studentů	2 chlapci	9 dívek	3.r VV seminář

Tab.05: údaje o spolupracujících skupinách

Rozdíl skupin je znatelný už od začátku rozhovoru; na prvním, soukromém gymnáziu jsou jasné vyšší komunikativní dovednosti, umění prezentace a schopnost diskutování názoru bez strachu. Vztah s učitelkou je otevřenější, studenti ji neváhají opravit, nebo oponovat.

Učitel mě upozornil, že na tomto gymnáziu studují děti z movitějších rodin. Některé díky tomu mají větší vztah ke kultuře a přehled o veřejném dění, některé mají zase „penězi zkažený vkus“.

Skupina studentů z druhého gymnázia vyčkávala na pobídku k mluvení, do rozhovoru se zapojuje méně studentů, někteří ani po vyzvání. Podle učitele je tato třída obecně méně komunikativní.

3.4 Skupinový rozhovor

Hlavním nástrojem mého výzkumu je metoda *skupinový rozhovor* (Miovský, 2007). Pro vedení rozhovorů využívám metodiky Švaříček–Ševčíková (2007), doporučeních vedoucího práce a vlastních zkušeností z jednání s lidmi.

Během společného diskutování jednotlivých otázek ve skupině očekávám, že studenti budou na sebe navzájem reagovat, podpoří se v *bohatosti* odpovědí a pomocí krátkých upřesňujících otázek dosáhneme větší *hloubky* výpovědí. Ve vedení rozhovoru chci získat nadhled a být více pozorovatel, než diskutující. V roli pozorovatele uvidím *jasněji* reakce účastníků a jejich emoční postoj k tématu. (Švaříček–Šedová, 2007, kap. 5.2.5)

Vzájemnou konfrontací výpovědí se studenti podpoří k detailním odpovědím. Ve výuce se sledovaná tematika může objevovat pod jiným pojmenováním, nebo jako sideeffect diskuzí na jiné téma. Není samozřejmé, že zkušenosti studentů s architekturou z mimoškolního světa jsou spojeny se slovy jako architektura, plánování a participace. Další nedorozumění je možné díky terminologii architektů, kteří používají běžná slova jako hmota, místo, řád a jazyk v odborném významu. (Švaříček–Šedová, 2007, s.187) Pokud budou studenti více komunikovat mezi sebou a já je budu hlavně pozorovat, sníží se riziko nedorozumění a bude větší šance na

odhalení setkání s architekturou ve výuce nebo běžném životě.

Rozhovor s malou skupinou studentů bude přirozenější, neformálnější. (tamtéž, s. 177)
Při posezení s několika spolužáky a mnou, jako výzkumníkem, bude jednodušší navázat vztah a vytvořit důvěru. Tím spíše, že diskutované téma se týká věcí v okolí a ničeho osobního.

Příprava s učitelem

Před samotným rozhovorem se studenty jsem provedl přípravný rozhovor s učitelem. V rozhovoru jsme hledali, jestli se učitel nějakým způsobem sledované otázce věnuje. Zaměřoval jsem se na případy, kdy si učitel není vědom, že se téma prostředí týká. Například učitelé přikládali malý význam v obchodních centrech, nebo na radnici, což jsou podle mého názoru velice šťavnaté situace, a tedy důležité zkušenosti. Dokonce považují za citlivé, jak učitel prezentuje studentům projekt s ohledem na vztah k obchodnímu domu / radnici.

Důležité pro mě také bylo, jak se učitel sám v problematice orientuje a jak ji z laického pohledu sleduje a vnímá. Současná snaha zavést výuku praktické architektury do škol, předpokládá základní gramotnost učitele samotného. Během probírání aktuálního dění v daném městě s učitelem získám přehled o tématech, která můžeme prodiskutovat se studenty.

Skupinový rozhovor s žáky

Původní systém otázek jsem opustil po zjištění, že studenti zpracovávali konkrétní místa v rámci seminárních prací. Rozhovory jsem začínal volnými otázkami

Jak se vám v Liberci líbí?

Co na něm máte rádi?

Co je pro něj typické?

Jaký je jeho charakter?

Která místa máte rádi, která byste změnili?

Zmíněná místa jsem se studenty dále diskutoval s podotázkami

Proč jsou, jaká jsou?

Co je ovlivňuje?

Co je pro ně charakteristické?

Jak by se změnili kdyby

a volně jsem se snažil dostat k momentu, kdy sami začnou navrhopvat, jak by se místa mohla proměnit. Vážně, nebo jen pro myšlenkový experiment. Zajímavé bylo sledovat jejich schopnost stát se partnery při hledání řešení.

3.5 Validita a etika výzkumu

Rozhovor jsem provedl s malým výzkumným vzorkem. Přes oslovení všech Libereckých gymnázií jsem se setkal pouze s dvěma učiteli a jejich dvěma třídami. Nedošlo tak k opakování rozhovorů až do nasycení vzorku, jak je u Zakotvené teorie vhodné.

Dalším rizikem je ovlivnění výpovědí účastníků. Přes to, že jsem se snažil nepodsouvat názory, nutně jsem to udělal už tím, že jsem byl představený jako architekt. Další situace nutně plynuly z mého nadšení pro architekturu, pro které jsem nemohl být neutrální. (Švaříček–Ševčíková, s. 161)

Jak je běžné, všechny spolupracovníky jsem seznámil s cílem výzkumu a před zapnutím nahrávání je požádal o souhlas. Všichni účastníci v rozhovorech vystupovali dobrovolně a nikde jsem neporušil anonymitu jejich výpovědí. Učitelé na své anonymitě netrvali, protože jsme nemluvili o citlivých tématech. Přesto je zde nejmenuji.

4 Analýza rozhovorů

Při zpracování dat jsem se volně inspiroval *zakotvenou teorií* podle Glasera, jak ji popisuje a dále rozvíjí Švaříček–Šedová (2007). Nahrané rozhovory jsem poslechl bezprostředně po jejich pořízení pro upevnění rolí a rozlišení účastníků. Při dalších posleších jsem se soustředil na způsob, jakým spolupracovníci mluví, a okolnosti ve třídě během jejich výpovědi. Díky tomuto zafixování rozhovorů, jsem byl během jejich kódování schopný psát kódy rovnou s poznámkami o jejich nonverbální výpovědi.

Zejména u méně komunikativní třídy jsem se snažil být v tomto postupu pečlivý, aby nedošlo ke zkreslení jejich vnímání prostředí nižšími komunikativními dovednostmi.

Následně jsem přistoupil k přepisům rozhovorů s prvními poznámkami - protokódy. Při opakovaném pročitání přepisů jsem postupoval *otevřeným kódováním* (tamtéž), vznikla sada štítků vycházejících z výpovědí.

Připisované kódy jsem hledal, doplňoval a redukoval filtrem třech výzkumných okruhů (kap. 3.1 Výzkumné otázky). Dostatečný výskyt odpovědí pro identifikování určitých kódů byl pouze v okruzích VO1 – *Vnímavost* a VO2 – *Informovanost* naproti tomu ve VO3 – *motivovanost* a doplňkové otázce Zdroj, byl výskyt malý a neostrý, proto jsem se snažil informace dovítit z nepřímých náznaků v odpovědích studentů (Miovský, 2007) nebo z rozhovoru s učitelkami.

Při tomto „paralelním“ kódování jsem dbal na striktní oddělení použitých analytických technik. V opačném případě by hrozilo, že interpretuji výpovědi, jak nebyly myšlené.

Výsledkem analýzy je sada kódů, které v části 5 Vyhodnocení blíže popisují a dále řadím do kategorií podle schopností, které při nich studenti prokazují. Během celého procesu vznikaly poznámky, které popisují souvislosti mezi vytvořenými kategoriemi. Tyto souvislosti shrnuji v poslední části následující kapitoly.

Seznam kódů vzniklých při analýze rozhovorů:

Přehled, Charakter

Souvislost, Odhalení

Postoj, Nápad

5 Prezentace výsledků

Vytvořené kódy popisují jakým způsobem a do jaké hloubky studenti uvažují o prostředí, které znají z každodenního života. Kódy se ve skupinách projevovaly odlišně, ve zprávě se proto zaměřuji na popis rozdílů v jejich směřování a intenzitě, tedy *jakosti a dimenzi* (Miovský, 2007).

I když popis je srovnáním tříd, upozorňuji, že není míněný jako srovnání „připravené“ a „nepřipravené“ třídy. V kódech se snažím popsat co možná nejvíce poloh, v kterých se kód může vyskytnout, jako výčet možností, kam může výuka praktické architektury cílit.

Například považuji za velice obohacující momenty, kdy se v druhé třídě (třídě bez pokročilé výchovy k architektuře) objevily spontánní popisy demograficko-sociálních vlivů na prostředí. Tyto vlivy není samozřejmé zahrnovat do architektonických projektů a přitom pro studenty to samozřejmé bylo.

5.1 Prostředí očima studentů

Přehled

Kód Přehled shrnuje místa, kdy studenti projevují znalost aktuálního dění. Vědí, která místa se diskutují k úpravám, kde se chystá rekonstrukce, stejně jako vědí o obecně známých politických kauzách a vztazích.

V této kategorii jsou gymnázia srovnatelná, orientují se ve všeobecně známých kauzách. U míst, která zpracovávali jako školní práci je přehled bohatší o detaily ze zpracovaných míst. U první třídy je navíc zkušenost z návštěvy Magistrátu.

Charakter

Označuje odpovědi popisující místo, vystihující jeho typickou vlastnost. Studenti projevují schopnost všimnout si jednotlivých míst a artikulovat jejich specifika. Úhel pohledu, z kterého místo popisuje pak určuje jakost tohoto kódu.

Gymnázia se výrazně liší. Zatímco v **první třídě jsou charakteristiky architektonické** – programové („dělat akce v centru, kde na ně může každé narazit“, „je tam park a parkoviště a mezi sebou bojují“), prostorové („má hrozně blbou rozlohu“, „je takový uzavřený“) i sociální („přijde mi dost nebezpečná“), v **druhé zůstávají na**

úrovni běžného vnímání („dá se tam posedět“, „není to tam hezký“, „opuštěný, prázdný“, „takový hezký, starý“) bez konkrétnějšího popisu.

Pro odpovědi druhé třídy se nabízí interpretace, že jsou tyto popisy mířené do sociálního vnímání, protože škola je tak díky své pedagogické části stavěna. Tuto interpretaci vylučuji srovnáním uvnitř skupiny: Je rozpoznatelný rozdíl v popisech u většiny studentů, které se vyznačují nekonkrétností charakteristik, v protikladu jednoho studenta, který se chystá na architekturu. Ten popisuje charaktery konkrétně, později spojuje kulturní a politické okolnosti v kategorii *Souvislosti*.

Souvislost

Tento kód přiřazuji místům, kdy studenti popsali vztah mezi různými prvky města. Kód je nezávislý na měřítku vztahu (e. g. radnice ovlivní povahu náměstí vs. parkování je pro centrum důležité). Naproti tomu je opět zajímavý úhel pohledu.

Rozdíl je podobný jako v kódu *Charakter*: **V první skupině se studenti převážně zaměřují na souvislosti architektonické**, jak fyzické vlastnosti prostředí ovlivňují jeho využitelnost (parafráze – *náměstí je využíváno protože skrz něj vedou cesty, je jasně definované, má radnici*) doplněné programovými souvislostmi (*restaurace zvýší atraktivitu místa; parkování je nezbytné pro centrum; revitalizací náměstí se zvětší centrum a pocit bezpečí v místě; příjemný park je nevyužívaný kvůli okolí neatraktivnímu k bydlení*) zatímco v **druhé skupině si studenti všimají vnějších ovlivnění místa** (*stav parku odpovídá mentalitě lidí, jejich vztahu k místu; tramvaje ruší park; využitelnost ulice znemožňují sociální problémy*). V případě budoucího studenta architektury se objevují i programové souvislosti (*místo je živější než celá čtvrť díky novým kavárnám, nové domy by přitáhli obyvatele*).

Odhalení

Vyžaduje pokročilý vhled do situace, vyhodnocení souvislosti v kombinaci s vlastním názorem. mohli bychom říci vynesení soudu. Tato kategorie je projevem pokročilé způsobilosti k rozhodování o prostředí.

V obou třídách jsme se postupnou diskuzí dostali přes klišé jako například „*cokoliv je vhodné řešit zelení a parky*“ k názoru, že v Liberci nechybí parky, ale jejich kvalitní úprava. Snad je parků naopak moc. Odhalení přicházela v obou třídách jako výsledek diskuze, v první skupině jsme k nim docházeli snáz.

Za velice pokročilé uvažování považuji spontánní (tedy bez doptávání) soud

studentů v A. kdy zhodnotili tři magistrátem nabízené varianty náměstí jako „jsou všechny stejné“ a „nemám pocit, že ty návrhy vůbec něco měněj“. Toto odhalení bylo u místa, které zpracovávali v semestrálním projektu. Není proto vyloučené přejmutí názoru od učitele.

Postoj¹⁵

Na základě pochopené situace si student vytvoří názor a podle něj dále jedná, případně ho svůj postoj hájí.

Rozdíl je ve třídách znatelný už počtem vyřčených myšlenek. Kromě četnosti postojů a hodnot je v A patrné, že studenti dokáží zaujímat postoje k místům tak, jak si osvojili u projektového.

Zajímavé je také srovnání povah výpovědí v této kategorii: v A se vztahují k fungování míst (*není špatně, že mimo centrum nic není; v centru je bydlení výhodnější díky vybavenosti; k městu patří rozdíl intenzivního centra a klidných čtvrtí bydlení*) a zároveň se objevují provokativní myšlenky, které prověřují obecně zaujímané postoje (*kdo potřebuje vykopávky; parkoviště na náměstí není problém, jde udělat náměstí i pro chodce i pro řidiče*)

V B jsou zaujímané postoje spíše uživatelské (*není moc parků kde si může člověk lehnout na trávu*) a melancholické (*obliba starých vil; mám rád vybouranou čtvrť je to sice šrám v centru, ale přivede mě k zamyšlení*). Celkově jich je méně.

Nápad¹⁶

Řešení situace. Invence v proměně místa. Využití souvislosti pro naplnění záměru.

Opakuje se situace z *postoj*. Při diskuzi s první třídou vznikla paleta řešení mířená na zatraktivnění místa, bydlení a řešení problémů veřejného prostoru (*přilákat lidi sportem, potom stavět domy; alternativní kino spojí okruh lidí - meeting point; uvolnit náměstí podzemními garážemi; živým parterem můžeme přivést více lidí na místo; osídlením čtvrti*

15 Podle pozorované atmosféry ve školách vyžadují kategorie *Postoj* a *Nápad* další intervenci. Logická podstata výpovědí je prokazatelně spojená se zkušeností z projektů, tedy je závislá na proměnné *výchova k architektuře*. Proti tomu povaha výpovědí (zájem o aktivitu, odvaha k provokaci vs. melancholie, konzervatismus) jsou důsledkem celkového přístupu školy, tedy jsou závislé na proměnné charakter školy.

16 Platí totéž jako pro *Postoj*

zvýšíme potřebu aktuálně nevyužitého náměstí). Směr nápadů koresponduje s trendem architektury. V nápadech je zřejmé provázání těchto témat.

Z druhé třídy pochází nápady až na výjimky od studenta, který se zajímá o architekturu. Jeho přístup odpovídá úrovni uvažování v A (vybouraná čtvrt, příležitost něco vybudovat, nejprve prázdné, potom přestavit zachovalé, podílení obyvatel na sázení parku k vytvoření vztahu, vnímání bulváru přispěje definování domy, nebo alejí)

* Podle pozorované atmosféry ve školách vyžadují kategorie *Postoj* a *Nápad* další intervenci. Logická podstata výpovědí je prokazatelně spojená se zkušeností z projektů, tedy je závislá na proměnné *výchova k architektuře*. Proti tomu povaha výpovědí (zájem o aktivitu, odvaha k provokaci vs. melancholie, konzervatismus) jsou důsledkem celkového přístupu školy, tedy jsou závislé na proměnné charakter školy.

Zdroj informací a chuť se přidat

Co se týče očekávaného kódu *Participace*, objevil se v rozhovorech zřídka, nebo až po přímé otázce. Stejně tak výpovědi o postoji k ní byly neurčité, nebo nucené. Proto dávám přednost nechat heslo *Participace* v této práci prostor hlavně v teoretické části, kde se ostatně nachází i v naší současné společnosti.

Kód zdroj se v rozhovorech objevil, pro malý vzorek se ale nedá považovat přínosný. Bylo by vhodnější se na něj zaměřit samostatně, nebo možná kvantitativně. Pro ilustraci uvádím, kam jsem s kódem dospěl. Nepovažuji ho však za objevný:

Při rozlišení myšlenek podle původu na vlastní a převzaté/přisvojené vyplývá shodně pro všechny kategorie, že v A jsou myšlenky ve většině případů z cizích zdrojů (ať už převzaté, nebo přisvojené) kdežto v B jsou vlastní, vypořádané. Což přirozeně vyplývá z faktu, že A učí architekt a o problémech se baví. Tomuto stavu příjemně kontrastuje student z B, který se o architekturu zajímá sám a jeho myšlenky vycházejí z vlastního pozorování a přebírání z jiných kontextů.

Konkrétní zdroj informací a přejímaných postojů je pro obě skupiny shodný: převládá přijímání informací z Facebooku a internetu, u A doplněné diskuzemi s učitelem. V A je také evidentní role zdroje studenta, který je v kontaktu s architektky

a ostatním předává postoje a zájem o problém. Ve sdílení informací a postojů mezi studenty navzájem mě překvapil náskok v přehledu u studentů, kteří navštěvují bary. Stejně tak u nich byla znát větší samozřejmost diskuze a hájení svých názorů a to i v druhé skupině, kde byla jinak komunikace celkově méně rozvinutá.

Se získanými informacemi z této podkapitoly není vhodné dál pracovat, protože jejich jakost je neprověřitelná. Už během rozhovorů jsem od nich odvracel pozornost, protože odváděli diskuzi od tématu a rychle jsem si uvědomil, že vychází jiných – dejme tomu sociálních – faktorů a výuky k architektuře se dotýkají spíš mimochodem.

5.2 Sdružování kódů do kategorií

Zpracování kódů společně s průběžně vznikajícími poznámkami vznikly tři kategorie, které sdružují kódy podle dovedností, které v nich studenti prokazují:

#1 Percepce

(kódy Přehled + Charakter)

#2 Syntéza

(k. Souvislost + Odhalení)

#3 Design

(k. Postoj + Nápad)

#1 Percepce / Vnímání / FilesIN / Vstupy

Kódy **Přehled a Charakter** vnímám shodně jako informace, které studenti získávají při pozorování okolí, nebo čtením zpráv o něm. Kategorie Percepce je tedy souborem vlastních pozorování, přejatých pocitů a informací z médií nebo druhé ruky. Tato kategorie se pak projevuje schopností informace dál komunikovat.

#2 Syntéza / Vyhodnocení / Vyvození

Kategorie reprezentující schopnost vyvození **Souvislostí**, nebo dokonce **Odhalení** neobvyklé situace. Tyto dva kódy jsou si velice blízké – kód Odhalení považuji za nadstavbu kódu Souvislost. Zahrnuje vztahy nejen mezi elementy architektonickými, ale například i politickými.

#3 Design / Řešení / Návrh

Třetí kategorie je odpovědí na pochopený problém. Ať v podobě zaujmutí **Postoje** nebo navržení **Nápadu**. Postoj může být vlastní nebo přejatý (vždy ale po vlastní úvaze), nápady jsou u studentů vždy přejaté z jiných míst.

Z výše popsaných příkladů pro tyto kódy je jasné, že nejde o Design ve smyslu designu projektu (stavebního, komunitního etc.) ale jako specifikaci požadavku na řešení místa. Takový požadavek je pak cenným vstupem do průzkumu terénu, jako první fáze projektových prací.

5.3 Spojení kódů do patternu

Z logiky myšlení uspořádávám kategorie do jednoho schéma: Z informací (#1) vyvozují závěry nebo definují problémy (#2), na ně reagují návrhem řešení (#3).

Toto schéma dobře koresponduje s výpověďmi účastníků rozhovorů, nicméně kvůli příliš malému zkoumanému vzorku o něm musíme uvažovat stále jen jako o prvotní interpretaci sebraných dat.

Pokud tedy tuto úvahu spojíme s dimenzí jednotlivých kódů, dostaneme následující diagram:

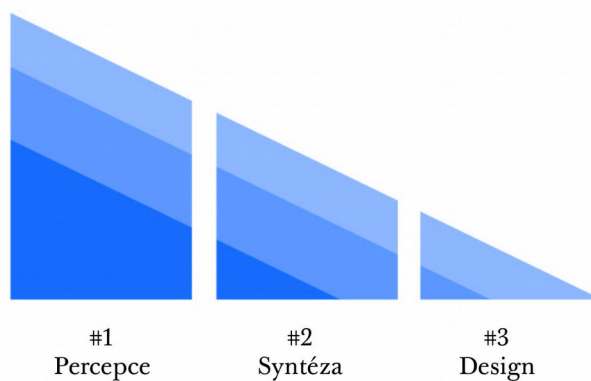


Schéma popisuje stav vyzorovaný v rozhovorech, kdy studenti dokáží přirozeně popisovat své prostředí a bavit se o něm, pokud stráví více času prací s prostředím, jeho zkoumáním nebo obecně architekturou, dovedou prostředí popisovat barvitěji a přesněji, poučeněji o něm diskutovat a místy i navrhnout, jak by se mohlo upravit.

Z výčtu jakostí jednotlivých kódů pak zase získáváme paletu pohledů, které dokáží studenti střední školy obsáhnout.

6. Diskuze

Díky zrealizování výzkumu a formulování tohoto textu jsem si udělal jasno, jak bych chtěl, aby občané – architektovi partneři – uměli diskutovat.

Co si myslím, že práce opravdu přinesla, je odhad úrovní, kterých by studenti mohli dosahovat. Snad je to objev jen pro mě. Před rozhovory jsem ale měl úplně jinou představu o úrovni i směru, jak budou studenti místa popisovat a které souvislosti z nich vyvozovat.

Zkušení učitelé, jistě mají cit pro odhad možností středoškolské výuky. Těžko budou ale sami určovat cíle výuky praktické architektury. Podle současného dění, které jsem zpracoval v teoretické části, ani architekti, kteří o zavedení architektury do škol usilují, nepopisují, co by měla výuka obsáhnout. Zatím se pochopitelně zaměřují na obhájení její důležitosti vůbec. Pro určení obsahu této výuky se domnívám, že by metoda použitá v této práci dobře posloužila. Vytvořené a přesně popsání kódy by mohly fungovat jako potenciální okruhy/kompetence, na které se ve výuce zaměřit.

V tomto ohledu ještě jednou zmíním důsledek rizik výzkumu (kap. 3.6). Jak z malého počtu respondentů, tak z práce jen jednoho výzkumníka plyne ochuzení o podněty k potenciální výuce. Domnívám se, že s opakováním rozhovorů by se do jisté míry zvýšila rozmanitost odpovědí. Každý učitel má svůj přístup, který pohled studentů ovlivní. Pro pokračování tohoto výzkumu by byli přínosní zejména osobití učitelé s vlastní koncepcí předmětu. Stejně tak studenti z jiného města, jiného prostředí, budou citliví na jiná témata a tím opět rozšíří paletu pohledů, které může potenciální výuka obsáhnout.

Vedení rozhovorů mnou nese riziko ovlivnění odpovědí, což je součástí kvalitativního výzkumu. Reálně je ale výzkumu na škodu, že jsem rozhovory vedl pouze já se svým specifickým pohledem na věc. Díky tomu jsme se studenty prošli omezený rozsah témat a opět unikly přínosné přístupy. V tomto směru by pro pokračování výzkumu bylo vhodné, aby i tazatelé byli co nejrozmanitější - různé profese, věk, názory.

Zpětně si například uvědomuji, že se rozhovory držely v seriózním duchu. Přesto, že jsem držel atmosféru uvolněnou, už že jsem byl představený jako architekt drželo rozhovory kolem centra Liberce. Nedostali jsme se k místům, která mají studenti rádi ve smyslu „chodím se tam projít“, „sedáme tam s vínem“. Od takových si myslím, že

je obzvláště vhodné rozvíjet diskuze o vztahu k místu. V nich se studenti spíše zasní, jak by místa mohla vypadat, spíše se naučí pracovat s představami. Víme, jak jsou důležité.

V rozšíření výčtu pohledů i popsání osobnější vztahů k místům věřím workshopům ve stylu Architekti ve škole, kde studenti architektury vedou programy se studenty i žáky škol a zaměřují se na různá témata ve městě i krajině. Myslím, že zahrnutí jejich (a každých podobných) zkušeností, by výrazně obohatilo výzkum v bohatou sadu inspirací.

Věřím, že pokud se téma architektury a participace opravdu dostane do škol a náměty k výuce vzejdou z podobných pozorování a samostatných projektů, bude výuka obohacující nejen pro studenty, ale i pro architekty, facilitátory a zastupitelé, kteří s nimi budou později spolupracovat.

7. Shrnutí

Jako reakce na zanedbané vzdělávání k architektuře vznikla řada samovolných iniciativ, které, dnes již i s podporou státních institucí vedou diskuzi, jakým způsobem by se téma architektury a podílení se na proměnách prostředí měla implementovat do výuky. Zdá se, že v současné době, kdy na učení ještě nejsou připraveni ani učitelé, ani výukové materiály pro ně, je vhodné vyvíjet vzdělávací programy právě za pomoci ze zdola vzniklých iniciativ ve spolupráci s vysokými školami.

V této spolupráci vznikají jak náměty na vzdělávání a šetření jejich účinnosti, tak průzkum současných škol, kde se ojediněle vyskytují učitelé s nezávisle vytvořeným přístupem k tématu.

Do tohoto kontextu jsem vstoupil s úmyslem prozkoumat na Libereckých gymnáziích výskyt témat architektura a participace. Participace se ukázala ve spolupracujících skupinách pro výzkum nedostatečně zastoupená, naproti tomu o prostředí, jeho vztazích a architektuře obecně jsem měl se studenty zajímavé rozhovory.

Po analýze na motivy zakotvené teorie vyšlo z rozhovorů šest kódů, které jsou blíže popsány v části vyhodnocení.

Práci uzavírá domněnka, že zvoleným způsobem je možné vytipovat různé jakosti kódů, které mohou sloužit jako paleta přístupů při práci studentů s prostředím a úvaha, že kódy sestavené podle svých dimenzí se spojují do diagramu, který se rozvíjí s pokročilým vzděláním studentů.

Použitá literatura

Odborná:

- Basl, J., Straková, J., Veselý, A., 2009. Rozvoj občanské společnosti pohledem mladých Čechů. *Pedagogika*, roč. LIX s. 365–379. ISSN 2336-2189.
- Gehl, J., 2000. *Život mezi budovami*. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-79-0.
- Lynch, K., 2004. *Obraz města*. Praha: Bova Polygon. ISBN 80-7273-094-0.
- Norberg-Schulz, C., 2010. *Genius Loci*. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-303-5
- Niesner, T., 2014. *Vymezení konceptu place attachment*. Brno. Diplomová práce na fakultě soc. studií Masarykovy univerzity. Vedoucí práce PhDr. Jan Krajhanzl, Ph.D.
- Orr, D., 1991. What is education for. *The learning revolution*, Winter 1991. Dostupné z: <http://www.context.org/ICLIB/IC27/Orr.htm>
- Orr, D., 1994. *Earth in mind*, Washington: Island press. ISBN 1-55963-294-1
- Pastorová et al., 2011. *Doporučené očekávané výstupy*, Praha: NÚV. ISBN 978-80-87000-77-9
- Pražanová, M., 2011, *Tlak na zkvalitnění výuky architektury a její postavení v rámci výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol*. České Budějovice. Rigorózní práce na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity.
- Rakušanová, P., 2005. *Civic society and civic participation in the Czech republic*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky. ISBN 80-7330-079-6
- Říčan, P., 2005. *Psychologie*, Praha: Portál ISBN 80-7178-923-2.

Memoranda, deklarace:

- Maier, K., 2015. *Politika architektury ČR*. Praha: Ústav územního rozvoje MMR
- Stará, K., Říhová, J., Klíma, P., Sivák, M., 2014. *Memorandum architektura ve vzdělávání*, Plzeň: ČKA-OTTA

Příručky:

Berman, E. et al., 2002. *Sedm kroků k zapojení veřejnosti*. Praha: Agora Central Europe.

Doplňující články:

Franěk, M., 2009 Vliv kontaktu s přírodním prostředím na lidskou psychiku. *Želený kruh*, č.1, s.6, ISBN: 978-80-903968-5-2

Ortová, Jitka, 2000. Ekologií obratem k Človeku. *Dobrá adresa*, č. 3

Metodika:

Švaříček, R. & Šedová, K. et al., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6

Miovský, M., 2007. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4

