

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2016

Petra Horská

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Výukové cíle muzejní edukace jako prostředek rozvoje
funkční spolupráce školy a muzea

Methodological Teaching Goals Of The Museum Education
For Development Of The Cooperation Between Schools And Museums

Petra Horská

Vedoucí práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2016

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Výukové cíle muzejní edukace jako prostředek rozvoje funkční spolupráce školy a muzea vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 7. října 2016

.....

podpis

Děkuji své školitelce PaedDr. Nataše Mazáčová, Ph.D. za vedení a celkovou pomoc při zpracování disertační práce. Zároveň děkuji pracovníkům Národního muzea, učitelům a jejich žákům, kteří se účastnili výzkumného šetření. Bez jejich pomoci by tato práce nikdy nevznikla. Zvláštní poděkování patří mé rodině a přátelům.

ABSTRAKT

Předkládaná práce prezentuje komplexní analýzu výukového cíle muzejní edukace v kontextu spolupráce školy a muzea z pozice humanistického pojetí vzdělávání. Téma a pojetí práce vycházejí z předpokladu, že výukový cíl je významným prvkem při plánování a realizaci výuky a jedním z prostředků rozvoje funkční spolupráce obou jmenovaných institucí.

Teoretická část práce se zabývá výukovým cílem v návaznosti na vymezení muzejní edukace. Stěžejní je nejen základní ukotvení pojmu výukový cíl, ale také analýza obsahového pojetí cílů muzejní edukace, analýza práce muzejního pedagoga s cíli a ukotvení cíle ve vztahu k ostatním komponentám procesu muzejní edukace. Akcentována je také problematika autoevaluace vzdělávacích výsledků. V neposlední řadě se práce v teoretické rovině dotýká tématu spolupráce školy a muzea z historické perspektivy i z perspektivy rámcových vzdělávacích programů jako systémových předpokladů spolupráce.

Empirická část se zaměřuje na kvalitativní výzkum, jenž se v první fázi prostřednictvím rozhovorů s učiteli zabývá reflexí výukových cílů muzejní edukace z hlediska očekávání učitelů základních škol, kteří se svými žáky navštěvují vzdělávací programy v muzeu. V druhé fázi výzkum na pomezí případové studie a akčního výzkumu analyzuje výukové cíle konkrétního edukačního programu a na základě zjištěných očekávání učitelů navrhuje inovativní doporučení příslušného edukačního programu. Výsledky první fáze výzkumu například ukazují, že významnou roli v očekávání učitelů hrají nejen cíle směřující k rozvoji kognitivní domény žákovy osobnosti, ale především cíle spojené s rozvojem žákových postojů a hodnot, nebo prožitků, s kterým žáci z muzea odcházejí. Právě tyto skutečnosti se významně promítají do návrhu inovativních doporučení prezentovaných v závěru empirické části. Výsledky výzkumu se snaží přinést inspirativní podněty, které by mohli muzejní pedagogové využít ke zkvalitnění své stávající muzejně-pedagogické praxe v kontextu spolupráce se školou.

KLÍČOVÁ SLOVA

výukový cíl, muzejní edukace, učitel, muzejní pedagog, edukační program v muzeu, spolupráce školy a muzea, případová studie, akční výzkum

ABSTRACT

This work presents a complex analysis of the methodological teaching goals with regard to the museum education, in the context of cooperation between schools and museums from the humanistic concept of education perspective. The subject of the work is based on the assumption that certain methodological goals entail a significant feature for educational planning and implementation, and they also are one of the instruments of the functional development cooperation between the two institutions.

The theoretical part of thesis deals with the methodological goal as a follow-up to the museum education definition. It is not only essential to find a concept of the term - teaching goal, but also to analyse the content of the museum education goals; so it's the work analysis of a museum pedagogue and his/her goals towards other components in the museum education process. The emphasis is put also on the issue of autoevaluation regarding the educational results. Last but not least the work focusses on the historical perspective as well. Namely, it examines the cooperation between schools and museums, its educational programmes as systematic conditions for a mutual collaboration.

The first phase of the qualitative research elaborates on the reflection of museum educational goals from the elementary school teacher (who visit educational programmes with their pupils at museums) expectations perspective. This is based on the interviews with these teachers. In the second phase the research as both the case study and the action research analyses teaching goals of a concrete educational programme. Then, based on the obtained teacher expectations an innovative recommendation referring to particular educational programme is suggested. For instance, the results of the first phase show that a significant feature regarding teachers expectations consists not only in goals towards the pupils cognitive domain development, but also towards goals connected with pupils attitude and values or experiences they leave their museum visit with. These circumstances have then an important impact on the second phase analysis of the research.

KEYWORDS

methodological teaching goal, museum education, teacher, museum pedagogue, educational programme at museums, school and museum cooperation, case study, action research

Obsah

1 Úvod.....	9
1.1 Zdůvodnění významnosti a výběru tématu	9
1.2 Cíle a struktura disertační práce	12
1.3 Práce s literaturou.....	13
2 Teoretická část	16
2.1 Muzejní edukace	16
2.1.1 Vztah k edukační funkci muzea a základní vymezení pojmu.....	16
2.1.2 Póly muzejní edukace - jejich legitimita a vzájemné propojení	22
2.1.3 Muzeum jako specifické edukační prostředí odlišné od školy	27
2.2 Výukový cíl muzejní edukace v kontextu spolupráce muzea a školy.....	29
2.2.1 Základní ukotvení a vymezení pojmu	29
2.2.2 Obsahové pojetí cílů muzejní edukace	35
2.2.3 Práce s výukovými cíli edukačního programu v procesu muzejní edukace.....	45
2.2.4 Výukový cíl a jeho vztah k vybraným komponentám procesu muzejní edukace .	58
2.2.5 Výukový cíl muzejní edukace a autoevaluace vzdělávacích výsledků	67
2.3 Spolupráce školy a muzea.....	74
2.3.1 Nejen historický exkurz v kontextu českých zemí.....	74
2.3.2 Rámcové vzdělávací programy jako systémový předpoklad spolupráce školy a muzea.....	84
3 Empirická část.....	88
3.1 Metodologická východiska výzkumu	88
3.1.1 Pojetí a funkce výzkumu.....	88
3.1.2 Výzkumné otázky.....	89
3.1.3 Design výzkumu – výzkumné metody a výzkumný soubor	91
3.1.4 Sběr dat, jejich analýza a interpretace	96

3.1.5 Zajištění kvality výzkumu.....	101
3.2 Výzkumná zjištění první fáze výzkumu: Co učitelé očekávají od edukačního programu v muzeu z hlediska výukových cílů?.....	103
3.2.1 Kognitivní cíle.....	104
3.2.2 Afektivní cíle.....	107
3.2.3 Prožitek v muzeu.....	110
3.2.4 Klíčové kompetence.....	112
3.3 Shrnutí a diskuse k první fázi výzkumu.....	114
3.4 Výzkumná zjištění druhé fáze výzkumu: Které výukové cíle sleduje edukační program 50. léta v Československu?.....	120
3.4.1 Didaktická charakteristika edukačního programu.....	122
3.4.2 Vertikální hierarchická rovina edukačních cílů programu.....	124
3.4.3 Horizontální rovina edukačních cílů programu.....	126
3.4.4 Několik postřehů k práci s výukovými cíli.....	141
3.5 Shrnutí a diskuse k druhé fázi výzkumu.....	142
3.6 Návrh inovací edukačního programu 50. léta v Československu.....	152
4 Závěr.....	157
5 Seznam použitých informačních zdrojů.....	160
6 Seznam příloh.....	170

„Vzato v celku, muzejní sbírky a výstavní materiály prezentují společné přírodní a kulturní světové bohatství. Jako správce majetku, jsou muzea vázána, aby přibližovala porozumění všech přírodních forem a lidských zkušeností. Je povinností muzeí být zdroji lidskosti a ve všech svých aktivitách pečovat o informované porozumění bohatství a odlišnosti světa, který jsme zdědili.“

(Etický kodex muzeí
Americká asociace muzeí 2000
překlad autorky)

1 Úvod

1.1 Zdůvodnění významnosti a výběru tématu

Jedním z významných témat muzejně-pedagogické teorie i praxe je problematika spolupráce školy a muzea. V současnosti na důležitost rozvoje edukační činnosti muzea ve vztahu ke škole a zároveň školy k muzeu upozorňují strategické dokumenty nejen v oblasti vzdělávací, ale také kulturní politiky České republiky.

O stále význačnější roli muzeí ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže hovoří již *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha* (2001).¹ Za jednu z hlavních strategických linií vzdělávací politiky na pozadí principu celoživotního učení vymezuje podporu vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí. Jedním z opatření vedoucím k naplnění této strategické linie má být zvýšení úlohy kulturně-výchovných institucí a občanských sdružení ve výchově a vzdělávání. Výslovně pak *Bílá kniha* upozorňuje na skutečnost, že na kultivaci osobnosti dětí a mládeže se mohou podílet muzea jako mimoškolní výchovně-vzdělávací instituce.

V návaznosti na *Bílou knihu* (2001) vznikl *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2007).² V tematickém okruhu Lidé a čas, který je součástí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a který usiluje vyvolat u žáků zájem o minulost, kulturní bohatství regionu a celé země, klade *RVP ZV* zvýšený důraz na aktivní práci žáků s informačními zdroji. V této souvislosti je explicitně zmíněna důležitost navštěvování regionálních i specializovaných muzeí. Tato skutečnost se také odráží v obsahové formulaci jednoho z očekávaných výstupů vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pro druhé vzdělávací období: „Žák využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti“ (2007, s. 40).

Koncepce účinnější péče o movité kulturní dědictví v ČR na léta 2010-2014 prostřednictvím strategického cíle III.H.3. poukázala na skutečnost, že muzea i galerie v České republice by měly usilovat o začlenění do vzdělávacího systému ČR. Ačkoliv se tento strategický bod nepodařilo naplnit, byl a stále jistě je významným podnětem. Také jeden z bodů aktuální *Státní kulturní politiky na léta 2015-2020*, který si klade za cíl posílit rozvoj kulturních dovedností a znalostí o kultuře a kulturním dědictví ve školách a

¹ Dále jen *Bílá kniha* (2001).

² Dále jen *RVP ZV* (2007).

mimoškolních zařízeních, nepřímou poukazuje na nutnost spolupráce kulturních institucí se školami. Konkrétně apeluje na překonání resortismu vzdělávacího systému a nabádá například k zážitkovému vzdělávání v muzeích. Dále poukazuje na nezbytnost zahrnutí informační gramotnosti do výukových programů škol, která by měla zlepšit schopnost žáků využívat informační zdroje nabízené knihovnami, archivy, muzei a dalšími paměťovými institucemi (2014, s. 13).

Aktuálnost tématu dokládají také četné konference, kolokvia či semináře pořádané na dané téma. Příkladem za všechny může být tradiční konference *Muzeum a škola*, která se periodicky každým druhým rokem koná pod záštitou Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně, nebo V. celorepublikové kolokvium na aktuální téma českého muzejnictví s názvem *Muzeum a vzdělávací systém ČR* uskutečněné pod záštitou Asociace muzeí a galerií České republiky³ v roce 2010 v Brně. Zejména konference *Muzeum a škola* utváří platformu pro společná setkávání aktivních subjektů muzejní edukace, jimiž jsou muzejní pedagogové, lektori edukačních programů a učitelé všech typů škol.

Vytváření vhodných podmínek vedoucích ke kvalitativnímu zlepšování edukace v oblasti spolupráce školy a muzea netkví dle našeho názoru jen ve výměně zkušeností v rámci prezentování příkladů dobré praxe na výše zmíněných konferencích. Tyto podmínky také nejsou vytvářeny pouze stávajícím legislativním rámcem, kde hrozí jejich ustrnutí ve formální podobě. Dovolujeme si tvrdit, že významnou roli hraje soustavný a systematický pedagogický výzkum, který by umožnil implementovat nově získané poznatky nejen do muzejně-pedagogické teorie. V úzké návaznosti by jeho výsledky vytvářely také podporu pro práci muzejních pedagogů v praxi.

Základem kvalitní spolupráce školy a muzea je propojování institucionálního rámce a vzájemné přijetí obou institucí. Jako stěžejní se nám tato skutečnost jeví v oblasti edukačních cílů, které jsou klíčovým momentem pro plánování výuky ve škole i v muzeu. Petra Šobánková, odborná asistentka na katedře výtvarné výchovy Univerzity Palackého v Olomouci a autorka několika stěžejních publikací o muzejní edukaci, hovoří přímo o problému skloubení cílů obou institucí (2012a, s. 231).

Jak muzejní pedagog, tak učitel by si měli v průběhu své pedagogické činnosti klást následující otázky: Ve kterých oblastech má být návštěva edukačního programu v muzeu

³ Dále jen AMG ČR.

pro žáky obohacující? Co se mají žáci díky setkání s muzeáliei naučit nového? Jakými způsoby je vhodné s cíli muzejní edukace ve vztahu k žákům ve škole i v muzeu pracovat, aby se dostavil pozitivní výsledek v jejich učení? Má-li muzeum pro žáky vytvářet kvalitní učební situace a má-li škola muzeum považovat za skutečné místo učení a nejen za prostředek trávení volného času, je nezbytné cílené prolnutí práce obou těchto institucí, aby se při zachování svých specifík vzájemně setkaly v oblasti cílového zaměření společných edukačních aktivit.

Zájem o téma předkládané v disertační práci - výukové cíle muzejní edukace jako prostředek rozvoje funkční spolupráce školy a muzea - vychází z předešlého profesního zaměření a praxe autorky s přípravou a realizací edukačních programů v Historickém muzeu Národního muzea v Praze. Autorka se opírá o vlastní muzejně-pedagogickou zkušenost, která ji vede k tezi, že znalost vzájemných potřeb a představ o muzejní edukaci v oblasti výukových cílů je jedním ze stěžejních pilířů pro utváření pozitivního dopadu na učení žáků v muzeu. Zájem o téma se dále opírá o skutečnost, že pedagogické kategorii cíle, ačkoliv je v edukačním procesu považována za stěžejní (Skalková, 1997; Kasíková, 2011), není v českém výzkumném prostředí v kontextu řešené problematiky věnována odpovídající pozornost. Na nutnost jejího rozpracování z obecného i specifického hlediska upozorňuje například Petra Šobáňová ve své publikaci *Edukační potenciál muzea* (2012a).

Aktuálnost tématu potvrzují také zahraniční podněty a zdroje. Výběrem uvedme například Americkou asociaci muzeí. Impulsy bychom našli především ve strategickém dokumentu *Excellence in Practice: Museum Education Principles and Standards* vytvořeným Standing Professional Committee on Education (2005). Komise zde formuluje tři základní principy (přístupnost, zodpovědnost, obhajitelnost)⁴, jejichž přijetí a naplňování edukačními pracovníky muzea má přispívat k vytváření kvalitní praxe v oblasti muzejní edukace. Ve třetím principu je přímo obsažena strategická výzva k vytváření jak obecných, tak konkrétních měřitelných cílů muzejní edukace. V této souvislosti je také kladen důraz na přijetí postupů k dosahování cílů a na následné dokumentování jejich naplňování prostřednictvím evaluačního výzkumu (2005).

⁴ V originálním znění: accessibility, accountability, advocacy.

1.2 Cíle a struktura disertační práce

Disertační práce si klade za cíl analyzovat problematiku cílů muzejní edukace na poli spolupráce školy a muzea se zřetelem k tvorbě a realizaci edukačních programů pro žáky základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií. Téma se pokouší pojednat jak z hlediska učitele jako klíčové osoby, která zastupuje zájmy školního vzdělávání a rozhoduje o tom, zda žáci navštíví muzeum, tak z hlediska muzejního pedagoga, který prezentuje zájmy muzea a v praxi připravuje a realizuje edukační programy s žáky. V neposlední řadě klade práce důraz na vytváření nových podnětů, které by mohly být využity muzejními pedagogy k inovaci a zkvalitnění jejich stávající muzejně-pedagogické praxe a které by přispěly k rozvoji spolupráce školy a muzea v oblasti výchovy a vzdělávání žáků.

Zpracování disertační práce se opírá o následující základní teoretická východiska. Jedná se zejména o humanistické pojetí vzdělávání a východiska konstruktivistické pedagogiky, dále o strukturu celistvého procesu muzejní edukace s jeho jednotlivými komponentami, standardní obecně-didaktické zásady pro práci s výukovými cíli a koncept tří fází školní návštěvy muzea. V neposlední řadě uvedeme chápání muzea jako instituce, která přijímá a naplňuje svoji edukační funkci, a pojmání muzeálie nejen jako pramene poznání příslušného vědeckého oboru a názorné didaktické pomůcky, ale především jako nositele specifických kulturních hodnot.

Disertační práce je rozdělena do dvou základních částí – teoretické a empirické.

Teoretická část, která prezentuje východiska významná pro zpracování empirické části, je strukturována do tří stěžejních kapitol. První kapitola *Muzejní edukace* je věnována problematice edukační funkce muzea a definování muzejní edukace. Zamýšlí se také nad póly muzejní edukace, jejich legitimitou a vzájemným propojením. Následující kapitola *Výukový cíl v kontextu muzejní edukace* se zaměřuje na základní vymezení a charakteristiku této stěžejní didaktické kategorie, analyzuje ji v úzké návaznosti na cíle školního vzdělávání a vztahuje k ní vybrané komponenty procesu muzejní edukace. V neposlední řadě je popsána procesuální práce muzejního pedagoga s výukovými cíli. Teoretická část je uzavřena kapitolou *Spolupráce školy a muzea*.

Empirická část prezentuje kvalitativní výzkum. Ten se v první fázi soustředí na reflexi cílů muzejní edukace z hlediska učitelů základních škol a nižších ročníků gymnázií, kteří navštěvují se svými žáky vzdělávací programy. Ve druhé fázi se výzkum pohybuje

na pomezí případové studie a akčního výzkumu. Usiluje o obsahovou analýzu výukových cílů v kontextu konkrétního edukačního programu příslušného muzea. Zaměřuje se tak na problematiku z pohledu muzea a s oporou o teoretická východiska a výsledky první fáze výzkumu poukazuje prostřednictvím navržených inovativních doporučení na možný způsob kvalitativního zlepšení konkrétní muzejně-pedagogické praxe.

V první kapitole empirické části vymezujeme metodologický rámec výzkumu – jeho pojetí a cíle, výzkumné otázky, výzkumné metody a procedury, sběr dat a jejich analýzu, zajištění kvality výzkumu. V následujících kapitolách prezentujeme výsledky první a druhé fáze výzkumného šetření. Prezentování výsledků uzavíráme vždy kapitolou věnující se shrnutí a diskusi. V závěrečné kapitole empirické části se věnujeme návrhu inovativních doporučení konkrétního edukačního programu. Tato kapitola je finálním vyvrcholením našich výzkumných snah.

1.3 Práce s literaturou

Zpracování předkládané problematiky se opírá o díla současných českých i zahraničních autorů, kteří se pohybují na poli muzejně-pedagogické teorie, praxe i výzkumu. Není účelem vyjmenovat veškerou námi použitou literaturou. Proto zde zmiňme stěžejní tituly, které naši práci zásadně ovlivnily.

V první kapitole teoretické části práce pojednávající o muzejní edukaci se nám staly inspirativními především nejnovější tituly české provenience z pera Petry Šobáňové *Plánování edukačních aktivit muzea* (2015, ve spolupráci s Michaelou Johnovou-Čapkovou), *Edukační potenciál muzea* (2012) a *Muzejní edukace* (2012). Dále publikace *Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace* (2010) autorského kolektivu Jagošová, Jůva, Mrázová nebo dvoudílná publikace *Galerijní a muzejní edukace I., II.* (2010, 2013) Marie Fulkové a kol. Opřeli jsme se také o starší avšak ve své době stěžejní a svými podněty stále aktuální práce Josefa Beneše: *Kulturně výchovná činnost muzeí* (1981) a *Muzeum a výchova* (1980). Můžeme říci, že tyto stěžejní muzejně-pedagogické monografie nás provázely nejen první kapitolou, ale napříč celou naší prací. Oporou pro nezbytná muzeologická východiska se nám staly monografie Zbyňka Zbyslava Stránského *Úvod do muzeologie* (2000) a Josefa Beneše *Základy muzeologie* (1997).

K teoreticko-kritické analýze didaktické kategorie výukový cíl, která je předmětem druhé kapitoly teoretické části, jsme čerpali jak z výše uvedených titulů, tak z monografií prezentujících pedagogicko-psychologickou a obecně-didaktickou teorii zasazenou do kontextu humanistického, na dítě orientovaného pojetí vzdělávání. Zde se jednalo zejména o publikaci Vladimíry Spilkové a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR* (2005), která přináší pohled na transformaci českého školství po roce 1989. Dále o publikaci autorského kolektivu Janík, Maňák, Knecht *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření* (2009) a monografii Jarmily Skalkové *Obecná didaktika* (1999). Přínosné byly také články Zdeňka Heluse (2003, 2014) věnující se problematice humanistické tradice a humanizujících tendencí v edukaci. V neposlední řadě jsme se opřeli o legislativní dokumenty státní kulturní politiky vydané Ministerstvem kultury ČR pro příslušná období a o kurikulární dokumenty pojednávající o obsazích školního vzdělávání (*Bílá kniha*, 2001; *RVP ZV*, 2007).

Při zpracování poslední kapitoly věnované spolupráci školy a muzea z historické i systémové perspektivy jsme se, kromě již výše zmíněných publikací, opřeli o monografii Jiřího Špěta *Přehled vývoje českého muzejnictví I.* (2004) a také o jeho příspěvek *Spolupráce muzea a školy v letech 1959-1974 (zhodnocení a perspektivy)*, který byl publikován ve sborníku *O problematice spolupráce muzea a školy* (1976). Dále jsme vycházeli z příspěvků z vybraných sborníků. Například se jednalo o příspěvek Františka Šebka na téma *Několik pohledů do historie spolupráce muzeí a škol v českých zemích* přednesený na konferenci *Muzeum a vzdělávací systém v České republice* (Brno, 2008).

Četné zahraniční podněty pro námi zkoumanou problematiku nabídly vybrané publikace autorky Eileen Hooper-Greenhill (například *The Education role of the Museum*, 1999) a dále výzkumné zprávy rozsáhlých evaluačních studií realizovaných Výzkumným centrem pro muzea a galerie (RCMG)⁵ na univerzitě v Leicesteru. Zejména se jednalo o výzkumné zprávy *What did you learn at the museum today?* (first study 2004; second study 2006) a *Inspiration, Identity, Learning: The Value of Museum* (first study 2004; second study 2007). Zmíněné studie mimo jiné hodnotily účinek podpory muzejní edukace státem na rozvoj partnerství mezi muzeem a školou a sledovaly dopad učení žáků v muzeu na rozvoj jejich osobnosti. Tyto zahraniční zdroje našly své uplatnění především

⁵ RCMG - Research Centre for Museums and Galleries

v teoretické části práce, zejména v kapitole pojednávající o problematice výukového cíle muzejní edukace a autoevaluace vzdělávacích výsledků.

V empirické části práce při zpracování metodologických východisek našeho výzkumu jsme se opřeli o publikace předních českých metodologů. Klíčovou se pro nás stala publikace Jana Švaříčka a Kláry Šedřové *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2007). Dále cenné byly tituly věnující se metodologii pedagogického výzkumu (Gavora, 1996; Hendl, 2005; Janík, 2003).

Dále v části pojednávající o pojetí a funkci výzkumu a v části věnující se diskusi odkazujeme na výsledky domácích i zahraničních výzkumných šetření. V prvním případě se jedná o kvantitativní výzkum Petry Šobáňové (2009) na téma *Vztah budoucích výtvarných pedagogů k muzeu umění*. Autorka realizovala výzkum v rámci své disertační práce a jeho cílem bylo popsat vztah nastupujících mladých pedagogů výtvarné výchovy k muzeu umění, muzejní edukaci a prozkoumat vliv vybraných determinant na tento vztah. Dále bylo cílem výzkumu zjistit, jaké požadavky (jako předpoklad hlubší spolupráce) sledovaní studenti kladou směrem k muzeu a zda jsou ochotni se ke spolupráci s muzeem (Šobáňová, 2009). V rámci výzkumu byla věnována také pozornost problematice, která úzce souvisí s naším tématem. Autorka se sledovaných studentů dotazovala, zda se domnívají, že muzea a galerie mohou pomoci škole při plnění jejich výchovně vzdělávacích cílů. A pokud ano, tak jakým způsobem.

V části diskuse jsme se také konkrétně opřeli o publikaci Eilean Hooper-Greenhill *Museum and Education. Purpose, Pedagogy, Performance* (2007). Pro naše účely byla stěžejní především kapitola *The pattern of school use of museums*, ve které autorka diskutuje výsledky evaluačních studií prováděných RCMG a poukazuje na způsob, kterým školy ve Velké Británii využívají muzea regionálního i národního charakteru.

Zmínili jsme zde stěžejní tituly, které zásadně ovlivnily podobu naší práce. Na její celkovou podobu však mělo vliv také mnoho dalších titulů, dílčích článků publikovaných v periodikách nebo příspěvků z konferencí vydaných ve sbornících. Kompletní seznam použité domácí i zahraniční literatury včetně elektronických zdrojů je čtenáři přehledně k dispozici v páté kapitole práce.

2 Teoretická část

2.1 Muzejní edukace

2.1.1 Vztah k edukační funkci muzea a základní vymezení pojmu

Reflektujeme-li vymezení a jednotlivé aspekty muzejní edukace, která je hlavním předmětem zkoumání muzejní pedagogiky, je nezbytné vyzdvihnout její bezprostřední návaznost na edukační (výchovně-vzdělávací) funkci muzea. Podle revidované a mezinárodně uznávané definice zakotvené ve statutech Mezinárodní rady muzeí (ICOM)⁶ z roku 2007 je muzeum: „*stálá nevýdělečná instituce ve službách společnosti a jejího rozvoje, otevřená veřejnosti, která získává, uchovává, zkoumá, zprostředkuje a vystavuje hmotné doklady i nehmotné dědictví lidstva a jeho prostředí za účelem studia, vzdělávání, výchovy a potěšení*“ (ICOM, 2010, s. 1).⁷ Tato definice jasně postihuje základní funkce muzea ve společnosti, kterými jsou sbírání, ochrana a výzkum muzeálií, jejich prezentace a zpřístupňování veřejnosti. Dále zdůrazněme v závěru definice citované pojmy studium, vzdělávání, výchova. V návaznosti na ně vyzdvihneme edukační funkci muzea. Ta dle Vladimíra Jůvy, významného teoretika a výzkumníka na poli muzejní pedagogiky, představuje „*imanentní potenciál a reálné aktivity, které iniciují specifické edukační procesy*“ (2010, s. 73).

Známý český muzeolog Josef Beneš (1980, 1997) hovoří v souvislosti se základními funkcemi muzea, které vymezuje jako funkci sbírkotvornou, správu sbírek a využití sbírek pro vědu, o čtvrté nezastupitelné funkci, tzv. využití sbírek pro kulturně výchovné cíle. Tuto funkci zásadně odlišuje od vědecko-výzkumného poslání muzea a definuje ji jako využití muzejních sbírek pro „*rozvoj hodnotové orientace, kultivace a humanizace člověka s pozitivním ovlivněním vědomí v rovině racionální i emocionální*“ (Beneš, 1997, s. 31). Dle Benešova názoru lze tuto funkci označit za dominantní, protože je finálním výstupem všech vnitřních aktivit muzejní práce se sbírkami.

Také Friedrich Waidacher, rakouský muzeolog, hovoří o muzejní vzdělávací funkci avšak v jiném smyslu. Tuto funkci nepovažuje za dominantní či naopak podřazenou, ale

⁶ ICOM - International Council of Museums

⁷ Dle originálního znění: „A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment.“ (ICOM Statutes, adopted by the 22nd General Assembly, Vienna, Austria, 24 August 2007).

za rovnocennou (1993 in Stránský, 2000). Friedrich Waidacher odvozuje tuto funkci v návaznosti na muzejní komunikaci a upozorňuje, že právě zprostředkování obsahu muzejních sbírek prostřednictvím komunikace dává smysl jejich vytváření a spravování. Muzejní vzdělávací funkce je tedy nedělitelnou úlohou muzea avšak podle Waidachera muzeum primárně nevzdělává, nýbrž vzdělávání umožňuje (blíže 1999, s. 136-141; srov. Šobáňová, 2012a, s. 173-192; Jůva, 2010, s. 91-92).

Zajímavý pohled na edukační funkci muzea v souvislosti s položením základů moderního muzejnictví a dějinami muzejní pedagogiky přináší geograficko-historické hledisko. Kořeny a preferování edukační funkce nalezneme na severoamerickém kontinentu zejména ve Spojených státech amerických. Jak uvádí Georg E. Hein, emeritní profesor na Lesleyho Univerzitě věnující se zejména pojetí tzv. konstruktivistického muzea, „*edukace jako rozhodující funkce muzea byla poznána se vznikem veřejných muzeí*“ (2010, s. 3; překlad autorky).⁸ Vzhledem k odlišným historickým a kulturním podmínkám se tamější muzea od svého vzniku profilovala, na rozdíl od muzeí evropské provenience, spíše jako vzdělávací zařízení, a tedy jako místa učení. Vysvětlení přináší skutečnost, že od svého počátku byla americká muzea úzce svázána se vzdělávacími institucemi, především s univerzitami. Jak tomu bylo například v případě muzeí vzniklých při Harvardské univerzitě (Jůva, 2010).

V této spojitosti připomeňme také osobnost amerického filosofa a významného představitele reformní pedagogiky Johna Deweyho, který působil na univerzitě v Chicagu. Dewey pojímal muzeum jako „akumulovanou zkušenost lidstva“, jenž je jedinečným zdrojem lidského vědění (Jůva, 2004). V návaznosti na toto pojetí přišel John Dewey (1904) s myšlenkou zřízení muzea přímo v centru školy, které by bylo v úzkém provázání se školním vzděláváním.⁹

⁸ Jak dále připomíná Georg E. Hein (2010), veřejná muzea jsou produktem sklonku 18. století. Zpočátku měla tato muzea spíše demonstrovat bohatství a moc tehdejších vlád a byla přístupná pouze omezené společenské vrstvě. Významnými veřejnými institucemi se stala až v průběhu 19. století v souvislosti se vznikem národních států.

⁹ „V ideální škole má být cos takového: předně dokonalé průmyslové museum, podávající ukázky materiálu na různých stupních rukodělby, potom náčiní, od nejprostšího k nejsložitějšímu, jehož se užívá při zpracování materiálu; dále sbírka fotografií a obrázků znázorňujících krajiny a scenerie, odkud látky ty pocházejí, jejich naleziště a bydliště a místa jejich řemeslného zpracování. Taková kolekce byla by živoucí a stálou přednáškou v souboru umění, vědy a průmyslu.“ (Dewey, 1904, s. 79)

Inspirativní vhled do historie muzejní pedagogiky přináší také významná britská autorka Eilean Hooper-Greenhill, která opět dokládá, že v průběhu 19. století se edukace stala nejdůležitější funkcí muzea. Ideální muzeum bylo chápáno jako „pokroková škola sebe-vyučování“¹⁰ a mělo být místem, kam by učitelé mohli přirozeně přicházet pro pomoc (Hooper-Greenhill, 1991, s. 25 in Hein, 2010, s. 5).

Na sklonku 18. a v průběhu 19. století došlo také k zakládání prvních muzeí v evropských zemích. Ta se však od počátku svého vzniku orientovala spíše na služby odborné vědecké veřejnosti a upřednostňovala funkci sběratelskou a badatelskou. Posílení edukační funkce nastalo až na počátku 20. století poté, co v roce 1903 na sjezdu evropských muzejníků v německém Mannheimu byla projednána změna orientace působení muzeí. Muzea se měla svojí činností zaměřovat nejen na úzkou skupinu odborných vědeckých pracovníků, ale měla působit rovněž směrem k široké veřejnosti (Beneš, 1997). V témže roce vzniklo mnichovské Německé muzeum mistrovských děl přírody a techniky, jež si s autorem jeho muzejněpedagogické koncepce Georgem Kerschensteinerem kladlo za cíl plnit primárně východně-vzdělávací cíle (Jůva, 2004). Kerschensteiner jako stoupenec německé reformní pedagogiky uvažoval o muzejní edukaci v návaznosti na školní vzdělávání a vznesl požadavek propojení obsahu muzejních sbírek se školním učivem. Neopomenutelnou je v této souvislosti také osobnost německého reformního a muzejního pedagoga Adolfa Reichweina, který během druhé světové války působil jako vedoucí oddělení Škola a muzeum při Muzeu německého národopisu v Berlíně a svojí činností přispěl k chápání muzea jako místa učení a vzdělávání. Adolf Reichwein nejen položil základy problematiky spolupráce školy a muzea, ale jako jeden z prvních začal systematicky používat termín muzejní pedagogika. Zvláštní význam pro vymezení předmětu muzejní pedagogiky měl jeho programový článek *Škola a muzeum* z roku 1941 (Jůva, 2010).

Rovnoprávné postavení v poměru k ostatním funkcím muzea získala edukační funkce až v průběhu 2. poloviny 20. století. Zejména od 70. let 20. století docházelo v Německu k zakládání muzejně-pedagogických zařízení zaměřených na práci s dětmi a mládeží. V roce 1973 bylo založeno známé Muzejně-pedagogické centrum Mnichov. V jeho zakládací smlouvě je vymezen základní úkol: „*podporovat vzdělávací činnost škol a jiných institucí pomocí výuky, prohlídek a jiných akcí konaných v mnichovských muzeích,*

¹⁰ Dle originálního znění: „the advanced school of self-instruction“.

sbírkách a výstavách“ (Rump, 2000, s. 35). V posledních desetiletích práce Muzejně-pedagogického centra spočívá v záměrném využívání muzeí jako opakovaně navštěvovaných míst k učení. Ta mají poskytovat didakticky promyšlené edukační aktivity odpovídající učebním osnovám s důrazem na objevitelskou radost a zábavu ve spojení s cíleným poznáváním a praktickou zkušeností žáků (Rump, 2000).

Pojednali jsme stručně o edukační funkci muzea v mezinárodním kontextu. Situaci v českých zemích v kontextu spolupráce školy a muzea se budeme věnovat v kapitole 2.3.1. Nyní se soustředíme na bližší vymezení pojmu muzejní edukace. Vzhledem k cílům naší práce budeme níže uvedenou teoretickou analýzu vztahovat k edukačním programům v muzeu pro žáky základních škol jako k jedné ze specifických forem učení v muzeu.

Podstatu muzejní edukace v souladu s humanistickou koncepcí vzdělávání (Skalková, 1993; Spilková, 2005) chápe Vladimír Jůva jako pomoc (blíže 2010, s. 73, s. 79-80). Jedná se například o pomoc muzejní edukace *„při procesech lidského učení v muzeu, při zkvalitnění muzejní komunikace (mezi muzejním publikem a prezentovanými obsahy) nebo ve stavbě mostů k porozumění kultury*“ (2010, s. 79). S oporou o českou i zahraniční literaturu dále vymezuje tento termín v české muzejně-pedagogické terminologii Petra Šobáňová, která jej ve své publikaci *Muzejní edukace* definuje jako: *„výchovu a vzdělávání spojené s naplňováním stanovených edukačních cílů a osvojováním určitého obsahu*“ (2012b, s. 54). Autorka při tomto vymezení vychází především z užití v české pedagogice ustáleného obecně-pedagogického a didaktického pojmosloví a snaží se překonat dosavadní terminologickou rozkolísanost tohoto pojmu (srov. Šobáňová, 2012b). Základním prostředkem muzejní edukace, tedy zdrojem zmíněného obsahu, který směřuje učícího se žáka v muzeu k dosahování stanovených cílů, je v tomto smyslu muzeálie.

Dle autorky můžeme dále pojímat muzejní edukaci jako *„záměrné, facilitované a intencionální výchovné působení muzea na veřejnost*“ (Šobáňová, 2012a, s. 219). Zmiňované výchovné působení zde stojí ve významu výchovy v širším slova smyslu. Zahrnuje tedy i vzdělávání a mohli bychom jej souhrnně označit termínem edukační působení. K upřednostňování užívání termínu muzejní edukace se hlásí také Marie Fulková, odbornice v oblasti soudobé muzejní a galerijní pedagogiky (Kafková, 2012).¹¹

¹¹ Autorka kromě termínu muzejní edukace užívá také termín galerijní edukace. Základním rozlišovacím kritériem se zde stává skutečnost, ve které z výše uvedených institucí se edukace odehrává. Pro úplnost doplníme, že termínem galerie označujeme muzeum umění.

Vymezuje ji především v opozici k muzejní animaci¹² a důraz klade na slovo „edukace“, které *„je v mezinárodním kontextu srozumitelnější a přesnější, a navíc rehabilituje vzdělávání, které se opravdu má lišit od pouhého zabavení dětí v galerii“* (tamtéž, 2012, s. 13).

V souvislosti se zmíněnou tezí intencionality, tedy plánovitosti a účelovosti edukačních procesů, je vhodné upozornit také na funkcionální rovinu edukačního působení muzea. Vladimír Jůva, který o výsledcích muzejní edukace hovoří jako o *„pozitivních změnách navozených v osobnosti jedince působením muzea, jeho materiálními a nemateriálními obsahy“* (2010, s. 74), považuje funkcionální rovinu edukačního působení za převládající formu edukačních procesů v muzeu. Jedná se o aspekt nepřímého učení, kdy dochází k posunům a rozvoji žákovy osobnosti například pod vlivem samotného působení sociálního muzejního prostředí, muzejní architektury, muzejně-didaktické koncepce expozice a výstavy nebo nezadatelnou hodnotou muzejních exponátů na návštěvníka muzea (tamtéž, s. 74).

Ačkoliv je funkcionální rovina bezesporu nedílnou součástí muzejní edukace, z hlediska našeho výzkumu nám jde především o navozování plánovitých učebních situací za přímé podpory k tomu speciálně pověřeného muzejně-pedagogického pracovníka. Žák je učícím se subjektem v rámci edukačního programu. S tím souvisejí jasně definované cíle rozvoje žákovy osobnosti čerpající jak ze specifík muzejního obsahu, tak vycházející vstříc potřebám vyučovacího procesu ve škole. To vše nás jasně odkazuje k intencionalitě a facilitovanosti jako ke zcela zásadním aspektům muzejní edukace. Přikloňme se tedy k tezi Petry Šobáňové, jež se opírá o východiska Eilean Hooper-Greenhill (1991), a spolu s nimi za muzejní edukaci považujeme *„zejména procesy, které muzeum připravuje nad rámec běžné prezentace sbírek a které učební procesy facilitují přímým způsobem. Půjde o intencionální edukační procesy probíhající v návaznosti na sbírky muzea, pro které tato instituce (nebo jiný činitel, např. učitel, který přichází se svou třídou do muzea) pečlivě připravuje podmínky a které organizuje, naplňuje předem plánovaným obsahem a spojuje*

¹²Animaci v českém prostředí definuje Radek Horáček jako „proces kontaktu s výtvarným dílem, který účastníky vede prostřednictvím zážitku k možnostem bohatšího poznání a získávání nových zkušeností“ (Horáček, 1998, s. 72). Jedná se o termín pocházející zejména z americké, anglické a francouzské muzejní a galerijní pedagogiky.

se specifickými cíli atd.“ (Šobáňová, 2012b, s. 38). Právě toto vymezení považuje citovaná autorka za skutečné naplnění edukační funkce muzea.

Z tohoto úhlu pohledu hraje v muzejní edukaci významnou roli osobnost muzejně-pedagogického pracovníka jako přímého facilitátora učebních procesů, který provádí didaktickou transformaci muzejního obsahu do podoby srozumitelné žákům. Ten by měl podle Marie Fulkové *„v ideálním případě spolupracovat s učiteli, „používat netradiční metody, které jsou v muzejním prostředí autentičtější než ve škole“* (Kafková, 2012).

Ve shodě s uvedenými vymezeními muzejní edukace se dle kategorizace muzejně-pedagogických pracovníků jedná především o pracovní pozici muzejního pedagoga, lektora nebo průvodce (Jagošová, 2010). V některých muzeích, například v Uměleckoprůmyslovém museu v Praze, se můžeme setkat s označením kurátor edukační činnosti.

Stěžejní je role muzejně-pedagogického pracovníka, zejména muzejního pedagoga, nejen v rovině realizace edukačního programu s konkrétními žáky v muzeu nebo jeho spolupráce s učitelem v rámci naplňování konceptu tří fází školní návštěvy muzea¹³, ale také v rovině samotné přípravy edukačního programu. Ta by v ideálním případě měla probíhat již s přípravou příslušného výstavního projektu nebo expozice ve spolupráci s dalšími odbornými pracovníky muzea (např. kurátory výstavy, architektem). Pokud v tomto ohledu srovnáme českou praxi se světovými trendy, pak Marie Fulková konstatuje, že v poměrech České republiky *„kurátorské týmy pracují zcela odděleně od edukace, která má za úkol mnohdy jen zpracovat připravené koncepční pojetí“* (Kafková, 2012). Právě v okamžiku přípravy výstavního projektu se však rozhoduje o edukačních cílech výstavního projektu, a tedy i cílech edukačního programu v nejširším slova smyslu. Obojí by tedy mělo být předmětem společného dialogu.

Další pohled na muzejní edukaci, tentokrát ze zahraničního prostředí, přináší například Carterův pedagogický slovník americké provenience z roku 1973, který ji definuje jako *„(1) proměny navozené v jedinci ideami přinášenými a sdělovanými muzejními objekty a jejich uspořádáním, (2) formální a neformální vzdělávací program v muzeu“* (Carter 1973, s. 378 in Jůva, 2010, s. 76). Dále Klaus Weschenfelder a Wolfgang Zacharias (1981),

¹³ Koncept je blíže vysvětlen a popsán v kapitole 2.2.3, s. 46.

autoři z německého prostředí, hovoří o muzejní edukaci jako o výchově „*k muzeu, muzeem a z muzea vycházející*“ (Weschenfelder, Zacharias, 1981 in Šobáňová, 2012a).

Významné je také hledisko organizačně-prostorového uspořádání muzejní edukace. Ta nemusí probíhat vždy v muzeu, ale i v jiném prostředí, například ve škole. Důležité je, aby bylo splněno základní pravidlo – návaznost učení na muzejní sbírky, kdy se muzeálie stává hlavním zdrojem učebního obsahu. Příkladem takového typu muzejní edukace mohou být například školní projekty interdisciplinárního charakteru, k jejichž realizaci je nezbytná návštěva muzea, nebo ze zahraničního prostředí známé cesty muzejních pracovníků do škol.¹⁴

2.1.2 Póly muzejní edukace - jejich legitimita a vzájemné propojení

Je patrné, že alfou i omegou celého procesu muzejní edukace, a tedy jeho základním rysem, je přímá návaznost na muzejní sbírky. Muzeálie se z didaktického hlediska stávají hlavním zdrojem vzdělávacího obsahu této paměťové instituce. „*Neboť co mohou muzea dělat nanejvýš efektivně a snad jedinečným způsobem, je dát lidem prožitek reálných předmětů jako takových a touhu dozvědět se více*“ (Hooper-Greenhill, 1994, s. 1 in Jagošová, Mrázová, 2008, s. 226).

Ve vztahu k rozvoji osobnosti žáka, který je učícím se subjektem v rámci edukačního programu, přesto logicky vyvstávají otázky: Jsou muzeálie pouhými učebními pomůckami splňujícími princip názornosti a pomáhajícími dokreslovat žákovy představy o probíraném učivu, nebo mají v procesu muzejní edukace pro svoji klíčovou vlastnost muzeality plnit další stěžejní roli? Co má tedy muzejní pedagog jako přímý facilitátor edukačních procesů ve vztahu k žákovi vlastně facilitovat?

Klíčem k zodpovězení těchto otázek, které nás hlouběji odkazují k problematice vztahu muzejního obsahu a edukačních cílů muzejních programů, se s oporou o příslušná muzeologická a pedagogická východiska stává způsob nahlížení na podstatu sbírkového předmětu. Současně se v rámci cílového rozpětí muzejní edukace pohybujeme po pomyslné úsečce se dvěma krajními polohami – póly. První z pólů směřuje k rozvoji žákovy osobnosti z hlediska cílů a specifik muzea. Druhý z pólů muzejní edukace je

¹⁴ Konkrétním příkladem může být projekt Magic Bus, který probíhal v severovýchodní Anglii v letech 2006-2008 (blíže Havlůjová, 2009). Principálně obdobným projektem z českého prostředí byl GASKtour 2009-2010 (blíže Foltýn, Havlůjová a Austin (edd.), 2013, s. 160).

naopak spjat s kurikulem a s cíli školy, která plní roli formální vzdělávací instituce. Chápe muzeálii jako pramen zprostředkovávající poznání pro jednotlivé vědní obory a jako didaktickou pomůcku (Šobáňová, 2012b).

Věnujme se nyní prvnímu ze zmíněných pólů. Ten vychází z muzeologického vymezení podstaty sbírkového předmětu, který považuje za „autentického svědka“ své doby, účastníka určité události, procesu či společenského jevu. Klíčovou vlastností muzeálie je její muzealita.¹⁵ Český muzeolog Zbyněk Z. Stránský (2000) ji chápe jako hodnotovou kategorii a definuje ji jako paměťovou kulturní hodnotu, jejímž nositelem je předmět. Právě pro tuto specifickou kulturní hodnotu předmět prošel procesem muzealizace - byl vyjmut ze svého původního prostředí a získán do muzea. Josef Beneš v této souvislosti hovoří o skutečnosti, že *„předmět se tak dostává se do jiné polohy než je jeho pouhá užítkovost - získává význam kulturní, který má povahu duchovního rázu“* (1997, s. 28). Muzeum tedy nezařazuje a neuchovává ve svých sbírkách nahodile „všechny staré věci“, ale pouze ty, které se pro své specifické hodnoty a soubory jedinečných kvalit po pečlivém přezkoumání a rozpoznání muzeology stávají zástupci (relikty) určité meta-skutečnosti (Stránský, 2000). *“Výtvor v novém prostředí je brán jako kulturní hodnota, oproštěná od původní užítkové funkce“* (Beneš, 1997, s. 18).

Podle tohoto pojetí sbírkového předmětu je úkolem muzejní edukace ve spolupráci s muzejní prezentací koncipující výstavní projekty zprostředkovávat ony specifické hodnoty předmětu žákům nejrůznějších typů škol. *„Z hlediska muzea se jedná ... o službu školám a popularizaci kulturních hodnot jako nutné složky demokratického způsobu života a občanského vybavení člověka“* (Beneš, 1997, s. 32). Jádro takto pojaté muzejní edukace primárně tkví v tzv. edukaci muzealitou. Žákova osobnost se rozvíjí a obohacuje skrze rozpoznávání specifických muzejních hodnot vázaných na sbírkový předmět (Šobáňová, 2012b).

Petra Šobáňová na tomto místě hovoří o tzv. transmisi muzeologických poznatků. *„Pokud bychom v rámci tohoto pólu chtěli mluvit o vzdělávání explicitně, tak výhradně v souvislosti s muzejním fenoménem, s muzeáliemi a jejich hodnotami – na školu a její kurikulum není při plánování konkrétních vzdělávacích aktivit brán ohled“* (2012b, s. 51).

¹⁵ Termín muzealita zavádí Zbyněk Z. Stránský. Josef Beneš hovoří v souvislosti s tímto pojmem o památkovosti neboli dokladovosti (1997, s. 19).

Příkladem edukační aktivity, která z velké části směřuje k naplňování tohoto pólu muzejní edukace, může být edukační program Tajemství muzea, který je od roku 2010 zařazen ve stálé vzdělávací nabídce Historického muzea Národního muzea pro žáky 5. ročníku ZŠ. Stěžejní edukační cíle toho programu jsou formulovány následovně:

- „*Žáci vlastními slovy vysvětlí, co je to muzeum a proč je práce muzeí pro lidskou společnost důležitá.*“
- „*Žáci se na základě přímé práce s vybraným sbírkovým předmětem vžijí do role kurátora a objasní, proč je práce kurátora významná.*“ (Dolejšková, 2010, s. 2)

Dále bychom tento pól muzejní edukace našli akcentovaný ve výchovně-vzdělávací strategii Uměleckoprůmyslového muzea v Praze. Konkrétně můžeme poukázat na část cílů edukačních programů definovaných pro základní školy a víceletá gymnázia:

- „*Po skončení programu dovedou žáci vysvětlit, co je to muzeum, exponát, sbírka. Budou vědět, které muzeum v jejich okolí uchovává předměty denní potřeby a s jakými cíli shromažďuje své sbírky a buduje expozice.*“ (Sehnalíková, 2013, s. 45)

V procesu zprostředkování muzeality sehraává klíčovou roli navázání žákovy komunikace se sbírkovým předmětem. „*Návštěvník vstupuje s exponáty do způsobu specifické komunikace, založené na vnímání autentického poselství originálních výtvorů přírody a člověka...*“ (Beneš, 1997, s. 155). V rámci té dochází za přímé facilitace muzejního pedagoga nebo lektora vedoucího edukační program k postupnému odhalování muzejních hodnot předmětu a k jejich následné interpretaci. Podstatou muzejní komunikace je prezentace muzeálie a její interpretace (blíže Waidacher, 1999, s. 147-170; Jůva, 2004, s. 131-132). Vhodným kladením otázek ve vztahu k předmětu s oporou o kritické myšlení tak lze poznávat život lidí v minulosti či významy nejrůznějších historických událostí a jevů (např. poznání způsobu života lidí v minulosti skrze zkoumání pracovních nástrojů; blíže Beneš, 1981).

Nyní se dostáváme k druhému z pólů muzejní edukace. „*Muzeálie mají nejen význam předmětu muzeologického poznání, ale jsou zároveň i prostředkem k šíření vědeckých poznatků*“ (Waidacher, 1999, s. 100). Vzhledem k tomu, že sbírkový předmět reprezentuje také pramen poznání pro jednotlivé společenskovední i přírodovědné obory, stává se vhodnou a názornou didaktickou pomůckou při osvojování vzdělávacího obsahu v rámci formálního vzdělávacího procesu ve škole. Cíle příslušného edukačního programu jsou

tedy přímo navázány na školní kurikulum závazně formulované na státní úrovni v rámcových vzdělávacích programech a dále konkretizované ve školních vzdělávacích programech jednotlivých škol.

V návaznosti na Friedricha Waidachera hovoří v souvislosti s tímto polem muzejní edukace Petra Šobáňová spíše o vyučování školních předmětů v muzeu. Takto pojatý edukační proces v muzeu zůstává ve vztahu k muzeálii na popisné úrovni, nesměruje k její interpretaci a v krajním pojetí je jen specifickou organizační formou běžného školního vyučování (2012a).

S tímto způsobem pojmání muzeálie v opozici k muzeologům se setkáváme především u učitelů. Z výzkumů vyplývá, že právě tomuto typu muzejní edukace dávají učitelé přednost (Šobáňová, 2009). Jedním z důvodů poskytujících vysvětlení může být skutečnost, že naplňování cílů spojených se školním kurikulem dává učiteli lepší možnosti v obhajování školní návštěvy muzea před vedením školy. Jak se k této skutečnosti staví učitelé zapojení do první fáze našeho výzkumného šetření? Odpověď na tuto otázku budeme prezentovat v druhé části naší práce.

Na tomto místě vyvstává v rovině odborné diskuze otázka legitimacy či dokonce priority jednoho z pólů muzejní edukace vzhledem k druhému. V odborné literatuře nalezneme argumenty vyjadřující se k této problematice v různých polohách. Přestože učitelé logicky primárně upřednostňují rovinu edukace spojenou s naplňováním cílů školy, upozorňuje Alexandra Brabcová, koordinátorka programu *Brána muzea* otevřená, na skutečnost, že „na straně školy je třeba vyvarovat se pokusů určovat muzeu podobu vzdělávacích programů na základě argumentů týkajících se pouze jejich didaktické hodnoty nebo nároků na bezpodmínečné vyhovění osnovám“ (2003, s. 29). Na obdobné nebezpečí upozorňoval již v 1. polovině 80. let 20. století Josef Beneš. Jako jednu z bariér ve vztazích muzea a školy označil obavu muzejníků, aby služby školám nevmanévrovaly muzeum do role širšího kabinetu školních pomůcek (1981, s. 100).

Dále Alexandra Brabcová odpovídá na otázku: Co potřebuje muzeum od školy? Otevřeně zde formuluje požadavek, „aby škola objevila a rozpoznala vzdělávací a výchovné hodnoty muzea pro své vzdělávací záměry a aby se v muzeu odehrávaly aktivity, které škola nemůže nabídnout nebo zajistit“ (2003, s. 29). Citované „aktivity, které nemůže škola nabídnout“, jsou z našeho pohledu nezbytné uvést v souvislost právě se specifickým posláním muzea v oblasti výchovy a vzdělávání – tedy prezentací muzeálií a zprostředkováním muzejních

hodnot. Také podle Petry Šobáňové, která se jasně staví proti tezi pojetí muzeálie jako pouhé didaktické pomůcky, nelze muzejní specifikum přehlížet, má-li jít v rámci edukačních programů skutečně o muzejní edukaci a ne jen o přenesení školního vyučování do muzejního prostředí. „*V hierarchii jakýchkoliv uvažovaných edukačních cílů muzea musí být na vrcholu porozumění muzealitě sbírkových předmětů – osvojení konkrétních „oborových“ znalostí či informací o předmětu je pouze nižším stupněm. Návštěvník – ať již dítě či dospělý – by měl na své úrovni dostat šanci pochopit, v čem spočívá kulturní jedinečnost vystavených věcí*“ (2012b, s. 47-48).

Dále v literatuře nalezneme teze výrazně podporující sepětí cílů muzejní edukace s kurikulem školy. Někteří autoři považují za žádoucí, aby edukační programy v muzeu odpovídaly potřebám školy v jejich vzdělávacích cílech a obsazích, aby podporovaly a prohlubovaly aktuální učivo (Mrázová, 2012). Silnou roli zde hraje motivace. Vyhovění potřebám škol pomáhá učitelům snáze překonat případné organizační obtíže spojené s návštěvou muzea a motivuje je k účasti na edukačním programu. Leonora Kitzbergerová (2012) nahlíží problematiku spojitosti cílů edukačních programů a rámcových vzdělávacích programů prizmatem současné školní výtvarné výchovy. Ve jménu skutečně přínosné a prospěšné spolupráce školy s muzei a galeriemi hovoří o propojování institucionálního rámce těchto institucí. Zachází až do polohy, kdy „*galerijní a muzejní pedagogika poučeně a s respektem přijme obsahy předmětu, formulovaného v rámcových vzdělávacích programech*“ (Kitzbergerová, 2012, s. 23). V pozdější publikaci autorka (2013) opět poukazuje na vhodnost sepětí edukačních programů s RVP. Současně však upozorňuje na interpretační otevřenost programů.

Ve shodě s Petrou Šobáňovou (2012a) se domníváme, že oba z pólů cílově-obsahového rozpětí muzejní edukace jsou ve vztahu k učení žáků v muzeu legitimní, mají své opodstatnění a měly by být zahrnuty v muzejně-pedagogické praxi edukačních programů. Bez ohledu na to, že inklinace k pólům je určována osobností muzejního pedagoga¹⁶ a typem zaměření příslušného muzea, je dle našeho názoru důležité hledat jejich vzájemný poměr a funkční propojení, které by respektovaly specifika muzea i školy.

¹⁶ Jak uvádí Petra Šobáňová (2012a, s. 226) nezanedbatelnou roli zde hraje skutečnost, zda je muzejní pedagog praktikem-učitelem nebo teoretikem oboru, k němuž se vztahují sbírky muzea, nebo dokonce muzeologem. Dle svého původního profesního zaměření má muzejní pedagog tendenci přiklánět se k jednomu nebo druhému pólu muzejní edukace.

Muzejní pedagog i učitel by se měli ve vzájemné spolupráci flexibilně pohybovat na oné pomyslné úsečce cílového rozpětí muzejní edukace. Jádrem učební situace edukačního programu by pak dle našeho názoru měla být jak interpretace muzejních hodnot, nakolik je vzhledem k věkovým specifikům žáků možná, tak součinnost a provázanost programu s kurikulárními dokumenty a cíli školy.

Pokusme se na závěr ilustrovat tuto skutečnost hledání vzájemného prolnutí mezi muzeem a školou v oblasti cílově-obsahového rozpětí muzejní edukace příkladem v obecnější rovině. Rozvoj hodnotové orientace osobnosti žáka představuje pro současnou školu v kontextu transformace českého školství po roce 1989 velkou výzvu. Pod vlivem humanistického či na dítě orientovaného pojetí vzdělávání (Krejčová, Kargerová, 2003; Spilková, 2005) se ve vztahu k žákovi hovoří o zásadní kurikulární proměně v oblasti cílů a obsahu vzdělávání – dominantní se stává rozvoj myšlení, kompetencí, postojů, hodnot a osobnostních kvalit žáka (Spilková, 2005). Pod vlivem těchto změn se pro učitele stává významnou otázkou: Jakým způsobem lze v rámci formálního edukačního procesu vychovávat žáky smysluplně k hodnotám a rozvíjet jejich hodnotovou a postojovou orientaci? Právě zde může být muzeum pro své vědecky zpracované soubory duchovních i materiálních hodnot, které prezentuje ve výstavních projektech a expozicích skrze vybraná témata, škole silným partnerem. *„Setkáním žáků s originálními kulturními hodnotami, jejich bezprostředním pozorováním a prožíváním i manipulováním s muzejními exponáty, ..., se vytváří kvalitativně nový postoj k věcem (ke kulturním hodnotám), než převážně verbálním přihlížením ve školní výuce“* (Jůva, 2004, s. 142).

2.1.3 Muzeum jako specifické edukační prostředí odlišné od školy

Muzeum jako významná paměťová instituce poskytuje žákům všech stupňů a druhů škol místo k učení zcela rozdílné od školního vzdělávání. Na tomto místě zdůrazněme tezi, že „muzeum není škola“ a charakterizujme skutečnosti, které tvoří specifické edukační prostředí muzea a determinují proces muzejní edukace.

V první řadě, jak vyplývá z podstaty muzejní edukace, se edukační situace v muzeu vyznačuje vždy přímou návazností na muzeálie - na obsah sbírkového fondu muzea, výstav a expozic. Žáci v procesu svého učení získávají jedinečnou příležitost setkat se s autentickými artefakty reprezentující kulturní hodnoty. Případně jejich substituty či modely, pokud není možné z nějakého důvodu využít pro učení originál. Pro obsah muzejní edukace je charakteristická jeho proměnlivost v závislosti na sbírkotvorné a

výstavní činnosti muzea nebo podobě konkrétních muzejních expozic. Významnou roli dále hraje skutečnost, jakým způsobem je obsah uspořádán v kontextu konkrétní výstavy a expozice. Množství exponátů, vizuální a logická struktura jejich instalace v celku výstavního projektu, schopnost vybraných exponátů upoutat a jejich komunikační potenciál (komunikabilita), případně užití interdisciplinárního přístupu pro prezentování daného tématu, to vše výrazně utváří specifické prostředí pro učení žáků (Mrázová, 2010).

Edukační prostředí muzea, je-li vhodně využito pro učení, přirozeně naplňuje s využitím vysoce odborného (chceme-li vědeckého) zázemí Komenského zásadu názornosti, dále uplatňuje přístup aktivního učení a východiska konstruktivistické pedagogiky. Na pozadí metody objektového učení, která by měla stát v jádru všech učebních aktivit v muzeu, žák aktivně vstupuje do komunikace s muzejním artefaktem a dospívá k jeho interpretaci. Ve sledu přesných metodických kroků pomáhá metoda objektového učení na základě kombinace přímé smyslové zkušenosti s racionálním poznáním artefaktu zprostředkovat žákovi muzealitu. Lenka Mrázová (2010), odborná pracovnice a vyučující muzejní pedagogiky a didaktiky na Ústavu archeologie a muzeologie na Filosofické fakultě v Brně, hovoří o zrcadlení hlavních muzejních činností i způsobů práce muzejních profesionálů v učebních aktivitách žáků – žák pozoruje, vyjadřuje se, objevuje a zkoumá, zapojuje fantazii, prezentuje, konstruuje realitu z dílčích poznatků. V některých případech může dojít dokonce k dotýkání se muzeálií nebo jejich substitutů.¹⁷ Ruku v ruce s výše uvedeným jde naplňování zásady emocionality.

Edukační situace v muzeu je dále determinována svojí návazností na specifický prostor muzea, který nabízí žákům zajímavé prostředí odlišné od školy. Jedná se zejména o rozlohu a umístění výstavních sálů, osvětlení, akustiku nebo architektonické uspořádání výstavy či expozice (Mrázová, 2010). Toto prostředí může navozovat neformálnost edukačního procesu, skýtá možnosti pro využití neobvyklých prostředků, metod a organizačních forem práce. Avšak může být také zdrojem obtíží vedoucích k narušení soustředění žáků a ztrátě pozornosti. Příkladem může být nedostatečný prostor výstavního sálu pro práci s celou třídou, nevhodná akustika, kdy nejsou jasně slyšet pokyny muzejního pedagoga, nebo zvukový doprovod výstavy, který působí v některých momentech jako rušivý element. Toto od školy odlišné prostředí můžeme vnímat nejen z hlediska „fyzicky

¹⁷ Jedná se o tzv. hands-on aktivity, které umožňují žákovi dotýkat se vystaveného exponátu, manipulovat s ním, případně si vyzkoušet jeho funkci (blíže Mrázová, 2010, s. 219).

prostorového“ uspořádání, jak je popsáno výše, ale také z hlediska odlišného sociálního klimatu, které do edukačního procesu vnáší jistou neformálnost.

Určující je také skutečnost, kterou Petra Šobáňová označuje jako absenci kontinuity při práci s návštěvníkem (2009). Lenka Mrázová hovoří v tomto případě o variabilitě návštěvníků muzea (2010). Muzejní pedagog se v rámci realizace edukačního programu setkává pokaždé s jinou školní třídou. Ta je jako formální skupina charakterizována nejen odlišnou skladbou počtu, věku a pohlaví žáků, ale také odlišnou úrovní v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické. Muzejní pedagog tak ve vztahu k žákům ve většině případů nemá možnost setrvalejšího edukačního působení, často musí řešit učební a výchovné situace „tady a teď“ bez možnosti předešlé přípravy. O to významnější roli zde hrají profesní kompetence a osobnostní předpoklady muzejního pedagoga.

Významně odlišné jsou také časové možnosti učení školní třídy v muzeu. Přesto, že je edukační program v muzeu vždy vymezen příslušnou časovou jednotkou, nemusí se muzejní pedagog předem omezovat na předepsanou časovou šablonu standardní vyučovací jednotky ve škole. Časová dotace programu může být dokonce vzhledem k náročnosti zvoleného tématu, edukačním cílů, užitým metodám a formám práce a specifickým potřebám žáků „orientační“. Po komunikaci s učitelem v rámci poradenského rozhovoru, případně ze situace vyvstalé v průběhu programu může muzejní pedagog časovou dotaci programu a jeho jednotlivých částí flexibilně upravit. V muzeu jednoduše „nezvoní“. Muzeum přirozeně nabízí učiteli a jeho žákům možnost strávit na výstavě či v expozici libovolně dlouhou dobu a umožňuje opakovanou návštěvu v rámci dalšího formálního i neformálního vzdělávání.

2.2 Výukový cíl muzejní edukace v kontextu spolupráce muzea a školy

2.2.1 Základní ukotvení a vymezení pojmu

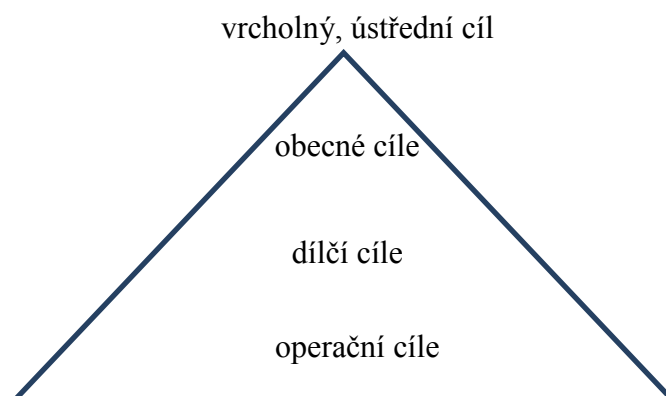
Pro každé lidské jednání, které je spojeno s projevy volní složky osobnosti člověka, je typické jeho cílové zaměření. „*Cíl poskytuje konkrétní činnosti perspektivní zaměřenost a někdy též určuje charakter účelových aktivit i volbu prostředků*“ (Maňák, 2009, s. 13). Také v oblasti pedagogického myšlení se inspirujeme tezí Jarmily Skalkové: „*Vyučování, jako každá smysluplná lidská činnost, má vždy k cíli zaměřený průběh*“ (1999, s. 106). Cíl edukace v různých rovinách jeho konkretizace považujeme spolu s dalšími autory za stěžejní pedagogickou kategorii, která usměrňuje a dynamizuje jednotlivé komponenty edukačního procesu v jeho celistvosti. Dává jasný smysl a směřování výchovně-

vzdělávacímu snažení a hraje stěžejní roli v úsilí o modernizaci vyučování (Skalková, 1999; Kasíková, 2011).

Nejenže tato pedagogická kategorie dynamizuje celý edukační proces, ale sama se ve své obsahové podstatě dynamicky proměňuje v závislosti na politických, společenských, ekonomických či kulturních podmínkách vývoje lidské společnosti v jejích jednotlivých dějinných epochách. V kontextu těchto podmínek se pak utváří prostor pro vznik antropologicko-filosofických východisek, která determinují představu o „ideálu osobnosti člověka“, k němuž se má prostřednictvím edukace směřovat, a také přinášejí odpovědi na otázky po obsahu pojmu vzdělávání. Právě chápání pojmu vzdělávání úzce souvisí s promyšlením cílů edukace (Skalková, 2007; Maňák, 2009). Jak poukazuje Jarmila Skalková, historicky podmíněné cíle a s nimi úzce spojené funkce a obsah vzdělávání „*je nutno neustále znovu analyzovat, objasňovat v měnícím se společenském vývoji a konkretizovat je v určitých společenských podmínkách*“ (2007, s. 11). Jak jsme připomenuli, cíle edukace jsou dynamizující a zároveň dynamickou klíčovou pedagogickou kategorií zakotvenou v proměňující se životní realitě – jiná je cílová představa o výchově a vzdělávání jedince v době antického starověku a jiná v období osvícenské Evropy na sklonku 18. století. Přesto v sobě cíle edukace stabilně nesou jistou pro ně charakteristickou vlastnost – tím je jejich orientace na předpokládanou budoucnost, na zabezpečení dalšího rozvoje jedince i společnosti (Maňák, 2009). Podstatou edukačního procesu je dle Josefa Maňáka jeho zaměření na budoucnost a nutností se tedy stává jasná představa o dominantních vlastnostech osobnosti, která má být vychovávána. „*Koncepce osobnosti by měla co nejdůležitěji a nejvěrněji odpovídat nárokům společnosti při hledání cesty do budoucnosti*“ (2009, s. 47). Tato koncepce nebo představa se odráží právě v cílech vzdělávání (srov. Skalková, 1999, s. 106). Otázkou však stále zůstává, jaký ideál v současném postmoderním světě má tato koncepce osobnosti reprezentovat.

Cíle edukace prezentujeme z hlediska různé úrovně jejich obecnosti vyjádřené ve vertikální hierarchické rovině, tzv. pyramidě cílů (Průcha, 2009). Pyramidu diferencujeme od nejvýše postaveného vrcholného, ústředního cíle, který v požadavcích na výchovu a vzdělávání jedince odráží dobové ideály společnosti s ohledem k očekávanému budoucímu vývoji. Jedná se o vyjádření představy ideálního pojetí člověka, která je úzce spjata s kulturou společnosti dané epochy. Z této mety odvozujeme cíle nižší, konkrétnější úrovně – obecné a dílčí. Tyto cíle směřují již ke stanovení

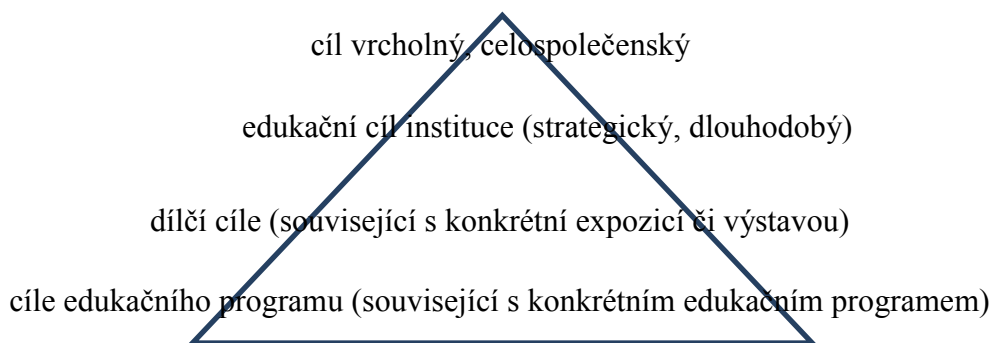
konkrétnější náplně obsahu edukace, která je dále zpřesněna v cílech operačních. Operační cíle se vztahují k jednotlivým edukačním situacím a úkolům. Obdobnou hierarchii cílů vzdělávání zakotvenou v kontextu školního vzdělávání uvádí také další autoři (srov. Skalková, 1999; Švec, Filová, Šimoník, 2004; Maňák, 2009).



Obrázek 1: Pyramida cílů (podle Průchy (ed.), 2009, s. 133)

Ačkoliv je problematika cílů edukace považována v pedagogice za stěžejní, z hlediska muzejní edukace se překvapivě jedná o kategorii, která je v odborné literatuře - na rozdíl od jiných didaktických kategorií (například metod) - zpracována spíše okrajově (Šobánková, 2012a). Současně také sami muzejně-pedagogičtí pracovníci v praxi „*bohužel jen málokdy relevantně pracují s didaktickou kategorií edukačního cíle jako se samozřejmou součástí procesu vytváření nabídky doprovodných programů*“ (Mrázová, 2010, s. 226). Toto zjištění se může zdát překvapující také vzhledem k důležitosti, kterou jasně a správně formulovaný cíl edukace sehrává při jakémkoliv seriózním pokusu o evaluaci výsledků edukačního procesu.

Výše nastíněné obecně-pedagogické charakteristiky a zákonitosti této kategorie lze s úspěchem vztáhnout do oblasti muzejně-pedagogického myšlení, jak to někteří z autorů činí (Mrázová, 2010; Šobánková 2012a, 2012b). Výsledkem je vznik obdobné pyramidy cílů pro potřeby muzejní edukace (obr. 2).



*Obrázek 2: Pyramida cílů v muzejní pedagogice
(podle Šobáňové, 2015, s. 49)*

Na vrcholu pyramidy stojí vrcholný, celospolečenský cíl muzejní edukace. Jak bylo popsáno výše, tento cíl představuje jakýsi abstrahovaný očekávaný ideál pojetí člověka v dané dějinné epoše. Domníváme se, že očekávaný ideál pojetí člověka by měla mít muzea jako jeden z klíčových momentů na zřeteli v okamžiku, kdy přistupují na úrovni své instituce jako celku k tvorbě komplexního plánu v procesu strategického plánování. V tomto stěžejním dokumentu vedle vlastní vize a poslání deklaruje příslušné muzeum také dlouhodobé vrcholné, celospolečenské cíle své instituce.¹⁸

Na obecnější úrovni zůstávají také edukační cíle instituce, které jsou formulovány v procesu strategického plánování na úrovni edukačního oddělení příslušného muzea. Tyto cíle, jak zmiňuje Lenka Mrázová (2010), nestanovují konkrétní obsah muzejní edukace, ale odrážejí svým pojetím představu o vlastním poslání muzea a odpovídají také odbornému zaměření jeho sbírkotvorné činnosti. Sledují postavení muzea v dané lokalitě nebo širší představy a filosofii muzejních pracovníků o „muzejním sdělení“ jednotlivým návštěvnickým skupinám. Je tedy patrné, že cíle tohoto stupně vytvářejí muzejně-pedagogičtí pracovníci v návaznosti na strategický plán muzea a měly by být ideálně zakotveny ve výchovně-vzdělávací strategii muzea. Ta jasně stanovuje cíle muzea, prezentuje žebříček hodnot a priorit v oblasti muzejní edukace (blíže Šobáňová, 2015, s. 46). Výchovně-vzdělávací strategie by měla být nejen veřejně přístupným, ale pro muzejně-pedagogické pracovníky také základním interně závazným dokumentem. Tento dokument by zejména v oblasti spolupráce školy a muzea spolu s kurikulárními

¹⁸ Jak upozorňuje Šobáňová (2015), v oblasti strategických cílů rozlišujeme v prostředí muzea tři základní cílové oblasti: selekce, teaurace, prezentace, jejíž součástí je právě vzdělávací činnost muzea.

dokumenty školního vzdělávání (*Bílou knihou* nebo příslušnými rámcovými a školními vzdělávacími programy) vytvářel jedno ze základních východisek pro edukační směřování a plánování cílů konkrétnějšího charakteru. V praxi současných českých muzeí se však s kvalitně propracovanou vzdělávací strategií setkáváme bohužel spíše výjimečně.

Dílčí cíle muzejní edukace odrážejí zamýšlený edukační efekt související s příslušnou expozicí či výstavou a ve vztahu k žákům jsou dále konkretizovány v cílech edukačního programu, který vzniká v součinnosti s daným výstavním projektem. Cíle edukačního programu stanovují konkrétní obsah muzejní edukace. Vyjadřují konkrétní znalosti a dovednosti, které si mají žáci v procesu učení osvojit. Konkretizují se v nich postoje a hodnoty, k nimž chce muzejní pedagog skrze muzejní obsah žáky v jejich jednání a smýšlení o světě motivovat. Tyto dílčí cíle jsou dále specifikovány na nejkonkrétnější úrovni v tzv. situačních cílech, které jsou spojeny s konkrétními dílčími učebními aktivitami či situacemi v muzeu a plní funkci orientace při zvládnání pracovních úkolů (Maňák 2009, s. 56). Poslední zmíněné cíle nejsou explicitně znázorněny v prezentované pyramidě cílů muzejní edukace (viz obr. 2).

Pyramida cílů muzejní edukace představuje vzájemně provázaný, logický a koherentní systém. Při práci s cíli konkrétního edukačního programu by měl mít muzejní pedagog na zřeteli celou škálu obecnosti cílů. Neboť „*při plnění denních rutinních úloh se nesmí ztratit výhled ke konečné metě, té je možno dosáhnout jen gradujícím postupem od konkrétního k obecnému*“ (Průcha, 2009, s. 133).

Z hlediska tematického zaměření našeho výzkumu prezentovaného v disertační práci se pohybujeme na spodním patře představené pyramidy. Věnujme se proto nyní pojmovému vymezení námi zkoumané muzejně-pedagogické kategorie na této úrovni. V dalším textu současně používáme ve shodném významu následující termíny: výukový cíl muzejní edukace a cíl edukačního programu.

Výukový cíl muzejní edukace definuje Lenka Mrázová s oporou o Jarmilu Skalkovou jako „*zamýšlený a očekávaný výsledek účinků programů. Tento výsledek je vyjádřen ve změnách, jichž se prostřednictvím výstav, expozic či přímým působením muzejního pedagoga v různých typech programů dosahuje ve vědomostech, dovednostech či postojích, zájmu a motivaci návštěvníků*“ (2010, s. 226).

Dále na tuto definici navazuje Petra Šobáňová: „*Výukový cíl muzejní edukace je zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž ve vzájemné součinnosti směřuje pedagog se svými svěřenci*

(návštěvníky). Tento edukační efekt spočívá ve změnách, jichž je prostřednictvím edukace dosaženo ve vědomostech, dovednostech a vlastnostech jejich účastníků, stejně jako v utváření jejich hodnotové orientace a v jejich osobnostním rozvoji“ (2012b, s. 60).

Výše nastíněná vymezení výukového cíle bychom rádi, nejen pro potřeby našeho výzkumu, blíže zpřesnili. Za osobou pedagoga si vždy představme muzejního pedagoga či lektora edukačního programu, který ve vzájemné součinnosti s žáky směřuje k zamýšlenému a očekávanému výsledku edukace, a to ve shodě a s pomocí učitele, který žáky do muzea přivádí. Definici jsme rozšířili o osobnost učitele, neboť s oporou o koncept tří fází školní návštěvy muzea (Jůva, 2004; Mrázová, 2010; Fulková, 2012) se domníváme, že efektivita muzejní edukace, a tedy úspěšné naplňování výukových cílů edukačního programu, má svůj počátek již ve školní přípravě žáků na návštěvu muzea a v posléze v reflexi edukačního programu ve škole, která je závislá především na osobnosti učitele. Signifikantní je tedy vzájemná kooperace muzejního pedagoga s učitelem. Jedním z předpokladů umožňujícím naplnění této kooperace je změna postoje učitelů k návštěvě muzea, kterou mohou iniciovat sama muzea tím, že umožní učitelům, aby se „z *pouhého doprovodu změnili na partnery*“ (Brabcová, 2003, s. 28). Jak se k této skutečnosti stavějí učitelé zapojení do našeho výzkumu? Přijímají toto pojetí, nebo nás od něj naopak odrazují? Odpověď na tuto otázku získáme ve výzkumné části naší práce.

Z horizontálního hlediska se v cílech edukace ve vztahu k rozvoji žákovy osobnosti odrážejí tři základní roviny rozvoje osobnosti žáka - kognitivní, afektivní a psychomotorická.¹⁹ Jejich aplikaci do oblasti muzejní edukace na úrovni edukačních programů pro žáky základních škol ilustrujeme s oporou o formulace Lenky Mrázové (2010, s. 227).

- Kognitivní cíle stanovují konkrétní znalosti - co a jak se mají žáci v rámci edukačního programu provázaného s muzejní expozicí či výstavou dozvědět, naučit, čemu mají porozumět.

¹⁹ Dušan Klapko (2012) k třem základním rovinám přičleňuje čtvrtou rovinu, tzv. osobnostně sociální. Autor upozorňuje na její úzké sepětí s rovinou afektivní, od které se však liší svým zaměřením „*na sebeprožívání a sebeovládání žáků nebo na jednání žáků v rámci fungování dobrých lidských vztahů*“ (Klapko, 2012, s. 9). Dále tuto složku specifikuje: „*jako platformu pro rozvoj sociální inteligence a sociální kompetence žáků*“ (tamtéž, s. 9).

- Afektivní cíle sledují, jak a ve kterých rovinách může téma výstavy a sdělení obsažené v prezentovaných muzeálních ovlivnit či formovat postoje a hodnotovou orientaci žáků. Afektivní cíle pracují s názory, pocity, postoji i s estetickým vnímáním žáků.
- Psychomotorické cíle podporují oblast smyslového vnímání a pohybové koordinace. Promítají se v nich všechny dovednosti, které žáci získají při zkoušení praktických postupů, výroby, ručních prací v rámci konkrétního edukačního programu.

Na tomto místě je nezbytné uplatnit princip celistvosti osobnosti (Skalková, 1999). Muzejní pedagog by neměl upřednostňovat rozvoj jedné roviny osobnosti žáka před druhou, ale měl by systematicky usilovat o vyvážený rozvoj všech složek osobnosti učícího se jedince. Petra Šobánková na tomto místě přímo hovoří o nutnosti „*vyvarovat se jak intelektualismu, tak přílišné citové expresivitě*“ (2012b, s. 64).

2.2.2 Obsahové pojetí cílů muzejní edukace

V naší práci se primárně zabýváme problematikou muzejní edukace na úrovni cílů souvisejících s edukačními programy pro žáky ZŠ. Pohybujeme se v rovině psychodidaktické transformace cílů a vzdělávacího obsahu, v jejímž průběhu si muzejní pedagog a učitel kladou otázky: Které oblasti žákovy osobnosti je vhodné rozvíjet? Kam se má žák prostřednictvím učení v rámci konkrétního edukačního programu posunout? Je však nezbytné uvažovat v širších souvislostech a komplexnosti celé pyramidy cílů (obr. 2), neboť podoba konkrétních cílů edukačního programu a výběr vzdělávacího obsahu i prostředků je určován vždy hlediskem obecným. Pokud tomu tak není, je edukační aktivita muzejního pedagoga často chaotickou a intuitivní pedagogickou činností, podléhající jeho osobním představám a přáním bez opory o hlubší východiska. Tato skutečnost nás vede k dalším otázkám na nejobecnější cíle muzejní edukace v oblasti spolupráce školy a muzea. V této souvislosti je také nezbytné uvažovat o pojetí vzdělání a vzdělávání²⁰ v nejširším slova smyslu v kontextu současné společnosti, ke kterému může muzeum prostřednictvím svých sbírek přispět. Právě pojetí vzdělání a vzdělávání a z něho

²⁰ V Bílé knize je vzdělávání vymezeno následujícím způsobem: „Vzdělávání se nevztahuje jen k věděni a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnímu rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce“ (2001, s. 14).

vyvěrající představa vzdělaného člověka je pro muzeum a zvláště jeho edukační pracovníky (s přihlédnutím ke specifickému oborovému zaměření příslušného sbírkového fondu) klíčová. Určuje podobu a priority v oblasti obecných cílů muzejní edukace, ovlivňuje tím povahu celého edukačního procesu (Spilková, 2005) a vytváří tak jeden ze základních referenčních rámců, ke kterému by se mohla muzea a jejich edukační pracovníci vztahovat v rámci svého úsilí o formulování strategických cílů v oblasti edukace.

Najít rychlou a jednoznačnou odpověď na tyto otázky není snadný úkol. Již na počátku našich úvah se setkáváme s několika skutečnostmi, se kterými se musíme vyrovnat. Logické a vhodné by bylo provést analýzu strategických dokumentů, které by se v oblasti spolupráce školy a muzea, v rámci níž muzeum vstupuje do roviny formálního vzdělávání, přihlásily k určitému pojetí vzdělání a vzdělávání. Současně by bylo prospěšné, aby tyto dokumenty na nejvyšších úrovních obecnosti skrze cílovou orientaci definovaly, k jakému ideálu osobnosti člověka má být žák skrze edukaci muzeální, jež je nositelem specifických a pro společnost významných kulturních hodnot, vychováván a vzděláván. Zde se však setkáváme s první a základní obtíží.

Žádné takové dokumenty neexistují.²¹ Muzea zkrátka ze své podstaty kulturní instituce nedisponují svojí „Bílou knihou“ či „rámcovými vzdělávacími programy“, které by, jako je tomu ve školním vzdělávání, byly zastřešujícími dokumenty deklarujícími obecné cíle vzdělávání na úrovni státního kurikula.

Přesto se nám jistými koncepčními vodítky na této nejobecnější úrovni mohou stát alespoň dokumenty podporující vzdělávací potenciál muzea. V první řadě se jedná o vládní dokumenty kulturní politiky státu. Z dokumentu *Státní kulturní politika na léta 2009-2014* vyzdvihneme především druhý strategický cíl: občanská dimenze – rozvoj osobnosti. Stát si zde kladl za úkol „*zvýraznit roli kultury v individuálním profesním a osobnostním růstu občanů, zejména pro rozvoj tvořivosti, kultivaci demokratických hodnot a individuálních postojů a pro posilování odpovědnosti za zděděné i vytvářené hodnoty*“ (s. 4). Vedle toho

²¹ S absencí obecných strategických dokumentů, ke kterým by se mohla muzea vztáhnout či programově přihlásit při strategickém plánování své vzdělávací činnosti, zvláště ve své snaze jasně definovat cílové zaměření edukačního působení ve vztahu k rozvoji osobnosti návštěvníka, se setkáváme nejen v rovině formálního, ale také v rovině neformálního vzdělávání. Formulování strategických cílů v oblasti edukace, které vytváří jasné předpoklady pro cílové zaměření konkrétních edukačních aktivit, je, jak upozorňuje Petra Šobáňová, věcí každého muzea (2015, s. 54).

důvodová zpráva *Státní kulturní politiky na léta 2015-2020* zdůrazňuje profil občana „jako příjemce kulturních hodnot a jako jejich tvůrce, uchovatele a šířitele“ (s. 4). Tento profil se stává východiskem pro formulaci strategických záměrů kulturní politiky. Konkrétně se jedná o záměr posílení národní a kulturní identity v globalizovaném světě, podporu kulturní rozmanitosti, která je nezbytná pro rozvíjení a posílení demokratických hodnot. Dále se stát zavazuje podporovat rozvoj kulturních dovedností a znalostí celé populace (tamtéž).

Na základě výše zmíněné státní kulturní politiky byly zpracovány *Koncepce účinnější péče o movité kulturní dědictví v České republice na léta 2010-2014* a *Koncepce rozvoje muzejnictví v České republice na léta 2015-2020*, které jsou pro muzea legislativně závazné. Například v preambuli druhé ze zmíněných koncepcí nalezneme zmínku o osvětové roli muzea, o přispívání muzeí k mezigeneračnímu sdílení kulturních hodnot hmotné i nehmotné povahy a povinnosti státu podporovat přímé zpřístupňování kulturního dědictví veřejnosti formou koordinace a propagace ve spolupráci se základními, středními a vysokými školami (2015, s. 5-8). Na jiném místě stejná koncepce také uvádí jako jeden ze strategických cílů rozvoje českého muzejnictví spolupráci muzeí a galerií s vysokými školami při koncipování edukačních aktivit (2015, s. 54).

Dále můžeme při snaze zachytit obecné cíle muzejní edukace nahlédnout do *Profesního etického kodexu ICOM pro muzea* revidovaného 21. valným shromážděním ICOM v Soulu v roce 2004. Kodex v rámci čtvrtého bodu - muzea přispívají k poznání, porozumění a využití přírodního a kulturního dědictví - zmiňuje úkol muzeí „rozvíjet svou výchovně-vzdělávací úlohu a působit na co nejširší vrstvy obyvatelstva, na jehož území vykonávají svou činnost“ (2006, s. 13). O bližším cílovém zaměření edukačního úsilí muzeí směrem k jejich návštěvníkům však v kodexu stejně jako ve výše jmenovaných koncepcích explicitní zmínku nenalezneme.

Druhou skutečnost, kterou musíme při našich úvahách brát na zřetel vzhledem k tomu, že se pohybujeme na poli spolupráce školy a muzea, je nezbytnost synchronizace cílů a obsahu muzejní edukace a školního vzdělávání. Nejedná se o slepé přebírání školního kurikula a jeho aplikaci do oblasti muzejní edukace. Spíše jde při zachování specifík obou institucí o hledání východisek, které by se staly platformou při společném úsilí ve výchově a vzdělávání žáků.

Jak tedy tuto otázku po nejobecnějším – vrcholném, ústředním – cíli muzejní edukace a z něho vyplývajících dalších obecných cílech v kontextu spolupráce školy a muzea poctivě zodpovědět? Ze zřetele nám nesmí uniknout, že v základu se jedná o otázku filozoficko-antropologického tázání zasazenou do příslušného dobového kontextu.

Základní východisko, o které se zde opřeme s odkazem k antickým kořenům evropské civilizace a k renesančnímu myšlení, je tradice humanistického pedagogického myšlení, které klade důraz na svobodu jedince, na hodnotu a důstojnost člověka, na lidská práva, na víru v člověka a jeho možnosti (Spilková, 2005). O humanistickou tradici se při vymezení jedné ze čtyř cílových orientací edukace jako takové opírá rovněž Zdeněk Helus, známý odborník v oblasti psychologie a pedagogiky (blíže 2014, s. 15-16). Vedle pojetí výchovy, která vede k vybavení lidí různými typy gramotností, nebo výchovy konzumentů a výchovy směřující k vytváření lidských zdrojů pro ekonomický růst a konkurenceschopnost, hovoří Zdeněk Helus na bázi uvědomění si současné společenské krize v duchu pedagogického myšlení Jana A. Komenského o výchově jako o „prostředku k nápravě věcí lidských“. Podle tohoto pojetí je jediným řešením pro překonání společenské krize pozvolná přeměna myšlení lidí, jejich životní orientace a způsobu praktického jednání (Helus, 2014).

V souladu s pedagogickým humanismem se od 2. poloviny 20. století v pedagogice aktualizuje princip humanizace vzdělávání a vzdělávacích institucí. Humanizace, která se stala hybným motorem transformace českého školství po roce 1989, přinesla nový pohled na cíle školního vzdělávání. Dále se humanizace na úrovni školního vzdělávání vyznačuje zesíleným zřetelem k dítěti²² a pojetím vzdělávací instituce jako služby dítěti. Postupně se pod vlivem humanizace prosazuje nově pojaté humanistické, na dítě orientované pojetí vyučování (Skalková, 1993; Krejčová, Kargerová, 2003; Spilková, 2005).

Humanizace sehrála také významnou roli v domácí i zahraniční muzejní pedagogice. Již na počátku 80. let 20. století Josef Beneš ve své publikaci *Muzeum a výchova* řadí kultivaci (humanizaci) člověka na první místo ze tří kategorií výchovného působení muzea. Muzeum má formovat člověka nejen jako občana a přispívat k zvyšování jeho profesionální kvalifikace, ale má usilovat o kultivaci člověka jako osobnosti rozvinuté pro plně lidský život (Beneš, 1980). Duševní potence člověka mají být prostřednictvím

²² Zdeněk Helus (2003) v této souvislosti hovoří o tzv. pedocentrismu nové generace.

výchovného působení muzea rozvíjeny ve všech směrech. Jak uvádí autor, v oblasti výchovy má jít například „o rozvíjení schopností člověka vnímat a rozumět „řeči věcí“ i uměleckých výtvorů, o vytváření pozitivního vztahu člověka ke světu, kultuře, životnímu prostředí atd. V oblasti vzdělávání půjde o osvojování obecných kulturních znalostí jako předpokladů pro život v lidské společnosti... o znalost vývoje lidské civilizace a jednotlivých oborů lidské práce atd.“ (tamtéž, 1980, s. 50-51). Vladimír Jůva (2004, 2010) propaguje humanizaci vzdělávání a vzdělávacích institucí a logicky tento požadavek rovněž vztahuje na muzeum a v něm se odehrávající muzejní edukaci. Konkrétně vyzdvihuje pod vlivem humanistické koncepce chápání muzejní edukace jako pomoc lidskému jedinci na jeho životní cestě.

Princip humanizace se v posledních desetiletích rozvíjí jako součást tzv. nového humanismu, který poukazuje na současnou krizi lidstva způsobenou mimo jiné rozkolem s přírodou. K překonání této krize je nezbytné vytváření „nové kvality života“ a „nové kvality člověka“. Stěžejní se stávají „nové životní hodnoty“ jako společenská soudržnost, spolupráce, odpovědnost za další vývoj světa, tvořivost nebo kritické myšlení a zachování kulturní rozmanitosti (Spilková, 2005). Zde opět nalézáme motiv výše zmíněného pojetí výchovy jako „prostředku k nápravě věcí lidských“.

V humanistickém pojetí je vzdělání a vzdělávání chápáno například jako „duchovní vyrovnávání se člověka světem“, „setkání žáků s kulturním světem, do něhož jsou uváděni a který se má stát jejich duchovním majetkem“ nebo jako „pochopení podstaty věcí, souvislostí, svého místa ve světě“ (tamtéž, s. 49). Na pozadí těchto skutečností je „cílem vzdělávání celistvý rozvoj osobnosti člověka, chápaný jako nalézání vztahu člověka k sobě, k ostatním lidem, společnosti, celku světa v intencích všelidských hodnot“ (Spilková, 2005, s. 49). Je tedy patrné, že v centru pozornosti všech edukačních snah stojí na pomyslném vrcholu pyramidy edukačních cílů ideál všestranné a harmonicky rozvinuté celistvé osobnosti člověka v oblasti kognitivní, tělesné, duševní a mravní s důrazem na jeho sebeutváření a sebezdokonalování. Domníváme se, že právě o tento ideál by mělo muzeum usilovat v procesu muzejní edukace, jehož základní podmínkou je žákova interakce s muzeálií – setkání, navázání komunikace a její následná interpretace.

Tento velmi obecný ideál zasazený do humanistického, na dítě orientovaného pojetí vzdělávání je vhodné blíže tematizovat prostřednictvím významné a v zahraničí uznávané koncepce čtyř pilířů vzdělávání a učení pro 21. století, jejíž pojetí je výsledkem práce

Mezinárodní komise UNESCO pro vzdělávání v 21. století. Koncepce se stala klíčovým východiskem pro nové pojetí cílů základního vzdělávání zakotvených v Bílé knize (blíže 2001, s. 38), které je dále konkretizované v RVP ZV (blíže 2007, s. 12-13). Ilustrujme nyní tyto čtyři pilíře a uveďme je na několika dílčích příkladech v souvislosti s cíli školního vzdělávání.

V rámci prvního pilíře pojmenovaného „učit se poznávat“ se má člověk naučit se učit. Má se naučit osvojovat si nástroje poznávání a rozvíjet svoji pozornost, myšlenkové procesy a zvědavost (Delors, 1996; Spilková, 2005). V *Bílé knize* (2001) je tento pilíř ve vztahu k žákům charakterizován skutečnostmi, kterými jsou například zvládnutí metod, jak se učit, umět využívat nové informační a komunikační technologie. Důležité je pro žáka umět se vyhnout zahlcení povrchními informacemi, naučit se s informacemi pracovat, proměnit je ve znalosti a vhodně použít. Důraz je kladen na umění kritického myšlení a hodnocení.

Druhý pilíř nazvaný „učit se jednat“ pojednává o nezbytnosti vybavit jedince nejen profesními dovednostmi, ale také schopnostmi vyrovnat se s nejrůznějšími životními situacemi. Jedinec si má rozvíjet schopnosti tvořivě zasahovat a ovlivňovat prostředí, které jej obklopuje, a umět se osobně angažovat (Delors, 1996; Spilková, 2005). Ve spojitosti s tímto pilířem by měla škola: *„Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů. Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci.“* (RVP ZV, 2007, s. 12).

Předposlední pilíř „učit se žít společně“ klade u učícího se jedince důraz na osvojování si porozumění druhým lidem a posílení vzájemné závislosti. Důležité je tak například rozvíjení empatie, sounáležitosti a schopnosti spolupracovat. To vše v duchu respektu k hodnotám pluralismu, porozumění a míru (Delors, 1996; Spilková, 2005). Tímto pilířem jsou v RVP ZV inspirovány například následující cíle: *„Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých. Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi“* (RVP ZV, 2007, s. 13).

Čtvrtý a poslední pilíř s názvem „učit se být“ vyzdvihuje komplexní rozvoj osobnosti. Důraz je kladen na rozvoj vlastní autonomie, úsudku a osobní zodpovědnosti jedince. V této souvislosti je nezbytné u jedince rozvíjet jeho tvořivost a samostatnost v myšlení i rozhodování, sebedůvěru, sebekázeň a osobní odpovědnost (Delors, 1996; Spilková, 2005). Ve shodě s tímto pilířem klade státem definované kurikulum důraz na schopnost žáka

orientovat se v rozličných životních situacích a umět na ně adekvátně reagovat. Dále se má žák také například učit postupně jednat s větší autonomií. Toto jednání se má v souladu s morálními normami, uvědoměním a přijetím vlastní odpovědnosti žáka zakládat na jeho samostatném úsudku. (Bílá kniha, 2001).

Z uvedeného konceptu čtyř pilířů a jejich zrcadlení ve státem vymezeném kurikulu je patrné, že v souladu s humanistickou orientací došlo ve školním vzdělávání ke změně dominant v hierarchii cílů – důraz je kladen především na rozvoj myšlení, kompetencí, postojů, hodnot a rozvíjení osobnostních kvalit. Z hlediska kognitivního rozvoje žáka nemá jít o paměťové osvojování poznatků v hotové podobě spojené s tradičním transmisivním pojetím školy. Poznatky a jejich osvojování jsou chápány jako nástroje k dalšímu poznávání, k orientaci v různých situacích a k řešení problémů. Důraz je kladen na rozvoj myšlení v intencích vyšších myšlenkových operací (Spilková, 2005).

Bylo by mylné se domnívat, že v edukačním procesu škola přeceňuje rozvoj jedné dimenze žákovy osobnosti nad druhou. Zejména, že dochází k ústupu předávání poznání a vytrácení se učiva. Všem čtyřem pilířům vzdělávání a učení má být věnována stejná pozornost. Škola má tak dle Vladimíry Spilkové (2005), odbornice v oblasti primárního vzdělávání, prostřednictvím RVP ZV usilovat o komplexní působení na žáka s cílem vyváženého kognitivního, sociálního, emocionálního i volního rozvoje.

V návaznosti na uvedené pojetí cílů hrají stěžejní a zastřešující roli v základním vzdělávání klíčové kompetence, které si má žák v průběhu školní docházky postupně osvojovat na úrovni pro něj dosažitelné.²³ Zde je patrný prvek individualizace cílů, který usiluje o maximální rozvoj žákovy osobnosti v závislosti na jeho individuálních možnostech. K utváření a rozvíjení klíčových kompetencí má směřovat celý edukační proces ve škole.²⁴ Vzhledem k tomu, že osvojování klíčových kompetencí je složitý a dlouhodobý proces,

²³ Klíčové kompetence jsou definovány jako „*souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV, 2007, s. 14). Jedná se o kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

²⁴ Názorně se k této problematice vyjadřuje graf č. 2 - Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí (RVP ZV, 2007, s. 19). Je zřejmé, že obecná cílová orientace, kterou zde na úrovni státního kurikula analyzujeme (zejména pak cíle základního vzdělávání uvedené v RVP ZV), má směřovat žáka k rozvíjení klíčových kompetencí.

stává se důležitým prvkem současného školního vzdělávání princip celoživotního učení (RVP ZV, 2007).

Domníváme se, že stejně jako v případě školy se pilíře vzdělávání a učení pro 21. století mohou stát nosným a inspirativním východiskem také pro muzeum a tvořit tak společnou platformu obecné cílové orientace muzejní edukace v oblasti spolupráce školy a muzea.²⁵ Muzea a jejich edukační pracovníci mohou tyto pilíře zohlednit při formulaci vlastních dlouhodobých strategických cílů v oblasti vzdělávací činnosti muzea. A to jak v případě tvorby strategického plánu na úrovni muzea jako celku, tak při tvorbě vzdělávací strategie muzea na úrovni edukačního oddělení.

Smysluplnost naší teze potvrzuje také Petra Šobáňová, která přináší stěžejní pohled na obecné cíle muzejní edukace (2012b, zejména 2015). Autorka formuluje obecné cíle (viz tabulka 1) s oporou o cílovou orientaci současného všeobecného vzdělávání zakotvenou v RVP ZV a tím se také nepřímě opírá o zmíněnou koncepci čtyř pilířů vzdělávání a učení pro 21. století. Dále v reakci na Zdeňka Heluse (2014) navazuje na humanistickou tradici evropského pedagogického myšlení v duchu Komenského „nápravy věcí lidských“ s pozorností k antropologické, antropologicko-kulturní, etické, ekologické i duchovní stránce člověka. Tuto svoji pozici autorka zdůvodňuje skutečností, že *„samou svou podstatou je muzeum odpovědí právě na výzvy výchovy jako prostředku k porozumění věcem lidským a jejich „nápravě“* (Šobáňová, 2015, s. 53).²⁶

²⁵ Nad významem čtyř pilířů vzdělávání a učení pro 21. století uvažuje v souvislosti s komunitním učením v rovině spolupráce školy a muzea také Alexandra Brabcová, koordinátorka projektu *Brána muzea otevřená*. V souladu s prezentovaným pojetím pilířů autorka vyzdvihuje poslání komunitního učení, kterým je *„naučit mladé lidi úctě k sobě i ostatním, vybavit je nejen základními znalostmi, ale i schopnostmi myslet, celý život se učit, začlenit se do místního společenství a být si vědom svých předností, talentů a schopností“* (Brabcová, 2003, s. 409). Na konkrétních příkladech následně dokládá, že muzeum ve spolupráci se školou mohou toto poslání naplňovat.

²⁶ Také jiní autoři se ve vztahu k cílové orientaci a smyslu muzea nepřímě hlásí k motivu „nápravy věcí lidských“. Například Vladimír Jůva spatřuje dnešní dobu jako dobu hodnotové krize a upozorňuje, že muzejní edukace *„nabízí návštěvníkům muzeí účinnou pomoc při hledání uvědomělého a zdůvodněného postoje k dějinám, ke světu i k sobě samým“* (2010, s. 75).

Cílem edukačního působení muzea může být podle Petry Šobáňové například:

1. Přispívat ke kulturní kontinuitě.
2. Podílet se prostřednictvím svých sbírek na všeobecném vzdělání a rozvoji osobnosti svých návštěvníků.
3. Být inspirativním prostorem využitelným k celoživotnímu učení návštěvníků.
4. Umožnit návštěvníkům pochopit zákonitosti vývoje lidské kultury a pomoci jim včlenit se do ní.
5. Pomoci návštěvníkům pochopit zákonitosti vývoje přírody a vzájemnou provázanost lidské kultury a přírodního prostředí.
6. Vytvářet podnětnou atmosféru pro pochopení muzejních hodnot v širších sociálních, kulturních a historických souvislostech.
7. Kultivovat receptivní schopnosti návštěvníků a skrze interpretaci je vést k hlubšímu porozumění sbírkovým předmětům a osobní komunikaci s nimi.
8. Nabízet interakci s jedinečnými a autentickými nositeli kulturních hodnot jako zdroji specifického poznání a obohacení jedinců přicházejících do muzea.
9. Napomáhat k pochopení muzejního fenoménu jako specifického projevu lidské kultury, způsobu poznání a osvojování skutečnosti.
10. Nabízet exponáty jako předmět subjektivně jedinečného vnímání, cítění, prožívání a jako prostředek k rozvíjení tvůrčích schopností návštěvníků, kultivování jejich projevů, usměrňování jejich potřeb a k utváření jejich hodnotové orientace.
11. Připomínat minulé i nedávné události, jevy a procesy a vybízet návštěvníky k jejich pochopení.
12. Formovat návštěvníky jako autonomní, svobodné a zodpovědné osobnosti, které rozumí podstatě historických procesů a díky tomu chápou svou úlohu v procesech současných.
13. Ukazovat návštěvníkům jejich místo v naší kultuře, která se také jejich přispěním stále dynamicky vyvíjí.
14. Napomáhat tomu, aby si návštěvníci v interakci s muzeálieři uvědomovali sami sebe jako součást lidské komunity a spolutvůrce kulturních hodnot a jako svobodné jedince, kteří svým tvořivým přístupem ke světu mohou přispět k jeho zachování a rozvoji.
15. Vést návštěvníky k zaujímání osobních postojů k hodnotám reprezentovaným v muzeu.
16. Vybízet návštěvníky k vyjadřování osobních názorů, prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě, jehož obrazem je muzeum.
17. Učit návštěvníky nejen zodpovědnosti za kvalitu lidského soužití, ale také za kvalitu soužití člověka s přírodou, která tvoří jeho životní prostor.
18. Vést návštěvníky k aktivní ochraně kulturního i přírodního bohatství a k vnímavosti vůči potřebám jednotlivých lidí, společnosti jako celku i přírody.
19. Prostřednictvím setkání s muzeálieři jako relikty minulosti a svědectvím o různých podobách lidského myšlení a jednání rozvíjet zodpovědnost návštěvníků za jejich chování vůči druhým lidem, kulturním a přírodním hodnotám.
20. Vést je k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i ke kulturním projevům, potřebám a duchovním statkům odlišných komunit, národů a etnik.

Tabulka 1: Obecné cíle muzejní edukace (podle Šobáňové, 2015, s. 53-54)

Analyzujeme-li zevrubně takto pojaté obecné cíle muzejní edukace, je zřejmé, že pod vlivem humanistické orientace se edukační působení muzea, které „je v nejobecnější rovině výrazným přispěním k enkulturaci člověka“ (Šobáňová, 2015, s. 55), vyznačuje ve vztahu k rozvoji žákovy osobnosti následujícími rysy.

Jednoznačně není cílem usilovat u žáka o osvojení co největšího množství znalostí v hotové podobě, které by ho vedlo k jednostranně orientovanému poznatkovému encyklopedismu. Ale ve shodě s bodem 7 by se mělo spíše jednat o kultivaci jeho receptivních schopností a učení se „umění interpretace“. Z hlediska kognitivního rozvoje osobnosti se tak žák stává v průběhu edukačního programu aktivním hledačem, objevovatelem a konstruktérem svého poznání spíše než pasivním recipientem. Důležité je kritické myšlení žáka, které jej vede k zaujímání vlastních stanovisek a formulování vlastních názorů k předkládané skutečnosti.

Opakovaně ve formulacích cílů nalézáme slova jako „pochopení“ či „uvědomění si“ (body 4, 5, 9, 14). Právě tyto pojmy jsou pro humanistické pojetí vzdělávání klíčové. V dikci humanizace je zde smyslem edukačního úsilí muzea pomoci žákovi pochopit současný svět, porozumět jeho problémům a složitým vztahům.²⁷

Je patrné, že muzejní edukace prostřednictvím „osobitého a niterného setkání s muzeálií“ má velký potenciál přispívat k rozvoji žáků v oblasti postojů a hodnot (body 8, 10, 15). Důraz je kladen jednak na rozvíjení pozitivního postoje žáka k sobě samému, jeho tvůrčím schopnostem a obohacování jeho emocionálního citění (body 10, 13, 14). Dále je silně akcentován rozvoj postoje k druhým lidem, ke kulturnímu i přírodnímu prostředí (body 14, 17, 18, 19). Do popředí vystupují demokratické a občanské hodnoty jako svoboda a z ní vyplývající zodpovědnost, tolerance, ochrana kulturního a přírodního bohatství (body 12, 14, 19, 20).

V neposlední řadě je cílem muzejní edukace podporovat a rozvíjet u žáka motivaci k celoživotnímu učení (bod 3).

Je tedy zřejmé, že na úrovni nejvyšších cílů nachází jak muzeum, tak škola ve vztahu k rozvoji osobnosti žáka shodu ve svých edukačních záměrech. Muzea mají možnost inspirovat se výše prezentovanými obecnými cíli muzejní edukace. Vzhledem k tomu, že jsou tyto cíle při zohlednění a zachování specifík muzea formulovány na pozadí cílů

²⁷ V této souvislosti připomeňme myšlenky Jiřího Žalmana, předního představitele českého muzejnictví na přelomu 20. a 21. století. Jiří Žalman (1995) hovoří o muzeu jako o institucionalizované formě vztahování se člověka ke světu. Příčinou tohoto vztahování je snaha porozumět světu a lépe se v něm orientovat. Muzejní sbírky mají schopnost přispívat k pochopení cele řady vážných problémů světa. Je tedy nezbytné za tímto účelem sbírky využívat a prostřednictvím „vytěžování“ muzeality získávat informace, které pomohou člověku, aby pro něj byl svět srozumitelnější. Na této skutečnosti stojí podstata výchovné činnosti muzea (blíže Žalman, 1995, s. 12-16).

formálního vzdělávání, tedy se opírají o shodná teoretická východiska, vytvářejí styčnou plochu, která je nosným východiskem pro systematickou a koncepční spolupráci školy a muzea. Takto formulované cíle jsou také srozumitelné pro školu a odpovídají jejím edukačním potřebám. Otázkou na závěr však zůstává, nakolik se tato všeobecná shoda projevuje také v muzejně-pedagogické praxi.

2.2.3 Práce s výukovými cíli edukačního programu v procesu muzejní edukace

V předchozí kapitole jsme se zaměřili na obsahové pojetí obecných cílů muzejní edukace v kontextu spolupráce školy a muzea. Je nezbytné, aby toto pojetí neustrnulo pouze v teoretické rovině, která může být prezentována prostřednictvím strategických dokumentů nebo odborně teoretických publikací, ale aby skutečně docházelo k jeho naplňování v muzejně-pedagogické praxi. Zde je klíčová osobnost muzejního pedagoga vytvářejícího a realizujícího edukační program. Je nezbytné, aby muzejní pedagog byl skutečně pedagogem znalým, respektujícím a dodržujícím obecně-didaktické standardy pro práci s cíli edukace a pečlivě prováděl didaktickou analýzu obsahu. Neboť tyto základní skutečnosti jej přivádí k úvahám o tom, jak výukové cíle konkrétního edukačního programu souvisejí s obecnými cíli muzejní edukace a v posledku je umožňují uvádět v život.

Pojednejme proto nyní z didaktického hlediska o metodické práci muzejního pedagoga s výukovými cíli napříč procesem tvorby a realizace edukačního programu. Dle našeho názoru můžeme tuto práci rozčlenit do čtyř stěžejních fází. Nejprve se jedná o fázi práce s výukovými cíli v průběhu přípravy edukačního programu. Dále následují fáze práce s cíli v rámci přípravy žáků a učitele na edukační program ve škole a práce s cíli v průběhu edukačního programu v muzeu. Vše uzavírá fáze, která reprezentuje reflektivní práci s výukovými cíli opět ve škole po skončení návštěvy muzea.

Pro členění a obsahové vymezení těchto fází jsme zohlednili několik významných tezí a teoretických východisek:

- Výchovně-vzdělávací činnost muzea začíná již při přípravě výstavního projektu a realizuje se v konkrétním edukačním procesu navazujícím na tento projekt. Nezbytností se stává vzájemná kooperace autorů výstavního projektu a muzejního pedagoga (Brabcová, 2003; Horák, 2010; Fulková, 2012; Šobáňová, 2012b).
- Efektivní a pozitivní dopad muzejní edukace na učení žáků v rámci jejich účasti na edukačním programu je z didaktického pohledu nezbytné podpořit naplněním

konceptu tří fází školní návštěvy muzea (Jůva, 2004; Mrázová, 2010; Fulková, 2012). Tento koncept vychází z představy, že návštěvu muzea se školní třídou lze dle Lenky Mrázové (2010) rozdělit do následujících tří fází práce s tématem: (1) aktivní seznámení s tématem před návštěvou muzea v rámci školní výuky, (2) vlastní vzdělávací program v muzeu, (3) závěrečná práce s tématem opět v prostředí školy. Dodržení těchto tří fází garantuje zvýšenou efektivitu edukace v muzejním prostředí.²⁸

- Muzejní pedagog v součinnosti s vymezováním a upevňováním cílů muzejní edukace provádí didaktickou analýzu obsahu a podle schématu didaktických transformací se v kooperaci s kurátory výstavy pohybuje v rovině obor – kurikulum²⁹ - výuka (Janík, Maňák, Knecht, 2009). Dále muzejní pedagog či lektor v průběhu procesu edukace dodržuje standardní obecně-didaktické zásady pro práci s výukovými cíli (Skalková, 1999; Švec, Filová, Šimoník, 2004; Maňák, 2009; Kasíková, 2011).

Věnujeme se nyní obsahovému vymezení jednotlivých fází a sledujeme metodickou práci s výukovými cíli.

Práce s výukovými cíli během přípravy edukačního programu – analýza a formulace konkrétních výukových cílů

Pro tuto fázi je charakteristická práce s výukovými cíli v rámci plánování a přípravy edukačního programu. Muzejní pedagog zde stojí v rovině tzv. tvůrce edukačních záměrů – v návaznosti na připravovaný výstavní projekt analyzuje a formuluje konkrétní cíle edukačního programu. Tato fáze práce s cíli probíhá v ideálním případě paralelně se

²⁸ V současné české pedagogické praxi uplatnění všech tří fází není bohužel běžnou záležitostí. Škola přichází do muzea buď nepřípravena, nebo po návštěvě s tématem již nepracuje. Lenka Mrázová dále zmiňuje, že „*vynechání jedné nebo druhé ze zmiňovaných fází významně (u žáků) snižuje hloubku paměťové fixace nových poznatků*“ (2010, s. 246). V praxi je tento koncept naplňován spíše v zahraničních muzeích. Příkladem může být Britské národní muzeum, které na svých webových stránkách nabízí zdarma ke stažení výukové materiály vázící se ke konkrétním výstavním projektům. Učitelé mohou tyto materiály využít ve výuce svých předmětů a tím vhodně připravit své žáky na návštěvu muzea.

²⁹ V další části textu se záměrně vyhneme užívání pojmu kurikulum a pro potřeby muzejní edukace zavedeme vyjádření obsah a záměr edukace. Domníváme se, že pojem kurikulum by mohl v kontextu muzea působit zavádějícím dojmem. Ačkoliv muzeum plní edukační funkci, je nezbytné mít neustále na zřeteli, že vzhledem k jeho ostatním funkcím není primárně institucí vzdělávací, jako je tomu v případě školy. Nechceme na tomto místě plně pedagogizovat muzeum a procesy v něm se odehrávající.

vznikem ideového záměru a výstavbou výstavního projektu. Právě při tvorbě ideového záměru vystupuje na povrch nejprve v rovině dílčích cílů edukační vyznění zamýšleného výstavního projektu – ono sdělení či poselství, které má návštěvník při setkání s muzeálieři objevovat. Současně by již v tento moment měla vznikat představa o konkrétním cílovém zaměření návazných edukačních aktivit, programů a didaktických prvků implementovaných do výstavy. Stěžejní roli v tomto okamžiku podle Marie Fulkové sehrává vzájemná komunikace a spolupráce odborných kurátorů výstavy s muzejním pedagogem, který v součinnosti s edukačním vyzněním výstavy a zohledněním cílů školy zakotvených v kurikulárních dokumentech připravuje pro žáky edukační program a stanovuje konkrétní cíle učení v muzeu (Kafková, 2012).

Jak jsme poukázali již dříve, v návaznosti na Marii Fulkovou, česká praxe se v oblasti spolupráce kurátorských týmů a edukačních pracovníků ve srovnání se zahraničním prostředím vyznačuje nedostatky. Existují však i důkazy o postupných změnách. Například při vytváření nové expozice Princip Baťa a expozice věnované Františku Bartošovi v nových prostorách Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně v revitalizovaném bývalém továrním areálu Svit jsou lektori již od počátku součástí realizačního týmu (Gutová, 2011).

Jak upozorňuje Josef Maňák: „*Cíle vzdělávání se realizují prostřednictvím kurikula v jeho dimenzi obsahové, v učivu*“ (2009, s. 56). Proto musí muzejní pedagog ve spolupráci s kurátory nejprve projít stadiem ontodidaktické transformace obsahu při stanovování dílčích cílů výstavního projektu a posléze v návaznosti stadiem psychodidaktické transformace při analýze a vymezování konkrétních cílů edukačního programu. Ontodidaktická transformace představuje práci s oborovými obsahy. Jedná se o didaktické zpracování obsahu s ohledem na příslušný obor a na úrovni školního vzdělávání spočívá „*v převedení oborových obsahů do obsahů kurikulárních, které jsou kodifikovány v kurikulárních dokumentech*“ (Janík, 2009, s. 38-39). Na úrovni muzejní edukace se dle našeho názoru jedná o proces výběru relevantních obsahů společenskovedních či přírodovědných oborů, které budou prezentovat výsledky nejnovějšího vědeckého bádání v určité tematické oblasti prostřednictvím výstavního projektu. Muzejní pedagog si tak spolu s kurátory výstavy klade z hlediska dílčích cílů v poměru k obsahu výstavního projektu a muzejním návštěvníkům, kteří jsou zastoupeni školní třídou, otázku: Čemu a proč se mají žáci v rámci výstavy učit?

Významnou oporou v procesu ontodidaktické transformace při výběru relevantních obsahů a formulování s nimi spojených dílčích cílů může být muzejnímu pedagogovi edukační strategie muzea, pokud ji má příslušné muzeum zpracovanou. Současně již zde muzejní pedagog přihlíží také k rámovým vzdělávacím programům příslušného stupně vzdělávání. Muzejní pedagog tak obrazně řečeno pracuje na dvou frontách.

Vybrané didaktické obsahy, které jsou reprezentovány soubory znalostí, postojů, hodnot a činností svázaných s konkrétními muzeáliemi, muzeum na rozdíl od školy nekodifikuje do oficiálně závazného a obecně platného kurikulárního dokumentu, který by obsahoval požadavky na vzdělávání v muzeu. Z hlediska muzejních specifik je ani kodifikovat nemůže. Každé muzeum je díky jedinečnosti svého sbírkového fondu a obsahovou zaměřeností výstavních projektů svébytná paměťová instituce. Výstupem ontodidaktické transformace prováděné v procesu muzejní edukace je tedy dle našeho názoru nepsaný obsah a záměr edukace³⁰ svázaný s tematicky zaměřeným a časově omezeným výstavním projektem, případně stálou expozicí. Tento nepsaný obsah a záměr edukace se dále stává stěžejním východiskem pro navazující proces psychodidaktické transformace a stanovování konkrétních cílů edukace.

Podstata psychodidaktické transformace spočívá v převedení kurikulárních obsahů do obsahů výuky (Janík, 2009). Východiskem pro tuto činnost muzejního pedagoga se v rovině muzejní edukace stávají nejen zmíněné nepsané obsahy a záměry edukace, ale v první řadě bere muzejní pedagog opět na zřetel vzdělávací strategii příslušného muzea. Dále se uplatňuje vazba na národní i školní kurikulum. Z hlediska rámcových a školních vzdělávacích programů by se měl muzejní pedagog dobře orientovat v obsahu vzdělávacích oblastí kompatibilních s obory zastoupenými v muzeu. Dále v obsahu jednotlivých průřezových témat a klíčových kompetencích, které jsou považovány za stěžejní výstupy školního vzdělávání. Díky této znalosti získá muzejní pedagog „poměrně konkrétní představu, na jaká témata, znalosti a dovednosti může v rámci edukační nabídky muzea navázat a jaké stanovit výchovné a vzdělávací cíle těchto programů či projektů“ (Mrázová, 2010, s. 244).

³⁰ Záměrně zde neužíváme pojem „nepsané kurikulum“, který by se v souvislosti s prezentovanou teorií didaktických transformací nabízel. Ale užíváme vyjádření „nepsaný obsah a záměr edukace“. Viz poznámka výše.

V souvislosti s psychodidaktickou transformací hovoří Janík o naplňování tzv. principu zpřístupnění, který „zahrnuje návaznost na žákovskou zkušenost a blízkost žákova způsobu myšlení“ (2009, s. 41). Naplňování principu zpřístupnění sledujeme v této fázi práce s obsahem a cíli jako obtížné. Důvodem je, že muzejní pedagog provádí transformaci kurikulárních obsahů do obsahů výukových a vymezuje výukové cíle se zřetelem k stále se obměňujícím návštěvníkům. V rámci plánování budoucí edukační situace nepracuje se znalostí specifik konkrétních žáků, ale může se opírat pouze o obecná pedagogicko-psychologická východiska vztahující se k příslušné věkové kategorii žáků. Ke konkretizaci dochází až ve druhé fázi práce s cíli v průběhu tzv. poradenského rozhovoru.

V souvislosti s procesem psychodidaktické transformace muzejní pedagog z hlediska cílové pyramidy analyzuje a stanovuje konkrétní výukové cíle příslušného edukačního programu. Tyto cíle jsou provázány s odpovídajícími obsahy, jež jsou výsledkem didaktické analýzy sbírek muzea, jeho expozic či výstav, a odráží se v nich výstupy analýzy školního kurikula prováděné muzejním pedagogem s ohledem na předpokládanou cílovou skupinu. Výsledek psychodidaktické transformace je obtížněji uchopitelný (Janík, 2009). V případě muzejní edukace může nabýt podoby písemně strukturované přípravy zamýšleného edukačního programu pro určitou věkovou skupinu žáků. V té by neměl chybět explicitně zaznamenaný a pregnantně formulovaný konkrétní výukový cíl.

Základní teoretické východisko pro analýzu a formulaci konkrétních cílů edukačního programu ve vztahu k rozvoji žákovy osobnosti a zvoleným muzejním obsahům spatřujeme v obecně-didaktickém doporučení Jarmily Skalkové. To lze shrnout do několika zásadních otázek akcentujících dominantní pozici žáka a všechny tři horizontální oblasti cílového zaměření - oblast kognitivní, afektivní a psychomotorickou: Jakých změn mají žáci dosáhnout? V čem se rozšíří a prohloubí vědomosti žáků? Jaké dovednosti mají žáci získat a jaké logické způsoby jejich myšlení budou rozvíjeny? Jak se budou utvářet hodnotící soudy žáků a jak se budou utvářet mravní vlastnosti a postoje žáků? (Skalková, 1978).

Nejběžnějšími východisky používanými v současné pedagogické teorii i praxi, které mohou muzejnímu pedagogovi pomoci jasně a srozumitelně formulovat odpovědi na výše uvedené otázky při stanovování konkrétních cílů pro jednotlivé oblasti žákovy osobnosti jsou tzv. taxonomie výukových cílů.

V oblasti kognitivní se jedná o revidovanou Bloomovu taxonomii cílů. Taxonomie byla revidována na základě práce Lorina W. Andersona a Davida R. Kratwohla (blíže Byčkovský, Kotásek, 2004) a je hierarchickou klasifikační strukturou obsahující dvě cílové dimenze - dimenzi znalostí a dimenzi kognitivních procesů. Konkrétní výukový cíl je formulován do věty, ve které je podstatným jménem vyjádřena dimenze poznatku a pomocí tzv. aktivního slovesa kognitivní proces (Starý, 2004/2005). Aktivní sloveso jasně stanovuje žádoucí činnost žáka během edukační situace a v závěrečné fázi edukačního procesu slouží spolu s vymezenými poznatky jako opora pro zhodnocení, nakolik bylo žákem dosaženo očekávaných výsledků vzhledem k stanovenému cíli. Bloomovu taxonomii kognitivních cílů v původní nerevidované verzi z roku 1956 upravila pro potřeby muzejní pedagogiky Petra Šobáňová (blíže 2012b, s. 63).

Vzhledem k tomu, že muzeálie jako svědek autentických životních příběhů a nositel specifických hodnot má rovněž velký potenciál ovlivňovat postoje žáků a jejich hodnotovou orientaci, je vhodné, aby se muzejní pedagog při vymezování afektivních cílů inspiroval dále taxonomiemi Davida R. Kratwohla a Boleslawa Niemierka (blíže Kalkous, Obst a kol., 2002, s. 283-285). Tyto taxonomie jsou vystavěny na reflexi postupného zvnitřňování hodnot vychovávaných žáků.

Je-li jedním z cílů edukačních programů seznámit žáky s nějakou činností a blíže je danou činností naučit (příkladem může být praktické zacházení s lidovými zvykoslovnými předměty, jako jsou klapačky a řehtačky, nebo výroba tradičního lidového pečiva v Národopisném muzeu), pak program usiluje o rozvoj psychomotorické domény žákovy osobnosti. Pro vymezování cílů v této oblasti je vhodné využít například taxonomii H. Davea (blíže Kalkous, Obst a kol., 2002, s. 288), která je vybudována na základě rozčlenění fází utváření pohybových dovedností. Případně taxonomii Elizabeth J. Simpsonové (blíže Klapko, 2012, s. 35)

V neposlední řadě v souvislosti s rozvojem osobnostně sociální domény žákovy osobnosti připomeňme taxonomii, která může být muzejnímu pedagogovi užitečným pomocníkem při formulování cílů spadajících právě do této oblasti. Jedná se o taxonomii formulovanou na základě cílových požadavků v klíčových kompetencích RVP a prací Hany Cisovské a Josefa Valenty, předních českých odborníků v oboru dramatická výchova (blíže Klapko, 2012, s. 35).

Při analýze a formulaci konkrétních cílů edukačního programu je potřebné, aby muzejní pedagog měl na zřeteli celou hierarchii cílů různé obecnosti (Skalková, 1999). Vyvaruje se tak nebezpečí samoučelnosti konkrétních cílů vedoucí k cílové roztržitosti a nekonzistenci. Je nezbytné, aby konkrétní cíle edukačního programu a ještě více specifické cíle situační, které plní funkci orientace při zvládnání dílčích pracovních úkolů (Maňák, 2009), byly formulovány vždy ve vztahu k cílům obecnějšího charakteru. „*Cíle vzdálenější mohou mít obecnější podobu, obsahují formativní a výchovné aspekty. Je jich dosahováno prostřednictvím cílů dílčích*“ (Švec, Filová, Šimoník, 2004, s. 25). Z hlediska našeho užití terminologie prostřednictvím cílů konkrétních.

Nezbytné je také dodržovat následující pedagogické zásady. Jedná se například o uplatnění principu celistvosti rozvoje osobnosti žáka, a tedy o vyvážené zastoupení kognitivní, afektivní a psychomotorické složky cíle v závislosti na formě a obsahové náplni edukačního programu (Skalková, 1999; Mrázová, 2010). Dále jde o uplatnění zásad konzistence, jednoznačnosti, přiměřenosti a kontrolovatelnosti (Švec, Filová, Šimoník, 2004). Zásada přiměřenosti hraje významnou roli v souvislosti s problematikou rozvoje žákovy vnitřní motivace pro učení. Pokud je cíl z hlediska úrovně rozvoje žákovy osobnosti příliš snadný, pak motivace žáka klesá. Pokud je naopak příliš obtížný, dochází ze strany žáka k obavám ze selhání a mohou se dostavit pocity nedostatečnosti a sebedoceňování (Maňák, 2009). Důležité je budovat u žáka zdravé sebevědomí a posilovat jeho důvěru v tom, že cíle jsou zvoleny adekvátně a může jich skutečně dosáhnout (Skalková, 1978). Cíle edukačního programu by měly být voleny spíše krátkodobé, což odpovídá skutečnosti jednorázové návštěvy muzea a nemožnosti dlouhodobějšího edukačního působení muzejního pedagoga a prostředí (Šobáňová, 2013).

Práce s cíli v rámci přípravy žáků a učitele na edukační program ve škole

Pro úspěšné naplňování konkrétních cílů edukačního programu formulovaných muzejním pedagogem v předchozí fázi, a tedy dosažení pozitivního dopadu muzejní edukace na učení žáků, je nutné jejich zpřesnění ve vztahu ke konkrétní školní skupině. Dále je nezbytné začít pracovat s tématem výstavy ještě před samotnou návštěvou muzea. Důležitá je také pečlivá příprava muzejního pedagoga či lektora edukačního programu na výuku. V tomto kontextu se práce s cíli dle našeho názoru odehrává v rámci dvou základních oblastí, které napomáhají tomu, aby se návštěva muzea stala koncepční a plnohodnotnou součástí výuky. Jedná se o tzv. poradenský rozhovor (Mrázová, 2010) a dále o přípravnou školní výuku

vycházející z konstruktivistického modelu vyučování, která by připravila žáky na základě práce s jejich prekoncepty na návštěvu muzea.

Poradenský rozhovor definuje Lenka Mrázová (2010) v návaznosti na Sylvii Fritsch (2005). Hovoří o něm jako o osobní domluvě učitele s pracovníky muzea, která dává prostor pro projednání všech aspektů plánované návštěvy (Mrázová, 2010). Muzejní pedagog má možnost seznámit učitele s výchovně-vzdělávacím záměrem a didaktickým zpracováním konkrétního programu. Učitel se tak dozvídá, jaké je přesné cílové a obsahové zaměření edukačního programu, kterými výukovými metodami a v rámci kterých organizačních forem budou žáci pracovat, aby dosáhli stanovených edukačních cílů. Dále může být učitel seznámen nejen s nejrůznějšími vzdělávacími materiály a pomůckami určenými pro výuku v muzeu i ve škole (např. pracovní listy, katalogy, interaktivní modely ve výstavě, muzejní kufříky), ale také s organizačními podmínkami plánované návštěvy (např. návštěvní řád a chování žáků v muzeu, možnost přestávky a občerstvení v klidové zóně, časová dispozice návštěvy, dopravní obslužnost). Současně muzejní pedagog během poradenského rozhovoru získává cenné informace o pedagogicko-psychologické charakteristice žáků konkrétní třídy. Těmi jsou například velikost třídy, věk žáků, úroveň znalostí v daném oboru, způsob práce či pedagogický přístup, na který jsou žáci ze školy zvyklí nebo to, zda mají žáci předchozí zkušenost s návštěvou muzea. Dále se muzejní pedagog seznamuje s učitelovými představami nebo přáními o průběhu edukačního programu, které nalézají svoji oporu zejména ve školním vzdělávacím programu příslušné školy, pedagogicko-psychologické charakteristice třídy nebo odrážejí učitelovo pojetí vzdělávání.

Poradenský rozhovor považujeme za oboustranný dialog vzájemného sdílení výše zmíněných edukačních představ, v rámci něhož dochází ve vztahu ke konkrétním žákům k obsahovému i procedurálnímu zpřesňování a další konkretizaci edukačních cílů plánované návštěvy muzea. Upřesňuje se tedy nejen to, co se mají žáci v muzeu naučit nového, ale také, za jakých podmínek mají k novým poznatkům dospět. Významnou roli zde taktéž hraje skutečnost, zda je účast žáků na edukačním programu plánována jako úvod do nového učiva, jako jeho nedílná součást nebo jako zopakování látky probírané ve škole. Muzejní pedagog získává díky konzultaci s učitelem možnost zpřesnit cíle a v souladu s ostatními komponentami edukačního procesu (například se může jednat o změnu výběru výukové metody) je funkčně zakomponovat do reálných edukačních aktivit stávajícího

programu (Mrázová, 2010). Díky pedagogicko-psychologické charakteristice konkrétní třídy může muzejní pedagog zpřesnit psychodidaktickou transformaci, naplňovat tzv. princip zpřístupnění (Janík, 2009) a navázat na dosavadní zkušenosti žáků nebo se přiblížit jejich způsobu myšlení. Muzejní pedagog či lektor programu je pak schopen během vyučovací aktivity v muzeu lépe reagovat na nejrůznější pedagogické situace a ve spolupráci s ním mohou žáci efektivněji dosahovat stanovených edukačních cílů.

Muzejní pedagog může dále prostřednictvím poradenského rozhovoru motivovat učitele, aby žáci pracovali s tématem výstavy již ve škole formou přípravné výuky. Přípravná výuka, kterou je schopen na objednávku realizovat přímo muzejní pedagog nebo učitel na základě předem připravené nabídky, uvádí žáky do tématu výstavy a připravuje je optimálně na zvolené muzejní aktivity (Mrázová, 2010). Tato výuka nachází svoji oporu v konstruktivistickém modelu vyučování, který pracuje s tzv. prekoncepty – dosavadními poznatky, představami a zkušenostmi žáka s příslušnou problematikou. Konstruktivismus staví na předpokladu, že se žák neustále nachází ve svém vlastním konceptu světa, v němž si danou skutečnost nějak představuje a vykládá. Vždy tedy svým osobitým způsobem „ví“. V průběhu žákova učení pak dochází na základě sociokognitivního konfliktu k reorganizaci dosavadního vědění, doplněného o další elementy a konstrukci nového poznání (Tonucci, 1991; Spilková, 2005). V přímé souvislosti s konstruktivismem je využíván například tzv. třířákový model učení E-U-R (evokace - uvědomění si významu - reflexe). Přípravná výuka ve škole, ať už ji má ve svých rukou učitel nebo muzejní pedagog, je vhodným prostorem pro prvotní evokaci daného tématu. Realizování učebních situací, jejichž cílové zaměření přímo vychází z cílů příslušného muzejního programu, vede žáky již ve škole k vyjevení a reflektování jejich stávajících prekonceptů a vytváří „živnou půdu“ pro úspěšnější osvojování nových poznatků, postojů či dovedností během edukace přímo v muzeu. Žáci tak přicházejí do muzea v ideálním případě s předem reflektovanými vlastními představami a případně také s otázkami, co by se chtěli k tématu dozvědět nového, nebo co by si potřebovali vyjasnit. Sami žáci se tak mohou touto cestou podílet na cílové profilaci edukačního programu a formulovat svá očekávání na základě vlastních potřeb. Zde je nutné, aby muzejní pedagog vytvářel otevřený komunikační prostor a včleňoval tyto podněty do cílů programu a souvisejících komponent muzejní edukace natolik, nakolik je to v dané situaci možné a smysluplné.

Přípravná školní výuka může mít například podobu hodinové vyučovací jednotky využívající projektivních technik opírajících se o postupy a metody inovativního programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT).³¹ Žáci mohou evokovat své dosavadní znalosti, postoje a názory pomocí brainstormingu, ztvárnit je do myšlenkových map, využít speciálně připravených pracovních listů, výtvarných aktivit nebo jiných didaktických materiálů a pomůcek připravených muzeem.

Pokud učitel přijde do muzea s připravenou třídou, snižuje se riziko toho, že žáci „poměrně obtížně hledají spojnice muzejního tématu s tím, co už znají nebo na co by mohli nově získané poznatky navázat“ (Mrázová 2010, s. 246). Naopak žáci v průběhu edukačního programu mohou plynuleji přejít do fáze uvědomování si významu a prostřednictvím badatelských postupů, realizovaných pomocí skupinové práce, konfrontovat a rekonstruovat své stávající představy a zkušenosti s novými podněty, které muzeum prostřednictvím setkání se sbírkovými předměty nabízí.

Práce s cíli v průběhu edukačního programu v muzeu

Práce muzejního pedagoga či lektora s výukovými cíli, jež si mají žáci osvojit, postupuje průběhem celého edukačního programu ve vzájemné součinnosti s žáky. K prosazování cíle tedy nedochází pouze přímou činností muzejního pedagoga, ale vždy ve spolupráci s žákem, který je aktivním subjektem svého učení (Skalková, 1999). Za hlavní funkci práce s cíli během programu „lze považovat jasnou orientaci pro žáky tak, aby získali sebevědomí, že je v jejich silách cílů dosáhnout. Tím se též zabrání nebo alespoň omezí jejich psychické zatížení“ (Maňák, 2009, s. 61).

V úvodní části programu nabývá na významu působení cíle jako motivačního činitele. Záměrem je optimálně aktivizovat osobní předpoklady a schopnosti žáka pro učení. Stěžejní roli zde hraje probuzení žákovy potřeby poznání, rozvoj jeho vnitřní motivace a vnitřní ztotožnění se s cílem. Důležité je, aby žák znal výukový cíl, ke kterému prostřednictvím svých učebních aktivit v průběhu edukačního programu směřuje. Za předpokladu, že cíl získá pro žáka motivační sílu, dochází při jeho znalosti k podnícení žákovy aktivity a zvýšení efektivity učení (Skalková, 1999). Motivační síla umožňuje, aby žák pokud možno přijal pedagogem objektivně stanovený cíl za svůj, a tím nalézal vlastní subjektivní smysl svého učení. V tomto okamžiku však vystupuje zásadní didaktická

³¹ RWCT – Reading and Wrihting to Critical Thinhing

otázka: Jak může svoji pedagogickou aktivitou přispět muzejní pedagog k tomu, aby cíl pro žáka získal motivační sílu? Vhodné je například vyvolat zájem žáka o učení formou nabídky aktivní spolupráce (Maňák, 2009). Jarmila Skalková na jiném místě uvádí jako základní podmínku subjektivního přijetí dostupnost cíle a adekvátní očekávání výkonu žáka ze strany pedagoga (1999, s. 113-114). Významné je dále akcentovat, nakolik cíle přihlížejí k životním zkušenostem žáků, jejich potřebám, zájmům či přáním, a zohledňovat také konkrétní formulaci cíle. Ta by měla předestřít žákům cíl jako „*přirozený problém, úkol, jenž se stává součástí zajímavé situace, přiměřené věku a možnostem žáků, situace, která podněcuje k pokusům o řešení*“ (1999, s. 113).

Výukový cíl edukačního programu a jeho učebních aktivit by měl být jasně a srozumitelně sdělen nebo společně s žáky formulován v evokační části programu, a to v návaznosti na předchozí přípravné aktivity žáků ve škole a poradenský rozhovor muzejního pedagoga s učitelem. Josef Maňák (2009) uvádí čtyři základní varianty, kterými může být cíl sdělen. Jedná se (1) o prosté oznámení, (2) uvedení přehledu učiva k osvojení, (3) vytyčení problému nebo otázky a (4) uvedení kompetencí, které budou u žáků rozvíjeny. Vzhledem k tomu, že muzejní pedagog „*by měl dosáhnout toho, aby jím naznačený cíl měl pro žáky osobní motivační hodnotu, aby jej vnitřně přijali*“ (Švec, Filová, Šimoník, 2004, s. 26) a muzeum nabízí bohaté možnosti pro úvodní zaujetí žáků, jeví se v souladu s výše citovanou Jarmilou Skalkovou z didaktického hlediska zvláště vhodné užití třetí a čtvrté varianty.³²

Cíl by měl být sdělen s důrazem k budoucím výkonům žáka. Důležité je předestřít žákům, co nového se během programu dozvědí a naučí, za jakých podmínek bude jejich práce probíhat. Vhodné je také zdůraznit význam a uplatnění předkládaného obsahu pro praxi, nebo jej začlenit do širšího mezioborového a společenského kontextu (Švec, Filová, Šimoník, 2004; Maňák, 2009). Jarmila Skalková zdůrazňuje, že „*cíle by měly přesahovat stěny třídy a měly by být pro žáka významné i mimo školu*“ (1978).

³² Příklad sdělení výukového cíle prostřednictvím nastolení problémové situace v praxi prezentuje přírodovědný edukační program *Veselá entomologie aneb Příběhy ze života hmyzích kamarádů*. Program určený žákům posledního ročníku MŠ až žákům 6. ročníku ZŠ je dle specifik jednotlivých věkových kategorií realizován v Muzeu Komenského v Přerově. Muzejní pedagožka v úvodní části programu v rámci dramatické etudy v kostýmu plošnice vede zábavným způsobem dialog s žáky a předkládá jim k řešení problém rozpoznání příslušníků hmyzí říše na základě jejich biologických znaků. Dotazuje se žáků, zda je vzhledem k počtu teček na křídlech beruškou nebo ploščicí.

V průběhu edukačního programu muzejní pedagog opakovaně zdůrazňuje žákům stanovený cíl a společně s nimi sleduje, nakolik se k cíli přibližují. Adekvátní dosažení vytyčených cílů nevychází jen z pečlivé přípravy muzejního pedagoga na edukační program, ale je především výsledkem vlastní tvořivé aktivity žáků. Proto je důležitá průběžná kontrola, případná korekce a další motivace žáků. Ta by měla zahrnovat slovní pomoc, podporu i korekci během prováděných činností. Ze strany žáka do procesu jeho učení často vstupují nejrůznější ovlivnitelné i neovlivnitelné faktory. Muzejní pedagog musí být během edukačního programu schopen pohotově reagovat na tyto změněné podmínky a vzhledem k nim modifikovat cíl nebo strategie vhodné k jeho dosahování. Pod vlivem těchto skutečností dochází v průběhu výuky ke zpevnování a konkretizaci cílové orientace (Švec, Filová, Šimoník, 2004; Maňák, 2009).

Na závěr programu v jeho reflektivní části hodnotí žáci aktivně ve spolupráci s muzejním pedagogem úspěchy i neúspěchy své práce a sledují, nakolik bylo dosaženo stanovených cílů. Jedná se o hodnocení pro účastníky programu. Dochází k srovnávání výsledků muzejní edukace vzhledem k zamýšleným cílům. Z hlediska užití formy by se mělo jednat spíše než o kvantitativní hodnocení, jež je vyjádřeno například známkou nebo body, o hodnocení slovní. Hodnocení má funkci jak závěrečné rekapitulace, která shrne průběh programu a žákům dá možnost utřídit si a zasadit získané poznatky, postoje či pocity do jejich vlastního vztahového rámce, tak funkci motivační (Mrázová, 2010). Nesmíme zapomínat, že *„dobrá znalost výsledků učení má pro žáky zásadní motivační význam“* (Švec, Filová, Šimoník, 2004, s. 26). Pozitivní zpětná vazba, která žáka informuje o jeho úspěchu při dosahování vytyčených cílů, působí motivačně hned v několika směrech jeho dalšího formálního i neformálního vzdělávání. V oblasti formálního vzdělávání může u žáka vzbudit větší zájem o probírané téma ve škole. V oblasti neformálního vzdělávání pak může žáka inspirovat k dalšímu poznávání muzea (Mrázová, 2010). Podpoří tyto teze také výsledky první fáze našeho výzkumného šetření?

Hodnocení výsledků učení žáků má také zásadní význam nejen pro žáky a učitele v jejich dalších edukačních aktivitách v rámci navazujícího školního vyučování, ale stává se také významným východiskem ovlivňujícím kvalitu celého edukačního procesu (Mrázová, 2010). Muzejní pedagog na základě závěrečné rekapitulace programu, poznatků získaných z hodnocení výsledků učení žáků a sebereflexe své muzejně-pedagogické práce provádí korekci a usiluje o kvalitativní zlepšení edukačního programu pro jeho následující reprízy.

Z hlediska cílů tak může dojít k bližší specifikaci, nebo dokonce i k posunu cílového zaměření programu. V závislosti na této změně jsou dle potřeb dále modifikovány ostatní komponenty dynamického procesu muzejní edukace. V kontextu změn v oblasti cílů tak dochází k adekvátním změnám například v oblasti výběru vhodného muzejního obsahu nebo metod a forem práce. Blíže se problematice hodnocení, zvláště autoevaluaci edukačních programů prováděné muzejními pedagogy, věnujeme v kapitole 2.2.5.

Práce s cíli po skončení návštěvy muzea ve škole – rozvedení a prohloubení tématu

Z pohledu efektivního dopadu muzejní edukace na učení žáků je nezbytné, aby byla zhodnocena jejich účast na edukačním programu následnou prací s daným tématem ve škole. V učení žáků tak dochází k dalšímu systematickému posilování a naplňování cílů muzejní edukace.

Přidržíme-li se opět pedagogického konstruktivismu a s ním spojeného třífázového modelu učení E-U-R, nacházíme se po návratu z muzea ve fázi reflexe. Je patrné, že klíčovou roli zde hraje učitel. V rámci výuky ve škole by měl být poskytnut dostatek prostoru pro reflektivní aktivity, které by vycházely z cílového zaměření edukačního programu a umožňovaly by žákům nejen si oživit zážitky z muzea, ale také si utříbit a upevnit získané poznatky a vědomosti (Mrázová, 2010, s. 245). Žáci tak získají možnost sumarizovat nové obsahy osvojené v muzeu, doptat se na nejasnosti s těmito obsahy spojenými, či pokračovat v diskusi nad tématy, která mohou významně utvářet jejich postoje spojené s hodnotovou orientací. Současně žáci spolu s učitelem získají prostřednictvím této výuky příležitost plynule prolnout obsahy osvojené v muzeu s širším kontextem učiva ve škole. Do podoby výuky by se měly v ideálním případě promítnout také skutečnosti vzešlé ze závěrečného hodnocení či reflexe edukačního programu v muzeu.

Možnosti reflektivně pojaté výuky (např. uspořádání diskuse, tvůrčí výtvarná dílna, didaktická hra) a využití didaktických materiálů s ní souvisejících (např. vyplnění pracovních listů) může učitel opět projednat předem s muzejním pedagogem v rámci tzv. poradenského rozhovoru. Řada muzeí dnes poskytuje učitelům a jejich žákům další tvůrčí výukové materiály nebo konkrétní typy, kterými mohou dále ve školní výuce rozvíjet a hodnotit obsahy získané v rámci edukačního programu. Poskytování takovýchto materiálů je známkou dobrého edukačního programu. Vhodné je například také, aby učitel mohl zpětně konzultovat výsledky své práce a práce svých žáků s muzejním pedagogem. Přestože tyto praktiky nejsou v České republice standardní, můžeme nalézt několik

světých výjimek. Repräsentantem, který se pokouší o tento přístup v praxi, je podle Marie Fulkové například Galerie Rudolfinum (Kafková, 2012). Za všechna muzea, která se rozhodla vydat podobnou touto cestou, jmenujme alespoň Muzeum hlavního města Prahy, které na svých webových stránkách nabízí učitelům k jednotlivým edukačním programům metodické materiály s konkrétními nápady do výuky.

2.2.4 Výukový cíl a jeho vztah k vybraným komponentám procesu muzejní edukace

Doposud jsme kategorii výukového cíle sledovali spíše izolovaně od ostatních komponent edukačního procesu, kterými podle Jarmily Skalkové (1999) jsou: (a) obsah, (b) součinnost pedagoga³³ a žáka, (c) metody, organizační formy a didaktické prostředky, jichž se používá, (d) podmínky, za nichž edukační proces probíhá.

Nemělo by nám uniknout ze zřetele, že kategorie cíle tvoří pouze jeden z prvků v systému vztahů celistvého vyučovacího procesu. Přestože je cíl prvkem stěžejním, neboť plní usměrňující, dynamizující a integrující funkci ve vyučování, je nezbytné jej také nahlédnout ve vztahu k ostatním strukturálním prvkům, které zásadně ovlivňuje.

Dosahování výukového cíle je dáno prostředky jeho realizace. Těmi jsou zejména učivo (obsah), metody a organizační formy muzejní edukace. Jak uvádí Jarmila Skalková „*vztahy cíl-učivo-metody (organizační formy) se ovšem neuplatňují abstraktně. Jsou zprostředkovány tím, že se rozvíjejí prostřednictvím vztahu žák – učitel. Za užití prostředků učitel a žák ve vzájemné součinnosti dospívají k určitému výsledku*“ (1999, s. 110). V případě muzejní edukace se jedná o vztah žák-muzejní pedagog (lektor). Pakliže má muzejní edukace z hlediska konceptu tří fází školní návštěvy muzea přesah do školního vyučování, vstupuje do těchto vztahů ještě učitel.

Věnujme se nyní blíže vztahu výukového cíle k vybraným komponentám procesu muzejní edukace z pozice humanistické orientace, ke které jsme se na předchozích stránkách práce přihlásili.

Obsah muzejní edukace - prostředek realizace výukového cíle

Vztahem výukového cíle a obsahu muzejní edukace jsme se podrobněji zabývali již v kapitole 2.2.3. Zejména v podkapitole *Práce s výukovými cíli během přípravy*

³³ V procesu muzejní edukace se jedná o muzejního pedagoga, případně lektora edukačního programu.

edukačního programu. Proto zde pouze stručně připomeňme následující základní teze a inspirace.

Zdrojem obsahu muzejní edukace je sbírkový fond muzea a jeho charakterem je obsah edukace silně ovlivněn. S odkazem na obecnou didaktiku má obsah muzejní edukace tři základní složky: vědomosti, dovednosti a hodnotovou orientaci jedince (Kalhous, Obst a kol., 2002; Šobáňová, 2012b). Kromě těchto složek se také uvádějí ještě vlastnosti člověka (například rozsah paměti, schopnost myšlení, vůle, emoce). Petra Šobáňová (2012b) v této souvislosti poukazuje, že muzejním „učivem“ nejsou pouze vizuální informace získané z pozorování exponátů nebo věcné informace o exponátech, ale také rozvíjení percepčních schopností návštěvníků, transmise hodnot spojených s exponáty nebo osvojování sociálních norem a hodnot.

Obsah muzejní edukace vzniká didaktickým zpracováním dosaženého stupně vědění v různých oblastech lidské kultury do procesu edukace (Šobáňová, 2012b). Jak upozorňuje Skalková (1999), v průběhu této didaktické transformace se uplatňuje kategorie cílů, k nimž je daný obsah zaměřen. Janík (2009) na této úrovni hovoří o tzv. ontodidaktické transformaci. Muzejní pedagog s obsahem muzejní edukace dále pracuje v procesu tzv. psychodidaktické transformace (Janík, 2009). Na základě didaktické analýzy, vzhledem k obecným cílům muzejní edukace i cílové orientace konkrétního edukačního programu a se zřetelem k žákům, provádí vhodný výběr obsahu.

Zastavme se nyní krátce pod hledáčkem humanistického pojetí vzdělávání a jeho cílů u otázek spojených s výběrem obsahu muzejní edukace v případě edukačního programu. Obsah má být koncipován tak, aby byla rozvíjena celá osobnost žáka (ve složce kognitivní, afektivní i psychomotorické). Na významu nabývá propojování emocionálních i kognitivních aspektů učení a propojování obsahu učení se zkušeností a prožitky žáka. Důraz je kladen na pochopení základních vztahů a souvislostí a v neposlední řadě je klíčovou otázkou smysluplnost učiva ve vztahu k rozvoji žákovy osobnosti (blíže Spilková, 2005, s. 52-54).

V tomto smyslu je pro muzejní edukaci stále aktuální a inspirativní teorie exemplárního vyučování Wolfganga Klafkiho, jejímž východiskem je teorie kategoriálního vzdělávání. Teorie exemplárního vyučování uplatňuje při výběru učiva jako základní princip vztah obecného a zvláštního. Tento princip staví na skutečnosti, že prostřednictvím konkrétního lze odhalovat a dospívat k poznávání a porozumění obecným jevům a principům.

Z hlediska učiva tedy nejde o kvantitativní úplnost, ale o výběr určitého okruhu kategoriálních (reprezentativních) poznatků, jejichž osvojení vytváří určitá „těžiště, jádra“, která reprezentují celé oblasti poznání (Skalková, 1999). Jak uvádí Jarmila Skalková (1999), pozitivním rysem teorie exemplárního vyučování je jeho důraz na aktivní činnost žáka, jeho prožitek a na orientaci k celé osobnosti žáka.

Muzejní pedagog by neměl v průběhu edukačního programu usilovat o zahlcení žáků „vším“, co je prezentováno v rámci příslušného výstavního projektu (ať už se jedná o výstavu či expozici). Jak bylo řešeno výše, nejde o kvantitativní úplnost, ale spíše o kvalitu a hloubku žákova setkání s muzeálií, která je nositelem specifických muzejních hodnot a zejména prostřednictvím setkání s ní dochází k celistvému a komplexnímu rozvoji osobnosti žáka. Po vzoru exemplárního vyučování si může muzejní pedagog klást otázku: Se kterým dílčím jevem, problémem, fenoménem, který reprezentuje dané téma výstavního projektu (prezentovanou oblast poznání), se mají žáci v rámci edukačního programu seznámit a pochopit jej? Které exponáty jako relikty a zástupci určité metaskutečnosti jsou vhodné k jeho zprostředkování?

V humanistickém pojetí je dle Vladimíry Spilkové nezbytné, aby žáci mohli do obsahu učiva „*skutečně pronikat, prožívat a procítit smysl toho, co se učí, aktivně se s ním vyrovnat tak, že se stane prostředkem jejich individuálního rozvoje*“ (2005, s. 53). Je nezbytné mít na paměti, že obsah edukace není cílem sám o sobě, ale prostředkem k rozvoji žáků.

Vztah žák - muzejní pedagog

Významným činitelem muzejní edukace je vztah žák – muzejní pedagog, především jejich vzájemná interakce směřující k dosažení stanoveného výukového cíle (Skalková, 1999). Podoba tohoto vztahu, a tedy vzájemné interakce, závisí z velké míry na přijímaném pojetí dítěte a dětství a na interpretaci žáka jako učícího se subjektu vyplývající z příslušného pedagogického paradigmatu. Obojí se promítá do konkrétních učebních činností žáka i vyučovací aktivity muzejního pedagoga a formuje celý edukační proces.

S odkazem na reformní pedagogiku, která na počátku 20. století přináší nové pojetí dítěte jako autonomní osobnosti (Jůva, 2004) a nastoluje tzv. princip pedocentrismu³⁴, je

³⁴ Cílem hnutí pedocentrismu bylo učinit centrem vyučování žáka, kterému se mělo vše podřizovat. Jak uvádí Jarmila Skalková (1999) pedocentrismus byl ve svém původním pojetí překován a svůj význam pro další

v humanistické pedagogice „*dítě chápáno jako bytost rozumová, samostatně myslící, schopná se aktivně podílet na svém rozvoji, bytost kompetentní*“ (Spilková, 2005, s. 54). Důraz je kladen na individuální růst, na realizaci a rozvoj vnitřních potencialit dítěte za podpory a ochrany dospělého.

V návaznosti na tento přístup je z pozice humanizace žák v procesu edukace povolán do role subjektu spoluvytvářejícího vše podstatné, co se v něm má dít (Helus, 2003).³⁵ Žák sám se stává rozhodujícím aktérem svého učení a z hlediska kognitivistického konstruktivismu, který jde ruku v ruce s humanistickým, na dítě orientovaným pojetím vyučování, přichází do muzea s již vytvořenými poznávacími schémata a kognitivními mapami, tzv. prekoncepty (Tonucci, 1991; Helus, 2003). Dosahování stanovených výukových cílů, a tedy rozvíjení vnitřních kvalit a potencialit žáka, probíhá v procesu jeho aktivního učení. Toto učení je v kontrastu s tradiční transmisí založeno na objevování a konstruování poznatků samotným žákem. Žák, na základě sociokognitivního konfliktu vzniklého z problémové situace a vyjevení dosavadních prekonceptů, přebudovává své dosavadní poznání a konstruuje nové významy a smysly vztahující se ke zkoumané skutečnosti (blíže Tonucci, 1991; Štech, 2003; Spilková, 2005).³⁶

Muzejní pedagog (lektor) není proto garantem pravdy, který vše zná a direktivně žáka vede, ale partnerským přístupem vystupuje v procesu edukace v roli doprovázejícího facilitátora na cestě žákova poznání (Helus, 2003). Jeho úkolem je vytvářet podnětné učební situace, motivovat žáka a pomáhat mu při plnění úkolů, poskytovat žákovi pozitivní zpětnou vazbu při dosahování cílů. Nezbytným předpokladem je v takto pojaté interakci vytváření pozitivního sociálního klimatu (prostředí respektující a plné důvěry, empatie, pozitivního přijetí druhého) a vstřícné kvalitní komunikace (Štech, 2003; Spilková, 2005).

V souvislosti s naznačeným pojetím vztahu žák-mujejní pedagog je žádoucí, aby muzejní pedagog pro optimální dosažení stanovených výukových cílů a práci s nimi formuloval cíle z pozice žáka jako aktivního učícího se subjektu. Dále je důležité, aby žák jako subjekt

pedagogické a didaktické myšlení si zachovala idea orientující si na dítě, na význam osobnosti žáka v edukačním procesu.

³⁵ Znamý psycholog Carl Rogers tento přístup označuje jako „orientaci na žáka“ a Zdeněk Helus v této souvislosti hovoří o pedocentrismu nové generace (blíže 2003, s. 435).

³⁶ Blíže o konstruktivismu a jeho uplatnění v muzeu referuje také americký autor Georg E. Hein v kapitole *The Constructivist Museum* ve své publikaci *Learning in the Museum* (2000).

zodpovědný za vlastní učení cíle vnitřně přijal a pochopil jejich význam. Zde musí být dle Vladimíry Spilkové (2005) naplněno několik důležitých předpokladů. Za prvé je nezbytné, aby muzejní pedagog zpřístupnil cíl žákovi na úrovni jeho chápání (v jazyce činnosti žáka) a aby pomohl žákovi pochopit význam toho, co dělá. Kromě toho musí cíle edukačního programu zohledňovat věkové a individuální potřeby žáků. Tyto potřeby vyplývají z aktuálně dosaženého stupně zrání a připravenosti žáků v oblasti jejich biologického, kognitivního a sociálně-emočního vývoje a opírají se o znalosti vývojové psychologie.

Problematicke potřeb žáků základních škol v souvislosti s učením se v muzeu se z perspektivy vývojové psychologie založené na poznacích Jeana Piageta a Erika Eriksona věnuje Nina Jensen. Autorka zdůrazňuje několik základních tezí, které by měl mít muzejní pedagog na paměti při vytváření edukačních programů, a tedy i stanovování výukových cílů. U žáků mladšího školního věku³⁷ se jedná zejména o tyto skutečnosti (blíže Jensen, 1999, s. 111-112):

- Žáci přicházejí do muzea se svými vlastními zkušenostmi a koncepty světa, které jsou formovány a limitovány skrze jejich dosavadní zkušenost. Učení žáků v muzeu je založeno na principech konstruktivismu, které autorka blíže popisuje.
- Slova jsou matoucí pro žáky, kteří s nimi nemají zpětné zkušenosti. Žáci tak často opakují slova bez porozumění jejich významu.
- Učení se u dětí přesouvá z konkrétního k abstraktnímu pomaleji, než si někteří muzejní pedagogové uvědomují. Protože je jejich myšlení konkrétní, jsou žáci často zmateni v tom, co je skutečnost a co je obrazné.
- Žáci mají potíže zabývat se minulostí, protože jejich celkové chápání jednotlivých časových období je nekompletní.
- Muzejní program by měl být zaměřen jen na několik exponátů zajímavých pro žáky a měl by prezentovat pochopitelné a relevantní myšlenky vztahující se k těmto exponátům.

³⁷ Autorka v originálním znění používá termín elementary-school children, který v rámci vzdělávacího systému Velké Británie odpovídá věku žáků 6-12 let, a teenagers, který zahrnuje dospívající od 13 do 19 let. V souvislosti se vzdělávacím systémem zavedeným v České republice užíváme v překladu termíny žáci mladšího školního věku, žáci staršího školního věku a středoškoláci.

U žáků staršího školního věku a středoškoláků je třeba mít na zřeteli tyto potřeby a charakteristiky (blíže Jensen, 1999, s. 112-133):

- Dospívající vnímají sami sebe jako individuality.
- V životě dospívajících hraje významnou roli vytváření vrstevnických skupin, kterým věnují velké množství času.
- Přes nedostatek zvědavosti mají schopnost být vynalézaví, přemýšliví a projektovat sebe samé do životů ostatních. Potřebují příležitosti pro sebevyjádření a tvůrčí učení.
- Potřebují příležitosti k učení cestami, které podpoří jejich sebeúctu a nezávislost.
- Mají rozvinutou schopnost přemýšlet analyticky a abstraktně a potřebují vědět, že jejich myšlenky budou v muzejním prostředí poslouchány a respektovány.

Humanisticky orientovaná pedagogika čerpá své inspirační zdroje rovněž z Adlerovské individuální psychologie (Helus, 2003). Ve vztahu k žákovi se tak objevuje další významný aspekt, kterým je právo na úspěch. „*Žák má vzhledem ke své individualitě a specifčnosti svých potencialit právo zažít úspěch*“ (tamtéž, 2003, s. 430). Je patrné, že na významu nabývá individualizace a posléze také práce samotného žáka s cíli výuky. Zde však spatřujeme na poli muzejní edukace vzhledem k absenci kontinuity při práci s návštěvníkem zásadní omezení (Šobáňová, 2009). Z tohoto důvodu považujeme za důležité, aby se muzejní pedagog pečlivě zajímal o pedagogicko-psychologickou charakteristiku školní skupiny, kterou by po poradě s učitelem zohlednil v realizaci edukačního programu. Je nezbytné, aby došlo ke sladění výukových cílů vzhledem ke specifikům žáků a byl učiněn pokus o naplnění výše jmenovaných principů. Je nezbytné, aby se cíle staly pro žáky dostupné. Neboť jedině tak mohou žáci dosáhnout úspěchu.

Výukové metody a organizační formy práce - prostředky k dosažení výukových cílů

Výukovou metodu lze v nejobecnější rovině definovat jako „*cestu k dosažení stanovených výukových cílů*“ (Kalhous, 2002, s. 307). V edukačním procesu je výuková metoda jedním z prostředků k plnění cíle a hraje roli pomyslného pojítka. Jak upozorňuje Skalková (1999), prostřednictvím metody se uskutečňuje vazba cíle a obsahu edukačního procesu s jeho výsledkem.

Výběr konkrétních výukových metod užitých v edukačním programu je silně ovlivněn stanovenými cíli. Muzejní pedagog uvažuje o tom, čeho chce programem dosáhnout a

v souvislosti s tím zvažuje, jak stanovený záměr naplnit. Volí tedy vhodné metody. Míra dosažených výsledků vzhledem k zamýšlenému cíli může být významným ukazatelem vhodnosti volby a účinnosti použité metody (tamtéž, 1999).

Není záměrem zde prezentovat přehledný a strukturovaný výčet výukových metod a následně organizačních forem práce, které může muzejní pedagog uplatnit ve svém pedagogickém působení v rámci edukačního programu, ale zaměřit se vzhledem k výše popsanému pojetí cílů na jejich vhodné užití z hlediska humanistické orientace a konstruktivismu. Ze zřetele by nám také nemělo uniknout, že základním východiskem muzejní edukace je její bezprostřední návaznost na sbírky muzea. Klíčovým se stává navázání osobního vztahu žáka s muzeálií, jež vede k získávání informací z předmětů, interpretaci muzeálie, a tím tedy k odhalování specifických hodnot, které dále kultivují celistvou osobnost žáka v oblasti morální, estetické, kognitivní.

Čelní místo zaujímají metody, které usilují o aktivizaci žáka a jeho angažovanost v procesu učení. V souvislosti s muzeálií vytvářejí prostor pro tvořivou činnost žáka s důrazem na jeho vlastní zkušenost, prožitek a rozvoj kritického myšlení. Tyto metody překonávají verbalismus. Vladimíra Spilková (2005) v rámci humanistického, na dítě orientovaného, a konstruktivistického pojetí vzdělávání tyto metody nazývá jako činnostní a zkušenostní.³⁸

Tomuto pojetí odpovídá objektové učení, které se opírá o konstruktivismus, výchovu ke kritickému myšlení, smyslovou zkušenost a kombinuje aktivní učení s osobním porozuměním (Brabcová, 2003).³⁹ Jádrem objektového učení je strukturované vnímání muzeálie všemi smysly, které vede k získání informací z předmětu, jejich následnému diskutování a porovnávání se stávajícími zkušenostmi žáka i ostatních. Žáci vytvářejí hypotézy vztahující se k předmětu, ověřují je, hledají význam předmětu v prostoru a čase, přičemž výslednicí jejich myšlenkových procesů a praktických činností je interpretace, jejímž smyslem je pomoci žákům lépe porozumět světu (blíže Hooper-Greenhill, 1994; Durbin, Morris, Wilkinson, 2001; Brabcová, 2003; Jagošová, Mrázová, 2008).

³⁸ Problematice činnostní a zkušenostní orientace ve vyučování, která je aktuálním trendem také v edukační situaci současného muzea, se blíže věnuje Jarmila Skalková (1997, s. 124-128). Další četné podněty lze čerpat v publikaci Jenifer A. Moon a kolektivu autorů *Krajinou zkušenostně reflektivního učení* (2013).

³⁹ Některými autory je objektové učení chápáno „jako základ pro jednotlivé didaktické metody používané v muzejní edukaci“ (Jagošová, Mrázová, 2008, s. 225). Jiní autoři hovoří o objektovém učení jako o metodě (Brabcová, 2003).

Je patrné, že v souvislosti s objektovým učením, hrají významnou roli metody názorně demonstrační, zejména pozorování, které je doprovázeno a kombinováno s dalšími metodami. Na řadu přicházejí zejména metody slovní. Například metody práce s textem, které v podobě doprovodného materiálu pomáhají žákům blíže osvětlit kontext zkoumaného objektu (mohou mít například podobu speciálně sestaveného textu, vyňatého úryvku z deníku, práce s průvodcem či pracovním listem). Dále se jedná o metody dialogické – rozhovor žáků či skupinová diskuse nad otázkami či nejasnostmi vzniklými nad zkoumaným předmětem. Uplatnění nacházejí také heuristický rozhovor muzejního pedagoga s žáky nebo metoda písemných prací, která vede žáky k vypracování písemných úkolů či tvořivé umělecké práci s textem (např. složení básně k předmětu, psaní příběhu očima zkoumaného předmětu apod.).⁴⁰

V návaznosti na objektové učení sehrávají dále významnou roli metody praktických činností žáků. Tyto metody buď umožňují žákům přímou manipulaci s předmětem, případně s jeho substitutem či modelem, nebo navozují praktickou činnost, která obsahově souvisí s dříve zkoumaným objektem či tématem edukačního programu. Žáci se tak mohou v muzeu vžít do role archeologů zkoumajících starodávné artefakty, realizovat nejrůznější výtvarné aktivity či experimenty v muzejní dílně. Je tedy patrné, že v praktických činnostech žáků dochází v muzeu k naplnění Deweyho požadavku „vyučování prostřednictvím konání“ (Skalková, 1999).⁴¹

Nezastupitelné místo zaujímají dále metody dramatické výchovy (například drobné etudy či scénky, živé obrazy), které vybízejí žáky k aktivnímu ztvárnění jejich vlastní interpretace předmětu. Vedou žáky k prezentování určitých znalostí, usilují o zaujímání a formování jejich postojů a hodnot k předkládané skutečnosti. Mohou také plnit účinnou formu motivace žáka v úsilí o jeho vtažení do tématu edukačního programu.⁴²

⁴⁰ Pro hlubší zájem může čtenář dále čerpat z publikace Jana Slavíka a kol. *Tvorba jako způsob poznávání* (2013). Inspirativní jsou v této souvislosti zejména příspěvek Stanislava Štecha na téma *Kognitivní vývoj mezi kulturní reprodukcí a inovací* a příspěvek Marie Fulkové na téma *Výtvarná výchova – návod k použití*. Další odkazy lze nalézt v již citovaných publikacích *Galerijní a muzejní edukace 1* (2010) a *Galerijní a muzejní edukace 2* (2013) autorského kolektivu pod vedením Marie Fulkové.

⁴¹ „Úkol školy je opatřiti okolí, v kterém by se hry i práce konaly tak, aby usnadňovaly žádoucí duševní i mravní vzrůst“ (Dewey, 1932, s. 266-267).

⁴² Mnohé podněty k využití dramatické výchovy v muzejní edukaci lze čerpat v publikaci Veroniky Rodové *Dramatická výchova ve službách dějepisu* (2014). Autorka ve své publikaci uvádí komplexní analýzy

Dalšími konkrétními metodami, které může muzejní pedagog v kombinaci s objektovým učením v návaznosti na humanistickou orientaci s úspěchem aplikovat, jsou navození problémové situace, využití badatelského přístupu, didaktické hry nebo užití aktivizujících metod, které čerpají z programu RWCT.⁴³ Metody programu RWCT mohou sloužit jako vhodný způsob k vyjevení žákových prekonceptů při práci s tématem na začátku programu (např. brainstorming, myšlenkové mapy, volné psaní) nebo jako způsob závěrečné reflexe (např. nedokončené věty, pětílístek) (Grecmanová, 2007a, 2007b). Z hlediska dlouhodobější a koncepčnější spolupráce školy a muzea je typické uplatnění oblíbené projektové metody.⁴⁴

V úzkém sepětí s výše popsaným činnostně a zkušenostně zaměřeným pojetím výukových metod vstupují do edukačního procesu jako další z prostředků organizační formy. Ty mají na první pohled svoji viditelnou vnější stránku a jsou chápány jako uspořádání edukačního procesu – vytvoření prostředí a způsob organizace činností muzejního pedagoga a žáků (Václavík, 2002, s. 293). Stejně jako v případě výukových metod volí muzejní pedagog organizační formy s ohledem na výukový cíl a charakter obsahu muzejní edukace. Dále s ohledem na specifika a potřeby návštěvníků a možnosti, které má v daném muzeu k dispozici (Skalková, 2007; Šobáňová, 2012b).

V tradici transmisivního pojetí edukace bývají v muzeu organizovány klasické komentované prohlídky výstavy nebo expozice, založené na hromadné frontální výuce a předávání poznatků v hotově podobě. V opozici k tomuto přístupu se pod taktovkou humanistické orientace nabízí pro školní návštěvníky především uplatnění takových forem muzejní edukace, které kladou důraz na vhodnou kombinaci skupinové práce, samostatné činnosti žáků. Případně využívají prvků kooperativního učení.

konkrétních edukačních situací. Přínosný je také příspěvek Josefa Valenty *Iničiální situace a procesy dramatické tvorby* v již zmíněné publikaci Jana Slavíka a kol. *Tvorba jako způsob poznávání* (2013).

⁴³Tvorbou a realizací edukačních programů vycházejících z konstruktivistického paradigmatu a uplatňujících badatelský přístup se v 2. polovině 90. 20. století věnoval Stanislav Kužel v Náprstkově muzeu asijských, afrických a amerických kultur. Konkrétní postupy lze nalézt v jeho publikaci *Interpretace v Muzeu aneb Den bez divochů a průvodců* (1999).

⁴⁴ Nejen metodické podněty k přípravě a realizaci projektů pro žáky 2. stupně ZŠ na poli spolupráce školy a muzea, ale také četné příklady dobré praxe lze čerpat z projektových publikací Františka Parkana a kol. (2008), Hany Havlůjové a Jany Lešnerové (2012), Dušana Foltýna a Hany Havlůjové (2013). Inspirativním příkladem uplatnění projektové metody na 1. stupni ZŠ je příspěvek s názvem *Projekt hrad Malenovice* z pera paní učitelky Libuše Přílučkové ze ZŠ Kvítková ve Zlíně (2011).

Stěžejní místo zde zastává animace, které se jako formě galerijní edukace věnuje zejména Radek Horáček ve své publikaci *Galerijní animace a zprostředkování umění* (1998). Autor animaci definuje jako „*proces kontaktu s výtvarným dílem, který účastníky vede prostřednictvím zážitku k možnostem bohatšího poznání a získávání nových zkušeností*“ (1998, s. 72). Významná je role žáka, který není pouhým posluchačem a divákem, ale v roli aktivního tvůrce se účastní praktické činnosti. V této činnosti zapojuje žák v kontaktu s objektem nejen zrak, ale také další své smysly. Animace směřuje žáka k zážitku a prožitku (Horáček, 1998).

2.2.5 Výukový cíl muzejní edukace a autoevaluace vzdělávacích výsledků

Samostatnou a neopomenutelnou kapitolu muzejně-pedagogické práce tvoří autoevaluace vzdělávacích výsledků. Autoevaluaci je nezbytné zásadně odlišit od reflektivního hodnocení muzejní edukace, které provádí muzejní pedagog s žáky na závěr edukačního programu. Vladimír Jůva charakterizuje autoevaluaci jako: „*cyklický a systematický proces, který iniciují a realizují sami zaměstnanci muzea. V jeho průběhu se pomocí různých metod a nástrojů sbírá a s využitím kritérií a indikátorů analyzuje, jak se podařilo dosáhnout plánovaných cílů*“ (2010, s. 113).

Cílem autoevaluace je „*zjistit úspěšnost muzejněpedagogických aktivit a garantovat jejich kvalitu i v budoucnosti*“ (Jůva, 2010, s. 117). Autoevaluaci pojmáme tedy nejen jako nástroj objektivního zjišťování reálného stavu muzejní edukace, který je východiskem pro její následné kvalitativní zlepšování a zefektivňování (Jagošová, 2013), ale také jako prostředek k získávání evidentních důkazů o učebních výsledcích žáků učících se v muzeu. V tomto smyslu se výsledky autoevaluace edukačního programu stávají oporou proti námitkám autorů, kteří zpochybňují, že by si lidé během návštěvy muzea skutečně osvojili nějaké vědomosti.⁴⁵

Ve vztahu k námi řešené problematice rozlišme a stručně charakterizujme dva základní typy autoevaluačních procesů, které může muzejní pedagog realizovat. Toto členění vychází od autorů Timothyho Ambroseho a Crispina Paina (Jagošová, 2013). Za prvé se jedná o formativní evaluaci, jejímž prostřednictvím může muzejní pedagog prověřovat funkčnost edukačních cílů v rámci pilotáže pracovní verze nového edukačního programu. Na základě získaných dat pak může následně zpřesnit edukační cíle a ve vztahu k nim

⁴⁵ Zde máme na mysli například Friedricha Waidachera (blíže Šobáňová, 2012a, s. 186)

vhodně upravit pojetí ostatních komponent edukačního procesu. Za druhé se jedná o sumativní (finální) autoevaluaci. Ta je uskutečňována na základě vyhodnocení hotového edukačního programu a směřuje muzejního pedagoga ke zkoumání, zda a nakolik bylo ve vztahu k účastníkům procesu muzejní edukace dosaženo vytyčených edukačních cílů. V případě školních programů se zjišťují výstupy a dopady na učení žáků. Jedná se o sledování vztahu zamýšlených (očekávaných) cílů, kterých má žák v rozvoji své osobnosti dosáhnout, a skutečných dosažených cílů žákova učení.

Přesto, že je autoevaluace jednou ze stěžejních profesních kompetencí muzejního pedagoga, není v kontextu současné české muzejní pedagogiky a muzejně-pedagogické praxe akcentována a systematicky rozvíjena metodika, která by pomáhala muzejním pedagogům účinně vyhodnocovat dopad jejich edukační činnosti na učení žáků. Záleží především na iniciativě jednotlivých pedagogů. Tuto tezi zdůrazňuje Lucie Jagošová, která se ve svém příspěvku *Potenciál evaluace pro muzejního pedagoga* (2013) věnuje problematice evaluace muzejní edukace na teoretické úrovni.

Autorka ve svém příspěvku doporučuje muzejním pedagogům k autoevaluaci muzejně-pedagogické praxe využívat postupy doporučené pro českou školní praxi. Navrhuje muzejním pedagogům výzkumný design podle Aleny Seberové a Martina Malčíka (2010; upravili dle Stufflebeam, 2003), který představuje autoevaluační proces složený ze tří základních fází. Zevrubně tyto fáze v souladu s příspěvkem Lucie Jagošové (2013) charakterizujeme.

1. Východiska evaluace (tzv. přípravná fáze)

V přípravné fázi autoevaluačního procesu stanoví muzejní pedagog typ evaluačního výzkumu, vymezí jeho cíle, oblasti a účastníky. Bere na zřetel principy kvality a spolehlivosti. Zváží využitelné materiální zdroje a vyhodnotí možné překážky a rizika spojená s výzkumem. Nezbytné je také zvážit a zajistit etické aspekty spojené s autoevaluačním výzkumem (např. informovaný souhlas pedagogů a rodičů).

2. Plán realizace evaluace (tzn. fáze realizační)

V této fázi muzejní pedagog provede nejprve rozhodnutí o metodách, které využije pro sběr potřebných dat po ukončené edukační činnosti. Dále muzejní pedagog na základě výběru výzkumných metod vytvoří konkrétní výzkumný nástroj (například dotazník pro žáky, osnova polostrukturovaného interview s učitelem),

prostřednictvím něhož dojde k zachycení potřebných dat. Následuje organizace a analýza získaných dat. Závěrečným krokem je interpretace výzkumných zjištění.

3. Plán prezentace výsledků evaluace (tzv. fáze metaevaluační)

V této poslední fázi muzejní pedagog vytvoří závěrečnou zprávu prezentující výzkumná zjištění a umožňující jejich šíření napříč organizací, směrem k donátorům nebo k jiným zainteresovaným subjektům. Tyto aktivity můžeme chápat jako prostředek k zpřístupnění výsledků, transparentnosti, ale také obhajoby realizované muzejní edukace.

Ideálním dovršením výzkumného snažení je „*vyústění závěrečné zprávy do konkrétních aktivit a opatření ve smyslu nápravy nebo zlepšení stavu*“ (Sebehodnocení školy, 1998, s. 39 in Jagošová, 2013, s. 20). Muzejní pedagog v tomto okamžiku podniká faktické kroky, které mají skutečný dopad v podobě změny procesu muzejní edukace a vedou k inovaci praxe nebo korekci zjištěných chyb.

Dalším přínosným metodickým podnětem v oblasti autoevaluace edukačních programů v rovině výukových cílů se však může stát také zahraniční koncept tzv. obecných dosažených vzdělávacích cílů (GLOs)⁴⁶, který na obecné úrovni popisuje, co se lidé učí v muzeu. „*Prostřednictvím měření výsledků má tento koncept pomoci muzejním pracovníkům zjišťovat a dokládat konkrétní přínosy učení pro účastníky edukačních aktivit v muzeu, v knihovně nebo v archivu*“ (RCMG, 2004, s. 6, pozn. překlad autorky).

Tento koncept byl vyvinut Výzkumným centrem pro muzea a galerie (RCMG)⁴⁷ na univerzitě v Leicesteru na základě zkušeností získaných v rámci tříletého výzkumného projektu s názvem *The Learning Impact Research Project 2001-2004*, který byl organizován britskou Radou muzeí, knihoven a archivů (MLA)⁴⁸ (Graham, 2013). Koncept

⁴⁶ GLOs - Generic Learning Outcomes. Jak je patrné z názvu koncept GLOs pracuje s termínem „learning outcome“, který je v britském prostředí definován jako efekt nebo výsledek učení. Termín „learning outcome“ je zásadně odlišován od termínu „learning objective“, který vyjadřuje záměry výuky (blíže RCMG, 2004, s. 6). V tradici českého pedagogického myšlení se přikláníme spíše než k překladu vzdělávací výsledek k překladu dosažený vzdělávací cíl. Slovo „generic“ pak překládáme jako obecný. Pro pojmenování britského konceptu GLOs proto zavádíme vlastní termín „koncept tzv. obecných dosažených vzdělávacích cílů.“ Oproti tomu Hana Havlůjová užívá překladu „koncept tzv. obecných vzdělávacích cílů“ (srov. Havlůjová, 2015, s. 9). Nadále budeme v textu používat zkratku GLOs.

⁴⁷ RCMG - Research Centre for Museums and Galleries

⁴⁸ MLA - Museum, Libraries, and Archives Council

GLOs byl navržen RCMG (2003) jako obecný rámec či nástroj určený ke stanovování výsledků učení. Jeho úkolem je pomáhat muzeím, archivům a knihovnám:

- analyzovat jejich pedagogickou práci a poskytovat zprávu o jejím dopadu na jednotlivce i komunity,
- koncipovat lepší učební praxi
- dokládat význam vlastní učební zkušenosti uživatelů muzeí, archivů a knihoven,
- analyzovat a vyvozovat závěry o učení z těch dat, která byla nashromážděna v muzeích, archivech a knihovnách
- poskytovat nový koncept k formulování diskuse o učení s uživateli a návštěvníky,
- v neposlední řadě umožnit zaměstnancům muzeí, archivů a knihoven, aby prohloubili své porozumění procesům učení, které probíhají v jejich institucích.

(RCMG, 2004, s. 6-7; pozn. překlad autorky)

Při vytváření tohoto konceptu vyšli výzkumníci RCMG z předpokladu, že individuální výstupy učících se jedinců mohou být seskupovány do obecných kategorií. Doslova hovoří o skutečnosti, že *„každý člověk se učí svým vlastním způsobem (upřednostňuje své vlastní styly učení) a také podle toho, co se chce dozvědět. Každý člověk zakouší své vlastní výsledky z učení. Avšak individuální učební výstupy mohou být systematizovány do „obecných“ kategorií“* (tamtéž, s. 6, pozn. překlad autorky).

Na základě práce s kvalitativními daty, která přinesla jedinečné informace o výsledcích učení jednotlivých respondentů, bylo sestaveno celkem pět kategorií. Tyto kategorie na obecné úrovni reprezentují pět oblastí, v rámci nichž dochází k prokazatelnému dopadu na učení návštěvníků muzeí i dalších paměťových institucí. Dle konceptu GLOs návštěvníci obohacují svoji osobnost jednak v kognitivní oblasti rozvojem znalostí a porozumění o daných skutečnostech. Dále se jedná o učení se dovednostem, které zahrnují jak rozvoj osobnosti učícího se jedince po stránce senzomotorické, tak po stránce klíčových kompetencí. Třetí kategorie zastupuje osvojování postojů a hodnot v rovině afektivní. Poslední dvě kategorie reprezentují pozitivní dopad na učení návštěvníků ve spojení s radostí, inspirací a tvořivostí a v neposlední řadě s aktivním chováním a osobním

rozvojem. Bližší obsahovou charakteristiku jednotlivých kategorií poskytuje přehledně tabulka č. 2.⁴⁹

Znalosti a porozumění	<ul style="list-style-type: none"> • dozvídat se fakta a informace (např. k určitému tématu, jednomu nebo více oborům) • dozvídat se fakta a informace o paměťových institucích a jejich fungování • být schopen používat (odborné) pojmy • vytvářet vazby a vztahy mezi pojmy a věcmi
Dovednosti	<ul style="list-style-type: none"> • intelektuální: kritické a analytické myšlení, tvorba soudů • sociální: setkávání s druhými lidmi, sdílení, práce v týmu, vyjadřování zájmu o myšlenky a pocity druhých • emocionální: vcítění se, usměrňování energie do produktivní činnosti • komunikační: mluvení, naslouchání
Hodnoty a postoje	<ul style="list-style-type: none"> • pocity a vnímání • mínění o sobě samých, např. sebeocení • mínění o druhých lidech a přístup k nim • pozitivní postoje ve vztahu k novým zážitkům • zdůvodnění činnosti či vlastního stanoviska • empatie, schopnost tolerance
Radost, inspirace, tvořivost	<ul style="list-style-type: none"> • bavit se • tvořit • objevovat, experimentovat, vytvářet • nechat se inspirovat
Aktivní chování, osobní rozvoj	<ul style="list-style-type: none"> • změna ve způsobech, jak lidé vedou svůj život z hlediska práce, studia, rodiny či místní komunity • činnost (pozorovaná, reflektovaná) • změna v chování • rozvoj směrem k dalšímu učení • rozvoj nových dovedností jakožto výsledek cílevědomé aktivity, která vede ke změně

Tabulka 2: Koncept Generic Learning Outcomes (podle Havlůjové, 2015, s. 10)

Od počátku nového tisíciletí se stal koncept GLOs ve Velké Británii základním přístupem k evaluaci rozsáhlých celonárodních programů. Výběrově jmenujme například programy

⁴⁹ Podrobnější znění v originále včetně názorných příkladů z praxe lze nalézt v dokumentech *GLO checklist* a *More about the GLOs*, které jsou dostupné z: <http://www.artscouncil.org.uk/measuring-outcomes/generic-learning-outcomes> v sekci Tools & templates.

*Renaissance in the Regions*⁵⁰ nebo *DCMS/DfES Strategic Commissioning 2003-2004: National/Regional Museum Education Partnerships*.⁵¹ Cílem těchto programů bylo iniciovat růst vzájemné spolupráce mezi muzejním a vzdělávacím sektorem a rozvinout edukační potenciál muzea. Evaluační studie prováděné RCMG měly mimo jiné za úkol sledovat dopad těchto programů na rozvoj partnerství muzeí a škol v oblasti edukace a hodnotit jejich dopad na učení z pohledu žáků a učitelů. Názorný příklad užití konceptu GLOs v rámci konkrétního evaluačního výzkumu nabízí například výzkumná zpráva *What did you learn at the museum today? The evaluation of the impact of the Renaissance in the Regions Education Programme in the three Phase 1 Hubs (August, September and October 2003)* (RCMG, 2004).

Je nezbytné zdůraznit, že koncept GLOs nebyl vyvinut pouze pro výzkumníky, ale ve Velké Británii jej využívají také běžní muzejní pedagogové. Právě na tuto rovinu využití poukazuje studie *Evidencing the Impact of the Generic Learning Outcomes 2008-2013* (Graham, 2013), která prezentuje výsledky výzkumu mapujícího rozličné využití konceptu GLOs a jeho dopad na rozvoj edukace napříč britským muzejním sektorem. Inspirativní mohou být zejména případové studie popisující užití tohoto konceptu s cílem evaluovat učení žáků (Historic Royal Palace, London), plánovat a evaluovat edukační programy (National Museum Wales) a využít koncept GLOs jako nástroj k porozumění návštěvnické zkušenosti (the British Museum, London).

Představili jsme koncept GLOs, který používají k autoevaluaci své muzejně-pedagogické praxe muzejní pedagogové ve Velké Británii. Domníváme se, že tento koncept může být ve spojení s výše popsáním třífázovým designem autoevaluace účinným a praktickým nástrojem k sledování dosažených výukových cílů a významnou inspirací u nás.

Připomeňme, že v realizační fázi výzkumu muzejní pedagog na základě výběru výzkumných metod vytváří konkrétní výzkumný nástroj. Zde může být muzejnímu

⁵⁰ Jedná se o transformační program anglických regionálních muzeí. Prostřednictvím tohoto programu se britská vláda rozhodla na přelomu druhého a třetího tisíciletí podpořit vzdělávací potenciál muzeí (blíže Havlůjová, 2009).

⁵¹ Program usiloval o podpoření partnerství mezi národními a regionálními muzei a Anglií, tak aby toto spojení vedlo k hlubšímu partnerství mezi muzei a školami (blíže RCMG, 2007). Od roku 2003 byl program sponzorován the Department for Culture, Media and Sport (DCMS) and the Department for Education and Skills (DfES). Uvedené státní instituce jsou obdobou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a Ministerstva kultury ČR.

pedagogovi významnou oporou právě koncept GLOs. Na jeho základě může muzejní pedagog systematicky konstruovat výzkumný nástroj (například dotazník pro žáky nebo osnovu polostrukturovaného interview pro učitele), který mu umožní zachytit dosažené výsledky žákova učení v rámci jednotlivých oblastí rozvoje jeho osobnosti (znalosti a porozumění; dovednosti; postoje a hodnoty; radost, inspirace, tvořivost; aktivní chování a osobní rozvoj). Koncept GLOs v tomto okamžiku slouží jako teoretické východisko pro tvorbu tazatelských otázek, které výzkumník klade respondentům během rozhovoru nebo v dotazníku.

Inspirativní pomůckou pro tvorbu tazatelských otázek je tzv. „výzkumníková banka otázek“.⁵² Banka otázek je rozdělena do sedmi základních sekcí. Tematicky zahrnuje jednak úvodní kontextuální otázky, dále pět okruhů otázek vycházejících z jednotlivých kategorií GLOs a otázky závěrečné. Muzejní pedagog může otázky z banky buď přejmout, nebo je adaptovat pro potřeby výzkumu vzhledem ke specifikám své organizace. Pro ilustraci uvedme alespoň ukázkou několika vhodných tazatelských otázek (Arts Council, 2016; překlad autorky).⁵³

Otázky kladené žákům zaměřené na zjišťování znalostí a porozumění.

- Získal jsi dnes nějaké nové informace, které obohatily tvé dosavadní chápání?
- Prosím sděl nám, které a jak?

Otázky kladené učitelům v rámci dotazníku zaměřené na zjišťování rozvoje žakovských dovedností.

- Do jaké míry si myslíte, že si Vaši žáci zvýšili nebo získali během své muzejní návštěvy následující dovednosti?

matematická gramotnost	čtenářská gramotnost	komunikační dovednosti
prostorové dovednosti	myšlení	sociální dovednosti
praktické dovednosti	tvůrčí schopnosti	ostatní dovednosti

velmi pravděpodobně, docela pravděpodobně, ani tak ani tak, docela nepravděpodobně, velmi nepravděpodobně

⁵² V originálním znění „Researcher’s Question Bank“.

⁵³ Originální znění otázek je uvedeno v dokumentu Research’s question bank, který je dostupný z: <http://www.artscouncil.org.uk/resources> v sekci Research methods and guidelines.

Díličím způsobem jsme představili, jak lze v praxi autoevaluačního výzkumného šetření využít koncept GLOs.⁵⁴ Domníváme se, že užití tohoto konceptu v praxi může podpořit muzejní pedagogy k iniciování kvalitativního zlepšení jejich muzejně pedagogické praxe v oblasti práce s výukovými cíli edukačního programu. Současně mohou být výsledky autoevaluačních výzkumů prováděných s uplatněním tohoto konceptu uvítány školou. Škola má na rozdíl od muzea povinnost pravidelně provádět autoevaluaci své edukační činnosti. Data získaná od muzea mohou pomoci prospěšným způsobem obohatit její závěrečnou zprávu a mohou poukázat na smysluplnosti vzájemné spolupráce školy a muzea na poli výchovy a vzdělávání žáků.

V předložené kapitole, která uzavírá tematický okruh věnovaný analýze výukového cíle v kontextu muzejní edukace, jsme upozornili na důležitost autoevaluace v oblasti výukových cílů. Na základě zahraničních zkušeností z Velké Británie jsme poukázali na možný způsob realizace autoevaluace v muzejně-pedagogické praxi. Na závěr připomeňme, že klíčový význam autoevaluace tkví nejen v rovině popsání stávající situace, tedy jakého status quo, ale především v rovině změny, do které by měla v ideálním případě kvalitně provedená autoevaluace vyústit.

2.3 Spolupráce školy a muzea

V předchozích kapitolách jsme se věnovali teoreticko-kritické analýze výukového cíle jako významné komponenty procesu muzejní edukace. Vzhledem k tomu, že námi předkládanou problematiku zkoumáme v kontextu spolupráce školy a muzea, jeví se nám jako nosné věnovat se také této oblasti. V následujícím textu připomeneme základní souvislosti spolupráce školy a muzea z hlediska historické perspektivy. Posléze se budeme věnovat rámcovým vzdělávacím programům jako systémovým předpokladům této spolupráce.

2.3.1 Nejen historický exkurz v kontextu českých zemí

Vztah muzea a školy a problematika jejich vzájemné spolupráce na poli výchovy a vzdělávání není v muzejní pedagogice novým tématem. Oblast zapojování veřejně přístupných muzeí do vzdělávacího systému bychom mohli v českých zemích systematicky

⁵⁴ Řadu dalších vhodných metodických podnětů a praktických návodů, jak zacházet s konceptem GLOs nejen v rovině tvorby výzkumného nástroje, ale také v rovině analýzy a interpretace dat v rámci výzkumného šetření lze nalézt na webových stránkách: <http://www.artscouncil.org.uk/measuring-outcomes/generic-learning-outcomes> v sekci Tools & templates.

mapovat od počátku 19. století v souvislosti se zakládáním zemských a posléze od poloviny 60. let 19. století vlastivědných regionálních muzeí (Šebek, 2010). Vznik muzeí v tehdejší době byl silně ovlivněn vzrůstajícím národním hnutím. Prostřednictvím osvětové činnosti měla muzea působit na veřejnost především ve smyslu budování a upevňování zemského vlastenectví.⁵⁵

Řadu postřehů z historické perspektivy k tomuto tématu přináší článek z pera historika Františka Šebka *Několik pohledů do historie spolupráce muzeí a škol v českých zemích* (2010). Vyzdvihneme zde například fenomén zakládání vlastivědných regionálních muzeí, která na sklonku 19. století a počátku 20. století prodělala dynamický rozvoj co do svého počtu a „*stala se hlavním nositelem myšlenky působení muzeí na školní mládež*“ (Šebek, 2010, s. 10). Vlastivědná regionální muzea umožňovala učitelům realizovat požadavek zařazení kulturních dějin a prvků regionální historie do výuky dějepisu. Jejich edukační úsilí, které se opíralo o pojetí muzejního předmětu jako památky reprezentující národní bytí, bylo zaměřeno především na výchovu k ochraně památek, pěstování úcty k nim a jejich hodnotám. Neidealizujme si však úroveň této edukační činnosti. Nejednalo se o systematicky uchopenou muzejní edukaci v didakticky propracovaných expozicích muzea. Ty spíše připomínaly „skladiště“ nejrůznějších předmětů. „*V podstatě bylo vystaveno vše, čím muzeum disponovalo. Muzejní expozice byly pro návštěvníky chaotické, nepřehledné a jejich deklarovaný vzdělávací a výchovný efekt nebyl valný*“ (Šobáňová 2012a, s. 132). Základní formou edukační aktivity byla exkurze školní třídy do regionálních vlastivědného muzea, kterou organizoval učitel. Ten byl také ve většině případů skalním členem muzejního spolku, který muzeum provozoval (Šebek, 2010).

Zajímavé podněty k problematice spolupráce školy a muzea z přelomu 19. a 20. století bychom našly v příspěvku Klimenta Čermáka *Musea a mládež* (1899) zveřejněném ve třetím čísle *Věstníku čs. muzeí a spolků archeologických*. Kliment Čermák, který byl původním povoláním učitel, v příspěvku upozorňuje na zásluhy učitelstva a mládeže při rozšiřování sbírek venkovských muzeí. Opět se zde také setkáváme s myšlenkou výchovy k památce akcentující rozvoj vlastenectví (Šobáňová 2012a). Čermák dále

⁵⁵ Přestože hlavní složku pracovní náplně tvořilo vědecké a osvětové poslání muzeí, nebylo primárním úkolem prvních velkých muzeí v rakouské monarchii na počátku 19. století. Rozhodujícím činitelem pro zřizování tehdejších muzeí byl politický zájem jejich zakladatelů, který měl posilovat zemský patriotismus a tím postavení šlechty v jednotlivých zemích rakouské monarchie (blíže Špét, 2004, s. 16).

propaguje ideu těsné spolupráce školy a muzea a vyslovuje také názor, aby muzejní pracovníci přicházeli za žáky do školy a zapůjčovali vybrané předměty k vyučování (Špét, 1976). Dále jsou zajímavé dva příspěvky z pera Cyrila Merhouta *Vesnická muzea* (1905) a *Ochrana památek a škola* (1910) publikovaných v *Československých letopisech musejních*. V prvním jmenovaném příspěvku pojednává Cyril Merhout o myšlence zakládání školních sbírek (Šebek, 2010).

V letech první republiky školy dále využívají muzejní sbírky pro výuku a muzea v tomto smyslu umožňují vstup na svou půdu. Muzea však stále zůstávají, jak podotýká Petra Šobáňová: „*vznešenou a váženou institucí, v níž se typicky dětské projevy netolerovaly*“ (2012a, s. 124). Jiří Špét (1976) toto období charakterizuje jako dobu, kdy problém spolupráce školy a muzea nebyl zdůrazňován a v důsledku toho ani nijak blíže usoustavňován. V tomto období se spíše setkáváme s myšlenkami zakládání školních muzejních sbírek, které vznikaly při školních kabinetech, než s rozvíjením aktivní a systematické spolupráce obou institucí.

Během let druhé světové války nastává útlum českého muzejnictví a v řadě muzeí dochází k zneužití osvětové činnosti pro nacistickou propagandu. Nové impulzy pro rozvoj výchovně vzdělávacího potenciálu muzea přicházejí až v poválečných letech s významnou osobností českého muzejnictví Fridolínem Macháčkem. Již za války Macháček zdůrazňoval především výchovný a vzdělávací rys muzeí. Muzeu viděl „*jako živou kulturní instituci, jako školu života*“ (Špét, 2004, s. 116). Své názory Macháček formuloval nejen v návaznosti na vlastní zkušenosti, ale opíral se také o tehdejší pojetí německého muzejnictví, které od počátku 20. století kladlo důraz na výchovné aspekty muzea (Špét, 2004).

S nástupem komunistické diktatury a zejména v 50. letech dochází k zestátnění a k silné ideologizaci muzeí, která jsou využívána jako nástroj komunistické propagandy. „*Komunistický režim velmi rychle postřehl, že... především vlastivědná muzea, lze využít (resp. zneužít) pro osvětovou práci v duchu šíření myšlenek „vědeckého světového názoru“, který se opíral o hrubě deformovanou filosofii marxismu-leninismu*“ (Šebek 2010, s. 12). Typické je vytváření výstav a expozic s budovatelskou tematikou. Důležitou roli v tomto období sehrál nejen zákon o muzeích a galeriích (zákon č. 54/1959 Sb.), který vyhlásil síť muzeí a v pozitivním slova smyslu přispěl k postupné profesionalizaci českého muzejnictví, ale především to bylo *Usnesení ÚV KSČ o dalším rozvoji a prohloubení*

ideové účinnosti osvětové práce⁵⁶ z roku 1958. Na základě těchto dvou dokumentů byly prostřednictvím dokumentu *Využití muzeí a galerií mládeží* z roku 1960 navrženy formy, jimiž bylo vhodné v tehdejší době rozvíjet spolupráci mezi muzei a školami (Špét, 1976; Šobánová, 2012a). Blíže o těchto skutečnostech referuje Jiří Špét ve svém příspěvku *Spolupráce školy a muzea v letech 1959-1974: Zhodnocení a perspektivy* (1976), který přednesl na semináři o spolupráci muzea a školy v tehdejší Gottwaldově v roce 1974. Autor poukazuje na skutečnost, že rok 1959 byl vzhledem k zmíněným legislativním změnám základním mezníkem ve vývoji systematické spolupráce školy a muzea a dále vyjmenovává základní doporučení a formy z roku 1960, které měly pomoci tuto spolupráci rozvíjet. Doporučeno bylo například využívat expozice a výstavy k výuce ve škole, pořádat přednášky na školách, organizovat vlastivědné kroužky atd. Plánována byla dokonce užší spolupráce mezi muzei a stávajícími pedagogickými ústavy, pedagogickými středisky nebo mládežnickými organizacemi (blíže Špét, 1976, s. 8-9).

Jak upozorňuje Petra Šobánová (2012s) z hlediska spolupráce muzea a školy byla vskutku průlomová 60. léta. Vycházejí první studie na dané téma. Pro přehled uveďme publikace Františka Pražáka *O spolupráci škol s muzeem* (1961) a Josefa Petřtyla *Zkušenosti ze spolupráce školy a muzea při vyučování dějepisu* (1962). Do tohoto údobí spadají také právní výzkumná šetření a počátky systematického rozvoje edukační činnosti některých českých muzeí. Jedinečným příkladem regionálního muzea, u kterého můžeme sledovat hluboké kořeny a dlouholetou tradici pěstování muzejně-pedagogických aktivit směrem ke školnímu publiku, je Muzeum jihovýchodní Moravy v tehdejší Gottwaldově. Počátky jeho edukační činnosti jsou vzhledem k tehdejší společensko-politické atmosféře spojeny s ideologickým požadavkem na výchovné využití nově otevřené expozice dějin dělnického hnutí v roce 1961 (Gutová, 2011). Ve spolupráci s historickou sekcí Okresního pedagogického střediska došlo k začlenění návštěv expozice muzea do výuky dějepisu pro žáky 8. a 9. tříd základních škol (Petráková, 2010). V návaznosti na tuto zkušenost odstartovalo muzeum tvorbu vzdělávacích programů v dalších expozicích a vyvíjelo dlouhodobou a systematickou edukační činnost na poli spolupráce se školami. Příkladem mohou být odborné semináře pořádané pro učitele dějepisu, regionálně-historické přednášky pro žáky v rámci tzv. „muzejních pátků“, tvorba pomocných textů pro výuku

⁵⁶ Usnesení stanovilo základní směřování kulturně výchovného působení muzeí ve směru k široké veřejnosti a mládeži (Špét, 1976).

jednotlivých ročníků v expozicích muzea, příprava putovních výstav instalovaných přímo do škol, nebo spoluúčast žáků na sbírkotvorné činnosti muzea. Konkrétně se žáci historických kroužků základních škol podíleli v roce 1963 v rámci přípravy etnografické expozice „Domácká výroba dřevěného nářadí a náčiní na Podřevnicku“ na sběru potřebných informací a hmotných artefaktů (Petráková, 2010; Gutová, 2011).

Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně v rámci svých expozic a sbírkového fondu poskytuje od 60. let nejen edukační příležitosti pro učení žáků různých věkových kategorií. Na jeho půdě vznikla ve spolupráci s Kabinetem muzejní a vlastivědné práce při Národním muzeu v Praze také platforma umožňující pracovníkům muzeí, škol a dalších zainteresovaných institucí reflektovat a rozvíjet muzejní edukaci v oblasti spolupráce muzea a školy na celorepublikové úrovni. Od roku 1965 se na půdě muzea v pravidelných intervalech konaly převážně dvoudenní celorepublikové semináře na téma spolupráce školy a muzea (1968, 1970, 1972, 1974, 1976), jež následně ve sbornících (Turková, 1965; Špét, 1968; Špét, 1971; Špét, 1976) shrnovaly poznatky a zkušenosti získané z edukačních aktivit tehdejších muzeí. Tématem, které se opakovaně objevovalo na diskusním fóru seminářů, byl malý zájem učitelů a vedení škol o spolupráci s muzei. Prezentovány byly také teoretické stati nebo výsledky výzkumných šetření. V letech 1972-1974 byl realizován rozsáhlý dotazníkový průzkum ve školách tehdejšího Gottwaldova i celého okresu. Cílem průzkumu bylo zhodnotit zkušenosti z dosavadní vzdělávací činnosti muzea a získat nové impulzy pro její další etapu (Petráková, 2010). Realizace výzkumného šetření byla představena citovaným Jiřím Špětem, který usiloval o rozpracování metodiky spolupráce mezi muzei a školami, na Gottwaldovském semináři v roce 1974.

V roce 1968 byla Ústředním muzeologickým kabinetem při Národním muzeu v Praze spolu s Výzkumným ústavem pedagogickým ministerstva školství založena oborová komise pro spolupráci muzea a školy (Šebek, 2010). Uveďme pro úplnost ještě dva sborníky referátů, které vzešly ze seminářů uskutečněných v 80. letech 20. století a reflektují námi sledovanou problematiku. Jedná se o publikace Turková, Bartůšek (ed.) *O problematice spolupráce muzeí a galerií se školami a mládeží* (1981) a Hyndráková (ed.) *Spolupráce muzeí a galerií se školami a mládeží* (1986).

V obecné rovině shrnuje Petra Šobáňová problematiku spolupráce školy a muzea z didaktického hlediska před rokem 1989 následovně: „*Celkově lze říci, že kvalita edukace v předlistopadových muzeích byla problematická... záleželo především na konkrétních*

osobnostech pracujících v daném muzeu, zda tento druh aktivit v muzeu dostal prostor či nikoliv... spolupráce se školami probíhala a školy muzeum během školního roku běžně navštěvovaly... formy muzejní edukace často nereflektovaly ani základní pedagogické poznatky, v muzeích chyběl specialista... nejčastější formou byl výklad, přednáška nebo beseda“ (2012a, s. 140-141).

Změny do výchovně-vzdělávacích aktivit muzeí přináší období po pádu komunistického režimu. V roce 1992 zahájilo například svoji činnost při Moravském zemském muzeu v Brně Dětské muzeum. Od té doby Dětské muzeum vytváří jedinečné interaktivní výstavy pro děti a mládež, které nalézají svůj ohlas i ve školní výuce (blíže Poláková, 2010, s. 10-14). Na půdě Moravského zemského muzea se uskutečnily také tři konference na téma *Děti, mládež... a muzea* (1995, 1999, 2003).

Významný zlom v oblasti spolupráce muzea a školy však nastal na přelomu tisíciletí, kdy byl v letech 1997-2002 za podpory Nadace Open Society Fund Praha realizován úspěšný program *Brána muzea otevřená*, zaměřený na rozvoj edukační funkce muzea, a byla vydána stejnojmenná publikace. Hlavním cílem programu, kterého se zúčastnilo na 40 regionálních a městských muzeí a galerií, bylo položit systémové základy veřejné role muzea v místním společenství, a přispět tak k otevření komunikace mezi těmito subjekty (Brabcová, 2003). Jednou z priorit programu se stalo „*vytváření systémových základů spolupráce mezi muzeem a školou*“ (Brabcová, 2003, s. 14). Výstupem programu v rámci jeho pilotní části byla řada modelových příkladů projektů, zaměřených na rozvoj spolupráce školy a muzea. Ilustrativně jmenujme alespoň dva příklady z mnoha. V prvním případě se jedná o projekt Okresního muzea a galerie Jičín s názvem *Terra felix – Terra desolata*. Cílem projektu realizovaného ve spolupráci s devíti místními školami bylo mapování regionální historie a propagace projektového vyučování na školách. Za pozornost by jistě stál také ojedinělý projekt řetězového provázení realizovaný na zámku Vrchotovy Janovice. V rámci několikadenního pobytu na zámku si žáci devátých ročníků na vlastní kůži vyzkoušeli, jaké jsou nároky na profesi průvodců (Brabcová, 2003).

Paměťovou institucí zapojenou do programu *Brána muzea otevřená* bylo také zmiňované Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně. Zlínské muzeum od roku 2000 disponuje oddělením muzejní pedagogiky, jehož ustanovení bylo vyvrcholením předešlých edukačních aktivit. Oddělení pokračuje v systematickém rozvíjení spolupráce muzea a školy v rámci dlouhodobého projektu *Muzeum škole*. Dochází však také k uplatnění

opačného trendu „muzeum do školy“, kdy muzejní pedagogové zajíždějí s vybranými edukačními programy přímo do škol (Petráková, 2010). Inspirativní je především způsob komunikace edukačních pracovníků muzea s učiteli, kteří reprezentují stěžejní element pro navázání funkční spolupráce. V rámci každého nově realizovaného výstavního projektu je pořádána pro učitele komentovaná prohlídka, která směřuje nejen k propagaci nové výstavy, ale je také systémovým východiskem pro rozvoj vzájemné spolupráce. Prohlídka umožňuje na základě seznámení se s výstavou a připravovanými edukačními programy zvolit například vhodnou formu motivace žáků na návštěvu muzea v rámci přípravné výuky ve škole (Gutová, 2011). Od roku 2003 v intervalu dvou let pořádá muzeum opět pravidelně s dalšími partnery v návaznosti na semináře z 60. let 20. století mezinárodní konferenci *Muzeum a škola*. Konference představuje prostor nejen pro oborový dialog na úrovni teoretických příspěvků, ale také vede k předávání zkušeností a sdílení příkladů dobré praxe. Hmatatelným výstupem z konference je sborník *Acta Musealia*.

Na základě zkušeností s realizací programu *Brána muzea otevřená* identifikovala jeho hlavní iniciátorka a koordinátorka, Alexandra Brabcová, řadu bariér, které brání rozvoji vzdělávání v muzeu a tedy i spolupráci muzeí a škol. Alexandra Brabcová hovoří například o skutečnosti, že muzea se věnují vzdělávání spíše okrajově a muzejní pracovníci nevytvářejí výstavy a expozice s ohledem na různé cílové skupiny návštěvníků a jejich vzdělanostní základ. Dále autorka upozorňuje, že expozice a výstavy nezohledňují ve své koncepci vzdělávací teorie a nejsou provázány s konkrétními vzdělávacími aktivitami. Jako zásadní překážku pak označuje absenci vzdělávacího pracovníka v muzeu (Brabcová, 2003).

Jmenované bariéry je zajímavé srovnat s potížemi a překážkami ve vztahu muzea a školy formulovanými v předlistopadové éře Josefem Benešem (1981). Beneš upozorňuje především na malý zájem pedagogů o využití muzeí pro výuku i výchovu z důvodů neznalosti muzejních možností, upozorňuje na předsudky i nechť pedagogů je překonávat. Dále identifikuje nedostatečné podmínky v muzeích pro rozvinutí služeb školám (neexistují speciální učebny) zejména proto, že muzea nemají dosud specialisty pro práci s mládeží. Vymezuje objektivní časové i organizační obtíže (např. transport spojený s rizikem úrazu), které ze strany pedagogů brání optimálnímu využití muzeí.

Další zajímavý pohled avšak v soudobém mezinárodním kontextu přináší výstupy britského evaluačního výzkumu, který hodnotil projekt *DCMS/DfES Strategic Commissioning Programme 2003-2004: National/Regional Museum Partnerships*. V rámci výzkumu bylo identifikováno mnoho bariér, které vedou k tomu, že učitelé ne vždy využívají muzeum pro učení svých žáků. Jedná se zejména o obtíže spojené s dopravou a její organizací, s mírou administrativy, s níž se musí učitelé vyrovnat, a zvážením možného nebezpečí, které může nastat. Učitelé si také uvědomují bariéry v souvislosti s kurikulem. Dalšími překážkami jsou zajištění suplování v nepřítomnosti učitele, nedostatek znalostí toho, co je možné a reálné od muzeí očekávat, nebo omezená komunikace učitelů s muzeem (RCMG, 2004, s. 14; překlad autorky).⁵⁷

Vraťme se však zpět k bariérám identifikovaným Alexandrou Brabcovou. Autorka vyzývá nejen k jejich odstranění, ale formuluje také doporučení pro rozvoj vzájemné spolupráce obou institucí, která jsou potřeba ze strany školy naplnit. Je nezbytné, aby (Brabcová, 2003, s. 28):

- *„škola objevila a rozpoznala vzdělávací a výchovnou hodnotu muzea pro své vzdělávací záměry,*
- *se v muzeu odehrávaly aktivity, které škola nemůže nabídnout nebo zajistit,*
- *návštěva muzea byla zahrnuta do výukového programu každé školy a nebyla považována za „školní výlet“,*
- *návštěva muzea byla ve spolupráci s muzeem koncepčně připravena tak, aby mohla být co nejefektivněji využita,*
- *škola pomohla vybrat adekvátní část expozice nebo výstavy (návštěva celého muzea nebo příliš rozsáhlé výstavy se mine účinkem)*
- *po návštěvě muzea následovaly aktivity ve škole, zamyšlení nad smyslem předmětu návštěvy,*
- *škola poskytla navštívenému muzeu zpětnou vazbu,*

⁵⁷ Další zajímavé podněty týkající se bariér vedoucích ke snížení návštěvnosti nebo dokonce k znemožnění návštěvy muzeí školami lze přehledně nalézt v publikaci RCMG. *Inspiration, Identity, Learning: The Value of Museums. Second study. An evaluation of the DCMS/DCSF National/Regional Museum Partnership Programme in 2006-2007*. Leichester: RCMG, 2007. s. 12-13. Problematika je zde nahlédnuta zejména ve vztahu ke školám, které jsou z velké části navštěvovány žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo žáky etnických menšin.

- *škola žáky na návštěvu muzea připravila (s ohledem na ostatní návštěvníky je mj. zapotřebí poučit děti o vhodném chování)*“

Je patrné, že řada uvedených požadavků je ve shodě s konceptem tří fází školní návštěvy muzea prezentovaným výše. Klade důraz na zachování svébytné jedinečnosti obou institucí a jasně se vymezuje proti edukaci v muzeu, která by byla pouhým přenesením školního vyučování do muzea.

Nutno podotknout, že od ukončení programu *Brána muzea otevřená*, který prolomil ledy v námi sledované oblasti, uplynula již notná dávka času. Troufáme se tvrdit, že v posledních letech dochází postupně ke kvalitativnímu zlepšování v oblastech, které Alexandra Brabcová označila za bariéry bránící spolupráci školy a muzea. Ve většině muzeí, zapojených do realizace projektu, byl nastartován systematický a metodicky ukotvený rozvoj edukační činnosti směrem ke školnímu publiku. Příkladem mluvícím za všechny mohou být edukační aktivity lektorského oddělení Uměleckoprůmyslového muzea v Praze, které svoji edukační činnost podpořilo realizací dalších úspěšných projektů (například projekt *Muzeum a fakulta spolu*, blíže Sehnalíková, Němečková, 2009; Havlůjová, 2013).

Na program *Brána muzea otevřená* navázal opět za podpory Nadace Open Society Fund Praha další úspěšný vzdělávací projekt tentokrát s názvem *Škola a muzeum pod jednou střechou* (2004-2005). Projekt, jehož cílem bylo naučit účastníky připravit vlastní edukační program pro děti a mládež za využití výchovně-vzdělávacího potenciálu muzea, pořádalo sdružení Step by Step ČR ve spolupráci s Národní galerií v Praze. Důležité bylo vést účastníky k chápání muzea jako „*alternativního místa vzdělávání, které velmi vhodně doplňuje výchovu a vzdělávání probíhající ve škole*“ (Step by Step ČR, o.p.s., 2004). Cílovou skupinu tvořili pedagogové základních a středních škol a odborní edukační pracovníci muzeí, kteří se během osmi seminářů seznamovali například s problematikou objektového učení, formulováním výchovně-vzdělávacích cílů, užitím rozmanitých didaktických metod a technik v muzejní a galerijní edukaci nebo s přípravou pracovních listů.

V roce 2004 zahájilo svoji činnost při Moravském zemském muzeu Metodické centrum muzejní pedagogiky v Brně. Ve stejném roce byla také ustanovena Komise pro práci s veřejností a muzejní pedagogiku při AMG ČR. Dále došlo k významnému posunu v problematice vzdělávání edukačních pracovníků muzejních a galerijních institucí.

V současnosti existují v České republice dva akreditované studijní obory, které vychovávají a vzdělávají absolventy kvalifikované pro práci muzejního a galerijního pedagoga. Jedná se obor Galerijní pedagogika a zprostředkování umění na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a nově akreditovaný obor Muzejní a galerijní pedagogika na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Dle profilu absolventa druhého jmenovaného oboru by si studenti v průběhu studia měli osvojit kompetence nezbytné k vytváření kvalitních edukačních programů obsahově vycházejících ze sbírek muzea a v souvislosti s koncipováním vzdělávací strategie muzea umět formulovat obecné i dílčí cíle svého edukačního působení (Šobáňová, 2013). Dále došlo k začleňování obsahu muzejní pedagogiky do studia muzeologie. Na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně je v rámci oboru muzeologie vyučován předmět Úvod do muzejní pedagogiky. Nebo došlo k začleňování muzejně pedagogických obsahů do pedagogických studijních programů, které nejčastěji obsahující jeden předmět se zaměřením na muzejní pedagogiku. Takto je tomu například na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Zde je na katedře primární pedagogiky pro posluchače studijního programu Učitelství pro 1. stupeň v prezenční formě vyučován jako povinně volitelný předmět Spolupráce školy a muzea nebo na katedře výtvarné výchovy je pro budoucí učitele vyučován předmět Galerijní animace a muzejní pedagogika.

V posledních letech byla díky finanční podpoře Evropských sociálních fondů realizována také řada dílčích projektů, které se snaží svým zaměřením podpořit propojení muzejních expozic a sbírkových fondů s konkrétními vzdělávacími aktivitami v návaznosti na školní kurikulum. Zajímavým počinem poslední doby byl například *projekt Dotkni se 20. století*, který v letech 2012-2014 realizovalo Historické muzeum Národního muzea spolu s dalšími partnerskými muzejními a vzdělávacími institucemi. Jedním z cílů projektu bylo využít stávajících expozic prezentujících české a československé dějiny 20. století pro výuku moderních dějin na školách. Vznikly tak nejen edukační programy v muzeích pro žáky základních a středních škol, ale také sada interaktivních vzdělávacích materiálů a metodik, online aplikace eSbirky.cz nebo tzv. muzejní kuffíky obsahující repliky sbírkových předmětů určených pro výuku přímo na školách (Kocichová, 2014).

Další důkazy o stále se rozvíjející muzejní edukaci na poli spolupráce školy a muzea přinášejí teoretické příspěvky i příklady dobré praxe prezentované na pravidelné

mezinárodní zlínské konferenci *Muzeum a škola* nebo teoretické statě i empirické studie publikované v novém odborném periodiku *Kultura, umění, výchova*.

Významným počinem podporujícím spolupráci školy a muzea v edukaci žáků se stalo v roce 2015 spuštění projektu *Škola na zámku*. Cílem projektu je vytváření edukačních programů pro žáky mateřských, základních a středních škol s využitím genia loci Zámeckého návrší v Litomyšli a principů zážitkové pedagogiky (*Škola na zámku*, 2016). Projekt *Škola na zámku* také každoročně organizuje semináře, které se stávají platformou setkávání muzejních pedagogů a učitelů. Zatím poslední ze seminářů pořádaný ve spolupráci s Komisí pro práci s veřejností a muzejní pedagogiku AMG ČR s názvem *Škola a muzeum – místa edukačně podnětného setkávání* se zaměřením na zážitkovou pedagogiku byl realizován v únoru 2016.

Neméně významnou roli hrají pravidelně pořádaná kolokvia či tzv. edukační setkávání pracovníků v první linii pod hlavičkou Komise pro práci s veřejností a muzejní pedagogiku AMG ČR, ze kterých mohou muzejní pedagogové čerpat četné podněty pro svoji muzejně-pedagogickou činnost na poli spolupráci školy a muzea. Za všechny jmenujme například třetí setkání pro pracovníky v první linii na téma *Komunikace se zákazníkem, aneb co může ovlivnit každý z nás* (Muzeum východních Čech v Hradci Králové, 2015).

Nejnovějším počinem, který usiluje o vytvoření společné informační základny, se stalo spuštění centrálního portálu edukačních aktivit muzeí a galerií s názvem *MUZEIOEDU*.⁵⁸ Portál byl spuštěn na začátku roku 2016 a pedagogům i studentům všech stupňů škol umožňuje rychlou a snadnou orientaci v aktuální nabídce edukačních programů muzeí a galerií.

2.3.2 Rámcové vzdělávací programy jako systémový předpoklad spolupráce školy a muzea

Hmatatelným výstupem transformace českého školství a kurikulární reformy realizované na prahu 21. století se stalo nové pojetí školního kurikula vycházejícího z *Bílé knihy* a definovaného na státní úrovni v podobě rámcových vzdělávacích programů.⁵⁹ RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (předškolní, základní, střední) a profilují širší prostor pro spolupráci mezi muzei a školami (Jagošová, Mrázová,

⁵⁸ Více informací o portále lze nalézt na jeho webových stránkách: <http://www.muzeoedu.cz/>.

⁵⁹ Dále jen RVP.

2010). Svoji oporu nacházejí v *Bílé knize*, která formuluje strategie národního vzdělávání, a přímo tak navazují na doporučení v ní obsažené, aby se muzea jako mimoškolní vzdělávací instituce podílela na kultivaci osobnosti dětí a mládeže (2001, s. 94). Jsou výchozím dokumentem pro tvorbu školních vzdělávacích programů,⁶⁰ v nichž může škola zohlednit vzdělávací a kulturní potenciál příslušného regionu (Pastorová, 2009). V důsledku této skutečnosti RVP poskytují každé škole prostor proto, aby na formální úrovni zakomponovala bližší spolupráci s muzeem, která by se stala součástí výuky, do své vlastní vzdělávací strategie. Například může být v ŠVP již předem počítáno u vybraných vzdělávacích oborů s plánovanou návštěvou muzea, která je vhodně propojena s výukou, nebo s formou projektového vyučování, které předpokládá k řešení konkrétního problému využití potenciálu muzea.

RVP se stávají jedním z mála systémových předpokladů vytvářejících komunikační most pro společný dialog mezi učiteli škol a muzejními pedagogy při výchově a vzdělávání současné mládeže. Tento most v ideálním případě přispívá k navázání dlouhodobé spolupráce mezi oběma institucemi. Nejedná se však o nucený dialog „shora“, ale o možnost či doporučení, které mohou obě strany dobrovolně využít. Explicitně je toto doporučení akcentováno pro 1. stupeň základní školy v tematickém okruhu Lidé a čas, který je součástí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Výslovně je zde zmiňována důležitost navštěvování regionálních i specializovaných muzeí, která podpoří u žáků pěstování zájmu o minulost, kulturní bohatství regionu a celé země. Tato skutečnost je také formulována do jednoho z očekávaných výstupů pro druhé vzdělávací období: „*Žák využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti*“ (2007, s. 40).

Dlouhodobá a cílená práce s RVP ze strany muzea pomáhá muzejním pedagogům při tvorbě vzdělávací strategie jejich instituce a při vytváření dlouhodobé edukační nabídky adresované školám. V rámci plánování muzejní edukace se znalost RVP muzejním pedagogem stává jedním ze základních východisek pro systematický přístup k tvorbě edukačních programů (Pastorová, 2009). „*Rámcové vzdělávací programy představují koncepční vodítko, díky němuž lze získat obecnou představu o tom, kde je muzejní nabídka obsahově či jinak kompatibilní s požadavky těchto materiálů*“ (Mrázová, 2010, s. 240-

⁶⁰ Dále jen ŠVP.

241). Muzejní pedagog by měl na základě prostudování obecných kurikulárních dokumentů získat dobrý přehled o cílech a vzdělávacích obsazích školního vzdělávání. Tento přehled mu následně při zachování edukačních specifíků muzea umožní stanovování adekvátních cílů, výběr obsahů i metod a forem práce muzejní edukace odpovídajících výchovně-vzdělávacím potřebám školy. Navržené edukační programy „na míru“ mohou bezprostředně doplňovat školní výuku v rozšíření i prohloubení aktuálně probíraného učiva a motivovat žáky k dalšímu poznávání či studiu daného tématu (Pastorová, 2009; Mrázová 2010).

Z hlediska spolupráce školy a muzea je vhodné, aby se edukační programy vztahovaly k RVP a jasně formulovaly konkrétní učební výstupy. Navázáním obsahu edukačních programů na školní kurikulum podpoří muzeum výchovně-vzdělávací úsilí učitele v jeho vyučovacím předmětu a zvýší pravděpodobnost spolupráce školy s muzeem (Mrázová, 2014). Nemělo by se však dle našeho názoru jednat o otrocké naplňování RVP. Jak poukazuje Markéta Pastorová (2014), která se dlouhodobě zabývá tvorbou kurikulárních dokumentů: *„Muzeum a škola se mohou ve své činnosti podporovat pouze tehdy, pokud si přes všechnu požadovanou spolupráci zachovají svoje specifika. Jen tak může vzniknout nová kvalita, která vzdělávací proces obohatí.“*

Na počátku sestavování dlouhodobé edukační nabídky nebo plánování edukačního programu si muzejní pedagog ujasňuje, v jakých ohledech budou výchovně-vzdělávací aktivity muzea propojeny s obsahem školního vzdělávání. Měl by se dobře orientovat v obsahu vzdělávacích oborů, které jsou kompatibilní se sbírkovým fondem muzea, v průřezových tématech a porozumět konceptu klíčových kompetencí. Dobře připravený edukační program má přirozený potenciál dotýkat se všech zmiňovaných oblastí (Mrázová, 2014). Markéta Pastorová (2009) vymezuje čtyři možné existující roviny vztahování obsahu edukačního programu k RVP. Jedná se o vztah:

1. k vybranému vzdělávacímu obsahu reprezentovanému očekávanými výstupy a učivem určitého vzdělávacího oboru,
2. k vybraným tematickým okruhům průřezových témat,
3. k vhodnému propojení učiva a tematického okruhu průřezových témat,
4. k rozvoji klíčových kompetencí.

Vhodné je, aby provázanost edukačních programů muzea s obsahy školního vzdělávání byla také explicitně deklarována v anotaci nabízeného programu. Tato skutečnost ulehčuje

učitelům orientaci v edukační nabídce muzea, umožňuje jim snáze zakomponovat případnou návštěvu do svých vyučovacích předmětů již při plánování výuky na začátku školního roku a motivuje je k překonání organizačních obtíží spojených s návštěvou (Mrázová 2010). V neposlední řadě je důležitou oporou při obhajobě účelnosti návštěvy před vedením školy, které musí učitelé účast žáků na edukačním programu povolit (Pastorová, 2009). Potvrzují tuto skutečnost také učitelé zapojení do první fáze našeho výzkumného šetření?

Na závěr uvedme, že podle Leonory Kitzbergerové (2012) je propojování institucionálního rámce muzea a školy v rovině kritického implementování vzdělávacích obsahů formulovaných v RVP do plánovaných edukačních programů nezbytným předpokladem k vytváření pro školu skutečně spolehlivých a podpůrných edukačních aktivit.

Kapitolou *Rámcové vzdělávací programy jako systémový předpoklad spolupráce školy a muzea* uzavíráme teoretickou část naší disertační práce. Téma výukového cíle muzejní edukace, které jsme zde v kontextu spolupráce školy a muzea podrobili analýze, budeme dále sledovat prostřednictvím našeho výzkumu. Teze prezentované v teoretické části se nám stanou významnou oporou při zpracování výzkumného šetření.

3 Empirická část

Výzkumná část disertační práce navazuje na předchozí teoreticko-kritickou analýzu klíčové didaktické kategorie cíle muzejní edukace v kontextu spolupráce školy a muzea. Toto téma považujeme za jeden z aktuálních problémů současné muzejní pedagogiky. Vzájemná znalost představ a očekávání jak školy, tak muzea v oblasti obsahového pojetí cílů muzejní edukace ve vztahu k žákům je důležitou podmínkou pro nalézání porozumění a společného směru výchovně-vzdělávacího úsilí obou institucí. Toto porozumění a společný směr jsou nutnými předpoklady pro rozvoj funkční kooperace muzea se školou. Jejich výsledkem je plánování a realizace kvalitní výuky v muzeu.

Cílem kvalitativního výzkumu je zjistit, co učitelé ve vztahu k výchově a vzdělávání svých žáků očekávají od edukačního programu v muzeu z hlediska jeho výukových cílů. Následně se výzkum zaměřuje na to, jak lze tato očekávání promítnout do inovace konkrétního edukačního programu. V širším slova smyslu výzkum poukazuje na skutečnost, že pokud muzejní pedagog zná očekávání učitelů v oblasti výukových cílů, může zkvalitnit své muzejní pedagogické aktivity a v důsledku toho přispět ke zlepšení kooperace mezi školou a muzeem. Náš **širší výzkumný problém** proto nazvěme očekávání učitelů v oblasti výukových cílů muzejní edukace jako prostředek rozvoje funkční kooperace školy a muzea. Na pozadí těchto skutečností a výše zmíněných teoretických východisek bylo stanoveno pojetí a funkce realizovaného výzkumného šetření.

3.1 Metodologická východiska výzkumu

3.1.1 Pojetí a funkce výzkumu

V první fázi je výzkum deskriptivní reflexí. Ta se snaží přispět ke zmapování „bílého prostoru“ didaktické kategorie výukového cíle edukačního programu z pohledu učitele a poukázat na jeho očekávání v této oblasti. Prostřednictvím analýzy a interpretace získaných dat sledujeme, co učitelé očekávají od edukačního programu z hlediska rozvoje osobnosti žáka, a hledáme variabilitu toho, kterými směry lze podle učitelů pomocí edukačních programů v muzeu orientovat rozvíjení žákovy osobnosti.

Ne náhodou jsme za klíčový bod pro řešení výše nastíněné problematiky v první fázi výzkumu zvolili učitele. Neboť je to on, kdo rozhoduje o tom, zda zařadí účast na edukačním programu v muzeu do své výuky. Podle výzkumného šetření Petry

Šobáňové (2009) až 84% budoucích pedagogů „jednoznačně podporuje snahu muzeí o rozvoj muzejní edukace a vstup do formálního vzdělávacího kontextu“ (Šobáňová, 2012a, s. 236). Respondenti zmíněného výzkumného šetření také uvádějí souvislost mezi muzejní expozicí, edukačním programem a školním učivem. Na skutečnost, že rozhodujícím činitelem v oblasti spolupráce školy a muzea je učitelova osobnost, upozorňuje také Vladimír Jůva (1991, 1996).

Druhá fáze výzkumu se svým pojetím pohybuje na pomezí případové studie a akčního výzkumu a vede nás ke spolupráci s konkrétní paměťovou institucí, učiteli a žáky konkrétní školy. Na problematiku výukových cílů edukačního programu se zaměřuje z pohledu instituce muzea a pokouší se předestřít možný způsob kvalitativního zlepšení muzejně-pedagogické praxe. Záměrem je nejprve popsat jeden z možných případů toho, jaké výukové cíle ve vztahu k rozvoji žákovy osobnosti v reálných podmínkách muzejní edukace sleduje vybraný edukační program. V návaznosti na provedenou analýzu se výzkumné šetření v duchu akčního výzkumu snaží prostřednictvím vytvoření nových námětů do stávajícího cílového pojetí edukačního programu poukázat na možnosti inovace a kvalitativního zlepšení muzejně-pedagogické praxe v této oblasti. Zmiňované nové náměty vedoucí k inovaci edukačního programu nacházejí přímou oporu ve výstupech první fáze výzkumu a jsou úzce provázány s východisky představenými v teoretické části disertační práce.

Předkládané pojetí výzkumu je inspirováno výzvou Standing Professional Committee on Education (2005), aby muzejní pedagogové prostřednictvím vlastní pedagogické činnosti podpořili vtělení výstupů výzkumů vzdělání do své praxe.

3.1.2 Výzkumné otázky

Na tomto místě je nezbytné podotknout, jak bude patrné v dalších částech textu, že na počátku byl výzkum pojat v poněkud širší perspektivě. Vzhledem k původnímu záměru prvotně se zorientovat a mapovat pouze doposud nepříliš zkoumanou oblast – proces muzejní edukace z pohledu učitele – byla na počátku kvalitativního výzkumného šetření stanovena širší základní výzkumná otázka: Jak učitelé nahlíží edukační programy v muzeu z hlediska jednotlivých komponent edukačního procesu ve vztahu k žákům základních škol a co v této oblasti potřebují od muzea ke zkvalitnění výchovy a vzdělávání svých žáků?

V návaznosti na tuto otázku byly dále ve vzájemných souvislostech dynamiky edukačního procesu formulovány specifické výzkumné otázky:

1. Proč učitelé přivádějí své žáky do muzea k účasti na edukačním programu?
2. Jaký je pohled učitelů na výukové cíle, vzdělávací obsah, metody a organizační formy edukačního programu v muzeu?
3. Jaký je pohled učitelů na roli muzejního pedagoga v rámci přípravy a realizace edukačního programu v muzeu?
4. Které didaktické zásady ve vztahu k žákovi by měly být muzejním pedagogem dodrženy při tvorbě a realizaci edukačního programu?
5. Jaký je pohled učitelů na provázání edukačních programů v muzeu s RVP ZV, případně ŠVP?

V rámci postupné analýzy a interpretace nabytých dat došlo k zjištění, že centrální postavení v námi zkoumané problematice získala kategorie výukového cíle (bližší viz kapitola 3.1.4). V souladu s teoretickými východisky výukový cíl považujeme za stěžejní pedagogickou kategorii, která usměrňuje a dynamizuje jednotlivé komponenty edukačního procesu, a je klíčovým prvkem při plánování výuky. Z tohoto důvodu se kategorie výukového cíle stala určujícím momentem směřování celého výzkumu. V průběhu výzkumného šetření tak v souladu s cyklickým charakterem kvalitativního přístupu došlo k zásadnímu **tematickému zúžení a reformulování výzkumných otázek** (Švaříček, Šedřová, 2007). Naše výzkumné šetření nabralo nový směr. Pro kvalitativní přístup je typické, že umožňuje výzkumníkovi reagovat na okolnosti a dosavadní výsledky bádání. „*Nejen, že badatel vede výzkum, ale výzkum také vede badatele*“ (Sedláček, 2007, s. 292). Důsledkem pozměnění původních představ nabyla základní výzkumná otázka významně nové podoby. Z ní se odvíjelo formulování tří specifických výzkumných otázek a došlo k vytvoření dvou funkčně provázaných výzkumných fází.

Základní výzkumná otázka zní:

Jak mohou očekávání učitelů v oblasti výukových cílů edukačního programu v muzeu vést k inovaci muzejně-pedagogické praxe, aby přispěly ke zlepšení kooperace mezi školou a muzeem?

Specifická výzkumná otázka pro první fázi výzkumu:

1. Co učitelé očekávají od edukačního programu v muzeu z hlediska naplňování výukových cílů se zřetelem k rozvoji žákovy osobnosti?

Specifické výzkumné otázky pro druhou fázi výzkumu:

2. Které výukové cíle sleduje konkrétní edukační program se zřetelem k rozvoji žákovy osobnosti?
3. Ve kterých aspektech lze využít očekávání učitelů v oblasti výukových cílů k inovaci konkrétního edukačního programu?

3.1.3 Design výzkumu – výzkumné metody a výzkumný soubor

V návaznosti na výše nastíněné pojetí a cíle výzkumu jsme zvolili ke zkoumání dané problematiky **kvalitativní přístup**, který umožňuje věnovat značnou pozornost hloubkovému zpracování údajů, aniž bychom byli závislí na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval (Švaříček, Šedřová, 2007).

Základní výzkumnou metodou v souladu s původním záměrem výzkumu se nám **v první fázi šetření** stal **párový hloubkový rozhovor**, který byl veden s učiteli základních škol. Stěžejním východiskem pro výběr výzkumné metody byl rozhodující předpoklad, že hloubkový rozhovor je vhodným nástrojem ke zmapování zcela nové problematiky, kde se nejedná o ověřování výzkumných poznatků (Gavora, 1996; Hendl, 2005; Janík a kol., 2010). Inspiraci při volbě metody nám poskytlo také stanovisko prezentované ve výzkumné zprávě výzkumu *Kvalitní škola: „Hloubkový rozhovor umožňuje získat takové porozumění edukační realitě ..., které věrně odpovídá skutečnému hledisku dotazovaných“* (Janík a kol., 2010, s. 48). Hloubkový rozhovor byl svojí povahou koncipován jako polostrukturovaný s otevřenými otázkami. To odpovídalo našemu zájmu provést prvotní vhled a zorientování se ve zkoumané problematice.

Vzhledem k cíli výzkumu bylo na základě záměrného výběru v první fázi šetření do **výzkumného vzorku** postupně zařazeno celkem šest aprobovaných učitelů. Pro výběr bylo důležité, aby byli zvoleni respondenti, kteří pokryjí následující kritéria na vzorek:

- učitelé vlastivědy 4. – 5. ročníku 1. stupně ZŠ,
- učitelé dějepisu a občanské výchovy 6. – 9. ročníku 2. stupně ZŠ a nižších ročníků gymnázií,
- muži i ženy,

- učitelé s rozdílnou délkou pedagogické praxe,
- učitelé působící na rozdílných typech škol,
- pouze ti učitelé, kteří se ve své výuce věnují tématu českých dějin a současně mají zkušenost s absolvováním edukačního programu v Historickém muzeu Národního muzea, které toto téma zprostředkovává skrze edukační programy žákům příslušných ročníků.⁶¹

Na základě vlastní databáze muzejního pedagoga⁶², která evidovala účast učitelů a škol na edukačních programech, bylo předem vytipováno a prostřednictvím elektronické komunikace osloveno dvacet devět potenciálních respondentů ze základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií z Prahy a Středočeského kraje. Z oslovených respondentů odpovědělo celkem jedenáct učitelů a do výzkumu bylo postupně zapojeno pět z nich. Jedna z respondentek zařazených do vzorku byla vybrána formou příležitostného výběru (oslovena přímo v muzeu po ukončení edukačního programu).

Ke kritickému zamyšlení jistě náleží otázka velikosti výzkumného vzorku. Po navázání kontaktu s oslovenými potenciálními respondenty bylo postupně zjištěno, že vybraných šest pedagogů nejlépe odpovídá výše uvedeným zvoleným kritériím. Raději jsme upřednostnili tento rozsah vzorku s důrazem na jeho konzistenci a reprezentativnost vzhledem ke zvolenému problému. Současně jsme se při tomto rozhodnutí opřeli také o jednu ze základních charakteristik výběru výzkumného vzorku v kvalitativním přístupu. Tedy tu, že i menší vzorek nám může zprostředkovat hlubší proniknutí do sledované problematiky (Švaříček, Šedřová, 2007).

Bližší charakteristika jednotlivých respondentů:⁶³

Kateřina: dějepis – základy společenských věd, 4 roky praxe, FZŠ multikulturní

⁶¹ S ohledem na velké množství typů muzeí, které je dáno specifiky jednotlivých sbírkových fondů, a profesní profilací autorky bylo pro potřeby výzkumného šetření vybráno typem historické muzeum s dějepisnou tematikou. Tato skutečnost ovlivnila také výběr aprobace učitelů. Významná je současně skutečnost předešlé účasti učitele s jeho třídou na edukačním programu v muzeu či různé zastoupení mužů a žen, délka pedagogické praxe a typ školy, na níž učitel působí, které anticipují bohatost výzkumného vzorku směřující k nasycenosti dat.

⁶² Autorka výzkumu.

⁶³ Charakteristika zahrnuje vždy křestní jméno učitele, aprobaci, délku pedagogické praxe a název školy. Z etických důvodů jsme se rozhodli respondenty anonymizovat. Proto název školy, na níž učitelé působí, je obrazným vyjádřením, které odráží některou z jejích typických vlastností.

Martina: dějepis – německý jazyk, 14 let praxe, ZŠ výběrová

Zdeňka: učitelství pro 1. stupeň, specializace výtvarná výchova, praxe 25 let, ZŠ v okrajové části města

Eva: ruský jazyk - dějepis, 36 let praxe (odchod do důchodu), ZŠ v centru města

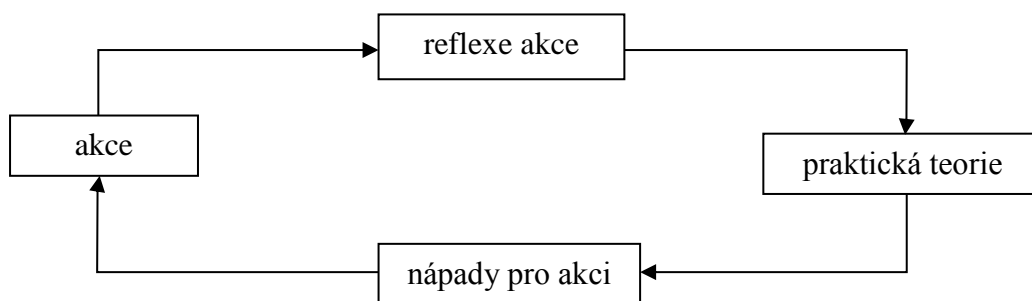
Linda: dějepis – základy společenských věd, 4 roky praxe, ZŠ v sídlištní části města

Jan: dějepis – základy společenských věd, 3 roky praxe, víceleté gymnázium

Věnujme se nyní metodologickému ukotvení **druhé fáze výzkumu**, která se váže k druhé a třetí specifické výzkumné otázce. Vzhledem k tomu, že je naším záměrem ve shodě s uvedenými výzkumnými otázkami z různých hledisek rozvoje žákovy osobnosti analyzovat zaměření výukových cílů vybraného edukačního programu v muzeu a posléze při uplatnění komplexního přístupu k procesu muzejní edukace vytvořit náměty pro inovaci muzejně-pedagogické praxe v této oblasti, dospěli jsme po kritické úvaze k volbě výzkumné strategie, která stojí **na pomezí případové studie a akčního výzkumu**.

Akční výzkum, jehož princip je založen na výzkumu (reflexi) určité situace a na akci (jednání) v rámci této situace, umožňuje inovovat vybraný úsek edukační reality. Jeho „*účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 15) a lze jej chápat jako „*nástroj, s jehož pomocí může pedagog pronikat pod povrch toho, co se odehrává v edukační realitě*“ (Janík, 2003, s. 7).

Opřeme se nyní o Elliotovo schéma popisující fáze akčního výzkumu a uveďme je v souvislost s naším šetřením.



Obrázek 3: Schéma akčního výzkumu (Elliot, 1981), zdroj: Janík, 2003

Výchozím bodem akčního výzkumu je akce neboli jednání v určité reálné situaci, které je reflektováno. V případě našeho výzkumu jsme reflektovali stávající vymezení výukových cílů konkrétního edukačního. Vzhledem k tomu, že jsme nebyli v daném okamžiku v roli muzejního pedagoga přímými tvůrci jednání v rámci této akce, ale stáli jsme v roli „nezúčastněného“ výzkumníka, využili jsme pro reflektování akce a následné vytvoření praktické teorie empirický design případové studie.

Stěžejním se stal design jednočetné deskriptivní případové studie, jejímž smyslem je velmi podrobné zkoumání jednoho případu (Švaříček, Šed'ová, 2007). Jak upozorňuje Yin (2003), tento design je vhodné uplatnit právě v okamžiku, kdy nás zajímá, jak něco funguje. Současně nám případová studie umožňuje zkoumat daný jev zastoupený ve zvoleném případě v jeho reálném kontextu. Jedná se tedy o „sbírání dat v reálném prostředí výskytu případu“ (Merriam, 1988, s. 187 in Sedláček, 2007, s. 292). Případová studie využívá rozmanitých dostupných informačních zdrojů i metod sběru dat k získání potřebných údajů (Yin, 2003). Vzhledem k našemu výzkumnému záměru byly uplatněny:⁶⁴

- analýza klíčových dokumentů vztahující se ke konkrétnímu edukačnímu programu (analýza metodických, didaktických a propagačních materiálů)
- polostrukturovaný hloubkový rozhovor s muzejním pedagogem
- zúčastněné, přímé a strukturované pozorování procesu muzejní edukace spolu s pořízením videozáznamu
- kvalitativní dotazování žáků písemnou formou jako doplňková metoda

Metodu rozhovoru jsme v průběhu výzkumného šetření spojili s pozorováním. Východiskem se nám zde stala skutečnost (Švaříček, Šed'ová, 2007), že díky kombinování a prolínání obou metod si může badatel udělat komplexní obrázek o dané situaci vedoucí k lepšímu porozumění zkoumané skutečnosti. „Data z pozorování slouží jako generátor otázek pro rozhovor, ale zpětně rozhovor doplňuje některé hypotézy vzniklé během pozorování,“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 158). Paralelně s pozorováním jsme pořídili videozáznam pozorovaného edukačního programu. Dotazování žáků písemnou formou bylo realizováno po ukončení edukačního programu.

⁶⁴ Užitím různorodých metod jsme usilovali o dodržení pravidla triangulace a v důsledku toho o zajištění kvality výzkumu.

Takto pojatá kazuistika nám, skrze interpretaci a vyhodnocení získaných dat, umožnila reflektovat akci a v rovině praktické teorie vytvořit popisnou představu, jak námi zkoumaný jev funguje. Na tomto podkladě jsme konfrontovali stávající zaměření výukových cílů analyzovaného programu s cílovým očekáváním učitelů zařazených do první fáze výzkumu a navrhli konkrétní inovace, které by mohly vést ke zlepšení dané situace. Navržené inovace měly formu doporučení. Obsahově i metodicky čerpaly z výstupů první fáze výzkumu a z teoretických východisek deklarovaných v teoretické části disertační práce. Rádi bychom, aby se tato inovativní doporučení pokusila muzejní pedagožka aplikovat do své budoucí muzejně-pedagogické praxe a tím vytvořila kvalitativně novou akci.

Popišme nyní **charakteristiku a vlastnosti zvoleného případu**. Případ, v rámci něhož jsme zkoumali zaměření výukových cílů se zřetelem k rozvoji žákovy osobnosti, pro nás představoval edukační program *50. léta v Československu*. Edukační program byl vytvořen v rámci projektu *Dotkni se 20. století!* k části stálé expozice Křižovatky české a československé státnosti, která je umístěna v Národním památníku na Vítkově.⁶⁵ Od počátku roku 2012 je program, prostřednictvím něhož se žáci seznamují s vybraným úsekem československých dějin 20. století, zařazen do stálé programové nabídky Památníku. Program je určen nejen žákům 9. ročníků základních škol, ale také studentům středních odborných škol a gymnázií.⁶⁶

Vzhledem k tomu, že námi analyzovaný edukační program postrádá mutace, které by zohledňovaly specifika žáků jednotlivých věkových kategorií nebo typů škol, jevílo se nám jako nosné, aby vzniklá inovativní doporučení byla případně využita k vytvoření mutace programu pro žáky 2. stupně ZŠ, a tím ke zkvalitnění muzejně-pedagogické praxe.

⁶⁵ Národní památník na Vítkově je jednou z částí Historického muzea Národního muzea v Praze.

⁶⁶ Edukační program je nabízen jak žákům základních, tak středních škol či gymnázií a v praxi nerozlišuje mezi různými cílovými skupinami žáků. Nejsou tedy zpracovány jeho různé mutace, které by respektovaly odlišné potřeby žáků z různých typů škol. Stávající podoba pracovního listu je určena jak žákům základních, tak středních škol. V metodickém manuálu programu, který je interním dokumentem určeným muzejním pedagogům a lektorům, není explicitně uvedena cílová skupina žáků programu a z hlediska provázanosti programu se školním kurikulem je v manuálu uvedena pouze návaznost na očekávané výstupy *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia*. Oproti tomu v anotaci programu umístěné na webu Národního muzea je uvedena návaznost programu na vzdělávací obory vyučované na základní škole.

Při volbě tohoto edukačního programu jsme upřednostnili hledisko typických (reprezentativních) případů a předem jsme si určili několik kritérií, kterými se staly:

- vázanost edukačního programu na stálou expozici muzea,
- dlouhodobé zařazení programu do stálé nabídky edukačních aktivit muzea,
- realizace programu muzejním pedagogem nebo lektorem muzea,
- průměrná návštěvnost edukačního programu,
- setkání žáků s originálními sbírkovými předměty během realizace programu,
- aktivní přístup žáků při dosahování stanovených cílů edukačního programu.

Tato kritéria jsme dále provázali se specifickými požadavky na vzorek, abychom dosáhli žádoucího propojení s první fází výzkumu a konzistence celého výzkumného šetření. Nutností byl z obsahového hlediska požadavek na program s dějepisnou tematikou, jehož cílovou skupinu měli tvořit žáci 2. stupně ZŠ. Současně byl námi zvolený případ úzce spjat s pečlivým výběrem osoby muzejního pedagoga, který měl mít osobní provázání a dlouhodobou zkušenost s daným programem. Vybrána byla muzejní pedagožka Helena s následujícím profesním profilem.⁶⁷ Helena je absolventkou pedagogické fakulty (učitelství pro 2. a 3. stupeň - aprobace dějepis-základy společenských věd). Po krátké praxi výuky na 1. stupni ZŠ se v době našeho výzkumu již tři roky věnuje profesi muzejního pedagoga v Historickém muzeu Národního muzea. Helena je autorkou námi vybraného edukačního programu a po celou dobu své práce v muzeu jej osobně lektoruje.

V okamžiku realizace edukačního programu v muzejně-pedagogické praxi, v rámci níž jsme prováděli pozorování a pořídili videozáznam, se stali přímými aktéry odehrávající se edukační reality učitel a žáci nižšího stupně víceletého gymnázia. Jednalo se o učitele Jana a o dvacet devět žáků 4. B, jejichž zařazení z hlediska vzdělávací soustavy ČR odpovídalo žákům 9. ročníku základní školy. Zdůrazněme, že významnou roli v jejich angažovanosti sehrála právě osobnost a ochota učitele Jana, který byl jedním z učitelů zařazených do první fáze výzkumu a nyní se svými žáky vstřícně souhlasil s účastí v druhé fázi.

3.1.4 Sběr dat, jejich analýza a interpretace

Postupně bylo **v první fázi výzkumu** s jednotlivými učiteli v období jara a léta 2012 realizováno celkem šest párových **hloubkových rozhovorů**. Otázky rozhovoru byly

⁶⁷ Obdobně jako u učitelů zařazených do první fáze našeho výzkumu jsme se i nyní z etických důvodů rozhodli anonymizovat muzejní pedagožku prostřednictvím změny jména.

formulovány v souvislosti s původními výzkumnými otázkami a rozčleněny do několika základních okruhů ve vztahu k jednotlivým komponentám procesu muzejní edukace. Rozhovor byl veden tak, že učitelům byly postupně pokládány otevřené otázky, které respektovaly předem připravený scénář (viz příloha č. 1). Dále byl respondentům poskytnut čas pro volnou výpověď a kladeny další doplňující otázky v návaznosti na získané výpovědi. Délka jednoho rozhovoru byla v průměru 45 minut. Rozhovory probíhaly pokaždé ve zcela odlišném prostředí podle ochoty a časových dispozic učitele (např. muzejní dílna, kancelář muzejního pedagoga, kabinet učitele, školní třída, byt učitele či sál technické knihovny).

Z jednotlivých rozhovorů byly pořízeny audiozáznamy, které byly následně přepsány do textové podoby a zpracovány pomocí software MAXQDA 11. Získaná textová data byla podrobena kvalitativní analýze **technikou otevřeného kódování**. Kódy přiřazované jednotlivým textovým fragmentům byly vytvářeny jednak v souvislosti s prvotně formulovanými výzkumnými otázkami a odpovídajícími teoretickými východisky⁶⁸ (tzv. předpřipravené kódy; např. metody – problémové otázky, učivo – propojení s muzeálie, výukový cíl – opakování učiva), tak vznikaly kódy ad hoc (např. muzeum není škola; role učitele v muzeu, prožitek). Vzniklé kódy byly dále ve vzájemných vazbách hierarchizovány a uspořádány do jednotlivých kategorií. Názornou ukázkou řazení kódů do kategorie přináší příloha č. 2.

Vyvinutý systém kategorií se vyznačoval výrazným rysem – centrální postavení ve vztahu k ostatním kategoriím získala **kategorie výukového cíle**. V průběhu analýzy dat přirozeně vyvstalo, že obsah této kategorie je jedním z podstatných momentů, který ovlivňuje, jak učitelé přemýšlejí a vypovídají o obsahu dalších kategorií (například kategorie obsah = učivo, metody, didaktické zásady či muzejní pedagog), tak následnou výzkumníkovu analýzu a interpretaci dalších kategorií.

Kategorie výukového cíle edukačního programu v muzeu se tak stala stěžejní pro další směřování výzkumu, reformulaci výzkumných otázek a následně vytvoření základního analytického příběhu interpretujícího problematiku učitelské reflexe výukových cílů

⁶⁸ Základními teoretickými východisky, ke kterým byla získávaná data během analýzy a interpretace vztahována, byla především: struktura celkového procesu muzejní edukace s jeho jednotlivými komponentami (Skalková, 2007; Kasíková, 2011; Šobáňová, 2012), koncept tří fází školní návštěvy muzea (Jůva, 2004; Mrázová, 2010) a východiska konstruktivistické pedagogiky v opozici k transmisivnímu pojetí vzdělávání (Tonucci, 1991; Krejčová, Kargerová, 2003; Spilková, 2005).

edukačního programu v muzeu. Toto zjištění nás nemůže překvapit, zamyslíme-li se nad výukovým cílem z hlediska systému edukačního procesu, který vytváří jeho jednotlivé komponenty ve vzájemných vztazích. V tomto směru je nezbytné vyzdvihnout především jeho usměrňující, dynamizující a integrující funkci, neboť změna výukového cíle přináší změnu ve vztahu ke všem ostatním komponentám muzejní edukace – k obsahu, součinnosti pedagoga a žáka, k metodám, organizačním formám, didaktickým prostředkům a podmínkám, za nichž edukační proces probíhá.

Jako nadstavba na techniku otevřeného kódování byla zvolena **technika vyložení karet**. Tato technika nám ve vztahu ke kategorii výukový cíl edukačního programu umožnila lépe proniknout do jejího obsahu a vnitřních souvislostí. Podstatou techniky je uspořádání vybraných kategorií, které jsou spolu určitým způsobem spjaty, do nějakého obrazce či linky. Následně je sestaven text, který je převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií (Švaříček, Šedřová, 2007). V kapitole 3.2 se tak soustředíme na bližší deskripci a interpretaci podkategorií a kódů spadajících do kategorie výukového cíle a pokoušíme se odpovědět na první ze specifických výzkumných otázek.

Ve druhé fázi výzkumu, která probíhala v průběhu jara a léta 2015, byla nejprve v rámci případové studie pro prvotní orientaci v problematice zvoleného případu provedena **obsahová analýza klíčových dokumentů** vztahujících se k vybranému edukačnímu programu. Tato výzkumná činnost zahrnovala analýzu dokumentů, v nichž bylo explicitně i implicitně obsaženo vymezení výukových cílů programu. Jednalo se o:

- analýzu propagačních materiálů a informací umístěných na webu Národního muzea pro potenciální zájemce o edukační program z řad učitelů
- analýzu metodického manuálu edukačního programu určeného pro muzejní pedagogy a lektory (interní dokument muzea)
- analýzu výukových materiálů (pracovní listy a textové materiály) určených žákům v průběhu edukačního programu⁶⁹

Následně byl realizován **hloubkový párový rozhovor** s muzejní pedagožkou Helenou, která s žáky běžně realizuje edukační program. Rozhovor probíhal v její kanceláři, jeho délka byla 45 minut a odehrával se podle předem připraveného scénáře, který respektoval

⁶⁹ Propagační materiály jsou dostupné na webové stránce: <http://www.nm.cz/Historicke-muzeum/Pro-skoly-HM/50-leta.html>. Pracovní list je volně ke stažení na webové stránce: <http://www.nm.cz/admin/files/HM/download/skoly/nove-prac-listy-2015/50-leta-v-ceskoslovensku-ss.pdf>

základní pravidla dynamiky vedení rozhovoru (viz příloha č. 3). Při sestavování scénáře jsme postupovali podle pyramidového modelu (Wengraf dle Švaříček, Šed'ová, 2007). Specifickou výzkumnou otázkou číslo tři jsme dále strukturovali do několika dílčích otázek, od kterých se následně odvíjely orientační otevřené tazatelské otázky. Ve scénáři rozhovoru byl také ponechán prostor pro doplňující otázky, které byly respondentce kladeny v průběhu dotazování, vzhledem k novým faktům a tématům, které se objevovaly. Východiskem pojetí strukturace specifické výzkumné otázky, vytvoření tazatelských otázek a kladení doplňujících otázek se z velké části stal analytický příběh kategorie výukového cíle, který vznikl v rámci první fáze výzkumu. Inspiraci nám poskytl také koncept GLOs, prezentovaný v teoretické části disertační práce. Z rozhovoru byl pořízen audiozáznam, který byl následně přepsán do textové podoby a zpracován formou „tužka - papír“. Získaná textová data byla podrobena kvalitativní analýze technikou otevřeného kódování.

Analýza dokumentů a realizovaný hloubkový rozhovor se staly východiskem pro **zúčastněné, přímé a strukturované pozorování**, které nám mělo pomoci nahlédnout námi zkoumaný jev v kontextu celistvosti edukačního procesu a osvětlit i verifikovat některé skutečnosti vzešlé z předchozí analýzy dat. Předností této techniky je možnost pochopit celý kontext, ve kterém se situace odehrávají (Švaříček, Šed'ová, 2007). Jednorázové pozorování průběhu edukačního programu se odehrálo v květnu 2015. Pozorovaného edukačního programu se účastnilo dvacet devět žáků třídy 4. B z víceletého gymnázia za doprovodu svého učitele dějepisu Jana. Vzhledem ke znění druhé výzkumné otázky jsme se v průběhu pozorování zaměřili především na zachycení zadávání úkolů a kladení otázek muzejní pedagožkou Helenou směrem k žákům. Zajímalo nás, zda učební aktivity ve svých zadáních korespondují se zamýšlenými deklarovanými cíli edukačního programu. Pro dokreslení situace nás zajímala také práce muzejní pedagožky s výukovými cíli v průběhu jednotlivých fází programu a aktivita žáků. Pro potřeby pozorování jsme vytvořili vlastní pozorovací arch (viz příloha č. 4). Paralelně s pozorováním byl se souhlasem zákonných zástupců žáků, vedením školy a muzejní pedagožky pořízen **videozáznam** průběhu pozorovaného edukačního programu. Předem jsme zaškolili kolegu výzkumníka. Jeho úkolem bylo zaznamenat nejen celkový průběh edukačního programu, ale důležité bylo především zachytit situace, v nichž muzejní pedagožka zadává žákům učební úlohy, komunikuje s žáky a provádí shrnutí učebních aktivit. Dále jsme prostřednictvím videozáznamu usilovali o zachycení aktivity žáků

při vypracovávání jednotlivých úkolů. Vzhledem ke ztíženým akustickým a světelným podmínkám v Národním památníku na Vítkově nebylo nahrávání snadnou záležitostí. Videozáznam nám však posloužil jako cenný zdroj dalších dat. Umožnil nám opakovaně se v průběhu analýzy dat vrátit ke konkrétním situacím, zejména k přesnému znění zadání jednotlivých učebních úloh. Díky videozáznamu jsme si mohli doplnit i vyjasnit data, která jsme získali v průběhu pozorování.

Po ukončení edukačního programu byli žáci požádáni o poskytnutí **zpětné vazby** k realizovanému edukačnímu programu. V rámci zpětné vazby byli žáci dotazováni nejrůznějšími způsoby (viz příloha č. 5). Cílem sběru těchto dat bylo vnést další doplňující pohled do sledované problematiky, který by přispěl k získání komplexnějšího obrazu. Ze strany žáků šlo o jejich reflexi toho, co se během programu naučili nového, tedy jaké znalosti, dovednosti a postoje byly rozvinuty. Nejednalo se v tomto případě o sběr hlavních dat, ale dat vedlejších, která měla dokreslit náš pohled na výukové cíle. Tato data nevstoupila do hlavní analýzy, jejíž výsledky jsou prezentovány v kapitole 3.4, ale vzhledem ke svému potenciálu srovnat zamýšlené a realizované výukové cíle programu s cíli skutečně dosaženými, se stala součástí následující části diskuse.

Věnujme se nyní **problematice analýzy a interpretace dat**. Vzhledem k tomu, že pro případovou studii nejsou vytvořeny specifické analytické procedury, představuje každá studie do jisté míry originální analytický a interpretativní přístup (blíže Švaříček, Šedřová, 2007, s. 109). V této souvislosti jsme se opřeli o tradiční kvalitativní kategorizaci, v rámci které jsou „*data na základě systematického porovnání a hledání pravidelností segmentována do systému kategorií*“ (tamtéž, s. 109). V tomto duchu jsme jednotlivá data ze všech datových zdrojů postupně podrobili otevřenému kódování. Kódy jsme vytvářeli jednak v souvislosti s formulovanými výzkumnými otázkami a odpovídajícími teoretickými východisky (předem definovaná kritéria nebo proměnné), také však vznikaly kódy ad hoc. V návaznosti na to jsme určili první významové kategorie, které se postupně staly reprezentanty budoucích identifikovaných výukových cílů příslušného edukačního programu. Na tomto místě je také nezbytné zmínit, že analýza a interpretace dat získaných jednou technikou ovlivňovala sběr a analýzu dat následujících.

Paralelně s tímto krokem jsme vytvořili vlastní posuzovací arch (viz příloha č. 6).⁷⁰ Arch nám sloužil jako prostředek k postupnému shromáždění všech datových fragmentů s přidělenými kódy a poznámkami vztahujícími se k příslušné kategorii „na jedno místo“. Výhodnou takto shromážděných dat byla přehlednost, která usnadnila a zjednodušila další analýzu. Tento krok byl významný také z hlediska zajištění kvality výzkumu. Důležitou roli zde sehrálo úsilí o triangulaci zdrojů dat. Výsledkem vzájemného porovnávání a hledání vztahů mezi daty z různých zdrojů v rámci jednotlivých kategorií byla finální interpretace kategorií v jejich vnitřních vztazích a identifikace výukových cílů edukačního programu - vznikl obraz případové studie.

Na datové zdroje a jejich prostřednictvím získaná data jsme od počátku výzkumu pohlíželi jako na rovnocenné, přesto některé z nich vzhledem k výrazně větší datové bohatosti sehrály významnější roli – staly se hlavními datovými zdroji (například data získaná z autentického rozhovoru s muzejní pedagožkou nebo data z přímého pozorování doplněného videozáznamem). Jiná data sehrála spíše roli doplňující (například data vzešlá z analýzy dokumentů, data ze zpětné vazby žáků) a sloužila k potvrzení či vyvrácení pravdivosti postupných analýz a z nich vznikajících interpretací.

Při analýze dat a jejich následné kategorizaci jsme se opírali o model hierarchie cílů ve vertikální i horizontální rovině. Ve vertikální rovině jsme se nejprve snažili zachytit vztah konkrétních výukových cílů programu k cílům obecnějšího charakteru a dále nacházet jejich realizaci v cílech situačních, spojených s konkrétními učebními aktivitami. Nejenže jsme se tímto přístupem snažili sledovat konzistenci cílů uvnitř edukačního programu, ale tento postup jsme zvolili také proto, že věrně odpovídá logice přemýšlení muzejní pedagožky. Dále jsme analyzovali výukové cíle programu z hlediska horizontálního ve vztahu k rozvoji jednotlivých oblastí žákovy osobnosti. Tyto dvě základní roviny se staly základními stavebními pilíři předkládané případové studie. Blíže se na analýzu dat a jejich interpretaci zaměřujeme v kapitolách 3.4 a 3.5.

3.1.5 Zajištění kvality výzkumu

Po celou dobu naší práce jsme se průběžně zamýšleli nad kvalitou výzkumného šetření. Vzhledem k užití kvalitativního přístupu má náš výzkum vysoce subjektivní charakter a je

⁷⁰ Tvorba posuzovacího archu byla částečně inspirována evaluačním nástrojem *Mapování cílů kurikula. Posuzovací arch* (Kapko, 2012), který byl vyvinut v rámci projektu *Cesta ke kvalitě*.

ovlivněn osobou výzkumníka. Nesmíme tedy zapomínat, že závěry vzešlé z našeho výzkumného šetření jsou ovlivněny subjektivními charakteristikami a vlastnostmi vzorku, osobním přístupem i dosavadními zkušenostmi výzkumníka a nelze je tedy zobecnit ve všech aspektech. Jinými slovy: interpretace a závěry vzešlé z první fázi výzkumného šetření lze vztahovat pouze k námi zkoumaným učitelům. Zjištění a inovativní doporučení druhé fáze výzkumu, která stojí na pomezí případové studie a akčního výzkumu, jsou platná pouze „tady a teď“ pro námi zkoumaný případ edukačního programu 50. léta v Československu v oblasti jeho výukových cílů (blíže Janík, 2003, s. 8).

V první fázi výzkumu jsme se kvalitu snažili zajistit především přes vzorek. Usilovali jsme o to, aby složení výzkumného vzorku bylo vzhledem k charakteristikám jednotlivých respondentů rozmanité, a zařazování dalších respondentů do vzorku jsme ukončili v okamžiku, kdy jsme získali dojem, že získaná data začínají z obsahového hlediska nabývat podobnosti, že dochází k tzv. nasycenosti dat. Současně je nezbytné podotknout, že jsme se potýkali s úskalím získat respondenty pro účast v našem výzkumném šetření. Důvěryhodnost našich tvrzení a závěrů jsme se také snažili podložit citacemi výroků účastníků výzkumu.

V druhé fázi výzkumného šetření jsme v rámci analýzy výukových cílů edukačního programu měli na paměti přednosti i nedostatky případové studie. Jak upozorňuje Nisber a Watt (1984 in Švaříček, Šedová, 2007, s. 111-112), přestože jsou výsledky případové studie silně zakotveny ve zkoumané realitě, jsou založeny na subjektivních interpretacích výzkumníka. Může tedy, ač to není vědomým záměrem v některých částech výzkumu dojít ke zkreslení způsobeným zaujatostí výzkumníka. Usilovali jsme proto o zajištění důsledné triangulace výzkumných metod i zdrojů dat. Snažili jsme se o zkoumaném případě získat co nejvíce informací různými metodami (rozhovor, analýza klíčových dokumentů, pozorování, videozáznam) a z různých datových zdrojů (muzejní pedagog, dokumenty jako metodický manuál a pracovní list, zpětná vazba žáků) a ty vzájemně porovnávat. Například přímé pozorování edukačního programu mělo za úkol zvýšit důvěryhodnost dat získaných z rozhovoru s muzejní pedagožkou a důvěryhodnost dat vzešlých z pozorování jsme se následně snažili zvýšit prostřednictvím pořízení videozáznamu pozorovaného programu. Ten nám umožnil některá data doplnit a korigovat naši analýzu i následné interpretace. Současně jsme naše postupné analýzy a vznikající interpretace konzultovali s osobami nezainteresovanými do výzkumného šetření. Otázkou zůstává také spolehlivost dat

získaných v rámci zpětné vazby žáků. Zpětná vazba byla některými žáky vyplněna opravdu poctivě a pečlivě. Jiní žáci jí nevěnovali dostatečnou pozornost a potřebnou důležitost.

Přestože jsme v souladu s principy akčního výzkumu zpočátku uvažovali, že tvůrcem inovativních očekávání bude na základě obeznámení se s očekáváním učitelů sama muzejní pedagožka, dospěli jsme v závěru výzkumu k jinému rozhodnutí. Na základě osobního a zodpovědného vhledu do zkoumané problematiky byla inovativní doporučení navržena výzkumníkem.

3.2 Výzkumná zjištění první fáze výzkumu: Co učitelé očekávají od edukačního programu v muzeu z hlediska výukových cílů?

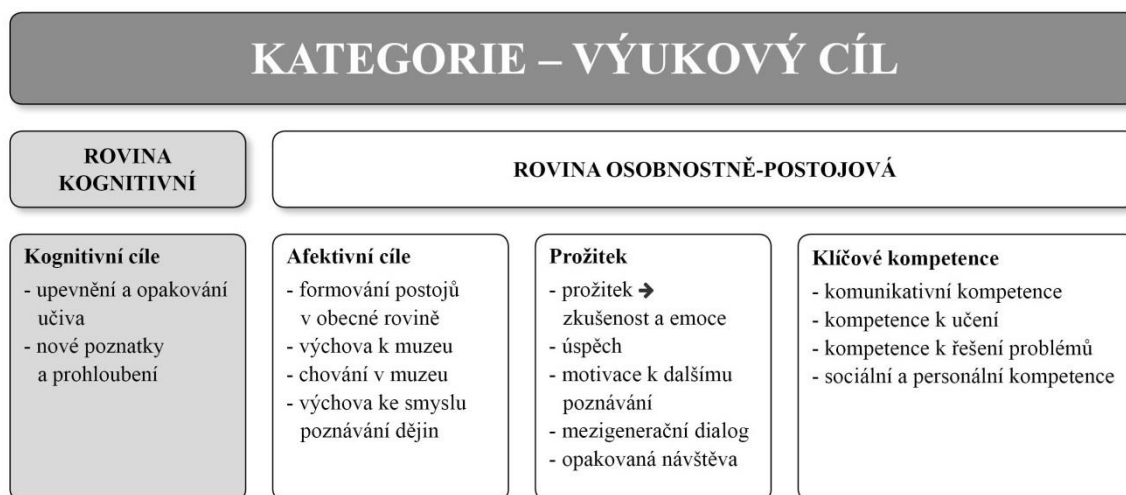
Prostřednictvím deskripce analýzy a interpretace kategorie výukového cíle a jejích kódů se nyní pokusme přinést odpověď na první z výzkumných otázek: Co učitelé očekávají od edukačního programu v muzeu z hlediska naplňování výukových cílů se zřetelem k rozvoji žákovy osobnosti?⁷¹

Kategorii výukového cíle edukačního programu považujeme za jednu z centrálních kategorií výzkumu. Z obsahového hlediska ji lze vnitřně členit do čtyř podkategorií a ty opět dále vnitřně diferencovat. Hlavní kritérium členění této kategorie bylo zvoleno na základě toho, do jaké oblasti rozvoje žákovy osobnosti směřovaly výpovědi učitelů. Současně se během analýzy ukázala úzká návaznost kategorie výukového cíle edukačního programu na kategorii důvody návštěvy muzea. Můžeme říci, že do výukových cílů se logicky promítají důvody, pro které učitelé se svými žáky do muzea přicházejí.

Představme tedy nyní kostru základního analytického příběhu. První podkategorii tvoří kognitivní cíle zaměřené na rozvoj poznávacích procesů žáků a zahrnují opakování stávajícího nebo osvojování nového učiva. Druhá podkategorie, afektivní cíle, akcentuje u žáků utváření jejich postojů a hodnotové orientace v obecné rovině, v rovině muzea nebo výchovy ke smyslu poznávání dějin. Třetí podkategorie nese zastřešující název prožitek a je spojena s nabýváním zkušenosti a prožíváním emocí prostřednictvím vlastní tvořivé činnosti žáka, které spolu s jeho úspěchem v muzeu sledují naplňování dalších obecnějších cílů. Těmi jsou například motivace k dalšímu poznání nebo mezigenerační dialog v rodině,

⁷¹ Předkládaná výzkumná zjištění byla publikována autorkou výzkumu v článku *Výukové cíle edukačního programu v muzeu očima učitelů základních škol* (Horská, 2014).

vedoucí k opakované návštěvě muzea. Poslední podkategorie, klíčové kompetence, v sobě odrazí současné kompetenční pojetí vzdělávání. Tato podkategorie zahrnuje následující klíčové kompetence, na jejichž osvojování ve vztahu k žákově osobnosti by se podle učitelů mohlo muzeum podílet: kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence k učení či sociální kompetence. Přehledně prezentuje členění kategorie výukového cíle do dílčích podkategorií s jednotlivými kódy tabulka č. 3.



Tabulka 3: Přehledné členění kategorie výukového cíle s jednotlivými kódy

3.2.1 Kognitivní cíle

Nejprve jsme se rozhodli pojednat o podkategorii kognitivní cíle. Důvodem je zjištění, že všem dotazovaným učitelům se kromě učitele Jana a učitelky Kateřiny na prvním místě asociovaly poznatky jako to, co by si žáci měli z muzea po skončení edukačního programu odnést. Podkategorie kognitivní cíle obsahuje dva základní kódy s názvem **upevnění a opakování učiva, nové poznatky a prohloubení učiva**. Přestože učitelé ve svých výpovědích obsahy těchto kódů uvádějí ve vzájemné spojitosti, rozhodli jsme se je zde pro přehlednost rozčlenit.

Pokud uvedeme obsah zmíněných kódů do vzájemného vztahu k hlediskům pólů muzejní edukace, zjistíme, že se zde jedná o tendenci učitelů orientovat se primárně na naplňování cílů školy, zakotvených v platných kurikulárních dokumentech, a to především dle vzdělávacího oboru, se kterým souvisí zaměření daného muzea. V případě našeho výzkumu se jedná o vzdělávací obory dějepis nebo výchova k občanství. V rámci kódu **upevnění a opakování učiva** uvedme následující výrok paní učitelky Marty.

„...abychom si propojili to, co se učí jakoby teoreticky, s tím, co třeba můžou vidět konkrétně v tom muzeu. Jaké jsou k tomu dokumenty, obrázky a tak dále...“

Z výroků je patrné, že učitelka vnímá muzeálie spíše jako učební pomůcky, které mají žákům „oživit“ obraz toho, co se učili ve škole. V tomto pojetí je muzeum stavěno do role instituce, která svým edukačním působením v úzkém napojení na muzeálii pomáhá žákům získávat hmatatelné důkazy k poznatkům osvojeným ve škole. V rámci edukačního programu se tak z tohoto pohledu nejedná o proces muzejní edukace, jehož výukovým cílem je interpretace muzeálie a obohacení žáka skrze rozpoznání muzeality vybraného sbírkového předmětu. Takovýto přístup k muzeálii by směřoval k druhé krajní poloze muzejní edukace, kterou je výhradně naplňování potřeb a cílů muzea.

Výroky přiřazené ke kódu **nové poznatky a prohlubování učiva** bezesporu implikují rozšíření žakovy poznatkové základny. Zde je však nutné položit si otázku: Jakým směrem a proč rozšiřovat? Jednu z odpovědí můžeme nalézt ve výpovědi učitelky Lindy:

„Možná trošku jiný pohled na věc. Protože já jako učitel mám možná určitý jako klapky. Že koukám na tu problematiku nějakým způsobem a že právě to muzeum, že tam jsou jako lidi různí a že by mohli těm dětem ukázat právě jiný úhly ... Že by jim mohli nastínit víc aspektů u určitých věcí nebo víc názorů, který já jim nejsem schopná vyjmenovat, protože mám nějaký názor a je pro mě problematický ten názor i změnit.“

Je patrné, že učitelka Linda hledá v muzeu pro své žáky to, co jim sama z hlediska poznatků nedokáže v aktuálním okamžiku zprostředkovat. Cíl návštěvy edukačního programu by v tomto případě znamenal problematizovat a rozšířit žákům vybrané učivo nejen o nové informace, ale učit je přemýšlet o dějinných událostech komplexně z více úhlů pohledu.

S pomocí revidované Bloomovy taxonomie a slovníku aktivních sloves můžeme kognitivní výukové cíle stavět do hierarchie podle vzrůstající komplexnosti poznávacích procesů (blíže viz Kasíková, 2011). Na výroky učitelů v oblasti kognitivních cílů jsme se podívali také touto optikou a v rámci pojednávané podkategorie nám vyvstal další kód s názvem vyšší myšlenkové operace.

V duchu konstruktivismu tomuto kódu rozumíme jako pěstování kultury myšlení žáka na úrovni složitějších myšlenkových procesů. Důležitou roli zde sehrávají učební situace vyžadující aktivní způsob práce s prostorem pro vlastní myšlenkovou činnost žáka. Učitelé v tomto případě používají ve svých výrocích slovesa: *musí se domnívat, napsat*

svůj názor, něco vyvodit, stvořit něco nového, vyřešit problém. Ilustrativní může být následující citace paní učitelky Martiny, která na otázku, jaké by měly být podle jejího názoru cíle edukačního programu, odpovídá:

„No určitě aktivní práce, umět pracovat s informací, zpracovávání informací i aktivní práce, skupinová práce a řešení teda nějakého problému. A po nalezení té informace vyřešit nějaký problém nebo prostě nějakou otázku.“

Z výpovědi usuzujeme, že se jedná o více než pouhé zapamatování nebo porozumění informacím, které odpovídají nižší náročnosti myšlenkové činnosti. Naopak je po žácích požadována analýza určitého problému. Předpokládá se hodnocení toho, které informace jsou pro řešení daného problému podstatné a relevantní. Dále je nutné syntetizovat a vyvodit závěr pro zodpovězení otázky či vyřešení problému. Můžeme zde také spatřovat jistou návaznost na oblast rozvoje kompetencí a dovedností žáků, o kterých bude zmínka později.

Pro dokreslení představy o tomto kódu uveďme ještě citaci paní učitelky Lindy, která na tuto problematiku poukazuje prostřednictvím přemýšlení o kritériích dobrého pracovního listu ve spojitosti s motivací žáků.

T: „Co je to dobrý pracovní list?“

U: „No zase prostě prostor nebo zase něco, co ty děti zaujme. Takže, když tam jsou možná obrázky, když můžou nad něčím přemýšlet. Osvědčilo se mi třeba, když mám obrázek a ty děti přemýšlely nad tím, co se tam mohlo na tom obrázku jako stát, a pak si to ověřují, jestli se to tak opravdu stalo, nebo jestli mají zkreslenou představu o tom. Takže takové ty suché otázky, do kterých člověk třeba něco vpisuje nebo odpovídá ano ne, podle nějakých poznatků, které se dozví, tak ty bych neřekla, že jsou dobrými pracovními listy.“

Zde je nepřímo vyzdvihnuta tzv. dějepisná interpretace s emočním vtažením do tématu, o které se v současné době hovoří jako o jednom z možných cílů dějepisné výuky.⁷² Současně zde vyvstává moment kontrastu, kdy se pouze obyčejné doplňování textu či zaškrťování odpovědí na úrovni zapamatování nebo porozumění jeví jako nedostatečné.

Uveďme nyní pohled učitelů do souvislosti s proměnou hierarchie cílů vzdělávání. O této proměně se hovoří již od počátku 90. let 20. století v rámci transformace českého školství pod vlivem humanisticky orientované pedagogiky, kdy se začíná uplatňovat tzv. na dítě

⁷² Toto téma se stalo předmětem přednášky *Možné cíle dějepisné výuky* PhDr. Kamila Činátla, PhD., která byla přednesena 26. června 2013 v Akademii věd České republiky v rámci *Letní školy soudobých dějin pro učitele dějepisu*.

orientované pojetí vzdělávání. Z hlediska cílů vzdělávání zaujímají dominantní místo postoje (k sobě, lidem, přírodě, vzdělání), hodnoty (etické, demokratické, občanské) a kompetence, dovednosti. Význam poznatků tkví nikoliv „v jejich předávání a reprodukování, ale v jejich hledání, objevování a konstruování žákem samým, což přispívá k porozumění a ke schopnosti použít znalosti k řešení problémů a dalšímu poznávání“ (Spilková 2005, s. 49). Tento způsob uvažování o roli a významu poznatků v cílech edukačního programu v muzeu akcentují ve větší či menší míře také učitelé našeho výzkumu. Nezbytné je však podotknout, že k tomuto přístupu někteří z nich (například učitelka Martina nebo učitelka Linda) postupně dospívají až v průběhu rozhovoru. Jako by si řekli: „Aha, vždyť ono nejde jen o ty poznatky!“

3.2.2 Afektivní cíle

Podkategorie afektivní cíle zahrnuje výpovědi učitelů, které svým obsahem směřují k rozvoji postojů a hodnotové orientace žáka. Při analýze a interpretaci lze sledovat jev, kdy učitelé v rámci probíhajícího rozhovoru napojují afektivní cíle na kognitivní. Kromě učitele Jana všichni učitelé nejprve stanovují výukový cíl edukačního programu v kognitivní rovině a teprve po hlubším zamyšlení se přesouvají do dalších oblastí žákovy osobnosti, které se týkají rozvoje postojů nebo jsou založeny na zkušenosti a prožitku (viz kapitola 3.2.3).

Obsah této podkategorie můžeme vnitřně členit na čtyři kódy: **formování postojů v obecné rovině, výchova k muzeu, chování v muzeu a výchova ke smyslu poznávání dějin**. Kód **formování postojů v obecné rovině** se vztahuje především k výpovědím učitele Jana, v nichž se od počátku objevuje silný akcent na rozvoj afektivní oblasti žákovy osobnosti.

U: „Co by si měli odnést? ...nějaký svůj vlastní postoj. Třeba jak jsme byli na Vítkově, tak já jsem jim říkal: Já jsem vám jako nechtěl říkat, že to tam je hezký, že to tam je špatný. Ale prostě vidět ten symbol toho Národního památníku, jak se proměňoval... Tak si udělejte na to vlastní názor. Tak nějaký vlastní postoj.“

T: „Co by mělo být cílem takového vzdělávacího programu v muzeu?“

U: „Co by mělo být cílem. No, formovat asi nějaký postoj jejich.“

Učitel Jan na příkladu návštěvy Národního památníku na Vítkově poukazuje na to, že při setkání s muzeálií či geniem loci určitého místa by si měl žák především formovat vlastní názor a postoj k prezentované skutečnosti. Dovolme si tvrdit, že dosahování těchto

cílů je výsledkem navázání komunikace žáka s obsahem prezentované skutečnosti a jeho následné interpretace.⁷³ Nejedná se zde tedy o předávání zažitých stereotypů či sociálních norem jednání s cílem manipulovat do předepsané šablony, ale o utváření postoje a spatřování hodnot v dané skutečnosti na základě vlastní zkušenosti. Z hlediska pojmenování tohoto kódu záměrně postoje a hodnoty ponecháváme v obecné rovině. Nejenže o nich tak hovoří učitel Jan, ale také protože k jejich konkretizaci dochází na základě specifík sbírkových fondů příslušných muzeí nebo genia loci konkrétních památek (památníků, hradů atd.).

Ve zbylých kódech této podkategorie učitelé již jasně definovali cílové oblasti pro rozvoj afektivní stránky žákovy osobnosti. V prvním případě se jedná o **výchovu k muzeu**. Tuto podkategorii vnímáme jako záměrné působení na žáka s cílem kultivovat jeho vztah k muzeu, tj. k instituci jako takové. Významnou roli při naplňování tohoto cíle hraje v součinnosti s muzeem osobnost učitele, který může do jisté míry suplovat roli rodiny. Zajímavý vhled přináší paní učitelka Zdeňka, která odpovídá na dotaz, jaké jsou další důvody její návštěvy edukačního programu v muzeu s žáky:

„No určitě to, aby se naučili do těch muzeí chodit. Někdo je k tomu musí vychovat, ne vždycky jsou to rodiče. Já vím, že ze třiceti dětí ve třídě si na to vzpomene v dospělosti jenom jeden nebo dva, ale pořád je to alespoň něco. Protože kdo by je to měl naučit, pokud nežijí v takovém prostředí, kde ty rodiče na to mají čas, nebo je to zajímavá. Tak kdo by je k tomu měl přivést, no. Tak i z tohoto důvodu.“

A dále navazuje odpovědí na otázku, proč by se žáci měli do muzea učit chodit:

„...Protože to patří ke vzdělání člověka a vůbec ke kultuře. Měli by se zajímat o to, co tady bylo dříve a o to vlastně, z čeho jsme vznikli ... Měli by se zajímat o historii, je to součást vzdělání kulturního člověka. Takže tak jako se učí společenskému chování, tak jako se učí násobilku, tak by se měli zajímat o historii. Měli by se naučit chodit do určitých institucí, jako je muzeum, divadla.“

Výchova k muzeu by měla vést žáky k navázání vztahu s muzeem, který by jim umožnil postupně objevovat specifickou hodnotu a smysl této instituce pro jejich vlastní život. Dále jim umožnit vnímat muzeum jako zdroj informací a místo uchovávající prostřednictvím muzeálií kulturní hodnoty, které přispívají k formování jejich vlastní identity. Zajímavé

⁷³ Na mysli zde máme specifickou muzejní komunikaci, která vzniká mezi žákem (návštěvníkem muzea) a obsahem výstavy. Podstatou muzejní komunikace je interpretace obsahu výstavy (Jůva, 2004, s. 131 - 132).

jsou ty části výpovědi paní učitelky Zdeňky, v nichž se objevuje odkaz na budoucnost:

„že... si na to vzpomene v dospělosti jenom jeden nebo dva.“

Nebo jiný její výrok:

„... a do budoucna možná na druhém stupni nebo na střední škole je zaukolují... a vždyť já (žák) už jsem se s tím setkal a tam tohleto měli. Tak se tam díky tomu možná i vrátí ty informace hledat, že se nespokojí jenom s tím internetem nebo tou encyklopedií.“

Z tohoto hlediska můžeme uvažovat, že naplňování výše zmíněného cíle je dlouhodobý proces. Výsledky tohoto procesu se v žákově osobnosti, která dozrává skrze různé zkušenosti s muzeem, projevují s časovým odstupem.

V kódu výchova k muzeu bychom mohli také nalézt styčný bod s *RVP ZV*. Konkrétně se jedná o očekávaný výstup vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (tematický celek Lidé a čas; 2. období): *„žák využívá knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti“* (2016, s. 48). V praktické rovině by se startovní čarou pro naplňování tohoto cíle v součinnosti s výše zmíněným očekávaným výstupem mohl stát například edukační program, který by seznamoval žáky s tím, co je to muzeum a jak funguje. Program by vedl žáky k zamyšlení nad významem této instituce pro jejich vlastní život. Současně by takový program směřoval z hlediska pólů muzejní edukace k naplňování potřeb muzea.

Další z kódů **chování v muzeu** vyzdvihuje výchovný cíl edukačního programu, který vede žáky k osvojování vhodného chování v této instituci. Muzeum je zde chápáno jako specifické kulturní prostředí setkávání lidí s muzeálieři, různými pracovníky muzea (například kustod, muzejní pedagog) a dalšími návštěvníky, jež klade na žáky odlišné nároky v chování než prostředí, ve kterém se běžně pohybují.

Posledním kódem této podkategorie je kód **výchova ke smyslu poznávání dějin**, jehož obsah nejlépe vystihuje citace paní učitelky Lindy:

T: „Co by si tedy děti měly z toho muzea odnést?“

U: „Možná, když to řeknu povšechně, tak pocit, že historie není prostě jen učebnice a kus papíru, kterou se musí učit, protože to řekla paní učitelka. Ale že to je důležitá věc, protože když se ji budeme učit, tak třeba nebudeme opakovat ty chyby. Já se jim to snažím třeba opakovat, ale tím, že právě jsem ta učitelka s tou učebnicí, tak to úplně nechápou.“

Tento kód je vystaven na podobné logice jako kód výchova k muzeu. V tomto případě se však jedná o objevování specifické hodnoty a smyslu dějin pro vlastní život žáka, ke kterému by mohlo muzeum prostřednictvím edukačního programu přispět. Klíčová se zde stává odlišnost prostředí muzea od školy, díky níž se mohou žáci stát otevřenější pro přijetí určitých hodnot a postojů. Muzeum se svými muzeáliei není školou a ani by se nemělo stavět do role školy. Vlastní porozumění smysluplnosti osvojovaného učiva žákem pak vede k přijetí cílů výuky za své a stává se vnitřní motivací k dalšímu poznávání.

3.2.3 Prožitek v muzeu

Tato podkategorie nese název prožitek a z hlediska rozvoje žákovy osobnosti akcentuje především prožitkově-postojové cíle. Kořeny tohoto diskursu, který překonává při uvažování o cílech jednostranný věcně-obsahový a kognitivní zřetel, bychom mohli spatřovat v reformním pedagogickém hnutí na počátku 20. století a v inovačních snahách 80. a 90. let 20. století (Skalková, 1999). Přestože má podkategorie prožitek blízko k předchozí podkategorii afektivní cíle, pro jeho specifičnost mu věnujeme samostatnou pozornost. Obsah podkategorie prožitek vnitřně diferencujeme do kódů **prožitek – zkušenost a emoce, úspěch, motivace k dalšímu poznávání, mezigenerační dialog a opakovaná návštěva**. Takto diferencovaný obsah má svoji vlastní vnitřní dynamiku, jejíž základní kostra postupně vyvstala především na základě analýzy a interpretace výpovědi učitelky Kateřiny.

Výchozím bodem se zde stává **prožitek**, za kterým paní učitelka Kateřina přichází do muzea:

„To znamená, že nemají jenom suché informace, ale dost často si tam ty věci mohou nejenom prohlédnout, ale ráda chodím vlastně do muzeí, kde jsou programy, kde si na ty věci buď mohou sáhnout, nebo jsou doplněné o nějaké dramatické programy nebo nějaké zážitkové programy.“

Prožitek je tedy z pohledu učitelky Kateřiny vázán na aktivní činnost žáků. Tato činnost může mít podobu jak individuální, tak skupinové práce. Významnou roli zde hraje setkání žáka s muzeálií například formou hand's on aktivity. V následující ukázce dokresluje pohled na tuto problematiku učitel Jan:

„...a dělal jsem jim tam fotky, jak oni si přeměřují nějakou vykopávku či co. Byli prostě do toho zaujatý jenom tím, že dělají něco, co v životě jako nedělali a bylo to jakoby z reality. Jako práce archeologa, tak tam něco přeměřovali ... Tak to jim podle mě dalo hodně.“

Žáci v rámci své aktivity vstupují do přímé interakce s muzeálií, případně jejím substitutem. Při hlubší analýze vidí učitelé za prožitkem žáka získání určité **zkušenosti spojené s emocí**. Takovou emoci může být například nadšení, zábava, nuda či pocit příjemné práce se spolužáky, který vede k posílení sociálních vazeb ve třídě. Základním prostředkem k navození prožitku v rámci edukačního programu jsou z pohledu učitelů aktivizující metody, které podporují činnostní a zkušenostní učení. Při použití těchto metod by měl muzejní pedagog vytvářet takové učební situace, které jsou propojeny se situacemi reálného světa, v nichž žák sám na základě vlastní praktické a myšlenkové činnosti objevuje zákonitosti toho, co se učí. Například si může v rámci edukačního programu sám vyzkoušet výrobní proces nějakého produktu nebo analyzovat a interpretovat určitou historickou skutečnost.

Klíčové je, že prožitek zde není chápán jako cíl edukačního programu sám o sobě, ale jako prostředek k naplňování dalších obecnějších cílů, jako jsou **motivace k dalšímu poznávání, mezigenerační dialog** rozvíjející vztahy v rodině nebo **opakovaná návštěva muzea**. Je důležité, aby aktivní činnost a praktická zkušenost žáka byly propojeny s pozitivními pocity **úspěchu**. Pocit úspěchu hraje klíčovou roli a právě on rozehrává dynamiku, která je zachycena ve vztazích jednotlivých kódů této podkategorie. Ukázkou přináší opět citace paní učitelky Kateřiny:

T: „Takže vlastně jestli tomu i dobře rozumím, že to dítě, ať je na jakékoliv úrovni, tak má...“

U: „Zažít úspěch. Určitě. Protože když půjde do toho muzea a zažije tam úspěch a pak bude mít tu tendenci se doma pochlubit a bude to třeba chtít ještě rodičům ukázat a bude to důvod, proč třeba, stalo se mi, že to ty děti zaujalo a pak vzaly rodiče s sebou.“

T: „A v čem dalším prožitku toho úspěchu pro to dítě může být důležitý?“

U: „I ohledně toho, když třeba je zvyklé, že z písemky ve škole nedostane dobrou známku, tak má pocit, že se to nikdy nemůže naučit, a v tom muzeu, když je úspěšné, tak se mi to často přenáší i do školy. Že pak najednou to v něm vzbudí zájem a je pak úspěšné. I ten přístup k těm vědomostem a tomu tématu má jiný.“

Je patrné, že výroky paní učitelky Kateřiny opírající se o její přímé zkušenosti z pedagogické praxe a popisující roli žákovy úspěchu v procesu jeho učení v muzeu jsou plně v souladu s teoretickými východisky, která jsme prezentovali v první části naší práce (zejména kapitoly 2.2.3 a 2.2.4). Nejenže má žák právo prožít úspěch (Helus, 2003), ale

prožitek úspěchu má pro žáka také silnou motivační dimenzi (Švec, Filová, Šimoník, 2004; Mrázová, 2010). A to jak v rovině jeho formálního, tak neformálního učení.

Podle paní učitelky Kateřiny úspěch dítěte otevírá prostor pro společný dialog s dalšími členy rodiny. Tento dialog v některých případech ústí v opakovanou návštěvu muzea, která může nabývat podoby dalšího neformálního vzdělávání a evokovat podněty pro vytváření pozitivního vztahu k této kulturní instituci ve smyslu výchovy k muzeu (viz kód výchova k muzeu). Může tak dojít k rozvoji nových zájmových aktivit žáka mimo školu. Úspěch může také přinášet zaujetí pro věc a aktivizovat vnitřní potřebu žáka k poznávání nových skutečností v rámci jeho formálního učení ve škole. Tento fakt se může projevit například pozitivnějším přístupem žáka k učení ve škole.

Výše popsané teze jsou výzvou pro muzejní pedagogy, aby brali na zřetel tzv. přístup integrovaného učení⁷⁴ a vytvářeli v muzeu učební situace, v nichž kognitivní procesy a úsilí žáků budou spojeny s pozitivními pocity úspěchu a radosti.

3.2.4 Klíčové kompetence

Poslední podkategorie, o které budeme hovořit, nese název klíčové kompetence. Tato podkategorie vznikla v kontextu s tím, kdy jsme se během analýzy a interpretace textu podívali na jednotlivé výpovědi učitelů optikou konceptu kompetenčního pojetí vzdělávání. Pojem klíčové kompetence definujeme v souladu s *RVP ZV* jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (2016, s. 10). Obsah podkategorie klíčové kompetence je vnitřně členěn do čtyř kódů, které názvem korespondují s názvy vybraných klíčových kompetencí: **komunikativní kompetence, kompetence k učení, kompetence k řešení problémů a sociální a personální kompetence.**

Jednotliví učitelé nehovoří o klíčových kompetencích explicitně, tedy jako o něčem, co by deklarovali za jasný a prvořadý výukový cíl edukačního programu. Dotýkají se jich spíše ve spojitosti s výpověďmi o jiných komponentách či aspektech muzejní edukace. Například učitelka Zdeňka hovoří o klíčových kompetencích nepřímo skrze výukové metody, které je vhodné z jejího pohledu zařadit v muzeu pro výuku žáků mladšího školního věku. Učitelka Linda se o klíčových kompetencích vyjadřuje při rozhovoru nad *RVP ZV* jako o něčem, co do výuky žáků zakomponovává automaticky každý dobrý

⁷⁴ Tzv. confluent education (blíže Spilková, 2005, s. 52 - 53).

učitel bez ohledu na návaznost kurikulárních dokumentů. Z tohoto důvodu soudíme, že učitelé vidí klíčové kompetence spíše jako něco implicitního, co je latentně obsaženo v edukačním programu.

Významným faktem je, že obsahy zmíněných kódů klíčových kompetencí nestojí v edukačním procesu vedle sebe izolovaně, ale různě se prolínají. Toto prolínání a bližší charakteristiku jednotlivých kódů ve vzájemných vztazích si můžeme ukázat na výpovědi učitelky Zdeňky. Nejprve se ústředním tématem v odpovědi na otázku, na co by děti měly v muzeu nejvíce z pohledu učitele zaměřit svoji pozornost, stává téma hledání a zpracování informací:

U: „No je tam spousta informací a asi je důležité, aby se naučily ty informace hledat. ... Dostanou úkol. Najdi tento obrázek, k čemu je. Najdi odpověď na tuhle otázku. Můžeš ji hledat na tom a tom panelu... a třeba ve skupinkách. Pak si můžou ty informace sdělit. Můžou si navzájem sdělovat, jak se jim to hledalo. Takže opravdu... naučit je hledat ty informace.“

Takto obsahově zaměřené textové fragmenty jsme označili kódem **kompetence k učení**. Vycházíme zde z jednoho z očekávaných výstupů kompetencí k učení tak, jak je formulován v RVP ZV: „žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě“ (2016, s. 10). V úzké provázanosti s takto pojatým kódem kompetence k učení stojí kódy **sociální a personální kompetence a komunikativní kompetence**. Z předešlé výpovědi je patrné, že je vhodné, aby žáci na splnění úkolu spolupracovali ve skupině a informace si vzájemně sdělovali. Součástí takto pojatého způsobu práce může být také reflexe činnosti, která by vedla žáky k hledání efektivních způsobů učení a metakognitivním znalostem. Zde můžeme také spatřovat propojení s nároky učitelů na vyšší myšlenkové operace, které jsou na žáka v jeho kognitivních procesech kladeny.

Kód sociální a personální kompetence je ve svém významu propojen se skupinovou prací, kterou učitelé často v rozhovorech uvádějí zejména z důvodu, že jim na ni ve škole nezbývá čas. Žák se má ve skupině učit především vzájemné spolupráci, která je nesena v duchu rozvíjení pozitivních vztahů mezi jednotlivými členy skupiny a radosti ze společné práce. Pohled na obsah tohoto kódu dokresluje v oblasti rozvoje vzájemné solidarity a soudržnosti žáků následná citace učitelky Zdeňky:

U: „Ty děti se cítí bezpečněji, protože jsou s kamarády a při té skupinové práci se zapojí i ty slabší děti. A většinou, pokud člověk tu skupinovou práci používá i ve škole, tak jsou zvyklí ty šikovnější děti vtáhnout do té práce i ty

slabší a i ti slabší mají možnost být úspěšní. Oni to pak prezentují - tak tohle jsme vytvořili. I ten slabší žák má možnost říct, tak tohleto jsem našel já, na tomhle jsem se podílel já, takže nestojí na kraji a taky si z toho něco odnese.“

Kód komunikativní kompetence je také provázán ve výpovědích učitelů se skupinovou prací. V textových fragmentech s ním spojených se žáci učí srozumitelně předávat informace ostatním spolužákům, projevit a obhájit svůj názor, ale také porozumět názorové odlišnosti ostatních a případně ze své pozice slevit.

Posledním kódem v této podkategorii jsou **kompetence k řešení problémů**, kdy je především ve výpovědi učitelky Martiny kladen důraz na to, aby informace, které žáci během edukačního programu získali, vedly k vyřešení nějakého problému či zodpovězení otázky.

Zcela odlišný pohled na klíčové kompetence jako možné cíle edukačního programu v muzeu přináší učitel Jan. Jan hovoří o klíčových kompetencích v souvislosti se školním vzdělávacím programem své školy a obhájením účasti na edukačním programu v muzeu před vedením školy.

U: „No aby tě tam někdo pustil, tak musí tam být stejný to téma. Jestli v tom ŠVP jsou taky nějaký řeči o rozvíjení nějakých kompetencí, tak to asi těžko se tady v té atmosféře ve škole bude obhajovat. Jako že jdeme do muzea Kbely, abychom si rozvíjeli diskusní schopnosti. To asi na tebe budou lidi koukat jako na blázna, jo. ... Jako tam ta provázanost asi není, ale vždycky jsou ty oblasti, respektive ta témata.“

V tomto případě se zdá, že výukový cíl v rovině rozvíjení klíčových kompetencí žáků v procesu muzejní edukace není dostatečným důvodem k povolení účasti žáků na edukačním programu v muzeu ze strany vedení školy. Z hlediska zdůvodnění návštěvy muzea by v tomto případě byl rozvoj kognitivní oblasti žákovy osobnosti relevantnější.

3.3 Shrnutí a diskuse k první fázi výzkumu

Vzhledem k tomu, že kvalitativní přístup, který jsme zvolili pro řešení námi předkládané problematiky má subjektivní charakter, je nezbytné uvědomit si, že prezentovaná interpretace dat a vzniklé hypotézy jsou platné pouze pro náš vzorek (srovnej Švaříček, Šed'ová 2007, s. 25). Výsledky našeho výzkumného šetření jsou platné „tady a teď“.

Z tohoto důvodu se nám jeví jako nosné věnovat se v této kapitole nejen stručnému shrnutí výše předložených výsledků první fáze výzkumného šetření, ale je vhodné se je také

zaměřit v rámci diskuse na jejich uvedení do širšího kontextu s kvantitativními výzkumy prováděnými na obdobná témata. Podpoří nebo naopak znejistí tyto výzkumy naše závěry?

Provázanost výukových cílů edukačního programu s kurikulem školy

Z našeho výzkumného zjištění vyplývá, že učitelé chtějí, aby edukační program vzhledem k rozvoji osobnosti žáka postihoval rozmanitou škálu výukových cílů. Přesto jsme kromě učitele Jana v odpovědích všech učitelů na otázku: Které edukační cíle by měl program v muzeu sledovat? v prvním okamžiku identifikovali cíle spojené s naplňováním školního kurikula v oblasti kognitivního rozvoje žáka. Tyto cíle směřují u žáka k upevnování učiva, získávání nových poznatků a názorné konkretizaci školního učiva na příkladu muzeálie. Žáci díky setkání s muzeálií, jejím substitutem nebo modelem získávají reálné důkazy a osobní zkušenost s tím, co se učí. Tento fakt můžeme také podpořit tvrzením paní učitelky Evy zapojené do našeho výzkumu, která připouští, že s žáky navštěvuje muzeum především z tohoto důvodu:

U: „Protože chci doplnit to, co říkám teoreticky. Tak aby to viděli, případně si sáhli.“

Dále v parafrázi připomeňme dříve uvedený výrok paní učitelky Martiny, která jasně uvedla, že je pro ni důležité, aby návštěvu svých žáků v muzeu spojila vždy s tím, co dělají ve škole.

Na přímou provázanost školní návštěvy v muzeu s naplňováním cílů školy upozorňuje ve svém výzkumu také Petra Šobáňová. Dle výsledku jejího dotazníkového šetření se 80 % sledovaných studentů domnívá, že muzea mohou pomoci škole s plněním jejích edukačních cílů (2009, s. 239).⁷⁵ Tento vysoký procentuální podíl souhlasu respondentů je zajímavé porovnat s výsledky zahraničních studií prováděných RCMG. Například studie RR1⁷⁶ z roku 2003 poukazuje na skutečnost, že 94 % učitelů souhlasí s tím, že jejich práce

⁷⁵ Výzkum mimo jiné uvádí, že u sledovaných studentů nebyl prokázán statisticky významný vztah mezi oborem jejich studia, jejich působením v praxi a názorem na roli muzea při plnění cílů školy (2009, s. 240).

⁷⁶ V textu zachováváme označení, které užívá ve své publikaci Eilean Hooper-Greenhill (2007). Pro vysvětlení uveďme, že v případě zkratky RR1 se jedná o *The first Renaissance evaluation study*. Studie RR1 byla realizována, aby zhodnotila účinky prvních tří měsíců působení anglického národního programu *Renaissance in the Regions*. Cílem studie bylo, obdobně jako u studie z roku 2005, s využitím konceptu GLOs prozkoumat dopad programu *Renaissance in the Regions* na učení žáků, kteří se svojí školou navštívili muzeum (bližší RCMG, 2004).

v muzeu byla spojena s kurikulem. Jiná studie DCMS/DfES1⁷⁷ z roku 2004 uvádí, že 85 % učitelů propojilo svoji práci v muzeu se školním kurikulem a studie. Opakované měření z roku 2005 v rámci studie RR2⁷⁸ prokázalo, že 90 % učitelů prohlásilo, že při návštěvě muzea užilo tento přístup (Hooper-Greenhill, 2007, s. 99-100).⁷⁹ Podle Eilean Hooper-Greenhill jiný výzkum vedený Davidem Andersonem a jeho kolegy dokonce hovoří v souvislosti propojování návštěvy muzea s tématy zakotvenými ve školním kurikulu o mezinárodním přístupu (Anderson a kol., 2006 in Hooper-Greenhill, 2007, s. 103).

Provázanost školní návštěvy muzea s kurikulem školy prokázalo také výzkumné šetření vedené Jiřím Špětem v letech 1969-1970 v tehdejší Československu.⁸⁰ Jeden ze závěru tohoto výzkumu hovoří o skutečnosti, že školní návštěva je zpravidla prostředkem pro shrnování a opakování učiva (tamtéž, s. 16).

Naše závěry v této oblasti potvrzují výsledky uvedených výzkumných šetření. Je nezpochybnitelné, že muzeum podle zaměření a charakteru svého sbírkového fondu pomáhá škole v naplňování předepsaného kurikula. Ať už na rovině kurikula vyjádřeného v cílech a obsahu konkrétních vzdělávacích oblastí a oborů, nebo v rovině cílů, které postihují obecné cíle směřování školního vzdělávání.⁸¹

Skutečnost propojení návštěvy muzea s kurikulem školy je pro učitele důležitá nejen v rovině přispění muzejní edukace k výchově a vzdělávání žáků z hlediska, které vyžaduje předepsané kurikulum, ale také v rovině ospravedlnění návštěvy před vedením školy. Právě o této rovině hovoří Eilean Hooper-Greenhill (2007). Pokud není edukační program

⁷⁷ Studie DCMS/DfES1 (2004) hodnotila dopad *Strategic Commissioning Programme 2003-2004: National/Regional Museum Education Partnership* na oblasti učení žáků, kteří se se svojí školou účastnili edukačních aktivit připravených muzei. Také v tomto případě byl užít k evaluaci koncept GLOs (blíže RCMG, 2004).

⁷⁸ RR2 – The second Renaissance evaluation study

⁷⁹ Studie RR2 z roku 2005 však upozorňuje na možné zkreslení dat. Vysoký procentuální podíl může být dán faktem, že výzkum probíhal na začátku školního roku, kdy je pravděpodobné, že školní návštěva bude provázaná s kurikulem, spíše než na konci školního roku (Hooper-Greenhill, 2007, s. 100).

⁸⁰ Šetření bylo realizováno v letech 1969-1970 Ústředním muzeologickým kabinetem ve spolupráci s Národním muzeem a dalšími oblastními muzei. Cílem výzkumu bylo například zjistit, jaké školy navštěvují muzea, jakým způsobem začleňují svoji návštěvu do vyučovacího procesu nebo jaký je přístup učitelů k výuce v muzeu (blíže Špět, 1976, s. 14-16).

⁸¹ Konkrétní příklady toho, jak se může muzeum podílet na plnění edukačních cílů školy, dokládá výzkum Petry Šobáňové (2009, s. 240-241).

či jiná aktivita realizovaná v muzeu explicitně propojena s kurikulem, je pro učitele těžší návštěvu obhájit a prosadit. Tuto skutečnost potvrzují také výpovědi učitelů zapojených do našeho výzkumu. Vzpomeňme citovaný výrok učitele Jana poukazujícího na skutečnost, že edukační program musí být tematicky provázán s probíraným učivem ve škole, aby jej vedení školy pustilo s žáky do muzea.

Nejen školní kurikulum, ale také prožitek a vztah žáka k muzeu

V průběhu rozhovorů někteří učitelé spontánně bilancovali důležitost jednotlivých výukových cílů edukačního programu. Přestože nejprve učitelé hovořili o cílech kognitivních přímo spojených s kurikulem školy, ukázalo se, že tyto cíle pro ně nejsou v posledku prioritní. Tuto skutečnost dokládá následující výrok učitelky Kateřiny:

„Pokud bych si měla vybrat jedno z těch dvou (prožitek nebo vědomosti), tak budu raději, když to bude prožitek. Ideální je samozřejmě, pokud se tam skloubí oboje.“

Učitel Jan se k obdobnému názoru hlásil dokonce již od počátku:

„Informovat. Asi určitě informovat. A to asi až jako v tom druhým spíš, ale vyvolat nějakou zkušenost no.“

Je tedy zřejmé, že návštěvu muzea nelze přímočaře spojovat pouze s naplňováním kognitivních cílů školního kurikula.⁸² Důležitý je také prožitek žáka v muzeu, který je založen na jeho vlastní a živé zkušenosti s muzeem. V prožitku pohledem našich učitelů hrají stěžejní roli emoce, úspěch a z nich potenciálně vyvěrající motivace k dalšímu poznávání, mezigenerační dialog a opakovaná návštěva. Dále zaujímají významné místo cíle afektivní. V rámci nich, zejména v kódech výchova k muzeu a chování v muzeu, které pojednávají o vztahu žáka k muzeu, můžeme sledovat přibližování se k druhému z pólů muzejní edukace.

Naše závěry nacházejí jistou paralelu v Andersonově výzkumu. Podle Eilean Hooper-Greenhill autor v jedné ze svých studií poukazuje na skutečnost, že 90 % učitelů

⁸² Zde je také zajímavé poukázat na skutečnost, kterou jsme identifikovali v rámci analýzy dat, ale která nakonec nevstoupila do závěrečné interpretace. Přesto se domníváme, že na tomto místě by mohla být užitečným střípkem dokreslujícím naši mozaiku. Některé datové fragmenty v rozhovorech učitelů jsme označili kódem „muzeum není škola“. Významově tento kód odpovídá skutečnosti, v rámci níž učitelé očekávají, že jejich žáci v muzeu získají také „cosí“, co jim oni sami nemohou ve škole poskytnout. V tom, co mají žáci získat, však podle učitelů neběží pouze o skutečnost, aby návštěva muzea žákům názorně doplnila probírané učivo prostřednictvím muzeálie, která ve škole absentuje. Má jít spíše o jakýsi zážitek výjimečnosti a neobvyklosti vyplývající ze žakovy návštěvy muzea.

zapojených do výzkumu sice uvádí, že tematické propojení se školním kurikulem je důležitý důvod návštěvy muzea, ale ne jediný. Učitelé spatřují mnoho dalších důvodů, proč navštívit se svými žáky muzeum. Jedná se zejména o vystavení žáků novým zkušenostem (39 %) a pěstování u žáků jejich zájmu a motivace (18 %). Zajímavý je také postoj učitelů, na základě něhož hodnotili, zda návštěva jejich žáků v muzeu byla, nebo nebyla úspěšná. 61 % učitelů se vyjádřilo, že z jejich pohledu rozhoduje o úspěšnosti návštěvy to, zda jejich žáci zažili nebo nezažili v muzeu pozitivní zkušenost (Anderson a kol., 2006 in Hooper-Greenhill, 2007, s. 103).

Také výše citované studie realizované RCMG ukazují, že většina učitelů spojuje v základní rovině návštěvu muzea s naplňováním školního kurikula. Avšak když už se samotná návštěva odehrává, uvědomují si učitelé, že existují i jiné aspekty návštěvy. Jak uvádí Elein Hooper-Greenhill v souvislosti se studií RR2: „učitelé během diskuse v ohniskových skupinách poukázali na skutečnost, že návštěva sice „pozvedá“ kurikulum, ale také předložili tezi, že návštěva muzea obohacuje žáky i jiným směrem než je následování kurikula“ (2007, s. 104, překlad autorky).

Žák jako aktivní činitel při naplňování cílů, aneb „museum activum“

Další aspekt, který velmi silně vystupuje do popředí v souvislosti s dosahováním výukových cílů edukačního programu, je samostatná tvořivá aktivita žáků. Prakticky ve všech cílových oblastech, o nichž se učitelé domnívají, že by měly být v edukačním programu vzhledem ke komplexnímu rozvoji osobnosti žáka brány na zřetel, můžeme přímo či nepřímo vysledovat požadavek učitelů na to, aby zamýšlených cílů bylo dosahováno skrze vlastní učební aktivitu žáků.

Oporou k tomuto závěru se nám stal nejen výskyt aktivních sloves popisujících myšlenkové operace žáků v souvislosti s kognitivními cíli (učitelé používali slovesa: musí se domnívat, napsat svůj názor, něco vyvodit, stvořit něco nového, vyřešit problém), ale také citované ukázky z rozhovorů, v nichž nalézáme jasný odkaz na aktivní činnost žáků. Připomeňme například výrok paní učitelky Zdeňky a opět demonstrujme náš závěr:

„No je tam spousta informací a asi je důležité, aby se naučily ty informace hledat. ... Dostanou úkol. Najdi tento obrázek, k čemu je. Najdi odpověď na tuhle otázku. Můžeš ji hledat na tom a tom panelu... a třeba ve skupinkách. Pak si můžou ty informace sdělit. Můžou si navzájem sdělovat, jak se jim to hledalo. Takže opravdu... naučit je hledat ty informace.“

Nebo výrok paní učitelky Kateřiny:

„... ale ráda chodím vlastně do muzeí, kde jsou programy, kde si na ty věci bud' mohou sáhnout, nebo jsou doplněné o nějaké dramatické programy nebo nějaké zážitkové programy.“

Je patrné, že aktivní činnost žáků je základem rozvíjení jednotlivých klíčových kompetencí. Hand's on činnosti vybízejí žáky k navázání komunikace s muzeálií a k aktivnímu setkání s muzeem vůbec, které mohou v rovině afektivních cílů dále ovlivňovat postoj žáků k této instituci ve smyslu výchovy k muzeu. Také prožitek žáka v muzeu je z pohledu učitelky Kateřiny vázán v ideálním případě na „živou“ činnostně orientovanou, tedy aktivní, učební situaci. Tuto skutečnost dokládá také učitel Jan, když ve výše citované ukázce z rozhovoru (kapitola 3.2.3, s. 110) vzpomíná, jak žáci přeměřovali vykopávku a byli zaujati tím, že dělají něco, co v životě ještě nedělali.

Přímá spojitost dosahování zamýšlených výukových cílů s aktivní činností žáků nás přivádí opět k výzkumným zjištěním Petry Šobáňové a k pojetí muzea jako aktivního prostředí, „musea aktiva“. Autorka výzkumu předkládá, že *„respondenti by si se svými žáky v muzeu rádi povídali, něco dělali, vyráběli, tvořili – nechtějí se jen dívat“* (2009, s. 256). V následném kroku tato svá zjištění interpretuje jako rozhodnutí se respondentů pro upřednostňování „musea activa“. Toto pojetí, které je spojeno s novodobým trendem demokratizace muzeí, představuje muzeum jako společenské centrum, veřejnou a široce přístupnou instituci, která toleruje typické projevy dětí a v níž se odehrává čilý ruch a živá komunikace (Šobáňová, 2012a). V „museu aktivu“ nejsou děti pasivními subjekty svého učení, ale aktivně diskutují, něco si zkouší a tvoří.

Mezi postojem učitelů z našeho výzkumu, formulacemi respondentů výzkumu Petry Šobáňové a pojetím „musea aktiva“ spatřujeme shodu. Naši učitelé závěry citovaného kvantitativního výzkumu potvrzují.

Klíčové kompetence jako automatická samozřejmost

Vyjáďřeme se také velmi stručně k výukovým cílům edukačního programu spojeným s rozvíjením klíčových kompetencí u žáků. Z výpovědí učitelů je patrné, že klíčové kompetence komunikativní, sociální a personální, kompetence k řešení problémů a kompetence k učení zaujímají významnou roli v zastoupení výukových cílů edukačního programu. Jejich chápání učitelů si však dovolme shrnout jako tzv. automatickou samozřejmost, která je úzce spojena s pojetím žáka jako aktivního činitele svého učení, neboť rozvíjení zmíněných klíčových kompetencí je možné jen skrze vlastní učební aktivitu žáků.

Učitel jako spolupracující činitel v procesu muzejní edukace

V průběhu analýzy a interpretace dat se v našem výzkumném šetření také neočekávaně vynořila kategorie s názvem **role učitel**. Neočekávaně, protože jsme ve výzkumném šetření s příslušnou kategorií explicitně nepočítali. Metaforicky bychom tuto kategorii mohli považovat za jakýsi „vedlejší produkt“, neboť naším primárním cílem bylo zjišťovat, jaká jsou očekávání učitelů z hlediska naplňování výukových cílů edukačního programu v muzeu se zřetelem k rozvoji žákovy osobnosti. Z tohoto důvodu nevstoupila kategorie role učitel do závěrečné interpretace prezentované v kapitole 3.2.

Vzhledem k tomu, že jsme však za klíčový bod pro řešení problematiky předkládané v první fázi výzkumu zvolili učitele, jeví se nám jako plodné bez zbytečného detailního zabíhání do této kategorie uzavřít naše shrnutí a diskusi odpovědí na otázku: Jak vidí učitelé zapojení do našeho výzkumu sami sebe v procesu muzejní edukace, a tedy ve vztahu k výroky, které jsme výše citovali?

Připomeňme, že v teoretické části jsme s oporou o Lenku Mrázovu (2010) a Petru Šobáňovou (2012) definovali pojem výukový cíl. V návaznosti na koncept tří fází školní návštěvy muzea jsme definici Petry Šobáňové rozšířili o osobnost učitele, neboť se domníváme, že vzájemná kooperace muzejního pedagoga s učitelem je základním předpokladem kvalitní spolupráce školy a muzea při výchově a vzdělávání žáků (viz kapitola 2.2.1, s. 34). Právě obsah kategorie role učitel podporuje námi navržené rozšíření zmíněné definice. Námi oslovení učitelé jasně identifikovali sami sebe jako osoby, které nestojí vně procesu muzejní edukace, ale v dikci konceptu tří fází školní návštěvy muzea se spolupodílejí na efektivním výsledku učení svých žáků. Ve vyjádřeních našich učitelů tedy můžeme spatřovat vstřícní krok, který za vhodných podmínek může vést k tomu, aby se stali skutečnými partnery muzejních pedagogů v procesu muzejní edukace a nejen doprovodem svých žáků (Brabcová, 2003). Toto zjištění dokazuje jasnou spoluúčast, a tedy i spoluzodpovědnost našich učitelů při dosahování výukových cílů edukačního programu, jejichž zaměření jsme prezentovali v kapitole 3.2.

3.4 Výzkumná zjištění druhé fáze výzkumu: Které výukové cíle sleduje edukační program 50. léta v Československu?

V této kapitole provedeme čtenáře analýzou a interpretací dat získaných ve druhé fázi výzkumného šetření a deskriptivním způsobem přineseme odpověď na druhou

z výzkumných otázek: Které výukové cíle sleduje konkrétní edukační program se zřetelem k rozvoji žákovy osobnosti?

Na tomto místě je také nezbytné podotknout, že budeme popisovat zamýšlené výukové cíle programu a současně sledovat jejich realizaci ve výuce. Problematika jejich dosažení, kterou reflektujeme na základě analýzy zpětné vazby žáků účastnících se programu, bude předmětem následující diskuse a pomůže nám dokreslit obraz prezentované případové studie.

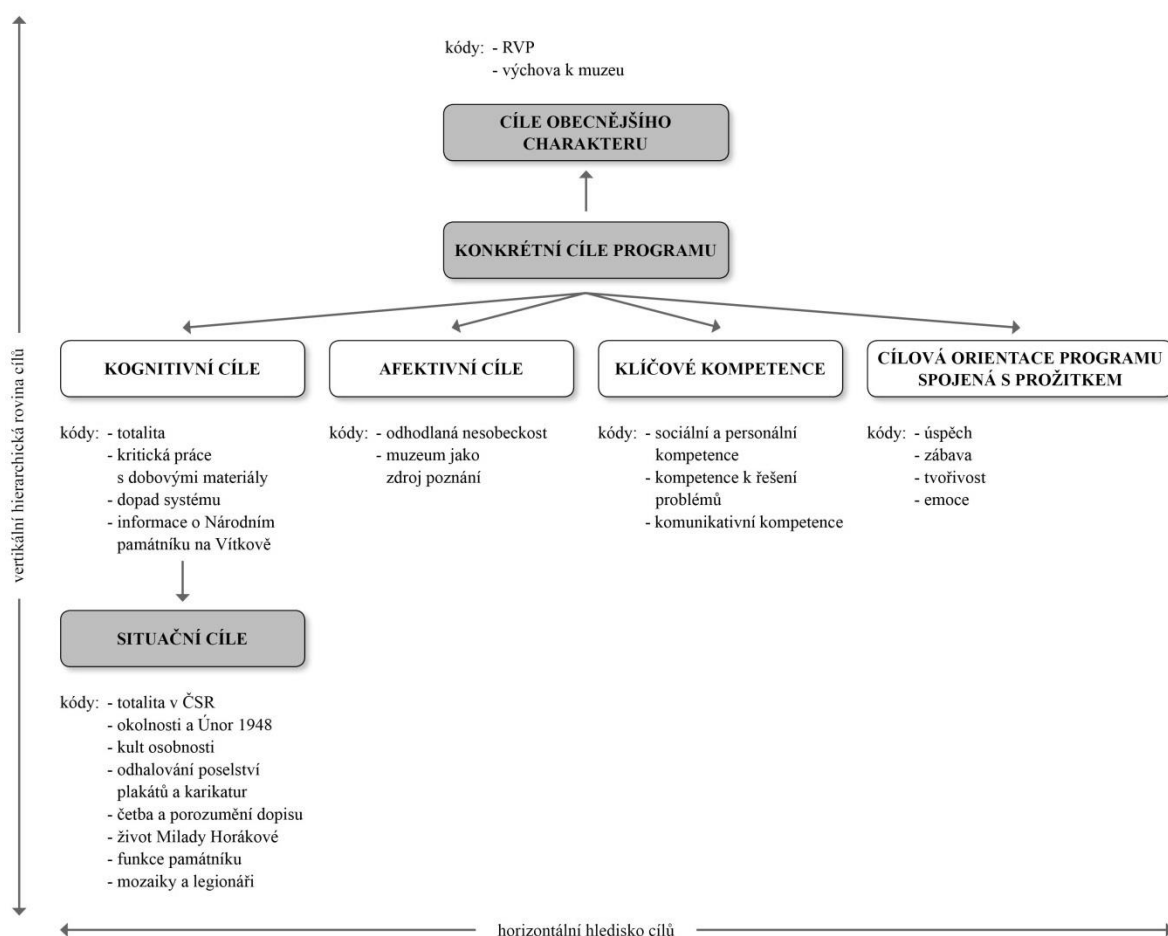
Témata, kterým se budeme v jednotlivých krocích věnovat, jsou výsledkem postupného ustanovování kategorií a jejich podkategorií v průběhu analýzy dat. Specifické uspořádání kategorií a jejich vzájemné vnitřní vazby, které vytvářejí základní kostru analytického příběhu případové studie, lze sledovat ve dvou hlavních rovinách – vertikální a horizontální. Současně je výchozím orientačním bodem obou těchto rovin kategorie konkrétní cíle programu.

Jak tedy zní základní kostra analytického příběhu, která je ve schematické podobě znázorněna v pojmové mapě č. 1? První rovina, která představuje hierarchické vertikální uspořádání výukových cílů edukačního programu, je reprezentována třemi kategoriemi nesoucími názvy cíle obecnějšího charakteru, konkrétní cíle programu a situační cíle programu. Z pojmenování je patrné, že tyto kategorie a kódy v nich obsažené reprezentují výukové cíle edukačního programu dle různého stupně obecnosti. Například kategorie cíle obecnějšího charakteru pojednává o vztahu konkrétních cílů k rámcovým vzdělávacím programům nebo k výchově k muzeu ve smyslu obecného principu, který by měl stát v pozadí všech edukačních programů.

Druhá rovina, ve které se zrcadlí horizontální hledisko členění výukových cílů, je zastoupena kategorií konkrétní cíle programu a její vnitřní diferenciací na čtyři podkategorie s názvy kognitivní cíle, afektivní cíle, klíčové kompetence a cílová orientace programu spojená s prožitkem. První podkategorie sleduje výukové cíle edukačního programu, které usilují o rozvoj žákovy osobnosti z hlediska jeho chápání totality, schopnosti práce s dobovými materiály a kritického myšlení nebo znalostí o Národním památníku na Vítkově. Podkategorie afektivní cíle reprezentuje snahu rozvíjet u žáků prostřednictvím programu postoje, které jsme nazvali odhodlanou nesobečností a chápáním muzea jako zdroje poznání. Předposlední podkategorie vyjadřuje cílové zaměření programu směřující u žáků k rozvíjení vybraných klíčových kompetencí: sociálních a

personálních, komunikativních a k řešení problémů. Poslední podkategorie nese název cílová orientace programu spojená s prožitkem a je spojena s prožíváním žáků – úspěchem, zábavou, tvořivostí, emocemi a motivací žáků.

Výše popsaná kostra analytického příběhu je evidentní v logické výstavbě a pojetí následujícího textu, který prezentuje obraz případové studie. Nejprve však pro názorné dokreslení a snazší pochopení následujícího textu uvedeme stručnou didaktickou charakteristiku průběhu zkoumaného edukačního programu.⁸³



3.4.1 Didaktická charakteristika edukačního programu

Edukační program s názvem 50. léta v Československu se odehrává v prostorách expozice věnované českým a československým dějinám 20. století umístěné v Národním památníku na Vítkově. Z hlediska tématu se program zabývá reflexí totalitního komunistického režimu v kontextu československých dějin po druhé světové válce až 1. poloviny 50. let

⁸³ Základní charakteristika zkoumaného případu a jeho aktérů byla podána v kapitole 3.1.3, s. 88-89.

20. století. Program trvá přibližně 90 minut a k jeho realizaci je využívána nejen stálé expozice, ale také umělecká výzdoba Památníku jako památka in situ.

Program je strukturován do několika stěžejních částí, v rámci nichž jsou realizovány dílčí učební aktivity. Aktivity se odehrávají v jednotlivých částech expozice, které více či méně reprezentují v daný okamžik probírané téma. Stávající schematická struktura programu je naznačena v tabulce č. 4.

Řazení edukačních aktivit	Prostorové umístění aktivit
Úvodní část programu	
Úvodní uvítání a rozlosování žáků do skupin	před vstupem do expozice
Sdělení organizačních pokynů k programu	v expozici – kaple padlých
Aktivita: výklad o Národním památníku na Vítkově a interpretace mozaik	v expozici – kaple padlých
Aktivita: brainstorming nad reliéfem srpu a kladiva s vysvětlení pojmu totalitní stát (úkol č. 1 v pracovním listě)	v expozici – kaple padlých
Hlavní část programu	
Aktivita: výklad k poválečné situaci v Československu a únorovému převratu v roce 1948, práce žáků s časovou osou (úkol č. 2 v pracovním listě)	v expozici – křižovatka 1948
Aktivita: objasnění pojmu kult osobnosti a skládání puzzle s plakáty, karikaturami a doplňování básně, které reprezentují kult osobnosti	v expozici – kolumbárium
Aktivita: výklad k politickým procesům 50. let 20. století a čtení posledního dopisu Milady Horákové (úkol č. 3 v pracovním listě)	v expozici – kolumbárium a křižovatka 1948
Závěrečná část programu	
Závěrečná reflexe a ukončení programu	v expozici – kolumbárium

Tabulka 4: Schematická struktura edukačního programu 50. léta v Československu

Vzhledem k obsahům a vytyčeným cílům, které jsou předmětem naší analýzy, jsou v programu kombinovány nejrůznější výukové metody a organizační formy práce. Jedná se zejména o aktivizující metody (brainstorming, skládání puzzle), přístupy vycházející

z objektového učení (analýza faksimile dopisu Milady Horákové), badatelské přístupy (analýza plakátů) nebo metody dialogické (heuristický rozhovor, diskuse ve skupině). Od začátku programu a dále po celou dobu jeho trvání žáci při plnění jednotlivých úkolů pracují v náhodně vytvořených skupinách. Z velké části se tak ocitají v roli aktivních subjektů svého vlastního učení. Významné místo zaujímá také tradiční výklad s frontální výukou.

Muzejní pedagožka po celou dobu programu vystupuje v roli lektora, který se v programu přesně orientuje a pevně jej řídí. Jasně zadává organizační pokyny pro jednotlivé učební aktivity, vede srozumitelný strukturovaný výklad, shrnuje řečené, dotazuje se žáků a vybízí je k aktivitě. V neposlední řadě citlivě reaguje na dotazy a nejasnosti konkrétních žáků. Po dobu samostatné skupinové práce žáků při plnění úkolů zaujímá muzejní pedagožka roli „podpůrného facilitátora“. Učitel do průběhu programu není nijak aktivně zapojen a zaujímá roli „pozorovatele“.

Z hlediska konceptu tří fází školní návštěvy muzea edukační program 50. léta v Československu nenabízí žádné speciální didaktické materiály, které by umožnily učitelům systematicky a cíleně pracovat s žáky ve škole v rámci přípravy na návštěvu muzea ani po absolvování návštěvy. V této rovině je tedy učitel odkázán na svoji vlastní aktivitu, zodpovědnost a kreativitu.

3.4.2 Vertikální hierarchická rovina edukačních cílů programu

V edukačním programu 50. léta v Československu lze při analýze výukových cílů vysledovat vertikální hierarchickou rovinu (viz obr. 2 pyramida cílů, s. 32) a tedy stanovit různé úrovně cílů v závislosti na jejich obecnosti. Jedná se o **cíle obecnějšího charakteru**, které se promítají do povahy konkrétních cílů programu a ty se opět analogicky promítají do podoby **cílů situačních**.

Skutečnost existence hierarchického uspořádání jednotlivých kategorií cílů lze identifikovat zejména na základě rozhovoru s muzejní pedagožkou Helenou, která se ve svých vyjádřeních o obsahovém vymezení výukových cílů programu opakovaně odvolává k „obecnějším“ rovinám. Její odvolávání se je zcela spontánní a v průběhu rozhovoru se několikrát opakuje. Jedním z příkladů je například tato ukázka.

MP: „Kdybych to měla říci v souvislosti nejenom s tímto programem, ale asi trochu obecněji, tak si myslím, že základ těch programů má být to, že se žáci vlastně naučí přemýšlet o tom, co jim muzeum může vůbec nabídnout. A aby

přemýšleli v souvislostech, proč jsou vlastně vystavovány třeba zrovna tyto předměty a jaký nosí příběh ty předměty.“ „Takže mělo by to být, že ty děti začnou za těmi předměty hledat nebo objeví tu jejich výpovědní hodnotu a naučí se to spojit zase s nějakou tou svou informací, kterou znají ze školy.“

Z vyjádření muzejní pedagožky jasně vyplývá, že do konkrétních cílů edukačního programu se dle jejího pohledu promítají také **cíle obecnějšího charakteru**. Při analýze jsme zjistili, že tyto cíle jsou dvojího druhu. Ty první se zrcadlí ve výše uvedené ukázce a byly pojmenovány jako **výchova k muzeu**. Žáci by měli být vedeni k tomu, aby se naučili interpretovat vystavované muzeálie, objevovat jejich výpovědní hodnotu a porozumět významu muzea pro jejich život. Doslova muzejní pedagožka na jiném místě rozhovoru říká:

MP: „aby za těmi vystavovanými předměty (žáci) viděli víc než prostě auto.“

Na existenci druhých cílů obecnějšího charakteru pojmenovaných kódem **RVP** a tedy na fakt jejich promítání do cílů konkrétních nás upozorňují metodický manuál a anotace edukačního programu na webu Národního muzea. V metodickém manuálu je v závislosti na *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia*⁸⁴ explicitně uvedena návaznost edukačního programu na příslušné očekávané výstupy vzdělávacího oboru dějepis a občanský a společenskovední základ. Bohužel v metodickém manuálu absentuje explicitní uvedení provázanosti konkrétních cílů na *RVP ZV*. Anotace na webu, která plní roli propagačně informačního materiálu, odkazuje učitele na propojení programu s vyučovacími obory, konkrétně dějepis a výchova k občanství. Zde bychom tedy provázanost s *RVP ZV* našli.

Pokud uvedeme obsah cílů obecnějšího charakteru reprezentovaný výchovou k muzeu a návazností na *RVP* do vztahu k pólům muzejní edukace, můžeme konstatovat, že edukační program usiluje na této úrovni o rozvoj žákovy osobnosti jak z hlediska cílů a specifík muzea, tak z hlediska školního kurikula. Je zde tedy patrná dvojkolejnost a synchronizace cílů obou institucí, jež jsou nezbytnými předpoklady jejich vzájemné funkční spolupráce.

⁸⁴ Dále jen *RVP G*.

Hierarchické uspořádání cílů edukačního programu je však patrné také opačným, v kontextu pyramidy cílů, sestupným směrem.

MP: „Ten nejobecnější cíl toho programu je, aby studenti pochopili, jakým způsobem funguje totalita a co to je totalitní systém s tím, že to samozřejmě nemůžou být jenom obecné informace, takže aby si dokázali vysvětlit...“

V uvedeném úryvku používá muzejní pedagožka pojem „nejobecnější cíl programu“ ve významu, který z hlediska odborné pedagogické terminologie odpovídá tzv. konkrétním cílům. Tímto svým vyjádřením pedagožka anticipuje existenci ještě dalších konkrétnějších tedy **situačních cílů** edukačního programu. V přímé návaznosti na tuto výpověď pedagožka uvádí v rozhovoru příklady dílčích učebních aktivit či vyjmenovává příslušné partie učiva. Opět tak přistupuje k nepřímé výpovědi o situačních cílech.⁸⁵

Prezentované různé úrovně obecnosti poukazují na vnitřní provázanost a konzistenci edukačních cílů programu. Tu lze sledovat, jak uvidíme později, především v oblasti kognitivních cílů.

3.4.3 Horizontální rovina edukačních cílů programu

Jak bylo popsáno výše, konkrétní cíle edukačního programu 50. léta v Československu lze vzhledem k horizontálnímu hledisku členění výukových cílů vnitřně diferencovat do čtyř základních podkategorií. Jedná se o cíle kognitivní, cíle afektivní, cíle spojené s rozvojem klíčových kompetencí žáků a cílovou orientaci programu spojenou s prožitkem. Toto čtvero směřování výukových cílů edukačního programu dle různých oblastí rozvoje osobnosti žáka vytváří svébytné a vnitřně rozmanité oblasti, mezi nimiž současně nalezneme i zajímavou provázanost.

Kognitivní cíle

Stejně jako při prezentaci výsledků první fáze výzkumu se také nyní věnujme nejprve cílům spadajícím do oblasti kognitivního rozvoje osobnosti žáka. Z analýzy dat je evidentní, že tyto cíle jsou nejvíce po formální i praktické stránce programu propracované. Muzejní pedagožka je v průběhu rozhovoru zmiňuje spontánně, sebejistě a především ještě dříve, než je jí otázka po kognitivních cílech položena. Z větší části lze tyto cíle zachytit také v analýze metodického manuálu a skrze konkrétní partie učiva jsou prezentovány

⁸⁵ Kategorii situačních cílů se věnujeme zvlášť v následující kapitole 3.4.3 v souvislosti s pojednáním o cílech kognitivních.

v anotaci edukačního programu na webových stránkách Národního muzea. Kognitivní cíle jsou také na rozdíl od ostatních cílů, o nichž budeme mluvit později, specifické tím, že jako jediné jsou vědomě navázány na cíle *RVP G* a také jsou záměrně propojeny s konkrétními učebními aktivitami. V důsledku toho lze poměrně úspěšně sledovat a popsat jejich konkretizaci v situačních cílech programu. Situační cíle programu se nám ukazují zejména skrze analýzu zadání dílčích učebních úloh a aktivit vyslovených muzejní pedagožkou během pozorování programu a ve vztahu ke konkrétním cílům programu, přestože je od nich nelze striktně oddělit, vytvářejí podřízenou podoblast. Nyní názorně doložme námi překládané skutečnosti.

První z kognitivních cílů na úrovni konkrétních cílů je reprezentován kódem s označením **totalita**. Svým obsahem má dle slov muzejní pedagožky Pavlíny tento cíl vést žáky k pochopení toho: „*jakým způsobem funguje totalita a co to je totalitní systém.*“ Takto pojatý výukový cíl je také primárně avizován v anotaci programu na webových stránkách zájemcům o program z řad učitelů. Výslovně se ve výstupech programu uvádí: „*Výstup-žák: rozumí pojmům totalita, komunismus a politické procesy a přemýšlí o nich.*“ Je evidentní, že tento cíl je formulován dosti široce. Navíc vyjádření slovních spojení „žák chápe, rozumí nebo přemýšlí“ se z hlediska pravidel pro vytyčování výukových cílů pomocí aktivních sloves vyznačuje značnou významovou vágností.

Zpřesnění tohoto cíle nám přináší nejen jeho zrcadlení v cílech situačních spojených s konkrétními učebními aktivitami, ale také formulace výukových cílů edukačního programu uvedené v metodickém manuálu. V muzejně-pedagogické praxi edukačního programu lze sledovat rozčlenění tohoto cíle do tří situačních cílů označených kódy: **totalita v ČSR, okolnosti a Únor 1948, kult osobnosti**.

Kód **totalita v ČSR** reprezentuje skutečnost, kdy se žáci učí na základě analýzy svých dosavadních znalostí a představ o komunismu a následném společném rozboru a shrnutí pod vedením muzejní pedagožky definovat pojem totalitní stát a rozumět mu v kontextu poválečných československých dějin. O této skutečnosti nás přesvědčují nejen opakované výpovědi muzejní pedagožky v hloubkovém rozhovoru, ale také konkrétní zadání učební aktivity brainstorming v Kapli padlých, která je s tímto cílem svázána:

MP: „Co se vám spojí, když se řekne komunismus, když se podíváte na reliéf srpu a kladiva? Základní asociace. Takže do těch bublin si můžete napsat všechno, co vás k tomu napadne. Co znáte z knížek, ze školy, z filmu,

z vyprávění, co se dělo u vás v rodině. Takže si zkuste zapsat vše, co s tím pro vás souvisí. Něco zásadního, co v tom státě začalo být třeba jinak.“

Po ukončení skupinové práce jednotlivé skupiny postupně prezentují svá zjištění. Ta jsou diskutována, porovnávána se zjištěními ostatních skupin a shrnuta. Na tomto podkladě jsou pak žáci na závěr aktivity muzejní pedagožkou vyzváni, aby vlastními slovy vysvětlili, co to znamená totalitní stát.

Další ze situačních cílů je označen kódem **okolnosti a Únor 1948**. Tento cíl je jasně a pregnantně vyjádřen v metodickém manuálu edukačního programu: „*Žák objasní, za jakých okolností došlo v roce 1948 k přechodu k nedemokratickému státnímu zřízení.*“ A také realizován v rámci výkladu a řízeného rozhovoru muzejní pedagožky s žáky v expozici - křížovatka 1948. Jeho naplňování je po ukončení výkladu dále podpořeno samostatnou skupinovou učební aktivitou, která je spojena s vypracováním a kontrolou úkolu v pracovním listu. Úkolem žáků je seřadit na časové ose v chronologickém sledu čtyři události spojené s komunistickým převratem, který se odehrál v únoru 1948 (viz obrázek č. 3). Muzejní pedagožka upozorňuje žáky, že k úspěšnému splnění úkolu mohou využít také doprovodných textů umístěných v expozici.

Seřad'te chronologicky následné události na časové ose:

- ★ Edvard Beneš abdikuje na prezidentský post.
- ★ Edvard Beneš přijímá demisi demokratických ministrů a jmenuje nové členy vlády dle návrhu Klementa Gottwalda.
- ★ Část členů vlády odstupuje (např. Prokop Drtina).
- ★ Klement Gottwald se stává prezidentem.



Obrázek 4: Ukázka druhého úkolu z pracovního listu k edukačnímu programu 50. léta v Československu

Poslední ze situačních cílů souvisejících s konkrétním cílem totalita nese kód **kult osobnosti**. V rámci naplňování tohoto cíle se mají žáci naučit vlastními slovy vysvětlit pojem kult osobnosti a uvést příklady politických osobností s ním spojených. Současně si mají žáci prostřednictvím analýzy dobového plakátu, karikatury a oslavné budovatelské poezie uvědomit, jak fenomén kultu osobnosti jako forma propagandy působil na utváření vědomí obyvatel Československa.

K přesvědčení o tomto cíli, který v sobě, jak je patrné, odráží několik rovin, nás přivádí nejen výpověď muzejní pedagožky v průběhu rozhovoru:

MP: „Snažíme se vlastně vyvodit, co to znamená, kdy se u nás nebo s jakým prezidentem je právě kult osobnosti u nás spojený, co to přesně znamená a to žáci vlastně už jenom z toho názvu kult osobnosti jsou schopní odvodit ... a aby si v podstatě v praxi uvědomili, co to vůbec znamenalo tenkrát v té realitě žít tak každá ta skupina dostane soudobý plakát (puzzle) a soudobý text, je to poezie ... tak musí charakterizovat, co na tom plakátu vidí a jaké bylo jeho poselství.“⁸⁶

Ale také metodický manuál určený lektorům edukačního programu. Metodický manuál v části výukových cílů programu přímo uvádí, že se má žák díky obrazovému a písemnému materiálu naučit poznat, jak fungovala propaganda komunismu, a dokázat číst její ikonografii a symboliku. Současně dává metodický manuál lektorovi nejprve pokyn, aby v rámci aktivity puzzle s plakáty a doplnění básničky provedl s žáky rychlý brainstorming na téma kult osobnosti a zjistil jejich znalosti na toto téma. Dále připomenul základní znaky kultu osobnosti a vyjmenoval jeho nejznámější příklady v SSSR a ČSR. Poté má lektor podle manuálu rozdat skupinám po jednom kuse puzzle s kresbou dobového oslavného plakátu nebo karikatury. Úkolem žáků je kresbu analyzovat, odhalit a vysvětlit symbolické významy jejích jednotlivých částí. V návaznosti na analýzu plakátů a karikatur mají žáci doplnit vynechaná slova ve vybraných oslavných básních. Realizaci toho cíle v edukační realitě pod vedením muzejní pedagožky Pavlíny v duchu pokynů z metodického manuálu potvrzuje také pozorování z průběhu programu.

Druhý ze zamýšlených konkrétních kognitivních cílů, který jsme v edukačním programu 50. léta v Československu identifikovali, je prezentován kódem **kritická práce s dobovými materiály**. Tímto názvem jsme označili cíl, jehož záměrem je učit žáky kriticky přistupovat a hodnotit dobové písemné i obrazové materiály a na tomto podkladě je paralelně vést k osvojování a rozvíjení dovednosti kritického myšlení.⁸⁷ Tento cíl není explicitně formulován v metodickém manuálu ani v anotaci programu umístěné na webu muzea. Avšak zcela samozřejmě a důrazně o něm hovoří během rozhovoru muzejní pedagožka Helena jako o dalším z cílů programu:

MP: „Dalším cílem toho programu je, aby se v podstatě naučili pracovat s nějakým soudobým materiálem, proto se vlastně pracuje s dopisem Milady

⁸⁶ Na podtržená slova klade muzejní pedagožka v průběhu rozhovoru z hlediska intonace řeči důraz.

⁸⁷ Kritické myšlení je muzejní pedagožkou na základě doplňovacího dotazování definováno jako schopnost zhodnotit nějaký materiál - rozlišit, zda byl dělán účelově a něco sledoval; vidět kontext za účelem byl materiál vypracován; samostatně myslet, dávat si věci do souvislostí. To vše by mělo v důsledku vést žáky k odolnosti vůči manipulaci.

Horákové... Takže je to vlastně taky o tom, aby se naučili pracovat s dobovým materiálem, aby se naučili získávat a vyhledávat informace a pak je tam určit ta práce s plakátem, kdy tedy by se měli naučit rozeznávat i to, co tedy není řečeno explicitně, ale to, co se dá tedy vyčíst mezi řádky a k čemu už tedy člověk musí mít nějaký rozbor a kriticky myslet a objevovat tedy i jakoby ty skryté významy.“

Významná je také ve vztahu k tomuto cíli skutečnost, že v závěrečné části rozhovoru, kdy je muzejní pedagožka vyzvána, aby provedla hodnocení diskutovaných výukových cílů programu podle důležitosti, klade právě tento cíl na první místo.

T:Když bys měla seřadit ty diskutované cíle programu podle důležitosti, jaké by bylo jejich pořadí?

MP: „...tak je to určitě schopnost kriticky přemýšlet a je to právě ta část z toho plakátu a dopisu Milady Horákové. Takže hledat skryté významy, přemýšlet nad nimi, dávat si věci do souvislostí...“

Realizaci tohoto zamýšleného konkrétního cíle dokládají také zadání dílčích učebních aktivit, které se odehrávají v průběhu programu a současně svým zaměřením reprezentují podřazené situační cíle. Nejnázorněji je tato skutečnost patrná v rámci výše popsané aktivity puzzle s plakáty a karikaturami. V souvislosti s touto aktivitou jsme identifikovali nejen situační cíl kult osobnosti, ale také situační cíl nazvaný **odhalování poselství plakátů a karikatur**. V rámci toho cíle se žáci prostřednictvím analýzy plakátů a karikatur učí přistupovat k rozboru a hodnocení dobových pramenů obrazové povahy. Jedná se vlastně o rozvoj kritického způsobu nazírání na realitu, který žáky učí pronikat pod povrch skutečnosti předkládané formou obrazu a který je reprezentovaný vyššími myšlenkovými operacemi (analýza, syntéza, hodnocení). Z pozorování programu je patrné, že tento cíl se pokouší muzejní pedagožka realizovat následujícím způsobem. V úvodním zadání aktivity nabádá žáky k činnosti:

MP: „Zamyslete se nad tím, co se nám ten plakát snaží říct. Jaké je jeho poslání. Budete se snažit poznat, co tam je za osoby, jaké tam jsou další předměty, jaké to může mít historické souvislosti, co se nám ten plakát snaží sdělit.“

Po ukončení skupinové práce vybízí jednotlivé skupiny k prezentaci jejich dosaženého zjištění. Důležité je, že v průběhu jejich prezentace pro získání zamýšleného edukačního efektu pokládá žákům návodné otázky k hlubšímu zamyšlení.⁸⁸ Výběrově například:

⁸⁸ Prezentované otázky se vztahují k plakátu zobrazujícího Klementa Gottwalda s J. V. Stalinem (viz příloha 7).

MP: Jak byste ten plakát popsali? Koho na obrázku vidíte? Kdo to je? Co mají v ruce? O čem můžou jednat? Co vidíte v pozadí? Co se nám snaží říct? Co si vy o tom obrázku představujete? Jaký byl podle vás vztah těch dvou osob?

Muzejní pedagožka Helena klade žákům analytické otázky, které přecházejí postupně z popisné roviny (zaměřené na získávání faktů) do roviny hodnotící a interpretativní. Žáci jsou vedeni k důkladnému zkoumání plakátu v detailu i celku, ke kritickému přemýšlení nad významy znázorněných skutečností a jeho interpretaci. Je tedy zřejmé, že o tento cíl je ze strany muzejní pedagožky v rámci edukačního programu ve vztahu k žákům usilováno. Je však tento cíl zřejmý také žákům? Dochází u žáků vědomě k osvojování znalostí zmíněných metakognitivních procesů? Ponechejme zodpovězení těchto otázek do kapitoly diskuse.

V souvislosti s konkrétním výukovým cílem nazvaným **kritická práce s dobovými materiály** je nezbytné zmínit také druhý situační cíl na něj navázaný. Jedná se o cíl s kódem **četba a porozumění dopisu**. Pod vlivem tohoto cíle se žáci prostřednictvím četby úryvku posledního dopisu Milady Horákové, který tato politička napsala své rodině na rozloučenou několik málo hodin před svou popravou ve věznici na Pankráci, učí přečíst její rukopis a na základě hledání informací v textu porozumět významu napsaného sdělení v kontextu situace vzniku písemnosti. Analogicky jako v případě plakátu a karikatury provádí muzejní pedagožka žáky prostřednictvím kladení otázek analýzou a interpretací dopisu. Toto se odehrává v rámci kontroly zadaného úkolu a následné diskuse nad tématem.

Na závěr můžeme také konstatovat, že oba výše popsané situační cíle mají velmi blízko k rozvíjení vizuální a čtenářské gramotnosti žáků.

Předposlednímu konkrétnímu cíli bylo přiřazeno označení **dopad systému**. Označení vyplývá z pojmenování tohoto cíle samotnou muzejní pedagožkou, která opakovaně a spontánně uvádí tento cíl v průběhu rozhovoru a jeho naplňování spojuje s posledním velkým tématem edukačního programu, kterým jsou politické procesy konkretizované na příběhu Milady Horákové:

MP: „A další, co je důležité, je ten příběh Milady Horákové. Uvědomit si vlastně to, jak nějaký velký systém nějaké velké dějiny, můžou ovlivnit dejme tomu malého člověka.“

Tento cíl nachází svoji oporu také v metodickém manuálu, kde se dočteme, že „žák se blíže seznámí s hrdinkou odboje a obětí komunistického režimu, Miladou Horákovou.“

Vzhledem k slovnímu vyjádření „žák se blíže seznámí“ považujeme tento cíl v manuálu za vágně formulovaný a jeho interpretaci v rozhovoru s pedagožkou za jisté doplnění, zpřesnění. Konkrétnější představu o tomto cíli nám tedy přináší až data z rozhovoru, analýza pozorované učební aktivity čtení posledního dopisu Milady Horákové a analýza posledního úkolu v pracovním listě, který se k aktivitě váže. Tento cíl se vyznačuje také zvláštností vzhledem k doménám rozvoje žákovy osobnosti. Přestože jsme tento cíl zařadili do oblasti kognitivních cílů, dotýká se svojí povahou také afektivní domény žáka. Tato skutečnost je patrná na vnitřním členění tohoto cíle. Na tomto podkladě je zjevné, že v praxi edukační reality se tento cíl rozpadá na dva cíle situační, z nichž každý směřuje do jiné oblasti rozvoje osobnosti žáka.

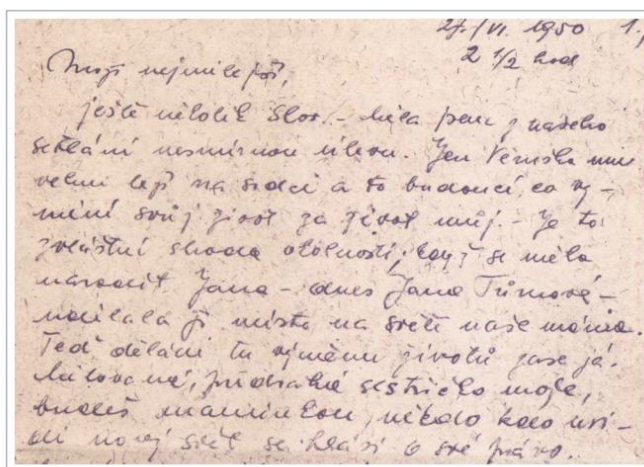
První ze situačních cílů je čistě kognitivním cílem a nese název **život Milady Horákové**. Toto označení vyjadřuje skutečnost, kdy se žáci v rámci programu mají dle slov muzejní pedagožky naučit nové vědomosti o okolnostech smrti nebo života Milady Horákové. Tento cíl žáci naplňují v rámci skupinového čtení úryvku z úvodní části posledního dopisu Milady Horákové. Nejenže žáci čtou společně faksimile dopisu, ale v návaznosti na četbu plní úkol v pracovním listě (viz obrázek č. 4).



Politické procesy:

Proces se skupinou

- Kdo dopis napsal?
- Kdy a kde byl dopis napsán?
- Komu je dopis určen?
- Myslíte si, že by měl být veřejnosti přístupný?



Obrázek 5: Ukázka třetího úkolu z pracovního listu k edukačnímu programu 50. léta v Československu

Ze zadání úkolu je zřejmé, že na základě nedokončené věty a prvních tří otázek mají žáci pomocí četby dopisu, případně hledání v expozici, doplnit konkrétní informace týkající se několika závěrečných okamžiků života této osobnosti. V reflektivní části aktivity žáci prezentují svá zjištění a muzejní pedagožka je doplňuje dalším výkladem.

Druhému ze situačních cílů byl přiřazen kód **odhodlaná nesobeckost**. Tento cíl usiluje rozvíjet žáka z hlediska jeho postoje a hodnotové orientace. Vzhledem k této skutečnosti pojednáme o tomto cíli v části afektivní cíle.

Čtvrtý a poslední kognitivní cíl, o kterém budeme pojednávat a který můžeme v edukačním programu na úrovni konkrétních cílů s jistotou sledovat, je označen kódem **informace o Národním památníku na Vítkově**. Tento výukový cíl je explicitně formulován v metodickém manuálu a svým obsahem má směřovat žáky k tomu, aby se naučili vlastními slovy vysvětlit, proč byl postaven Národní památník na Vítkově. Současně nás metodický manuál informuje o skutečnosti, že tento cíl klade důraz na rozvíjení vztahu žáka k regionu a jeho poznání. Svojí koncepcí se tak liší od cílů předchozích, které akcentují u žáka rozvíjení znalostí o totalitě a dějinných souvislostech vzniku komunistického Československa. Jakoby se od ostatních kognitivních cílů vzhledem k tématu edukačního programu vyděluje.

Z pozorování programu vyplývá, že tento výukový cíl je z hlediska fáze programu realizován v jeho úvodní části ihned po uvítání žáků a sdělení organizačních pokynů v Kapli padlých. Je zřejmé, že jeho zařazení na začátek programu není náhodné. Uvažujeme-li o odlišnosti toho cíle od cílů předchozích také v této souvislosti, můžeme dojít k závěru, že tento cíl má v podstatě žákům na začátku programu pomoci porozumět tomu, kde se nacházejí a jak se proměňoval význam Národního památníku na Vítkově v průběhu dějin 20. století.

Z pozorování programu je dále patrné, že tento cíl je naplňován skrze dva situační cíle, které na sebe bezprostředně navazují. První cíl jsme označili jako **funkce Památníku**. Uskutečňování tohoto situačního cíle je spojeno s klasickým monologickým výkladem muzejní pedagožky, která žákům podává přehledně základní informace o vzniku Památníku, jeho původní funkci a v této spojitosti také o její změně po roce 1948. Muzejní pedagožka se dotýká také témat umístění expozice a současné podoby Památníku. Na základní výklad navazuje krátké zamyšlením žáků nad mozaikami s legionářskou tematikou, které byly v Kapli padlých vytvořeny Maxem Švabinským k počtě padlých vojáků. Toto zamyšlení, které je spjato s druhým situačním cílem s názvem **mozaiky a legionáři**, má na rozdíl od monologického výkladu podobu rozhovoru muzejní pedagožky s žáky. Žáci jsou vybízeni k aktivní spoluúčasti. Muzejní pedagožka opakovaně podněcuje žáky, aby sami našli v umělecké výzdobě Kaple odkaz na původní funkci Památníku:

MP: „Vy tady v kapli můžete najít nějaké odkazy. Když se rozhlédnete kolem a podíváte se na ty krásné mozaiky od Maxe Švabinského, najdete tu nějaký odkaz na ty legionáře?“

MP: „Najdete tam něco, co souvisí s těmi legiemi?“

Muzejní pedagožka dále pomáhá žákům formou analytických otázek a výkladu dojít k porozumění toho, co mozaiky zobrazují. Například se žáků dotazuje, ve kterých zemích válčili českoslovenští legionáři. Zde můžeme nalézt přesah, který vede žáky prostřednictvím uměleckého díla k osvojení nových nebo zopakování si stávajících znalostí o legionářích, aby lépe porozuměli původní funkci Památníku.

Afektivní cíle

Druhou oblast konkrétních cílů edukačního programu tvoří cíle usilující o rozvoj afektivní, tedy postojové a hodnotové, domény osobnosti žáka. Jednotlivé cíle této oblasti jsme pojmenovali **odhodlaná nesobeckost a muzeálie jako zdroj poznání**. Domníváme se, že tyto cíle jsou na rozdíl od zcela zjevných⁸⁹ kognitivních cílů z části cíli skrytými.⁹⁰ V případě afektivních cílů to znamená, že je nelze zachytit skrze analýzu metodického manuálu, který by měl obsahovat jasně formulované výukové cíle ani skrze anotaci programu zveřejněnou na webu muzea. V omezené míře je lze vysledovat, a tedy ověřit na základě pozorování programu. Z větší části o nich vypovídá pouze muzejní pedagožka. Její výpověď však není spontánní s jasnou vizí o podobě těchto cílů, ale začíná o nich uvažovat až po položení otázky tazatelkou. V prvním momentě se dokonce v rámci otázky přímo směřující k zjištění konkrétních postojů rozvíjených u žáků ve své odpovědi vrací do oblasti kognitivních cílů a až posléze, kdy se zorientuje, začíná zpětně rozkrývat cíle afektivní. Z rozhovoru s muzejní pedagožkou a na základě pozorování tak usuzujeme, že tyto cíle jsou něčím, co je v programu skrytě zastoupeno, avšak s čím se vědomě vůbec nepracuje (cíl odhodlaná nesobeckost) nebo pouze okrajově (cíl muzeálie jako zdroj poznání).

⁸⁹ Zjevné cíle jsou cíle, které muzejní pedagožka zcela vědomě, opakovaně a s jistotou jmenuje při rozhovoru. Tyto cíle nalézají svoji oporu také v dokumentech vztahujících se k edukačnímu programu a jsou zachytitelné skrze zadávání úkolů, otázek a aktivitu žáků v průběhu pozorování programu.

⁹⁰ Za skryté cíle programu považujeme cíle, které nejsou primárně a vědomě formulovány v rámci přípravy programu. Můžeme je zachytit zejména z výpovědi muzejní pedagožky a částečně z pozorování programu. V některých případech také nepřímo z analýzy dokumentů. Přestože je tyto cíle obtížné identifikovat, nemůžeme o nich říci, že by neexistovaly. Stojí nenápadně v pozadí programu. V kapitole 3.5 budeme některé z těchto cílů reflektovat prostřednictvím zpětné vazby žáků.

První ze skrytých afektivních cílů jsme označili názvem **odhodlaná nesobeckost** a vytrvalost. Muzejní pedagožka jej formuluje následovně:

T: „K čemu chceš žáky z hlediska jejich postojů pro jejich život dovést?“

MP: „Pro jejich život? K tomu, že je možné tedy za něčím stát jako natolik, že jsme schopni tomu něco obětovat. Jsme schopni přesáhnout svoji vlastní osobnost a nesoustředit se jenom sami na sebe a na nějaký jako náš materiální základ.“

A vzápětí v návaznosti na tento postoj doplňuje, že žáci by měli být vedeni k hodnotám jako je schopnost přesáhnout svou osobu a někomu něco nezištně dát. Je patrné, že podstatu tohoto cíle představuje určitá transcendence sebe sama k vyšším hodnotám a principům, za něž stojí bojovat i za cenu obětí. Muzejní pedagožka tento cíl přímo spojuje v rámci tématu politické procesy s aktivitou čtení posledního dopisu Milady Horákové, který tato politička napsala své rodině na rozloučenou několik málo hodin před svou popravou ve věznici na Pankráci. Je tomu však skutečně tak? Z pozorování je patrné, že muzejní pedagožka Helena má možnost se k prezentovanému cíli ve vztahu k žákům přiblížit na závěr reflektivní části aktivity. Velmi rychle za sebou prakticky bez pauzy klade otázky, které směřují žáky k zamyšlení se nad výpovědní hodnotou dopisu pro jejich život. Například Co si myslíte, v čem je ten dopis důležitý? Co nám může říct? Jak na vás působí? Po té v průběhu reflexe vede žáky v reakci na jejich odpovědi od chápání ryze informační výpovědi dopisu k vnímání jeho emoční roviny. Chybí zde však z její strany jakýkoliv pokus o transcendenci. Dalo by se tedy říci, že otázky kladené muzejní pedagožkou mají potenciál dovést žáky k zamýšlenému cíli, ale v praxi tohoto konkrétního edukačního programu se tak neděje. Možná, že žáci pod vlivem učební aktivity o obsazích spojených s tímto cílem skrytě uvnitř sami sebe uvažují, ale muzejní pedagožka je v rámci reflexe nedovedla k tomu, aby dané obsahy byly vysloveny nahlas. Z rozhovoru s pedagožkou také vyplývá, že tento cíl vlastně „vidí až zpětně“ v odzkoušeném a realizovaném programu. Je tedy logické, že pokus zachytit realizaci toho cíle v konkrétní učební aktivitě vyznívá rozporuplně a cíl z hlediska pozorování zůstává pouze v rovině jakéhosi záměru. Je tomu však skutečně tak? V jakých ohledech se aktivita čtení posledního dopisu Milady Horákové dotýká žáků v oblasti jejich postojů a hodnot? Tomuto tématu se budeme věnovat blíže v následující kapitole, v rámci diskuse a shrnutí.

Druhý z afektivních cílů, který se zrcadlí v průběhu edukačního programu, nese název **muzeálie jako zdroj poznání**. Tento cíl je svázán s cílem výchova k muzeu, který spadá do kategorie cílů obecnějšího charakteru, a v praxi jde o jeho konkretizaci směrem

k danému edukačnímu programu. Nejzřetelněji můžeme tento cíl demonstrovat opět v souvislosti s aktivitou čtení posledního dopisu Milady Horákové. Po přečtení úryvku dopisu jsou žáci vyzváni, aby ve skupině odpověděli na otázky položené v pracovním listu. Ve vztahu k tomuto cíli je zde relevantní poslední otázka, v níž jsou žáci dotázáni, zda si myslí, že by měl být dopis přístupný veřejnosti. Obdobně formulovaná otázka ve znění: „*Myslíte si, že je v pořádku, že je taková osobní korespondence vystavována?*“ je žákům opět položena ze strany muzejní pedagožky během závěrečné reflexe aktivity. Žáci se navíc v průběhu reflexe dozvídají, že dopis byl do muzea svěřen rodinou Milady Horákové. Obě tyto otázky, poskytnutá informace o způsobu začlenění dopisu do sbírkového fondu Národního muzea a především osobní setkání žáků s úryvkem dopisu jasně otevírají svým charakterem prostor k zamyšlení se nad tím, že předměty vystavované v muzeu jsou nositeli významných informací a především hodnot. Nejen jejich uchování, ale také prezentování je pro společnost, zachování paměti a její budoucí vývoj zcela zásadní. Pohled na cíl pojmenovaný muzeálie jako zdroj poznání dokresluje slova muzejní pedagožky Pavlínny, která tvrdí, že žáci by měli z tohoto programu odcházet z muzea s prožitkem:

„...že muzeum má silnou výpovědní hodnotu, že je dokáže informovat a dokáže jim ty informace podávat jiným způsobem, než jsou zvyklí.“

Její tezi potvrzuje také další skutečnosti vyplývající z pozorování. Žáci mají opakovaně možnost setkávat se v průběhu programu s muzeáliemi nebo památkami v podobě umělecké výzdoby Národního památku na Vítkově (reliéf srpů a kladiva na vstupních dveřích do Kaple padlých, mozaiky legionářů) a prostřednictvím společné analýzy pod vedením muzejní pedagožky objevovat informace v nich ukryté, přemýšlet o jejich významu a výpovědní hodnotě.

Klíčové kompetence

Další oblast cílů, kterou lze v rámci analýzy edukačního programu 50. léta v Československu vysledovat souvisí s rozvojem klíčových kompetencí žáků. Cíle označené kódy **sociální a personální kompetence, komunikativní kompetence a kompetence k řešení problémů** a spadající do této podkategorie jsou dle našeho názoru stejně jako v předchozím případě cíli skrytými. Nejsou oficiálně deklarovány v anotaci programu zveřejněné na webu muzea ani explicitně formulovány v metodickém manuálu. V manuálu se s nimi setkáváme pouze nepřímo v zevrubném popisu průběhu učebních

aktivit žáků a z pozorování programu je jasně patrné, že aktivity byt' nezáměrně svým dílem směřují u žáků k rozvoji vybraných klíčových kompetencí. Muzejní pedagožka Helena o cílech spojených s oblastí klíčových kompetencí sama spontánně nevypovídá a přemýšlí o nich až po přímém dotazu. Pojem klíčové kompetence pedagožka umí sice definovat vlastními slovy, ale ve vztahu k programu má v první chvíli problém s automatickým vyjmenováním jejich konkrétních příkladů. Z následné výpovědi je však patrné, že o obsazích vybraných klíčových kompetencí jasně uvažuje a srozumitelně uvádí jejich uplatnění v pedagogické praxi konkrétních učebních situacích. Důležité je také zmínit, že cíle spojené s rozvojem klíčových kompetencí žáků nezahrnuje muzejní pedagožka do bilancování důležitosti výukových cílů programu na závěr rozhovoru. Celkově lze tedy usuzovat, že tyto cíle jsou součástí edukačního programu jakoby „přirozeně“, a není proto důležité o nich více rozvažovat.

První z kódů **sociální a personální kompetence** reprezentuje cíl, který má vést žáky prostřednictvím plnění úkolů ve skupině k rozvíjení schopnosti spolupracovat. Jak uvádí muzejní pedagožka:

„...jsou, nechci říct, nuceni spolupracovat, ale mají spolupracovat. A což se děje při čtení toho dopisu. Kdy prostě někomu to jde, někomu to nejde. Někdo to pismo rozezná a vidí ho a někdo to nerozezná a v podstatě se už tam v těch skupinách rozdělují role, protože někdo je prostě na něco dobrý. ...Jsou do nich (skupinek) dělení náhodně. To znamená, že se tam třeba ocitají žáci, kteří třeba spolu běžně nevycházejí, nebo spolu asi ne úplně jako kamarádi a v té skupině nějak fungují a nějak pracují.“

Rozvíjení schopnosti spolupracovat v sobě tedy v průběhu programu skrývá učení se žáků umět vhodně využívat potenciál jednotlivých členů skupiny, umět si pomáhat a překonávat případné vzájemné bariéry v úsilí o dosažení společné věci. Z pozorování programu je zcela patrné, že žákům byl od počátku programu, i přes specifické prostorové a světelné podmínky Národního památníku na Vítkově, poskytnut dostatečný prostor ke spolupráci v rámci skupinové práce. Při aktivitě brainstorming v Kapli padlých jsou žáci muzejní pedagožkou vybídnuti, aby pro vypracování úkolu vytvořili kroužek. Nebo během aktivity s plakáty dostává každá skupina k dispozici malý stoleček, kolem kterého se mohou její jednotliví členové shromáždit tak, aby se jim lépe pracovalo a nikdo nebyl vyčleněn ze společné práce. Taktéž zadání úkolů v pracovním listě jsou uvedeny v množném čísle slovesného tvaru a vybízejí tedy ke společnému plnění úkolu všechny členy skupiny.

V úzké návaznosti na skupinovou práci, jak je patrné z uvedeného úryvku rozhovoru, lze spatřovat další cíl označený názvem **kompetence k řešení problémů**. Žáci jsou vedeni k tomu, aby se při čtení posledního dopisu Milady Horákové naučili překonávat obtíže související s vyvstalým problémem jeho zhoršené čitelnosti. A to nikoliv individuálně, ale společně ve skupině.

Cíle označené kódem **komunikativní kompetence** se dotýkají především oblasti rozvoje prezentačních dovedností žáků a schopností žáků komunikovat ve skupině. Jak vysvětluje muzejní pedagožka, jedná se především o to, že se žáci jejím pohledem učí:

„... definovat svoje myšlenky, pojmy. Umět je vysvětlit, zdůvodnit a pro mnohé z nich vlastně často bývá problém něco prezentovat. Mluvit nahlas, srozumitelně, jasně. Takže to určitě.“

Z pozorování je patrné, že pracovní skupiny jsou vždy po skončení aktivity vyzvány k tomu, aby někteří její členové prezentovali ostatním skupinám výstupy své práce. Opakovaně také muzejní pedagožka vzhledem k špatným akustickým podmínkám Národního památníku na Vítkově vybízí hovořící žáky, aby při své promluvě mluvili dostatečně nahlas, aby je ostatní žáci dobře slyšeli.

Výše naznačené cíle nejsou v průběhu ani v závěru programu muzejní pedagožkou ve vztahu k žákům nijak reflektovány. Z její strany nezaznívá žádná hodnotící otázka, která by zjišťovala, jak se žákům dařilo spolupracovat ve skupině, zda si myslí, že se naučili lépe hovořit při prezentaci svých aktivit před větší skupinou lidí. Drobná reflexe se objevuje pouze v případě čtení dopisu Milady Horákové. Zde je muzejní pedagožkou položena žákům otázka, zda se jim podařilo dopis přečíst. Záměrem této otázky však není reflektovat překonávání obtíží žáků při čtení dopisu, ale spíše se jedná o kontrolní otázku, která má muzejní pedagožku ujistit, že všichni úkol zvládli. Neboť zvládnutí přečtení dopisu a seznámení se s jeho obsahem je nezbytným předpokladem k úspěšnému dokončení programu.

Cílová orientace programu spojená s prožitkem žáka

Vzhledem k tomu, že nás zajímalo, zda se edukační program 50. léta v Československu vztahuje v oblasti výukových cílů k rozvoji osobnosti žáků také v jiných dimenzích, než jsou kognitivní a afektivní doména nebo klíčové kompetence, zaměřili jsme se na studium cílů programu prizmatem prožitku.

V těchto intencích jsme tedy zjišťovali, jakou roli hraje v edukačním programu ve vztahu k rozvoji žákovy osobnosti prožitek a s ním související a vzájemně provázané skutečnosti jako jsou zábava, emoce, získání inspirace pro vlastní život, úspěch z dobře vykonané činnosti nebo rozvoj tvořivosti a nabytí určité zkušenosti.

Tento náš zájem vznikl především v návaznosti na první fázi výzkumu, v rámci níž jsme identifikovali a optikou učitelů popsali prožitek jako jednu z možných dimenzí cílového směřování edukačního programu (blíže kapitola 3.2.3). Paralelně s tím nás inspiroval zahraniční koncept GLOs. Koncept obecných dosažených vzdělávacích cílů mimo jiné pracuje s kategoriemi jako zábava, inspirace, tvořivost nebo aktivní chování a osobní rozvoj (blíže kapitola 2.2.5). Tedy s kategoriemi, které s prožitkem úzce souvisejí.

Jsme si vědomi, že prožitek jako jedna z cílových dimenzí edukačního programu je kategorie velmi obtížně postižitelná. Jedná se o subjektivní záležitost každého žáka vyplývající z jeho individuálního prožívání, které je specificky determinováno jedinečnou skladbou jeho osobnosti a aktuálním psychickým i fyzickým rozpoložením. Z hlediska zamýšlených a realizovaných cílů jej můžeme hodnotit primárně na základě výpovědi muzejní pedagožky Heleny. Tedy nevypovídáme, o tom, co si žáci z muzea v rovině prožitku po absolvování programu z muzea odnášejí, ale o tom, co si myslí muzejní pedagožka, že by si měli odnést. Případně, kterých oblastí souvisejících s prožíváním žáků, se edukační program dotýká. Nepřímé informace nám může částečně poskytnout také pozorování žáků během edukačního programu.

Věnujme se nejprve tomu, jak muzejní pedagožka ve vztahu k edukačnímu programu v prvním okamžiku nahlíží **prožitek**, který by si měl žák po skončení programu z muzea odnést. Z jejího pohledu je prožitek žáka založena na jeho setkání s autentickým a jedinečným sbírkovým předmětem. Doslova říká:

„Já si myslím, že je velký rozdíl učit se ... o Miladě Horákové a číst si její poslední dopis z vězení. ... Takže mělo by to být, že ty děti začnou za těmi předměty hledat nebo objeví tu jejich výpovědní hodnotu...“

Je tedy zřejmé, že žák má v průběhu programu v rovině emoční a posléze i rozumové „udělat určitou zkušenost s muzeálií“. Mohli bychom říci, že se jedná o zkušenost založenou na objevování muzeality příslušného sbírkového předmětu. Nejde tedy o to vyvolat u žáka jakýsi bezúčelný prožitek sám pro sebe, ale dle muzejní pedagožky se má jednat o prožitek, který žáky v důsledku vede k tomu, že rozpoznají silnou a specifickou výpovědní hodnotu muzea. Můžeme tedy sledovat vyústění žákova prožitku do roviny

racionálního uvědomění si. Takto popsaný prožitek není dle našeho názoru ze strany muzejní pedagožky vědomě formulovaným výukovým cílem, ale je spíše predispozicí nutnou k naplňování afektivního cíle muzeum jako zdroj poznání a v důsledku toho sehrává důležitou roli také v naplňování obecnějšího cíle výchova k muzeu.

Na tomto místě se nabízí konfrontující otázka: Jak žáci sami hodnotí svůj prožitek, s nímž odcházejí z muzea? Na zodpovězení této otázky se zaměříme v kapitole diskuse, kde se budeme blíže věnovat zpětné vazbě žáků v oblasti jejich prožitku.

Na základě výpovědi muzejní pedagožky můžeme v programu vysledovat další skutečnosti úzce spojené s prožíváním žáka. Jedná se o **úspěch, zábavu, tvořivost a emoce**. Muzejní pedagožka tyto čtyři skutečnosti identifikovala jako zásadní a podrobněji o nich vypovídá.

V prvním okamžiku hovoří o úspěchu jako o samozřejmé součásti programu a dále dokládá na příkladu učebních aktivity brainstorming v Kapli padlých, že při jejím plnění žáci dle jejího názoru zažívají úspěch:

„Tak ono vždycky záleží, jaká se sejde skupina, ale ten program je připravený tak, že žáci do něho nemusí mít příliš vstupních informací. ...vlastně začíná tím brainstormingem ... Takže určitě zažívají úspěch v tom, co napsali. Snad se mi nikdy nestalo, že by tam někdo napsal něco, co bych řekla, že není pravda.“

Z pozorování programu vyplývá, že žáci byli při plnění této skupinové aktivity skutečně jako celek úspěšní. Každá skupina měla poměrně rychle vypracovaný úkol č. 1 v pracovním listě a současně dokázali vybraní žáci z jednotlivých skupin postupně prezentovat a obhájit své nápady.

Dále muzejní pedagožka Helena hovoří v souvislosti s úspěchem o tvořivosti. Tuto skutečnost demonstruje na příkladu aktivity puzzle s plakáty a doplňování budovatelské básně z 50. let 20. století:

„potom je to hledání symboliky v těch plakátech a doplňování těch textů ...kdy opravdu se ty skupinky rozjedou a snaží se najít v tom, jak někdo drží ruku, něco prostě skrytého a takže to jsou ty chvíle, kdy oni něco zdůvodňují a kde třeba na tom plakátu najdou něco, čeho jsem si ještě nevšimla. Takže to jsou určitě ty momenty, kdy zažívají úspěch a zároveň jsou tvořivé.“

Z ukázky je také patné, že muzejní pedagožka se domnívá, že tato aktivita je pro žáky zábavná. Na jiném místě prožitek zábavy Helena vědomě vnímá jako obecné pravidlo, které by měl akcentovat každý program a uvědomuje si, že je vhodné touto cestou pěstovat u žáků motivaci k učení.

Emoční prožitek žáka muzejní pedagožka spojuje s aktivitou čtení posledního dopisu Milady Horákové. V závěrečné části aktivity jsou žáci vyzváni, aby řekli jedno slovo, které v nich četba dopisu vyvolává. Z pozorování programu však vyplývá, že kromě vyslovení a pojmenování emocí nahlas muzejní pedagožka s emočním prožitkem žáků dále nepracuje.

Po bližší analýze jsme se rozhodli cílovou orientaci související s prožitkem, stejně jako předešlé cílové kategorie (afektivní cíle, klíčové kompetence), zařadit k tzv. skrytým cílům. Z pozorování vyplývá, že program v jistých ohledech skutečně nabízí žákům příležitost k úspěchu, k rozvoji jejich tvořivosti, usiluje o to být pro žáky zábavný nebo se dotýká jejich emočního prožívání, ale současně je z rozhovoru s muzejní pedagožkou Helenou patrné, že tyto skutečnosti stojí v pozadí. Program není primárně pojat jako zážitkový. Cíleně a systematicky s prožitkem žáka a z něho vyplývajících skutečností nepracuje. Cílová orientace spojená s prožíváním žáka nebyla muzejní pedagožkou zahrnuta ani v závěrečné bilanci důležitosti výukových cílů.

Absentující cíle

Na závěr připomeňme, že je nezbytné se tázat nejen na to, které výukové cíle edukační program vzhledem k rozvoji osobnosti žáků naplňuje, ale také na to, které cíle v programu zcela absentují. Vzhledem k tematickému zaměření programu a specifikám jeho výchovně-vzdělávacího obsahu program 50. léta v Československu neusiluje o rozvoj psychomotorické domény žáka. V této oblasti nebyl v průběhu analýzy a interpretace dat identifikován žádný výukový cíl.

3.4.4 Několik postřehů k práci s výukovými cíli

Věnujme se nyní stručně několika postřehům týkajících se práce s výukovými cíli v průběhu edukačního programu, které vzešly z analýzy dostupných dat. Přestože se tyto postřehy týkají témat, která nepřímo souvisí s naší výzkumnou otázkou, považovali jsme za nutné na ně upozornit, neboť nám mohou pomoci dokreslit obraz předkládané případové studie. Případně nám mohou pomoci osvětlit některé skutečnosti, které budou předmětem shrnutí a diskuse v následující kapitole.

V rámci pozorování edukačního programu jsme se zaměřili také na procesuální práci muzejní pedagožky s výukovými cíli edukačního programu přímo v muzejně-pedagogické praxi. Jestliže v úvodní části edukačního programu má cíl plnit funkci významného motivačního činitele, je z pozorování patrné, že muzejní pedagožka Helena tento princip

nenaplnuje. Také sdělení cíle žákům není zcela jasné. Muzejní pedagožka se sice žáků dotazuje, na který program do muzea přišli, ale výukové cíle programu žákům jasně a srozumitelně nesděljuje. Ani se žáků neptá, co čekají, že se v muzeu naučí nového, nebo s kterými novými zkušenostmi by chtěli z muzea odcházet. Pouze zopakuje žákům téma edukačního programu a říká: „*Budeme se bavit o 50. letech v Československu.*“ A dále přechází ke stručnému výkladu o Národním památníku na Vítkově, nechá žáky hledat reliéf srpů a kladiva na vstupních dveřích Kaple padlých, které demonstrují funkci Památníku po roce 1948, i téma edukačního programu, a následně pokračuje zadáním první aktivity.

Ani u dílčích aktivit v průběhu programu jsme nepozorovali, že by bylo žákům sděleno, co nového se mohou naučit, nebo které stávající vědomosti a dovednosti si procvičí.

Po uzavření poslední aktivity se závěrečná část programu nese v duchu rychlého zakončení. Tato skutečnost je dána překročením časové dotace vymezené na realizaci edukačního programu. Ani zde jako po celou dobu programu muzejní pedagožka ve vztahu k žákům vědomě a jasně s výukovými cíli nepracuje. V závěru chybí jakýkoliv prostor věnovaný reflexi, v rámci níž by bylo žákům dáno slovo ke shrnutí toho, co se v průběhu programu naučili nového, v jakých ohledech je program obohatil. Případně, na co by se chtěli ještě zeptat, nebo dále ve škole zaměřit.

Domníváme se tedy, že žákům na vědomé úrovni zůstávají výukové cíle edukačního programu skryty. Tato skutečnost je závažná především ve vztahu k cílům, kterým muzejní pedagožka v rámci edukačního programu připisuje osobně velký význam (například kritická práce s dobovými materiály).

3.5 Shrnutí a diskuse k druhé fázi výzkumu

Edukační program 50. v Československu sleduje z hlediska rozvoje žákovy osobnosti celou řadu výukových cílů. V této kapitole prostřednictvím dílčích tematických celků stručně shrneme závěry vzešlé z analýzy a interpretace dat, které jsme prezentovaly v předešlém textu. Současně se budeme věnovat vyvstalým otázkám, které se, jak uvidíme později, významně promítnou do návrhu inovací edukačního programu v oblasti jeho výukových cílů. Do diskuse také v některých okamžicích vstoupí zpětná vazba žáků, kterou jsme získali po ukončení programu. Přestože od začátku druhé fáze našeho výzkumného šetření usilujeme o získání obrazu výukových cílů zamýšlených a skutečně realizovaných, dospěli jsme k závěru, že právě zpětná vazba žáků pojednávající

o dosažených cílech obohatí naše stávající poznání o nový rozměr a v neposlední řadě se také stane spolu s očekáváním učitelů jedním z inspirativních východisek pro návrh inovací.

Provázanost výukových cílů z hlediska hierarchického uspořádání cílů

V edukačním programu 50. léta v Československu jsme v rovině hierarchického vertikálního uspořádání výukových cílů s jistotou vysledovali provázanost různých kategorií cílů podle jejich obecnosti. Jasně jsme identifikovali návaznost konkrétních cílů programu na cíle obecnějšího charakteru a současně zrcadlení některých konkrétních cílů v cílech situačních spojených s jednotlivými učebními aktivitami (viz pojmová mapa).

Připomeňme, že návaznost konkrétních cílů na cíle obecnějšího charakteru je zřejmá ve dvou základních rovinách, které odpovídají dvěma pólům muzejní edukace. V první rovině se konkrétní cíle programu vztahují k rámcovým vzdělávacím programům a naplňují cíle z hlediska školního kurikula. V druhé rovině se konkrétní cíle programu vztahují k cílům z hlediska muzea ve smyslu výchovy k muzeu. Edukační program z tohoto hlediska tedy plní základní předpoklad spolupráce školy a muzea, kterým je návaznost na školní kurikulum, a současně zohledňuje specifika muzea.

Silné zaměření edukačního programu na rozvoj kognitivní domény osobnosti žáka

Z horizontálního hlediska jednotlivých oblastí výukových cílů charakterizujeme edukační program 50. léta v Československu jako program silně zaměřený na rozvoj kognitivní domény osobnosti žáka a to zejména v rovině osvojování si poznatků. K tomuto závěru nás přivádějí následující skutečnosti:

- v souvislosti s vymezením výukových cílů opakovaně muzejní pedagožka používá termín informace (např. „škála informací, které se snaží program postihnout, nemůžou to být jenom obecné informace“) a vyjmenovává jednotlivé partie učiva, které tyto informace reprezentují,
- kognitivní cíle zaměřené na rozvoj poznatků jsou charakterizovány jako cíle zjevné a muzejní pedagožka s jejich obsahy v nejrůznějších oblastech realizace edukačního programu vědomě pracuje,
- kognitivní cíle zaměřené na rozvoj poznatků co do kvantity jednoznačně převažují nad cíli jiného charakteru (názorně lze vysledovat v pojmové mapě),

- z analýzy zadání učebních úloh v rámci dílčích aktivit vyplývá, že otázky kladené muzejní pedagožkou směřují žáky k naplňování kognitivních cílů v rovině poznatků a že tyto výukové cíle jsou více propracované oproti cílům zaměřujícím se na jiné oblasti rozvoje žákovy osobnosti.

V průběhu analýzy a interpretace dat jsme identifikovali celkem tři kognitivní výukové cíle přímo zaměřené na osvojování poznatků (označené kódy totalita, dopad systému a informace o Národním památníku na Vítkově) a z nich vyplývající cíle situační svázané s konkrétními učebními aktivitami (označené kódy totalita v ČSR, okolnosti a Únor 1948, kult osobnosti, život Milady Horákové).

Na tyto kognitivní cíle jsme se zaměřili také **prostřednictvím zpětné vazby žáků**. Žáky jsme požádali, aby napsali tři dějinné skutečnosti, které se v průběhu edukačního programu dozvěděli.⁹¹ Připomeňme, že smyslem zpětné vazby nebylo podrobně analyzovat a ověřovat, nakořik bylo ve vztahu k žákům dosaženo zamýšlených výukových cílů. Spíše nám touto cestou šlo o získání obrazu toho, co se žáci v muzeu naučili a zda se uvedené skutečnosti z hlediska obsahu setkaly s prezentovanými zjevnými i skrytými učebními záměry.

V rámci vytvořeného kategorizovaného seznamu žákovských odpovědí, jsme identifikovali dvě silné kategorie. První z kategorií nese název **Milada Horáková** a obsahuje celkem výpovědi dvaceti žáků (*například: že Milada Horáková byla vězněna na Pankráci, informace o pobytu Milady Horákové ve vězení, o procesu Milady Horákové, Milada Horáková psala rodině dopisy z vězení*). Druhá kategorie pojmenovaná **Únor 48** obsahuje odpovědi celkem čtrnácti žáků (*například: jaká byla situace při převratu, když se Gottwald dostal k moci, události ohledně Února 1948, nástup komunismu v Československu, o abdikaci prezidenta Beneše*). Třetí kategorii s výpověďmi čtyř žáků jsme nazvali komunismus (*například: lépe jsem pochopila pojmy týkající se komunismu, co všechno znamená komunismus, jak přesně vypadal komunismus*). Zbývající odpovědi jsme zařadili do kategorie **ostatní** (*například: byly tresty smrti, obětí vykonstruovaného procesu se mohl stát každý, Stalin a Gottwald spolu měli dobrý vztah, Stalin měl slušivý knír, objekt měl původně sloužit jako pohřebiště pro legionáře*).

⁹¹ Na tomto místě je vhodné poznamenat, že ne všichni žáci tuto část zpětné vazby vyplnili. Devět žáků uvedlo pouze jednu nebo dvě dějinné skutečnosti. Tři žáci tuto otázku ve zpětné vazbě vůbec nezodpověděli.

Z uvedených kategorií a v rámci nich naznačených výpovědí je patrné, že žáci vnímají, že z muzea odcházejí nejvíce s poznatky, které lze spojit s dosahováním kognitivních cílů označených kódy život Milady Horákové, okolnosti a Únor 1948 a totalita v ČSR.

Z hlediska rozvoje kognitivní domény osobnosti žáka se edukační program zaměřuje nejen na rozvoj poznatkové základny, ale na podkladě osvojení si kritické práce s dobovými materiály usiluje také o kultivaci myšlenkových procesů a celkové kultury myšlení žáka v duchu kritického myšlení (viz cíl označený kódem kritická práce s dobovými materiály, kapitola 3.4.3, s. 130).

Jak hodnotí tento cíl z hlediska jeho dosažení žáci účastníci se edukačního programu? V rámci zpětné vazby jsme požádali žáky, aby zhodnotili, zda se domnívají, že jim aktivity v muzeu pomohly se zlepšit v oblasti **porozumění obrazovému i písemnému materiálu**. Nakolik se tento cíl podařilo naplnit z hlediska žáků, prezentuje tabulka č. 5.

Myslím si, že aktivity v muzeu mi pomohly se zlepšit v oblasti:			
porozumění obrazovému i písemnému materiálu	ANO	NE	Celkem
	18	11	29
	62,07%	37,93%	100%

Tabulka 5: Hodnocení žáků ve zlepšení se v oblasti porozumění obrazovému a písemnému materiálu

Je tedy patrné, že nadpoloviční většina žáků vnímá, že aktivity realizované v průběhu edukačního programu jim umožňují rozvíjet se v oblasti kritické práce s dobovými materiály.

Toužené edukační záměry versus realizované edukační záměry

Během analýzy a interpretace výše předložených dat jsme na několika místech identifikovali rozpory, které nás vedly k závěru, že z hlediska cílové orientace programu 50. léta v Československu se střetávají toužené edukační záměry se skutečně realizovanými edukačními záměry. K tomuto závěru jsme došli především na základě rozporů objevených v rozhovoru s muzejní pedagožkou a v pozorování edukačního programu. Jedná se o nesoulad mezi deklarovanými cíli a konkrétním jednáním muzejní pedagožky a žáků v průběhu programu.

Překvapující je tak například rozpor, který nacházíme v závěrečné části rozhovoru s muzejní pedagožkou. Při bilancování důležitosti výukových cílů, které se vztahují

k edukačnímu programu, klade muzejní pedagožka na první místo cíle spojené s rozvojem kritického myšlení žáka. Zmiňované poznatky se dostávají dokonce až na spodní příčku hodnocení. Na vrcholu tedy stojí úsilí o rozvoj žákovy kultury myšlení v souvislosti s kritickou prací s dobovými dokumenty a nikoliv poznatky. Toto vyjádření muzejní pedagožky však odporuje našim zjištěním získaným v průběhu pozorování programu v muzejně-pedagogické praxi. Úsilí o rozvoj kritického myšlení žáků edukační program ve svých výukových cílech odráží, avšak ne na prvním místě.

Tuto naši tezi potvrzuje několik indicií, které jsme v průběhu analýzy dat dále objevili. V rámci zpětné vazby po ukončení programu jsme žáky požádali, aby vlastními slovy dokončili větu: „*Díky práci s plakáty jsem si uvědomil/a, že...*“ Pouze dva žáci z dvaceti devíti uvedli skutečnosti, které lze spojovat s **kritickým myšlením** (*důležité je zaměřit se na celý obraz, internet k ověření skutečnosti*). Tedy uvědomit si, že je vhodné předkládanou realitu posuzovat komplexně a informace si ověřovat. Ostatní žáci si primárně spojili aktivitu, která byla dle muzejní pedagožky nejvíce zaměřena na rozvoj kritického myšlení s osvojením si nebo zopakováním poznatků. Další důležitou součástí procesu rozvoje kritického myšlení je metakognitivní reflexe.⁹² V případě aktivity s plakáty by tato reflexe vedla žáky k uvědomění si toho, jakým způsobem pod vedením muzejní pedagožky krok po kroku přistupovali ke kritickému hodnocení dobové karikatury a jakým způsobem vyvozovali své závěry. Tuto reflexi však v průběhu, ani na závěr programu žáci s muzejní pedagožkou neabsolvovali. Muzejní pedagožka chce, aby si žáci osvojili určitý typ myšlení, ale v podstatě jim nedává příležitost vlastní vědomé reflexe, která by je k tomu vedla.

Z naší strany tak vyvstává hypotéza, zda podoba hodnotící škály není vlastně podvědomě vyjádřením jakéhosi přání či touhy muzejní pedagožky, které se jí však v rovině edukačních cílů tohoto konkrétního edukačního programu nedaří v praxi realizovat. Tedy podobou toho, jak by to podle jejího názoru mělo vlastně správně být. A primát rozvoje kritického myšlení žáka není nakonec přebit tradičním osvojováním poznatků.

⁹² Jedná se o reflexi vlastních poznávacích procesů a postupů.

Velký poměr skrytých výukových cílů a jejich reflexe žáky

Jak vyplývá z výzkumných zjištění, značnou část konkrétních výukových cílů řadíme k cílům skrytým, které jsou sice zastoupeny v edukačním programu, ale stojí v pozadí. Připomeňme, že tyto výukové cíle jsou zaměřeny především na rozvoj afektivní oblasti žákovy osobnosti, podporují rozvoj jeho klíčových kompetencí a souvisejí s jeho prožitkem v muzeu. Podívejme se nyní na některé z těchto cílů skrze zpětnou vazbu žáků a diskutujme, jak si tyto skryté cíle stojí v porovnání s vlastním hodnocením žáků.

V oblasti afektivních cílů jsme na základě rozhovoru s muzejní pedagožkou identifikovali cíl s názvem *odhodlaná nesobeckost* a ve vztahu k němu jsme na základě pozorování programu dospěli k závěru, že zůstává více v rovině edukačního záměru, než realizace (viz kapitola 3.4.3, s. 136). Je tomu však skutečně tak? O to více nás tedy zajímalo, jaké postřehy si z učební aktivity čtení posledního dopisu Milady Horákové odnáší žáci z hlediska rozvoje své hodnotové orientace a vlastních postojů.

Žáci byli **v rámci zpětné vazby** požádáni, aby reflektovali přínos této učební aktivity prostřednictvím dvou nedokončených vět. Nejprve měli žáci doplnit nedokončenou větu „*Četba dopisu ve mně vyvolala pocit a na příběhu Milady Horákové jsem si uvědomil/a, že ...*“ Při analýze odpovědí toho, co si žáci na příběhu Milady Horákové uvědomili, jsme jako nejvíce zastoupenou identifikovali kategorii pojmenovanou **osobnost Milady Horákové**. Tato kategorie obsahovala jedenáct výpovědí o Miladě Horákové (*například: smířila se s tím, musela být silná žena, dokázala se s popravou smířit, byla velmi odvážná, zemřela nespravedlivě, hodně si toho protrpěla, měli bychom si jí vážít*). Dále jsme určili sedm výpovědí, které jsme zařadili do kategorie s názvem **zůstat věrný sám sobě** (*například: před smrtí je důležité stále věřit svým hodnotám, neustoupit, máme stát za svým názorem, lidé jsou schopni zemřít za svobodu, svůj názor a neustoupí*) a kategorii **doba**, v rámci níž tři žáci popisovali své bližší porozumění tehdejší době (*například: byly to kruté časy plné bezpráví, ti, co se vzeprou režimu, nikdy nepřežijí*). Zbylé výpovědi jsme shromáždili do kategorie **ostatní** (*například: jak využít čas před smrtí, před popravou musí být nesnesitelný a obrovský strach, jak je snadné zničit lidský život, komunisté jsou zlí*).

V druhém případě měli žáci dokončit větu „*Pro můj osobní život mě příběh Milady Horákové může inspirovat k...* „. Také zde byly odpovědi žáků velmi různorodé. Jednoznačně zde však byla identifikována stejně jako v předešlém případě kategorie **zůstat**

věrný sám sobě, do níž jsme zařadili odpovědi celkem šestnácti žáků (*například: abych si stál za svým, abych si stál za svým názorem a nebál se smrti, že si máme jít za svým a bojovat za to, stát si za tím, čemu věřím, abych šla za tím, čemu věřím*). Dále jsme pět výpovědí spojili do kategorie **přijetí** (*například: abych se smířila se svým osudem, ke smířování věcí, které mě mohou rozčilit a že i v těchto věcech si lze zachovat klidnou hlavu*). Zbylé výpovědi jsme zařadili do kategorie **ostatní** (*například: ke spravedlnosti a odvaze, k lásce a úctě k rodině, k nezávislosti silné ženy, větší sebejistotě, ke psaní dopisů, k tomu, abych si dával pozor na společnost, ve které žiji*).

Není naším cílem se zde podrobněji věnovat obsahové analýze jednotlivých kategoriím. Zůstaňme tedy u jejich přehledu a konstatujme, že v předloženém přehledu je opakovaně a silně zastoupena kategorie zůstat věrný sám sobě. Je patrné, že výpovědi žáků uvedené v této kategorii principiálně korespondují s afektivním cílem odhodlaná nesobeckost. Domníváme se tedy, že u některých žáků vedlo absolvování aktivity čtení posledního dopisu Milady Horákové k uvědomění si obsahů spojených s tímto cílem a že i přes popsané nejasnosti s realizací byl tento cíl některými žáky naplněn.

Přínosná je dále zejména **reflexe žáků pojící se k cílové orientaci programu spojené s prožitkem** a dalšími skutečnostmi s ním úzce souvisejícími (úspěch, zábava, emoce).

Jak jsme uvedli dříve, o této cílové orientaci nám v rovině toho, s jakým prožitkem by měli žáci odcházet z muzea, vypovídá primárně muzejní pedagožka (viz kapitola 3.4.3, s. 138). S jakým prožitkem však v kontrastu k pojetí prezentovaného pedagožkou odcházejí z muzea žáci? Ve volných odpovědích žáků na nedokončenou větu „Z muzea odcházím s prožitkem...“ jsme identifikovat dvě dominantní kategorie a několik dílčích odpovědí, které jsme zařadili do kategorie ostatní.

První nejsilnější kategorie pojmenovaná **poznání** reprezentuje prožitek, který vyjadřuje žákovo uspokojení z toho, že se během edukačního programu naučil něco nového. Celkem jedenáct žáků odpovědělo, že odchází z muzea se získáním nových poznatků (*například: že, jsem se dnes něco dozvěděla, poznání poměrně nedávných dějin, většího porozumění československým dějinám*). Druhá kategorie s názvem **zábava** reprezentuje žákův prožitek postavený na hodnocení toho, zda jej program bavil. Celkem sedm žáků spontánně potvrzuje, že jej program bavil (*například: nenudný program a dobře strávené dopoledne, zábavně strávené odpoledne*) pouze dva žáci uvedli, že je program nudil. Dílčí odpovědi

zařazené do kategorie **ostatní** odrážejí emoční zážitek z návštěvy muzea (*například: smutku, melancholie, vnitřního naplnění uvědomění si lásky k historii*).

Je obtížné hodnotit, zda v kategorizovaných odpovědích žáků lze nalézt paralelu s pojetím prožitku prezentovaného muzejní pedagožkou. Někteří žáci sice v rámci kategorie poznání odpovídají, že se na základě své návštěvy muzea dozvěděli něco nového, poznali dějiny nebo jim lépe porozuměli. Avšak nelze říci, zda tento efekt je způsoben jejich emočním setkáním a zkušeností s muzeálií, které by u žáků vedly k odkrývání muzeality, nebo je výsledkem například doplňujícího výkladu muzejní pedagožky, jež nemá s objevováním muzeality nic společného. Současně nemůžeme na základě výpovědí žáků tvrdit, že u některých z nich došlo v posledku k rozpoznání specifické výpovědní hodnoty muzea.

Problematiku výše zmíněné **zábavnosti** programu samostatně řešila také první položka zpětné vazby. Úkolem žáků bylo ohodnotit, nakolik je program v muzeu bavil. Přesné zadání otázky a vyhodnocení odpovědí prezentuje následující tabulka č. 6. Z výsledků je patrné, že program byl jako celek v souladu se skrytým záměrem muzejní pedagožky pro žáky ve větší míře spíše zábavný. Zde bychom mohli potvrdit tezi muzejní pedagožky, která se domnívá, že program by měl být pro žáky zábavný.

Jako známkami ve škole ohodnoť, nakolik tě program bavil:					
1	2	3	4	5	Celkem
6	12	9	2	0	29
20,69%	41,38%	31,03%	6,90%	0%	100%

Tabulka 6: hodnocení zábavnosti programu žáky

V souladu s cílovou orientací spojenou s prožitkem nás dále zajímalo vnímání **vlastního úspěchu žáka** z absolvovaného programu jako celku. Stejně jako v předešlém případě bylo úkolem žáků ohodnotit jako známkami ve škole, nakolik si myslí, že byli úspěšní při plnění zadaných úkolů. Jak ukazují výsledky v tabulce č. 7, žáci se ve větší míře až na několik jedinců domnívají, že byli v plnění úkolů spíše úspěšní. Muzejní pedagožka však hovořila o úspěchu jako o samozřejmé součásti programu. Tato její teze se ale ve srovnání s výsledky vlastní reflexe žáků v několika případech nepotvrdila.

Jako známkami ve škole ohodnot', nakolik jsi byl úspěšný při plnění úkolů:					
1	2	3	4	5	Celkem
6	14	4	4	1	29
20,69%	48,28%	13,79%	13,79%	3,45%	100%

Tabulka 7: hodnocení úspěchu žáky

Na závěr této podkapitoly se krátce věnujme výukovým cílům spojeným s rozvojem **klíčových kompetencí**. Během analýzy programu jsme došli k závěru, že edukační program poskytuje žákům příležitosti k rozvoji sociálních a personálních klíčových kompetencí, komunikativních kompetencí a kompetencí k řešení problémů. Dodejme, že cíle spojené s rozvojem těchto klíčových kompetencí jsou dle našeho závěru „automatickou samozřejmostí“. Odehrávají se „jen tak mimoděk“.⁹³ Zajímalo nás tedy, jak tuto skutečnost hodnotí žáci. Vnímají, že se během programu v rámci poskytnuté učební příležitosti zlepšili v některých oblastech těchto klíčových kompetencí nebo ne? Ve zpětné vazbě jsme požádali žáky, aby ohodnotili, zda si myslí, že jim aktivity v muzeu pomohly se zlepšit v komunikativních dovednostech, ve spolupráci ve skupině a v řešení problémů. Vyhodnocení odpovědí přináší přehledně tabulka č. 8.

Myslím si, že aktivity v muzeu mi pomohly se zlepšit v oblasti:			
komunikativních dovedností	ANO	NE	Celkem
	5	24	29
	17,24%	82,76%	100%
spolupráce ve skupině	ANO	NE	Celkem
	13	16	29
	44,83%	55,17%	100%
řešení problémů	ANO	NE	Celkem
	12	17	29
	41,38%	58,62%	100%

Tabulka 8: hodnocení žáků ve zlepšení se ve vybraných oblastech klíčových kompetencí

⁹³ Zde můžeme nalézt shodnou paralelu s pojmáním klíčových kompetencí učiteli zařazených do první fáze našeho výzkumu (viz kapitola 3.2.4 a 3.3).

Z výsledků vyplývá, že většina žáků se nedomnívá, že by jim aktivity v muzeu pomohly se zlepšit v **komunikativních dovednostech**. Výsledky zbývajících dvou oblastí **spolupráce ve skupině a řešení problému**, jak je patrné z tabulky, jsou více vyrovnané.⁹⁴ Tato data jsou pro nás hodnotná především v tom, že nám ukazují, nakolik žáci jako celek hodnotí, že se skryté cíle spojené s rozvíjením klíčových kompetencí skutečně promítly do rozvoje jejich osobnosti. Mohou tak být dalšími inspirativními podněty nad úvahami cílového zaměření edukačního programu v oblasti klíčových kompetencí.

⁹⁴ Za úvahu jistě stojí, které skutečnosti mohly ovlivnit to, jakým způsobem žáci odpovídali. Žáci mohou odpovídat, že jim aktivity nepomohly se zlepšit z několika důvodů: a) žáci plně ze své strany aktivně nevyužili učebních příležitostí, které jim byly poskytnuty, ale postavili se spíše do pasivní roviny (například v případě rozvíjení komunikativních dovedností nebyli těmi, kdo prezentovali výstupy skupinové práce nebo se nezapojovali do diskuse v rámci skupinové práce), b) žáci dosáhli v daných oblastech již takového stupně rozvoje, že na sobě po absolvování učebních aktivit nepozorovali kvalitativní změnu.

3.6 Návrh inovací edukačního programu 50. léta v Československu

V předešlých kapitolách jsme se věnovali reflexi očekávání učitelů na poli výukových cílů edukačního programu v muzeu ve vztahu k různým oblastem žákovy osobnosti. Dále jsme analyzovali výukové cíle edukačního programu 50. léta v Československu. Vyvrcholením našich výzkumných snah je nyní na pozadí předložených zjištění navrhnout inovace, které by měly vést ke kvalitativnímu zlepšení edukačního programu 50. léta v Československu v oblasti jeho výukových cílů. Dospíváme zde tedy k zodpovězení třetí výzkumné otázky: Jak lze využít očekávání učitelů v oblasti výukových cílů k inovaci konkrétního edukačního programu?

Naší snahou je touto cestou přispět nejen ke zlepšení příslušného edukačního programu, aby lépe vyhovoval vzdělávacím potřebám žáků 2. stupně základních škol a nižších ročníků gymnázií z hlediska současného humanistického, na dítě orientovaného pojetí vzdělávání. Prostřednictvím inovací chceme také poukázat na skutečnost, jak lze konkrétním a funkčním způsobem efektivně propojit edukační úsilí školy a muzea v rovině jejich spolupráce.

Inovace předkládáme formou doporučení, do kterých se s oporou o teoretická východiska prezentovaná v první části práce promítla naše výzkumná zjištění. Výsledkem jsou inovace edukačního programu ve čtyřech základních rovinách. Primárně dochází k inovaci edukačního programu v rovině obsahového pojetí jeho výukových cílů, dále v rovině procedurální práce muzejní pedagožky s výukovými cíli a v důsledku toho v rovině strukturálního rozvržení scénáře edukačního programu. V neposlední řadě se také mění důraz na roli učitele v tomto konkrétním procesu muzejní edukace.

Věnujme se nyní jednotlivým inovativním doporučením a na konkrétních příkladech vždy stručně uveďme, jak by daná doporučení mohla být realizována v praxi příslušného edukačního programu. Případně uveďme, jaké pozitivní změny by zavedení těchto doporučení mohlo přinést.

Inovativní doporučení I – učitel jako významný partner v procesu muzejní edukace

Vhledem k tomu, že učitelé identifikovali v první fázi výzkumu sami sebe jako aktivního činitele zapojeného do procesu muzejní edukace, doporučujeme v edukačním programu důsledně uplatnit koncept tří fází školní návštěvy a muzea a v rámci něho zapojit učitele

do procesu muzejní edukace jako významného partnera. Učitel se stává partnerem muzejního pedagoga a oba společně doprovázejí žáky na cestě jejich poznání.

V praxi by toto doporučení mohlo být realizováno například následovně:

Před návštěvu muzea muzejní pedagožka aktivně nabídne učiteli vhodné výukové materiály tematicky související se zaměřením edukačního programu. Učitel tak může vhodně připravit žáky v rámci přípravné výuky ve škole na návštěvu muzea a v důsledku toho může dojít v muzeu k efektivnějšímu naplňování výukových cílů.

Muzejní pedagožka partnersky komunikuje s učitelem v rámci poradenského rozhovoru. V návaznosti na informace získané z rozhovoru může „ušít edukační program na míru“ konkrétní třídě přicházející do muzea.

Muzejní pedagožka po skončení edukačního programu v muzeu aktivně nabídne učiteli vhodné a konkrétní náměty nebo materiály do výuky (například výtvarná aktivita, diskuse se žáky apod.). Pomůže tak učiteli realizovat smysluplné reflektivní aktivity ve škole. Žáci si tak ve škole mohou zopakovat základní zjištění, která si odnesli z programu. Dále si mohou ujasnit skutečnosti, kterým neporozuměli, nebo si mohou spolu s učitelem formulovat otázky a témata, kterým by se chtěli ve výuce ještě věnovat.

Inovativní doporučení II – kognitivní cíle jako součást přípravy žáků ve škole na práci v muzeu

V souladu s bilancováním očekávaných výukových cílů některými učiteli zapojenými do našeho výzkumu se ukázalo, že kognitivní cíle směřující žáka k osvojování si nových nebo opakování si stávajících poznatků nehrají v rámci edukačního programu vždy prioritní roli. Taktéž muzejní pedagožka staví kognitivní cíle související s osvojováním poznatků na poslední příčku své hodnotící škály. Proto doporučujeme v edukačním programu upozadit některé z kognitivních výukových cílů. Jedná se zejména o ty cíle, které úzce korespondují s běžnou školní výukou. Tento krok má být s přihlédnutím ke školnímu kurikulu ve prospěch výukových cílů, které se zaměřují na rozvoj jiných oblastí žákovy osobnosti a obohacují žáka o ty skutečnosti, které mu jsou v běžné školní výuce nedostupné.

V praxi by toto doporučení mohlo být realizováno například následovně:

Pod vlivem výše doporučeného uplatnění konceptu tří fází školní návštěvy muzea by bylo vhodné realizovat vybrané kognitivní cíle edukačního programu v rámci přípravné výuky

žáků ve škole. Například by se žáci ve škole mohli s učitelem na základě muzeem připravených výukových a metodických materiálů věnovat realizaci kognitivních cílů označených kódem totalita v ČSR a okolnosti a Únor 48, které se vztahují k prvnímu a druhému úkolu v pracovním listu. Tyto dva kognitivní cíle korespondují s obsahy vzdělávacího oboru Dějepis a současně by muzejní pedagožka nemusela značnou část edukačního programu věnovat seznámení žáků se základními pojmy a historickými souvislostmi, aby si byla jista, že žáci rozumí dobovému kontextu, v němž se odehrávají témata pojednaná v edukačním programu. Žáci by tak v ideálním případě přicházeli do muzea s již osvojenými a zopakovanými obsahy, na které by mohla muzejní pedagožka plynule v rámci edukačního programu navázat. Předsunutím těchto kognitivních cílů do přípravné výuky ve škole by se také zvýšila časová dotace ve prospěch aktivit svázanými s afektivními cíli, které jsou dle naší analýzy programu upozaděné. V neposlední řadě by zbyl čas na reflexi, která v závěru edukačního programu zcela chybí.

Inovativní doporučení III – posílení afektivní a emočně motivační dimenze programu

V návaznosti na předešlé inovativní doporučení se na tomto místě přikláníme k posílení výukových cílů, které souvisejí s rozvojem afektivní domény osobnosti žáka a zasahují do roviny žákova prožitku v muzeu. Toto doporučení je v souladu s tezí učitelů, že muzeum má formovat žáky v oblasti hodnot a postojů. Současně naplňuje představu učitelů, že muzeum pro svoji odlišnost od školy poskytne žákům to, co jim oni sami nemohou dát.

V praxi by toto doporučení mohlo být realizováno například následovně:

V souvislosti s aktivitou čtení posledního dopisu Milady Horákové by mohla muzejní pedagožka posílit realizaci afektivního cíle s názvem odhodlaná nesobeckost a na základě četby systematicky pracovat s emočním prožitkem žáka tak, aby byl plně využit výchovně-vzdělávací potenciál faksimile dopisu k formování postojů a hodnot žáka. V této souvislosti by bylo vhodné uplatnit například metody dramatické výchovy, případně animaci. Jednoznačně by tedy došlo k zařazení afektivního výukového cíle odhodlaná nesobeckost do oblasti cílů zjevných a k vyjasnění jeho přesné formulace.

Dále by mohla muzejní pedagožka převést do roviny zjevných cílů doposud skrytý výukový cíl označený kódem muzeálie jako zdroj poznání a posílit jeho roli v edukačním programu. Vhodné by bylo například silněji využít genia loci Národního památníku na Vítkově a již od počátku pracovat s vjemy žáků. Zejména v souvislosti s aktivitou

výklad o Národním památníku na Vítkově by žáci namísto monologického výkladu mohli více rozkrývat dějinné souvislosti Památníku na základě reflexe vlastního prožitku emočního působení jeho jednotlivých prostor a interpretace umělecké výzdoby v Kapli padlých. Žáci by tak sledovali, jakým způsobem nástup komunistického režimu a 50. léta 20. století změnila původní funkci a tvář Památníku z místa oslavujícího padlé legionáře na místo komunistické propagandy. Muzejní pedagožka by mohla aktivně vést žáky k tomu, aby si zformulovali vlastní postoj k této kulturní památce, jejím funkcím, a současně dokázali vnímat, že umělecké památky a sbírkové předměty mohou být skrze interpretaci důležitým zdrojem poznání pro náš život.

Inovativní doporučení IV – posílení významu reflexe a prožitku úspěchu žáka

Významnou roli v očekáváních některých učitelů hraje úspěch, který by měli žáci v průběhu absolvování programu zažít. O úspěchu jako o samozřejmé součásti programu, která se však ve zpětné vazbě žáků nepotvrdila, hovoří také muzejní pedagožka. Významným předpokladem žákova úspěchu je přiměřenost výukových cílů a také jejich znalost a práce s nimi samotnými žáky. Doporučujeme, aby muzejní pedagožka s učitelem důsledně realizovala poradenský rozhovor. Dále aby jasně a na rovinu komunikovala s žáky o výukových cílech programu, kterých mají žáci prostřednictvím své učební aktivity v průběhu edukačního programu dosáhnout.

V praxi by toto doporučení mohlo být realizováno například následovně:

Na základě poradenského rozhovoru by měla muzejní pedagožka sladit výukové cíle edukačního programu tak, aby byly v souladu pedagogickou charakteristikou konkrétní školní třídy. Individualizace je významným předpokladem toho, že žáci mají šanci v rámci svého učení v muzeu zažít úspěch. Následně by muzejní pedagožka měla jasně a srozumitelně sdělit žákům výukové cíle v úvodní části edukačního programu. Sdělení výukových cílů umožní dostat cíle do žákova vědomí a zvyšuje se tím pravděpodobnost, že se žáci s cíli ztotožní. Žáci tak mohou snáze nalézat smysluplnost v jednotlivých učebních aktivitách, být více motivováni pro svoji práci a tím zakoušet radost a úspěch při učení.

V závěrečné fázi programu by měla muzejní pedagožka vést s žáky promyšlenou reflexi. Tato reflexe by měla dát žákům prostor k vlastnímu hodnocení, nakolik se jim podařilo konkrétních zamýšlených cílů dosáhnout. Žáci mají v tomto okamžiku možnost vědomě reflektovat svoji úspěšnost při plnění aktivit a být motivováni k dalšímu poznávání.

Inovativní doporučení V - posílení vlastní aktivní myšlenkové činnosti žáků

Z analýzy výpovědí učitelů zapojených do první fáze našeho výzkumu vyplývá, že učitelé preferují, aby žáci v učebních aktivitách edukačního programu uplatnili myšlenkové operace vyššího řádu. Důležitý je tedy prostor pro vlastní myšlenkovou činnost žáka. Tato skutečnost koresponduje s představou muzejní pedagožky, která se při bilancování výukových cílů domnívá, že edukační program by měl primárně na podkladě osvojení si kritické práce s dobovými materiály usilovat o kultivaci myšlenkových procesů a celkové kultury myšlení žáka v duchu kritického myšlení. Vzhledem k tomu, že prioritou tohoto cíle zůstává dle našich zjištění spíše v rovině toužených edukačních záměrů a v edukačním programu převažují kognitivní cíle spojené s osvojováním si poznatků, doporučujeme, aby bylo žákům v rámci programu poskytnuto více příležitostí pro rozvoj kritického myšlení.

V praxi by toto doporučení mohlo být realizováno například následovně:

V rámci aktivity puzzle s plakáty a karikaturami by mohla muzejní pedagožka namísto obecného slovního zadání poskytnout žákům v rámci pracovního listu přesné písemné pokyny k vypracování analýzy a interpretace předložených obrazových materiálů a prostor pro zaznamenání jejich odpovědí. Tyto pokyny by žáky v rámci skupinové práce vedly systematicky krok po kroku jejich učební aktivitou. Pokyny by mohly mít například následující podobu: Popište, co je na plakátu znázorněno. Jaký je vztah mezi osobami znázorněnými na plakátu? Co se odehrává v pozadí plakátu? Co se nám plakát snaží sdělit? Co si myslíte o sdělení plakátu?

V reflektivní části aktivity by se muzejní pedagožka s žáky měla věnovat nejen faktické interpretaci dobových plakátů a karikatur, ale měla by s žáky provést také metakognitivní reflexi jejich myšlenkových postupů, které uplatnili v rámci kritického přístupu k historickým pramenům obrazové povahy. Písemné zadání aktivity s jednotlivými pokyny by mohlo při reflexi sloužit jako vhodná a názorná opora. Žáci by tak vědomě získali „mentální návod“, jak kriticky přistupovat k historickým pramenům tohoto typu.

Výše jsme na základě praktické reflexe představili pět praktických základních inovativních doporučení v oblasti výukových cílů, jejichž implementace do stávajícího pojetí edukačního programu 50. léta v Československu by mohla vést ke kvalitativnímu zlepšení konkrétní muzejně-pedagogické praxe v oblasti spolupráce školy a muzea. Zůstává však otázkou, zda námi navržená inovativní doporučení budou přijata jako výzva ke změně a zda bude ověřeno, nakolik jsou v praxi funkční.

4 Závěr

Cílem předkládané disertační práce bylo analyzovat výukový cíl jako významnou kategorii edukačního procesu v muzeu v kontextu spolupráce školy a muzea. V teoretické části jsme usilovali o provedení komplexní teoreticko-kritické analýzy kategorie výukového cíle muzejní edukace. V návaznosti na vymezení muzejní edukace jsme definovali pojem výukový cíl. Na základě východisek humanistické pedagogiky a psychologie jsme se pokusili provést analýzu obsahového pojetí cílů muzejní edukace a ve stejném diskurzu jsme analyzovali výukový cíl ve vztahu k ostatním komponentám muzejní edukace. Hluběji jsme se také zabývali problematikou práce muzejního pedagoga s cíli a ze strany muzejního pedagoga jsme se dotkli otázky autoevaluace výukových cílů. Vzhledem k zaměření výzkumné části práce jsme naši analýzu prováděli se zřetelem k tvorbě a realizaci edukačních programů pro žáky 2. stupně základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií. Vymezení a zpracování teoretických východisek nám poskytlo rámce potřebné pro analýzu a interpretaci získaných dat v empirické části práce.

V empirické části práce jsme v první fázi předložili deskriptivní reflexi výukového cíle z pozice učitelů základních škol, kteří se svými žáky navštěvují dějepisné edukační programy v muzeu. Prostřednictvím rozhovorů s učiteli jsme určili, jaká jsou jejich očekávání od edukačního programu z hlediska naplňování výukových cílů se zřetelem k rozvoji žákovy osobnosti. Zde jsme například zjistili, že pro učitele je významná provázanost edukačního programu se školním kurikulem zejména v oblasti kognitivních cílů. Při bilancování důležitosti jednotlivých cílů se však ukázalo, že kognitivní cíle nehrají pro učitele vždy stěžejní roli. Zjistili jsme, že významné místo v očekávání učitelů zastává vlastní prožitek žáka v muzeu, který má svoji vnitřní dynamiku, a dále cíle afektivní, zaměřené na rozvoj postojů a hodnotové orientace žáka. Zde se jedná zejména o formování postojů žáka skrze setkání s muzeem a v něm vystavených muzeálií, dále o pěstování žákovy postoje k muzeu jako významné kulturní instituci nebo o výchovu žáka v oblasti porozumění smyslu dějin. Naopak rozvíjení žáků v oblasti klíčových kompetencí vnímají učitelé jako tzv. automatickou samozřejmost, která je v programu zastoupena. Také jsme zjistili, že pro učitele je důležitá vlastní aktivita žáků při učení v muzeu. V neposlední řadě učitelé zapojení do našeho výzkumu vnímají sami sebe jako osoby zapojené do procesu muzejní edukace, a tedy jako osoby spoluzodpovědné za výchovu a vzdělávání svých žáků.

V druhé fázi empirického výzkumu jsme se pohybovali na pomezí případové studie a akčního výzkumu. Nejprve jsme na základě analýzy klíčových dokumentů, rozhovoru s muzejní pedagožkou a pozorování realizace edukačního programu v praxi, které bylo doplněno videonahrávkou, analyzovali konkrétní edukační program z hlediska jeho zamýšlených a realizovaných výukových cílů. Zde jsme konstatovali, že edukační program vykazuje z hlediska hierarchického uspořádání cílů jistou provázanost. Dále jsme objevili, že edukační program se vzhledem k osobnosti žáka vyznačuje silnou orientací na rozvoj jeho kognitivní domény. Vedle jasných a zřetelných kognitivních cílů edukačního programu jsme identifikovali celou řadu skrytých cílů, které souvisejí s rozvojem afektivní domény osobnosti žáka, zasahují do roviny klíčových kompetencí a dotýkají se žákova prožitku v muzeu. Naše zjištění jsme následně konfrontovali se zpětnou vazbou žáků, v rámci níž žáci vypovídali o dosažených cílech. Tedy o tom, co se dle svého názoru v muzeu naučili. Na tomto podkladě jsme s uplatněním výzkumných zjištění v oblasti očekávání učitelů navrhli pět inovativních doporučení, která by měla vést v duchu akčního výzkumu ke zkvalitnění muzejně-pedagogické praxe. V obecné rovině se inovativní doporučení týkala následujících oblastí:

- učitel jako významný partner v procesu edukace
- kognitivní cíle jako součást přípravy žáků ve škole na práci v muzeu
- posílení afektivní a emočně motivační dimenze programu
- posílení významu reflexe a prožitku úspěchu žáka
- posílení vlastní aktivní myšlenkové činnosti žáků

V rámci těchto inovativních doporučení jsme navrhli v edukačním programu uplatnit koncept tří fází školní návštěvy muzea a zapojit učitele do procesu muzejní edukace jako partnera. Dále jsme doporučili přesunout některé z kognitivních cílů v rámci přípravné fáze na návštěvu muzea do školní výuky. Tento krok jsme učinili ve prospěch cílů, které obohacují žáka o ty skutečnosti, které mu jsou v běžné školní výuce nedostupné. V souladu s očekáváním učitelů jsme v programu doporučili vyzdvižení afektivních cílů nebo cílů spojených s uplatněním myšlenkových operací vyššího řádu a s rozvojem kritického myšlení žáka. V neposlední řadě jsme se také dotkli úspěchu, který je důležitou složkou cílové orientace programu souvisejícího s prožitkem žáka. V této souvislosti jsme doporučili muzejní pedagožce důsledně realizovat poradenský rozhovor, který umožní

uzpůsobit cílovou orientaci programu z hlediska specifík žáků, a jasně komunikovat s žáky o výukových cílech programu. Zejména provádět závěrečnou reflexi programu.

Předloženou teoreticko-kritickou analýzou výukového cíle a realizovaným empirickým výzkumem jsme chtěli při zachování specifík školy i muzea názorně poukázat na možné skloubení a prolnutí edukačních cílů obou institucí. Dále jsme chtěli upozornit na skutečnost, že jasná představa o výukových cílech ze strany učitele i muzejního pedagoga je důležitým momentem při plánování výuky v procesu muzejní edukace a předpokladem funkční spolupráce školy a muzea v této oblasti.

Věříme, že nejen předložená analýza výukového cíle z pozice humanistického pojetí vzdělávání, ale také prezentovaná očekávání učitelů v oblasti výukových cílů a navržená inovativní doporučení by mohly být inspirativními podněty, které by mohly být muzejními pedagogy využity k inovaci a zkvalitnění jejich stávající muzejně-pedagogické praxe v kontextu spolupráce školy a muzea. Zejména v těchto ohledech může být spatřován přínos předkládané práce.

Při zpětném ohlédnutí nad námi zpracovávaným tématem spatřujeme řadu dílčích oblastí, které se nabízejí k dalšímu zamyšlení. Vzhledem k tomu, že akční výzkum pomáhá zkvalitňovat nejen konkrétní edukační realitu, ale také profesní kompetence pedagoga, pak bychom si mohli například klást otázku: V jakých ohledech může námi realizovaná analýza výukových cílů edukačního programu vést ke zkvalitnění profesních kompetencí muzejního pedagoga?

Dále se domníváme, že řada zjištění uvedených v této práci by se mohla do budoucna stát východisky pro další výzkum. Například výzkumná zjištění případové studie by se mohla stát podkladem pro autoevaluaci příslušného edukačního programu v oblasti výukových cílů. Cílem výzkumu by tak bylo zjistit, nakolik dochází u žáků skutečně k osvojování vytyčených cílů edukačního programu. Dále by si jistě zasloužila větší pozornost výzkumného šetření zejména cílová orientace programu úzce spojená s prožitkem žáka v muzeu.

Výzvou také zůstává, zda se napříště po vzoru rozsáhlých evaluačních studií realizovaných RCMG ve Velké Británii nezabývávat problematikou výukového cíle v procesu muzejní edukace výrazněji z pozice žáka jako hlavního učícího se subjektu. Nechat zaznít hlas žáka, který vstupuje v duchu humanistického pojetí vzdělávání do procesu edukace jako partner, se nám jeví jako vhodné východisko při navrhování jakékoliv změny.

5 Seznam použitých informačních zdrojů

- BENEŠ, Josef. *Základy muzeologie*. Opava: Open Education & Sciences, 1997. ISBN 80-901974-3-4.
- BENEŠ, Josef. *Kulturně výchovná činnost muzeí. 1. díl – část textová*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. ISBN -.
- BENEŠ, Josef. *Muzeum a výchova*. Praha: Ústav pro informace a řízení v kultuře, 1980. ISBN-.
- BRABCOVÁ, Alexandra. (ed.) *Brána muzea otevřená: průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*. Náchod: Juko; Praha: Nadace Open Society Fund, 2003. ISBN 80-86213-28-5.
- BYČKOVSKÝ, Petr, KOTÁSEK, Jiří. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. In: *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 227-242. ISSN 0031-3815.
- DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Praha: Leichterova filosofická knihovna, 1932. ISBN -.
- DEWEY, John. *Škola a společnost*. Praha: J. Leichter, 1904. ISBN -.
- DOLEJŠKOVÁ, Petra. Tajemství muzea – pedagogický konstruktivismus a postupy programu RWCT v muzejně-pedagogické praxi určené žákům základních škol. In: *Muzeum – muzejní a vlastivědná práce*. 2011, roč. 49, č. 2, s. 24-29. ISSN 1803-0386.
- DURBIN, Gail, MORRIS, Susan, WILKINSON, Sue. *Učení z předmětů (manuál učitele)*. Praha: Open Society Fund, 2001. ISBN -.
- KAFKOVÁ, Miroslava. Rozhovor s Marií Fulkovou: Animace nebo edukace? In: FULKOVÁ, Marie, HAJDUŠKOVÁ, Lucie, SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra. *Galerijní a muzejní edukace 1*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta; Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze, 2012, s. 13-18. ISBN 978-80-7290-535-5; 978-80-7101-111-8.
- GAVORA, Petr. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007a. ISBN 978-8085783-73-5.
- GRECMANOVÁ, Helena. Aktivizační metody v muzejní pedagogice. In: *Škola muzejní pedagogiky 4*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007b. s. 47-76. ISBN 978-80-244-1869-8
- GUTOVÁ, Pavlína. Edukace jako nedílná součást muzejní práce. In: *Múzeálie jako súčasť kultúrnho dedičstva. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie v rámci projektu Múzejné křižovatky*. Prievidza: Hornonitranské muzeum v Prievidzi, 2011. s. 52-56. ISBN 978-80-85674-32-3.

FOLTÝN, Dušan, HAVLŮJOVÁ, Hana (Edd.) *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-729-8.

HAVLŮJOVÁ, Hana. *Učení skrze kulturní dědictví pro dospělé - tři příklady z praxe*. In: *Acta musealia suplementa: sborník příspěvků konference Muzeum a škola, aneb Věci promluvily: 20. a 22. března 2013*. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy, 2013. s. 29-40. ISBN 978-80-87130-28-5.

HAVLŮJOVÁ, Hana. *Vzdělávání jako klíč k renesanci anglických regionálních muzeí a galerií*. In: *Acta musealia suplementa: sborník příspěvků konference Muzeum a škola aneb Jít se na proti 18. a 19. března 2009*. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy, 2009. s. 49-55. ISBN 978-80-87130-08-7.

HEIN, George E. *Learning in the Museum*. Oxon, 2000. ISBN 0-415-09775-4.

HEIN, George E. *The constructivist museum*. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean. *The Education role of the Museum. Second edition*. London, New York: Routledge, 1999. s. 110-117. ISBN 0-415-19826-7 (HB), ISBN 0-415-19827-5 (PB).

HELUS, Zdeněk. *Edukace jako projev starosti o člověka*. In: Jedlička Richard (ed.) *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum, 2014, s. 13-34. ISBN 978-80-246-2412-9.

HELUS, Zdeněk. *Humanizace školy – samozřejmost či rozporuplná výzva*. *Pedagogická revue*. 2003, roč. 55, č. 5, s. 427-440. ISSN 1335-1982.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál: 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. *Museum and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*. London, New York: Routledge, 2007. ISBN 0-415-37936-9.

HORÁK, Ondřej. *Galerie a muzea: inspirativní prostor pro každého*. In: *Věstník asociace muzeí a galerií České republiky*, ISSN 1213-2152. 2010. Roč. 10, č. 6. s. 8-9.

HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, s.r.o., 1998. ISBN 80-7204-084-7.

JAGOŠOVÁ, Lucie. *Potenciál evaluace pro muzejního pedagoga*. In: *Acta musealia suplementa: sborník příspěvků konference Muzeum a škola aneb Aby věci promluvily 20. a 22. března 2013*. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy, 2013. s. 15-25. ISBN 978-80-87130-28-5.

JAGOŠOVÁ, Lucie, MRÁZOVÁ, Lenka. *Aplikace rámcových vzdělávacích programů do přípravy muzejně-pedagogického programu*. In: *Muzeum a vzdělávací systém v České republice. Sborník příspěvků z V. celorepublikového kolokvia v Brně 11. – 12. listopadu 2008*. Praha: Asociace muzeí a galerií ČR, 2010. s. 35 – 43. ISBN 978-80-86611-39-6.

JAGOŠOVÁ, Lucie, MRÁZOVÁ, Lenka. Objektové učení jako základ muzejní didaktiky. In: HORÁČEK, Martin, MYSLIVEČKOVÁ, Hana, ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní pedagogika dnes. Sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané KVV PedF UP v Olomouci 6. 5. 2008*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. s. 225-236. ISBN 978-80-244-1993-0.

JANÍK, Tomáš a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-36-6.

JANÍK, Tomáš. Transformace obsahu. In: JANÍK, Tomáš, MANÁK, Josef, KNECHT, Petr. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009, s. 37-43. ISBN: 978-80-7315-194-2.

JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum pro učitele. Příručka pro teorii v praxi*. Brno: PedF MU, 2003. ISBN -.

JENSEN, Nina. Children, teenagers and adults in museums: a developmental perspective. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean. *The Education role of the Museum. Second edition*. London, New York: Routledge, 1999. s. 110-117. ISBN 0-415-19826-7 (HB), ISBN 0-415-19827-5 (PB).

JŮVA, Vladimír. Vznik a rozvoj muzejní pedagogiky. Muzejní pedagogika. In: JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír, MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010, s. 11 - 140. ISBN 978-80-7315-207-9.

JŮVA, Vladimír. *Dětské muzeum: edukační fenomén 21. století*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-090-5.

JŮVA, Vladimír. Spolupráce školy a muzea – impuls ke tvořivosti v práci učitelů a žáků. In: *Tvořivost v práci učitele a žáka: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka*. Brno, 30.1.1996. Brno: Paido 1996, s. 109-111. ISBN 80-85931-23-0.

JŮVA, Vladimír. Muzeopedagogika v přípravě učitelů. *Pedagogická orientace*, 1991, č. 2, s. 86-89. ISSN 1211-4669.

KALHOUS, Zdeněk. Výukové metody. In: KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol. *Školní didaktika*. Portál: Praha, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KASÍKOVÁ, Hana. Cíle vyučování. In: VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana (eds.). *Pedagogika pro učitele. 2., rozšířené a aktualizované vyd.* Praha: Grada, 2011, s. 135-142. ISBN 978-80-247-3357-9.

KITZBERGEROVÁ, Leonora. Galerijní a muzejní programy a Rámcové vzdělávací programy. In: FULKOVÁ, Marie, HAJDUŠKOVÁ, Lucie, SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra. *Galerijní a muzejní edukace 1*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta; Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze, 2012. s. 23. ISBN 978-80-7290-535-5; 978-80-7101-111-8.

- KLAFKI, Wolfgang. *Studie k teorii vzdělávání a didaktice*. Praha: SPN, 1967. ISBN -.
- KLAPKO, Dušan. *Mapování cílů kurikula. Posuzovací arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-07-7.
- KOCICHOVÁ, Ivana. Sbírký muzeí ve výuce na základních a středních školách. In: *Věstník asociace muzeí a galerií České republiky*. 2014, roč. 14, č. 6, s. 5-6. ISSN 1213-2152.
- KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
- KUŽEL, Stanislav. *Interpretace v Muzeu aneb Den bez divochů a průvodců*. Praha: Náprstkovo muzeum asijských, afrických a amerických kultur, 1999. ISBN 80-238-4463-6.
- MAŇÁK, Josef. Kategorie cílů školního vzdělávání. In: MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008, s. 47-61. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MAŇÁK, Josef. Cíle a obsahy školního vzdělávání jako obecné kategorie kurikulární teorie a didaktiky. In: MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008, s. 13-25. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MOON, A. Jenifer a kol. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení* Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6296-2.
- MRÁZOVÁ, Lenka. Úvod do muzejní pedagogiky a tvorby doprovodných programů v muzeu. In: BUKÁČOVÁ, Jana, KOMÁRKOVÁ, Anna, ŠEBEK, František (ed.). *Muzejní výstavnictví. Učební texty nástavbového kurzu Školní muzejní propedeutiky AMG ČR*. Praha: AMG ČR, 2014. s. 169-197. ISBN 978-80-86611-62-4.
- MRÁZOVÁ, Lenka. Didaktické aspekty muzejní edukace. In: JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír, MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010, s. 203-260. ISBN 978-80-7315-207-9.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- PARKAN, František a kol. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: metodická příručka*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra dějin a didaktiky dějepisu, 2008. ISBN 978-80-7290-287-3.
- PASTOROVÁ, Markéta. Možnosti provázání programů muzeí a galerií se školními vzdělávacími programy. In: Plánka, Ivan (ed.). *Muzeum a škola: sborník příspěvků z konference Muzeum a škola*. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy, 2007, s. 23 -29. ISBN-

- PETRÁKOVÁ, Blanka. Několik pohledů do historie spolupráce muzeí a škol v českých zemích. In: *Muzeum a vzdělávací systém v České republice. Sborník příspěvků z V. celorepublikového kolokvia v Brně 11. – 12. listopadu 2008*. Praha: Asociace muzeí a galerií ČR, 2010. s. 16 – 20. ISBN 978-80-86611-39-6.
- POLÁKOVÁ, Zdeňka a kol. *Inspiration muzejní pedagogiky I*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2010. ISBN 978-80-7028-361-5.
- PRŮCHA, Jan (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. 6., aktualiz. a rozš. vyd. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PŘÍLUČÍKOVÁ, Libuše. Projekt „Hrad Malenovice“. In: *Acta musealia suplementa: sborník příspěvků konference Muzeum a škola aneb Expedice domů 16. a 17. března 2011*. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy, 2011. s. 74 -76. ISBN 978-80-87130-20-9.
- RODOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova ve službách dějepisu: vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7593-1.
- RUMP, Hans-Uwe. Muzejní pedagogika pro školu – principy, obsah a metody. In: *Děti, mládež... a muzea? II. Sborník příspěvků ze stejnojmenné konference, uspořádané v Moravském zemském muzeu ve dnech 3. – 5. listopadu 1999*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2000, s. 35-38. ISBN 80-7028-156-1.
- SEDLÁČEK, Martin. Škola a její ředitel. Pohled na ředitelskou profesi očima případové studie. In: ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 287-311. ISBN 978-80-7367-0.
- SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra, NĚMEČKOVÁ, Lucie. *Muzeum a fakulta spolu*. In: *Acta musealia suplementa: sborník příspěvků konference Muzeum a škola, aneb Jít se na proti 18. a 19. března 2009*. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy, 2009. s. 41-48. ISBN 978-80-87130-08-7.
- SKALKOVÁ, Jarmila. Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. In: *Orbis scholae*, 2007, roč. 2, č. 1, s. 7-20. ISSN 0031-3815.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1993. ISBN 80-7044-063-5.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Od teorie k praxi vyučování na střední všeobec. vzděl. škole*. Praha: SPN, 1978. ISBN-

SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra. Edukace jako organická součást výstavních projektů Uměleckoprůmyslového musea v Praze. In: FULKOVÁ, Marie, JAKUBCOVÁ, Lucie, KITZBERGEROVÁ, Leonora, SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra. *Galerijní a muzejní edukace 2*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta; Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze, 2013, s. 36-51. ISBN 978-80-7290-700-7; 978-80-7101-127-09.

SLAVÍK, Jan a kol. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

STARÝ, Karel. Možnosti využití revidované Bloomovy taxonomie v praxi. In: *Komenský*, roč. 129, č. 5 (2004/2005), s. 22-26. ISSN 0323-0449.

STRÁNSKÝ, Zbyněk Zbyslav. *Úvod do muzeologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-210-1272-2.

ŠEBEK, František. Několik pohledů do historie spolupráce muzeí a škol v českých zemích. In: *Muzeum a vzdělávací systém v České republice. Sborník příspěvků z V. celorepublikového kolokvia v Brně 11. – 12. listopadu 2008*. Praha: Asociace muzeí a galerií ČR, 2010. s. 9 – 15. ISBN 978-80-86611-39-6.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra, JOHNOVÁ ČAPKOVÁ Michaela. *Plánování edukačních aktivit v muzeu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4626-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Muzejní a galerijní pedagogika a její zastoupení na českých univerzitách. In: *Acta musealia suplementa: sborník příspěvků konference Muzeum a škola aneb Aby věci promluvily 20. a 22. března 2013*. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy, 2013. s. 11-14. ISBN 978-80-87130-28-5.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012a. ISBN 978-80-244-3034-8.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012b. ISBN 978-80-244-303-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. (disertační práce)

ŠPÉT, Jiří. *Přehled vývoje českého muzejnictví I. (do roku 1945)*. Brno: FF MU v Brně, 2004. ISBN 80-210-3206-5.

ŠPÉT, Jiří. Spolupráce muzea a školy v letech 1959-1974 (zhodnocení a perspektivy). In: ŠPÉT, Jiří (ed.). *O problematice spolupráce muzea a školy. Sborník příspěvků přednesený na 5. semináři o spolupráci muzea a školy v Gottwaldově ve dnech 2. - 4. 10. 1974*. Praha: Národní muzeum – Ústřední muzeologický kabinet, 1976. ISBN-

ŠTECH, Stanislav. Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. In: BRABCOVÁ, Alexandra. (ed.) *Brána muzea otevřená: průvodce na cestě muzea k lidem a lidé do muzea*. Náchod: Juko; Praha: Nadace Open Society Fund, 2003, s. 66-85. ISBN 80-86213-28-5.

ŠVEC, Vlastimil, FILOVÁ, Hana, ŠIMONÍK, Oldřich. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-2698-7.

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: PedF UK, 1991. ISBN 80-901065-1-X.

VÁCLAVÍK, Vladimír. Organizační metody výuky. In: KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol. *Školní didaktika*. Portál: Praha, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

YIN, Robert. K. *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage, 2003. ISBN 0-7619-2552-X.

WAIDACHER, Friedrich. *Príručka všeobecnej muzeológie*. Bratislava: Slovenské národné muzeum – Národné múzejné centrum, Vydavateľstvo SNM, 1999. ISBN 80-8060-015-5.

ŽALMAN, Jiří. *Krize výchovy a muzea*. In: Seitlová, Pavla (ed.). *Děti, mládež, muzea?* Brno: Moravské zemské muzeum, 1995, s. 11-17. ISBN 80-7028-074-3.

Elektronické zdroje

DELORS, Jacques. (ed.) *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* [online]. Paris: UNESCO publishing, 1996 [cit. 7.9.2016]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>

Generic Learning Outcomes. *Art Council England* [online]. © Copyright Arts Council England, 2016 [cit. 7.9.2016]. Dostupné z: <http://www.artscouncil.org.uk/measuring-outcomes/generic-learning-outcomes>

HAVLŮJOVÁ, Hana. *Muzeum jako neformální vzdělávací instituce* [online]. Hradec Králové, 2015 [cit. 4.5.2016]. Dostupné z: <http://projekt-opvk.cz/wp-content/uploads/m6a-havlujova-metodika.pdf>

HAVLŮJOVÁ, Hana, LEŠNEROVÁ, Jana (edd.). *Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi* [online]. Praha: Brontosauří ekocentrum Zelený klub (BEZK), o.s., 2012. ISBN 978-80-905254-0-5 [cit. 7.9.2016]. Dostupné z: <http://www.historickededictvi.com/wp-content/plugins/downloads-manager/upload/metodikaKHD.pdf>

HORSKÁ, Petra. Výukové cíle edukačního programu v muzeu očima učitelů základních škol. *Kultura, umění a výchova* [online]. 2014, 2(2) [cit. 25.5.2016]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=42.

ICOM. *ICOM International Rules and Regulation* [online]. ICOM, 2010 [cit. 26.6.2016]. Dostupné z: <http://archives.icom.museum/statutes.html>

ICOM. *Profesní etický kodex ICOM pro muzea* [online]. Paříž: Mezinárodní rada muzeí (ICOM), 2006. ISBN 92-9012-260-9 [cit. 8.4.2016]. Dostupné z: http://www.mzm.cz/fileadmin/user_upload/dokumenty_mzm/eticky_kodex_ICOM.pdf

Researcher's question bank [online]. © Copyright Arts Council England, 2016 [cit. 4.9.2016]. Dostupné z: <http://www.artscouncil.org.uk/resources>

Generic Learning Outcomes Checklist. © Copyright Arts Council England, 2016. [cit. 4.9.2016]. Dostupné z: <http://www.artscouncil.org.uk/measuring-outcomes/generic-learning-outcomes>

GRAHAM, Jo. *Evidencing the impact of the GLOs 2008-2013*. [online] Learning Unlimited, 2013 [cit. 13.3.2015]. Dostupné: <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/publications/Evidencing%20the%20impact%20of%20the%20GLOs%20report.pdf>

Koncepce účinnější péče o movité kulturní dědictví v České republice na léta 2010-2014 (koncepce rozvoje muzejnictví) [online]. Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 2010 [cit. 15.3.2016]. Dostupné z: https://www.mkcr.cz/doc/cms_library/koncepce-2010-2014-1850.doc

Koncepce rozvoje muzejnictví v České republice v letech 2015 až 2020 [online]. Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 2015 [cit. 15.3.2016]. Dostupné z: https://www.mkcr.cz/doc/cms_library/koncepce-2015-2020-1847.doc

STANDING PROFESSIONAL COMMITTEE ON EDUCATION. *Excellence in Practice: Museum Education Principles and Standards* [online]. Washington DC: American Association of Museum, 2005 [cit. 25.5.2016]. Dostupné z: <http://www.aam-us.org/docs/default-source/accreditation/committee-on-education.pdf?sfvrsn=0>

Muzeoedu. Centrální portál edukačních aktivit muzeí a galerií [online]. © Moravské zemské muzeum, 2015 [cit. 12. 3.2016]. Dostupné z: <http://www.muzeoedu.cz/>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Rámcový vzdělávací program* [online]. Praha: leden, 2016 [cit. 7.8.2016]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

O škole na zámku. *Škola na zámku. Litomyšl* [online]. Litomyšl: © Škola na zámku, 2014 - 2016 [cit. 12.3.2016]. Dostupné z: http://www.skolanazamku.cz/o_skole_na_zamku

PATOROVÁ, Markéta. Běžte všichni do muzea. In: *metodický portál rvp.cz* [online]. 6. 3. 2014 [cit. 13.3.2015]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/a/20697/18471/BEZTE-VSICHNI-DO-MUZEJA.html/>

PASTOROVÁ, Markéta. Školské dokumenty jako východisko pro rozvoj edukačních programů muzeí a galerií. In: *metodický portál rvp.cz* [online]. 29. 4. 2009 [cit. 13.3.2015]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/3091/skolske-dokumenty-jako-vychodisko-pro-rozvoj-edukacnich-programu-muzei-a-galerii.html/>

PEŠKOVÁ, Jitka. Muzeum a jeho edukační potenciál. *Museologica Brunensia*. [online]. Podzim 2013. [cit. 24.3.2016]. e-ISSN 464-5362 Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/131393/2_MuseologicaBrunensia_2-2013-2_4.pdf?sequence=1

Plán implementace Státní kulturní politiky na léta 2015-2020 [online]. Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 2014 [cit. 8.4.2016]. Dostupné z: <http://www.mkcr.cz/cz/kulturni-politika/statni-kulturni-politika-na-leta-2015--2020--s-vyhledem-do-roku-2025-252032/>

Pracovní list 50. léta v Československu. [online]. Praha: Národní muzeum, 2012 [cit. 8.4.2016]. Dostupné z: <http://www.nm.cz/admin/files/HM/download/skoly/nove-prac-listy-2015/50-leta-v-ceskoslovensku-ss.pdf>

Pracovní listy, metodická podpora a evaluační dotazníky. *Muzeum hlavního města Prahy*. [online]. Praha: Muzeum hlavního města Prahy, 2016 [cit. 8.4.2016]. Dostupné z: <http://www.muzeumprahy.cz/ke-stazeni/>

Pro školy - Historické muzeum, 50. léta v Československu. *Národní muzeum* [online]. Praha: Národní muzeum, 2016 [cit. 23.9.2016]. Dostupné z: <http://www.nm.cz/Historicke-muzeum/Pro-skoly-HM/50-leta.html>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 15.5.2016]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

RCMG. *Inspiration, Identity, Learning: The Value of Museum. Second study. An evaluation of the DCMS/DfES National/Regional Museum Education Partnership Programm in 2006-2007* [online]. DCMS: London, 2007. [cit. 8.4.2016]. Dostupné z: <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/inspiration-identity-learning-2/DCMS2.pdf>

RCMG. *Inspitation, Identity, Learning: The Value of Museums. The evaluation of the impact of DCMS/DfES Strategic Commissioning 2003-2004: Nationl/Regional Museum Education Partnership* [online]. London: DCMS, 2004. ISBN 1-898489-27-0. [cit. 8.4.2016]. Dostupné z: <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/inspiration-identity-learning-1/Inspiration-%20Identity-%20Learning-The%20value%20of%20museums.pdf>

RCMG. *What did you learn at the museum today? The evaluation of the impact of the Renaissance in the Regions Education Programme in the three Phase 1 Hubs (August, September and October 2003)* [online]. London: MLA, 2004. ISBN: 1903 743 478 [cit. 8.4.2016]. Dostupné z: <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/what-did-you-learn-at-the-museum-today-1/What%20did%20you%20learn%20at%20the%20museum%20today.pdf>

Státní kulturní politika na léta 2009-2014 [online]. Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 2008 [cit. 8.4.2016]. Dostupné z: <http://www.mkcr.cz/cz/kulturni-politika/statni-kulturni-politika-na-leta-2009-2014-4892/>

Státní kulturní politika na léta 2015-2020. III. Materiál. Priority, záměry a opatření [online]. Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 2014 [cit. 8.4.2016]. Dostupné z: <http://www.mkcr.cz/cz/kulturni-politika/statni-kulturni-politika-na-leta-2015--2020--s-vyhledem-do-roku-2025-252032/>

Státní kulturní politika na léta 2015-2020. IV. Důvodová zpráva [online]. Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 2014 [cit. 8.4.2016]. Dostupné z: <http://www.mkcr.cz/cz/kulturni-politika/statni-kulturni-politika-na-leta-2015--2020--s-vyhledem-do-roku-2025-252032/>

STEP BY STEP ČR, O.P.S. *Škola a muzeum pod jednou střechou* [online]. Step by Step ČR, 2004 [cit. 13.8.2016]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/old/dokumenty/eaf98fdac902c328d79884d1b9b2a1c8.pdf>

The British Museum. Learning. Schools and teachers. The British Museum [online]. © Trustees of the British Museum, 2016 [cit. 3.9.2016]. Dostupné z: http://www.britishmuseum.org/learning/schools_and_teachers/resources.aspx

6 Seznam příloh

Příloha 1 - Schéma polostrukturovaného rozhovoru vedeného s učitelem

Příloha 2 - Ukázka části seznamu kódů zařazených do kategorie výukové cíle

Příloha 3 - Schéma polostrukturovaného rozhovoru vedeného s muzejní pedagožkou

Příloha 4 - Ukázka část vyplněného pozorovacího archu

Příloha 5 - Ukázka vyplněné zpětné vazby žákem

Příloha 6 - Ukázka práce s daty (posuzovací arch)

Příloha 7 - Ukázka dobového plakátu

Příloha 1 - Schéma polostrukturovaného rozhovoru vedeného s učiteli

ZVO: Jak učitelé nahlíží na edukační programy v muzeu z hlediska jednotlivých komponent edukačního procesu ve vztahu k žákům ZŠ a co v této oblasti potřebují od muzea ke zkvalitnění výchovy a vzdělávání svých žáků?

Zahajovací část rozhovoru

SVO 1: Proč učitelé přivádějí své žáky do muzea k účasti na edukačním programu?

TO1: Proč se svými žáky přicházíte do muzea, abyste s nimi účastnil/a edukačního programu?

TO2: Co by se podle Vás v rámci edukačního programu v muzeu mělo odehrát?

Hlavní část rozhovoru

SVO 2: Jaký je pohled učitelů na výukové cíle, vzdělávací obsah, metody a organizační formy edukačního programu v muzeu?

TO3: Jaké výukové cíle by podle Vás měl edukační program v muzeu sledovat?

TO4: Na co Vy jako učitel chcete, aby žáci v rámci muzejního obsahu zaměřili především svoji pozornost?

TO5: Jaké jsou Vaše potřeby ve vztahu k žákům z hlediska použití vyučovacích metod a organizačních forem v muzeu?

SVO 3: Jaký je pohled učitelů na roli muzejního pedagoga v rámci přípravy a realizace edukačního programu v muzeu?

TO6: Jaká je podle Vás role muzejního pedagoga v průběhu edukačního programu?

SVO 4: Jaké didaktické zásady ve vztahu k žákovi by měly být muzejním pedagogem dodrženy při tvorbě a realizaci edukačního programu?

TO7: Jaká doporučení v oblasti didaktiky byste dal/a muzejnímu pedagogovi při přípravě edukačního programu?

TO8: Jaká doporučení v oblasti didaktiky byste dal/a muzejnímu pedagogovi při realizaci edukačního programu?

TO9: Co říkáte na možnost osahat si muzejní předměty?

TO10: Jaký máte názor na interaktivní multimediální prvky v expozici či výstavě?

SVO 5: Jaký je pohled učitelů na provázání edukačních programů v muzeu s RVP ZV?

TO11: Do jaké míry by měl být edukační program v muzeu provázán v RVP ZV?

TO12: Myslíte, že každý edukační program v muzeu by měl být provázán s RVP ZV? / Proč?

Ukončovací část rozhovoru:

TO13: V čem by měla účast na edukačním programu v muzeu pro žáky obohacující?
Kam by je měla dále posunout?

TO14: Co o čem jsme se dnes bavili, Vám přijde nejdůležitější?

Příloha 2 - Ukázka části seznamu kódů zařazených do kategorie výukové cíle

Přehledný seznam všech kódů s příslušnými fragmenty a přesnými odkazy na jejich lokaci v přepsaných rozhovorech vznikl exportováním dat ze softwaru MAXQDA11 do programu MS Excel.

	A	B	C	D	E	F	G	A1
	Comment	Document	Code	Begin	End	Weight score	Segment	
1								
2	KP_1		výukové cíle program\hierarchie cílů	28	28		0 spíš pro mě je důležité, aby je to aby je to zaujalo.	Pa
	KP_1		výukové cíle program\hierarchie cílů	141	148		0 T: Takže myslíte, že ideální jako je propojení té znalosti s nějakým jako Pa prožitek? U: Přesně tak. To je v ideálním @ T: To je ideál. U: Ale myslím si, že každé to dítě si odnese něco. Některé dítě si odnese víc prožitek. Některé si odnese víc vědomost. T: Tak když bychom shrnuli to všechno, o čem jsme se bavili. Co to, co tady bylo řečeno. Vám přijde nejdůležitější? U: Asi ten prožitek. # Přiznám se, že jsem o tom hodně přemýšlela, ale pokud jde o ty vědomosti, tak to jim může dát i já v škole. Ale ten prožitek a nějaké to nadšení k tomu tématu. Pokud oni mají ten prožitek, získají nadšení, tak já jim snáze dám vědomosti. T: Takže ten prožitek jako otevřít ty zájky pro příst? U: Přesně tak. A oni jsou vstřícnější tomu tématu. Ve chvíli kdy by to bylo jen o suchých vědomostech, tak. Takhle. Pokud bych si měla vybrat jedno z těch dvou, tak budu raději, když to bude prožitek. Ideální je samozřejmě, pokud se tam skloubí oboje. 0 Další věc je upevnění učiva 0 Ideální by bylo, kdyby se jednak dozvěděli něco nového, upevnili si původní znalosti # ... a ještě je to přitom bavilo. Ale prakticky ... spíš pro mě je důležité, aby je to aby je to zaujalo. 0 A, samozřejmě pro mě jako pro učitel je to to, o čem jsme už mluvili. To znamená nějaké to prohloubení a upevnění těch znalostí, aby to nebyly jenom suché pojmy, aby když se řekne, já nevím, soudice, tak aby si za tím dokázali představit nějakou tu konkrétní věc. 0 A, samozřejmě pro mě jako pro učitel je to to, o čem jsme už mluvili. To znamená nějaké to prohloubení a upevnění těch znalostí, aby to nebyly jenom suché pojmy, aby když se řekne, já nevím, soudice, tak aby si za tím dokázali představit nějakou tu konkrétní věc. 0 otázka zaskřívá s možností, další, kde už se třeba bude doplňovat slovo a třetí, v které můžou volně rozepsat svoje myšlenky a svoje názory. 0 Možná nějaké iako upozornění co smí, co nesmí, ale to většinou oni už vědí. 0 Určitě nějaké výchovné cíle. Už jen to, když do toho muzea jedeme tak, jak se Pa chovat. Plus jak se mají chovat v muzeu, jak se chovat k lektorovi, když to nejsem já jako jejich vyučující, koho znají. Ale určitě i ty výchovné cíle. 0 T: & U: To znamená, že nemají jenom suché informace, ale dost často si tam ty věci mohou nejenom prohlédnout, ale ráda chodím vlastně do muzeí, kde sou programy kde si na ty věci buď mohou sňhnout nebo jsou doplněné o nějaké dramatické programy nebo nějaké zážitkové programy. 0 Konkrétně prostě # nejlépe nějaký zážitkový program 0 dozvěděli něco nového, upevnili si původní znalosti # ... a ještě je to přitom bavilo. Ale prakticky ... spíš pro mě je důležité, aby je to aby je to zaujalo.	
3								
4	KP_1		výukové cíle program\kognitivní cíle - učivo	10	10			Pa
	KP_1		učivo luevnění a opakování	28	28			Pa
5	KP_1		výukové cíle program\kognitivní cíle - učivo	140	140			Pa
	KP_1		učivo luevnění a opakování					
6	KP_1		výukové cíle program\kognitivní cíle - učivo	140	140			Pa
	KP_1		nové poznatky a prohloubení					
7	KP_1		výukové cíle program\kognitivní cíle - učivo	80	80			Pa
	KP_1		bloem_vyšší úrovně_analýza_syntéza_hodnocení					
8	KP_1		výukové cíle program\kognitivní cíle - učivo	20	20			Pa
	KP_1		učivo luevnění a opakování					
9	KP_1		výukové cíle program\kognitivní cíle - učivo	32	32			Pa
	KP_1		učivo luevnění a opakování					
10	KP_1		výukové cíle program\kognitivní cíle - učivo	8	10			Pa
	KP_1		učivo luevnění a opakování					
11								
12	KP_1		výukové cíle program\brožitek\brožitek	14	14			Pa
	KP_1		zkušenosť + emoce	28	28			Pa
13								
14								

Příloha 3 - Schéma polostrukturovaného rozhovoru vedeného s muzejní pedagožkou

SVO2: Které výukové cíle sleduje konkrétní edukační program se zřetelem k rozvoji žákovy osobnosti?

Zahajovací část rozhovoru

DVO 1: Jaká je struktura edukačního programu 50. léta v Československu?

TO1: Kdy jste naposledy lektorovala edukační program 50. léta v Československu pro ZŠ?

TO2: Vzpomenete si, jaký to byl pro Vás zážitek?

TO3: Mohla byste stručně popsat průběh edukačního programu?

Hlavní část rozhovoru

DVO 2: Které cíle mají být naplněny z hlediska rozvoje kognitivní stránky žákovy osobnosti?

TO4: Co se mají žáci v rámci své účasti na edukačním programu naučit nového?

TO5: Které konkrétní vědomosti má žák během své účasti na programu získat?

TO6: Má žák v průběhu programu spíše opakovat školní učivo nebo získávat nové informace?

DVO 3: Které cíle mají být naplněny z hlediska rozvoje afektivní stránky žákovy osobnosti?

TO7: Které konkrétní postoje si má žák v průběhu programu osvojovat?

TO8: K jakým hodnotám má být na základě výše zmíněných postojů vychováván?

TO9: Které změny se do budoucího jednání/chování žáků snaží program navodit?

DVO 4: Jakou roli hraje v příslušném edukačním programu ve vztahu k rozvoji žákovy osobnosti prožitek?

TO10: Jaký prožitek by si žáci měli po skončení programu z muzea odnést?

TO11: Které z následujících skutečností uvedených na papíře je cílem u žáků vyvolat? (mít pocit zábavy, tvořivost, být motivován, být inspirován, zažít úspěch, emoce; Můžete blíže popsat?)

DVO 5: Které cíle mají být naplněny z hlediska rozvoje klíčových kompetencí žáka, které jsou prezentovány v RVP ZV?

TO12: Které nové schopnosti si má žák v průběhu programu rozvíjet?

TO13: Co se Vám vybaví pod pojem klíčové kompetence?

TO14: K rozvíjení kterých klíčových kompetencí jsou žáci během programu vedeni?

DVO 6: Které cíle mají být naplněny z hlediska rozvoje psychomotorické oblasti žákovy osobnosti?

TO15: Které nové dovednosti ve smyslu motorické činnosti se má žák v průběhu programu naučit?

DVO7: Na které z cílů edukačního programu vzhledem k rozvoji žákovy osobnosti je kladen největší důraz?

TO16: Pokud byste měla seřadit výše diskutované cíle programu podle důležitosti, jaké by bylo jejich pořadí?

Ukončovací část rozhovoru:

TO17: Co se žáci podle Vás v průběhu programu skutečně učí?

TO18: Je něco, co z hlediska obsahového pojetí cílů v programu postrádáte?

TO19: Co z toho, o čem jsme dnes hovořili, Vám přijde nejdůležitější?

TO20: Je něco, na co jsem se podle Vás zapomněla zeptat?

TO21: Co důležitého byste chtěla na závěr ještě sdělit?

Příloha 4 – Ukázka část vyplněného pozorovacího archu

Pozorovací arch

Edukační program: *50. léta v Československu*
 Třída: *kvarta 4.B*

Datum: *20.5.2015*
 Počet žáků: *29*

Muzejní pedagog:

ÚVODNÍ FÁZE PROGRAMU/ NÁZEV AKTIVITY	MUZEJNÍ PEDAGOG Zaznamenání zadání učebních úloh, kladení otázek a poskytování odpovědí, jimiž učitel aktivizuje žáky.	ŽÁK Zaznamenání učební aktivity, odpovědí a otázek, jimiž žák reaguje na aktivizaci pedagogem.
<p><i>Rozpravovali do skupin → vstoup do knihy předložen</i></p>	<p>Sdělení výukového cíle: ANO (NE) Způsob oznámení: Jeho znění: <i>pro začátek opatřete téma programem</i></p> <p><i>Ukázky si kartičky a recenze si, kde najdete znění.</i> <i>Recenze se vstoupí? Někdy jste se vstoupí?</i> <i>Byl to den... (vstoupil u učitelů)</i> <i>→ umělecká, sympatická)</i> <i>Byl jste už tedy někdy?</i> <i>Je nám jedno → informuje žáky, že jim poví, kde se nacházejí</i> <i>+ vstoupí o výukové materiálu</i> <i>Třetí žáci</i> <i>Pro se: Na proč program jste přivedl?</i> <i>Pro se: jak bychom se bavili o 50. letech</i></p>	<p><i>Loupež kartičky → podle stejného obrázku vytváří vstoupí a recenzi</i> <i>se - ke své značce</i></p> <p><i>Ježí a Jolánová!</i> <i>Ja! (pam jezdce)</i></p> <p><i>Ježí a Jolánová!</i></p> <p><i>Rozpravovali, žáci → odpověď na 70 otázek</i> <i>50. léta</i></p>

VÝKLAD O NPV v Československu. Největší věm, ale věm, kde se nacházejí → výklad o pamětníci, a jako funkce od začátku na 70 soustavit

ÚVODNÍ FÁZE PROGRAMU/ NÁZEV AKTIVITY	MUZEJNÍ PEDAGOG Zaznamenání zadání učebních úloh, kladení otázek a poskytování odpovědí, jimiž učitel aktivizuje žáky.	ŽÁK Zaznamenání učebních aktivit, odpovědí a otázek, jimiž žák reaguje na aktivizaci pedagoga.
<p>Vkládá o NPV</p> <p>ANALÝZA MOZAİK</p>	<p>≅ vltavou přečteš! do ráhnutí v žitky - Medovní! odkaz na legionáře → žijte se pocítíte k tomu, pocítíte se se ty mozaiky Maxe Frosinsteher. Najdete tu nějaký! odkaz na ty legionáře? bratři komentuje o nové žitky zpět k mozaikám Najdete tu pole mozaik a dále se dotazuje (ve kterém smíru vltavou legionáře.) Odpověď žáků vztahuje k rozdílnému vyobrazení na mozaice → ukazuje na mozaiku a vyvětluje vyobrazení jaké další otázky? Vydává žáků, aby mohli mluvit. Opět vztahuje o žitky prohlíží a komentují mozaiky</p>	<p>žáci, naslouchají!</p> <p>Prohlíží se.</p> <p>Ještě odpovídá některé</p> <p>Prohlíží se. ... Vojáci v programem</p> <p>V Ruský</p> <p>Prohlíží si mozaiky</p> <p>Francie Itálie</p>

10 minut práce

Dal se zaměřuje na hledání odkazů na 50. letá v kapitě a komunistické ideologii
Pro se žitky: Najdete akce? žáci a naslouchají!
Hledají, komentují

Příloha 5 - Ukázka vyplněné zpětné vazby žákem

Jméno: Martin

Škola: GNR

Třída: 4.B

Jako známkami ve škole ohodnoť, nakolik:

- ❖ tě program bavil 1 2 ③ 4 5
- ❖ jsi byl úspěšný při plnění úkolů 1 2 ③ 4 5

Nedokončené věty doplň podle svého uvážení.

- ❖ Během programu jsem se dozvěděl/a tyto důležité dějinné skutečnosti...
 1. objekt původně měl sloužit jako pohřebiště pro legionáře
 2. ~~st~~ abdikace prezidenta Beneše
 3. zajímavé a kruté procesy s M. Horákovou
- ❖ Díky práci s plakátem jsem si uvědomil/a, že...
Stalin a Gottwald se snažili o dobré vztahy mezi oběma státy
- ❖ Četba dopisu ve mně vyvolala pocit smutku a na příběhu Milady Horákové jsem si uvědomil/a, že...
to neměla vůbec lehké a tuto roli jí vůbec nezávidím
- ❖ Z muzea odcházím s prožitkem...
dobře stráveného dopoledne
- ❖ Pro můj osobní život mě příběh Milady Horákové může inspirovat k...
formu, že ~~se může stát~~ ~~příběh~~ inspirovat k
si máme furt jít za svým a bojovat za to

Myslím si, že aktivity v muzeu mi pomohly se zlepšit v oblasti:

- ❖ komunikačních dovedností ANO - NE
- ❖ spolupráce ve skupině ANO - NE
- ❖ řešení problémů ANO - NE
- ❖ porozumění obrazovému i písemnému materiálu ANO - NE
- ❖ uvědomění si zodpovědnosti za vývoj společnosti, ve které žiji ANO - NE

Jméno: Kajka

Škola: GJK

Třída: kvarta (9.B)

Jako známkami ve škole ohodnot, nakolik:

❖ tě program bavil

1 2-3 4 5

❖ jsi byl úspěšný při plnění úkolů

1-2 3 4 5

Nedokončené věty doplň podle svého uvážení.

❖ Během programu jsem se dozvěděl/a tyto důležité dějinné skutečnosti...

1. o únoru 1948

2. o prezidentu Gottwaldovi

3. o smrti (popravě) Milady Horákové

❖ Díky práci s plakátem jsem si uvědomil/a, že...

že jsme byli (ČSR) velmi spřáteleni se sovětským svazem, v jakém postavení byla naše země a jaké byly myšlenky komunismu a plány V.I. Lenina

❖ Četba dopisu ve mně vyvolala pocit ~~odhodlanosti~~ ~~neobojavosti~~ a na příběhu Milady Horákové jsem si uvědomil/a, že...

lidé jsou schopni i zemřít za svobodu, ~~ne~~ za svůj názor a neustoupí před válkou, se snaží napravit společnost

❖ Z muzea odcházím s prožitkem...

uvědomělosti a láskou k historii

❖ Pro můj osobní život mě příběh Milady Horákové může inspirovat k...

dosažení svých snů a ~~samostatnosti~~ poučení, že historie se může opakovat.

Myslím si, že aktivity v muzeu mi pomohly se zlepšit v oblasti:

❖ komunikačních dovedností

ANO - NE

❖ spolupráce ve skupině

ANO - NE

❖ řešení problémů

ANO - NE

❖ porozumění obrazovému i písemnému materiálu

ANO - NE

❖ uvědomění si zodpovědnosti za vývoj společnosti, ve které žijí

ANO - NE

Příloha 6 - Ukázka práce s daty (posuzovací arch)

KONKRETIZACE OBECNÉHO CÍLE I. V CÍLECH SITUAČNÍCH _ cíl č. 1b	KÓD: Okolnosti a Únor 1948	
Plánovaný výukový cíl	Poznámky I.	Poznámky II.
Fragment dat: rozhovor PH1, s. 2, s. 2, s. 3, s. 4		
<p>... dochází k jakémusi krátkému výkladu lektora, který informuje o tom, jak došlo k převratu 48 # a dává jim základní informace o tom...</p> <p>Na základě těchto informací žáci vlastně plní # další úkol v pracovním listu a to je, že na časovou osu <u>doplňují</u> zhruba pět událostí, které právě charakterizují únorový převrat...</p> <p><u>mít informace</u> a přehled o tom, co u nás nastalo po válce, jaké byly příčiny toho, proč k převratu komunistickému došlo. Nebo k převratu s uvozovkami. ...A co jemu předcházelo, jak se # jak se # tedy potom tedy ten převrat odehrál a jak se změnilo to fungování státu a co tedy pro nás nastalo po roce 48.</p>	<p>→ hledisko činnosti lektora</p> <p>→ úroveň zapamatovat</p> <p>→ úroveň zapamatování</p>	<p>Aktivita:</p> <p>Výklad lektora v expozici Křižovatky české a československé státnosti + práce žáků s PL.</p>
... další nové vědomosti jsou ještě určité okolnosti převratu února 48.	→ úroveň zapamatování	
Fragment dat: metodický manuál-výukové cíle programu, s. 2		
Žák <u>objasní</u> , za jakých okolností došlo v roce 1948 k přechodu k nedemokratickému státnímu zřízení.	→ úroveň pochopit	
Fragment dat: metodický manuál-úkol č. 2 časová osa, s. 3		
Skupiny vypracují druhý úkol z pracovního listu. Žáci společně pod vedením lektora/ky správně <u>doplní</u> časovou osu a vysvětlí si důležité mezníky roku 1948, stejně tak roli Edvarda Beneše a Klementa Gottwalda.	→ úroveň zapamatovat	
Fragment dat: anotace programu na webu NM v sekci pro školy		
X	X	Anotace na webu tento cíl nezmiňuje.

Realizace cíle ve výuce (převedení cíle do činnosti)	Poznámky I.	Poznámky II.
Fragment dat: pozorování (videozáznam)_zadávání učební úlohy		
<p>Nacházíme se v křižovatce rok 1948 a vy tady máte vlastně různý dobový tisk, vládní dokumenty, prohlášení, fotografie. Našli byste tady na novinách dvě hlavní osobnosti poválečné? Dvě hlavní osobnosti, co určovali chod Československa?</p> <p>Jaké měli funkce? Jaké měli funkce v našem státě? Kdo to byli po roce 1945 Edvard Beneš a Klement Gottwald?</p> <p>Kdo byl prezident?</p> <p>Jakou tehdejší funkci měl Klement Gottwald?</p> <p>Strany tehdejší existující vytvořily blok. Věděli byste, jak se tomu bloku říká po válce u nás?</p>	→ úroveň zapamatovat	Formou otázek lektorky a odpovědí žáků výklad o polické situaci v Československu po válce.
Fragment dat: pozorování (videozáznam)_kontrola učební úlohy		
<p>My se tedy teď společně budeme vlastně bavit o tom, jak se komunisté u nás dostali k moci. Jak vlastně proběhl ten jejich nástup a převzetí jejich moci. Vy určitě víte. Naším spojencem před válkou byl nejvýznamnější kdo?</p> <p>... Vy teď máte úkol v těch skupinách. Vy tady máte čtyři události a ty čtyři události máte dát na časovou osu, tak jak šli chronologicky za sebou. Takže vaším úkolem teď bude, abyste na základě toho, co jsme si tady společně vyprávěli a na základě těch panelů, které se v křižovatce 48 nacházejí, ty události dali do správného časového sledu. Jo? Není to nic těžkého.</p>	→ úroveň zapamatovat → úroveň zapamatovat	<p>Následuje monologický výklad lektorky o příčinách a průběhu únorového převratu.</p> <p>Ukazuje žákům Gottwaldův dokument jmenování nových členů vlády adresovaný prezidentu Benešovi.</p>
Fragment dat: pracovní list-úkol č. 2		
<p>Seřad'te chronologicky následné události na časové ose:</p> <p>Edvard Beneš abdikuje na prezidentský post</p> <p>Edvard Beneš přijímá demisi demokratických ministrů a jmenuje nové členy vlády dle návrhu Klementa Gottwalda</p> <p>Část členů vlády odstupuje (např. Prokop Drtina)</p> <p>Klement Gottwald se stává prezidentem.</p>	→ úroveň zapamatovat	<p>Aktivita: práce žáků s pracovním listem v prostorách expozice.</p> <p>Žáci na základě předchozího výkladu lektora vypracovávají úkol ve skupině. K úspěšnému plnění úkolu nepoužívají expozici.</p>

Příloha 7 – Ukázka dobového plakátu



Gottwald se Stalinem, dobová ilustrace [online]. [cit. 7. 9.2016]. Dostupné z:
http://1gr.cz/fotky/lidovky/06/032/Ingal/HRN1191bf_2824.jpg