

Masarykova univerzita
Filozofická fakulta

Ústav pedagogických věd

Pedagogika

Bc. Ľubica Vojtíšková

Motivace učitelů k využívání edukačních programů
kulturních institucí

Magisterská diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D.

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

.....

Bc. Ľubica Vojtíšková

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Lence Hlouškové, Ph.D. za trpělivost, cenné rady a připomínky při vedení diplomové práce. Mé poděkování patří také všem respondentům za poskytnutí rozhovorů, pracovníkům galerií a muzeí za informace, které mi byly poskytnuty a všem ostatním za podporu.

Obsah

Úvod.....	7
I. Teoretická část.....	9
1. Vzdělávací činnost muzeí zacílená na děti	9
1.1 Počátky edukačních programů pro děti	12
1.2 Edukační programy pro děti po roce 1990.....	15
2. Vztah školy a muzea v současnosti.....	17
2.1 Specifika muzeí jako učebního prostředí a metody muzejní pedagogiky....	24
II. Empirická část.....	31
1. Metodologie výzkumného šetření.....	31
1.1 Kvantitativní výzkumné šetření	32
1.2 Analýza a interpretace dat.....	33
1.3 Analýza webových stránek	35
2. Kvalitativní výzkumné šetření	38
2.1 Analýza a interpretace dat.....	40
3. Typologie učitelů ve vztahu k využívání edukačních programů	43
4. Úskalí a pozitiva využívání edukačních programů	47
5. Přínosy edukačních programů pro učitele	55
Závěr	57
Použité zdroje	58
Tištěné zdroje.....	58
Elektronické zdroje	60
Přílohy.....	61
Příloha číslo 1	61
Příloha číslo 2	65

Příloha číslo 3	75
Příloha číslo 4	77

Úvod

V současné době je neformální vzdělávání nabízeno různými organizacemi a na různé kvalitativní úrovni. Muzea a galerie patří k těm, které mají ke vzdělávání nejlepší předpoklady. Tyto instituce mají v edukačních aktivitách dlouholeté zkušenosti, odborné pracovníky a navíc disponují rozsáhlými a cennými sbírkami, které umožňují návštěvníkům zprostředkovat nejen nové informace, ale často také estetický zážitek a sociální zkušenost. Organizátoři vzdělávacích programů kulturních institucí si uvědomují potenciál jedinečných prostorů muzeí a galerií, exponátů či uměleckých děl jako alternativního prostředí pro výuku. Podle statistik muzeí i dosud provedených výzkumů¹ si edukační programy v muzeích a galeriích rok od roku získávají stále více příznivců z řad učitelů a jejich žáků. Je tomu tak především proto, že muzea a galerie nabízejí, na rozdíl od běžných forem vyučování používaných ve škole, vzdělávání a výchovné působení netradičním způsobem výuky v prostředí odlišném od prostředí školy. Podle Jůvy (2004) „Muzejní pedagogiku² chápeme jako typickou moderní interdisciplinární vědu, která vychází především z podnětu pedagogiky a muzeologie za současného respektování psychologických, sociologických, komunikačních a dalších aspektů“ (s. 108).

V této práci se budu věnovat motivacím, které vedou učitele základních škol k využívání edukačních programů muzeí a galerií. Na téma motivace je v práci nahlíženo jako na pozitiva, která edukační programy přinášejí žákům i učitelům a motivují tím učitele k účasti na programech. Také mne zajímá, jak motivují kulturní instituce učitele k návštěvám uvedených programů, tj. dostupností informací o nabídce programů a jejich množství, cenou atd.

¹ Např.: Jůva (2004), Němečková (2012).

² V českém a moravském prostředí se používá kromě termínu *muzejní pedagogika* také termín *galerijní pedagogika*. Důvody specifického označení galerijní pedagogika jsou dva. Všeobecné označení sbírek výtvarného umění ve světě je obvyklé pod pojmem *muzea umění*, zatímco v České republice jsou většinou instituce se sbírkami výtvarného umění označovány termínem *galerie*. Podle Horáčka „Z hlediska struktury muzeologických oborů a oborů pedagogických můžeme muzejní pedagogiku považovat za obor zastřešující a pedagogiku galerijní za jeho dílčí součást“ (Horáček, 2012, s. 162). Horáček uvádí také druhý důvod speciálního termínu pro označení galerijní pedagogiky. Programy v galerii se podle něj více věnují kreativním aspektům práce a citové rovině vnímání, zatímco v muzeu je vedle rozvíjení tvořivosti důležitější role poznávací, rozšiřující a upevňující znalosti, zkušenosti dětí (Srov. Horáček 2012, 1998).

V práci navazují na výzkumy z domácího prostředí, které byly provedeny Šobáňovou (2012), Vavrdovou (2012), Jůvou (2004) a dalšími výzkumníky a na zahraniční výzkumy Michie (1998), Kisiela (2005) a dalších.

Podle Veselého (2006) je možné využít i jiných vzdělávacích institucí a to „institucí kulturně osvětových, (muzea, knihovny, galerie zoologické a botanické zahrady apod.), které jsou potřebné k zajištění vzdělávání“ (s. 15). Je na učitelích, do jaké míry se rozhodnou nabízené možnosti využít. Záleží na pedagogických dovednostech a zkušenostech učitele, jakou metodu výuky vybere, jak pracuje s mezipředmětovými vztahy i průřezovými tématy, ale také na podmínkách poskytovaných školou a dalšími aktéry (rodiče, kolegové, atd.) učiteli k realizaci výuky.

Práce je složena z teoretické a empirické části. Teoretická část je věnována vztahu mezi formálním vzděláváním ve škole a vzdělávacími aktivitami muzeí či galerií. Zjišťuje podněty či důvody, které by mohly mít rozhodující vliv na utváření motivace učitelů k využívání edukačních programů.

Cílem empirické části práce je zodpovědět hlavní výzkumnou otázku „Co motivuje učitele základních škol k účasti na edukačních programech kulturních institucí s žáky?“ Empirická část je složená ze dvou částí – kvantitativního a kvalitativního šetření. První část mapuje zájem škol o edukační programy a způsob nabídky programů školám ze strany muzeí, druhá část je zacílená na zkušenosti učitelů s programy, jejich pozitivita i negativa.

I. Teoretická část

1. Vzdělávací činnost muzeí zacílená na děti

Vzdělávání a muzea k sobě patří od svého prvopočátku. Pravděpodobně první sbírka uměleckých i neuměleckých předmětů byla založena v letech 550 – 538 př. n. l. babylonskou princeznou Bel-Shalti-Nannar za účelem „informovat mladou generaci o dovednostech předků a učit děti umění“ (Fisher, Havlík & Horáček, 2010, s. 164). Postupně se propojení školy a muzea ve vzdělávání prohlubovalo.

První muzea v českém a moravském prostředí byla zakládána ve školách v 18. století a muzejní exponáty sloužily jako názorné pomůcky při vyučování³. Iniciativa k zakládání školních muzeí vycházela z řad učitelů, kteří měli potřebu názorného vyučování a jejichž snahou bylo „opatřit studující mládeži možnost užitečné četby a snahou otevřít pramen pro ty, kdož se snaží o vyšší vzdělání, který by též poskytoval poučení umělcům a řemeslníkům, zároveň by též sloužil za pobídku k užitečnému studiu přírody názorným uspořádáním hornin, pokud jsou k dosažení“ (Orlík, 1964, s. 27). Jak uvádí Šebek (et al., 2010), skutečné zapojení muzeí do vzdělávacího systému začalo vznikem zemských muzeí a *Programu Národního muzea* formulovaným Františkem Palackým v roce 1841. Program se stal „do značné míry vzorem pro formování programů řady muzeí regionálních, kterým se (...) říkalo (a říká dodnes) ‚vlastivědná‘. Ta prožívala tehdy dobu svého zrodu, aby se záhy stala hlavním nositelem myšlenky působení muzeí na školní mládež“ (Šebek et al., 2010, s. 9).

V roce 1796 byla v „atmosféře osvíceneckých představ o výchovném a zušlechťujícím vlivu uměleckých děl“ založená Společností vlasteneckých přátel umění Obrazárna, předchůdkyně současné Národní galerie v Praze (Vlnas, 1996, s. 25). Edukační funkci zemských muzeí zdůraznil koncem 19. století Kliment Čermák, podle kterého, jak uvádí Šobáňová (2012), „(...) jsou muzea názornými školami pro naši mládež a správně vedené školy je hojně navštěvují. Muzejníci by

³ Např. Gymnaziální muzeum v Opavě se v r. 1814 zpřístupnilo veřejnosti, Matematické muzeum při jezuitské koleji v pražském Klementinu založené v roce 1722 (Šebek et al., 2010, s. 9).

měli ke svému prospěchu „vycházet školám vstříc, a to například zapůjčením některých exponátů či knih do vyučování“ (s. 122). Špét (2003) poukazuje na osvětovou činnost muzeí zaměřenou na upevňování patriotismu a budování vlastenectví v rámci Rakousko – Uherska.

Po vzniku Československé republiky byla muzea spravována Ministerstvem školství a národní osvěty. Muzea nadále využívala sbírkové předměty pro výukové účely školských skupin. (Šobánková, 2012). V roce 1919 byl založen Svaz českých muzeí vlastivědných⁴, který mimo jiné organizoval osvětovou činnost (Špét, 2003).

Ve všech zmíněných obdobích muzea spolupracovala se školami, ale ne vždy byli žáci v muzejních expozicích vítáni, což dokazuje výrok historika, kněze a archiváře Breitenbachera (1925):

Nemohu pomlčeti o nešvaru, který zavládl v přítomnosti, že t. v květnu a červnu bývají do obrazárny voděny hotové karavany po 70-90 dětech z nejnižších škol. tříd i tříkrát, čtyřikrát denně (...). Jaký smysl má voditi 6-10 leté děti dívat se na Rembrandty, Tiziany, Dycky atd., dosud jsem nevyzkoumal. Ale jedno vím jistě, že těch 300 dětí za den nanese plno prachu do galerie, že se ten prach zvíří a usedne jako zhoubný mor na obrazy, nákladně nakoupené a udržované (s. 128) (in Šobánková 2012, s. 124).

Jiný názor na školní výpravy měli zástupci Moravského zemského muzea v Brně, kde se ve statutu muzea z roku 1923 uvádí: „Zemské muzeum pečuje o to, (...) aby sbírky muzejní byly názorným doplňkem vyučování školního“ (cit. podle Stránský, 1968, in Šobánková, 2012, s. 126).

Vzdělávací činnost muzeí pro děti se vyvíjela odlišně v Evropě a v USA. Zatímco v USA byl kladen důraz na vzdělávání dítěte prostřednictvím hry, interaktivity a „maximální taktilní manipulaci s muzejními exponáty“ podle hesla *Hands-on!*⁵, evropský model naopak kladl důraz na vzdělávání v prostředí muzea s využitím skutečných muzejních exponátů - originálů, které umocňují svojí historickou hodnotou působení prostředí muzea. Je to určité uvědomění si „ducha doby“, práce předchozích generací a snad i porozumění způsobu jejich myšlení.

⁴ V roce 1925 přejmenován na Svaz československých muzeí (Špét, 2003).

⁵ Proto byly zřídka používány v rámci edukace originály.

Podobnou roli měla i Obrazárna⁶ (viz s. 9), která byla jednou ze vzdělávacích forem Kreslířské akademie, protože „byla začleněna do praktických souvislostí výchovy mladých umělců, jimž sloužila jako rezervoár předloh a vzorů pro vlastní práci“ (Vlnas, 1996, s. 30). Zastáncem využívání originálů uměleckých děl při výuce dětí byl už koncem 19. století český teoretik Otakar Hostinský⁷ a také ředitel obrazárny v Hamburku Alfréd Lichtwark⁸, který je považovaný za zakladatele galerijní pedagogiky. Lichtwark spolupracoval na vzdělávacích programech muzeí s Učitelským sdružením pro pěstování uměleckého vzdělávání ve škole. Jeho pojetí seznamování žáků s uměním bylo založeno na dialogu a otázkách před uměleckými objekty. Podle Horáčka (2012) lze v této metodě spatřit náznaky problémového učení, tj. aktivní činnost účastníků.

Na rozdíl od českého a moravského prostředí bylo v USA a Kanadě vzdělávání primárním cílem všech vznikajících muzeí. Podle Jůvy (2004) se americká muzea, „... vyznačovala odlišnou orientací než muzea evropská – větší otevřeností, zřetelnějším vztahem k praxi a především úzkým propojením se školstvím“ (s. 33). Koncem 80. let 19. století byla u škol zřizována školní muzea, tzv. „College Museums“ a „School Museums“ (Tamtéž). Školní muzeum by mělo být podle Johna Deweyho součástí běžného školního dne, protože v poznávacím procesu představuje vlastní lidská zkušenost klíčovou funkci. Školní muzea byla předchůdci později vznikajících speciálních muzeí pro děti - dětských muzeí. Dětská muzea byla vybavena tak, aby minimálně omezovala dětské aktivity a muzejní sbírky byly využívány jako objekty studií. Podle Šobánové (2014) jsou dětská muzea vstřícná také k relaxačním a vývojovým potřebám dětí.

První dětské muzeum – Brooklynské dětské muzeum⁹ „zdůrazňovalo těsný vztah ke škole zvláště tím, že v názorné podobě žákům přibližovalo důležité vědecké

⁶ Obrazárna byla přístupná veřejnosti pouze s odborným výkladem průvodce (Vlnas, 1996).

⁷ Viz Hostinský, O. (1986). Dějiny umění v dětské světnici. In O. Hostinský, *Hostinský a jeho odkaz pedagogice* (s.128 – 139).

⁸ Autor přednášky *Umění ve škole*, vydaná tiskem r. 1902 a publikace *Výcvik v nazírání na díla umělecká*, český překlad J.Brant: A. Lichtwark a jeho metoda nazírání na díla umělecká, Dědictví Komenského, 1915.

⁹ Vzniklo v r. 1899 jako pobočka Brooklynského centrálního muzea.

oblasti, jež se probíraly na základní škole“ (Kolb1983, in Jagošová, Jůva & Mrázová, 2010, s. 30).

Zatímco v Americe začátkem 20. století se rozvíjí myšlenkový proud progresivní pedagogiky, v Evropě se v této době rozvíjí reformní pedagogika.¹⁰ Reformní i progresivní pedagogika usilovaly o změnu atmosféry ve škole. Jejím cílem bylo vytvořit prostředí humanistické a svobodné. Jednou ze zásadních změn, které požadovaly oba pedagogické směry, byl partnerský přístup učitelů k žákům. Uvedené změny byly nutné, aby se mohla dosavadní „škola učení“ proměnit v novou „školu tvůrčí“, která bude komplexně rozvíjet osobnost v jednotě její stránky intelektuální, emocionální i volní a vedle učení posílí úlohu hry a práce v rozvoji jedince (rozvoj činné, pracovní a aktivní školy). Cílem reformních škol bylo také posílit uměleckou kreativitu, tělovýchovné a zdravotní aspekty edukace. Reformní školy prohlubovaly kontakty se životem, se společností, s rodinou i s přírodou a v důsledku toho do výuky a spolupráce se školou systematicky zapojovaly muzea a další kulturní instituce (Jagošová, Jůva & Mrázová, 2010, s. 25 – 26). Na rozdíl od USA první dětská muzea v Evropě vznikala až v sedmdesátých letech 20. století v Německu¹¹, Paříži a Bruselu. Dětská muzea v Evropě, Japonsku, Austrálii a Izraeli byla podobně jako dětská muzea v USA a Kanadě zaměřena na děti ve věku od 3 do 15 let. Jejich cílem bylo podporovat školní vzdělávání nebo nabízet volnočasové aktivity. Jiný důvod vzniku dětských muzeí byl v rozvojových zemích. Tam vznikala dětská muzea, aby pomáhala řešit vzdělávací a sociální problémy dětí z určitých komunit.

1.1 Počátky edukačních programů pro děti

Specifická situace byla v československých muzeích v období 2. světové války a období socialistického Československa. Výstavní i edukační činnost muzeí byla

¹⁰ Dva směry reformní pedagogiky: hnutí za uměleckou výchovu (např. Montessoriová), hnutí pracovních škol (např. Kerschensteiner).

¹¹ Berlín (1970), Frankfurt nad Mohanem (1972), Karlsruhe (1975).

zaměřena na propagaci zájmu vedoucích sil státu.¹² Po roce 1948 vznikala nová muzea propagující socialismus.¹³

Edukační programy pro školní skupiny prošly od šedesátých let do současnosti velkým vývojem. Edukační činnost počátku šedesátých až do devadesátých let 20. století můžeme nazvat obdobím tzv. „cicerónských“¹⁴ komentovaných prohlídek, jež v Národní galerii prováděli vyškolení průvodci, často studenti. „Jejich radostné zaujetí nahrazovalo i nedostatek odborných znalostí. A bylo to právě toto zanícení, které okouzlovalo návštěvníky, a mnohdy jim sbírky přiblížilo účinněji, než zasvěcený výklad historiků umění“ (Pujmanová-Stretti in Napodobení, 1994). Rozšíření galerijních programů nastalo v 70. letech 20. století. Inspirací pro nové formy zprostředkování umění v galeriích přinesli pracovníci Národní galerie v Praze (dále také NG), kteří se v 70. letech zúčastnili pracovní stáže v USA. Následně bylo založeno lektorské oddělení a pro metodické a pedagogické pracovníky v galeriích i muzeích se začal používat nový termín – lektor. Lektorská oddělení vznikala i v dalších muzeích i galeriích¹⁵. Zpočátku se jednalo především o zprostředkování umění prostřednictvím již zmiňovaných „cicerónských“ prohlídek. Podobným způsobem nabízela edukační programy i Národní galerie v Praze, když v roce 1975 začala spolupráce lektorského oddělení Šternberského paláce s mateřskými a základními školami. O devět let později vznikl při Národní galerii v Praze první Atelier pro děti a jejich rodiče. Národní galerie neměla speciální prostory pro doprovodné programy, proto nabídka programů a spolupráce se školami musela být přizpůsobená daným podmínkám. Školám byly nabízeny besedy v galerii přímo před vystavovanými uměleckými díly. Úkolem besed bylo učit děti „dívat se na výtvarné umění zaměřeně a s cílem vidět svět kolem nás“ (Šimková, 1988, s. 13). Protože galerie neměla k dispozici prostory pro návazné výtvarné aktivity, žáci neměli možnost vyjádřit své zážitky a pocity z edukací přímo v galerii.

¹² Např. v době 2. světové války se v Národním muzeu v Praze konala výstava oslavující „německou velikost (Špét, 2003). V období socialismu se muzea staly „organickou součástí výchovy a formování socialistického člověka“ (Sklenář, 2001).

¹³ Muzeum V. I. Lenina, Muzeum revolučních bojů Klementa Gottwalda, atd.

¹⁴ Ciceron – „...osobitá profese průvodců, kteří jsou odbornými rádci, ale současně musí být také zábavnými a přitažlivými vypravěči“ (Horáček, 2012, s. 168).

¹⁵ Např. lektorské oddělení Moravské galerie v Brně (Fišer, Havlík & Horáček, 2012).

K programům se vraceli opět ve škole, a to v rozhovorech s učiteli a kreslením „záznamů“ svých zážitků z galerie, které „jsou jakousi stopou, otiskem po dívání se a povídání o malířství¹⁶“ (Tamtéž).

O začátcích programů pro školy v Náprstkově muzeu píše jeden z jejich autorů: „Programy byly zpočátku spíše studentské happenings s dětmi ze základních škol. Říkali jsme tomu spontánní vernisáže“ (Kužel, 1999, s. 10).

V šedesátých letech ovlivnila rozvoj spolupráce mezi školami a muzei konference Muzeum a škola¹⁷, na nichž se vedly diskuze o problematice vztahů a spolupráce mezi oběma institucemi za účasti pracovníků muzeí a učitelů. K zásadním změnám ve spolupráci škol a muzeí došlo po roce 1990. O tomto období pojednává další kapitola.

¹⁶ V letech 1987 a 1994 byly uspořádány Národní galerií výstavy z prací dětí vytvořených v rámci akcí pro školy a Atelieru pod názvem Napodobení a inspirace a Napodobení a inspirace II.

¹⁷ Pořádané Muzeem Jihovýchodní Moravy ve Zlíně od roku 1967 do roku 1980, kdy byly z důvodu politické situace v republice zrušeny. (<http://www.muzeum-zlin.cz/cs/stranky/konference-muzeum-a-skola/>).

1.2 Edukační programy pro děti po roce 1990

V devadesátých letech 20. století muzea reagovala na změnu politického systému. Jako reakce na tuto změnu vzniklo hned v roce 1990 několik nových občanských sdružení podporujících práci muzeí a galerií jak na úrovni České republiky, tak na mezinárodní úrovni¹⁸ (Koncepce, 2003).

V roce 1992 bylo založeno první muzeum specializované svojí expozicí na dětského návštěvníka – Dětské muzeum Moravského zemského muzea v Brně. Jak uvádí Jůva (2010), dětské muzeum je adresné muzeum orientující se na dítě, ale oslovuje i jejich rodiče. Kooperuje se vzdělávacími institucemi a je edukační. Podporuje učení formou hry, objevování, zábavou, výkladem. Podobně jako jiná dětská muzea využívá v edukaci požadavek *hands-on* a interakci. Dětské muzeum plně vychází vstříc potřebám dětského návštěvníka.

V roce 1997 byl zahájen projekt Brána muzea otevřená¹⁹, jehož hlavním cílem bylo „vytvořit model a položit systémové základy veřejné role muzea v místním společenství“ (Brabcová, 2003, s. 15). Kromě jiného byl kladen důraz na spolupráci muzea a školy a rozvíjení tvořivosti (Tamtéž). Na projekt Brána muzea otevřená se odkazoval i jeden z bodů²⁰ Koncepce účinnější péče o movité kulturní dědictví v České republice na léta 2003 – 2008²¹ (dále jen Koncepce). Jednalo se o doporučení „zřídit metodické centrum pro práci muzeí s dětmi a mládeží při Moravském zemském muzeu v Brně ... jako pilotního pracoviště muzejní pedagogiky v České republice...“ (s. 22). Koncepce dále ukládala zpracovat návrh projektu Muzeum a škola „zaměřeného na využívání muzejních sbírek a poznatků z nich získaných ... učiteli a žáky základních a středních škol v souladu s cíli vzdělávacích

¹⁸ Asociace českých a moravskoslezských muzeí a galerií (později Asociace muzeí a galerií ČR), Rada státních galerií (později Rada galerií ČR) a Českého výboru Mezinárodní rady muzeí (ICOM).

¹⁹ Program byl podporován Nadací Open Society Found v letech 1997 – 2002, zaměřil se na možnosti rozšíření veřejného působení regionálních muzeí a galerií. Programu se zúčastnilo 40 pracovníků muzeí a galerií České republiky.

²⁰ **II.3.7** Podpora využívání sbírek pro vzdělávání a výchovu dětí a mládeže a pro celoživotní vzdělávání občanů, zajištění optimální kvality služeb muzeí veřejnosti.

²¹ Koncepce účinnější péče o movité kulturní dědictví v České republice na léta 2003 – 2008 (koncepce rozvoje muzejnictví), Usnesení vlády České republiky ze dne 22. ledna 2003 č. 87.

programů“ (s. 22). Návrh měl být společným projektem Ministerstva kultury ČR a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

2. Vztah školy a muzea v současnosti.

V současné době je v České republice pouze několik²² muzeí specializujících se na dětského návštěvníka, ale většina muzeí a galerií nabízí speciální programy pro školy, volnočasové aktivity pro děti a společné akce pro rodiče a děti. Jak je uvedeno v Střednědobé koncepci muzejního centra Metodického centra muzejní pedagogiky do r. 2016, „v této době se již práce s dětskými návštěvníky rozšířila a zkvalitnila v řadě muzeí“ (Drobný, nedatováno).

Pracovníci muzeí, galerií a dalších kulturních institucí jsou si vědomi edukačního potenciálu sbírkových předmětů, ale i samotného prostředí muzea či galerie. Většina z nich má zájem o dětské návštěvníky, protože děti a mládež tvoří podle uskutečněných výzkumů největší skupinu návštěvníků přicházejících do muzeí a galerií a jejich počet se každým rokem zvyšuje. Navíc, dětský návštěvník je potenciální návštěvník muzea a galerie i v budoucnu. Nejvíce dětí navštíví uvedené instituce v rámci školní výuky. V roce 2004 byla Asociací muzeí a galerií ČR ustanovena komise pro práci s veřejností a muzejní pedagogiku. Následně byl proveden průzkum mezi galeriemi a muzei, jehož výsledky potvrdily zvyšující zájem školních skupin o edukační programy a také nabídku programů muzeí pro školy. O zvyšujícím se zájmu škol o edukační programy muzeí a galerií vypovídají výzkumy, které se uskutečnily v následujících letech Němečkovou²³ (2009), Šobánovou²⁴ (2012) a Vavrdovou²⁵ (2012). Snahou muzejních pedagogů je, aby se žáci do muzeí vraceli ve svém volném čase. Rok od roku se zvyšuje počet muzeí nabízejících vzdělávací akce pro školy připravené podle Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání²⁶ (viz s. X). V rámci snahy o zvýšení spolupráce

²² Již zmíněné Dětské muzeum při MZM v Brně, Techmania Science Centre Plzeň, IQ Park Liberec, Galerie umění pro děti Praha, atd.

²³ Dotazníkový průzkum Česká muzea pro rodinu, provedeného v roce 2009. Průzkumu se zúčastnilo 50 účastníků semináře (zástupců muzeí a galerií) Asociace muzeí a galerií pro malá muzea, tj. 10 % všech muzeí a galerií v ČR. 81% zástupců muzeí uvedlo, že žáci jsou jejich nejčastějšími návštěvníky.

²⁴ Výzkumu se zúčastnilo 400 respondentů, z nichž 86% mladších 30 let. Průměrný věk respondenta byl 24 let, věkové rozpětí 19-51 let; 20% respondentů bylo přímo z pedagogické praxe, 80% studenti vybraných učitelských oborů (Šobánová, 2012, s. 242).

²⁵ Dotazník byl rozeslán 93 muzeím v ČR, návratnost 57 dotazníků, respondentům z řad učitelů bylo rozesláno 350 dotazníků, návratnost byla 314 kusů (Vavrdová, 2012).

²⁶ Podle výsledků dotazníků zaslaných muzeím a galeriím v ČR a porovnání počtu akcí a návštěvníků v letech 2010, 2011 a 2012.

kulturních institucí se školami, některé kulturní instituce nabízí vzdělávací programy pro učitele. Postupně se tak naplňují požadavky učitelů, které vyplynuly z několika výzkumů na téma spolupráce škol a muzeí.

V roce 2004 byla Asociací muzeí a galerií ČR ustanovena komise pro práci s veřejností a muzejní pedagogiku. Následně byl proveden průzkum mezi galeriemi a muzei, jehož výsledky potvrdily zvyšující se zájem školních skupin o edukační programy a také se rozšířila nabídka edukačních programů muzeí a galerií pro školy. Oproti výzkumu z roku 2002 realizovaného Jůvou, se zvýšil počet speciálních pracovníků pro práci s veřejností z 8,7 % na téměř 50 %. Edukační programy se zaměřily na projektové a objektové vyučování a muzea se stala „regionální učebnicí dějin“. K edukačním programům byly vypracovány pracovní listy pro žáky i učitele a pořádány výtvarné dílny (Fialová & Stehlík, 2005).

Cílem výzkumu²⁷ provedeného v letech 2008 až 2010 Vavrdovou (2012) bylo zjistit názory učitelů i pracovníků muzeí na spolupráci mezi školami a muzei a způsoby, jakými mezi sebou komunikují muzea a školy. Pracovníci muzeí byli dotazováni na typy nabízených edukačních programů pro školy a kontaktu se školami. U učitelů byla dotazníkem zjišťována spokojenost s nabízenými programy, jejich zájem o užší spolupráci s muzei, např. participaci na přípravě programů pro své žáky a na četnost návštěv edukačních programů. Dotazník byl doplněn jednou otevřenou otázkou pro vlastní názor nebo doporučení respondenta. Podle autorky výzkumu 46 % z celkového počtu 57 muzeí nabízí kromě prohlídky s průvodcem i jiné aktivity. Pouze 4 % z uvedeného počtu muzeí nenabízí pro návštěvníky žádnou aktivitu. Do edukačních programů jsou nejčastěji zařazovány interaktivně a činnostně zaměřené aktivity (38 %), workshopy a kurzy (25 %), přednášky (22 %), exkurze (8 %) a muzejní noci (7 %). Spolupráci se školami uvedlo 48 % muzeí. Muzea se svými žáky navštěvuje 41 % respondentů z řad učitelů, 15 % učitelů navštěvuje muzea 2 krát ročně, 15% příležitostně. Spokojenost se spolupráci s muzei uvedlo 23 % učitelů, 13 % je nespokojeno a 14 % je spokojeno pouze částečně. Učitelé by přivítali osobní kontakt, rozšíření nabídky pro první stupeň základní školy a „lidovou

²⁷ Dotazník byl rozeslán 93 muzeím v ČR, návratnost 57 dotazníků, respondentům z řad učitelů bylo rozesláno 350 dotazníků, návratnost byla 314 kusů.

cenu“. Učitelé uváděli také problém dopravy a financí. Zájem o spolupráci s muzeem do budoucna vyjádřilo 31 % respondentů, 19 % respondentů nemá o spolupráci zájem, a to z důvodu, „že spolupráce je dostačující, nebo tak výborná, že už není třeba víc“ (Muzeum 2, 2012, s. 14). Pro několik učitelů byla důvodem nezájmu „neochota chodit do muzea“ (Tamtéž). Na dotaz o možné spolupráci při přípravě edukačních programů se dotázaní učitelé vyjádřili pozitivně v 39 % (Vavrdová, 2012). Tento výsledek dokládá i Žalman (2003), když píše o nabídkách programů pro školy ze strany muzeí, ale zároveň uvádí: „.... jedná se nám (Ministerstvo kultury ČR) především o to, aby aktivity muzeí byly ze strany resortu školství vyžadovány a ovlivňovány – a aby se staly nedílnou součástí vzdělávacích a studijních programů škol“ (Děti, mládež, s. 24).

Výzkum Šobáňové, provedený v roce 2009, potvrdil, že návštěvníci muzea mají zájem o edukační programy²⁸ a jsou ochotni spolupracovat s muzeem²⁹. Přestože 16 % respondentů považuje návštěvu muzea za zpestření školního vyučování, většina dotázaných se „domnívá, že muzeum je v oblasti formálního vzdělávání důležitým činitelem“ (Šobáňová, 2012, s. 235). Muzeum jako specifický prostor odlišný od školy vnímá 50% učitelů. Za další specifika muzeí považují učitelé muzeální exponáty, doprovodní akce, netradiční vzdělávání a odborné zázemí.

Výzkum Němečkové³⁰ (2011) byl kromě jiného zaměřený na využití prostoru muzeí pro návštěvníky. Polovina muzeí disponuje prostorem pro aktivní činnost návštěvníků. Aktivní prostor je realizovaný v různých místech a různými způsoby podle možnosti instituce. Nejvíce edukačních se koná přímo v prostoru expozice výstavy (61 %), další prostor pro edukace poskytují muzejní herny (29 %), specializované učebny (21 %) a prostory výtvarného ateliéru (14 %) (Muzeum, s. 25).

S organizačními a finančními problémy se potýkají i pracovníci muzeí. V jejich zájmu je přilákat do muzeí a galerií co nejvíce klientů a nabídnout jim

²⁸ 84 % respondentů.

²⁹ 76 % respondentů.

³⁰ Dotazníkový průzkum Česká muzea pro rodinu provedený v roce 2009; průzkumu se zúčastnilo 50 účastníků semináře Asociace muzeí a galerií pro malá muzea, tj. 10% všech muzeí a galerií v ČR.

kvalitní program. Jak uvádí Yvona Ferencová z Moravské galerie v Brně: „Osvědčeným způsobem je kvalita nabízených služeb, (...) Zájemci se vrací tam, kde předpokládají naplnění svých požadavků“ (Zprostředkování, 2013, s. 14).

Hana Rosenkrancová z edukačního oddělení Národní galerie v Praze poukazuje na problémy, které vyplývají z dlouhavého rozhodování nadřízených orgánů o přidělení financí na provoz státní instituce. Problém zmiňuje v souvislosti s plánováním, přípravou a následným oslovováním škol s nabídkou edukačních programů. Na druhou stranu, jako pozitivní hodnotí organizování dalšího vzdělávání pro učitele. Podle Rosenkrancové osobní zkušenosti učitelů s využitím služeb galerie přímo souvisí s jejich dalšími návštěvami edukačních programů se svými žáky. Tvrzení dokládá zkušeností edukačního oddělení Národní galerie v Praze, které proškolovalo v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků 125 učitelů a v návaznosti na uvedenou akci se ztrojnásobil počet škol na edukačních programech pro školy (Tamtéž, s. 19). V rámci konference Zprostředkování umění a kulturního dědictví konaného v Plzni na jaře 2013 se uskutečnily kulaté stoly, kde byly řešeny některé problémy, se kterými se potýkají pracovníci muzeí v rámci spolupráce se školami. Zároveň byla navržena možná řešení uvedených problémů. Za největší problém pracovníci muzeí pokládají nespolupráci mezi Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Ministerstvem kultury České republiky. Podle některých pracovníků muzeí by měly být edukační programy zařazeny přímo do Rámcových vzdělávacích programů.

Na podporu kvalitní vzdělávací činnosti vzniklo v roce 2001 Metodické centrum pro muzea výtvarného umění Národní galerie v Praze, v roce 2010 Metodické centrum muzejní pedagogiky při Moravském zemském muzeu v Brně³¹ Komise pro práci s veřejností a muzejní pedagogiku Asociace muzeí a galerií České republiky v roce 2011. Pracovníci muzeí podporují spolupráci se školami dalšími aktivitami. Pro učitele připravují semináře, na kterých jsou učitelé seznamováni s nabídkou edukačních programů. Edukační programy jsou v mnoha případech doplněny pracovními listy pro žáky a metodickými listy pro učitele, jež jsou obvykle

³¹ Jako pokračování Centra pro rozvoj muzejní pedagogiky a práce se zdravotně postiženou mládeží (CRMP), které vzniklo na základě rozhodnutí Ministerstva kultury ČR ze dne 5.11.2004.

přístupné na webových stránkách muzeí. Metodické listy obsahují odkazy na sbírkové předměty muzea i filmové či audio programy. Pro výuku ve škole je možné využít digitalizovaných knihoven a odkazů.³²

Zahraniční výzkumy

Zahraniční výzkumy provedené na téma edukačních programů muzeí určených školním skupinám byly na rozdíl od českých výzkumů více zacíleny na motivaci a postoje učitelů k programům, na přínosy programů žákům i učitelům. Výzkum Kiesla (2005) se kromě výše zmíněných témat zajímal i o sociální zázemí žáků. Pro účely této práce jsem vybrala několik výzkumů, které se týkají tématu této diplomové práce, tedy motivaci učitelů k využívání edukačních programů kulturních institucí.

Výzkum Michaela Michie (1998)³³ *Faktory ovlivňující učitele druhého stupně základní školy k organizování a vedení exkurzí*³⁴ byl zaměřen na faktory, které ovlivňují učitele při organizování a účasti na edukačních programech. Podíl školy na organizaci exkurzí byl některými učiteli zpochybněn. Podle jednoho z respondentů je exkurze „... zařízení školou, zorganizována učitelem“ (Michie, 1998, s. 45). Podobný výsledek je patrný i z odpovědí respondentů výzkumu, který byl uskutečněn mezi českými učiteli v rámci této diplomové práce (viz s. 45). Respondenti – učitelé se kladně vyjadřovali k metodám práce použitých v edukačních programech, především k metodě, hands-on, jež podle učitelů umožňuje žákům získat zkušenosti, které nelze získat běžnou výukou ve škole. Podle učitelů žáci tak lépe porozumí souvislostem určitého tématu a navíc si také upevní postoj k vědě (umění, literatuře...). Kromě odborného vzdělání uváděli učitelé vliv

³² Např.: <http://www.dvacatestoleti.eu/muzea-skolam/>

³³ Factors Influencing Secondary Science Teachers to Organise and Conduct Field Trips. Výzkum byl prováděn ve dvou fázích, první (1996) – dotazník, 2. fáze rozhovory s 25 učiteli přírodovědných předmětů 2. stupně z 8 základních škol v Darwinu a 3 pracovníky z edukačního centra v Darwinu. Složení respondentů: 16 mužů, 12 žen. Výzkumník měl 27 let praxi učitele přírodních věd a 7 let řízení edukačního centra.

³⁴ Překlad názvu autorkou diplomové práce.

edukačních programů na upevnění vztahů žáků ve třídě, pozitivem pro učitele byla zkušenost s výukovými metodami používanými v muzeu a jejich využitím v školní výuce. Podle výzkumu Griffina a Symingtona (1997) je příprava žáků na exkurzi spíše technického rázu (Tal, Bamberger & Morag, 2005). Podle některých učitelů byl výsledný efekt edukačních programů lepší, pokud byli žáci na program předem připravováni a také, když si byli žáci vědomí, že se s programem bude pracovat dále ve školním vyučování. Učitelé obvykle na edukační program navazují ve výuce, a to formou diskuzí, pracovními listy atd. (srov. Šobánková, 2012; Griffin, 1994; Kisiel, 2005). Podle učitelů se opakovanou účastí na programech zlepšilo chování žáků nejen na edukačních programech, ale také ve vzájemných vztazích ve škole. Důvody učitelů, proč nevzít některé žáky na edukační programy, souvisely s nezájmem žáků o práci anebo s jejich nevhodným chováním.

Za největší překážky při organizování exkurzí učitelé považují nedostatek informací o edukačních programech, dopravu a financování edukačních programů (jak výše poplatků tak způsob vybírání peněz). Problémem je i čas, který musí učitelé věnovat přípravě exkurze a ztráta „neoducených“ předmětů v době exkurze. Podobné problémy uvádějí také učitelé v českých výzkumech (Vavrdová, 2012; Šobánková 2012).

Podobně zaměřený výzkum provedl v USA Kisiel (2005). Ve výzkumu *Porozumění motivací učitele základního vzdělávání k exkurzím*³⁵ Kisiel zjišťoval mimo jiné i sociální zázemí žáků³⁶. Respondenti uváděli pozitivní vlivy edukačních programů na žáky se sociálně slabých rodin. Podle učitelů edukační programy rozšiřovaly jejich slovní zásobu a lepší porozumění učivu, což bylo pro učitele také motivací. Vzhledem k zvyšujícímu se počtu přistěhovalců v České republice a počtu sociálně slabých rodin, by bylo zajímavé zjistit, jestli čeští učitelé mají podobné zkušenosti. Ve výzkumu provedeném v rámci této diplomové práce byli respondenti tázáni na zkušenosti dětí – cizinců s edukačními programy a účasti dětí ze sociálně slabých rodin na uvedených programech (viz 46) Kisiel také identifikoval osm

³⁵ Volný překlad autorky této práce; Understanding Elementary Teacher Motivation for Science Fieldtrips.

³⁶ Děti z rodin s nízkým příjmem, děti z rodin imigrantů učící se anglicky...

důvodů, které motivují učitele k exkurzím,³⁷ nejsilnější motivací je kurikulum (90 %). Podobné výsledky zjistili i Anderson a Zang (2003). Šetření prokázalo, že pro většinu učitelů je rozhodnutí o účasti na exkurzi dobrovolné a mohou si vybrat exkurze podle svého uvážení³⁸. Více jsou omezováni ve výběru termínu³⁹ a počtu exkurzí v průběhu školního roku.⁴⁰

Srovnáním výzkumů provedených v České republice a v zahraničí lze říci, že učitelé se potýkají s podobnými problémy, mezi které patří především finance a čas potřebný na zorganizování exkurzí. Učitelé shodně využívají edukační programy především k posílení školní výuky, ale také k zpestření vyučování.

³⁷ 1. Spojení s kurikulem. 2. Učební zkušenost. 3. Propagace celoživotního učení. 4. Nové zážitky. 5. Podporovat zájem žáků a motivovat je. 6. Poskytnout změnu v běžné výuce. 7. Poskytnout odměnu nebo zážitek. 8. Splnit očekávání školy.

³⁸ V obou případech 63 %.

³⁹ Nesmí zasahovat do normalizovaného testování (Kisiel, 2005).

⁴⁰ Pouze 18 % z oslovených má možnost počtu exkurzí podle svého uvážení, 51 % pouze podle pokynů školy.

2.1 Specifika muzeí jako učebního prostředí a metody muzejní pedagogiky

Muzea a galerie jsou vzhledem ke svému prostředí i exponátům vhodným učebním prostředím. Tailorová (1073) vyjádřila kvalitu muzeí jako učebního prostředí následovně: „... muzea doslova sedí na zlaté mině pedagogicky hodnotného názorného materiálu, s nímž by se mohlo dětem pomoci v jejich kognitivním, estetickém a kulturním růstu“ (Tailorová in Jůva, 2004, s. 121). Podle Marteho (1990) „Muzeum je sice edukační institucí, ale současně není školou“ (s. 14). V čem je rozdíl, o kterém píše Marte? Rozdíl je v prostředí, v kterém se edukace odehrává, v použití didaktických pomůcek či forem výuky a také přístupu muzejních pedagogů k žákům.

Muzea, galerie a další kulturní instituce jsou často umístěna v objektech, které mají historický význam, nebo jsou architektonicky zajímavé, případně obojí. Pro žáky je to poznání nového prostředí, které může na ně působit estetickým dojmem, pozitivní může být i změna prostředí výuky pro žáky i učitele. V případě historických objektů lze spojit edukační program s propojením dějepisu či jiných předmětů (viz příloha č. 1.).

Didaktickými pomůckami používanými v muzejní edukaci jsou jednak obvyklé didaktické pomůcky, které se používají v běžném školním vyučování, ale také speciální prostředky, které jsou spojeny s konkrétním muzeem či galerií. Učební pomůckou v muzejní edukaci je často muzeálie⁴¹, jež je, „... ve sbírkách muzea uchována především pro svou kulturní a společenskou důležitost, svůj význam pro určitou společnost a své muzejní hodnotě. Ovšemže může sloužit jako didaktická pomůcka pro osvojování poznatků v určitém vzdělávacím oboru, tím však její výchovné možnosti nejsou zdaleka vyčerpány (Šobáňová, 2012, s. 102). K speciálním didaktickým pomůckám patří modely, s kterými mohou návštěvníci manipulovat.

⁴¹ Muzeální exponát (Akademický slovník cizích slov, 2001).

V současné době vznikají nové typy muzeí, Science Centre, cíleně budované pro názorné vyučování. Tato muzea disponují speciálními didaktickými pomůckami, s kterými mohou návštěvníci manipulovat a názorně zkoušet⁴².

Jak jsem již zmínila, Česká republika nedisponuje velkým množstvím dětských muzeí, přesto i běžná muzea nabízí programy pro dětské návštěvníky. Úkolem lektora či muzejního pedagoga je i v tomto případě nabídnout dětem (žákům) zajímavý program, protože, jak uvádí Bartošek (1995), návštěva muzea či galerie „musí být pro žáky příjemná, zaujmout svou formou, respektovat dětskou mentalitu, tedy být dobře připravená,...“ (Bartošek, *Děti*, ...1995, s. 19). Muzejní pedagog je odborník na témata muzea, který by měl mít zároveň pedagogické zkušenosti. Podle Bartlové (in Brabcová, 2009) „Muzejní pracovník nebude zastávat roli hlasatele definitivních pravd – bude průvodcem na cestě poznávání...“ (s. 53).

Zatím co klasická výuka ve škole je převážně zastoupena frontální výukou, ať už z hlediska „zvykového“ či jako přijatelnější metoda s přihlédnutím k poměru objemu učiva a času určenému k jeho výuce, edukační programy v muzeích a galeriích používají frontální výuku jen okrajově. Vzhledem k již uvedenému prostředí a složení školních skupin, jsou používány metody a formy výuky, které jsou vhodnější pro dosažení vzdělávacích cílů požadovaných novou kurikulární reformou, a to naučit žáky dovednostem a kompetencím, které jim umožní lepší orientaci v běžném životě a při řešení různých problémů. Žáci by měli být motivováni k celoživotnímu učení, které je pro jedince v neustále se měnícím a vyvíjejícím okolním světě nezbytné.

Horáček (2010) uvádí tři typy muzejní edukace, a to teoretické, praktické a smíšené. *Teoretické programy* jsou využívány především pro dospělé návštěvníky muzejních edukací. K těmto teoretickým programům patří přednášky, komentované prohlídky, besedy. *Praktické programy* jsou pro návštěvníka aktivizující, návštěvník tvoří vlastní umělecká díla. K těmto programům patří výtvarné dílny, ateliéry, workshopy. Nejpočetnější skupinu tvoří programy smíšené, které jsou nejčastěji používané v edukačních programech pro děti. Smíšené programy obsahují aktivizující činnosti i teoretickou část. Nejznámější a nejvíce používaný smíšený

⁴²Technománia, Technické muzeum, IQlandia, atd.

program je animace. Podle použití typu programu je lektorem vybrána k edukaci vhodná metoda, která provede návštěvníka programem. Metodami pro edukaci v muzeu jsou klasické výukové metody⁴³ používané pro výuku ve škole. V případě teoretického programu je to slovní metoda.

Podle Grecmanové a Urbanovské (2007) jednou ze strategií, kterou je možné vzdělávacích cílů dosáhnout, je program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (dále jen kritické myšlení). Kritické myšlení je považováno za vyšší stupeň Bloomové taxonomie kognitivních schopností (Grecmanová, Novotný & Urbanovská, 2000). Podle Halpernové (1996) „kritické myšlení zahrnuje schopnost řešit problémy, efektivně a rozumně se rozhodovat, zvažovat možnosti, ale také zhodnotit a analyzovat celý myšlenkový proces, který k očekávanému výsledku vedl“ (in Grecmanová & Urbanovská, 2007, s. 13). „Kritické myšlení je především aktivní a samostatné uvažování, podmíněné těmito schopnostmi: porozumění informaci a její důkladné prozkoumání, porovnání myšlenky s jinými názory a tvrzeními, vidění faktů v souvislostech, využití všech úrovní logických myšlenkových postupů, zaujetí stanoviska a zodpovědnost za ně“ (Grecmanová & Urbanovská, 2007, s. 13). Pracovat podle projektu kritického myšlení znamená pro učitele používat tzv. třífázový model učení a myšlení EUR, tj. Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe. Každá z uvedených fází je pro žáky stejně důležitá. V galerijní pedagogice je využití strategie kritického myšlení velmi časté. Jak uvádí Grecmanová a Urbanovská (2007) kritické myšlení „... v sobě slučuje dva procesy, dvě úrovně učení: kognitivní (učení se obsahu) a metakognitivní (metaučení, učení se tomu, jak se učit) (s. 37).

K modelům používaných v edukačních programech muzeí patří *konstruktivistický model výuky*, který předpokládá určitou zkušenost, poznatky, prekoncepty žáků, z nichž muzejní pedagog vychází. Štech (2003) uvádí: „...má-li být žákův proces učení účinný (umět aplikovat nabyté znalosti na jiný případ), musí

⁴³Metody pramene poznání, tj. slovní, názorné – demonstrační, praktické, metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků (psychologický aspekt), z hlediska myšlenkových operací (aspekt logický), metody motivační, fixační, expoziční, diagnostické, aplikační (procesuální aspekt), aktivizující metody - diskusní, situační, inscenační, (aspekt interaktivní) (Maňák a kol., 1997).

si žák daný poznatek sám zkonstruovat za použití intelektuálních nástrojů“ (in Brabcová, 2003, s. 68). Podle italského pedagoga Francesca Tonucciho, propagátora konstruktivistického modelu vyučování, je „konstrukce (výstavba) vlastního poznání dítětem, která se v něm odehrává“ (Tonucci, 1991, s. 17). Tento princip potvrzuje čínské přísloví: „Slyším a zapomínám, vidím a vzpomínám si, dělám a rozumím.“, které je často mottem dětských muzeí (Jůva, 2003, s. 121).

Muzea s množstvím muzeálií nabízí *objektové učení*, které je pro žáky zajímavé a je vzhledem k sbírkám muzeí a galerií základem všech disciplín vzdělávání v muzeích. Ve své podstatě je objektové učení badatelskou aktivitou, která děti baví. Dostanou předmět, který zkoumají, kladou si otázky a hledají na ně odpovědi. V objektovém učení je důležité pozorování, ale lze zapojit hmat, čich či sluch, aby návštěvník nasbíral o předmětu co nejvíce údajů., které jsou následně diskutovány s ostatními účastníky edukace (Jagošová, Jůva & Mrázová, 2010). Výše uvedené metody se používají v různých typech (formách) muzejní pedagogiky

Nejčastější formou muzejní pedagogiky je již zmiňovaná *animace*. Podle Svátkové (2007) galerijní animace nabízí „vícedimenzionální komunikační pole: forma hry, experimentu, verbální či neverbální komunikace, vizuální, haptická, akustická, pohybová a další formy komunikace a interakce, sdělování a sdílení“ (s. 38). Animace přiměje návštěvníky k spoluúčasti na interpretaci vystavovaného díla. Evokuje zážitek a prožitek z výstavy či muzea. Praktická činnost aktivizuje k vnímání další smysly. Jak uvádí Horáček (1998): „Pokud tedy chceme výtvarné dílo vnímat jako celistvé sdělení, je zřejmé, že pouze vizuální percepce jako prvotní smyslový odraz může hrát jen roli vstupní informace. Animace i další formy dialogu s výtvarným dílem pak základní vizuální vnímání díla dále rozvíjejí a napomáhají tomu, aby vnímání umění bylo současně tříbením a rozvíjením kreativity“ (s. 92).

Méně obvyklou formou muzejní pedagogiky je *experimentování*. Pro muzejního pedagoga je tento typ programu náročný na pečlivou přípravu. Experimentem může být pro účastníky nonverbálně interpretovaný obraz na základě vnímaných vůní. Účastníci tak prožívají skutečnost pomocí svých smyslů. Při následném dialogu porovnávají svoje zážitky s dalšími účastníky experimentu a získají tak víc možností, jak vnímat umělecké dílo.

Dramatické metody jsou používané jako samostatné formy muzejní pedagogiky, nebo jako součást již zmiňovaných animací. K nejčastějším formám dramatické metody patří *akční tvorba*, kdy jsou díla interpretována pomocí tzv. živých obrazů. Účastníci mohou svůj pocit k výtvarnému dílu vyjádřit zvuky, tj. spontánně použít hlas, nebo svůj názor vyjádřit pohybem těla. Večeřa (2007) uvádí, že *hraní rolí a improvizace* „jsou užitečné při vyvolávání empatie – pro zkoumání pocitů a postojů. Napomáhají dětem zkoumat určité téma z více než jednoho úhlu pohledu a žáci jsou při nich zcela reálně, fyzicky vtaženi do studia. Navíc se zapojují i ti, kteří by jinak zůstali stranou“ (s. 53). Časově náročnější formou je *dramatická výchova*. Zatím co v dramatických metodách není nutný speciální prostor pro jejich provozování, pro *výtvarnou metodu* je nutný speciální prostor – atelier a výtvarné potřeby.

Všechny výše uvedené formy programů jsou časově méně náročné. Náročnější na čas je *projektová metoda*, „...dlouhodobá, plánovaná a organizovaná činnost, která vede ke konkrétním výsledkům a která je realizací nějakého úmyslu“ (Šobáňová, 2006, s. 33). Vzhledem k delší době trvání umožňuje projektová metoda věnovat se vybranému tématu podrobněji a klientům poskytnout hlubší náhled do problému. Večeřa (2007) hodnotí projektovou metodu použitou v edukačním programu Muzea na Prateckém kopci slovy: „Badatelské aktivity děti velice upoutaly. Potvrdilo se mi, že takový přístup ve vzdělání je správný. Pokud žák musí sám odhalovat pravdu, je více vtažen do tématu a fixace nových informací je větší než v případě strohého „biflování“. V této fázi jsem si také u studentů všiml změn v postoji i nazírání na výsledky bitvy, utrpení obyvatelstva...“ (s. 53).

V rámci získání vhledu do problematiky této práce jsem se zúčastnila několika edukačních programů (viz. příl. č. 1 a 2.), v kterých byla použita metoda kritického myšlení, objektové učení i konstruktivistický model výuky. Zařazení metod do edukačního programu budu demonstrovat na dvou programech, které se uskutečnily v galerii. Program *Nekonečné životy materiálů* se konal v NG v klasickém výtvarném atelieru a v expozici NG (příl. č. 1), program *Strom – symbol růstu, zrání a poznání* (Příl. č. 2) v románských prostorách paláce Pánů z Kunštátu

v Praze, přímo v prostoru galerie⁴⁴. Interiér galerie tvořila kamenná podlaha, ve které bylo umístěno osvětlení, románské oblouky a výtvarná díla – prostředí zcela odlišné od ateliéru NG. Edukace byla neobvyklému prostoru přizpůsobená, navíc jeho nevšednost lektorka využila k úkolům v rámci edukace.

Úlohou první fáze – Evokace – je vyvolat u žáků potřebnou aktivitu, zvědavost a zájem o daném tématu. Úkolem učitele je vést žáky, pobízet je k přemýšlení, ke kladení otázek. V případě uvedených edukačních programů v prvním případě žáci „zkoumali“ pouze hmatem, jaký materiál drží v ruce a popisovali jej spolužákům. V této části edukačního programu bylo použito objektové učení. Poté hledali a zaznamenávali struktury různých materiálů v ateliéru. V druhém případě se žáci samostatně seznamovali s výstavou a prostorem. Vodítkem pro ně byly první otázky z pracovního listu a dotazy lektorky, např.: pojmenování díla, které je nejvíce oslovilo.⁴⁵

V druhé fázi – Uvědomění si významu – žáci v obou případech pracovali již s novými informacemi. Uvědomovali si jejich význam a propojovali je s již dříve získanými informacemi. Pokud hledali a nacházeli mezi nimi souvislosti, staví tzv. kognitivní mosty mezi starými a novými znalostmi. V případě zmiňovaných animací se žáci v ateliéru NG postupně dozvěděli, jak se dělá grafika a vytvořili si svoje vlastní grafiky. Žáci v Galerii U Kunštátů pracovali se slovem STROM v různých rovinách. Tři základní části stromu přirovnávali k rodině - generace, symbolu cesty životem – minulost, přítomnost, budoucnost – rodokmen. Poté byli žáci rozděleni do skupinek. Každý měl nakreslit jiný strom tak, jakoby jej chtěl vysvětlit někomu jinému. Žáci v Národní galerii využili své frotáže se strukturou, kterou si zaznamenali v ateliéru a otisk dokreslili podle své fantazie.

Oba programy byly zakončeny třetí fází – Reflexí. Žáci si vyměňovali názory na svá díla i na díla umělců v galerii. Třídili nové poznatky, vyjadřovali je vlastními slovy, čímž posilovali jejich zapamatování. Důležitou částí reflexe je výměna názorů mezi žáky. Uvědomují si různost názorů na jednu věc, učí se toleranci k názorům jiných, ale také obhájit své názory.

⁴⁴ Galerie nemá k dispozici ateliér.

⁴⁵ Neoznačit obrazy popiskami byl záměr lektorky.

Z výše uvedeného je patrné, že muzea mají co školám nabídnout. Výukové metody využívané v edukačních programech vedou žáky k získání dovedností, ať jsou to dovednosti kognitivní, sociální, tvůrčí či komunikativní. Jak uvádí Jedlička (2014) k dramatické výchově (ale stejně se tato slova týkají jakéhokoliv jiného uměleckého žánru), „cíl nemusí být vždy vyjádřen v měřitelných a konkrétních formulacích... pak se můžeme spokojit s tím, že cílová osoba (žák) má dostat určitým způsobem zaměřený impulz. ... aby začal „zcela po svém“ uvažovat o tématu, aby ho emocionálně či fyzicky „pocítil“...a získal ... na něco názor...“ (s. 179).

II. Empirická část

1. Metodologie výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření této práce je zjištění motivace učitelů základních škol k využívání edukačních programů kulturních institucí. Základní výzkumná otázka, kterou jsem pro výzkum stanovila, zní: **Co motivuje učitele základních škol k účasti na edukačních programech kulturních institucí s žáky?** Základní otázku jsem doplnila dílčími otázkami:

1. Co ovlivňuje učitele při výběru edukačního programu?
2. V čem vidí úskalí návštěvy edukačního programu?
3. Jak využívají učitelé zkušenosti z edukačních programů ve své praxi?
4. Co by mohlo být důvodem ke zrušení účasti na edukačních programech?

Základními pojmy, s kterými pracuji, jsou motivace a kulturní instituce. V následujícím textu budu specifikovat oba pojmy pro potřeby této práce.

Motivace

Proto, aby učitel vykonával svoji práci nad rámec povinností⁴⁶ kladené zaměstnavatelem, musí mít silnou motivaci. Podle Nuttina (1987) je motivace „hypotetický proces, jehož podstatným znakem je zaměřování a energizace chování“ (Nuttin in Nakonečný, 1996, s. 12). Akademický slovník (2001) uvádí, že motivace je soubor pohnutek podněcující k určité činnosti, k určitému cíli. Motivace může vycházet z vnitřních nebo vnějších pohnutek a podnětů. Pro účely této práce je důležitá motivace vnitřní, která je výsledkem potřeb a zájmů člověka. Jde především o potřeby poznávací, kulturní a potřeby seberealizace a tyto potřeby korespondují s potřebami učitelů, kteří využívají programy kulturních institucí.

⁴⁶ Účast na edukačních programech kulturních institucí není v povinnostech, které má učitel v popisu práce.

Kulturní instituce

Pojem kulturní instituce v spojení s touto prací zahrnuje muzea, galerie, domy umění, památníky, ZOO, přírodní parky, které nabízejí edukační programy pro školní kolektivy.

Výzkum proběhl v období od února 2013 do května 2014. V první fázi výzkumu bylo e-mailem osloveno 95 galerií a muzeí s požadavkem o vyplnění krátkého dotazníku. Údaje zjištěné z dotazníků jsou uvedeny na straně 33 – 35. Poté byla provedena analýza webových stránek vybraných muzeí. Další část šetření byla provedena na základě analýzy polostrukturovaných rozhovorů s učiteli základních škol.

K výzkumu jsem použila kvantitativní i kvalitativní šetření. Oba přístupy jsem zvolila vzhledem k výzkumné otázce, která se ptá na motivace učitelů k účasti na edukačních programech. Pokud jsem se chtěla ptát na motivaci učitelů, chtěla jsem ověřit, jestli oprati minulosti muzea zvýšila nabídku edukačních programů pro školy a za jakých podmínek. K získání výše uvedených informací jsem použila kvantitativní průzkum. Druhá část práce – kvalitativní šetření – byla zaměřena na samotnou motivaci učitelů k organizování uvedených programů.

1.1 Kvantitativní výzkumné šetření

Jak jsem zmínila výše, kvantitativní průzkum jsem použila z důvodu zjištění nabídky edukačních programů muzeí školním skupinám. Zajímalo mne, jakým způsobem nabízí muzea edukační programy učitelům a jaké typy edukačních programů jsou školním skupinám nabízeny.

V první fázi výzkumu jsem oslovila 95 muzeí a galerií, které jsou členy Asociace muzeí a galerií ČR⁴⁷. Výběr institucí byl proveden z adresáře Asociace muzeí a galerií ČR. Pro zjištění údajů jsem vybrala kulturní instituce v městech různých velikostí ze všech krajů České republiky. Vybraným institucím byl

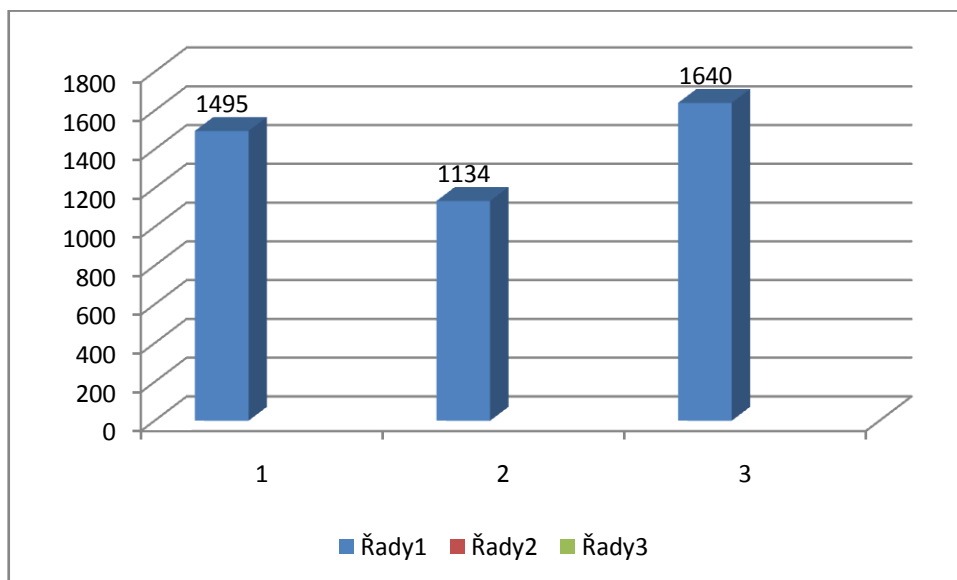
⁴⁷ <http://www.cz-museums.cz/adresar/>

prostřednictvím e-mailu distribuován dotazník (příloha č. 3) s průvodním dopisem se žádostí o vyplnění dotazníku a zaslání zpět na uvedenou e-mailovou adresu. Z celkového počtu distribuovaných dotazníků bylo vráceno 35,8% vyplněných dotazníků. Některé dotazníky byly doplněny informacemi pracovníků muzeí a galerií. Doplněné informace se týkaly spolupráce muzea a školy. Na základě vrácených dotazníků jsem vyhledala webové stránky uvedených institucí a následně jsem zjišťovala, jakým způsobem prezentují nabídku edukačních programů pro školy.

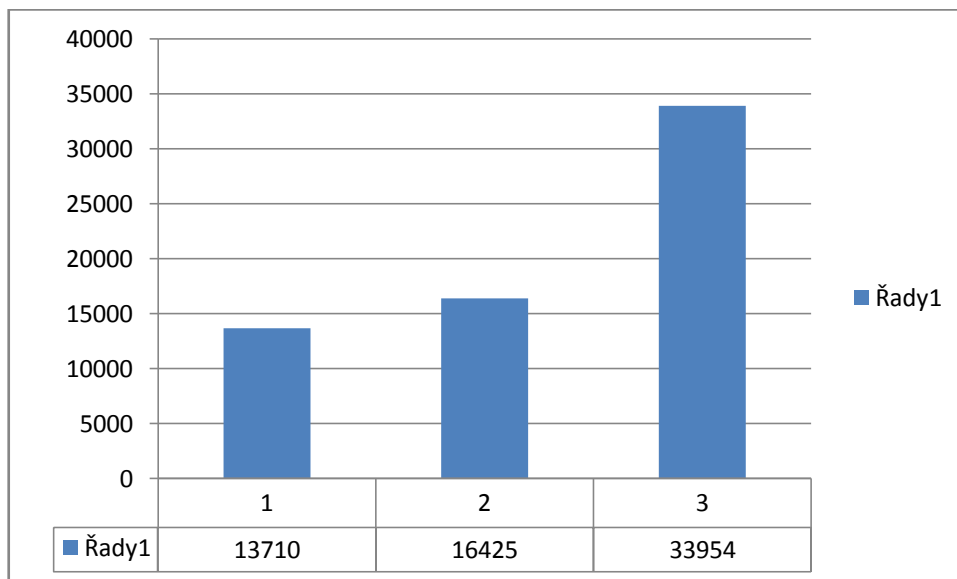
1.2 Analýza a interpretace dat

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že muzea v sledovaném období let 2010 – 2012 zvýšila počet programů pro školy. Dvě z dotázaných muzeí začala nabízet edukační programy až v roce 2012, z čeho vyplývá, že muzea postupně zavádějí nabídku edukačních programů. Zvýšil se také počet škol, které navštěvovaly uvedené programy. Průměrná cena za žáka se nepatrně změnila pouze u dvou z oslovených institucí. Z odpovědí jednoho muzea na počet akcí je patrné, jak je důležitý počet pracovníků, lépe řečeno muzejních pedagogů. Uvedené muzeum mělo v letech 2010 a 2011 větší počet akcí, v roce 2012 pouze 2. Vysvětlením byla mateřská dovolená muzejní pedagožky.

Graf č. 1 - Počet celkem uskutečněných akcí v letech 2010, 2011, 2012

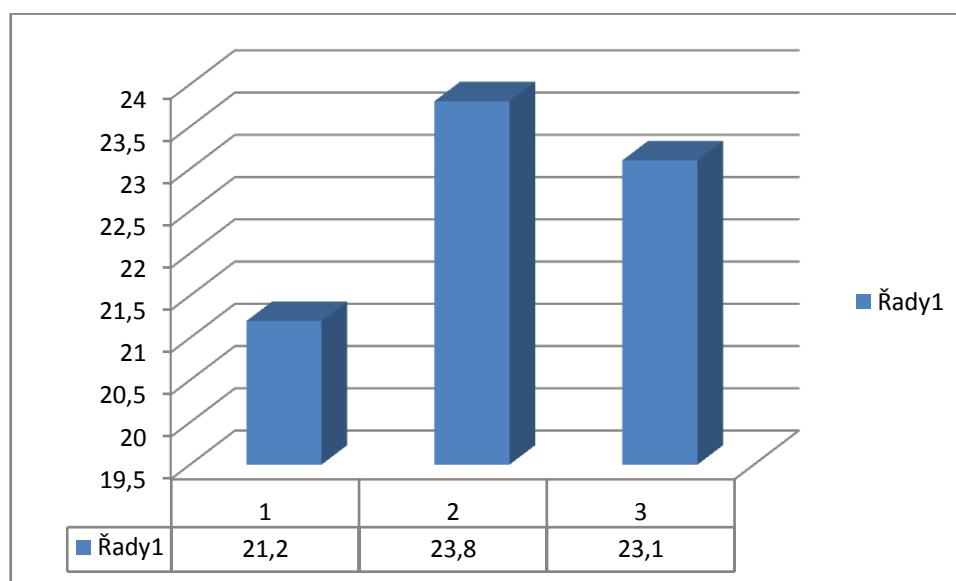


Graf č. 2 – počet žáků 2010, 2011, 2012



Návštěvnost edukačních programů v počtu žáků se oproti začátku sledovaného období v roce 2011 zvýšila. Zvýšení souvisí s počtem nabízených akcí a pravděpodobně s pozitivní zkušeností učitelů, kteří se na edukační programy vraceli.

Graf č. 3 – výše vstupného 2010, 2011, 2012



Sledovaná výše vstupného ukazuje na nepatrné změny. Oproti sledovanému období 2010 se cena zvýšila v roce 2011. Tato informace je pouze za vstupné do objektu, nezahrnuje poplatek za edukační program. Následnou analýzou webových stránek jsem zjistila, že muzea a galerie mají pro školy dva typy vstupného – vstupné do objektu a obvykle jednotný celkový poplatek za celou skupinu. Tento poplatek se pohybuje id 50,- do 600,-Kč v závislosti od typu a sídla kulturní instituce.

1.3 Analýza webových stránek

Další část průzkumu jsem provedla v podobě analýzy dat webových stránek institucí, které vrátily vyplněný dotazník. Zaměřila jsem se na přehlednost a rychlost vyhledání informací o edukačních programech, popisu programů a nabídce. Zajímaly mne také případné programy pro učitele, soutěže pro žáky a možnost získání pracovního materiálu pro učitele.

Pouze několik muzeí má zveřejněné informace určené speciálně pro školy na úvodní stránce. Obvykle jsou informace pro školy zařazené ve složce pod názvy

Aktivity, Programy, Služby. Teprve po otevření této složky je možné najít informace o programech pro školy.

Některá muzea uvádějí v programu pro školy všechny informace týkající se edukací, tj. vstupné, způsob přihlášení, anotace edukací. Za pozitivní považují popisy edukačních programů v závislosti na RVP a rozdělení programů pro určité věkové skupiny, kdy si mohou učitele vybrat programy, které využijí k rozšíření výuky.

Muzea, která uvádějí na webu informace pro učitele, týkající se organizace a průběhu edukačního programu, téměř ve všech případech zdůrazňují, aby učitel nezasahoval do programu.

Řada muzeí nabízí školám soutěže pro žáky, pracovní listy v papírové podobě na edukačním programu nebo v elektronické na webu k volnému stažení pro práci ve škole. Některá muzea nabízí na webu muzejní exponáty v elektronické podobě k využití pro práci učitele v školní výuce.

Kulturní instituce nabízí i speciální prohlídky pro učitele, aby jim přiblížily aktuální programy a ukázaly možnosti, které pro školy nabízí. Tuto aktivitu zmiňuje i Rosenkrancová z NG (viz s. 19).

Z výzkumu vyplynulo, že muzea a galerie zvyšují nabídku svých programů pro školy. Edukační programy jsou obvykle zpracované tak, aby doplňovaly požadavky RVP a klíčových kompetencí. Průměrná cena programu na žáka je 23,- Kč.⁴⁸ V jednom případě je zřizovatelem muzea město a místní školy mají vstup na edukační programy zdarma. Na první pohled se zdá, že je to velmi vstřícný krok, ale z pozice muzea je situace složitější. Jak píše muzejní pedagožka

... učitelé si již zvykli, že k nám chodí a "dostanou" komfort 45 minutového výkladu, problém nastává ve chvíli, kdy chci udělat "něco navíc" – malování, tvoření, všechnen materiál jsou určité náklady, které se nám nevrací ani částečně formou vstupného, pak je tedy problém udělat krásné barevné pracovní listy na kvalitním papíře, protože když na výstavu přijde 1000 dětí, už je to finančně nákladní... A já osobně si myslím, že děti by si měly zfixovat, že i kultura je cenná a pro ně to, co je zadarmo, je prostě

⁴⁸Podle výsledků dotazníků zaslaných muzeím a galeriím v ČR na dotaz vstupné na akci v letech 2010, 2011 a 2012.

bezenné...., ale má to i pozitiva, často chodí učni (soustružníci, svářeči) a ty myslím, že bychom do muzea jinak nedostali. A navíc se s nimi výborně pracuje.

Shrnutí

Výsledky kvantitativního šetření potvrdily můj předpoklad, že kulturní instituce rozšiřují nabídku edukačních programů pro školy a vzhledem k zvyšujícímu se počtu žáků na edukačních programech lze konstatovat, že školy nabídku akceptují.

Průměrná cena vstupného na žáka 24,-Kč je podle mého názoru přiměřená. Po připočtení poměrné částky za edukační program se cena částečně navýší, ale v tomto případě výše vstupného záleží na počtu žáků účastnících se edukace. Při předpokladu, že učitel není přímo osloven s nabídkou edukačních programů kulturní instituce a hledá na webových stránkách, bude úspěšný, pokud se „prokliká“ na správnou záložku, určenou programům pro školy. Tam obvykle najde všechny potřebné informace. Záleží na zkušenosti učitele s hledáním na internetu a také s přehledem o kulturních institucích v jeho okolí. Asociace muzeí a galerií ČR nabízí na svých webových stránkách⁴⁹ přehled muzeí podle krajů a kontakty na muzea, ale některé kontakty nejsou aktualizované několik let. Přes tyto zápory si myslím, že kulturní instituce nabízejí zajímavé edukační programy pro školy a ve většině případů je z čeho vybírat jak podle požadavků Rámcového vzdělávacího programu, tak podle věku žáků.

⁴⁹ <http://www.cz-museums.cz/adresar/>

2. Kvalitativní výzkumné šetření

Pro další část výzkumu jsem použila kvalitativní výzkumný design, pomocí kterého je podle Strausse a Corbinové(1999) možné získat o jevu⁵⁰ detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují“ (s. 11). Podle Pelikána (2007) kvalitativní analýza „může jít hlouběji, může jít do dalších souvislostí, které při hrubém kvantitativním pojetí unikají“ (s.34).

Pro výzkum byla předem stanovena kritéria výběru respondentů. Původní záměr byl oslovit respondenty – učitele základních škol, kteří se opakovaně zúčastňují se svými žáky edukačních programů galerií a domů umění. Vzhledem k tomu, že většina respondentů z oslovených učitelů působí na primárním stupni vzdělávání a vyučuje ve svých třídách i další předměty, výzkum byl rozšířen i na využívání edukačních programů jiných typů kulturních a vzdělávacích institucí (muzea, skanzeny, přírodní lokality, apod.) využívaných respondenty pro výuku.

V rámci přípravy materiálů k diplomové práci jsem v roli pozorovatele absolvovala čtyři edukační programy v galeriích, jeden v divadle a jeden v muzeu. Z uvedených programů jsem dva programy absolvovala celé, tj. od odjezdu ze školy do galerie a muzea a zpět do školy. Ze tří akcí jsem dělala záznam z pozorování. Na těchto programech jsem navázala kontakt s šesti učitelkami, které mi následně poskytly rozhovory k diplomové práci. Kontakty na další dvě učitelky a jednoho učitele jsem získala metodou sněhové koule od již zmíněných respondentek, s kterými jsem se seznámila na edukačních programech. Celkem bylo osloveno deset učitelů, konečný počet rozhovorů byl devět, z toho formou rozhovorů nahrávaných na diktafon osm a jeden rozhovor formou zaslaných otázek prostřednictvím e-mailu a následným telefonickým rozhovorem.

Moje účast na edukačních programech se později ukázala jako pozitivní při realizaci rozhovorů, protože jsem mohla aktivně reagovat na situace, o kterých se respondenti v rozhovorech zmiňovali.

⁵⁰ V případě této práce o motivacích učitelů.

Tabulka číslo 1: Charakteristika respondentů.

Jméno	Věk	Pracovní zařazení	Místo	Typ školy	Vzdělání	Pedagogická praxe v letech	Zkušenost z jiného než učitelského zaměstnání
Markéta	41	Učitelka, 1. stupeň	Praha	Výběrová škola	VŠ	4	Ano
Lucie	55	Učitelka; 1. stupeň, VV, PŘ,	Severočeský kraj, okresní město	Běžná škola	VŠ	15	Ano
Lenka	45	Učitelka, AJ, ČJ, IT.	Kraj Vysočina; obec – 750 obyvatel	Malotřídní škola	VŠ	20	Ne
Věra	59	Učitelka, 1. stupeň	Praha	Běžná škola	VŠ	32	Ano
Karel	60	Učitel, dějepis	Praha	Běžná škola	VŠ	35	Ano
Jarka	51	Učitelka, 1. stupeň	Praha	Výběrová škola	VŠ	24	Ne
Jana	45	Učitelka, 1. stupeň	Praha	Běžná škola	VŠ	14	Ne
Blanka	53	Učitelka, M, PŘ, PČ	Středočeský kraj, obec - 2900 obyvatel	Běžná škola	VŠ	16	Ne
Anežka	29	Učitelka, 1. stupeň	Praha	Výběrová škola	VŠ	6	Ne

Rozhovory s šesti učitelkami byly provedeny na jejich přání na základních školách v prostředí jejich kabinetů, ve třídě a v jednom případě v knihovně, vždy po pracovní době respondentek. Rozhovory s dalšími respondenty se uskutečnily v kavárně. V porovnání s rozhovory uskutečněnými v prostředí školy se prostředí kavárny ukázalo jako rušivé, protože přirozený hluk v kavárně ztěžoval přepis zaznamenaného rozhovoru na diktafonu. Rušivé bylo i prostředí kavárny z hlediska

návštěvníků, protože učitel je osoba veřejně známá a několikrát byly rozhovory přerušeny příchozími návštěvníky, zdravícími učitele.

Po prvním kódování byli všichni respondenti požádáni o doplnění informací, a to následným rozhovorem nebo telefonickými či e-mailovými dotazy. Nejkratší základní rozhovor trval 36 minut, nejdelší 65 minut. Délka doplňujících rozhovorů byla v rozmezí 10 až 25 minut. Pro další zpracování informací byl zvukový záznam rozhovorů přepsán do textové formy. Při přepisu byl použit typ doslovné transkripce, která zachycuje úplné znění rozhovorů. Po provedení transkripce byly texty opět přečteny a doloženy poznámkami s doplňujícími informacemi.

Etická pravidla výzkumu

Nedílnou součástí výzkumu jsou etická pravidla, která zaručují účastníkům diskrétnost a důvěrnost informací. Z uvedeného důvodu nejsou uvedena ve výzkumu pravá jména účastníků ani názvy škol, ve kterých respondenti učí. Orientačně je zmíněna poloha měst v rámci České republiky a počet obyvatel, protože jak vyplynulo z rozhovorů, umístění školy je jedním z důležitých faktorů ovlivňujících využívání edukačních programů kulturních a vzdělávacích institucí.

Respondenti byli před začátkem rozhovoru informováni o důvěrnosti jejich sdělení a zároveň byli požádáni o informovaný souhlas k nahrávání rozhovoru na diktafon. Jejich souhlas spolu s identifikačními⁵¹ poznámkami byl nahrán na diktafon. Všechny informace získané od respondentů byly zpracované bez účasti dalších osob, respondentům byla nabídnuta možnost přečtení transkripce jejich rozhovoru i výzkumné zprávy.

2.1 Analýza a interpretace dat

Pro zpracování dat bylo použito otevřené kódování, které je používáno v designu zakotvené teorie. Podle Strausse a Corbinové (1999) „otevřené kódování je část

⁵¹ Jméno respondenta, datum, čas, místo, věk, pracovní pozice, jiná pracovní zkušenost.

analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů“ (s. 43). Při čtení textu byly podobným jevům přiřazeny stejné pojmy⁵², které byly označeny kódy. Seskupením kódů vznikly následující kategorie: důvody využití edukačních programů, spolupráce s rodiči, nabídky programů, místo školy, přeprava, finance, plánování – období, pozitiva pro žáky, typy institucí, chování dětí, zpětná vazba, praktické souvislosti. Na základě vytvořených kategorií byla vytvořena pozitiva a negativa edukačních programů.

Z výsledků analýzy rozhovorů vyplynulo, že okolnosti, které vypovídají o problémech spojených s edukačními programy a mají vliv na rozhodování učitelů, závisejí na osobnosti a „žebříčku hodnot“ učitele na jedné straně, na straně druhé je to místo a prostředí, v kterém učitel pracuje. Rozhodující je vzdálenost školy od kulturních institucí a s ní související přeprava na místo konání akce, finanční náročnost a nabídka edukačních programů kulturních institucí. Podle výsledků šetření k dalším determinujícím faktorům, které rozhodují o účasti na edukačních programech, patří počet žáků ve třídě, spolupráce s vedením školy a rodinné zázemí žáků.

Naopak, důvodem pro učitele k návštěvám edukačních programů kulturních institucí je prostředí, v kterém se edukační programy konají. Učitelé oceňují pozitivní vliv edukačních programů na vzdělávací, ale i sociální rozvoj žáků. Zdůrazňují, že edukační programy působí nejen přímo na program, ale celostně, tj. v přípravě žáků na edukační program, přepravu a interakce s ním spojené. Pozitivním shledávají učitelé přínos pro ně samotné v jejich učitelské praxi i ve vztazích s žáky, druhotně v některých případech i s rodiči.

Názory se rozcházejí při otázkách týkajících se úskalí, využití zkušeností z edukačních programů v praxi a také důvodů, které by vedly k ukončení návštěv edukačních programů. Tyto informace vedly k již zmiňovanému vytvoření tří typů učitelů.

⁵²Strauss a Corbinová (1999) nazývá tento proces konceptualizací údajů.

Interpretace výsledků zpracovaných dat získaných z rozhovorů je rozdělená do dvou částí, které vznikly v průběhu analýzy (viz. s. 40). První část je věnována typologii učitelů, ve druhé části interpretuji pozitiva a negativa edukačních programů, jak jsou vnímána respondenty.

3. Typologie učitelů ve vztahu k využívání edukačních programů

Z výsledků analýzy rozhovorů vyplynulo, že osobnostní vlastnosti ovlivňují učitelovo rozhodnutí, jestli se účastnit edukačních programů. Někteří učitelé edukační programy uskuteční pouze za určitých podmínek, týkajících se především chování žáků, jiní jsou naopak k chování žáků velmi tolerantní. Tato tolerantnost vychází obvykle z jejich přesvědčení o užitečnosti uvedených programů pro žáky.

Jak jsem již uvedla, analýzu dat jsem provedla otevřeným kódováním rozhovorů. Při otevřeném kódování jsem zjistila, že učitelé mají na stejný problém spojený s organizací a účasti na edukačním programu různý názor. Na základě tohoto zjištění jsem se rozhodla rozšířit práci o typologii učitelů. V rámci vzniklých kategorií jsem následně porovnála názory učitelů na stejný problém a na základě porovnání odpovědí vznikly tři typy učitelů – nadšenec, praktik a emotivní.

Nadšenec

Nadšenec je v mé typologii učitel, který dělá svoji práci z profesního přesvědčení o smyslu práce, kterou žákům ukazuje cestu k poznání. Učitelé se na edukačních programech nezdědky setkávají i s nepříjemnými situacemi, které jsou způsobeny chováním žáků. Nadšenec sice v prvním okamžiku po „krizové“ události řekne, že se více edukačních programů nebude zúčastňovat, ale odstupem času a po zvážení argumentů „pro“ a „proti“, převáží pozitiva a v organizování akcí pokračuje. Příkladem je Karel, který uvádí: „...šli jsme po zámeckých schodech a jeden žák tam ukradl drahou věc. Naštěstí to spolužáci na něj práskli. Tohle byl nejhorší zážitek, když jsem opravdu uvažoval, že konec a že už nikdy s nimi nikam nebudu chodit. Za chvíli mne to přešlo...“.

K nadšencům patří svým způsobem tolerance. Mají pochopení pro to, že ne každé dítě zajímá právě ta aktivita, které se má účastnit, ale považují programy za důležité pro výchovu, vzdělání a rozvoj dítěte.

Někdy to s těma nadanýma se musí hlídat, a protože oni si chtějí dělat po svém a nemají rádi tu spolupráci ... Pro někoho je to hluboký zážitek, který vstřebávají mlčením a zdánlivým nicneděláním.

To mi nevadí. Nevím, co se jim odehrává v té hlavě. Chceš li se vzdělávat, vzdělávej se, nechceš, tvůj problém, že nevyužiješ tu kapacitu, kterou máš. (Markéta).

Praktik

Učitel *praktik* nevnímá zorganizování účasti na edukačních programech jako problém, ale má svoje podmínky, za jakých akci uskuteční. Očekává od žáků aktivní účast na programu a slušné chování. „*Oni už tak nějak ví, že když se budou chovat slušně, budou jezdit a když se nebudou, prostě nebudou jezdit. Vědí, že pravidla se musí dodržovat, a když ne, tak už bylo asi dvakrát, že jsme někoho vyloučili a bylo mu to nepříjemné, že s námi nejel*“ (Blanka). Na druhé straně chtějí žákům dopřát víc informací, než pouze ty, které jim mohou nabídnout v rámci možnosti školní výuky a především možností vybavení školy. To je případ i zmiňované Blanky, která vyžaduje od žáků bezproblémové chování. Na druhou stranu nemá problém zařídit edukační program hrazený v rámci Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR, aby se mohli zúčastnit všichni žáci, protože ti ze sociálně slabých rodin se na žádné edukační programy nedostanou. Blanka situaci dokládá slovy: „*To říčanské (muzeum) jsme my oslovili, protože jsem četla o tom jejich projektu Evropské unie, protože nám platili i autobus i celé to vzdělávání, takže se toho mohly zúčastnit všechny děti, takže to bylo výborné.*“ Některým učitelům vadí „neochota“ vedení školy k realizaci těchto „nadstandardních“ akcí, přesto je dělají z praktických důvodů, například, když se programy „... *zabývají tématy, které jsou pro mě těžko uchopitelnými, např. půda, opera*“ (Anežka). Tento typ učitelů jsem zařadila mezi praktiky.

Emotivní

V posledním typu učitelek převážily emoce, proto jsem tuto skupinu nazvala *emotivní*. Zařadila jsem do ní učitelky - matky, pro které je jedním z podnětů účasti na edukačních programech touha, aby jejich dětem škola taky nabídla podobnou akci, nebo případně své děti vezmou na edukační program se svojí třídou. Do této skupiny patří také učitelka, která má pozitivní zážitky z podobných akcí z dětství

a chce tento zážitek zprostředkovat i svým žákům. V porovnání s předchozími typy, kterých byl primární cíl návštěvy edukačních programů vzdělávací, u typu emotivního je to především zážitek z místa a akce. Příkladem je Věra, která uvádí: „Beru je tam, kde se líbilo i mne, pamatuji si to z dětství.“

Jednou z informací, kterou o sobě respondenti sdělili, byla informace o jejich praxi. Učitelé, které jsem zařadila do kategorie emotivní a nadšenci, měli kromě práce učitele i jinou pracovní zkušenost, ať už se jednalo o jinou práci ve školství (ředitel, vychovatelka), či přímo mimo tento obor. Aniž bych se dotazovala, Markéta se k této otázce vyjádřila sama slovy: „*Vystudovala jsem pajdák, ale učit jsem začala až po mateřské a myslím, že moje bývalá profese mi pomáhá v pohledu na děti. Mám to srovnání, jak to funguje jinde*“ (Markéta).

Společnou linkou pro všechny učitele je pozitivní náhled na prostředí a vliv programů na chování a rozvoj dětí. Respondenti oceňují prostředí muzeí a galerií jako prostor, který je „*ještě vyšperkovaný jak má být, tím tématem, to je ten hlavní přínos*“ (Karel). Při rozhovorech několik respondentů zmínilo účast na edukačních programech institucí přímo ve škole. Obvykle se tyto akce konají pro více tříd najednou v tělocvičně školy. Na dotaz, jestli učitelé vnímají rozdíl mezi místem konání edukačního programu, Lucie řekla: „*...když jedeme mimo školu, užijeme si to jako třída. Děti jsou mnohem bezprostřednější.*“

Respondenti podobně pozitivně nahlíží i na další přínosy programů pro děti z pohledu sociálních vztahů a chování. Oceňují celostnost edukačních programů, kdy v rámci jedné akce „*...opustí školu, musí se nějak chovat, seznámí se s nějakým prostředím, s jiným člověkem. Reagují na něj a odnesou si nějaké znalosti nebo poznatky nebo dovednosti. Dětem by se určitě líbilo chodit častěji*“ (Jarka).

Co vnímají respondenti na edukačních programech negativně, je jejich pracovní funkce. Nazývají ji shodně dozorem. Vysvětlení tohoto termínu je jednoduché. Edukační program vede lektor, který má připravený program, do kterého by učitel neměl zasahovat, často ani napomínáním chování žáků. Žádost, aby učitele nezasahovali do výkladu lektora je uváděna i na některých informacích sdělovaných

muzei (viz. s. 35). Karel říká: „*Jsem potichu, i kdybych rád něco řekl (opravil), ale neřekl jsem to nikdy. Ale mám problém mlčet*“. Jarka říká: „...*bohužel, musím mlčet, ... ale všímám si, jak děti pracují, ale snažím se neovlivňovat, což mi, přiznám se, moc nejde*.“ Výjimkou je Lucie, která uvádí: „*Koukám, jestli v těch dětech něco z té výtvarky ode mne je*.“ Většina učitelů sleduje program a sbírá informace k využití edukačního programu k výuce ve škole, k získání zpětné vazby, co program dětem dal, případně dělá fotodokumentaci z programu. Další pozitiva, která učitelé shledávají viz. s. 49.

Tabulka číslo 2: Typologie učitelů

	Vlastnost	Typ		
	Organizuje edukační program:	Praktik	Nadšenec	Emotivní
1.	pouze pokud žáci dodržují domluvena pravidla	*		
2.	pouze v souladu s výukou	*		
3.	pokud je organizace bez problémů	*		
4.	pokud program zajímá i učitele	*	*	*
5.	pokud chce propojit edukační program s osobními zájmy i zájmy dětí			*
6.	tolerantní k chování žáků		*	*
7.	pouze pokud žáci aktivně pracují na edukačním programu	*		
8.	za účelem zvýšit úroveň výuky	*	*	*
9.	rozšířit pestrost výuky	*	*	*

4. Úskalí a pozitiva využívání edukačních programů

Rozhovory s respondenty poukázaly na úskalí i pozitiva edukačních programů. Respondenti nejčastěji uváděli problém s financováním a organizací edukačního programu, naopak velmi oceňovali význam edukačních programů a aktivit spojených s jeho uskutečněním pro žáky.

Úskalí

Edukační programy nejsou běžnou součástí výuky, proto mohou učitelé jen zřídka očekávat pomoc ze strany školy při jejich organizování. Výstižně situaci komentovala Jarka, když na otázku „Kdo objednává edukační programy?“ odpověděla: „*Tady není žádný takový člověk, který by to dělal, protože je to vlastně nadstandard.*“ To je pravděpodobně hlavní důvod, proč se učitelé setkávají se situacemi, které v rámci edukačních programů musí řešit. Nejedná se o činnosti přímo spojené s učením, nýbrž s organizací účasti na edukačních programech, tj. objednávání edukačních programů, dopravy, vybírání poplatků za akci od žáků.

Zařizování účasti na edukačních programech pro žáky je jednou skupinou z kategorie *úskalí*, do druhé skupiny lze zařadit úskalí spojené přímo s edukačními programy, a to jejich kvalitou, splněním představy o programu, či zkušeností a kvalitou lektora – muzejního pedagoga.

Na základě vlastních zkušeností s prací s dětskými skupinami jsem předpokládala, že největší překážkou k organizování edukačních programů je přeprava žáků ze školy do galerie či muzea. Z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že největším problémem jsou *finance*, a to bez ohledu, o jaký typ školy se jednalo. Dalším dotazováním na výši poplatků se ukázalo, že v „běžné“⁵³ škole je problémová částka šedesát až sto korun, zatímco ve škole „výběrové“⁵⁴ částka dvě stě korun a více. Rozdíl lze najít i v přístupu rodičů žáků uvedených škol k financování

⁵³ Škola, která je navštěvovaná převážně žáky z jejího okolí.

⁵⁴ Škola, která nabízí rozšířenou výuku (jazykovou, sportovní, individuální ...), je navštěvována žáky i z jiné spádové oblasti.

edukačních programů. Zatím co ve výběrové škole poplatek za program rodiče uhradí i v případě dítěte ze sociálně slabé rodiny, aby dítěti dopřáli možnost dalšího vzdělání. Dokonce, jak říká Markéta: „... je mezi prvními, kdo zaplatí...“ V běžné škole se žák edukačního programu nezúčastní, zůstává ve škole. Tento fakt zkonstatovala Blanka: „...děti ze sociálně slabých skupin s námi ani zrovna nikam nejedou, protože i to, že se zaplatí ten autobus a vstupné, stejně nám to ty rodiče nedají.... Stejně jsou ty děti vyloučené“.

Nejvyšší položkou, zvláště pro školy mimo větší města, kde je nabídka edukačních programů omezená nebo žádná, je právě doprava. Opět potvrzuje Blanka: „...ta dostupnost tady z okolí, je to někdy docela dost peněz, takže i to hraje roli....dokavad' jsme měli ty Říčany, ten autobus zadarmo, tak jsme jezdili, ale teďkom, když ten grant pokrývá jenom edukace, už nebude pokrývat ty autobusy, tak myslím, že už se tam asi nedostaneme. Nebo už nebude moct být tolik programů.“ Výhodu většího města si velmi dobře uvědomují pražští učitelé, kteří využívají především nabídku kulturních institucí sídlících v Praze. Karel, který má zkušenosti jak z pražského, tak vesnického prostředí konstatuje: „Naštěstí jsem teda z Prahy, ale bohužel, učitelé mimopražští nemají zdaleka tolik šancí. Jet s cizíma dětma do Prahy, tak to vím, učil jsem taky na vesnici, tak to vím, že je to náročný. I finančně náročný“. Jarka, taky učitelka z Prahy, k otázce financí říká: „...co je za Prahou je sice komfortní, pohodlný, nemusíš se o nic starat, máš průvodce, všechno, ale je to o penězích. Vždycky dopřeju dětem i nějaký výlet autobusem, aby si užily cestu a paní průvodkyni, ale pak spíš se snažím po té Praze.“

Úskalím shledávají respondenti administrativu spojenou s organizací edukačního programu. Ve většině případů musí respondenti vedení školy dostatečně zdůvodnit návštěvu edukačního programu. Vedení některých škol považuje účast na edukačních programech za prestiž školy a iniciativu učitelů podporují. Příkladem je zkušenost Lucie, která říká: „Rodiče psali na vedení, ať si uvědomíme, že oni jsou obyčejní lidi a že je to často a nemají na to peníze, ale vedení jim řeklo, že je to součást výuky, že to má posílit výuku...“ Naopak, v Anežčině škole jsou to rodiče, kdo ovlivňuje rozhodnutí vedení. „Vše se odvíjí od reakce rodičů, pokud jsou rodiče spokojeni (a ví se to, např. napíšu mail paní ředitelce, jak jsou spokojeni), pak

vedení proti ničemu neprotestuje“ (Anežka). Anežka učí na výběrové škole, proto mne postoj vedení překvapil. Naopak, nepřekvapil mne přístup rodičů, kteří oceňují práci učitelů a stojí ji za to, sdělit své poděkování vedení školy.

Doprovod na akci je úskalím pro všechny respondenty, protože jej musí řešit téměř v každém případě a není lehké vyřešit situaci jednoduše. V rámci zaměstnanců školy je doprovod obvykle řešen vychovatelkami školní družiny. Protože možnost vychovatelky v pozici doprovodu je z důvodu její hlavní práce v družině časově omezená, není to nejvhodnější volba. Proto učitelé oslovují ke spolupráci rodiče či kamarády, „... kteří by nás doprovodili zdarma a s láskou....“ (Jarka). K volbě doprovodu se jinak staví učitelé z Prahy a jinak mimopražští. Zatímco pražští respondenti nemají problém oslovit rodiče, případně jiné příbuzné žáků, respondenti z jiných míst o doprovodu z řad rodinných příslušníků svých žáků příliš neuvažují. Z vlastní zkušenosti doprovodu na edukační program žáků 4. třídy s využitím městské dopravy v Praze s několika přestupy, obdivuji odvahu učitelů a uvědomuji si jejich zodpovědnost za žáky. K mému překvapení se v rozhovorech k této otázce žádný respondent bez přímého dotazu nevyjádřil. Všichni začali o úskalí přepravy mluvit až na základě mého dotazu. Tento jejich přístup příkládám k rutině, kterou učitelé praxi nabyli. Důležitou roli hraje také učitelova znalost žáků. Usuzuji tak z odpovědi Blanky: „... musíte si uvědomit, jak ty děti znáte a jestli budou fungovat na to, co vy jim řeknete.“ Každý učitel má svoje metody na co nejbezpečnější přepravu. Zatím co Jarka říká, že by nejela sama ani s 23 dětmi⁵⁵, přestože jsou zvyklí jezdit a mají svá „nepsaná pravidla“ „...holky nastupují zadními dveřmi, kluci předními...“, Markéta pojímá přepravu na edukační program pro nezaujatého pozorovatele velmi netradičním způsobem: „*My když jdeme s třídou, tak „blbneme“. Nesmí stoupnout na modrou, takže oni tak chvilku poskakují jako kozy. Jedeme tolik a tolik stanic, bavíme se o tom, co uděláme, když tam někoho zapomeneme. Co udělají, když zapomenou oni paní učitelku. Oni vědí, že si mne musí hlídat, ...já prostě mám to štěstí, taky na ně umím zostra houknout, to oni vědí...*“ (Markéta). Dopravu může komplikovat i fobie žáků z některých dopravních prostředků, jak

⁵⁵Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, § 3.

uvádí Jana: „*Mám v třídě kluka, který má strach z jízdy na eskalátorech, takže musím řešit dopravu bez metra, i když je obvykle nejpohodlnější, nebo mít doprovod, který bude na eskalátorech hlídat pouze Tomáše, povídat si s ním a odvádět jeho pozornost od pohybu eskalátorů.*“

Úskalí spojené s návštěvami edukačních programů vidí respondenti také z hlediska času⁵⁶. Přestože všichni shodně uvádí, že edukační programy jsou celostní, velmi přínosné pro žáky ale i pro ně samotné, účast na nich je na úkor jiných vyučovacích předmětů. To je jedním z důvodů, který vadí vedení škol a někdy i rodičům. Příkladem je Jarčina zkušenost: „*Tak třeba v páté třídě to nelze, protože je tak naplněné učivo a ambice rodičů, takže tím, že tam mám jenom češtinu, tak si nemůžu dovolit ztratit tolik hodin češtiny, protože mají před příjmačkami. Takže všichni teď v květnu a červnu máme naplánované asi tři věci, tak uvidíme, co stihneme. Což už zase ale úplně v tu chvíli nekoresponduje s tím učivem.*“ Pro malotřídní školu je návštěva edukačního programu „*vždy tak trochu boj s časem*“, říká Lenka.

Respondenti shledávají úskalí i ze strany spolupráce s kulturními institucemi. Uvádějí nedostatečnou informovanost o nabízených edukačních programech, problémy v komunikaci s muzei a kvalitou lektorů. Podle respondentů se k učitelům dostávají především nabídky komerčních institucí, které ale nejsou pro učitele tolik zajímavé ze dvou důvodů. Prvním je jejich cena, druhým je kvalita a témata programů⁵⁷.

Podle Anežky je někdy problém, že se edukační program mine s jejími představami, a to i přesto, že se shodují v tématu. Úskalím může být také lektor, který nemá zkušenosti s prací s dětmi, nebo kterého činnost nebaví.

Z dalších slov respondentů vyplývá, že učitelé si programy obvykle vybírají sami podle potřeb zařazení do výuky a zkušeností s kulturní institucí. Zřídka je program vybírán vedením školy. Pokud tomu tak je, jedná se obvykle o program určený pro více tříd, který ale nemusí odpovídat představám učitelů: „*Objeví se na*

⁵⁶ Např.: Plnění ŠVP.

⁵⁷ Přesto učitelé nezávisle na sebe shodně ocenili výstavu Tutanchamon, která byla sice pro žáky finančně náročná, ale její návštěva a další využití ve výuce bylo pozitivní.

nástěnce informace, jdeme tam a tam, vezměte si 60,-Kč, a že se to jmenuje Čtyřlístek. Nevíme ani, jestli je to loutkový, hraný, jak dlouho to bude trvat... na místě zjistíme, že je to tak na úrovni mateřské školy...“ (Jarka).

Pozitiva edukačních programů

Jestliže komunikace s muzei a galeriemi a v některých případech i přístup muzejních pedagogů k dětskému návštěvníkovi byly vnímané jako úskalí, prostředí muzeí a jejich vybavení z hlediska exponátů či odborností lektorů byly v realizaci edukačních programů jednoznačně považované za pozitivní prvek. Respondenti oceňovali možnost nabídnout žákům jiný způsob výuky v jiném než tradičním prostředí školní třídy. V několika případech porovnávali využití interaktivní tabule a tabletů ve škole s využitím uvedených technických pomůcek v edukačních programech institucí. Lenka k využití interaktivní tabule ve škole říká: *„Interaktivní tabuli máme... není na dotek prstem, ale pomocí pera, takže má omezené možnosti. Navíc to dá docela dost času na přípravu. Ale určitě by to bylo dobré aspoň jednou za čas zařadit do výuky...“*

Prostředí muzeí a galerií nabízí žákům přímý kontakt s uměním, historickými či přírodními exponáty. Názorná výuka umožňuje i slabším žákům lépe pochopit látku. Podle Anežky děti *„vnímají ostřeji realitu od náhražek, ve výtvarných dílech vidí rozměry, barvy, techniky, zdobení, nemusí si představovat, jak je obraz asi velký... na repliky soch si mohou sáhnout.“* V mnoha institucích je práce s exponáty v rámci edukačního programu běžnou záležitostí, žáci se pohybují v prostředí, které je pro většinu z nich neznámé, nebo ne úplně běžné, *„... je ještě vyšperkované jak má být, tím tématem, to je hlavní přínos“* (Karel). Spojením všech složek, které muzea nabízejí, tj. prostředím, edukacemi vedenými lektory, kteří jsou pro žáky, na rozdíl od jejich učitele, neznámou osobou a také často použitím jiných metod výuky, než na který jsou žáci zvyklí z běžného vyučování. To vše, navíc ve své celistvosti, může ovlivnit chování žáků. Podle Lenky *„... už jen ta možnost, že si mohli na exponát sáhnout, v nich vyvolala pocit, tedy spíš ...chování takové, že měli respekt a chovali se k exponátům vhodně. Tedy, že přirozeně byli ohleduplní.“* Podobně se vyjádřila

i Jana, když zkonstatovala: „Což oni se vždycky dokážou chovat líp než ve škole, když jsou na té návštěvě.“

Dalším důvodem, proč učitelé využívají edukační programy, je vyplnění nedostatků nabídky škol, a to ne ve smyslu obvyklých důvodů, jakým je doplnění výuky či zakončení probíraného tématu, ale umožnění dětem vyzkoušet si práci s materiály anebo činnosti, které ve škole nelze dělat z důvodu bezpečnosti žáků nebo proto, že škola nedisponuje pracovními dílnami či „kuchyňkami“. Tento fakt zdůraznilo několik učitelů. Paradoxně, důvodem uvedeného stavu je možnost školy v rámci ŠVP nabídnout žákům více teoretických hodin. Školy tak činí často. Pravým důvodem je ušetření rozpočtu školy, a to jak na straně provozu zmíněných „učeben“, tak na personálním obsazení. Tuto situaci trefně popisuje Jarka, když říká:

Se vznikem ŠVP se zrušilo všechno – dílny, kuchyňka, protože jsme se zaměřili na studium, ne na praxi. To je špatně, protože dítě nemá ani šanci zjistit, jestli náhodou není manuálně šikovné. ...Přestože bylo perfektní vybavení kuchyňky, tak jsme zrušili vaření, protože to jsou všechno předměty, kde se třídy musí dělit. To přináší finanční nároky na personál, na nástroje, revizi, každá revize za rok stojí peníze. Takže je to daleko jednodušší, když děti posadíme do lavic a my jim tam něco recitujeme.

Další pozitiva edukačních programů – příležitosti k rozvoji žáků

Abychom zhodnotili pozitiva edukačních programů pro žáky, nelze se zaměřit pouze na samotný edukační program, který je cílem realizace a je sám o sobě přínosem. Na edukační program je nutné nahlížet jako na celek, tj. od chvíle, kdy se učitel rozhodne k jeho realizaci a začne se s žáky na program připravovat už ve třídě, až do okamžiku, kdy využije poznatky z programu v následující výuce. Učitelé, kteří opakovaně zařazují nabídky edukačních programů do výuky, mají zkušenosti a určité zvyklosti, jak program využít co nejlépe. V rámci přípravy na program žáci vyhledávají informace nejen k tématu edukačního programu, ale často také k organizačním záležitostem jako je dopravní spojení, informace o místech, která navštíví atd. Součástí přípravy je informace o chování na edukačním programu i v průběhu přepravy. „Vždy je upozorním, že tam jedeme dopravními prostředky, jak se chová v dopravním prostředku, řeknu, na co nesahat, na co si dát pozor. Na auta,

doprava, doleva, vždycky zopakují, celou škálu těch bezpečnostních...“ Při přepravě hromadnými dopravními prostředky se žáci ocitají v přímém kontaktu se situacemi, které se teoreticky učí v dopravní a společenské výchově. Vše shrnuje Markéta:

Rozšiřování jejich kulturního povědomí, ale nejen kulturního, ale i takových všeobecných znalostí. Nikdy to není, že by se naučili jenom jednu věc, minimálně právě učejí se ohleduplnosti v tramvaji, učej se najít cestu, orientovat se v jízdním řádu, protože je pošlu se podívat, kdy tam jsou. Učí se chovat k sobě i v tom daném prostředí... ve škole jsou nějaká pravidla, ale ve světě ta pravidla jsou mnohem víc, takže oni se seznamují s chováním ve světě.

Učitelé oceňují přístup muzejních pedagogů k žákům. Uvědomují si „volnost“, kterou mají žáci při práci v galerii v porovnání s prací ve škole.

Děcka klečela na zemi, nebyl tam moc velký prostor. To bychom my, učitelé řešili, oni (muzejní pedagog) to neřeší. To by bylo dobré, kdybychom taky měli odvahu nechat je tak volně „pracovat“ v tom blátě a tak. ... my je ve škole „nutíme“, že se to musí naučit, zatímco ten průvodce jim to nabízí a předkládá. To už od toho asi ty děti si to zapamatují, nebo nezapamatují, ale jsou osvobozené od toho musím (Jarka).

Učitelé zmiňují společné zážitky, které mohou žáci následně sdílet, povídat si o nich a také uvádějí situace, když se stane, že nějaký žák spolužáky překvapí, jak říká Blanka:

...si myslí, že je někdo hloupější a najednou tam zjistí, že je chytřejší. To se zrovna stalo u jednoho chlapečka, který je, má teda individuální vzdělávací program a oni (spolužáci) ho pořád měli jakoby za hloupého a najednou viděli, že on se vlastně orientuje stejně jako oni. Že dokáže plnit ty úkoly stejně jako ony, tak když jsme o tom mluvili, tak říkali, my jsme najednou viděli, že ten Honza to taky umí, jo? My jsme si vždycky myslely, že nic neví. ... dřív, že když jsme se dělily do skupin, tak vždycky byl takový na straně. Takže teď když ho dostanou do skupiny, netváří se nějak kysele.

Jinou zkušenost má Jarka, když popisuje chování premiantky třídy na animaci v galerii: „... že děti se chovají jinak. Že to dítě, které se hlásí pořád a najednou je zakřiknuté, že se dostalo do jiného prostředí. Nebo obráceně zase, dítě, které se nikdy nedostane ke slovu je najednou výřečné.“

Shrnutí

Učitelé, kteří poskytli rozhovory, mají s edukačními programy zkušenosti a programy využívají k doplnění i zpestření výuky. Přestože účast na edukačních programech pro ně znamená práci navíc, považují čas vynaložený na organizování účasti na edukačních programech za pozitivní. Všichni si uvědomují pozitivní vliv edukací na chování a rozvoji žáků. Uvědomují si, že často jsou to pouze oni, kdo dovede žáky do muzea či galerie, protože rodiče jsou v tíživé finanční situaci, nebo je tato oblast nezajímá.

Z rozhovorů je patrné, že edukační programy nejsou pouze jednostranná vzdělávací aktivitou ať v netradičním prostoru a obvykle volněji koncipovanou než klasická školní výuka zaměřená na určité edukační téma. Je to také způsob, jak seznámit žáky s „opravdovými“ situacemi v dopravě, chování, komunikaci a dalších běžných životních situacích. Tato poznámka se možná zdá nemístná, ale víme, kolik dětí dnes jezdí do školy ve větších městech městskou dopravou či se přepravuje autobusy? Můžeme si položit otázku, jestli si žák lépe zapamatuje dopravní značky a chování na silnici či ve společnosti, když mu informace sdělí učitel ve škole, nebo když žáky upozorní na dopravní značky cestou na městskou dopravu. Zároveň učitel zjistí, jestli se žáci umí chovat na silnici a v dopravních prostředcích.

5. Přínosy edukačních programů pro učitele

V první části kapitoly jsem zmínila úskalí a negativa, které učitelé řeší v průběhu přípravy a samotné realizace edukačních programů. V této části práce se budu věnovat pozitivům, které učitele motivují k organizování edukačních programů. Respondenti zmínili řadu pozitiv počínaje osobním vzděláváním, konče motivací. Přínosy programů se týkaly nejen samotných učitelů, ale i vztahu mezi nimi a jejich žáky.

Všichni respondenti shodně konstatovali, že edukační programy jsou vítanou změnou v běžné rutině školního vyučování, vybočením ze stereotypu. Edukační programy vnímají jako prostředek rozvíjení sebe sama. *„Je to něco, co v té lavici nemůžete dětem dát, ani sama nezažijete a pak máte tendenci, když učíte, dělat to samé, zlenivět a nehledat to nové. Tam většinou člověk nějaký nový námět získá a pak ho použije“* (Jana).

Respondenti oceňovali muzejní exponáty a díky nim možnost nabídnout žákům představu o probírané látce, protože ve škole tuto možnost nemají. *„Kde tady budu shánět obilí, tak pojedeme raději do Zubrnice, kde ho mají ve mlejně.... Vidějí to v praxi“* (Lucie). Všichni bez rozdílu považují účast na edukačních programech nějakým způsobem za svůj rozvoj, a to nejen z hlediska pedagogického. Markéta: *„Vždycky se naučím něco nového. Když ne, tak program byl špatný, ... ale i to bylo pro mne poučení.“*

Respondenti nejvíce oceňují nové náměty pro svoji pedagogickou práci a „vychytávky“, jak uvádí Markéta: *„... jsem ráda, když to vykládá někdo za mne, protože ukáže na vychytávky a zajímavosti.“* Lenka odkazuje na *„... jiný způsob práce a ten mi určitě prospívá a víc baví.“* Mnozí využívají nabídky pracovních listů. Jak říká Karel: *„...Používám pracovní listy a ten program preferuji před programem, kde je nemají.“* Všichni respondenti se shodli na budování osobního vztahu mezi učitelem a žáky. Přisuzují to změně prostředí Lenka: *„...poznáte děti jinak než ve škole a komunikujete s nimi o jiných věcech, jsou víc otevřené. Určitě je to dobré pro obě strany jak pro ně, tak i pro mě.“* Podle Blanky:

... to je vždy pozitivní. To, že můžeme navázat takový lepší vztah. Ta škola, a katedra, ...to je to daný nějak. Tady jsme v té přírodě, sedneme si všichni na tu mez a povídáme, tak je ten vztah trošičku takový lepší. Oni se nebojí, oni vědí, že i když jsem třeba metrník, ale na druhou stranu se nebojí. Vědí, že se můžou se mnou bavit o čemkoliv.

Žáci se v jiném než školním prostředí chovají jinak a učitelé je poznají v jiné situaci: „*...tam jsou spontánní, že ani neví, že jsou pozorováni*“ (Lucie).

Povedený edukační program a zájem dětí je motivací pro další práci respondentů.

Věra: „*... když vidím ten zájem dětí, to nadšení. To mi dává sílu do další práce.*“

Karel zmiňuje i důležitost spokojenosti rodičů a jejich zpětnou vazbu, protože jak říká: „*...mužský jsou ješitní a já jsem ješitnej, když mne pochválej.*“ (smích).

Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, jaké procesy a jevy motivují učitele k využívání edukačních programů. Přes úskalí, která učitelé uvedli, je zřejmé, že edukační programy jsou přínosné nejen pro žáky, ale i pro samotné učitele. Výsledky kvalitativního šetření ukazují, že učitelé se edukačních programů rádi účastní, protože jim přinášejí nové informace jak po stránce odborné ve smyslu odborných předmětů, které vyučují, tak po stránce rozvoje jejich pedagogické praxe. Oceňují změnu prostředí výuky, protože poznají žáky v jiných situacích než ve škole. Stejně tak je změna přínosná pro žáky, kteří se poznají lépe, prohloubí si svoje znalosti, ale také získají jiný pohled na spolužáky, které znají pouze z prostředí školy. Edukační programy někdy pomohou žákům, kteří nejsou přímo studijní typy, aby se před svými spolužáky ukázali v lepším světle. Stává se taky, že žáci, kteří jsou premianti třídy, ve chvíli, když mají volnost a mohou tvořit, znejistí, jestli úkoly dělají správně.

Výsledky tohoto šetření jsou více – méně pozitivní, také z důvodu, že byli osloveni učitelé, kteří se programů zúčastňují a umí jejich přínosy ocenit. Úskalí, která sdělovali učitelé, by se spoluprací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Ministerstva kultury České republiky určitě dala snížit. Inspiraci bychom mohli najít ve Finsku, kde v roce 2006 uskutečnili projekt pod názvem The Oak of Finland – Cultural Heritage Project, cílem kterého bylo učit kulturní gramotnost, porozumět kultuře světa a rozvíjet metody vzdělávání kulturního dědictví Finska. Na projektu spolupracovali učitelé, společně s pracovníky muzeí, národními centry, Národní radou pro vzdělávání a Národní radou pro památky.⁵⁸

⁵⁸ Projektu se zúčastnilo 400 škol, 500 učitelů, 65 muzeí, 15 organizací v obcích. Projekt zahrnoval rozvoj učebních materiálů i vzdělávání učitelů. Na projektu spolupracovali učitelé, společně s pracovníky muzeí, národními centry, Národní radou pro vzdělávání a Národní radou pro památky.

Použité zdroje

Tištěné zdroje

Brabcová, A. (Ed.). (2003). *Brána muzea otevřená*. Náchod: JUKO.

Buriánková, M., Komárková, A., & Šebek, F. (2010). *Úvod do muzejní praxe: učební texty základního kurzu Školy muzejní propedeutiky* Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky.

Fišer, F., Havlík, V., & Horáček, R. (2010). *Slovem, akcí, obrazem*. Brno: Masarykova univerzita.

Hendl, J. (1999). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum.

Jagošová, L., Jůva, V., & Mrázová, L. (2010) *Muzejní pedagogika Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido.

Jedlička, R. (2014). *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum.

Jůva, V., (2004). *Dětské muzeum Edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido.

Kužel, S. (1999). *Interpretace v muzeu, aneb, Den bez divochů a průvodců*. Praha: Náprstkovo muzeum.

Maňák, J., & kol. (1997). *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita.

Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: ACADEMIA.

Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.

Šobáňová, P. (2014). *Muzejní expozice jako edukační médium 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Šobáňová, P. (2012). *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Brabcová, J., Pujmanová-Stretti, O., Reitermanová, D., & Šimková, G. (1994). *Napodobení a inspirace I*. Praha: Národní galerie v Praze.

Král, O., Reitermanová, D., Šimková, G., & Ziková, E. (1988). *Napodobení a inspirace I*. Praha: Národní galerie v Praze.

Němečková, J. (2011). Česká muzea pro rodinu. *Muzeum muzejní a vlastivědná práce*, 1, 22-28.

Buriánková, M., Komárková, A., & Šebek, F. (2010). *Úvod do muzejní praxe: učební texty základního kurzu Školy muzejní propedeutiky*. Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky.

Sklenář, K. (2001). *Obráz vlasti: příběh Národního muzea*. Litomyšl: Paseka.

Špét, J. (2003). *Přehled vývoje českého muzejnictví I*. Brno: Masarykova univerzita.

Švaříček, R., Šedřová, K., & kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál s.r.o.

Tonucci, F., (1991). *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta.

Vavrdová, A. (2012). Analýza aktuálních trendů v oblasti spolupráce muzea a školy. *Muzeum muzejní a vlastivědná práce*, 2, 10-16.

Vlnas, V. (1996). *Obrázárna v Čechách*. Praha: Národní galerie

Žalman, J. (2003). Krize výchovy a muzea. Děti, mládež ... a muzea? Brno: MZM, 11-17.

Petráček, V., Kraus J. & kol. (2001). *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.

Elektronické zdroje

Koncepce účinnější péče o movité kulturní dědictví a jeho využívání v České republice na léta 2003 – 2008. Dostupné z:

<http://www.puppets.cz/docs/download/koncepce2003-2008.pdf>

Kisiel, J. (2005). *Teacher Motivations for Science Fieldtrips*. Dostupné z:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20085/abstract>

Michie, M. (1998). *Factors Influencing Secondary Science Teachers To Organise and Conduct Field Trips*. Dostupné z:

<http://members.ozemail.com.au/~mmichie/fieldtrip.html>

Přílohy

Příloha číslo 1

Nekonečné příběhy materiálů

Anotace programu na webových stránkách Národní Galerie v Praze:

NEKONEČNÉ ŽIVOTY MATERIÁLŮ

Program s výtvarným ateliérem, použití audio nahrávky, délka trvání 120 minut.

Napadá vás, čeho všeho se dá využít a co použít jako podklad pro tisk? Prozkoumejte s námi různé materiály a jejich struktury. Využijte principu náhody při vzniku uměleckého díla. Budeme se zabývat procesem tvorby v jeho celistvosti a poznáváním různorodých interpretací. V ateliéru si vytvoříme experimentální grafický tisk.

učivo• vztahy prvků výtvarného díla

(struktura, kompozice)

- komunikační obsah výtvarných děl
- experimentální grafika (techniky grafiky)

výstupy:

žák:

- porovnává strukturu různých předmětů a využívá jich pro tisk
- rozpoznává princip nahodilosti na příkladech konkrétních uměleckých děl
- uplatňuje princip nahodilosti a záměrnosti při vlastních tvůrčích činnostech autor děl:

V. Boudník

pozn.: program je vhodný pro max. 20 žáků

http://www.ngprague.cz/userfiles/filemanager/files/brozurang2013_vpmail%5B1%5D.pdf

Popis edukačního programu

Edukační program se uskutečnil ve Veletržním paláci – sbírce moderního umění NG v Praze, v ateliéru určenému k těmto účelům. Žáci byli lektorkou přivítáni a vybídnuti k usazení na podložky položené na podlaze ve tvaru kruhu. Poté je lektorka požádala, aby dali ruce za záda a každému vložila do ruky materiál nalepený na tvrdé papírové podložce. Úkolem každého žáka bylo popsat vlastnosti materiálu (pevnost, tvar, váha, povrch...), které mohl zjistit pouze hmatem. Žáci si postupně uvědomovali, jak důležitá je přesnost popisu.⁵⁹ Ostatní žáci se snažili na základě popisu zjistit, o jaký materiál se jedná. Pokud byla nápověda nedostačující, lektorka vhodnými dotazy přivedla žáky k správnému určení materiálu. Poté, co žáci popsali a určili materiály, byli dotázáni, jestli vědí, co je to struktura. Po kladné odpovědi lektorka vedla edukaci tak, aby se dalšími dotazy dostala k hlavní části edukace – materiálům a jejich využití ve výtvarném umění. Ptala se žáků, jestli má každá věc strukturu a jak se dá zjistit. Žáci dostali tužku a papír a jejich úkolem bylo hledat struktury materiálů v místnosti. Chodili volně po místnosti, komunikovali navzájem a hledali vhodný objekt, z kterého by pomocí papíru a tužky zkopírovali strukturu materiálu. Poté jim lektorka řekla, že tato forma výtvarné techniky se nazývá frotáž nebo otisk. Výraz *frotáž* byl pro žáky nový. Každý žák si podepsal svoji frotáž/otisk, kterou později využil v další části programu.

Po splnění tohoto úkolu, lektorka začala mluvit o grafice, linorytu, matricích a technice zpracování grafiky. Edukace byla doplňována lektorčinými vysvětlujícími odpověďmi na dotazy žáků. Příkladem pro tvorbu grafiky zvolila životní příběh

⁵⁹ Např.: „pupínky, volná místa, hrbolky“ – materiál koberec s protiskluzovými hrbolky; „...hrubý a tak trochu měkký, určitě to není dřevo“ – pěnová guma; „...hladké, ohebné, trošku nerovnosti...“ – film do fotoaparátu.

a dílo Vladimíra Boudníka, který pro své umělecké grafiky využíval odpadní materiál a nové techniky, např. aktivní grafiku. Žáci pokládali dotazy. Pokud některý pojem neznali, ptali se. Poté, co se dozvěděli nezbytnou informaci, že grafika je vlastně poškození povrchu – hladkého materiálu ostrým předmětem, který na materiálu zanechá **záměrně** vytvořenou stopu – matici, každý žák dostal bílou kartičku a byl vyzván, aby si vybral jeden z nástrojů⁶⁰, kterým provede záměrnou destrukci hladké kartičky. Tato činnost žáky velmi zaujala. Po vytvoření matrice žáci podle pokynů lektorky vtiskli do vyrytého obrazce tiskařskou barvu do hloubky matrice. Matici začistili látkou nebo novinami, aby byla barva co nejlépe vtlačena do rýh. Žáci dostali navlhčený grafický papír, který položili na matici, pokryli filcem a v satínýrce – speciálním lisu na výrobu grafiky, si „vyrobili“ svoje grafiky, které poté rozložili na stůl k usušení. Při výrobě zjistili, že práce s lisem je náročná na sílu, že tiskařská barva se chová jinak než barvy, na které jsou zvyklí z výtvarné výchovy. Zatímco se grafiky sušily, žáci pokračovali v dalším programu v expozici výtvarného umění 20. století v sekci díla Vladimíra Boudníka. Žáci, kteří již získali vlastní zkušenost z ateliéru a měli představu o tom, jak se dělá grafika, diskutovali s lektorkou nad grafikami a sledovali krátký film o životě a práci umělce. Lektorka upozornila na místa⁶¹ na grafikách, které se staly inspirací umělce při jeho tvorbě. Žáci poznávali nové druhy grafiky, naučili se nové odborné výrazy spojené s uvedeným druhem umění. V další části edukačního programu se žáci vrátili k vlastní tvorbě. Použili své již dříve připravené frotáže se strukturou, kterou si zaznamenali v ateliéru. Otisk dokreslili tužkou na podlaze podle své fantazie. Každý žák viděl ve tvaru něco jiného.

Lektorka nechává žáky volně se pohybovat v prostoru. Z dotazů k žákům vyplynulo, že všichni byli v galerii poprvé. Jejich nadšení z akce bylo na první pohled vidět. Fotili se před obrazy, ptali se na exponáty vytvořené z odpadu a na fotografie z happeningů. Po návratu do ateliéru diskutovali nad svými grafickými listy, možnými názvy svých děl, mluvili o svých pocitech, o tom, co vidí na grafikách spolužáků.

⁶⁰ Např.: Klíče, škrabka, nůž, špachtle, kružítko, hobby nůž ...

⁶¹ Např.: Opadaná omítka – skvrna, kterou dotvořil podle své fantazie.

Na závěr edukačního programu si žáci společně s lektorkou zhodnotili celý program a podepsali si své grafiky, aby si je odnesli domů.

Příloha číslo 2

Výstava Strom, Galerie U Kunštátů Praha.

Téma: **Strom symbol růstu, zrání a poznání**

Žáci 4. třídy ZŠ

Základní informace o programu

Termín konání: 3. května – 2. června 2013.

Místo konání: Galerie U Kunštátů, Řetězová 222/3, Praha 1.

Téma: Strom symbol růstu, zrání a poznání.

Cílová skupina: děti a mládež.

Délka programu: podle věku dětí 45 – 75 minut (MŠ – SŠ).

Provázanost s RVP: vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura), Člověk a společnost (Dějepis), Člověk a jeho svět (Místo, kde žijeme, Lidé a čas) Umění a kultura (Výtvarná výchova).

Edukační program se uskutečnil v románském prostoru Galerie U Kunštátů v Praze. Tématem výstavy byl strom v různých podobách. Cyklus obrazů Strom je vyústěním intenzivního osobního prožitku autorky Petry Buzkové z knihy Citadela od Antoine de Saint-Exupéryho, meditace o smyslu života a světa. Autorka jednotlivé stránky přepisovala propiskou na volné listy papíru. Rituál přepisu je formou meditace, jejímž cílem je pochopení obsahu. Současně s přepisovaným textem vznikala malba a kresba na plátno. Kresba kuličkovým perem byla založena na práci s linkou. Kompozičním zpracováním linie pracovala autorka s motivem stromu, který je důležitým motivem knihy. Život stromu je zde metaforou života člověka, je symbolem růstu, zrání a poznání. Obrazy byly instalovány na špalcích ze stromů, což kromě funkčnosti byla také tematická záležitost. Menší formáty bylo dovoleno všet

na hřebíčky, které byly vloženy do již vzniklých mezer ve zdivu. Pro žáky to byla informace navíc, zjistili, že v prostoru, který je v památkové péči nelze pracovat obvyklým způsobem.

Osvětlení galerie bylo umístěno v podlaze sklepa, čehož využila lektorka spolu s celým prostorem pro animaci.

Animace soustředila svoji pozornost na obrazy – kresebné přepisy, vycházející z intenzivního osobního prožitku při čtení Exupéryho knihy Citadela. Tak jako autor knihy přemítá o smyslu života, i Petra se snažila vymezit minulost a budoucnost, své postavení v životě a rodině. Ústředním motivem díla i samotné animace je „strom“ jako symbol růstu, zrání a poznání.

Galerie je provozována v ojedinělých prostorách románského sklepení, dříve náležících k románskému paláci z poloviny 12. století. Vedle magické atmosféry, navozující nové vnímání prostoru, místa a času, sebou galerie přináší i řadu specifik, na která musel být brán zřetel při galerijní animaci. Během galerijní animace pracovala lektorka aktivně s „limity“ galerijních prostor a využila je v jejich prospěch.

„limity“:

- rozčlenění do 3 částí
- světla v zemi (omezené světlo)
- podlaha z kamenů nepravidelných tvarů a nerovného uspořádání

Průběh galerijní animace

Přivítání dětí proběhlo v prostorách kavárny, přes kterou se do galerie vchází. V kavárně si žáci odložili věci, byli seznámeni s průběhem animace a po té jsme se vydali do galerie. První kroky dětí vedly po prostorách galerie, aby měly možnost seznámit se s prostorem a obrazy. Po té dostaly pracovní listy a první pokyny k hledání odpovědí na první otázky v pracovním listu. Ty byly seznamovací a v případě faktických odpovědí děti našly informace v tiráži či přímo v expozici,

v té byly již zorientováni a proto jim pohyb po galerii nedělal problém. Po prvním prohlédnutí obrazů byli žáci vyzváni k pojmenování díla, jež je nejvíce oslovilo. Objevovala se pojmenování jako: stan, meč, něco roste, semínka, v mlze...

1. Jméno umělkyně a název výstavy.

2. Co se Ti líbí na obrazech? (3 slova)

3. Co Tě zaujalo na prostorách galerie? (3 slova)

4. Zkus vymyslet název pro obraz, který Tě nejvíce zaujal.

Po vymezeném čase se všichni seskupili v první místnosti a společně s galerijní pedagožkou probírali otázky 1. až 4., na které žáci před tím hledali odpověď. Během povídání se dozvěděli další informace o galerii a prostorách, ve kterých se nacházeli a mohli zodpovědět otázku číslo 7. *Ve 12. století na našem území byl jaký umělecký sloh?*

Po té obrátili pozornost k obrazům a k jejich tvorbě. Povídali si o potřebě něco si nakreslit či zapsat v případě, když nás něco zaujme. S poukázáním na to, že si to lépe zapamatují. Obdobným způsobem vznikaly autorčiny perokresby na plátno.⁶² V textu v prostorách výstavy si děti našly odpověď na otázku č. 6. *Z které knihy Petra Buzková čerpala svoji inspiraci?* Žáci se postupně seznamovali s tvorbou Petry Buzkové a v průběhu seznamování poznávali nová slova, jako například: citadela, linie, meditativní, symbol. Nová slova a jejich význam si děti mohly zaznamenat do pracovního listu pod úkol číslo 8.

Na základě postupu vzniku perokreseb narazili na způsob vzniku prvních knih, kdy ještě neexistovaly počítače. Formou otázek a odpovědí si ujasnili, že knihy byly ve 12. století psány ručně a pokud mělo vzniknout více výtisků, tak je bylo potřeba ručně přepsat.

Po teoretickém uvedení do galerie a seznámení se se způsobem vzniku děl cyklu Strom, se žáci přesunuli do třetí místnosti, kde byly soustředěny všechny perokresby

⁶² . Autorka četla knihu a meditativním způsobem pak prožitek z knihy zaznamenávala na plátno.

na plátno. V tuto chvíli začala kreativní část galerijní animace, v této části programu museli žáci zapojit svou fantazii. Byli vyzváni, aby se každý postavil k obrazu, který ho v této místnosti nejvíce upoutal. Dostávali otázky, které v nich měly probudit zvědavost, fantazii a hravost. Lektorka věděla, jaké odpovědi chce od dětí slyšet, takže podle toho, zda se více či méně chytali, volila další otázky: *Všimli jste si nějakého motivu – předmětu, který by se na obrazech objevoval, který by je spojoval? Co vidíme na obrazech? LINIE Jsou tam i nějaké tvary? STROM Jak se jmenuje tato výstava? Můžeme nalézt strom i v těchto obrazech? Nemusí tam být celý, vidíte jeho některou část? Kde? Takto si děti postupně odpověděly na otázku číslo 5. Co je spojujícím motivem obrazů?*

S každým dalším úkolem se žáci více nořili do tématu výstavy. Po té co rozkryli viděný či neviděný motiv stromu v kresbách, dostali úkoly v pracovním listu:

9. Nakresli strom jednoduchou linií do připraveného rámečku.

A. Jaké tři části jsou typické pro strom?

Dají se ty 3 části přirovnat k rodinným generacím?

Popiš ty části ve tvém obrázku.

B. Představ si strom jako symbol cesty životem, co by znamenali

jednotlivé 3 části?

Strom měli načrtnout rychle, jen jako kdyby někomu chtěli vysvětlit slovo strom v cizím jazyce a to slovíčko neznali. Představě se meze nekladly, mohli nakreslit jak listnatý, jehličnatý či opadavý. Žáci nacházeli odpovědi a propojovali něco, co zdánlivě působilo, že k sobě nepatří. Části stromu – kořeny, kmen a koruna byly identifikovány jako prarodiče, rodiče a oni děti. Části stromu rozluštili také jako symbol cesty životem – minulost, přítomnost, budoucnost. Skrze toto rozložení stromu a jeho přirovnání se dostali k významu a podobě rodokmenu, který bývá vsazen do tvaru stromu.

Když si ujasnili obsah motivu stromu, dostali čtyři kusy průhledné folie formátu A6. Na každou z nich měli nakreslit jiný strom. Byli rozděleni do skupinek po čtyřech a v rámci skupinky si vyměnili kresby na folii. Tak měl každý tři cizí stromy a jeden svůj. Poté jednotlivé vrstvy navrstvili na sebe, k pozdějšímu pozorování průsvitů byla využita světla v podlaze.

Rozdílnost v chápání i zdánlivě jednoduchého motivu byla patrná již v začátku, kdy žáci měli jednoduchou linií nakreslit strom, jako by se jej snažili vysvětlit někomu cizímu. Každý si pod tímto pojmem představoval trochu jiný obraz. Zmatení bylo ještě umocněno, když žáci jednotlivé kresby navrstvili na sebe. Došlo k zhuštění linií a zhoršení čitelnosti informace.

Žáci byli dotázáni, proč kreslili právě fixem. Jestli je nějaká spojitost ve výrazu propisky (v autorčíných obrazech) a jejich fixem. Jaký by byl rozdíl, kdyby kreslili např. tužkou nebo štětcem? Lektorka chtěla, aby dospěli k poznání, že propiska a fix mají omezenou výrazovou škálu. Tedy jak řekl jeden žák: „Když přitlačím na tužku nebo na štětec s barvou, čára je silnější, nebo slabší.“ Pro žáky to byla informace, že na výrazu kresby se podílejí pravidla daného média.

Po navrstvení kreseb na sebe a pozorování průsvitů měli žáci hledat ono navrstvení v díle autorky. Správně rozpoznali vrstvení jednotlivých linií perem. Na otázku, jestli dochází k vrstvení nebo překrývání u skutečného stromu, odpovídali např.: „... když se koukám ze spodu, listy i větve se překrývají a jsou nad sebou; vrstvy u letokruhů.“

Každý žák si do svého pracovního listu na vymezené místo volně překreslil linie, které viděl díky prosvícení (obr. 1 a 2). Došlo ke splnutí několika vrstev stromu a vznikl tak jen těžko rozpoznatelný strom.

Nastala fáze úplného zapojení fantazie. Žáci měli popsat, co ve vytvořeném obrázku vidí. Poté dostali otázku, zda si myslí, že by někdo, kdo by teď obrázek viděl a nevěděl, jak vznikl, v něm rozpoznal motiv stromu. Cílem popisování nově vzniklého a dalších otázek bylo, že není důležité v díle rozpoznat hlavní motiv či myšlenku autora, ale že je podstatné si tam najít – vidět něco na základě svých

zkušeností a své fantazie. Podstatné je se nebát dílo po svém interpretovat. Zamezit situaci, kdy si žáci řeknou, že umění nerozumí a už se do galerie nevrátí.

Pro poslední úkol se žáci rozdělili do menších skupinek, které se volně rozmístily po galerii ve třech místnostech. Každá skupina dostala barevný tkaloun. Jejich úkolem bylo proplést tkaloun ve spárech mezi kameny v podlaze a pomocí tvarování provázku docílit tvar jakéhokoli stromu. Nepravidelnost a kostkovatost podlahy však jejich úsilí rušila. To, že se strom nedal pozorovat frontálně, ale pouze z určitého úhlu, rozrušovalo vnímání siluety stromu ještě více. Opět jsme došli k tomu, že strom byl jen částečně patrný. Pro ty, kteří by do místnosti vešli právě v momentě po dokončení úkolu, by to byl jen provázek propletený mezi kameny, ale pro zasvěcené to byl významově strom. V diskusi se lektorka žáků ptala, jakým způsobem (z jakého úhlu) stromy na výstavě pozorovali. Správně poznamenali, že v případě drobných kreseb mohli vidět celý strom i s kořeny, což ve skutečném světě nelze, poté je pozorovali „zešikma“, kdy docházelo k jeho zkreslení.

Na otázku z jakých úhlů je možné vidět strom v přírodě, odpovídali následovně: z dálky (potom vidím celý, ale bez kořenů); stojím před ním (koukám-li před sebe, vidím jen kmen – obr.1), při natočení hlavou vidím pouze korunu; z letadla tzn. z ptačí perspektivy je vidět strom shora). Žáci měli hledat spojitost v těchto různých pohledech na strom v obrazech autorky a zdůvodňovat, proč tomu tak je právě u tohoto obrazu.

Při tomto úkolu se rovněž zabývali skrytým obsahem obrazu a jeho symbolikou. Co je to symbol – symbolika. To když obrázek stromu v sobě skrývá další významy, k něčemu dalšímu odkazuje. V díle Petry Buzkové je to odkaz k rodině, životu, naší minulosti, přítomnosti a budoucnosti.

Po posledním úkolu přišel moment shrnutí nově nabitých informací z galerijní animace, diskuse a rozloučení. Muzejní pedagožka kladla žákům dotazy:

„Naučili jste se zde něco nového, co jste před tím nevěděli?“

Změnil se Váš pohled na obrazy, když jste absolvovali galerijní animaci?

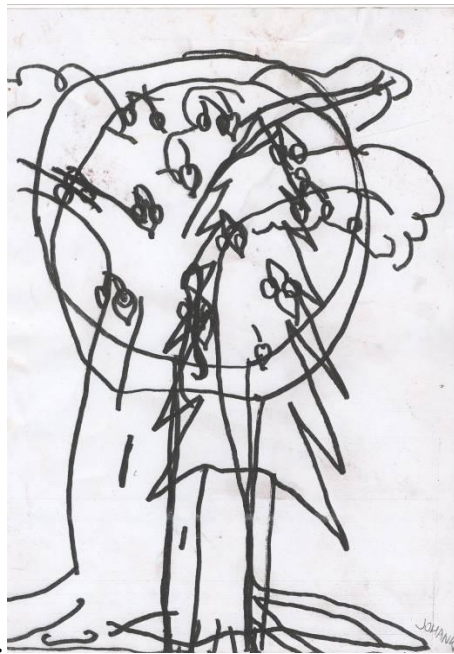
Když bych Vám řekla větu: Věci nejsou vždy tím, čím se zdají být. Obsahují v sobě významové vrstvy, které je nutné rozkrýt k pochopení jejich obsahů. Co tím říkám? Najděte odpověď zde na obrazech, nebo v naší animaci. že na obrazech jako jsou tady, nejsou jenom linie, které vidíme, ale že tam jsou obsaženy myšlenky umělkyně, nebo konkrétně tady na obrazech, skrytý strom. “

Animace byla zaměřena na možnosti pozorování objektu z různých úhlů. Překrývání a vrstvení linií v našich kresbách fixem, autorčinných linií propiskou, větví a vrstev kůry. Žáci hledali spojitosti ve výrazových škálách fix/propiska a tužka/štětec. Během své tvorby mohli pozorovat míru a způsob ztráty informace způsobené „šumem“, ať už vytvořené nakumulováním linií, nebo „rastrem“ podlahy galerie.

Většina žáků byla v galerii vůbec poprvé, takže žáci byli na začátku poučení, jak se mají v galerii chovat. Po skončení animace byli dotázáni, zda by ještě na nějakou výstavu šli a jestli by na výstavu Strom vzaly rodiče. Na obě otázky odpověděli kladně.



1.



2.

Náhled:

PRACOVNÍ LIST ŽÁKA

(ZŠ)

1. Jméno umělkyně a název výstavy.
2. Co se Ti líbí na obrazech.
3. Co Tě zaujalo na prostorách galerie.
4. Zkus vymyslet název pro obraz, který Tě nejvíce zaujal.
5. Co je spojujícím motivem obrazů.
6. Z které knihy Petra Buzková čerpala svoji inspiraci.
7. Ve 12. století na našem území byl umělecký sloh:

Citadela
8. Linie

Meditativní

Symbol

9. Nakresli strom jednoduchou linií do připraveného rámečku.

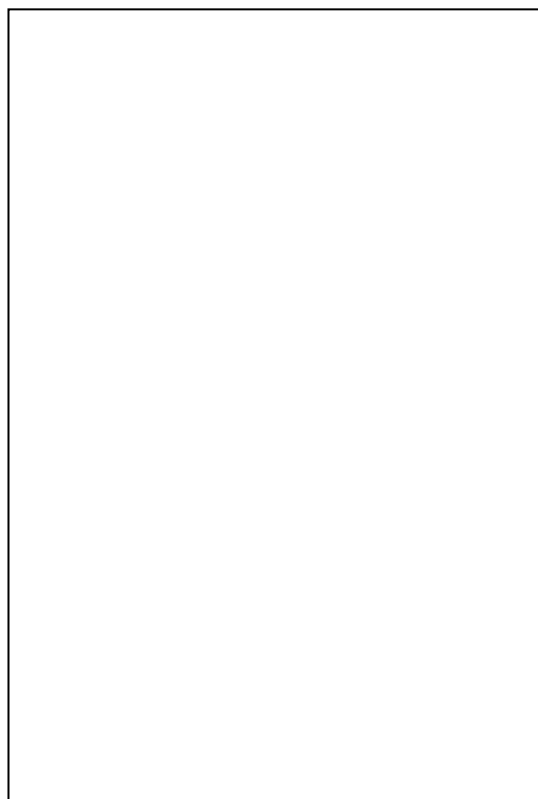
A. Jaké tři části jsou typické pro strom.

Dají se ty 3 části přirovnat k rodinným generacím.

Popiš ty části ve tvém obrázku.

B. Představ si strom jako symbol cesty životem, co by znamenali

jednotlivé 3 části.



Zde si nakresli výsledný obraz, vzniklý
překrytím fólií

jednotlivých obrázků se stromem.



Zde si nalep citát, který tě nejvíce zaujal.

A horizontal, empty rectangular box with a thin black border, intended for pasting a quote that interested the user.

Příloha číslo 3

Oslovující dopis kulturním institucím

Vážená paní, vážený pane,

dovoluji si Vás oslovit s následující prosbou.

Jsem studentkou Filozofické fakulty MU v Brně, obor Pedagogika. V rámci své diplomové práce se zabývám výzkumem na téma Postoje učitelů k animačním programům kulturních institucí. Vzhledem k tomu, že dostupné zdroje neuvádějí informace, které bych chtěla do diplomové práce zařadit a dále s nimi pracovat, dovoluji si Vás požádat o několik informací, které by podpořily obsah mé práce. Cílovou skupinou mého výzkumu jsou učitelé základních škol.

Prosím o vyplnění a následné zaslání přiloženého dotazníku zpět na moji e-mailovou adresu: lubavojtiskova@seznam.cz

Děkuji za pochopení a pomoc,

S pozdravem a přáním hezkého dne,

Luba Vojtíšková

**Dotazník k výzkumu Postoje učitelů k animačním programům
kulturních institucí – Instituce – leden 2013**

		rok 2012	rok 2011	rok 2010
1.	Počet animačních akcí pro ZŠ:			
	z toho pro 1. stupeň			
	z toho pro 2. stupeň			
2.	Počet žáků - 1. stupeň:			
	Počet žáků - 2. stupeň:			
3.	Průměrná cena akce:			

4.	Dostávají učitelé materiály z programů pro další práci ve škole? ANO/NE			
-----------	--	--	--	--

5.	Pořádáte semináře pro učitele?			
	Ano - napište prosím počet akcí			
	Ano - napište prosím počet posluchačů - učitelů			

Příloha číslo 4

Polostrukturovaný rozhovor ke kvalitativnímu šetření výzkumu

Ľuba Vojtíšková

Téma: Učitelé základních škol a jejich motivace k zařazování edukačních programů kulturních institucí do výuky.

Hlavní výzkumná otázka: Co motivuje učitele základních škol k opakované účasti na edukačních programech kulturních institucí s žáky?

Muž/žena

Věk:

Délka pedagogické praxe:

Vyučovací předměty:

Počet dětí ve třídě:

Z toho: děti cizinci

děti ze sociálně slabých rodin

Počet dětí ve škole:

Velikost obce/města:

Rozhovor - otázky:

TO0_ Jaký pocit jste měla s první návštěvy edukačního programu s třídou?

TO1: S jakými typy edukačních programů máte zkušenost?

SO1: Kdy v průběhu školního roku zařazujete edukační programy (exkurze) do výuky?

SO2: Proč upřednostňujete toto období?

SO3: Jaké typy edukačních programů (galerie, muzea, přírodní, technické...) pro své žáky vybíráte?

SO4: Kdo Vám vybírá/doporučuje edukační programy?

TO2: V čem vidíte výhody edukačních programů?

TO3: V čem vidíte úskalí edukačních programů?

SO5: Co je pro Vaše rozhodnutí, abyste zorganizoval/a exkurzi nejdůležitější? (tj, co je pro Vás největší výzvou).

SO6: Co Vás ovlivňuje při výběru z nabídek edukačních programů muzeí a galerií? (Např. program, splnění cílu výuky, propojení s učebním plánem, komplikovanost přepravy, forma nabídky, komunikace s pracovníky muzea na přípravě programu a organizaci, atd.)

TO4: V čem spočívá Vaše příprava žáků na exkurzi?

TO5: Jaká je Vaše role v průběhu edukačního programu v muzeu? Popište, prosím.

(Např. pouze dozor, zapojíte se do programu, programu se nezúčastníte...)

TO6: Jakým způsobem následně zjišťujete, jestli exkurze splnila Váš záměr (původní cíl)?

TO7: Jak obohacují programy Vaši pedagogickou práci?

SO7: Navazujete na programy edukací v další výuce ve škole?

Jestli ano, vysvětlíte jakým způsobem. Jestli ne, řekněte, prosím, proč ne.

SO8: „Oslovily“ Vás některé učební metody používané v edukačních programech natolik, že

jste je zařadil/a do svých vyučovacích metod? Proč ano? Proč ne?

SO9: Zúčastnil/a jste se edukačního programu, který byl něčím výjimečný? Jestli ano, popište, prosím, čím.

TO8: V čem vidíte přínos edukačních programů pro Vaše žáky?

(Např. změna chování, větší rozhled, sociální vztahy ve třídě, komunikace...)

TO9: Jak hodnotíte změnu učebního prostředí pro žáky?

SO10: Co považujete na učebních metodách používaných v muzeích za pozitivní a zajímavé pro Vaše žáky?

TO10: Co do budoucna očekáváte od exkurzí?

SO11: Co by se z hlediska vzdělávání žáků muselo stát, abyste ukončil/a exkurze se žáky?

TO11: Co považujete za zbytečné překážky při organizaci exkurzí?

TO12: Jaká je spolupráce rodičů s organizací edukačních programů?

Doplňující otázky:

Jaký pocit jste měla s první návštěvy edukačního programu s třídou?

Jaké jsou postoje kolegyň, jestli mají suplovat Vaše hodiny v době, když jste na akci?