

Aktivizační metody v muzejní edukaci – se zaměřením na zprostředkování historie

Petra Šobáňová & Tomáš Arnold
s předmluvou Tomáše Drobného

MCMP
METODICKÉ
CENTRUM
MUZEJNÍ
PEDAGOGIKY



Aktivizační metody v muzejní edukaci – se zaměřením na zprostředkování historie

Petra Šobáňová & Tomáš Arnold
s předmluvou Tomáše Drobného

„Kapitola knihy *Na místo předmluvy – Úvod do muzejní didaktiky dějepisu* vznikla na základě institucionální podpory dlouhodobého koncepčního rozvoje výzkumné organizace poskytované Ministerstvem kultury (DKRVO, MK000094862).“

Recenzovali: prof. PhDr. Michal Stehlík, Ph.D., doc. PhDr. Jan Dolák, Ph.D.

Autoři: Petra Šobáňová, Tomáš Arnold, Tomáš Drobny

Redakce: Tomáš Drobny

Foto: Petra Šobáňová, Tomáš Arnold, Jolana Lažová, Páv Lučičtník a Michal Kára, archiv Studia Experiment, archiv Pevnosti poznání a archiv Kristýny Boháčové.

© Moravské zemské muzeum Brno

ISBN 978-80-7028-628-9

Obsah

Na místo předmluvy – Úvod do muzejní didaktiky dějepisu.....	9
Dějepis v muzejní edukaci.....	9
Vznik sbírek a muzeí jako projev tvůrčí svobody společnosti.....	12
Význam vzdělávání a poznání v muzejní kultuře.....	13
K čemu potřebujeme dějepis – odlišná odpověď muzea a školy	14
Od výkladu k obsahu výuky dějepisu	17
Historický výzkum, badatelsky orientovaná výuka a didaktické hry	20
Historické prameny, didaktizované prameny a didaktické pomůcky.....	21
Minulost, dějiny a dobové interpretace	24
Závěr.....	29
Úvod.....	30
1 Aktivizace návštěvníků jako téma muzeologie a muzejní pedagogiky.....	32
2 Aktivizace a aktivizační metody v pedagogickém kontextu.....	34
2.1 Aktivní učení v pedagogice a muzejní edukaci	34
<i>Praktický příklad aplikace principů aktivního učení a aktivizačních metod.....</i>	<i>37</i>
2.2 Hlavní principy aktivního učení v muzeu.....	38
2.3 Konstruktivistický model vyučování jako rámec pro aktivní učení	39
2.4 Místo metod — nejen aktivizačních — v procesu plánování edukačního programu	41
2.5 Vymezení a klasifikace edukačních metod	43
2.6 Aktivizační metody a jejich spojitost s kognitivními procesy	46
<i>UKÁZKA Z PRAXE: Příběh 17. listopadu.....</i>	<i>51</i>
3 Vymezení a přehled aktivizačních metod	55
3.1 Metody diskusí	55
Řízená diskuse	57
Myšlenková mapa spojená s diskusí	57
Debata mezi dvěma názorovými tábory	57
<i>Příklad uplatnění diskusních metod: Normalizace a okupace Československa po roce 1968.....</i>	<i>57</i>
3.2 Metody heuristické.....	58
Hádanka nebo problém k řešení	59
Metoda pokus – omyl.....	59
Srovnávací metoda.....	59
Tvorba hypotéz	59
Badatelská činnost.....	60
<i>Příklad uplatnění heuristických metod: Praveké nástroje a jejich využití</i>	<i>60</i>
3.3 Metody situační	60
Příklad interaktivních exponátů s využitím situačních metod	62
Hraní rolí (role-playing).....	63
Simulace rozhodování	63
Případová studie.....	63
Rekonstrukce události z historie (reenactment).....	64

Dilema	64
Hra na "Co by se stalo, kdyby..."	64
Larp	64
<i>Příklad uplatnění situačních metod: 2. světová válka – Život v okupovaném Československu</i>	65
3.4 Metody inscenační	66
Improvizace	67
Hraní příběhu	67
Reinterpretace	67
Živé obrazy	67
Divadelní představení	67
Dramatická diskuse	67
Stínohra	67
<i>Příklad uplatnění inscenačních metod: Stínové divadlo – Příběh Ikara a Daidala</i>	68
3.5 Didaktické hry	70
Stolní hry a deskové hry	70
Hry s úkoly a hádankami	70
Role-playing hry	70
Hra s úkoly	71
Úniková hra	71
Sbírání bodů a odměn	71
Hra s časovou osou	71
Kreativní hra	72
Digitální hry a videohry	72
3.6 Projektová metoda	72
<i>Příklad uplatnění projektové metody: Osudy židovské komunity našeho města</i>	73
3.7 Metody expresivní	73
Žánrová přesmyčka	74
Analytické skici	74
Zvuky minulosti	74
Příběh jednoho předmětu	75
Vzpomínky na minulost	75
Pohyb v prostoru	75
3.8 Metody praktických činností	75
Výroba keramiky ve stylu pravěkých nádob	76
Tkaní na dobových stavech a další ukázky řemesel	76
Sestavování jednoduchých strojů	76
Rekonstrukce historických staveb	76
Výroba předmětů denní potřeby	76
Rytířský výcvik	76
Příprava dobových pokrmů	76
3.9 Další pedagogické strategie a komplexní výukové metody	77
Kritické myšlení	77
Projektová výuka	77
Kooperativní výuka	78
Místně zakotvené učení	78
Service learning	80

<i>Příklad service learningu Edukativní projekt muzea se zapojením žáků: Hlas svobody – Od disentu k dnešnímu boji za demokracii</i>	80
Objektové vyučování	81
<i>Příklad programu postaveného na objektovém vyučování: Tajemství porcelánu</i>	82
Badatelsky orientovaná výuka	83
Zážitková pedagogika	83
Vrstevníkové učení	84
Living history	84
Přístupy vycházející z experimentální archeologie	84
<i>UKÁZKA Z PRAXE: Architekti času Program příměstského tábora Pevnosti poznání</i>	85
4 Ledolamky a evokace — metody uvozující program a evokující jeho obsah	91
4.1 Ledolamky	93
Jméno a gesto	93
Tři pravdy a jedna lež	93
Pavučina přátelství	93
Pavučinový kruh — propojení se zpětnou vazbou	93
Pavučina jako prolézačka	94
Originální portály a překážky	94
Pantomima	94
Hra na mrtvoly	95
Jsem letadlo	95
Seřadte se mlčky podle barvy ponožek!	96
Seřadte se mlčky od nejstaršího po nejmladšího!	96
Škatule, škatule, hejbejte se!	96
Společná stavba	96
Najdi někoho, kdo	98
Fotoaparát	99
Živá sousoší	100
Simon říká	101
Posílání imaginárního předmětu	101
Řetízek bláznivého příběhu	101
Tichá pošta	101
4.2 Evokace	102
Posílání skrytého předmětu	102
Co je to?	102
Kdo jsem?	103
Spojení předmětů nebo obrázků s emocemi a osobností účastníků	103
Projdi výstavu a označ	103
Brainstorming	103
Myšlenková mapa	104
Bingo	105
Formuluj otázku	105
Najdi předmět, k němuž patří dílek fotografie	105
Najdi předmět podle stínu	106
Najdi část expozice, do níž by mohl patřit tento předmět	106

Najdi předmět ve výstavě, k němuž se hodí tato postava	107
Indicie	107
Nálepka.....	109
<i>Příklad práce s nálepkou Feudální společenská hierarchie</i>	<i>109</i>
Výrazová hra	111
<i>Příklady výrazových her.....</i>	<i>111</i>
Vytvořte sochy času	111
Namalujte hudbu.....	111
Namaluj atmosféru nějakého děje z minulosti.....	111
Proměň se v sochu podle slohu.....	111
Evokace prostřednictvím příběhu.....	113
<i>Příklad práce s příběhem Středověké město a život jeho obyvatel.....</i>	<i>113</i>
Evokace pomocí beletristické ukázky.....	113
<i>Příklad využití románové ukázky pro badatelský úkol</i>	<i>114</i>
Evokace prostřednictvím zážitku či situace.....	114
<i>Příklad evokace prostřednictvím zážitku Život během třicetileté války.....</i>	<i>115</i>
UKÁZKA Z PRAXE: Škola pod rudou hvězdou Vzdělávací program Pevnosti poznání	116
Evokace s využitím hmatových boxů	117
<i>Příklad využití hmatových boxů během evokace Středověký hrad a život jeho obyvatel.....</i>	<i>117</i>
Questionstorming	118
Evokace prostřednictvím příběhových kostek	119
<i>Příklad evokace prostřednictvím příběhových kostek Příběh rytíře Vzdělávací program Pevnosti poznání.....</i>	<i>120</i>
5 Metody pro aktivní učení ve skupině	121
Práce ve skupině na společném úkolu	121
Buzz Groups	122
Tvůrčí hnízda	122
Snowballing	124
Bingo aneb jak skupině „podsunout“ prvky řešení problému.....	124
Nápovědy aneb jak skupinu usměrňovat a aktivizovat.....	124
<i>Příklad využití nápověd: České mýty pod lupou</i>	<i>124</i>
To do list	125
<i>Příklad to do listu v programu na téma „Kolektivizace a pronásledování kulaků“</i>	<i>126</i>
Případové studie	126
<i>Příklad na téma možností žen a nižších sociálních skupin v 19. století</i>	<i>126</i>
Podvojný zápisník.....	127
Kmeny a kořeny.....	128
<i>Příklad aplikace metody kmeny a kořeny na téma Rovnoprávnost žen v české společnosti ve 20. století.....</i>	<i>129</i>
Čtyři rohy.....	130
<i>Příklad využití čtyř rohů pro téma transformace po roce 1989 a téma národních mýtů.....</i>	<i>130</i>
Živý „exponát“	131
Poslední slovo patří mně	132
Pracovní list s využitím aktivizačních metod	132
Kostka.....	133

<i>Příklad vypracované kostky na téma emancipace žen</i>	135
INSERT	135
Ano — ne.....	135
Herní inventář.....	136
<i>UKÁZKA Z PRAXE: Příklad využití herního inventáře – příměstský tábor Cesta do pravěku</i>	136
Film a aktivní práce s jeho obsahem.....	141
Natáčení vlastního filmu.....	141
<i>UKÁZKA Z PRAXE: Vesmírný závod Vzdělávací program Pevnosti poznání</i>	142
Vytváříme animaci	144
Výtvarné aktivity.....	144
Archeologické zkoumání.....	146
<i>Příklad hry na archeologa</i>	146
Práce s 3D modely a vizualizacemi	147
Vytváření vlastních 3D objektů	148
Práce s dobovými fotografiemi.....	149
<i>UKÁZKA Z PRAXE: Vzdělávací program Škola pod rudou hvězdou Pevnost poznání</i>	149
Vytváření plakátu.....	150
<i>UKÁZKA Z PRAXE: Vzdělávací program Válčí, jako když tiskne Pevnost poznání</i>	151
Co by bylo, kdyby... vytváříme alternativní historii.....	151
<i>Příklady aplikace metody kontrafaktuální historie</i>	152
<i>UKÁZKA Z PRAXE: Vzdělávací program Pevnosti poznání Osudová hodina</i>	154
Virtuální realita a hraní her.....	160
Programování vlastních videoher	162
<i>Příklad využití Twine ve výuce historie</i>	162
Imaginární muzeum.....	163
Staňte se kurátory!	164
Dražba.....	165
Staňte se restaurátory!	165
Práce s muzejním kufříkem	167
Aktivní práce s časovou osou.....	167
Rolová hra.....	171
<i>Příklad: Kádrové posudky (vzdělávací program Škola pod rudou hvězdou, Pevnost poznání)</i>	171
Dialog historických postav	171
Publicistické žánry.....	172
Romány	172
<i>Příklad postupu: Archeologická expozice – „Příběh pravěké sekery“</i>	173
Příběhy postav z fotografie	173
<i>Příklady využití příběhů postav z fotografie</i>	174
Hra s komiksem	174
Příběhomat	175
Vyprávějte příběhy!	176
Hlasování a vlastní rozhodování	177
Vennův diagram.....	178
Pavučinový diagram.....	180

6 Metody pro reflexi.....	181
Diskuse.....	181
Kulatý stůl.....	181
Diskuse řízená otázkami „Pro a Proti“	182
Diskusní pavučina	182
Volné psaní	183
Reflektivní psaní	183
Pětilístek.....	185
Trojlístek	185
Diamant	185
Akrostich	186
Questionstorming.....	186
Chatbot	187
Tweety	187
Meme.....	189
DJ party.....	190
Šuplík.....	191
Kvíz.....	192
Slovní mrak	192
Nedokončená věta	192
7 Metody zpětné vazby	193
Moje wow.....	193
Časová kapsle	194
Tři oříšky pro Popelku	195
OK × not OK.....	195
Semafor	195
Lakmusový papírek	196
Teploměr	196
Smajlíci.....	197
Propustka.....	198
Dotazník	198
Průzkum spokojenosti zákazníků	199
Řeka	199
Harmonika	200
Tři židle	200
Co jsem dnes v muzeu objevil/a? Kolaborativní virtuální zeď.....	200
Zeď nářků	202
Nalep lístek	202
Les poznání.....	202
Planety vědění	203
Pavučinový kruh — zpětná vazba kamarádovi	203
8 Závěr	207
Literatura.....	208

Na místo předmluvy – Úvod do muzejní didaktiky dějepisu

Metodické centrum muzejní pedagogiky připravuje a vydává metodické texty. Vybírá si autory, kteří ze svých praktických zkušeností dokáží zprostředkovat témata, jež jsou v současné muzejní edukaci aktuální. Petra Šobánková dlouhodobě spolupracuje s naším metodickým centrem. Vyučuje na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a přednášela již v předcházejícím kurzu Základy muzejní pedagogiky. V akreditovaném kurzu Muzejní edukátor působí jako lektorka teoretické i praktické výuky se zaměřením na výběr vhodných didaktických metod muzejní edukace. K sepsání metodiky *Aktivizačních metod v muzejní edukaci – se zaměřením na zprostředkování historie* přizvala Tomáše Arnolda z olomoucké Pevnosti poznání. Vznikl text, který svým obsahem i rozsahem nabízí nejucelenější přehled metod, které jsou úspěšně využívány v muzejní edukaci historie. Příprava muzejního edukačního programu zahrnuje stanovení cílů, volbu vzdělávacího obsahu a výběr odpovídajících metod. Předkládané aktivizační metody nelze oddělit od cílů a obsahu výuky dějin. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli namísto předmluvy doplnit text olomoucké autorské dvojice o Úvod do muzejní didaktiky dějepisu.

Dějepis v muzejní edukaci

Využití edukačního potenciálu muzejních sbírek pro výuku dějepisu představuje východisko, proč se zabýváme vzděláváním s obsahem historie v muzeu. Předkládaná metodika muzejní edukace zaměřená na zprostředkování historie obsahuje představení vhodných metod, které jsou využívány ve výuce. Čtenáři se dozví, jak jednotlivé metody fungují, proč je ve výuce používat a ve kterých muzejních vzdělávacích programech byly vhodně využity. Tímto, může se nám zdát, by byl splněn cíl napsání a vydání metodiky o využití aktivizačních metod v muzejní edukaci se zaměřením na zprostředkování historie. Může nás ale napadnout, zda efektivitu a kvalitu vzdělávání v muzeu lze poměřovat pouze didaktickými kompetencemi, které pokrývají jen oblast používaných metod a forem práce pedagoga – muzejního edukátora – v praxi, ale opomenout vlastní vzdělávací obsah předmětu vzdělávání, v našem případě historii. „Kvalita výuky [je] záležitostí reflexe, jež se v závislosti na konkrétní didaktické koncepci zaměřuje na cílovou, obsahovou, metodickou (strukturní) a vztahovou dimenzi výuky.“ (Janík, Slavík, 2013, s. 28) Každá výuka je intencionální, poznání historie je považováno za nástroj k získání kompetencí. (Tamtéž, s. 162–163) Proto se domníváme, že je zcela na místě, abychom ucelené představení aktivizačních metod na příkladech z praxe ještě doplnili o nezbytnou součást kompetence pedagoga, jak je definována v didaktické znalosti obsahu dle Lee S. Shulmana. Pojem didaktická znalost obsahu vychází z přesvědčení, že pedagog disponuje „znalostí vědních a jiných obsahů“, které umí transformovat od znalostí obsahu směrem ke „znalostem pro vyučování tohoto obsahu“. (Janík, 2009, s. 15–16) Budeme se zabývat muzejní didaktikou dějepisu, která zahrnuje teoretické základy historického vzdělávání. Zajímá nás, jaké poznání minulosti může muzejní edukátor zprostředkovat a jakou znalostí obsahu má disponovat.

Učitel ve škole si stanovuje vzdělávací cíle dle vzdělávacího obsahu daného předmětu v souladu s kurikulem, tedy Rámcovým vzdělávacím programem pro příslušnou oblast vzdělávání a Školním vzdělávacím programem. Muzejní edukátor může též volit vzdělávací cíle s ohledem na potřeby školního vzdělávání, ale průběh a formu vzdělávání nepřizpůsobuje vzhledem k žákům, ale zaměřuje se na cílové skupiny muzejních návštěvníků v celé šíři jejich rozmanitosti.

Historie s lidovou kulturou a místními tradicemi patří mezi nejčastější předměty zájmu, kterým se věnují naše muzea. V zakladatelské epoše českých muzeí v 19. století se nejčtenějším motivem k vyjádření ambicí, které byly formulovány v národním obrození, stávaly odkazy na významnou a slavnou národní minulost. Také národy, které nepotřebovaly obhájit právo na státní existenci, využívaly historii k legitimizaci politických cílů,

rozšiřování svého vlivu a územní expanze. Historismus se stal jedním z charakteristických rysů „dlouhého“ 19. století. Muzea a muzejní sbírky svázané s poznáváním a prezentací dějin nacházíme již v předcházejících historických obdobích. Ve starověku sloužilo vytváření sbírek k reprezentaci moci a setkáváme se se sbírkami v roli přivlastňování si okolního světa. Sbírkami v Mezopotámii a Egyptě sestávaly z pokladů z cenných materiálů, uměleckých děl a reprezentantů přírody. Alexandrijský *Musaion*, který je považován za předchůdce vzniku novověkých muzeí, schraňoval nejen přírodovědné a umělecké sbírky, ale ve spojení s knihovnou sloužil k poznávání celého tehdy známého světa a vzdělávání. Již zde můžeme nalézt doklady zájmu o historii cizích zemí a národů. Ve středověku vytvářené sbírky, které byly uchovávány jako chrámové poklady, sloužily k reprezentaci křesťanského pojetí dějin, jak je uchopil v díle *O Boží obci* Augustinus Aurelius. V důsledku osvícenství se historiografie na počátku 19. století ustavila jako věda a vztah muzeí k historii se posunul od prapůvodního sběratelství a poznávání světa na vědeckou bázi.

Historiografie (dějepisectví) jako vědecká disciplína se v průběhu 19. století setkává s dokumentací minulosti se zaměřením na historická témata v muzejních sbírkách. Historické vědy, kam vedle mnoha oborů historie patří také archeologie a dějiny umění, se protínají s muzeologií. V současném pojetí muzea je ještě doplňuje významný důraz na vzdělávání. K oblastem, které zahrnuje muzejní didaktika historie, náleží i pedagogické vědy. Školní didaktika dějepisu je u nás od počátku 90. let 20. století tématem, kterému je věnována velká pozornost. V posledních dvou desetiletích se předmětem diskusí stala otázka, jak vyučovat soudobé dějiny, které byly až do konce totalitního režimu nejvíce ideologicky zatížené, a proto ve školách po roce 1989 často opomíjené. Intenzivní vztah soudobých dějin k současnosti je příčinou, že způsob výuky období od poloviny 20. století se stává „prubířským kamenem“ kvality vzdělávání v celém oboru historie. (viz Gracová, 2023, s. 35–37) V rámci přijaté kurikulární reformy a od roku 2019 probíhající revize Rámcových vzdělávacích programů se cílem výuky dějepisu staly kompetence (dovednosti) namísto dřívějšího pojetí, které stavělo na faktografických znalostech o minulosti a převzatých interpretacích, reprodukci hotových historických výkladů a narativů. Cílem výuky dějepisu by měla být kultivace „kritického myšlení“ a mediální gramotnost. (Stefan, 2023, s. 109–113)

Didaktika dějepisu nás uvádí do teoretických problémů současné pedagogiky. Také v muzeu se setkáváme s „oborovými didaktikami“, a tím i s teoretickou reflexí vzdělávací praxe. Dobrá teorie se vždy zakládá na reflexi praxe. Jestliže o historickém poznání platí totéž, co o všech oblastech lidského vědění: „Nejcennější je vědět, co nevím. Když totiž nevíme, dopouštíme se snáze zkázonosných činů, než když víme, že nevíme.“, nezbytnost tohoto rozlišování se vztahuje i na muzejní pedagogii. (Matějčková, 2024, s. 41) Bez teorie muzejní edukace se neobejdeme. „Teoretičnost je spíš vymaněním se z každodenních tlaků a frází, které námi protékají... V teoretické pozici dokážeme myslet nejen sebe sama, ale myšlení druhých, a přitom tím dospět k něčem, co dosud nikdo nemyslel výslovně, přestože toto nevýslovné je tím, podle čeho my bezmyšlenkovitě žijeme. Je to odstup od nás i od druhých, který ale zakládá poznání, kým jsme. V tomto odstupu se proto neztrácíme, ale získáváme.“ (Tamtéž, s. 67) Pochopení potřeby teorie v edukaci historie může být pro nás dobrým výchozím bodem pro přípravu vzdělávacích programů v muzeu. Vždyť cílem edukace dějin není hromadění informací, ale zprostředkování poznání.

Školní didaktika dějepisu a její proměny jsou jedním z důležitých východisek vzdělávání v muzeu. V muzejní edukaci má návaznost na školní vzdělávání své nezastupitelné místo již z toho důvodu, že školní skupiny tvoří početnou cílovou skupinu muzejního publika. Uvedli jsme ale, že muzejní edukace se od školní odlišuje. Jejím hlavním atributem je právě instituce muzea a nikoliv školy, kde se vzdělávání uskutečňuje a specializovaní pedagogové, kteří ji připravují. Budeme se proto dále zabývat odlišnostmi muzejního vzdělávání od školního a zejména těmi, které se nejvíce uplatňují v muzejní didaktice historie. Otázku, čím se muzejní edukace odlišuje od „běžné“ edukace ve škole, si již před desetiletími položili mnozí muzejní edukátoři. Petra Šobáňová cituje Weschenfeldera a Zachariase, kteří hovoří o muzejní edukaci jako o „výchově k muzeu, muzeem a z muzea vycházející.“ (Táž, 2012, s. 222) Z pohledu muzejní didaktiky dějepisu si představíme několik obecných východisek a některá východiska konkrétní.

Muzejní edukace se zpravidla odehrává v muzeu, v budově muzea. Již samotná architektura muzejních budov, které byly pro tento účel postaveny, vyjadřuje poslání muzea, jak bylo v dané době chápáno. (Šobáňová, 2014, s. 308–309) Většina našich muzeí ale sídlí v historických stavbách, které mají mnohdy vztah k uchovávaným a prezentovaným muzejním sbírkám. Zvláštním typem takového muzea jsou instalované památkové objekty s původním vybavením, které se nazývají Historic House Museum. (Drobný, 2024, s. 9) Od druhé poloviny 20. století vzniká nový typ muzea, muzeum – památník (Memorial museum), jehož posláním je připomínat těžké události z novodobé historie. V českém prostředí můžeme uvést např. Památník Terezin, Památník Vojna u Příbrami, Památník Hodonín u Kunštátu, Památník Lidice nebo Památník Jana Palacha. Spojení muzea a památníku má své opodstatněné důvody. Na straně jedné jsou tímto způsobem reflektovány události, které nemají být nikdy zapomenuty. K tomu má vést vzdělávací funkce muzea. Na straně druhé muzea představují bezpečná místa, a proto panuje přesvědčení, že mohou lidem nejlépe napomoci se vyrovnat s tragickými událostmi moderních dějin.

Na návštěvniky edukačně působí nejen architektura muzejních budov, ale i způsob prezentace toho, co uchovávají. Většina muzejních budov byla postavena nebo adaptována za účelem uložení a zpřístupnění movitých sbírek. Existují ale další muzea, která jako hlavní exponát ukazují vlastní stavbu s dobovým vybavením a doplňující muzejní expozicí. Jedná se nejčastěji o muzea v přírodě. Známe skanzeny, které soustředily stavby lidové architektury na jedno místo. Na původní archeologické lokalitě je vybudována většina archeoparků (archeoskanzenů). Také technické památky staví na autenticitě místa a staveb, které ukazují technická zařízení a prezentují historické technologické postupy. Dalšími muzei v přírodě jsou vojenské stavby. Vztah těchto muzeí k jednotlivým oborům historie je zřejmý.

Hlavním znakem muzea je sbírkotvorná činnost. Muzejní výstavy jsou reprezentantem určité formy komunikace mezi lidmi, která spočívá v ukazování (lat. ostense) zejména hmotných, trojrozměrných sbírkových předmětů. Výtvarné řešení výstav podporuje komunikaci mezi návštěvníkem a muzejní expozicí. Přivádí pozornost k tématu a obsahu výstavy, činí muzejní exponáty dobře dostupnými např. za pomoci světla, místa, výšky umístění, barev apod. Z pohledu návštěvníka vytvářejí muzejní expozice a výstavy s prostorem muzejních budov jeden celek. Muzea proto sama o sobě nabízejí podnětné prostředí pro každého návštěvníka již ve chvíli, kdy do nich vstoupí.

Do kategorie muzejní kultury náleží i instituce, které nespravují historické sbírky a nesídlí v památkových objektech. Přesto vzdělávají pomocí exponátů odkazujících k historii, které slouží jako didaktické pomůcky. Jedná se o science centra, „muzea“ vědy a lidského poznání. Jsou obdobou galerií, které jsou jen výstavními síněmi bez vlastních sbírek a slouží pro prezentaci výtvarného umění. Další instituce bez muzejních sbírek, která náleží do kategorie muzejní kultury, jsou hvězdárny a planetária.

Muzejní sbírky spolu s fondy archivů a knihoven představují způsob ochrany a zpřístupňování movitého kulturního dědictví. Hovoříme o funkci muzejních sbírek jako o paměťových konzervách, které jsou nezbytné k našemu porozumění současnému světu s využitím pohledu upřeným do minulosti. (Šobáňová, 2012, s. 25–26) Principem muzea je kontinuita založená na trvání sbírek. V paměťových institucích se nachází podstatná část pramenné základny pro studium historie. Muzea jsou dodnes vědeckými a výzkumnými institucemi, přičemž věda a výzkum patřily k hlavním úkolům, proč byla muzea od 18. století zakládána. Významný vědecký potenciál mají i malá muzea, zejména vlastivědného typu. K nejvýznamnějším oblastem výzkumu v malých muzeích náleží regionální a místní dějiny, etnologie a kulturní dějiny. Muzejní sbírky shromažďují hmotné kulturní dědictví, ale muzea se stále častěji zapojují i do ochrany nehmotného kulturního dědictví a spolupodílejí se na jeho výzkumu a zpřístupňování.

Faktografická hodnota muzejních sbírek je nepopiratelná, i když diskuzi bude vždy vyvolávat způsob jejich interpretace, protože jsou vytvářeny na základě nějakého konceptu, který odráží dobový přístup k uchopení skutečnosti. Nikdo nepochybuje, že nás muzea záměrně neklamou, a že faktografické informace, které předkládají, jsou věcné, přesné a pravdivé. Pokud by tomu tak nebylo, ztratila by muzea svoji důvěryhodnost a tím

i oprávnění, aby byla financována z veřejných rozpočtů. I proto se mohou znalosti, které se předávají vzděláváním, opírat o konkrétní informace získané z muzejních sbírek. Bez informační hodnoty, kterou mohou sbírky poskytovat, by ztratily svůj smysl. Stejně tak vzdělání, kdyby nemělo za cíl (být v úplnosti nikdy zcela nedosažitelný) pravdivé poznání, by nemělo žádnou hodnotu. Ve vlastním slova smyslu by se nejednalo o vzdělávání, jehož cílem je poznání. Od poloviny 17. století, dříve než veřejně přístupná muzea, vznikaly školní sbírky, které sloužily k výuce. V systému našeho poznávání je pramenná základna soustředěná ve sbírkách a fondech paměťových institucí nenahraditelnou faktografickou bází, která garantuje pravdivost vzhledem k omezeně dosažitelné ověřitelnosti názorů. Muzea jsou řazena též mezi místa paměti. Nezasupitelně se podílejí na konstruování kulturní paměti. Jejich přínos spočívá v utváření identity jak individuální, tak společenské. (Halbwachs, Namer, Jaisson, 2009; Nora, 1989)

Prezentace muzejní kultury vychovává k porozumění významu uchování kulturního dědictví. Návštěva muzea umožňuje pochopit kulturní podstatu muzejní komunikace. Produkty muzejní kultury, muzejní sbírky a muzejní expozice mají charakter reprezentace, to znamená zástupnou roli. Podle Mileny Bartlové „reprezentace je proces (a jeho výsledky), jímž se zastupuje nějaká skutečnost ve formálním aparátu lidské komunikace a vnímání; rozumí se, že tím dochází k určité redukci či jiné proměně výchozí skutečnosti. Háček celé věci spočívá v tom, že vědomé poznávání skutečnosti není principiálně možné jinak, nežli právě prostřednictvím reprezentací...je proto životně důležité reflektovat charakter vztahu reference mezi zastupujícím a zastupovaným, jehož jádrem je podobnost.“ (Bartlová, 2006, s. 63) Muzejní exponáty nejsou návštěvníkům představovány jen jako reprezentanti sebe sama, ale vyjadřují další významy, ke kterým odkazují. Konstruují významy vyjádření. Činí tak zprostředkovaně, pomocí symbolů a vytváření obrazů v lidské mysli, jež reprezentují naše vnímání skutečnosti. Pomáhají porozumění pojmům, které jsou abstraktní povahy. Muzejní expozice vždy „vytvářejí obraz, model skutečnosti...reprezentace světa je také základním muzeologickým konceptem.“ (Šobánková, 2014, s. 148) Muzejní kultura oslovuje nejen racionální, ale i emocionální stránku člověka. Sbírkové předměty jsou nositeli emocionálního náboje, který spočívá v tom, co reprezentují. Srozumitelným příkladem mohou být zejména umělecká díla. Specifickým způsobem umožňují poznávání minulosti a zároveň se vyjadřují k současnosti. Umění vždy zachycuje postavení člověka ve světě. Tvůrčí vyjádření neopakovatelným způsobem prostřednictvím minulých i současných děl dokládá proměny světa v průběhu času, stejně jako neměnnou podstatu lidského bytí.

V muzejní edukaci jsme se zaměřili na význam muzea z hlediska dějin vědeckého poznání prostřednictvím kulturních reprezentací – muzejních sbírek, které jsou pramenem historického poznání. V souladu se Shulmanovou znalostí obsahu: „Důkazem profesionality učitele je tedy nejen znalost obsahu, ale především porozumění tomu, proč a z jakých příčin tyto obsahy vyrůstají.“ budeme na muzeum nahlížet optikou pedagogiky jako humanitní vědy. (Janík, 2009, s. 16) Muzeum přispívá ke znalosti vědních obsahů, k poznání světa. Muzeum se zabývá nejen okolním světem, ale středem jeho zájmu je ve skutečnosti člověk a lidská společnost. Máme na mysli nejen skutečnost, že muzejní sbírky slouží např. kulturní antropologii, estetice, medicíně aj., ale samotnou podstatu vzniku instituce muzea, která vychází z pojetí člověka, jež je vlastní naší západní kultuře, jak se vyvíjela od myšlení starověkého Řecka a judaismu. Evropská kultura označila své pojetí člověka jako humanismus. Muzeum působí výchovně na návštěvníky také tím, že předává soubor hodnot, které jsou konstitutivní nejen pro jeho vznik, ale i pro historicky ukotvené pojetí společnosti.

Vznik sbírek a muzeí jako projev tvůrčí svobody společnosti

Muzejní kultura patří vedle ostatních oblastí kultury do sféry svobodného tvůrčího projevu jednotlivce a společnosti. Obraz muzea jako veřejné instituce vedl některé myslitele ke zkreslující představě, že muzea jsou ve své podstatě především mocenským nástrojem některých společenských vrstev, jehož prostřednictvím prosazují

své zájmy. Dopady působení muzeí a galerií jsou připodobňovány k rozhodování orgánů veřejné moci, která má za cíl regulovat, disciplinovat, kontrolovat. V této roli muzeí mají být služebně zapojeny intelektuální elity, které určují společenský diskurz a reprezentují takto své nadřazené postavení. (srov. Šobáňová, 2014, s. 84–86; Heesen, 2015, s. 106–111)

Již před sto lety byl zpochybňován význam muzeí pro utváření života a kultury moderní společnosti. Na počátku 21. století je nepochybně zřejmé, že provokace vyhlášená Filippo Tommaso Marinettim v Manifestu futurismu se nenaplnila. Před první světovou válkou chtěli futuristé „na vrcholu světa“ a „výspě staletí“ „osvobodit Itálii od muzeí“ a zbavit knihoven a akademií, protože „Čas a Prostor včera zemřely“ a protože nechtěli „podlomit své nejlepší síly neužitečným obdivováním minulosti, odkud vycházíte nutně vyčerpáni, zmenšeni, pošlapání“. (Marinetti, 1909, 86–89) Vznik bezpočtu muzeí prakticky na celém světě a nejen v rámci prostoru západní kultury a počty návštěvníků, které se již nepočítají po tisících a statisících, ale milionech, ukazují, že muzejní kultura získala ve 20. století ještě významnější a pevnější postavení, než v předcházejících staletích.

Pohledem muzejní edukace, která se zaměřuje na historické vzdělávání, 20. století přispělo k pochopení významu muzeí jako institucí, které předcházejí ztrátě minulosti, abychom si uchovávali naději na budoucnost. Na druhou stranu, když se zbavíme obsahu práce s muzeálií a uchopení muzejního fenoménu, vede nás to, jak vidíme u Marinettiho, k absolutizaci přítomnosti jako jediného výkladového rámce nejen historické skutečnosti, ale i redukci současného světa v jeho komplexnosti, která široce a dalece překračuje hranice našeho poznání. „V muzeu zaměňujeme současný životní svět za místo, které chápeme jako obraz místa jiného druhu“, protože muzea jsou místem „pro vysloužilé věci a pro obrazy, které reprezentují jiný čas a stávají se tak symboly vzpomínek.“ (Belting, 2021, s. 67)

Podstatou současné muzejní kultury je možnost využití svobodného prostoru ke kreativitě a kulturní aktivitě, kromě již uvedeného vzdělávání, potěšení a sdílení vědomostí. Sbírky a muzea jsou velice často zakládány jednotlivci. Tvorba muzejní sbírky představuje konceptuální přístup ke způsobu uchopení skutečnosti a jeho hmotnému vyjádření. Soukromí donátoři nejen sbírky vytvářejí a zpřístupňují veřejnosti, ale prakticky každý se může zapojit do obohacení muzejních sbírek svými vlastními dary, které nemusí být nutně finančně nákladné, může se zapojit do odborného bádání a zpracování muzejní sbírky, může přispívat na konzervaci sbírkových předmětů, restaurování a jejich vystavování. I lidé, kteří nedisponují finančním či sociálním kapitálem, se mohou zapojit do sbírkotvorné činnosti a odborného zpracování a zpřístupňování muzejních sbírek jako dobrovolníci nebo do koncepce muzejních výstav jako spolukurátoři. Rozšířeným typem dobrovolnických aktivit, které se nazývají občanské vědy, jsou např. sběry, pozorování přírody za účelem sbírání dat v rámci vědeckého výzkumu. (Caltová, Kulhavá, Tymr, 2021) Muzejní kultura, kterou zde představujeme, je nazývána participativní. (Simon, 2010) Myšlenka, že všichni lidé nemohou nějakým způsobem participovat na kultuře, ale že kultura slouží především jako nástroj ovládnutí společnosti, se dnes jeví jako neudržitelná. Muzejní kultura je veřejně přístupná, dostupná téměř všem a muzea umožňují každému člověku podílet se na jejím rozvoji.

Muzejní kultura se zapojuje do proměny vnímání dějin. Vzdělávací aktivity a zájmová činnost nabízené muzei se často vážou k místní historii. Zájem o pamětihodnosti, přednášková činnost, vydávání muzejních časopisů, ale i popularizace historie v rámci zpravodajů vydávaných místními radnicemi a zapojení se do místních slavností patří vedle dalších forem komunitního života, které jsou zábavného charakteru, k typickým projevům muzejní kultury. Zprostředkováním kulturního dědictví a historických témat muzea v roli aktivního kulturního činitele přispívají k vytváření kolektivní paměti.

Význam vzdělávání a poznání v muzejní kultuře

Cílem humanisticky pojaté výchovy a vzdělání je maximální rozvoj přirozených schopností a získání takových kompetencí člověka, které jej připraví pro samostatný život, umožní mu jej plně prožít a nalézt odpovídající

začlenění do společnosti. (srov. Helus, 2014, s. 13–34) Školní vzdělání usiluje o definování takových konkrétních vzdělávacích cílů, které mohou být efektivně dosaženy a odpovídají hodnotám humanistické výchovy a vzdělání. Pokud se ohlédneme do historie, zjistíme, že takto definované hodnoty humanistické pedagogiky nenacházíme mezi cíli školního vzdělávání zejména v totalitních režimech 20. století. Naše úvaha o humanistické pedagogice proto není pouze akademickou diskusí, ale jedním z témat kritického zkoumání nedávné minulosti. Také muzejní kultura byla ve 20. století mnohem silněji než dříve svázána s ideologiemi a v mnoha zemích podřízena ke služebným účelům pro dosažení utopických, ale zároveň i zločinných cílů (srov. Heesen, 2015, s. 131–137) Humanistický koncept dnešního muzea je třeba hledat mimo ideové proudy, které navazují na ideologické deformace režimů, jež se ve své podstatě rozešly s kulturním dědictvím humanismu. Přicházíme k východiskům současné muzejní edukace, která kromě vzdělání podporuje různé formy komunitního života.

Dosud jsme se zabývali vzděláním „v muzeu, muzeem a z muzea vycházejícího“ z hlediska muzea jako instituce, muzejních sbírek a muzejní kultury a dospěli jsme k pedagogické rovině, jakým způsobem se muzejní kultura uplatňuje v muzejní edukaci. K jejímu pochopení nám pomůže definice muzea, přijatá v roce 2022 v Praze. Muzea „nabízejí rozličné podněty pro vzdělávání, potěšení, reflexi a sdílení vědomostí.“ (ICOM Česká republika) Spojení vzdělávání a sdílení vědomostí s potěšením se může zdát poněkud nesouměřitelným, jako míchání zcela odlišných kategorií. Učení se a poznávání jsou spojeny s uspokojováním naší niterné potřeby a přináší proto pocity radosti až extatického vzrušení, provází je flow efekt, jsou korunovány nadšením. (Csikszentmihalyi, 2015) Učení se umožňuje porozumění neznámým souvislostem, objevujeme skutečnosti, které si takto přivlastňujeme. Touze po poznání je vlastní jak dobrodružný proces objevování, tak výsledek, kterým je překročení horizontu dosud známého, poznaného. Přitažlivost horizontu, nejvzdálenější hranice, kam dosáhneme a dohlédneme, spočívá v nekončícím nutkání po rozšíření perspektivy, touze stanout na místě, kde ještě nikdo nebyl nebo kam dospěl málokdo a dohlédnout ještě dále. Objevování je proces, jehož cílem je posunutí hranice dosavadního poznání. Zdeněk Kalista spatřuje za touhou po překročení fyzického horizontu touhu po překročení horizontu duchovního, imanentní potřebu transcendence, jak ji bytostně vyjadřovala barokní kultura. (Týž, 1990, s. 13, 20–21, 26–29 a 37) Často se poukazuje na skutečnost, že vznik nejstarších muzeí v nejnápadnějších evropských zemích v 17. a 18. století úzce souvisí se zámořskými objevy. Muzea se stala vhodnými institucemi, kde bylo ukládáno nové poznání, aby mohlo být zprostředkováno zpočátku alespoň odborné veřejnosti. Klíčem k udržitelnosti kontinuity muzeí i do budoucna je také jejich schopnost nabízet zažití potěšení, pocity štěstí a radosti, které jsou odměnou za úsilí, jež musíme investovat do procesu objevování a učení se.

K čemu potřebujeme dějepis – odlišná odpověď muzea a školy

Mezi muzeem a školou existuje rozdílný přístup k uchopení vzdělávacích cílů a obsahu vzdělávání. Školní vzdělávání je charakterizováno znaky formálního vzdělávání, oproti vzdělávání neformálnímu, zájmovému, které se uskutečňuje v muzeu. (Šerák, 2009) Školní vzdělávání je nejen do určitého stupně povinné, ale jeho obsah a vzdělávací cíle jsou stanoveny vně vzdělávací instituce, národním kurikulem a jsou závazné. Mezi kritérii kvality školního vzdělávání se na předních místech objevuje účelnost a efektivnost s jakou jsou dosahovány vzdělávací cíle, které odpovídají platným Rámcovým vzdělávacím programům (RVP).

V případě zájmového vzdělávání nenacházíme žádný pevný obecně platný vzdělávací rámec, který je stanoven z vnějšku. Ve volbě vzdělávacích cílů a obsahu panuje naprostá svoboda, nezávislost všech institucí neformálního vzdělávání, mezi nimiž se na předních místech nacházejí muzea a další paměťové instituce, na autoritě státu nebo veřejné moci. Jedním z projevů nezávislosti muzeí v nabídce cílů, obsahu a kvality vzdělávání je

skutečnost, že neexistuje žádný kontrolní orgán, jakým je např. Česká školní inspekce. Vzhledem k absenci kontroly kvality vzdělávání z vnějšku, je nezbytné, aby si muzea stanovila vlastní nástroje měření kvality poskytovaných edukačních aktivit, odpovídající systém evaluace. (Jagošová, 2024) Konstatováním nezávislosti muzeí na plnění cílů školního kurikula nepopíráme, že muzea mohou při nabídce vzdělávacích programů pro školní skupiny vycházet z cílů školního vzdělávání a uvádět vazbu na schválené RVP. Kvalitativní rozdíl však spatřujeme v tom, že muzea mohou bezprostředně reagovat na zájmy muzejního publika a volit témata pro vzdělávací programy, kterým by nejen vzhledem k omezené časové dotaci, např. ve školní výuce dějepisu, nemohla být věnována pozornost. Muzea proto mohou vycházet mnohem bezprostředněji vstříc lidské touze po poznání, která také není ničím omezena. Odlišný přístup školy dokládají nezbytné úvahy při sestavování kurikula. Stanovení vzdělávacích cílů je nutné obhájit získáním kompetencí, které se v životě předpokládaným způsobem uplatní. Humanistická pedagogika chápe učení se jako nástroj celostního rozvoje člověka, jehož svoboda je nezadatelná, a proto i jeho touha po vzdělání nemůže být v konečném důsledku ničím a nijak omezoována. Platí také, že vše, co se naučíme, můžeme v životě použít při naplňování smyslu života, a to jak při uplatnění ve společnosti, tak při hledání vlastního štěstí. Protože budoucnost nelze předvídat a protože lidské kreativitě se nekladou žádné jiné než etické hranice, nikdy nevíme, co z toho, co jsme se naučili, se nám v budoucnu bude „hodit“. Výstižně to vyjadřuje rčení: kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem. Důstojnost člověka vylučuje, aby se stal prostředkem k dosahování jakýchkoliv cílů, které jsou mu vnucovány zvenčí a mají sloužit někomu dalšímu, nějakému jinému zájmu, než který je mu vlastní.

Rozdíl mezi školním kurikulem dějepisu a cíli historického vzdělávání v muzeu nachází praktickou odezvu. Kompetenční model dle konstruktivistické výuky má sledovat dva nejvyšší cíle: Kritické myšlení a mediální gramotnost. (Stefan, 2023, s. 109–113) Slovní spojení „kritické myšlení“, jak poznamenává Tereza Matějčková, nedává smysl, protože „Kritické“ znamená „rozlišené“, myslet bez rozlišování nelze, a proto nelze myslet nekriticky. Samo spojení „kritické myšlení“ je symptomem toho, že povstaly vychytralé verze nekritičnosti.“ (Táž, 2024, s. 43) Z pohledu muzejní kultury vyvstává pochybnost, zda se skutečně jedná o cíle nejvyšší, zastřešující, anebo cíle oprávněné, ale podřazené ještě nějakým vyšším cílům. Každé muzeum již svým obsahem muzejní prezentace ve spojení s prostředím, kde se uskutečňuje, dává na rozdíl od školy lépe porozumět prezentovaným tématům v jasné souvislosti se skutečným prostorem a časem. Muzea mají ve své zakládací listině stanoveno, jaký územní rozsah pokrývá jejich sbírkotvorná činnost a jakými oblastmi poznání se zabývají, z čehož vyplývá zřejmé časové rozmezí, ve kterém se zkoumané jevy vyskytují. Prostředí muzea je imerzivní, což znamená, že nás ponoří do reprezentace kulturních obsahů, kterými nás obklopuje. „Muzejní edukace by se měla od té školní odlišovat a být pro účastníky jiným, zcela novým typem zkušeností, která vyvěrá jak z přímého setkání se sbírkami, tak ze samotného místa, kde jsou sbírky uloženy.“ (Šobáňová, 2020, s. 73)

Potřeba orientace v prostoru a čase náleží k nezbytným životním kompetencím všech vyšších živých organismů. Jedině člověk má pojem minulosti a jeho vnímání mu umožňuje cílevědomě jednat se zaměřením na budoucnost. Lidské vědomí času překračuje všechny ostatní živé organismy, pro které je důležité pouze vnímání cirkadiálních a vegetačních cyklů. Kalendář je kulturním projevem vnímání toku času člověkem. Bez kategoricky odlišného chápání času by člověk nebyl tvor dějinný, tím, který tvoří dějiny. Lidská společnost by byla uchopitelná pouze jako přírodní evoluční danost charakterizovaná vznikem (prvním výskytem), rozvojem a zánikem (vymizením). Poznání minulosti by pro člověka nemělo žádný význam. Kompetence „kritického myšlení“ a mediální gramotnosti by se pravděpodobně staly pouhým konstruktem, bez reálného ukotvení v (historickém) čase a (reálném) prostoru a opoře v lidské přirozenosti.

Humanistický přístup, který je založený na neměnné přirozenosti druhu Homo sapiens sapiens, nemůže lidskou přirozenost opomenout při definování cílů vzdělávání. Jak se lidská přirozenost projevuje v oboru historie, si můžeme představit na běžném příkladu. Když jedeme vlakem, samozřejmě za účelem, abychom v blízké budoucnosti dorazili do cílové stanice, a během cesty zdřímáme, bezprostředně poté, co se probudíme, nás vždy zajímají dvě informace: kde jsme a kolik je hodin, neboli za jak dlouho přijedeme do cíle. Pokud bychom se

ocitli na neznámém místě a v neznámé době, tedy bez orientace v prostoru a čase, uvědomujeme si, jednoduše řečeno, že jsme ztraceni. Otázka tedy zní: Existují v hierarchii cílů školního vzdělávání nějaké vyšší cíle, kterým můžeme podřadit naši přirozenost a z ní vyvěrající potřebu orientace v prostoru a čase? Humanistický přístup, který vychází z lidské přirozenosti, při definování cílů výuky dějepisu zahrnuje „základní otázku celku člověka, světa a dějin“. (Vašíček, Mayer, 2008, s. 20) Muzejní kultura si požadavek na celostní uchopení skutečnosti dostatečně uvědomuje, a proto se také popisovala jako „divadlo světa“. (srov. Šobáňová, 2014, s. 148) Každý konkrétní vzdělávací cíl, jakkoliv budeme přesvědčeni o jeho relevanci a zřejmé aktuálnosti, se nám z uvedeného holistického hlediska bude nezbytně jevit jen jako dílčí.

V didaktice dějepisu se pracuje s pojmem historická gramotnost. Historicky gramotný člověk je definován jako jedinec, jenž „se orientuje v historické kultuře, která jej obklopuje, a je schopen používat své znalosti o minulosti a dovednosti s ní zacházet pro svůj občanský život.“ (Soudobé dějiny, 2022, s. 5) Jiní historici a didaktici dějepisu zavedli v roce 2001 do veřejné diskuze ke Katalogu požadavků ke společné části maturitní zkoušky v roce 2004 pojem historické vědomí, jako jednu z „forem historického myšlení, v němž historické informace tvoří strukturovaný celek, umožňující člověku orientaci ve světě, který ho obklopuje.“ (Gracová, 2023, s. 32) Ohledně cíle výuky dějepisu panuje převážná shoda, po desetiletí probíhá diskuze o podobě výuky dějepisu a obsahu, který má uvedené zajistit. Zdá se tedy, že kompetenční model má určité potíže se zahrnutím cílů vzdělávání, jak jsou v obecné shodě definovány na nižších úrovních. Z pohledu humanisticky zaměřené pedagogiky, která nepochybně lidskou přirozenost, si můžeme zjednodušeně popsat dva odlišné přístupy.

Jestliže se budeme zabývat lidskou přirozeností a jejím vztahem k potřebě orientace v čase a prostoru, vyplývají z tohoto východiska nezbytné korekce při definování vzdělávacích cílů z hlediska klíčových kompetencí. Jeden pohled obhájí názor, který bude považován za tradiční. Cílem výuky dějepisu v souladu s lidskou přirozeností je zajistit kompetenci spočívající v orientaci v čase a prostoru, kterou mohou garantovat pouze potřebné znalosti, pokud si vypůjčíme příklad s cestováním vlakem, poznatky, kde se přesně nacházíme a kolik je hodin. Nedostatečné, natož nepravdivé informace, tedy takové, které se nezakládají na faktech a jejich porozumění, nás omezují, případně jsou nám k ničemu stejně jako jejich neznalost. Pro předmět dějepis představují znalosti, které nám umožňují dovednost orientovat se v čase a prostoru, nejen nezbytný základ, ale i nejvyšší pozici v hierarchii, jež může být opomíjena při umístění jiných kompetencí na nejvyšší místo pyramidy. I z tohoto důvodu by se měla orientace v čase a prostoru (historické vědomí) stát cílovou a zastřešující kompetencí a ostatní kompetence jí nemohou být rovny.

Druhý pohled, můžeme jej nazvat reformní, bude oproti tomu oprávněně namítat, že lidská přirozenost se sice nezměnila, ale že se změnil svět kolem nás, a proto vzdělávací cíle musí na tuto proměnu reagovat, aby nastupující generaci připravily pro život, který ji čeká. Reformní přístup bude obhajovat své tvrzení také tím, že potřebné znalosti o čase a prostoru je možné získat jinak, než v rámci předmětové výuky dějepisu a zeměpisu a naopak, že to, co je v době informační přesycenosti nezbytné, je dovednost se snadno získanými informacemi pracovat. Je možné tyto protiklady ve výuce dějepisu překonat? Domníváme se, že toho lze dosáhnout, pokud opustíme hierarchizovaný kompetenční model a výukové cíle si představíme v trojrozměrném prostoru. Řešení předložili Neumann et al., kteří navrhli propojení mezi rozvojem kompetencí a osvojováním učiva již jako trojrozměrný prostor definovaný osami: základními koncepty, poznávacími procesy a složitostí úloh. (Janík, Slavík, 2013, s. 177)

Orientace v čase a prostoru v souladu s naší přirozeností tvořila vždy jádro historického vzdělávání. Ani dnes ji nelze racionálně odmítnout. Proto se musí promítnout do obsahu výuky, který je nezbytně konkrétní, tedy vždy „o něčem a nikoliv o něčem jiném“. (Tamtéž, s. 162) „Učitel musí vyučovat něčemu – nikoliv ničemu, ani čemukoliv.“ (Tamtéž, s. 163) Na oběžnou dráhu kolem tohoto jádra můžeme umístit další kompetence, jejichž potřeba vyvstala v čase a nezbytnost jejich promítnutí mezi cíle vzdělávání nás možná už nikdy neopustí, anebo také ty, které výuka dějepisu vždy implicitně obsahovala, ale jejichž význam jsme dříve dostatečně nerozpoznali. Aktuální potřebu revize kompetencí si můžeme představit jako tendenci, která určí, které kompe-

tence se vzhledem k důležitosti mají k jádru stále přibližovat, i když s ním prozatím nesplynou, nebo naopak vzdalovat, až by se případně ztratily ze zorného pole naší pozornosti.

Vraťme se ještě ke „kritickému myšlení“. Poznávání minulosti je vždy projevem snahy o její pochopení. Účelem dějepisectví nikdy nebylo vytvoření statistiky sběrem konkrétních dat ať již z oblasti historických jevů nebo časových údajů. Získané informace o minulosti jsou základem pro vědeckou interpretaci historie, jíž může být dosaženo pouze tehdy, jsou-li naše zdroje kriticky zkoumány. Historiografický pozitivismus přinesl ve druhé polovině 19. století požadavek kritiky pramenů, která je základem práce historiků dodnes. Historiografie a „kritické myšlení“ jsou spolu natolik těsně spojeny, že jednu bez druhého si nedokážeme ani dobře představit. Výuka dějin vždy implicitně vede ke „kritickému myšlení“, protože „nakolik myslíme, kritizujeme, tedy něco tříbíme, přesněji: tříbíme sebe sama.“ (Matějčková, 2024, s. 46) Kdyby dějepis rezignoval na myšlení, vzdal by se svého obsahu, který se opírá o dosažené poznání historiografie jako vědy a současně možnosti budoucího poznávání minulosti a objevování světa.

Kultura je produktem lidské tvůrčí činnosti a komunikace od jejich počátků a nejjednodušších forem. (Tomčech, Černín, 2023, s. 96–98) Kultura se stala součástí lidské přirozenosti. V prehistorii označujeme období lidských dějin dle způsobu života. Hovoříme o jednotlivých kulturách a v některých jazycích o civilizacích, např. o neolitu, paleolitu apod. Kultura jako způsob života je charakterizována úrovní poznání, znalostmi a jejich uplatněním v praxi, dovednostmi. V určitých etapách historického vývoje vznikají specializované obory lidské činnosti. Pedagogika náleží mezi nejstarší humanitní obory, neboť profese pedagoga, podobně jako třeba lékaře, se ustavila již ve starověku, ještě před vznikem vlastního vědeckého oboru. Na počátku pedagogiky stálo uvědomění si, že lidský život je krátký a že vše, co v celém jeho průběhu jedinec poznal, naučil se, jaké získal dovednosti, je natolik cenné, že je třeba zabránit tomu, aby zmizelo s jeho smrtí. Obdobně je tomu i s dějepisectvím. Historiografie je nejen specializovaným oborem lidské činnosti, ale i oborem, který od svého vzniku zahrnuje všechny ostatní vědecké obory. Bez znalostí dějepisu nelze porozumět vzniku jednotlivých oborů lidské činnosti a počátkům vědeckého poznání. Muzejní didaktika dějepisu je ze své podstaty mezioborovou disciplínou. Ačkoliv muzejní edukace dle počtu výukových jednotek v rámci vzdělávání zásadně zaostává za školní výukou a počet návštěvníků muzeí zdaleka nedosahuje počtu žáků, kteří se vzdělávají ve školách, muzejní didaktika dějepisu není jen okrajovou, doplňkovou součástí historického vzdělávání. Muzejní fenomén podstatným způsobem napomáhá srozumitelně a celostně pochopit podstatu naší kultury. Kulturní kompetence patří mezi klíčové kompetence národního kurikula. Muzejní kultuře oprávněně náleží místo ve výuce dějepisu.

Historické vědomí a historická gramotnost nás přivádějí k poznání o vztahu kultury a pedagogiky. Dějepis jako předmět má své nezastupitelné místo v systému vzdělávání. Celý systém vzdělávání ukazuje ještě mnohem dále než do historie a jejím užití jako nástroje k poznávání současného světa. Zjišťujeme, že pedagogika není jen jedním, zdánlivě méně významným oborem lidské činnosti, ale že celý systém vzdělávání je kulturní praktikou, protože slouží předávání kultury a též vědecké poznání, jak se postupně větvalo do jednotlivých vědních disciplín, je součástí kultury. V tomto kontextu chápeme vztah mezi muzejní kulturou a dějepisem a pedagogikou.

Od výkladu k obsahu výuky dějepisu

Výklad je od počátku cíleného pedagogického působení podstatou předávání znalostí a dovedností, tedy kompetencí. Je spojen se slovní, v literárních kulturách i s písemnou formou komunikace. Výklad, v našem širokém smyslu tohoto pojmu, může spočívat v názorném předvedení, jak se něco dělá, v demonstraci poznávacího nebo technologického postupu. V muzejní kultuře, na rozdíl od školního vzdělávání, nepřevažuje výklad slovní, popř. doprovázený ukazováním obrazů, schémat, modelů nebo dalších didaktických pomůcek, ale uskutečňuje

se primárně formou ukazování a orální nebo písemné texty je doprovázejí v druhořadě, i když v nezbytné roli. Tím se lektorské provázení v kulturních památkách nebo v muzeích, kde jsou ukazovány movité památky, odlišuje od školní výuky. Reprodukce obrazu v knize nebo školní učebnici nenahradí a ani nevzbuzuje zdání, že může nahradit prohlížení obrazu v muzeu, galerii, zámku, paláci či chrámu. Při setkání s dílem v prostředí, pro které bylo určeno, anebo v prostředí muzeí, kam bylo přeneseno, umožňuje divákovi vstoupit do díla a také vnímat kulturní kontext, buď autentický, nebo druhotně vytvořený, který jej provází. Při setkání návštěvníka muzea s muzeálie mu umožňujeme její přímé pozorování, bezprostřední smyslovou percepci a tím zprostředkováváme poznání. V muzeích, na rozdíl od zpřístupněných památkových objektů, neukazujeme jen jednu vybranou kulturní památku, ale jejich soubor v expozici. V obou případech se jedná o výklad, který definujeme jako formu komunikace, která je vlastní pedagogice. Výklad je definovaný účelem a cílem komunikace, má ucelenou strukturu, logický charakter, jasně vymezenou formu a rozsah. (srov. Stradling, 2003, s. 11) Muzea viditelným způsobem, muzejními formami prezentace, nabízejí obsah vzdělávání, dle Blumera, jako „celý kulturně podmíněný výkladový kontext – obraz světa“. (Janík, Slavík, 2013, s. 160)

Výklady se váží na obsahy, které jsou vzděláváním předávány. Ve školním vzdělávání, které je příkladem formálního vzdělávání, na rozdíl od muzea, které řadíme mezi instituce neformálního vzdělávání, je obsah vzdělávání konkrétně a jednotně stanoven. V případě dějepisu se jedná o velmi nesnadný úkol. Vzdělávání je proces, který směřuje k určenému cíli. Jedná se o činnost, kterou můžeme označit za účelovou. V humanisticky pojaté pedagogice proto nenajdeme podstatné spory o účelu vzdělávání. Předmětem diskuse je zejména obsah vzdělávání. Podstatou výkladu, jako formy vzdělávání, je z hlediska obsahu rozhodnutí o jeho šíři, rozsahu. V obecné rovině se opíráme o vývojovou psychologii a žáky seznamujeme se světem, který mají na dosah, zjednodušeně řečeno kam jsou schopni samostatně dojít. Od domova, přes jeho okolí a školu, obec, městskou část, město, kraj, zemi a tak dále. Stejně je to s poznáváním druhých lidí a zařazením se do společnosti, kde vývoj začíná od matky přes otce k dalším členům užší a širší rodiny, přes sousedy, školní kolektiv až po zapojení se do celého lidského společenství. Historické vzdělávání stanovuje hranice obsahu učiva poněkud obtížněji, protože čas je hůře uchopitelný než prostor. Ale i tak, ve spolupůsobení s výukou počtů a počtem let života dítěte, které si vzhledem k vlastní životní zkušenosti dokáže ve své paměti konkrétně vybavit, se postupně rozvíjí představa o čase a jeho trvání a plynutí, lze nalézt hranice obsahu učiva.

Problém s didaktickou redukcí obsahu přichází zejména ve fázi, jež historicky nastala již v době encyklopedistů, kteří ještě dokázali shromáždit veškeré lidské poznání do mnohasvazkové řady publikací a vzdělávání dospívajícího jedince. Obsah současného poznání lidstva nepředstavitelně přesahuje dimenzi schopností jakéhokoliv člověka. A jinak tomu není v případě jednotlivých oborů, historii nevyjímaje. Požadovaný předpoklad uplatnitelnosti nabytých znalostí a dovedností o minulosti v budoucím životě dospělého člověka způsobuje značné komplikace didaktikům předmětu dějepis. O minulosti toho víme příliš mnoho, ale budoucnost nedokážeme přesně předvídat, vždy uniká naší schopnosti určit její podobu.

Volba obsahu ve výuce dějepisu se odvíjí od dovednosti pedagogů jej didakticky redukovat. Ve výuce dějepisu jsou volby obsahů, které představují redukcí dostupného poznání minulosti, zcela zásadní pro porozumění smyslu dějin, ze kterého vychází naše pochopení současnosti. Obsah výuky dějepisu musí představit souvislou časovou osu vývoje lidstva. Chronologická souslednost je naprosto nezbytná, abychom pochopili kauzální souvislost dějovou. Výrobě jaderné bomby předcházela objev radioaktivity a nemohlo tomu být naopak. Příklady využití nějakých výsledků empirického pozorování a teprve následné odhalení jeho příčin jsou sice časté, ale jen potvrzují vztah příčinné souvislosti v poznávání světa a jeho logickou časovou souslednost. Žádný člověk se nenarodil v době, kdy ještě nežili jeho rodiče. Časová osa představuje páteř jakéhokoliv historického bádání. Srozumitelným příkladem je archeologie. Základní metodou datování nálezů je stratigrafie. Mladší vrstva tvoří horizont, který navazuje na starší, je vůči němu v superpozici, a tím archeologům umožňuje stanovit relativní chronologii osídlení na zkoumané lokalitě. Na určení relativní stratigrafie navazuje prozkoumání obsahu jednotlivých archeologických vrstev, které nám přináší poznání, čím se od sebe odlišují. Důkladná znalost obsahu

jednotlivých vrstev vede k rozpoznání inovace, tedy nejen jiného, ale časově novějšího. Teprve na základě chronologického seřazení charakteru inovací, jak je umožňuje poznání obsahu jednotlivých vrstev, přistupují archeologové k interpretaci dějů na dané lokalitě. Důkladná znalost archeologických nálezů, nejběžnější je znalectví podob keramiky, přivádí k začlenění zkoumané lokality mezi již známé lokality téže kultury a tím i ze stejného období. Historická interpretace nálezů na nějaké archeologické lokalitě předpokládá znalost kontextu, neboli dalších lokalit ze stejného období a umožňuje rozpoznat jejich vzájemné vztahy. Až v této fázi přichází archeologové s ucelenou, i když vždy neúplnou, interpretací minulosti, která dodává smysl jejich historickému bádání.

Příklad z archeologie je sice názorný, ale k pochopení, jaký význam má obsah historického vzdělávání, který se odvíjí od koncepčního výběru událostí soudobých dějin umístovaných na časové ose, lze osvětlit na příkladu politiky Sovětského svazu v době 2. světové války se zaměřením na území střední a východní Evropy. Německo uzavřelo 23. srpna 1939 v Moskvě se Sovětským svazem pakt Ribbentrop–Molotov, včetně tajného dodatku o rozdělení sfér vlivu v Evropě. Existenci protokolu Sovětský svaz až do konce „studené války“ popíral, stejně jako Katyňský masakr. Severní hranice Litvy se měla stát společnou hranicí mezi Německem a Sovětským svazem, takže Lotyšsko, Estonsko a Finsko připadlo do sovětské sféry vlivu. Sovětský svaz dále usiloval o východní části Polska a rumunskou Besarábii. Smlouva připravila půdu pro vypuknutí 2. světové války, která začala 1. září napadením Polska Německem, ke kterému se 17. září invazí z východu přidal Sovětský svaz. Polsko po následné kapitulaci přestalo existovat. V den pádu Varšavy, 28. září, byla v Moskvě uzavřena Německo-sovětská smlouva o přátelství, spolupráci a vymezení demarkační linie, která tajným protokolem přidělila do sovětské sféry vlivu Litvu jako kompenzaci za jiná území, jež byla postoupena Třetí říši. V červnu 1940 byla zahájena okupace Litvy Rudou armádou a byla připojena k Sovětskému svazu spolu s Estonskem a Lotyšskem. Bez vyhlášení války Sovětský svaz 30. listopadu 1939 napadl Finsko po předem pečlivě připravené provokaci. Finové na konci prosince zastavili sovětský útok. V březnu následujícího roku byla v Moskvě podepsána sovětsko-finská mírová smlouva, kterou Finové sice odstoupili Moskvě část svého území, Karélii, ale uhájili si státní samostatnost. V roce 1940 Sovětský svaz obsadil ještě Besarábii, která od roku 1924 patřila k Velkému Rumunsku, a nazval ji Moldavskou sovětskou socialistickou republikou. K Sovětskému svazu byly ještě připojeny Severní Bukovina a Herca. K již uvedeným paktům mezi Sovětským svazem a Třetí říši náležely ještě hospodářské smlouvy, které v podstatě byly dodržovány až do napadení Sovětského svazu 21. června 1941. Poté Sovětský svaz přešel na stranu vítězných spojenců a po skončení 2. světové války ještě získal Podkarpatskou Rus a ponechal si prakticky všechna obsazená území, jejichž zisk mu usnadnil pakt Ribbentrop – Molotov, až do svého zhroucení v roce 1991.

Již stručný přehled řady událostí, které se odehrály v prostoru střední a východní Evropy v krátkém rozmezí let 1939 až 1945, z pohledu politiky Sovětského svazu, je nezbytným předpokladem pochopení historie. Pokud z obsahu výuky o vypuknutí a průběhu 2. světové války buď cíleně anebo nevědomky vypustíme informaci o uzavření paktu Ribbentrop-Molotov a některé z následujících anexí sousedních zemí sověty, předurčí to náš úhel pohledu na jednotlivé události, např. na válku s Finskem nebo i vztahy Sovětského svazu a Československa, a vyvstane nám zcela jiný obraz východní a střední Evropy ve 20. století, než jakému odpovídala skutečnost v minulosti. Výsledkem chaotického výběru událostí a opuštěním jejich řazení na souvisle vnímané časové ose vznikne „patchworkový“ výklad dějin, který nám např. ani neumožní rozpoznat v událostech, které vedly k vypuknutí 2. světové války, podstatu „mírové politiky“ Sovětského svazu v dotčeném období, ale ani počátky vzniku poválečného sovětského bloku ve střední a východní Evropě. Diskuse nepoučených, bez zprostředkování vstupních informací, kterými jsou vybrané historické fakty logicky seřazené na chronologické ose, nemůže vést k poznání podstaty a porozumění smyslu historických dějů, jež se nás dotýkají dodnes, a tím ani ke „kritickému myšlení“. Obtížně rozpoznáme, že např. narativ filmové série Velká vlastenecká válka a dlouhodobě probíhající diskuze o nepřipustnosti „revize výsledků 2. světové války“ se bezprostředně dotýkají bezpečnostního uspořádání současné Evropy. Konspirační teorie často zacházejí do historie a téměř vždy pak sází na

„logické“ řazení marginálních událostí, u kterých až při hlubším studiu poznáváme, že nejsou ve vztahu intenzivní příčinné souvislosti, ale jen volněji a vzdáleněji provázané podružnými vztahy a jevy, na nichž ale emocionálně založený výklad neoprávněně zakládá své zdánlivě logické ukotvení.

Historický výzkum, badatelsky orientovaná výuka a didaktické hry

Historické muzejní expozice v regionálních a lokálních muzeích zpravidla nabízejí výklad svých lokálních a regionálních dějin. Vztah návštěvníků k tématu pomáhají vytvářet zejména příběhy, které se odehrály v daném místě nebo regionu (regionální dějiny). Učení podporuje, když nové informace propojujeme se známými věcmi, místy a skutečnostmi. Situovanost v prostoru a dlouhý časový úsek, který expozice zabírají, zcela odpovídá výše uvedené potřebě výuky dějepisu k orientaci v historickém prostoru a čase. Jiná situace nastává při realizaci lektorovaného muzejního edukačního programu, který si z expozice anebo sbírky vybírá užší téma bez souvisle prezentovaného širšího kontextu. Řešení nalzáme v konstruktivistické pedagogice. Model E – U – R upozorňuje na potřebnost ověření úrovně znalostí v první fázi edukačního programu. E – evokace vede k uvědomění si dosavadních znalostí o tématu a jejich aktuální rekapitulaci a strukturování. Evokace pro muzejního edukátora představuje nezbytný kontakt se znalostní základnou vzdělávajících se a vyžaduje její reflexi v podobě doplnění podstatných informací a přizpůsobení výkladu potřebám cílové skupiny, aby byly nové poznatky přijaty.

V tomto okamžiku končí podobnost práce pedagoga a historika, kterou jsme v několika názorných příkladech již využili a nadále budeme využívat. Podobně odlišná situace nastává na počátku vyučovací hodiny a na počátku odborného historického výzkumu. Badatel na základě dosažené úrovně odborného poznání, se kterou je obeznámen, klade badatelskou otázku. Zatímco žákovi postačuje určitá úroveň znalostí, aby mohl na ní dále stavět, historik je mimořádně dobře obeznámen s tématem. Obsah nového poznání, který je vyjádřen vzdělávacími cíli, jež mají být dosaženy na konci edukačního procesu, je předem známý a daný pedagogem. Cíl poznání historika je neurčitý, alespoň částečně neznámý a je vymezen badatelskou otázkou, kterou si výzkumník sám zformuluje jako pracovní hypotézu na základě dosavadních znalostí a identifikaci problémových oblastí v interpretaci dějin. Žák může být veden také k tomu, aby si položil otázku k probíranému tématu historie. Kvalitně koncipovaný vzdělávací obsah a způsob výuky by mu měl přinést srozumitelnou odpověď, stejně jako všem, kteří výuku absolvovali před ním. Opakující se průběh školní výuky dává jednoznačně najevo, že otázku, kterou si má žák položit na počátku výuky, nemůžeme nazývat badatelskou, ale spíše problémovou, podnětnou apod. (Stefan, 2023, s. 116)

V čem tedy spočívá podstata badatelsky orientované výuky ve škole? Žák základní školy, stejně jako student vysokoškolského doktorského studia mohou postupovat procesem poznávání zdánlivě samostatně, ve skutečnosti ale vždy pod vedením učitele, případně školitele. MacKenzie rozlišuje čtyři úrovně studentského výzkumu jako metody vyučování, a teprve čtvrtá úroveň je označena jako samostatný výzkum, při kterém si studenti samostatně volí témata bez odkazu na předem dané výstupy výuky. (Týž, 2016) Badatel postupuje samostatně a svobodně nejen při volbě tématu, ale také při volbě vhodných metod výzkumu, na základě odborných znalostí identifikovanou potřebnou pramennou bází, přičemž některé nové prameny mohou být v průběhu výzkumu teprve objeveny, a v neposlední řadě jejich odborným vyhodnocením. Student se výzkumnou metodou vzdělává, objevuje pouze objevené a posouvá hranice vlastních znalostí, zatímco badatel předkládá nové objevy, posouvá dosavadní hranice poznání. Část výukových metod označovaných jako badatelské nepostrádá herní prvek. Ve světě videoher se těší historická témata velké oblibě. Historie má své zastoupení též v oblasti deskových her. Cíle těchto her se obvykle nepřekrývají se vzdělávacími cíli didaktických her, ale prvky napětí a soutěživosti slouží především zábavě. Objevování, odkrývání, vypátrání, rozluštění, vyřešení historických otázek a témat je vzdělávací aktivitou, která naopak nachází své uplatnění v rámci edukačních metod didaktických

her. Badatelsky orientovaná výuka, zejména uskutečňovaná v prostředí muzea a s využitím muzejních sbírek, je jedinečnou příležitostí v rámci školního vzdělávání, v níž se studenti mohou seznámit s postupy skutečného historického výzkumu založeného na práci s historickými prameny a za účasti badatelů, již ony sbírky odborně zpracovávají. (srov. Stefan, 2023, s. 113)

Sledovat proces uskutečnění (rekonstrukce) významného objevu je vysoce aktivizující mentální činnost. Dle Lipovského hovoříme o kognitivně aktivizující výuce, jestliže vede žáky k náročné oborové interakci, jestliže jsou řešeny náročné úkoly, jestliže se vzájemně konfrontují různé názory a koncepty žáků, jestliže se zdůvodňují způsoby a výsledky řešení úloh. (Janík, Lokajíčková, 2013, s. 122) Při pozorování zapojujeme vlastní mentální aktivity a probíhá proces učení. Na jedné straně nás upoutá dosud neznámá skutečnost, která je výzvou, vybízí člověka, aby se jí zabýval, aby odhalil to, co mu stále ještě zůstává skryté. Na druhé straně, když sledujeme úspěšný proces objevování, považujeme se za součást úspěšného, vítězného týmu, což nám dodává nejen sebevědomí a odbornou inspiraci, ale i odvalu do samostatného poznávání a učení se. Školní prostředí skýtá pro vyzkoušení samostatné odborné práce jen omezené možnosti. Laboratorní cvičení jsou pouze doplňkovou součástí výuky. Přírodovědná měření a pokusy lze za shodných podmínek stále opakovat a demonstrovat platnost přírodovědných pravidel a jevů. Přírodní vědy umožňují využívat k jejich zkoumání vlastní přímou zkušenost. „Školní laboratoř“ dějepisu nedisponuje algoritmem, který by vrátil žáky do minulosti a ani autentickými stopami minulosti, historickými prameny. Poznání historie zůstává vždy zprostředkované. (Stefan, 2023, s. 114)

O rekonstrukci minulých událostí, zejména bitev, formou živého představení usilují historické vojenské skupiny při inscenacích, které průběh událostí napodobují, a proto se velmi často uskutečňují na původních místech. Tyto rekonstrukce historických událostí s vystupujícími v dobových uniformách, kostýmech, kteří používají dobovou výzbroj a techniku se nazývají reenacting. Účinkujícím i divákům přinášejí různou míru porozumění historii. Více fantazie než historie nabízí stále populárnější živé rolové hry zvané LARP (Live Action Role Play), jejichž scénáře, kostýmy a rekvizity jsou jen v různé míře inspirovány historickou skutečností anebo se zcela oddávají tvůrčí představitosti, ale ještě více než reenacting jsou podřízeny současnému zážitku účinkujících a diváků.

Historické prameny, didaktizované prameny a didaktické pomůcky

Moderní výuka dějepisu si zakládá na využití moderních technologií, které ovšem nemohou nikdy nahradit „nemoderní“ historické prameny v jejich fyzické celistvosti. (srov. Gracová, 2023, s. 43) Jakékoliv kopie a zejména obrazové kopie historických pramenů zprostředkovávají nejen historické informace z originálního předmětu, ale přidávají k nim dobový kontext, ve kterém byly pořízeny, tedy novou informační vrstvu. Kontext vzniku historického pramene a otázky, které si v této souvislosti historik zcela logicky klade, mají tendenci být překryty novou informační vrstvou, jež se váže k pořízení kopie. Jednoduše řečeno, proč byla kopie pořízena a kým, co tím mělo být v dané době demonstrováno, jaký vztah byl tímto vyjádřen k době, kterou reprezentuje originál. Jako příklad intencionálního kopírování historických předloh můžeme uvést nahrazení heraldického štítu ze státního znaku pavézou v Československu v roce 1960 a návrat k heraldickému štítu po roce 1989. Tzv. školní prameny představují didaktické pomůcky při výuce dějepisu, a pokud je srovnáme s kopiemi pramenů, které jsou využívány při odborném historickém bádání, zjistíme, že s takovými kopiemi, zejména obrazovými kopiemi, duplikáty apod. pracují historici odlišně, než s autentickými prameny. Historici jsou si vědomi, že kopie pramenů stanovují hranice jejich dalšího výzkumu. Autentické prameny žádné hranice omezující jejich kritický výzkum nemají, záleží jen na schopnostech badatelů a dosažitelných vědeckých metodách zkoumání, které jsou v dané době k dispozici. Při výuce dějepisu budeme proto vždy rozlišovat, zda pracujeme s didaktizovaným anebo s autentickým materiálem. Práci s prameny, jejich textovou analýzu apod. je většinou nezbytné podpořit vhodnou odbornou sekundární literaturou, která pramen vysvětluje nebo interpretuje. (Stefan, 2023, s. 118)

Muzejní edukace využívá didaktizovaných pramenů často jako soubor v rámci muzejního kufříku. Muzejní kufřík může být samoobslužný a je možné jej takto využít i ve školní výuce. (Mažárová, 2019, s. 51–55) Účastníkům muzejního edukačního programu, kteří používají muzejní kufřík, je zřejmé, že: 1/ soubor někdo pro účely výuky vytvořil a jedná se o didaktickou pomůcku, 2/ soubor zahrnuje věci, které k sobě „patří“, 3/ soubor (příp. s doplňujícími informacemi nebo pomůckami) tvoří logicky strukturovaný celek, ve kterém i jednotlivé části souboru představují nějaký dobový nebo tematický kontext 4/ soubor je reprezentací skutečnosti, kterou mají objevit, poznat.

Využití didaktizovaných obrazových pramenů je ve výuce dějepisu nezbytnou samozřejmostí, a proto se budeme obrazovým médiem krátce zabývat. Kritická práce s prameny se nemůže zastavit před nimi samotnými. Kriticky neposuzujeme pouze obsah sdělení, které při studiu pramenů z nich interpretujeme, ale také zkoumáme prameny jako takové, v jejich materiálně a historicky podmíněných souvislostech, ve kterých vznikly. Obrazy, které považujeme za produkt tvůrčího vyjádření člověka, si z hlediska jejich zkoumání jako historického pramene zasluhují mnohem větší pozornost, než kterou jim můžeme na tomto místě poskytnout. „Na obraz se díváme v čase, i naše vnímání tohoto plátna má svoji minulost, přítomnost a budoucnost.“ (Vašíček, Mayer, 2008, s. 126) Obraz má tři rozměry, kromě reálné šířky a délky i imaginární hloubku. „Barvami, plochami a liniemi vytváří cestu, po které jde naše oko, vytváří pořadí, před a po.“ (Tamtéž) Symbolický jazyk reprezentace používaný v umění ztrácí svoji srozumitelnost s proměnami způsobu myšlení v dějinách. Co však zůstává, je emocionální oslovení, které je lidsky „nadčasové“ a též ocenění estetických kvalit, které v čase spíše potvrzují, než ztrácejí svoji platnost. Ani v případě vizuálních kopií, např. textových pramenů, nemůžeme ustoupit od jejich celistvého zkoumání. Kaligrafické provedení, tisk, kvalita použitého materiálu a jeho následné poškození, doprovodné informace jako provenience, inventarizace, zaznamenané změny vlastnictví, restaurátorské zásahy mají pro historické zkoumání nedocenitelný význam. Současné přírodovědné metody nabízejí ještě mnohem více zjistitelných informací. Autentická listina není ta, které pro dětskou hru umně opálíme okraje, aby získala patinu a působila na efekt. Původní rukopis dokáží profesionálové s pomocí přírodovědců spolehlivě rozeznat od falz. Dnešní historiografie překonala pozitivistický přístup, který obrazy viděl jako hodnověrné vizuální dokumenty. (Fišerová, 2018, s. 16) Odpoutáme se od intuitivního přístupu k obrazům a obsahům zobrazeného, který představuje „předkritický“ stupeň práce s prameny a který je bez rozmyslu nahrazuje didaktickými pomůckami, jež jsou jejich pouhou vizualizací. Obraz, který učitel používá při výuce, je kulturním médiem. Medium nestojí izolovaně mezi divákem a obsahem, jež zprostředkovává, podle Marshalla McLuhana „medium is message“. Předpokládejme proto, že kvalifikovaný učitel dějepisu si je vědom toho, jaké médium používá, rozumí obraznému vyjádření a zná význam, který je přisuzován obrazům v současné kultuře. (srov. Belting, 2021; Petříček, 2009; Freedberg, 1991)

Díváme-li se na nějaký historický obraz, díváme se na něj svými očima, pohledem člověka 21. století. Porozumět sdělení historického obrazu znamená být schopen se na obraz dívat očima jeho tvůrce a také těch, kterým byl původně určen. Diváci, obrazy a texty jsou ve vzájemně podmíněném vztahu porozumění, jak upozornil Michael Baxandall pojmem „the period eye“, tedy „dobové oko“, kterým zdůrazňuje historickou a sociokulturní ukotvenost zobrazování a vidění. (Baxandall, Bartlová, 2019, s. 82–111) Změna vidění, jednoduše řečeno, se rovná změně smýšlení a změně světónázoru, obrazu světa, můžeme doplnit Carla Einsteina. (Fišerová, 2018, s. 17) Jestliže pozitivistický přístup viděl obrazy jako hodnověrné vizuální dokumenty, Georges Didi-Huberman přednesl kritiku fotografie jako média, kterému je připisována schopnost situovat diváka „do samého oka dějin“ (Tamtéž, s. 22) Didi-Huberman vysvětluje, že každý obraz implikuje současně pohled, gesta a myšlenky (Tamtéž, s. 21). Každá fotografie je snímkem, který je otiskem světla, vizuální stopou minulosti. Nezachycuje však minulost celou, v její časoprostorové úplnosti. Důvodem je zejména skutečnost, že fotograf zachycuje svůj pohled toho, co vidí. Fotografie je především něčím pohledem, který nám nabízí vstoupit do jeho světa, jeho vidění skutečnosti. Fotografie je cosi „jako zformovaná vizuální myšlenka, přesná, protože přesně myšlená.“ (Petříček, 2009, s. 37)

Obraz (fotografie) je podle Didi-Hubermana též gestem. V paměťových institucích se setkáváme s tříděním hmotného odkazu minulosti na památky, které mají být trvale zachovány a stávají se tak kulturním dědictvím. Setkáváme se s tímto gestem v rámci procesu selekce. Vytváření obrazu je gestem zachycení pomíjivého, rozhodnutím, které oponuje dočasnosti a zapomnění. Mnohé obrazy byly vytvořeny jako vzpomínka, z důvodu uchování paměti, jako zachycení rodinné atmosféry, zážitku z dovolené apod. Na rodinných fotografiích panuje zcela jiná atmosféra než na reportážních fotografiích, které ten stejný den zveřejňují veřejná média. Setkáváme se však s politikou paměti, která se dotýká existence obrazu. Didi-Huberman ve své polemice k vystavování čtyř fotografií v rámci projektu *Paměť táborů*, které byly pořízeny v Osvětimi-Březince, aby dokumentovaly vyhlazování Židů, vysvětluje, že se jednalo o gesto. Gesto členů Speciálního komanda, kteří se rozhodli riskovat, aby ukázali to, co mělo být zneviditelněno, zapomenuto, vymazáno z paměti. (Fišerová, 2018, s. 11–12) Bylo to gesto rezistence vůči nepředstavitelnému, „vzdor všemu“ a „vůči zákazu vidět a představit si“. (Tamtéž, s. 21) Gesto rezistence podle Didi-Hubermana mělo vypovídat o odvaze fotografů: „čtyři záběry vyhlazování nevznikly náhodou, vznikly právě proto, aby zprostředkovaly sdílení (mezi vnitřkem vyhlazovacího tábora a tím, co bylo mimo něj) a znemožnily nacistům učinit své zločiny nepředstavitelnými.“ (Tamtéž)

Používání obrazu má moc skutečnost nejen skrze něj zprostředkovat, reprezentovat ji a učinit tím kdekoliv přítomnou, ale i skutečnost utvářet, obraz nabízí víru ve svět takový, jaký reprezentuje. Moc obrazu je využívaným nástrojem propagandy, která se při přesvědčování opírá o předsudečnou víru v pravdivost fotografie (nebo filmového záběru). (srov. Flusser, 1996, s. 16–19) Snímek je sice otiskem světla, vizuální stopou minulosti, ale jak jsme uvedli již výše, je ale především nositelem záměru, myšlenky, gesta a také pohledem, kterému je nezřídka přizpůsoben obsah zobrazovaného, který může být nástrojem propagandy. Fotografie politických představitelů, stejně jako mediálních celebrit, nesou divákům symbolická poselství, kvůli kterým jsou portréty osob náležitě upravovány. „Ikonické“ zobrazování minulosti i dneška slouží jako nástroj komunikace, nikoliv jako realistický popis, který představuje např. fotografie z osobních dokladů portrétovaného. Podobně vznikaly i „ikonické“ obrazy událostí, které buď měly dějinný význam anebo měly vytvářet zdání, že je třeba jim právě kvůli působivosti zobrazení takovýto význam přisoudit. V 19. století vznikalo obrazů s historickou tematikou obrovské množství. V českém případě si kupř. připomeneme panoramatický obraz Ludka Marolda Bitva u Lipan nebo pozdější Slovanskou epopej Alfonse Muchy. Příkladem využití fotografie ve 20. století je např. vztyčení sovětské vlajky nad Reichstagem v květnu 1945. „Ikonická“ fotografie vznikla jako rekonstrukce události až o tři dny po bojích (2. května). Autor fotografie Jevgenij Chalděj jehlou vyretušoval hodinky ze zápěstí sovětského vojáka, aby neupozornil na zakázané rabování a zdůraznil kouř nad ruinami v pozadí, aby dodal snímku na dramatickosti. Také na fotografii zachycení vojáci nemají být těmi, kteří jsou oficiálně při vztyčení vlajky nad Reichstagem uváděni. (Vztyčení vlajky nad Reichstagem)

Ještě působivější než fotografie jsou příběhy vyprávěné filmovým jazykem. Filmové umění je vždy pramenem k době svého vzniku a vzhledem k událostem, o kterých pojednává, nás namísto s historickými prameny seznamuje především s fikčním světem tvůrců a vkusem publika, pro které je určeno a jež je jeho platicím konzumentem. (Černín, 2023, s. 73) Filmové záběry jsou ve výuce dějepisu neocenitelným dokladem tzv. druhého života historických událostí, které byly vybrány jako stavební kameny naší národní identity. S filmem se při prezentaci historických témat setkáváme velice často také v jiném tvůrčím formátu. Filmový dokument slouží pro účely výuky, protože dokáže zprostředkovat historii populárně naučnou formou. V posledních desetiletích jsou velice rozšířena vzdělávací videa např. na platformě YouTube. Didaktickou oporou ve výuce dějepisu se stal též komiks, který příběhem vyprávěným obrazem a vizuální zkratkou nahrazuje obsáhlé školní vzdělávací výkladové texty nebo doprovodné texty k výstavám.

Digitální technologie nepochybně usnadňují práci s prameny ve výuce dějepisu. Především zajišťují snadnou dostupnost stále se zvětšující pramenné báze, nabízejí okamžité pracovní překlady a pomáhají se čtením historických textů, umožňují rychlé vyhledání sekundární literatury a dalších věcných souvislostí. S rozšiřováním

využívání digitálních technologií přibývá i kritiků jejich využívání ve výuce a vzdělávání. „Digitální svět neskýtá vhodné prostředí pro přemýšlení a pozornost. I velmi intelektuálně náročná zaměstnání se zrychlila natolik, že vyžadují povrchní pozornost a mělké myšlení spíše než hlubokou analýzu.“ (Matějčková, 2024, s. 119) Snadná dostupnost a možnost sdílení informací přináší s sebou i stinnou stránku ve snížené garanci jejich věrohodnosti a odborné kvalitě interpretace, jejichž garantem byly tradičně příslušné kompetentní instituce. V digitálním a virtuálním světě se garantem informací stává samotný uživatel, ačkoliv nemůže disponovat potřebnou odborností ve všech oblastech, o kterých vypovídají a ve kterých se člověk teprve vzdělává. Novou dimenzi představuje vstup umělé inteligence (AI) do všech oblastí našeho života, a tedy i do interpretace minulosti a do forem vzdělávání a učení se nevymýšlí.

Minulost, dějiny a dobové interpretace

Výuka historie, kterou se zabýváme z pohledu práce s prameny a též z pohledu využití aktivizačních metod, má vychovávat ke „kritickému myšlení“. Leopold von Ranke, který je považován za zakladatele historiografie jako vědy, přicházel s otázkou „wie es eigentlich gewesen ist“ (jak tomu skutečně bylo). Kladení otázek historiky a též zájemci o dějiny neskončilo přáním poznat, jak tomu skutečně bylo, ale vzápětí navazovaly otázky další, proč se dějinné události staly, co k nim vedlo, jakou váhu měly jednotlivé příčiny a též, co jednotlivá lidská rozhodnutí následně způsobila. (srov. Lorenz, 1997) Generace historiků od éry von Rankeho a první poloviny 19. století si kladou další otázky, aby nacházely odpovědi na aktuální témata své doby. Otázky a odpovědi, stejně jako historiky zkoumané příčiny a následky tvoří řetězce vyprávění, která nás zaujímají svým objevitelským étosem, ale i možností uvažovat kontrafaktuálně, co by se stalo kdyby, vytvářet vedle historie i fikční svět, který bychom chtěli promítnout do vlastních snů o šťastné budoucnosti. Konstituování rovin minulosti a budoucnosti, skutečnosti a fikce není možné bez historického vědomí, bez znalosti dějin. Rozhodování o budoucnosti je vždy podmíněno našimi znalostmi o minulosti. Také o otázkách platí, že jsou současné a že jimi poměřujeme minulost. Lidé si v době, v níž žili, nekladli stejné otázky, jaké při zkoumání tohoto období kládeme my. (Vašíček, Mayer, 2008, s. 173–175)

V textu jsme se již několikrát zabývali otázkou významu poznávání minulosti. Víme, že na svět se díváme svými očima, nikoliv očima člověka, který žil před námi. Jednou z nejvýznamnějších motivací ke stále hlubšímu a detailnějšímu bádání o minulosti je poučit se, získat jiný pohled na současnost, než který odpovídá naší době. Minulým událostem porozumíme nejlépe, jestliže se zevrubně seznámíme nejen s předmětnou historickou událostí, ale i co nejobsažněji s jejím dobovým kontextem, jestliže se budeme schopni na ně dívat nikoliv pouze svými očima, ale i očima současníků. O tom nás již při práci s prameny poučila metoda „the period eye“ Michaela Baxandalla. Jistěže naše oči se nemohou stát očima někoho jiného, natož lidí, kteří již nejsou naživu, nicméně „dobové oko“ nám kromě lepšího porozumění minulosti umožňuje vytvářet odstup od současnosti, nadhled, který bychom jinak nemohli získat. Současnost můžeme nahlížet jakoby očima minulosti, což nám v podstatě umožňuje rozpoznat historické souvislosti, paralely a odlišnosti dnešních událostí od dějů minulosti. Znalosti historie a porozumění historii usnadňují pochopení současnosti, předkládají k ní i určitou alternativu. Získaný odstup rozšiřuje východiska naší aktuální volby, podílí se na našem rozhodování o možnostech směřování do budoucnosti.

Náš svět, jak jej odkrýváme pohledem do minulosti, není světem přírodovědných zákonitostí, které utvářejí dějiny, ale světem zaplněným konkrétními lidmi, jejich životy a osudy. Psycholog Luigi Zoja, autor titulu *Paranoia. Šílenství, které píše dějiny*, přitažlivým způsobem představuje psychologické motivy lidského jednání, jak se uplatnily v dějinách. (Týž, 2024) Nejen při četbě krásné literatury, ale i historie se toužíme setkat s lidmi, kteří žili v předchozích dějinných epochách. Chceme je blíže poznat, abychom porozuměli, v čem jsme odlišní, v čem jsme si podobní a v čem jsme stejní jako oni. Náš zájem porozumět druhému člověku je zcela aktuální,

i když se obracíme do historie. Důkazem nám může být obliba historických dramát. Při setkávání se s lidmi v historii se také učíme, jak z jejich vnějších projevů usuzovat na jejich úmysly, které poměrujeme úmysly našich současníků. Jsou nám vlastní vrozené reakce a modely chování, které hledají příčinu událostí v intencionalitě lidského jednání. Historické poznání, které je založené pouze na intuitivním empatickém postižení lidského jednání v minulosti, vede k chybným závěrům. (Tomeček, Černín, 2023, s. 92) Také Tereza Matějčková upozorňuje, že „vydat se cestou plačícího kritika, pěstovat empatii a ujišťovat se o všeobecné zranitelnosti“ je slepá cesta. (Táž, 2024, s. 45) „Vcíťování se do druhého nesmí vyústit v rezignaci na vlastní stanovisko.“ (Tamtéž) Bez dostatku „kritického myšlení“ se občas uchýlíme ke zkrslujícím vysvětlením, že za mnoha nešťastnými událostmi někdo stál, ale vyloučíme mnohem jednodušší a pravděpodobnější příčiny, které za skutečnou příčinu určí lidský omyl, technickou závadu nebo souhru nešťastných náhod. Důvodem vytváření tohoto typu nesprávných závěrů je tzv. kognitivní zkrslení. (Černín, 2023, s. 52) Ani „kritické myšlení“ budované na znalostech historie se ale neobejde bez empatie, bez schopnosti vcítit se do prožitků druhého člověka, bez snahy o porozumění jeho způsobu vnímání světa, protože bychom zůstali při interpretaci odkázáni pouze na „neživé“ modely a dostali bychom se do nepravdivé pozice zcela „nad věci“. V tomto okamžiku, a je třeba si to uvědomit, již nejsme nezaujatými pozorovateli, přestáváme být nestranní. Uplatňujeme hodnotová měřítká a posuzujeme jimi dějiny. „Zásadním problémem, a to nejen výuky, ale také samotného poznávání minulosti, je její morální a hodnotová dimenze.“ (Tomeček, Černín, 2023, s. 83) Uvědomujeme si například, že „hodnotová měřítká totalitních režimů nejsou slučitelná s hodnotami jeho obětí“. (Vašíček, Mayer, 2008, s. 19)

Pluralitu prožitků, postojů a názorů, jak ji do pohledu na historii vnášeli různí lidé, ať již aktivní aktéři historických událostí nebo jen ti, které události bezprostředně zasáhly, případně je následně interpretovali, usiluje zohlednit multiperspektiva ve výuce dějepisu. (Stradling, 2004) Multiperspektiva je nástrojem lepšího poznání historie, protože „směřuje k větší šíři a rozsahu historické analýzy určitého předmětu či jevu.“ (Tamtéž, s. 14) Při výkladu historie před námi vyvstávají skutečnosti, ke kterým logicky nelze zaujmout jakékoliv alternativní postoje, protože se buď vzájemně vylučují, nebo popírají historické fakty. Poznávání minulosti a ani její výklad ve výuce nelze pojímat jako volnou interpretační soutěž. (Tomeček, Černín, 2023, s. 94) Příkladem může být označení signatářů Charty 77 za „ztroskotance a samozvance“ ze strany reprezentantů komunistické moci v Československu konce 70. let 20. století a pozdější výhrůžky vůči hlasitým oponentům totalitního režimu, že „Kdo seje vítr, sklídí bouři“. (Ztroskotanci a samozvanci; Kdo seje vítr) Pojmenování současných institucí, veřejných prostranství a vznik pomníků některým bývalým „ztroskotancům a samozvancům“ není jen ironií osudu a dějin, ale především deklarací hodnot a hloubky společenských změn, kterými země prošla. Při hodnocení konfliktních událostí v minulosti uplatňujeme etická kritéria, a to způsobem, jak je vnímáme v současnosti a vstupujeme do dalších oblastí dějin, kromě politických a sociálních, do dějin duchovních, kulturních aj. Příkladem zkoumání minulosti z uvedených perspektiv v muzejní kultuře je Oddělení dějin kultury anti-totalitního zaměření, jež vzniklo v Moravském zemském muzeu v roce 2010, a které dokumentuje působení takto orientovaných osobností v období 70. a 80. let 20. století v Československu.

Vztah k dějinám, jak je opakovaně zdůrazňováno, je vždy aktuální, vychází ze snahy porozumět současnosti. Způsob uchopení současnosti zahrnuje mocensko-politickou rovinu uspořádání společnosti. Již George Orwell pravil, že „kdo ovládá minulost, ovládá budoucnost. Kdo ovládá přítomnost, ovládá minulost.“ (Tomeček, Černín, 2023, s. 91) Výklady dějin se proto v různých dobách a s rozdílnou intenzitou promítaly do společenských diskusí a politických střetů. Příkladem může být v minulých desetiletích probíhající debata o holocaustu Romů a označení tábora v Letech u Písku za neexistující pseudokoncentrák poslancem Miloslavem Roznerem na celostátní konferenci SPD 9. prosince 2017 v Praze. (*Exposlanec SPD Rozner dostal podmínku za výrok o romském táboře v Letech*) Výsledkem společensko-politických diskusí o vztahu k dějinám je kromě školního výkladu kalendář, který stanovuje státní svátky a připomíná historická výročí.

Proces utváření vlastní historické identity novodobého českého národa probíhal velmi bouřlivě. První všeobecně rozšířený spor české národně obrozenecké společnosti o historii se týkal pravosti Rukopisů zelenohor-

ského a královédvorského. Následovalo hledání „smyslu českých dějin“, které bylo procesem, nahlíženo optikou dneška, v němž opět po dlouhé roky převažovalo ideologické nazírání historie nad racionálně kritickým přístupem. (srov. Stehlík, Groman, 2022, s. 39–46) V národně obrozeneckém kurzu výkladu historie pokračovalo i před sto lety vzniklé Československo, které si zvolilo husitství jako vrchol středověkých dějin a z jeho odkazu učinilo státní ideologii. Přípravy oslav pětistého výročí úmrtí Jana Žižky v roce 1924 se staly tématem nejen historickým, ale i politickým. Tématu se chopil nejvýznamnější český historik té doby, konzervativně naladěný Josef Pekař. Publikoval články a následně zejména čtyřsvazkové dílo *Žižka a jeho doba*, které provokativně rozbíjelo prvorepublikový výklad husitství a národní ideu založenou na pokrokové tradici české reformace, která se stala „nadčasovou výzvou k aktivnímu a mravnímu životu v pravdě“. (Čornej, 2024, s. 6)

Státem podporovaný výklad vzdálených historických období, jak se ukázalo, slouží zejména k upevňování národní identity, zatímco v případě soudobých dějin je především patrný výchovný záměr ve vztahu k hodnotám, které jsou považovány za konstitutivní pro současný život daného národního společenství. Výklad historie se soustavně stává nástrojem probíhajícího společensko-politického konfliktu, i když v různých dobách propuká s různou intenzitou. Porozumět mu můžeme jen v případě, jestliže kromě metod práce historika s prameny interdisciplinárně zapojíme i další společenské vědy, zejména politickou filozofii, sociologii, filosofii a pokud se se jedná o soudobé dějiny i politologii. (srov. Havelka, 2010)

Diskuse o smyslu dějin se odvíjí nejen na historické a ideologické rovině, ale zahrnuje i rovinu didaktickou. Vzhledem k ní si uvědomujeme, že není důležité jen to, jak budeme dějepis učit, ale i to, co z dějin a o dějinách budeme učit. V případě středověku nám bude opět vodítkem, co z takto vzdálené minulosti je pro nás aktuální, s čím „středověkého původu“ se setkáváme v našem každodenním životě, jaký má středověk přesah do dnešní doby. Kromě struktury osídlení krajiny a urbanismu se dodnes zachovalo mnoho hmotných středověkých památek, ale navazujeme také na nehmotné kulturní dědictví, kulturní tradice, svátky a lidové zvyky, tradice právního řádu a institucí, počátky systému vzdělání a vědeckého zkoumání, kořeny společenského řádu s uplatněním svobod privilegovaných stavů, měst, počátky svobody myšlení a bádání v pojetí svobod univerzitních, na objevy a zdokonalení technologií, které se rozšířily po celé Evropě a jsou používané dodnes, např. ve sklářství, rozvoj mechanických přístrojů a strojů, kupř. ve stavebnictví, na měření času a oboru optiky. Význam vědeckého zkoumání časově vzdálených období spočívá také v tom, že můžeme stále objevovat mnohé další souvislosti mezi minulostí a dneškem.

V případě soudobých dějin se také mění náš výklad minulosti. Oproti předchozím etapám k historickému vyprávění přibývá nová kapitola a rozsah i obsah výkladu předchozích dějinných etap je modifikován. Bezprostředně předcházející období zaujímají vždy privilegované postavení a je jim věnována velká pozornost, protože mají mnohem větší přesah k současnosti. Jestliže v první polovině 20. století výuka dějin končila na přelomu 19. a 20. století, významné místo zaujímalo národní obrození, revoluce v roce 1848, sjednocení Německa, rozmach britského impéria aj. Počátky této epochy byly spatřovány ve Francouzské revoluci a napoleonských válkách, které proto byly podrobněji probírány. V první čtvrtině 21. století jsme se ve výkladu historie posunuli pouze o jedno století, a proto privilegované místo soudobých dějin zaujala historie „krátkého“ 20. století, výchozím bodem se staly obě světové války, revoluce a jejich důsledky, totalitarismy, ale napoleonské války a Francouzská revoluce již ustoupily poněkud do pozadí, stejně jako národní obrození a rok 1848.

Historie je plná kontroverzních témat, z nichž mnohá si vybíráme do společné kulturní paměti a ostatní zapomínáme. Klíčem k porozumění výběru historických událostí k aktuálnímu připomínání jsou emoce, které v nás vyvolávají. Každé politické společenství, moderní národy nevyjímaje, vytváří svůj vlastní pohled na dějiny, vlastní narativ, který zahrnuje i ideologické poselství. (srov. Stefan, 2023, s. 123, 127) Ve 20. století, v důsledku ideologií a světových válek se hovoří o rozpadu jednotných národních narativů, označovaných jako „velký příběh“, které měla nahradit neideologicky ukotvená pluralita názorů, postojů a identit. V postfaktické době se spolu stále více střetávají spíše různé konspirační teorie a novými masmédií šířené fake news, než jen

historicky odborně podložené teorie a vzájemně se obohacující výklady minulosti. (srov. Gregor, Vejvodová a Zvol si info, 2018) Emoce často vítězí nad „kritickým myšlením“ nejen při posuzování současného dění, ale i ve vztahu k minulosti.

Chceme-li se zabývat specifickým vztahem historie a „kritického myšlení“ a uvědomujeme-li si že historie a další společenské vědy nám nabízí k dosažení tohoto vzdělávacího cíle více předpokladů než vědy exaktní, tedy přírodní, zbývá nám rozpoznat podstatu historické práce. Ta spočívá nejen v metodách práce s prameny, analytické části, ale i v povaze historického bádání, které od výchozího kladení otázek směřuje k syntéze, jež předkládá interpretaci smyslu historických událostí. Historik pracuje nejen s prameny, metodami a modely jejich výzkumu, ale volí i modely interpretace minulosti, která představuje syntézu jeho práce. Např. dějiny 20. století lze interpretovat pomocí modelu modernizace, jako proměny společnosti vlivem státem řízeného uplatňování vědecko-technického pokroku při procesu industrializace, která zajišťovala růst blahobytu, anebo modelu totalitarismů, jako historické procesy, které využily moderních technologií, průmyslové vyspělosti a efektivního řízení státu ve prospěch ideologických cílů, které nově dehumanizovaly nejen jednotlivou lidskou bytost, ale celé etnické, národnostní a sociální skupiny, aby vytvořily společnost v pravdě moderní, zcela novou.

Více než v jiných oborech je při předkládání výstupů odborné historické práce a nabízených vzdělávacích produktů zapotřebí vědomí historiků i muzejních edukátorů, že nabízejí interpretaci minulých dějů a jejich významů, která je jak jejich vlastním odborným a osobním názorem, tak reprezentací dobových, zpravidla převládajících postojů ve společnosti. Vytváření a používání vhodných modelů zkoumání a interpretace dějin patří mezi nejnáročnější metodologické oblasti práce profesionálního historika a zřetelně odráží jejich etickou rovinu. Přitažlivost teoretických modelů výkladu dějin nebývá úhelným kritériem jejich platnosti, tedy zárukou pravdivého poznání podstaty historických procesů. Co se historikům mnohdy hodilo v teorii, se jako výkladový model neosvědčilo v praxi. Příkladem může být teorie konvergence liberální demokracie a reformně socialistického modelu společnosti. Zánik Sovětského svazu v roce 1991 a konec sovětského bloku ve střední a východní Evropě navíc oslabily přitažlivost futurologie založené na oblíbených ekonomických a historických modelech, které byly dříve považovány za vědecké. Naopak scénář pádu komunismu z pera Arnolda Toyenbeeho, publikovaný více než deset let před tím, než nastal, navzdory autorovu věhlasu zcela zapadl a stejně vyznívající prognózy Alaina Besançona byly zesměšňovány. (Vašíček, Mayer, 2008, s. 65)

Výklad dějin je předáván jako příběh, aby byl srozumitelný. (Černín, 2023, s. 74–75) Pedagog, stejně jako historik se obrací na posluchače a čtenáře způsobem, který předpokládá sdílení stejného pojetí světa, porozumění skutečnosti. V lidském myšlení jsou pevně ukotveny nejen faktografické znalosti, ke kterým nové skutečnosti přiřazujeme, ale i výkladové rámce, které nás vedou k tomu, jak porozumět tomu, co se v našem okolí a v našem životě odehrává. V běžném životě dokážeme pomocí zažitých a společně sdílených předsudků snáze komunikovat i abstraktní témata a lépe spolupracovat. Minulost patří mezi abstraktní oblasti v našem zkoumání, a proto se bez takových výkladových rámců při snaze o její interpretaci neobejdeme. Všechny výkladové rámce mají nezbytně dobově podmíněný charakter, protože svoji věrohodnost čerpají z osobní zkušenosti získané v určitém prostředí, která je nezaměnitelná a v mnoha ohledech neopakovatelná. Individuální předpoklad pravdivosti vlastní zkušenosti a často panující přesvědčení, že je náš způsob nahlížení již definitivní a provždy platný, protože v rámci naší zkušenosti zahrnuje též poznání omylů předchozích generací, vede k chybné domněnce, že naše modely interpretace minulosti jsou již objektivně platné a nikoliv dílčí, ovlivněné mnoha proměnlivými faktory. Nedokážeme nikdy zcela odlišit, co je dobově podmíněné a co v lidských dějinách je trvale přítomné a stále platné. Blížíme se ideologickému výkladu dějin, o kterém můžeme být přesvědčeni, že má ryze vědecký charakter, ačkoliv je v podstatě povahy nikoliv vědecké, ale dogmatické. Charakteristickým znakem totalitních výkladů dějin je jejich umělost a v důsledku antidějinnost, protože ruší veškeré otázky a ponechávají jen odpovědi. (Vašíček, Mayer, 2008, s. 21) Pokud nemá výklad dějin sklouznout k ideologičnosti, předkládáme jej jako nehotový, neukončený, takový, který vede učící se posluchače ke kladení nových otázek. (Tomeček, Černín, 2023, s. 82–83)

Dobovým výkladovým rámcům při interpretaci historie, ve skutečnosti za účelem její instrumentalizace, nepodléhali jen tradiční političtí ideologové, ale zcela se jim nedokázali vyhnout žádní historici, byť patřili ve své době k nejlepším. Státem garantovaný výklad dějin, o kterém jsme pojednávali v předcházejícím textu, neskončil druhou světovou válkou. „Důraz na dějiny středověku jako na formující a snadno instrumentalizované období, které je možné propagandisticky využít ke konstruování národních mýtů a symbolů, ať již s důrazem na nacionalismus, nebo zcela ahistoricky zveličováním třídních střetů v podobě bojů proti feudalismu, jež se plně prosadilo po roce 1948...samozřejmě nebyl českým (československým) specifíkem. Právě naopak, propagandistický a ideologicky podmíněný důraz na dějiny středověku byl totiž vlastní všem typům moderních totalitářství, jež se ve 20. století v evropském prostředí prosadily.“ (Nodl, 2007, s. 106) „Rozhodující úlohu v hledání nového středověku sehrálo právě husitství“ a historici (např. Josef Macek) o něm hovořili jako o „revolučním hnutí“. (Tamtéž, s. 108) Komunisté se stali dědici „husitských tradic“. Marxistický historik František Graus se soustavně zabýval krizí pozdního středověku, kterou označoval za krizi feudalismu, která měla být příčinou husitské revoluce. Na počátku 50. let vycházel z představy: „že historie je vědou pouze v tom případě, když sleduje a odhaluje zákonitosti dějinného vývoje. Pouze touto cestou je možné dojít k dokonalejšímu poznání minulosti.“ (Tamtéž, s. 127) Krize feudalismu se podle něj projevovala zostřováním třídního boje a utvářením jeho nových forem, k čemuž muselo dojít i v českém prostředí, kde vyvolala husitské revoluční hnutí. (Tamtéž, s. 128) Od druhé poloviny 50. let se Graus začal rozcházet se svými dřívějšími představami o kauzalitě a zákonitosti první krize feudalismu a upustil od pokusů vyložit krizi pozdního středověku jako krizi feudalismu a prohlásil: „Každá doba vidí svým způsobem, zvláštním a specifickým náhledem minulost... Je už dobře známou skutečností... že vplývá do obrazu minulosti i mnoho ze současnosti, vědomě i nevědomě, úmyslně i neúmyslně.“ (Tamtéž, s. 133) Do popředí začal Graus klást řadu „dílčích krizí – monetární, agrární, krize papežství či obecněji krize politické“ a domníval se, „že užití těchto pojmů je plně oprávněné, ale tyto dílčí jevy ještě neospravedlňují označit jisté období za období krize.“ (Tamtéž, s. 134)

Naše dobové vidění, jak připustil i František Graus, nahlíží specifickým způsobem nejen současnost, ale i minulost. Dějiny vnímáme prostřednictvím zažitých předpokladů, ale i myšlenkových schémat a podpůrných struktur jakými jsou krize, období úpadku, temna, vzestupu, rozkvětu, osvícení, pokroku, emancipace představ „zlatého věku“, obnovy, obrození, znovuzrození a návratů. Svoji roli sehrávají schémata periodizace, zejména trojího věku, starého, středního a nového nebo prvobytně pospolné společnosti, otrokářského řádu, feudalismu, kapitalismu a komunismu, dále dělení na dobu před a po zásadních událostech, které ustavují nejen kvalitativní odlišnost, ale přímo diskontinuitu nebo členění na kulturní epochy podle slohů aj. Na straně jedné jsme přesvědčeni o jedinečnosti a neopakovatelnosti současných událostí, na straně druhé máme tendenci v minulých událostech rozpoznávat zákonitosti a definovat jejich příčiny. Francise Fukuyamu tato představa vedla na počátku 90. let minulého století k přesvědčení o „konci dějin“. Na svém konci se měly ocitnout dějiny „chápané jako nedílný, souvislý evoluční proces, jehož součástí jsou zkušenosti všech národů ve všech dobách“, protože „liberální demokracie tvoří konečný bod ideologické evoluce lidstva a konečnou formu lidské vlády a jako taková představuje konec dějin.“ (Fukuyama, 2002, s. 11–12) Události prvního čtvrtstoletí třetího milénia vyprávějí o změnách pohledu na „liberální demokracii jako konečný bod ideologické evoluce lidstva“. (Tamtéž) Vystala nová témata, jako např. menšin, rovných práv pro všechny, dekolonializace, volby identit a globální klimatické změny. Aktivisté, přesvědčení o svém poslání přispět k zajištění spravedlivé budoucnosti pro celé lidstvo, se angažují nejen ve prospěch radikální reformy současné společnosti, ale usilují i o nápravu minulosti, přepsání dějin. I v současnosti se ocitáme ve víru událostí, které ovlivňují výklad historie. Ani dnes neskončily války, násilí, epidemie, politické a hospodářské krize. Zdá se, že dějiny nás budou zajímat i nadále též proto, že ještě neskončily.

Závěr

Muzea, tradiční kulturní instituce, jsou od 20. století řazena mezi místa paměti. Z hlediska muzejní didaktiky dějepisu je důležitější to, čím se na utváření kolektivní paměti podílejí. Základem jsou muzejní sbírky, které představují způsob výběru a uchování historických pramenů. Muzejní kultura zahrnuje všechny obory lidské činnosti a oblasti poznávání světa a je proto úzce spojena s vědeckým zpracováním hmotných dokladů našeho poznávání a jeho interpretací. Kurátoři historických sbírek spolu s kurátory muzejních výstav vytvářejí obrovský odborný potenciál k poznání dějin. Muzejní edukátoři ve spolupráci s kurátory naplňují další poslání muzeí, kterým je zprostředkování potenciálu kulturního dědictví široké veřejnosti. Muzea pro výuku dějin kromě sbírek a odbornosti muzejních profesionálů nabízejí podnětné prostředí, které motivuje k učení se a celoživotnímu vzdělávání.

Předložený text, který se zabývá některými otázkami vzdělávacího obsahu historie se zřetelem k muzejnímu prostředí, má ambici poukázat na celostní charakter muzejní edukace dějin v Schulmanově pojetí jako na znalosti vědních obsahů, které se transformují do znalosti didaktických metod pro vyučování těchto obsahů. (Janík, 2009, s. 15-16) Výuku si můžeme představit jako amalgám, slitinu obsahu a metod, která představuje novou kvalitu, a tou jsou tvůrčím způsobem aplikované znalosti a dovednosti pedagoga. Jedno bez druhého se nemůže obejít. Příprava aktivizačních edukačních programů, jak z uvedeného vyplývá, klade na pedagogy mimořádné nároky, protože „koncept kognitivní aktivizace vystihuje obecný problém hloubkové struktury vztahů mezi cíli, obsahem a činnostmi žáků ve vztahu k jejich učební motivaci“. (Janík, Lokajíčková, 2013, s. 123)

Aktivizační metody, kterým je věnována následující a stěžejní část metodiky, považujeme v souladu s konstruktivistickou pedagogikou za cestu, kterou se má výuka ubírat, aby cíleně usilovala o kognitivní aktivizaci. (srov. Stefan, 2023, s. 113) Podle Klieme et al. „v kognitivně aktivizující výuce jsou žáci podněcováni, aby odhalovali, vysvětlovali, sdíleli a porovnávali své myšlenky, koncepty a metody řešení tím, že jsou konfrontováni s náročnými úlohami, kognitivními konflikty, odlišnými názory, stanovisky a interpretacemi a řešeními“. (Janík, Lokajíčková, 2013, s. 124) Využívání aktivizačních metod bývá poněkud zjednodušeně ztotožňováno s otevřenou výukou a je poukazováno na skutečnost, že přechod k otevřené výuce by vyžadoval zvýšenou časovou dotaci k probrání stejného množství učiva, než při přímé výuce. Odborníci poukazují na „pozitivní vliv na vzdělávací výsledky žáků a emocionální aspekty, (které) byly zjištěny také u principů vyplývajících z kombinované přímé výuky a otevřené výuky“. (Tamtéž, s. 114) Vyjadřují tím i naše přesvědčení a opodstatnění spolupráce školy a muzea ve výuce dějepisu. Kromě toho nabízejí pohled, který je další příležitostí k promýšlení užitečnosti užší symbiózy formálního a neformálního vzdělávání.

Tomáš Drobny

Úvod

Vážené čtenářky, vážení čtenáři, klíčovým tématem této publikace je aktivizace návštěvníků v muzeích. Na toto téma lze nahlížet z různých úhlů pohledu, z nichž si náš autorský tým vybral pohled ryze pedagogický a soustředil se na didaktické téma aktivizačních (či aktivizujících) metod využívaných přímo během edukačních programů.

Kniha je určena všem, kteří plánují, připravují a vedou edukační programy v muzeích a jiných paměťových institucích, a to zejména v těch, jež prezentují společenskohistorické sbírky. Možná se ptáte, proč se věnovat právě aktivizačním metodám. Proč usilovat o jejich častější zařazování do programů, případně proč měnit dosavadní metody prezentace a zařazovat aktivizační prvky přímo do expozic a výstav?

Výzkumy ukazují, že aktivizující výukové metody, jako je brainstorming, myšlenkové mapy, diskuse, objevování vlastní aktivitou, řešení problémových úloh, metody vycházející z experimentální archeologie nebo hry v roli, mohou přinést do výuky dějin nový impuls a umožňují studujícím nebo účastníkům vzdělávacích akcí aktivně se zapojit do procesu učení. To má pozitivní vliv na jejich motivaci a úroveň znalostí. Tyto metody prokazatelně podněcují kritické myšlení, schopnost diskutovat, argumentovat a zaujímat postoje, nabízejí zkoumání různých perspektiv a pohledů na historické události, což může vést k lepšímu porozumění a vyváženému, kritickému a otevřenému pohledu na historické souvislosti. Proto je také doporučuje k využití v praxi oficiální *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století* (2013).

Jedním z důvodů pro snahu o změnu může být v tomto kontextu alarmující zjištění České školní inspekce, která ve své zprávě ještě v roce 2016 konstatovala, že z využívaných metod a forem při výuce soudobých dějin 92,1 % učitelů a učitelek na základních školách a 98,2 % na středních školách využívalo metody výkladu, vysvětlování apod. – zatímco ze stejného vzorku využívalo aktivizující výukové metody (tedy metody heuristické, řešení problému, metody situační a inscenační, hraní úloh či didaktické hry) pouze 51,7 % a 41,1 % pedagogů. Náš autorský tým má jasno v odpovědi, zda je to žádoucí stav, či nikoliv. Domníváme se, že frontální, transmisivně pojímanou výukou sice také můžeme docílit naplnění edukačních cílů, výsledky učení však nejsou trvalé, vyučování žáky a žákyně mnohdy nudí a málo podněcuje jejich zájem o historii. Zde se podle našeho soudu nabízí velký prostor pro muzea, která mohou nabízet zajímavou alternativu školnímu vyučování – ať již s využitím pestrých aktivizačních metod, anebo s využitím zvláštních didaktických prostředků a zejména samotných muzejních předmětů. Muzea nepochybně mohou přinést inspiraci i do školního prostředí a stát se školám partnerem – např. i tehdy, když se učitelé do aktivizačních metod sami nechtějí pouštět např. kvůli časové a metodické náročnosti daných přístupů.

V muzeu se navíc nezkouší, návštěvníci jsou v pozici klientů a hlavně: jsou tu unikátní a cenné předměty, jejichž poznávání se může stát nekonečným dobrodružstvím. Naše publikace ukazuje zcela konkrétní metody a způsoby, jak toho dosáhnout. Najdete v ní více než stovku edukačních metod a stejný počet příkladů přímo z praxe.

V úvodních kapitolách se zaměříme na teoretické základy aktivního učení v pedagogice a jeho aplikaci do muzejního prostředí. Poté prezentujeme konstruktivistický model vyučování a jeho význam pro plánování edukačních programů. Nezapomínáme ani na klasifikaci edukačních metod a objasnění jejich spojitosti s kognitivními procesy a aktivním učením.

Konkrétní aktivizační metody poté dělíme do několika kategorií: diskusní metody, heuristické metody, situační metody, inscenační metody, projektovou metodu, expresivní metody a metody praktických činností. Každá z těchto metod je doplněna stručnými praktickými příklady a také detailněji popsány ukázkami z praxe, které ilustrují jejich ověřenou aplikaci v reálném muzejním prostředí. Vedle toho metody dělíme rovněž do kapitol podle fází vyučování v rámci modelové struktury E – U – R, tedy na metody vhodné pro úvodní část programu (ledolamky) a evokaci, metody vhodné pro fázi uvědomění si významu a pro fázi reflexe. Podle tohoto rozdělení pak můžete podobně jako hravou skládačku koncipovat vlastní program postavený na

aktivizaci a rozvíjejících úlohách. I když výčet vybraných metod samozřejmě není a nemůže být úplný, věříme, že inspiraci zde najde každý.

Dodejme, že příklady z praxe pocházejí zejména z Pevnosti poznání, muzea vědy Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, jež se nachází v inspirativním areálu Korunní pevnůstky v Olomouci. Příklady pocházejí rovněž z praxe volnočasového Studia Experiment Olomouc a z vysokoškolské praxe, konkrétně z výuky budoucích muzejních pedagogů nebo učitelů a učitelek na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, a také z výuky kurzu Muzejního edukátora Metodického centra muzejní pedagogiky.

Věříme, že tato publikace vám poskytne ucelený přehled o možnostech aktivizace návštěvníků v muzeích a inspiruje vás k tvořivému využití některých z představených metod ve vaší vlastní edukační praxi.

Přejeme vám mnoho úspěchů při tvorbě a realizaci edukačních programů, jež budou pro návštěvníky nejen poučné, ale i zábavné a inspirativní.

S úctou Vaši autoři Petra Šobáňová a Tomáš Arnold

1 Aktivizace návštěvníků jako téma muzeologie a muzejní pedagogiky

Klíčovým pojmem této metodické publikace je *aktivizace* – návštěvníků v muzeích a širší muzejní komunity, a především účastníků edukačních programů muzea. Na téma aktivizace muzejního publika lze nahlížet z různých úhlů pohledu, z nichž si náš autorský tým vybral pohled ryze pedagogický a soustředil se na didaktické téma aktivizačních, resp. aktivizujících¹ metod využívaných během různých typů edukačních programů muzea.

Jsme si samozřejmě vědomi toho, že aktivizace návštěvníků je tématem mnohem širším. V odborné literatuře se setkáváme s celými soubory strategií, jejichž cílem je aktivní zapojení návštěvníků. Nejedná se zdaleka jen o učení návštěvníků, ale také o jejich celkové začlenění do procesu fungování muzea a do plánování jeho činností. Praxe ukazuje, že aktivizace návštěvníků může být zahrnuta rovněž do samotného strategického plánování v muzeu, a to jak přímo (zapojením zástupců komunity do procesu plánování), tak nepřímo jako cíl činnosti muzea a jeho působení v komunitě a společnosti.

Aktivizace návštěvníků pro mnohé autory znamená celkovou proměnu podoby a sociální role muzejní návštěvy (během níž návštěvníci aktivně komunikují a sdílejí své myšlenky s ostatními), ale i to, že muzejní výstava či expozice nabízí aktivní režim návštěvy podpořený interaktivními exponáty. Téma aktivizace návštěvníků se tak dotýká i celkového designu prezentace a samotného kurátorství, protože efektivní design a přizpůsobení exponátů založené na analýze chování návštěvníků může upoutat pozornost návštěvníků a zvýšit úroveň jejich zapojení a celkové aktivity. (Rainoldi et al., 2020; Emerson et al., 2020)

Výzkumy potvrzují, že aktivizace návštěvníků je významně ovlivněna nejen intencemi muzea vyjádřenými ve strategických dokumentech, ale i přímo fyzickým kontextem výstavy. (Rainoldi, Yu & Neuhofer, 2020) Efektivní prostorový design, kurátorství výstav, ale i např. výběr vhodných multimediálních prvků zvyšuje zapojení a pozornost návštěvníků. Studie autorů Rainoldiho, Yu & Neuhoferové (2020) zdůrazňuje důležitost pochopení toho, jak mohou různé prvky výstavy aktivovat zájem a účast návštěvníků, zejména napříč různými věkovými kategoriemi. Uplatnění vhodného přístupu přispívá k vývoji strategií pro vytváření působivějších a poutavějších muzejních zážitků, které podporují aktivní učení návštěvníků. Pochopitelně nejde jen o konkrétní fyzickou podobu výstavy nebo expozice – aktivizaci návštěvníků může podpořit také určitá výstavní strategie nebo přístup kurátora k prezentaci obsahu výstavy.

Ukazuje se například, že některé přístupy k tvorbě výstav jsou z hlediska aktivizace návštěvníků účinnější než jiné (Addis et al., 2023, doporučují například vyprávění příběhů, stejně jako Šobánková, 2015). Jiní autoři zdůrazňují využití hands on exponátů, aktivních zón nebo digitálních technologií. Autorky publikace *Cultural Mediation for Museums* Michaela Addis, Isabella de Stefano & Valeria Guerrisi (2023) zdůrazňují, že zapojení publika je pro úspěch muzeí zásadní, upozorňují ale také na to, že konkrétní faktory, které toto zapojení usnadňují (zejména přístupy k tvorbě výstav a jejich design), nejsou v praxi mnohdy dobře pochopeny, takže muzea nemají jasné strategie pro aktivizaci a zkvalitnění zážitků návštěvníků. Efektivní aktivace návštěvníků podle autorek vyžaduje, aby muzea identifikovala konkrétní cílové publikum a vytvořila pro zprostředkování obsahu výstav „přesvědčivé příběhy“ či narativy, jež usnadňují hlubší spojení návštěvníků s exponáty.

Zaměřením na tyto či další prvky mohou muzea podporovat smysluplné interakce a zvyšovat svou aktivní účast na kulturním zprostředkování, což v konečném důsledku obohacuje zážitek návštěvníka a zvyšuje relevanci muzea ve společnosti. (Addis et al., 2023) Toto zapojení je pro muzea zásadní, aby mohla plnit své vzdělávací cíle a docílit spokojenosti návštěvníků. Autoři různých studií se shodují na tom, že proces aktivizace může být pozitivně ovlivněn různými faktory, mezi něž patří zejména celkový obrat k návštěvníkovi a s ním také ochota přijímat od návštěvnických skupin různé konkrétní impulsy.

¹ Pojmy chápeme jako synonymní; oba přívlastky se v teorii a praxi používají. V naší publikaci pro sjednocení upřednostňujeme pojem *aktivizační*.

Některá muzea uplatňují ve své snaze aktivizovat návštěvníky konkrétní kroky, např. využívají výzkumy návštěvníckého chování. Jedna taková studie kupříkladu zkoumá návštěvníckou interakci s exponáty a čtení textů pomocí multimodální analýzy, a snaží se tak o předpověď budoucího chování návštěvníků (Emerson et al., 2020), jiná studie využívá pro zvýšení aktivizace eye tracking, tedy sledování očních pohybů návštěvníků (Rainoldi et al., 2020). Aktivizace návštěvníků se některá muzea pokoušejí dosáhnout interaktivními instalacemi, konkrétními participativními aktivitami i zajímavými neverbálními mediačními technikami – zejména v kontextu prezentace a zprostředkování umění. (Viz například Sivertsen, 2023.) Zejména imerzivní instalace (pochopitelně nemusejí být vyloženě virtuální) mohou zvýšit zapojení návštěvníků a hloubku jejich reflexe a porozumění prezentovaných uměleckých děl. Podobné přístupy mohou transformovat pasivní režim návštěvy muzea na aktivní, reflexivní proces učení – zejména pokud se daný imerzivní produkt nezaměřuje jen na vnější efekt, ale sděluje určitý obsah související se sbírkami či tématem muzejní prezentace.

Přestože existují studie dokládající promyšlenou aktivizaci bez facilitace živé osoby pedagoga nebo kurátora či jiného pracovníka muzea (např. Pitts, 2018), faktem zůstává, že právě muzejní pedagog a jím koncipovaný edukační program uplatňující aktivizační metody jsou zásadními „drivery“ aktivizace. Příkladem může být studie, jež ukazuje zásadní roli galerijních pedagogů – kteří fungují jako mediátoři spojující diskurz muzea s žitými zkušenostmi studentů přicházejících do muzea. Studie autorky Eunjung Choi (2017) nabízí zkušenost stavící na utváření vhodného prostředí a klimatu, jež podporuje aktivní účast a vyjednávání interpretací. Pokud se takové prostředí daří budovat, pedagogové obohacují zkušenosti a učení návštěvníků a prohlubuje se díky jejich postupům porozumění návštěvníků umění i vlastnímu sociálnímu a kulturnímu zázemí. (Choi, 2017)

Zajímavých příspěvků k tématu aktivizace návštěvníků existuje v současné muzejní pedagogice a muzeologii velké množství. I z tohoto faktu je patrné, o jak aktuální téma se jedná. Zájemce o problematiku tak lze odkázat na současné publikace, jichž k tématu aktivizace existuje skutečně mnoho.

Naše publikace primárně cílí nikoliv na kurátory nebo management muzea, nýbrž na muzejní pedagogy, kteří mohou pro aktivizaci návštěvníků udělat mnohé i bez zásadních zásahů do činnosti muzea nebo bez velkých investic, jež například vyžadují interaktivní či imerzivní výstavní projekty. Vzhledem k zacílení naší publikace se proto budeme dále věnovat aktivizaci návštěvníků přímo během edukačních programů. Zkušenosti potvrzují, že právě pojetí edukačních programů s cíleným využitím konkrétních metod a přístupů podporujících aktivizaci účastníků může zcela proměnit kvalitu návštěvy muzea. I v expozici „klasické“, jež s aktivizací návštěvníka příliš nepočítá, lze realizovat program, který návštěvníky podpoří ve vlastní aktivitě a podníká je k vlastnímu aktivnímu poznávání, hledání významů, utváření postojů.

2 Aktivizace a aktivizační metody v pedagogickém kontextu

Aktivní učení a aktivizace jsou bezesporu jedním z klíčových témat současné pedagogiky. Kapitola přináší obecný pohled na tento přístup, vyjasňuje základní pojmy a upřesňuje, jak aktivní zapojení účastníků do procesu učení může obohatit jejich zážitek i poznání. Celou kapitolou prostupuje důraz na roli pedagoga jako zásadního činitele, který vytváří podmínky pro aktivní učení, podporuje motivaci učících se jedinců a usměrňuje celý vzdělávací proces. Představíme hlavní principy aktivního učení v muzeu a zaměříme se na konstruktivistický model vyučování, který poskytuje rámec pro efektivní plánování a realizaci programů založených na aktivním učení. Kapitola rovněž nabídne vymezení a klasifikaci edukačních metod, což umožní lépe pochopit jejich rozmanitost a význam v rámci vzdělávacího procesu a při plánování edukačních programů. Důležitým doplňkem je uvedení aktivizačních metod do spojitosti s kognitivními procesy, kde se zaměříme na to, jak tyto metody podporují hlubší porozumění a vyšší úroveň myšlení než jen samotné zapamatování. Kapitola nabídne rovněž řadu ukázek z praxe, jež ilustrují aplikaci principů aktivního učení v konkrétním muzejním programu. Čtenář tak získá nejen teoretický rámec, ale i praktickou inspiraci pro vlastní práci v oblasti muzejní edukace.

2.1 Aktivní učení v pedagogice a muzejní edukaci

Přestože snahy o aktivizaci žáků či jiných subjektů učení jistě nejsou v pedagogické teorii a praxi nové, nebudeme se v našem výkladu vracet příliš hluboko do minulosti. Nelze však nezmínit kontext reformní pedagogiky z první poloviny 20. století a jejích různých škol a směrů. Pokud má tato pestrá skupina pedagogických přístupů něco společného, je to právě důraz na aktivitu žáků a učení se prostřednictvím vlastní žákovy praktické činnosti.

Aktivizační metody se uplatní zejména v takovém přístupu k výuce, který si je vědom mezi tradičního frontálního, transmisivního přístupu a který usiluje o větší zapojení a motivaci žáků či návštěvníků programu muzea, o jejich aktivizaci a samostatnost v poznávání, myšlení a utváření stanovisek či postojů, ale i výstupů učení.

V takto pojaté výuce se – oproti klasickému vyučování – zásadně mění role pedagoga: tím, kdo je aktivní, je především žák/návštěvník, pedagog v celkové pedagogické komunikaci nedominoje a stává se spíše tím, kdo koordinuje předem pečlivě naplánované činnosti a dává prostor a podporu žákům/návštěvníkům, aby se učili pokud možno sami svou vlastní činností a aby během činností hlouběji a samostatně – s promyšlenou podporou – porozuměli různým principům, jevům či pojmům. Podstatné je, že si osvojují určitý obsah nebo dovednosti a postoje prostřednictvím vlastní aktivity.

Pro pedagogy, kteří pracují tradičním frontálním, transmisivním způsobem a kteří dosud nevyzkoušeli jiné přístupy, to někdy zní jako utopie – ale jsou to právě určité metody a postupy spolu s organizací výuky a didaktickými prostředky (nejen pedagogické přesvědčení a úmysly), jež účinně napomáhají tomu, aby se tato „utopie“ stala žitou zkušeností. K celkové proměně charakteru vyučovacího procesu samozřejmě nestačí pouze občasné využití jedné metody, jde spíše o změnu celkového nastavení pedagoga a odlišný způsob plánování, přípravy, strukturace a realizace edukačního programu. Na druhou stranu i drobná aktivizace dokáže změnit celkový zážitek návštěvníka z edukačního programu muzea a pro pedagoga, který se ke změně svého přístupu teprve odhodlává, může jít o první krok na cestě k utvoření vlastního náhledu na funkčnost aktivizujícího přístupu.

Cílem aktivizačních prvků – ať již v samotné expozici nebo během edukačních programů – je aktivní učení návštěvníků. V prostředí muzea to znamená, že návštěvníci nebo účastníci edukačních programů nejsou pasivními příjemci informací, ale jsou aktivně zapojeni do procesu objevování, zkoumání a vytváření znalostí.

Cílem je podpořit jejich zvědavost, kritické myšlení a schopnost spojovat poznatky získané v muzeu s vlastními zkušenostmi.

Doporučení uváděná v naší publikaci vycházejí jednak z dlouholetých praktických zkušeností a vlastního výzkumu autorů a jednak z aktuálních pedagogických poznatků. Neocenitelné shrnutí současného pedagogického výzkumu přináší např. publikace *Prokazatelné učení | Maximalizace vlivu učitele na proces učení* Johna Hattieho (2022). Hattie (2022) v ní shrnuje hlavní poznatky svého výzkumu efektivity výukových metod a faktorů, jež prokazatelně ovlivňují žákovské učení. Tato práce vychází z rozsáhlé metaanalýzy tisíců studií, jež identifikovala nejvýznamnější vlivy na učení. Hlavní myšlenky této hojně citované knihy se zaměřují na to, co skutečně funguje v učebním procesu, a na roli pedagoga jako průvodce a lídra učení.

Pokud bychom měli shrnout, co současný pedagogický výzkum prokázal a akcentuje, nabízejí se především tyto skutečnosti:

1. Vliv pedagoga je zásadní

Učitelé ve školách – a podobně také edukátoři v muzeích – mají rozhodující vliv na kvalitu edukačního procesu a výsledky učení. Podstatné ale je, jakým způsobem svou práci vykonávají. Hattie (tamtéž) zdůrazňuje, že efektivní pedagogové velmi dobře vědí, co dělají, a mají přesně stanoveny cíle výuky; umožňují také žákům porozumět tomu, co a proč se učí, a neustále sledují pokrok studujících a přizpůsobují své metody jejich aktuálním potřebám.

2. Prokazatelné učení

Prokazatelné, resp. „viditelné“, skutečné (nikoliv pouze zamýšlené či předpokládané) učení znamená, že pedagogovi je jasné, jak žáci postupují a jaké strategie jim v učení pomáhají, nebo naopak brání. Rovněž žákům je zřejmé, co se učí, jak dosahují kýžených výsledků a jak se mohou zlepšovat. Prokazatelnost učení je sledována vhodnými metodami, jež se zaměřují na pokrok žáků (nejde tedy zdaleka jen o samotné testování, viz dále bod formativní hodnocení).

3. Důraz na intencionalitu vyučování a zpětnou vazbu

Kvalitní a efektivní výuka musí být jasně zaměřena na konkrétní cíle, které jsou srozumitelné také žákům. Jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících učení je zpětná vazba provázaná s cíli. Zpětná vazba v rozličných podobách nesmí v procesu výuky chybět a měla by být konkrétní, okamžitá a zaměřená na to, co žák může zlepšit.

4. Formativní hodnocení

Klíčem k úspěšné výuce je průběžné sledování pokroku žáků a toho, zda vzdělávacímu obsahu rozumějí a zda dosahují kýžených dovedností. Učitelé by měli průběžně zjišťovat, zda žáci dosáhli stanovených cílů, a napomáhat jim prostřednictvím hodnocení a zpětné vazby k dalšímu rozvoji. Nestací závěrečné sumativní hodnocení (typicky známkou nebo počtem bodů), hodnocení by mělo procházet celým procesem a žáka motivovat a směřovat; sami žáci by se na něm měli aktivně podílet – formou sebehodnocení a vrstevnického hodnocení.

5. Role metakognice

Žáci dobře vybavení pro další studium a úspěšný (nejen) profesní život se učí jak určitému obsahu a dovednostem, tak také tomu, jak se učit a jak dosahovat pokroku. Učitelé by proto měli žáky vést k tomu, aby sami a často reflektovali své učení, stanovovali si vlastní cíle a hodnotili svůj pokrok.

6. Efektivní výukové strategie

Hattie (2022) zdůrazňuje důležitost určitých pedagogických strategií, které mají prokazatelný pozitivní vliv na učení. Patří k nim jasné plánování a strukturování vyučovacího procesu a – zcela nepřekvapivě – aktivní zapojení žáků, spolupráce mezi žáky (např. peer learning neboli vrstevnické učení) a důraz na hlubší porozumění obsahu, nikoliv jen na povrchní zapamatování nějakých faktů.

7. Snižování neefektivních faktorů

Takové přístupy, jež se ukážou jako méně efektivní (např. frontální způsob vedení výuky, převaha výkladu s hotovými poznatky nebo používání digitálních technologií bez jasného cíle), by učitelé neměli zařazovat nebo by jejich využití měli pečlivě zvažovat.

8. Pedagogové jako aktéři změny

Učitelé hrají klíčovou roli v zavádění inovací a v transformaci výuky směrem k efektivitě. Musí být proto ochotni reflektovat své postupy, analyzovat pokrok žáků a měnit své strategie na základě toho, co funguje. Učení se nikdy neodehrává ve vakuu, a proto by měl pedagog vyvíjet snahu, aby pozitivně ovlivňoval také své okolí a aby spolupracoval s dalšími aktéry — kolegy, rodiči, neformálním vzdělávacím sektorem, komunitou. V muzeu to může znamenat pozitivní ovlivňování procesu plánování výstav a expozic, tak aby zohledňovaly aktivizaci nebo interaktivitu, případně proměnu komunikace muzejních pracovníků v tzv. první linii (obsluhy pokladen, kustodů atd.).

Mnohé z výše prezentovaných tezí nelze sice do muzejní pedagogiky plně aplikovat, protože běžnou praxí v muzeu je spíše realizace dílčích programů pro různé přicházející skupiny, nikoliv soustředěné, dlouhodobé působení na konkrétní třídu žáků nebo jednotlivce. Mnohé z daných poznatků ale jasnou aplikaci do muzejní pedagogiky mají. Také muzejní pedagog by měl např. vědět, jaké aktivity či úlohy a z jakého důvodu zařazuje do programu, měl by si být vědom toho, které muzejní předměty je efektivní využít jako nositele obsahu, měl by usilovat o to, aby návštěvníci rozuměli tomu, co a proč dělají a co se danou činností učí. Jako klíčová se v tomto kontextu jeví spolupráce s učitelem (v případě školních návštěvnických skupin) – a komunikace či případná proměna a individualizace cílů programu a jeho využití v celkové realizaci daného předmětu během školního roku.

Také edukační program v muzeu by měl obsahovat prvky formativního hodnocení a napomáhat sledování pokroku žáků – opět ideálně ve spolupráci s učitelem. Sami žáci se v neformálním prostředí muzea mohou aktivně podílet na vlastním hodnocení znalostí tématu a mohou nalézt motivaci k dalšímu poznávání – a tak bychom mohli dále pokračovat.

Z výčtu pedagogických poznatků shrnutých u Hattieho (2022) a důrazu kladeného na efektivní výukové strategie je zřejmé, že kvalita edukačního procesu má na téma naší metodiky silné vazby, jak také ukazuje následující shrnutí.

Aktivizační metody a další prvky edukačních programů uplatňujících aktivní učení:

1. Podporují zapojení návštěvníků do procesu učení.

Aktivizační metody, jako jsou např. diskuse, práce ve skupinách, projektová výuka nebo problémově orientované učení, zapojují návštěvníky do procesu učení jako jeho aktéry, nikoliv pasivní posluchače.

2. Vytvářejí prostor pro zpětnou vazbu.

Aktivizační metody obvykle obsahují prvky spolupráce (např. vrstevnické učení) a reflektivní praxe, které umožňují okamžitou a průběžnou zpětnou vazbu.

3. Podporují reflektivní přístup k učení a metakognici.

Aktivizační metody jako myšlenkové mapy, pětilístek, tvůrčí psaní, Vennův diagram, diskuse typu *pro a proti* přímo pomáhají návštěvníkům rozvíjet schopnost reflektovat proces svého učení.

4. Pomáhají uplatnit jasné cíle a dávají edukačnímu programu strukturu.

Aktivizační metody napomáhají ujasnit a realizovat cíl aktivity, obvykle jsou totiž strukturované a staví na jasně daném a promyšleném postupu. Tím napomáhají dosáhnout jasné struktury také u celého programu. (V naší publikaci z tohoto důvodu uvádíme přehled metod také podle toho, do jaké části edukačního programu se hodí. Program tak lze naplánovat efektivně jako skládačku, např. zařazením vhodné metody pro úvod programu a evokaci tématu, metody pro týmovou práci a metody reflexe a zpětné vazby.) Aktivizace nemá být samoučelná, bezcílná, ale měla by napomáhat efektivitě edukačního procesu, který musí stát nikoliv na pouhé aktivizaci nebo zábavnosti, ale na promyšleném vedení.

Praktický příklad aplikace principů aktivního učení a aktivizačních metod

Průmyslová revoluce

Cíle:

Účastníci programu dokážou popsat, jak funguje parní stroj.

Účastníci vysvětlí, jak parní stroj ovlivnil průmyslovou výrobu a společnost.

Účastníci vlastními slovy shrnou, jaké klíčové změny přinesla průmyslová revoluce.

1. Evokace pomocí metody brainstorming na téma parní stroj

Účastníci společně zapisují všechny nápady a asociace, jež se jim vybaví u daného pojmu. Edukátor poté sdělí účastníkům cíle programu a stručně představí jeho obsah.

2. Demonstrace parního stroje v expozici technického muzea

Edukátor prezentuje exponát parního stroje a vysvětlí princip fungování parního stroje pomocí názorného schématu a video ukázky.

3. Samostatná prohlídka expozice, jež přibližuje dopady průmyslové revoluce

Účastníci ve vymezeném čase procházejí expozici a dělají si zápisky do strukturovaného zápisníku s nápovědami. Jejich úkolem je vyhledat ve vymezeném čase co nejvíce informací o průmyslové revoluci.

4. Práce ve skupinách s prvky vrstevnického učení

Po prohlídce, během níž si účastníci jednotlivě zaznamenali různá fakta a příklady dopadů, se účastníci společně věnují vypracování společného posteru na téma dopadů průmyslové revoluce.

Ve skupinách samostatně analyzují, jaké výhody a nevýhody měla průmyslová revoluce pro různé skupiny obyvatel (dělníci, podnikatelé, ženy, děti) – tuto problémovou otázku obdrží až na začátku skupinové práce, musejí tedy na odpověď přijít na základě svých postřehů ze studia expozice a vlastního myšlení.

Průběžná zpětná vazba: pedagog během skupinové práce účastníky obchází, klade návodné otázky a poskytuje korekce („Co myslíte, že bylo pro dělníky největší výzvou? Jak byste to formulovali přesněji?“).

5. Prezentace výsledků

Skupiny prezentují své postery, v závěru dochází k vyhodnocení.

6. Reflexe – sumarizace v kruhu a pětílístek

Dochází k sumarizaci, shrnutí hlavních klíčových změn, jež přinesla průmyslová revoluce. Reflexe nabídne příležitost pro metakognici: Co vám pomohlo dojít k odpovědím na otázku? Co vás během programu a v muzejní expozici překvapilo?

Každý pak vypracuje pětílístek na téma průmyslová revoluce. Variantou může být stručná odpověď na otázku položenou v kruhu: „Jak by se změnil váš život, kdyby neexistovala elektřina a automobily?“ Účastníci krátce diskutují.

7. Zpětná vazba: Pedagog ocení práci skupin a pomocí nehodnotících vyjádření vyzdvihne prvky zdařilé vzájemné interakce a učení. Účastníci podají zpětnou vazbu zápisem na barevnou muzejní tabuli „Co jsem dnes v muzeu objevil/a?“ umístěnou na viditelném místě učebny, chodby nebo samotné expozice.

Uvedený příklad nepřináší nijak překvapivé nebo obzvláště inovativní postupy. O to ale nejde, důležitá je funkčnost, jasná struktura, činnosti, jež dávají smysl učitel i jeho třídě, aktivní zapojení návštěvníků. Program má jasné a nijak složité či náročné cíle, jež jsou jasně propojeny s jednotlivými fázemi programu. I během jednoho krátkého programu lze pracovat s prvky reflexe vlastního učení a se zpětnou vazbou jako nástrojem pro rozvoj a učení. Důležitou roli v tom zajisté hrají využití aktivizační metody – je vidět, že jsou jedním z důležitých nástrojů, jak realizovat principy aktivního a efektivního učení v praxi.

2.2 Hlavní principy aktivního učení v muzeu

V následujících bodech jsou shrnuty principy aktivního učení v muzeu. Pokud váháte, jak případně s aktivizací začít (nebo si nejste jisti, zda aktivizaci skutečně podporujete), u každého bodu si poznamenejte, zda je v muzeu uplatňován, případně jakými konkrétními způsoby a jakou měrou. Taková sebereflexe se pro vás může stát odrazovým můstkem pro další změny.

1. Zapojení účastníků do objevování

Místo pouhého výkladu (nebo pasivního režimu prohlídky) jsou účastníci vedeni k interakci s exponáty, hledání souvislostí a odpovědi na otázky. *Např.: Účastníci objevují funkce vystavených předmětů pomocí vlastního experimentu (např. u hands on exponátů), pomocí manipulace a zkoumání funkce, případně pomocí vlastní analýzy doprovodných zdrojů, indicií v rámci problémové úlohy, prostřednictvím diskuse apod.*

2. Prožitek a zkušenost

Učení je založeno na osobním zážitku, což usnadňuje pochopení a zapamatování obsahu. *Např.: Návštěvníci dostanou možnost vyzkoušet si vlastníma rukama historická řemesla nebo technologické postupy, ohmatají si materiály, případně se během programu dostávají do situace spojené s emocemi a formativním zážitkem.*

3. Reflexe vlastního učení

Účastníci jsou vedeni k tomu, aby reflektovali, co se naučili, jakým způsobem se učili a jak mohou poznatky aplikovat. *Například během reflektivní části programu nebo prostřednictvím konkrétní metody zpětné vazby klademe návštěvníkům vhodné otázky k zamyšlení.*

4. Spolupráce a sociální interakce

Učení probíhá ve skupinách, kde účastníci vzájemně interagují, diskutují, sdílejí poznatky a hledají společná řešení. *Např.: V muzeu je možné nahlas mluvit a vzájemně interagovat, během programů zařazujeme práci ve skupinách, při níž se účastníci sami organizují a plní různé role, využíváme diskuse, vzájemné sdílení.*

5. Autenticita a propojení s reálným světem

Obsah a cíle programu jsou propojeny se zkušenostmi návštěvníků, s reálnými problémy a otázkami, což účastníkům pomáhá vnímat význam učení v praxi. *Např.: Sbírkové předměty a dění během programu si návštěvníci dokážou spojit se svými zkušenostmi a s tím, co je obklopuje mimo zdi muzea. Složitější jevy či abstraktní koncepty jsou v expozici konkretizovány a doplněny názornými příklady ze života.*

Co je potřeba změnit v edukačních programech muzea, pokud chceme docílit aktivizace návštěvníků a proměny muzejní zkušenosti?

1. Do programů zařazujeme prvky aktivního učení a aktivizační metody.
2. Muzejní pedagog jasně definuje cíle programu a průběžně ověřuje, zda účastníci těchto cílů dosahují a zda jsou pro ně relevantní.
3. Klademe důraz na zpětnou vazbu – podáváme ji účastníkům a získáváme ji od nich.
4. Reflexe ve všech významech tohoto pojmu je důležitou komponentou učení: dáváme jí odpovídající prostor v reflektivní části programu a poskytujeme účastníkům prostor pro to, aby reflektovali vlastní učení a prožitek z muzea.
5. Návštěvníkům nabízíme prostor pro vlastní aktivitu, realizaci praktických úkolů, pro kreativitu a vzájemnou spolupráci.

6. V programech se uplatňují prvky responzivní výuky – reaguje se na potřeby účastníků a úroveň jejich porozumění obsahu; průběh programu je flexibilní a přizpůsobený aktuální situaci.

2.3 Konstruktivistický model vyučování jako rámec pro aktivní učení

Platnost a relevanci teze, že žák se učí efektivněji a lépe prostřednictvím vlastní aktivity (a nikoliv pouhým nasloucháním výkladu učitele), potvrdil a teoreticky objasnil pedagogický konstruktivismus. Na základě teoretického i empirického výzkumu byl vyvinut a v praxi nespočetněkrát úspěšně ověřen konstruktivistický model učení se strukturou učení a vyučování, jenž vešel ve známost pod zkratkou E – U – R.

Jde o pedagogický rámec a zároveň model výuky, který zdůrazňuje učení prostřednictvím aktivního zapojení, vlastní objevování a zkoumání a následné reflexe. Důležitou roli v daném přístupu hraje také sociální interakce a kooperace žáků, stejně jako snaha vést žáky – nebo návštěvníky muzea – k vlastnímu myšlení vyšších úrovní. Petrasová (2002) připomíná, že jsou rozvíjeny také komunikační dovednosti žáků, podporuje se u nich schopnost týmové práce, žáci si osvojují dovednost pracovat s informacemi nebo samostatně vyhledávat fakta.

Jak už bylo řečeno, daný model vychází z konstruktivistické teorie, jež předpokládá, že učící se jedinec si konstruuje vlastní poznání spíše prostřednictvím zkušeností a interakcí než pasivním přijímáním hotových informací. Navíc je potřeba zvážit individuální zkušenosti, znalosti nebo zvláštnosti každého učícího se jedince. Představa, že hotové vědění v pomyslném balíčku vložíme do hlav indiferentních žáků, zkrátka nefunguje. „Na počátku učení není naše mysl prázdná. Ať už se chystáme studovat sebenovější nebo odtažitější téma, náš mozek produkuje přinejmenším asociace a hypotézy vztahující se k danému tématu.“ (Hausenblas & Košťálová, 2006, s. 55) A s nimi je zajisté vhodné pracovat, navazovat na ně, rozvíjet je; viz metody, jako je brainstorming, kladení otázek, posuzování výroků, myšlenková mapa atd. Konstruktivistické teorie učení jsou samozřejmě vhodné také pro programy muzejního vzdělávání, protože považují studenty za aktivní účastníky procesu učení s důrazem na rozvoj znalostí, dovedností a kompetencí. (Podrobnosti viz např. Kolaříková, 2019). V souladu s daným modelem budeme v naší publikaci nabízené aktivizační metody třídít – podle toho, zda jsou vhodné pro evokaci, hlavní poznávací část programu nebo pro reflexi.

Třífázový model učení E – U – R staví na (1) fázi evokace, během níž pedagog zjišťuje vědomosti a prekoncepty žáků vztahující se k danému tématu a problematice, (2) fázi uvědomění si významu, při níž žák vyhledává nové informace a dává je do souvztáhnosti s původními informacemi a začleňuje je do celku svých vědomostí, a (3) fázi reflexe, při níž žák upevňuje a systematizuje své vědomosti. U žáků dochází k systematizaci informací a ty nové se zasazují do komplexu starých. (Steelová, Meredith, Temple, Walter, 1997; Zormanová, 2012) Reflexe znamená příležitost pro zrání, dorůstání nového vědění, nebo dokonce jeho uvědomění, a to zvláště pracujeme-li s učním během expresivních nebo jiných zážitkových aktivit. V nich totiž nebývá poznání – určitý vzdělávací obsah, koncepty, osobní význam – tolik explicitní jako v exaktních oborech a žáci k němu teprve docházejí, sami objevují své vlastní, mnohdy ryze subjektivní obsahy. V případě expresivních nebo zážitkových úloh je reflexe nezbytná, protože teprve během ní dochází ke zvědomění subjektivních významů. Pokud bychom chtěli být přesní, pak by byl třífázový model v daném případě jemně pozměněn na evokaci – expresi/situaci/inscenaci – uvědomění si významu a reflexi. Uvědomění si významu, tedy nové poznání, se více spojuje s reflexí, druhá fáze je čistou expresí nebo zážitkovou situací (viz dále přehled metod situačních, inscenačních nebo expresivních, pro něž tento upravený model beze zbytku platí).

1. Evokace

Je první fází procesu a dochází během ní zejména k tomu, že se žák či návštěvník naladí na téma a samostatně si vybavuje, co již o něm ví. Ze všech svých dosavadních zkušeností si uspořádá vlastní vědomostní strukturu, do níž následně vřadí nová fakta. (Zormanová, 2012) Při této fázi se mnohdy odkryjí některé miskoncepty,

tedy nesprávné představy, omyly nebo neporozumění. Během evokace se učící se jedinec aktivizuje a motivuje pro další proces učení.

2. Uvědomění si významu

Během druhé fáze dochází k samotnému učení, žák se setká s novými informacemi, a to kupříkladu prostřednictvím muzejní expozice, určitého objektu a doprovodných otázek (během objektového vyučování), během řešení problémové úlohy, prostřednictvím učebnice, pracovního listu či jiného textu a ilustrativního materiálu, zhlédnutím eduklipu, simulace nebo filmu, prostřednictvím výukové aplikace, poslechem výkladu, vlastním experimentováním či jinou badatelskou činností. Hausenblas a Košťálová (2006) zdůrazňují, že ať již využijeme jakýkoliv zdroj, musí nabízet dostatek různých informací, aby zodpověděl co nejvíce z žákovských otázek. Zároveň nesmí být přehluštěn podrobnostmi tak, že žáci ztratí orientaci (to by se např. mohlo stát, pokud bychom bez didaktického posouzení a případných úprav využili libovolné texty v expozici). Texty či jiné zdroje nesmí být ani moc dlouhé a náročné, aby na ně žáci stačili svými čtenářskými či kognitivními schopnostmi, případně aby vydrželi materiál soustředěně sledovat. Pedagog volí optimální metody a didaktické materiály a usiluje o udržení zájmu učících se subjektů. Poskytováním zpětné vazby a aktivním sledováním žákovských aktivit a dialogů pedagog monitoruje, zda všichni novým skutečnostem rozumí, a případně práci žáků a skupin koriguje.

3. Reflexe

Konečně závěrečnou – třetí fází – je fáze reflexe, během níž si žáci upevňují nové vědomosti, třídí je a sumarizují. U toho začleňují a usazují nové vědění do původních schémat svých vědomostí a zkušeností. U expresivních nebo situačních metod je reflexe prostorem pro rozumové a slovní zpracování zážitku, pro dodatečné objevení, uchopení a vyjádření nového poznání. Díky reflexi se teprve zhodnotí předešlé fáze výuky a završuje se proces učení, tak aby jeho výsledek byl hodnotný a trvalejší. Během reflexe se staví na komunikaci (tedy nejen na vlastním přemýšlení, introspekci, „reflektování“) a na slovním vyjadřování vlastních postojů a subjektivního hodnocení. Během reflexe může docházet ke korekci a ujasnění nových vědomostí.

Hausenblas a Košťálová (2006) připomínají, že E – U – R slouží učitelům, aby plánoval svou výuku se zachováním co nejvíce rysů přirozeného učení, které je neefektivnější. Modelů a pomůcek pro plánování výuky jistě existuje celá řada, model E – U – R ale považujeme za jednoduchý a současně velmi účinný. Stejně jako všechny modely jej nelze používat dogmaticky, ale tak, aby sloužil nám a našim studujícím, a ne my jemu.

Ve vztahu k metodám je ještě potřeba upřesnit, že E – U – R není metodou výuky. Jde o strukturu výuky, již jednotlivými edukačními metodami naplňujeme. Některé z metod jsou přitom univerzální a hodí se do kterékoliv fáze dané modelové struktury, častěji se ale metody člení podle toho, pro kterou fázi jsou optimální. To také respektuje naše publikace a její následující kapitoly. Podstatné je, že každá z fází navržené struktury potřebuje svůj prostor a že „učení neprobíhá jenom ve fázi uvědomění si významu. Bez dobré evokace a reflexe by učení nestálo za mnoho“. (Hausenblas a Košťálová, 2006, s. 55)

Model E – U – R je jednoduchý a zároveň velmi efektivní při podpoře aktivního učení a budování znalostí, je ale třeba upozornit na to, že vyžaduje pečlivou implementaci, tak aby bylo zajištěno, že všichni učící se jedinci budou dostatečně podporováni. Model E – U – R je úspěšně využíván také v rámci známého programu RWCT, který se zaměřuje na práci s textem. Pokud program staví převážně na textových zdrojích, doporučujeme zvážit zjištění Patrasové (2002, s. 18), jež ve svém výzkumu upozorňuje na to, že uplatňování tohoto rámce je náročné na přípravu materiálů a že pokud nemají žáci dostatečnou úroveň čtenářských dovedností a slovní zásoby, znamená to celkově větší časovou náročnost takto pojaté výuky. Vzhledem k aktivnímu zapojení žáků se při jejich vyšším počtu vyučování stává hlučnějším. Výhody na druhou stranu převažují. Kromě již výše zmíněných výhod v podobě aktivního zapojení a trvalejších poznatků poukazuje zmíněný výzkum na to, že se u žáků rozšiřuje slovní zásoba a komunikační dovednosti, rozvíjí se partnerství, spolupráce a respekt k názorům ostatních, žáci se učí myslet jiným způsobem, zvyšuje se jejich kreativita, schopnost sebehodnocení, metakognice a dochází ke zlepšení celkového klimatu třídy. (Tamtéž, s. 17) Učitelé

hrají klíčovou roli jako facilitátoři, vedou studenty procesem a poskytují jim podporu podle jejich potřeb. Úspěch modelu navíc závisí na vytvoření vzdělávacího prostředí, které podporuje spolupráci a kritické myšlení, což může být v tradičním vzdělávacím prostředí náročné. Model E – U – R nabízí využitelný a dobře uchopitelný rámec pro podporu smysluplných vzdělávacích zkušeností, jak také ilustrují mnohé příklady z praxe muzejní pedagogiky, jež doprovázejí naši publikaci a představený rámec E – U – R naplno a s úspěchem využívají.

2.4 Místo metod – nejen aktivizačních – v procesu plánování edukačního programu

Edukátoři, kteří chtějí změnit svůj přístup směrem k aktivizaci návštěvníků, by si měli být vědomi toho, že edukační program, v němž jsou návštěvníci plně zapojeni a učí se vlastní aktivitou, se musí většinou připravovat pečlivěji než např. přednáška nebo komentovaná prohlídka. Plnou pozornost je potřebné věnovat všem fázím programu a samotnému koncipování úlohy či úloh, které do programu zařadíme. Propracovaný program si obvykle nevystačí s jedinou aktivizační metodou, ale naopak stojí na jejich vyvážené skladbě a fázování. Často je nutné program pilotovat a evaluovat, abychom dospěli k podobě, v níž má každá metoda a aktivita své místo a společně vedou k cíli.

Příprava a promýšlení programu – jeho cílů, obsahu, metod, forem a pomůcek – je zásadní a vyžaduje úsilí pedagoga a znalost rejstříku vhodných metod. V daném modelu vyučování je příprava náročnější než samotné pedagogovo nasazení a výkon během realizace výuky. Jak už bylo zmíněno, během programu samotného pedagog ustupuje poněkud do pozadí, účastníky programu uvádí do procesu a týmuje je, dává týmům jasné zadání úlohy, koordinuje je, hlídá čas, reaguje na průběh aktivit a na proces učení a během reflexe jej doplňuje a uzavírá. Členové týmů pak pracují samostatně či ve skupinách, vzájemně diskutují, experimentují, řeší problémy, bádají, tvoří.

Oproti tomu v klasické frontální výuce je to pedagog, kdo je během programu plně zapojen a nejvíce aktivní: většinu času hovoří, vysvětluje, předvádí či prezentuje; naopak žáci či návštěvníci pouze pasivně přijímají informace a prezentované podněty. Vše je jim předkládáno v hotové soustavě vědomostí, kterou je třeba si zapamatovat a pochopit. I populární programy typu science show, jež se rády prezentují jako inovativní, jsou mnohdy bližší přednášce než aktivnímu učení. Pracují sice s demonstracemi, zapojují diváky, ale začasť je jen využívají k posílení efektu show – např. jako figuranty pozvané na pódium, v jejichž rukou se sice odehraje nějaký pokus, ale figurant sám neví, co se vlastně stalo. Nejedná se tedy o skutečně aktivní učení.

Jan Průcha (2009, s. 196) spojuje aktivizující výukové metody „s novým pohledem na pozici žáka ve vzdělávacím procesu“. Akcentuje, že jde o metody vycházející „ze žákovské aktivity, samočinnosti a samostatnosti“. Metody heuristické žáky nejen aktivizují, „ale vedou je též k samostatnosti a tvořivosti. Heuristický přístup k učení začíná otázkou „proč?“, ale plně se uplatní až při řešení problémů“. K aktivizujícím metodám Průcha (tamtéž) dále počítá slovní metodu diskuse, metody situační a inscenační (včetně hraní úloh) nebo metodu didaktické hry, již chápe jako seberealizační aktivitu, v níž se spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům.

Je pochopitelné, že v aktivizujícím přístupu je více než jinde podstatné, pro koho konkrétně program či úlohu připravujeme. Subjekt edukace – v muzeu návštěvník či obecně učící se jedinec – je významným činitelem celého edukačního procesu. Pochopitelně má svá specifika, daná např. věkem, vzděláním, sociokulturním původem, mírou zájmu o určitou oblast aj. Chceme-li jej aktivizovat, je potřeba napojit se na jeho zájmy, dosavadní znalosti a zkušenosti, na jeho momentální náladu apod. Část aktivizačních metod se proto zaměřuje také na vhodné naladění návštěvníků (např. prostřednictvím úvodních aktivit, dialogů, „loginů“ či ledolamek), na zvýšení jejich motivace a na efektivní evokaci tématu.

Hovoříme-li o poznávání a učení, případně když užíváme pojem vzdělávací *obsah* či *učivo*, je třeba zdůraznit, že mnohé z aktivizačních metod se zaměřují nejen na přesně definované znalosti a pojmy, ale také na soft skills a kompetence či dovednosti. Připomeňme proto, že „učivem“ či vzdělávacím obsahem v muzeu nejsou pouze vizuální či textové informace získané pozorováním exponátů a muzejních textů, a dokonce to ani nemusí být bližší věcné informace o vystavených předmětech. Muzejní edukace často směřuje nejen k získání znalostí, ale také k rozvíjení percepčních schopností návštěvníků, jejich schopnosti abstrahovat, myslet v obecných pojmech a pracovat s hypotetickými soudy (Šobáňová et al., 2015, viz také vymezení učiva podle Kalhouse, Obsta a kol., 2002), srovnávat, analyzovat, klasifikovat, užívat postupů indukce a dedukce, experimentovat a kriticky hodnotit (srov. Skalková, 2007). Pomyslíme-li na hodnotu sbírkových předmětů muzea, je vhodné za „muzejní učivo“ považovat rovněž transmisi kulturních hodnot spojených se sbírkami či jinými typy kulturního dědictví. Tak bychom mohli dále pokračovat – stačí ale, když shrneme, že o pouhé znalosti či fakta by jít nemělo. Pro jejich osvojení vlastně stačí pouhé memorování, v aktivním učení jde o více úrovní a efektů (viz dále).

Pokud využíváme aktivizační metody a usilujeme o aplikaci přístupu, v němž se návštěvníci učí prostřednictvím vlastní činnosti, může nás odrazovat časová náročnost takto koncipovaných úloh. Někdy se zdá jednodušší a efektivnější nějaké poznání předat prostým slovním přednesením než složitě koncipovat situace, v nichž se k nim účastníci programu postupně dopracují sami. Je na pedagogovi, jak případně zkombinuje běžné slovní metody (např. krátký výklad) s metodami aktivizačními. Pokud však přijmeme tezi, že úkolem edukace není pouze stupňování rozsahu vědomostí a dovedností, nýbrž také formativní prožitek motivující k dalšímu poznávání, případně osvojování sociálních norem a hodnot (Grecmanová et al., 1997) a také rozvoj kognitivních schopností a vyšších úrovní myšlení, pak jsou aktivizační přístupy jasnu volbou. Nehledě na to, že účinnost klasické „naležárny“ je pouze iluzorní. Ukazuje se, že mnohem více efektivní je právě proces aktivního učení, jež je sice časově náročnější, ale vede k hlubšímu pochopení souvislostí a schopnosti nabyté znalosti aplikovat a zaujímat postoje opřené o vlastní poznání.

Tato publikace se zaměřuje na aktivizační metody, ale edukační metody samozřejmě nejsou jedinou částí edukačního procesu, na nějž se pedagogové během přípravy edukačního programu soustředí. Metody výuky nelze vyjmát z celkového plánování a vnímat je bez kontextu dalších složek edukačního procesu. Na druhou stranu právě volba optimálních metod výrazně ovlivňuje úspěch edukačního programu a naplnění jeho zamýšlených cílů.

Připomeňme, že mezi složky edukace v muzeu – ale i každé edukace ve školním či neformálním vzdělávacím prostředí – patří také cíle úlohy či programu, vzdělávací obsah, vzájemná součinnost a komunikace pedagoga a návštěvníků, škála organizačních forem a různé didaktické prostředky (ale i rozličné faktory prostředí), jež se během edukace využívají – a jimiž se v muzejním prostředí stávají rovněž samotné muzeálie a další prvky tvořící celek výstavy nebo expozice. Mezi komponenty edukace patří rovněž celkové podmínky, za nichž celý proces probíhá, ať již máme na mysli samotné aktéry, anebo prostředí fyzické či virtuální se všemi myslitelnými faktory. Zcela specifickým prostředím se značným edukačním potenciálem je muzejní expozice nebo výstava, případně kulturní památky a další paměťové instituce. (Šobáňová, 2012a, Šobáňová, 2014)

K výsledkům učení – a naplňování všech cílů – využívá pedagog kromě metod také organizační formy a didaktické prostředky. V praxi však tvoří edukační metody s formami, celkovou organizací a podmínkami těsně provázaný celek. Není možné např. využívat metodu komunitního kruhu v počtu 40 žáků nebo pracovat v hnízdech v přednáškovém sále s napevno upevněnými židlemi. V některých případech nelze jednoznačně rozlišit, zda hovoříme o organizační formě, nebo spíše o metodě (týká se to třeba přednášky nebo besedy). Každá edukační metoda totiž vyžaduje určité organizační uspořádání, a naopak. (Šobáňová, 2012b)

Prohlídka, přednáška a beseda jsou např. spojeny se slovními metodami, a to s monologickými nebo dialogickými. Při kurzech, ateliérech, workshopech a animacích pracujeme s celým spektrem nejrůznějších edukačních metod, s metodami názorně demonstračními (pozorováním díla, předváděním činností souvisejících s výtvarným postupem nebo technikou, demonstrací obrazů, projekcí filmového nebo dalšího obrazového ma-

teriálu), metodami expresivními a praktickými (vyzkoušením a nácvikem výtvarných postupů, výtvarnými, pohybovými, dramatickými, literárními nebo hudebními aktivitami spojenými s expresivní interpretací) a ovšem také s nezbytnými metodami slovními. (Šobáňová, 2012b, Šobáňová & Johnová Čapková, 2015) Protože zmíněné formy muzejní edukace usilují o aktivizaci návštěvníka, užívají se zde hojně právě metody aktivizační – například evokační metody, diskusní nebo inscenační metody, didaktické hry apod.

Aktivizační metody se určitou měrou – podle záměru pedagoga – uplatní také při práci se samoobslužnými pracovními listy: v nich sice pracujeme v základu s metodami slovními (návštěvníci užívají textový materiál), ty jsou však libovolně doplněny dalšími metodami spojenými s aktivitami, k nimž zadání pracovních listů vybízí. V zásadě se jedná o metody samostatné práce návštěvníků na nabídnutých úlohách. Upozorňujeme však na to, že samotná činnost – v tomto případě vyplňování pracovního listu – nemusí být plně aktivizační v pravém slova smyslu. I pracovní list může obsahovat spíše mechanické úlohy (*vyplň, opiš, vyjmenuj*), a ne úlohy aktivující myšlení nebo emoce či obrazotvornost. (*Dokážeš přijít na to, proč? Představ si, že ses ocitl v situaci...*)

Aktivizaci mohou samozřejmě podpořit také vhodně zvolené didaktické prostředky, jež spolu s metodami a dalšími komponentami edukace představují důležitý prostředek k dosažení stanovených cílů. U některých metod je provázání s didaktickými prostředky velmi těsné, stejně jako hraje důležitou roli prostředí a jeho speciální úprava, kterou mnohé z aktivizačních metod přímo vyžadují. Didaktické prostředky, ať již máme na mysli materiální předměty a vybavení, anebo uvažujeme o digitálních prostředcích, případně o celém prostředí (v muzeu jde typicky o dioramata, část výstavy nebo celou expozici, podrobněji viz práci Šobáňové, 2014), výrazně napomáhají dosažení edukačních cílů zejména v těsném spojení s vyučovací metodou a organizační formou výuky.

Didaktické prostředky jsou potřebné pro usnadnění učebních procesů subjektu edukace a umožňují zapojit během nich co nejvíce jeho smyslů. Mnohé z didaktických prostředků – např. didaktické hračky, karty s indiciemi, plány her, ilustrace, fotografie, didaktické exponáty – jsou přímo nezbytné pro realizaci záměru aktivizovat návštěvníka. Tyto zřejmé skutečnosti uvádíme hlavně proto, abychom zdůraznili, že snaha o aktivizaci návštěvníků a realizaci aktivního učení nestojí pouze na zavádění konkrétních metod, ale spíše na přijetí celého souboru opatření v rámci dané pedagogické strategie. Pedagogické plánování tak zahrnuje celý komplex činností a péči vyžadují všechny komponenty edukace. Jak už bylo zmíněno, při uplatňování konstruktivistického modelu učení, aktivizačních přístupů a rámce E – U – R se zvyšuje důležitost a náročnost přípravy materiálů a podstatný je výběr optimálních metod, jejich řazení a celková strukturace edukačního procesu.

2.5 Vymezení a klasifikace edukačních metod

Než přejdeme k dalšímu objasnění specifik aktivního učení a metod označovaných za aktivizační či aktivizující, připomeňme, co vlastně znamená termín *edukační* či *výuková* metoda. Průcha (2009, s. 194) uvádí, že výukovou metodu můžeme vymežit jako celý systém „vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných vzdělávacích cílů“. Výukovou metodu pak tento autor dává do spojitosti s regulací a autoregulací učení žáků a upozorňuje, že jednotlivé výukové metody kladou různé nároky na žákovskou aktivitu, samostatnost a tvořivost.

U jiných autorů (např. u Paula Ginnise, 2017) se můžeme setkat s tím, že pracují spíše s pojmem *aktivita* (a to jak v anglicky psaném originále práce, tak i v jejich českém překladu), přestože v našem jazykovém prostředí bychom aktivitu popsali např. ve známé publikaci *Efektivní výukové nástroje pro učitele* (Ginnis, 2017) označili bez váhání za metody. Ať již v určitém případě použijeme jakékoliv označení, pojmem *metoda*, příp. *aktivita* je označován konkrétní postup organizace žákovské činnosti a učení, který pedagog volí podle svých cílů a v souladu se svými pedagogickými strategiemi.

Také Maňák (2011), podobně jako další autoři, zdůrazňuje, že charakter metody určuje sledovaný cíl, případně další okolnosti, jež cestu k cíli podmiňují a umožňují, zejména je to ale subjekt, který za cílem jde a hledá opti-

mální postupy k jeho dosažení. V případě edukace je to učitel či edukátor spolu se žáky (návštěvníky), kteří v úzké kooperaci usilují o dosažení cílů, jimiž je osvojení základů kulturního dědictví lidstva, určitých poznatků a hodnot.

V pedagogické literatuře můžeme najít mnoho různých klasifikací edukačních metod uspořádaných podle rozličných kritérií. Z přehledů uvedených dále je zřejmé, že různá dělení se prolínají a konkrétní edukační metodu lze nahlížet z rozličných úhlů – a můžeme ji přiřadit pod různé zastřešující kategorie. Pro plánování edukační činnosti – a pro orientaci v systému metod – však mohou být podobné přehledy užitečné, proto některé z nich uvedeme (vycházíme přitom zejména z Maňáka, 1995, a Vališové, 2010).

Přehled metod podle pramene poznání a typu poznatků:

1. Metody slovní: metody monologické (přednáška, výklad, vyprávění, vysvětlování, instruktáž), dialogické metody (rozhovor, diskuse, dramatizace), metoda písemných prací, metoda práce s textem (učebnicí, knihou, pracovním listem).

2. Metody názorně-demonstrační (přímého poznávání předmětů a jevů): metoda pozorování předmětů a jevů, metoda předvádění (demonstrace) obrazů a předmětů, pokusů, činností, metoda projekce (statické nebo dynamické).

3. Metody praktické (praktických činností): nácvik pohybových a praktických dovedností, žákovy pokusy a laboratorní činnosti, grafické a výtvarné práce, pracovní činnosti.

Přehled metod podle stupně aktivity a samostatnosti žáka:

1. metody informativně-receptivní,
2. metody stimulačně-receptivní – reproduktivní,
3. problémový výklad – mezní,
4. metody heuristické – produktivní,
5. metody badatelské.

Přehled metod podle typu myšlenkových operací žáka

Metody využívající srovnávání, indukci, dedukci, analýzu, syntézu.

Metody podle jejich funkce v edukačním procesu:

1. metoda motivační,
2. metoda expoziční (pomocí ní dochází k osvojování nových vědomostí a dovedností),
3. metoda fixační (vede k upevnování vědomostí a opakování učiva),
4. metody diagnostické a hodnotící,
5. metody aplikační.

Přehled metod podle stupně aktivity jedince:

1. heuristické metody (heuristický rozhovor, beseda aj.),
2. diskusní metody (diskuse spojená s vysvětlováním, problémová, skupinová, pódiová diskuse, brainstorming aj.),
3. problémové metody (řešení problémové situace, úlohy, problémové vyučování aj.),
4. situační metody (řešení konkrétního případu, učení se prostřednictvím konfliktní nebo zátěžové situace),
5. inscenační a simulační metody (učení se prostřednictvím hraní určité situace v simulovaných podmínkách, metoda neviditelného divadla aj.),
6. metoda didaktické hry,
7. projektová metoda (učení se prostřednictvím řešení projektu),
8. výzkumná metoda (samostatné řešení problému výzkumné povahy, shromažďování podkladů, jejich analýza a vyhodnocení).

Metody podle povahy činností pedagoga a učícího se jedince:

1. metody teoretické (přednáška, přednáška s diskusí, cvičení a seminář),
2. metody teoreticko-praktické (diskusní metody, problémové metody, programovaná výuka, resp. výuka pomocí vzdělávací aplikace, diagnostické a klasifikační metody, projektová metoda),
3. metody praktické (instruktáž, stáž, exkurze). (Maňák, 1995, Vališová & Valenta, 2011)

Metody vhodné pro muzejní prostředí

Byť se mohou v muzeu uplatňovat téměř všechny z uvedených edukačních metod, z přehledu je zřejmé, které metody se v muzeu objevují nejčastěji. Muzejní expozice je totiž zcela ideálním edukačním prostředím zejména pro uplatnění metod názorně-demonstračních, metod heuristických, resp. badatelských, metod inscenačních a simulačních, ale i metod spadajících do didaktických her (podporovaných také didaktickými exponáty nebo hrami dětských muzeí, aktivními zónami, ale i různými webovými a mobilními aplikacemi na bázi hry).

Organizační formy ve spojení s metodami podmiňují stupeň aktivizace návštěvníka

Na půdě muzeí se postupně vyvinulo také mnoho různých organizačních forem. Forma přímo souvisí s plánovanými a skutečně použitými metodami a dala by se označit za jejich vnější stránku. Organizační formy tvoří konkrétní organizační rámec, ve kterém se realizuje proces přetváření učiva, tj. soustavy poznatků a činností obsažených v učivu, do soustavy vědomostí a dovedností žáků. (Vonková, 2011, s. 173)

Některé edukační formy v muzeu převažují, jiné se používají jen ojediněle. U organizačních forem, kterými tradičně rozumíme vnější stránku edukačních metod, příp. „komplexní systémové pojetí řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci“ (Průcha et al., 2003, s. 148), jsou důležitá zejména dvě hlediska. Prvním je to, s kým a jakým způsobem se při edukaci pracuje, a druhým je vnější prostor edukace. (Kalhous a kol., 2002) Podrobnější vymezení forem muzejní edukace lze najít u Horáčka (1998) nebo Šobáňové (2012b). V praxi muzeí se využívají zvláště tyto formy muzejní edukace:

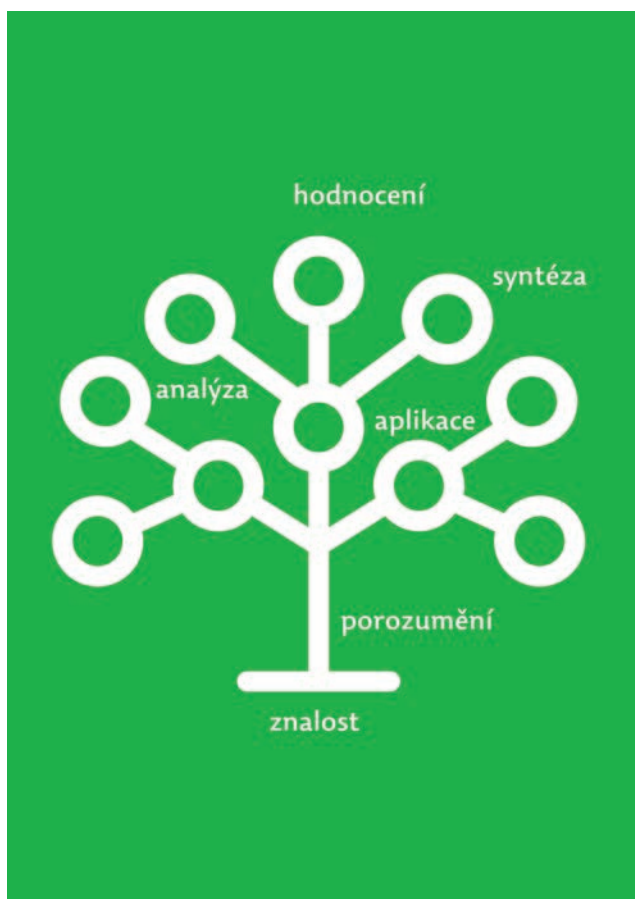
- prohlídka expozice s průvodcem,
- komentovaná prohlídka,
- komentovaná prohlídka doplněná praktickou etudou,
- prohlídka s textovou pomůckou,
- přednáška,
- beseda,
- science show či jiný typ přednášky s demonstrací jevů a scénickými prvky,
- audiovizuální projekce či jiné typy prezentace muzejního obsahu s využitím digitálních, či přímo imerzivních obsahů,
- kurzy, ateliéry, workshopy,
- animace,
- zvláštní edukační programy (např. muzejní noc, den otevřených dveří, speciální akce k různým výročím, doprovodné akce k významným muzejním událostem, dětské narozeniny v muzeu aj.).

Stručný přehled forem uvádíme jednak proto, aby bylo zřejmé jejich propojení s metodami, a jednak proto, že také formy určují či podmiňují stupeň aktivizace návštěvníka. Například přednáška nebo komentovaná prohlídka s aktivizací příliš nepočítají, naopak animace nebo workshop jsou na aktivním zapojení a vlastní činnosti návštěvníka přímo postaveny. Mnohé další didaktické aspekty muzejní edukace přibližují např. autoři Jagošová, Jůva & Mrázová (2010), Havlůjová & Najbrt (2014) nebo Havlůjová, Hudec & Indrová (2015).

2.6 Aktivizační metody a jejich spojitost s kognitivními procesy

Když usilujeme o aktivizaci návštěvníků muzea, může to v praxi pochopitelně znamenat různé věci. Někdo se spokojí s jakoukoliv činností návštěvníků, která návštěvu muzea zpěstří, někomu jde primárně o atraktivitu a zábavu. Muzea ale mají většinou vyšší ambice než jen návštěvníka přimět k činnosti nebo učinit návštěvu muzea či obsah programu atraktivnějšími. Aktivizace nebývá samoúčelná, ale je prostředkem pro hlubší porozumění obsahu souvisejícího se sbírkami a pro formativní zážitek návštěvníka z výstavy či expozice, jenž mu umožní získat trvalejší a hodnotnější poznání a jenž formuje jeho postoje. Proto do naší metodiky vkládáme rovněž tuto kapitolu věnovanou aktivizačním metodám a jejich spojitosti s kognitivními procesy – s cílem nastítnit možnosti daných metod a rozšířit uvažování muzejních pracovníků o úrovních poznávacích procesů návštěvníků.

Myšlenkové, resp. kognitivní operace – a spolu s nimi také vzdělávací cíle – lze totiž seřadit podle jejich různých úrovní. Na nejnižším stupínku se nachází pouhá znalost nějakého faktu nebo pojmu, případně povědomí o jeho existenci. Dále můžeme postupovat do vyšších úrovní, kam spadá porozumění, schopnost znalosti aplikovat, schopnost analyzovat nějaký jev a dojít k syntéze a konečně schopnost dojít ke kvalifikovanému hodnocení určitého jevu. Schéma stromu naznačuje, že každá z vyšších úrovní je do značné míry podmíněna dosažením úrovní nižších.



Obr. 1. Schéma ukazuje, že základem je znalost, na základě níž můžeme postupovat do vyšších úrovní myšlení, kam spadá porozumění, schopnost znalosti aplikovat, schopnost analyzovat nějaký jev, dojít k syntéze a konečně ke kvalifikovanému hodnocení určitého jevu.

Bez znalosti samozřejmě nelze cokoli vyvozovat a pokud dostatečně neporozumíme obsahu, nemůžeme dojít k hodnocení nějakého jevu či ke koncipování lepších návrhů. Proto je důležité o úrovních cílů a povaze úloh ve vztahu k úrovni znalostí a zkušeností návštěvníků uvažovat komplexně. Pokud účastník edukačního programu nedosahuje potřebné úrovně, může mít potíže s dosažením úrovní vyšších. Na druhou stranu ale

tvrzení neplatí absolutně, navíc dimenze znalostí není nikdy úplně dosažena (objem znalostí je v každém oboru velmi pohyblivou veličinou), spíše se znalostní báze a porozumění v čase stále vyvíjejí – ať již směrem k dosahování jejich vyšší úrovně, tak také naopak: může docházet k zapomínání, oslabení znalostní základny, vymizení pojmů z aktivní slovní zásoby. Proto se doporučuje do úloh a edukačních celků komponovat různé dimenze kognitivních procesů.

Příklad:

Zadáme-li účastníkům edukačního programu, *aby diskutovali o příčinách a důsledcích kolonialismu, imperialismu a dekolonizace a vytvořili si vlastní stanovisko zohledňující pohled různých skupin a osob* (jde o očekávaný výsledek učení obsažený v aktuálním návrhu RVP ZV z roku 2024, viz komentář autorů²), těžko mohou být úspěšní, pokud nebudou disponovat určitými znalostmi a pojmy. Autoři části návrhu revize RVP ZV věnované obsahu vzdělávacího oboru Dějepis popisují postupné kroky vedoucí k danému výsledku takto:

žák „prochází kognitivně méně náročnými rovinami (např. popíše rozsah britského impéria) až po náročnější myšlenkové operace (např. posoudí oprávněnost evropské kolonizace Afriky);

pracuje se sety zdrojů, případně je dohledává sám (mapy, deníky, vzpomínky, obrazy, fotografie, dokumentární a hrané filmy apod.);

v každém vybraném tématu identifikuje rozmanité dobové příčiny a důsledky, včetně těch trvajících dodnes; diskutuje o kladech a záporech kolonialismu, imperialismu a dekolonizace z pozice dobových i současných perspektiv; popíše a zdůvodní různé způsoby zobrazování druhého, rozpoznává projevy civilizační či rasové nadřazenosti v používaných zdrojích či ve svém okolí, argumentuje, k jakým účelům jsou používány; diskuse o kladech a záporech se soustředí např. na to, kdo, kdy, jak a proč vykládal kolonialismus a imperialismus jako pozitivum (např. šíření vyspělejší civilizace – „břímě bílého muže“) nebo negativum (rozvrat tradičních struktur).

Rovněž je důležité neopomíjet ani jiné typy cílů či procesů, jako jsou např. cíle z okruhu afektivních (emočních, subjektivních) a senzomotorických (stavících na smyslovém poznávání a schopnosti užívat a rozvíjet motoriku, manipulaci s nástroji a materiálem apod.), viz dále. Přestože jsou kognitivní procesy velmi komplexní, nepostihují úplnost fungování lidské mysli. V každém z nás se zcela přirozeně všechny procesy mísí v jednu členitou strukturu; opomíjení některého z procesů či cílových kategorií může být vnímáno jako okleštěné, jednostranné, ve svém důsledku nerozvíjející.

Pro postižení kognitivních procesů se v rámci pedagogické teorie i praxe využívá Bloomova taxonomie. (Bloom, 1956) Bloomova taxonomie je široce uznávaný rámec, který pomáhá při rozvoji vzdělávacích cílů a napomáhá efektivitě procesu výuky i učení. Kognitivní procesy strukturuje do hierarchických úrovní, které zahrnují zapamatování, porozumění, aplikaci, analýzu, hodnocení a vytváření. Proto je tato taxonomie nápomocná při podpoře myšlenkových dovedností vyššího řádu a umožňuje pedagogům navrhnout efektivní plány lekcí a hodnocení, které podporují kritické myšlení a schopnost řešit problémy.

² V Návrhu RVP ZV (2024) k očekávanému výsledku učení v dějepise najdeme tento komentář: „Očekávaný výsledek učení se zaměřuje na jeden z klíčových fenoménů dějin lidstva, kolonialismus, který se týká i českých zemí a je aktuální. Úzce je spojený s imperialismem, v širokém pojetí vytvářením a udržováním rozsáhlých, multietnických a multikulturních říší (od starověké římské říše po soudobé imperiální soupeření supervelemocí, jako je USA, Čína a SSSR/Rusko). Každé vybrané téma z dějin kolonialismu, imperialismu a dekolonizace je nahlíženo perspektivou rozmanitých a různě závažných příčin a důsledků, krátkodobých i dlouhodobých (politických, sociálních, ekonomických, demografických a kulturních: vztah k jinakosti, civilizační a rasové teorie). Vyžaduje analýzu příčin a důsledků vzniku, trvání a zániku kolonií a impérií, která je nezbytná pro posouzení kladů a záporů kolonialismu, imperialismu a dekolonizace. Kolonialismus je nahlížen multiperspektivně, pohledem ovládajících i ovládaných, např. pro koho a proč byl přínosem, naopak pro koho a proč negativem. Současně jde o fenomén, který dekolonizaci neskonalil a ovlivňuje současnost stále v podobě postkolonialismu/neokolonialismu (např. rozdělení bohatství na globální Sever a globální Jih, migrace, nerovnosti, kulturní stereotypy, segregace, kulturní aropriace).“

Dimenze kognitivních procesů podle původní Bloomovy taxonomie z poloviny minulého století:

znalost – popiš, vyjmenuj, vybav si, reprodukuj, uveď seznam, seřaď, označ;

porozumění – vyjádři vlastními slovy, uveď příklad, definuj, vysvětli, přiřaď, zdůvodni, shrň, podpoř názor;

aplikace – použij, aplikuj, vyber, připrav, zobecni, předveď, najdi, zařaď, vyřeš, vypočítej;

analýza – analyzuj, porovnej, roztríd, najdi rozdíl, prozkoumej, vysvětli proč, nakresli schéma, vizualizuj, ukaž jak, rozděľ do skupin či kategorií;

syntéza – rozviň, postav, předveď, naplánuj, navrhni, vynalezni, zorganizuj, piš, sumarizuj, řeš, vytvoř hypotézu, formuluj novou otázku, sestav, vytvoř, vyrob, zkombinuj;

hodnocení – diskutuj, obhaj, ospravedlň, pochval nebo kritizuj, dej do kontextu, proved kritické posouzení, doporuč, sumarizuj a navrhni výsledné hodnocení, podpoř nebo odmítni.

Revidovaná taxonomie, s níž se pracuje v současné době, rozlišuje dimenze kognitivního procesu, jež jsou upraveny následujícím způsobem; vedle toho ale vymezuje detailněji také znalostní dimenze, viz dále.

Dimenze kognitivních procesů:

zapamatování – rozumění – aplikace – analýza – hodnocení – tvorba

Zapamatování znamená uložení do paměti a schopnost vybavit si nějakou znalost. Projevuje se jako rozpoznávání, vybavování.

Rozumění lze popsat jako konstruování významu, jež se projeví schopností interpretace, doložení nějakého jevu vlastním příkladem, schopností klasifikace, sumarizování, usuzování, porovnávání, vysvětlování.

Aplikace znamená využití určitého postupu nebo znalostní struktury v různých situacích; projeví se činností, vykonáváním postupů, zaváděním (implementací).

Analýza se vyznačuje schopností rozebrat nějakou skutečnost na části, resp. rozpoznání struktury problému nebo jevu, během analýzy dále určujeme, jaké jsou vzájemné vztahy částí nebo v jakém vztahu jsou k celku. Když analyzujeme, tak rozlišujeme, uspořádáváme, přisuzujeme.

Hodnocení chápeme jako posouzení nějakého jevu podle daných kritérií a standardů; navenek se projeví kritickým posouzením a vyslovením odůvodněného či argumentovaného soudu.

Tvorba je dimenzí, jež byla do taxonomie nově přiřazena. V tomto kontextu termín znamená vytváření nějakých nových celků a hodnot. Projeví se vytvořením zcela nového obsahu nebo hodnoty, anebo reorganizací prvků do nové struktury. Jde o vytváření, plánování, realizaci vlastního návrhu. (Zpracováno podle Hudecové, 2004)

Zde najdete užitečný set sloves v aktivních tvarech, jež lze využít při formulaci cílů edukačního programu:


VYUŽIJTE SLOVESA PRO FORMULOVÁNÍ CÍLŮ!

Dimenze kognitivních procesů v rámci revidované Bloomovy taxonomie:		Účastník je schopen... Účastník po absolvování programu umí... Účastník je po absolvování programu schopen...
1.	Zapamatování	... uvést, vyjmenovat, pamatovat si, rozpoznat, seřadit, označit, zopakovat, citovat, identifikovat, odkázat na...
2.	Rozumění	... vysvětlit, vyjádřit vlastními slovy, popsat, interpretovat, ilustrovat, klasifikovat, shrnout, porovnat, vyvodit (závěr), doložit (příklad), zdůvodnit...
3.	Aplikace	... použít, vyřešit, uplatnit, demonstrovat, implementovat, předvést, přizpůsobit, provést, zobecnit, vypočítat...
4.	Analýza	... analyzovat, rozdělit, rozlišit, určit (součásti), uspořádat, přisoudit, kategorizovat, prozkoumat, porovnat, rozřídít, rozdělit a vytvořit skupiny či kategorie...
5.	Hodnocení	... posoudit, ohodnotit, porovnat, kritizovat, sumarizovat a navrhnout výsledné vyhodnocení, rozhodnout, ověřit, vyargumentovat, obhájit, zhodnotit, podpořit, odmítnout...
6.	Tvorba	... vytvořit, navrhnout, sestavit, inovovat, napsat, plánovat, realizovat, syntetizovat, přijít na originální řešení, rozpracovat je...

? OTÁZKA K ZAMYŠLENÍ:
Rozvím u návštěvníků také vyšší úroveň myšlení?

Obr. 2. Tabulka nabízí přehled sloves, jež můžeme využít při stanovování cílů programu podle jejich úrovně.

V rámci revidované taxonomie se uvažuje rovněž o tzv. dimenzích poznání; autoři přitom rozlišují čtyři typy, viz dále.

Dimenze poznání:

Faktuální dimenze, resp. faktické znalosti – jde o základní znalosti, jež si během učení osvojujeme různými metodami; viditelným výsledkem je např. znalost terminologie, faktů, teorémů, oborově platných symbolů, grafických označení apod.

Konceptuální dimenze, resp. znalost konceptů – schopnost chápat vzájemné vztahy mezi základními prvky v rámci větší struktury, rozumět, jak vše funguje dohromady; výsledkem učení je např. znalost klasifikací a kategorií, vztahů apod.

Procedurální dimenze, resp. znalost postupů – její dosažení znamená, že víme, jak něco udělat, uvést do procesu, realizovat v oborových zákonitostech; výsledkem je znalost oborově specifických dovedností a algoritmů, znalost pravidel a kritérií pro určení vhodných postupů, osvojení praktických dovedností.

Metakognitivní dimenze, znalosti týkající se metakognice – učící se jedinec vnímá a reflektuje vlastní kognitivní procesy, uvědomuje si, jak je může podpořit; jde o strategické znalosti, sebepoznání. (Volně podle Hudecové, 2004, Vávry, 2011, Bloomova taxonomie, 2014.)

Bloomova taxonomie se stala vlivným pedagogickým nástrojem, je ale také potřeba vzít v úvahu její omezení. Hierarchická povaha taxonomie, jež předpokládá, že učení probíhá lineárně od nižších kognitivních úrovní (zapamatování, porozumění) k vyšším (aplikace, analýza, syntéza, hodnocení), nemusí vždy odpovídat nelineárním způsobům, kterými se návštěvníci také zhusta učí. Dalším omezením je zaměření pouze na kognitivní doménu. Bloomova taxonomie se soustředí na rozvoj myšlení, což znamená, že aspekty emocionálního a praktického učení opomíjí.

Proto na okraj připomeňme rovněž existenci taxonomií jiných než kognitivních cílů. Například Krathwohlova taxonomie se zaměřuje na afektivní doménu, tedy na rozvoj postojů, hodnot a emocí. Její úrovně zahrnují: přijetí → reakci → hodnocení → organizaci → vnitřní přijetí hodnot. Například v muzejní pedagogice může být afektivní cílem rozvoj empatie nebo demokratických hodnot a postojů při zkoumání historických událostí. Psychomotorická doména se zase zaměřuje na manuální dovednosti a fyzické schopnosti. V muzejní praxi by mohlo jít o praktické činnosti, např. realizaci různých technik řemeslné výroby (např. tkaní nebo štípání pazourku). Některé další modely se zaměřují na sociální a kooperativní učení (např. práci v týmech, komunikaci), existuje rovněž taxonomie pro kreativní myšlení, jež zdůrazňuje tvůrčí procesy, například divergentní myšlení, generování nápadů a řešení problémů. Nejen v muzejní edukaci je proto vhodné kombinovat různé taxonomie podle cílů programu, případně kombinovat aktivity tak, aby tvořily pestrou mozaiku a nebyly pouze jednostranně zaměřeny. Kombinace různých typů cílů umožňuje vytvářet vyvážené vzdělávací programy, které postihují různé dimenze učení a podporují komplexní rozvoj účastníků.

Aktivizační metody mají každopádně významnou spojitost s rozvojem kognitivních procesů a myšlenkových operací vyššího řádu. Tyto metody totiž podporují aktivní zapojení žáků či účastníků do procesu učení a rozvíjejí jejich schopnosti analyzovat, tvořit a hodnotit, což jsou klíčové aspekty vyšších kognitivních funkcí.

Během aplikace konstruktivistického modelu učení s využitím optimálních aktivizačních metod dochází k zapojení více úrovní myšlení, protože aktivizační metody zpravidla zahrnují úlohy, jež vyžadují nejen zapamatování a porozumění, ale také aplikaci, analýzu, syntézu a hodnocení (vyšší kognitivní úrovně). Typické aktivizační metody jako diskuse, řešení problémů, badatelské vyučování nebo analytická práce s muzejním předmětem v rámci objektového učení podporují schopnost kriticky zvažovat informace, porovnávat různé perspektivy a nacházet nové souvislosti. Aktivizační metody často vedou účastníky k vytváření nových nápadů, hypotéz nebo interpretací (např. dramatizace, projektová výuka). Reflexe a sebehodnocení, jež jsou součástí rámce E – U – R a jež se realizují pomocí příslušných aktivizačních metod, rozvíjejí schopnost vědomě plánovat, monitorovat a hodnotit vlastní proces učení.

Může však nastat i „falešná“ aktivizace, pro niž výše uvedené neplatí: návštěvník třeba plní úkoly (např. při procházení expozic s pracovním listem nebo aplikací), tedy je aktivizován, ale úlohy jsou koncipovány pouze na dosahování nejnižší úrovně: najdi, vyhledej, opiš, zapamatuj si atd. Pokud tedy v naší publikaci hovoříme o aktivizaci, jde nám spíše o podporu vlastního učení návštěvníka a jeho rozvíjení do vyšších úrovní, než o pouhé „zabavení“ či „zaměstnání“. Nejde pouze o to, aby návštěvník něco dělal, bavil se, ale o hodnotu těchto činností.

Bloomova taxonomie poskytuje muzejnímu edukátorovi užitečný nástroj pro plánování edukačních programů, protože umožňuje strukturovat vzdělávací cíle podle úrovně kognitivních dovedností, které mají účastníci rozvíjet. Znalost taxonomie pomáhá edukátorovi jasně definovat, co by si účastníci měli z programu odnést, a zvolit vhodné aktivity pro dosažení těchto cílů.

Například pro rozvoj nižší kognitivní úrovně (zapamatování a porozumění) může edukátor zařadit aktivity, které účastníkům umožní poznat základní fakta, popsat exponáty nebo vysvětlit jejich význam (např. interaktivní prohlídka s otázkami). Pokud usiluje o žádoucí vyšší kognitivní úrovně (aplikaci, analýzu, syntézu, hodnocení), právě aktivizační metody, jako je badatelská práce ve skupinách, řešení problémů nebo diskuse, pomohou účastníkům propojit informace z expozice, vytvořit nové interpretace nebo hodnotit historické události v širším kontextu.

Znalost kognitivních procesů a Bloomovy taxonomie zároveň napomáhá tomu, aby byly aktivizační metody využity efektivně, protože umožňuje edukátorovi vybírat činnosti odpovídající kognitivním schopnostem a potřebám cílové skupiny. Díky tomu je program lépe strukturovaný a nabízí účastníkům výzvy, které je motivují k hlubšímu učení a aktivnímu zapojení.

UKÁZKA Z PRAXE

Příběh 17. listopadu

Edukační program s názvem Příběh 17. listopadu byl připraven u příležitosti výročí ustavení Mezinárodního dne studentstva v roce 1941. Program je spojen s webovou stránkou, jež obsahuje autorské komiksové kresby mladého umělce Matěje Komínka, textové materiály a návrh vyučovací jednotky s využitím metod kritického myšlení. Balíček didaktických materiálů lze využít ve výuce na 2. stupni základních škol nebo na gymnáziích a středních školách. Záměrem bylo připomenout příběh 17. listopadu, jenž začal masovými demonstracemi proti nacistické okupaci v roce 1939 a je spojen s oběťmi na životech mladých lidí a uzavřením českých vysokých škol. K tomuto odkazu se přihlásili vysokoškolští studenti v roce 1989 a součástí příběhu jsme i my, kteří si 17. listopad – jako Den boje za svobodu a demokracii – každoročně připomínáme jako státní svátek. Pokud jde o aktivizační metody, najdeme v programu příklad využití brainstormingu, metody Poslední slovo patří mně, příklad společné práce ve skupině s tvorbou posteru a komiksovými prvky a konečně metodu nedokončené věty.

Průběh vyučovací jednotky na téma Příběh 17. listopadu

1. Brainstorming | společná práce

Na tabuli nebo na velký flipchartový papír napíšeme heslo 17. listopad. Žáci mají ve vymezeném čase (např. 10 min.) heslovitě napsat všechno, co je napadne k tématu. Nemusí se jednat pouze o fakta, která se jim vybaví, ale také o domněnky, pocity nebo otázky – pokud si nejsou jistí, na co všechno datum odkazuje. Myšlenky se během práce nekritizují, učitel je ale může komentovat a žákům pomoci s formulacemi, případně může klást doplňující otázky a nebo žáky jiným způsobem vhodně usměrňovat. Hesla mohou zapisovat sami žáci nebo jeden z nich v roli zapisovatele. Pokud žáci zmiňují převážně hesla týkající se 17. listopadu 1989, nevádí, záměrně je nenavádíme k tomu, aby zmiňovali události roku 1939. (Tuto souvislost si nepochybně uvedomí v další části programu.) Po uplynutí času vymezeného na úvodní aktivitu se nechá papír či tabule bokem; v závěru se k ní s žáky vrátíme a doplníme to, co v ní třeba chybí.

2. Práce s texty metodou Poslední slovo patří mně | samostatná práce a práce v kolektivu

Metoda „Poslední slovo patří mně“ patří stejně jako brainstorming k metodám programu čtením a psaním ke kritickému myšlení. Učitel si ji může přizpůsobit podle počtu žáků a podle času, který má k dispozici. Základní princip metody je tento: rozdáme žákům dva připravené texty a jednu kartičku A5.

Texty, které využíváme v tomto programu, jsou: **Příběh 17. listopadu** (Text 1), který podává základní fakta o událostech od 28. října 1939 až po současnou podobu připomínky událostí z roku 1939; **Ladislav Bém | Příběh z databáze Paměti národa** (Text 2), který dává nahlédnout do osobních vzpomínek pamětníka událostí. Vše je ke stažení na stránce <https://www.ucitel21.cz/pribeh-17-listopadu-1> (Šobánková & Češík, 2021)

Vyzveme žáky k tomu, aby si texty samostatně přečetli a aby si v nich podtrhli jednu větu, resp. myšlenku, která je nejvíce zaujala. K této větě pak každý vypracuje svůj osobní písemný komentář na kartičku.

Komentář může mít libovolnou podobu, ale měl by se držet tématu a nějak rozvinout vybranou myšlenku nebo skutečnost. Komentář může obsahovat důvod, proč si žák vybral zrovna tuto myšlenku, může obsahovat nějakou asociaci nebo osobně zbarvené souvislosti.

V další fázi se žáci posadí do kruhu a jednoho z nich učitel vyzve, aby přečetl myšlenku, kterou si v textu vybral – zatím bez jakéhokoliv komentáře. Tento žák bude mít privilegium diskuse také uzavřít – četbou svého komentáře.

Poté, co žák myšlenku přečte, učitel vybídne ostatní, aby se k ní vyjádřili a aby ji nějak okomentovali. Učitel zaujímá roli moderátora – a pokud diskuse pohasíná, může reagovat buď nějakou doplňující otázkou, nebo diskuse vést k závěru.

Diskuse by měla být hodnotná, může odbíhat k dalším souvisejícím tématům, ale měla by být „o něčem“. Jakmile pohasne a bude se zdát, že vše podstatné bylo řečeno, učitel udělí poslední slovo vybranému žákovi. Požádá jej, aby přečetl svůj komentář. Pokud nemáme dostatek času, tato fáze programu tímto může skončit. Pokud ještě můžeme pokračovat, udělíme výsadu poslednímu slova dalšímu žákovi a postup opakujeme, dokud text nerozebereme celý.

3. Práce s komiksovými obrázky, tvorba posteru | skupinová práce

V této fázi rozdělíme žáky na skupiny po cca 4 žácích. Každé skupině předáme komiksové obrázky připravené pro minisite a podkladový papír. Žáci mají za úkol přiřadit obrázky k jednotlivým částem příběhu 17. listopadu. Jakmile obrázky identifikují, začnou vytvářet poster. Ten bude mít podobu koláže tvořené obrázky, bublinami, různými poznámkami a kartičkami s komentářem, které žáci vytvořili v předešlé fázi. Nalepené obrázky by měly doprovázet popisky: buď lze použít rozstříhaný text, nebo je žáci mohou dopsat rukou. Pokud mají zájem, mohou k obrázkům přidat komiksové bubliny s vlastním textem.

4. Reflexe: prezentace posterů a metoda nedokončené věty | společně v kruhu

Žáci prezentují ostatním své postery a během popisu svého výtvoru znovu opakují jednotlivé části příběhu 17. listopadu. Každé skupiny se učitel zeptá, jestli by nechtěla něco doplnit do původní myšlenkové mapy vzniklé během úvodního brainstormingu. Dbáme na to, aby se na tabuli objevila hesla související s událostmi roku 1939.

Následuje závěr s reflexí v kruhu s využitím metody nedokončených vět. Větu si učitel předem připraví podle svého uvážení; nabízí se např. některá z podobných vět:

Státní svátky, např. 17. listopad, bývají pro mnoho lidí hlavně dnem volna. Významné události je ale potřeba připomínat, protože...

17. listopad je pro mne osobně připomenutím toho, že...

Příběh 17. listopadu nám ukazuje, že...

Během hodiny jsem si uvědomil/a, že...

Každý žák řekne začátek věty a dokončí ji svým vlastním způsobem. Touto reflexí, jež zároveň žáky přivádí k vyšší úrovni myšlení o tématu, vyučovací jednotka končí. Postery je vhodné vystavit na nástěnku nebo pověsit na zeď.

Co je třeba připravit si do výuky? Jaké další pomůcky budete potřebovat?

Oba podkladové texty je třeba vytisknout tak, aby je měl k dispozici ideálně každý žák, komiksové ilustrace je třeba vytisknout v takovém počtu, aby jednu sadu dostala každá skupina žáků (skupiny budou po cca čtyřech žácích); dále je třeba připravit tabuli nebo flipchartový papír, papír většího formátu (např. A1) pro každou skupinu, fixy, kancelářské papíry (A5 pro každého žáka)

Návrh metodiky, grafické řešení & webdesign: Petra Šobánková

Autor námětu: Vojtěch Češík

Autor kreseb: Matěj Komínek

Obsah balíčku do výuky: komiksové kresby ilustrující příběh 17. listopadu, 2 texty

Vzniklo u příležitosti 80. výročí ustavení Mezinárodního dne studentstva. Připravila Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci v rámci naplňování konceptu Učitel21 v roce 2021.



28. října 1939 | Demonstrace proti okupantům

Všechno začalo 28. října 1939, kdy se oslavy výročí vzniku samostatného Československa proměnily v masové demonstrace proti nacistické okupaci.

Krvavé potlačení demonstrací

Demonstrace byly tvrdě potlačeny německými ozbrojenými složkami, a to i za použití stříelných zbraní.



Oběť střelby Václav Sedláček

Během střetů s okupačními bezpečnostními složkami byl zastřelen dvaadvacetiletý dělník Václav Sedláček a těžce zraněno bylo 15 dalších osob.



Obr. 3. Ukázka prostředí minisite Příběh 17. listopadu s časovou osou a ilustracemi Matěje Komínka.



TIP!

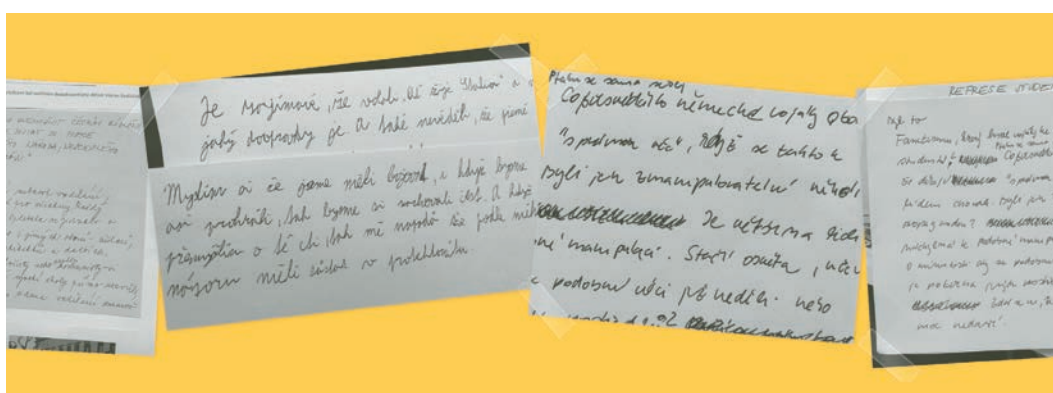
Znáte Pamět národa? Pro náš návrh hodiny jsme využili jeden z příběhů této jedinečné databáze. Poslechněte si ho z nahrávky!

STÁHNĚTE SI NÁŠ BALÍČEK!

Thumbnail 1

Thumbnail 2

Thumbnail 3



Obr. 4.–6. Ukázka prostředí minisite Příběh 17. listopadu s ilustracemi Matěje Komínka, náhled textů připravených pro aplikaci metody Poslední slovo patří mně (s využitím příběhu z databáze Paměti národa), dole ukázka kartiček s reakcemi na vybrané texty.

3 Vymezení a přehled aktivizačních metod

Pokud se soustředíme na přesnější vymezení aktivizačních, resp. aktivizujících metod, nabízí se začít negativním vymezením. Co aktivizační metody zcela jistě nejsou? Za opačný pól aktivizačních metod považujeme výukové metody tradičního typu, typicky slovní metody, jako je vyprávění, vysvětlování, přednáška, prostá práce s textem (založená na pouhém čtení) či rozhovor. Za typické aktivizační metody pak považujeme např. metody heuristické nebo diskusní. Někde mezi oběma póly se pak nacházejí další známé typy metod: metody názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem a jeho ukazováním, instruktáž) a metody dovednostně-praktické (napodobování, manipulování, laborování a experimentování podle instruktáže, nácvik nějaké dovednosti, metody produkce nějakých žákovských prací). (Průcha, 2009, s. 195) U nich je aktivita žáka či návštěvníka programu různá podle konkrétního způsobu využití.

Naše případné tvrzení o tom, zda některé z metod jsou, anebo nejsou aktivizační, případně zda patří, nebo nepatří do aktivního vyučování, ale neplatí stoprocentně. Jde spíše o míru využití některé metody a celkovou pestrost metod aplikovaných v konkrétním programu. I aktivizující edukační program, během něžž jsou účastníci vysokou měrou motivováni a zapojeni do různých činností, může obsahovat výkladové části nebo může využít jednoduchou práci s textem. Neměly by to být ale metody jediné a činnosti by měly být strukturovány či provázány s dalšími. Zcela zásadní rozdíl je např. mezi metodou práce s textem, jež staví na pouhém čtení bez strukturace či fázování a bez jakéhokoliv vyústění, a mezi postupem, který čtení „ošetří“ a koučuje např. doprovodnými pokyny, co během čtení zaznamenávat, komentovat, vypisovat, připravovat na diskusi apod.

Aktivizující či aktivizační metody se podle Maňáka (2011) vyznačují tím, že důraz se klade na bezprostřední účast žáků na edukačním procesu, na jejich angažované zapojení do výukových aktivit, na vlastní učební aktivity, na myšlení, na řešení problémů. „Aktivizující metody přinášejí nový pohled na pozici žáka ve výuce, jejíž podstata je v individuálním přístupu žáka k učení.“ (Tamtéž) Maňák (2011) upřesňuje, že aktivizace a důraz na samostatnost žáků v žádném případě neznamená, že se výuka mění v samoučení, že učitel zcela ustupuje do pozadí. Pedagog má stále svou nezastupitelnou úlohu, jeho úkolem je být rádcem, průvodcem. Jeho role „je velmi obtížná a náročná, protože sice řídí a pomáhá, ale vlastního cíle dosahuje žák.“ (Tamtéž)

Paletu aktivizačních metod představují např. autoři Kotrba & Lacina (2010) nebo Čapek (2015), v literatuře se můžeme setkat s rozličným členěním a různými názvy skupin aktivizačních metod. Pro potřeby naší metodiky aktivizační metody rozdělíme do níže uvedených skupin, jež budou v samostatných podkapitolách dále vysvětleny a doplněny příklady z praxe.

1. metody diskusní;
2. metody heuristické;
3. metody situační;
4. metody inscenační;
5. didaktické hry;
6. projektová metoda;
7. metody expresivní;
8. metody praktických činností.

3.1 Metody diskusní

Diskusní metody jsou aktivizačními výukovými postupy, které staví na výměně názorů, myšlenek a argumentů mezi účastníky. Jejich cílem je podpořit kritické myšlení, schopnost formulovat názory, naslouchat druhým a hledat souvislosti. Tyto metody se zaměřují na aktivní zapojení účastníků, kteří se stávají prostřednictvím diskuse aktivními tvůrci dosaženého poznání.



Obr. 7.–8. Diskusní metody rozvíjejí kritické myšlení a schopnost argumentovat, foto Petra Šobáňová.

Diskusní metody stavějí na předpokladu, že každý má dostat příležitost sdílet své názory nebo zkušenosti. Z toho plyne potřeba respektu k druhým a také nastavení pedagoga, který sice připravuje situace, texty a jiné materiály a má stanoveny jasné cíle, ale jinak ustupuje do pozadí a dává příležitost samotným návštěvníkům, aby si osvojili nové poznání a utvořili svůj postoj.

Diskusní metody rozvíjejí kritické myšlení, protože účastníci jsou vedeni k argumentaci, hodnocení názorů a hledání vlastního řešení. Diskuse ze své podstaty vyžaduje a podporuje interakci členů skupiny a je-li realizována podle pravidel, pak napomáhá spolupráci a budování respektu k druhým během výměny názorů. Diskusní metody se vyznačují také značnou flexibilitou, protože je lze velmi dobře přizpůsobit takřka jakémukoliv tématu, skupině i časovým možnostem programu. Některé z konkrétních metod vyžadují času více (např. metoda diskusní pavučina, viz dále), jiné mohou být prosté a krátké.

Příklady konkrétních diskusních metod:

Řízená diskuse

Edukátor v roli moderátora pokládá skupině otázky a strukturuje průběh diskuse.

Např.: „Jaké faktory mohly vést k rozdílným reakcím na invazi vojsk Varšavské smlouvy v roce 1968?“

Myšlenková mapa spojená s diskusí

Účastníci zapisují své asociace a nápady k určitému tématu do strukturované formy. Edukátor práci na mapě doplňuje o jednoduchou diskusi např. okolo otázky: „Co vás napadne, když slyšíte slovo 'normalizace'? Co myslíte, proč má slovo normalizace pejorativní nádech?“

Debata mezi dvěma názorovými tábory

Skupiny obhajují nebo vyvracejí určitý názor. Názorové tábory vzniknou předem nikoliv podle skutečných preferencí, ale losem, přičemž každá strana musí skupinový názor podložit co nejvíce relevantními argumenty.

Např.: „Bylo správné zůstat v Československu během normalizace, nebo by bylo lepší emigrovat?“ Jedna skupina společně vytvoří soubor argumentů pro první možnost, protivníci pro možnost druhou. Poté následuje společná debata, již zahájí přednesení hlavních argumentů oběma stranami a pokračuje se následným vyvracením argumentů, resp. protiargumentací.

Příklad uplatnění diskusních metod: Normalizace a okupace Československa po roce 1968

1. Úvodní aktivita – myšlenková mapa

Účastníci společně vytvoří myšlenkovou mapu na téma „normalizace“. Zapisují slova, která je napadnou (např. strach, cenzura, emigrace, propaganda, konformita), snaží se postihnout vztahy a souvislosti.

2. Hlavní aktivita – příprava argumentů pro debatu

Edukátor rozdělí skupinu na dvě části: jedna skupina bude obhajovat tvrzení „Bylo lepší přizpůsobit se režimu a zůstat v Československu,“ druhá skupina bude tento názor vyvracet a podporovat možnost emigrace nebo od-

poru. Před samotnou debatou navštíví expozici a prostudují dva rozdílné příběhy reálných postav: postavy disidenta a postavy člověka, který vstoupil do KSČ kvůli lepšímu uplatnění a studiu svých dětí. Skupiny si připraví argumenty na základě informací z expozice a poskytnutých materiálů.

3. Debata

Každá skupina přednese vždy jeden argument, po němž následuje případná reakce druhého tábora. Následuje další argument a další reakce. Debata se ukončí poté, co zazní všechny hlavní argumenty.

4. Kulatý stůl s reflexí

Po debatě všichni sdílí své osobní názory na otázky: „Jak byste se zachovali, kdybyste žili v době normalizace? Jak nahlížíte na toto období naší historie? Co si z debaty odnášíte?“

5. Návrat k myšlenkové mapě

Následuje krátký návrat k myšlenkové mapě s otázkou, zda je potřeba něco do mapy doplnit. Pokud mají účastníci potřebu, zapíší se chybějící hesla nebo souvislosti.

4. Závěrečná reflexe

Každý účastník na lepicí štítek napíše jednu větu nebo sousloví týkající se tématu „normalizace“. V kruhu jej přečte a nalepí na viditelnou tabuli umístěnou v expozici nebo učebně. Např.: „Normalizace – omezující, konformní.“ „Cenzura, přízpusobení, potlačování.“

Z uvedených příkladů plynou výhody diskusních metod v muzejní edukaci. Patří k nim skutečnost, že účastníci nejsou pouze pasivními posluchači, ale aktivně se podílí na tvorbě obsahu. Diskuse rozvíjí komunikační schopnosti a pěstuje dovednosti potřebné pro demokratické občanství: schopnost kultivovaně debatovat, argumentovat a respektovat protivníka. Zvolíme-li dobře diskusní témata a otázky, pak tyto metody podněcují kritické myšlení, dobře vedené diskuse umožňují analyzovat problém, hodnotit různé jevy a formulovat názory. Tím, že v debatě hledáme argumenty a protiargumenty a poté formulujeme své vlastní názory na věc, propojujeme učení s osobní zkušeností a dostáváme prostor pro reflexi svých hodnot a postojů. Je zřejmé, že debata pracuje obvykle s nějakým nejednoznačným jevem, nebo dokonce s kontroverzí. Právě poznáváním a sdílením různých pohledů účastníci lépe pochopí historické jevy – jež se začasté odehrávají v komplikovaných podmínkách a souvislostech. Diskusní metody jsou proto obzvláště vhodné právě pro témata, která vybízejí k morálnímu nebo politickému hodnocení a pomáhají utvářet postoje potřebné pro život v současnosti.

3.2 Metody heuristické

Pokud jde o heuristické edukační metody, připomeňme, že jsou založeny na principu objevování, kdy žáci nebo účastníci muzejních programů samostatně hledají řešení problémů, kladou vlastní otázky, formulují hypotézy a docházejí samostatně k závěrům. Daný přístup podporuje aktivní zapojení, kritické myšlení a hlubší porozumění. Do skupiny heuristických metod řadíme (některými autory vyčleňované) problémové metody, resp. problémové vyučování, a výzkumné metody (badatelsky orientovanou výuku).

Mezi charakteristiky heuristických metod patří:

- aktivní učení – učící se návštěvníci jsou sami zapojeni do procesu objevování poznatků;
- důraz na kladení otázek a stanovování hypotéz – jež už samy znamenají aktivní myšlení;
- podpora tvořivosti – účastníci hledají netradiční nebo originální řešení problémů;
- specifická role edukátora, jenž je především průvodcem, přináší podněty a připravuje edukační situace, ale nepředává hotová řešení;
- propojení s reálnými situacemi, jež vyžadují řešení a jež jsou blízké autentickým zkušenostem účastníků.



Obr. 9.–10. Heuristické metody vedou účastníky programu k samostatnému řešení problémů, kladení vlastních otázek, stanovování hypotéz a vyvozování závěrů, foto Petra Šobáňová

Příklady heuristických metod:

Hádanka nebo problém k řešení

Účastníci dostanou otázku nebo problém, který musí samostatně vyřešit (např. „Jak tento předmět používali lidé v minulosti?“).

Metoda pokus – omyl

Účastníci zkoumají různé přístupy a hledají nejvhodnější řešení, např. při pokusu rekonstruovat historický předmět.

Srovnávací metoda

Účastníci porovnávají dva nebo více artefaktů a hledají jejich podobnosti a rozdíly, což je posléze vede k formulaci závěrů o jejich účelu nebo době vzniku. Konkrétní metodou je např. Vennův diagram, kdy se srovnání zapisuje do dvou kružnic, jež se protínají.

Tvorba hypotéz

Účastníci programu na základě indicií formulují domněnky, které pak ověřují (např. „Jaké materiály byly použity na výrobu tohoto nástroje a proč? Mohl tento postup vést k rozdělení ohně? K mletí mouky? K léčení?“).

Badatelská činnost

Účastníci sami bádají, provádějí výzkum. Například se během programu chovají jako „detektivové“, kteří na základě dostupných důkazů (např. substitutů v roli pramenů) rekonstruují historickou situaci.

Příklad uplatnění heuristických metod: Pravěké nástroje a jejich využití

1. Úvodní situace:

Edukátor představí skupině několik replik pravěké štípané industrie (např. kamenné sekery, pazourky, hroty šípů) a položí otázku: „K čemu myslíte, že tyto nástroje sloužily? Jak je pravěcí lidé mohli vyrobit?“ Účastníci jsou rozděleni do skupin a následuje práce na úkolu.

2. Samostatné zkoumání:

Účastníci si předměty prohlédnou, ohmatají je a diskutují ve skupinách o jejich možném použití. Od edukátora dostanou několik nápověd v podobě karet s vědecky získanými fakty (vedoucí skupin si je mohou vylosovat nebo jinak zasloužit).

3. Tvorba hypotéz:

Každá skupina vytvoří hypotézy o funkci nástrojů a o tom, jak mohly být vyrobeny. Hypotézy si zapisují na tabuli nebo papír.

4. Experimentování:

Účastníci pomocí připravených materiálů (např. dřeva, kamenů, kůže) zkusí napodobit způsob použití nástrojů nebo si lépe představit, jak by je mohli sami vyrobit.

5. Diskuze a závěry:

Skupiny sdílí své hypotézy a výsledky experimentů. Edukátor následně vysvětlí, k čemu nástroje skutečně sloužily, a pomocí obsahu expozice doplní historické souvislosti.

Z uvedeného příkladu jsou zřejmé hlavní výhody heuristických metod. Patří mezi ně nejen aktivní zapojení účastníků do procesu učení (účastníci programu si poznatky skutečně objevují sami na základě předešlých zkušeností a dodaných faktů a materiálů), což podporuje jejich hlubší pochopení a zapamatování. Během takto pojatých činností se rozvíjí kritické myšlení a kognitivní operace různých úrovní. Účastníci se učí klást otázky, formulovat hypotézy a ověřovat je. Tím, že účastníci hledají vlastní řešení, rozvíjí se jejich kreativita a schopnost divergentního myšlení. Celkově lze takové osvojování poznatků označit za přirozené učení odpovídající přirozenému způsobu získávání poznatků.

Heuristické metody jsou v muzejní edukaci obzvláště vhodné, protože přímo propojují návštěvníky s autentickými předměty a historickými souvislostmi. Účastníci se stávají aktivními badateli a muzeum je místem objevování, nikoliv pouhého předávání hotových informací.

3.3 Metody situační

Situační metody jsou takové aktivizační výukové postupy, jež simulují reálné nebo fiktivní situace, v nichž účastníci zaujímají role, řeší problémy nebo se na základě nějakých skutečností a zdrojů samostatně rozhodují. Tyto metody jsou založeny na zapojení účastníků do konkrétního situačního kontextu, čímž se podporuje porozumění návštěvníků prezentovaným skutečnostem, ale i empatie, kritické myšlení a schopnost jednat ve složitých situacích.



Obr. 11.–12. Ilustrační snímky pocházejí ze stálé expozice Sudetoněmeckého muzea v Mnichově, jež je ústředním muzeem německy hovořícího obyvatelstva českých zemí. Stálá trojjazyčná expozice (texty jsou v německém jazyce, českém jazyce a angličtině) představuje pomocí autentických objektů a četných digitálních kiosků a projekcí dějiny a kulturu obyvatel Sudet. Daná část expozice pracuje podobně jako situační metody: navozuje a zhmotňuje situaci vysídlených Němců.

Situační metody lze charakterizovat zejména využitím simulace reálných situací. Znamená to, že se vytvářejí podmínky podobné těm skutečným, v nichž se účastníci ocitají, a jsou tak doslova vtaženi do nějakého problému nebo historického kontextu. Přestože situace může být inscenována jen velmi prostě, pouhým náznakem nebo jednoduchou rekvizitou, účinnost situačních metod je překvapivě vysoká. Je to zejména díky zapojení emocí ve spojení s myšlením, což napomáhá porozumění tématu. Tím, že si účastníci zkoušejí řešit určité situace a během edukativní hry či v rámci role nesou následky svých rozhodnutí, pracuje se s rozhodováním a odpovědností.

Pro využití situačních metod je důležitý příběh a kontext, takže situační metody často pracují s jednoduchým či složitějším narativním rámcem, který účastníky motivuje a propojuje je s tématem. Prvky situačního učení nacházíme občas i přímo v expozicích a dají se úspěšně využít během programu.

Příklad interaktivních exponátů s využitím situačních metod

„Příprav se na odsun a zabal si zavazadlo na cestu!“

Tento interaktivní exponát simuluje situaci, kdy Němci během odsunu mohli s sebou vzít pouze omezené množství majetku. Návštěvníci si na základě dobových pravidel musí zvolit, co by si sbalili na cestu, přičemž jsou omezeni váhovým limitem a velikostí zavazadla.

Didaktický exponát může mít digitální i fyzickou podobu, např. může jít o repliku kufru, truhly nebo batohu, který má jasně omezený objem, např. 50 × 40 × 20 cm. Na stolku nebo na obrazovce je seznam možných předmětů, které mohli lidé vlastnit. Každý předmět má uvedenou hmotnost a velikost, například: oblečení (10 kg), rodinné fotografie (1 kg), jídlo na cestu (5 kg), deka (3 kg), šperky (0,5 kg), nářadí (8 kg), hrnce a nádoby (5 kg), knihy (3 kg), hračka pro dítě (1 kg).

Situace: „Máte k dispozici zavazadlo, které nesmí překročit celkovou hmotnost 30 kg. Musíte se rozhodnout, které předměty si vezmete. Co byste obětovali, a co je pro vás nezbytné?“ Návštěvníci vybírají předměty a umísťují je do kufru, buď fyzicky (pomocí replik), nebo digitálně na dotykové obrazovce. Pokud překročí hmotnostní limit, kufr se „nezavře“ (ve fyzické verzi), nebo se zobrazí digitální upozornění (např. „Překročili jste limit 30 kg!“).

Po sbalení kufru návštěvník dostane zpětnou vazbu: „Vybrali jste praktické věci, ale obětovali jste rodinné vzpomínky. Jak by vás to ovlivnilo?“ „Rozhodli jste se pro šperky a nářadí. Možná by vám pomohly začít nový život.“ Edukátor může dodat historické informace: „Mnoho lidí muselo opustit své domovy s minimem majetku, často za sebou zanechali cennosti, které si nesměli brát s sebou.“

Návštěvníci si na vlastní kůži vyzkouší, jak složité bylo rozhodnout se, co si vzít na cestu, a jaké emoce tato situace vyvolávala.

Varianta podporující hlubší porozumění historickému kontextu: Interaktivní digitální kiosek „Cesty osudu – rozhodni o svém příběhu“

Interaktivní kiosek umožňuje návštěvníkům vstoupit do role jedné z osob postižených odsunem Němců po druhé světové válce. Prostřednictvím volby rozhodnutí a interaktivních prvků se návštěvníci dozvídají, jak různá rozhodnutí a okolnosti ovlivnily životy lidí během a po odsunu.

Návštěvník přichází k dotykové obrazovce nebo k hernímu panelu s příběhem. Na úvod je uveden do historického kontextu: „Píše se rok 1945. Druhá světová válka skončila. Obyvatelé německé národnosti žijící v Československu čelí odsunu. Jaký bude tvůj osud?“

Následuje volba postavy, návštěvník si zvolí jednu z rolí: mladý muž, válečný veterán (wehrmacht, nucené práce); starší žena, vdova, s dětmi; český sedlák žijící v obci s německým obyvatelstvem; německý učitel, který sympatizoval s antifašisty.

Příběh se odvíjí v několika klíčových momentech, kdy návštěvník rozhoduje, jak postava jedná. Každé rozhodnutí má své důsledky, které jsou popsány na obrazovce. Například:

„Zůstaneš ve své rodné vesnici, i když je ti řečeno, že budeš odsunut, nebo se pokusíš utéct?“

„Přijmeš nabízené místo v odsunovém transportu, nebo se budeš skrývat?“

„Pokud jsi Čech, budeš podporovat odsun, nebo se pokusíš o smíření se svými sousedy?“

Historická fakta a informace:

Po každém rozhodnutí je návštěvníkovi nabídnuta historická informace o tom, jak podobné situace skutečně probíhaly a jaké byly jejich důsledky.

Na konci příběhu návštěvník vidí výsledek svých rozhodnutí, např.: „Tvá postava byla odsunuta do Bavorska. Žije ve sběrném táboře, kde čeká na nové příležitosti.“ „Tvá postava zůstala v Československu jako antifašista, ale čelila podezření a diskriminaci.“ „Tvá postava jako český soused získala majetek odsunutého Němce, ale vztahy v obci zůstaly napjaté.“

Porozumění tématu napomáhají vizuální a interaktivní prvky, jako jsou mapy a trasy (mapa znázorňující pohyb osob během odsunu), dobové fotografie a dokumenty (během rozhodování se zobrazují reálné fotografie a texty, např. transportní seznamy, žádosti o výjimku z odsunu), zvukové nahrávky (hlasy „postav“ z expozice vypráví o jejich osudu), hmatové prvky (replika kufru, kterého se návštěvník může dotknout, nebo seznam věcí, které si směl odsunovaný vzít).

Takto propracovaný didaktický prostředek nabízí prožitek, kdy se návštěvníci vcítí do situace lidí zasažených odsunem, zároveň ale podporuje také kritické myšlení, protože návštěvníci zvažují morální a praktické důsledky historických a osudových daností, ale i rozhodnutí jednotlivců. Dochází k porozumění kontextu, protože exponát nabízí reálné historické informace nejen o odsunu a jeho dopadu na jednotlivce i společnost, ale i o předválečných souvislostech sahajících ke vzniku Československa, postavení německé menšiny, jejich aspirací, podpory Hitlera apod. Exponát může být výchozím bodem pro navazující skupinovou diskuzi o tématu, ať už přímo v muzeu, nebo později ve třídě.

Příklady konkrétních situačních metod:

Hraní rolí (role-playing)

Účastníci převezmou roli konkrétní osoby nebo skupiny a jednají podle dané situace. Příklad: Účastníci se stávají obyvateli okupovaného města, vojáky nebo odbojáři.

Simulace rozhodování

Účastníci simulují reálné nebo historické rozhodovací procesy. Příklad: Rozhodování politického vedení o tom, jak reagovat na válečný konflikt.

Případová studie

Účastníci analyzují konkrétní historický případ nebo problém. Příklad: Zkoumání konkrétního osudu rodiny za druhé světové války.

Rekonstrukce události z historie (reenactment)

Účastníci inscenují historické události nebo situace. V rámci programů máme na mysli drobnější, ne tak zpracované realizace, které jsou známy z různých historických rekonstrukcí (reenactmentů), při nichž se účastníci snaží vytvořit co nejpřesvědčivější obraz určité historické události nebo období. *Příklad: Historická rekonstrukce bitvy. Rekonstrukce života na středověkém hradě. Rekonstrukce vyhlášení mobilizace nebo scény z protektorátní domácnosti.*

Dilema

Účastníci jsou postaveni před určité morální dilema, které musí řešit. *Příklad: Rozhodnutí, zda pomoci sousedovi, který je pronásledován gestapem.*

Hra na „Co by se stalo, kdyby...“

Účastníci spekulují, jak by se situace mohla vyvíjet, pokud by se události odehrály jinak. *Příklad: „Co by se stalo, kdyby spojenci nepřistoupili k vylodění v Normandii?“*

Larp

LARP (Live Action Role-Playing) lze považovat za sofistikovanou formu situačního učení, nikoliv za dílčí metodu. Do situačního učení ale nepochybně náleží, protože využívá reálných nebo simulovaných situací k aktivnímu zapojení účastníků. Účastníci – obvykle vystupující v kostýmu v reálném nebo inscenovaném prostředí a s rekvizitami – se stávají součástí příběhu a přímo jednájí v roli, čímž se dostávají do situací, které vyžadují rozhodování, interakci a řešení problémů. Larpy většinou nemají jasně daný scénář (tím se také liší od inscenace, divadla), ale staví právě na jednání v nastolených situacích, do nichž jsou hráči uvedeni a v nichž mají jednat v souladu s charakteristikou své postavy. Prvkem, jenž zvyšuje účinek, je skutečnost, že přesný scénář událostí není hráčům vždy znám – organizátoři jej odhalují postupně. Hráči se učí prostřednictvím vlastního prožitku, skrze interakci s ostatními hráči objevují důsledky svých činů a získávají hlubší porozumění situaci. Larp často simuluje historické, sociální nebo i fiktivní situace, které mají jasně definovaný kontext a pravidla. Tento kontext vytváří prostředí, které přibližuje reálné situace, a účastníci tak přirozeně zkoumají jeho různé aspekty.



Obr. 13.–14. Situační metody zahrnují mnoho dílčích metod, forem i přístupů. Snímky pocházejí z larpové hry Albigenští 1262 pořádané uskupením Cesty časem. Albigenští jsou skriptovaná hra, ale postavy v ní mají poměrně velkou svobodu v rozhodování v klíčových momentech. Historickým pozadím jsou osudy hnutí katarů, kteří působili zejména v jižní Francii a církví byli označeni za heretiky a čelili systematickému potlačování. Foto Páv Lučičník a Michal Kára; z archivu Kristýny Boháčové.

Příklad uplatnění situačních metod: 2. světová válka – Život v okupovaném Československu

1. Evokace

Edukátor rozdělí účastníky do malých skupin a představí scénář:

„Píše se rok 1943. Žijete v Protektorátu Čechy a Morava – na území okupovaném nacistickým Německem. Zásoby jsou omezené, propagandistické plakáty vás nabádají ke spolupráci s okupanty, ale ve vašem okolí se organizuje odbojová skupina. Jak se zachováte?“

2. Role a zadání:

Každá skupina dostane svou roli:

Rodina odbojáře: Čelí tlaku gestapa a dilematům, jak chránit rodinu i odboj.

Místní obchodník: Musí se rozhodnout, zda bude spolupracovat s okupanty nebo riskovat sabotáž.

Učitel: Je pověřen výukou nacistické ideologie, ale snaží se najít způsob, jak odolat.

3. Hraní rolí:

Účastníci diskutují a rozhodují v rámci své role. Edukátor jim může postupně předkládat nové situace, které ovlivňují jejich rozhodování, např.: Gestapo zatkl jednoho člena odboje a hledá jeho spolupracovníky. Člen vaší rodiny byl povolán na nucené práce do Německa. Co uděláte?

4. Reflexe:

Po skončení aktivity účastníci sdílejí své zkušenosti a diskutují např. nad těmito otázkami: „Jaké emoce jste během situace zažívali? Co vás ovlivnilo při rozhodování? Jak myslíte, že se lidé v takových situacích rozhodovali ve skutečnosti?“

Situační metody mají v muzejní edukaci velmi široké uplatnění. Nabízejí prožitek, který má formativní úlohu. Účastníci si skrze hru a rozhodování lépe uvědomí složitost historických událostí. Hraní rolí a jednání v nastolených situacích umožňuje nahlédnout do osudů a dilemat lidí, kteří žili v určité době. Účastníci nejsou pouze pasivními posluchači, ale aktivně se účastní procesu učení. Vedle znalostí rozvíjejí také mnohé „měkké“ dovednosti, protože tyto metody podporují komunikaci, kritické myšlení a rozhodovací schopnosti. Situační metody jsou v muzejní edukaci ideální pro oživení historie a prohloubení porozumění složitým událostem. Vytvářejí most mezi minulostí a přítomností, čímž umožňují účastníkům přemýšlet o významu dějin v kontextu současného světa.

3.4 Metody inscenační

Inscenační metody jsou takové metody a postupy, při nichž účastníci dramaticky ztvárňují konkrétní situace, historické události nebo příběhy prostřednictvím dramatizace. Využívají prvky divadla, jako je improvizace, dialogy a pohyb, k oživení tématu a hlubšímu pochopení jeho významu. Také tuto skupinu metod charakterizují prvky společné celé kategorii aktivizačních metod, tedy důraz na aktivní zapojení účastníků, rozvoj kreativity a prožitkové učení.

Inscenační metody využívají herecké výkony a dramatizaci. Stavějí na expresi a prožitku, účastníci se prostřednictvím hraní rolí zapojují emocionálně i fyzicky. Důraz je kladen na narativní složku – příběh nebo scénář, který účastníci ztvárňují. Metody tohoto typu rozvíjejí kreativitu a spolupráci, protože účastníci se podílí na tvorbě společného scénáře nebo improvizují v rámci zadané situace.

Za vhodné považujeme poukázat na rozdíly mezi situačními a inscenačními metodami – které jsou si zajisté v některých aspektech blízké. Situační metody se zaměřují na simulaci situace, kde účastníci řeší problémy nebo dilemata. Hlavní důraz je kladen na rozhodování a analýzu situace (např. simulace válečných rozhodnutí). Role jsou často využity k stimulaci myšlení a nemusejí obsahovat dramatický, tvůrčí, resp. expresivní prvek (např. diskuse politiků v nějaké historické peripetii). Inscenační metody oproti tomu spadají do kontextu uměleckých expresivních projevů. Klíčový je v nich právě dramatický a příběhový prvek. Účastníci se vžívají do rolí a přímo ztvárňují děj. Příběh může být vyjádřen symbolickými, metaforickými prostředky, není nutné stavět pouze na dialozích a přesné, doslovné „adaptaci“; možné jsou posuny a aktualizace (např. příběh o Ikarovi je vyjádřen stínovým divadlem s pohybovým náznakem letu a pádu – beze slov jen s využitím hudby nebo zvuku.) Důraz je kladen nikoliv na kognitivní schopnosti (jež převažují u metod situačních), nýbrž na emoce, prožitek a tvořivost. Staví se spíše na subjektivním vyjádření, výrazu a symbolech. Obě skupiny metod ale shodně staví na tom, že přenášejí účastníky do fikčního světa nějaké události nebo historického období.

Scény pro realizaci inscenačních metod jsou často kvůli úspoře času předem připravené, mohou být ale i improvizované, kdy je vymýšlí skupina přímo na místě, a to včetně rekvizit nebo scénografických prvků. Dramatické etudy obsahují hrané interakce mezi postavami (např. zinscenování soudního procesu nebo hrozícího nebezpečí), proto by měli účastníci disponovat nějakými materiály či jinými podklady pro to, aby mohli interakci promyslet a sehrát a aby metoda nebyla pouhou zábavou aktivitou, ale měla také edukativní rozměr. U každé metody, jež spadá do expresivních oborů (nejen dramatické výchovy, ale také výchovy výtvarné, hudební, taneční, literární nebo do tvůrčího psaní), je důležitá následná reflexe, v níž se zpracovává prožitek a dozrává poznání. (Následující kapitoly uvádějí výčty vhodných metod podle fáze programu – od ledolamek a evokací, přes hlavní aktivizační metodu programu až po reflexi. Právě s podporou neuspěchané reflexe dojde k vytěžení potenciálu inscenačních a dalších expresivních metod.)

Příklady konkrétních inscenačních metod:

Improvizace

Účastníci dostanou základní scénář nebo situaci a na místě vytvářejí dialogy a akce. *Např.: „Představte si, že jste filozofové v athénské škole, diskutujete o demokracii.“*

Hraní příběhu

Účastníci inscenují historickou událost nebo příběh. *Např.: Rekonstrukce scény z řecké mytologie, jako je Perseus a Medúza.*

Reinterpretace

Účastníci na základě mytologického příběhu posouvají a reinterpetují jeho význam. Posuzují jeho reálie na základě dnešních zvyklostí a znalostí, případně pracují s vtipem nebo nadsázkou. *Př.: Příběh Persea nahlédneme z pohledu Medúsy. Dohledáme, že byla obětí žárlivosti a nejenže byla znásilněna, ale za tento zločin i potrestána – proměněním krásných vlasů v hady. Nakonec byla zavražděna Perseem. Příběh reinterpetujeme a změníme jeho konec ve prospěch Medúsy.*

Živé obrazy

Účastníci ztvárňují statické scény pomocí postojů a gest. *Např.: „Zamrzlá“ scéna v Athénské agóře – s obchodníky, politiky, filozofy.*

Divadelní představení

Skupina připraví krátké představení s dialogy, pohybem a scénickou strukturou. *Př.: Vytvořte dramatizaci příběhu o Mínotaurovi. Inscenujte scénu, v níž hrdina Théseus putuje labyrintem, zabije netvora a vrátí se z labyrintu za pomoci klubka, které mu darovala královská dcera Ariadna.*

Dramatická diskuse

Účastníci zaujmají roli historických postav a diskutují z jejich perspektivy. *Např.: Athénská rada rozhoduje, zda postavit Parthenón.*

Stínohra

Situace se ztvárňují pouze pohybem nebo světlem a stínem; pracovat se může s postavami účastníků, anebo s loutkami a předměty. Scéna se promítá na zeď (jako odraz vržených stínů) nebo na plátno, kdy jsou postavy a loutky za plátnem, které je osvětleno reflektorem tak, že zostřuje stíny a podtrhuje atmosféru. *Např.: „Vytvořte loutky pro stínové divadlo a zinscenujte příběh Íkara jeho otce Daidala, řeckého stavitele a vynálezce.“ Nebo: „Do hudby a projekce pohybově a dramaticky ztvárněte drama Íkarova letu a pádu.“*

Příklad uplatnění inscenačních metod: Stínové divadlo – Příběh Ikarů a Daidala

Tento edukační program využívá inscenační metodu stínového divadla k dramatizaci mýtu o Ikarovi a Daidalovi. Cílem je nejen poznat příběh, ale i prožít ho skrze pohyb, a tím lépe pochopit jeho významy v dnešní době pro nás osobně.

1. Úvod do programu

Děti nejprve vyslechnou příběh o Daidalovi a Ikarovi. Lektor je vhodně volenými otázkami přivede k odhalení hlavních motivů a konceptů – svoboda, odvaha, touha po poznání a překračování hranic, ale i nemožnost jejich překročení, důsledky lidských rozhodnutí.

Diskuse: Jaké ponaučení nám tento příběh může dát? Jaké sny máme my sami a co nás může omezovat v jejich dosažení? Co si z příběhu můžeme vzít do dnešní doby? (Rizika překračování limitů, odvaha vs. zbrkllost, význam pokory).

2. Výroba rekvizit pro stínové divadlo

Děti si vyrobí jednoduchá křídla z papíru nebo lepenky. Lektor je motivuje k přemýšlení o tom, jak se musel Daidalos cítit při jejich konstrukci. Křídla mohou být dekorována pomocí prostřihů a perforací.

3. Návuk pohybové dramatizace (podle časové dotace může jít pouze o jednoduchou pohybovou improvizaci, anebo o promyšlenou dramatizaci s rozdělením postav)

Děti si rozdělí role:

Daidalos – vypravěč příběhu pohybem, klidný a rozvážný pohyb stavitele.

Ikaros – plný energie, postupně stále dynamičtější pohyb vyjadřující touhu po volnosti.

Slunce – děti představující spalující horko paprsků (krouživé pohyby rukou).

Moře – děti pohybující se ve vlnách pod křídly Ikarů.

Lektor dětem ukáže základní pohyby:

Pomalejší, rozvážný pohyb Daidala (přemýšlení, tvorba křídel). Lehké, radostné pohyby Ikarů (radost, vzlet). Napětí a strach při blížícím se slunci. Pomalu padající pohyby Ikarů (rozpadnutí křídel, pád do moře).

4. Inscenace – stínové divadlo

Před bíle osvětlenou plachtou děti ztvárňují příběh pouze pohyby stínů. V doprovodu hudby (např. jemné instrumentální skladby) předvádějí postupný vývoj děje:

Plánování útěku – pomalé, rozmýšlivé pohyby Daidala, vytváření křídel. Vzlet – radostné, lehké pohyby, pomalu se zrychlující s rostoucí euforií Ikarů. Stoupání k slunci – napětí, ruce natažené vzhůru, tanec s křídly. Pád – ztráta rovnováhy, křídla se odtrhávají, zpomalené pohyby k zemi. Zármutek Daidala – pomalé, smutné pohyby směřující dolů k moři.

5. Reflexe a sdílení dojmů

Po představení děti reflektují své zážitky:

Jaké to bylo být součástí příběhu? Co pro ně znamená svoboda a zodpovědnost?

Jaké emoce během hry prožívaly?

Program uzavírá individuální psaní krátkých reflexí na téma „Moje křídla“ – děti popíší nebo nakreslí, čeho by si přály dosáhnout a co jim může pomoci (nebo naopak zabránit) v naplnění jejich snů.

Tento způsob zpracování námětu umožňuje dětem prožít příběh nejen intelektuálně, ale i emocionálně a fyzicky, což podporuje hlubší pochopení jeho významu.

Výhodou inscenačních metod v muzejní edukaci je jejich prožitkový charakter, hravost, improvizace. Metody z oblasti expresivních oborů je žádoucí zařazovat proto, že nabízejí jiný druh poznávání a objevování, jenž vyvažuje příliš intelektuálně náročné vyučování a obdobně pojímané expozice v muzeích v historických muzeích. Hraní rolí rozvíjí empatii a spolupráci, účastníci si díky dramatizaci lépe uvědomí možné pocity, dilemata



Obr. 15.–16. Snímky z pohybově-dramatických performancí z archivu Studia Experiment Olomouc, foto Petra Šobáňová.

a motivace historických postav. Metody napomáhají lepšímu pochopení souvislostí, hraní rolí vhodně propojuje teoretické znalosti s konkrétními situacemi a perspektivou jejich aktérů. Inscenační metody podporují tvůrčí myšlení a interaktivitu. Účastníci se aktivně zapojují a stávají se součástí děje. Inscenační metody přinášejí do muzejní edukace živost a emoce — a umožňují účastníkům nejen poznávat, ale také prožívat historii. Díky emocionálnímu zapojení si klíčové momenty a témata lépe zapamatují a pochopí.

3.5 Didaktické hry

Didaktické hry spadají do širšího kontextu strategií, jež využívají ve vzdělávání herních prvků; někdy hovoříme o tzv. gamifikaci. V kontextu aktivizačních metod jsou didaktické hry skupinou aktivizačních metod, jež kombinují herní prvky s nějakým edukačním cílem. Učení probíhá prostřednictvím hry, která účastníky motivuje a vtahuje do procesu učení zábavným a interaktivním způsobem. Hry využívají soutěživost, spolupráci, objevování nebo strategické myšlení, aby podpořily aktivní zapojení účastníků do herního procesu.

Pro didaktické hry je typické, že spojují učení s konkrétními herními prvky (snahou o dosažení cíle, zdoláváním překážek, postupováním do jednotlivých levelů, sbíráním odměn apod.). Hra má určitý vzdělávací cíl, který je integrován do herní struktury, zároveň ale herní struktura obsahuje zábavní prvky, protože jejím cílem je hráče bavit, přinášet vzrušení ze hry.

Účastníci jsou motivováni herními prvky, jako jsou úkoly, odměny nebo výzvy. Pro hru jsou důležitá jasná pravidla, která spolu se strukturou hry poskytují hráčům rámec, ve kterém účastníci konají, rozhodují se a učí.

Hry umožňují interakci mezi hráči a poskytují okamžitou zpětnou vazbu na jejich rozhodnutí. Hry jsou přirozeně zábavné a motivující, což napomáhá zapamatování a pochopení učiva.

Konkrétní příklady didaktických her

Stolní hry a deskové hry

Účastníci hrají na herním plánu s historickými úkoly nebo otázkami. *Např.: Legie: Sibiřská cesta – desková hra, kde hráči poznávají osudy legionářů.*

Hry s úkoly a hádankami

Účastníci musí řešit hádanky nebo logické úkoly. *Např.: „Odhalte padělký a určete originály historických dokumentů.“*

Role-playing hry

Účastníci převezmou role historických postav a prostřednictvím hry prožívají jejich situace, hráči se snaží jednat podle své role. *Např.: „Vyjednávání o Mnichovské dohodě“; účastníci představují delegace států, které se účastnily Mnichovské dohody (Německo, Itálie, Francie, Velká Británie — a Československo, které však k samotnému jednání přizváno nebylo – jde o skutečnost, jíž edukátor v rámci hry může funkčně využít). Jejich úkolem je vyjednat co nejlepší podmínky pro svůj stát.*

Hra s úkoly

Hráči se pohybují v prostoru, postupně plní zadané úkoly a získávají herní odměny, případně hrají o čas. *Příklad:* „Příběh odbojáře“; účastníci sledují příběh fiktivního člena odboje. Na několika stanovištích v muzeu plní úkoly, které ilustrují jeho činnosti a dilemata. Herní prvky: předání tajné zprávy bez odhalení gestapem, vyluštění šifry nebo hesla, shromáždění potřebných zdrojů pro sabotáž.

Úniková hra

Hráči se musejí dostat ven z určitého fyzického nebo pomyslného prostoru. Postupně musejí v určitém čase získat počet klíčů, které jim zajistí únik.

Příklad: „Získejte plán barokního kláštera“; účastníci se stávají skupinou historiků, kteří se dostali do starého barokního kláštera. Zde objeví stopy vedoucí ke ztracenému plánu, podle kterého měl být klášter původně postaven. Plán je však ukryt a hráči musí vyřešit sérii hádanek, aby ho našli a unikli z prostoru kláštera dříve, než je zastihne „čas uzávěrky“, např. zatopení památky během povodní nebo demolice klášterní budovy. Hra probíhá ve výstavním prostoru věnovaném barokní době, který obsahuje tematické exponáty, jako jsou modely klášterů, obrazy, dobové rukopisy, hudební nástroje, nebo liturgické předměty. Cílem hráčů je získat 5 „klíčů“ (symbolických nebo reálných), které odemykají závěrečnou schránku obsahující ztracený plán kláštera. Každý klíč je spojen s jedním úkolem nebo hádankou. Hráči musejí vyluštit šifru (např. objeví text s dobovou latinskou frází „Stůjte, kde ticho a moudrost vládne“, která je po přeložení vodítkem ke knihovně); poskládat mapu (na několika stanovištích jsou fragmenty staré mapy klášterní zahrady; hráči je musí poskládat a na základě mapy určit, kde je ukryt další klíč); hledat symboly v obrazech (např. klíče, lilie, kříže); vyluštit hudební hádanku (hráči objeví notový zápis barokní skladby a musí rozluštit, jaká píseň je na něm uvedena) a poskládat dobový text (účastníci najdou fragmenty barokního nápisu a musí je správně seřadit nebo doplnit chybějící slova).

Pravidla hry: hráči mají omezený čas (např. 60 minut) na splnění všech úkolů, pokud potřebují nápovědu, mohou si ji „koupit“ za časovou penalizaci (např. odečtení 5 minut z celkového limitu). Všechny klíče musí být získány, aby hráči mohli otevřít závěrečnou schránku s plánem kláštera. Po otevření schránky hráči najdou ztracený plán kláštera a dostanou se ven. Na závěr může edukátor vysvětlit historický kontext barokní architektury, funkci klášterních prostor a význam plánu, který hráči objevili.

Sbírání bodů a odměn

Cílem hráčů je postupně nasbírat určitý počet bodů, odměn, herních předmětů. *Příklad:* „Objev poklady středověku“; účastníci dostanou seznam předmětů a indicií, které je vedou k exponátům ve výstavě. Na každém stanovišti najdou další část příběhu o životě ve středověku. Herní prvky: hledání exponátů podle zadaných nápověd (např. „Najdi zbraň, která patřila rytíři“), plnění úkolů souvisejících s exponáty (např. určování funkcí předmětů), sběr indicií a skládání příběhu.

Hra s časovou osou

Účastníci dostanou karty s událostmi, osobnostmi nebo předměty. Jejich úkolem je zařadit je do správného pořadí na časovou osu umístěnou ve výstavě. Důležité je hledání souvislostí mezi kartami a exponáty, spolupráce ve skupinách a následná diskuze o významu jednotlivých událostí.

Kreativní hra

Tento typ hry kombinuje různé herní prvky a jejím cílem je vytvoření nějakého výsledného produktu, který může být odměněn, vyhodnocen v konkurenci ostatních, bodován.

Příklad: „Vytvoř obrozenecké noviny“

Hra tematizuje národní obrození. Účastníci se rozdělí do týmů, které mají za úkol vytvořit obrozenecké noviny. Pracují s historickými fakty a exponáty v muzeu, aby sestavili obsah novin. Herní prvky: výsledek posoudí komise šlechticů, kteří se rozhodnou, které z novin finančně podpoří. Týmy musejí nejprve učinit výběr témat pro články (např. divadlo, literatura, politika), poté vytvoří návrh novinového layoutu a do samotných novin zahrnout různé dobové fráze a jazykové prvky. Jednotlivé redakce pak komisi představují výsledek a ucházejí se o podporu.

Digitální hry a videohry

Známé hry na počítači, tabletu nebo jiném mobilním zařízení mohou úspěšně simulovat historické situace nebo obsahovat výukové prvky. Např.: *Svoboda 1945: Liberation, Train to Sachsenhausen, Velvet 89, Attentat 1942*. Prvky daných her lze využít v určité části programu a kombinovat je s dalšími metodami a postupy.

Výhody her v muzejní edukaci jsou zřejmé: hry dokážou návštěvníky zabavit a vtáhnout do děje. Nabízejí interaktivitu, aktivně účastníky zapojují a činí učení atraktivním. Využití herních prvků může vyvážit i poněkud nudné vyznění tradičních, málo interaktivních expozic. Je s podivem, že i jednoduchý herní prvek dokáže návštěvníky ihned zaujmout a probudí jejich soutěživost a chuť objevovat a zkoušet nové věci. Vedle toho hry podporují týmovou práci a komunikaci, lze je snadno přizpůsobit věku, počtu účastníků a dostupným zdrojům. Didaktické hry, a to i včetně oblíbených videoher, představují moderní a atraktivní přístup k muzejní edukaci, který podporuje hlubší pochopení historie prostřednictvím interakce a prožitku.

3.6 Projektová metoda

Projektová metoda je možná více pedagogickým přístupem či komplexní metodou, než přesně vymezenou a specifickou skupinou metod. Přesto ji v souladu s tradicí řadíme vedle ostatních – s vědomím toho, že přesné hranice pedagogických termínů se někdy stírají a jejich významy se proměňují. Projekt – zvláště dlouhodobý – můžeme chápat rovněž jako formu, resp. strukturu výukových činností, jež jsou propojeny nějakým vymezeným tématem. Také projekt klade důraz na aktivní zapojení účastníků do procesu učení; realizace projektů většinou vyžaduje velkorysejší časovou dotaci a může do něj být zapojeno více skupin nebo škol. Projekty jsou mnohdy zaměřeny na řešení problému nebo zpracování komplexního tématu a vyžadují propojení znalostí a dovedností z různých oborů. Účastníci jsou vedeni k samostatnosti, spolupráci, kreativnímu myšlení a odpovědnosti za vlastní učení a výsledky projektu.

Projekty nabízejí propojení teorie s praxí, protože účastníci využívají teoretické znalosti a aplikují je v praktických činnostech nebo během řešení nějakého výstupu. Projekty často propojují různé obory (např. historii, přírodní vědy, umění) a staví na spolupráci. Obvykle vyžadují týmovou práci, kde si účastníci rozdělují role a společně hledají řešení. Každý projekt má konkrétní výstup (např. prezentaci, model, výstavu, návrh), který shrnuje výsledky práce; celý proces je zakončen reflexí, kde účastníci hodnotí nejen dosažené výsledky, ale i proces realizace.

Projektová metoda spadá do kontextu aktivizačních metod zejména proto, že podporuje aktivní zapojení účastníků, kteří se sami podílejí na tvorbě výstupu, propojuje poznatky a praxi, rozvíjí kritické a kreativní myšlení a mnohé klíčové kompetence, jako je spolupráce, komunikace, řešení problémů, odpovědnost za společné dílo nebo schopnost reflektovat svou práci.

Projekty jsou často zaměřeny na aktuální nebo zajímavá témata, což zajisté zvyšuje zájem účastníků o učení.

Příklad uplatnění projektové metody: Osudy židovské komunity našeho města

Tématem projektu je historie a osudy židovské komunity ve městě, její přínos a tragické osudy jejích členů během holokaustu.

Průběh projektu:

Úvodní fáze (Evokace):

Návštěva místního židovského hřbitova, synagogy nebo expozice zaměřené na historii židovské komunity.

Úvodní otázka s myšlenkovou mapou: „Jak žila židovská komunita ve vašem městě a co se s ní stalo během 20. století?“

Krátké čtení nebo promítání dokumentárního filmu o historii židovských obyvatel.

Výzkumná fáze:

Skupiny se zaměří na různé aspekty tématu, např.: život a tradice židovské komunity (kultura, náboženství, zvyky), přínos židovských obyvatel (obchod, věda, umění), tragické události holokaustu a jejich dopad na místní komunitu.

Studijní materiály zahrnují dobové fotografie, vzpomínky přeživších, seznamy deportovaných osob, archivní dokumenty.

Studium webových zdrojů a exkurze:

Projekt je doplněn návštěvou webových stránek různých muzejních institucí zaměřených na historii židovské komunity a exkurzí do koncentračního tábora Osvětim doplněné o prohlídku centra Krakova.

Praktická fáze:

Tvorba příběhů na základě reálných osudů židovských rodin z města, tvorba ilustrací a dalších výtvarných prací.

Vytvoření časové osy, která zachytí klíčové události.

Účast na veřejném čtení jmen obětí šoa pořádaném místní neziskovou organizací.

Výstup: vytvoření výstavy nebo multimediální prezentace:

Fotografie, texty a mapy dokumentující život židovských obyvatel před holokaustem.

Interaktivní prvky, např. QR kódy s odkazy na audio nahrávky vzpomínek přeživších.

Veřejná prezentace projektu s vernisáží v muzeu (např. pro rodiče nebo další žáky).

Reflexe:

Diskuse v kruhu ve skupině, případně prezentace myšlenek na besedě doprovázející vernisáž výstavy: „Co vás na příbězích židovské komunity nejvíce překvapilo? Proč je důležité pamatovat na tuto část historie?“

3.7 Metody expresivní

Expresivní metody – případně metody expresivní interpretace – jsou edukační přístupy, které kladou důraz na sebevyjádření účastníků prostřednictvím uměleckých činností. V muzejní edukaci se využívají k tomu, aby návštěvníci lépe porozuměli obsahu expozic, přičemž jde o jiný než ryze racionální způsob poznávání. Více se pracuje s kreativitou, intuicí, emocemi, subjektivitou. Cílem je, aby účastníci nejen přijímali informace, ale také aby je osobně, subjektivně vnímali a kreativně na ně reagovali. Také užití expresivních metod je vhodné strukturovat do třífázového modelu E – U – R, avšak stojí-li program převážně na expresi, poněkud se zde mění druhá fáze: je jí právě exprese, resp. umělecké vyjádření. Uvědomění si významu se děje prostřednictvím zážitku z exprese, který je bezprostředně zpracován v reflexi. Ta má v takto pojatém programu velmi důležité místo – pouhá produkce výstupů (např. výtvarných prací, literárních textů nebo pohybových vyjádření), jež nejsou reflektovány, tak znamená nevyužitý potenciál exprese. Dodejme ještě, že expresivní aktivity lze samozřejmě využít ve všech fázích edukačního programu, nejen v úvodu (např. v po-

době výrazové hry) a během hlavní části programu, ale i během samotné reflexe (např. psaní básně volným veršem).

Expresivní metody jsou založeny na využití uměleckých forem jako prostředku pro prožívání, poznání a vyjádření emocí, myšlenek a postojů. Expresivní metody v tomto významu znamenají *výraz* nebo *vyjádření* a ve vzdělávacím a uměleckém kontextu odkazuje na schopnost člověka vyjadřovat své emoce, postoje a vnímání světa prostřednictvím různých uměleckých forem. Expresivní metody vycházejí z různých uměleckých a vzdělávacích oborů:

- výtvarného umění (v něm jde o vizuální vyjádření emocí a představ),
- hudby (jedná se o zvukovou expresi nálad a příběhů),
- divadla (vyjádření prostřednictvím gest, mimiky a slova; samozřejmě sem přímo spadají již dříve zmíněné metody inscenační, jež jsme kvůli jejich specifčnosti a častému využití vyčlenili zvlášť),
- literatury (využívá se zejména tvůrčí psaní, poezie – slovní vyjádření myšlenek a emocí),
- tance (jedná se o pohybovou expresi).

Vedle termínu *expresivní metody* se v literatuře i praxi užívá termín *expresivní interpretace*. Jde o užší pojem označující metody, které v muzejní a galerijní pedagogice znamenají reakci na nějaký vystavený předmět, skutečnost nebo umělecké dílo. Oproti klasické výkladové, resp. slovní interpretaci jde o subjektivní reakci využívající vlastní imaginaci, kreativitu a fantazii tvůrce. Vedle toho existují další expresivní metody, jež na konkrétní předmět a jeho interpretaci nemusejí být nikterak vázány.

Expresivní metody obohacují spektrum aktivizačních metod tím, že podporují kreativitu (účastníci vytvářejí něco vlastního, originálního), zapojují do procesu učení emoce, představivost, divergentní myšlení a osobní prožitky. Pokud probíhají v týmech, pak podporují spolupráci, často jsou individuální, případně se staví na kombinaci individuální a skupinové činnosti. Podstatný je v nich prostor pro reflexi, kdy účastníci hodnotí nejen své dílo nebo performativní výkon, ale i proces tvorby a prožitky, které jej doprovázely.

Příklady uplatnění expresivních metod v muzejní a galerijní edukaci

Žánrová přesmyčka

Účastníci si pozorně prohlédnou vybrané výtvarné dílo určitého žánru (např. krajinomalby) a poté vytvoří vlastní obraz. Ten má co nejvíce napodobit původní dílo, ale převést ho do jiného žánru (např. do podoby portrétu).

Analytické skici

Návštěvníci si v expozici vyberou některou část dioramatu nebo určitý předmět a do bloku si jej jako celek nebo jako soubor vybraných detailů kreslí pomocí jednoduchých skic. Tím jej zároveň soustředěně pozorují, poznávají a analyzují, všímají si jeho podstatných vlastností.

Zvuky minulosti

Účastníci se seznámí s historickými hudebními nástroji a pokusí se vytvořit krátkou hudební skladbu, která by mohla znít v době, kdy byly nástroje používány. Variantou je podpora vlastní hudební produkce za pomoci ukázek historických rekonstrukcí hudby, případně produkce zvuků reagujících na nějakou skutečnost — pouze ústy nebo tělem (luskání, dupot, tření, ševlení, mumláni).

Příběh jednoho předmětu

Účastníci si vyberou exponát (např. starověký nástroj nebo šperk) a ve skupinách vytvoří na základě fantazie literární zpracování jeho příběhu (např. kdo ho mohl používat, jak a proč byl vytvořen).

Vzpomínky na minulost

Účastníci napíší krátký příběh nebo báseň inspirovanou konkrétním exponátem nebo událostí, např. dopis z válečné fronty v expozici, jež prezentuje dokumenty a fakta o válečném konfliktu.

Pohyb v prostoru

Účastníci interpretují vybrané abstraktní dílo v galerii moderního umění prostřednictvím pohybu a vytvářejí „příběh“ obrazu pomocí těla a improvizace (např. s využitím hudby).

Význam expresivních metod, jež jsou velmi často a úspěšně užívány v kombinaci s metodami zaměřenými na kognici, spatřujeme nejen v tom, že zvyšují atraktivitu programu a účastníky obvykle zaujmou. Za podstatné považujeme také to, že podporují větší osobní zapojení návštěvníků. Ti se cítí s tématem více propojeni, protože do něj vkládají vlastní subjektivní vnímání a interpretaci. Expresivní činnosti jsou vhodné pro všechny věkové skupiny. Expresivní tvořivá aktivita a s ní spojený osobní prožitek znamenají specifickou a hodnotnou cestu k poznání a hlubšímu vztahu k sobě a ke světu.

3.8 Metody praktických činností

Metody praktických činností jsou metody a aktivity, při nichž se účastníci učí prostřednictvím manuální práce, konkrétních úkolů a praktického zapojení do činností. Tyto metody kladou důraz na osvojování dovedností, aplikaci teoretických poznatků v praxi a pochopení rozličných procesů skrze přímou zkušenost.

Na rozdíl od expresivních metod, které jsou zaměřeny na kreativní sebevyjádření např. ve výtvarném umění, hudbě nebo divadle, praktické činnosti mohou zahrnovat řemeslné činnosti, výrobu předmětů (např. keramiky, tkání), technické činnosti, práci s jednoduchými nástroji a přístroji, pracovní činnosti (např. vaření, zahradnické nebo jiné užitkové aktivity) apod.

Také expresivní metody lze na druhou stranu řadit mezi praktické činnosti (viz některé přehledy metod) – ryze praktické aktivity pracovní aktivity ale nejsou spojeny s uměleckým výrazem, zaměřují se čistě na dovednosti a funkční využití poznatků.

Praktické činnosti v kontextu aktivizačních metod charakterizuje to, že účastníci aplikují teoretické znalosti při řešení reálných úkolů. Aktivní zapojení podporované tím, že určitá konkrétní aktivita je postavena na manuální práci, zvyšuje účast a soustředění. Dochází k rozvíjení dovedností, praktické činnosti – zvláště pokud se jim lidé věnují pravidelně – podporují zručnost.

Praktická činnost zvyšuje motivaci návštěvníků, proto jsou v expozicích velmi oblíbeny praktické zóny s demonstrací různých činností. Oblíbené je např. mletí obilí, opracování dřeva, otiskování pečeti, výroba formy. Vytváření konkrétních výstupů, např. vlastního výrobku, který si účastníci programu mohou odnést domů, zvyšuje pocit úspěchu a přináší uspokojení. Pokud se jedná o práci skupin na společném díle, pak dané metody podporují týmovou spolupráci, zejména když vyžadují kooperaci a rozdělení úkolů.

Příklady uplatnění praktických činností v muzejní a galerijní pedagogice

Výroba keramiky ve stylu pravěkých nádob

Účastníci se učí techniky modelování a zdobení keramiky inspirované nálezy z expozice. Dojde k pochopení pravěkých výrobních postupů a významu keramiky pro tehdejší společnost.

Tkaní na dobových stavech a další ukázky řemesel

Účastníci si vyzkouší tkaní na jednoduchém stavu podle tradičních technik, dojde k osvojení základní řemeslné dovednosti a lepšímu porozumění životu v minulosti.

Sestavování jednoduchých strojů

Účastníci programu v technickém muzeu nebo science centru sestaví model jednoduchého mechanismu, např. kladky nebo vodního kola, a pochopí jeho fungování.

Rekonstrukce historických staveb

V archeoparku nebo expozici středověku se účastníci programu věnují stavbě modelu opevnění nebo obydlí za použití přírodních materiálů (hlíny, proutí, dřeva).

Výroba předmětů denní potřeby

V expozici věnované životu v raném novověku si účastníci vlastnoručně vyrobí např. voskové svíčky nebo jiné předměty denní potřeby pomocí tradičních postupů.

Rytířský výcvik

V historické expozici středověku na hradě si děti vyzkoušejí jednoduché aktivity, jako je držení štítu, simulace souboje nebo výroba papírového erbu.

Příprava dobových pokrmů

Účastníci v etnografické expozici věnované každodennímu životu připraví jednoduchý pokrm podle historické receptury (např. chléb, polévku). Seznámí se s procesem výroby másla nebo sýra, ochutnají produkty výrobců udržujících tradiční postupy apod.

Praktické činnosti propojují poznatky s prožitkem a umožňují poznávání přímou zkušeností. V kontextu zprostředkování historie se podobné metody využívají velmi často, protože pomocí jednoduché činnosti dochází k účinnému propojení minulosti se současností. Účastníci mimo jiné pochopí, jak práce, dovednosti, nástroje a technologie ovlivňovaly každodenní život lidí v minulosti i „velké“ dějiny. Dodejme, že metody praktických činností mají úzkou souvislost s přístupy rozvíjenými v rámci living history a experimentální archeo-

logie (viz podrobnější zmínku o nich v následující podkapitole), protože také v obou zmíněných případech se staví na praktické činnosti a přímé zkušenosti. Praktické činnosti jsou v muzejní pedagogice nepostradatelné, protože podporují aktivní učení, rozvíjejí dovednosti a propojují návštěvníky s tématem prostřednictvím reálných zkušeností.

3.9 Další pedagogické strategie a komplexní výukové metody

Vedle metod představených v předešlých podkapitolách se v pedagogice hovoří rovněž o **komplexních výukových metodách**, případně o **strategiích výuky**. U těchto komplexních přístupů platí, že se v jejich rámci uplatňují specifické dílčí metody, mnohdy vyvinuté určitou pedagogickou školou a dále rozvíjené a modifikované různými následovníky. Mnohé z přístupů se vzájemně prolínají a jejich hranice nejsou ostře vymezeny. Například metody kritického myšlení se běžně využívají jak v tzv. přímém vyučování, tak během vrstevnického učení. Kooperativní výuka nebo její dílčí prvky se zase objevuje v téměř všech přístupech, které v této podkapitole zmíníme. Přestože tento oddíl není a nemůže být úplný, zmíněné strategie a komplexní metody odrážejí současný pedagogický diskurz a mohou edukátory v praxi zaujmout a přivést k dalšímu zkoumání a k aplikaci inovativních přístupů do muzejní edukace.

Kritické myšlení

Příkladem pedagogické strategie, v rámci níž byl vyvinut celý soubor metod (mnohé z nich jsou součástí naší publikace), může být kritické myšlení. Tímto pojmem můžeme samozřejmě obecně označit samotnou kognitivní operaci založenou na kritickém posuzování skutečností a zaujímání vlastního nezávislého postoje na základě přemýšlení. V pedagogickém kontextu ale kritické myšlení odkazuje také k programu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Steele, 1997; Steele, Meredith & Temple, 1997), v jehož rámci se vyvinula celá baterie dílčích metod známých ze školicích programů a příruček RWCT. Připomeňme, že daný program rozvíjí schopnosti kritického myšlení a práce s textem a s vlastním psaním či slovním vyjádřením. Hlavním cílem programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví, cítí lásku k vědě a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí (Kritické myšlení, 2024). Podstatná je také schopnost formulovat argumenty, zaujímat stanoviska k různým tématům a vést s ostatními korektní diskusi, což jsou všechno dovednosti nezbytné pro úspěšné fungování v demokratické moderní společnosti.

Projektová výuka

Dalším příkladem komplexního přístupu může být projektová výuka založená na práci s mezipředmětovou integrací a holisticky pojímaným vzdělávacím obsahem. Projektovou metodu jsme již představili ve zvláštní podkapitole, zde ji znovu zmiňujeme proto, že může být na některých školách pojímána nikoliv jako občasné využití metody, ale jako převažující strategie výuky předpokládající cílevědomou spolupráci pedagogů napříč vzdělávacími obory a důsledně uplatňovanou mezipředmětovou integraci. Prvky takto pojaté výuky – či spíše pedagogického myšlení a konání – se samozřejmě mohou uplatňovat i v muzeu, i když v muzejní edukaci má samozřejmě jiný význam. Muzea se stávají partnery v projektové výuce, ale mohou také sama vytvářet projekty, v nichž dochází k mezipředmětové integraci a spolupráci napříč obory.

Projektová metoda je pedagogický přístup, který umožňuje žákům aktivně se zapojit do učení prostřednictvím řešení reálných problémů a úkolů. Tento přístup propojuje různé vzdělávací oblasti a podporuje rozvoj

klíčových kompetencí, jako jsou kritické myšlení, spolupráce, kreativita a schopnost řešit problémy. Projektová metoda integruje princip autonomie a odpovědnosti žáků za vlastní učení, přičemž učitel zde vystupuje spíše jako průvodce a facilitátor. Proces učení probíhá v několika fázích – od plánování a výzkumu přes realizaci až po prezentaci a reflexi výsledků.

V rámci projektové metody dochází k poněkud odlišné didaktické transformaci vzdělávacího obsahu, než je tomu v klasické výuce rozdělující vzdělávací obsah do jednotlivých – mnohdy zcela izolovaných – vzdělávacích oborů. Učitel (ideálně spíše kolektiv učitelů) při přípravě projektu vybírá klíčová témata a učivo, které integruje do projektového zadání s důrazem na jeho praktickou využitelnost. Důležitým aspektem je rozčlenění obsahu do jednotlivých etap a úloh projektu, jejichž součástí mohou být badatelské aktivity, terénní práce, skupinová spolupráce a využití digitálních technologií. Tato transformace obsahu zajišťuje nejen optimální výběr obsahů a jejich integraci do jednotlivých úloh, ale také to, že žáci nejsou pouze pasivními příjemci informací, ale aktivními tvůrci, kteří se učí skrze vlastní zkušenost. Projektová metoda tak poskytuje prostor pro rozvoj komplexních dovedností a umožňuje propojení teoretických znalostí s praktickou činností, čímž zvyšuje motivaci žáků a jejich schopnost využít získané poznatky v reálném životě. Specifickou podobu mají projekty umělecké, zejména proto, že uplatňují přístup art-based research, tedy zkoumání tématu prostřednictvím umělecké činnosti a poznávání skrze tvorbu. Blíže o projektech v expresivních oborech pojednává publikace kolektivu autorů *Téma – akce – výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. (Šobáňová et al., 2015)

Kooperativní výuka

Kooperativní učení je výuka, která staví na spolupráci žáků ve skupinách s cílem dosáhnout společného cíle a vzájemně se podporovat v procesu učení. Žáci v rámci kooperativního učení pracují ve strukturálně uspořádaných týmech, kde se aktivně podílejí na řešení úkolů, sdílejí informace a učí se od sebe navzájem. Klíčovými principy této strategie jsou pozitivní vzájemná závislost, individuální odpovědnost, rozvoj sociálních dovedností a reflexe skupinového výkonu. Kooperativní učení pomáhá žákům rozvíjet nejen znalosti, ale také kompetence v oblasti komunikace, týmové spolupráce a řešení konfliktů.

V rámci kooperativního učení se cílevědomě podporuje aktivní zapojení všech členů skupiny a reflektují a zohledňují se jejich různé schopnosti a zkušenosti. Učitel strukturuje vzdělávací obsah tak, aby jednotlivé úkoly byly vzájemně provázané a umožnily efektivní rozdělení rolí ve skupině (např. zapisovatel, moderátor, mluvčí). Obsah je přizpůsoben tak, aby podporoval vzájemné učení a řešení problémů ve skupině, čímž dochází k hlubšímu pochopení tématu prostřednictvím diskuse a sdílení pohledů. Kooperativní učení výuka akcentující spolupráci žáků a vrstevnické učení podporuje aktivní zapojení všech žáků a přináší řadu výhod, jako je posílení vzájemné tolerance, schopnosti pracovat v týmu a rozvoj empatie. Tato strategie umožňuje žákům učit se efektivněji díky synergii kolektivního přístupu, čímž se zlepšuje nejen jejich porozumění učivu, ale i schopnost přenášet získané dovednosti do reálného života. Aplikace do muzejního prostředí je bezproblémová, i když edukátor v muzeu samozřejmě nemůže žáky znát tak dobře jako pedagog ve škole.

Místně zakotvené učení

Místně zakotvené učení (Place-Based Education) je pedagogický přístup, který propojuje výuku s konkrétním místem, komunitou a jejím prostředím. Využívá místní historie, kultury, přírodního prostředí a sociálních aspektů k tomu, aby studenti získali hlubší porozumění a osobní vztah k místu, kde žijí. Tento přístup podporuje aktivní zapojení žáků do lokálních problémů a výzev, rozvíjí jejich občanskou odpovědnost a propojuje vzdělávání s reálným životem.

Hlavními principy místně zakotveného učení jsou zaměření na reálné problémy a potřeby místa a komunity, propojení školního kurikula s místními tématy (historie, příroda, sociální témata), aktivní spolupráce se členy komunity, institucemi a organizacemi, podpora ekologického a kulturního povědomí žáků a rozvoj kritického myšlení a dovedností potřebných pro reálný život.

Muzeum může místně zakotvené učení aplikovat například prostřednictvím projektů, ve kterých žáci zkoumají historii svého města pomocí dochovaných artefaktů, archivních dokumentů nebo rozhovorů s pamětníky. Mohou oživovat vybraná místa uměleckými intervencemi, vytvářet interaktivní mapy s historickými událostmi, pracovat na obnově místního památníku nebo organizovat komunitní výstavu reflektující místní identitu. Tento přístup podporuje smysluplné učení, které vede k osobnímu vztahu k místu, posiluje sounáležitost s komunitou a inspiruje k aktivnímu občanství. (Zájemcům doporučujeme obsažnou studii *Place-based education – a systematic review of literature*, Yemini, Engel & Simon, 2023)

OBRAZY A PAMĚŤ MÍSTA

Sběrejte s námi příběhy míst!

Dnes se zamyšlíme nad lidskou pamětí, historií a místy, a nímž jsou spojeny lidské příběhy. Co jsou příběhy přeměněné na obrázky, že se svět okolo nás v čase proměňuje? Zkoušíme je si prohlédnout, ale také některé naše dohody zapamatovat – třeba časť ulice, například nebo myšlenka v lese – vypádit v době, kdy byli naši rodiče nebo prarodiče děti?

Kdyžých takhle zobrazení někde na výhledě vidíte, vůbec by vás nenapadlo, jaký příběh je s ním spojený?

Umění uchovávat mnoho různých příběhů. Lidská paměť k tomu, uchovávat se naučit člověk okolo sebe pozoruje. A některým nespočítatelně.

Pokud máte fotografie zachycující místo kdysi a dnes se mí moc líbí, i když zrovna tento příběh je smutný.

Umění uchovávat mnoho různých příběhů. Lidská paměť k tomu, uchovávat se naučit člověk okolo sebe pozoruje. A některým nespočítatelně.

Fotograf Svatopluk Klesnil zdokumentoval konkrétní příběhy a spojil je s obrazy míst, kde se příběhy odehráli. Připravte tak tomu, aby se uchovávaly vzpomínky pamětníků. Zamyslete se nad tím, proč je to důležité, a své myšlenky si zapíšte.

Máte chuť přispět k tomu, aby se příběhy spojené s místy uchovávaly? Pak se přidejte k nám a staňte se sběrateli příběhů!

Jak na to?

1. Zapojte se svých rodičů nebo prarodičů, jestli si pamatují nějaký zážitek z místa, která je v dětství a mládí obklopovala. Nemusí jít o něco výjimečného, zapraví jsou i zdánlivě obyčejné věci – kudy chodil dědeček do školy, kde se máma srazila s tatínkem, kde seýčka popochyly vosy. Zážitek spojte s životem příběhem vyprávěním a dějů, ve kterém se stál.
2. Pročtěte vyprávění, aby si všiml dané místo navštívil. Nechte si více ukázat, příběh si zapíšte nebo nahrajte. Zapíšte se na všechno, co vás zajímá!
3. Pak zdokumentujte místo, které se s příběhem pojí. Můžete je vyfotografovat, anebo nakreslit.
4. Text a výjavné zachycení místa spojte do celku. Můžete například naklepat kresbu nebo fotografii na podkladový papír a přiložit k ní vyprávění.
5. A nakonec: místo zaklepejte do mapy nebo si poznamenejte souladnice. Aby je někdo našel v budoucnu mohl objevit.

Pokud rádi pracujete s kamerou nebo mobilem, můžete příběh a místo zachytit v podobě filmu!

Četl jsem, že mezi lidmi se paměť přenosuje kam na sobě. Já jsem byla kdysi taky dítě, ale dnes už mám sama své děti. A právě vy jste nová generace. Až budete mít sama děti, vznikne generace dětí.

Chci bych taky sbírat příběhy! Aby neztratily!

Co je to generace?

Jednotlivá generace si může přetvářet kam na sobě. Já jsem byla kdysi taky dítě, ale dnes už mám sama své děti. A právě vy jste nová generace. Až budete mít sama děti, vznikne generace dětí.

Obr. 17. Náhled projektu *Obrazy a paměť místa*, jenž tematizuje lidskou paměť, historii a místa, s nimiž jsou spojeny lidské příběhy. Projekt navazuje na fotografickou tvorbu Svatopluka Klesnila, jenž se zaměřil na příběhy německých rodin, které po 2. světové válce musely opustit své domovy. Projekt je součástí portálu www.nedatovano.cz, autorkou je Petra Šobánková, ilustrace Pavla Baštanová.

Service learning

Service learning (servisní učení) je pedagogická strategie, která propojuje vzdělávání s komunitně prospěšnou činností — a tímto aspektem je blízka místně zakotvenému učení. Přidává k němu prvek aktivismu a dobrovolnictví. Žáci nebo studenti se učí prostřednictvím aktivního zapojení do reálných projektů (např. ve spolupráci s místním muzeem), které přinášejí užitek komunitě, a zároveň reflektují získané zkušenosti. Tento přístup podporuje nejen získávání znalostí a dovedností, ale také rozvoj občanské odpovědnosti, empatie a sociálních kompetencí.

Muzeum může servisní učení využít pro podporu vlastní činnosti (například tím, že nabídne studentům příležitost zapojit se do různých projektů, které budou přínosné jak pro ně, tak pro instituci a její návštěvníky, např. se speciálními potřebami), ale může to být také naopak: muzeum ve spolupráci se školou připraví a zrealizuje projekt, který prospěje komunitě. Příkladem může být organizace tematických prohlídek nebo workshopů pro seniory, děti nebo znevýhodněné skupiny, čímž zapojení studenti přispívají ke zpřístupnění kultury širší veřejnosti.

Tento přístup umožňuje rozvíjet hodnotový systém zapojených účastníků a proměňuje celkové nastavení společnosti a komunit, v nichž by se měl stát běžným zájem o potřeby lidí a přírody a chuť dobrovolnický pracovat ve prospěch komunity. (Více viz např. Speck, Hoppe et al., 2004, Brozmanová Gregorová et al., 2014.)

Příklad service learningu

Edukativní projekt muzea se zapojením žáků: Hlas svobody – Od disentu k dnešnímu boji za demokracii

Cílem projektu je propojit historické zkušenosti disentu s aktuálními výzvami boje za svobodu a demokracii v dnešním světě. Žáci budou prostřednictvím sběru vzpomínek pamětníků a analýzy současných hrozeb pro demokracii reflektovat historické paralely mezi minulostí a dnešní dobou. Projekt se zaměřuje na porozumění problematice dezinformací, extremismu a podpory politických vězňů a válečných uprchlíků.

Identifikovaná potřeba komunity:

Dezinformace a manipulační mediální obsahy míří velice často na starší generace. Zároveň společnost čelí výzvám spojeným s rostoucím populismem, šířením nenávisti vůči uprchlíkům a nedostatkem vyjadřované podpory pro politické vězně v totalitních režimech. Projekt propojuje historický kontext disentu s těmito aktuálními problémy a vede účastníky k aktivnímu občanství.

Průběh projektu:

1. Plánování a příprava (1. měsíc)

Muzeum ve spolupráci s učiteli představí žákům projekt a jeho cíle. Seznámení s tématy: československý disent, propaganda, uprchlická krize, podpora politických vězňů.

Rozdělení rolí ve skupinách (historik, dokumentarista, aktivista, grafik). Školení o rozhovorech s pamětníky, kritickém myšlení a mediální gramotnosti.

2. Sběr historických a současných materiálů (2.–3. měsíc)

Rozhovory s pamětníky disentu: Žáci se setkávají s bývalými disidenty, aktivisty Charty 77 a lidmi, kteří pomáhali vězněným osobám.

Analýza dezinformací: Studenti se zapojí do projektu zkoumání řetězových e-mailů a hoaxů mezi seniory, spolupracují s odborníky na mediální gramotnost.

Podpora politických vězňů: Navázání kontaktu s organizacemi podporujícími politické vězně v zemích s totalitním režimem (např. Bělorusko, Rusko).

Dobrovolnická pomoc uprchlíkům: Studenti se seznámí s příběhy válečných uprchlíků z Ukrajiny a dalších zemí a navrhnou způsoby, jak mohou pomoci. Zapojí se např. do doučování, realizují aktivitu „Kamarád do

deště“, v níž si rozdělí ukrajinské spolužáky a pomáhají jim s češtinou a sociálními vztahy a problémy v novém prostředí.

Využití zdrojů: archivní materiály muzea, rozhovory, analytické články o dezinformacích, dokumenty Amnesty International.

3. Zpracování a tvorba výstupu (4.–5. měsíc)

Získané informace žáci strukturovaně zpracují do několika výstupů:

Výstava: Panel s příběhy bývalých disidentů vedle příběhů dnešních uprchlíků a obětí politických represí. Video dokument: Porovnání zkušeností bývalých disidentů s dnešními aktivisty. Mediální kampaň: Studenti vytvoří informační letáky pro seniory o rozpoznávání dezinformací. Interaktivní prezentace věnovaná šíření dezinformací a boji proti hoaxům.

4. Prezentace komunitě (6. měsíc)

Vernisáž výstavy „Od disentu k dnešku“ v muzeu. Beseda s pamětníky a experty na mediální gramotnost. Workshop pro seniory: Studenti učí seniory rozpoznávat dezinformace a kriticky hodnotit zdroje informací. Online prezentace: Publikace výsledků projektu na webu muzea a sociálních sítích.

Výstupy projektu:

Multimediální výstava spojující zkušenosti disentu a současného boje za svobodu. Edukační materiály o boji s propagandou pro školy a seniory. Zapojení žáků do reálné dobrovolnické činnosti – podpora uprchlíků nebo pomoc organizacím zaměřeným na ochranu lidských práv.

Přínosy projektu:

Posiluje kritické myšlení a mediální gramotnosti žáků, k propojení historických událostí se současnými společenskými problémy. Žáci v mladém věku získají praktickou zkušenost s občanskou angažovaností a dobrovolnictvím.

Pro komunitu projekt znamená osvětu v oblasti dezinformací a mediální gramotnosti, posílení mezigeneračního dialogu a spolupráce, zvýšení povědomí o nutnosti podpory uprchlíků a politických vězňů. Projekt přináší nejen hlubší porozumění minulosti, ale také výzvu k aktivnímu občanství v dnešní době. Žáci se stávají původci pozitivních změn v komunitě, osvojují si hodnoty demokracie, tolerance a solidarity.

Objektové vyučování

Objektové vyučování je přístup, jemuž se daří zejména v muzeu, protože kde jinde než v muzeu můžeme najít nejen unikátní a inspirativní předměty, ale i jejich podrobnou dokumentaci a kontext. Práce s objektem je komplexní metodou, která využívá autentické předměty (artefakty) jako hlavní nástroj učení. Tento přístup umožňuje účastníkům získávat znalosti a dovednosti prostřednictvím přímé interakce s reálnými objekty, což podporuje hlubší porozumění a zapamatování informací.

Z objektu můžeme získat různé druhy poznatků: historické souvislosti, poznání dobového kontextu a vývoje (předměty mohou ukázat, jak se měnily technologie, obchod nebo umění, např. vývoj keramiky, zbraní, oděvů), dále kulturní a sociální aspekty (předměty mohou odrážet společenské hierarchie; artefakty jako nástroje, šperky nebo předměty denní potřeby ukazují, jak lidé žili a pracovali), technologické znalosti, technický pokrok (např. objevy v metalurgii, stavitelství), estetické a umělecké hodnoty, design, estetické ideály své doby (např. barokní detaily, renesanční ornamenty), symboliku, dobové hodnoty nebo náboženské představy.

Optimálně připravená aktivita založená na práci s objekty učí žáky ptát se například: „K čemu tento předmět sloužil? Jak byl vyroben? Kdo jej užíval? Jak doputoval na toto místo? Jak odráží společenské poměry a hierarchie? Jak odráží genderové role panující v době svého vzniku?“

Zkoumání artefaktu umožňuje propojit historické, sociální a technologické aspekty, podstatné také je, že práce s fyzickým objektem aktivuje hmat, zrak a někdy i čich nebo sluch, což podporuje hlubší zapamatování.

V kontextu muzejní pedagogiky je potřeba zmínit také důležitost autenticity a významu sbírek. Autentické předměty vystavené v muzeu nesou přímé svědectví o minulosti, což zvyšuje důvěryhodnost a propojuje teoretické znalosti s konkrétním dokladem minulosti. Možnost dotýkat se autentických předmětů (je-li to možné) nebo pracovat se substituty vyvolává zájem a zvědavost, což zvyšuje motivaci k učení. Předměty tak účastníky programu vybízejí ke zkoumání, hlubší analýze a kladení otázek, což podporuje schopnost hledat souvislosti a interpretace. Trojrozměrné předměty se všemi smyslově vnímatelnými aspekty (vůní, povrchem, texturou, teplotou) umožňují lépe si představit a pochopit, jak fungovaly nebo jak byly využívány v reálném prostředí. Více o objektovém vyučování lze najít v práci Moniky Dokoupilové (2024). Dodejme, že setkání s reálným předmětem také uvádí na pravou míru různé případné miskoncepty. Ty se mnohdy vytvářejí právě proto, že nám chybí přímá zkušenost. *Jak se dostane maso do úhledných plastových krabiček v obchodě? Jak získáme mléko a jak voní, když je čerstvě nadojené? Jaké potraviny a v jakém množství jedla městská chudina ještě v 19. století? Jak těžké byly okovy? Jaké to bylo pracovat s ručními nástroji v dole, jaká tam panovala teplota a jaký vzduch horníci dýchali? Jak vypadala samotka politických vězňů?*

Příklad programu postaveného na objektovém vyučování: Tajemství porcelánu

Tématem jsou snahy Evropanů o napodobení čínského porcelánu v 17. a 18. století.

Roli objektu sehrává předmět ze sbírky čínského a evropského porcelánu (pro žákovskou aktivitu využijeme repliky, originál je dostupný v expozici zámku).

Během programu účastníci porozumí tomu, proč byl porcelán luxusem a jaký význam měl v evropské společnosti. Zároveň pochopí výzvy spojené s výrobou porcelánu a roli technologických inovací a vlastními slovy stručně popíší kulturní vlivy Číny na Evropu. Zamyslí se nad konceptem luxusu a nad problémem imitace a originality; dojde k aktualizaci na dnešní podmínky.

1. Úvodní fáze (evokace)

V kruhu každý jmenuje jeden příklad luxusního zboží, na to edukátor naváže poukazem na to, co bylo luxusem pro šlechtu obývající danou kulturní památku v minulosti. Účastníci poté prozkoumají vystavené porcelánové předměty:

2. Porovnávání a odpovědi na problémové otázky – badatelská fáze

Pro skupinovou práci obdrží týmy repliku, případně novodobý příklad fajánsu (rané pokusy před objevem porcelánu v Míšni), a porovnávají je s čínským porcelánem (předměty se složitou malbou, jemností materiálu, průsvitností, tvrdostí — dodáme i střepy obou materiálů a kladívko v prozkoumání). Ve skupině hledají shody a rozdíly a poté formulují odpověď na otázky:

„Čím je porcelán tak výjimečný? Proč se evropské dílny snažily napodobit čínský porcelán? Jaké problémy mohly mít s odhalením technologie výroby?“

3. Prezentace výsledků práce skupin a krátký výklad o technologii výroby porcelánu

Po prezentaci výsledků práce skupin edukátor vysvětlí, že čínský porcelán byl vyroben z kaolinu a živce, přičemž jeho výroba vyžadovala vysoké teploty a složité procesy. Účastníci se seznámí s objevem kaolinu v Evropě a jeho rolí v úspěchu míšeňské manufaktury v 18. století. Edukátor vysvětlí význam prvních evropských porcelánek a jejich dopad na šíření luxusu v Evropě.

4. Praktická aktivita

Účastníci si zkusí vytvořit „fajáns“, použijí přitom dostupné materiály (keramickou hlínu) k modelování jednoduchého talíře nebo šálku. Nástroji vytvoří zdobení inspirované čínskými motivy.

5. Reflexe

V kruhu účastníci diskutují o tom, jak snadné, anebo obtížné bylo vytvořit stejnou kvalitu, jako vykazuje čínský porcelán.

Poté hledají odpověď na otázky: „Proč byl čínský porcelán symbolem luxusu? Jak objev technologie výroby porcelánu ovlivnil evropskou ekonomiku a kulturu? Co považujeme za luxusní zboží dnes? Jaký je váš postoj k luxusu? Existuje i dnes nějaká paralela k dobové imitaci luxusního zboží? Spatřujete v paralelách nějaké rozdíly? Edukátor uzavře téma poukazem na důležitost inovací a kulturní inspirace.

Badatelsky orientovaná výuka

Badatelsky orientovaná výuka rovněž spadá do skupiny pedagogických strategií a její dílčí metody lze považovat za součást heuristických metod. Sdílí s nimi principy, jako je objevování, kladení otázek, formulace hypotéz, samostatné hledání odpovědí a interpretace. Tento proces aplikovaný na různá témata zapojuje žáky do procesu učení, který je založen na jejich aktivní účasti a kritickém myšlení. Metodická webová stránka Badatelé.cz ([2004]) uvádí, že přístup je založen na pěti krocích:

1. kladení otázek (např. „*Jaké faktory přispěly k vzestupu nacismu v Německu ve 30. letech 20. století?*“),
2. formulace hypotéz („*Vzestup nacismu byl způsoben především ekonomickou krizí a nespokojeností obyvatel s výsledky Versailleské smlouvy. Klíčovým faktorem byla promyšlená propaganda a manipulace veřejného mínění.*“),
3. plánování a provádění experimentů (účastníci se rozdělí do badatelských týmů, jeden zkoumá dopady Velké hospodářské krize, druhý politické faktory, třetí propagandu, jako jsou plakáty, Hitlerovy projevy, mediální manipulace, poslední tým pak sociální faktory: postoje obyvatelstva, roli strachu a nespokojenosti; možné zdroje k bádání jsou dobové dokumenty, např. program NSDAP, úryvky z Mein Kampf, archivní fotografie a dobová propaganda, výpovědi pamětníků a historiků, edukační weby a online databáze),
4. analýza dat (účastníci třídí získané informace do kategorií a vymezují ekonomické, politické, sociální faktory, srovnávají data a hledají souvislosti mezi jednotlivými faktory, identifikují nejvýznamnější faktory, které měly rozhodující vliv),
5. vyvozování závěrů (účastníci shrnují, jak jednotlivé faktory přispěly k nástupu nacismu a formulují závěry, prezentují své výsledky ve formě posteru, prezentace nebo eseje s argumenty podloženými fakty, diskutují, jaké paralely lze najít s dnešní společností a jak lze předejít podobným situacím v budoucnosti).

Dostál (2015) zdůrazňuje, že efektivní implementace badatelsky orientované výuky vyžaduje od učitelů specifické kompetence, naštěstí dnes již existují četné metodické inspirace a v muzeích jsou zdroje připraveny kurátory a stačí je jen využít do efektivně a funkčně poskládaného programu.

Zážitková pedagogika

Zážitková pedagogika je vzdělávací přístup, který jako hlavní prostředek učení a rozvoje jednotlivce využívá intenzivní osobní zkušenosti. Klade důraz na aktivní zapojení účastníků, reflektování prožitků a jejich následnou aplikaci do reálného života. Tento přístup je založen na principu „learning by doing“ (učení skrze zkušenost), kdy se jedinec učí prostřednictvím přímého prožitku a jeho reflexe. Cílem zážitkové pedagogiky je nejen získání nových poznatků, ale především rozvoj osobnosti, sociálních dovedností a hodnotových postojů. Jirásek (2004) zdůrazňuje, že zážitková pedagogika je často spojována s dobrodružnými, outdoorovými a interaktivními aktivitami, které účastníky staví do netradičních situací a vyžadují od nich aktivní přístup a spolupráci. Tento přístup se využívá v různých oblastech vzdělávání, včetně školství, neformálního vzdělávání, firemního vzdělávání nebo v oblasti sociální práce. Zážitková pedagogika se opírá o různé metody, jako jsou skupinové hry, dramatické aktivity, outdoorové výzvy nebo simulační situace, které mají účastníky přivést k intenzivnímu prožitku, jehož následná reflexe je klíčová pro přenos zkušenosti do každodenního života.

Vrstevnícké učení

V současné pedagogické literatuře se objevuje rovněž termín **peer learning** neboli **vrstevnícké učení**. Také to je pedagogická strategie, případně z ní vycházející konkrétní aktivita či metoda, při níž se žáci nebo účastníci muzejního programu učí vzájemně od sebe. Jedná se o kooperativní formu učení, kde např. jeden žák/účastník zaujímá roli „učitele“ a druhý „žáka“, případně se členové týmu přirozeně učí od sebe navzájem. Tato metoda podporuje aktivní zapojení, zvyšuje porozumění tématu a umožňuje účastníkům sdílet své znalosti a pohledy. Úkolem edukátora je připravit situace a učební aktivity tak, aby vrstevnícké učení mohlo úspěšně probíhat – např. jednotlivé účastníky vybaví materiály s potřebnými informacemi, které si pak vzájemně předávají (konkrétní metodou, jež staví na vrstevníckém učení, pak může být např. metoda kmeny a kořeny, viz dále).

Pro zprostředkování historie mají důležitý význam také living history a metody vycházející z experimentální archeologie, jež mohou být využity jako dílčí metoda. Pro některé muzejní instituce (typicky pro archeoparky, hrady, zámky nebo pro památníky nějakých významných událostí, typicky bitev) však mohou představovat celkovou strategii prezentace i edukace.

Living history

Living history (oživlá či živá historie) usiluje o autentické ztvárnění života lidí v určitém historickém období, včetně odívání, jídla, každodenních činností a prostředí. Living history se zaměřuje na věrnou rekonstrukci historických událostí a běžného života lidí žijících v určitém historickém období. Některé projevy tohoto přístupu počítají s tím, že návštěvníci sledují nějakou demonstraci určitého postupu nebo děje, může jít ale i přímo o určité představení (např. rekonstrukce nějaké bitvy) nebo živé diorama (např. práce v kovářské dílně). Někdy se mohou návštěvníci přímo zapojit, pak se jedná o námi sledovanou aktivizaci. V rámci living history je kladen velký důraz na autenticitu, tedy věrnost historickým pramenům, reáliím, materiálům. Living history slouží k popularizaci historie a přenosu historických poznatků širokému publiku.

Přístupy vycházející z experimentální archeologie

Vedle living history se hovoří o metodách **experimentální archeologie**, v rámci níž se usiluje o vědecké ověření a rekonstrukce technologických postupů a materiální kultury lidí žijících v minulosti, o které nemáme mnoho dochovaných dokladů. Experimentální postupy jsou striktně vědecké a usilují o přesné ověření, jakým způsobem byly určité činnosti (jako např. lov, zpracování kůží) nebo technologické postupy prováděny. Během experimentů simulujících podmínky panující v minulosti se například realizuje výroba replik zbraní, nástrojů nebo staveb za použití dobových technologií. Doklady o podobných experimentech jsou oblíbenou součástí muzejní prezentace – jde např. o videa, interaktivní exponáty, obrazové dokumentace, infografiky.

Zatímco v rámci vědeckého experimentu je důraz položen na testování hypotéz o historických postupech a jejich výsledcích, v edukačním kontextu – kdy se realizují napohled obdobné činnosti – se jedná o připravenou výukovou situaci, v níž účastníci programu „objevují“ již známé skutečnosti a pomocí vlastní aktivity docházejí k výsledkům a ověřují si své hypotézy v rámci problémového úkolu. Je zřejmé, že metody praktických činností se zde prolínají s metodami heuristickými (konkrétně metodami výzkumnými a badatelskými). Manuální a fyzické aktivity spojené s prožitkovým učením umožňují návštěvníkům prožít nebo lépe pochopit historické procesy.

Příklady uplatnění living history: Den „lovců mamutů“

V archeoparku figuranti v kostýmech předvádějí život pravěkých „lovců mamutů“ – od vaření, zpracování kůží, výrobu nástrojů až po uměleckou tvorbu. Návštěvníci je mohou pozorovat nebo se zapojit do některých dílčích aktivit.

Výroba a testování pazourkových nástrojů | Inspirace z experimentální archeologie

Návštěvníci jsou uvedeni do tématu krátkou prezentací nebo ukázkou replik pazourkových nástrojů a dalších nálezů z doby kamenné. Edukátor klade otázky: „Jak si myslíte, že lidé vyráběli nástroje bez kovových nástrojů? K čemu mohly sloužit různé tvary kamenných nástrojů štipané industrie?“

Následuje praktická fáze (experimentální činnost): Účastníci dostanou repliky pazourků a jednoduché „přírodní nástroje“ (např. oblázky pro štípání nebo dřevěné klíny). Pod vedením edukátora si vyzkoušejí základní techniku štípání pazourku (např. výrobu jednoduchého nože nebo škrabadla). Žáci si vyzkoušejí, jak efektivní by byly jejich vyrobené nástroje při konkrétních činnostech, např. při škrábání kůže nebo řezání. „Lze nástrojem nařezat jednoduchý materiál, jako je dřevo nebo provázek?“

Diskusní fáze s reflexí: Skupiny diskutují o svých zkušenostech. „Jak těžké bylo vyrobit funkční nástroj? Co bylo největší výzvou? Jaký význam měly tyto nástroje a technologie pro přežití v prehistorii?“

Edukátor propojí poznatky s archeologickými nálezy a poukáže na význam specifických tvarů nástrojů (škrabadel, vrtáků, hrotů). Žáci mohou porovnat efektivitu pazourkového nástroje a moderního kovového nože a reflektovat, jak technologický pokrok změnil lidský život.

Každý účastník si odnáší svůj jednoduchý nástroj nebo alespoň podrobný návod, jak probíhala výroba.

Metody praktických činností, jež jsme vyčlenili v předešlém oddílu, living history a přístupy inspirované experimentální archeologií se vzájemně doplňují a prolínají. Praktické činnosti obecně poskytují prostor pro aktivní zapojení a rozvoj dovedností, living history přibližuje minulost široké veřejnosti a experimentální činnosti ověřují přesnost historických znalostí. Jejich kombinace v muzejní pedagogice umožňuje návštěvníkům nejen pochopit minulost, ale také si ji doslova osahat a prožít.

UKÁZKA Z PRAXE

Architekti času | Program příměstského tábora Pevnosti poznání

V roce 2023 proběhl v Pevnosti poznání v několika turnusech týdenní příměstský tábor s názvem Architekti budoucnosti, jehož náplň upřesňovala tato anotace:

„Děti se promění v architektky budoucnosti! Čeká je pět dní nabitých zábavou! Budou poznávat, jak fungují města, a poté začnou navrhovat a stavět svoje vlastní město. Vyzkoušejí si role biologů, historiků, matematiků, výtvarníků, geografů a dalších zajímavých profesí. Budou experimentovat, objevovat, soutěžit, lámat si hlavu nad kvízy, ale i relaxovat v planetáriu. Cesta za poznáním povede přes všechny expozice Pevnosti poznání Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého. Kromě toho se táborníci zabaví také ve venkovním areálu Korunní pevnůstky a v sousední botanické zahradě.“

Jednotlivé programové sekce Pevnosti poznání (Biologie, Fyzika, Geografie, Historie, Chemie, Matematika, Výtvarná výchova) zajišťovaly půldenní program, zatímco dle interní domluvy mezi vedoucími jednotlivých sekcí platilo, že měli dětské účastníci za cíl během tábora popsat jednotlivé znaky měst a urbanizace, vyhodnotit jednotlivé pozitivní i negativní aspekty městské infrastruktury, jmenovat problematická místa urbanizace, navrhovat řešení a aplikovat poznání jednotlivých vědeckých oborů.

V programu byla koncepčně podporována mezipředmětová integrace, záměrem bylo, aby účastníci vytvářeli svůj vlastní projekt města za pomoci nejrůznějších aktivizačních metod z portfolia didaktik jednotlivých oborů (sekcí Pevnosti) i napříč nimi. Oborům sloužil rámcový příběh jako základ, který podporoval individuální náplň každého dne tábora.

V praxi k těmto účelům sloužily mimo jiné větší magnetické desky, na které účastníci tábora umísťovali plastové 3D modely klíčových budov dle oblasti zájmů programových bloků (na speciálních podložkách). Například po splnění chemického programu získali model chemičky nebo po splnění matematického bloku, kde se zabývali demografickým složením města, získali několik obytných domů. Budovy si týmy umísťovaly na své plány měst – na magnetické desky. Díky tvaru na sebe jednotlivé bloky navazovaly a tvořily tak celistvou podobu fiktivního města. Kromě fyzického modelu reprezentujícího týmové město si účastníci také vymýšleli jeho název, znak či krátkou historii města.

Zde se dostáváme k programu Architekti času, který byl realizován ve spolupráci výtvarné a historické sekce a byl zaměřen na téma památkové péče. Idea programu vyvstala z uceleného konceptu táborového týdne a ze snahy reflektovat autentickou zkušenost účastníků přesahem do každodenního života. V rámci příběhu tábora se sice plánuje zcela nové fiktivní město, skutečnost, kterou účastníci tábora pravděpodobně znají z každodenních životů, je ale odlišná.

Vztah mezi objektem zkoumání (MĚSTO / URBANIZACE) a souborem vědních oborů výtvarné výchovy a dějepisu, které Vladimír Spousta znázorňuje pomocí Eulerových kruhů, lze sledovat v mnoha dílčích aspektech. (Spousta, 1997, s. 52) Pravděpodobně nejsilněji na každodenní zkušenost účastníků působí památková péče – zejména revitalizační snahy památkově chráněných objektů.

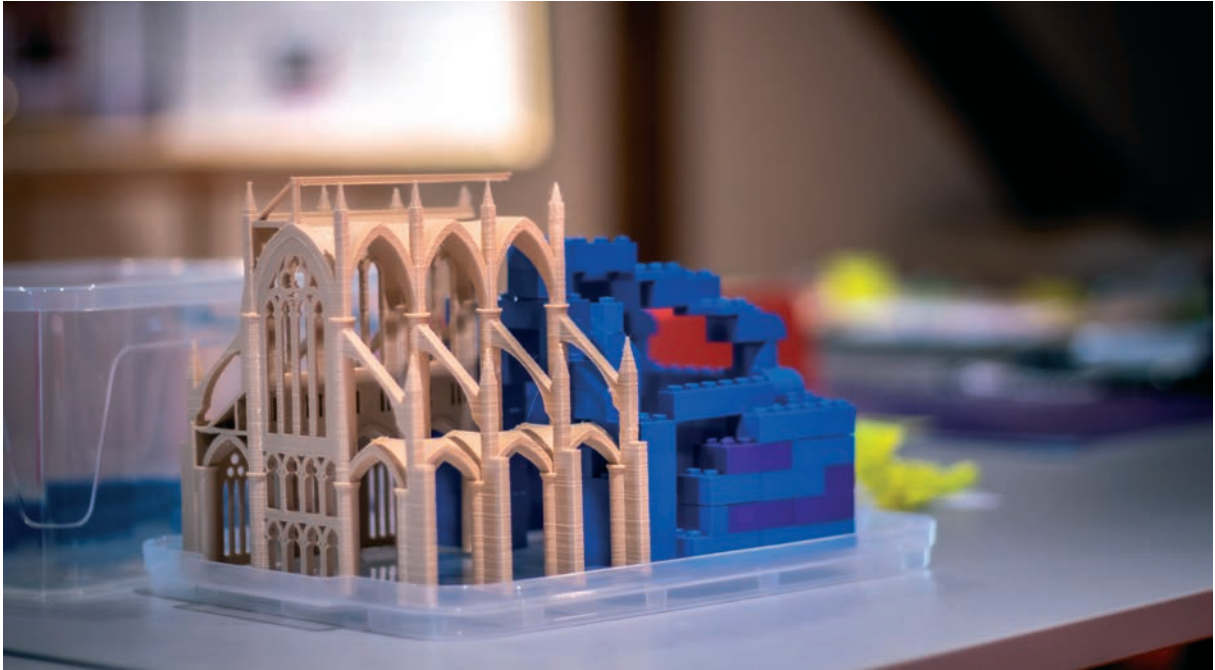
Města prošla komplikovaným historickým vývojem, jehož důsledky mohou účastníci pozorovat všude kolem sebe. Ať už se jedná o architekturu městských budov, urbanismus města nebo také o ničení a rozklad jednotlivých staveb, památek či celých městských bloků. V rámci programu byla inspirací i samotná Pevnost poznání, kdysi velký dělostřelecký sklad olomoucké fortové pevnosti. Tato památka z poloviny 19. století patřila do 90. let 20. století armádě a posléze byla převedena městu. V průběhu své existence průběžně chátrala a díky občanské iniciativě a domluvě mezi Univerzitou Palackého a městem (a také za velkého přispění dotačního programu) byla v roce 2015 po obnově otevřena jako interaktivní centrum popularizující vědní obory.

Snaha o přiblížení „autentického“ procesu transformace zanedbané památky v instituci, již je dán nový vzdělávací účel, se tak stala náplní programu. Kromě oborů dějepisu a výtvarné výchovy takto program mohl integrovat i poznatky a postupy z jiných oborů a průřezových témat – například občanské výchovy, matematiky, mediální výchovy, environmentální výchovy; dílčí aktivity se týkaly i dalších oborů.

Program využíval kombinace zážitkového učení, rolové výuky a didaktické hry. Lektori byli v rámci programu v roli nadšených občanů z fiktivní občanské iniciativy Obnova, kteří se ve městě snaží o revitalizaci tří zašlých památek. Dětské účastníci tábora se naproti tomu v roli zaměstnanců architektonického studia dostávali do situace, kdy museli společně celý proces revitalizace řešit a řádně dokončit. Role účastníků byly zvoleny dle oblastí zájmu s ohledem na proces revitalizace: nechyběla historie, marketing, ekonomie, architektura, edukace, design, památková péče, kunsthistorie, stavební inženýrství a scénografie; účastníci je měli napsané na svých „pracovních visačkách“.

Program byl rozdělen do čtyř časových bloků. V prvním byli účastníci dovedeni oddílovými vedoucími³ do sálu, kde byly připraveny jednotlivé barevně odlišené kanceláře architektonických studií (jednalo se o seskupení stolů s židlemi a kancelářským vybavením a materiály připomínající architektonickou kancelář). Účastníci měli za úkol se seznámit s prostředím a rozdělit si základní role v týmech podle visaček (jak byly vyjmenovány výše). Následně byla oddílovým vedoucím předána pozvánka na prezentaci fiktivního spolku Obnova, který probíhal v jiné části sálu u projektoru. Zde byli účastníci usazeni na konkrétní místa podle rolí, které si v architektonickém studiu zvolili. V této evokační fázi účastníci interagovali s lektory v rolích. Ti jim na městském setkání v prezentacích ve stylu pecha kucha představovali památkovou péči v základních pojmech, dramaticky hovořili o zanedbaném stavu fiktivních památek a apelovali na účastníky, aby se ujmulí jejich revitalizace. Následně si architektonická studia v diskuzi rozdělila památky představující odlišné architektonické styly gotiky, renesance a baroka mezi sebe a získala příslušné 3D modely jejich neutěšeného stavu.

³ Oddíloví vedoucí byli se svým oddílem po celou dobu táborového týdne a nezajišťovali individuální oborový program.



Obr. 18. 3D vytištěný model fiktivní gotické památky Chrámu svatého Floriána, který v rámci svého příběhu prošel řadou historicky nepřesných rekonstrukcí, ale přesto musel být znovu revitalizován a doplněn přístavbou ze stavebnice LEGO. Zdroj: Pevnost poznání.

V navazující fázi uvědomění modelu E – U – R probíhala heuristická část programu spojená s byrokratickými úkoly. Lektori účastníkům předali formulář nazvaný „Znalecký posudek historické stavby“, do kterého vpisovali svá zjištění v pěti hlavních oblastech: Identifikace stavby, Historický kontext, Hodnota stavby, Vlastnictví a Doporučení pro následující péči. Aby mohli účastníci formulář řádně vyplnit, museli pracovat s „prameny“. Dostali od lektorů pokyn, aby s žádankou navštívili archiv umístěný v jiné části Pevnosti poznání. Zde jim lektor v roli archiváře vydal „prameny“ k jejich památce. Ke každé památce vzniklo 13 až 16 různých druhů „pramenů“ písemných, obrazových, digitálních a hmotných. Všechny zdroje si účastníci odnesli do svých kanceláří, kde s pomocí lup, gumových rukavic a dalších nástrojů začali svou badatelskou činnost. Postupně ve skupině rekonstruovali příběh své památky a zjištění vpisovali do výše zmíněného formuláře. Po odevzdání formuláře se z dopisu nazvaného „Stavební povolení“ účastníci dozvěděli, že je jejich záměr schválen a mohou pokračovat v projektu.

Ve druhém časovém bloku se architektonická studia pustila do návrhu moderní přístavby ke své historické památce. Pomocí vlastního 3D modelu kostela a stavebnice LEGO měly za úkol vytvořit vzdělávací prostor, který by doplnil stávající objekt. I když by podobný zásah – například přímá přístavba ke gotickému kostelu dochovanému v plné stavební hmotě – byl z památkového hlediska v reálném světě nepřijatelný, tato aktivita měla především modelový a hravý charakter. Právě díky tomu mohli účastníci bez omezení experimentovat s formou, materiály i koncepcí.

Součástí návrhu byl také moodboard – na korkové nástěnce v kanceláři každého studia vznikl přehled inspirací z oblasti architektury, designu a materiálového řešení. K dispozici byly sady vzorků: různé druhy dřeva, skla (i s barevnými filtry), stavebních kovů, textilií, tvarů oken a vzorníky barev. Materiály byly rozděleny na cenově dostupné a nákladné, což účastníky přirozeně vedlo k úvahám o finančním plánování i estetice návrhu.

Na závěr bloku bylo třeba zpracovat „Žádost o poskytnutí dotace“. V tomto fiktivním formuláři účastníci spočítali předpokládanou cenu přístavby na základě vybraných materiálů a pokynů fiktivní stavební firmy, které byly k dispozici v jejich kanceláři.

V časové pauze lektori vyhodnocovali formuláře „Znalecký posudek historické stavby“ a „Žádost o poskytnutí dotace“ a na základě práce přiřazovali jednotlivým studiím procentuální (60%, 70% nebo 80%) finanční prostředky



Obr. 19. V badatelské části programu účastníci konstruovali příběh památek na základě práce se zdroji. Zdroj: Pevnost poznání.



Obr. 20. Zatímco část týmu navrhovala exteriér památkového objektu s pomocí stavebnice LEGO, druhá část týmu navrhovala využití stavebních materiálů, např. dřeva, kovových prvků, skla či textilií. Zdroj: Pevnost poznání.



Obr. 21. Součástí každé kanceláře byla nástěnka s inspirací z oblasti architektury, obdobných úspěšných projektů a zejména s ceníkem stavební firmy, podle kterého probíhalo vyhodnocení ekonomických úkolů. Zdroj: Pevnost poznání.

z cílové částky, o kterou studia žádala. Tento prvek byl zahrnut z důvodu soutěžního charakteru tábora – určoval totiž pořadí mezi jednotlivými týmy. Zároveň jako cílený gamifikační prvek využíval vnější motivace účastníků. Vnější motivaci se nedoporučuje uplatňovat ve velké míře či samostatně bez uplatnění motivace vnitřní, a tak se význam finančních prostředků v průběhu programu vytrácel, respektive měnil za vnitřní motivaci (spokojenost s návrhem revitalizace). (Bréda, Vacek, 2023) Kritériem hodnocení bylo i uplatnění kreativního přístupu k návrhu stavby. Žádné studio nezískalo z finančních prostředků celkovou požadovanou částku. Z hlediska politiky dotací se zpravidla v praxi uplatňuje spolufinancování projektu žadatelem a táborový program tento aspekt reflektoval a pracoval s ním v navazujících aktivitách.

Ve třetím bloku účastníkům lektori předali „Smlouvu o poskytnutí dotace“ a „Peněžní šek“, zatímco jim bylo sděleno, že musejí projekt spolufinancovat. Lektori v roli občanů tedy navrhli uspořádat crowdfundingovou kampaň, zároveň však studio muselo dokončit projekt, ve kterém prozatím chybělo dořešit podobu expozic a prostoru uvnitř nově vznikajícího vzdělávacího centra. Studia se tedy rozdělila dle rolí a skupina zaměřující se na historii, památkovou péči, kunsthistorii, ekonomii a marketing připravovala crowdfundingovou kampaň, ve které slibovala veřejnosti za finanční podporu projektu různé odměny. Ve skupině účastníci na tablet natáčeli propagační video na podporu kampaně, v níž měli čerpat z historie památky a uplatnit kreativní proces při tvorbě videa. Druhá skupina s rolemi týkajícími se architektury, edukace, designu, stavebního inženýrství a scénografie zatím s digitálním fotoaparátem My first camera, umožňujícím přímý tisk fotografií v malém černobílém formátu, navštívila expozice Pevnosti poznání a vybírala prvky, které by chtěla použít ve svém centru. Poté skupiny v kancelářích vytvářely s pomocí těchto fotek plakát, do kterého popisovaly podobu expozic, exponátů a myšlenky svého centra. Jak bylo dříve uvedeno, v průběhu třetího a čtvrtého časového bloku se díky tvořivým aktivitám a reflexi práce přesunula forma vnější motivace (přidělování financí) na formu vnitřní motivace (spokojenost s odvedenou tvořivou činností).



Obr. 22. Polovina týmu měla za úkol sbírat inspiraci k navržení nových expozic své památky s pomocí vzdělávacího instantního fotoaparátu My first camera. Zdroj: Pevnost poznání.

V posledním čtvrtém bloku studia dokončila společně své projekty a veškerou svou práci — moodboard, plakát, návrh podoby stavby a propagační video. Závěrečným úkolem pak byla týmová prezentace těchto výstupů ostatním studiím a lektorům. Všichni měli poté možnost zeptat se prezentujících týmů na cokoliv týkajícího se jejich projektů. V závěru byla v reflexi vyhodnocena problematika památkové péče a veškerá činnost uplynulého dne.

Nakonec si každý tým odnesl do svého celotýdenního městského plánu dvě nové stavby — památku a stavenišť symbolizující začátek stavby jejich projektu.

Úryvek z vyplněného „Znaleckého posudku“ příměstského tábora Architekti času:

Otázka: Proč je důležité chránit památky?

Odpověď: Cestovní ruch. Ukázat dalším obyvatelům. Pochopení historie. Zaměstnanost. Kvůli vzdělání.

Uvedená citace a obrazové materiály dokládají komplexní uchopení tématu účastníky. Lektorři uváděli u účastníků zejména imerzi v rámci „rolové hry“ v průběhu aktivit, kdy například role ekonoma v architektonickém studiu byla mezi účastníky překvapivě populární a v rozpočtových záležitostech projektu byla respektována ostatními. Z hlediska interdisciplinárního přesahu byl finanční aspekt projektu ozvlášťující doplnění tvořivých aktivit a pro účastníky byla v průběhu tvorby moodboardu mnohdy těžká volba mezi drahými, ale líbivými materiály – a těmi levnějšími. Uvědomění si finanční odpovědnosti i v případě architektonického návrhu tak bylo úspěšným přesahem do finanční gramotnosti v jinak tvořivé aktivitě. K tomu však přispěla zejména důsledná kontrola financí ze strany týmových ekonomů, ale i lektorů, kteří finance průběžně ověřovali, a také návodnost a transparentnost celého procesu. Účastníci měli po celou dobu na nástěnce kanceláře architektonického studia možnost porovnávat stav svých financí s návodem a tabulkou prací stavební firmy, která byla složená z jednoduchých pravidel pro přepočty.

Nepochybně by se velká část aktivit rovněž dala využít k servisnímu učení, jež podle Strategie 2030+ představuje nejpokročilejší stádium místně zakotveného učení, kdy žáci v rámci výuky pomáhají řešit problém či plní potřebu obce. Dochází při něm k mezioborové spolupráci a žák nezískává pouze nové znalosti a dovednosti, ale prakticky přispívá i ke kvalitě života v obci (Fryč, Matušková, Katzová, Kovář, Beran, 2020, s. 12) – což je z velké části proces, který simuloval táborový program Architekti času.

4 Ledolamky a evokace – metody uvozující program a evokující jeho obsah

Po stručném vymezení základních skupin aktivizačních metod podle uplatňovaných činností nyní přidejme členění podle vhodnosti uplatnění metod v různých fázích edukačního programu podle struktury E – U – R. Nabízíme celkem čtyři kapitoly: *Ledolamky a evokace*, *Metody pro práci skupin – učíme se prostřednictvím vlastní aktivity*, *Metody pro reflexi* a *Metody zpětné vazby*.

Začátek muzejního programu je zajisté klíčový pro vytvoření příjemné atmosféry, naladění skupiny na dané téma a usnadnění přechodu do prostředí muzea, které může být pro účastníky nové a neznámé. Kapitola přináší řadu konkrétních metod a v úvodu také několik doporučených přístupů a aktivit, které návštěvníky uvolní a vzbudí jejich zvědavost. Osvědčeným způsobem je zapojení humoru – třeba v podobě vtipného přivítání, návštěvnického pokynu nebo poznámky. Pokud se účastníci hned na začátku usmívají, je to ten nejlepší vstup do muzea a příslib spolupráce během programu.

Jak je možné program začít? Samozřejmostí je přivítání účastníků a představení programu. Krátké a přívětivé představení osoby, která program povede, stejně jako její příjemné a jasné vystupování, jistě pomáhá vytvořit pocit bezpečí. Někteří edukátoři se představí křestním jménem, někteří dětem nabídnou i tykání. Každopádně je dobré dětským účastníkům sdělit, jak mají edukátora oslovovat.

Poté je vhodné nastínit téma a průběh programu – pokud tedy téma nemají sami uhadnout např. na základě indicií, pojetí ledolamky nebo evokace. Pedagog stručně vysvětlí, co účastníky čeká, a pomáhá odstranit nejistotu. Např.: „*Dnes se společně podíváme na život lidí ve středověku a na to, jak se lišil podle toho, do jaké vrstvy obyvatelé patřili.*“

Chceme-li program koncipovat jako aktivizační, pak je nezbytné zapojit účastníky hned na začátku a také avizovat, jaký režim bude program mít. Zapojení účastníků od počátku programu je klíčové. Můžeme k tomu využít libovolnou ledolamku nebo jen krátký úvodní dialog.

Příklad: Aktivita na úvod a seznámení může vypadat např. takto:

„*Každý řekněte své jméno a jednu věc, kterou byste chtěli zažít nebo objevit v muzeu.*“

„*Řekněte, co byste si s sebou vzali, kdybyste se měli přenést do středověku.*“

„*Řekněte, co byste si s sebou vzali z dnešní doby, kdybyste se měli přenést do doby před 500 lety.*“

K navození příjemné atmosféry můžeme využít kruh, do něž pouštíme „řetízek“ s nějakou otázkou, případně s nějakým předmětem nebo smyslovým podnětem. Může to být předmět evokující téma expozice (např. replika středověkého klíče), případně netradiční hudební nástroj (koshi, mísa, zvonek), zvukový úryvek pouštěný z malého reproduktoru (např. trh ve středověku, ruch továrny, bitevní zvuky), pytlík s vůněmi, vizuální podnět v podobě obrázku či fotografie, který vzbudí zvědavost. Důležité je, aby předmět viděl nebo potěžkal opravdu každý, případně aby každý mohl vnímat smyslový podnět – proto se také osvědčuje kruhové uspořádání a posílání předmětu po kruhu. Začít můžeme také krátkým příběhem („*Představte si, že jste středověcí kupci, kteří právě vstoupili do městských hradeb. Co kolem sebe vidíte?*“)

Podstatné je také propojení s prostředím muzea, které může být v některých případech zdrojem nejistoty, nebo dokonce obav. Pokud je skupina v muzeu poprvé, jistě je vhodné připomenout muzejní pravidla pro návštěvníky. I sdělování zákazů – za běžných okolností spíše nepříjemné – můžeme zpříjemnit třeba nečekaným zákazem. („*V muzeu je zákaz běhat v části s vitrínami. Taky je tady přísně zakázáno spát během mého výkladu.*“). Jednoduchá pravidla sdělíme třeba takto: „*Pravidlo číslo jedna: Dotýkáme se jen toho, co je označeno jako povolené! Pravidlo číslo dvě: Buďte zvědaví!*“

Osvědčuje se také zařadit na úvod nějakou aktivitu, při níž se účastníci seznámí s novým prostředím a získají základní orientaci v prostoru. Jeho objeňování můžeme podpořit třeba tím, že využijeme první minuty k tomu,

aby si účastníci prohlédli část expozice nebo zajímavý předmět, mezi aktivity můžeme i přímo zařadit krátkou hru typu „Najdi, co tě na tomto místě nejvíce zaujme!“.

Úvodní aktivity – zvláště pokud nemáme příliš velkorysou časovou dotaci – mohou být jednoduché. Někdy stačí na úvod položit vhodnou otázku a nechat zaznít pár odpovědí. „Co si myslíte, že byste dělali, kdybyste žili v této době? Jak podle vás vypadal život dělníka před 100 lety?“ Zařadit můžeme jednoduchou hádanku nebo úkol: můžeme ukázat předmět (repliku nebo obrázek) a zeptat se: „K čemu myslíte, že tohle sloužilo?“ Alternativou může být to, že rozdáme obrázky předmětů spojených s tématem a požádáme účastníky, aby je zkusili seřadit podle času nebo významu. Další část této kapitoly přináší podrobnější popis konkrétních metod, jež si pedagog uzpůsobuje podle typu skupiny a podle tématu, které má v úmyslu evokovat⁴.

Péče o úvodní část usnadní přechod do další fáze programu. Pokud se naladění skupiny a evokace vydaří, účastníci jsou na společné téma naladěni, cítí se v prostředí muzea pohodlně a jsou připraveni na hlubší zapojení do programu a poznávání nových skutečností.

Dobře zvládnutý začátek programu snižuje napětí a nejistotu, zvyšuje motivaci a zvědavost a podporuje zapojení a aktivní učení. Účastníci se hned od začátku stávají součástí dění, což vzbudí jejich pozornost a zájem. Dobře promyšlený začátek vytváří pevný základ pro úspěšný a zapamatovatelný edukační program.

Evokace je v rámci výukového rámce E – U – R úvodní částí, v níž se pedagog snaží zjistit a osvěžit zkušenost žáků s tématem. Při evokaci si za pomoci vhodných metod a postupů návštěvníci vybavují své dosavadní zkušenosti, představy a vědomosti. Snahou pedagoga je učící se jedince podněcovat a podporovat. Je vhodné, aby zazněly také případné otázky, nejasnosti, aby účastníci programu bez obav formulovali pochybnosti nebo otázky, na něž by chtěli dostat odpověď. Na základě „předchozích znalostí si žáci sestavují vlastní mentální mapu, do které mohou později zasadit nové informace. V této fázi se žáci také motivují a aktivizují k učení. Koncentrují pozornost na dané téma. Představují učiteli svoji dosavadní vědomostní úroveň“ (Grecmanová, 2015, s. 52)

Evokací rozumíme první fázi programu, která je založena na zkušenosti a slouží nejen propojení dosavadních zkušeností návštěvníků s novými podněty v muzeu, ale také k vhodnému napojení pedagoga na skupinu. Během této fáze jsou návštěvníci pozvolna a nebo nějakým překvapivým momentem vystaveni novým zkušenostem, informacím nebo problémům k řešení a objevování. Evokace má za cíl vyvolat zájem a aktivovat předchozí znalosti, které mohou být relevantní pro téma, které je obsahem výstavy nebo programu.

Spojení mezi informacemi novými a těmi již existujícími usnadňuje učení a pochopení nových konceptů. Evokace může být dosaženo pomocí různých technik, jako jsou otázky, diskuse, překvapivé nebo otázky vzbuzující příklady, příběhy, indicie, které stimulují myšlení a účastníky programu aktivují.

Skupiny přicházející na program si do muzea nesou nejen své dosavadní zkušenosti, ale také sociální vztahy, klima panující ve skupině nebo momentální nálady. Žádná skupina není stejná a přestože má pedagog v hlavě modelový, ideální průběh programu, vždy jej může něco překvapit. Skupina může přicházet vzrušená situacemi během cesty do muzea nebo i konflikty, může jít o skupinu celkově tichou, zdrženlivou, nebo naopak živou, hlučnou. Proto mnozí edukátoři evokaci spojují s částí, již bychom mohli nazvat napojením na skupinu, „loginem“, resp. zalogováním, otevírákem apod.

Obvykle se jedná o úvodní dialog se skupinou obsahující přivítání, vstupní otázky, někdy i monitoring emocí v kruhu a nebo o tzv. ledolamku. Její funkcí je prolomit ostych a rozproudit, aktivizovat návštěvníky, kteří se ocitli v neznámém prostředí. Ideální je, když se ledolamku nebo jinou vstupní část podaří spojit s evokací tématu.

⁴ Například Jiroutová (2014) ve své publikaci *Muzejní a galerijní pedagogika pohledem zahraničních odborníků* uvádí mnoho dalších nápadů, jak vzbudit zájem návštěvníků.

4.1 Ledolamky

Ledolamka je metafora používaná v edukačním kontextu a označující metodu či techniku, která pomáhá překonat počáteční ostych, strach, nedůvěru, nebo dokonce odpor vůči novému prostředí a činnosti či tématu. Ledolamka boří pomyslné ledy a otevírá cestu ke vzájemné komunikaci a pochopení nových myšlenek. Pokud se podaří, nastoluje dobrou náladu a úsměv, vlévá energii do původně pasivní nebo rezervované skupiny.

Pro edukátora je to také vhodný způsob, jak zaujmout pozornost návštěvníků a získat jejich sympatie. Ledolamka může mít podobu zajímavého pokynu, výzvy, otázky, anekdoty nebo jiného – napohled i zcela bláznivého – prvku.

Jméno a gesto

Tato ledolamka slouží k tomu, aby se skupina zábavným způsobem seznámila. Stojíme nebo sedíme v kruhu a každý účastník včetně lektora představí své jméno a doprovodí ho jednoduchým gestem (např. mávnutím, tlesknutím, dupnutím, ukázáním palce nahoru). Ostatní – když na ně přijde řada – nejprve zopakují jméno a gesto všech ostatních a pak teprve vysloví a ukáží svoje vlastní. Obtížnost a zároveň zábava se zvyšuje podle toho, jak je skupina velká, protože na konce je už obtížné všechna jména a gesta reprodukovat. Metoda podporuje zapamatování jmen, pohyb uvolňuje napětí a skupina se pobaví.

Tři pravdy a jedna lež

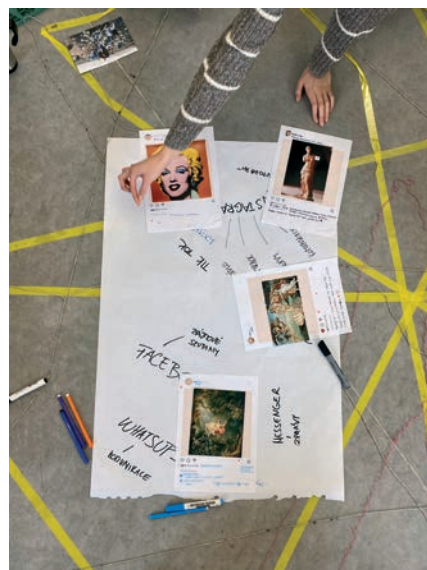
Také tato ledolamka akcentuje seznamování a sociální vztahy ve skupině. Skupina se shromáždí v kruhu, každý účastník se představí a řekne o sobě tři výroky – dva pravdivé a jednu lež. Ostatní hádají, který výrok je lež. Hra obsahuje humor, proto je oblíbenější než jiné seznamovací metody.

Pavučina přátelství

Metoda podporující komunikaci je určena k propojení členů skupiny a k seznamování. Účastník drží klubko provázku, představí se a řekne něco o sobě. Poté hodí klubko někomu jinému, kdo udělá totéž. Nakonec vznikne „pavučina“, která symbolizuje propojení skupiny. Pavučina má řadu variant, některé uvádíme dále.

Pavučinový kruh — propojení se zpětnou vazbou

Tato metoda slouží nejen k uvolnění atmosféry a úvodnímu představení, ale také k vytvoření dvojic. V kruhu si mohou účastníci posílat klubíčko nebo barevnou lepicí pásku. Vše se může odehrávat beze slov a nebo ve spojení se slovy: např. s představením, vyslovením předešlé zkušenosti s tématem apod. Metoda tak může posloužit k evokaci tématu; stejně tak ji můžeme spojit s reflexí a závěrečným loučením. Dvojice spojené vláknem spolu mohou během programu pracovat, mohou se také navzájem sledovat a poskytnout si v závěru osobní zpětnou vazbu – třeba lístkem se vzájemným oceněním, osobním vzkazem apod.



Obr. 23.–24. Pavučinový kruh může být vytvořen vláknem nebo barevnou lepicí páskou; foto Petra Šobáňová.

Pavučina jako prolézačka

Pavučinu předem vytvořenou (anebo vzniklou na začátku seznamování) z vláken vlny nebo z provazů můžeme využít jako prolézačku, která poslouží jako originální brána do expozice. Hra s pavučinou je obvykle spojena s výzvou, že se nesmíme dotknout žádného vlákna a musíme překážkami prolézt na druhou stranu.

Originální portály a překážky

Vstup do výstavy nebo do prostoru, v němž se odehrává program, lze ozvláštnit mnoha originálními způsoby. Jako portál (vstupní brána) může posloužit nejen zmíněná pavučina, ale také jiná překážka nebo překážková dráha. Tímto způsobem můžeme evokovat téma a vzbudit zvědavost. U vchodu mohou účastníci něco odevzdávat, plnit, překonávat. *Příklad: Inspirací může být způsob, jakým tuto metodu využil divadelní soubor Continuo u inscenace tematizující imigraci. Všichni návštěvníci byli u vchodu sledováni a zadrženi vojákem v uniformě, který zcela bez skrupulí využíval svou moc nad nimi. Vpusť mě, nepusť mě? Jsou mé doklady v pořádku? Uspokojí vojáka moje odpověď na položenou otázku?*

Pantomima

Pantomima vychází z metod dramatické výchovy a jde o specifický způsob vyjádření nějakého obsahu pouze pomocí pohybu, mimiky a gestikulace – avšak bez použití hlasu. Pokud využijeme pantomimu během úvodní části programu, je vhodné spojit ji rovnou s evokací tématu. Účastníci např. mohou dostat kartičky s pojmy, které mají v kruhu postupně předvést, anebo můžeme metodu využít také pro týmování. Více osob obdrží lístek se stejným pojmem a během pár minut má danou „věc“ předvádět a najít ostatní ze skupiny. *Příklad: Ledolamkou evokujeme téma živly. Každý dostane kartičku s názvem jednoho z živlů a beze slov měl najít ostatní, kteří předvádějí stejný živel. Během ledolamky se skupina uvolní, rozesměje a rozhýbe, nenásilným způsobem se nastolí téma a zajistí rozdělení do skupin.*

Hra na mrtvolu

Tato metoda vycházející z dramatické výchovy poslouží nejen jako ledolamka, ale také k fyzickému rozhýbání účastníků. Je k ní potřeba dostatek prostoru, např. v muzejním sále nebo na velké chodbě; do expozice s předměty či vitrinami, u nichž by hrozilo převrnutí, se ale nehodí. Účastníky instruujeme, aby se rovnoměrně rozptýlili a kontinuálně se pohybovali na pomyslném „voru“ v rychlosti, kterou udává edukátor tleskající do dlaní. Záměrem je, aby se lidé neshlukovali na jednom místě nebo ve skupinách, ale aby byli v prostoru rozmístěni s přibližně stejnými rozestupy. Barevně (například viditelně odlišnými barevnými páskami) označíme několik spolužáků, kteří budou hrát „mrtvolu“, „zombíky“. Pedagog tleská do dlaní, účastníci se pohybují po „voru“ a poté, co nahlas zavolá barvu mrtvolu, označení spolužáci postupně umírají. Skupina musí umírající zachytit a opatrně uložit „do hrobu“, tedy na zem. Mrtvolu postupně vstávají z mrtvých poté, co je pedagog opět ožíví poklepáním na rameno, noví zase umírají, skupina tedy musí být stále ve střehu.

Jsem letadlo

Na kartičky sepíšeme různé pokyny (viz např. fotografie) a rozhodíme je po prostoru. Pak účastníky přimějeme pohybovat se rovnoměrně v určeném prostoru (na pomyslném voru, který se nesmí potopit). U pohybu hraje rytmická, svižná hudba a když ji zastavíme, každý se musí vrhnout k nejbližší kartičce a splnit pokyn, který na ní je. Postup opakujeme, až se skupina dostatečně pobaví, probudí, rozproudí. Pokyny na kartičkách lze přizpůsobit obsahu expozice: např. v přírodovědné expozici můžeme předvádět zvířata, v archeologické expozici lovce při lovu, řeč pravěkých lidí apod. Tato poněkud bláznivá, humorná metoda vyžaduje dostatek prostoru a možnost hlasitě se projevat. Lze ji vhodně spojit s evokací.



Obr. 25. Příklady pokynů pro hru Jsem letadlo a její realizace; foto Petra Šobáňová.

Seřadte se mlčky podle barvy ponožek!

Jednoduchá ledolamka posiluje neverbální komunikační dovednosti, je zábavná a umožňuje týmování. Pedagog vyzve účastníky, aby přestali mluvit, aby si ukázali ponožky a utvořili skupiny, jejichž členové mají něco společného: např. barvu ponožek, obrázkové ponožky, stejně dlouhé či krátké ponožky apod. Skupiny vzniklé podle ponožek pak v další části programu pracují společně.

Seřadte se mlčky od nejstaršího po nejmladšího!

Také tato jednoduchá ledolamka posiluje neverbální komunikační dovednosti, je zábavná a umožňuje týmování. Poté, co pedagog vyzve skupinu, aby přestala hovořit, sdělí jim úkol: seřadte se podle věku, resp. data narození. Lidé musejí najít způsob, jak budou sdělovat (znakovat) nejen roky narození, ale i měsíce a dny. Lektor určí místo, kde bude stát nejmladší, a kde nejstarší účastník. Jakmile je skupina seřazena, povolí se mluvení a provede se kontrola. Pak se stojící řada rozdělí do skupin např. po třech či pěti účastnících podle toho, jak stojí vedle sebe.

Škatule, škatule, hejbejte se!

Účastníci sedí nebo stojí v kruhu, jeden stojí uprostřed a říká: „*Škatule, škatule, hejbejte se, pokud...*“ (např. „... máš rád zmrzlinu“). Ti, kterých se výrok týká, si musí vyměnit místa, zatímco stojící se snaží sednout. Tato oblíbená pohybová aktivita přináší uvolnění a zábavu, lze ji využít také k evokaci tématu, když se lektor ujme role nešikovného a často zůstává uprostřed. Pak může speciálními pokyny téma navodit (*Škatule, škatule, hejbejte se, pokud máte rádi...*).

Společná stavba

Kromě úvodního prolomení ledů staví tato dynamická metoda na snaze přivést skupinu ke společné činnosti a rozvíjet týmového ducha. Skupina dostane vhodný stavební materiál (např. velké gymnastické kruhy, špejle, kusy odřezků dřeva, klacky, tyčky) a musí společně vytvořit jednu velkou stavbu nebo objekt podle zadání (např. co nejvyšší věž, dlouhý most, dům). Většinou plně stačí zadání, že se všichni musejí skrze předměty propojit a vytvořit jeden celek. Metoda podporuje spolupráci a komunikaci; můžeme také evokovat téma architektury určitého historického období („*Vytvořte katedrálu!*“).



Obr. 26.–27. Příklad společné stavby, performativní aktivita s gymnastickými kruhy; foto Petra Šobánová.

Najdi někoho, kdo...

Jde o aktivitu, která se často používá nejen v běžných skupinách, ale také tam, kde se jednotliví účastníci dobře neznají. Kromě rozprouštění hovoru mezi lidmi od samého počátku usnadní metoda seznamování a také nalezení společných zájmů nebo preferencí. Principem této aktivity je vyplňování formuláře a hledání lidí, kteří vyhovují určité charakteristice. Úkolem může být sehnat co nejvíce lidí k jednotlivým kolonkám, anebo do každé kolonky získat vždy jedno jméno různých lidí. Účastníci hry obdrží formulář (nebo si na papír charakteristiky přepíší) a pak se obcházejí a navzájem se ptají, zda daný člověk charakteristice odpovídá. Při troše snahy lze danou ledolamku přizpůsobit tak, aby souvisela s obsahem expozice. *Například v expozici Zázraky evoluce Národního muzea mohou být kritérii znalosti konkrétních zvířat, zkušenosti z cestování, osobní setkání s nějakým živočichem, preference atd. Pro program v jiném muzeu, který tematizoval rodinu, byl zvolen formulář na obrázku. Zároveň posloužil k evokaci – po skončení ledolamky sami účastníci vyvodili, co je tématem programu.*



Obr. 28.–29. Příklad realizace metody Najdi někoho, kdo...; foto Petra Šobářová

Fotoaparát

Tato hravá metoda vychází z dramatické výchovy a pracuje s motivem historického fotoaparátu na kolečkách. Jeden z účastníků hraje fotografa, druhý se stává pojízdným fotoaparátem. Úkolem fotografa je vyfotografovat určitý počet (např. 10) zajímavých snímků. Fotoaparát má uzavřený objektiv (oči) a fotograf s ním opatrně „popojíždí“ po expozici a hledá to, co by stálo za zvětšení na filmu. Před fotografováním je potřeba objektiv řádně „naštelovat“, pak fotograf zmáčkne spoušť (rameno) a řekne cvak. Fotoaparát na tři vteřiny otevře oči a zase je zavře. Metoda přiměje účastníky k tomu, aby si prohlédli prostředí výstavy jinak než obvykle, aby vybírali vhodné motivy (od vtipných, jako je vypínač nebo tvář jiného fotoaparátu, až po vážně míněné, např. zajímavý předmět ve vitríně) a aby byli v intenzivní interakci se spolužákem. Moment ovládnutí nevidícího spolužáka umožňuje budovat vzájemnou důvěru. Účastníci se seznámí s novým prostředím a povšimnou si i věcí, které by zůstaly opomenuty.



Obr. 30.–31. Příklad realizace metody Fotoaparát; foto Petra Šobáňová

Živá sousoší

Také tato metoda vychází z dramatické výchovy a může být využita také jako hlavní expresivní úloha programu. Pokud ji využijeme v té nejjednodušší podobě, může posloužit také ledolamka či evokační aktivita. Postupovat můžeme například tak, že náhodně rozpočítané skupiny dostanou za úkol předvést nějakou skutečnost a ostatní podle této indicie hádají téma programu. *Příklad: V expozici s převahou sochařských děl může aktivita evokovat téma sochařství, v historické expozici zase téma, událost, osobnost nebo určité období dějin.*



Obr. 32.–33. Příklad realizace živého sousoší; foto Petra Šobánková

Simon říká...

Tato známá hra je postavena na pokynech a úmyslném pletení účastníků. Je zcela jednoduchá, a proto oblíbená a úspěšná. Pokyny, které mají účastníci plnit, mohou evokovat téma. Pedagog vyvolává pokyny formou úvodní věty „*Simon (čti Sajmon) říká...*“ Za tuto úvodní větu pak přidává různé příkazy, např. dotkněte se během chvilky tří stěn místnosti, sáhněte si na nos, dotkněte se tří červených věcí, oběhněte místnost atd. Cílem je poplést účastníky, kteří na pokyn nesmějí reagovat, když v něm chybí úvodní „*Simon říká...*“ Když příkaz není uveden slovy „*Simon říká...*“, a někdo z účastníků přesto pokyn vykoná, může vypadnout ze hry. A nebo se všichni zasmějí a pokračuje se dál. Situaci, jak ostatní spoluhráče znejistět, je více: třeba při pokynu „*sáhní si na ucho*“ se dotkneme nosu apod.

Posílání imaginárního předmětu

Na úvod vytvoříme velký kruh, vyzveme účastníky, aby přestali mluvit, a beze slova začneme hrát pantomimu, která navozuje situaci, že nějaký předmět nebo břemeno bereme do rukou, neseme a realisticky předáváme člověku vedle nás. Ideální je, když druhý člověk (např. zvolený pomocník) rovnou hraje s námi a např. předvádí, že je předmět těžký nebo zajímavý – a prohlíží si ho a potězkává, než jej předá sousedovi. Tato hra je založena na improvizaci a může se originálně rozehrát – pokud účastníci spolupracují. Kruh by měl být dostatečně velký (nebo můžeme hrát vícekrát dokola), aby všichni dostali šanci naskočit a zahrát něco, co ostatní pobaví. V kruhu můžeme posílat i něco určitého, co souvisí s tématem, ale pak musí lektor s pomocníky vše předvádět tak, aby ostatní měli šanci poznat, oč se jedná. Pomocníky mohou být sami účastníci programu – např. skupinu můžeme rozdělit na poloviny a jedné půlce sdělit, co budeme posílat, druhou pak necháme hádat.

Řetízek bláznivého příběhu

Vytvoříme velký kruh a na zahřátí a pro dobrou náladu vytvoříme – postupným řetěžením – bláznivý příběh: edukátor nebo někdo z účastníků vykopne první větu a druhý účastník vedle něj pokračuje. Důležité je reagovat rychle a udržovat návaznost. *Př.: Byl jeden archeolog a vydal se na terénní průzkum. Cestou na naleziště však potkal někoho úplně nečekaného...* A další pokračuje. Variantou je zadat skupině, aby v příběhu na libovolném místě použila určitá vybraná slova. Těmi (stejně jako podobou první „vykopávací“ věty) můžeme vhodně evokovat téma programu.

Tichá pošta

Jako ledolamka může posloužit také klasická hra na tichou poštu, jejíž kouzlo spočívá v tom, že se posíláním nějakým způsobem zkomolí původní věta poslaná „poštou“.

Příklad použití a pravidla: Všichni účastníci sedí v kruhu na koberci nebo v řadě za sebou. Edukátor pošle poštou nějakou větu (lze takto uvést např. téma edukačního programu) a pošeptá ji prvnímu člověku, který ji poté pošeptá svému sousedovi. Posílání pokračuje, dokud zpráva tiché pošty nedorazí k poslednímu hráči. Poslední v řadě nebo v kruhu nahlas vysloví to, co k němu doputovalo. A následně pedagog odhalí, jakou zprávu poslal ve skutečnosti. Výsledná zpráva je obvykle zcela zkomolená, což je zdrojem zábavy.

Varianta kreslená tichá pošta: Vše je stejné, ale účastníci hry si poštou posílají kresbu nebo nápis napsaný na záda. Poslední člověk v řadě obrázek či nápis zakreslí na tabuli.

4.2 Evokace

Evokace je první a velmi důležitou fází ve známé struktuře E – U – R (evokace – uvědomění si významu – reflexe) v konstruktivistickém vyučování. Jejím cílem je aktivovat předchozí znalosti a zkušenosti účastníků programu, vzbudit jejich zájem o téma a připravit je na nové učení. Účastníci si vybavují, co už o tématu vědí, a formulují své očekávání nebo otázky. Tato fáze je motivuje k zapojení a vytváří základ pro propojení nových informací s již existujícími znalostmi. Jak už bylo uvedeno, mnohdy je možné evokaci spojit s ledolamkou. Je vhodné, aby se evokace odehrávala v příjemné atmosféře a optimálním sociálním klimatu ve skupině. K tomu velmi dobře slouží např. úvodní sezení v kruhu, kdy samotné evokaci předchází vzájemné představení, stručný popis toho, s jakou náladou na program přicházíme, nebo vyslovení očekávání.

Posílání skrytého předmětu

Vytvoříme velký kruh, vyzveme účastníky, aby se zklidnili, a posíláme po kruhu nějaký předmět, který je např. schovaný v textilním sáčku. Jde o to, aby existovala šance na uhodnutí, je např. možné rozeznávat tvar, cítit texturu, potězkávat hmotnost. Předmět také můžeme posílat poslepu. Až jej všichni prozkoumají, začnou hádat, o jaký předmět se jedná. Předmět navozuje téma programu — ať již přímo, anebo náznakem.

Co je to?

Metoda „Co je to?“ spočívá v zapojení účastníků do aktivního hádání identity nebo funkce neznámého předmětu. Edukátor přináší předmět, jehož původ nebo účel nejsou na první pohled zřejmé, a účastníci se pokoušejí co nejrychleji zjistit, o co se jedná. Předmět je poslán v kruhu, aby si ho každý mohl prohlédnout zblízka, případně ohmatat, a zároveň má skupina možnost pokládat otázky, na které lze odpovědět pouze „ano“ nebo „ne“.

Edukátor vysvětlí pravidla a ukáže předmět bez jakéhokoliv kontextu nebo náznaku jeho funkce. Účastníci postupně pokládají otázky typu: „Je to z kovu?“ „Používali to lidé v domácnosti?“ Nebo mohou také zkusit rovnou hádat, pokud si myslí, že znají odpověď.

Alternativou je skupinová varianta postavená na soutěži. Účastníci se rozdělí do menších týmů, každý tým má omezený počet otázek (např. 10) nebo stanovený časový limit, aby zjistil co nejvíce informací. Tým, který jako první uhodne správnou odpověď, vyhrává. Po uhodnutí (nebo po uplynutí času) edukátor odhalí původ a funkci předmětu. Následovat může otázka „Co bude tématem našeho programu?“ a následovat bude další fáze programu, v němž se účastníkům poskytne historický, kulturní nebo tematický kontext předmětu.

Metoda podporuje zvědavost a analytické myšlení, učí účastníky klást cílené otázky a zajišťuje jejich zábavné zapojení. Metoda „Co je to?“ je univerzální, snadno adaptovatelná a vhodná pro různé věkové skupiny i témata, od historie až po přírodní vědy.

Příklad tajného předmětu: Dřevěný formovací váleček na máslo

Edukátor přinese malý dřevěný váleček s vyřezanými vzory, který sloužil k formování másla do ozdobných tvarů. Váleček bez vysvětlení ukáže nebo pošle mezi účastníky. Mohou si ho prohlédnout a ohmatat a poté hádají. Účastníci kladou otázky typu: „Je to vyrobeno ze dřeva? Používalo se to v kuchyni? Bylo to běžné na venkově? Je to spojené s pečením?“

Po sérii otázek (nebo pokud někdo odpoví správně) edukátor vysvětlí, že jde o váleček na máslo, který se používal především v domácnostech na venkově. Máslo bylo zformováno do ozdobných tvarů, které se podávaly při slavnostních příležitostech, jako byly svatby nebo svátky. Poté následuje další část programu.

Kdo jsem?

Tato jednoduchá metoda má celou řadu variant. V evokaci, kdy máme omezený čas, vypadá nejjednodušší forma takto: lektor nebo jím pověřený pomocník hraje nějakou postavu nebo věc a účastníci mu kladou otázky a mají za úkol co nejdříve přijít k řešení. Otázky musí být formulovány tak, aby na ně mohlo být odpovězeno *ano*, *ne*. Touto metodou můžeme zdařile evokovat téma programu a zároveň zajistíme, že účastníci poznají základní fakta. Variantou je hra, při níž dostane přidělenou nějakou historickou postavu nebo věc každý účastník – aniž by věděl, koho hraje. Když na něj v kruhu přijde řada, ptá se ostatních (např. „*Jsem muž? Jsem z 20. století?*“); poté, co dostane odpověď *ne* (anebo třikrát po sobě *ne*), hraje další hráč. Uhádnout všechny ale většinou trvá poměrně dlouho, proto se během časově omezené evokace tato varianta nepoužívá — spíše se hádá jen jedna věc nebo postava.

Spojení předmětů nebo obrázků s emocemi a osobnostmi účastníků

Tato metoda není využitelná v každém prostředí, ale tam, kde je možné předměty nebo smyslové podněty propojit s emocemi a náladami návštěvníků. Účastníci dostanou na výběr z větší skupiny předmětů nebo obrázků a vyberou si jeden, který nejlépe vyjadřuje, s jakou náladou přicházejí na program. Poté se všichni sejdou v kruhu a jeden po druhém se krátce představí, ukáže předmět či obrázek a sdílí, s jakou náladou do muzea přichází. Tato aktivita může sehrát důležitou roli při vzájemném sdílení a poznávání, protože díky předmětu či obrázku v ruce je mnohem jednodušší mluvit o sobě a otevřít se ostatním. Aktivita dobře poslouží také jako evokace tématu, které může být na první pohled zřejmé, anebo poněkud skryté. Poté, co kruh skončí, edukátor položí otázku: „*Co mají předměty společného? Jak mohou obrázky souviset s tématem programu?*“ Aktivita může program ohraničovat – například tak, že i na závěr si účastníci mohou vybrat jeden obrázek nebo věc a sdílet během reflektivní části náladu, s jakou z muzea odcházejí.

Projdi výstavu a označ...

Jde o jednoduchý způsob, jak účastníky aktivně zapojit hned na začátku programu a zároveň je nenásilně seznámit s muzejním prostorem a uvést do tématu expozice. Metoda propojuje jejich zvědavost, vizuální vnímání a schopnost reflexe. Účastníkům poskytneme jednoduché pomůcky, jako jsou barevné lepicí papírky, štítky, symbolické kartičky, emotikony nebo cokoliv vhodného.

Výšleme je do výstavy s jasnou instrukcí, co budou označovat a proč.

Například:

„*Vášim úkolem je projít výstavu a označit jeden předmět, který vás nejvíce zaujal.*“

„*Najděte předmět, který podle vás nejlépe vystihuje život ve středověku.*“

„*Označte něco, co byste chtěli prozkoumat podrobněji.*“

„*Najděte exponát, který podle vás nejvíce změnil život lidí během průmyslové revoluce. Označte ho a připravte si zdůvodnění, proč jste ho vybrali.*“

Brainstorming

Během této známé a oblíbené metody mají účastníci v kratším čase heslovitě napsat vše, co je napadne k zadanému tématu. Podle toho, jestli je tato aktivita zvolena jako individuální, anebo skupinová, se zapisuje buď do sešitu, na kus papíru, nebo na flipchartovou tabuli. Zapisuje se vše: nejen informace a fakta, ale i asociace,

Bingo

Metoda bingo je aktivizační metoda, která může být použita jak během evokace, tak také během reflexe nebo při vyhodnocování. Na úvod programu podporuje evokaci tématu a zapojení účastníků prostřednictvím hry. Cílem je vyplnit mřížku (bingo kartu) splněním úkolů nebo nalezením informací. V muzejní edukaci může být bingo využito k aktivnímu prozkoumávání expozice na počátku programu, kdy účastníci získají kartu s mřížkou obsahující pojmy, obrázky nebo krátké popisy spojené s exponáty. Úkolem je najít odpovídající exponáty, informace nebo detaily v expozici a označit je na kartě (např. křížkem). Aktivita může být zábavnou formou individuálního nebo týmového poznávání. Například v historickém muzeu může bingo obsahovat pojmy jako „středověká zbraň“, „cechovní znak“, „nástroj na měření času“ nebo „starožitný klíč“. Účastníci obcházejí expozici, hledají odpovědi a při dosažení určitého počtu správných odpovědí volají „Bingo!“ nebo se prostě vrací na místo. Edukátor poté naváže vhodnými otázkami nebo rovnou další fází programu. Metoda podporuje aktivní učení, zvyšuje pozornost a motivaci, zároveň umožňuje účastníkům hravou formou objevovat obsah výstavy a propojovat jej s vlastními otázkami a poznatky.

Formuluj otázku

Také tato metoda napomáhá seznámení s expozicí a může orámovat celý program. Každý účastník dostane kartičku a fix a jeho úkolem je během pár minut projít výstavou a na libovolném místě zformulovat a zanechat otázku, která ho napadá v souvislosti s předměty, jež jsou na daném místě vystaveny. Otázka by měla být dobře viditelná, aby ji mohli číst i ostatní.

Příklad: U keramické nádoby, spony, záušnice, gombíku nebo jiného předmětu v archeologické expozici může návštěvník zanechat otázku „K čemu sloužil tento předmět a kdo ho používal?“

Po vytvoření otázky se všichni vrátí na místo, edukátor vyjádří přesvědčení, že snad na mnohé dostanou odpověď (a poté se snaží otázky v programu vhodně zohlednit), a program může pokračovat. K otázkám se vrátíme také v závěru, kdy návštěvníky vyzveme, aby se vrátili pro svou otázku – a v kruhu sdílíme, jestli jsme získali odpověď, případně jestli na otázku odpověď nyní známe. Variantou je, že společně procházíme expozicí a otázky společně čteme a pokoušíme se formulovat odpovědi.

Metoda pracuje s přirozenou zvědavostí a prekoncepty návštěvníků. Nabízí prostor pro další diskusi nebo vysvětlení; důležité je účastníkům zdůraznit, že už samo umění klást si otázky a hledat odpovědi je základem vědeckého přístupu. I když všechny odpovědi neznáme, hodnotu má už samo tážení.

Najdi předmět, k němuž patří dílek fotografie

Evokační metoda má za cíl seznámit návštěvníky s prostorem muzea interaktivním způsobem, aktivovat jejich zvědavost a pozornost. Pomáhá navázat první kontakt s exponáty a propojit je s hlavním tématem programu.

Edukátor si připraví fotografii jednoho z vybraných exponátů v muzeu. Fotografie rozstříhá na menší části a rozdává je účastníkům. Jejich úkolem je projít expozicí a najít předmět, jehož malá část je na obrázku. Účastníci se pak pohybují po expozici, hledají předmět a postupně se sejdou na jednom místě. Během hledání si prohlížejí exponáty a lépe poznávají obsah expozice. Variantou je, že předmětů zvolíme více, a tak se také vytvoří skupiny shromážděné např. u pěti předmětů.

Když je předmět nalezen, edukátor vyzve skupinu k diskusi a program se dostává do další fáze: „Co jsme to objevili? Proč myslíte, že jsme vybrali právě tento exponát? Co nám tento předmět prozradí o lidech, kteří žili v dané době?“

Příklad: V expozici o pravěku by fotografie mohla zachycovat konkrétní pravěkou nádobu. V muzeu umění to může být obraz nebo socha, s nimiž se v programu dál pracuje.

Najdi předmět podle stínu

Pro tuto aktivitu máme připraveny pomůcky vzniklé na základě fotografie, na níž byl předmět začerněn – a bylo odstraněno pozadí. Vzniklý stín předmět vzdáleně připomíná a návštěvníci se jej vydají hledat. Během hledání se seznámí s expozicí a věnují pozornost vystaveným předmětům; všichni se pak sejdou u vybraných exponátů. Metoda podporuje všímavost a koncentraci.



Obr. 36.–37. Pomůcka pro hledání předmětů podle stínu; studentská práce Kristýny Tkadlecové, pedagogické vedení Petra Šobáňová; foto Jolana Lažová

Najdi část expozice, do níž by mohl patřit tento předmět

Evokační metoda usiluje o to, aby propojila zkušenost návštěvníků s obsahem expozice a aby aktivizovala jejich myšlení. Edukátor připraví několik moderních předmětů, které mají nějakou vzdálenější (na první pohled nejasnou) podobnost nebo spojení s historickými exponáty v muzeu. Například moderní keramický hrnek může být odkazem na pravěkou keramiku, mobilní telefon paralelou ke starověkému způsobu komunikace (psaní na tabulky, pergameny), kladivo z dnešní dílny ke středověkým řemeslnickým nástrojům.

Účastníci si ve dvojicích rozeberou jednotlivé moderní předměty nebo jejich fotografie a vydají se expozice hledat předmět, který by s ním mohl souviset. Aby našli historický protějšek, musejí přemýšlet a hledat podobnost podle významu předmětu. Jakmile je úkol splněn, následuje společná prohlídka expozice, prezentace nálezů s vysvětlením a další fáze programu.

Například: „Moderní hrnek patří k této pravěké keramice, protože oba slouží k uchovávání nebo podávání nápojů. Mobilní telefon můžeme spojit s těmito psacími tabulkami, protože oba slouží ke komunikaci.“

Při přechodu do další fáze programu edukátor klade například tyto doplňující otázky: „Jaké rozdíly vidíte mezi moderním předmětem a jeho historickým protějškem? Jaký pokrok lidé udělali od doby, kdy se tento historický předmět používal? Co nám historické předměty říkají o tehdejší způsobu života?“

Během této evokační aktivity se účastníci seznámí s expozicí skrze hledání a aktivní zapojení, zároveň se jasně ukáže propojení mezi současností a minulostí.

Najdi předmět ve výstavě, k němuž se hodí tato postava

Metoda aktivizuje myšlení návštěvníků a seznamuje je s obsahem expozice. Edukátor připraví několik obrázků nebo ilustrací, které zobrazují fiktivní historické osoby, scény nebo situace ze života lidí během určitého historického období, např. období Velké Moravy.

Příklad: Obrázky mohou obsahovat například vyobrazení velkomoravského kováře při práci, ženy oděné v dobových šatech se šperky, lovců se zbraněmi nebo kořistí, děti hrajících si s dobovými hračkami.

Každý obrázek by měl mít jasnou souvislost s konkrétním exponátem v archeoparku (např. se šperky, zbraněmi, nástroji, hračkami).

Účastníci (jednotlivci nebo skupiny) dostanou jeden obrázek a jejich úkolem je projít archeopark a najít předmět nebo část expozice, která s obrázkem nejlépe souvisí. Po nalezení exponátu si promyslí, jak obrázek souvisí s daným předmětem. Mohou se zamyslet nad tím, k čemu sloužil, kdo ho používal, nebo jak byl vyroben. Po ukončení hledání se účastníci vrací k edukátorovi a postupně sdělují výsledky pátrání: „Tento obrázek kováře se hodí k tomuto nástroji, protože ho pravděpodobně používal při výrobě šperků nebo zbraní. Tato ilustrace ženy odpovídá šperkům v expozici, protože byly součástí velkomoravských oděvů.“

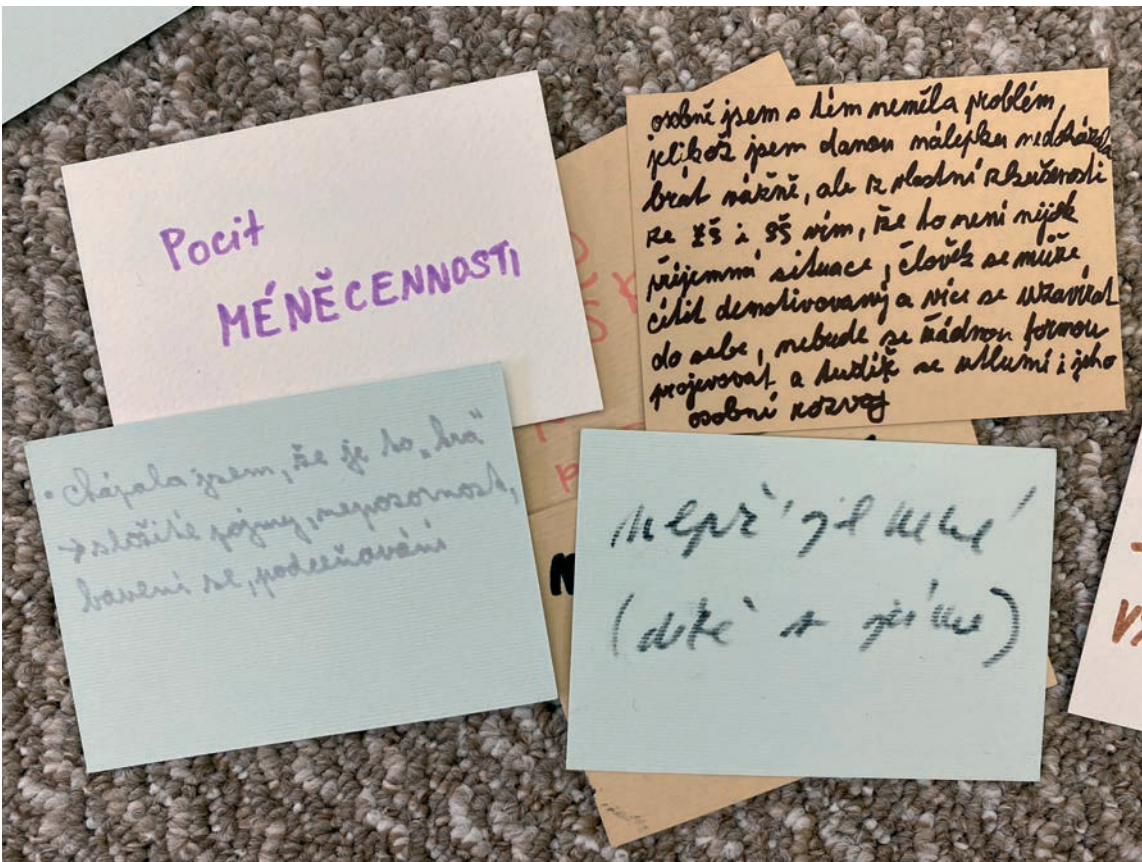
Po evokační aktivitě následuje diskuze a další část programu. Edukátor klade doplňující otázky, jako např.: „Myslíte, že byl tento předmět v dané době důležitý? Proč? Jaký význam mohl mít v životě obyvatel Velké Moravy? Co nám tento předmět říká o tehdejší společnosti a kultuře?“

Indicie

Velmi efektivní způsob, jak probudit zájem účastníků a aktivovat jejich předchozí znalosti, je využití metody indicií, a to zvláště v kombinaci s badatelskými metodami a muzejními didaktickými pomůckami. Postup vypadá následovně. Pedagog připraví několik autentických či replikovaných předmětů, obrázků, dokumentů nebo jiných artefaktů souvisejících s daným historickým tématem. Například pro téma „Život ve středověkém městě“ to mohou být mince, části oděvu, cechovní pečete nebo nákresy. Předměty mohou být také méně jednoznačné, může jít třeba o moderní protějšky historických předmětů, o předměty navozující pouhou aluzi. Indicie se představí návštěvníkům (například na stole, v krabici, na interaktivní tabuli) bez explicitního vysvětlení jejich významu. Účastníci mohou indicie postupně zkoumat. Úkolem skupiny je uhodnout téma programu nebo odpovědět na nějakou jinou otázku, jež otevírá téma programu. Nejjednodušší variantou je ta, při níž účastníci své nápady volně vykřikují a až vše uhodnou, následuje vysvětlení (aby byl všem význam indicie jasný). Pokud chceme metodu využít sofistikovaněji pro skupinový úkol, pak musejí indicie obsahovat dohledatelné řešení. V daném případě pracují účastníci ve dvojicích nebo skupinách a společně hledají řešení, formulují a ověřují hypotézy. Ideální je, když si hypotézu mohou ověřit ze zdroje přímo v expozici.

Otázky pro složitější variantu mohou být např. tyto: „Co tyto předměty mohou být? S jakým obdobím nebo událostí by mohly souviset? Jaké příběhy či události by mohly reprezentovat?“ Skupiny formulují své hypotézy a zapisují si vše, co je vede k řešení.

Skupiny pak prezentují, k jakému řešení dospěly. Pedagog usměrňuje diskusi a snaží se je přivést ke správnému řešení a ocenit jejich úsilí. Evokace pak přechází do hlavní části programu, účastníci si mohou zapsat, co by se chtěli o tématu dozvědět více, a vzniká seznam badatelských cílů, které se budou dále rozpracovávat v dalších fázích. Tato metoda jednak aktivuje předchozí znalosti, ale zároveň stimuluje zvědavost a analytické myšlení. Artefakty a indicie poskytují přímé propojení s historickou realitou, čímž podporují hlubší zapojení a zájem o téma.



Obr. 38.–39. Příklad využití efektu nálepky — na snímku práce během programu s nálepkou, dole reflexe nošení nálepky; foto Petra Šobánová.

Nálepka

V tomto případě jde o ledolamku, evokaci a týmování v jednom. Tato metoda se hodí tehdy, když máme vhodné téma, protože evokuje doslova nálepkování, označování člověka nebo skupinu lidí nějakou vlastností nebo stereotypem. Na nálepkách z izolepy mohou být např. nějaká hanlivá označení z historie, označení příslušníků společenských vrstev, národnostní nebo náboženské skupiny, příslušníků menšin, ale i zcela nesmyslná a humorná označení. Pedagog tuto nálepku při oslovování skupiny používá co nejčastěji. Metoda dává zakusit, jaké to je, když nás někdo redukuje na jednu naši charakteristiku – k níž se třeba sami ani nehlásíme. K nálepce se obvykle vracíme během programu nebo alespoň v jeho závěru, tak aby orámovala celý děj. I když nálepku nosíme jako součást hry, přináší nám to poznání, že nálepkovat kohokoliv je zrádné a že svými slovy můžeme snadno ubližovat. Jaké to je, stát se příslušníkem nějaké menšiny? Anebo naopak členem privilegované skupiny? Nebo být označován nějakým hanlivým, necitlivým pojmenováním? Pokud se rozhodneme využít „vážné“ nálepky, vždy pečlivě zvážíme, jestli tato hra nemůže někomu doopravdy ublížit.

Příklad práce s nálepkou **Feudální společenská hierarchie**

Téma feudální společenské hierarchie můžeme evokovat nálepkami, které označují jednotlivé společenské vrstvy ve společnosti. U nižších vrstev použijeme hanlivá označení *chamrad* (pro nevolníky), *vesnická chátra* (nevzdělané obyvatelstvo venkova), *žebrácká verbež* (pro městskou spodinu), vyšší vrstvy oslovujeme *uctivě* („Můj pane“ pro šlechtice nebo „Vaše Výsosti“ pro krále), nižší s *opovržením*. Oslovování používané pro organizaci skupiny okamžitě navodí téma a naznačí, že nižší vrstvy byly vnímány jako méněcenné a nedostávalo se jim práv. Zároveň žáky upozorníme, že dnes budeme používat slova, která karikují historické nerovnosti pro silnější účinek, přičemž se nejedná o autentické historické situace. Na evokaci může navázat jakákoliv metoda pro hlavní pracovní část, nicméně označení stále využíváme. („Chamradi, neotálejte! Máte už práci hotovou?“) Během reflexe diskutujeme o tom, jak se účastníci cítili, když byli označováni hanlivými pojmenováními, a připomeneme, že tato označení nebyla jen „slovy“, ale často vedla k nerovnému zacházení, ponižování a sociálnímu útlaku. Účastníci tak snadno pochopí, jak jazyk odrážel a upevňoval společenské nerovnosti. Nálepky lze sofistikovaně využít také v hlavní aktivitě, kdy může být využito hraní rolí (role-playing, viz dále). V tom případě se neomezíme pouze na nálepku, ale také dodáme charakteristiku (král: „Vládce země. Všichni ti slouží, máš velkou moc, ale i odpovědnost.“, nevolník: „Pracuješ na panském poli. Jsi závislý na pánovi, který ti určuje, co máš dělat.“).

Průběh programu uvozeného nálepkami:

1. Rozdělení rolí a nálepek

Každý žák dostane nálepku nebo kartu, která mu přiřadí roli ve feudální společnosti. Pedagog je může rozdat náhodně, nebo tak, aby byly všechny vrstvy rovnoměrně zastoupeny.

2. Vstup do „feudálního světa“

Pedagog uvede žáky do hry scénářem, například: „Představte si, že jsme v roce 1650. Stavovský stát zanikl, ale jeho dědictví rozdělené společnosti přetrvává. Nacházíme se v království, které se vzpamatovává z válek a morových epidemií. Společnost je jasně rozdělena – každý z vás má své místo a svou roli, kterou musí naplňovat.“

3. Vyhledávání předmětů v expozici a interakce podle společenských rolí

Účastníci pak dostanou za úkol v expozici vyhledat různé předměty, jež ilustrují životní styl dané vrstvy. Skupina předměty vyhledá, pojmenuje a vyjádří, jak předměty vypovídají o jejich právech, povinnostech a postavení.

Král a šlechta: koruna, žezlo, insignie jako symboly královské moci a autority; erby a rodové znaky – poukazují na prestiž a moc šlechtických rodin; dobové listiny a privilegia, například udělení práv šlechtě nebo výsadní listiny;

zbraně a zbroje: bohatě zdobené meče, brnění a štíty odrážejí bohatství a postavení šlechticů; nákladné předměty jako zlaté poháry, nádoby, šperky nebo drahé látky vyjadřují luxus a bohatství.

Mladí šlechtici ve službě panovníkovi, tzv. „kavalíři“: zdobená jezdecká sedla, zbraně jako kordy, palaše či pistole a pozdně renesanční zbroje symbolizují vojenskou povinnost a připravenost kavalírů ke službě panovníkovi; listiny o lenní věrnosti, pečete a patenty připomínají závislost na králi či císaři a postavení v rámci stavovského řádu; výstroj určená pro dvorské slavnosti a turnaje – bohatě zdobené přilby, štíty nebo jezdecké uniformy – zdůrazňovala čest, prestiž a společenský status kavalíra, pro něhož byla vojenská služba mimo jiné vyjádřením šlechtické identity.

Církevní hodnostáři: liturgické předměty: kalichy, kříže, relikviáře, mešní roucha; knihy a rukopisy: ilustrované bible nebo misály, které ukazují vzdělanost a duchovní moc církve; stavební plány či modely: kostely nebo kláštery, které církve budovala a spravovala.

Řemeslníci: nástroje řemesel (kovářské kladivo, tkalcovský stav, hrnčířský kruh), produkty řemeslníků jako keramika, tkaniny, obuv, nástroje; cechovní symboly a insignie: znaky cechů, jejich pravidla a výsady; tovary: platidla, která dokumentují obchodní aktivity a význam řemesel v městském životě.

Rolníci: zemědělské nástroje (srpy, motyky, radlice, pluhy, cepy), keramika a nádoby na uchování obilí nebo vody, které dokládají každodenní život; oděvy a textilie: lněné nebo vlněné oděvy bez ozdob, které naznačují skromný životní styl; smlouvy nebo výnosy: dokumenty ukazující povinnosti rolníků vůči vrchnosti (desátky, robotní povinnosti).

Nevolníci: robotní kniha, ilustrace z katastru nebo jiné symboly závislosti: Dokumentace fyzických nebo právních aspektů nevolnictví, nástroje na práci na panském poli: jednoduché a základní zemědělské nástroje, jež ilustrují podřadné postavení.

Během aktivity pedagog oslovuje účastníky výhradně podle jejich rolí a nastavuje situace, které odrážejí vztahy mezi jednotlivými vrstvami: „Králi, rozhodni, zda necháš zvýšit daně, protože potřebujeme financovat armádu. Šlechtici, máte povinnost zajistit bezpečnost na svých panstvích. Jak naložíte se svými bývalými žoldněři, kteří nyní loupi mezi rolníky? Nevolníci, dostali jste úkol obdělávat panská pole. Ale co uděláte, když nemáte dost jídla ani pro své rodiny?“

Účastníci reagují podle své role, což ilustruje jejich možnosti a omezení. Lze zařadit nějaký prvek, který změní vše. Například vládce nařídí popravu nebo někoho uvězní.

4. Reflexe během hry

Pedagog průběžně klade otázky: „Králové, jak se cítíte, když o všem rozhodujete? Nevolníci, jaké to je, když nemáte možnost změnit svůj osud? Kavalíři, co znamená, že musíte bojovat za svého pána?“

Závěr aktivity

Diskuze o zážitcích

Po skončení hry žáci sundají nálepky a sdílí své pocity: „Jaké to bylo být na vrcholu společnosti? Jaké to bylo cítit, že jste bezmocní? Viděli jste mezi sebou rozdíly v možnostech a právech?“

Propojení s historickým kontextem

Pedagog vysvětlí, jak byla feudální společnost organizována, a obsah propojí s doklady shromážděnými ve výstavě.

Reflexe nálepkování a aktualizace

„Co jsme si během hry uvědomili o společenských nerovnostech? Máme podobné hierarchie i dnes? Jak se projevují?“ Účastníci si uvědomí, jak fungovala feudální společnost a jaké to bylo být na různých úrovních hierarchie. Diskutují o důsledcích nálepkování a společenské stratifikace v historickém i moderním kontextu. Podpoří se empatie a schopnost kriticky přemýšlet o roli jednotlivce ve společnosti; popsany postup vede k aktivizaci, zapojuje emoce a zároveň poskytuje hlubší vhled do feudálních společenských vztahů.

Výrazová hra

Vhodným způsobem, jak zahájit program, navodit dobrou náladu a evokovat téma, může být výrazová expresivní hra. Výrazová hra je kreativní a expresivní aktivita, která vychází z tvůrčích uměleckých metod a propojuje výtvarný projev s emocionálním a tělesným vyjádřením. V rámci výtvarné pedagogiky slouží k probuzení představivosti, navázání kontaktu mezi účastníky a k vytvoření uvolněné atmosféry, která podporuje kolektivní zapojení. Taková hra se zaměřuje na svobodné vyjádření pocitů, myšlenek nebo reakcí prostřednictvím pohybu, gest, barev, tvarů nebo linií.

Příklad: Vytvořte společné dílo, v němž dáte emocím barvy. Na předem připravený papír velkého formátu spontánně namalujte barvami, jak byste vyjádřili pocit, který ve vás vyvolává život pravěké tlupy.

Často se během výrazové hry pracuje s nějakým omezením nebo pokynem, kterého se účastníci musejí přídržet. Například musejí mlčet a domlouvat se jen gesty, musejí se střídat, nesmějí (nebo naopak mohou) přeskreslovat to, co udělali druzí, mohou využívat jen určitý typ čar, musejí zakomponovat útržek reprodukce, propojovat kaňky tuše a pracovat jen s omezeným přídělem tekutiny, musejí si posílat kaňku po igelitu apod. Výrazová hra se může odehrávat nejen v ploše, ale také v prostoru.

Příklady výrazových her

Vytvořte sochy času

Účastníci prostřednictvím pohybu a gest napodobují témata nebo postavy spojené s programem. Například: „Představte si, že jste středověcí stavitelé.“ nebo „Vytvořte sochu zobrazující člověka při práci ve starověkém Egyptě.“

Namalujte hudbu

Účastníci během výrazové hry spojí zvukové vjemy s vizuálním vyjádřením. Pedagog pustí hudební úryvek odpovídající historickému období nebo tématu (např. gregoriánský chorál pro středověk, zvuk harmoniky či flašinetu pro 19. století) a účastníci kreslí na papír linky, malují tvary nebo vzory, které podle nich odpovídají emocím nebo rytmu hudby.

Namaluj atmosféru nějakého děje z minulosti

Účastníci mohou na základě vyprávění příběhu a zhlédnutí expozice nebo vizualizace namalovat nebo jinak výtvarně ztvárnit například to, jaká atmosféra panovala během pravěkého lovu a nebo jiný imaginativní záznam jevu, který je obsahem programu.

V archeoparku zaměřeném na život pravěkých lovců mohou účastníci prostřednictvím barev nebo pohybů ztvárnit, jak si představují atmosféru lovu, při němž jde o život.

Proměň se v sochu podle slohu

V expozici o baroku mohou účastníci pomocí svých těl ztvárnit dramatické pózy a linie – a vyjádřit dynamiku barokního umění.



Obr. 40.–41. Příklad využití výrazových her; společná aktivita například v podobě společného spojování bodů na balicím papíře v omezeném čase nebo v podobě kolektivní malby na základě zadaného tématu přináší uvolnění a integruje skupinu; foto Petra Šobářová.

Výrazová hra – ať již je výtvarná a nebo vychází z jiného uměleckého oboru – pomáhá odstranit bariéry mezi účastníky a nastolit příjemnou atmosféru. Propojení s určitým historickým tématem podněcuje představivost a připravuje účastníky na hlavní obsah programu. Metody výrazových her staví na intuici a kreativitu a vhodně doplňují a vyvažují metody stavící na kognici. Povzbuzují účastníky k neformálnímu a spontánnímu přístupu k tvorbě – i k tématům expozice. Pracuje-li na jednom díle dohromady skupina, dochází k podpoře týmové spolupráce a sdílení. Výrazové hry mohou přerůst do komplexnějších tvůrčích zadání, jež lze využít během jakékoliv další fáze programu. Na tomto místě jsou uvedeny pro evokační fázi, a proto se předpokládá, že hra je spíše krátká a svižná.

Evokace prostřednictvím příběhu

Jednou z nejoblíbenějších metod je evokace prostřednictvím příběhu. Obzvláště v muzejní expozici může být velmi poutavá a účinná, protože využívá narativní prvek, který přitahuje pozornost, probouzí emoce a napomáhá tomu, aby se neživotné předměty staly předmětem zájmu účastníků. (Více o uplatnění narativnosti v článku Šobáňové, 2015)

Příklad práce s příběhem

Středověké město a život jeho obyvatel

V úvodu programu může pedagog začít krátkým příběhem smyšlené postavy z daného období. Například: „Představte si, že jste se ocitli v roce 1347. Mladá dívka jménem Anna žije v rušném městě plném obchodníků, řemeslníků a poutníků. Její otec je kovář a ona mu v kovárně často pomáhá. Jednoho dne však do města přichází neznámý posel s důležitou zprávou, která změní jejich životy. Co se stane dál? Jak asi vypadá život v tomto městě? Jaké mají lidé starosti a radosti?“

Po představení úvodu příběhu dostanou účastníci otázky, které probudí jejich představivost: Jak by mohlo město vypadat? Jaké události mohly ovlivnit Annin život? Co asi obsahuje zpráva od posla? Účastníci si mohou v této fázi své nápady navzájem sdílet nebo si je zapisovat. Na tuto evokační část může přímo navázat práce v expozici. Pedagog navede účastníky, aby se zaměřili na konkrétní artefakty v expozici, které by mohly souviset s příběhem Anny: kovářské nástroje (Jak se používaly a co kovář vyráběl?), mince a váhy (Jak probíhal obchod ve městě?), oblečení a šperky (Jak se lidé oblékali a co nosili?), listiny či pečeti (Mohly být spojeny s poselstvím, které město obdrželo?).

Poté může následovat badatelská práce, žáci mohou pracovat ve skupinách a formulovat hypotézy: Jaký byl život Anny a její rodiny na základě předmětů v expozici? Co mohlo být obsahem zprávy, kterou přinesl posel?

Pokud zůstaneme u evokace, vhodné je shrnout všechny představy a otázky, které účastníky na základě nastoleného příběhu zajímají, a připravit je na další fázi programu. Například: „Jaké doklady nám tato expozice může poskytnout o tom, jaký byl život ve středověkém městě? Co se dozvíme o každodenních starostech i radostech jeho obyvatel?“

Příběh v evokaci slouží jako emocionální prostředek, který vtáhne účastníky do tématu, aktivuje jejich představivost a nastolí otázky pro další badatelské zkoumání.

Evokace pomocí beletristické ukázky

Tato metoda evokace využívá literární text jako prostředek k naladění účastníků na téma edukačního programu. Cílem je vtáhnout účastníky do historického období prostřednictvím emocí, atmosféry a detailního

uměleckého popisu dobového prostředí a událostí. Vhodně zvolená ukázka z historického románu nabízí umělecké ztvárnění historického tématu s využitím dobového poznání minulosti autorem díla, což účastníkům umožňuje lépe pochopit kontext tématu, se kterým budou pracovat.

Stěžejní je výběr vhodného úryvku, který volíme s ohledem na cílovou skupinu návštěvníků. Text by měl být poutavý, srozumitelný, přiměřeně dlouhý a měl by obsahovat zajímavé detaily, které účastníky vtáhnou. Měl by reflektovat klíčové momenty daného historického období nebo představit nějaký detail či aktéra vybrané události. Účastníci si mohou text přečíst individuálně nebo může být předčítán lektorem — třeba i s využitím dramaturgie a vhodné intonace. Atmosféru může podpořit využití audiovizuálních efektů. Otázky následující po přečtení textu mohou být zaměřené na pocity a dojmy účastníků — a od nich se pak může postoupit do dalších poznávacích fází programu propojených s prohlídkou expozice nebo s další aktivitou. („*Jak se asi hrdinové cítí v dané situaci? Jaké problémy musí řešit? Jak si představují dobové prostředí na základě ukázky? V čem se děj v ukázce liší od dnešní doby? Co se asi odehrálo dál?*“)

Ukázka ale může být také přímo podkladem pro skupinovou práci, např. pro badatelskou činnost, jako je tomu v následujícím příkladu.

Příklad využití románové ukázky pro badatelský úkol

Anne Delaflotte Mehdevi: Divadlo světla

„*Pod oknem procházejí muzikanti. Víím, kam mají namířeno. Do hospody U Trnků na Uhelném trhu. Víím, odkud jdou. Ze zkoušky v Nosticově divadle. Právě ono, před necelými třemi měsíci, uvedlo premiéru Mozartova Dona Giovanniho. Pro Mozarta křest, pro mě poslední představení. Nádherný večer! Nádherný! Nedokázal bych si představit hezčí spuštění opony za svým stoletím než ji spustit za Donem Giovannim. A nikdy bych nevěřil, že se jednou rozevře v tomto onačejším divadle, v divadle, kde konečně zní čeština. Stalo se, to divadlo i čeština rozpínají křídla jen pár kroků odsud. A já bych měl být nešťastný?*“

Účastníci se nejprve seznámí s uvedeným úryvkem z románu *Divadlo světla*, který je přenesen do atmosféry konce 18. století v Praze, kdy zde zazněla premiéra jednoho z nejslavnějších Mozartových děl. (Během čtení úmyslně vynecháme název divadla.) Čtením a následnou diskusí se účastníci emocionálně naladí na téma hudební a divadelní kultury tehdejší doby.

Badatelská úloha:

Úkolem účastníků je na základě ukázky najít odpovědi na následující otázky, a to jak pomocí vhodných internetových či knižních zdrojů, tak prostřednictvím expozice muzea. Cílem je využít nepřímé indicie v textu, které badatele navedou k hlubšímu poznání tehdejší divadelní a kulturní scény.

1. Kdy žil Mozart a kdy se konala světová premiéra Mozartovy opery *Don Giovanni*? Jaký měla význam pro hudební svět?
2. Co bylo tím „onačejším divadlem“, o kterém se v ukázce hovoří, a proč je považováno za přelomové? Existuje toto divadlo i dnes?
3. Zasadte ukázku do dějin českého národa a vysvětlete význam daného období. Proč si je dodnes připomínáme?

Tato metoda evokace podporuje zvědavost účastníků a přináší nový impuls do výuky dějepisu pomocí literární fikce ve spojení s historickými fakty.

Evokace prostřednictvím zážitku či situace

Velmi efektivní může být v historické expozici evokace prostřednictvím zážitku, navozením nezvyklé situace nebo narušením návštěvnického stereotypu. Tato metoda je založena na tom, že přináší nečekaný moment,

kteřý návštěvníky vtáhne do tématu a probudí jejich zvědavost. Uvádíme hned několik příkladů, protože způsobů využití je nespočet. Evokace prostřednictvím zážitku využívá přirozenou zvědavost účastníků vzdělávacího programu – touhu dozvědět se více. Na rozdíl od jiných strategií se účastník snaží dozvědět něco dalšího o situaci, které je sám „nedobrovolným“ účastníkem. Vstoupil do edukační situace s určitým očekáváním, která byla narušena, a nyní se musí v nové situaci zorientovat a aktivizovat.

Metody tohoto typu spadají do již zmíněné edukační strategie, pro niž se užívá označení *zážitková pedagogika*. Účinnost těchto metod lze vysvětlit tím, že lidská paměť má vyšší schopnost vstřebávat informace, pokud je vnímání doprovázeno intenzivní emocí. Klíčový je bezprostřední prožitek a stav po aktivitě s její reflexí. Aktivitou se zde rozumí vytržení účastníka z komfortní zóny dramatizací, „zdivadelněním učiva“. Účastníci se v simulovaném a bezpečném prostředí dostávají do zdánlivého nebezpečí či nepohody a díky tomuto prožitku hlouběji porozumí různým historickým jevům a situacím.

Příklad evokace prostřednictvím zážitku

Život během třicetileté války

1. Vstup do expozice – vytvoření atmosféry

Při příchodu do expozice nejsou návštěvníci přivítáni běžným výkladem, ale zažijí něco neobvyklého. Například připravíme tmavý prostor s tlumeným osvětlením a zvuky, které připomínají vzdálenou bitvu, dusot koní nebo pláč obyvatel. Nebo zajistíme přítomnost herce v dobovém kostýmu, který působí jako vystrašený vesničan nebo uprchlík hledající pomoc.

Postava promluví k návštěvníkům a evokuje historickou situaci:

„Utíkejte! Vojsko už je za kopcem. Náš domov je vypálený, naše úroda pryč. Ale snad najdeme pomoc zde, v tomto městě. Vy nevíte, co se děje? Kdo jste?“

2. Aktivní zapojení žáků

Žáci jsou požádáni, aby zaujali roli – například obyvatel města, kteří právě slyšeli o blížící se válce. Mohou být vyzváni, aby diskutovali, co by udělali v této situaci (např. zda by pomohli uprchlíkům, schovali se, uprchli), nebo aby se zamysleli nad tím, co by mohli potřebovat k přežití, pokud by museli opustit svůj domov.

3. Propojení s expozicí

Po tomto nečekaném úvodu jsou žáci nasměrováni do expozice, kde mohou zkoumat zbraně a vojenské vybavení (Jaké bylo vojsko a jaké škody mohlo napáchat?), denní potřeby obyvatel (Co lidé během války ztratili nebo si s sebou nesli na útěku?), dopisy nebo listiny (mohou s jejich pomocí odhalit příběh konkrétní osoby nebo události).

Pedagog přitom klade otázky: Jak by vypadal váš život v této situaci? Co byste si vzali s sebou, kdybyste museli opustit svůj domov? Co nám tyto předměty říkají o tehdejších problémech?

Na konci evokace se účastníci vrací k otázkám: Co bylo nejobtížnější v této situaci? Jaký dojem ve vás zanechala zkušenost uprchlíka nebo člověka zasaženého válkou? Co vás nejvíce překvapilo na předmětech či příbězích v expozici?

Zážitkový prvek – zejména tím, že zapojuje emoce – zaručeně vtáhne návštěvníky do tématu a přeruší stereotypní očekávání z návštěvy muzea. Interaktivita, dramatizace, hraní rolí, ale i jednoduché prvky, jako je potmělý prostor nebo zvuky, aktivují představivost žáků a propojí historické téma s jejich vlastními zkušenostmi. Artefakty a prostor expozice se díky těmto prvkům stávají součástí živého příběhu, což usnadňuje propojení nových informací se stávajícími znalostmi účastníků programu. Tento přístup může i odtážené historické téma učinit osobním, poutavým a pro účastníky smysluplným.

UKÁZKA Z PRAXE

Škola pod rudou hvězdou | Vzdělávací program Pevnosti poznání

Ve vzdělávacím programu se účastníci seznamují s rozdílným pojetím školy v době minulého režimu srovnáním západního a východního školství, a v konečném důsledku i se srovnáním toho současného, demokratického. Využívá se v něm možnosti tandemové výuky, neboť jsou přítomni dva lektori – jeden v liberální roli a druhý v roli totalitní (dále liberální a prorežimní).

Na začátku programu uvítá účastníky v edukačním prostoru pouze jeden z lektorů v roli liberálního učitele. Jakmile jsou všichni připraveni, začne s výkladem s oporou prezentace s dotazy na účastníky. Seznamuje je s obdobím v Československu po roce 1948 a ptá se například, zda rozpoznávají jednotlivé fotografie (Spartakiáda, Pionýři, Jáchymovské uranové doly, Zásah Státní bezpečnosti na Národní třídě, soud s Miladou Horákovou či dopis psaný žáky na podporu odsouzení Milady Horákové a požadování nejtvrďšího trestu...). Během toho zjišťuje prekoncepty účastníků o daném období, vysvětluje některé stěžejní pojmy objevující se v dalších částech programu, ale především věcně a objektivně kritizuje minulý režim. V momentě, kdy v prezentaci liberální lektor dochází ke geopolitickému tématu rozdělení sféry vlivu na západní a východní (zhruba po pěti minutách), přichází druhý lektor v roli socialistického, prorežimního učitele a snaží se odvést liberálního lektora k „řediteli“, přičemž probíhá následující hraný rozhovor.

L2: „Můžeš jít na chvíli nahoru za ředitelem?“

L1: „Promiň, ale já tu zrovna mám vzdělávací program.“

L2: „O ten právě jde. Tohle jim říkat nemůžeš. My jsme apolitická instituce, která se zasazuje o správný rozvoj mládeže.“

L1: „Proč bych to neměl/a říkat? Však to jsou všechno fakta. Takhle to bylo. To jsou poznatky historiků, odborníků.“

L2: „Takhle to nebylo! To je západní, americká, imperialistická propaganda. Přestaň tady okamžitě kazit mládež a prostě pojď se mnou.“

Oba lektori poté odchází a zpět se vrací jen prorežimní lektor, který se začne vyptávat, co se účastníci dozvěděli od liberálního lektora. Lektorům situace poskytuje zpětnou vazbu o vnímání liberálního lektora účastníky a zároveň to navozuje pocit snahy režimu hledat možná obvinění.

L2: „Co vám říkal? ... No to snad není pravda“

L2: „A co vám říkal u tohohle obrázku? Neříkal, kde ho vůbec vzal?“

L2: „Co si myslíte o téhle ženě?“ atp.

Důležité je navození autentické atmosféry, což klade zvýšené nároky na lektory, kteří musí své role brát vážně. Účastníky programu tím cíleně dostávají do nekomfortní situace. Může dokonce dojít k odporu nebo protestu ze strany účastníků či pedagogického doprovodu, což svědčí o hereckých kvalitách lektorů a aktivním hodnotovém systému účastníků.

Po chvíli se vrátí liberální lektor a situace je reflektována ve vztahu ke kontextu tématu a vlastní struktuře programu.

L1 a L2: „Proč si myslíte, že jsme tuto situaci do programu zařadili? Mohla se podle vás podobná situace někomu stát? Co to znamená, že má škola být apolitická?“

Po krátké diskuzi se přechází k dalším aktivitám programu. Nicméně účastníci jsou už v tuto chvíli aktivizováni a pracují s prekoncepty, které již o daném tématu vědí. Napadají je otázky, na které se v průběhu programu snaží najít odpovědi, a především se zvýší jejich zájem a vztah k tématu, neboť se jich díky nastolené situaci konkrétně dotýká. V kontextu programu se jedná o „zdivadelnění učiva“ perzekuce a cenzury v době minulého režimu.



Obr. 42. Prorežimní lektorka zjišťuje, co se účastníci dozvěděli od liberálního lektora. Lektorům situace poskytuje zpětnou vazbu o vnímání liberálního lektora účastníky a zároveň to navozuje pocit snahy režimu hledat možná obvinění. Zdroj: Pevnost poznání.

Evokace s využitím hmatových boxů

Hmatové boxy jsou spíše edukační pomůcka, nikoliv metoda, ale během evokace mohou najít své uplatnění ve spojení s metodami slovními. Hmatové boxy umožňují návštěvníkům zapojit hmat jako smysl pro objevování. Jde o uzavřené boxy, do kterých mohou účastníci sáhnout, aniž by předem viděli, co je uvnitř. Uvnitř se nacházejí různé předměty (obvykle repliky historických předmětů) spojené s konkrétním tématem. Využití hmatových boxů během evokace je obzvláště účinné, protože se stimuluje smyslové vnímání návštěvníků, probouzí se jejich zvědavost a podporuje se jejich aktivní zapojení.

Příklad využití hmatových boxů během evokace Středověký hrad a život jeho obyvatel

1. Příprava hmatových boxů

Muzeum připraví několik boxů, ve kterých budou ukryté předměty spojené se středověkým hradem. Například kovový klíč (symbolizuje komnatu hradu, kapli nebo pokladnici), kus látky (např. lněná nebo vlněná tkanina používaná na oděvy), dřevěná replika hračky nebo kostka (hračka dětí šlechticů), keramický střep (pozůstatek nádoby) a kousek lana (symbolizuje technické vybavení hradu).

2. Aktivita s hmatovými boxy

Návštěvníci postupně sahají do boxů a snaží se na základě hmatu odhadnout, co je uvnitř. Při této činnosti návštěvníci popisují své dojmy (např. „Je to tvrdé, asi kovové, možná klíč nebo nějaký nástroj“) a sdílejí své hypotézy s ostatními ve skupině.

3. Diskuze a otázky

Po prozkoumání boxů pedagog vyvolá diskuzi: „K čemu mohly tyto předměty sloužit? Kdo by je asi používal – šlechtici, služebnictvo, vojáci? Co vám tyto předměty říkají o životě na hradě?“

Účastníci formulují své odhady, a tak aktivují své předchozí znalosti a vytvářejí otázky, které je povedou k hlubšímu zkoumání v další fázi programu.

4. Propojení s expozicí

Po evokaci jsou žáci nasměrováni k exponátům nebo částem expozice, které objasňují význam předmětů z hmatových boxů. Například historický klíč ve vitríně je propojen s diskuzí o bezpečnosti uvnitř hradu, keramické střepy jsou zase spojeny s ukázkami nádobí šlechticů a služebnictva.

5. Badatelské otázky

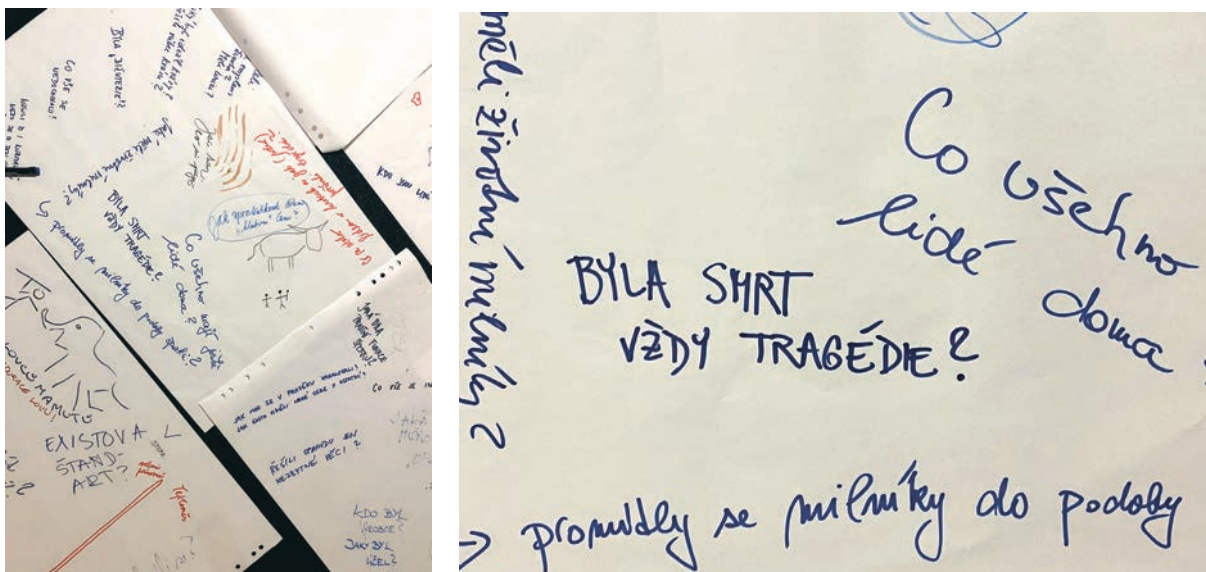
Na základě smyslové zkušenosti mohou účastníci formulovat např. tyto badatelské otázky: „Jak se lišil život šlechty a služebnictva? Jaké předměty byly na hradě běžné a jak byly vyráběny?“

Hmatové boxy jsou oblíbené a efektivní. Je tomu tak zejména proto, že zapojují více smyslů, probouzejí zvědavost a dávají prostor pro zajímavé hypotézy. Obliba hmatových boxů je dána také jejich všestranností: mohou být přizpůsobeny různým tématům a věkovým skupinám.

Questionstorming

Evokace s pomocí kladení co nejvíce otázek, pro niž se užívají různá označení jako *generátor otázek* (Ginnis, 2017) nebo *questionstorming* (Čapek, 2015) využívá přirozenou zvědavost účastníků vzdělávacího programu a činí tak obvykle za pomoci exponátu, obrazu, dioramatu nebo prostého nastolení tématu. Oproti klasickému brainstormingu jsou účastníci vyzváni, aby přicházeli s otázkami, nikoliv s hesly, nápady či odpověďmi. Metoda je vhodná pro aktivaci myšlení, proto ji uvádíme mezi metodami evokačními, stejně dobře lze ale využít také během reflexe – zvláště u tématu, jež nás má pobídnout k zamýšlení a dalšímu poznávání, případně u tématu kontroverzního nebo u takového, jež není jednoznačné a vyvolává oprávněně rozličné reakce. V rámci evokace slouží generování otázek pro zjištění prekonceptů, otázky mohou být v průběhu vzdělávacího programu zodpovězeny.

Postup: Přistupte s účastníky k exponátu a zeptejte se jich, jaké otázky je napadají. Skupina během pár minut vygeneruje řadu otázek. Některé můžeme následně třídit (podobně jako u myšlenkové mapy), některé mohou být pro edukátora překvapivé a může na jejich základě upravit obsah programu. Na otázky je možné odpovídat, anebo může zůstat jen u nich. Metoda je velmi dobře využitelná také pro závěrečnou část programu (např. po zhlédnutí výstavy prezentující archeologické nálezy z pravěku si můžeme klást nespočet otázek – na něž současná věda ani nezná odpověď a možná ani znát nikdy nebude.)



Obr. 43.–44. Příklad využití questionstormingu na výstavě věnované archeologickým nálezům, Anthropos v Brně, foto Petra Šobáňová.

Příklad miskonceptu: Psací stroj z 20. století

Jeden z mladších žáků se zeptá „Proč na tom psacím stroji neměli internet? To museli chodit do knihovny, když chtěli něco zjistit?“ Tato otázka naznačuje žákovu mylnou představu, že technologie minulosti měly být podobné těm současným a že lidé v minulosti měli stejně rychlý přístup k informacím, jako je známe dnes. Žáci si možná neuvědomují, že psací stroj byl primárně mechanickým nástrojem na zaznamenávání textu, nikoli zařízení pro přístup k informacím.

Možná reakce edukátora může být opravení miskonceptu: „To je zajímavá otázka! Psací stroj sloužil jen k zapisování textů, podobně jako dnešní klávesnice. Internet v té době neexistoval a když chtěli lidé informace, chodili na trhy, besedy nebo do knihovny, četli knihy, psali dopisy. Následovat může jednoduché rozšíření znalostí: „Psací stroj byl ale pro svou dobu revoluční, protože umožnil psát rychle a čitelně. Co myslíte, jaký rozdíl to znamenalo oproti ručnímu psaní?“ Podpora další diskuse: „Jak si myslíte, že lidé před internetem vyhledávali informace? Jak dlouho asi trvalo vyhledání nějakých informací?“ Interaktivní aktivita: „Pojďme vyhledat nějaké informace v naší knihovně a zapsat výsledek v podobě pár slov na psacím stroji. Jaké to je ve srovnání s psaním na počítači? Co vám připadá snadnější, nebo naopak těžší?“

Tento přístup opraví mylnou představu o technologických možnostech minulosti a zároveň ukáže, jak zásadní byl pokrok v komunikaci a práci s textem během 20. století. Navíc podpoří srovnání různých epoch a uvědomění si toho, jak technologie ovlivňují způsob práce a přístupu k informacím.

Z příkladu je vidět, že otázky návštěvníků jsou ne vždy předvídatelné a mnohdy mohou být nápaditější než badatelská otázka, kterou edukátor vymyslí a položí sám.

Evokace prostřednictvím příběhových kostek

Evokace prostřednictvím příběhových kostek navazuje na ostatní evokační strategie. Inspiraci zde můžeme hledat u populární deskové hry *Story cubes*, v češtině *Příběhy z kostek*. Jedná se o sadu zpravidla šestistěnných kostek s tematickými obrázky na každé stěně kostek. Můžeme využít zakoupené *Story cubes*, které jsou dnes k dostání k celé řadě témat, či si vyrobit vlastní tematické kostky a polepit je do podoby originální didaktické pomůcky.

Možnosti využívání takových kostek se odvíjí od didaktického cíle naší výukové situace. Podobně jako u brainstormingu mohou žáci házet pouze jednou kostkou a popisovat obrázek, který jim zrovna padne, čímž zjišťujeme prekoncepty vážící se ke zvolenému obrázku. Přidanou hodnotou je zde haptický a kinetický moment kostky, který také rozšiřuje aktivitu o gamifikační prvek náhody, úkolu, příběhu či sbírání sad. Účastníci zpravidla chtějí objevit všechny obrazové možnosti kostky a čekají, co padne příště. V případě, že využijeme více kostek, můžeme úkol zkomplikovat a účastníci mohou hledat vztah mezi obrázky (podobně jako ve hře *Krycí jména: Obrázky*), nebo také vymýšlet krátký příběh zahrnující vše, co padlo na kostkách. Výsledný příběh se stává zajímavým sumářem prekonceptů k obrázkům, které jsme k tématu zvolili.

Příklad evokace prostřednictvím příběhových kostek **Příběh rytíře | Vzdělávací program Pevnosti poznání**

Ve vzdělávacím programu se účastníci předškolního věku seznamují s obdobím vrcholného středověku a specifickou válečnickou skupinou rytířů. Téma bylo zvoleno specificky pro tuto věkovou skupinu a jedním z cílů je rozvoj motoriky a hodnotového systému dětí. Účastníci postupují od prvotního seznámení se středověkem a rytíři, přes oblékání rytíře do zbroje, rozhodování, co je správné a nesprávné v rámci rytířského kodexu, aplikace sportovního chování v rytířském turnaji a nakonec v reflexi skrze složení erbovního znamení podle průběhu celého programu. Zvoleny byly krátké aktivity (při dodržování střídání sedavých a pohybových aktivit), zapojení haptických úkolů na rozvoj motoriky, a také rozhodování o správném chování pro budování férového a respektujícího třídního prostředí.

Jako evokační aktivita byla zvolena obrazová šestistěnná kostka s typickými středověkými reáliemi – ilustracemi hradu, rytíře, krále, mnicha, mince (pražský groš) a erbovního znamení (český dvouocasý lev). Účastníci mají za úkol hodit si šestistěnnou kostkou a popsat obrázek, který jim na kostce padne.

L: „Co se na kostce nachází? Je to ze současnosti, nebo z minulosti? Co se vám vybaví při pohledu na obrázek na kostce?“

V případě starší věkové skupiny je možné kostku doplnit druhou kostkou (identickou či s jinou sadou obrázků) a popis obrázků doplnit o hledání vztahů či rovnou vytvoření příběhu.

L: „Co mají obrázky společného? Dokázali byste vymyslet krátký příběh, v němž by byly obsaženy oba obrázky?“

5 Metody pro aktivní učení ve skupině

V předešlé kapitole jsme představili fázi evokace a uvedli množství aktivizačních metod, jež umožňují naladit se na téma a uvědomit si své dosavadní zkušenosti a znalosti. Na fázi evokace navazuje fáze uvědomění si významu, během níž se účastníci programu setkávají s novými informacemi. To se v muzejním prostředí děje primárně v expozici nebo ve výstavě, proces učení ale probíhá také např. čtením souvisejících textů, studiem kopií dobových dokumentů a jiných zdrojů (obvykle pedagogem pečlivě připravených dokladů o nějakém historickém ději a jeho souvislostech), dále se to děje během práce s učebními materiály, během dialogů, v diskusi, samostatnou tvorbou nějakého nového díla nebo společného výstupu, sledováním strukturovaného výkladu či filmu, vystavených děl a hmotných svědků nějaké události.

V dané fázi návštěvníci „konfrontují původní názory s dalšími souvislostmi. Nové myšlenky a informace třídí, hodnotí, spojují se svou vlastní strukturou vědomostí. Často dosavadní strukturu vědomostí také rekonstruují“ (Grecmanová, 2015, s. 52). Úkolem pedagoga v této fázi je udržet zájem účastníků, koordinovat jejich činnosti, podporovat je a podněcovat k učení, pomáhat jim, aby se chápání nových poznatků prohlubovalo a aby dosáhli vyšších úrovní kognitivních operací. Než přejdeme k výčtu vhodných metod, připomeňme, že řada metod, jež jsme vřadili do kapitoly věnované evokaci, by do této kapitoly mohla spadat také. Některé metody, typicky třeba brainstorming a vytváření pojmových map, jsou univerzálně použitelné, záleží, jakým zadáním jsou naplněny, kolik jim věnujeme času, čím na ně navážeme a jakou roli mají v celku edukačního programu.

Kapitola prezentuje primárně metody vhodné pro práci skupin, jejichž členové se učí prostřednictvím vlastní aktivity, ale opět to neplatí stoprocentně. Skupinová práce totiž může být uvozena nebo doprovázena prací individuální, některé metody jsou zase vhodné pro oba druhy činností: skupinovou i individuální. Metody vhodné vyloženě pro individuální práci a založené na osobním přístupu k zadání (například reinterpretace pomocí kresby a malby, obrazový cluster, žánrová přesmyčka, aktivní imaginace) jsme ale úmyslně do výběru metod nezařadili, i když i ony jsou aktivizační a v muzeu velmi dobře využitelné.

To, jestli účastníci programů pracují individuálně, anebo ve skupině, učení a jeho výstupy samozřejmě zcela zásadně ovlivňuje. Ne vždy je jednoznačné, který přístup je lepší, a pedagog má v rukou volbu organizace a metod i jejich vyhodnocování — a případně změnu na základě zkušeností, vlastní reflexe výuky a zpětné vazby od návštěvníků. Jisté je, že skupinová práce rozvíjí kromě myšlení, postojů nebo exprese také jiný druh dovedností. Výhodou skupinové práce je to, že se účastníci sami organizují, rozdělují si úlohy, plní různé role a podílejí se na skupinové dynamice a výsledku, učí se navzájem sami od sebe, učí se respektovat a vycházet spolu. Když se skupinová práce vydaří a když se daří udržet přátelské klima, přináší skupinová činnost také radost, zábavu, zdravou soutěživost, motivaci. Nezapomínejme ale také na to, že někteří lidé mohou mít při skupinové práci problémy nebo ji nevyhledávají, případně jim způsobuje stres (např. lidem ostýchavým, introvertním, případně typicky mnohým lidem s Aspergerovým syndromem). Je proto důležité skupinovou interakci všemožně podporovat, ale také být připraven reagovat na individuální potřeby a zvláštnosti jednotlivců.

Práce ve skupině na společném úkolu

Práce ve skupině se odvíjí jednak od zadaného úkolu a jednak od využitých metod. Úlohy mohou být badatelské, tedy začínají problémem, otázkou, kognitivní aktivací, kdy může skupina pracovat s texty, obrazovou dokumentací, „prameny“ apod. Kognitivní operace využitě během skupinové práce mohou být všechny, jež pojmenovala příslušná kapitola naší publikace, tedy zapamatování – rozumění – aplikace – analýza – hodnocení — tvorba. Úlohy ale mohou být i zcela jiného charakteru: třeba tvůrčí (expresivní) nebo pracovní. Oblíbenou aktivitou pro skupinu je hraní rolí, viz dále, nebo rozdělení úloh podle zájmů a schopností členů skupiny. Sku-

pina obvykle pracuje na společném úkolu a staví na dynamice skupinové interakce; výsledky např. v podobě řešení úlohy, výsledného díla nebo přehledového posteru pak prezentuje ostatním. Dále pojmenováváme hlavní typy skupinové práce, resp. metody týmování nebo strukturace týmové činnosti.

Buzz Groups

Buzz groups neboli bzučící skupiny⁵ je označení pro jednoduchou metodu, při níž se účastníci rozdělí do menších skupin (typicky 3–6 lidí), aby v krátkém čase diskutovali o konkrétní otázce nebo problému. Diskuse probíhá intenzivně a má jasně stanovený časový limit. Následně každá skupina shrne své závěry a sdílí je s ostatními.

Postup je obvykle takový, že se skupiny po vytvoření (k němuž zpravidla dochází během evokační části) chopí práce na zadaném úkolu, např. hledají odpovědi na zadané otázky nebo řeší určitý problém.

Účastníci se rozdělí do malých skupin a krátce diskutují o daném tématu, případně studují přiložené materiály, pracují s pomůckami nebo expozicí, plní pokyny apod. Každá skupina shrne své myšlenky (např. na papír, tabuli nebo plakát) a prezentuje je ostatním. Edukátor následně může sumarizovat výsledky a propojit dílčí poznatky. Tato metoda je vhodná i pro kratší programy, kdy je potřeba rychle aktivizovat účastníky a získat od nich jejich pohledy na určité téma. Práce ve skupinách tohoto typu je snad nejběžnějším způsobem organizace a týmování. Umožňuje rychlé zapojení všech účastníků do diskuse, dochází k podpoře sdílení různých názorů a pohledů na téma. Edukátor získává zpětnou vazbu o tom, co účastníci vnímají a jaké otázky nebo témata je zajímají.

Příklad na tématu: „Co pro vás znamená kulturní dědictví?“

Po prohlídce expozice věnované památkám UNESCO v ČR položí edukátor otázku „Jaké různé podoby může mít kulturní dědictví a proč je důležité je chránit?“ Účastníci se rozdělí do skupin po 4–5 lidech a během 5–10 minut sdílí své názory, případně příklady z expozice. Skupina shrne výsledky na flipchartový papír. Každá skupina poté stručně představí své závěry, například: „Kulturní dědictví jsou nejen stavby, ale i tradice, jazyky nebo umění. Je důležité je chránit, aby se zachovaly pro další generace a neztratily svou hodnotu.“

Tvůrčí hnízda

Týmování účastníků je velmi podobné bzučícím skupinám, skupinu spojuje společná činnost na tvůrčím úkolu, výrazové aktivitě či projektu. Hnízda mají vyčleněný svůj prostor, mají společné pomůcky, členové spolupracují, ale mohou vykonávat také činnosti individuální. Postup práce v hnízdech může být např. takový, že skupina pracuje společně na úvodní výrazové aktivitě, poté se každý zvlášť věnuje individuální tvorbě, pak ji společně v hnízdě reflektují, případně připravují společnou prezentaci výsledků ostatním. Okolo hnízd se kupí např. skici, návrhy, vytvořená díla nebo jiné výsledky, skupina tvoří společný poster nebo nástěnku, hnízda se navštěvují a po skončení práce se obcházejí a dávají si a dostávají zpětnou vazbu. V případě většího počtu účastníků programu se během závěrečné prezentace a reflexe prezentují nikoliv výsledky a zkušenosti všech účastníků jednotlivě, ale hovoří pouze zástupci hnízd, ostatní spolupracovníci zvolené mluvčí případně doplní. Tak je i při vyšším počtu účastníků zachováno vzájemné sdílení zkušeností.

⁵ Autorka Dagmar Sitná (2009) je ve své publikaci *Metody aktivního vyučování* označuje také ekvivalentem „muší skupiny“.



Obr. 45.–46. Práce v bzučících skupinách a tvůrčích hnízdech, foto Petra Šobánová.

Snowballing

Metoda či postup snowballing spočívá v tom, že účastníci začnou pracovat individuálně nebo ve velmi malých skupinách, postupně přidávají další členy, sdílejí a obohacují své myšlenky, až se zformuje velká skupina nebo celý tým. Tento proces připomíná nabalování sněhové koule – postupně se nejenže zvětšují skupiny, ale také se rozšiřuje objem informací a názorů.

V první fázi každý účastník pracuje individuálně nebo ve dvojici a zapisuje své odpovědi, nápady nebo klíčové otázky k danému tématu. Pak se jednotlivci spojí s dalšími do dvojic nebo dvojice se spojí s jinou dvojicí, vytvoří čtyřčlennou skupinu a porovnají své myšlenky. Společně vytvoří širší souhrn. Čtyřčlenné skupiny se spojí s dalšími skupinami, až vznikne celý tým, který shrne a prezentuje výsledky. Týmy se mohou nabalovat nejen libovolně, ale také na základě nějakého postoje nebo názoru.

Příklad z praxe muzea na téma „Jak se žilo ve středověkém městě?“

Každý účastník projde část expozice věnované středověkému řemeslu a sepíše, co ho zaujalo (např. informace o cechovní organizaci, pracovních nástrojích, výrobcích). Poté účastníci sdílí své poznatky ve dvojici a snaží se společně odpovědět na otázku: „Jak řemesla ovlivňovala každodenní život lidí?“ Dvojice se pak spojí a rozšíří diskusi o nové poznatky (např. o obchod a trhy, vztahy mezi řemeslníky a zákazníky). Nakonec celá skupina spojí informace do závěru, který představi ostatním. Výsledkem může být například diagram znázorňující ekonomické a sociální vazby ve středověkém městě. Výhodou je, že postupné sdílení informací zajišťuje, že se zapojí všichni účastníci, aktivita podporuje spolupráci, komunikaci a syntézu poznatků.

Bingo aneb jak skupině „podsunout“ prvky řešení problému

Pokud praktikujeme výuku, během níž eliminujeme výklad učitele a podporujeme samostatnost skupin, je občas potřeba „podsunout“ účastníkům a členům skupin některé jevy, aspekty nebo kategorie, které by měli do svého řešení zahrnout. Pokud bychom to neudělali, řešení by nedosáhla žádoucí kvality nebo některé podstatné prvky tématu by mohly zůstat opomenuty. Navést skupinu nebo jí „nahodit“, připomenout některé klíčové aspekty lze formou „binga“ v podobě mřížky s pojmy, bublinami, obrázky předmětů apod., které musejí skupiny ve své práci zohlednit (a postupně si je odškrtnout). Touto jednoduchou metodou lze účinně usměrňovat práci skupin, podstatné je, aby jim byly pojmy jasné. Pokud tomu tak je, skupiny si položky jednoduše odškrtnou (nebo v závěru zkontrolují) a mají jistotu, že během kreativního procesu řešení problému na nic podstatného nezapomněly.

Nápovědy aneb jak skupinu usměrňovat a aktivizovat

Také nápovědy jsou podobně jako bingo metodou, která týmu „podsouvá“ řešení nebo ho k němu navádí. Nápovědy jsou na rozdíl od explicitního binga skutečně jen nápovědami, náznaky, indiciemi – a mohou být i jemně matoucí. Dynamiku může zvýšit herní prvek, kdy si skupiny musejí nápovědy „koupit“, nějak získat, odpracovat apod.

Příklad využití nápověd: České mýty pod lupou

Co si myslíme o sobě jako o národě – a co je skutečnost? Jsme opravdu národem „zlatých českých ručiček“, pohostinných srdcí a hrdých dědiců slavné historie? Edukační program „České mýty pod lupou“ zve žáky k zamyslení nad pěti klíčovými národními mýty, které formují naši identitu a vnímání sebe sama. Pomocí interaktivních aktivit, diskusí a badatelského přístupu se účastníci pokusí odhalit pravdu skrytou za populárními představami

o české povaze, dějinách i současnosti. Program vede žáky k rozvoji kritického myšlení, práci s historickými fakty a schopnosti argumentace. Program je určen pro žáky 2. stupně ZŠ a SŠ, probíhá v prostorách muzea s využitím autentických exponátů a zážitkových metod.

Žáci během evokace vypracují brainstormingový záznam svých myšlenek k tématu národních mýtů, pedagog ale nechce, aby zapomněli na 5 vybraných mýtů (viz níže). Každý z těchto mýtů jim proto naznačí předmětem, který plní roli nápovědy. Neřekne jim přímo, o jaký mýtus se jedná, ale chce jim napovědět, aby na něj přišli sami. Žáci samozřejmě mohou přijít na mnohem více nápadů, pomocí nápověd ale docílíme toho, že neopomenou ty, jež se mají stát také obsahem programu.

Pedagog může použít tyto předměty jako nápovědu k jednotlivým národním mýtům:

1. Krabička s nářadím (kladívko, šroubovák, metr, lepicí páska...)

Nápověda k mýtu o zlatých českých ručičkách. Nástroje symbolizují představu o české vynalézavosti, kutilství a schopnosti improvizace, která je považována za národní přednost.

2. Chlebičky na tácku nebo lahve s pivem (nebo pivní tácek)

Symbol pohostinnosti a přívětivosti, který odkazuje na mýtus o české pohostinnosti a srdečnosti, často spojované s tradičním pohostěním a přátelským posezením. Jsme opravdu pohostinní a otevření? Jakou roli hrají materiální statky v systému našich hodnot? Co znamená heslo ze skladby Michala Horáčka a Petra Hapky „Pivo, buřty, nenávisť“ a proč je dnes aktuální?

3. Husitský kalich nebo replika husitské přílby

Předmět symbolizuje husitské hnutí a odkaz na malou, ale hrdou a statečnou zemi, která se dokázala postavit silnějším mocnostem. Kalich může vést ke kritickým úvahám o husitství jako symbolu národní statečnosti, ale i o méně hrdinských kapitolách české historie. Jsme opravdu hrdým a statečným národem? Je možné husitství vnímat také jinak?

4. Černobílá fotografie z období první republiky (např. Tomáš Garrigue Masaryk, prvorepubliková kavárna, automobil Praga)

Tato nápověda odkazuje na mýtus o zlatém věku první republiky, která je často idealizována jako éra prosperity, zatímco realita byla mnohem složitější. Zjednodušeně můžeme prohlásit, že je TGM adorován, ale jak by jej vnímali běžní občané, kdyby žil a politicky působil dnes?

5. Kniha s prázdnými stránkami, jejíž obal připomíná modlitební knížku

Prázdné stránky symbolizují představu Česka jako nejateističtější země na světě. Tento předmět má přimět žáky k zamyšlení, zda je česká společnost opravdu bez víry, nebo zda ji jen projevuje jiným způsobem. Jaký je náš vztah k náboženství a spiritualitě?

Tyto předměty pedagog umístí do prostoru nebo je rozdá skupinám s tím, že mají přemýšlet, co mohou symbolizovat v kontextu českých národních mýtů. Tímto způsobem žáci postupně sami přijdou na jednotlivé mýty a zahájí kritickou diskusi.

To do list

Metoda „to do list“ je založena na podpoře samostatné práce skupin formou strukturovaného seznamu úkolů, který poskytuje skupinám jasné instrukce pro vlastní práci. Slouží jako opora, která účastníkům pomáhá orientovat se v zadání a postupně plnit stanovené cíle. Tato metoda podporuje organizaci práce, spolupráci a samostatnost, protože skupiny mají přehled o tom, co je potřeba zvládnout, a mohou si samy rozdělit úkoly.

Příklad to do listu v programu na téma „Kolektivizace a pronásledování kulaků“

To do list obsahuje tyto pokyny:

1. Prozkoumejte exponáty a texty:

Vyhledejte v expozici nebo poskytnutých materiálech, co znamená pojem „kolektivizace“.

Najděte informace o tom, kdo byli „kulaci“ a proč byli pronásledováni.

2. Zpracujte příběh:

Vytvořte krátký příběh fiktivní rodiny kulaka, který zachytí, jak kolektivizace ovlivnila jejich životy (můžete využít dobové fotografie, popisy exponátů nebo představené dokumenty).

3. Diskutujte otázky:

Jaké byly argumenty pro kolektivizaci z pohledu vlády?

Jaké byly důsledky kolektivizace pro venkovské obyvatelstvo?

4. Vytvořte prezentaci:

Shrňte své poznatky na poster a v krátkém ústním vystoupení. Zaměřte se na příčiny, průběh a důsledky kolektivizace.

5. Zamyslete se nad dnešním pohledem:

Jak s odstupem vnímáme kolektivizaci a její dopady? Umíte si představit, že by podobný děj probíhal v současnosti?

Tento to do list jasně vede účastníky od objevování faktů k jejich interpretaci a reflexi. Umožňuje nejen získat znalosti o kolektivizaci, ale také propojit historický kontext s emocemi, etickými otázkami a dopady na společnost.

Případové studie

Metoda skupinové práce využívající případové studie umožňuje účastníkům hlouběji porozumět historickým jevům prostřednictvím analýzy konkrétních kazuistik – např. příběhů a životních osudů. Tato metoda podporuje kritické myšlení, schopnost zobecňovat a analyzovat historické události z různých perspektiv.

Postup metody: Skupinám jsou poskytnuty konkrétní kazuistiky, např. osudy konkrétních lidí (skutečných nebo modelových) ovlivněné danou historickou událostí. Členové skupin analyzují předložené případy, diskutují o nich a odpovídají na doprovodné otázky zaměřené na zobecnění, identifikaci hlavních aspektů, srovnávání či analýzu důvodů a vztahů. Každá skupina v závěru prezentuje své závěry ostatním, čímž dochází k výměně názorů a prohloubení porozumění danému tématu. (Každá skupina má jiný případ.)

Příklad na téma možností žen a nižších sociálních skupin v 19. století

Případová studie 1: Životní příběh Kláry, příslušnice nižší šlechty; jako dcera zabezpečeného otce měla přístup ke vzdělání, avšak společenská očekávání jí směřovala k roli manželky a matky. Klára však toužila po hlubším vzdělání a samostatnosti. S podporou rodiny se jí podařilo získat místo v Tereziánském ústavu šlechtičen na Pražském hradě, což jí umožnilo pokračovat ve studiu a věnovat se charitativní činnosti. Přestože čelila společenským omezením, její šlechtický původ jí poskytoval určité výhody a možnosti, které byly pro ženy z nižších vrstev nedostupné.

Úkoly pro skupinu: Analyzujte překážky, kterým Klára čelila při snaze získat vzdělání. Porovnejte její možnosti s možnostmi mužů z vyšších společenských vrstev. Diskutujte o vlivu sociálního postavení na životní šance v 19. století.

Případová studie 2: Osud Jana, továrního dělníka, který se zapojil do dělnického hnutí a usiloval o zlepšení pracovních podmínek. Chudý dělník pracoval v jedné z nově vznikajících továren v českých zemích koncem 19. století. Pracovní podmínky byly těžké, pracovní doba dlouhá a mzda nízká. S rostoucím uvědoměním si své situace se Jan připojil k dělnickému hnutí, které usilovalo o lepší podmínky a sociální práva. Aktivně se účastnil stávek a demonstrací, čímž riskoval ztrátu zaměstnání i perzekuci ze strany úřadů. Jeho angažovanost však přispěla k postupnému zlepšování postavení dělníků a vzniku prvních odborových organizací v českých zemích.

Úkoly pro skupinu: Identifikujte motivace, které vedly Jana k aktivismu. Srovnajte jeho možnosti ovlivnit společenské dění s možnostmi příslušníků vyšších vrstev. Zhodnoťte dopad dělnických hnutí na sociální změny v 19. století.

Varianta vytváření fiktivních kazuistik: Na základě získaných informací mohou studenti vytvářet vlastní fiktivní příběhy reflektující životní osudy lidí v 19. století.

Příklad zadání: Vytvořte příběh mladé ženy z městské chudiny, která se snaží prosadit v řemeslné výrobě. Zahrněte do příběhu překážky, s nimiž se setkává, a způsoby, jakými je překonává. Diskutujte, jak její příběh odráží širší společenské a ekonomické podmínky té doby.

Podvojný zápisník

Texty ve výstavě nebo v expozici nabízejí různé způsoby práce, nejen prosté čtení. Jednou ze zajímavých metod je metoda kritického myšlení podvojný zápisník. Metoda podporuje reflexi a hlubší porozumění textu, obrazu, přednášky nebo jiného zdroje informací. Pomáhá účastníkům aktivně zapojit myšlenkové procesy tím, že propojují získané informace se svými reakcemi, otázkami nebo souvislostmi.

Postup metody: Účastníci si připraví dvojitou strukturu na papír nebo v sešitu. Stránka je rozdělena na dvě části. Levá část slouží pro záznam faktů, klíčových myšlenek, citací nebo popisů zpracovávaného zdroje. Pravá část je určena pro osobní reakce, otázky, komentáře, asociace nebo poznámky, které účastníky při čtení/poslouchání napadnou.

Během práce se zdrojem si účastníci zapisují do levé části důležité informace nebo pasáže, které je zaujmou. Současně do pravé části zapisují své myšlenky, otázky, komentáře. („Proč se to stalo? Jak to souvisí s tím, co už znám? To mě překvapilo. Tohle mi připomíná... Toto je zajímavé, ale nezdá se mi to pravděpodobné.“)

Po dokončení záznamů účastníci sdílí své poznámky s ostatními. Mohou porovnat své reakce a otázky, což podněcuje další diskusi a hloubkové pochopení. Výhodou metody vhodné pro skupinovou i individuální práci je její jednoduchost a variabilita. Účastníci jsou vedeni k tomu, aby o informacích přemýšleli, nejen je pasivně přijímali. Metoda propojuje faktickou znalost s osobními reakcemi, což zvyšuje zapamatování a pochopení.

Příklad použití podvojného zápisníku

Téma: Život během druhé světové války.

Zdrojem je vystavený válečný deník civilisty v muzeu.

Účastník zapíše na levou stranu pasáž z deníku: „Dnes bylo na tržišti jen velmi málo potravin. Ceny neuvěřitelně stouply.“ Do pravé části doplní svou osobní reakci: „Jak se lidé mohli uživit? To muselo být hrozné. Byly černé trhy běžné?“

Podvojný zápisník je univerzální metoda, kterou lze snadno přizpůsobit různým vzdělávacím tématům i cílovým skupinám. Pomáhá účastníkům nejen získat informace, ale také je interpretovat a vnímat v širších souvislostech.

Kmeny a kořeny

Díky této metodě účastníci zjišťují informace od ostatních (probíhá tedy vrstevnické učení) a intenzivně komunikují. Účastníci se rozdělí do skupin cca po 4 až 5 lidech. Každá skupina dostane zadanou otázku, odpověď by neměla být banální nebo příliš jednoduchá, k jejímu zodpovězení jsou potřeba nějaké informace, údaje či souvislosti. V každé skupině bude 1 zapisovatel (má roli kmene) a ostatní se stanou tazateli (kořeny), kteří po místnosti hledají informace – např. v expozici nebo (optimálně) u dalších skupin. To předpokládá, že každá skupina nějakými informacemi disponuje – např. byla vyslána do nějakého místa v expozici, obdržela nějaké předměty, texty a obrázky, muzejní kuffík, část příběhu apod.

Kořeny svému kmeni-zapisovateli postupně přinášejí získané informace a odpovědi od ostatních. Vše funguje tak, že skupina nejprve formuluje zkusmou odpověď na otázku a zamyslí se nad tím, co ještě neví a co potřebuje k tomu, aby odpověděla úplně. Každá skupina hledá obvykle odpověď na jinou otázku – prezentace výsledků po skončení aktivity následně přispívá k tomu, že se nějaký problém nahlédne z více perspektiv nebo se znalosti

	KMENY A KOŘENY
OTÁZKA PRO NAŠÍ SKUPINU	
ODPOVĚD NEBO NÁZOR NAŠÍ SKUPINY	
	
ODPOVĚDI, KTERÉ ZÍSKALY KOŘENY	
	
NÁŠ ZÁVĚR:	

Obr. 47. Příklad tabulky pro zápis na poster pro metodu Kmeny a kořeny.

poskládají do celku. Kořeny aktivně a bez jasného pořadí navštěvují ostatní kmeny a kořeny a ptají se. Odpověď si zapamatují (nesmí se zapisovat) a přinesou ji svému kmenu. Kmen vše zapíše na flipchart a informace strukturuje a sumarizuje. Na závěr kmen shrne vše, co se skupině podařilo získat.

Příklad aplikace metody kmeny a kořeny na téma Rovnoprávnost žen v české společnosti ve 20. století

Otázky pro 4 skupiny:

1. Skupina: Právní a politické změny

„Jaké právní a politické změny ovlivnily postavení žen v české společnosti během 20. století?“

Co hledají kořeny: Informace o zakotvení všeobecného volebního práva (1920), změnách pracovního práva, zákonech týkajících se rodiny a manželství, přijetí antidiskriminačních opatření nebo přístupu žen do politiky.

2. Skupina: Ženy v zaměstnání

„Jak se měnila role žen na pracovním trhu a v profesním životě během 20. století?“

Co hledají kořeny: Informace o zaměstnávání žen v průmyslu během světových válek, propagaci žen v pracovním prostředí v období socialismu, ale i překážkách a rozdílech v platech mezi muži a ženami.

3. Skupina: Vzdělání a přístup k profesím

„Jak se během 20. století změnily možnosti žen ve vzdělávání a přístupu k tradičně mužským profesím?“

Co hledají kořeny: Informace o tom, kdy a jak získaly ženy přístup ke střednímu a vysokoškolskému vzdělání, jaké bariéry musely překonávat v akademické nebo vědecké sféře a jaké profesní možnosti byly dříve považovány za „nevhodné“ pro ženy.

4. Skupina: Kulturní a společenské změny

„Jak se proměnilo vnímání role žen v rodině a společnosti během 20. století?“

Co hledají kořeny: Informace o tradičních rolích žen jako matek a hospodyněk na počátku 20. století, vlivu feministických hnutí, přístupu k mateřství a otcovství nebo změnách v oblastech, jako je kultura, móda či média. Každá skupina disponuje informacemi z předem připravených zdrojů, které edukátor umístí do čtyř kufříků.

1. Skupina: Právní a politické změny

Zdroj informací: Kronika nebo historická osa práv žen (zahrnující rok 1920 – všeobecné volební právo, změny v pracovním právu během socialismu, antidiskriminační legislativa po roce 1989), replika plakátu z feministického hnutí nebo volební propagace s ženami, výňatek z dobového zákoníku (např. o rovnoprávnosti žen a mužů), biografie významné političky (např. Františky Plamínkové).

2. Skupina: Ženy v zaměstnání

Zdroj informací: Výňatky z dobového tisku (např. inzeráty práce pro ženy v 20.–50. letech, socialistické propagandistické plakáty „Ženy na stavbách“), fotografie žen v různých profesích (např. v továrně během války, v kanceláři, na stavbě), statistiky o zaměstnanosti žen v různých obdobích (první republika, socialismus, 90. léta), osobní příběhy (např. ženy za první republiky versus pracovní příležitosti během socialismu).

3. Skupina: Vzdělání a přístup k profesím

Zdroj informací: Fotografie z první poloviny 20. století zobrazující dívky ve školách a jejich rozdílné příležitosti oproti chlapcům, výňatky z kronik škol nebo univerzit, které popisují přístup žen ke vzdělání (např. zavedení gymnázií pro dívky, první absolventky medicíny), životopis Marie Curie-Skłodowské nebo jiné vědkyně, která inspirovala ženy k průniku do „mužských“ profesí, statistické údaje o počtu žen ve vysokoškolském vzdělávání v různých dekádách.

4. Skupina: Kulturní a společenské změny

Zdroj informací: Výňatek z literatury nebo deníků, který popisuje ideál ženy v různých obdobích (např. „dobrá hospodyně“ na začátku století vs. „moderní žena“ v 60. letech), plakáty nebo reklamy ukazující, jak byly ženy

zobrazovány v médiích (např. socialistické propagandistické plakáty „pracující žena“ vs. reklamy na kosmetiku z 90. let), osobní příběh z rodinné historie o tom, jaké byly role žen ve společnosti v určitém období, ukázky dobových časopisů zaměřených na ženy (např. časopisy z první republiky nebo z období normalizace).

Práce skupin začne tím, že si každá obsah svého kufříku pečlivě prostuduje a pokusí se navrhnout odpověď na otázku – z toho, co už o tématu členové sami vědí a z toho, co zjistili studiem kufříku. Poté následuje práce kořenů a kmene, který informace třídí, vyhodnocuje a sumarizuje.

Závěrečná prezentace: Každá skupina shrne svůj výzkum na poster a ostatním přiblíží své poznatky. Následuje reflexe s krátkou diskusí o cestě žen k rovnoprávnosti a aktualizací tématu do současnosti.

Čtyři rohy

Metoda „čtyři rohy“ je aktivizační metoda podporující diskusi, spolupráci a hledání konsenzu mezi účastníky, případně ji můžeme využít, když chceme něco vymyslet a na něčem novém se společně shodnout. Je vhodná pro práci se čtyřmi skupinami a lze ji využít u témat, o nichž už účastníci něco vědí, případně ji zařazujeme poté, co si účastníci prostudují nějaký materiál, zhlédnou výstavu apod.

Postup: V každém rohu místnosti umístíme velký papír (poster) s konkrétní otázkou, tématem nebo problémem k řešení. Rozdělíme účastníky do čtyř skupin, přičemž každá skupina začne pracovat u jednoho z rohů. Skupiny mají stanovený čas (např. 5 minut) na diskusi o zadaném tématu a na zaznamenání svých myšlenek, názorů či návrhů na připravený papír. Následuje rotace skupin. Poté, co se skupiny přesunou k dalšímu rohu, přečtou si příspěvky předchozí skupiny a přidají své vlastní poznámky, komentáře či otázky. Mohou také využít grafické značky pro vyjádření souhlasu (např. zaškrtnutí), nesouhlasu (např. křížek) nebo nejistoty (např. otazník). Vhodné je dát každé skupině jednu barvu fixů, aby bylo vidět, která skupina co doplňovala. Tento proces se opakuje, dokud se všechny skupiny nevystřídají u všech čtyř rohů.

Závěrečná fáze: Skupiny se vrátí ke svému původnímu rohu a zhodnotí všechny přidané komentáře a poznámky. Diskutují o případných nesrovnalostech, hledají společná stanoviska a snaží se dospět ke konsenzu. Pokud něco nebylo jasné, vyjasní se. Na závěr se společně shrne, na čem se všichni shodují, případně na co mají odlišné názory.

Příklad využití čtyř rohů pro téma transformace po roce 1989 a téma národních mýtů

Transformace společnosti po roce 1989

Příklad otázek, které nejenže podněcují k zamyšlení nad historickými změnami, ale také vybízejí k navrhování vlastních řešení a inovací:

1. Jaké byly nejvýznamnější pozitivní změny ve společnosti po roce 1989?

Účastníci mohou diskutovat o přechodu k demokracii, svobodě slova, otevření se světu či ekonomických reformách.

2. S jakými problémy se Česká republika potýkala během transformace po roce 1989?

Téma může zahrnovat ekonomické obtíže, nezaměstnanost, nárůst kriminality, sociální nerovnosti nebo politickou nestabilitu.

3. Které aspekty transformace byly podle vás nejméně úspěšné a proč?

Diskuse může směřovat k otázkám privatizace, korupce, ztráty jistot, působení bývalých prominentů a jejich přetrvávajících výhod, nepostavení komunistů mimo zákon či k problémům v oblasti školství a zdravotnictví.

4. Jaké kroky byste navrhli pro zlepšení současné společnosti na základě zkušeností z transformace po roce 1989?

Účastníci mohou přicházet s vlastními návrhy na reformy v oblasti politiky, ekonomiky, vzdělávání či sociální sféry.

Národní mýty

Dříve uvedený námět programu na téma národních mýtů může po úvodní diskusi a rozluštění nápověd pokračovat debatou ve skupině, kdy je úkolem každé skupiny vytvořit čtyři jasně (až provokativně) znějící výroky o českém národě, které odpovídají realitě – tedy podle přesvědčení účastníků nejsou mýtem. Skupiny pak obcházejí „čtyři rohy“ a u každého posteru se zamýšlejí na tím, jestli s danými výroky souhlasí, nesouhlasí nebo se rozmýšlejí (označí vše fajfkou, křížkem nebo otazníkem).

Účastníci vytvořili např. tyto výroky:

„Raději si věci opravíme sami, než bychom zavolali odborníka. Dnešní generace už nejsou tak šikovné jako ty předchozí.“

„Jsme pohostinní ke známým, ale vůči cizincům jsme spíše nedůvěřiví. Xenofobie je náš velký problém.“

„Materiální pohodlí je pro nás důležitější než hodnoty jako solidarita nebo otevřenost.“

„Česká pohostinnost se často váže jen na konkrétní situace, ne na obecný postoj.“

„Češi jsou dobrosrdeční, ale někdy mají problém přijmout odlišnosti.“

„Husitské války nám dodnes dodávají pocit národní hrdosti. Češi jsou ale spíše pragmatičtí než hrdinní.“

„T. G. Masaryk by dnes čelil mnoha kritikám a pochybnostem. S oblibou vytváříme mýtické postavy, aniž bychom skutečně přijali jejich odkaz.“

„Duchovní hodnoty Češi nehledají v náboženství, ale jinde. Česká společnost si vytváří vlastní formy spirituality mimo tradiční církev.“

Průběh aktivity:

Žáci se pohybují mezi jednotlivými rohy s těmito výroky, hodnotí je pomocí ✓ (souhlasím), ✗ (nesouhlasím) nebo ? (nevím) a diskutují nad jejich pravdivostí či zkrácením.

Po dokončení rotace se společně shrnou výroky, které získaly nejvíce souhlasných hlasů. Sporné výroky jsou předmětem další diskuse, v níž se žáci snaží najít argumenty pro i proti a případně dojít ke kompromisu.

Závěrečná reflexe: Edukátor vede diskuzi, jak se shodné výroky liší od původních mýtů a jakou roli v jejich utváření hrají média, vzdělání nebo osobní zkušenosti. Účastníci se zamýšlejí nad tím, jak tyto výroky ovlivňují jejich vlastní vnímání národní identity a jak mohou přispět k reálnějšímu a skutečně pozitivnímu obrazu české společnosti. V samotném závěru napíšou na kartičku výrok, s nímž by se rádi identifikovali jako příslušníci národa – zaznamenají rys, na který by byli hrdí a se kterým by se bez váhání identifikovali (bez ohledu na realitu).

Živý „exponát“

Metoda živý „exponát“ staví na přímém setkání účastníků programu s nějakým pamětníkem, odborníkem nebo nositelem lidových tradic. Tento člověk plní během programu roli zdroje informací – je vnímán jako živý nositel znalostí, příběhů a zkušeností, které souvisejí s tematickým zaměřením muzejního programu. Účastníci mají možnost klást živému „exponátu“ otázky a učit se prostřednictvím jeho autentického vyprávění a vzájemného dialogu.

Příklad využití: Živý „exponát“ je pamětníkem, který zažil poválečnou obnovu země na vesnici, kolektivizaci a pronásledování „kulaků“, tedy nepohodlných rolníků a hospodářů. Pamětník sdílí svůj příběh, odpovídá na otázky a dává účastníkům možnost získat osobní pohled na dané historické události.

Inovativní využití živého „exponátu“ a případně navazující metody: Kromě klasické besedy lze metodu strukturovat a obohatit cílenými aktivitami, které zvyšují její vzdělávací hodnotu a zapojení účastníků. Před setkáním si mohou účastníci připravit otázky ve skupinách, každá skupina se může zadáním úkolu zaměřovat na kon-

krétní aspekt pamětníkovy života (např. dětství, práce, vliv politických změn). Účinná je práce s artefakty nebo multimédií. Pamětník např. přinese osobní předměty (např. fotografie, deníky, nástroje) nebo muzeum připraví repliky a multimediální materiály, které se stanou základem pro diskusi. Po besedě se účastníci mohou rozdělit do skupin a inscenačně ztvárnit situace inspirované pamětníkovými příběhy (např. simulace konkrétní scény z poválečné obnovy nebo příprava kolektivizačního setkání). Beseda může být nahrávána jako součást dlouhodobého projektu (např. vytváření muzejního archivu pamětí). Účastníci po skončení besedy mohou analyzovat vyprávění a propojovat ho s exponáty. Na příběh mohou reagovat výtvarně a připravit vlastní výstavu, aby příběh pamětníka zprostředkovali také ostatním návštěvníkům.

Metoda staví na autenticitě a emočním zapojení. Setkání s živým člověkem nabízí přímý pohled na historii, který doplňuje běžné texty a exponáty. Příběhy pamětníků zanechávají silný dojem, setkání s lidovým řemeslem zase může motivovat k pokračování tradice.

„Živým“ exponátem ale může být i didaktický exponát: např. digitální, díky zobrazovacím možnostem oživlá postava, chatbot, který je natrénován na datech tak, aby odpovídal jako daná postava apod. Dosavadní využívání videí se díky umělé inteligenci rozšiřuje k téměř neomezeným možnostem.

Poslední slovo patří mně

Metoda „poslední slovo patří mně“ patří stejně jako např. brainstorming k metodám programu čtením a psaním ke kritickému myšlení. Učitel si ji může přizpůsobit podle počtu žáků a podle času, který má k dispozici. Základní princip metody je tento: rozdáme žákům dva připravené texty a jednu kartičku A5. Vyzveme žáky k tomu, aby si texty samostatně přečetli a aby si v nich podtrhli jednu větu, resp. myšlenku, která je nejvíce zaujala. K této větě pak každý vypracuje svůj osobní písemný komentář na kartičku.

Komentář může mít libovolnou podobu, ale měl by se držet tématu a nějak rozvinout vybranou myšlenku nebo skutečnost. Komentář může obsahovat důvod, proč si žák vybral zrovna tuto myšlenku, může obsahovat nějakou asociaci nebo osobně zbarvené souvislosti, vzpomínku, příběh.

V další fázi se žáci posadí do kruhu a jednoho z nich učitel vyzve, aby přečetl myšlenku, kterou si v textu vybral – zatím bez jakéhokoliv komentáře. Tento žák bude mít privilegium diskusi také uzavřít – četbou svého komentáře.

Poté, co žák myšlenku přečte, učitel vybídne ostatní, aby se k ní vyjádřili a aby ji nějak okomentovali. Učitel zaujímá roli moderátora – a pokud diskuse pohasíná, může reagovat buď nějakou doplňující otázkou, nebo vést debatu k závěru. Diskuse někdy odbíhá k dalším souvisejícím tématům, což nevádí. Pedagog je ten, kdo odpovídá za funkčnost metody a za kvalitu debaty. Jakmile poklesne zájem účastníků o přidání vlastního pohledu a nebo se příspěvky už opakují a vše podstatné bylo řečeno, edukátor udělí poslední slovo vybrané osobě a požádá ji, aby přečetla vlastní komentář z kartičky. Pokud máme omezený čas, debata končí. Pokud ještě můžeme pokračovat, udělíme poslední slovo dalšímu účastníkovi a postup opakujeme tak dlouho, dokud nám to čas dovolí nebo dokud text nerozebereme celý. Kartičky s komentáři je v každém případě vhodné vystavit nebo sdílet, aby měli všichni pocit, že jejich myšlenka dostala prostor. Příklad užití metody je možné najít v programu Příběh 17. listopadu.

Pracovní list s využitím aktivizačních metod

Metoda práce s pracovním listem v muzejní edukaci představuje strukturovaný způsob, jak aktivně zapojit účastníky do poznávání expozice. Pracovní list slouží jako průvodce a zároveň nástroj pro objevování, přemýšlení a reflexi. Může být určen pro individuální činnost, ale i pro činnost skupin. List může být samoobslužný, nebo pro využití během programu, jak o něm uvažujeme zde. Při tvorbě pracovního listu je klíčové dbát

na jeho promyšlenou strukturu a obsah, aby byl efektivní součástí edukačního programu a podporoval různé dimenze kognitivních procesů.

Úkoly v pracovním listu by neměly být zaměřeny pouze na pasivní vyhledávání faktů nebo zapamatování (např. „Najdi a napiš, co je na štítku“), ale měly by zahrnovat i vyšší úrovně myšlení, jako je analýza, aplikace, hodnocení nebo tvorba. Například místo jednoduchého popisu předmětu mohou účastníci přemýšlet o tom, jak předmět ovlivňoval život lidí, nebo navrhnout, jak by mohl být využit v dnešní době. Zadání mohou obsahovat otázky typu: „Proč si myslíte, že byl tento nástroj tak rozšířený?“ nebo „Vytvořte krátký příběh, v němž tento předmět hraje klíčovou roli.“

Pracovní list by měl být kvalitně vizuálně zpracovaný – funkční a esteticky hodnotný grafický design, přehledná struktura a případně ilustrace nebo fotografie exponátů usnadňují práci a motivují k plnění úkolů. Je důležité, aby list nebyl přehlcen množstvím textových informací nebo úkolů, což by mohlo účastníky odradit. Každý úkol by měl mít jasný cíl a podporovat rozvoj konkrétní dovednosti nebo znalosti.

Funkčnost pracovního listu spočívá také v jeho propojení s fázemi programu. Může být využit během evokace (např. obsahuje čtení s předvídáním, otázky směřované na to, co si účastníci myslí, že najdou), uvědomění si významu (konkrétní poznávací aktivity spojené s exponáty) i reflexe (např. otázky shrnující, co se účastníci naučili a co je překvapilo).

Například v expozici o středověké společnosti může pracovní list zahrnovat:

- *Identifikaci (zapamatování): „Najděte předměty používané v životě cechů.“*
- *Analýzu: „Jaké role cechy hrály v ekonomickém systému té doby?“*
- *Tvorbu: „Navrhněte nový znak pro cech, který by v této době mohl vzniknout.“ Nebo „Který cech by nechyběl v expozici, která by pojednávala o dnešní době? Navrhněte jeho znak.“*

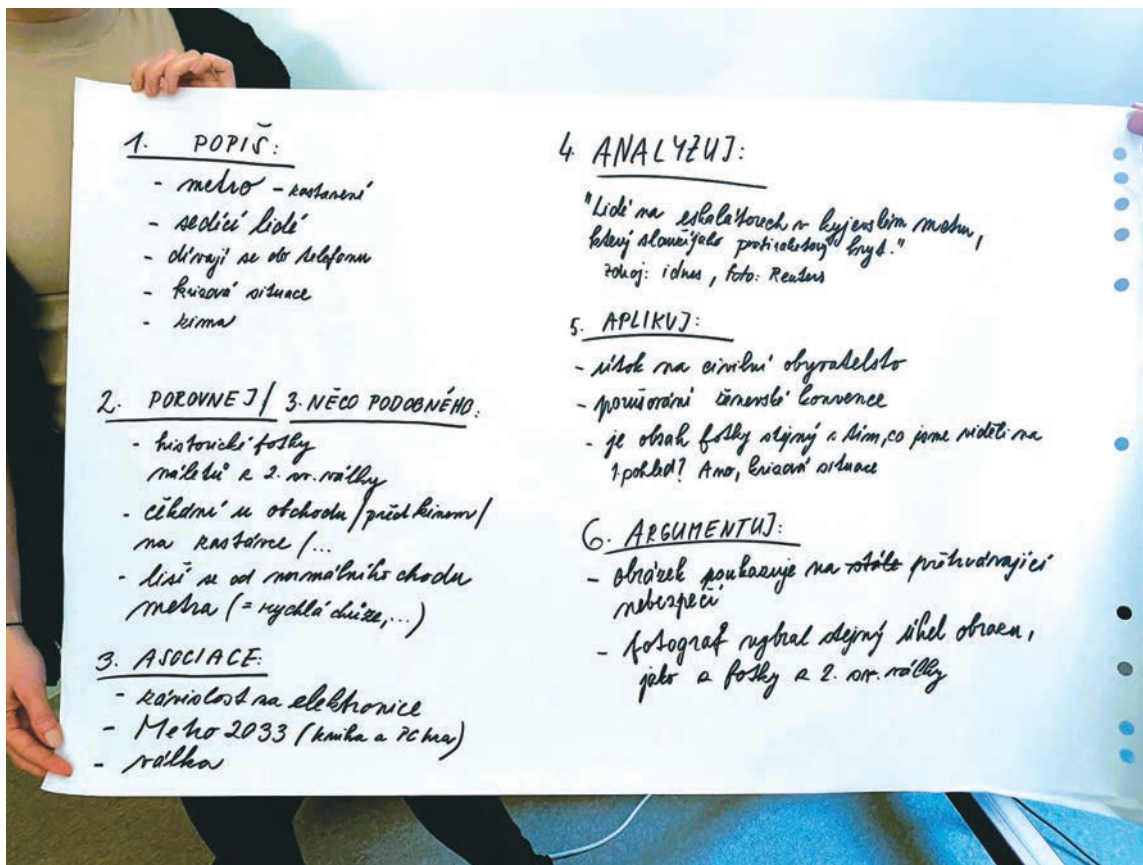
Tímto způsobem pracovní list plní nejen informační, ale i aktivizační a motivační funkci, podporuje hlubší zapojení účastníků a jejich schopnost propojit poznatky s novými perspektivami.

Kostka

Metoda „kostka“ je aktivizační technika ze souboru metod RWCT, která podporuje komplexní porozumění tématu prostřednictvím jeho zkoumání z různých perspektiv. Každá strana pomyslné kostky, již je dobré předem připravit i jako fyzickou pomůcku, představuje specifický úhel pohledu. Na každé ze stran kostky je jeden pokyn:

1. Popiš: Detailní popis tématu či předmětu, jeho vlastností a charakteristik.
2. Porovnej: Srovnání s jinými podobnými či odlišnými jevy nebo objekty.
3. Asociuj: Vyvolání asociací, vzpomínek nebo okamžitých nápadů spojených s daným tématem.
4. Analyzuj: Rozbor struktury, složení materiálu nebo fungování tématu či předmětu.
5. Aplikuj: Zvažování praktického využití nebo dopadu tématu či předmětu v různých kontextech.
6. Argumentuj pro a proti: Diskuse o výhodách a nevýhodách či kladech a záporech spojených s tématem nebo předmětem.

Tato metoda je účinná při rozvoji kritického myšlení a hlubšího pochopení probírané látky, může být využita jak pro individuální práci, tak pro skupinovou činnost. Grecmanová (2007) upozorňuje, že se postupuje ve stanoveném pořadí, tedy od jednodušších myšlenkových operací ke složitějším, končí se argumentací. (Kostka svádí k házení a náhodnému pořadí.) Když účastníci projdou všechny strany kostky a dopíší věty ke každému z bodů, následuje čtení zápisků ve dvojicích nebo větších skupinách; posluchači by se měli navzájem ocenit. Následuje výběr nejlepších (každý tým vybere jeden text) a výběr se čte před celou skupinou či třídou.



Obr. 48.–49. Uplatnění metody kostka u analýzy souboru fotografií, ukázka vypracované kostky a obhajoba výsledků před ostatními skupinami; foto Petra Šobáňová

Příklad vypracované kostky na téma emancipace žen

Popiš: Emancipace žen znamená proces, při kterém ženy získávají stejná práva a příležitosti jako muži, například v oblasti vzdělání, práce a politického rozhodování.

Porovnej: V minulosti měly ženy méně práv než muži, například nemohly volit, zatímco dnes mají v mnoha zemích stejná práva jako muži.

Asociuj: Když slyším o emancipaci žen, vybavím si sufražetky, které bojovaly za volební právo žen na začátku 20. století.

Analyzuj: Emancipace žen se skládá z různých oblastí života, jako je právo na vzdělání, rovné pracovní příležitosti a možnost účastnit se politického života.

Aplikuj: Díky emancipaci žen dnes mohou ženy studovat na univerzitách, pracovat v různých profesích a být voleny do politických funkcí.

Argumentuj pro a proti: Emancipace žen přinesla mnoho pozitivního, jako je rovnost pohlaví a větší ekonomická nezávislost žen, ale někteří lidé argumentují, že tradiční role mužů a žen by měly být zachovány. Já se domnívám, že rovnost žen a mužů má stále rezervy, například považuji za nesprávné, že ženy nejsou za stejnou práci odměňovány stejně jako muži.

INSERT

INSERT neboli znaménkování je metoda RWCT, jež pracuje s odborným textem, např. i textem ve výstavě nebo expozici. Účastníci si jej mají přečíst a v průběhu čtení si označují jednotlivé informace v textu předem dohodnutými znaménky. Známé informace zatrhnou „fajfkou“, k neznámým a novým informacím dají znaménko „+“ a k těm částem textu, s nimiž nesouhlasí, napíší znaménko „-“. K myšlenkám nejasným nebo jimž nerozumí a o nichž by se chtěli v budoucnu dozvědět více, použijí otazník „?“.

V případě muzea to znamená, že texty by měly být k dispozici nejen na tabulích u skupin exponátů nebo v digitálních kioscích, ale také v tištěné podobě, tak aby je měl v ruce každý účastník. Text z expozice vytiskne např. ve zmenšené podobě nebo použijeme úryvek z katalogového textu apod.

Když účastníci vybraný text „oznaménkují“, mohou diskutovat o tom, které informace byly známé, se kterými nesouhlasili, které byly nové nebo které byly např. natolik vzrušující a zajímavé, že by se rádi dozvěděli ještě něco dalšího. Metoda je vhodnější spíše pro starší žáky nebo dospělé, protože texty v muzeu bývají odbornějšího rázu. Metoda staví na pozorném, soustředěném čtení a je vhodné ji v jiné části programu nějak odlehčit. Pokud je to možné, samozřejmě reagujeme na zjištěný zájem skupiny o další informace.

Ano – ne

Metoda Ano – ne z programu RWCT je velmi účinným a stimulujícím nástrojem pro aktivizaci žáků a podporu kritického myšlení.

Postup:

1. Před zahájením programu: Pedagog připraví seznam výroků souvisejících s tématem, například emancipací žen. Každý obdrží tento seznam a individuálně posoudí pravdivost každého výroku, přičemž vedle něj uvede "Ano" (souhlasí) nebo "Ne" (nesouhlasí). Mezi výroky by měl být alespoň jeden nepravdivý; výroky by neměly být banální, je vhodné mezi ně zařadit neznámé nebo překvapivé skutečnosti. Na druhou stranu není žádoucí nachystat většinu výroků nesmyslných nebo kuriózních, metoda totiž slouží i k zopakování známých a podstatných skutečností.

2. Během programu: Účastníci se seznámí s novými informacemi prostřednictvím návštěvy expozice, výkladu, sledování videa nebo jiné aktivity. Během tohoto procesu získávají poznatky, které jim umožní ověřit správnost jejich původních odpovědí.

3. V závěru se znovu posoudí původní výroky na základě získaných informací a případně se upraví odpovědi. Následuje diskuse, během níž mohou účastníci konfrontovat své názory s ostatními a s pedagogem, čímž dochází k upevnění správných poznatků.

Metoda se může různě modifikovat (řešení může být sděleno ihned, a to zejména tehdy, když metodu využíváme jen během evokace na zopakování faktů a vzbuzení zájmu o téma), vhodné je využít i výroky matoucí, které vzbudí zájem a vyvolají překvapení, když dojde ke konfrontaci s realitou.

Příklad výroků pro téma emancipace žen:

1. Ženy v Československu získaly volební právo v roce 1920.
2. První zemí na světě, která přiznala ženám volební právo, byl Nový Zéland v roce 1893.
3. Ve Švýcarsku získaly ženy volební právo až v roce 1971.
4. Volební právo žen bylo ve všech evropských zemích uznáno do konce 19. století.
5. Ženy měly přístup ke studiu na právnické fakultě a technických školách ještě před vznikem Československa v roce 1918.

Kromě dvou posledních výroků jsou všechny správné, což může vyvolat překvapení a diskusi. Tento postup umožňuje žákům aktivně se zapojit do procesu učení, konfrontovat své předchozí znalosti s novými informacemi a rozvíjet schopnost kritického myšlení. Je zřejmé, že metoda může dobře posloužit také jako „otvírák“ programu, tedy v evokační části, kdy může překvapivá skutečnost odstartovat zájem o téma a celý program.

Herní inventář

V kontextu počítačových her označuje termín *herní inventář* systém, který hráčům umožňuje shromažďovat, spravovat a využívat různé předměty získané během hry. Tyto předměty mohou zahrnovat zbraně, brnění, lektvary, klíče, questové předměty a další pro hru užitečné nebo čistě dekorativní objekty. Inventář poskytuje hráčům přehled o jejich vybavení a zdrojích, umožňuje organizaci těchto položek a strategické rozhodování o jejich použití v různých herních situacích.

Metoda integruje prvky z videoher do fyzických skupinových aktivit, například během příměstských táborů. V rámci výukového programu jsou účastníci rozděleni do týmů, které postupují jednotlivými úrovněmi (levely) programu, plní různé úkoly a hledají nápovědy. Každý účastník si vytvoří svého avatara, který ho reprezentuje během aktivit. Během programu mohou získávat herní inventář – předměty nebo dovednosti, které jim pomáhají v plnění dalších úkolů. Tato metoda zvyšuje motivaci a zapojení účastníků tím, že využívá známé herní mechanismy z digitálního prostředí v reálném světě.

UKÁZKA Z PRAXE

Příklad využití herního inventáře – příměstský tábor Cesta do pravěku

Jednodenní program příměstského tábora v Pevnosti poznání z roku 2022 byl veden jako pomyslná „živá videohra“, v rámci níž účastníci sbírali na karabinu karty do herního inventáře. Po splnění levelu získali sadu karet, které na základě svého bádání doplňovali.

Program dne přibližovala anotace: Když táborníci stisknou záhadné barevné tlačítko, ocitnou se v džungli. Přesněji ve hře, v kůži postav, které si vybrali. Paleontologové, zoologové, geologové, ilustrátoři, ale ze všeho nejvíc dobrodruzi. Musí zkoumat jednotlivá naleziště a nacházet pozůstatky tvorů velkých jako dům. Dobrodružství nepočká – stačí stisknout tlačítko.

Program byl rozdělen do 4 časových bloků s dvěma přestávkami a velkou pauzou na oběd.

Obr. 50.–51. Ukázky z příměstského tábora Cesta do pravěku; foto archiv Tomáše Arnolda a Pevnosti poznání.



První blok

V prvním bloku se táborníci sešli před zavřenými hlavními dveřmi Pevnosti poznání, kde narazili na tlačítka v barvách svých týmů.

Oddíloví vedoucí v této chvíli skupiny informovali, že po zmáčknutí a rozsvícení všech tlačítek mohou vstoupit do hry.

Všichni následně vystoupili ven z Pevnosti, kde se kousek od nich nacházel základní tábor – prostor s velkým stanem, stolem, nálezy a vybavením. U něj stálo několik lektorů v roli paleontologů kolem ohromné ještěří stopy.

Lektoři měli následně na účastníky tábora následující dotazy: „Jaký tvor na Zemi mohl něco takového zanechat? Kolik metrů asi musel měřit? Kolik asi vážil? Čím se živil? Můžeme ho potkat někde dnes?“ Po krátké diskuzi s účastníky lektor konstatoval, že abychom odpovědi zjistili, tak se musíme podívat zpět do minulosti.

Následně byl každý ze tří týmů táborníků navíc rozdělen na dvě menší skupiny. Jedna skupina [výprava] dostala mapu označenou „Inventář“ a sbírala v areálu předměty důležité pro expedici, zatímco druhá skupina [badatelé] hrála hru a zjišťovala důležité pojmy.

Skupina pověřená výpravou hledala balíčky předmětů. Mapa obsahovala 9 stanovišť, přičemž předmětů bylo pouze deset. Jedno stanoviště fungovalo jako „černý Petr“.

Badatelé zatím dostali fixy a 10 obálek s úkoly. Každou obálku museli vždy otevřít a přiřadit číselnou hodnotu definice k pojmu na zalaminovanou tabulku: FOSÍLIE, TRILOBIT, DINOSAURUS, PALEONTOLOG, TYRANOSAURUS REX, PŘESLIČKA, KOST, FROTÁŽ, ENCYKLOPEDIE, KONFERENCE.

V rámci herního mechanismu lektor účastníky informoval, že se jejich vybava musí ještě aktivovat. To udělali společně skrze jednoduchou hru. Posbírané předměty a naučená slova si v tuto chvíli neměli ukazovat, aby je následně mohli druhé skupině předvést za pomoci pantomimy. Druhý tým musel vždy pantomimu uhodnout, a tím tuto položku aktivovat. Na každé slovo měli pouze jednu minutu!

Poté, co se výprava vrátila, připojila se zpět ke svému týmu a dál od ostatních a účastníci společně hráli „aktivační hru“. Předměty ani slova si skupiny nesměly navzájem ukazovat. Musely je nejprve aktivovat za pomoci pravidel hry Activity – pantomima.

Tipy a triky

Táborníci se v týmu seznámili s vybavením a v krátkosti si zopakovali důležité pojmy. Následovala krátká reflexe zaměřená na shrnutí dosavadního průběhu, užitečné a důležité informace a také na plánování toho, co bude následovat, skrze návodné otázky: „Myslíte, že máme veškeré potřebné vybavení? Chybí vám ve vybavení něco? Když byste putovali sami, co byste si vzali se sebou? Jak podle vás vypadá takové bádání o dinosaurech? Co si myslíte, že vás bude čekat? Jsou nějaká pravidla, která byste si stanovili v týmu pro takové bádání?“

Účastníci mohli odehrát několik krátkých miniher v závislosti na své aktivitě a času. Za každou splněnou hru mohli dostat svitek, tzv. cheat, s bodem do hry.

Minihry:

Hadrosauří hledačka: Znáte nějakého dinosaura, který kladl vejce? Hadrosaurus zapomněl, kam svá vejce schoval, a teď je potřeba ochránit před nebezpečím. Najdi co nejrychleji tři hadrosauří vejce.

Tyrannosauroball: Který byl nejhroživější ze všech dinosaurů? Vžijte se do kůže Tyranosaury, zkratke své pařátky a zkuste si co nejrychleji předat míč.

Brachiosauří motanice: Víte, jak vypadá krk brachiosaury? Deset brachiosaurů si spolu hrálo a jejich krky se zamotaly. Která motanice brachiosaurů bude nejrychlejší? Zavři oči a natáhni obě ruce. Každou rukou musíš chytit jiného spoluhráče. Pokuste se rozmotat co nejrychleji.

Pterodaktylí máma: Který dinosaur klade vejce? Zachraň nevylíhnuté mládě. Přenes ho do bezpečí a za ty nervy si poté vyber odměnu.

Nejchytřejší troodon: Který dinosaurus byl nejchytřejší? Zapojte své mozkové závity na plné obrátky a proměňte se ve skupinu troodonů. Pozorně poslouchajte a zkuste co nejrychleji vyřešit krátkou hádanku.

Druhý blok

Ve druhém bloku se účastníci přesunuli do edukačního sálu a lektori blok uvedli slovy: „Naše expedice se bude zabývat životem v pradávne historii. Jak daleko do minulosti ale budeme muset jít?“ Následně spustili epické video s vývojem země, které končilo částí s dopadem asteroidu. Video se pak krátce přetočilo a zastavilo v bodě s objevem života. Poté se ve videu objevila hláška „Výběr postavy“. Tímto videem byli účastníci krátce seznámeni s chronologií, aby nedošlo ke zmatení v rámci videoherního konceptu tábora a historie.

Zároveň si v následující tvořivé aktivitě mohli účastníci vytvořit postavu, za kterou chtěli hrát.

Postava neboli avatar sloužila jako identifikační karta, role i výrobek každého účastníka tábora. Avatar své postavy měli mít neustále při sobě, aby jim připomínala podobu postavy, za kterou hráli.

S pomocí zažehlovacích korálků vyráběli malé avatary postav – stylem připomínající tzv. pixel art. Hotové obrázky ze zažehlovacích korálků následně přilepili na papírový podklad a k němu si přilepili brožový můstek, aby si „avataři odznak“ mohli připnout.

V rámci reflexe táborníci mohli popsat, co za postavu si zvolili a proč. Na konci bloku dostali také karabinu s úvodní kartou, kartou s pokyny a kartu na vyplnění jména své postavy.

Třetí blok

V rámci videoherního konceptu tvořily první dva bloky jakési intro, možnosti, inventář a tutorial. V dalších blocích se již pokračovalo ve videoherních úrovních neboli levelech.

LEVEL 1: Prvohory

Táborníci se přesunuli zpět do základního tábora venku u Pevnosti poznání, kam s nimi přišli i lektori: „Zde je náš hlavní tábor! Základna našich operací. Odtud se vydáme na výzkum. Jak se ale hledají pozůstatky něčeho, co žilo tak strašně dávno? Začneme v prvohorách, tam se začal tvořit nejrůznější život v moři. Máme vytipovaná nějaká vhodná místa, kde bychom fosilie mohli nalézt, ale věřte nebo ne, nakonec to vždy zachraňuje prostě dobrý zrak. To znamená, že jako skupina půjdeme do oblastí, které nám ukazuje mapa, a budeme se pozorně dívat! Jakmile najdete něco, co se mohlo dochovat z prehistorických dob, tak to jako skupina označte vlajkou. To bude naleziště našeho týmu!“

Táborníci dostali základní mapu Levelu 1, což byla oblast kolem Pevnosti poznání zhruba v areálu Korunní pevnůstky (bývalá součást velké olomoucké pevnosti), a vlajky na označení naleziště. Na mapě byla barevně označena oblast, kde měli hledat doklady prehistorického života. Jakmile našli místo s pozůstatky, označili ho vlajkou. K danému nalezišti dali lektori táborníkům úkoly: každý z nálezů musel být označen číslem, vyfotografován, nakreslen, opatřen frotáží a identifikován podle „encyklopedie prehistorické flóry a fauny“; pomůcky měl každý tým k dispozici.

Naleziště obsahovala tyto nálezy: trilobit, kreveta, přeslička, pancéřnatá ryba a prehistorická vážka. Lektori nálezy komentovali slovy: „Prvohory byly nesmírně bohaté na život a kromě řady druhů, které přežily a vypadají dodnes dost podobně, nebo fosilií, což jsou otisky po těch původních živočiších, dnes využíváme i dávno uhynulé druhy. Víte v čem? Ano, v ropě či uhlí.“

Poté se táborníci přesunuli zpět do základního tábora a vlajky z nalezišť si vzali s sebou stejně jako veškeré vybavení. Zde proběhla i společná reflexe prvního bádání.

„Pozůstatky jakých živočichů jsme podle vás našli? Byli podle vás spíše suchozemští, vzdušní, nebo mořští? Můžeme se s některými z těch živočichů či rostlin setkat i dnes? Vypadají stejně? Mohl některý z nich zanechat stopu, kterou jsme našli na začátku?“

Každý tým získal po splnění novou položku do inventáře – mapu k Levelu 2. Zároveň každý účastník dostal karty s obrázky s krátkým popisem na svou karabinu (trilobit, kreveta, přeslička, pancéřnatá ryba, vážka).

LEVEL 2: Druhohory

Poté se účastníci přesunuli do druhohor. Do období, kdy se po zemi proháněla největší stvoření, co kdy žila – dinosauři.

Lektor: Máme tentokrát vytipovaná jiná místa, kde bychom jejich pozůstatky mohli nalézt. Pravidla platí stejná. Průběh aktivity se opakoval jako v případě Levelu 1, akorát s jinými nalezišti a nálezy. Stejně tak probíhala krátká reflexe po aktivitě. Po splnění rovněž dostali novou položku do inventáře – mapu k Levelu 3. Každý účastník také dostal karty s obrázkem a krátkým popisem (krokodýl, pavouk, brontosaurus, pterodaktyl).

LEVEL 3: Záhada

Ve třetím levelu účastníci již očekávali průběh. Naleziště však bylo tentokrát pro všechny týmy stejné a na místě účastníci našli jednu větší kost, kterou nedokázali určit ani s pomocí encyklopedie. Vzorek tedy museli odnést s sebou do základního tábora, kde proběhla diskuze: „Mohl některý z dinosaurů zanechat stopu, kterou jsme našli na začátku? Mohl by to být ten stejný, po kterém zůstala ta velká kost?“

Nastal také čas, kdy mohli účastníci všechny posbírané vzorky přesněji určit. V základním táboře přiřazovali obrázky, fotky, frotáže a své poznámky z každého nálezu k informacím, které měli v encyklopediích.

Protože poslední největší kost zařadit nemohli, usoudili společně s lektory, že je to dosud neobjevený dinosaur. Mohli ho tedy každý sám zvlášť popsat, pojmenovat a nakonec vymodelovat za pomoci modelovací hmoty.

Čtvrtý blok

Ve čtvrtém bloku táborníci vytvořili návrh podoby dinosaura a poté ho představili ostatním v rámci závěrečné konference. Řekli jeho jméno, ukázali podobu a obhájovali před ostatními jednotlivé prvky jejich modelu. Zároveň prezentovali i zjištění ohledně ostatních nálezů. Vždy následovala diskuze, do které se účastníci i lektori zapojovali v duchu odborné diskuze.

V konečné reflexi se hodnotil program i společenská představa o prehistorii jako období, které je otevřené interpretacím, kreativité a neustálému přezkoumávání.



Obr. 52.–53. Ukázky z příměstského tábora Cesta do pravěku; foto archiv Tomáše Arnolda a Pevnosti poznání.

Film a aktivní práce s jeho obsahem

Film a historie jsou neodmyslitelně spjaty již od raných let kinematografie a díky existenci různých filmových děl je možné provádět reflexi dějin právě skrze vizuální a později audiovizuální, velmi atraktivní médium. Dnes se film (ale i různé ukázky, eduklipy, vizualizace a spoty) využívají stále častěji, a to i v podobě didaktického materiálu vzniklého přímo pro potřeby programů – třeba s využitím nástrojů umělé inteligence, např. v podobě dialogů nebo promluv oživených historických postav. Integrace filmů a audiovizuálního obsahu do výuky představuje efektivní metodu, která propojuje vizuální zážitek s aktivní prací studentů, čímž podporuje rozvoj kritického myšlení a hlubší porozumění probíraným tématům. Vnikla řada metodik popisujících průběh analýzy filmu s žáky obdobně jako s jinými druhy zdrojů a historických „pramenů“. V případě filmu je třeba více než u jiných zdrojů uvážit, že film není záznamem historie, ale její autorskou interpretací, jež podléhá diskursu své doby a může obsahovat řadu zavádějících prvků – jež diváci mnohdy nekriticky přejmou, protože film je sugestivní. Film se nicméně úspěšně a často využívá jako doprovodný materiál k probíranému učivu. S filmem zajisté můžeme zacházet i jinými, více tvořivými metodami, a to i se zapojením badatelské aktivity k rozvoji historického myšlení. Nabízí se také využití některých dalších metod, které uvádí naše publikace, např. Poslední slovo patří mně, Podvojný zápisník, Případová studie.

Postup:

1. Výběr vhodného filmu: Zvolte film, který tematicky koresponduje s probíranou látkou a je přiměřený věku a úrovni studentů.
2. Příprava na projekci: Před zhlédnutím filmu nebo jeho ukázky poskytněte účastníkům kontext, vysvětlete historické či společenské souvislosti a stanovte cíle sledování.
3. Aktivní sledování: Během projekce mohou účastníci zaznamenávat klíčové momenty, otázky či postřehy, které budou následně diskutovány.
4. Analýza a diskuse: Po zhlédnutí filmu iniciujte diskusi zaměřenou na interpretaci obsahu, analýzu postav, motivů a poselství filmu. Porovnejte filmové zpracování s historickými fakty či literární předlohou.
5. Tvořící aktivity: Zapojte studenty do aktivit, jako je psaní recenzí, tvorba alternativních konců, dramatizace scén či výzkum souvisejících témat.
6. Reflexe: Podpořte studenty v sebereflexi, aby vyjádřili, jaký dopad na ně film měl a jak ovlivnil jejich chápání probíraného tématu.

Tip: Neziskové a vzdělávací organizace jako Člověk v tísni prostřednictvím programu Jeden svět na školách (JSNS) nabízejí učitelům zdarma dokumentární filmy doplněné o metodické materiály a aktivity do hodin. Materiály JSNS jsou využívány na více než 4 000 základních a středních školách a přinášejí do výuky důležitá témata a konkrétní příběhy. Využití těchto zdrojů umožňuje pedagogům efektivně začlenit film do výuky a obohatit vzdělávací proces o nové perspektivy a metody práce s audiovizuálním materiálem.

Natáčení vlastního filmu

Natáčení vlastního filmu je aktivizační metoda, která kombinuje kreativitu, týmovou spolupráci a soustředěné zpracování tématu. Vzhledem k časové náročnosti je vhodné metodu využít spíše během workshopu nebo projektu. Účastníci si zvolí nebo dostanou zadané konkrétní téma (např. historickou událost, příběh osobnosti, kulturní fenomén) a postupně vytvoří vlastní krátký film, např. film dokumentární nebo hraný. Tato metoda zahrnuje – podobně jako běžná produkce filmu – několik fází:

1. Příprava: Účastníci se seznámí s tématem a rozdělí si role v týmu (scénárista, režisér, kameraman, herci). Společně vytvoří scénář nebo osnovu, která přibližuje hlavní myšlenku nebo sdělení filmu.
2. Realizace: Účastníci natáčejí jednotlivé scény, přičemž se učí pracovat s kamerou, vyjadřovat emoce a zachytit klíčové informace. Využívají prostředí muzea, expozice nebo historických předmětů jako kulisy.

3. Postprodukce: Pokud čas dovolí, účastníci film sestříhají a přidají titulky, zvuk nebo jednoduché efekty.

4. Prezentace: Hotové filmy se promítají před ostatními skupinami, což podporuje sdílení poznatků a reflexi.

Účastníci musí téma pochopit a nastudovat tak dobře, aby je dokázali srozumitelně – za pomoci audiovizuálních prostředků – představit divákům. Metoda podporuje kreativitu, týmovou spolupráci, organizační schopnosti a technické dovednosti. Natáčení je obvykle zábavné a interaktivní, což zvyšuje zájem o téma. Oblíbené je tzv. švédování (přetáčení již existujících filmů) nebo různé parodie na ustálené žánry nebo konkrétní formáty.

UKÁZKA Z PRAXE

Vesmírný závod | Vzdělávací program Pevnosti poznání

V rámci programu jsou žáci 8. – 9. třídy ZŠ či SŠ rozděleni do dvou skupin reprezentujících filmaře ze Spojených států amerických a filmaře ze Sovětského svazu. Jejich úkolem je zjistit, jaké úspěchy obě strany měly v rámci vesmírného závodu a jakým způsobem je prezentovaly v závislosti na odlišných praktikách dobové propagandy.

*V úvodní části je účastníkům promítnuta část epizody *Man in space* (1955) z edukační filmové série produkované a vysílané společností Disney. V této epizodě raketový konstruktér Wernher von Braun popisuje z dobové perspektivy budoucnost cestování do vesmíru. Během promítání lektor doplňuje video komentářem vysvětlujícím dobové souvislosti. Nadšení do objevování vesmíru nebyla samozřejmost a ve Spojených státech amerických i v Sovětském svazu bylo nejprve potřeba přesvědčit veřejnost o nutnosti zvýšeného úsilí (a s tím souvisejících vyšších finančních nákladů) na vývoj komplexních raketových systémů, které by mohly dostat člověka do vesmíru a v konečném důsledku až na Měsíc.*

Po promítání a krátké diskuzi jsou žáci rozděleni do dvou soupeřících skupin a každému účastníkovi je přiřazena role – režisér/ka, kameraman/ka, moderátor/ka, kostymér/ka, rekvizitář/ka, scénárista/ka, střihač/ka, herec/čka. Jsou seznámeni se základními fázemi natáčení filmu (předprodukce, natáčení, postprodukce, promítání) a s tím, že v předprodukční fázi bude potřeba zjistit největší úspěchy a vše, co by z pohledu svého státu a jeho ideologie mohli vyzdvihnout na úsilí vyhrát vesmírný závod. Následuje badatelská práce s „prameny“ z doby soupeření velmocí v dobývání vesmíru a týmové sepisování scénáře. Materiály zahrnují dobové karikatury, statistiky, deníkové záznamy, modely, plány, videa, zvukové záznamy či mapy. Účastníci jsou usměrňováni tak, aby během této fáze dodržovali úkoly a pravomoce svých rolí: o scénáři rozhoduje vždy scénárista/ka, ale ostatní mohou pomáhat a doplňovat, jaké by zvolili například kostýmy z možností, které mají, jaké by vybrali rekvizity či jaký úhel kamery a střih použijí.

Po badatelské práci se následující fáze již mohou volně prolínat a jednotlivé aspekty organizuje režisér/ka, zatímco scénárista/ka stále může doplňovat scénář. Ostatní již pracují na produkci filmu. Úkolem je, aby jejich film objasňoval cíl, kterým je cesta do vesmíru, a vysvětloval, proč si myslí, že je to natolik důležitý úkol, aby veřejnost vynaložila část státního rozpočtu na podporu raketového projektu. Snímek má povolenou stopáž v rozmezí 3–5 minut.



Obr. 54. Snímek z tábora Studia Experiment Olomouc, kde si žáci sami natáčeli vlastní dokument; foto Petra Šobáňová.



Obr. 55. Ukázky z hraných a animovaných filmů účastníků a účastnic tábora Studia Experiment Olomouc; děti si samy natáčely vlastní dokument nebo pracovaly na skupinové kreslené animaci k tématu Karla IV. a jeho života; foto Petra Šobáňová.

Vytváříme animaci

Tvorba vlastního animovaného filmu je variantou výše uvedené metody natáčení filmu. Účastníci si zvolí nebo dostanou zadané konkrétní téma (např. příběh Karla IV.) a postupně pomocí různých kreativních technik vytvoří vlastní animovaný film. Tato metoda zahrnuje – podobně jako běžná produkce krátkých animovaných děl – tyto fáze:

1. Příprava: Účastníci se seznámí s tématem a rozdělí si role v týmu (scénárista, režisér, hlavní výtvarník, animátor, zvukař). Společně vytvoří storyboard, který přibližuje hlavní myšlenku nebo sdělení filmu, a diskutují o vizuálním stylu animace (existuje např. kreslená, papírová, plastelínová animace) a připravují potřebné materiály.

2. Realizace: Účastníci vytvoří jednotlivé scény pomocí animace, kde každá scéna vzniká postupným snímáním pohybu (např. stop-motion technika, digitální animace, kreslení na papír a snímání časosběru). Součástí může být také tvorba kulis a postav, které odrážejí realie historických událostí.

3. Postprodukce: účastníci film sestříhají, přidají titulky, zvukovou stopu (např. nahrávky dialogů, hudbu, efekty) a případně jednoduché vizuální efekty. Výsledná animace by měla být uceleným a srozumitelným příběhem.

4. Prezentace: Hotové animované filmy se promítají před ostatními, každá skupina shrne, co se naučila a jaké nové poznatky při tvorbě získala.

Výtvarné aktivity

Metoda výtvarných aktivit v muzejní edukaci může být vedle svých vlastních benefitů také účinným nástrojem pro zprostředkování historie, protože propojuje poznávání minulosti s tvůrčím vyjádřením. Prostřednictvím výtvarné tvorby mohou účastníci zachycovat historické děje, představy nebo příběhy, přičemž se do procesu zapojují nejen jejich znalosti, ale také imaginace, subjektivní pohled a emocionální prožitek. Klíčem k efektivitě této metody je, že aktivity by neměly být pouze popisné nebo ilustrativní, tedy zaměřené na prosté napodobení historických předloh, ale měly by podporovat originální a tvořivé přístupy.

Účastníci mohou například pracovat s tématem historické události nebo konkrétního artefaktu a interpretovat jej pomocí vlastního výtvarného jazyka. Popisnost není jedinou cestou, naopak existuje nepřeberná řada skutečně tvořivých úloh. Namísto kreslení detailního obrazu středověkého hradu mohou být tvůrci vyzváni k tomu, aby vytvořili „mapu emocí“, která zachytí emoce spojené s určitými místy nebo která propojí historický význam kulturní památky s jejím symbolickým odkazem pro dnešní dobu, mohou pomocí frotáží snímat otisky míst, vytvořit komiksový strip apod.

Metoda může zahrnovat různé výtvarné techniky – kresbu, malbu, koláž, prostorovou tvorbu nebo grafiku. Například v programu zaměřeném na pravěké umění mohou účastníci zkusit vytvořit vlastní „pravěké malby“ inspirované jeskynními malbami, mohou je doplnit o motivy, které pro ně mají význam v současném životě.

Důležitou součástí každé výtvarné expresivní aktivity je i reflexe, kdy účastníci po dokončení výtvarné aktivity sdílejí své výtvořky a myšlenky s ostatními. Tím dochází k vzájemné inspiraci a reflexi objevených konceptů a k hlubšímu propojení s historickým kontextem. Výtvarné aktivity tak nejen přibližují historii, ale zároveň umožňují osobní interpretaci a emocionální zakotvení poznatků. Tato metoda podporuje tvořivost, originální myšlení a propojení historie s osobní zkušeností účastníků. Může být využita pro individuální práci, ale i jako skupinová aktivita.



Obr. 56. Mozaika snímků z projektu *Mayové Studia Experiment Olomouc*, kde si účastníci hráli na objevování starověké kultury Mayů, výtvarně reagovali na mayskou kulturu a prostřednictvím dramatizací a vlastních kostýmů aktivovali svou fantazii; foto Petra Šobáňová

Archeologické zkoumání

Metoda umožňuje účastníkům vžít se do role archeologů např. prostřednictvím simulovaných nalezišť a dalších interaktivních pomůcek. Pro realizaci je třeba připravit potřebné didaktické prostředky a stanoviště.

Často se pracuje s tímto základním průběhem: Vytvoříme simulované archeologické naleziště, například pískoviště s ukrytými artefakty, které mohou být replikami (pre)historických předmětů. Účastníci se rozdělí do skupin a každá skupina obdrží základní nástroje, jako jsou štětce, lopatky a záznamové archy. Skupiny systematicky prozkoumávají naleziště, odkrývají artefakty a pečlivě je dokumentují, včetně nákresů a poznámek o poloze a kontextu nálezů. Po ukončení prací účastníci analyzují objevené předměty, diskutují o jejich možném původu, funkci a historickém významu. Každá skupina představí své nálezy a interpretace ostatním, čímž se podporuje sdílení poznatků a diskuse.

Existují však také další možnosti, např. s využitím virtuální reality nebo digitální simulace, která napodobuje archeologické zkoumání.

Variantou je rovněž přístup vycházející z experimentální archeologie, která staví na zapojení účastníků do rekonstrukce historických technik a výrobních postupů a nabízí hlubší pochopení života v minulosti. Uvedené možnosti se týkají zejména skanzenů, archeoparků, ale i běžných muzeí. Metoda – je-li dobře uchopena – podporuje aktivní učení, rozvoj kritického myšlení a týmové spolupráce, zároveň přibližuje účastníkům práci archeologů a význam kulturního dědictví.

Příklad hry na archeologa

Vzdělávací program Římané v Olomouci

Z žáků se stávají archeologové/historikové a jejich úkolem je odpovědět na otázky: „Byli někdy v Olomouci Římané? Pokud ano, tak kdy? A co tady dělali? Jak se sem dostali? A proč tady byli?“ Aby na všechny tyto otázky mohli najít odpověď, rozdělí se na pět skupinek a každý tým zkoumá nějaký artefakt. Skupinky se střídají. Lektor dohlíží na práci žáků a klade jim motivující a návodné otázky, aby jim práci ulehčil, případně je navedl na správnou cestu.

Artefakty:

1. video a spona – u stolu archeologa mají žáci k dispozici sponu z legionářského obleku a video, ze kterého se dozvědí, jak vypadali legionáři a kdo to vlastně byli;

2. mince a zápisník – mince, na které mají žáci poznat císaře a následně v deníku archeologa zjistit, o jakého císaře se jednalo a kdy vládnul;

3. mapa – mapa Římské říše, ze které se žáci mohou dozvědět, jak dlouho zabrala taková cesta z Říma na Moravu, jak vypadala Římská říše v období markomanských válek a co všechno bylo součástí tohoto útvaru;

4. ukázka z díla *Germania Publia Cornelia Tacita* – psaná na papýru a popisující římskou historii a války s Germány

5. sádrový odlitek nápisu – „kopie“ nápisu z Trenčínské hradní skály; jedná se o odlitek, je tedy psán zrcadlově obráceně, žáci musí použít zrcátko a rozluštit nápis, který si archeolog odlil.



Obr. 57.–58. Ukázka archeologického stanoviště v Arcidiecézním muzeu Olomouc; foto Petra Šobáňová.

Práce s 3D modely a vizualizacemi

Aktivizační metoda využívající 3D modely a vizualizace zapojuje účastníky do interaktivního učení prostřednictvím trojrozměrných objektů a vizuálních reprezentací. Tato metoda podporuje prostorové myšlení, zlepšuje porozumění složitým konceptům a zvyšuje zapojení účastníků do procesu učení.

Popis metody:

1. **Prezentace 3D modelů:** Pedagog představí účastníkům 3D modely v expozici, jež souvisejí s probíraným tématem, například modely anatomických struktur, architektonických staveb nebo molekulárních struktur. Tyto modely mohou být v podobě trojrozměrných předmětů a nebo mohou být připraveny v digitální podobě a zobrazeny na interaktivní tabuli, v počítači, kiosku v expozici nebo prostřednictvím virtuální reality.

2. **Interakce s účastníky:** Návštěvníci mají možnost manipulovat s 3D modely, otáčet je, přibližovat či oddalovat, a tím zkoumat detaily z různých úhlů. Tato interakce podporuje aktivní zapojení a hlubší pochopení studovaného materiálu.

3. **Diskuse a analýza:** Po prozkoumání modelů studenti diskutují o svých pozorováních, sdílejí poznatky a kladou otázky. Pedagog moderuje diskusi, poskytuje doplňující informace a vysvětlení.

4. **Aplikace poznatků:** Účastníci aplikují získané poznatky na řešení praktických úkolů nebo problémů, například identifikují části modelu, vysvětlují jejich funkce nebo navrhují vlastní 3D modely jako součást projektové práce.

Možnost manipulace s 3D modely zvyšuje aktivní zapojení studentů a podporuje jejich zvědavost. Trojrozměrné zobrazení abstraktních nebo složitých konceptů usnadňuje jejich pochopení a zapamatování. Diskuse a společné analýzy podporují týmovou práci a rozvoj komunikačních dovedností. Vytváření vlastních 3D modelů nebo návrhů, jež je oblíbenou variantou metody, stimuluje kreativní myšlení a inovativní přístupy k řešení problémů.

Implementace této metody ve výuce může být podpořena využitím dostupných technologií a softwarových nástrojů, které umožňují snadné vytváření a sdílení 3D modelů. Například platforma Corinth nabízí knihovnu více než 1500 interaktivních 3D modelů pro výuku, které lze snadno integrovat do výukových materiálů a sdílet se studenty. Tato metoda staví na práci se specifickým didaktickým prostředkem, a tím přináší do programů inovativní přístup, který podporuje aktivní učení, zlepšuje porozumění a činí vzdělávací proces atraktivnějším. 3D model může být jako pomůcka využit i v různých jiných postupech nebo metodách skupinové práce.

Vytváření vlastních 3D objektů

Metoda nápaditě integruje digitální technologie do výuky dějepisu nebo do muzejních programů a staví na principu využití znalostí pro tvorbu modelu, resp. pro vizualizaci toho, co se účastníci dozvěděli o nějakém jevu (např. princip mostních konstrukcí nebo lomeného oblouku v architektuře gotiky, návrh města, hradního opevnění apod.), čímž umožňuje studentům aktivně se podílet na zpracování historických témat prostřednictvím tvorby trojrozměrných modelů. Modely mohou být fyzické, ale i digitální. Tento přístup podporuje kreativitu, technické dovednosti a hlubší porozumění historickým souvislostem.

Popis metody:

1. Úvod do 3D modelování: Účastníci jsou seznámeni se základy 3D modelování a s nástroji, které jim umožní vytvářet vlastní digitální objekty. Pokud upřednostňujeme tvorbu fyzických objektů, je potřeba opatřit dostatek materiálu a nástroje, případně využijeme dostupné stavebnice.

2. Výběr historického tématu: Každý účastník nebo skupina si zvolí konkrétní historické téma či objekt, který bude modelovat, například architektonickou památku, artefakt nebo památník.

3. Návrh a tvorba 3D modelu: S využitím softwaru pro 3D modelování studenti navrhnou a vytvářejí digitální model zvoleného objektu, přičemž aplikují získané znalosti o daném historickém období. Digitální návrh lze upravit pro 3D tisk a vytisknout. Případně pracují s materiálem a nástroji a objekt vytvářejí fyzicky.

4. Prezentace a reflexe: Účastníci prezentují své 3D modely spolužákům, diskutují o historickém kontextu, porovnávají s obdobným historickým objektem a významu modelovaných objektů a reflektují proces tvorby.

Tip na využití Tinkercad: Tinkercad je bezplatná online aplikace pro 3D design, elektroniku a programování, která je ideální pro vzdělávací účely díky svému intuitivnímu rozhraní a snadnému ovládnutí. Umožňuje studentům rychle převést své nápady do digitální podoby a vytvářet vlastní 3D modely. Modely ale můžeme vytvářet i v široce dostupném programu Malování 3D od Microsoftu, občas se využívají i dostupné plánovací programy pro tvorbu interiérů – např. pro návrh dobových interiérů.

Příklad aplikace: Návrh památníku významné historické události

Postup: Účastníci si vyberou historickou událost, kterou chtějí připomenout prostřednictvím památníku. Provedou výzkum o události, aby získali informace potřebné pro vyhotovení návrhu. S využitím Tinkercadu navrhnu a vytvoří 3D model památníku, který symbolizuje klíčové aspekty události. Prezentují své návrhy spolužákům a vysvětlí, jak jejich památník reflektuje danou událost.



Obr. 59.–60. Ukázka práce s modely a návrhy z programu Architekti času v Pevnosti poznání – s využitím 3D tisku a stavebnice; zdroj archiv Pevnosti poznání.

V Pevnosti poznání, interaktivním muzeu vědy v Olomouci, jsou organizovány kroužky, kde děti využívají 3D modelování k vytváření vlastních projektů. Tato aktivita rozvíjí jejich technické dovednosti a kreativitu, což lze aplikovat i ve výuce dějepisu právě při tvorbě historických modelů. Díky metodě účastníci lépe chápou prostorové a vizuální aspekty historických artefaktů. Implementace této metody do výuky dějepisu přináší inovativní přístup k poznávání historie a rozvíjí u studentů dovednosti potřebné pro 21. století.

Práce s dobovými fotografiemi

Metoda uplatňuje analyticko-syntetický přístup ve výuce tím, že aktivně zapojuje účastníky do zkoumání historických snímků. Tato metoda stimuluje vyšší úroveň myšlení, podporuje kritické myšlení a rozvíjí schopnost interpretace vizuálních pramenů.

Postup: Pedagog pečlivě a s jasným záměrem vybere autentické dobové fotografie související s probíraným tématem.

Analýza: Účastníci detailně zkoumají fotografie, identifikují objekty, postavy, prostředí a další vizuální prvky. Pokud je to žádoucí, můžeme účastníky přivést i k vyhledávání obrázků na internetu, např. v muzejní databázi.

Interpretace: Na základě analýzy formulují hypotézy o kontextu, účelu a významu snímků – nebo původ a kontext snímků objevují díky internetu a databázi (případně díky expozici).

Syntéza: Účastníci propojují získané informace s již známými poznatky, čímž vytvářejí ucelený obraz historické události nebo období.

Diskuse: Skupinová diskuse umožňuje sdílení názorů, ověřování hypotéz a rozšiřování pohledů na dané téma.

Metoda podporuje schopnost kriticky hodnotit zdroje a interpretovat informace, diskuse a sdílení názorů ve skupině rozvíjí komunikační dovednosti a týmovou práci.

Příklad využití: Při výuce o událostech roku 1968 v Československu mohou účastníci analyzovat fotografie z invaze vojsk Varšavské smlouvy, identifikovat klíčové momenty a diskutovat o atmosféře té doby. Pro efektivní realizaci této metody je vhodné využít digitalizované sbírky fotografií dostupné online, které umožňují snadný přístup k širokému spektru vizuálních pramenů. Metoda práce s dobovými fotografiemi je součástí širšího spektra aktivizačních výukových metod, které kladou důraz na analýzu vizuálních zdrojů a vizuální gramotnost.

UKÁZKA Z PRAXE

Vzdělávací program Škola pod rudou hvězdou | Pevnost poznání

Ve vzdělávacím programu se účastníci seznamují s rozdílným pojetím školy v době minulého režimu srovnáním západního a východního školství, a v konečném důsledku i se srovnáním toho současného, demokratického. Práce s dobovými fotografiemi, ve které jsou účastníci vedeni k cvičení vizuální gramotnosti, je přítomná v aktivitě nazvané Dva světy.

Účastníci jsou v ní rozdělení dle počtu do dvou až čtyř skupin po maximálně čtyřech účastnících. Rovněž v závislosti na počtu dostanou skupinky jednu nebo dvě korkové nástěnky, sadu připínáček a složku s obrazovými a textovými materiály. Složky obsahují školní rozvrhy, fotografie učeben, poštovní známku zobrazující skauta a druhou zobrazující pionýra, dobové třídní fotografie žáků, fotografie různých mimoškolních aktivit, např. účasti na spartakiádě či sportovního roztleskávání, nákresy plynových masek, fotografie žáků schovaných pod lavicemi během cvičení, školní jídelní listy, popis atmosféry a poměrů ve škole, různé státní vlajky, fotografie školních autobusů a městské hromadné dopravy. Úkolem účastníků je materiály ze složky roztrdit na nástěnku “západního školství a nástěnku “východního” školství a posléze ostatním skupinám odprezentovat své výsledky.

Účastníci hledají rozdíly a podobnosti mezi jednotlivými materiály, i v porovnání s evokační částí programu (kde byla využita evokace prostřednictvím zážitku). Následují prezentace nástěnek před ostatními účastníky, jež je otevřená diskuzi. Lektori diskusi korigují, zatímco účastníci vysvětlují, co obsahuje nebo vyobrazuje který materiál a proč ho zařadili právě tam, kam ho zařadili.



Obr. 61. Ukázka z programu Škola pod rudou hvězdou v Pevnosti poznání; účastníci programu prezentují svou nástěnku s fotografiemi a dalšími materiály před ostatními a odpovídají na dotazy. Zdroj: Pevnost poznání.

Vytváření plakátu

Metoda zapojuje účastníky do tvorby agitačních plakátů s cílem propagovat určitou stranu sporu, náboženskou denominaci nebo ideologii. Tato metoda umožňuje hlubší porozumění roli ideologie nebo náboženství a propagandy v historickém i současném kontextu.

Postup: Pedagog představí účastníkům základní informace o tématu programu a zadání pro skupinu, dodá potřebné informace o určitém sporu, ideologiích, denominacích, včetně širšího historického a společenského kontextu. Účastníci se rozdělí do skupin, přičemž každá skupina reprezentuje jinou stranu sporu nebo ideologii. Skupiny analyzují klíčové myšlenky, hodnoty a cíle své strany. Provedou brainstorming, během něž navrhnu hlavní sdělení a vizuální prvky plakátu, které by účinně oslovily cílové publikum.

Tvorba plakátu: Skupiny vytvoří plakát s využitím kreativních technik, jako je kresba, koláž nebo digitální grafika. Plakát by měl obsahovat slogan, vizuální symboly a další prvky typické pro agitační materiály.

Prezentace a diskuse: Každá skupina představí svůj plakát ostatním, vysvětlí zvolené prvky a strategie. Následuje diskuse zaměřená na analýzu použitých propagandistických technik, účinnost sdělení a etické aspekty propagandy.

Metoda pomáhá porozumět mechanismům propagandy a její schopnosti ovlivňovat veřejné mínění. Svým pojetím cílí na kritické myšlení, zároveň podporuje kreativitu a schopnost přesvědčivé komunikace. Je-li to potenciálem daného tématu, pak umožňuje reflektovat etické dimenze používání propagandistických technik

nebo volby strany určitého sporu či světonázoru. Využití této metody ve výuce umožňuje účastníkům lépe pochopit, jak ideologie a propaganda formují společenské a politické procesy, a rozvíjí jejich schopnost kriticky hodnotit informační zdroje a vnímat dnešní pluralitu a demokratické hodnoty.

UKÁZKA Z PRAXE

Vzdělávací program Válčí, jako když tiskne | Pevnost poznání

Vzdělávací program má za cíl přiblížit spojení vojenského úsilí a agitace na věřící obou stran (protestantské i katolické) v období třicetileté války. Účastníci jsou rozděleni do čtyř skupin, v rámci nichž se seznamují s významnými rysy a odlišnostmi dobových církví. K tomuto úkolu jsou jim rozdány texty představující ve zkrácené formě luteránskou, katolickou a helvétskou církev a Jednotu bratrskou. Účastníci mají za úkol texty přečíst a přetransformovat je v úderné agitační plakáty, které by přesvědčily věřící přidat se na jejich stranu. K tomuto účelu mohou využívat kopie dobových rytin, které doprovázejí textem a vizuálními prvky. V současné chvíli mají k tomuto úkolu k dispozici papír velikosti A3, vytištěné kopie rytin, černé flipchartové fixy a lepidla.

Lektři práci účastníků konzultují se skupinami a doprovází komentářem o šíření zpráv v době třicetileté války, o významném mediálním vzednutí po vynalezení knihtisku a o neodmyslitelné roli agitace v rámci válečných konfliktů.

Účastníci následně jednotlivé plakáty prezentují ostatním skupinám v rámci obhajoby plakátů. Každá církev má za úkol krátce představit a vyzvednout hlavní učení své církve a uvést důvody, proč by se ostatní měli přidat na jejich stranu. Následuje možnost volby každého účastníka, zda by zůstal u své církve, nebo zda ho oslovila agitace jiné skupiny.

Co by bylo, kdyby... vytváříme alternativní historii

Metoda prostřednictvím rolové hry nebo diskuse nad speciálně připraveným didaktickým prostředkem umožňuje účastníkům prozkoumat důsledky případných odlišných rozhodnutí v historických událostech. Tato metoda zdůrazňuje význam individuálních činů a jejich vliv na běh dějin, čímž podporuje kritické myšlení a uvědomění si vlastní role ve společnosti.

Postup:

1. Výběr historické události: Pedagog vybere klíčovou historickou událost s významným rozhodovacím momentem, například bitvu, politické rozhodnutí nebo společenskou změnu.

2. Analýza reálného průběhu: Účastníci se seznámí s historickým kontextem, aktéry a skutečným průběhem události, aby porozuměli jejím příčinám a následkům.

3. Formulace alternativního scénáře: Skupiny účastníků navrhnou, jak by se událost mohla vyvíjet, kdyby se klíčoví aktéři rozhodli jinak. Každá skupina vytvoří vlastní alternativní scénář, který zahrnuje změněná rozhodnutí a jejich hypotetické důsledky.

4. Rolová hra: Účastníci se vžijí do rolí historických postav a prostřednictvím dramatizace představí své alternativní scénáře ostatním. Během prezentace zdůrazní motivace postav, změněná rozhodnutí a následné události.

5. Diskuse a reflexe: Po prezentacích následuje diskuse zaměřená na porovnání alternativních scénářů s reálným průběhem události. Účastníci reflektují, jak individuální rozhodnutí ovlivňují dějiny a jaké paralely lze nalézt v současnosti.

Metoda nabízí porozumění historickým souvislostem, účastníci hlouběji chápou komplexnost historických událostí a význam individuálních rozhodnutí. Analýza alternativních scénářů podporuje schopnost kriticky hodnotit informace a zvažovat různé perspektivy, metoda rovněž vede k uvědomění si vlastní role ve společnosti a významu osobní odpovědnosti při utváření budoucnosti.

Příklady aplikace metody kontrafaktuální historie

Mnichovská dohoda (1938)

Alternativní scénář: Co by se stalo, kdyby Československo odmítlo podmínky dohody a rozhodlo se bránit?

Postup: Účastníci se rozdělí do skupin, každá představuje různé aktéry (československá vláda, obyvatelstvo, armáda, zahraniční mocnosti). Skupiny vytvoří scénář, jak by se události pravděpodobně vyvíjely po rozhodnutí bránit se. Prostřednictvím rolové hry prezentují své scénáře a diskutují o možných důsledcích pro Československo a Evropu. V závěrečné reflexi mohou vyjádřit, jak by se na místě aktérů rozhodli oni sami, přičemž lektor může doplnit pohled současných historiků.

Tato metoda umožňuje účastníkům aktivně se zapojit do procesu učení, rozvíjet empatii a lépe porozumět dynamice historických událostí a rozhodnutí.

Listopad 1989 | 7 klíčových momentů Sametové revoluce

Didaktický prostředek podporující diskusi během programu nebo hodiny dějepisu ve škole má podobu karet, jež úmyslně pracují s efektem kontrastu událostí Listopadu 1989 a jejich normalizační „alternativy“. Tvůrci chtěli žákům připomenout nejen Sametovou revoluci, ale i povahu totalitního režimu. Chtěli poukázat na důležitost aktivity občanů a motivovat mladé lidi k tomu, aby přemýšleli a angažovali se ve věcech veřejných. Tvář celému edukativnímu materiálu dodaly komiksové ilustrace mladého tvůrce Matěje Komínka, jež pomáhají připomenout, jaká byla realita normalizace.

Ukázky textů na kartách, jejichž ilustrace jsou uvedeny dále:

Karta 1: 17. listopadu 1989 – demonstrace v Praze

K příležitosti 50. výročí uzavření českých vysokých škol v roce 1939 nacisty bylo svoláno shromáždění studentů do areálu Univerzity Karlovy na pražském Albertově. Po jeho oficiálním skončení se část účastníků rozhodla pokračovat v průvodu na Václavské náměstí. Dav protestujících – který postupně narostl na tisíce lidí – policie postupně nasměrovala na Národní třídu, kde zůstal odříznut policejními kordony. Přestože demonstranti pouze provolávali hesla a vystupovali pokojně, policie proti nim násilně zasáhla, surově bila účastníky průvodu obušky, zatýkala je a odvážela pryč. Demonstrace byla rozehnána, ale střety s pořádkovými jednotkami ještě doznávaly.

Karta alternativní: Kdyby to tehdy vzdali...

Mezi naší dnešní svobodou a režimem, jehož soukolí nemilosrdně drtilo sebemenší projevy nespokojenosti, stojí jedině: odvaha. Jak by to vypadalo, kdyby ji lidé v roce 1989 neměli? Policejní kontroly, prázdné obchody, věčně pozorné oči tajných agentů. A udavači, kterých se bohužel vždycky najde dost – ať už ze strachu nebo kvůli vlastnímu prospěchu. Takovým lidem se dařilo a daří v každé totalitě. Lepší je proto sedět doma nebo odjet na chalupu a moc se neukazovat. Koncem 80. let už sice policejních represí ubylo a pronásledování odpůrců režimu nebylo tak brutální jako v 50. letech, ale projevovat vlastní názor nebo nesouhlas se situací v zemi nebylo běžné. Ani žádoucí.

Karta 2: 18. listopadu 1989 – diskuse v divadlech, stávkové výbory a plakáty jako kulisa revolučních dnů

Mezi veřejností se díky „šeptandě“ šířily zprávy o tvrdém zásahu bezpečnostních složek proti demonstrantům v Praze. Lidé jim vyjadřovali svou podporu, ale nejen to: prostřednictvím stávkových výborů, které vznikaly na vysokých školách a v divadlech, požadovali vyšetření událostí předchozího dne a potrestání zodpovědných osob. Jako výraz úcty k mnoha zraněným obětem násilí chodili Pražané na Národní třídu zapalovat svíčky, ale policie měla tentokrát rozkaz nijak nezasahovat. Všechna média ovšem podléhala přísné cenzuře, jak tedy informovat veřejnost o aktuálním dění? Ideálním prostředkem se staly plakáty – většinou psané ručně, občas pololegálně vytištěné. Lidé je šířili vlastními silami a postupně se objevovaly na důležitých místech měst a vesnic, na nárožích nebo ve výlohách obchodů po celé zemi.

Karta alternativní: Kdyby to tehdy vzdali...

Mezi naší dnešní svobodou a režimem, jehož soukolí nemilosrdně drtilo sebemenší projevy nespokojenosti, stojí jedině: odvaha. Jak by to vypadalo, kdyby ji v roce 1989 neměli? Během normalizace žilo mnoho lidí dvojí život

– jeden v soukromí, druhý na veřejnosti. Ať už si mysleli cokoli, navenek většina lidí předstírala loajálnost režimu. Ideologie byla všudypřítomná: v ulicích, na nádražích, v práci, ve škole. Stále tatáž bezduchá hesla, kterým nikdo doopravdy nevěří, zažloutlé fotky a zprávy o pracovních výkonech, co nikoho nezajímají. Školní a podnikové nástěnky, Facebook normalizace.

Karty mohou být využity v rámci různých metod podporujících kritické myšlení a jako podnět pro diskusi.



Obr. 62.–66. Ukázka didaktického prostředku, jenž využívá prvek alternativní historie: karty s názvem Listopad 1989 ukazují 7 klíčových momentů Sametové revoluce a vedle toho nabízejí obraz reality, jež by trvala, kdyby se lidé neodhodlali zapojit do revolučních událostí; ilustrace Matěj Komínek, autoři námětu Petra Šobáňová, Pavel Kreisinger & Háta Kreisinger Komňacká.

UKÁZKA Z PRAXE

Vzdělávací program Pevnosti poznání Osudová hodina

V roce 2023 oslovila firma Flenexa (zřizující bunkr Práslavice) Pevnost poznání s nabídkou spolupráce na novém vzdělávacím obsahu. Bunkr Práslavice je autentickým objektem protiatomového krytu ze 70. let, který je plně vybaven dobovými technologiemi. V případě válečného konfliktu měl sloužit jako zodolněný telekomunikační bod s 1,5 metry silnými zdmi, kam se ještě nedávno nebylo možné bez patřičných bezpečnostních opatření dostat.

Ze spolupráce vzniknul mezioborový vzdělávací program odehrávající se v autentických prostorách krytu a propojující dějepis, fyziku, pracovní činnosti, občanskou výchovu, jazykové kompetence, mediální výchovu, výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech a osobnostní a sociální výchovu – a v menší míře také další oblasti vzdělávání.

Anotace programu: Ocitáte se v roli zaměstnanců významného komunikačního uzlu v době plné skepse, nervozity a strachu – v době studené války. Jen málokdo si dnes dokáže představit, k jakým katastrofám mohlo dojít. Jak jste ale do dění mohli zasáhnout? Vyzkoušíte si, jaké to bylo pracovat v 70. letech v přísně utajovaném protiatomovém bunkru, a bude záležet jen na vašich dovednostech a vlastním uvážení, kterým směrem se svět bude ubírat...

Cíle: Účastníci v roli zaměstnanců řeší úkoly a problémy související s aktivací protiatomového krytu. V simulaci posuzují rizika eskalace konfliktu v období bipolárního světa a argumentují z dobové i současné perspektivy.

UVÍTÁNÍ & INSTRUKTÁŽ

V první části lektori přivítají účastníky před bunkrem či ve foyer bunkru Práslavice se slovy: „Vítáme vás na vzdělávacím programu Osudová hodina. Čekají vás ve skutečnosti dvě hodiny, v rámci nichž se stanete účastníky dějin a prožijete si napínavý příběh z doby tzv. studené války, a zároveň se v komentované prohlídce seznámíte s unikátním objektem historického bunkru budovaného právě pro případ války.“

Poté lektor v krátkosti představí dobový kontext: „70. léta v Československu: U moci je prezident Gustav Husák a v celé zemi vládne skepse, nervozita a strach z té nejničivější zbraně, kterou lidstvo kdy poznalo. Od roku 1954, kdy USA provedly test té nejsilnější termonukleární zbraně pod krycím názvem Castle bravo, hrozba celosvětové katastrofy mnohonásobně vzrostla. Ten nejničivější konflikt v dějinách lidstva se může vyostřit každým dnem. Proto vznikají po celém východním bloku, tedy v Sovětském svazu, Polsku, Maďarsku, Československu a Německé demokratické republice, tajné atomové kryty. Jejich existence je však přísně utajovaná. V jednom takovém bunkru se právě nacházíte. Zda celý svět smete ta nejhroznější zbraň světa, nebo se povede zachovat už tak chatrný mír, bude záležet pouze na vás. Stáváte se totiž tajnými zaměstnanci našeho protiatomového bunkru a vaše vzájemná spolupráce bude naprosto zásadním faktorem.“

Lektor účastníkům sdělí, že celý program je hrán v roli, a požádá je, aby se pokusili vžít do dobové atmosféry, chovali se tak, jak si myslí, že by se zachovala osoba v jejich postavení, a prožívali situaci, tak jak ji mohli prožívat zaměstnanci bunkru v oné nelehké době.

Obr. 67.–68. Průchod dekontaminací s předáním zaměstnanecké uniformy; na dalším snímku úvodní kontextová část s ideově-politickým profilem. Zdroj: Pevnost poznání.



DEKONTAMINACE & KARTY

Po uvítání účastníci vstoupí do bunkru, kde před vstupním prostorem dekontaminace dostanou od jednoho lektora zaměstnaneckou kartu, kterou si vyplní. Pokračují koridorem dekontaminace, kde se každý nový zaměstnanec musí ohlásit u odkládacího boxu dekontaminační komory, aby jim lektor v roli dispečera vydal skrze box po předložení zaměstnanecké karty příslušnou uniformu. Na konci koridoru třetí lektor zaměstnance mezi tím navádí do prostor šaten, kde mají čas se seznámit se svou rolí dle zaměstnanecké karty a obléknou si uniformu.

Lektoři celý proces začnou instrukcemi, nyní již v roli, a následně přistupují ke každému účastníkovi podle jeho významu ve vojenské hierarchii bunkru. „Vítáme vás, soudruzi. Od této chvíle se stáváte novými zaměstnanci utajovaného objektu zodolněné telefonní ústředny existující pod krycím názvem AKCE 025. Vaše zaměstnanecké karty vás dělí na skupiny civilního sektoru – Spojářského oddělení (žluté) a Technického oddělení (modré) a vojenského sektoru – Armádního útvaru 4575 (zelené) a Kontrarozvědky (červené). Vzhledem k aktuální napjaté geopolitické situaci je nutné, abyste se urychleně naučili své úkoly a sžili se se svou novou pozicí.“

Poté, co jsou všichni účastníci v uniformě a v roli, lektori rozdělí každé oddělení na dvě poloviny. Ze vzniklých dvou skupin následuje jedna skupina lektora na obhlídku svého pracoviště a druhá skupina jde s dvěma lektory na seznámení se svou pracovní náplní. Díky tomu vznikají lepší logistické podmínky pro průběh zážitkového programu a komentované prohlídky objektu.

KONTEXT

Druhá skupina se s účastníky přesune do edukační místnosti na II. podlaží bunkru. Zde s nimi, s oporou obrazového materiálu na zpětném projektoru, tzv. meotaru, provedou ověření „ideově-politického profilu“.

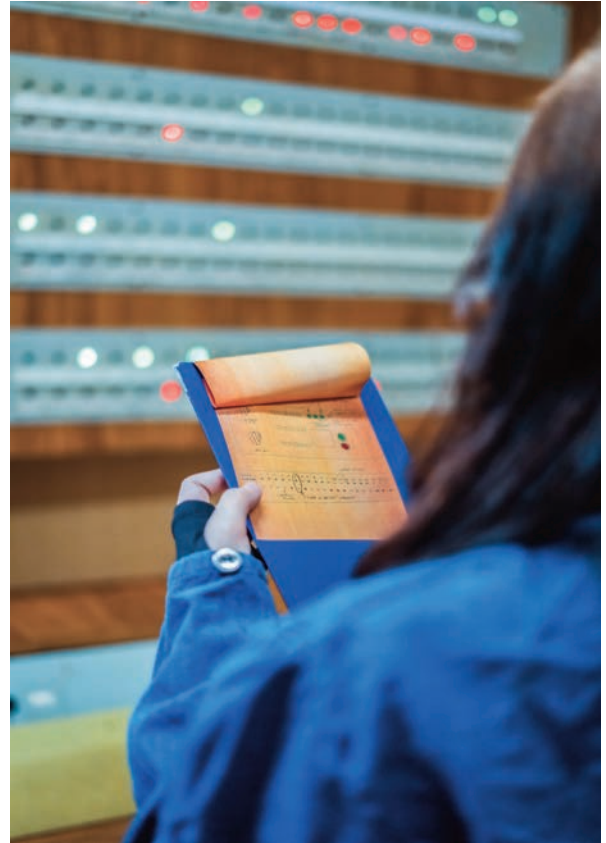
„Na konci Velké vlastenecké války v roce 1945 shodily kapitalistické Spojené státy americké atomovou zbraň na Japonské císařství, aby ho později mohli kolonizovat. Jaké důsledky měla podle vás americká jaderná agrese? Proč jsme dnes v protiatomovém krytu? V případě napadení by našimi nepřáteli v Evropě byly jaké státy? V jaké agresivní organizaci jsou sdružené? Jaké státy jsou nám spřátelené a v případě napadení by nás bránily?“

V momentě, kdy lektor přejde k části: „Výborně, soudruzi! V bunkru má však každý z vás rozdílný úkol? Jaké myslíte, že na vás spadají úkoly, technici, spojaři, armádní útvare, kontrarozvědko?“ Druhý lektor v jiné místnosti spustí zvukový záznam z rozhlasu v krytu na dané patro.

Zvukový záznam:

Vážení soudruzi, mluví k vám velitel protiatomového objektu, vrchní velitel Korejs. Prosím, věnujte mi pozornost. Na hranicích Německé demokratické republiky a nepřátelské Německé spolkové republiky došlo k ozbrojenému konfliktu. Západní nepřítel je zákeřný a nevyzpytatelný, proto vám nařizuji s okamžitou platností, abyste celý bunkr aktivovali a uvedli veškeré složky v pohotovost! Opakuji, aktivujte bunkr a uveďte veškeré jeho složky v pohotovost! Postupujte přesně dle manuálů jednotlivých složek.

Konec hlášení.



Obr. 69.–70. Technické oddělení kontroluje, zda jsou vybrané energetické okruhy bunkru aktivovány. Spojářské oddělení nastavuje a kontroluje komunikaci s vnějším světem za pomoci polní telefonní ústředny. Zdroj: Pevnost poznání.

PRVNÍ FÁZE ÚKOLŮ

Účastníkům jsou rozdány do skupin podle rozřazení manuály s pokyny k aktivaci bunkru. V případě, že skupiny narazí na problém, mají za úkol na společně poradě informovat velitele. Zároveň jsou upozorněni, že pokud splní svůj úkol, mají povinnost pomoci ostatním v plnění jejich úkolů.

1. Aktivace vzduchového filtru | Pokyn dán Technickému oddělení.

Podle pokynů mají účastníci aktivovat filtroventilátor. Umístí pěnový filtr na ochrannou mříž a dokončí elektrický obvod u vzduchového filtru podle fotografie. Pokud sestaví obvod správně, mohou spustit filtr skrze spínač. Výsledek oznámí velícímu důstojníkovi.

2. Aktivace energetických úseků | Pokyn dán Armádnímu útvaru 4575.

Mají podle pokynů převést energetické úseky krytu z mírového nastavení na izolaci. Přepínání se nachází ve velitelské místnosti a jedná se o velký panel vpravo se světly a popisky jednotlivých úseků. Postupují podle pokynů a přepínají jednotlivé úseky. Následně spraví o úspěchu velícího důstojníka.

3. Ověření telefonního spojení | Pokyn dán Spojářskému oddělení.

Mají podle něho zprovoznit telefonické spojení na polní ústředně a propojit konkrétní komunikaci. Jednotlivé komunikační kanály šumí, dokud nejsou správně zapojeny. Jakmile jsou správně zapojeny, ozývají se zvukové záznamy. Posléze vše sdělí svému velícímu důstojníkovi.

4. Zvláštní armádní spojení | Pokyn dán Kontrarozvědce.

Musí podle pokynů kontrolovat Dálnopis. Z Dálnopisu po zapnutí vyjede krátký text. Jedná se o rusky psanou Vigenérovu šifru, kterou musí rozšifrovat pomocí Vigenérova čtverce, denního hesla a slovníku. Jedná se o informaci, že USA aktivovaly své letectvo, ale zatím vyčkávají.

5. Kontrola paliva | Pokud už má nějaký tým splněno.

Podle pokynů mají zjistit, zda je palivo v bunkru použitelné, nezkažené. Udělají pokus za pomoci extrakce. Otestují malý vzorek oleje, který obsahuje tmavé barvivo. Ke vzorku přidají vodu a celé protřepou. Pokud barvivo přechází do vody, tak je palivo zkažené. Následně musí výsledek oznámit svému velícímu důstojníkovi.

SPOLEČNÁ PORADA

Účastníci se sejdou v edukační místnosti na společné poradě. Krátce informují o plnění svých úkolů, přičemž jim velitel zadá dokončení úkolů. Zároveň jsou skrze alarm a rozhlasový záznam informováni, že byl zaregistrován neznámý letecký objekt nad územím Československa. Mají za úkol dokončit své úkoly a zjistit co největší množství informací o neznámém objektu. Za 10 minut se musí znovu sejít a rozhodnout, jakou zprávu předají na vrchní velitelství do Moskvy.



Obr. 71. Radar potvrzuje obavy velitele a ukazuje neznámý letecký objekt nad Československým územím. Zdroj: Pevnost poznání.

DRUHÁ FÁZE ÚKOLŮ

1. Odposlech | Pokyn dán Spojářskému oddělení.

Spojaři mají za úkol odposlouchávat telefonní linky obsahující vojenskou a civilní komunikaci a dělat si zápisky. Zvukové záznamy obsahují otázky a obavy lidí před hrozcí válkou. Spojari mají kvůli úkolu od velitele také zjistit informace ohledně leteckého objektu. Během práce si navzájem sdílí informace ohledně odposlechů, které právě prováděli.

2. Kontrola potravin | Pokyn dán Armádnímu útvaru 4575.

Mají za úkol zkontrolovat zásoby potravin. Jídlo je pomíchané v krabici společně s chemickými prostředky, jako je např. jed na krysy. Úkolem je jídlo vytrít od nepoživatelných věcí. Všechny obaly jsou však popsány v různých jazycích a je potřeba k rozluštění slovník – konkrétně anglický, německý, ruský a polský.

3. Kontrola vody | Pokyn dán Kontrarozvědce.

Kontrarozvědka má podle pokynů zkontrolovat kvalitu vody. V barelu s vodní zásobou je ale zmuchlaná zpráva. Zmuchlaná zpráva informuje o rozkazu o jasném útoku v případě identifikace nepřátelského objektu nad územím Československa (zpráva je zastaralá a psaná jako propagandistické sdělení pro jiné účely než vojenské).

Kontrarozvědka má zároveň stále za úkol dokončit předchozí úkol a zkontrolovat kvalitu vody za pomoci testovače skrze pH.

4. Komunikační zařízení | Pokyn dán Technickému oddělení.

Mají za úkol podle nového pokynu spravit komunikační velitelské zařízení. Jedná se o levý panel na velitelském stanovišti. Po správném vyřešení logické hádanky se rozsvítí panel s dokumentem, který si technici nyní mohou přečíst. V dokumentu se píše, že zaregistrovaný letecký objekt by mohlo být civilní letadlo, ke kterému se nedostala zpráva o zrušení civilních letů v důsledku nastalé krize.

5. Kontrola baterií | Pokud už má nějaký tým splněno.

Podle pokynů mají zkontrolovat funkčnost baterií. V dílenské části edukační místnosti používají analogový multimetr k měření napětí baterií. Jednoduchý infografický návod mají před sebou na velkém dobovém plakátu na stěně. Zjistí, že část baterií je funkčních, a část ne, o čemž musí spravit velitele.

ZÁVĚR & REFLEXE

Po uplynutí času se všichni účastníci znovu schází v edukační místnosti, kde se musí domluvit na doporučení, které předají na vrchní velitelství. Volí mezi dvěma rozkazy, přičemž kód musí jeden z účastníků říct do telefonu operátorovi (lektor v jiné místnosti). Rozkazy doporučují opěťovat, anebo neopěťovat agresí, rozhodnutí v kontextu tedy znamená v podstatě válku, anebo mír.

Pro opěťování útoku: AKCE 025 ČEGET

Pro neopěťování útoku: AKCE 025 KAZBEK

Po telefonátu lektorů účastníkům sdělí, že tímto rolou část programu končí, a následuje krátká reflexe jejich rozhodnutí.

Mělo by vaše rozhodnutí nějakou váhu na běh dějin? Může jediný člověk ovlivnit tak velkou událost? Co by v případě rozpoutání války následovalo? Stalo se něco podobného v historii studené války? Hrozí nám dnes stejné nebezpečí jako tehdy?

Lektoři se následně rozloučí s účastníky, poděkují jim za práci a vymění si skupiny. V rámci reflexe jsou zmíněny i příklady historických situací, které ovlivnily podobu zážitkového programu.

„V průběhu studené války se stalo několikrát, že rozhodnutí jediného člověka mohlo spustit válku s katastrofickými následky – např. v době kubánské raketové krize, v době Berlínské krize či v konkrétních incidentech, např. během tzv. incidentu v NORAD v roce 1979. Nejslavnější je v tomto ohledu nejspíš případ Stanislava Petrova.“⁶

⁶ Dne 26. září 1983 v 00:15 místního času se spustil alarm a na obrazovce se rozsvítil červený čtverec, který signalizoval místo odpalu. Vzápětí byly detekovány další čtyři odpaly. Petrov vyzval operátory, aby podali hlášení, a mezitím analyzoval situaci. Systém včasné výstrahy byl uveden do provozu teprve nedávno a již dříve se vyskytly poruchy. Doktrína vzájemného zničení byla všeobecně známá. Petrov uvažoval, že odpálení pěti raket nedávalo smysl, nenapáchaly by značné škody a Spojené státy americké by se tím vystavovaly riziku plného odvetného jaderného útoku znamenajícího téměř jisté vyhlazení. Plk. Petrov požádal o prověření informací z dalších zdrojů (z pozemních radarů, radarů protiraketové obrany a lodí s anténami pro sledování kosmických objektů). Doba letu raket s jadernými hlavicemi byla přibližně necelou půlhodinu, tolik času tedy bylo na prověření. Útok se podařilo vyloučit za 18 minut, nebyl potvrzen z radarových stanic. Petrov mohl informovat nadřízené o celém incidentu. Vyšetřování později potvrdilo poruchu systému. (Příspěvatelé Wikipedie, Stanislav Petrov [online], Wikipedie: Otevřená encyklopedie, c2024, [citováno 10. 2. 2024] https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Stanislav_Petrov&oldid=24269990)



Obr. 72.–73. Armádní útvar 4575 musí zkontrolovat potraviny a vytřídit vše nejedlé. Kód k rozpoutání války či k zachování míru nakonec musí zavolat jeden z účastníků. Zdroj: Pevnost poznání.

Virtuální realita a hraní her

Virtuální realita (VR) a různé typy digitálních her představují inovativní a populární metody pro poznávání historických reálií. Umožňují uživatelům „prožít“ minulost interaktivním a imerzivním způsobem. Integrace těchto technologií do vzdělávání za určitých okolností (nejde-li pouze o pasivní příjem informací) podporuje aktivní učení, zvyšuje motivaci studentů a prohlubuje jejich porozumění historickým událostem. Přestože hraní her máme spojeno spíše s individuální činností, případně s on-line prostředím, hry se dají uplatnit i během programu v muzeu.

Prostřednictvím VR mohou návštěvníci navštívit autenticky zpracovaná historická místa, aniž by opustili učebnu. Například aplikace „Anne Frank House VR“ umožňuje prozkoumat tajný přístavek, kde se Anne Franková se svojí rodinou skrývala během druhé světové války. Tato virtuální prohlídka poskytuje hluboký vhled do života během holocaustu a podporuje empatii a porozumění.

Skupinová práce s využitím VR pak může vypadat takto: Účastníci se rozdělí do skupin a každá skupina obdrží úkol související s konkrétním historickým místem či událostí. Skupiny společně nebo po jednom absolvují VR prohlídku daného místa, přičemž si všimají důležitých detailů a souvislostí. (Případně mohou krátkou prohlídku VR absolvovat předtím, než se sdruží do skupin.)

Po zážitku ve VR účastníci diskutují o svých zážitcích, sdílejí poznatky a analyzují historický kontext. Každá skupina může připravit prezentaci, ve které shrne získané informace a reflektuje význam daného místa či události.

Digitální hry s historickou tematikou, ať již jsou čistě edukativní, anebo v nich převažuje zábavní prvek, nabízejí hráčům možnost prozkoumávat detailně zpracovaná prostředí různých historických epoch. Tyto hry mohou sloužit jako doplněk výuky, který studentům přiblíží dané období interaktivní formou.

Spojení herního zážitku se skupinovou prací může vypadat také takto: Studenti ve skupinách hrají vybranou historickou hru, přičemž se zaměřují na specifické aspekty, jako je architektura, společenské struktury či politické události. Po herním zážitku skupiny provádějí další „výzkum“, aby ověřily historickou přesnost zobrazených událostí a prostředí. Poté diskutují o tom, jak hra interpretuje historii, identifikují případné nepřesnosti a zamýšlejí se nad důvody těchto odchylek.



Obr. 74.–75. Ukázka vizuálu her studia Charles Games, mezi jehož úspěšné projekty patří *Attentat 1942*, *Svoboda 1945: Liberation nebo Velvet 89*; obrázky archiv studia Charles Games.



Obr. 76.–77. Ukázka využití herních prvků během programu Vlastivědného muzea v Olomouci „Olomouc v obležení“, jehož tématem bylo obléhání Olomouce v roce 1758; hráči jsou rozděleni do dvou týmů a na herním poli hrají hru: jeden tým brání olomouckou pevnost ve službách císařovny Marie Terezie a druhý ji napadne pod velením Fridricha II. Velikého. Hra je originálním dílem vzniklým pod vedením Alexandera Ivanova, edukátora Vlastivědného muzea v Olomouci; foto Petra Šobáňová.

Integrace virtuální reality a digitálních her do výuky historie nabízí dynamický a angažující přístup k poznávání minulosti, který kombinuje technologické dovednosti s historickým badáním. V české a světové muzejní kultuře můžeme najít mnoho zdařilých projektů: ať již jde o prohlídky historických objektů nebo míst ve VR (např. <https://annefrankhousevr.com/>), nebo o herní a interaktivní vizualizace (v Arcidiecézním muzeu Olomouc, v Muzeu Hlučínska, v Muzeu nové generace ve Žďáru nad Sázavou) či přímo videohry, jako je Assassins creed, Attentat 1942 a další (např. Panelak, hororová adventura odehrávající se v prostorách socialistického bytového domu, jež může být využita pro dokreslení dílčí reálie). Pro použití ve výuce nebo během programu v muzeu jsou ale vhodnější hry kratší (Valiant Hearts) nebo hry, které hráč nemusí nutně dohrát, aby pochopil pointu (Papers, please), případně hry nepracující s historií, ale s motivem, který chceme v programu řešit (např. hra Beholder – hráč hraje za domácího, který může špehovat nájemníky a případně je udávat totalitnímu režimu).

Programování vlastních videoher

Metoda integruje digitální technologie do výuky historie tím, že umožňuje účastníkům vytvářet vlastní herní projekty a interaktivní příběhy založené na historických událostech či postavách. Také tento přístup podporuje kreativitu, kritické myšlení a hlubší porozumění historickým souvislostem.

Pro programování se dobře hodí Twine, nástroj pro tvorbu her, který zvládnou použít i mladší žáci. Twine je open-source nástroj pro tvorbu interaktivních a nelineárních příběhů, který nevyžaduje pokročilé programovací dovednosti. Umožňuje vytvářet textově založené hry, ve kterých hráči činí rozhodnutí ovlivňující průběh děje. Tímto způsobem mohou účastníci zpracovávat příběhy historických postav nebo událostí na základě práce s muzejními předměty nebo připravenými „prameny“.

Příklad využití Twine ve výuce historie

Téma: Útěk za svobodou

Postup: Studenti prostudují dostupné zdroje k tématu. V Twine vytvoří interaktivní příběh, ve kterém je hlavní postavou mladý muž nebo žena (např. student, dělník, umělec) žijící v Československu v 80. letech 20. století. Hlavní postava se rozhodne emigrovat na Západ kvůli rostoucímu tlaku Státní bezpečnosti, nemožnosti svobodně pracovat nebo kvůli příbuzným, kteří již emigrovali. Příběh začíná momentem, kdy postava dostává klíčovou informaci – možnost uprchnout přes rakouské hranice nebo požádat o azyl při zájezdu do Jugoslávie.

Klíčové momenty a rozhodnutí ve hře (algoritmizace a tvorba scénářů):

1. Dilema na začátku:

Postava se dozví o možnosti emigrace. Hráč se musí rozhodnout, zda zkusí ilegální přechod hranic, nebo zda se pokusí získat výjezdní doložku a emigrovat legálně s rizikem sledování.

Možnosti: „Zažádám o výjezdní doložku“ / „Zkusím ilegální cestu přes hranice“

2. Devizový příslib:

Hráč musí řešit konkrétní kroky k útěku: Výběr trasy: přes Šumavu ve vlaku nebo při zájezdu do Jugoslávie. Možnost podvodu – důvěřovat zkušenějším známým, nebo raději pouze sobě. Žádost na Československou banku o devizový příslib (přidělení zahraniční měny, tzv. valuty) byla schválena, ale žádost o výjezdní doložku byla zamítnuta oddělením Správy pasů a víz Federálního ministerstva vnitra. Možnosti: „Odvolat se proti zamítnutí na základě výjimečných okolností (např. služební úkol)“ / „Nechat známého zfalšovat dokumenty“.

3. Prohlídka na hranicích:

Hráč se může rozhodnout mezi riskantnější akcí a zachováním původního plánu. Možnosti: „Doufat, že jsou všechny dokumenty v pořádku“ / „Zkusím úplatek“.

4. Rodinné dilema:

Před útekem postava musí řešit dilema, zda informovat rodinu o svém záměru. Pokud je neinformuje, ochrání je před výslechy, ale zároveň zanechá své blízké v nejistotě. Možnosti: „Sdělím plán rodičům“ / „Nechám rodinu v nevědomosti“.

5. Život po útěku:

Po úspěšném přechodu hranic hráč zjistí, že život v exilu není jednoduchý. Musí čelit dilematům a problémům, jako je hledání práce, začlenění do nové společnosti a rozhodování, zda veřejně vystoupit proti režimu, což může ohrozit jeho rodinu doma.

Možnosti: „Začnu nový život v tichosti“ / „Budu veřejně kritizovat režim“.

Překážky, které mohou postavu potkat:

Sledování StB (náhodné kontroly, výslechy před odjezdem); zrada blízkých či spolupracovníků, technické problémy, jako například nefunkční auto či zastavení vlaku při útěku; nedostatek finančních prostředků v zahraničí.

Cílem hry je ukázat složitost rozhodování, morální dilemata a reálné hrozby, kterým emigranti během totalitního režimu čelili. Účastníci se díky této interaktivní formě výuky seznámí s historickými fakty, atmosférou doby a reálnými problémy emigrace.

Možné reflexe po hře: Diskuse o tom, jaká rozhodnutí byla klíčová a jaké byly jejich důsledky. Porovnání herního scénáře s reálnými příběhy emigrantů. Rozbor pramenů a dokumentů o emigraci z muzejní sbírky.

Twine umožní účastníkům vytvořit nelineární herní strukturu, kde každé rozhodnutí ovlivňuje další průběh příběhu a vede k různým koncům, čímž se posílí kritické myšlení a empatické pochopení historických událostí. Vzhledem k časové náročnosti je tato aktivita ideální pro delší programy, jako jsou školní a muzejní projekty nebo příměstské tábory pořádané muzei. Během těchto programů mají účastníci dostatek času na důkladné prostudování historických zdrojů a pro plánování a realizaci svých herních projektů, jež mohou být doplněny ilustracemi, animacemi a dalším výtvarným doprovodem.

Studenti aktivně pracují s historickými skutečnostmi a učí se interpretovat události v širším kontextu. Tvorba her v Twine rozvíjí rovněž kreativitu, digitální gramotnost a schopnost programovat a pracovat s algoritmizací.

Imaginární muzeum

Metoda, při níž se účastníci stávají členy muzejního týmu, je interaktivní a kreativní aktivita, která účastníkům umožňuje nahlédnout do procesu fungování a řízení muzea. Tato metoda podporuje týmovou spolupráci, strategické myšlení a prezentační dovednosti.

Postup: Každý účastník si z připravené sady různorodých předmětů vybere ten, který ho nejvíce zaujme. (Volba předmětů souvisí s typem konkrétního muzea a povahou jeho sbírek.) Účastníci poté hledají ostatní s podobnými nebo tematicky souvisejícími předměty a vytvářejí s nimi tým o max. 5 členech. Týmy mají za úkol připravit projektový záměr nového muzea (nebo případně nové expozice, přístavby, modernizace apod.).

Během práce týmy diskutují o možném zaměření muzea, které by vystavovalo mimo jiné jejich vybrané předměty. Stanoví název muzea, jeho poslání, cílovou skupinu návštěvníků a základní strategii fungování, opatření pro inkluzivitu (přístupnost dětem, lidem s postižením atd.). Týmy připraví rovněž prezentaci svého muzejního projektu do podoby posteru, kterou posléze představí před "grantovou komisí".

Pak probíhá časově omezená obhajoba před „grantovou komisí“, již tvoří zbytek účastníků (členové ostatních týmů). Publikum, které je záměrně kritické, klade otázky týkající se detailů projektu, jeho udržitelnosti a přínosu pro veřejnost. Komise hodnotí i způsob prezentace a její nápaditost.

Po skončení prezentace dochází k přidělování finančních prostředků. Každý člen „grantové komise“ obdrží herní bankovky, které rozdělí mezi projekty podle svého uvážení, s pravidlem, že nesmí podpořit vlastní tým.

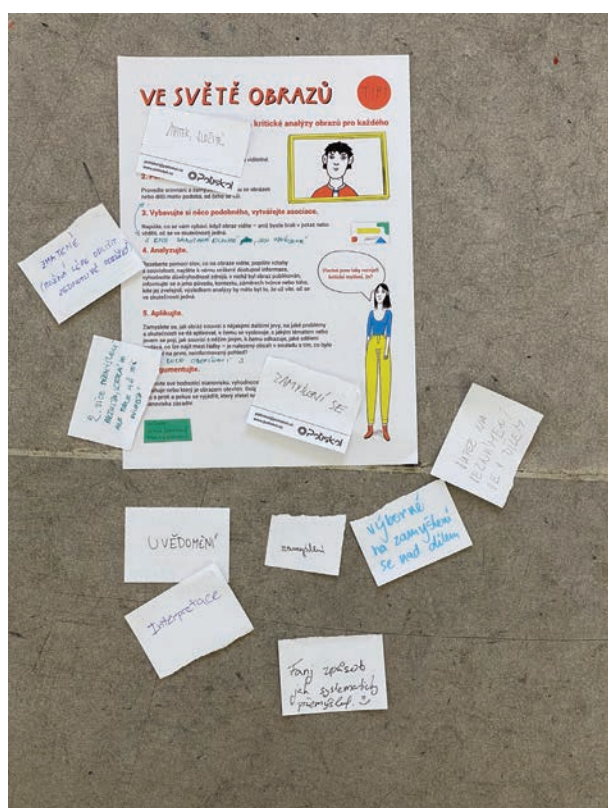
Účastníci se během této metody učí nejen poznávat sbírky muzea a uvažovat o jeho smyslu a možných podobách, ale také musejí efektivně komunikovat a spolupracovat při tvorbě společného projektu. Stranou nezůstávají ani prezentační dovednosti, protože nápady je potřeba obhajovat před publikem v konkurenci ostatních týmů. Metoda může být doplněna návštěvou zákulisí muzea nebo besedou se správci sbírek, kurátory či restaurátory. Podobné doplnění poskytne účastníkům praktický vhled do muzejní práce, a muzeum tak násilně rozvíjí komunitu svých návštěvníků a podporovatelů.

Staňte se kurátory!

Během této hry se účastníci programu stávají členy kurátorských týmů, jejichž úkolem je analyzovat a ohodnotit nějaký sbírkový předmět, typicky umělecké dílo. Metoda staví na kritické interpretaci, na rozdíl od expresivních metod staví více na vnímání a analytické činnosti, tedy na myšlení a vyjadřování slovy. Metoda má různé varianty, v té základní dostanou skupiny (nebo jednotlivci) za úkol analyzovat vybrané dílo a pak je v expozici nebo ve výstavě představit ostatním i s kritickým hodnocením jeho hodnoty.

Postup:

1. Pozorování: Účastníci pečlivě prozkoumají vybrané umělecké dílo a zaznamenají své první dojmy a detaily, které je zaujmou.
2. Analýza: Následně se zaměří na formální prvky díla, jako jsou kompozice, barvy, technika a materiály, a pokusí se interpretovat symboliku a možné významy.
3. Hodnocení: Na základě získaných poznatků formulují vlastní názor na dílo, hodnotí jeho přínos a význam v kontextu uměleckého směru či kulturního prostředí.



Obr. 78.–79. Ukázka postupu kritické interpretace využitelné pro metodu Staňte se kurátory!; zdrojem je portál Bez názvu. Nedatováno.; foto a námět Petra Šobařová.

4. **Prezentace:** Účastníci představí své závěry ostatním, čímž si procvičí schopnost argumentace a prezentace vlastních názorů.

Tato metoda podporuje aktivní zapojení účastníků, rozvíjí jejich schopnost kriticky interpretovat umělecká díla a umožňuje jim nahlédnout do role kurátora, který musí dílo nejen pochopit, ale také jej představit veřejnosti. V rámci skupinové aktivity by se měli zapojit všichni, z nápadů všech členů se pak vybírá to hlavní nebo na čem se všichni shodnou, že by měl kurátorský tým představit ostatním.

Pro inspiraci přikládáme opěrnou strukturu kritické interpretace, jež je součástí metodických materiálů na stránkách projektu Bez názvu. Nedatováno.⁷

Dražba

Metoda „dražba“ je interaktivní edukační aktivita, která účastníkům umožňuje nahlédnout do světa aukcí a prodeje uměleckých či historických předmětů. Vede je k analýze nějakého muzejního předmětu a k formulování a prezentaci jeho hodnoty.

Průběh aktivity:

1. **Příprava týmů:** Účastníci se rozdělí do týmů, z nichž každý se stane skupinou odborníků připravujících předmět na aukci.

2. **Výběr předmětu:** Každý tým obdrží nebo si vybere předmět, který bude prezentovat v aukci. Může jít o reálné artefakty, repliky nebo fiktivní předměty.

3. **Příprava prezentace:** Týmy připraví podklady pro aukční katalog, zahrnující popis předmětu, jeho historii, význam a odhadovanou hodnotu. Dále si připraví ústní prezentaci, kterou předvedou během aukce s cílem zvýšit atraktivitu předmětu pro potenciální kupce.

4. **Role aukční síně:** Jeden z účastníků nebo lektor převezme roli pracovníka aukční síně, který bude moderovat dražbu, přijímat nabídky a řídit průběh aukce.

5. **Průběh aukce:** Týmy postupně prezentují své předměty. Ostatní účastníci, vybaveni dětskými bankovkami, se stávají dražiteli, kteří mohou přihazovat a snažit se získat předmět do své sbírky. Cílem týmů je prodat svůj předmět za co nejvyšší cenu prostřednictvím přesvědčivé prezentace.

6. **Vyhodnocení:** Po skončení aukce se vyhodnotí, které týmy byly nejuspěšnější v prodeji svých předmětů, a kteří dražitelé získali nejhodnotnější sbírky.

Tato metoda nabízí zábavnou a poučnou formu učení, která účastníkům přibližuje svět aukcí a obchodování s uměním, zároveň rozvíjí jejich dovednosti v prezentaci a argumentaci.

Staňte se restaurátory!

Metoda „Staňte se restaurátory!“ je praktická skupinová aktivita, která účastníkům umožňuje nahlédnout do světa restaurování a konzervace uměleckých či historických předmětů.

Průběh aktivity:

1. **Příprava předmětů:** Pedagog připraví předměty nebo pomůcky, které simulují poškozené artefakty. Může jít o fyzické objekty s uměle vytvořenými prasklinami či chybějícími částmi, nebo o digitální zobrazení poškozených děl.

⁷ Pracovní listy s postupem kritické interpretace je možné najít zde: https://www.nedatovano.cz/_files/ugd/01fd51_95f581cde1884ce6bbcae59fbcdfdb01.pdf

2. Restaurátorské zásahy: Účastníci ve skupinách analyzují stav předmětů a navrhují postupy pro jejich obnovu. Mohou využít kreativní výtvarné techniky, jako je dokreslování chybějících částí, modelování nebo digitální retuše.

3. Diskuse o přístupech: Během práce jsou účastníci seznámeni s různými metodami restaurování a s dilematy, kterým restaurátoři čelí, například zda zachovat patinu stáří nebo se snažit o co nejuvěrnější rekonstrukci původního vzhledu, zda doplňovat poškozené části, nebo jen konzervovat současný stav apod.

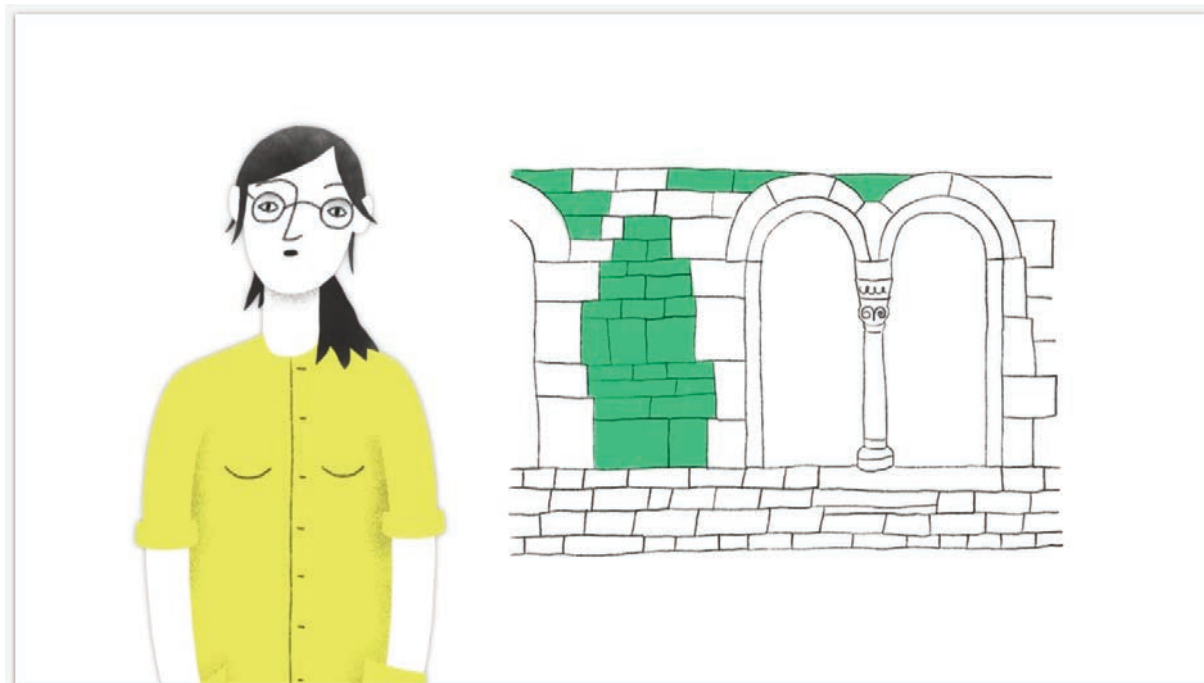
4. Prezentace a reflexe: Skupiny představí své restaurátorské zásahy ostatním, diskutují o svých rozhodnutích a reflektují obtíže spojené s obnovou historických předmětů.

Příklad dilemat v restaurování:

Účastníci mohou být postaveni před rozhodnutí, zda při obnově obrazu odstranit vrstvu zašlého laku, která sice ztmavuje původní barvy, ale zároveň svědčí o stáří díla, případně mají rozhodnout o tom, kterou z vrstev nástěnné malby obnovit. Tato situace otevírá diskusi o hodnotě autenticity a umožňuje pochopit komplexnost rozhodování v památkové péči, případně proměny přístupů v čase. Po praktické činnosti může následovat diskuse o zkušenostech s památkovou péčí a o její důležitosti.

Tato metoda nejenže rozvíjí praktické dovednosti a kreativitu účastníků, ale také prohlubuje jejich porozumění etickým a metodologickým otázkám spojeným s restaurováním a ochranou kulturního dědictví.

Tip: Na stránkách Bez názvu. Nedatováno. je k dispozici animovaný eduklip *Lék proti stárnutí*, který představuje profesi restaurátora a lze jej vhodně použít při vstupní části před započatím práce skupin. Kromě tohoto eduklipu jsou tam mnohé další, stejně jako množství pracovních listů pro výchovu uměním nebo občanské vzdělávání.⁸



Obr. 80. Náhled eduklipu *Lék proti stárnutí* dostupného na portále *Bez názvu. Nedatováno*. Autorkou námětu je Lenka Trantírková, ilustrace a animovaný film vytvořila Pavla Baštanová.

⁸ <https://www.nedatovano.cz/lek-proti-starnuti>

Práce s muzejním kufříkem

Muzejní kufřík je edukační pomůcka využívaná v muzejní edukaci, jež obsahuje pečlivě vybrané předměty související s konkrétním tématem či obdobím. Tyto předměty mohou být originály, repliky nebo modely a slouží k přiblížení dané problematiky účastníkům programu. Obsahem muzejního kufříku ale mohou být také další rozličné předměty, texty, fotografie, pracovní listy či pokyny, indicie atd.

Podoby muzejního kufříku jsou různé:

Tematické sady: Kufříky zaměřené na specifická historická období, jako je například období vlády Lucemburků, obsahují repliky nástrojů, zbraní a předmětů denní potřeby charakteristických pro danou dobu.

Interaktivní sady: Kufříky obsahující předměty, které mohou účastníci osahat, vyzkoušet a prozkoumat, čímž se podporuje aktivní učení a zapojení smyslů.

Putovní kufříky: Sady určené k zapůjčení školám či jiným institucím, umožňující práci s muzejními předměty mimo prostory muzea.

Práce s muzejním kufříkem ve skupinové práci:

1. Úvodní seznámení: Lektor představí obsah kufříku a vysvětlí jeho tematické zaměření. Účastníci jsou rozděleni do menších skupin, každá skupina obdrží vybraný předmět z kufříku nebo celý box.

2. Pozorování a analýza: Skupiny zkoumají své předměty, diskutují o jejich účelu, materiálu, způsobu výroby a historickém kontextu. Účastníci formulují hypotézy o významu a použití předmětu v dané době nebo plní jiné úkoly zadané lektorem nebo obsažené v kufříku.

3. Prezentace zjištění: Každá skupina představí své závěry ostatním, lektor doplňuje informace, koriguje případné nepřesnosti a poskytuje širší historický kontext.

4. Syntéza a reflexe: Společná diskuse o propojení jednotlivých předmětů a jejich významu v rámci daného historického období. Účastníci reflektují, jak nové poznatky ovlivnily jejich chápání historie a jaké paralely lze nalézt s dnešní dobou.

Aktivní práce s časovou osou

Metoda aktivní práce s časovou osou je účinným nástrojem ve vzdělávání, který studentům umožňuje vizualizovat časovou posloupnost období a dějů a lépe porozumět např. časovým souvislostem mezi historickými událostmi, vědeckými objevy, literárními díly, případně jakýmkoliv reprezentanty různých typů sbírek. Tato metoda podporuje analytické myšlení, schopnost syntézy informací a kreativitu — posledně jmenované v případě, že také sami účastníci programu vytvářejí vlastní časovou osu nebo tvůrčím způsobem reagují na osu, s níž se pracuje během programu.

V kontextu muzejní pedagogiky je časová osa vizuální nástroj, který zobrazuje chronologickou posloupnost událostí, vývojových etap nebo jiných dějů. Slouží k tomu, aby návštěvníci muzea získali lepší představu o časových souvislostech a délce jednotlivých období. Časová osa pomáhá názorně ukázat historické, přírodní nebo kulturní procesy v širších souvislostech, nabízí vizualizaci délek časových úseků nebo srovnání.

Jak může časová osa vypadat?

Tradiční přímka: Časová osa je zpracována jako horizontální nebo vertikální linie, na které jsou značeny milníky, doplněné o obrázky, popisy nebo symboly, například vývoj pravěkých nástrojů.

Spirála času: Ukazuje cyklický pohyb času, což může být užitečné například u přírodních cyklů nebo střídání civilizací.

Strom: Kořeny mohou symbolizovat dávnou minulost, kmen vývoj a větve rozvětvení jednotlivých epoch nebo témat.

Interaktivní digitální osa: Návštěvníci na dotykové obrazovce procházejí jednotlivé události, otevírají další informace, obrázky nebo videa.

Fyzická časová osa v prostoru: Například chodba muzea, kde jsou události vyznačeny na podlaze nebo stěnách, případně jako instalace v expozici.

Netradiční časová osa: Například vizualizace archeologických vrstev s úlomky nálezů, klubičko s korálky, případně viz příklad z Pevnosti poznání Olomouc uvedený dále.

Využití v muzejním programu: Návštěvníci mohou sami přidávat události na osu, pokud jde o interaktivní expozici, mohou být zapojeni do hledání odpovědí na otázky související s konkrétními milníky; úkolem pro skupinu může být např. identifikace předmětů a jejich správné umístění na časovou osu. Časová osa může být tematická – zaměřená např. na konkrétní epochu, kulturní fenomén nebo geografickou oblast.

Dalším příkladem je tvorba vlastní časové osy jako aktivita pro skupinovou práci. Příklad postupu:

1. Výběr tématu: účastníci si zvolí téma, které chtějí zpracovat (nebo je dostanou zadáno), například významné události 20. století, vývoj technologií nebo životopis významné osobnosti.

2. Design časové osy: Účastníci navrhnu vizuálně nebo jinak atraktivní časovou osu, která může mít podobu nástěnné malby, digitální prezentace nebo interaktivního plakátu. (Kreativní příklad vytvořili studující programu Edukace v kultuře na PdF UP, když vytvořili pomyslný autobus jedoucí historií okolo zastávek reprezentujících jednotlivé časové úseky — s využitím humoru a jednoduché dramatizace). Důraz je kladen na kreativitu a originalitu, aby časová osa byla nejen informativní, ale i vizuálně nebo jinak poutavá.

3. Umístění událostí: Na časovou osu účastníci umístí klíčové události či milníky související s vybraným tématem, doplněné o stručné popisy, obrázky či odkazy na další zdroje. Případně využijí muzejní předměty.

4. Prezentace a diskuse: Skupiny představí své časové osy ostatním, vysvětlí význam jednotlivých událostí a diskutují o souvislostech mezi nimi.

Aktivní práce s časovou osou může dále zahrnovat analýzu a srovnávání (účastníci analyzují časové osy vytvořené ostatními skupinami, srovnávají různé události a hledají mezi nimi souvislosti či kontrasty), doplňování informací a dalších událostí či detailů (osa se tak stává dynamickým a rozšiřujícím se nástrojem) a kritické hodnocení nebo otázky (účastníci například reflektují, jak by změna či absence určité události ovlivnila následný vývoj, co by se stalo, kdybychom se přenesli do minulosti a něco konkrétního změnili apod.).

Pro tvorbu digitálních časových os existují i dostupné aplikace, např. TimeGraphics, Timixi nebo TimeToast. Všechny jsou intuitivní a představují pro výuku značný přínos. Možnost kreativního zpracování časové osy – ať již v klasické fyzické podobě nebo v podobě digitální — zvyšuje motivaci studentů a podporuje jejich zájem o probírané téma.

Příklad Archeologické časové osy v rámci vzdělávacího programu Římané v Olomouci

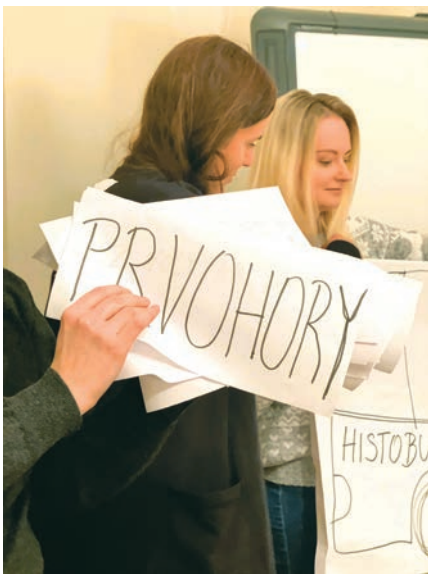
Aniž by věděli, oč se jedná, účastníci programu se postaví před archeologickou časovou osu, již tvoří širší tubus z průhledného polykarbonátu vyplněný hlinou a nálezy. Snaží se v ní najít co nejvíce předmětů a co nejvíce z nich správně pojmenovat. Jakmile je nalezeno velké množství předmětů, začnou se dětem klást otázky – proč jsou tam zrovna tyto předměty; co si myslíš, že to je za předměty...

Lektoři pak odhalí, že se ve skutečnosti jedná o časovou osu – představí dětem základní historické dělení času (pravěk, starověk, středověk, novověk) a pokusí se posléze předměty zařadit do jednotlivých období.

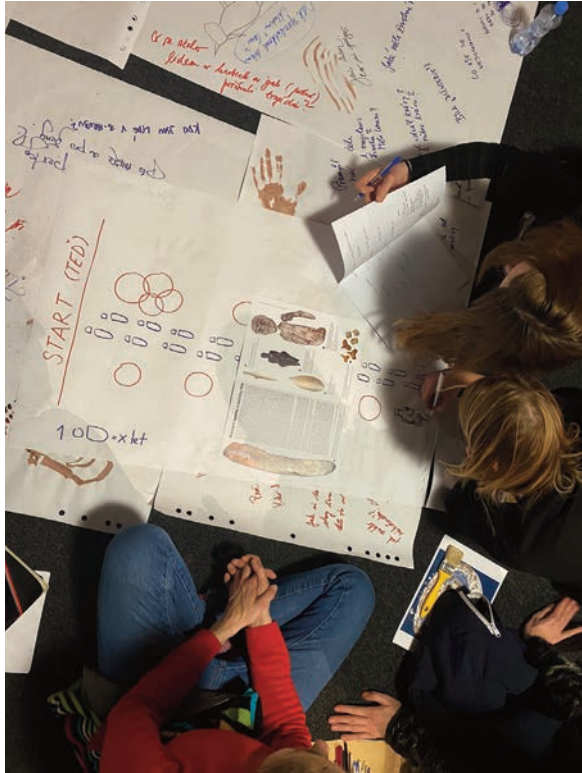
Na časové ose lektor představí práci archeologů (pracují s hmotnými prameny) a práci historiků (práce s písemnými prameny) – z čeho poznáváme historii; odkud víme, jak se věci staly?



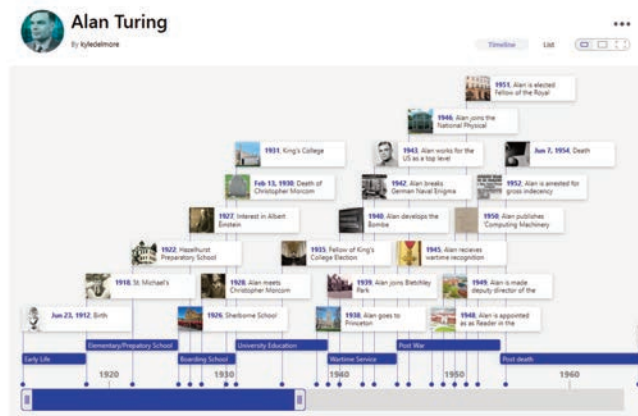
Obr. 81.–82. Příklad netradiční časové osy v Pevnosti poznání; foto Petra Šobáňová.



Obr. 83.–84. Jak vyjádřit plynutí času a časové epochy? Netradičním nápadem je dramatizace v podobě „histobusu“, autobusu do historie; foto Petra Šobáňová.



Obr. 85.–86. Vizualizace času v podobě vrstev archeologických nálezů je na snímku z Fóra Romana v Římě; vizualizace časových hlubin mohou vytvářet i sami návštěvníci během programu, viz snímek z Anthroposu v Brně; námět a foto Petra Šobáňová.



Obr. 87.–89. Tvorbu časových os usnadní digitální nástroje, např. webové a mobilní aplikace přímo k využití ve výuce, v nichž si mohou účastníci programu vytvářet vlastní vizualizace jevů v časové posloupnosti nebo záznamy vývoje určitých fenoménů

Rolová hra

Rolová hra je aktivizační metoda, kterou jsme již na jiném místě blíže charakterizovali, zde jen stručně připomeňme, že se při ní účastníci vžívají do přidělených rolí a prostřednictvím dramatizace zkoumají určité téma nebo situaci. Cílem je porozumět danému problému z různých perspektiv, rozvíjet empatii, kritické myšlení a schopnost argumentace. Účastníci hrají role historických nebo fiktivních postav, čímž se stávají součástí příběhu. Variantou je, že role hlavních aktérů hrají edukátoři, účastníci jsou jimi do hraní vtaženi.

Příklad: Kádrové posudky (vzdělávací program Škola pod rudou hvězdou, Pevnost poznání)

Žáci obdrží každý 1 vlastní krátký text s rolí žáka/žákyně, který/která se usiluje dostat na střední školu. Žáci se s texty seznámí (max. 1 min.).

Následně budou předvoláváni postupně ke každému z lektorů v rolích (jeden režimní, druhý demokratický) tak, aby je oba lektori vyslechli a posoudili jejich přijetí. Zatímco režimní lektor se bude ptát na povolání rodičů, víru rodičů, členství rodičů ve straně, zda neemigroval někdo z jejich příbuzných atp., demokratický lektor se bude ptát na známky a výsledky v přijímacích zkouškách. Každý přijímací pohovor by měl trvat 30 s., neboť se všech cca 16 žáků musí vystřídat u každého z lektorů.

Lektori mají jednotlivé role vytisknuté. Podle jména (které žák přečte) si vždy najdou konkrétní roli, kde mohou mít vyznačené, na co se chtějí ptát. Bude to např.:

Otázky režimního lektora: Jakého zaměstnání jsou tví rodiče? Jsi členem Pionýra? Co dělá tvůj strýc/sestra... (pokud je to zmíněno v roli). Jakých aktivit se účastníš? Jaký máš postoj k socialismu? Proč jsi udělal/a... (Pokud je v roli zmíněný nějaký prohrěšek ve škole)

Otázky demokratického/západního lektora: Jaké jsi měl/a známky ve škole? Jak ses umístil/a v přijímacích zkouškách? Co ti jde/baví tě nejvíc? (Pokud je zmíněno v roli.)

REFLEXE

„Co rozhodovalo o tom, že jste se dostali na svou vysněnou střední školu? A mohli jste to nějak ovlivnit? Co všechno byste byli schopni a ochotni udělat, abyste se dostali na svá vysněná studia?“

Žáci v brainstormingu říkají, co je potřeba dnes k přijetí na střední školu. Lektori zapisují na tabuli. Následně žáci ve společné diskusi sdělují, co bylo rozhodující pro jejich přijetí/nepřijetí za socialismu a jak to bylo v demokracii na západě. Ve společné diskusi porovnávají, co bylo potřeba tehdy, a co je potřeba dnes.

Dialog historických postav

Dialog historických postav je varianta rolové hry, při níž se účastníci vžijí do konkrétních historických postav a prostřednictvím dialogu rekonstruují nebo modelují důležité události a procesy. Tato metoda podporuje hlubší porozumění historickým událostem, rozvíjí schopnost argumentace, empatii a analytické myšlení. Edukátor účastníkům poskytne potřebné informace o postavách a situaci, kterou budou dramaticky zpracovávat.

Příklad na téma vzniku Československé republiky: Jednání o vzniku samostatného Československa v roce 1918

Účastníci představují klíčové postavy spojené se vznikem Československa, např. Tomáše Garrigua Masaryka, Milana Rastislava Štefánika, Edvarda Beneše nebo zástupce českých a slovenských politiků. Každý obdrží stručnou roli obsahující informace o názorech a zájmech dané postavy.

Cílem je simulovat dialog, během kterého se řeší otázky jako: „Jaké zřízení by měla nová republika mít? Jak by měly být řešeny vztahy mezi Čechy a Slováky? Jak oslovit zahraniční podporu?“

Edukátor uvede historický kontext (konec první světové války, oslabení Rakousko-Uherska, československý zahraniční odboj). Účastníci se shromáždí a simulují jednání, kde každý zástupce prezentuje svou vizi a reaguje na argumenty ostatních. Např.:

Masaryk: „Československo musí být demokratickou republikou, abychom obstáli před světem!“

Štefánik: „Slováci musejí mít zaručenou autonomii, jinak je tato unie ohrožena!“

Beneš: „Bez zahraniční podpory tento stát nevznikne. Musíme zajistit uznání velmocemi.“

Účastníci dospějí k „dohodě“ o základních principech Československa nebo formulují společné prohlášení. Po ukončení dialogu proběhne reflexe, kde účastníci zhodnotí, jak jednání probíhalo, co je překvapilo a co nového se naučili.

Publicistické žánry

Metoda „publicistické žánry“ je aktivizační forma práce, která podporuje kreativitu, kritické myšlení a schopnost přizpůsobit sdělení různým komunikačním formám. Účastníci si vylosují nebo zvolí konkrétní publicistický žánr (např. zpravodajskou reportáž, rozhovor, nekrolog, černou kroniku, bulvární článek) a zpracují zadané téma, které je prezentováno v expozici. Vytvořený výstup reflektuje nejen obsah, ale také jazykové a stylistické charakteristiky daného žánru.

Příklad z expozice věnované archeologickým nálezům: Brněnský šaman

Téma: Archeologický objev „Brněnského šamana“

Výstava prezentuje mimo jiné nálezy z pravěkého hrobu obsahující jedinečné předměty (včetně unikátní loutky) naznačující, že pohřbená osoba měla významnou roli ve společnosti.

Losování žánrů: Skupiny nebo jednotlivci si vylosují jeden z publicistických žánrů a pak pracují na vytváření publicistického výstupu, v němž musejí zohlednit získané informace a zároveň respektovat pravidla žánru, případně jej parodovat. Mohou například natáčet reportáž pomocí telefonu, napsat článek nebo simulovat rozhovor mezi archeologem a novinářem; po skončení práce probíhá prezentace výstupů a reflexe.

Zpravodajská reportáž TV Nova: „Dnes byl objeven hrob šamana – co to znamená pro naši historii?“

Rozhovor na DVTV: „Odborník na archeologii odpovídá na otázky o významu šamana.“

Bulvární článek pro deník Blesk: „Šokující objev! Pravěký šaman měl bohatství, o kterém se nám ani nesní.“

Nekrolog: „Poslední pocta: Jak žil a zemřel šaman, klíčová postava pravěké společnosti?“

Černá kronika: „Tajemství smrti šamana – rituální vražda, nebo nehoda?“

Romány

Metoda „romány“ je aktivizační forma práce, která kombinuje kreativní psaní, kritické myšlení a schopnost přizpůsobit příběh specifikům různých literárních žánrů. Fakta z expozice jsou během aktivity propojena s příběhy, což podporuje hlubší zapamatování a zároveň komunikační dovednosti účastníků. Účastníci si vylosují papírek s úryvkem příběhu napsaným podle pravidel a klišé konkrétního románového žánru (např. detektivka, historický román, romantický příběh, sci-fi). Na základě tohoto úryvku vytvoří příběh, který propojuje daný žánr s tématem expozice nebo konkrétním předmětem.

Příklad postupu: Archeologická expozice – „Příběh pravěké sekery“

Účastníci se nejprve seznámí s expozicí nebo předmětem, který bude hrát roli v jejich příběhu. Edukátor vysvětlí princip psaní a uvede příklady charakteristických rysů jednotlivých románových žánrů, případně je v heslech připraví na lístek, který skupiny obdrží spolu s úryvkem.

Každá skupina si vylosuje úryvek příběhu, který musí rozpracovat podle žánrových pravidel. Následuje tvorba příběhu: skupiny doplňují úryvek vlastními nápady a propojují jej s fakty nebo tématy prezentovanými v muzeu. Po skončení časového limitu každá skupina přečte nebo zahraje svůj příběh ostatním. Edukátor poté vede reflexi, kde se zaměřuje na žánrové zpracování i historickou přesnost.

Úryvky příběhů podle románových žánrů:

1. Detektivka: „Na místě byl nalezen předmět, který měl být pohřben s dávno ztracenou pravěkou vesnicí. Sekera byla pokryta neznámými skvrnami – byl to snad důkaz pradávného zločinu?“ Skupina musí vytvořit příběh, kde archeologové rozplétají záhadu vraždy z pravěku.

2. Historický román: „Ruka, která kdysi sevřela tuhle sekeru, patřila mladému bojovníkovi. Byl synem náčelníka a jeho osud měl být zpečetěn tímto nástrojem – nástrojem lásky i války.“ Skupina vypráví příběh mladého bojovníka a významu sekery v jeho životě.

3. Romantický příběh: „Mezi kameny a větvemi ji našel, jak si šeptá tiché modlitby. Na krku měla amulet, a v ruce svírala sekeru. Byla z cizího kmene, ale její oči ho spoutaly navždy.“ Skupina zpracuje příběh zakázané lásky mezi členy různých kmenů.

4. Sci-fi: „Archeologický tým si nejprve myslel, že jde o obyčejnou sekeru. Když ji ale aktivovali, rozsvítla se a projektovala holografický obraz – snad zprávu z dávné civilizace.“ Skupina vytvoří příběh, ve kterém sekera slouží jako klíč k pravěké technologii.

Příběhy postav z fotografie

Tato metoda využívá vizuální materiál v podobě historických fotografií, které snadno vyvolávají emoce, podněcují imaginaci a podporují tvůrčí psaní a vymýšlení možných příběhů. Účastníci si vybírají nebo dostanou přidělenou fotografii člověka z minulosti a na základě svých dojmů a vlastní fantazie a kreativity vytvoří příběh jeho života. Součástí zadání může být také několik základních faktů, která účastníci zapracují do svých vyprávění. Cílem metody je propojit osobní prožitek s historickými událostmi a rozvinout empatii i kritické myšlení.

Pedagog vybere historické fotografie (např. portréty obětí holokaustu, pracovníků z továrny, členů rodin) a k nim doplní minimální informace (např. jméno, datum narození, místo pořízení snímku). Účastníci na základě fotografie a základních informací vytvářejí fiktivní příběh o životě postavy. Zaměřují se na otázky jako: Kým tato osoba mohla být? Jaký mohl být její každodenní život? S jakými výzvami se mohla potýkat? Jak se odvíjely její životní peripetie? Žila v manželství? Měla děti? Jakou práci vykonávala? S čím se během života potýkala? Jak a v jakém věku zemřela?

Následuje prezentace příběhů: skupiny nebo jednotlivci prezentují své příběhy ostatním. Příběhy mohou být emocionální, dramatické, ale i plné naděje. Pokud ve skutečnosti životní osudy daných lidí nejsou známy, aktivita dále vyústí v reflexi konceptů, jež se objevily v příbězích. Existuje i varianta pro případ, že pracujeme s fotografiemi lidí, jejichž příběhy jsou nám známy a na nichž má pedagog v úmyslu demonstrovat nějaký historický moment nebo výzvu. Ta pracuje s odhalením skutečných příběhů – všech, anebo jen některých. Může jít jak o tragické příběhy (např. oběti šoa, jejichž fotografie zveřejňuje památník Auschwitz) nebo překvapivé životní dráhy (např. dítě na fotografii, které se později stalo významným státníkem nebo vědcem).

Účastníci v další fázi reflektují své emoce a dojmy z konfrontace mezi fiktivními a skutečnými příběhy. Diskutuje se o významu paměti, nečekaných peripetií lidských osudů a dopadu historických událostí na jednotlivce. Výhodou metody je, že účastníci si uvědomují lidské rozměry dějin, fotografie podněcují fantazii a hlubší vztah k tématu a metoda zdůrazňuje význam uchování příběhů minulosti pro současnost i budoucnost.

Příklady využití příběhů postav z fotografie

Příklad s využitím fotografií obětí šoa:

Fotografie: Dívka s copánky, jejíž portrét zveřejnil památník Auschwitz na Twitteru (síť X). K fotografii je připojena informace: „Anna Novak, narozená 1933, deportována do Auschwitz-Birkenau v roce 1942.“

Účastníci pracují pouze s fotografií, jménem a rokem pořízení fotografie.

Tvorba příběhu: Účastníci si vymyslí příběh Anny, třeba: „Anna byla veselá dívka, která milovala hru na housle. S rodiči často navštěvovala synagogu a o svých narozeninách chtěla vždy jablečný koláč od maminky. Její sen byl stát se učitelkou.“

Odhalení skutečného příběhu: Pedagog po prezentaci příběhů sdělí skutečný osud Anny. „Anna Novak byla deportována do Auschwitz-Birkenau, kde byla zavražděna v plynové komoře krátce po příjezdu.“

Reflexe: Diskuse o emocích, které konfrontace vyvolala, a o důležitosti uchování památky obětí. Účastníci mohou zvažovat otázky jako: „Co znamená individuální příběh ve velkých dějinách? Proč je důležité, aby byly tyto příběhy vyprávěny dál?“

Příklad práce s pozitivními příběhy:

Pedagog odhalí, že záměrně matoucí fotografie (např. dívky zachycené v chudém interiéru, umazaného chlapce při hře venku) znázorňuje osobnost, která dosáhla významného úspěchu nebo jinak ovlivnila společnost (např. vědce, umělce, státníka).

Hra s komiksem

Práce s komiksem představuje atraktivní a tvůrčí metodu, jež umožňuje účastníkům zpracovat zadané téma zábavným a vizuálně poutavým způsobem. Nabízí široké možnosti pro rozvoj kreativního myšlení, vyjadřovacích schopností a schopnosti strukturovat příběh.

Možnosti práce s komiksem:

1. Vytváření vlastního komiksu: Účastníci si na základě zadaného tématu (např. historické události, příběhu konkrétní osobnosti nebo scénáře inspirovaného expozicí) navrhnou a vytvoří vlastní komiks. Práce může zahrnovat tvorbu scénáře ve skupině, návrh vizuální podoby postav a prostředí a následné zpracování do komiksového formátu. K dispozici mohou být jednoduché šablony pro komiksové panely, do nichž účastníci kreslí a zapisují texty.

2. Doplnování bublin do fotografií nebo ilustrací: Účastníci dostanou fotografie, ilustrace nebo připravené komiksové panely či stripy, jež jsou bez textu. Jejich úkolem je doplnit dialogy nebo monology do prázdných bublin. Tato varianta podporuje schopnost formulovat myšlenky, pracovat s kontextem a zapojovat humor či úvahy.

***Příklad:** Účastníci dostanou fotografii s demonstrací za volební právo žen z počátku 20. století a doplňují, co by jednotliví účastníci mohli říkat. Jiným příkladem může být využití komiksových ilustrací v rámci představeného programu Příběh 17. listopadu.*

3. Interaktivní digitální komiksy: Moderní digitální nástroje, jako je například aplikace Pixton nebo Canva, umožňují jednoduchou tvorbu komiksů online. Účastníci mohou pracovat s připravenými grafickými prvky, nebo nahrávat vlastní ilustrace a fotografie, využít mohou i meme.

Práce s komiksem je vhodná pro všechny věkové kategorie a může být využita v širokém spektru témat – od historie přes přírodní vědy až po umění.

Příběhomat

Metodě předchází evokace, jež připraví skupinu na práci založenou na tvorbě příběhů. V malých skupinkách si účastníci povyprávějí o tom, jaké příběhy, romány, seriály, filmy mají rádi. V kruhu se pak podělí o některé podněty a pedagog je vede k tomu, aby formulovali klíčové rysy každého oblíbeného příběhu.

Poté následuje samotná hra na příběhomat, generátor příběhů, jež je založena na náhodě. Účastníci pracují s materiálem nebo muzejním předmětem, který umožňuje volnou fabulaci – např. proto, že o něm nemáme žádné doklady (např. prehistorický archeologický nález) nebo proto, že se jedná o umělecké dílo. Účastníkům se rozdává jedna kartička s místem, kde se má příběh odehrávat (resp. se situací), jedna kartička s předmětem, který se má v příběhu objevit, případně jedna kartička s postavou, která má v příběhu vystupovat. Pokud pracujeme s portrétem nějaké osoby, pak je postavou ona. Na jednotlivých kartičkách mohou být naprosto neslučitelné prvky příběhu – jde zkrátka o náhodný výběr.

Pak skupiny nebo jednotlivci tvoří příběh, hotové příběhy se sdílejí v kruhu. Využitá metoda spadá do kategorie tvůrčího psaní, proto se oceňuje schopnost vyjádřit v příběhu nějakou myšlenku, emoci, strhnout posluchače. Prezentace může probíhat v kruhu okolo pomyslného ohniště, u nějž si lidé už od pradávna vyprávěli příběhy. Protože příběhy bývají dlouhé, je vhodné omezit počet, který se bude společně číst; vyzvaní vypravěči mohou sami předávat slovo dalším.

Po přečtení příběhů si účastníci uvědomují, jak bohatá je lidská fantazie a kreativita. Docházejí k poznání, že i pro práci muzejníků jsou potřeba nejen znalosti, ale též kreativní myšlení a fantazie, zvláště při zkoumání nových nebo neznámých předmětů a situací. Metoda přiměje účastníky obraz nebo předmět vnímat, soustředěně pozorovat a vjemy dát do souvislosti s prvky fabulovaného příběhu. Během reflexe může tuto expresivní rovinu poněkud „vyrovnat“ výzva k tomu, aby účastníci o předmětu – v řetízku po kruhu – každý řekl alespoň jeden seriózní výrok.

Příklady kartiček pro příběhomat:

10 situací:

1. *Nečekané setkání:* Postava náhodně potká dávného přítele na opuštěném místě.
2. *Ztracený dopis:* Postava objeví starý dopis, který odhaluje rodinné tajemství.
3. *Rozhodující okamžik:* Postava musí během několika vteřin učinit zásadní rozhodnutí.
4. *Cizí město:* Postava se probudí v neznámém městě bez vzpomínek na to, jak se tam dostala.
5. *Náhlá bouře:* Postava je nucena hledat úkryt před nečekanou bouří na neznámém místě.
6. *Záměna identit:* Postava je omylem považována za někoho jiného a musí se s tím vypořádat.
7. *Tajemný balíček:* Postava obdrží balíček bez odesílatele obsahující záhadný předmět.
8. *Ztracený v čase:* Postava se ocitne v jiné časové epoše a snaží se najít cestu zpět.
9. *Neznámý spojenec:* Postava dostane pomoc od cizince v kritické situaci.
10. *Zakázaná oblast:* Postava vstoupí do místa, kam je přísně zakázáno chodit, a objeví něco nečekaného.

10 míst:

1. *Opuštěný maják na skalnatém pobřeží.*

2. Podzemní labyrint pod starobylým hradem.
3. Tajemná knihovna ukrytá v hlubokém lese.
4. Plovoucí trh na exotické řece.
5. Zchátralá továrna na okraji města.
6. Skleněný palác uprostřed pouště.
7. Starobylý chrám na vrcholu zasněžené hory.
8. Podmořská základna hluboko v oceánu.
9. Rušné tržiště v srdci orientálního města.
10. Záhadný ostrov, který se objevuje jen za úplňku.

10 předmětů:

1. Starodávný kompas ukazující cestu k pokladu.
2. Kniha psaná neznámým jazykem.
3. Hudební skříňka hrající zapomenutou melodii.
4. Zlatý prsten s tajemným nápisem.
5. Portrét osoby bez tváře.
6. Klíč, který nepasuje do žádného známého zámku.
7. Starožitné kapesní hodinky zastavené o půlnoci.
8. Zrcadlo odrážející jinou realitu.
9. Mapa vedoucí k neznámemu místu.
10. Dýka s rukojetí zdobenou drahokamy.

10 postav:

1. Tajemný cizinec s neznámou minulostí.
2. Mladá čarodějka objevující své schopnosti.
3. Stárnoucí detektiv na posledním případu.
4. Dobrodruh hledající ztracené civilizace.
5. Dvojče, které bylo dlouho považováno za ztracené.
6. Umělec s vizemi budoucnosti.
7. Vědec posedlý nalezením elixíru nesmrtelnosti.
8. Bývalý zloděj snažící se žít poctivý život.
9. Princezna převlečená za obyčejnou dívku.
10. Robot s vyvíjejícím se vědomím.

(Metoda je inspirována zdařilou didaktickou pomůckou, již vytvořila Jana Jiroutová v rámci projektu *Never-ending story aneb jak se dělá knížka.*)

Vyprávějte příběhy!

Metoda „Vyprávějte příběhy!“ staví na kreativním a reflexivním přístupu, který využívá imaginaci a subjektivní interpretaci při práci s muzejními sbírkami nebo archeologickými doklady. Účastníci programu se nejprve soustředěně věnují pozorování zvoleného předmětu, přemýšlejí o jeho podobě, materiálu, zdobení nebo účelu, a nechávají svou fantazii a obrazotvornost volně pracovat. Na základě získaného dojmu a asociací vytvářejí imaginární příběh, který může vysvětlovat původ, funkci nebo historický kontext předmětu, někdy v kontrastu s jeho skutečnou, vědecky podloženou interpretací. (Pokud se tak stane, během prezentace příběhů nebo v reflexi lze tuto skutečnost zmínit a uvést význam předmětu na pravou míru, kreativní proces samotný ale není vhodné narušovat jakýmikoliv zákazy nebo suchopárnostmi. Účastníci mohou popustit uzdu své fantazii a volně fabulovat.) Tímto způsobem metoda nejen rozvíjí tvořivost, ale také podporuje hlubší vztah k předmětu a jeho

možnému významu. Metoda – stejně jako další expresivní metody – podněcuje imaginaci a hlubší přemýšlení o předmětu. Metoda „Vyprávějte příběhy!“ se hodí pro expozice, které nechávají prostor pro interpretaci a zkoumání hlubších významů, ideálně do expozic prezentujících prehistorii nebo třeba předměty denní potřeby.

Příklad z kulturně antropologické expozice o vývoji člověka

Předmět: Kamenná sekeru nalezená na archeologickém nalezišti, jejíž skutečné využití je interpretováno jako pracovní nástroj z doby kamenné.

Účastníci si pečlivě prohlížejí sekeru – její tvar, opracování, možné známky opotřebení. Následuje tvorba příběhu. Jeden z účastníků si například představí, že sekeru nepatřila pouze obyčejnému pastevci, ale byla symbolem moci pravěkého šamana. Ve svém příběhu vypráví, jak šaman používal sekeru při rituálech, které měly ochránit jeho kmen před nebezpečím, a jak tento předmět symbolizoval spojení mezi lidmi a duchy. Jiný účastník může vymyslet příběh o tom, jak sekeru sehrála klíčovou roli v lovu nebo při obraně vesnice.

Sdílení a reflexe: Účastníci sdílejí své příběhy ve skupině, zatímco edukátor je navádí k diskuzi o tom, jak se jejich interpretace odlišují od vědeckého výkladu a co jim jejich příběhy prozradily o vztahu lidí k předmětům v minulosti.



Obr. 90.–91. Uplatnění metody vyprávění příběhů a fabulování v expozici *Anthroposu* v Brně; foto Petra Šobáňová.

Hlasování a vlastní rozhodování

Tato aktivizační metoda kombinuje výklad pedagoga s interaktivními prvky, které zapojují účastníky do rozhodování a podporují jejich kritické myšlení. Výklad je strukturován do krátkých úseků, na jejichž konci pedagog nabídne možnosti, jak by příběh nebo obsah mohl pokračovat. Účastníci buď dedukují správnou odpověď, nebo hlasováním rozhodují, jak se bude příběh dál rozvíjet. Metoda podporuje zapojení skupiny, kreativitu a schopnost logického uvažování.

Postup: Pedagog vypráví příběh nebo prezentuje téma pomocí krátkých úseků (např. odstavců nebo jednotlivých slidů prezentace). Po každém úseku pedagog předloží otázku: „Jak myslíte, že příběh pokračuje?“ Účastníci si vybírají z nabízených variant. Mohou hlasovat ručně (zdvížením ruky nebo barevné karty), anebo prostřednictvím programu Slido, Mentimeter, Kahoot! apod.

Výhodou je, že účastníci jsou aktivně zapojeni do průběhu programu. Dedukce správných odpovědí nebo volba variant podporuje logiku i kreativitu, možnost ovlivnit příběh zvyšuje zájem a motivaci účastníků. Tato

metoda dělá z pasivního výkladu dynamickou zkušenost, která podporuje zapojení účastníků a rozvíjí jejich schopnost rozhodování.

Varianta s jasnými řešeními: Účastníci mají odhadnout nebo vydedukovat správnou odpověď (např. na základě logiky nebo znalostí).

Otevřená rozhodnutí: Účastníci hlasují a svým rozhodnutím určují pokračování příběhu.

Pedagog na základě odpovědí skupiny buď příběh rozvine podle správné varianty, nebo přizpůsobí další průběh na základě hlasování (při otevřených rozhodnutích). Skupina poté reflektuje, jaké varianty zvolila, a diskutuje, jak by příběh vypadal při jiných volbách nebo zda byla jejich dedukce správná.

Příklady variant metody:

Jasná řešení: Metoda je vhodná pro výukové obsahy s jednoznačnými odpověďmi (např. historická fakta, příběhy známých osobností). *Příklad: „Karel IV. měl čtyři manželky. Která z nich mu porodila dědice, jenž bezprostředně po něm nastoupil na trůn?“ (Možnosti: a) Blanka z Valois, b) Anna Svídnická, c) Alžběta Pomořanská.)*

Otevřená rozhodnutí: Metoda je vhodná pro příběhy, kde mohou účastníci volit z více možností bez „správné“ odpovědi (např. simulace morálních dilemat, vývoj příběhu). *Příklad: „Jak se zachová mladý lovec z doby kamenné, když potká neznámý kmen? a) Pokusí se navázat obchod, b) Skryje se, c) Připraví se na obranu.“*

Příklad z praxe: Historické dilema v archeologické expozici

Téma: Jak se žilo v době bronzové

1. Pedagog začne krátkým výkladem: „Obyvatelé vesnice zjistili, že se blíží nepřátelský kmen. Co myslíte, že udělali dál?“

Možnosti: a) Připravili se na boj; b) Vyjednali mír; c) Utekli do hor.

2. Účastníci hlasují. Pedagog pokračuje podle jejich rozhodnutí a přidává detaily: „Vyjednali mír. Vyslali svého vůdce s dary. Co myslíte, jak vyjednávání proběhlo?“

3. Hlasování pokračuje na základě dalších dilemat, dokud není příběh kompletní.

4. Na závěr pedagog shrne, jaké rozhodnutí by mohlo být realistické na základě archeologických poznatků, a porovná ho s volbou účastníků.

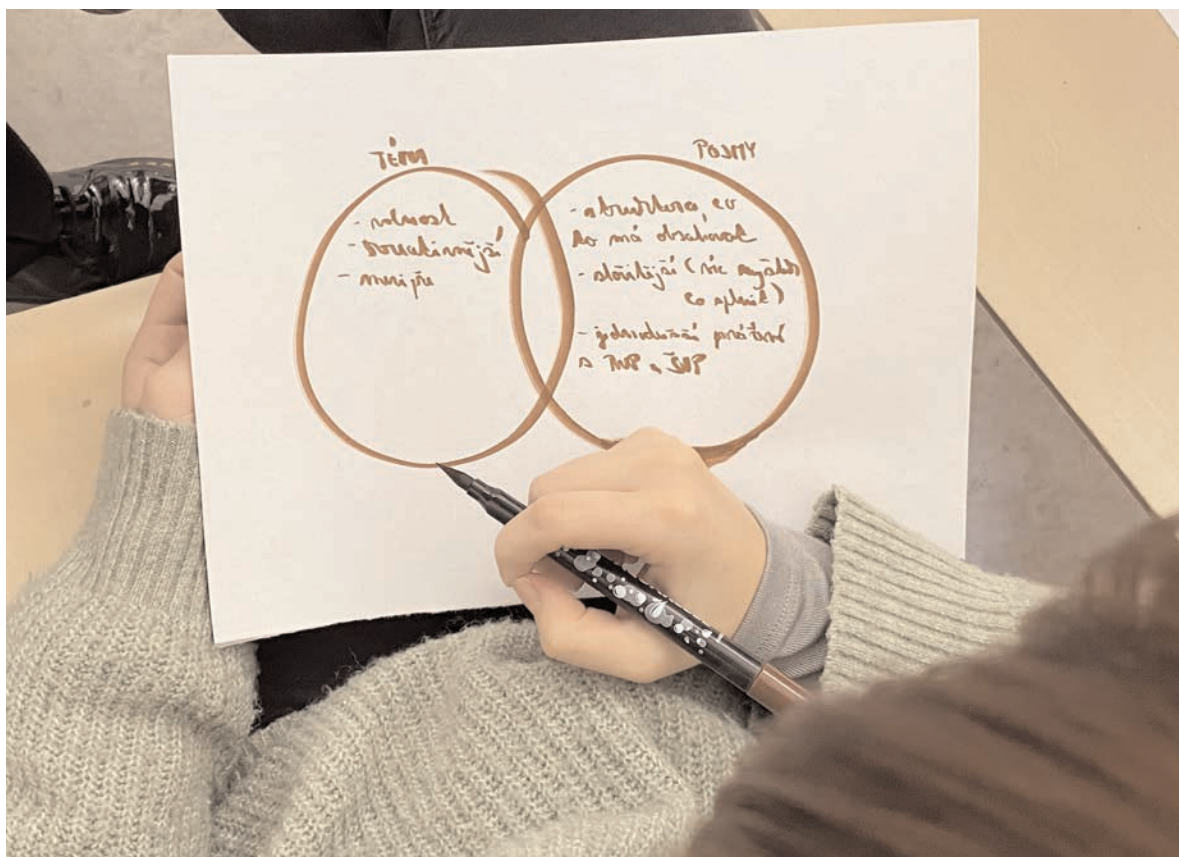
Příklad: Rytířský kodex (vzdělávací program Příběh rytíře)

Žákům je puštěna prezentace s obrázky, při které hlasují, zda se měl takto rytíř zachovat v dané situaci. Na závěr se děti můžeme zeptat, zda si myslí, že všichni rytíři se takto opravdu chovali a zda takové rytířské chování můžeme uplatnit i dnes, zda by takové zásady mohly platit i pro nás.

„Být rytířem ale neznamenalo jen účastnit se turnajů a bojovat v bitvách. Být rytířem znamenalo i řídit se určitými pravidly chování. Pomůžete nám rozhodnout, jak se měl rytíř chovat?“

Vennův diagram

Vennův diagram nabízí srovnání určitých skutečností a vyznačení nějakých shodných rysů. Účastníci si nakreslí dvě protínající se kružnice. Do jednoho kruhu zapisují heslovitě znaky jednoho jevu, do druhého kruhu znaky druhého jevu. V průniku vzniká prostor pro společné rysy. Je možné, aby žáci pracovali jednotlivě, stejně dobře ale může pracovat i celá skupina, jen by kružnice měly být větší, aby se všichni mohli zapojit a aby všichni na diagram viděli. Každá skupina vytvoří celý diagram, který může být součástí komplexnějšího zadání pro skupinovou práci nebo jejím vyvrcholením. Následuje prezentace a případná kontrola správnosti nebo společná diskuse.



Obr. 92.–93. Příklad Vennova diagramu a pavučinového diagramu; foto Petra Šobánková.

Pavučinový diagram

Pavučinový diagram, známý také jako radarový graf, je vizualizační nástroj sloužící k zobrazení více proměnných a jejich hodnot v rámci jednoho celku. Umožňuje porovnávat různé aspekty nebo vlastnosti objektu či jevu na jedné ploše, což usnadňuje identifikaci silných a slabých stránek, trendů či vzorců.

Struktura pavučinového diagramu:

Středový bod: Reprezentuje nulovou hodnotu všech sledovaných aspektů.

Radiální osy: Linky vycházející ze středu, z nichž každá představuje jednu proměnnou nebo aspekt. Počet os odpovídá počtu sledovaných aspektů.

Stupnice na osách: Každá osa je rozdělena na stupně (např. 1 až 10), které kvantifikují úroveň daného aspektu.

Spojovací linie: Hodnoty jednotlivých aspektů jsou na osách vyznačeny a následně propojeny linií, čímž vzniká uzavřený mnohoúhelník.

Použití pavučinového diagramu: Pavučinový diagram je užitečný při analýze a vizualizaci komplexních dat, kde je třeba porovnat více aspektů současně. Například při hodnocení úrovně civilizace v různých oblastech lze použít následující aspekty: technologický pokrok, kultura a umění, ekonomika, sociální smír, vzdělání obyvatelstva, lidská práva, zdravotní péče, infrastruktura, politický systém apod.

Aby mohli účastníci graf vytvořit, musejí disponovat nějakými znalostmi anebo mají k dispozici zdroje, z nichž budou moci získat údaje k posouzení. U pavučinového grafu obvykle nejde o přesné řešení, ale o kvalifikované posouzení nějakého jevu. Poté, co účastníci vyznačí hodnoty na příslušných osách, následuje propojení bodů linií, čímž vznikne uzavřený mnohoúhelník. Ten si mohou účastníci vybarvit a proti světlu se pak mohou porovnávat. Debata se může vést například nad rozpornými údaji nebo nad největšími rozdíly mezi grafy v podobě výrazných proluk nebo špic. Větší plocha může indikovat vyšší úroveň rozvoje, zatímco deformace mohou poukazovat na nerovnoměrnosti mezi jednotlivými aspekty.

Při hodnocení dvou historických období lze vytvořit dva pavučinové diagramy, každý pro jedno období, a porovnat je mezi sebou. Tímto způsobem lze vizuálně identifikovat, v čem jedno období převyšovalo druhé, a naopak. Pavučinový diagram je efektivním nástrojem pro vizualizaci a analýzu více aspektů jednoho celku, umožňující rychlé a přehledné porovnání různých proměnných. Vytvářet jej může jak jednotlivec, tak skupina.

6 Metody pro reflexi

Poslední fází edukačního programu, který vychází z konstruktivistického modelu učení, je fáze reflexe. Přestože jde o klíčovou část, v praxi bývá zanedbávána — typicky např. proto, že se činnosti nepodaří realizovat podle zamýšleného časového scénáře a na reflexi nezbyde dost času. Proto doporučujeme fáze řadit a koordinovat tak, aby na reflexi — byť krátkou — čas vždycky zůstal. A proč je vlastně reflexe tolik důležitá?

Reflexe uzavírá celý výukový proces a dává mu „dobrý tvar“. Bez této fáze by se mnohdy nepřehledné činnosti neuzavřely, nedospěly by ke zjištění nebo by neměly zřejmé a účastníkům pochopitelné vyústění. Během reflexe účastníci dostávají možnost třídit získané poznatky, systematizují, sjednocují, sumarizují a upevňují nové poznatky — a přetvářejí je ve vlastní zkušenost. „Pod vlivem nových informací si mohou přeformulovat svoji předchozí představu o tématu nebo změnit názor. Měli by si uvědomit, co nového se naučili, které představy si potvrdili a které vyloučili, jaké jsou postoje jejich spolužáků nebo že jednou vytvořená myšlenková schémata nemusí být neměnná.“ (Grecmanová, 2015, s. 53) Reflektivní část programu můžeme naplnit různými aktivitami, pro něž lze využít množství metod.

Diskuse

Volná diskuse umožňuje účastníkům sdílet myšlenky, dojmy a názory na probírané téma.

Průběh metody:

1. Zahájení diskuse: Edukátor otevře diskusi položením otevřené otázky související s tématem programu.
2. Průběh diskuse: Účastníci mají prostor vyjádřit své názory, sdílet zkušenosti a klást otázky. Edukátor moderuje diskusi, dbá na rovnoměrné zapojení všech účastníků a udržuje konstruktivní atmosféru.
3. Závěr: Edukátor shrne hlavní body diskuse, zdůrazní klíčové poznatky a případně nabídne další zdroje pro prohloubení tématu.

Varianty volné diskuse:

Diskuse v malých skupinách: Účastníci se rozdělí do menších skupin, kde diskutují o zadaném tématu. Následně každá skupina prezentuje své závěry nebo průběh diskuse před ostatními.

Panelová diskuse: Několik účastníků nebo odborníků tvoří panel, který diskutuje o tématu před publikem. Ostatní účastníci mohou klást otázky a zapojovat se do diskuse.

Debata: Účastníci jsou rozděleni do dvou skupin s protichůdnými názory na dané téma. Každá skupina argumentuje ve prospěch svého stanoviska, což podporuje kritické myšlení a schopnost obhajovat své názory.

Prostorové uspořádání pro diskusi:

Kruh: Všichni účastníci sedí v kruhu, což podporuje rovnost a otevřenou komunikaci. Toto uspořádání je vhodné pro menší skupiny a podporuje pocit sounáležitosti.

Uspořádání do tvaru písmene U: Židle jsou uspořádány do tvaru písmene U, což umožňuje oční kontakt mezi účastníky a edukátorem. Toto uspořádání je vhodné pro středně velké skupiny a podporuje interakci.

Malé skupinky: Pro diskuse v malých skupinách lze uspořádat židle kolem menších stolů nebo v kruzích po 3–5 účastnících. Toto uspořádání podporuje intenzivnější výměnu názorů a zapojení všech členů skupiny.

Správné prostorové uspořádání a volba varianty diskuse přispívají k efektivitě reflexe a aktivnímu zapojení účastníků do procesu učení, proto je nepodceňujeme.

Kulatý stůl

Účastníci postupně odpovídají na otázky nebo sdílí názory, přičemž každý má stejnou příležitost vyjádřit se. Diskuse se odehrává v kruhovém rozmístění židlí nebo u kulatého stolu. Účastníci mohou samozřejmě také

sedět u komunitního kruhu na zemi, na koberci nebo sedacích pytlech. Uspořádání a způsob sezení a pravidel kruhu má vliv na atmosféru diskuse a její průběh. Průběh ovlivňuje také to, zda edukátor otázky prostě klade do pléna a účastníci libovolně odpovídají, anebo když se „pouští řetízek“ po kruhu.

Příklad: „Jak byste se zachovali, kdybyste byli v roce 1968 postaveni před rozhodnutí emigrovat, nebo zůstat?“

Diskuse řízená otázkami „Pro a Proti“

Lektor klade otázky navazující na činnost skupin a cílí na hlavní skutečnosti, jež mají být předmětem reflexe a obohacení návštěvníků. Skupina hledá argumenty pro a proti určitému tématu, skutečnosti, volbě. Hlavní myšlenky mohou být zapsány na tabuli. *Např.: „Jaké byly pozitivní a negativní dopady normalizace na československou společnost?“*

Diskusní pavučina

Metoda „diskusní pavučina“ z programu RWCT je účinným nástrojem pro rozvoj kritického myšlení a argumentačních dovedností žáků. Umožňuje jim analyzovat nejednoznačné problémy, formulovat argumenty pro a proti a diskutovat o nich ve skupině. Hodí se jak do hlavní části programu, tak také jako nástroj reflexe. Postup:

1. Formulace problému: pedagog představí nejednoznačnou, kontroverzní otázku nebo problém, na jehož řešení existují protichůdné názory. Například: „Měli bychom přijímat uprchlíky z válečných zón? Měla být komunistická strana postavena mimo zákon? Měl by být přijat zákon o absolutním zákazu fyzického trestání dětí jejich rodiči?“

2. Práce ve dvojicích: Žáci se rozdělí do dvojic a diskutují o zadaném problému. Společně identifikují argumenty pro a proti a zapisují je do tabulky nebo T-grafu. Cílem je shromáždit co nejvíce relevantních argumentů na obě strany.

3. Sdílení ve čtveřicích: Dvě dvojice se spojí do čtveřice a vzájemně si představí své argumenty. Žáci si doplňují své tabulky o nové poznatky a diskutují o různých pohledech na problém.

4. Ujasnění vlastního názoru: Každý žák individuálně reflektuje své stanovisko k problému na základě dosavadní diskuse a připraví si argumenty na jeho podporu.

5. Diskuse ve velké skupině: Účastníci se rozdělí do dvou skupin podle svého názoru (pro „ano“ a pro „ne“). Každá skupina si připraví prezentaci svých argumentů pro plenární diskusi.

6. Plenární diskuse: Obě skupiny prezentují své argumenty před celou třídou. Učitel moderuje diskusi mezi názorovými tábory, podporuje kritické myšlení a dbá na respektování různých názorů.

Výhodou metody je její důslednost, dynamika a to, že velmi účinně rozvíjí schopnost kriticky analyzovat problémy a formulovat argumenty. Podporuje spolupráci a komunikaci mezi žáky, učí je respektovat odlišné názory a konstruktivně o nich diskutovat. Nevýhodou může být časová náročnost.

Volné psaní

Účastníci během krátkého času (např. 3 minut) napíší své myšlenky k danému tématu, aniž by se zabývali strukturou nebo pravopisem; vybírají přitom jakýkoliv aspekt tématu či programu. Např.: „*Co podle vás znamená normalizace pro každodenní život?*“ Psaním může být reflexe naplněna, úryvky lze ale také sdílet ve skupině nebo připnout na reflektivní tabuli. Pomůckou pro volné psaní může být zadání jedné nedokončené věty, na jejíž začátek pak účastníci navazují.

Reflektivní psaní

Metoda reflektivního psaní je velmi účinným nástrojem reflexe. Spočívá ve volném psaní myšlenek a postřehů na předem stanovenou otázku, čímž se podporuje hlubší porozumění a zpracování nově získaných informací.

Postup:

1. Formulace otázky: Edukátor připraví otevřenou otázku související s probíraným tématem, která podněcuje k zamyšlení a osobní reflexi. Například: „*Jaké nové poznatky jsem dnes získal/a a jak ovlivňují mé dosavadní chápání tématu?*“

2. Volné psaní: Účastníci mají stanovený časový úsek (např. 5–10 minut) na to, aby bez přerušení psali své myšlenky, pocity a reakce na danou otázku. Důraz je kladen na plynulost psaní, nikoli na gramatickou či stylistickou správnost.

3. Sdílení a diskuse: Po dokončení psaní mohou účastníci, pokud chtějí, sdílet své reflexe s ostatními. Tím se otevírá prostor pro diskusi, výměnu názorů a prohloubení porozumění tématu.

Tato metoda napomáhá účastníkům strukturovat a upevnit nové vědomosti, propojit je s předchozími zkušenostmi a uvědomit si jejich význam. Zároveň podporuje schopnost sebereflexe a kritického myšlení.

Pětilístek

Metoda „pětilístek“ z programu RWCT napomáhá rozvoji schopnosti stručně a výstižně vyjádřit myšlenky, shrnout téma či vyjádřit postoj. Tato pětiřádková aktivita podporuje syntézu informací a kreativní myšlení. Pětilístek má podobu pětiřádkového "povídání" ("básničky"), které pisatele vede k tomu, aby hutně shrnul informace a své postoje k nim do slov, která vystihují daný námět.

Struktura pětilístku:

1. První řádek: Jednoslovné téma nebo název (obvykle podstatné jméno).
2. Druhý řádek: Dvě přídavná jména popisující téma.
3. Třetí řádek: Tři slovesa spojená s tématem.
4. Čtvrtý řádek: Čtyřslovná věta vztahující se k tématu.
5. Pátý řádek: Jednoslovné synonymum nebo asociace k tématu, jeho rekapitulace.

Příklad:

Jan Palach

Odvážný, obětavý

Protestoval, upálil se, inspiroval

Obětoval život za svobodu.

Hrdina

Trojlístek

Existují různé obdoby pětilístku a nabízejí různé úrovně složitosti. Mohou tak být přizpůsobeny věku a schopnostem účastníků. Například můžeme změnit počet řádků anebo zadat psaní většího počtu slov na řádky. Důležité je, aby případné úpravy metody a její variace byly prováděny s ohledem na cíle výuky a potřeby žáků. Pokud varianty metody podporují rozvoj dovedností, jako je schopnost syntézy informací, argumentace a naslouchání názorům druhých, mohou být stejně vhodné jako původní verze metody. Vždy je však dobré zvážit, zda úpravy metody nepřinášejí zbytečnou složitost nebo neodvádějí pozornost od hlavního cíle aktivity. Pokud varianty metody napomáhají dosažení vzdělávacích cílů a jsou přizpůsobeny úrovni a potřebám žáků, mohou být považovány za vhodné a účinné.

Trojlístek je zjednodušenou verzí pětilístku, která je vhodná např. pro mladší žáky nebo začátečníky. Skládá se ze tří řádků:

První řádek: Jednoslovné téma.

Druhý řádek: Dvě přídavná jména.

Třetí řádek: Jednoslovné synonymum nebo asociace.

Diamant

Diamant je naopak rozšířená verze pětilístku, která zahrnuje hodnocení tématu z pozitivního i negativního hlediska. Diamant představuje náročnou metodu a hodí se tedy pro starší a vyspělé účastníky a pro téma, jež vybízí k hodnocení, resp. obsahuje pozitivní a negativní aspekty. Výsledkem je sedmiřádková „báseň“ orámovaná buď synonymy, anebo antonymy.

Struktura může být následující:

První řádek: Jednoslovné téma diamantu;

Druhý řádek: Dvě přídavná jména vyjadřující téma diamantu (pozitivní nebo neutrální pohled);

Třetí řádek: Tři slovesa popisující, co téma dělá (pozitivní nebo neutrální pohled);
Čtvrtý řádek: Čtyřslovná věta nebo polovětná konstrukce;
Pátý řádek: Tři slovesa popisující, co téma dělá (vyjadřující negativní pohled)
Šestý řádek: Dvě přídavná jména (negativní pohled)
Sedmý řádek: Jednoslovné synonymum vyjadřující negativní aspekt nebo antonymum.

Příklad diamantu na téma „Emigrace“

1. *Emigrace;*
2. *Dobrovolná, plánovaná;*
3. *Cestovat, usadit se, integrovat;*
4. *Migrace je přirozeným jevem.*
5. *Utíkat, nemoci se vrátit, stýskat si;*
6. *Nucená, bezvýchodná;*
7. *Stesk.*

Akrostich

Metoda vychází z básnické formy, kde počáteční písmena každého řádku tvoří slovo nebo frázi související s tématem

Příklad akrostichu na téma „ČESKOSLOVENSKO“

*Český národ toužil po svobodě;
Energie lidu vedla k revoluci;
Slováci spojili své síly s Čechy;
Konec monarchie přinesl naději;
Odvážní vůdci stáli v čele změn;
Samostatnost získána 28. října;
Legie bojovaly za naši svobodu;
Občané slavili nový stát;
Věrní odkazu předků;
Evropa uznala naši nezávislost;
Národní hrdost posílena;
Společně budujeme republiku;
Kultura a vzdělání vzkvétají;
Odkaz zakladatelů žije dál.*

Akrostich je kreativní způsob, jak účastníci programu vyjádří své porozumění tématu a pocity s ním spojené. V případě dlouhých slov, jako je např. Československo, je třeba zvažovat náročnost a brát ohled na možnosti mladších dětí.

Questionstorming

Questionstorming aneb „otázkování“ je metoda podporující myšlení žáků. Její podstatou je kladení otázek k nějakému tématu. Metoda je podobná brainstormingu, ale kognitivní zapojení a aktivizaci žáků posouvá na další úroveň, protože nepracujeme jen s asociacemi a prostými hesly, nýbrž s otázkami. Klást případné, vhodné a kvalitní otázky je totiž náročnější. V reflektivní části programu se kladení otázek hodí k tématům, která přirozeně vyvolávají otázky a vyžadují zamyšlení. Metoda využitá v závěru programu ukazuje účastníkům, že jedním z nejcennějších benefitů poznávání je objevování stále nových a nových otázek.

Chatbot

Využití nástrojů umělé inteligence má v muzejní kultuře skutečně velký potenciál. Pro expozici nebo práci skupin během edukačního programu můžeme například naprogramovat chatbota, stylizovat jej a natrénovat na určitých datech. Například Chat GPT má již nyní velmi slušný hlasový příjem a výstup s výběrem různých hlasů, a to i v češtině. Během muzejního programu může chatbot výrazně obohatit zážitek návštěvníků a podpořit jejich aktivní zapojení.

Chatbot může sloužit jako virtuální průvodce, který poskytuje informace o exponátech, odpovídá na dotazy návštěvníků a nabízí doplňující obsah, čímž zvyšuje interaktivitu prohlídky. Během edukačních programů může chatbot asistovat skupinám při řešení úkolů, poskytovat nápovědu nebo klást otázky, které stimulují diskusi a kritické myšlení.

Prostřednictvím chatbota a implementací herních prvků lze vytvořit interaktivní kvízy, soutěže nebo úkoly, které návštěvníky motivují k hlubšímu zkoumání expozice a zábavnou formou posilují jejich učení.

Příklady různých chatbotů:

Mohlo by se jednat o specializovaného průvodce, který:

1. **Odpovídá na otázky:** Návštěvníci muzea mohou pokládat otázky k exponátům (ale i přímo samotným exponátům), tématům nebo historickým událostem a chatbot bude poskytovat modelové odpovědi na základě vložených dat, případně i v určité stylizaci.

2. **Interaktivní hry a kvízy:** Chatbot může organizovat zábavné kvízy, role-play scénáře nebo dobrodružné hry spojené s expozicí.

3. **Personalizace:** Chatbot je schopen reagovat na úroveň znalostí uživatele – například nabídnout jednodušší nebo podrobnější informace podle věku nebo zájmu.

4. **Podpora výuky:** Chatbot může poskytovat doplňkové materiály, navrhopvat aktivity a inspirovat k dalšímu bádání.

5. **Vícejazyčnost:** Umožňuje přístup i zahraničním návštěvníkům, což rozšiřuje cílovou skupinu.

6. **Offline/Online režim:** Byl by přístupný nejen na místě v muzeu, ale i online, aby si návštěvníci mohli prohloubit znalosti i po návštěvě.

Tweety

Metoda reflexe využívající formát příspěvků na sociálních sítích, jako je například tvorba fiktivních tweetů historických osobností, představuje inovativní a vtipný přístup k reflexi témat z historie. Tato metoda vhodná spíše pro starší účastníky umožňuje studentům hlouběji se zamyslet nad tématem, vystihnout jeho podstatu a vyjádřit ji přímou řečí aktéra událostí. Metoda podporuje kreativitu a aktivní účast studentů při zpracování historických témat, použití formátu sociálních sítí činí historická témata atraktivnějšími a poskytuje prostor pro nadsázku. Účastníci musejí přemýšlet o perspektivě historické osobnosti a kontextu událostí, což podporuje hlubší porozumění. Metoda samozřejmě nese riziko zjednodušení historických faktů.

Postup při realizaci metody: Edukátor seznámí účastníky s úkolem vytvořit fiktivní příspěvky na sociálních sítích (např. tweety) z pohledu vybraných historických osobností. Účastníci si zvolí konkrétní historickou postavu a klíčovou událost spojenou s jejím životem. Poté vytvoří krátký text ve formě příspěvku na sociální síti, který reflektuje myšlenky, pocity nebo reakce dané osobnosti na vybranou událost. Nezapomeneme přidat i hashtagy, které vystihují klíčové pojmy a širší souvislosti. (Lze využít on-line generátor, který věrně napodobí vizuál dané sociální sítě, viz ukázka.) Součástí příspěvku mohou být také relevantní hashtagy a případné reakce dalších fiktivních uživatelů, čímž se vtip násobí.

Příklad fiktivního tweetu Tomáše Garrigua Masaryka:

S Edwardem Benešem a Milanem Rastislavem Štefánikem společně sledujeme, jak v naší domovině Národní výbor vyhláší vznik samostatného Československa. Sen o svobodě se stal skutečností! #Československo #Nezávislost #28Říjen1918"

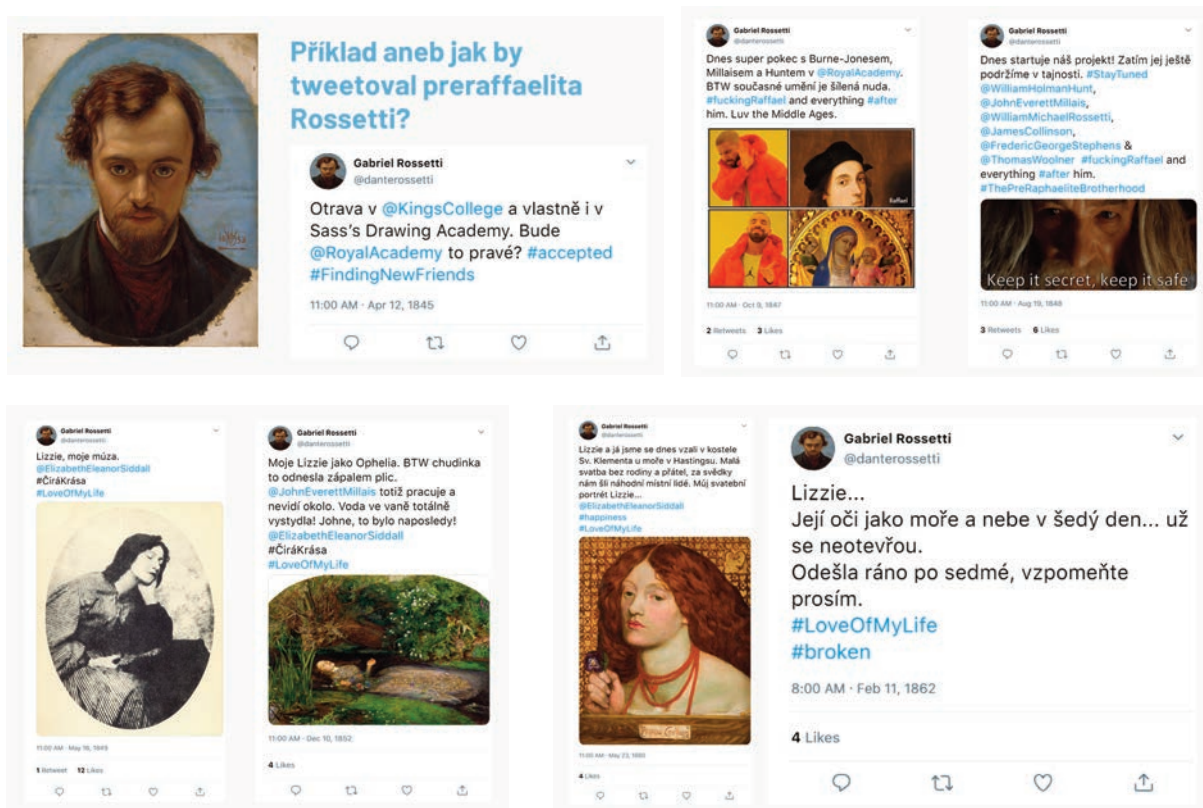
Fiktivní tweet císaře Karla I., který odráží snahu o udržení mnohonárodnostní monarchie:

„Rozpad monarchie je nepřijatelný. Apeluji na jednotu a společné řešení pro všechny národy naší říše. #RakouskoUhersko #Jednota #Stabilita“

Po vyhlášení samostatného Československa 28. října 1918 německá menšina v pohraničních oblastech, zejména v severních Čechách, usilovala o připojení tzv. Německých Čech s hlavním městem Libercem k Německému Rakousku, a po neúspěchu k Německu. Představitel tohoto hnutí Rudolf Lodgman von Auen by Masarykův tweet mohl komentovat takto:

„Vyhlášení Československa bez konzultace s německou menšinou je nepřijatelné. Požadujeme právo na sebeurčení a připojení Deutschböhmen k Rakousku! #Deutschböhmen #Selbstbestimmung #NěmeckáMenšina“

Tato metoda může být inspirací pro pedagogy, kteří chtějí oživit výuku dějepisu a přiblížit historická témata současným komunikačním prostředkům. Při jejím využití je však důležité dbát na zachování historické přesnosti a vhodnosti konkrétního tématu.



Obr. 96.–99. Příklady fiktivního tweetování; pro vytvoření podobných tweetů je potřeba znalost probíraného tématu a schopnost přenést význam do současných forem komunikace s hashtagy, meme a zkratkou; námět Petra Šobánková.

Meme

Využití memů představuje inovativní přístup, který propojuje moderní digitální kulturu s edukačním procesem. Meme je myšlenkový koncept šířící se prostřednictvím internetu, často ve formě obrázku či videa s doprovodným textem, který humorně nebo satiricky komentuje určitou situaci či téma. Základem je většinou známý obsah, který se stal virálním, na nějž se přenášejí významy jiných událostí, situací, interakcí. Opakování a přenášení významu viralitu dále násobí a je zdrojem humoru; komunikace na sítích přináší také trendy, jež se rychle šíří a zase pohasínají. Některé memy ale mají nadčasový charakter a jsou řadu let živé.

Postup:

1. Výběr vhodného meme: Buď pedagog zvolí meme, které je relevantní k probíranému tématu a zároveň známé studentům z online prostředí, anebo účastníci navštíví generátor meme obrázků a sami si vyberou libovolný motiv.

2. Aby bylo meme využito správně, je potřeba nejprve analyzovat obsah meme, identifikovat jeho význam a hledat způsob, jak by bylo přenositelné na probíranou látku. Propojení meme s vzdělávacím obsahem se nezdaří, když účastníci tématu dobře neporozumí. Snaha propojit látku s meme aktivizuje myšlení a jiný způsob uvažování o historickém kontextu.

3. Tvorba vlastních memů: Účastníci vytvářejí vlastní memy vztahující se k probírané látce, čímž prokazují porozumění tématu a rozvíjejí svou kreativitu.

Obr. 100. Příklad populárního meme s významem dilematu.



Příklad využití konkrétního meme:

Jedním z populárních memů je obrázek potícího se muže váhajícího mezi dvěma červenými tlačítky. Napětí vychází z toho, že obě možnosti jsou špatné, proto je meme využitelné pro situace dilematu nebo pro poukaz na nějaký rozpor. Tento mem lze adaptovat pro různé historické či společenské kontexty.

Příklad aplikace:

Představte si, že se studenti učí o rozhodování politických lídrů během klíčových momentů historie. Učitel může použít tento mem k ilustraci dilemat, kterým čelili.

Příklad popisků tlačítek:

Tlačítko 1: Podepsat Mnichovskou dohodu

Tlačítko 2: Odmítnout a riskovat válku

Nadpis: "Edvard Beneš v září 1938"

Možné hashtagy: #HistorickéDilema #MnichovskáDohoda #DruháSvětováVálka

Analýza memů a událostí a jejich propojování podporuje schopnost studentů kriticky hodnotit informace a rozpoznávat různé interpretace. Metoda sice vypadá jako pouhá hra, ale ve skutečnosti aktivuje vyšší úroveň myšlení. Při výběru memů nebo událostí, na něž je možné metodu aplikovat, je důležité zohlednit kontext a etické aspekty, aby nedošlo k urážkám nebo k nevhodnému zesměšnění vážného tématu.

DJ party

Metoda reflexe s názvem „DJ Party“ je interaktivní a kreativní technika, která umožňuje účastníkům sdílet a prohlubovat své poznatky z probíraného tématu. Pracuje se s metaforou přehrávajících se LP na DJ party anebo případně s metaforou obchodu s deskami.

Postup realizace metody:

1. Výběr klíčového poznatku: Každý účastník si zvolí jeden fakt nebo poznatek z probíraného tématu, který považuje za nejdůležitější či nejzajímavější.

2. Tvorba obalu LP desky: Účastníci vytvoří pomyslný obal gramofonové desky:

Přední strana obsahuje název desky, který stručně vystihuje vybraný poznatek. Zadní strana nabízí prostor pro podrobnější popis, vysvětlení či rozvinutí daného poznatku.

3. Interakce a sdílení: Po dokončení obalů nastává fáze "DJ Party". Účastníci se volně pohybují po místnosti a vzájemně interagují. Když někdo vyzve jiného účastníka k "přehrání desky", vyzvaný představí svůj poznatek, tedy vysvětlí obsah svého LP obalu. Tento proces se stále opakuje, přičemž účastníci postupně sdílejí a upřesňují své poznatky s různými partnery. Desky se mohou přehrávat, dokud si je neposlechnou všichni.

Varianty:

Volná interakce: Účastníci se pohybují chaoticky, sami si vybírají partnery pro sdílení, všichni mění role.

Skupinové rozdělení: Skupina se rozdělí na dvě části – "dýdžejové" a "desky". Dýdžejové vybírají desky k přehrání; po určité době se role vymění.

Část, kdy účastník vybírá „svůj“ poznatek, je prostorem pro ohlédnutí a reflexi programu. Opakovaná prezentace poznatků a interakce s ostatními pak podporuje zapamatování a rozvíjí komunikační schopnosti. Důležitý je rovněž sociální rozměr: účastníci se učí od sebe navzájem a poznávají odlišné preference druhých. Metoda "DJ Party" tak nabízí dynamický a zábavný způsob reflexe, který podporuje aktivní učení a spolupráci mezi účastníky.

Příklad aplikace:

V rámci dějepisné lekce o vzniku Československa si účastník vybere jako klíčový poznatek vyjádřený na přední straně obalu: Osobnost T. G. Masaryka: Hlas pravdy

Zadní strana obalu: Tomáš Garrigue Masaryk byl nezávislý a racionální myslitel, který se nebál postavit většinovému názoru. Jeho angažmá ve sporu o pravost Rukopisů královédvorského a zelenohorského ukázalo jeho odhodlaní prosazovat vědeckou pravdu i přes odpor veřejnosti. Podobně v Hilsnerově aféře hájil spravedlnost a vystoupil proti antisemitismu, čímž riskoval svou popularitu. Masarykova odvaha čelit předsudkům a jeho důraz na kritické myšlení z něj činí inspirativní osobnost, která zdůrazňovala význam pravdy a morálky ve veřejném životě.

Obr. 101.–103. Snímky zachycující přípravu a realizaci metody DJ party, při níž se opakují klíčové poznatky programu; foto Petra Šobáňová.



Během „DJ Party“ účastník představuje tento poznatek ostatním, diskutuje o něm a získává nové pohledy na širší téma.

Šuplík

Šuplík je variantou popsané metody DJ party, jen pracuje s metaforou zásuvky v muzejním archivu nebo depozitáři. Postup realizace:

1. Výběr klíčového poznatku: Každý účastník si zvolí jeden muzejní předmět, fakt nebo poznatek z expozice či výstavy, který považuje za nejzajímavější.

2. Tvorba šuplíku: Účastníci si vytvoří náčrt šuplíku, na jehož přední stranu umístí štítek s názvem zásuvky, dovnitř nakreslí schéma či náčrt předmětu a popis nebo vysvětlení, čím je předmět zajímavý.

3. Interakce a sdílení: Účastníci se volně pohybují po místnosti a vzájemně interagují, „otevírají zásuvky“ a prohlížejí si předmět doplněný výkladem a vysvětlením hodnoty předmětu. Tento proces se opakuje, dokud se všichni nevystřídají a neotevrou všechny zásuvky nebo dokud neuplyne určený čas.

Část, kdy účastník vybírá „svůj“ předmět nebo poznatek, je prostorem pro reflexi zážitku z expozice. Opakovaná prezentace poznatků, stejně jako interakce s ostatními lidmi a jejich zásuvkami podporuje hlubší poznání a zapamatování, a navíc rozvíjí komunikační schopnosti.

Kvíz

Kvíz je interaktivní metoda využívaná ve vzdělávání k ověření znalostí, podpoře soutěživosti a zvýšení motivace účastníků. Pokud otázky vedou účastníky nikoliv ke zkoušení a vyhledávání chyb, ale spíše k sumarizaci a připomenutí hlavních pojmů a skutečností, nebo dokonce vyšším úrovním myšlení, pak kvíz spadá i do metod reflexe. Kromě otázek s jedinou správnou odpovědí může obsahovat i různé volby, hlasování apod. Otázky se mohou týkat obrázků nebo předmětů. Kvíz může mít podobu tradičního papírového testu, anebo být realizován prostřednictvím digitálních aplikací, které nabízejí různé formy otázek a okamžitou zpětnou vazbu. Jejich velkou výhodou je také atraktivní rozhraní, zvukové efekty a sledování úspěšnosti jednotlivých soutěžících. Závěrečným bonusem je vyvrcholení v podobě výsledků a stupňů vítězů, tak jak to například nabízí Kahoot!.

Slovní mrak

Tato metoda využívá digitální nástroje, např. Slido nebo Mentimeter (slovní mrak, ale i jiné funkce včetně kvízu můžeme zapracovat přímo do výukové prezentace) nebo <https://wordart.com/>, <https://www.wordclouds.com/> a další. Mnohé z nástrojů umožňují volbu fontu, tvaru nebo barev. Mrak odráží frekvenci jednotlivých slov a slovních spojení, která účastníci vyplní na svém mobilním zařízení. Vytvoření pomocí on-line generátoru je rychlé a jednoduché, účastníci ihned vidí výsledek. Mrak může odrážet dojmy návštěvníků, jejich názor nebo postoj k tématu. Metoda se hodí i pro zpětnou vazbu v závěru programu.

Nedokončená věta

Metoda nedokončené věty je jednoduchá, ale velmi účinná metoda. Pedagog nachystá začátek nějaké věty, která podle jeho záměrů vhodně uzavře celý program a znovu zviditelní to nejpodstatnější z jeho obsahu. Účastníci se usadí v kruhu a jeden po druhém vždy vysloví začátek věty a dokončí ji podle svého záměru nebo postoje. Jde o způsob, jak podpořit reflexi účastníků a usadit získané vědění a zážitky. Například v programu Příběh 17. listopadu byla využity tyto věty:

Státní svátky, např. 17. listopad, bývají pro mnoho lidí hlavně dnem volna. Významné události je ale potřeba připomínat, protože...

17. listopad je pro mne osobně připomenutím toho, že...

Příběh 17. listopadu nám ukazuje, že...

Metodu lze dobře využít i pro získání zpětné vazby. Například lze využít tyto věty:

„Dnes jsem se dozvěděl/a, že...“

„Nejvíce mě zaujalo...“

„Překvapilo mě, že...“

Metoda umožňuje účastníkům stručně vyjádřit své dojmy, nové poznatky nebo emoce, a je snadno aplikovatelná v muzejním i školním prostředí. Můžeme ji realizovat ústně v kruhu, jak bylo popsáno, ale i písemně na lístky, které se vyvěsí nebo posbírají do nějaké nádoby. Nedokončená věta může být také součástí dalších metod tvůrčího psaní, např. psaní deníků, vytváření příběhů apod.

7 Metody zpětné vazby

Zpětná vazba hraje v kontextu muzejní pedagogiky zásadní roli při plánování, realizaci a zlepšování edukačních programů muzea a dalších aktivit pro návštěvníky. Ačkoli se často zaměňuje s pojmy jako *reflexe*, *hodnocení* či *evaluace* nebo se s nimi prolíná, její účel může být od dalšího možného významu pojmů odlišný. Reflexe, které byla věnována předešlá kapitola, je třetí fází programu strukturovaného podle modelu E – U – R a soustředí se na usazení a zvědomění získaných poznatků, vyjádření postojů, výstupů z prožitých aktivit a zážitků, na osobní zamyšlení účastníků nad vlastní zkušeností, vyjádření prožitků a formativních zkušeností. Zpětná vazba (která mnohdy reflexi bezprostředně doplňuje) představuje proces, při němž účastníci programu sdílejí své dojmy, názory nebo doporučení určená edukátorovi či muzejní instituci. Zařazení vhodné metody zpětné vazby umožňuje okamžitě získat informace o kvalitě programu a jeho dopadu a dává návštěvníkům pocit, že na jejich názoru edukátorovi záleží, že jsou partnery, s jejichž názory se pracuje.

Pokud jde o *hodnocení*, tento pojem má ještě mnohem širší význam. Může být samozřejmě součástí zpětné vazby (účastníci hodnotí úroveň nebo efektivitu programu a další možné aspekty), zahrnuje ale také hodnocení činnosti účastníků a jejich učebního pokroku ze strany edukátora. Takové hodnocení (někdy se též označuje jako *zpětná vazba*), je integrální součástí celého programu, týká se posuzování učebních aktivit účastníků a jejich pokroku a objevuje se ve všech fázích programu. Pokud uvažujeme o žádoucím formativním hodnocení, průběžná a hojná zpětná vazba slouží k tomu, aby účastníci dostávali podněty pro svůj další posun a aby byli motivováni k pokroku. Hodnocení samozřejmě nemusí provádět pouze edukátor – hodnotit se mohou také sami účastníci (sebehodnocení) nebo může docházet k vrstevnickému hodnocení (peer assessment), kdy účastníci poskytují zpětnou vazbu svým vrstevníkům. Tento proces podporuje nejen hlubší zapojení do výuky, ale také rozvoj schopnosti reflexe a spolupráce.

Evaluace se pak od zpětné vazby odlišuje svou komplexností a formalizací. (Více viz Jagošová, 2024) Jde o dlouhodobější proces zahrnující sběr a analýzu dat pomocí pokročilejších metod, jehož cílem je vytvořit podrobnější obraz o účinnosti programů a identifikovat strategie pro jeho zlepšení.

Tato kapitola se ze všech zmíněných možností zaměřuje pouze na představení konkrétních a praktických metod rychlé zpětné vazby, o kterou edukátor obvykle v závěru programu žádá návštěvníky. Navržené a v praxi ověřené metody se vyznačují jednoduchostí, přesto mohou edukátorům v muzeu poskytnout cenné informace přímo od účastníků programu. Cílem kapitoly tedy není podrobně představovat sofistikované evaluační nástroje či dlouhodobé strategie hodnocení, ale spíše nabídnout tipy, jak během samotného programu či bezprostředně po jeho skončení získat okamžitou zpětnou vazbu. Navržené metody přitom mohou reflektovat nejen samotný obsah programu, ale také jeho organizační stránku, přístup edukátora nebo celkovou návštěvnickou zkušenost v muzeu.

Moje wow

Metoda zpětné vazby „moje wow“ je rychlý a jednoduchý způsob, jak od návštěvníků zjistit, co je během programu nejvíce zaujalo, překvapilo nebo inspirovalo. Cílem je nejen poskytnout edukátorovi přímou reflexi obsahu programu, ale také pomoci účastníkům uzavřít zážitek návštěvy muzea a uvědomit si jeho klíčové momenty. (V tomto bodě se metoda prolíná s reflexí.) Své „wow“ mohou návštěvníci sami sdílet, anebo edukátor může některé momenty přečíst nahlas a shrnout, co účastníky nejvíce zaujalo. Tím uzavře program a propojí jednotlivé reakce. Metoda je nenáročná na čas a realizaci, vhodná pro všechny věkové skupiny. Je flexibilní – lze ji realizovat jak ústně, tak písemně, podle potřeb a velikosti skupiny.

Obr. 104. Příklad možné vizuální podoby zpětné vazby nebo reflexe, pedagogické vedení Eva Žváčková, foto archiv Studia Experiment.



Verze v kruhu: Na konci programu vytvoří skupina kruh, edukátor vyzve každého účastníka, aby jednou větou vyjádřil svůj „wow moment“ – tedy nejzajímavější, nejpřekvapivější nebo nejdůležitější část programu. Příklad: „Nejvíc mě překvapilo, jak starověcí lidé dokázali vyrábět tak krásné šperky.“

Verze s psaním: Účastníci svůj „wow moment“ zapíší na lístek, tabuli nebo připravený velký papír. Psané příspěvky mohou být anonymní, což umožňuje větší otevřenost. Příklad: Na tabuli může vzniknout mozaika vět: „Ohromilo mě, že pravěké sekery byly tak detailně opracované.“ nebo „Překvapilo mě a rozesmutilo, že holocaust zasáhl tolik dětí v mém věku.“

Časová kapsle

Metoda „časová kapsle“ je aktivizační a reflektivní technika zpětné vazby, která pracuje s metaforou časové kapsle jako symbolu nejlepších okamžiků programu, které by stály za trvalé uchování v paměti. Edukátor se na konci programu ptá účastníků, který moment by si přáli „zatatit“, uschovat do pomyslné časové kapsle, tak aby se k němu mohli opakovaně vracet. Cílem je identifikovat a pojmenovat moment, který se jim nejvíce líbil, kdy se cítili šťastní, zapojení, spokojení nebo inspirovaní. Metoda se realizuje buď v kruhu, kdy každý z účastníků na konec programu sdělí jednou větou obsah své kapsle, co byl jeho nejlepší moment programu, anebo formou kresby kapsle doplněné pár slovy. Metodu je samozřejmě možné použít pouze tehdy, kdy program skutečně nabízí výjimečné okamžiky. Účastníci mohou své kapsle prezentovat ostatním, čímž dochází k posílení skupinové reflexe a sdílení nejlepších okamžiků programu. Edukátor může shrnout nejčastější momenty a reflektovat, co udělalo na účastníky největší dojem, nebo sdělit, co se na programu líbilo jemu. Metoda se hodí zvláště pro reflektování zážitkově bohatých nebo delších programů a projektů.

Postup realizace: Edukátor představí metaforu časové kapsle a vysvětlí, že každý účastník může „uchovat“ do kapsle jeden moment, který považuje za nejcennější, nejzajímavější nebo nejpůsobivější z celého programu – a ke kterému by se rád někdy vrátil.

Verze v kruhu: Účastníci se sejdou v kruhu a každý sdělí jednou větou, co by uložil do své časové kapsle. Příklad: „Do kapsle bych dal moment, kdy jsme si mohli vyzkoušet vyrobit pravěké šperky.“

Verze s kresbou: Každý účastník nakreslí svou představu kapsle (např. symbolicky nebo realisticky) a doplní ji krátkým popisem momentu, který by chtěl uchovat. Příklad kresby: Kruhový útvar (kapsle), do nějž je nakreslen obraz šperku s popiskem „Moment, kdy jsme viděli, jak lidé v minulosti vyráběli ozdoby.“

Tři oříšky pro Popelku

Metoda „tři oříšky pro Popelku“ je kreativní forma rychlé zpětné vazby, která pracuje s pohádkovou metaforou tří oříšků, jež obsahují splněná přání nebo něco výjimečného. Účastníci mají za úkol pojmenovat tři momenty nebo objevy z programu nebo návštěvy muzea, které je nejvíce zaujaly, obohatily nebo překvapily. Metoda podporuje reflexi, pozitivní zamyšlení nad přínosy programu a sdílení zážitků ve skupině. Metoda se dobře hodí pro získání zpětné vazby na nějaký obsahově bohatý či delší program, projekt, týdenní kurz apod.

Postup: Edukátor nejprve představí metaforu tří oříšků. „*Popelka v pohádce v každém oříšku našla něco důležitého, co ji potěšilo nebo jí pomohlo splnit její sen. Jaké tři oříšky jste objevili během dnešního programu vy?*“ Účastníci mají pojmenovat tři nejzajímavější nebo nejpřínosnější momenty z programu.

Metoda zpříjemňuje závěr programu a zároveň umožňuje edukátorovi lépe porozumět potřebám a zájmům účastníků. Je vhodná pro různé věkové skupiny a programy, které nabízejí výrazné momenty či zážitky.

Verze v kruhu: Skupina vytvoří kruh a edukátor pošle kolem větvíčku s oříšky (nebo jiný předmět symbolizující oříšky). Každý účastník, na nějž dojde řada, jednou větou sdělí obsah svých tří oříšků. „*První oříšek bylo to, jak obrovští mohli být trilobiti – úplně jiní, než jsem si představoval z obrázků. Druhý oříšek bylo, že jsme si mohli sestavit model kostry dinosaura – nikdy bych nečekal, že budu mít na to trpělivost. Třetí oříšek bylo, že jsme se dozvěděli, jak vědci odhadují stáří hornin – je fascinující, jak se dokážou podívat do minulosti.*“

Verze s kresbou: Účastníci dostanou kartičku s jednoduchým obrysem tří oříšků, do kterých kreslí nebo píšou své tři momenty. Příspěvky mohou být následně sdíleny v kruhu nebo odevzdány edukátorovi. Pokud si účastníci (zejména děti) chtějí své „oříšky“ ponechat, edukátor by jim to měl umožnit a po přečtení jim oříšky vrátit. *Příklad komentářů doprovázejících kresbičky ještěrky, spory houby pod mikroskopem a stopy lišky: „První oříšek byl, když jsme si mohli podržet v ruce ještěrku. Druhý, když jsme pod mikroskopem viděli, jak vypadá spora houby – je to jako malý vesmír! Třetí oříšek bylo, že jsme zjistili, jak poznat stopy lišky – teď se na výletě budu dívat úplně jinak.*“ Jak je z příkladů zřejmé, zpětná vazba se v tomto případě spojuje s reflexí.

OK × not OK

Jednoduchá a rychlá metoda zpětné vazby počítá s využitím plakátu (nebo tabule), na němž jsou znázorněny dvě ruce: jedna s palcem nahoru (OK), druhá s palcem dolů (not OK), přičemž mezi nimi zůstává volný prostor. Po skončení programu účastníci umístí své hodnocení ve formě nálepky, smajlíku, nápisu nebo puntíku k jednomu ze symbolů nebo do prostoru mezi gestikulující dlaně, čímž vyjádří míru své spokojenosti, nespokojenosti nebo nerozhodnost (prostor mezi dlaněmi). Tato metoda umožňuje rychlé a snadné získání přehledu o celkovém dojmu účastníků z programu a může sloužit jako podklad pro zamyšlení nad případnými úpravami či zlepšením v budoucnu.

Semafor

Metoda zpětné vazby "semafor" využívá tři barev – zelené, oranžové a červené – k vyjádření míry porozumění, spokojenosti či postojů účastníků. Pedagog připraví barevná kolečka nebo karty, které účastníci drží v ruce, a klade otázky; účastníci reagují zvednutím příslušné barvy:

zelená: plně rozumím nebo souhlasím;

oranžová: nejsem si jistý, mám pochybnosti.

červená: nerozumím nebo nesouhlasím.

Alternativně lze na tabuli vytvořit vizualizaci semaforu, kam účastníci umístí své označení (např. puntík či nálepku) k odpovídající barvě. Tato metoda je účinná pro rychlé zjištění úrovně porozumění učiva, názorů na diskutovaná témata či postojů k různým dilematům.

Příklad použití v programu o Listopadu 1989 a vývoji v 90. letech 20. století:

V rámci vzdělávacího programu zaměřeného na události Sametové revoluce a následný společenský vývoj může pedagog využít metodu "semafor" k diskusi o různých aspektech transformace společnosti. Například při debatě o privatizaci státních podniků v 90. letech může položit otázku: "Považujete způsob privatizace za přínosný pro ekonomiku České republiky?" Nabízejí se i další otázky: „Myslíte si, že mladí lidé hráli v průběhu Sametové revoluce pozitivní roli? Považujete za správné, že komunistická strana nebyla postavena mimo zákon? Hodnotíte listopadový vývoj společnosti kladně?“ Tímto způsobem pedagog získá rychlý přehled o názorech účastníků. Pokud chce získat zpětnou vazbu k průběhu programu a zjistit míru porozumění tématu, otázka může vypadat např. takto: „Rozumím nyní více listopadovému dění?“

Lakmusový papírek

Metoda zpětné vazby nazvaná "lakmusový papírek" umožňuje účastníkům vyjádřit míru spokojenosti či svůj postoj k určitému tématu na škále mezi dvěma póly. Pedagog připraví vizualizaci vertikálně orientovaného "lakmusového papírku" na tabuli nebo jiném vhodném prostoru, kde každý konec papírku představuje dva póly. Jeden konec např. představuje pozitivní hodnocení (např. "program byl hodnotný") a druhý konec negativní hodnocení (např. "program nebyl hodnotný"). Účastníci pak horizontální čarou označí místo na škále, které nejlépe vystihuje jejich názor či pocit.

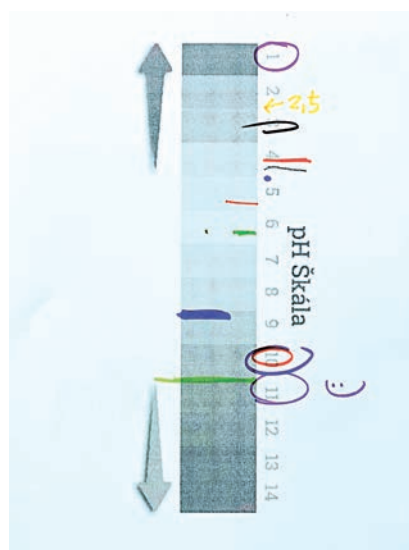
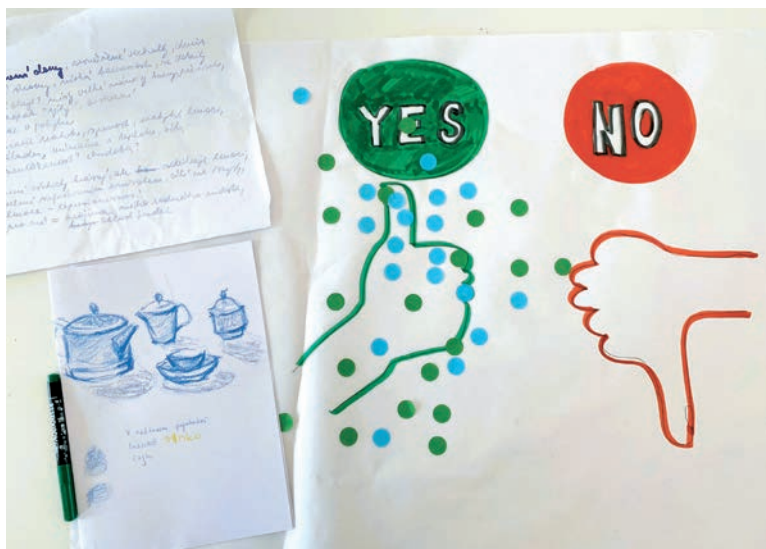
Tato metoda je vhodná nejen pro hodnocení programů, ale také pro zjišťování názorů na různé jevy či postoje k diskutovaným tématům. Výhodou je, že všichni vidí, jaký názor skupina zastává – jestli jsou názory rozdílné, anebo převažuje většinový názor nebo účastníci zaujímají zcela jednotný postoj. Podstatné je, že lakmusový papírek nevyhodnocuje správné, anebo špatné odpovědi, ale ukazuje názorovou škálu a postoje.

Příklad použití v programu zaměřeném na novodobé dějiny:

V rámci muzejního vzdělávacího programu o období normalizace v Československu může pedagog využít "lakmusový papírek" k zjištění postojů účastníků k tehdejšímu životu. Na připravené škále bude jeden pól označen jako „období normalizace hodnotím kladně“ a druhý jako „život v období normalizace vnímám negativně“. Účastníci po absolvování programu označí své vnímání daného období na škále, což poskytne pedagogovi přehled o jejich postojích a porozumění tématu.

Teploměr

Pomyslný teploměr může měřit cokoli, co pedagog považuje za podstatné. Metoda se díky odkazu na měření teploty zaměřuje obvykle na „měření“ míry aktivity účastníků během programu. Pedagog připraví na tabuli nebo poster kresbu jednoduchého teploměru a napíše k němu, co měří: např. *jak jsem byl během programu aktivní*. Každý účastník jednoduchou čarou přetínající teploměr zaznačí, kam jeho rtuť vystoupala. Může se ale měřit třeba míra zaujetí, pocit bezpečí při reflexi citlivého tématu nebo jiný aspekt prožitého programu.



Obr. 105.–108. Snímky zachycující různé výsledky rychlé zpětné vazby od účastníků programu; foto Petra Šobáňová.

Smajlíci

Metoda zpětné vazby využívající emoji v podobě smajlíků nebo mračounů je jednoduchým a vizuálně sdělným způsobem, jak získat od účastníků velmi rychlé hodnocení programu. Pedagog připraví plakát, tabuli nebo jiný vhodný prostor, kam mohou účastníci na závěr programu umístit nálepku nebo nakreslit symbol vyjadřující jejich spokojenost či nespokojenost. Nejčastěji se používají známé emoji, jako je usmívající se smajlík pro pozitivní hodnocení a mračící se smajlík pro negativní hodnocení. Tato metoda umožňuje účastníkům rychle a intuitivně vyjádřit své pocity, zatímco pedagog získává okamžitou představu o vnímání programu.

Propustka

Metoda zpětné vazby zvaná "propustka" slouží k rychlému zjištění míry osvojení poznatků, spokojenosti či jiných sledovaných hodnot účastníků po skončení výukové jednotky nebo programu. Na konci hodiny pedagog rozdá účastníkům kartičky s několika otázkami zaměřenými na klíčové body probírané látky nebo na jejich subjektivní hodnocení průběhu výuky. Účastníci vyplní kartičky a odevzdají je při odchodu z muzea či učebny. Tímto způsobem pedagog získá okamžitou zpětnou vazbu o porozumění a pocitech účastníků, což mu umožní přizpůsobit další výuku jejich potřebám a úrovni znalostí. Propustky mohou být vyplňovány anonymně, což napomáhá upřímnosti a otevřenosti odpovědí. Je důležité, aby pedagog následně s těmito informacemi pracoval, poskytl účastníkům zpětnou vazbu a případně upravil program na základě zjištěných poznatků. Tato metoda podporuje sebehodnocení účastníků a umožňuje pedagogovi efektivně sledovat pokrok skupiny, identifikovat problematické oblasti a zlepšovat kvalitu vzdělávacího procesu.

Dotazník

Dotazník je klasický nástroj sloužící ke sběru zpětné vazby od účastníků edukačních programů. Umožňuje systematicky shromažďovat informace o jejich zkušenostech, spokojenosti a míře osvojení poznatků, což napomáhá identifikovat silné stránky i oblasti vyžadující zlepšení. Vhodným výběrem typu dotazníku a otázek lze získat relevantní zpětnou vazbu, která napomůže zlepšování kvality edukačních programů a lepšímu porozumění potřebám účastníků. Dotazníkové šetření se využívá i v rámci soustředěnější evaluace, umožňuje data systematicky zpracovávat, a blíží se tak evaluačnímu výzkumu. Pro dětské návštěvníky se více hodí zábavnější metody anebo jen velmi jednoduché a časově nenáročné dotazníky.

Typy dotazníků zpětné vazby:

Strukturované dotazníky: Obsahují předem definované otázky s nabídkou možných odpovědí, což usnadňuje kvantitativní analýzu.

Polostrukturované dotazníky: Kombinují uzavřené otázky s možností otevřených komentářů, umožňují tedy sběr jak kvantitativních, tak kvalitativních dat.

Nestrukturované dotazníky: Skládají se převážně z otevřených otázek, které poskytují prostor pro detailní a individuální odpovědi účastníků.

Typy otázek v dotaznících:

Uzavřené otázky: Respondent volí z předem stanovených odpovědí (např. ano/ne, výběr z více možností).

Otevřené otázky: Umožňují volnou formulaci odpovědi, čímž poskytují hlubší vhled do názorů a pocitů účastníků.

Škálové otázky: Respondenti hodnotí míru souhlasu či spokojenosti na numerické nebo grafické škále (např. Likertova škála).

Matice otázek: Kombinují více otázek s jednotnou sadou odpovědí, často využívané pro hodnocení více aspektů současně.

Příklady otázek pro hodnocení kvality edukačního programu:

1. Otázky s možnostmi odpovědí:

Jak byste celkově ohodnotil/a kvalitu programu?

Výborná

Dobrá

Průměrná

Podprůměrná

Špatná

Doporučil/a byste tento program ostatním?

Ano

Ne

2. Otázky s měřením míry souhlasu (Likertova škála):

Souhlasíte s následujícím výrokem? „Program byl pro mě přínosný a rozšířil mé znalosti.“

Rozhodně souhlasím

Spíše souhlasím

Neutrální

Spíše nesouhlasím

Rozhodně nesouhlasím

Jak byste ohodnotil/a organizační zajištění programu?

Velmi spokojen/a

Spíše spokojen/a

Neutrální

Spíše nespokojen/a

Velmi nespokojen/a

Průzkum spokojenosti zákazníků

Metoda zpětné vazby je variantou metody dotazníku, ale je stylizovaná jako „průzkum spokojenosti zákazníků“, tedy simuluje prostředí komerčních průzkumů, aby účastníci mohli hodnotit program z perspektivy klienta. Pedagog připraví kartičky nebo elektronické formuláře, které vizuálně připomínají dotazníky spokojenosti běžně používané v obchodních domech či službách. Tyto dotazníky obsahují otázky zaměřené na hodnocení programu, míru osvojení poznatků nebo jiné sledované aspekty.

Účastníci vyplní dotazníky nadepsané oslovením „Vážený zákazníku, vážená zákaznice...“ na závěr programu. Přístup podporuje objektivitu a upřímnost odpovědí, neboť se účastníci ocitají v roli zákazníků hodnotících poskytnutou službu. Někdy je tento aspekt i zdrojem humoru. Získaná data lze každopádně následně analyzovat a využít ke zlepšení kvality vzdělávacích aktivit.

Pro usnadnění tvorby takových dotazníků lze využít i online nástroje, jako je například Survio, které nabízí šablony pro hodnocení školení a vzdělávacích programů. Tato metoda je efektivní pro získání strukturované zpětné vazby a umožňuje edukátorům lépe porozumět zkušenostem a potřebám účastníků.

Řeka

Metoda zpětné vazby využívá metaforu toku řeky k reflektování a hodnocení jednotlivých částí edukačního programu. Na velký formát papíru, například balicího, se nakreslí řeka, která symbolicky protéká různými úseky, jako jsou zákoutí, ostrovy či peřeje. Každý z těchto úseků představuje konkrétní část programu, dílčí aktivitu nebo aspekt, například návštěvu určité části expozice. Tyto části jsou viditelně označeny velkými popisky, aby bylo jasné, kterou část programu reprezentují. Účastníci jsou následně vyzváni, aby ke každému úseku řeky připsali své postřehy, dojmy či komentáře. Mohou uvést, co je zaujalo, co považují za přínosné, nebo naopak, co by navrhli zlepšit. Tato vizuální a interaktivní forma zpětné vazby podporuje aktivní zapojení účastníků a poskytuje edukátorovi komplexní pohled na vnímání jednotlivých částí programu. Metoda "řeka" tak napomáhá identifikovat

silné stránky programu i oblasti, které by mohly být dále rozvíjeny či upraveny pro zvýšení spokojenosti účastníků.

Harmonika

Metoda zpětné vazby "harmonika" využívá principu dětské hry, při níž se pruh papíru opakovaně přehýbá a na vzniklé řádky se postupně zapisují věty. V kontextu edukačního programu slouží tato technika k získání reflexí od účastníků. Účastníci sedí v kruhu a předávají si harmoniku z papíru; každý napíše svou větu, list přehne tak, aby jeho příspěvek nebyl viditelný pro dalšího, a posílá harmoniku dál. Výsledkem je soubor postřehů, které mohou edukátorovi poskytnout cenné informace o vnímání programu. Tato metoda má blízko i k reflexi, nemusí pouze podávat zpětnou vazbu; umožňuje účastníkům reflektovat své zážitky z programu hravým a kolektivním způsobem.

Varianta této metody spočívá v předem určené syntaktické struktuře, kdy účastníci společně vytvářejí jedno dlouhé souvětí. První účastník zahájí souvětí větou typu „Dnes jsme v muzeu...“, následující přidávají další části, poslední účastník souvětí uzavře.

Příklad souvětí z programu věnovaného násilné kolektivizaci a pronásledování rolnických rodů:

„Dnes jsme přišli se školou do muzea a v muzeu jsme viděli traktor, který symbolizuje kolektivizaci; dozvěděli jsme se o osudech perzekvovaných rolníků; dozvěděli jsme se o pronásledovaných hospodářích; diskutovali jsme o dopadech násilné kolektivizace na venkov; prohlédli jsme si fotografie z 50. let; slyšeli jsme svědectví pamětníků; přemýšleli jsme o politice a bezpráví; ukázali jsme si zničené osudy některých nevinných, obyčejných lidí; uvědomili jsme si význam svobody a vlastnictví.“

Tři židle

Tato vtipná metoda je postavena na využití tří židlí k sebehodnocení účastníků – nebo k získání zpětné vazby. Každá židle má na sobě nápis, který se vztahuje k míře porozumění učivu nebo osvojení dovednosti.

Příklad:

Židle 1: "Rozumím výborně."

Židle 2: "Mám určité pochybnosti."

Židle 3: "Potřebuji další vysvětlení."

V závěru programu edukátor účastníky vyzve, aby se rychle posadili na židli, která vyjadřuje, jak hodnotí svou znalost problematiky. Vtip je v tom, že se má množství lidí posadit na jednu židli, což přináší humorné situace, kdy se více účastníků snaží usadit na jednu židli a vzniká řada na sobě sedících lidí. Tato metoda nejenže poskytuje edukátorovi okamžitou vizuální zpětnou vazbu o míře porozumění skupiny, ale také uvolňuje atmosféru a podporuje otevřenou komunikaci o případných nejasnostech či potřebě dalšího vysvětlení.

Co jsem dnes v muzeu objevil/a? | Kolaborativní virtuální zed'

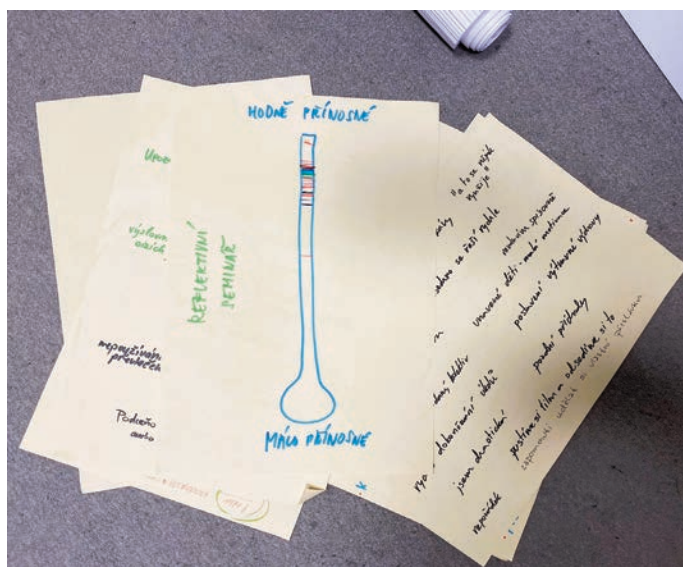
Tato metoda využívá kolaborativní virtuální zed', která návštěvníkům umožňuje sdílet své poznatky, dojmy a nové objevy z muzejního programu nebo expozice. „Zed'“ může být fyzická, nebo digitální. Prostřednictvím digitálních platforem jako Padlet, Miro nebo OrgPad mohou účastníci umísťovat do připraveného sdíleného prostoru příspěvky ve formě textu, obrázků, odkazů či videí, reagovat na příspěvky ostatních

a diskutovat. Virtuální zeď zůstává přístupná i po skončení programu, což podporuje další interakci a reflexi. Edukátor připraví prostor na vybrané platformě a přizpůsobí ho potřebám programu (např. rozčlenění podle témat nebo otázek). Na konci programu požádá edukátor návštěvníky, aby aktivovali QR kód a odpověděli na otázku „Co jste dnes v muzeu objevili?“. Účastníci mohou psát texty, přidávat fotografie exponátů, vytvářet krátké kresby nebo komentovat příspěvky ostatních. Virtuální zeď umožňuje návštěvníkům vidět, co objevili ostatní, a reagovat na jejich poznatky (např. formou lajků nebo komentářů). Zeď zůstává aktivní i po skončení programu, což motivuje účastníky k dalšímu zapojení (např. sdílení inspirací z jiných expozic, otázek k tématu). Zeď může sloužit jako sběrná banka poznatků a nápadů i po skončení programu. Podporuje diskusi a vzájemné reagování na příspěvky, edukátora zase motivuje k tomu, aby připravil program, který bude stát návštěvníkům za to, aby sdíleli své zážitky. Tato metoda je moderní a atraktivní formou zpětné vazby, která umožňuje propojit tradiční muzejní zážitek s digitálními nástroji a tím zvýšit angažovanost návštěvníků.

Příklad příspěvků návštěvníků na zdi:

Text: „Dnes jsem zjistil, jak lidé vyráběli pazourkové nástroje!“

Fotografie: Obrázek replika pravěkých šperků s popisem „Neuvěřitelné, jak byly tyto ozdoby detailní.“



Obr. 109.–112. Snímky zachycují různé realizace metod rychlé zpětné vazby; foto Petra Šobáňová.

Otázka: „Proč používali zvířecí kosti na výrobu nástrojů?“

Diskuse: Ostatní účastníci mohou na otázku odpovědět nebo ji dále rozvíjet, čímž vzniká interaktivní výměna poznatků.

Zed' nářků

Zed' nářků je metoda zpětné vazby v muzejní pedagogice, která návštěvníkům umožňuje zanechávat libovolné vzkazy, dojmy, podněty nebo otázky na popisovatelném povrchu, jako je zed', tabule, velký papír nebo jiný připravený prostor v expozici nebo učebně. Tento nástroj poskytuje neformální a kreativní způsob, jak vyjádřit názory na expozici nebo program, a podporuje aktivní zapojení návštěvníků. Návštěvníci mohou sdílet své pocity, klást otázky, vyjadřovat, co je zaujalo, překvapilo nebo jim chybělo, a také dávat doporučení. Zed' nářků lze tematicky strukturovat (např. otázkami typu: „Co jste si odnesli? Co byste vylepšili? Co jste dnes v muzeu objevili?“) nebo nechat zcela otevřenou. Zed' nářků může být umístěna na dobře viditelném místě a doplněna krátkou instrukcí, aby návštěvníci pochopili, že jejich příspěvky jsou vítané a cenné. Tento jednoduchý nástroj může výrazně obohatit komunikaci mezi muzeem a jeho návštěvníky.

Nalep lístek

Metoda „Nalep lístek“ je velmi jednoduchý a efektivní způsob, jak od návštěvníků získat zpětnou vazbu na konci edukačního programu. Každý návštěvník obdrží lístek (papírek, kartičku) a je požádán, aby na něj stručně napsal svůj vzkaz pro edukátora nebo odpověď na zadanou otázku. Tématem může být reflexe programu, odpověď na otázku typu „Co vás nejvíc zaujalo?“ nebo návrhy na zlepšení. Hotové lístky mohou návštěvníci nalepit na viditelné místo, například na připravenou tabuli, plochu nebo stěnu. Mohou je odevzdat anonymně, například do připravené krabice, pokud má být zpětná vazba osobní nebo anonymní.

Metoda je nenáročná na realizaci a vhodná pro všechny věkové skupiny. Edukátor díky ní získá konkrétní informace o programu, které může ihned analyzovat. Nalepené lístky mohou být součástí výstavy zpětné vazby a ukázat rozmanitost návštěvnických reakcí.

Les poznání

Jak metoda „Les poznání“, tak také následující metoda („Planety vědění“) vychází z map učebního pokroku, které vznikly na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci pod autorským vedením Petry Šobáňové (2024, viz minisite *Podívej se, jak rostu!*, <https://www.civpdfup.com/mapy>). Mapy učebního pokroku jsou vizuální nástroje podporující hodnocení a sebehodnocení žáků během vzdělávacího procesu. Umožňují sledovat individuální pokrok, identifikovat silné stránky i oblasti vyžadující zlepšení. Kromě podpory žáků mohou některé mapy sloužit i jako zpětná vazba pro edukátory, poskytující informace o účinnosti výuky a porozumění učiva.

Jedním z příkladů může být mapa „Les poznání“. Tato vizualizace využívá metaforu lesa, kde každý strom představuje určitou oblast znalostí nebo dovedností. Žáci označují stromy podle míry svého porozumění, čímž vizualizují svůj učební pokrok. Edukátor může tyto mapy analyzovat, a získat tak přehled o tom, které oblasti byly zvládnuty dobře a které vyžadují další pozornost. Tímto způsobem „Les poznání“ slouží nejen k sebehodnocení žáků, ale i jako cenná zpětná vazba pro edukátora, umožňující přizpůsobit výukové strategie aktuálním potřebám třídy. V rámci muzejní edukace může být metoda využita např. tak, že každý z účastníků na závěr programu nakreslí nebo vystřihne strom doplněný popisem, který během programu zasadil do svého „lesa vě-

domostí“. S metaforou lesa nebo lesní školky se dá pracovat libovolně, ozvláštňujícím prvkem je právě práce s vizuální metaforou – a ve výsledku vznikne zajímavá vizualizace, kterou si může např. třída odnést s sebou do školy jako vzpomínku na muzeum a zviditelnění Lesa poznání, který byl obohacen tím, co se naučili v muzeu.

Planety vědění

Také metoda „Planety vědění“ vychází z map učebního pokroku, které vznikly na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (Šobáňová, 2024, viz minisite *Podívej se, jak rostu!*, <https://www.civpdfup.com/mapy>). Mapy učebního pokroku jsou vizuální nástroje podporující hodnocení a sebehodnocení žáků během vzdělávacího procesu. Jedna z map pracuje s metaforou objevitelské cesty vesmírem, během níž žáci ve škole nebo účastníci nějakého delšího programu či projektu v muzeu navštěvují různé planety vědění.

S metaforou cesty za poznáním se může pracovat různě, např. každý z účastníků nakreslí planetu symbolizující vše, co se v muzeu dozvěděl nebo co objevil. Ozvláštňujícím prvkem je práce s vizuální metaforou – v závěru vznikne zajímavá vizualizace vesmíru s planetami, galaxiemi a černými dírami, kterou si může třída vzít s sebou do školy jako připomínku návštěvy muzea.

Pavučinový kruh — zpětná vazba kamarádovi

Metoda vrstevnické zpětné vazby je vyústěním úvodní aktivity programu s pavučinovým kruhem (viz kapitola věnovaná ledolamkám a evokaci). Podporuje vzájemné hodnocení a posiluje sociální vazby mezi účastníky edukačního programu.

Postup:

1. Pavučinový kruh: Na začátku programu se účastníci postaví nebo posadí do kruhu. Edukátor má klubko provázku, které hodí jednomu z účastníků, přičemž drží konec provázku. Tento účastník následně hodí klubko dalšímu, přičemž si část provázku ponechá. Tímto způsobem vzniká pavučina propojující všechny členy skupiny. Variantou je posílání lepicí pásky, kdy pavučina zůstane nalepena na podlaze a všichni se k ní zpět do kruhu mohou na konci vrátit.

2. Tvorba dvojic: Po vytvoření pavučiny edukátor určí dvojice na základě propojení provázkem nebo jiným způsobem, například podle pořadí v kruhu. Každý účastník tak získá partnera, kterého bude během programu pozorovat.

3. Pozorování během programu: Během aktivit účastníci nenápadně sledují činnost svého partnera, zaměřují se na jeho přínos, zapojení a pozitivní momenty.

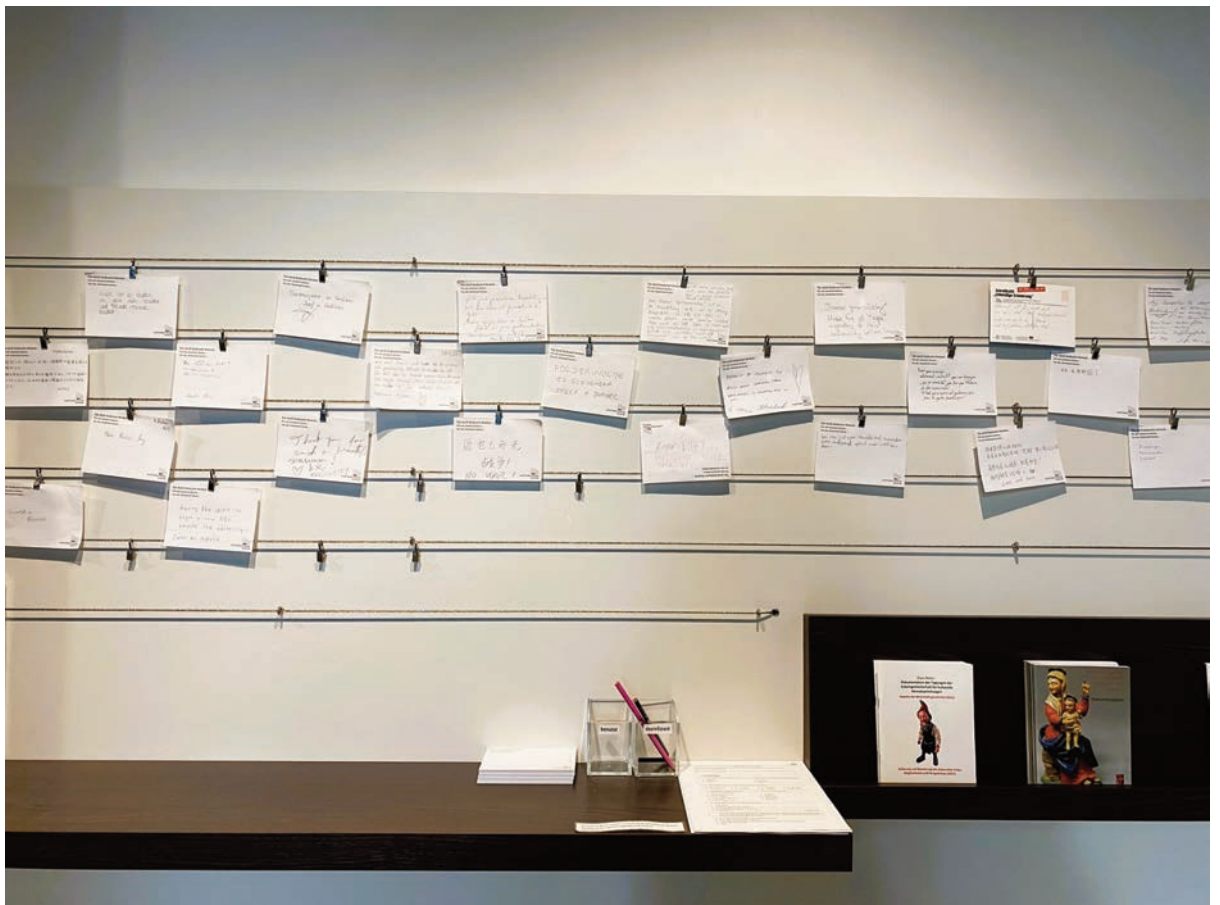
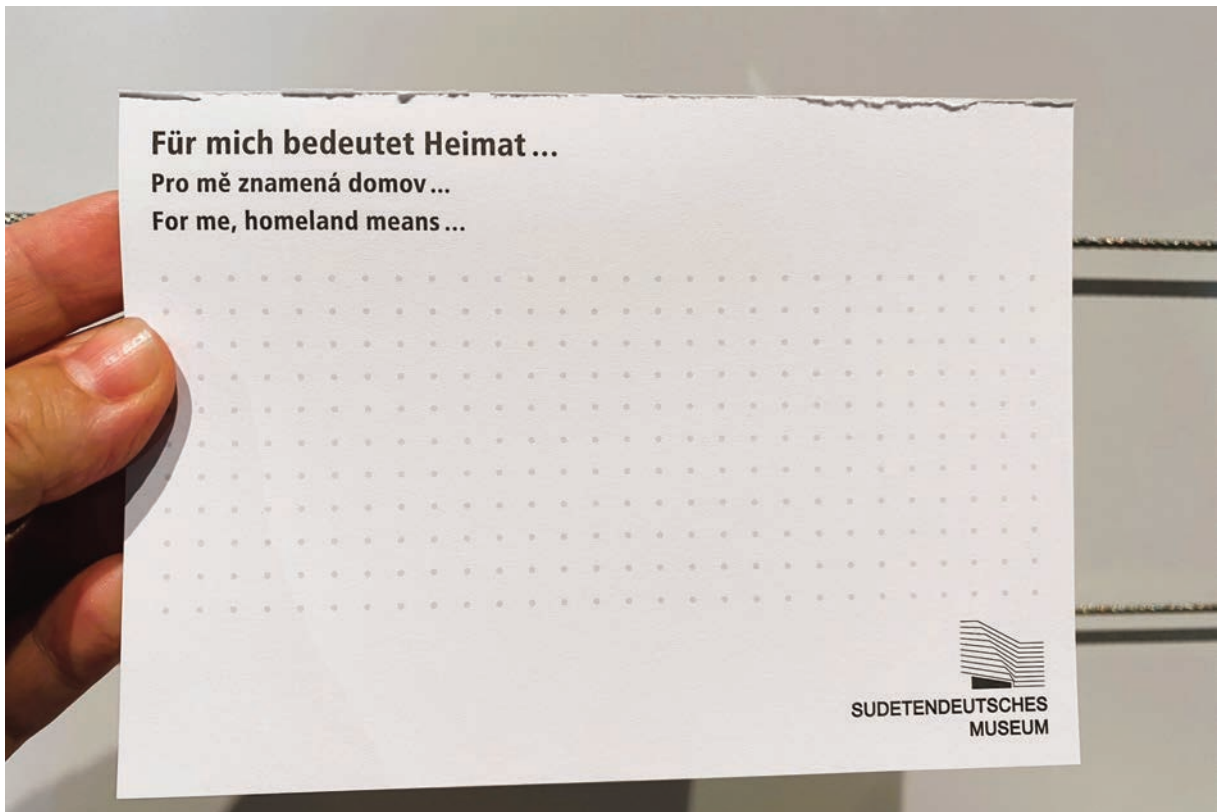
4. Zpětná vazba: Na závěr programu každý účastník napíše svému partnerovi pozitivně laděnou zpětnou vazbu. Může ocenit, co se partnerovi povedlo, čím zaujal nebo jak přispěl k řešení úkolů.

5. Předání zpětné vazby: Účastníci si navzájem předají napsané zpětné vazby, čímž dochází k posílení vzájemného respektu a reflexe.

Tato metoda podporuje aktivní zapojení účastníků, rozvíjí jejich schopnost poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu a posiluje týmovou spolupráci. Zároveň umožňuje edukátorovi získat cenné informace o dynamice skupiny a individuálním vnímání přínosu jednotlivých členů.



Obr. 113.–116. Mapy učebního pokroku Planety vědění a Les poznání a snímky z realizace metody; ilustrace map Kamila Francová, foto Petra Šobáňová.



Obr. 117.-118. Příklady kolaborativních zdí a různých dalších příkladů získávání zpětné vazby či reflexe od návštěvníků muzea; Sudetoněmecké muzeum v Mnichově; foto Petra Šobáňová.



Obr. 119.–120. Příklady kolaborativních zdí a různých dalších příkladů získávání zpětné vazby od návštěvníků z muzeí v Kodani; foto Petra Šobáňová.

8 Závěr

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

rádi bychom Vám poděkovali za čas a pozornost, které jste věnovali této knize věnované aktivnímu učení v kontextu muzejní pedagogiky. Doufáme, že představené metody a přístupy vám nabídly inspiraci a praktické nástroje pro vaši edukační praxi nejen v muzeích prezentujících historii.

Muzejní pedagogika hraje klíčovou roli v propojování návštěvníků s kulturním dědictvím. Aktivizační metody, které jsme zde prezentovali, mohou obohatit zážitek z muzea, podpořit interakci a hlubší porozumění vystaveným exponátům. Věříme, že využití aktivizačních metod a přístupů přispěje k tomu, aby se muzea stala místy živého učení, kreativity a dialogu.

Aktivizující výukový styl prokazatelně podporuje efektivní učení a rozvoj účastníků programů v muzeu – anebo žáků ve škole. Zapojením návštěvníků do aktivního procesu učení se zvyšuje jejich motivace a zájem o probíraný obsah, což vede k hlubšímu porozumění a lepšímu zapamatování informací. Tento přístup také rozvíjí kritické myšlení, schopnost řešit problémy a vnímat svou vlastní pozici uprostřed dějů, jež utvářejí naši současnost – a tedy i budoucí minulost. Díky aktivní účasti na procesu učení se návštěvníci – včetně dětí – učí samostatnosti, zodpovědnosti a komunikaci, protože prostřednictvím spolupráce s ostatními si účastníci programů zlepšují své komunikační a sociální dovednosti. Celkově aktivizující metody přispívají k všestrannému rozvoji osobnosti návštěvníků a připravují je na aktivní život v demokratické pluralitní společnosti.

Přejeme vám mnoho úspěchů při aplikaci získaných poznatků a těšíme se na to, jak vaše inovativní přístupy obohatí svět muzejní edukace.

*S úctou
Petra Šobáňová & Tomáš Arnold*

Literatura

- ADDIS, Michela, De STEFANO, Isabella & GUERRISI, Valeria. 2023. *Cultural Mediation for Museums: Driving Audience Engagement*. Routledge. 11 s. ISBN 978-1003352754.
- Badatelé.cz: *badatelsky orientované vyučování* [online]. 2004?. Praha: Tereza, vzdělávací centrum, z.ú. Dostupné z: <http://badatele.cz>
- BARTLOVÁ, Milena. Reprezentace. 2006. In: BOROVSÝ, Tomáš, HANUŠ, Jiří & ŘEPA, Milan (eds.). *Kultura jako téma a problém dějepisců*. Brno: Matices moravská, s. 63–70. ISBN: 80-86488-33-0.
- BAXANDALL, Michael & BARTLOVÁ, Milena. 2019. *Intelligence obrazu a jazyk dějin umění: výbor z textů*. Přeložil Martin Pokorný. Praha: Vysoká škola uměleckoprůmyslová. 240 s. ISBN 978-80-87989-37-1.
- BELTING, Hans. 2021. *Antropologie obrazu. Návrhy vědy o obrazu*. Přeložila Iva Kratochvílová. Brno: BOOKS & PIPES. 240 s. ISBN 978-80-7485-250-3.
- Bez názvu. Nedatováno*. Dostupné z: https://www.nedatovano.cz/_files/ugd/01fd51_95f581cde1884ce6bbcae59fbcdfdb01.pdf
- BLOOM, Benjamin S. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David Mc Kay Company, Inc., 207 s.
- Bloomova taxonomie. 2014. *NPI | Metodický portál RVP.cz*. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie
- BRÉDA, Jiří & VACEK, Antonín. 2023. *Škola hrou: jak využívat herních prvků ve výuce, aby byl mozek spokojený a děti se lépe učily*. Praha: Pasparta. 112 s. ISBN 978-80-88429647.
- BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, Alžbeta et al. 2014. *Service learning Inovativna stratégia učenia (sa) (vysoškoškolská učebnica)*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – Belianum. 200 s. ISBN 978-80-557-0829-4.
- CALTOVÁ, Petra, KULHAVÁ, Zdeňka & TYMR, František. 2021. Patří projekty občanské vědy do muzeí? *Museologica Brunensia*, vol. 10, iss. 1, s. 5–15. ISSN 2464-5362. Online. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/MuB2021-1-1>. [cit. 2024-12-20].
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihály. 2015. *Flow : o štěstí a smyslu života*. 2. vydání. Přeložila Eva Hauserová. Praha: Portál. 328 s. ISBN 978-80-262-0918-8.
- ČAPEK, Robert. 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. 604 s. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČERNÍN, David, GRACOVÁ, Blažena, STEFAN, Michael & TOMEČEK, Slavoj. 2023. *Dějepis mezi vědou a vyprávěním*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 152 s. ISBN 978-80-74655937.
- ČERNÍN, David. 2023. Vztah kritického myšlení a mediální gramotnosti k historickému bádání. In: ČERNÍN, David, GRACOVÁ, Blažena, STEFAN, Michael & TOMEČEK, Slavoj. *Dějepis mezi vědou a vyprávěním*. Červený Kostelec: Pavel Mervat, Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, s. 47–76. ISBN 978-80-7599-368-7 (Ostravská univerzita) 978-80-7465-593-7 (Pavel Mervat).
- ČORNEJ, Petr. 2024. *Pekařův Žižka. K 90. výročí dokončení přelomového historiografického díla a k 600. výročí Žižkovy smrti*. Turnov: Pekařova společnost Českého ráje. 83 s. ISBN 978-80-11-04940-9.
- Definice muzea*. Online. ICOM Česká republika. 2022. Dostupné z: <https://icom-czech.mini.icom.museum/icom/definice-muzea/>. [cit. 2024-12-30].
- DOKOUPILOVÁ, Monika. 2024. *Objektové vyučování v muzejní edukaci a školním vzdělávání a jeho přínos v těchto oblastech*. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce (školitelka) doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.
- Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*. 2013. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporuzeni-msmt-k-vyuce-dejin-20-stoleti-1>

- DOSTÁL, Jiří. 2015. *Badatelsky orientovaná výuka: kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 254 s. ISBN 978-80-244-4515-1.
- DROBNÝ, Tomáš. 2024. Památné vily, vila muzeum. In: BRHLÍKOVÁ, Markéta, DROBNÝ, Tomáš & MIKULÁŠKOVÁ, Monika. *Muzejní edukace v památných vilách. Metodický text*. Brno: Moravské zemské muzeum, s. 8-22. ISBN 978-80-7028-609-8.
- EMERSON, Andrew, HENDERSON, Nathan, ROWE, Jonathan, MIN, Wookhee, LEE, Seung, MINOGUE, James & LESTER, James. 2020. Early Prediction of Visitor Engagement in Science Museums with Multimodal Learning Analytics. *ICMI '20: Proceedings of the 2020 International Conference on Multimodal Interaction*, s. 107–116.
- Exposlanec SPD Rozner dostal podmínku za výrok o romském táboře v Letech*. Seznam Zprávy. Online. Aktualizováno 25. 4. 2022 12:35. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-exposlanec-spd-rozner-dostal-podminku-za-vyrok-o-romskem-tabore-v-letech-199645>. [cit. 2024-12-20].
- FIŠEROVÁ, Michaela. 2015. *Obraz a moc. Rozhovory s francouzskými mysliteli*. Praha: Karolinum. 188 s. ISBN 978-80-246-2635-2.
- FLUSSER, Vilém. 1996. Moc obrazu: výběr filosofických textů z 80. a 90. let. Přeložil Jiří Fiala. *Výtvarné umění: umělecký časopis pro moderní a současné umění*. č. 3–4. ISSN 0862-9927.
- FREEDBERG, David. 1991. *The power of images: studies in the history and theory of response*. Chicago: University of Chicago Press. 534 s. ISBN-13: 978-0-226-26146-1, ISBN-10: 0-226-26146-8.
- FRYČ, Jindřich, MATUŠKOVÁ, Zuzana, KATZOVÁ, Pavla, KOVÁŘ, Karel, BERAN, Jaromír et al. 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 120 s. ISBN 978-80-87601-46-4.
- FUKUYAMA, Francis. 2002. *Konec dějin a poslední člověk*. Překlad Michal Prokop. Praha: Rybka Publishers. 382 s. ISBN 80-86182-27-4.
- GINNIS, Paul. 2017. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit: raise classroom achievement with strategies for every learner*. Praha: Edukační laboratoř. 366 s. ISBN 978-80-906082-6-9.
- GRACOVÁ, Blažena. 2023. Obtížná cesta k reformě školního dějepisu. In: ČERNÍN, David, GRACOVÁ, Blažena, STEFAN, Michael & TOMEČEK, Slavoj. *Dějepis mezi vědou a vyprávěním*. Červený Kostelec: Pavel Mervat, Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, s. 17–45. ISBN 978-80-7599-368-7 (Ostravská univerzita) 978-80-7465-593-7 (Pavel Mervat).
- GRECMANOVÁ, Helena & URBANOVSKÁ, Eva. 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex. 178 s. Edukace. ISBN 978-80-85783-73-5.
- GRECMANOVÁ, Helena, 2007. Aktivizační metody v muzejní pedagogice. In: *Škola muzejní pedagogiky 4*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 47–76. ISBN 978-80-244-1869-8.
- GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva & NOVOTNÝ, Petr. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex. 159 s. Edukace. ISBN 80-85783-28-2.
- GREGOR, Miloš, VEJVODOVÁ, Petra & Zvol si info. 2018. *Nejlepší kniha o fake news!!!* Brno: CPress. 144 s. ISBN 978-80-264-1805-4.
- HALBWACHS, Maurice, NAMER, Gérard & JAISSON, Marie (ed.). 2009. *Kolektivní paměť*. Přeložil Yasar Abu Ghosh. Online. Klas : klasická sociologická tradice. Praha: Sociologické nakladatelství. 290 s. ISBN 978-80-7419-016-2. Digitální kopie dostupná z: Moravská zemská knihovna, <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:f0e1a030-3e90-11e6-a5c5-005056827e51>. [cit. 2024-03-26].
- HANUŠ, Radek a kol. 2021. *Společné plánování, realizace a vyhodnocení vzdělávacích aktivit*. Národní pedagogický institut. 96 s. ISBN 978-80-75780881.

- HAUSENBLAS, Ondřej & KOŠTÁLOVÁ, Hana. 2006. Máme jasno? Co je E – U – R. *Kritické listy*. 22/2006, 54–55. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/sci/jaro2019/XS490/um/tisk_e_u_r.pdf?utm_source=chatgpt.com
- HAVELKA, Miloš. 2010. *Ideje, dějiny, společnost: studie k historické sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. 414 s. ISBN 978-80-7325-220-5.
- HAVLŮJOVÁ, Hana & NAJBERT, Jaroslav. 2014. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů. 248 s. ISBN 978-80-87912126.
- HAVLŮJOVÁ, Hana, HUDEC, Petr & INDROVÁ, Martina. 2015. *Památky nás baví 1*. Praha: Národní památkový ústav. 184 s. ISBN 978-80-905631-6-2.
- HEESEN, Anke te. 2015. *Theorien des Museums zur Einführung*. 3. Auflage. Hamburg: Junius Verlag, GmbH. 219 s. ISBN 978-3-88506-698-9.
- HELUS, Zdeněk. 2014. Edukace jako projev starosti o člověka. Příspěvek k osobnostně rozvíjejícímu pojetí výchovy. In: JEDLIČKA, Richard (ed.). *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum, s. 13-34. ISBN: 978-80-246-2412-9.
- HORÁČEK, Radek. 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: CERM. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.
- HUDECOVÁ, Dagmar. 2004. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. In: *Historie a škola II. Člověk, společnost, dějiny: seminář k Rámcovým vzdělávacím programům pro základní a střední vzdělávání, vzdělávací oblast Člověk a společnost, zorganizovaný MŠMT v Telči ve dnech 8.—9. září 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- CHOI, Eunjung. 2017. Placing Museum Education in the Intersection of Art and Life. *International Journal of Education and the Arts*, 18(2). Dostupné z: <http://www.ijea.org/v18r2/>
- JAGOŠOVÁ, Lucie, JŮVA, Vladimír & MRÁZOVÁ, Lenka. 2010. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido. 298 s. Kultura a edukace. ISBN 978-80-7315-207-9.
- JAGOŠOVÁ, Lucie. 2024. *Evaluaace v muzejní edukaci: metodické typy pro reflektivní praxi muzejního pedagoga*. Brno: Metodické centrum muzejní pedagogiky v Moravském zemském muzeu. 46 s. ISBN 978-80-7028-608-1.
- JANÍK, Tomáš. 2009. Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání. Brno: Paido. 122 s. ISBN 978-80-7315-186-7.
- JANÍK, Tomáš & LOKAJÍČKOVÁ, Veronika. 2013. Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: výzkumná zjištění. In: JANÍK, Tomáš, SLAVÍK, Jan, MUŽÍK, Vladislav, TRNA, Josef, JANKO, Tomáš a další. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, s. 109–133. ISBN 978-80-210-6349-5.
- JANÍK, Tomáš & SLAVÍK, Jan. 2013. Kvalita výuky v obsahově zaměřeném přístupu. In: JANÍK, Tomáš, SLAVÍK, Jan, MUŽÍK, Vladislav, TRNA, Josef, JANKO, Tomáš a další. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, s. 157–178. ISBN 978-80-210-6349-5.
- JIRÁSEK, Ivo. 2019. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál. 265 s. ISBN 978-80-262-1485-4.
- JIROUTOVÁ, Jana. 2014. *Muzejní a galerijní pedagogika pohledem zahraničních odborníků [CD-ROM]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4195-5.
- KALHOUS, Zdeněk a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KALISTA, Zdeněk. 1990. *Tvář baroka. Poznámky, které zabloudily na okraj života, skicár problémů a odpovědí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 208 s. ISBN 80-04-25385-07.
- Kdo seje vítr*. Rudé Právo, 30. 6. 1989, s. 2. Online. Digitální kopie dostupná z: Ústav pro českou literaturu AV ČR v. v. i: Digitální archiv časopisů, <https://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=RudePravo/1989/6/30/2.png>. [cit. 2025-08-20].

- KOLAŘÍKOVÁ, Veronika. 2019. Využití konstruktivistických teorií učení v edukačním programu muzea: empirická případová studie. *Muzeológia a kultúrne dedičstvo*, 7(2), s. 153–168.
- KOŘÍNKOVÁ, Kristýna. 2022. *Edukace v mimoškolním prostředí – příměstské tábory*. Dostupné z: <https://theses.cz/id/lqfpqf/>. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Klára Zářecká.
- KOTRBA, Tomáš & LACINA, Lubor. 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
- KRATHWOHL, David R., BLOOM, Benjamin S. & MASIA, Bertram B. 1964. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. In: *Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Company, Inc.
- KRČMOVÁ, Sabina & CHVÁTAL, Roman. 2020. *Možnosti neformálního vzdělávání v science centrech*. 70(3). Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1671>.
- Kritické myšlení. 2024. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/>.
- LORENZ, Chris. 1997. *Konstruktion der Vergangenheit: eine Einführung in die Geschichtstheorie*. Beiträge zur Geschichtskultur, Band 13. Köln, Weimar, Wien: Böhlau. 480 s. ISBN 3-412-14796-6.
- MacKENZIE, Trevor. 2016. *Dive into Inquiry. Amplify learning and empower student voice*. Online. Elevate Books Edu. eBook ISBN 978-1-7336468-3-3. Dostupné z: <https://www.trevormackenzie.com/dive-into-inquiry>
- MAŇÁK, Josef. 1995. *Nárys didaktiky*. 5. dotisk 1. vyd. [i.e. 2. vyd.]. Brno: Masarykova univerzita. 104 s. ISBN 80-210-1124-6.
- MAŇÁK, Josef. 2011. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>
- MARINETTI, Filippo Tommaso. 1909. *Založení a manifest futurismu*. Online. Dostupné z: https://www.academiaknihy.cz/attachment/205.cd43deae33/Futurist_-_ukazka.pdf. [cit. 2024-03-26].
- MATĚJČKOVÁ, Tereza. 2024. *Bůh je mrtev. Nic není dovoleno*. 1. vydání, druhý dotisk, Echo Media, a. s. 336 s. ISBN: 978-80-909077-0-6.
- MAŽÁROVÁ, Monika. 2019. Muzejní kufřík v teorii i praxi. In: Tišliar, Pavol, Mažárová, Monika & Jagošová, Lucie. *Baráky u Svatobořic: Pohled do dějin 1914-1950. Putovní výstava z pohledu teorie a praxe*. Brno: Masarykova univerzita, s. 51–55. ISBN 978-80-210-9507-6.
- MEREDITH, Kurtis S., STEELOVÁ, Jeannie L. et al. 1997. *Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení 1–8. Praha*.
- Návrh RVP ZV. 2024. *NPI: Revize rámcových vzdělávacích programů*. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/ovu/cas-dej-001-zv9-009>.
- NODL, Martin. 2007. *Dějepisectví mezi vědou a politikou. Úvahy o historiografii 19. a 20. století*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. 263 s. ISBN 978-80-7325-112-3.
- NORA, Pierre. 1989. Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Representations*, no. 26, pp. 7–24. University of California Press. Online. Dostupné z: JSTOR, <https://doi.org/10.2307/2928520>. [cit. 2024-03-26].
- PETRASOVÁ, Alica. 2002. Rámec pre vyučovanie a učenie – EUR očami učiteľov. *Kritické listy*, (9) 17–19. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2021/01/KL_9_web.pdf.
- PETŘÍČEK, Miroslav. 2009. *Myšlení obrazem. Průvodce současným filosofickým myšlením pro středně pokročilé*. Praha: Herrmann & synové. 204 s. ISBN 978-80-87054-18-5.
- PITTS, Phillippa. 2018. Visitor to Visitor Learning: Setting up Open-Ended Inquiry in an Unstaffed Space. *Journal of Museum Education*, doi: 10.1080/10598650.2018.1522127.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška & MAREŠ, Jiří. 2003. *Pedagogický slovník*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

- RAINOLDI, Mattia, YU, Joanne & NEUHOFER, Barbara. 2020. The Museum Learning Experience Through the Visitors' Eyes: An Eye Tracking Exploration of the Physical Context. In: *Tourism on the Verge. Eye Tracking in Tourism*. Springer International Publishing.
- SIMON, Nina. 2010. *The Participatory Museum*. Santa Cruz: MUSEUM 2.0. 352 s. ISBN-13: 978-0-615-34650-2.
- SITNÁ, Dagmar. 2009. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SIVERTSEN, Christian, MATHIAS, Nikita & SUNDNES, Anders. 2023. Educating the attention of museum visitors through non-verbal art mediation. IASDR 2023: *Life-Changing Design*. DOI: 10.21606/iasdr.2023.222.
- SLAVÍK, Jan et al. 2017. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. 462 s. ISBN 978-80-210-8758-3.
- Soudobé dějiny: příručka učitele badatelského dějepisu: pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. 2022. Plzeň: Fraus ve spolupráci s Ústavem pro studium totalitních režimů. 180 s. ISBN 978-80-7489-752-8.
- SPECK, Bruce W. & HOPPE, Sherry (eds.). 2004. *Service-Learning: History, Theory, and Issues*. Praeger. 224 s. ISBN 978-0897898522.
- SPOUSTA, Vladimír. 1997. Interdisciplinarita a mezioborové vztahy se zřetelem k uměnovýchovným předmětům. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity: U, Řada pedagogická*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1753-8. ISSN 1211-6971. <https://digilib.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/104628.pdf>.
- Stanislav Petrov [online], 2024. [citováno 10. 2. 2024], *Wikipedie: Otevřená encyklopedie*. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Stanislav_Petrov&oldid=24269990.
- STEELE, Jeannie L. 1997. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Rozvíjíme kritické myšlení. Příručka II*. Praha: Kritické myšlení. 64 s.
- STEELE, Jeannie, MEREDITH, Kurt, TEMPLE, Charles et. al. 1997. *Rozvíjení kritického myšlení. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Pracovní příručka II*. 50 s.
- STEFAN, Michael. 2023. Didaktická analýza. In: ČERNÍN, David, GRACOVÁ, Blažena, STEFAN, Michael & TOMEČEK, Slavoj. *Dějepis mezi vědou a vyprávěním*. Červený Kostelec: Pavel Mervat, Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, s. 107–130. ISBN 978-80-7599-368-7 (Ostravská univerzita) 978-80-7465-593-7 (Pavel Mervat).
- STEHLÍK, Michal & GROMAN, Martin. 2022. *Přepište dějiny podruhé*. Brno: JOTA. 304 s. ISBN 978-80-7689-056-5.
- STRADLING, Robert. 2004. *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. Český překlad Vratislav Čapek. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 58 s. Dostupné z: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, <https://msmt.gov.cz/file/35899>. [cit. 2024-12-18].
- ŠERÁK, Michal. 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra & ČEŠÍK, Vojtěch. 2021. Příběh 17. listopadu. Ilustrace Matěj Komínek. *Učitel21*. Dostupné z: <https://www.ucitel21.cz/pribeh-17-listopadu-1>.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra & JOHNOVÁ ČAPKOVÁ, Michaela. 2015. *Plánování edukačních aktivit v muzeu: od strategického plánu k přípravě edukačního programu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 117 s. ISBN 978-80-244-4626-4.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. 2015. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 221 s. ISBN 978-80-244-4625-7.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra, LAŽOVÁ, Jolana et al. 2016. *Muzeum versus digitální éra*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 266 s. ISBN 978-80-244-5023-0.

- ŠOBÁŇOVÁ, Petra, STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, BLAŽEK, Timotej, MUSILOVÁ, Jana, TIKALOVÁ, Lucie & SOSNA, Jiří. 2015. *Téma – akce – výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 183 s. ISBN 978-80-244-4506-9.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012a. *Edukační potenciál muzea*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 363 s. ISBN 978-80-244-3034-8.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012b. *Muzejní edukace*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 140 s. ISBN 978-80-244-3003-4.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2014. *Muzejní expozice jako edukační médium I*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 361 s. ISBN 978-80-244-4302-7.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2015. Uplatnění narativnosti v muzejních expozicích aneb dotýkat se bytí prostřednictvím příběhu. *Kultura, umění a výchova*, 3(2). Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz>.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2019. *Využití digitálních technologií v muzejní prezentaci a edukaci*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky. 61 s. ISBN 978-80-7028-522-0.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2020. Edukační koncepce a strategie muzea v kontextu současné muzejní kultury. In: DROBNÝ, Tomáš; VYKOUPILOVÁ, Pavla (eds.). *Muzejní edukátor*. Studijní materiál. Brno: Moravské zemské muzeum, s. 50–88. ISBN 978-80-7028-553-4.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2024. *Podívej se, jak rostu!: Mapy učebního pokroku pro žáky od 6 do 11 let*. Ilustrace Kamila Francová, Centrum inovací ve vzdělávání PdF UP. Dostupné z <https://www.civpdfup.com/mapy/>.
- TOMEČEK, Slavoj & ČERNÍN, David. 2023. Návrh alternativní koncepce výuky. In: ČERNÍN, David, GRACOVÁ, Blažena, STEFAN, Michael & TOMEČEK Slavoj. *Dějepis mezi vědou a vyprávěním*. Červený Kostelec: Pavel Mervat, Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, s. 77–105. ISBN 978-80-7599-368-7 (Ostravská univerzita) 978-80-7465-593-7 (Pavel Mervat).
- VALIŠOVÁ, Alena & VALENTA, Josef. 2011. Metody vyučování a jejich modernizace. In: VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana & BUREŠ, Miroslav et al. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, s. 191–212. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VÁŠÍČEK, Zdeněk & MAYER, Françoise. 2008. *Minulost a současnost, paměť a dějiny*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, Praha: Triáda. 199 s. ISBN 978-80-7325-162-8 (CDK), 978-80-86138-96-1 (Triáda).
- VÁVRA, Jaroslav. 2011. Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů? *Metodický portál RVP* [online]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>.
- VONKOVÁ, Hana. 2011. Organizační formy vyučování. In: VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana & BUREŠ, Miroslav et al. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, s. 173–183. ISBN 978-80-247-3357-9.
- Vztyčení vlajky nad Reichstagem*. Online. Wikipedie. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Vzty%C4%8Den%C3%AD_vlajky_nad_Reichstagem. [cit. 2024-10-23].
- YEMINI, Miri, ENGEL, Laura & SIMON, Adi Ben. 2023. Place-based education – a systematic review of literature. *Educational Review*, 1–21. doi: 10.1080/00131911.2023.2177260.
- ZOJA, Luigi. 2024. *Paranoia. Šílenství, které píše dějiny*. Překlad Helena Lergetporer. Praha: Prostor. 640 s. ISBN 978-80-7260-597-2.
- ZORMANOVÁ, Lucie. 2012. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. *Metodický portál: Články*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html>.
- Ztroskotanci a samozvanci*. Dějepis v 21. století. Online. Dostupné z: <https://www.dejepis21.cz/userfiles/pagefiles/d21-20170510-ztroskotanci.pdf>. [cit. 2024-12-18].

**Aktivizační metody v muzejní edukaci
– se zaměřením na zprostředkování historie**

Petra Šobáňová & Tomáš Arnold
s předmlouvou Tomáše Drobného

Grafický návrh a úprava: Silvie Straková
Návrh obálky: Milan Mačinec
Vydalo: Metodické centrum muzejní pedagogiky
v Moravském zemském muzeu
Tisk: Moravské zemské muzeum, Zelný trh 6, 659 37 Brno
Brno 2025

ISBN 978-80-7028-628-9



ISBN 978-80-7028-628-9



Moravské zemské muzeum,
Brno 2025