

Využití konstruktivistických teorií učení v edukačním programu muzea: empirická případová studie

Veronika Kolaříková

Mgr. et Mgr. Veronika Kolaříková
Masaryk Univerzity in Brno
Faculty of Education
Poříčí 538/31
603 00 Brno
Czech Republic
e-mail: kolarikova.veronika@mail.muni.cz

Muzeológia a kultúrne dedičstvo, 2019, 7:2:153-168

The Use of Constructivist Learning Theories In a Museum Education Programme: Empiric Case Study

Constructivist learning theories bring benefits to the practice of museum education. They perceive learners as active agents of the learning process, building new knowledge and experience on earlier ones. In addition to knowledge, they also focus on developing a range of skills and competencies, such as the development of critical thinking, communication skills, or social skills. Therefore, they form an appropriate pedagogical background for the educational activities of the museum. The question for museum educators remains, however, how to use them in practice. In the study, possibilities of using them will be presented by introducing the research results to the reader. The realized video study was aimed to find out whether the analyzed educational program of the Silesian Museum in Opava applied elements of constructivist learning theories and, if so, by what means they did so.

Keywords: Museum, education, Constructivist Learning Theories, video study, open coding.

Dnešní muzea se orientují na své společenské poslání, které je z velké míry tvořeno edukační funkcí. Muzea, jež pečují o muzeálie nesoucí specifickou kulturní hodnotu, nabízejí svým návštěvníkům specifický druh edukační reality, která může být součástí neformálního vzdělávání a informálního učení (návštěvníci přicházejí do muzea ve svém volném čase a vzdělávají se zde často neuvědomovaně a spontánně). Muzea přitom mohou spolupracovat také s institucemi zapojenými do formálního vzdělávání a to např. v podobě školních návštěv muzea (edukační programy inspirované rámcovými a školními vzdělávacími programy apod.). V muzeu přitom nejde o pouhé předávání informací návštěvníkovi, ale o celkový proces jeho edukace a kultivace. Muzejní edukace „představuje jeden z faktorů, jenž se podílí na rozvoji každého jedince v mnohosti jeho kvalit fyzických, psychických i sociálních.“¹

Edukační zázemí, které se zdá být pro prostředí muzeí vhodné a přínosné tvoří konstruktivistické teorie učení. Ty se totiž ze své podstaty zaměřují na oblasti, o jejichž rozvoj muzeum často u svých návštěvníků usiluje a zároveň vytvářejí inspirativní zázemí, ze kterého může muzejní edukace ve svých aktivitách čerpat. Mimoto mají dle Heina² muzea akceptující konstruktivistický model edukace jako svou přirozenou součást velký potenciál k tomu stát se sociálně přínosnými institucemi. Expozice a v nich probíhající edukace totiž může být podle

¹ JAGOŠOVÁ, Lucie – JŮVA, Vladimír – MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno : Paido, 2010, s. 72.

² HEIN, George E. The Role Of Museums In Society: Education And Social Action. In: *Curator*, vol. 48, 2005, Is. 4, pp. 357-363.

autora koncipována tak, aby nebyla pouhým poskytovatelem informací, nýbrž aby se podílela na ovlivňování chování návštěvníků a to s cílem vytváření inkluzivní a demokratické společnosti. A právě využití prvků konstruktivistických teorií učení stojí v centru pozornosti předkládané studie, která si klade za cíl ukázat možnosti aplikace tohoto edukačního paradigmatu do muzejně-edukační praxe.

Případová empirická studie seznámí čtenáře s výzkumnými zjištěními uskutečněné videostudie týkající se edukačního programu Slezského zemského muzea v Opavě. Cílem kvalitativního výzkumu bylo zjistit, zda analyzovaný edukační program využívá prvky konstruktivistických teorií učení a pokud ano, prostřednictvím jakých postupů tak činí. Snahou výzkumného šetření přitom nebylo definovat celý vyčerpávající výčet všech prostředků, kterými muzea konstruktivistické prvky učení do svých edukačních programů zařazují, ale spíše tento proces hlouběji pochopit a demonstrovat za pomoci konkrétního případu, tj. pomocí analýzy konkrétního edukačního programu. Výsledky takto pojatého výzkumu pak napomáhají pochopit nejen to, jak je možné konstruktivistické teorie učení v edukační realitě muzea zkoumat, ale především to, jak se jejich prvky v praxi edukačního procesu projevují, jak do něj mohou být zapojeny a jaké jsou jejich potencionální přínosy. Výzkumná studie tak může být inspirací nejen pro vědce z daných oblastí, ale především pro muzejní pedagogy a další osoby zapojené do procesu muzejní edukace.

Pro uvedení čtenáře do tématu studie v první části nastíní problematiku konstruktivistických teorií učení. Hlavní pasáž textu bude tvořit představení uskutečněného výzkumu – jeho metodologie, cílů a výzkumných zjištění. Pozornost bude věnována především popisu a interpretaci z analýzy vzešlých kategorií, které se týkají způsobů zapojení prvků konstruktivistických teorií učení v analyzovaném programu. Nakonec studie shrne silné a slabé stránky analyzovaného programu, které se týkají kontextu využití či nevyužití prvků konstruktivistických teorií učení v analyzované muzejně-edukační realitě.

Konstruktivistické teorie učení v prostředí muzea³

Konstruktivistické teorie učení vycházejí z konstruktivistického paradigmatu sociálních věd, především pak ze sociálního konstruktivismu, který vnímá sociální realitu jako neustále lidmi konstruovanou v procesu komunikace a interakce⁴. Dále navazují na myšlenky klasiků, jakými jsou Piaget, Vygotsky či Dewey. Hlavní myšlenka konstruktivistických teorií učení vychází z předpokladu, že neexistuje univerzální podoba procesu učení, v rámci kterého by pedagog naučil všechny učící se jedince stejným a mimo ně apriorně existujícím věcem. Naopak je to učící se jedinec, který se sám podílí na konstrukci svých znalostí, které staví na svých dosavadních vědomostech, postojích, prekonceptech a zkušenostech, jež jsou socio-kulturně podmíněné a nabývají specifickou podobu vzhledem k jeho osobnostním charakteristikám i aktuálním stavům bytí. Na základě již existujících kognitivních zdrojů jedinec předkládané informace vyhodnocuje a individuálně interpretuje, ve snaze porozumět jim s ohledem na svůj každodenní život. Jedinec je do procesu vzdělávání vždy aktivně zapojen v tom smyslu, že

³ Kapitola představuje stručný vhléd do dané problematiky. Tématu konstruktivistického paradigmatu a jeho využití v prostředí muzea a procesu muzejní edukace se podrobně věnuje text autorky s názvem *Konstruktivistické teorie učení a jejich využití v edukační realitě muzea* (Kolaříková, 2018), který poskytuje hlubší teoretický vhléd do dané problematiky. Čtenářům se zájmem o tuto problematiku doporučuji s danou studií se seznámit.

⁴ K tomu více BERGER, Peter – LUCKMANN, Thomas. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno : CDK, 1999.

se podílí na konstrukci svých vědomostí, přičemž jeho aktivní role je přirozenou, spontánní a nevyhnutelnou součástí této konstrukce a tak i samotného edukačního procesu.⁵

Pojmy znalost a zkušenost jsou pro konstruktivistické teorie učení klíčové. Znalosti a zkušenosti jsou v rámci konstruktivistických teorií učení vnímány nejen ve své přítomnosti (jaké znalosti se jedinci dozvídají a co v edukačním procesu prožívají), ale také s ohledem na minulost (jaké znalosti a zkušenosti jedinci už mají) i na budoucnost (jak získané znalosti a zkušenosti využijí ve svém každodenním životě). Edukační proces má proto navazovat na dosavadní znalosti a zkušenosti jedinců, má je zohledňovat a dále rozvíjet a to s ohledem na jejich potřeby a zájmy, které jsou spjaty s jejich běžným životem a problémy. Do rozvoje znalostí, schopností a dovedností má být učící se jedinec aktivně zapojen a to skrze tzv. „minds on“ aktivity podporující myšlení jedinců, rozvíjející jejich kritické myšlení a uvažování apod. a tzv. „hands on“ aktivity umožňující jedincům věci si reálně vyzkoušet, manipulovat s nimi, experimentovat.⁶ Muzea jsou pak místy nabízejícími pro takto koncipovanou edukaci ideální prostředí, neboť v muzeu je edukace vystavěna na muzeáliích, kdy správně uchopená edukace k práci vztahující se k exponátům sama vybízí, i na vizi edukace probíhající zábavnou a hravou formou. Edukace se v muzeu totiž odehrává spíše než proto, že by se zde člověk vzdělávat musel, proto, že zde svůj čas trávit chce a edukační potenciál trávení tohoto času je spontánní a dobrovolný.

Výzkum

Kapitola představí analýzu muzejně edukačního programu, který se za vedení muzejní pedagožky uskutečnil ve Slezském zemském muzeu v Opavě v dubnu roku 2017. Popsána bude metodologie a hlavní výzkumná zjištění výzkumu, který si kladl za cíl identifikovat způsoby, kterými analyzovaný edukační program zapojoval prvky konstruktivistických teorií učení do procesu edukace.

Design výzkumu

Design výzkumu se odvíjí od kvalitativní metodologie. Konkrétně se jedná o deskriptivní analýzu snažící se o objektivní deskripci a analýzu zkoumaného fenoménu, kterým jsou prvky konstruktivistických teorií učení objevující se v edukačním programu muzea. Jde o hodnotící analýzu, pro kterou je dle Šobáňové⁷ typické, že se jedná o analýzu přinášející „*podrobné informace a poznatky o vybraném vzorku muzejních expozic* [v našem případě jde o analýzu edukačního programu] *a neklade si otázku po rozložení jevu v populaci.*“ To odpovídá zaměření výzkumu, který si neklade za cíl vytvořit přehledovou studii poukazující se na výskyt konstruktivistických teorií učení v rámci všech muzejních expozic v České republice, nýbrž se snaží o hlubší porozumění zkoumanému jevu a tak i o detailní popis konkrétního případu, tj. analyzovaného edukačního programu. Jedná se tak o studii typu evaluačních případových studií, jejímž smyslem je dle Šobáňové⁸ hodnotící analýza zvoleného případu. Takto ukotvený výzkum si klade za cíl přinést hlubší porozumění

⁵ Srov. TABER, Keith. S. Constructivism as educational theory: Contingency in learning, and optimally guided instruction. In: HASSASKHAH, Jaleh (ed.), *Educational Theory*. New York : Nova, 2011, s. 39-61.; ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha : Grada, 2012.

⁶ HEIN, George E. John Dewey's „Wholly Original Philosophy“ and Its Significance for Museums. In: *Curator*, vol. 49, 2006, Is. 2, pp. 181-203.

⁷ ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní expozice jako edukační médium 2. díl: Výzkum současných českých expozic*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. s. 24.

⁸ Tamtéž, s. 33.

danému tématu, tj. výzkumným záměrem je odhalit prvky konstruktivistických teorií učení, jež byly v daném edukačním programu využívány s povšimnutím si toho, jakým způsobem byly do edukační reality zapojeny. Tím se snaží výzkum pomocí čtenářům pochopit, jak se v praxi konstruktivistické teorie učení v muzejní edukaci mohou projevovat, tedy jakou mohou nabývat podobu a tím pádem i jakými prostředky je možné do edukace zavést a následně zpětně evaluovat.

Téma výzkumu

Téma výzkumu tvoří konstruktivistické teorie učení a jejich využitelnost v edukačních aktivitách muzea, které jsou ve výzkumu zastoupeny konkrétním edukačním programem. Výzkumný zájem se obrací k možnostem zapojení prvků konstruktivistických teorií učení v rámci edukačního programu muzea určeného dětským návštěvníkům.

Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo prostřednictvím analýzy edukačního programu zjistit, zda edukační program využívá prvků konstruktivistických teorií učení, které by mohly podpořit edukační záměr a činnost muzea. V případě zjištění, že program prvků konstruktivistických teorií učení využívá, kladla si analýza za cíl popsat, prostřednictvím jakých prvků a aktivit byly konstruktivistické teorie učení v edukačním programu zapojeny. Prvky, skrze které je možné konstruktivistické teorie učení do procesu edukace zapojit, byly obecně definovány již před analýzou za pomoci identifikace těchto možných prvků v odborné literatuře⁹. Takto definované prvky konstruktivistických teorií učení pak utvářejí jakýsi kódovací klíč, který prostřednictvím svých kategorií napomáhá k pochopení dané problematiky a tím i uvědomění si toho, co může výzkumník zabývající se konstruktivismem ve výuce v rámci analýzy hledat. Jinými slovy díky definování toho, které to jsou ony prvky, jež souvisejí s konstruktivistickými teoriemi učení a v edukačním procesu je zastupují napomáhá tento klíč vydefinovat a určit, kterým prvkům souvisejícím s konstruktivistickými teoriemi učení výzkumník v rámci analyzovaného programu věnuje pozornost.

Prvky konstruktivistických teorií učení, které mohou být v muzeu využívány a které byly v centru výzkumné pozornosti, jsou následující:

- učící se jedinec jako aktivní činitel edukačního procesu (Vnímá edukační program návštěvníka jako osobu stavějící edukaci na svých dosavadních znalostech a zkušenostech? Nabízí edukační program učícímu se jedinci možnost regulace edukačního procesu?)
- četnost a bohatost muzejních narativů přítomných v expozici, nebo využívaných v muzejně edukačním programu (Předkládá muzeum návštěvníkům jen jeden příběh, nebo využívá více narativů, díky kterým mohou návštěvníci svobodněji konstruovat svůj pohled na věc?)
- otevřenost muzejních narativů přítomných v expozici, nebo využívaných v muzejně edukačním programu (Jsou muzejní narativy otevřeny více způsobům interpretace, nebo nabízejí striktní pohled na věc? Je téma expozice komplexní, nebo jsou informace jen částečné a vytržené z kontextu?)
- zpracovávání témat týkajících se problémů současného světa

⁹ Stanovené prvky vycházejí z autorčiny práce s odbornou literaturou a jejího studia, přičemž definování prvků konstruktivistických teorií učení využitelných v edukační realitě muzea se věnuje autorčin text KOLARÍKOVÁ, Veronika. Konstruktivistické teorie učení a jejich využití v edukační realitě muzea. In: *Pedagogická orientace*, roč. 28, 2018, č. 3, s. 496-540.

- otváranie diskutabilných tém
 - snaha o tvorbu dialogu a vytváranie diskuzie
 - snaha o podporu aktívnej participácie návštevníkov na edukačnom procese (Je návštevník vybízen k aktívnejmu jednaniu, myšlienke, zisťovaniu apod.?)
 - využívanie princípu „minds on“ (Vybíza edukačný program návštevníky k aktívnejmu premýšľaniu, bádaniu, riešeniu situácií apod.?)
 - využívanie princípu „hands on“ (Nabízim muzeu možnosť manipulácie s exponátmi, experimentovanie apod.?)
 - podpora rozvoja kritického myslenia návštevníkov (Využíva edukačný program metód diskuzie, brainstormingu, vedomého reflexe, didaktické hry apod.? Snaží sa edukačný program rozvíjať schopnosť interpretácie a analýzy v muzeu získavaných informácií?)
 - práca s novými i dřívejšími informáciami (Jsou v rámci edukačného programu zjišťovány stávající znalosti, zkušenosti a postoje návštěvníků? Nabízí muzeu návštěvníkům nové informace?)
 - práca s postojmi a hodnotami (Snaží sa edukačný program rozvíjať postoje a hodnoty návštevníkov?)
 - rozvoj schopností a dovedností (Rozvíja edukačný program akčné či jiné schopnosti a dovednosti návštevníkov?)
 - rozvoj (pro)sociálnych schopností, dovedností, postojů a interakcií (Využíva edukace skupinové práce? Podporuje téma expozice či edukačného programu rozvoj prosociálnych postojů?)
 - situovanosť edukácie v sociálnom, kultúrnom a situačnom kontextu (Jsou muzejní narativy zasazeny do kontextu každodenního života návštěvníků?)
 - zohľadnenie (žitých) zkušeností návštevníkov (Prožívají návštěvníci v muzeu příjemnou zkušenost, která je obohacuje? Mohou zkušenost prožitou v muzeu návštěvníci nějak uplatnit ve svém každodenním životě?)
 - ohľad na špecifické charakteristiky návštevníkov (Bere expozice a edukačný program v potaz špecifické charakteristiky návštevníkov?)
 - maximálnu využitiu potenciálu prostredia muzea ako špecifického učebného prostredia
 - rolu muzejného pedagoga a jeho zvládnutia edukačného procesu (Zohľadňuje pedagog mentálnu rámce, dosavadnú znalosť a ďalšie špecifika žáků?)
- Takto stanovené prvky konstruktivistického učenia využiteľné v prostredí muzea sa môžu dotýkať ako muzejného edukačného programu, tak samotnej expozície muzea.

Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka

- Využíva zvolený edukačný program a s ním spojená expozícia prvky konstruktivistických teórií učenia, a pokiaľ ano, akými prostriedkami tak činí?

Vedlejší výzkumné otázky

- Jakou roli zaujímá ve vztahu ke konstruktivistickým teoriím učení v edukaci přítomný muzejní narativ?
- Podporuje edukačný program aktívnu participáciu návštevníkov?
- Zohľadňuje edukačný program dosavadnú znalosť a zkušenosti návštevníkov?
- Je edukačný program situovaný v sociálnom a kultúrnom kontextu?

Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem je edukační program Slezského zemského muzea s názvem Spravedlnost. Program se odehrál ve stále společenskovední expozici Encyklopedie Slezska, která se týká dějin, přírody, kultury a obyvatelstva minulého i současného českého Slezska. Expozice je organizována do několika klíčových hesel, které mají asociovat encyklopedický přehled pro tuto lokalitu typických jevů. Postavení muzejního narativu zde díky organizaci expozice nabývá specifickou podobu, neboť je možné každé vybrané heslo vnímat samostatně, spíše než hledat v expozici jediný chronologický narativ. To s sebou nese určité výhody i nevýhody. Pro návštěvníky (především ty dětské) může být tímto způsobem organizovaná expozice problematická z hlediska hledání jednotící narativní linky. Na druhou stranu pro muzejního pedagoga se otevírá možnost jednoduše využívat jednotlivých muzejních hesel pro tvorbu různorodých edukačních programů. Analyzovaný edukační program probíhal v části expozice s heslem „Těžba“.

Edukačního programu se zúčastnilo 12 žáků základní školy (4 chlapci a 8 dívek) ve věku 9 až 12 let a jejich třídní učitel. Šlo o žáky smíšené 4. a 5. třídy, která muzeum v daném školním roce pravidelně navštěvovala. Daný program byl zvolen k analýze vzhledem k faktu, že byl součástí edukačního cyklu, v němž si muzejní pedagožka kladla za cíl *rozvíjet kritické myšlení žáků, jejich názory a postoje, vést žáky ke společnému dialogu a jeho využívání k hledání odpovědí na velké otázky dnešního proměnlivého světa. Za účelem naplnění stanovených cílů pedagožka avizovala používání tzv. RWCT metod (Reading and Writing for Critical Thinking, tj. čtením a psaním ke kritickému myšlení), které „na základě práce s texty a jazykem umožňují žákům systematicky a promyšleně prozkoumávat cíleně zvolená témata a vytvářet si vlastní hypotézy a názory.“¹⁰*

Svým zaměřením program skýtal příslib možnosti, že v něm bude docházet k využívání prvků konstruktivistických teorií učení. Tedy že se bude jednat o program, ve kterém budou prvky konstruktivistických teorií učení přítomny, což bylo podstatné pro to, aby mohly být tyto prvky nejen identifikovány, ale také detailněji analyzovány a popsány. Bez jejich přítomnosti by totiž analýza pozbývala smyslu a nemohla by fungovat jako příklad praxe. Zároveň studie nechce tvrdit, že se jedná o obecný vzorový příklad muzejního edukačního programu. Práce edukačních programů v českých a slovenských muzeích je totiž odlišná a různorodá a vychází nejen z kompetencí muzejního pedagoga, ale také ze zaměření daného muzea a jeho edukační vize apod. Zvolený program byl pro analýzu vybrán na základě tzv. typického případu, jehož cílem je v tomto případě podílet se na evaluaci daného programu, který reprezentuje pedagogický styl dané pedagožky v muzeu v té době pracující. Samotné Slezské zemské muzeum bylo pro daný výzkum vybráno také s ohledem na fakt, že se jedná o nejstarší české muzeum a zároveň o třetí největší muzejní instituci v České republice.

Způsob sběru dat

Sběr dat se odehrál prostřednictvím pozorování edukačního programu a jeho zaznamenání na videozáznam. Vzhledem k tomu, že je výzkum založen na analýze videozáznamu edukačního programu, je možné výzkum označit za videostudii, což je typ výzkumu, ve kterém *„je využito videa jako prostředku sběru a analýzy dat, popř. jako média prezentace výzkumných zjištění.“¹¹* Videostudie

¹⁰ DOLEJŠKOVÁ, Petra. Tajemství muzea – pedagogicky konstruktivismus a postupy programu RWCT v muzejně-pedagogické praxi určené žákům základních škol. In: *Muzeum*, roč. 49, 2011, č. 2, s. 25.

¹¹ NAJVAR, Petr – NAJVAROVÁ, Veronika – JANÍK, Tomáš – ŠEBESTOVÁ, Simona. *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno : Paido, 2011, s. 9.

představuje „komplexní metodologický postup, v jehož rámci se může uplatnit řada různých strategií, metod či technik sběru a analýzy videodat – tj. audiovizuálních dat zakotvených v bohatých kontextech. Výzkumný potenciál videostudie spočívá v tom, že komplexní jevy a děje zachycené na videozáznamu jsou přístupné analýzám, které se mohou ex-post zaměřovat na různé aspekty zkoumané problematiky.“¹² K videozáznamu byla použita jedna kamera, která zachycovala celou skupinu (žáci, jejich třídní učitel a muzejní pedagožka), která se pohybovala v prostorech dané expozice. Na videozáznam byl nahrán celý edukační program a bezprostředně po skončení programu byl doplněn terénními poznámkami¹³.

Způsob analýzy dat

Analýza videodat se zakládala na procesu otevřeného kódování. Otevřené kódování je deskriptivní induktivní metodou, která byla vyvinuta „v rámci analytického aparátu zakotvené teorie, avšak díky své jednoduchosti a zároven účinnosti je používána a použitelná ve velmi široké škále kvalitativních projektů.“¹⁴ Postup otevřeného kódování probíhal jako proces prvotního kódování, následně kategorizace a interpretace dat získaných z videozáznamu uskutečněného edukačního programu. Otevřené kódování se zakládalo na procesu segmentování analyzovaného textu (tj. přepisu videozáznamu) na mikroepizody, které byly označeny příslušnými kódy ve snaze identifikovat jejich významy. Poté následovala kategorizace kódů, která umožnila odhalit základní témata vztahující se ke zkoumanému problému, načež došlo ke vzniku a pojmenování výzkumných kategorií a jejich interpretaci. Pomocí otevřeného kódování se tedy uskutečnila kategorizace a interpretace získaných dat.

Součástí studie je SWOT analýza, která může být užitečným nástrojem evaluační strategie vyhodnocující zvolený edukační program. Zhodnocením silných a slabých stránek analyzované reality může SWOT analýza přispět k jejímu vylepšení. Provedená SWOT analýza shrnula silné a slabé stránky programu z hlediska uplatnění prvků konstruktivistických teorií učení. Ty budou představeny v přehledné tabulce v závěru studie.

Představení analyzovaného edukačního programu

Cílem edukačního programu bylo zabývat se filozofickou otázkou spravedlnosti. Muzejní pedagožka chtěla přimět žáky k úvahám nad tím, co spravedlnost znamená, jakou podobu může nabývat a kdy je a není něco spravedlivé. Zároveň si kladla za cíl vést děti k *vzájemnému naslouchání, samostatnému myšlení, hledání souvislostí*¹⁵ a spolu s tím chtěla pedagožka „zasadit historické exponáty do současného světa, kterému děti rozumí.“

Programu trval 67 minut a byl rozdělen do tří hlavních částí, kterými byly úvod trvající 14 minut, hlavní část programu trvající 47 minut a shrnutí v rámci závěru programu, který zabral 6 minut. Po přivítání se s žáky v úvodu proběhla evokace, která má dle Šobáňové¹⁵ nejen motivovat návštěvníky k procesu učení, ale také nabízí muzejnímu pedagogovi prostor k získání přehledu o dosavadních znalostech a postojích návštěvníků. Úvod programu sloužil k seznámení se s expozicí a v ní prezentovaném tématu těžby, okolo kterého bylo vystaveno téma programu zaměřující se na problematiku spravedlnosti a nespravedlnosti ve společnosti.

¹² Tamtéž, s. 16.

¹³ Hlubší vhled do problematiky videostudie podává článek autorky KOLAŘÍKOVÁ, Veronika. Videostudie v muzejněpedagogickém výzkumu: případová studie. In: *Museologica Brunensia*, roč. 6, 2017, č. 2, s. 56-67. Studie zachycuje jiný výzkum, který se odehrál ve slezském zemském muzeu, kdy byl s jinými cíli analýze za pomoci využití videostudie podroben jiný edukační program muzea.

¹⁴ ŠVARÍČEK, Roman – ŠEDOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. s. 211.

¹⁵ ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 2012, s. 124-125.

V této části programu se uskutečnila nejdůležitější práce s expozicí a exponáty. Následující hlavní část programu by podle Šobáňové¹⁶ měly tvořit vlastní edukační aktivity, které směřují k osvojování si edukačního obsahu. Stejně tak tomu bylo i v analyzovaném programu, ve kterém aktivity směřovaly k dosažení stanoveného edukačního cíle. Na závěr proběhla reflexe, kterou Šobáňová¹⁷ charakterizuje jako zjištění toho, co se návštěvníci v muzeu naučili a jak to mohou dále ve svém životě použít. Spolu se shrnutím edukace by mělo v reflexi docházet k motivování návštěvníků k dalšímu promýšlení dané problematiky. Pozornost se věnuje také tomu, jak se návštěvníci v muzeu cítili a jakou zkušenost si z něj odnášejí. S ohledem na tyto požadavky se závěr analyzovaného programu nesl v duchu shrnutí toho, *co se v dané lekci podařilo, nebo nepodařilo a jak se dětem pracovalo.*

Analýza edukačního programu

Pomocí otevřeného kódování došlo ke kategorizaci dat. Výslednými kategoriemi jsou kategorie: Těžba jako problematický fenomén; Nespravedlnost jako problém (nejen současného) světa; Situovanost edukace v sociálním, kulturním a situačním kontextu; Práce se znalostmi; Využití principu „minds on“ a principu „hands on“; Edukace jako prostředek sociální interakce. Kategorie jsou opatřeny interpretací a vybranými ukázkami, které demonstrují obsah daných kategorií a reprezentují jejich v analýze přítomnou širší škálu. Významově nejdůležitější části textu ukázek jsou pro zvýraznění podtrženy.

- Těžba jako problematický fenomén

Narativ využívající muzejní pedagožkou se odvíjel od v expozici umístěného informačního panelu, který návštěvníkům zprostředkovává vzhled do problematiky těžby. Text panelu je rozdělen do pěti odstavců informujících o spjatosti regionu s těžbou černého uhlí a dalších nerostů, které od 18. století výrazně ovlivnily nejen podobu místní krajiny, ale také způsob života obyvatel. V závěru panel hovoří o tom, že *„následky těžby jsou spjaty v krajině se sice leckdy kuriózními (např. kouřící baldy v Ostravě, nakloněný kostel v Karvině-Dolech), ale ve své podstatě nepříznivými jevy (devastace povrchu, propadliny, znečištění).“* Narativ pojící se s tématem těžby prezentuje těžbu v regionu jako něco spíše negativního a problematického. Jak ukázala analýza, v edukaci přítomný diskurz ukotvující muzejní narativ dané části expozice odpovídá svým zaměřením názvu kategorie *„Těžba jako problematický fenomén.“*

Kromě úvodního panelu měli žáci za úkol přečíst v expozici vystavenou báseň Pozdrav od Viléma Závady, nad jejímž obsahem a významem se společně s pedagožkou zamýšleli. Pedagožka měla předem nachystanou interpretaci díla, kterou po společném brainstormingu žákům zprostředkovala. Předchozí interpretace žáků ale nezavrhovala, uznávala je jako jedny z možných variant.

„Jo. Takhle to můžže být. Ale co ještě. Nemusí to být přímo tady takováhle událost, ale vlastně tou těžbou se říká, tady v té básniče se říká vlastně že ta těžba způsobila něco velkého že jo. Ta práce co udělala?... [žáci odpovídají] Ano, tu krajinu zničila a ty lidské životy?... [žáci odpovídají] Jo jo, nějak je poznamenala.“ (pedagožka)

Báseň pojednávala o tehdejších životě horníků. Způsob, jakým těžba jejich životy poznamenala, pedagožka demonstrovala na konkrétním příkladu:

¹⁶ Tamtéž.

¹⁷ Tamtéž.

„Když ten muž, který kopal ublí a došlo k nějakému zavalu, tak vlastně co se stalo s tou rodinou? Ta žena zůstala sama s dětma. ... A jak se živila? ... On jí do té doby živil, ano ... Tak co potom ta žena dělala? ... [žáci odpovídají] Třeba. Mohla šít a prodávat to. Ale oni zas tak jako neměli ty peníze, takže to často moc nikdo nekupoval... Takže ta chudoba tady byla obrovská, velická.“ (pedagožka)

Interpretací hornictví jako činnosti spjaté s poškozováním krajiny i života lidí pedagožka navázala na diskurz muzejního narativu prezentujícího těžbu jako problematický fenomén. Tento diskurz se nesl celým edukačním programem, který vnímal těžbu jako problematickou událost, která měla v minulosti negativní dopad na přírodu i život obyvatel – špatné životní podmínky horníků a jejich rodin (chudoba, špatná zdravotní péče aj.). Případné přínosy těžby pro společnost diskutovány nebyly. Do kontrastu s chudobou horníků bylo dáno jen téma bohatnutí vlastníků dolů, které bylo rozrůstající se těžbou umožněno. Téma jejich bohatství ale bylo součástí dominantního diskurzu, neboť bylo dáno do kontextu s problematikou sociální nerovnosti a sociální nespravedlnosti a tak bylo pojmáno spíše v negativních konotacích binarity „chudí a ohrožení horníci“ versus „bohatí a v bezpečí žijící vlastníci dolů.“ V kontextu muzejního narativu tedy těžba konstruovala sociální nerovnost a narušovala tak nejen lokální krajinu, ale také mezilidské vztahy a sociální strukturu.

„Ti majitelé ti byli bohatí a měli hodně jídla a měli se dobře. Ale ti dělníci i když tam hodně pracovali, tak ti ne. Oni jim to, totiž ti majitelé dávali málo peněz. I když jich měli hodně.“ (žákyně D) – „A je toto spravedlivé?“ (pedagožka) – žáci: „Ne.“ – „Říkáme tomu, že je to taková sociální nespravedlnost.“ (pedagožka)

- Nespravedlnost jako problém (nejen současného) světa

Téma spravedlnosti tvořilo hlavní myšlenkovou linku programu a s ohledem na muzejní narativ bylo nejprve zasazeno do kontextu problematiky života horníků v 18. a 19. století. Diskutován byl odlišný život různých sociálních vrstev a probírána byla problematika sociální nespravedlnosti. Téma spravedlnosti ale nebylo v programu vystavěno jen na těchto bodech. Pedagožka otevřela filozofickou otázku spravedlnosti v její obecnosti a vedle hlavního muzejního narativu analýza odhalila také narativ, který lze pojmenovat jako „Spravedlnost nerovná se stejnost“. Narativ byl demonstrován na fiktivním příběhu učitele základní školy, který ve snaze být ke všem spravedlivý začal všechny žáky hodnotit stejně bez ohledu na jejich reálné výsledky a úsilí. Příběh účastníky edukačního programu směřoval k diskuzi toho, co to spravedlnost je, zda chování hlavní postavy příběhu bylo nebo nebylo spravedlivé a proč.

„No jako bylo to prostě celé takové nefér.“ (žákyně C) – „Nefér? Takže stejně není vždycky spravedlivé?“ (pedagožka)

„No dal všem třeba stejné vysvědčení. Těm co se dobře učili a měli dostat lepší známku i těm co se špatně učili a měli dostat horší známku. Takže mě přijde že v té pohádce to nebylo vůči té třídě fér. Že prostě někteří dostali lepší nebo zase horší známku, než jako měli dostat.“ (žákyně A) – „No ale podle mě nešlo jenom o to, jestli si něco zasloužili nebo nezasloužili. Ale ono tady šlo pak hlavně o to, že ty děti potom nevěděly co se mají učit, jejich rodiče nevěděli jak na tom jsou. Všichni věděli jenom to samé...“ (žákyně B) – „No jako bylo to prostě celé takové nefér.“ (žákyně C) – „Nefér? Takže stejně není vždycky spravedlivé?“ (pedagožka)

- Situovanost edukace v sociálním, kulturním a situačním kontextu

Edukační program byl situován v kulturním kontextu dané lokality. Hornictví a práce v železárnách je součástí historie daného území a proto se děti, které z této oblasti pocházejí,

kulturně dotýká. Těžba v minulosti výrazným způsobem ovlivnila život místních obyvatel a do podoby jejich života zasahuje i dnes a zároveň je významnou složkou historické paměti dané oblasti. Její reprezentaci dodnes tvoří např. názvy okolních vesnic.

„Tady ve Slezsku se netěžilo jen uhlí, ale i kámen... znáte ty vesničky Vápenná, Kamenná, Žulová... jeli ste přes ně někdy?“ (pedagožka)

Edukační program se dotýkal každodenní životní zkušenosti žáků, neboť problematiku spravedlnosti zasadil do prostředí školy. Právě škola tvoří součást běžného dne, a proto pro žáky téma spravedlnosti zasazené do školního prostředí bylo bližší a srozumitelnější. Při diskuzi měli žáci tendenci přenášet téma i do jim ještě bližší sféry – do prostředí rodiny a mnozí z nich hovořili o spravedlnosti chování rodičů k dětem (sourozencům).

„To je jako třeba když brácha něco udělá a on to jako může protože je malý, tak třeba se na ňho mamka nezlobí a já to pak třeba musím za něj pomáhat uklízet.. to je jako blbě no.“ (žákyně H)

„Chápu že to téma sourozenecké spravedlnosti je pro vás důležité a je vám bližší. Zdá se mi teda, že tu nespravedlnost tam vnímáte víc než ve škole, že tu nespravedlnost ve škole tak nevnímáte a proto ji tu řešíte míň. To je pak pro vašeho učitele dobrá vizitka. Zajímá mě ale, jak vnímáte tu nespravedlnost ve škole v tomhle textu. Kde se tu objevovala?“ (pedagožka)

- Práce se znalostmi

Kladem edukačního programu je, že pracoval nejen s novými informacemi, ale také se stávajícími znalostmi žáků. S dosavadními znalostmi žáků pracovala pedagožka již v úvodu programu, ve kterém zjišťovala, co děti o těžbě černého uhlí ví. Zjišťování znalostí probíhalo prostřednictvím kladení otázek k tématu těžby na Ostravsko-karvinsku: *„Co se v Ostravě těží?“* *„Od kdy se tam to černé uhlí těží? Co myslíte, kdy tam to uhlí našli?“* Za otázkami následovalo upřesňování informací a podávání informací nových, které se zakládaly jak na sděleních pedagožky, tak na informacích prezentovanými expozicí. Např. informace o datu, kdy bylo uhlí v dané oblasti nalezeno, měli žáci za úkol nalézt v textovém panelu expozice.

„Kluci našli nějakou informaci... To uhlí se zde teda našlo v 18. století, jak tehdy mohla ta Ostrava vypadat?... Jaká je Ostrava dneska?... Co se stalo v průběhu 19. století, jak se ta Ostrava tím uhlím změnila?... A na co to uhlí lidé tehdy potřebovali? ... Ano, tomu období se totiž říkalo období páry, slyšeli jste o něm, co je pro to období typické?... Jak se tím lidem tehdy v Ostravě žilo? Jaké problémy měli?“ (vybrané části výroků pedagožky používané v průběhu edukačního programu, na které žáci v průběhu diskuze reagovali, odpovídali a zamýšleli se nad nimi)

Otázky směřovaly k diskuzi tématu života lidí v hornickém městě 19. století, který s sebou nesl jistá specifika lišící se napříč společenskými vrstvami. Při řešení otázky sociální spravedlnosti pedagožka pracovala s postoji žáků. Ty se projevovaly v úvodu, když žáci vyjadřovali své názory na tehdejší život a sociální nespravedlnost v něm přítomnou a zároveň se postoje mohly formovat v průběhu edukace, kdy žáci získávali nové informace, uvažovali nad novými tématy a snažili se problematiku dávat do souvislosti se svým vlastním životem.

„Ti majitelé ti byli bohatí a měli hodně jídla a měli se dobře. Ale ti dělníci i když tam hodně pracovali, tak ti ne. Oni jim to, totiž ti majitelé dávali málo peněz. I když jich měli hodně.“ (žákyně D) – „A je toto spravedlivé?“ (pedagožka) – žáci: „Ne.“ – „Říkáme tomu, že je to taková sociální nespravedlnost.“ (pedagožka)

Pedagožka v daném roce spolupracovala s konkrétní školní třídou kontinuálně a opakovaně. Díky tomu mohla navazovat na informace z předchozích edukačních programů, které žáci v muzeu absolvovali, byť se tyto programy tématu těžby a spravedlnosti přímo nedotýkaly.

Fakt, že se muzejní pedagožka setkala v muzeu s žáky několikrát, umožnil, aby témata navzájem provázala, využívala dříve sdělených informací a postupně je propojovala s každodenním životem žáků a zasazovala dříve probírané informace do nových kontextů.

„*My sme se o tom bavili kedyž sme dělali ty květiny, tenkrát, kedyž sme se bavili o těch květinách cestovatelkách. Ti lidé co pracují v těch sklenících, tak jsme viděli na těch fotkách že měli na rukách a na obličejích co?*“ (pedagožka) – „*Rukavice... masku*“ (žáci) – „*A stejně tak to je i v těch dolech.. jenže tehdy neměli ti lidé vlastní žádné ochranné pomůcky. Dneska bys musel mít nějaký respirátor přes obličej. Protože je tam tak vysoká prašnost, takže by se tam strašně špatně dýchalo.*“ (pedagožka)

- Využití principu „minds on“ a principu „hands on“

Pedagožka v průběhu edukace vnímala žáky jako aktivní činitele edukačního procesu. To se projevovalo nejen v tom, že se snažila navazovat na jejich dosavadní znalosti, ale také tím, že je pobízela k aktivnímu zapojení se do edukace. Toto zapojení nabývalo podobu aktivního myšlení, spíše než manipulace s exponáty. Manipulovat s exponáty v průběhu edukačního programu žáci nemohli. Nedochovalo ani k činnostem s náhražkami exponátů (modely, zástupné předměty apod.). Pokud se edukační činnost na exponáty zaměřovala, šlo o práci s vystaveným textem, či exponáty jako ukázkami umístěnými za sklem vitríny (hornický vozík, havířská sbíječka, prapor horníků, lampa a další potřeby horníků, obrázky znázorňující život horníků a proces těžby). Exponáty zastupovaly muzejní narativ, byly součástí procesu předávání nových informací a staly se podněty k tématům, kolem kterých se postupně otevírala diskuze žáků. Exponáty tedy byly do edukačního procesu zapojeny a byly využívány nejen jako zdroj poznání, ale také jako prvky vybízející k aktivnímu přemýšlení o konkrétních jevech a problémech.

„*Od kdy se tam to černé ublí těžší? Co myslíte, kdy tam to ublí našli? Dokážete to najít v tom textu?*“ (pedagožka)

Více než na manipulaci s věcmi a fyzicky aktivní jednání, se edukační program zaměřoval na proces aktivního myšlení. V průběhu edukace byli žáci opakovaně vyzíváni k uvažování nad danými jevy. Pobídky měly podobu dotazování se pedagožky na konkrétní otázky, nebo se odehrávaly prostřednictvím úkolů, kterými bylo čtení textů. V prvním textu měli žáci za úkol najít požadované informace. Druhý text byl filozoficky zaměřen a jeho analýza sloužila k zamyšlení se nad problematikou spravedlnosti. K textu měli žáci za úkol vymyslet každý jednu otázku. Ze všech otázek se prostřednictvím výběru otázek ve trojicích a následně hlasováním udělal výběr několika pro žáky nejzajímavějších, které byly v rámci kolektivu diskutovány. Žáci se tak aktivně podíleli na výběru (pod)tématu diskuze a byly tak zapojeny do procesu regulace průběhu edukace.

„*A v těch trojicích se teď dohodnete na jedné otázce ze tří co máte, vyberete si jen jednu, dvě vyřadíte. Musíte se domluvit, které to budou. Jen jednu si necháte v té trojici. Tu podle vás nejlepší. Jednu tu.. nejdůležitější.*“ (pedagožka)

Témata, která muzejní pedagožka v návaznosti na expozici otevírala, byly žákům předkládány jako témata, o kterých je možné diskutovat. Žáci byli pedagožkou vyzíváni k vyjádření se k tématům, k řízení toho, co o nich ví i co si o nich myslí. Své názory mohli žáci diskutovat mezi sebou navzájem i spolu s pedagožkou. Ta byla mediátorem diskuze, ale i garantem přesných informací ve chvílích, kdy byly tyto „správné informace“ potřebné (př. znalost historických událostí, vysvětlení procesu těžby apod.). V rámci diskuzí o filozofických tématech spravedlnosti však správná odpověď předem definovaná nebyla. Žáci měli možnost vyjádřit jakýkoli názor a pedagožkou byli vybízeni k vlastním úvahám. Žáci využívali frází typu: „*No ale co když...*“

„Jenomže...“ „Já si zase myslím že...“ apod. S jejich pomocí vyjadřovali svůj názor, uvažovali o nastalém tématu i se ujímali slova v průběhu diskuze. Vzájemné debaty pak často doplňovali komunikačními gesty. Základními typy gest si dávali najevo, zda s výrokem spolužáka souhlasí, nesouhlasí, zda jej chtějí doplnit apod.

„A jak jsi došla k téhle otázce, jak tě to napadlo? Vysvětlí nám to.“ (pedagožka)

„A co vy ostatní, co si o tom myslíte?“ (pedagožka) – „No myslím si že...“ (žákyně B)

„To podle mě není odbočení od toho tématu, to všechno přece je ta spravedlnost, si myslím.“ (žákyně C)

V rámci diskuze příběhu o spravedlnosti ve škole pedagožka otevřela také problematiku konstruktivistických teorií učení, byť ji sama takto nepojmenovala. V rámci diskuze se věnovala faktu, že nejen v řízeném edukačním procesu děti získávají informace a učí se a zároveň, že v edukaci nejde jen o získávání znalostí, ale také budování postojů a hodnot, které se zrcadlí např. v morálce lidí.

„A já se vás chci zeptat, jestli to tak opravdu je, že si vážně žádné chyby neopravujeme sami?“ (pedagožka) – „Ale jak to zjistíme třeba, že je ta odpověď správná?“ (žákyně E) – „No kdy to můžeš zjistit? Musíš čekat, jestli tě někdo opraví, nebo si můžeš zjistit ty informace sama?“ (pedagožka)

„No a myslíte si, že to co se děje ve škole naučí se naučí jen od toho učitele, nebo by měli naučit být samostatní v tom myšlení, v tom hledání...?“ „No můžou se přece zeptat i rodičů, babičky a tak.“ „Nebo si to můžou najít na internetu dneska. Dřív to nebylo, dřív nebyly počítače a tak, dřív byly jen knihy a třeba nemuseli vědět v jaké knižce to mají najít. Dneska to najdem na internetu.“ (žák A) – „No jo, ale na internetu není všechno dobře, to si musíme uvědomit. A v knihách taky mohou být chyby.“ (pedagožka)

„A je to jenom o informacích v té škole? Co třeba nějaké morální hodnoty, učí se i ty děti ve škole? A je učitel jediný kdo ty hodnoty dětí ovlivňuje? Jak to s nimi je?“ (pedagožka)

Metody diskuze, dialogu a brainstormingu („viričí“ myšlenky žáků nebyly kvůli časové náročnosti zapisovány, ale jen sdělovány žáky a rekapitulovány pedagožkou) byly v edukačním programu klíčové a směřovat měly k rozvoji kritického myšlení. Metoda kritického myšlení využívaná při muzejní edukaci by podle Peškové¹⁸ měla být založena na třech fázích, jejichž stěžejním bodem je proces řešení problémů. První fází metody je evokace, v jejímž průběhu jde o snahu zjistit, co žáci o probíraném tématu již vědí a co si o něm myslí. Žáci jsou seznamováni s tématem edukace, které by u nich mělo vyvolat zájem i touhu o aktivní zapojení se do edukace. Fáze evokace se v analyzovaném programu odehrála na jejím začátku, kdy byli žáci seznámeni s tématem spravedlnosti a těžby. Pedagožka zjišťovala, co žáci o těžbě ví a jaké k ní zaujímají názory a postoje. Druhou, nejobsáhlejší fází metody tvoří fáze uvědomění si významu. V tomto bodě jde o proces hledání a získávání nových informací, které si žáci postupně upřesňují a porovnávají je se svými stávajícími znalostmi a postoji. V edukačním programu se tato fáze zakládala na aktivitách samotných žáků. V rámci úkolu interpretace básně se ukazovaly postoje žáků, a uskutečňovala se práce s novými informacemi, díky jejichž přítomnosti mohli žáci své dosavadní postoje postupně modifikovat. Poté následovala práce s textem věnujícímu se fiktivnímu příběhu ze školního prostředí. Tato aktivita zabrala největší část programu. V této fázi žáci získávali nové informace, nad kterými v průběhu programu aktivně přemýšleli a vyjednávali jejich podobu (respektive hledali odpověď na otázku, co to spravedlnost vlastně je). Nové informace a situace porovnávali se svými stávajícími znalostmi a zkušenostmi, např. když problematiku spravedlnosti demonstrovali na příkladech sourozeneckého života. Důležité je také to, že se žáci v rámci programu neučili nad věcmi pouze přemýšlet, ale také je diskutovat, sdílet své myšlenky s ostatními a argumentovat je. Program se snažil podporovat nejen kritické

¹⁸ PEŠKOVÁ, Jitka. Muzeum a jeho edukační potenciál. In: *Museologica Brunensia*, roč. 2, 2013, č. 3, s. 6.

myšlení žáků, ale také rozvíjet jejich komunikační schopnosti. Závěrečnou fází metody tvoří reflexe, která směřuje k prohloubení učiva a k uvědomění si širokého kontextu nově získaných a prohloubených poznatků. V analyzovaném programu se fáze reflexe se věnovala shrnutí hlavní aktivity. Žáci sedící v kolečku měli za úkol vyjádřit závěrečnou myšlenku k tématu, jeho shrnutí a doplnění čehokoli, co je k tématu i celému průběhu edukace napadá. V rámci reflexe pedagožka shrnula také prolnutí aktivity s tématem spravedlnosti v rodině, které děti spontánně otvíraly.

„Přijde mi, že nějakou otázku jste si vybrali a že se nám o ní i podařilo diskutovat. I když to téma bylo na první pohled takové vzdálené.“ (pedagožka)

- Edukace jako prostředek sociální interakce

Součástí edukace byl také cíl podporovat sociální soudržnost třídy a posilovat jejich sociální interakci. Spolupráce kolektivu byla navozována nejen v diskuzích, při kterých se pedagožka snažila cíleně vybízet k řeči i méně mluvící žáky („Ty jsi nám k tomu ještě nic neřekl, co si o tom myslíš?“), ale také při práci ve skupinkách. Skupinky byly sestaveny nikoli podle preferencí žáků, ale podle náhody. Vytvářeli je tři po sobě v seznamu jmen následující žáci, kteří pak měli za úkol domluvit se na výběru otázky. Takto utvořené skupinky umožňovaly žákům pracovat nejen se svými kamarády, ale i se žáky, se kterými ve volném čase komunikují méně. Žáci se v průběhu aktivity učili spolupracovat a trénovali a rozvíjeli své komunikační schopnosti.

„Teď se potichu, bez mluvení rozestavíme do řady podle prvního písmena vašeho jména. Tady bude A a ostatní se rozestaví jak patří, ale bez mluvení. Zvládneme to?“ „A teď jak stojíte se rozdělíte do trojic... A v těch trojicích se teď dohodnete na jedné otázce. Vyberete si jen jednu, dvě vyřadíte. Musíte se domluvit, které to budou.“ (pedagožka)

Výzkumná zjištění

Analýza dat a z ní vzešlé kategorie ukazují, že edukační program využíval celé řady prvků konstruktivistických teorií učení. Ty se vzájemně prolínaly, což je patrné už z toho, jak byly mnohé tyto prvky a také výroky a situace obsaženy v několika kategoriích najednou. Odpověď na první část výzkumné otázky tedy zní, že zvolený edukační program využíval ve své edukační realitě prvky konstruktivistických teorií učení. Prostředky, kterými tak činil a tedy odpověď na druhou část výzkumné otázky odhalily z analýzy vzešlé kategorie. Ty ukázaly, že edukační program využil celé řady prvků konstruktivistických teorií učení, mezi které patří především fakt, že pedagožka vnímala žáky jako aktivní činitele edukačního procesu a proto nejenže navazovala na jejich dosavadní znalosti, postoje a zkušenosti, ale pokoušela se také žáky aktivně do edukačního procesu zapojovat. Za tímto účelem využívala metody diskuze, brainstormingu, analýzy textu, vyzývala žáky k přemýšlení o věcech a zaváděla tak do edukace „minds on“ prvky, jejichž hlavním cílem bylo posilovat a rozvíjet kritické myšlení žáků. Témata týkající se problémů současného světa (otázka nespravedlnosti), která muzejní pedagožka v edukaci otvírala, byly zasazeny do kontextu každodenního života a zkušenosti žáků a byly ukotveny v sociálním, kulturním i situačním kontextu dané lokality. V neposlední řadě se pedagožka snažila o rozvoj sociálních schopností a dovedností žáků tím, že vytvářela situace umožňující rozvoj komunikačních schopností žáků, i jejich spolupráce a interakce. Odpověď na všechny tři vedlejší výzkumné otázky je tedy kladná: edukační program podporoval aktivní participaci návštěvníků a to především v rovině přemýšlení, spíše než v rovině fyzické manipulace s exponáty; edukační program zohledňoval dosavadní znalosti a zkušenosti návštěvníků

a stavěl na nich; edukační program i jeho téma byly situovány v sociálním a kulturním kontextu. Prostřednictvím interpretace kategorií nakonec analýza došla ke shrnutí silných i slabých stránek edukačního programu vztahujících se k využívání prvků konstruktivistických teorií učení, které jsou znázorněny v tabulce č. 1.

Za důležitý, ale přitom jediný stěžejní nedostatek edukačního programu lze považovat chybějící protipól diskurzu „těžba jako problematická záležitost“, který byl součástí muzejního narativu propojeného s částí expozice, ve které edukace probíhala. Konstruktivistické teorie učení v edukaci kladou důraz na přítomnost mnohovýznamových a otevřených narativů a proto by se v rámci jejich rétoriky mělo v edukaci objevit i téma a diskuze případných kladů těžby, nejen jejich rizik a negativ. Přes své jednoznačné ladění, které bylo dáno už samotnou podobou muzejního narativu a jeho následnou interpretací muzejní pedagožkou zůstávala diskuze potencionálně otevřena i jiným interpretacím, kterých ale žáci nevyužili a sami téma přínosu těžby pro společnost v diskusi neotevírali. Pokud se diskutovalo o finančních ziscích z těžby, i ty byly vnímány spíše problematicky a byly dávány do kontextu se sociální nerovností (bohaté vysoké třídy versus chudí pracovníci dolů). Vedle muzejního těžebního narativu pedagožka pracovala s narativem spravedlnosti ve škole, který se nesl v duchu diskurzu „spravedlnost nerovná se stejnost“. Tento narativ byl více otevřen vlastním interpretacím žáků, kteří se prostřednictvím analýzy textu sami podíleli na tvorbě jeho významu. Kladem programu je fakt, že s muzejními narativy spjaté téma spravedlnosti bylo nejen zvoleno s ohledem na potřebu diskutovat společenské problémy světa (nespravedlnost jako něco, co bylo součástí společenského života už v minulosti a je společenským problémem i dnes), ale také že bylo lokálně ukotveno (dotýkalo se prostředí a historie místa, ve kterém žáci žijí) a v neposlední řadě bylo dáno do kontextu každodenního života žáků. Sami žáci situovali téma do prostředí rodiny, což poukazuje na fakt, že byli aktivnímu strůjci edukace, neboť se sami částečně podíleli na volbě tématu a jeho směřování. Možnost ovlivňovat chod edukace se projevovala i v hlavní aktivitě programu, kdy žáci sami formulovali otázky k textu a vybíraly z nich ty, o kterých chtěli diskutovat. Mohli se tak věnovat otázkám, které jsou pro ně nejzajímavější a nejnaléhavější, což směřovalo k jejich většímu zapojení se do edukace, která probíhala hravou formou.

Dalším kladným rysem edukačního programu, který byl v souladu s požadavky konstruktivistickými teoriemi učení, byl způsob práce s informacemi. V edukaci nešlo o pouhé předávání nových informací, ale o jejich zasazení do kontextu znalostí stávajících. Dosavadní znalosti a postoje žáků byly v průběhu edukace postupně zjišťovány a vlivem poskytnutí nových informací a kontextů mohly být žáky revidovány. Svě postoje, názory a myšlenky mohli žáci otevřeně sdílet a diskutovat hned v několika edukačních aktivitách. Diskuze a brainstorming byli hlavními metodami edukace, které šly ruku v ruce s metodou práce s textem, jeho analýzou a interpretací. Díky těmto aktivitám lze shrnout, že edukační program využíval prvků „minds on“, jejichž přítomnost je v konstruktivistickém modelu edukace žádoucí. Oproti zapojení prvků „minds on“, které se celkově zrcadlily ve snaze muzejní pedagožky rozvíjet kritické myšlení žáků, prvků „hands on“ edukace nevyužívala, nedocházelo zde k přímé manipulaci s exponáty. Tento fakt ale není nutné vnímat ryze negativně, neboť v potaz je nutné vzít jednak délku edukačního programu, která ze své podstaty (omezená doba trvání) neumožňuje pedagogovi využívat všechny možné aktivizující metody edukace najednou a zároveň je potřeba zohlednit expozici, ve které se edukace odehrávala. Ta v tomto konkrétním případě nenabízela žádné interaktivní prvky, které by v ní byly přímo zabudovány a se kterými by žáci mohli pracovat.

Součástí edukace byla skupinová práce. Žáci měli za úkol vzájemně kooperovat nejen při skupinové diskuzi, ale také v rámci úkolu v menších, náhodně vybraných skupinkách. Spolu s rozvojem kritického myšlení docházelo k posilování komunikačních schopností žáků, kteří měli za úkol nejen hledat odpovědi na otázky, ale také zvažovat své názory a o těch následně debatovat, argumentovat apod. Komunikační schopnosti jsou přitom jedny z klíčových kompetencí, které spolu s rozvojem kritického myšlení vybavují žáky schopnostmi využitelnými v běžné každodenní praxi. I díky zaměření se na tyto aktuálně potřebné schopnosti a dovednosti lze říci, že se edukační program dotýkal každodenního života žáků a jejich potřeb.

Tab. 1: „Silné“ a „slabé“ stránky programu z hlediska uplatnění prvků konstruktivistických teorií učení

„SILNÉ“ STRÁNKY PROGRAMU (v programu uplatňované prvky konstruktivistických teorií učení)	„SLABÉ“ STRÁNKY PROGRAMU (konstruktivistické prvky, které v programu uplatněny nebyly)
<p>Aktuální společenské téma „spravedlnost“, jeho lokální ukotvení a přenesení do kontextu každodenního života žáků</p> <p>Využití prvků „minds on“ a snaha o aktivní zapojení žáků do edukačního procesu</p> <p>Snaha rozvíjet kritické myšlení žáků</p> <p>Využití metod diskuze a brainstormingu</p> <p>Bezpečný prostor pro vyjádření vlastního názoru, podpora formování vlastního pohledu na věc</p> <p>Práce s textem (jeho analýza a interpretace)</p> <p>Skupinová práce</p> <p>Podpora rozvoje komunikačních schopností</p> <p>Práce s novými informacemi</p> <p>Práce se stávajícími znalostmi</p>	<p>Přítomnost jednoho dominantního diskurzu těžebního narativu (diskutována byla jen negativa těžby, nikoli její možné přínosy)</p> <p>Chybějící prvek „hands on“ (manipulace s exponáty, technika experimentu apod.)</p>

Závěr

Studie si kladla za cíl ukázat, jak se v muzejní edukaci může uplatnit konstruktivistický styl učení. Ten je mnohými odborníky, především pak Heinem, vnímán jako potenciálně přínosný. Méně už se ale v odborné literatuře setkáváme se stanovením toho, jak konkrétně se konstruktivismus v muzejní edukaci projevuje. Pro využití konstruktivismu v praxi muzejní edukace totiž nejde pouze o to říct, jaké teoretické zázemí konstruktivismus muzejní edukaci poskytuje, ale důležité je také definovat, jak konkrétně se konstruktivistické teorie učení v muzejně edukační praxi projevují. Hlavním cílem studie proto bylo za pomoci analýzy zvoleného případu zjistit, jaké konkrétní podoby mohou prvky konstruktivistických teorií

učení v muzejní edukaci nabývat, a tedy ukázat, jak je možné aplikovat je do praxe. Studie věří, že takto postavený výzkum a jeho zjištění mohou obohatit muzejní pedagogy, kteří se výzkumnými zjištěními mohou ve své vlastní praxi inspirovat. Cíl studie naplnila a na svých stránkách se pokusila danou problematiku čtenářům přiblížit za pomoci interpretace analýzy zvoleného edukačního programu. Analyzovaný edukační program studie vyhodnotila jako zdařilý program, který hned v několika ohledech naplňoval požadavky konstruktivistických teorií učení, respektive využíval několika prvků konstruktivistických teorií učení, které zaváděl do praxe. To, zda se čtenáři – muzejní pedagogové rozhodnou prvky konstruktivistických teorií učení ve své praxi využívat zůstává už na jejich zvážení. Studie však doufá, že jim bude analyzovaný edukační program podnětnou inspirací.

Seznam pramenů a literatury (References)

- BERGER, Peter – LUCKMANN, Thomas (1999). *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: CDK, 214 s.
- DOLEJŠKOVÁ, Petra (2011). Tajemství muzea – pedagogicky konstruktivismus a postupy programu RWCT v muzejně-pedagogické praxi určené žákům základních škol. In: *Muzeum*, 49, č. 2, s. 24-29.
- HEIN, George E. (2005). The Role Of Museums In Society: Education And Social Action. In: *Curator*, vol. 48, Is. 4, pp. 357-363.
- HEIN, George E. (2006). John Dewey's „Wholly Original Philosophy“ and Its Significance for Museums. In: *Curator*. vol. 49, Is. 2, pp. 181-203.
- JAGOŠOVÁ, Lucie – JŮVA, Vladimír – MRÁZOVÁ, Lenka (2010). *Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno : Paido, 298 s.
- KOLAŘÍKOVÁ, Veronika (2018). Konstruktivistické teorie učení a jejich využití v edukační realitě muzea. In: *Pedagogická orientace*, roč. 28, č. 3, s. 496-540.
- KOLAŘÍKOVÁ, Veronika (2017). Videostudie v muzejněpedagogickém výzkumu: případová studie. In: *Museologica Brunensia*, roč. 6, č. 2, s. 56-67.
- NAJVAR, Petr – NAJVAROVÁ, Veronika – JANÍK, Tomáš – ŠEBESTOVÁ, Simona (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno : Paido, 203 s.
- PEŠKOVÁ, Jitka (2013). Muzeum a jeho edukační potenciál. In: *Museologica Brunensia*, roč. 2, č. 3, s. 4-8.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra (2012). *Muzejní edukace*. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 140 s.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra (2014). *Muzejní expozice jako edukační medium 2. díl: Výzkum současných českých expozic*. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 467 s.
- ŠVARÍČEK, Roman – ŠEDOVÁ, Klára a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 377 s.
- TABER, Keith. S. (2011). Constructivism as educational theory: Contingency in learning, and optimally guided instruction. In: HASSASKHAH, Jaleh (ed.), *Educational Theory*. New York : Nova, s. 39-61.
- ZORMANOVÁ, Lucie (2012). *Výzkové metody v pedagogice*. Praha : Grada, 155 s.