

Využití metod kooperativního učení při interpretaci obsahů muzeálií jako vhodná cesta k podpoře prosociálního chování žáků

Kateřina Tomešková

Application of the Cooperative Learning Methods within the Representation of Contents of Museum Exhibits as a Suitable Way to Promote Pro-social Behavior of Pupils

Abstract: *The presented contribution pertains to the museology educational matters. Aiming to a wider understanding of the formative part, this topic corresponds to the final outcomes of the research of educational potential of the Comenius Museum in Přerov. Detailed studies of the museology educational process and its qualities are the objectives of the work as explored within the real example with the special attention paid to the cooperative learning methods in use. The practice of the innovative methods delivering knowledge about the museum exhibits by the interesting interpretation of their historical consequences enriches the perceived content of various educational areas. Also, this practice brings opportunity for the educational programs scholars i.a. to draw the real potential of the exhibits with regard to their pro-social possibilities. The author of the work wishes to represent widely the didactic analyses of specific learning situations from the recent out-of-school practice, reflecting contribution of the initiation*

Keywords: *museum education, cooperative teaching methods, pro-social behavior of pupils, correct mindsets of the individuals*

Motto: Lewinova myšlenka – „*nic není praktičtějšího než dobrá teorie*“.¹

Vyděme z obrazu současné české reality, kdy se v řadě našich muzejních institucí nejeden muzejněpedagogický profesionál stále častěji zabývá zvažováním, přípravou a realizací inovativních způsobů učení. Dalo by se říci, že prvořadým zájmem mnoha našich současných muzejních pedagogů je co nejlépe zprostředkovat účastníkům animací vzdělávací obsah muzeálií jako vybraných reprezentantů minulosti. Za zvláštní pozornost stojí těmto facilitátorům muzejního obsahu především příprava edukačních programů pro žákovské kolektivy, které v posledních letech tvoří jednu z nejpočetnějších návštěvnických skupin našich muzeí. Právě školy postupně přivýkají možnosti využít bohaté nabídky muzejních animací a aktivně se zúčastnit poznávání v muzejních expozicích a výstavách

více či méně tradičními způsoby. Učitelé doprovázející školní skupiny v dnešní době vítají především zážitkové formy učení, které kromě příslibu zajímavého způsobu obohacení znalosti žáků navíc mnohdy mladým lidem poskytují i dostatek prostoru pro získání cenných zkušeností. Hlavní úloha muzejního pedagoga, stejně jako učitele ve škole, pak spočívá ve vytvoření natolik atraktivní situace, aby při ní byli žáci pozitivně motivováni k řešení učební úlohy a přitom efektivně využili dostupných vzdělávacích podnětů. V nejlepším případě má připravené aranžmá úlohy motivovat žáky k praktické činnosti, tzn. přivádět je k tomu, aby se sami ujali hledání správných odpovědí, ale také aby své názory na výsledky bádání mezi sebou prodiskutovali. Ukazuje se, že právě muzejní prostředí tvoří živnou půdu pro široké uplatňování kooperativně zaměřené pedagogické strategie. Jde o aktuální téma, protože ve stále složitěj-

muzejní
edukace

¹ LEWIN, Kurt. *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. London: Tavistock Publications, 1952, s. 169.

Mgr. Kateřina Tomešková
Ph.D., Muzeum Komenského
v Přerově
tomeskova@prerovmuzeum.cz

2 Ve dnech 28. a 29. dubna 2015 se pod záštitou AMG ČR konalo v prostorách Západočeského muzea v Plzni mezinárodní kolokvium Evropské přesahy muzejní edukace Plzeň 2015. Během pléna bylo možné zaslechnout uvedená slova, kdy autorka tohoto článku vystoupila s příspěvkem, jehož téma bylo zaměřeno na evropský přesah podpory kooperativního učení realizovaného v prostředí českých muzejních expozic a výstav. Autorka v tomto textu prezentuje zásadní myšlenky původního příspěvku z mezinárodního kolokvia.

3 Kurt Lewin (1890–1947) bývá považován za zakladatele sociální psychologie. Jako jeden z prvních se zabýval studiem skupinové dynamiky a v polovině 20. století vypracoval teorii pole ve společenských vědách. Její topologická povaha je založena na vztazích celku a části.

4 John Dewey (1859–1952) jako jeden z významných světových reformátorů vzdělávání upozorňoval ve svých vědeckých názorech na podporu rozvoje dětské zkušenosti.

5 Jarmila Skalková (1924–2009), naše renomovaná odbornice z oblasti pedagogických věd, vysvětluje pojem kooperativní učení jako pojetí vyučování, které je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. (SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, s. 211. ISBN 80-85866-33-1.) Autoři Pedagogického slovníku uvádějí, že kooperativní učení se liší od individuálního učení tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovat si celou činnost, rozdělit si dílčí úkoly, naučit se radit si, pomáhat, sledovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku a hodnotit přínos jednotlivých členů. (PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 107. ISBN 80-7178-579-2.)

ším světě jsou už dnes kreativita, schopnost neustále se učit a schopnost inovace stejně tak důležité jako schopnost efektivní spolupráce.

Zájem podat pravdivou výpověď o tom, jak v mimoškolní praxi přispívá iniciace pedagogické komunikace uvnitř žákovské skupiny nad společnými prožitky z „oživujících“ aktivit k osvojování správných postojů jedince, dnes přivádí nejednoho muzejního pedagoga k reflexi edukační praxe a k vynaložení zvláštního úsilí o širokou prezentaci didaktických analýz klíčových učebních situací. V kontextu stále se navyšujících požadavků na kvalitu vzdělávání v českých muzeích začínají také mnozí muzejněpedagogičtí praktici hledat oporu v teoriích. O uplatnitelnosti některých teorií v muzejně-edukační praxi², které jsou běžně využívány v jiných oborech, vypovídá například prezentované úvodní motto, které má s ohledem na téma článku připomenout osobnost Kurta Lewina³ a jeho význam pro další vývoj empirické vědní oblasti. V předložené muzejněpedagogické úvaze se tak nabízí přidržit Lewinovy teorie, která ač vychází z matematické podstaty, je možné jejím prostřednictvím logicky vysvětlit proces závislosti dítěte na okolí. Pro Lewinovu teorii je charakteristický psychologický přístup, ale díky jejímu potenciálu k širokému využití ve společenských vědách bývá její funkčnost s oblibou prověřována také na pedagogickém poli. Po mnoho desetiletí tak významným způsobem ovlivňuje Lewinovo dílo (společně s prací Deweye⁴) vědecké úvahy nejednoho zahraničního odborníka, který se zabývá problematikou vzdělávání. Vývoj pohledu na původní myšlenky vysvětlující význam kooperativního učení⁵ zásadním způsobem ovlivnila také teorie Lva S. Vygotského⁶, který při výuce upřednostňoval především roli kultury a interakce mezi jedinci. Jím prezentovaný pedagogický záměr klást důraz na společné skupinové hledisko a řešení problémů ve skupině má stále své pokračovatele, a to nejen napříč zahraničními vzdělávacími systémy (např. Johnson and Johnson, 1992)⁷. Jeho pozitivní dopad na úroveň školní vzdělávací praxe je dodnes obhajován

a dále studován i mezi českými odborníky⁸. Z našich současných akademiků se tématem zabývá zejména Hana Kasíková, která při kooperativním vyučování poukazuje na pozitivní vzájemné závislosti žáků ve skupině. Pozitivní proto, že ze společně dosaženého cíle mají prospěch všichni zúčastnění. Jedinec přispívá k úspěchu skupiny a skupina přispívá k úspěchu jedince. Závislost proto, že v plnění cílů a úkolů jsou na sebe jedinci ve skupině závislí. Dosáhne-li cíle jedinec, dosáhnou ho i druzí a naopak.⁹

V obecnějším kontextu tématu tohoto článku nelze také opomenout jména Donald A. Schöna a Jennifer A. Moonové.¹⁰ Od 80. let minulého století myšlenky Lewina také zohledňuje ve svých výzkumných šetřeních Robert E. Slavin¹¹, jenž se v rovině pedagogické psychologie mnoho let věnuje studiu účinků kooperativního učení na výsledky vzdělávání žáků i studentů. Stejně jako jiní výzkumníci ze zahraničí, se na počátku 21. století k tématu sociální problematiky vztahů okrajově vracejí také autoři českých publikací zaměřených primárně na zážitkovou pedagogiku.¹² Právě oni se dotýkají otázky vztahu mezi zážitkem a reflexí zkušenosti žáka v rámci kooperativní výuky. Popisované téma je velmi blízké řešené problematice již dříve v textu připomínaného Donalda A. Schöna¹³. Paralelně s Lewinovou teorií je to právě Schönův koncept reflektivní praxe, ukrývající se v ideovém pozadí vzniku celé řady našich odborných článků¹⁴, které se společně s inspirativně zaměřenými monografiemi typu „teorie pro praxi“¹⁵ stále častěji stávají teoretickou oporou pro praktické jednání nejednoho pedagogicky zaměřeného reflektivního praktika působícího v našich muzeích.

Následující komentář vybraného příkladu dobré praxe si klade za cíl podat dílčí výpověď o edukační činnosti konkrétní muzejní instituce, přispět k vylepšení představy o jedné z úspěšných podob vzdělávání podporující sdílení sociální zkušenosti a ovlivňující rozvoj myšlení žáků i pozitivní změnu jejich postojů. Článek zároveň patří k příspěvkům zaměřeným na co nejširší prezentaci didaktických

analýz vybraných učebních situací ze současné mimoškolní praxe. Zájemcům tak předložené kazuistiky umožní detailně nahlédnout do muzejně-edukační reality a zároveň posoudit úroveň kvality současné muzejní edukace. V předloženém případě se konkrétně jedná o podnět k přemýšlení ve prospěch zvláštního významu podpory učení, kdy jsou žáci cíleně vedeni k osvojování si klíčové kompetence sociální a personální, jejíž jádro spočívá ve spolupráci skupiny. Nad každou iniciací takové podoby zpřítomňování historie se lze zamýšlet v širokém slova smyslu, což kromě jiného může přispět k praktickému začleňování metod kooperativního učení do muzejní edukace, pozitivně ovlivňovat psychologické okolí návštěvníků a zároveň pomáhat rozvoji týmového ducha. Česká muzea se tak v posledních letech čím dál tím častěji proměňují na podnětný prostor pro intelektuální a praktické činnosti prosociálního charakteru, které ve většině případů bývají školními skupinami kladně přijímány. Účinnost animace se pak stejně jako efektivita výuky ve škole odvíjí od předpokladu, že žáci poznávají a opravdu se naučí obsahu, který si mají z učení odnést.¹⁶ V didaktické rovině lze považovat otázku účinného předávání vzdělávacího obsahu, nezávisle na tom, v jakém prostředí se proces realizuje, za zcela zásadní.

Vhled do problematiky úspěšných realizací klíčových učebních situací jako konkrétní důkaz o úrovni kvality současné muzejně-edukační praxe

Nahlíží-li účastníci muzejně-edukačních programů z řad školních dětí na sbírkové artefakty, ale i na samotné muzejní expozice tradičním pohledem „zvenčí“, pak jim jejich vizuální podoba podává jen malý zlomek informací „o předmětech samotných“. Porozumět skutečnému významu konkrétního artefaktu znamená didakticky strukturovat vzdělávací situaci takovým způsobem, aby v ní muzeálie nehrála jen roli „učební pomůcky“. Řada zveřejněných příkladů úspěšných realizačních animačních aktivit pro školy, začle-

ných na rozvoj individuálního i skupinového myšlení žáků směrem k pochopení důležitosti a zvnitřnění významů muzeálií jako nositelů kulturních a společenských hodnot, vypovídá ve prospěch platnosti uvedené teze. Ať už je objektem animace i ta „nejobyčejnější věc“, může mít pro žáky širokou výpovědní hodnotu a obohacit je o poznatky napříč celou šíří vzdělávacích oborů. Vytvoření podnětného prostoru pro „bezprostřední setkávání“ v muzeu může přinést každému jedinci široké poznání, ale také příležitost k získku znalosti prostřednictvím komunikace uvnitř kooperující skupiny.

Z hlediska teorie vzdělávání se nabízí s ohledem na studium procesu učení sledovat cestu obsahu, což umožňuje proces didaktické transformace obsahu.¹⁷ Při muzejní edukaci jde konkrétně o to, aby byl obsah muzeálie vhodně rekonstruován do podoby edukační úlohy s muzejním obsahem. Čtenářům znalým problematiky je pravděpodobně už teď více než jasné, že obsah pojmu nabízený v muzejním prostředí zdaleka nebývá přístupný přímo. Zpravidla existuje prostřednictvím nějakého výrazu, tj. věci, která zprostředkuje význam skrze interpretaci. Z analýzy edukačních procesů, při nichž dochází k odhalování původního významu muzeálií dětmi a mládeží vyplývá, že žákovské bádání bývá jen částečně úspěšné a navíc zpravidla i zkreslené. V mnoha případech větší část významových vrstev prezentované muzeálie čeká na další objevování. Rozpoznat co nejbohatší škálu jejích významů znamená pro účastníky edukačního programu hlouběji se při učení zamýšlet a pokoušet se „na své úrovni“ posoudit celkový přínos iniciované řady edukačních úloh. Za žákovskou snahou, co nejlépe pojmenovat a v průběhu reflektivního rozhovoru seriózně vyargumentovat nově odhalené významy předmětů, se teprve ukrývá skutečný smysl společného bádání skupiny – objevit klíčovou hodnotu vybraného artefaktu.

Žákovské způsoby nalezení klíčů k interpretaci a pochopení dílčích úseků historie také korespondují s příležitostí odkrýt ilustrativní hodnotu muzeálie, která je pod-

6 VYGOTSKY, Lev S. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

7 JOHNSON, David W. and JOHNSON, Robert T. *Positive interdependence: Key to effective cooperation*. In: LAZAROWITZ, Rachel Hertz and Miller, Norman (eds.). *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*. New York: Cambridge University Press, 1992, s. 174–199. ISBN 978-0521483766.

8 KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, Hana a VALENTA, Josef. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901660-0-8.

9 KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005, s. 11. ISBN 8023946684.

10 Schön a Moonová stáli ve druhé polovině minulého století za upřednostňováním důrazu na zážitek, ale také na jeho reflexi a na jeho vztah k možnému vzniku zkušenosti žáka v rámci učení ve skupině. Jde o nadčasový názor, který koresponduje s jedním z hlavních cílů naší současné pedagogiky.

11 Robert E. Slavin je v současné době světově uznávaný specialista na kooperativní učení. K hlubšímu studiu lze doporučit například SLAVIN, Robert E. *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd Ed.). Boston: Allyn & Bacon, 1995. ISBN 978-0205156306.

12 HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2. KIRSCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 9788025125625.

13 SCHÖN, Donald Alan. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate, 2003.

14 SLAVÍK, Jan a SIŇOR, Stanislav. *Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově.* 1993, roč. 42, č. 2, s. 155–166. NEZHYBA, Jan. *Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna. Pedagogická orientace.* 2011, roč. 21, č. 3, s. 305–321.

15 SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefaktiky), I díl.* Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

16 SLAVÍK, Jan, DYTRTOVÁ Kateřina a FULKOVÁ, Marie. *Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově.* 2010, roč. 60, č. 3–4, s. 228.

17 SLAVÍK, Jan a JANÍK, Tomáš. *Kvalita výuky: Obsahové zaměřený výstup ke studiu procesů vyučování a učení. Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově.* 2012, 55,3, roč. 62, č. 3, s. 264–265.

18 ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 15. ISBN 978-80-244-3003-4.

19 TOMEŠKOVÁ, Kateřina. *Otevřená klenotnice poznávání. Didaktické analýzy edukačních programů Muzea Komenského v Přerově.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4622-6.

20 ŠOBÁŇOVÁ Petra a kol.: *Vzdělávací obsah muzejní edukace.* Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-244-4625-7.

statná pro nasycení výchovného kontextu muzejní edukace. „*Výchovný potenciál vyvěrá z muzeality předmětů, a tedy právě díky neoddělitelnému procesu muzealizace získáváme zcela jedinečný zdroj výchovných příležitostí.*“¹⁸ Muzejní animace se tak díky svým širokým aktivizujícím činnostem umocňujícím zážitek z bezprostředního setkání s muzeáliemi stává zdrojem výchovných situací v muzejní instituci, při nichž dochází k systematickému předávání hodnot a k rozvoji kultury. K posilování klíčových kompetencí žáků také mnohdy přispívá předávání obsahů ze školních průřezových témat, především z oblasti *Výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*. Přestože zohledňování formativní složky muzejní edukace v českém prostředí dosud čeká na širší pochopení svého výjimečného významu, dnes a denně v praxi dochází k vytváření kooperativně zaměřených učebních situací jako vhodných příležitostí k osvojování všeobecně platných norem a hodnot žáky, včetně jejich hierarchizace.

Například zveřejněné učební mikrosituace z vybraných edukačních programů Muzea Komenského v Přerově¹⁹ podávají reálnou výpověď o často využívané podobě mimoškolního vzdělávání, při němž zážitek dětí přímo souvisí se sociální interakcí a praktickou zkušeností nabytou v muzejních expozicích a výstavách. Výsledky těchto, ale také jiných publikovaných didaktických analýz procesu učení v muzeu²⁰ umožňují zpětně posoudit šíři vzdělávacích podnětů v daném prostředí, ale také sledovat efektivitu využití inovativních způsobů, s nimiž je počítáno při dalších rekonstrukcích učebních situací. S ohledem na Lewinovu teorii lze na využití edukačního potenciálu muzeálií nahlížet jako na sumu cenných příležitostí ke vzniku více či méně silných prožitků, které mohou vést jedince i skupinu k interakci a ke komunikaci o tématu. Z toho vyplývá, že během reflektivního rozhořování, v jehož obsahu se silně odráží vliv zážitků ze společné badatelské činnosti, vzniká celá řada vzdělávacích motivů, které mohou pozitivním způsobem dále ovlivňovat účinnost procesu poznávání žáků. Součet všech faktorů, které se podí-

lejí prostřednictvím přímého působení edukačního bohatství prezentovaného pole na posílení zájmu jedince i skupiny o učení v muzeu a zároveň vstupují do hry o kvalitu muzejní edukace, se můžeme po vzoru Lewina pokusit vyjádřit matematickou rovnicí:

$$1 \infty 1 = 1 + 1 + 1 + 1 + 2 + 1 + 3 + \dots = \infty$$

Do výsledku takové rovnice se tak zároveň může nepřímo promítat i muzejní obsah uskutečňovaný prostřednictvím pedagogicky aktivizované činnosti a jí vyvolané komunikace žáků, což upozorňuje na široké možnosti sociálně zprostředkovaného utváření oborových znalostí a dovedností. Pedagogický záměr cíleně využívat metod kooperativního učení v muzejní edukaci, jehož principy více méně podporují badatelskou činnost žáků v muzejní expozici či výstavě, se pak můžou pozitivním způsobem promítat nejen do navyšování úrovně znalosti žáků, ale i do procesu osvojování jejich správných postojů a případně vést i ke změnám skupinové dynamiky při edukaci (např. obr. 1–3).

Jeden příklad za všechny aneb Co může žákům přinést efektivně koučovaná interakce skupiny, která ústí do komunikace odehrávající se na poli muzea

Od loňského roku edukační pracoviště výstavního a programového oddělení Muzea Komenského v Přerově začalo nabízet nový program pro školy *O tajemstvích přerovského zámku aneb Pojďte s námi objevovat historii*. Zájemcům z řad předškolních a školních dětí se tímto otevřela zajímavá příležitost využít herních aktivit, při nichž lze mimo jiné zážitkovou formou získat poznatky z oblasti současných archeologických výzkumů. Jejich výsledky nejlépe vypovídají o paměti výjimečné lokality tzv. Horního města a detailně si všimají stavební historie zámecké budovy. Kromě již tradičně oblíbeného způsobu předávání cenných historických dat, který napomáhá žákům k rozšiřování jejich škol-

ních znalostí z vlastivědy a dějepisu, šlo muzejníkům od samotného počátku příprav animace o rozvíjení komunikace a interakce uvnitř skupiny. Naplňování tohoto specifického cíle popisovaného programu mělo směřovat k co nejúčinnější podpoře procesu zvnitřňování hodnot plynoucích z pochopení a uznání významu historického a kulturního dědictví. Při tvorbě strukturované řady učebních úloh, jejichž plnění v praxi předchází lektorské převyprávění té či oné historicky podložené pověsti, vycházela muzejní pedagožka z respektování konstruktivistického přístupu. Po více než roce existence programu a realizaci řady alternativních změn vybraných učebních situací, se jeho dnešní podoba jeví pedagogicky zajímavá zejména ve smyslu praktikování dynamického kooperativního učení.

Součástí cesty za poznáním paměti přerovského zámku je osm interaktivních zastavení, které nabízejí oživující aktivity. Obsah vzdělávacích úloh je zacílen na předávání zajímavých informací o stavbě původního hradu a o vzniku středověkého města, především pak o rekonstrukci budovy v renesančním duchu. Podpořit zájem dětí a mládeže o poznávání minulosti a využít badatelský přístup při řešení učebních úloh se daří hned na několika místech – v historicky podnětných prostorách zámeckého nádvoří, v lapidáriu, v několika expozičních místnostech i ve výstavních sálech. Časová linie stavební historie popisované budovy se symbolicky uzavírá při pracovní činnosti skupiny v prostorách útočištné věže a zámeckého pokoje, kde se představy žáků začínají blížit současné podobě tohoto místa. V prostorách lapidária přerovského muzea je účastníkům programu v první řadě vysvětlen význam míst, v nichž bývají shromažďovány a vystavovány kamenné předměty, části nebo články staveb. Zvláštní pozornost zde muzejní pedagožka věnuje výkladu historie zámecké budovy v souvislosti s uměleckými slohy a přitom upozorňuje na jejich nejtypičtější znaky. Kromě názorných tabulí využívá pro lepší představu žáků předem připravených edukačních pomůcek – trojrozměrných modelů části románské

sloupové hlavice, části ostění gotické kružby a části renesanční okenní římsy. Žáci, rozdělení do tří skupin, pak mají za úkol najít v lapidáriu historický artefakt nejbližší odpovídající svým tvarem uměleckému slohu, který jim byl zadán. Členové každé skupiny tak vstupují do rolí muzejních badatelů. Během společného bádání a při vzájemném vyjednávání správné odpovědi se postupně stávají více či méně platnými členy archeologického týmu. Aranžmá učební situace vybízí k detailnímu ohledání prostoru lapidária, při němž žáci objevují převržený kameninový hrnec s mincemi. Z něj je na podlahu záměrně vysypán jeden stříbrňák, o němž jsou žáci poučeni, že se u nás razil od roku 1300 a že se jedná v našich dějinách snad o vůbec nejoblíbenější platidlo, tzv. Pražský groš. Soustředěné pozorování historicky zajímavé mince, která měla na líci vyobrazení české koruny a na rubu českého lva, vyústí do převyprávění příběhu o přerovském pokladu. Žáci se dozvídají, že poklad byl sice nalezen v roce 1923, ale mince, které se tehdy archeologům podařilo zajistit na místě nálezů, pocházejí už z doby před třicetiletou válkou.

Aby si žáci na vlastní kůži co nejvíce užili práci archeologického týmu, pak je pro ně připravena klíčová edukační úloha. Na jednom z železných háků pevně zabudovaných do stropu lapidária je zavěšen starobyly vypadající měšec se záhadným obsahem. Žákovská úloha je „koučována“ ze strany muzejní pedagožky takovým způsobem, aby skupina musela nejprve mezi sebou vzájemně projednat názory jedinců, poté společně navrhnout i zrealizovat vhodný způsob, jak sundat z výšky kolem tří metrů měšec, který může obsahovat historicky cenné artefakty. Žáci při plnění jednotlivých kroků této úlohy musí vynaložit celou řadu znalostí a dovedností, aby se jim nakonec bezpečným a zároveň šetrným způsobem podařilo získat měšec a konečně se mohou jako skutečný archeologický tým společně zabývat tříděním a pojmenováváním nalezených předmětů, z nichž některé jsou originály a některé kopie. V expoziční fázi úlohy si už žáci s ohledem na čerstvě učiněnou zkušenost zpravidla dobře uvědomují, že k úspěš-

němu splnění náročné archeologické úlohy se vyplácí rozdělit si mezi sebou nejprve funkce. Těto činnosti ponechává muzejní pedagožka víceméně volný průběh, protože žáci, kteří se mezi sebou dobře znají ze školy, sami nejlépe vědí, kdo z nich je manuálně zručný, kdo rychlý, kdo čte knížky a sleduje filmy s historickými tématy, apod. Při společném ohledávání nálezu žáci také velmi brzy zjišťují, že se při pokusech odhadnout materiál, z něhož byl ten či onen nalezený předmět vyroben a jakou měl funkci, ev. při snaze jej správně pojmenovat, vyplatí vyslechnout si názory druhých. Pro skupinu je pak nejtěžší společně se dohodnout na nějakém závěru a výsledky svých zjištění, i přes přetrvávající obavy z neúspěchu, prezentovat před ostatními spolužáky.

Pokusíme-li se doplnit popisovanou edukační situaci o didaktickou analýzu, pak i tato podává výpověď o uplatňování prvků interaktivního učení a zároveň poukazuje na její silný prosociální charakter. Kromě fotografií (obr. 4–6), ilustrujících rozebíranou část programu, kterou považujeme z hlediska edukace za klíčovou, nabízíme čtenářům tohoto textu také grafické vyjádření obsahu situace, *jak bádá archeologický tým* (obr. 7).

Prezentovaná podoba konceptového diagramu, kterou představuje dvojrozměrné schéma vypadající jako soustava uzlů (konceptů – pojmů) a hran (spojnic mezi koncepty), může na první pohled připomínat složitou myšlenkovou mapu. Graf názorně vypovídá o přenosu archeologického konceptu do současných situací (představa pracovní činnosti archeologického týmu), což vede k předpokladu, že na základě využití vhodných muzeálií byla vytvořena učební úloha, která žákům umožnila jak opakování učiva a získ nových poznatků, tak rozvoj kooperativních dovedností. S ohledem na podporu kognitivní znalosti žáků můžeme mluvit o zkušenostní aktivitě s badatelským přesahelem. Rozbor obsahu reflektivního rozhovoru navíc poukazuje na nadstandartní úroveň výstupní znalosti žáků z archeologického okruhu. Obsah krátkého útržku žakovského dialogu přináší svědectví

o úzké spolupráci uvnitř týmu, ale také vypovídá o zodpovědnosti některých jedinců za sebe sama i za druhé (obr. 8). Při rekonstrukci obsahu reflektivního rozhovoru stojí za povšimnutí především ty repliky, které lze interpretovat jako verbální vyjádření pocitů empatie i porozumění druhým, ev. jako prvky radosti ze společného úspěchu při bádání v muzeu.

Řeč o výhodách kooperativního učení aneb Jsou žáci při plnění badatelského úkolu na sobě navzájem závislí a směřují tak lépe ke splnění cílů muzejní edukace?

Ze zveřejněné kazuistiky je patrné, že bádání na půdě muzea přinášelo žákům vlastní myšlenkovou činnost, jejíž výsledky pak žáci v rolích mladých badatelů ověřovali vzájemným porovnáváním. Učení v prostředí muzejní instituce podporovalo kognitivní poznávání a probíhalo v souladu s očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi definovanými kurikulem. Primárně byla rozvíjena kompetence k učení, kompetence k řešení problémů a kompetence komunikativní. S oporou v didaktické analýze můžeme ale také konstatovat, že předložená učební úloha směřovala mimo naplnění očekávaných vzdělávacích cílů k upevňování vzájemných vztahů uvnitř pracovního týmu a k pozitivní vzájemné závislosti. Z hlediska didaktického mluvíme o dobrém úmyslu zařadit prvky kooperativního učení do muzejní edukace jako o snaze prakticky pomáhat školám s vybavováním žáků kompetencí sociální a personální v kombinaci s kompetencí pracovní. Při popisované aktivitě – archeologickém bádání byli jedinci i skupiny v rolích členů týmu vyzýváni k třídění vybraného souboru archeologických artefaktů, ale také k praktickému využívání nově nabyté znalosti, což z pohledu sociální pedagogiky znamenalo „naučit se spolupracovat“.

Vzdělávací obsah vybrané učební situace se dotýkal učiva z oblastí hned několika vyučovacích předmětů příslušného stupně. Žáci tak byli obohaceni o řadu dalších

poznatků i praktické zkušenosti, se kterými se během školní výuky běžně nemohou setkat (obr. 9–11). Soubor vybraných artefaktů pro účely edukace se nabízel při kooperativním učení použít jako nástroje k osvojování konkrétních oborových znalostí o nich samotných.

Zároveň jde o jeden z důkazů, že ať už se aktivnímu využití muzeí vymezi jakkoliv široké pole působnosti v procesu muzejní edukace, tak samotný obsah ani její forma nejsou tak důležité jako způsob přemýšlení, který si žáci budují v průběhu objektového učení / učení z artefaktu. Při trénování sociálních dovedností žáků v procesu muzejní edukace se navíc vyplácí myslet na hodnotu posílení interakce skupiny, která může pozitivně ovlivňovat vztahy uvnitř ní, přerůst do týmové spolupráce a napomáhat rozvoji hodnotového systému každého jedince.

Význam podpory rozvoje osvojování klíčové kompetence sociální a personální v muzejním prostředí a její možný evropský přesah

Závěrem lze říci, že uplatňované metody vzájemné kooperace v rámci muzejní animace a cílená aplikace kooperativního učení přinesly žákům možnost hlouběji se zabývat kulturními a historickými podněty. V daném případě lze o popisované žákovské spolupráci také uvažovat jako o účinném způsobu vytváření dalších příznivých důsledků sociální interakce, která může zvýšit vzájemnou důvěru mezi členy skupiny. Právě taková podoba učebních situací přináší v muzejně-edukační praxi každému z žáků nejen dobré pocity, které jsou pro budování jeho vztahu k celoživotnímu vzdělávání nesmírně užitečné, ale také příznivě ovlivňuje celkové naladění skupiny k další vzdělávací činnosti.

S ohledem na uvedené skutečnosti bychom v samotném závěru článku rádi vyzvali učitele působící jak v českých školách, tak v mimoškolním prostředí, k co nejširší podpoře kooperativního učení, které je dnes v zahraničí nejrozšířenější inovací v oblasti vzdělávání. Věříme, že je

také u nás možné úspěšně realizovat „*proces poznávání jako aktivní společné hledání nejpříjemnějších ‚vzorků světa‘ spojené s jejich vzájemným porovnáváním a posuzováním. Zároveň v takovém dialogu vyniká i sociální podmíněnost poznávání a jeho závislost na odborné komunikaci*“.²¹ S oporou v předloženém příkladu z praxe a s odkazem na Lewinovu teorii i na Slavíkovy názory předkládáme k úvaze čtenářů z řad pedagogů i muzejníků myšlenku, zda v kontextu složité kulturní i společenské situace v současné Evropě nedozrál čas k hlubší úvaze o tom, jak učit lépe a jak se pokoušet zdokonalit vlastní pedagogické jednání ve prospěch úspěšné budoucnosti dnešní mladé generace.

Použité zdroje

HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

JOHNSON, David W. and JOHNSON, Robert T. Positive interdependence: Key to effective cooperation. In: LAZAROWITZ, Rachel. Hertz and Miller, Norman. (eds.). *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*. New York: Cambridge University Press, 1992, s. 174–199. ISBN 978-0521483766.

KASÍKOVÁ, Hana a VALENTA, Josef. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901660-0-8.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 8023946684.

KIRSCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychotherapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 9788025125625.

LEWIN, Kurt. *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. London: Tavistock Publications, 1952.

21 SLAVÍK, Jan. *Umění, věda a poznávání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků)*. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1999, roč. 49, č. 4, s. 220–235.

- NEZHYBA, Jan. Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna. *Pedagogická orientace*. 2011, roč. 21, č. 3, s. 305–321.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3.vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate, 2003.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SLAVÍK, Jan a JANÍK, Tomáš. Kvalita výuky: Obsahově zaměřený výstup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2012, roč. 62, č. 3, s. 262–286.
- SLAVÍK, Jan, DYTRTOVÁ, Kateřina a FULKOVÁ, Marie. Konceptová analýza tvorivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2010, roč. 60, č. 3–4, s. 223–241.
- SLAVÍK, Jan a SIŇOR, Stanislav. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 1993, roč. 42, č. 2, s. 155–166.
- SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky), I díl*. Praha:

Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan. Umění, věda a poznávání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků). *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1999, roč. 49, č. 4, s. 220–235.

SLAVIN, Robert E. *Cooperative learning: Theory, research, and practice (2nd Ed.)*. Boston: Allyn & Bacon, 1995. ISBN 978-0205156306.

ŠOBÁŇOVÁ Petra a kol. *Vzdělávací obsah muzejní edukace*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-244-4625-7.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3003-4.

TOMEŠKOVÁ, Kateřina. *Otevřená klenotnice poznávání. Didaktické analýzy edukačních programů Muzea Komenského v Přerově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4622-6.

VYGOTSKY, Lev S. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Obr. 1: Lektorské převyprávění příběhů z minulosti v historických kostýmech patří k oblíbeným způsobům muzejní edukace především z pohledu dětských návštěvníků. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Obr. 2: Vyzkoušet si na vlastní kůži středověký způsob poměrování sil vyvolává v žákovské skupině celou řadu dojmů, ale i otázek k tématu. Zdroj: Fotoarchív MKP. Řada fotografií byla pořízena v animaci O tajemstvích přerovského zámku aneb Pojďte s námi objevovat historii!, jejíž realizace je koncipována do interiéru i exteriéru stavby. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Obrazová příloha





Obr. 3: K názorné demonstraci středověké paměti místa slouží replika padacího mostu, která byla z edukačních důvodů speciálně vyrobena a umístěna na nádvoří přerovského zámku.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

Obr. 4 až 6: Žáci v rolích mladých archeologů plní společnými silami náročnou učební úlohu v animaci zaměřené na poznání stavební historie zámku, při níž si uvědomují, že nalézt archeologické artefakty není nic proti úsilí, jež musí skupina vydat na jejich popis a třídění podle historické posloupnosti.
Zdroj: Fotoarchív MKP.



Obr. 7: Konceptový diagram muzejně-edukační situace jak bádá archeologický tým. Konceptový diagram je grafické vyjádření konceptové analýzy. Konceptová analýza je metoda, která bývá využívána při rozbořích významové struktury a zároveň slouží k odhalování sociálních nebo kulturních kontextů vzdělávacího obsahu, přičemž jejím primárním cílem je posoudit kvalitu výuky.



Obr. 8: Přepis vybrané mikrosituace z popisované učební úlohy přináší jednu konkrétní podobu průběhu realizace klíčové edukační situace. Pro lepší představu čtenářů o různorodosti její faktické podoby lze shlédnout krátký filmový dokument, který nabízí internetové prostředí ŠKOLY HROU Muzea Komenského v Přerově. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=NJnX49sLJqA&feature=youtu.be>.

8

Přepis vybrané mikrosituace z popisované učební úlohy (MP – muzejní pedagožka, Ž – žák, ŽŽ – žáci)

MP: Děcka, už jste se v týmu pořádně poradili o tom, co jste našli za archeologický artefakt?

(Žáci nepřestávají diskutovat ve skupinách. Jeden žák, který má podle hlasitých komentářů pravděpodobně hlubší znalost než ostatní spolužáci, stále rychleji přebíhá mezi dvěma skupinami.)

MP: Při zadávání úkolu jsem vám říkala, že třídění úlomků kamenných artefaktů není vůbec jednoduchá činnost. A proto mám nyní radost, že berete práci archeologů s naprostou vážností. (Obrací se čelem na popisovaného žáka a vytáhá ho za ruku...) Ale běhat po lapidáriu je zakázáno!

Ž1: Já neběhám, já jen pomáhám!!! Já musím! Holky vůbec nic nevědí o gotické kruzbě. Pamatuji si jenom na tu skálu, že? Musel jsem jim poradit, že se skalnatým podložím přerovského zámku ta věc, kterou Zdenka drží v ruce, vůbec nesouvisí.

Ž2: A paní učitelko, nám taky Jarďa pomohl s nálezem. Našli jsme minci! Takovou špinavou, ale asi je stříbrná!!! Je to...no, já to nevím určitě...

muzeum
PROSTŘEDÍ
V PŘEROVĚ

Ž1: (Přikloní se ke kamarádovi a pošeptá mu něco do ucha.) Je to... jenom to řekni, neboj se... (Strká tělem do jeho paže.)

Ž2: Pražský groš?

MP: Správně, je to replika pražského groše.

Ž2: Bingo!!! My jsme si to mysleli, že, Jirko? Podle toho lva s dvěma ocase. Brali jsme se to v češtině. (Usmívá se.) Ale řekli jsme to nahlas jen díky Jarďovi. To on nám poradil, že jste o té minci mluvila, když jste vyprávěla pověst Jak dobývali v Přerově poklad. (Stíhává se dívat na kamarády i Jarďu.)

MP: Tak, kluci, musím vám říct, že taková skvělá spolupráce se každý den ani v muzeu hned tak nevidí.

Ž3: Ale, paní učitelko, holky si stále nevědí rady s tím kusem kamene. Mirko, Zuzko, ukažte nám ho... třeba nás všechny dohromady něco napadne... (Dělá dva rychlé kroky a už natahuje ruku po artefaktu...)



Obr. 9: Popis vystaveného modelu tzv. Horního města ve stálé expozici MKP Archeologie Přerovska dává dětem představu o proměnách areálu na zámeckém návrší – otvírá se debata ve skupině o renesančních podobách historicky cenné stavby.
Zdroj: Fotoarchív MKP.



Obr. 10 a 11: Předávání starobyklých pověstí souvisí v prostorách tzv. černé kuchyně s vhodnou příležitostí získat osobní zkušenost s vybranou řadou činností, které před několika staletími lidé vykonávali k běžné obživě.
Zdroj: Fotoarchív MKP. Řada fotografií vznikla za účelem dokumentace průběhu animace o stavební historii přerovského zámku.