Objektové učení

Běžný význam slova dědictví je spojen s  asociací finanční hodnoty, obvykle zakleté do materiální podoby nemovitostí a  cenných movitých předmětů. Avšak i  pragmaticky uvažující dědic je vystaven nutnosti zvážit nemateriální hodnotu nezpeněžitelných a  finančně bezcenných věcí po předcích. Dědictví, ať už rodinné nebo kulturně historické, nám umožňuje zvážit nejen naši hodnotovou orientaci, ale otvírá i  celou škálu otázek od filozofických a  etických, přes ekonomické, právní a  environmentalistické až k  té zcela praktické: „Co s  ním?“ Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví nenabízí odpovědi na tyto otázky, ale poukazuje na možnosti, jak je zhodnotit v  rámci vzdělávání.

Konstruktivisticky založená pedagogika vychází z předpokladu, že významy a  hodnoty věcem připisujeme v  procesu poznání. Do tohoto procesu vstupují vždy významy a hodnoty druhých lidí a to nejen těch, s nimiž se setkáváme tváří v tvář. Materiální produkty, znakově-symbolické systémy, ideje a představy – jedním slovem artefakty – představují „krystalizaci zkušenosti lidí předchozích generací.“ /1 Instituce dědictví, ale také například vývoj české krajiny odkrývají velmi názorně skutečnost, že žijeme v prostředí proměňovaném „artefakty vytvořenými předchozími generacemi.“ /2 Každý takový artefakt pak představuje nástroj, který nám umožňuje „působit na svět, koordinovat vztahy s druhým i k sobě samému.“ /3 Rozmanitost a povaha nástrojů, jejichž ovládání si osvojíme, zakládá nejen náš kulturní kapitál, /4 ale i schopnost podílet se na tvorbě nových hodnot, hledání nových významů, obohacování vlastní i obecně lidské zkušenosti. V tomto smyslu je pak možné rozumět důrazu konstruktivisticky založeného vyučování na rozvoj badatelského postoje žáků. Nejde o to vychovat z každého žáka vědce, ale umožnit všem, aby si s výslednými poznatky osvojovali i základy poznávacích postupů. Pokud si ( podle S. Štecha) žáci a osvojí základní postoj „skládající se z pochopení, že je třeba nejprve umět analyzovat strukturu problému, formulovat přiměřené otázky, myslet v alternativách (hypotézách) a pak teprve hledat odpovědi,“ /5 je velmi pravděpodobné, že získají aktivní vztah k poznání. Otázky, nejistota či neúspěch se pro ně stanou výzvou k hledání alternativního řešení a nikoli důvodem pro hledání výmluv či pro rezignaci.

Teoretická doporučení i praktické zkušenosti se shodují v tom, že školní badatelské projekty mohou být velmi účinným prostředkem výchovy a vzdělává. Zároveň však upozorňují na hlavní rizika takových projektů. Podceňování časové náročnosti, nezbytnosti pečlivé přípravy či promyšleného pedagogického vedení představují jen některá z nich. V řadě případů jsou zpočátku přeceněny schopnosti dětských „badatelů“. Základní poznávací nástroje a  techniky práce (například sběr dat a  informací, jejich dokumentaci, třídění a  interpretaci) se však musí žáci nejprve naučit ovládat, aby je mohli posléze spolehlivě využívat. Na druhou stranu, jestliže je příliš velký důraz kladen na vnější podobu badatelské práce, vytratí se pedagogický smysl projektu a  k  aktivnímu poznávání nedochází. Žáci jsou například velmi hrdí na množství získaných dat, jejich pečlivý záznam do tabulky nebo schopnost představit je pomocí grafu na závěrečné „konferenci.“ Ve skutečnosti však nedovedou odpovědět, proč data sbírali, jaké vztahy lze vyčíst z  tabulky či grafu nebo jak souvisí jejich zjištění například s fyzikálními teoriemi, s nimiž se seznámili v rámci běžného vyučování.

Následující řádky představují možnost, jak postupovat od jednoduššího ke složitějšímu, respektovat požadavek přiměřenosti vnějších vzdělávacích forem vzhledem k poznávacímu obsahu a zároveň připravit žáky na zvládnutí komplexních badatelských projektů. Řeč bude o tzv. objektovém učení, /6 které může být dobrým pomocníkem při rozvoji schopnosti kritické analýzy, osvojování si systematického přístupu k organizaci poznatků i procvičování formulace otázek.
Objektové učení je vázáno na artefakty hmotné povahy a  není proto náhodou, že se jeho principy uplatňují v řadě vzdělávacích programů, jež nabízí /nejen školám/ muzea a galerie po celém světě. Nutno podotknout, že ani řada českých institucí již není v  tomto směru výjimkou. Podle J. H. Shuha je úspěch těchto programů založen na několika skutečnostech. Za prvé - předměty nás dovedou okouzlit, vyvolávat otázky. Za druhé - jsou věci, které dovedou přilákat pozornost každého, bez ohledu na věk, pohlaví, vzdělání a  další rozdíly mezi lidmi. Za třetí - předměty jsou často jediným pramenem dějin „obyčejných“ lidí, které však většinu návštěvníků zajímají nejvíc. A za čtvrté - objektové učení nabízí příležitost pro rozvoj intelektuálních dovedností, jež jsou uplatnitelné v profesním i v běžném životě. /7
Připomeňme si však, že poznání nevzniká bezprostředně. Už v raném dětství, kdy smyslové experimentování s  nejrůznějšími předměty ovlivňuje psychické procesy a funkce nejsilněji, jsou hmotné artefakty vždy doprovázeny artefakty řečovými. Každý předmět je doprovázen příslušnou interpretací. /8 V jistém smyslu lze říci, že objektové učení je metodou, která rozvíjí tuto základní lidskou zkušenost. Díky tomu je tato metoda také velmi dobře přizpůsobitelná všem věkovým kategoriím i lidem se speciálními vzdělávacími potřebami, aniž by se ztrácel ze zřetele poznávací obsah.

Jak tedy využít možnosti objektového učení ve Výchově ke vztahu ke kulturně historickému dědictví? Možností je bezpočet. Učitelé mohou například začít tím, že se budou zajímat, zda se ve vzdělávací nabídce regionálního muzea objevuje alespoň jeden program vycházející z principů objektového učení. Pokud ano, nezbývá než jej se žáky vyzkoušet. Společné zamyšlení nad výsledky programu s pracovníky muzea pak bude nejen přínosem pro zkvalitnění programu samého, ale může se stát i základem další spolupráce. V případě, že podobná nabídka neexistuje nebo neodpovídá vzdělávacím potřebám žáků, bude zapotřebí iniciativy na straně pedagoga. To však neznamená, že by nemohl možnosti objektového učení využít nebo musel na spolupráci s  paměťovou institucí rezignovat. Výše zmiňované rodinné dědictví po předcích může dobře posloužit například při hodinách českého jazyka, dějepisu či občanské výchovy, při nichž bude objektové učení využito k  realizaci příslušného vzdělávacího obsahu. „Muzeum ve třídě“ navíc žákům poskytne dobrý základ pro návštěvu kterékoli paměťové instituce. /9 Řekněme, že v našem případě se s žáky vypravíme do skanzenu a společně se pokusíme zjistit, proč stojí za námahu ochraňovat a  zhodnocovat dědictví lidové kultury. Exkurze bude vycházet ze zásad objektového učení, ale neomezí se na práci s pracovním listem či řízený rozhovor.

První doporučení zní: nezačínat výkladem, ale umožnit žákům volný pohyb po expozici a  přimět je, aby věnovali pozornost artefaktům. Jak? Proč by si nemohli vybrat ten, který jim připadá nejošklivější nebo nejnesmyslnější? Dále budou mít za úkol podrobit tento předmět soustředěnému pozorování. V  ideálním případě se zapojením více smyslů.

Druhé doporučení proto zní: zajistit ve skanzenu možnost fyzického kontaktu alespoň s některými exponáty. Strukturovaný pracovní list zaměří pozornost na různé aspekty objektu a  zároveň umožní pořídit záznam výsledků pozorování. Kachlová kamna, podmalbu na sklo či tzv. svatojánskou postýlku lze zkoumat z hlediska jejich historie (Kdo, kdy a proč je vyrobil? Kdo je vlastnil? Zda byly opravovány?), fyzických vlastností (Z čeho jsou vyrobeny? Jaký mají tvar, barvu, zvuk či zápach? Kolik váží? Zda jsou vytvořeny z  jednoho či více materiálů?), konstrukce (Jak byly vyrobeny? Jaké dovednosti a nástroje jsou k jejich výrobě potřeba?), funkce (Za jakým účelem byly vyrobeny? K čemu sloužily?) i hodnoty (Proč jsou cenné? Jak lze stanovit jejich hodnotu? Pro koho a proč by mohly být hodnotné?). /10 Nezbývá než zajistit, aby žáci a v této fázi neztratili motivaci a přišli s neotřelými nápady.

Třetí doporučení tedy zní: umožnit práci v  menších skupinkách a  vyhlásit soutěž o  nejbláznivější interpretaci. Otázky, na něž žáci nedovedou na základě pozorování nebo porovnání vrstevnických názorů odpovědět, se stanou podkladem pro další poznávání. Díky soutěži se pak vynoří otázky, které k předmětům přilákají pozornost i dalších účastníků exkurze.

Samostatné pozorování a vrstevnická diskuse připraví základ pro další rovinu interpretace. V horším případě vystačíme s popisky a informačními panely. Nabízí se však i  jiné možnosti. Prohlídka skanzenu s  průvodcem v  této fázi exkurze bude účinnější, neboť žáci budou moci porovnat svá zjištění s  jeho výkladem. A  bude-li právě on prvním posuzovatelem výsledků soutěže, může se rozvinout zajímavá debata.

Z  toho plyne čtvrté doporučení: nespokojit se s  běžnou nabídkou, ale vysvětlit pracovníkům paměťové instituce, jaké jsou výchovně vzdělávací cíle exkurze a  co od nich očekáváme. Pokud to bude možné, navštívíme i  dílnu provozující tradiční řemesla, a  to nejen s  cílem názorně osvětlit výrobní procesy, ale také upřesnit odhady časových a  finančních nákladů na výrobu toho či onoho předmětu. Ochutnávka krajových specialit povede ke zvážení dnešní a  historicky starší dostupnosti a  způsobu výroby potravin. Závěrečná debata s  etnologem pak jistě ozřejmí společenský zájem na bádání o  lidové kultuře, ale především žákům umožní znovu reflektovat úvodní sadu otázek a  položit otázky doplňující. I  tentokrát bude jistě příležitost zapojit do hry odborníka a požádat ho o posouzení výsledků interpretační soutěže.

Bude záležet na dílčích cílech exkurze, časových i  prostorových možnostech, zda žákům umožníme, aby se prostřednictvím domácí přípravy „svým“ předmětem dále zabývali a  dohledali si informace v  odborné literatuře či na internetu. Nebo zda je požádáme ještě ve skanzenu, aby napsali úvahu, vytvořili komiks či sehráli scénku o pěti obrazech na téma, proč stojí za námahu zkoumat a ochraňovat „jejich“ předmět.

Poslední doporučení však zní: aktivně zapojit žáky do závěrečného hodnocení. Posouzení předvedených výkonů je totiž jen jedním z  cílů závěrečné reflexe. Mnohem spíše by se měla zabývat způsobem, jak žáci ke svým zjištěním dospěli a  nakolik se proměnil jejich vztah k  předmětu, který zkoumali. Díky tomu se pak může zrodit nejeden výchovně vzdělávací projekt, který bude téma lidové kultury dále rozvíjet a  zároveň vztahovat ke vzdělávacímu obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů.

Literární rozbor Babičky Boženy Němcové ve srovnání s  jejím filmovým a  divadelním zpracováním. Účast na představení Prodané nevěsty a  jeho následné školní provedení. Botanický průzkum zaměřený na sledování výskytu rostlin využívaných v českém lidovém léčitelství. Obraz české vesnice ve vyprávění pamětníků a  v  komunistické propagandě. Proč ne? Všechna tato témata budou dále rozvíjet schopnost kritické analýzy artefaktů, tentokrát již nejen hmotné povahy. Všechna také umožní reflexi „bláznivých“ interpretací a osvětlí, nakolik je tvůrčí potenciál žáků ovlivněn kulturním prostředím, v němž vyrůstají. Všechna se mohou stát předmětem komplexních badatelských projektů, jejichž společným jmenovatelem bude otázka, jak se proměňovaly a  proměňují způsoby zhodnocování dědictví české lidové kultury. Předpokladem jejich zvládnutí bude motivace žáků, pečlivá a promyšlená příprava učitelů, důraz na reflexi procesu poznání a  pochopitelně spolupráce se zainteresovanými institucemi a jednotlivci.