

Rozvíjení vztahu ke krajině a možnosti primárního vzdělávání

Disertační práce

České vysoké učení technické v Praze

Fakulta architektury

Ústav prostorového plánování (15121)

Studijní program Architektura a urbanismus

Studijní obor Urbanismus a územní plánování

Autor Ing. arch. Kristýna Stará

Vedoucí práce Henry W. A. Hanson IV, RA RLA LEED AP

Praha, 2019

Developing Relationship to Landscape and Potential for Primary Education

Doctoral Thesis

Czech Technical University in Prague
Faculty of Architecture
Department of Spatial Planning (15121)

Study programme Architecture and Urbanism
Field of study Urban Design and Spatial Planning

Author Ing. arch. Kristýna Stará
Tutor Henry W. A. Hanson IV, RA RLA LEED AP

Prague, 2019

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury, a svoluji k jejímu zpřístupnění v příslušné knihovně Českého vysokého učení technického a v elektronické databázi vysokoškolských kvalifikačních prací v repositáři Českého vysokého učení technického ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 19. 1. 2019

Kristýna Stará

Dílčí projektové záměry a konferenční setkání, které přímo či nepřímo souvisely s touto prací a přispěly k ní, podpořily následující grantové zdroje:

Dědictví průmyslové éry / Úskalí nového využití
SGS12/202/OHK1/3 T/15 (01/2012 – 12/2013)

SVK 38/13/F5

<http://www.landscapearchitecture.cz/conference>
(pro rok 2013 a 2014)

SGS12/204/OHK1/3 T/15

Otevírání hranic a styčné plochy mezi regiony,
třetí rok trvání grantu (01/2014 – 12/2014)

Nadace české architektury, 2013

Nadace české architektury, 2015

Poděkování

Následující kapitoly by nevznikly bez pomoci a vstřícného přístupu stovek lidí z celé České republiky. Omluvte, prosím, jestliže na těchto řádcích z důvodu zachování anonymity výzkumu, ale též nedostatku prostoru, nečtete své jméno. Vězte však, že si Vašeho nemalého přispění a podpory opravdu vážím.

Svému školiteli, Henrymu Hansonovi, děkuji za porozumění a rady, kterými přispěl k napsání této práce. Děkuji též vedoucímu ústavu, Karlu Maierovi, a svým kolegům z fakulty i praxe, kteří mne svou odbornou kritikou přiměli uvažovat nad možnostmi zvoleného tématu.

Děkuji Alici Brendzové, Michaele Ottové, Zuzaně Pechové, Milotě Sidorové a Martinu Veselému za uvedení do problematiky kvalitativního výzkumu, teoretické disputace i nejedno čtení a podnětné revize již napsaných textů.

Děkuji všem ředitelům škol, učitelům, rodičům a dětem, že svolili k účasti na výzkumu. A všem respondentům bez rozdílu věku a profese děkuji za jejich odvahu a ochotu věnovat dotazníkům,

workshopům, rozhovorům a projektovým dnům svůj vzácný čas a podělit se tak o své zkušenosti a myšlenky.

V abecedním pořadí děkuji těm, jejichž jména s jejich laskavým svolením mohu uvést a jejichž názory, náměty a zkušenosti daly vzniknout velké části této práce: Martině Berdychové, Antonínu Herrmannovi, Miroslavu Hřebeckému, Anně Jelínkové, Tomáši Kažmierskému, Radku Kolaříkovi, Petru Leškovi, Regině Loukotové, Karle Mališové, Josefu Morkusovi, Ivetě Pasákové, Markétě Pastorové, Zuzaně Pechové, Markétě Pražanové, Jolaně Říhové, Pavlu Seléšimu, Marku Sivákovi, Ladislavě Šlajchové a Ondřeji Teplému.

Děkuji též autorům didaktických materiálů za svolení s jejich užitím v rámci výzkumu a za kvalitní práci, kterou odvedli při jejich sestavování, jmenovitě Anně Blažkové a Anně Křížové, Kateřině Bobkové a Barboře Stejskalové, Tereze Červené a Nikol Karabcové, autorskému triu Marii Delongové, Veronice Stehlíkové a Viole Vopalecké, Michaele Ježkové a Markétě Novotné.

Poděkování patří též Ondřeji Raffelovi a Adèle Košařové za pomoc s digitalizací části získaných dat a Lence Jindrové za důslednou korekturu.

V neposlední řadě děkuji mým nejbližším, mé rodině, přátelům a především mému muži a synovi, kteří při mně stáli a trpělivě mne podporovali po celý čas mého výzkumu.

Abstrakt

Stávající kurikulum umožňuje začlenění tématu krajiny s využitím poznatků oboru architektura a urbanismus do výuky na základních školách s cílem podpořit vzdělávání vedoucí k uvědomělé a občansky angažované společnosti. Obvykle se však tyto vstupy omezují spíše na mimořádné projekty a programy nabízené externími odborníky, především z nestátních neziskových organizací.

Tato práce prověřuje možnosti, jak podpořit a rozvíjet vztah dětí raně školního věku ke krajině prostřednictvím integrace témat oboru architektura a urbanismus do kurikula primárního vzdělávání. Zaměřuje se na české prostředí s přihlédnutím k zahraničním modelům jako volné inspiraci.

Ve vlastním výzkumu jsou využity kvalitativní i kvantitativní metody aplikovaného společenského vědního výzkumu. Stěžejní zdroj dat představují polostrukturované rozhovory s tzv. ohniskovou skupinou, která průřezově pokrývá odborníky napříč profesemi a institucionální hierarchií, a pedagogy, kteří se účastnili experimentální fáze výzkumu. Data z rozhovorů jsou analyzována a interpretována podle principů zakotvené teorie.

Výsledkem komparace a evaluace získaných dat jsou tyto výstupy: (1) návrh opatření potřebných pro zvyšování povědomí neodborné veřejnosti o tématu a jejich systematické začleňování do školního vzdělávání; (2) přínosy výsledků výzkumu pro představitele oboru architektura – urbanismus a oborů příbuzných a pro pedagogy, kteří se dosud tématem krajiny blíže nezabývali, i pro zainteresovanou odbornou veřejnost; (3) v neposlední řadě jsou pojmenovány limity realizovaného výzkumu a nastíněny výzvy pro výzkumy navazující.

Klíčová slova (v abecedním řazení)

architektura; integrace; interdisciplinarita; krajina; prostorové plánování; urbanismus; vzdělávání

Abstract

In order to promote education leading to a more conscious and committed civic society, this thesis explores integration of the notion of landscape with the interdisciplinary knowledge of architecture and urban planning into teaching practice in elementary schools. Until now, these inputs/efforts have been limited to a few stand-alone projects and programs offered by external experts, mainly from non-governmental, non-profit organizations.

This paper investigates possibilities of promoting and developing the relationship of early school age children with landscape through integration of subjects of architecture and urban planning into the curriculum of primary school education. The research focused on Czech environment and took into account foreign models that provided open-source inspiration.

The thesis utilized qualitative and quantitative methods of applied sociological research. Pivotal data constituted from semi-structured interviews with focus groups cross-sectionally covering diverse professionals of different institutional hierarchies and teachers who participated in experimen-

tal research stage. Data from interviews were interpreted according to principles of grounded theory.

The results are the following: (1) the design of measures needed to raise public awareness of the topic and its systematic integration into school education; (2) the summary of benefits of such research for professionals from architecture – urban planning and related disciplines, for teachers who have not yet dealt with the issue of landscape, and for the interested expert public; (3) and finally, limits of the research and opportunities for follow-up research were outlined.

Keywords (in alphabetical order)

architecture; education; integration; interdisciplinarity; landscape; spatial planning; urbanism

Obsah

1	Úvod	14	2.4.3 Strategická a metodická podpora vzdělávání	38	6.1.1 Vnímání krajiny	75	12	Terminologie, seznam použitých zkratk a vyobrazení	172
	1.1 Otevření tématu a jeho zdůvodnění	16	2.4.4 Význam zvyšování povědomí o vztahu člověka a krajiny u dětí raného školního věku	42	6.1.2 Role a význam tématu práce v základním vzdělávání	78		12.1 Terminologie	173
	1.2 Reflexe pozice výzkumníka	19			6.1.3 Potřeby praxe	87		12.2 Použité zkratky	175
2	Teoretický rámec	22			6.1.4 Implementace	91		12.3 Seznam vyobrazení	176
	2.1 Vnímání krajiny v kontextu procesu individualizace	23	3	Vědecké poznání tématu implementace oboru architektura a urbanismus do vzdělávání	46	6.1.5 Rozvoj kompetencí	94		
	2.1.1 Obraz první – člověk v „síti významů“	24				6.2 Testování vzdělávacích aktivit – případové studie	13	Bibliografie	178
	2.1.2 Obraz druhý – člověk v informační společnosti	4	4	Formulace východisek, cílů, a předmětu výzkumu	52	6.2.1 Případové studie	96	13.1 Územní plánování a krajina	179
	2.1.3 Obraz třetí – hledání identity v individualizované společnosti	25		4.1 Východiska	53	6.2.2 Cíle	113	13.2 Legislativa	184
	2.1.4 Obraz čtvrtý – role jedince (občan) v současné demokratické společnosti	25	5	4.2 Cíle	54	6.2.3 Evaluace	113	13.3 Programové a strategické texty a jejich hodnocení	184
	2.2 Krajina v kontextu proměn	26		4.3 Identifikace předmětu výzkumu	55	6.3 Dotazníkové šetření mezi pedagogy	121	13.4 Literatura v souvisejících oblastech (pedagogika, sociologie, psychologie, filosofie)	187
	2.2.1 Kulturní rozměr krajiny aneb proměna v čase	26		5.1 Výzkumná strategie	59	6.3.1 Závěry dotazníkového šetření	121	13.5 Metodologie výzkumu a evaluace	191
	2.2.2 Krajina?	28		5.2 Metody získávání dat	60			13.6 Nepublikované prameny	191
	2.2.3 Krajina jako prostor sdílené odpovědnosti	30		5.2.1 Polostrukturované rozhovory a ohnisková skupina	60	7 Závěrečná zjištění	130	13.7 Odkazy na webové stránky	192
	2.3 Prostorově-plánovací kontext a jeho proměna	31		5.2.2 Dotazníková šetření	63	8 Příležitosti k dalšímu rozvoji tématu	136		
	2.3.1 Roztříštěnost	32		5.2.3 Experiment a pozorování	64	8.1 Mezioborová pracovní skupina	137		
	2.3.2 Pasivita	32		5.2.4 Mentální mapování	67	8.2 Finanční podpora	140		
	2.3.3 Moc, odborná autorita a otázka odpovědnosti	33	5.3	Zpracování dat	68	8.3 Pregraduální příprava	141		
	2.4 Vzdělávání, nástroj sdílené odpovědnosti	34		5.3.1 Kódování	68	8.4 Osvěta a další vzdělávání	142		
	2.4.1 Legislativní východiska z hlediska vzdělávání a přístupu k informacím	34		5.3.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření	68	8.5 Podpora odbornou veřejností	144		
	2.4.2 Vzdělávání v kontextu proměn a přístupu	36		5.3.3 Vyhodnocení mentálních map	69	8.6 V pedagogické praxi	145		
				5.3.4 Syntéza dat	70	9 Diskuse	148		
				5.4 Etický rozměr výzkumu	70	9.1 Limity výzkumu a rizika jeho využití	150		
				Průběh a zjištění výzkumu	72	9.2 Přínosy výzkumu	152		
				6.1 Polostrukturované rozhovory	73	9.3 Výzvy pro navazující výzkum	153		
						10 Resumé	156		
						11 Přílohy	160		

1

Úvod

1.1 Otevření tématu a jeho zdůvodnění

1.2 Reflexe výzkumníka



Čím se práce zabývá?

Lidé si neuvědomují, že často rozhodují o zdánlivě samozřejmých věcech, které však mají daleko širší dopad. A přestože mají možnost se vědomě podílet na plánování, tvorbě, správě i ochraně krajiny, činí tak v omezené míře či vůbec. Podstatu vnímám v nedostatečném rozvoji a podpoře vztahu ke krajině se všemi jeho možnostmi i důsledky. Vzdělávání s využitím poznatků oboru architektura a urbanismus v tomto kontextu představuje jednu z možných strategií vedoucích k dosažení uvědomělého i adekvátně aktivního občanského života.

Kdo jsou předpokládání čtenáři?

Práce je určena:

→ architektům a odborníkům příbuzných disciplín, které by motivovala ke spolupráci s pedagogy s cílem rozvíjet vztah dětí ke krajině, ale

též k zapojování všech klíčových aktérů, tedy i dětí, do vlastních projektů. Práce jim představuje jednu z možností, jak výše zmíněný vztah podporovat, ale též možnost, jak rozvíjet principy spolupráce, vnímání v širších souvislostech a vlastní komunikační dovednosti;

→ pedagogům, aby jim ukázala možný tematicky inspirativní zdroj k rozvíjení vztahu ke krajině a myšlení v souvislostech, který skýtá obor architektura a urbanismus, a s přihlédnutím k jejich potřebám i omezením nabídla možnosti úspěšné implementace;

→ a všem, kteří se již tématem zabývají z řad zainteresované odborné veřejnosti¹, kteří se mohou více dozvědět o situaci jako celku a přiblížit se pedagogům, kteří v různých podobách hrají klíčovou roli v procesu vzdělávání, do kterého můžeme zahrnout i participaci dětí.

¹ Především zástupci veřejné správy /ministerstev a přímo řízených organizací, krajů, měst a obcí/, nestátních neziskových a příspěvkových organizací i občanských iniciativ rozvíjejících vztah ke krajině např. prostřednictvím principů EVVO, udržitelného rozvoje, místně zakotveného učení aj., vysokých škol se vztahem k plánování, tvorbě, správě, ochraně a rozvoji krajiny, a vzdělávání.

Vymezení vztahu oboru architektura a urbanismus ke krajině

Nalézáme se v situaci, kdy je veškerá příroda spoluutvářena člověkem, vše je kulturní krajina. Neznamená to ale, že je člověkem vytvářena výlučně. Slovy Úmluvy o krajině znamená „část území, tak jak je vnímána obyvatelstvem, jejíž charakter je výsledkem činnosti a vzájemného působení přírodních a/nebo lidských faktorů.“ (CoE, 2000)

16

Rozšířením vlivu člověka se mění nárok na disciplínu, uvědomění si, že se nepohybuje výlučně na svém území (kultura vs. příroda). Nejen že přírodu již nelze adekvátně uchopit bez člověka, ale ani člověka bez přírody. Krajina ve svém komplexním pojetí přerůstá hranice jediné disciplíny (Hawken, 1999). Komplexnější uchopení krajiny klade nové nároky nejen na přírodní obory, ale i společenskovední, včetně architektury a urbanismu. Tradiční představu o architektuře jako komplexní disciplíně, sdružující v sobě pohledy různých oborů, nahrazují principy transdisciplinární spolupráce a uvědomění si spontánních procesů ovlivňujících prostředí i fyzický prostor. Architektura představuje mediátora estetických, technických a kulturních znalostí a dovedností různých disciplín. Je nedílnou součástí našeho životního prostředí, odráží hodnoty jednotlivců i společnosti a ovlivňuje kvalitu života, naše chování a postoje. Působí na environmentální, sociokulturní a ekonomické jevy ve společnosti (Stará, Říhová, Klíma, Sivák, 2014). Tradičně přijímaná definice urbanismu jako souboru pracovních metod a postupů pro účely formování lidského osídlení, zejména měst (Hrůza, 1977) je pro účely spojení architektura a urbanismus používaného v této práci rozšířena do obecnějšího vyjádření souboru záměrných činností souvisejících s tvorbou, ochranou a správou, plánováním a rozvojem životního prostředí. Pakliže by bylo zapotřebí užít slovo

urbanismus samostatně, bude odlišeno, jedná-li se o navrhování (ve smyslu urban design) či prostorové plánování, příp. plánování (ve smyslu plánování, správy a managementu rozvoje a ochrany).

V této práci se budeme zabývat rozvíjením vnímání krajiny a vztahu k ní u dětí raně školního věku s ohledem na věk předškolní. Vnímání lze pro účely této práce chápat jako individuální aktivní proces komunikace s okolím a konstrukce zobrazení reality, který umožňuje poznání dané situace skrze přijetí informací z okolí, jejich přenosu (fyziologická fáze), uvědomění a interpretaci (fáze psychického zpracování). Vnímání jako součást komplexního poznávání, na kterém se podílejí i další psychické funkce, především poznávací procesy (např. pozornost, paměť, myšlení apod.), je způsob poznávání v přímém kontaktu, který vytváří vlastní realitu na základě percepce, výběru a diferenciaci podnětů, jejich zpracování a interpretaci významu. Tato naučená dovednost, kterou ovlivňují i zkrslující emoční i motivační aspekty, osobnost člověka, jeho vlastnosti, zkušenosti i aktuální stav, tkví též ve vztahu k vnímanému, pramení ze schopnosti být citlivý vůči vnějším podnětům. Jeho rozvoj probíhá v kontaktu s reálným světem, jako součást vývoje poznávání v určitém prostředí (Vágnerová, 2001).

1.1 Otevření tématu a jeho zdůvodnění

„Není to krajina, která potřebuje právní režim daný zákonem, ale člověk a jeho aktivity v krajině. Sebelepší předpis však při zásazích do krajiny nenahradí elementární slušnost. Dostupným cílem je pro nás především kultivovat veřejnou rozpravu o těchto problémech, až ve druhé řadě měnit předpisy.“

Igor Michal (2002)

Člověk a krajina, jeho úloha v ní a její vnímání se od pravěku po současnost proměňuje, až na skuteč-

nost, že žijeme v daném prostředí, které společně s námi tvoří přírodní a kulturní podmínky systému, obecně nazývaného krajinou. Člověk se cítí dobře v krajině naplněné pro něj srozumitelnými významy, hodnotami (Michal, 2000), proto ji vnímá jako něco, co je potřeba znát a umět číst z důvodů fyzického přežití, zajištění materiálních potřeb i uspokojení intelektuálních a kulturních zájmů. Nepochybujeme o znalostech vlastností prostoru předků. Co však člověk, který se potýká s komplexností dnešní doby odrážející se ve spletitosti tváře krajiny? Dokáže se člověk, který se ve zlomku okamžiku pohybuje přívětivou krajinou města a předměstí, krajinou zotročenou těžbou či neuchopitelnou konzumní krajinou „hyper-super“, stále orientovat? Vnímá a rozlišuje rozličná zákoutí krajiny, kterou se pohybuje zahleděn do displeje svého mobilního telefonu a s hudbou v uších?

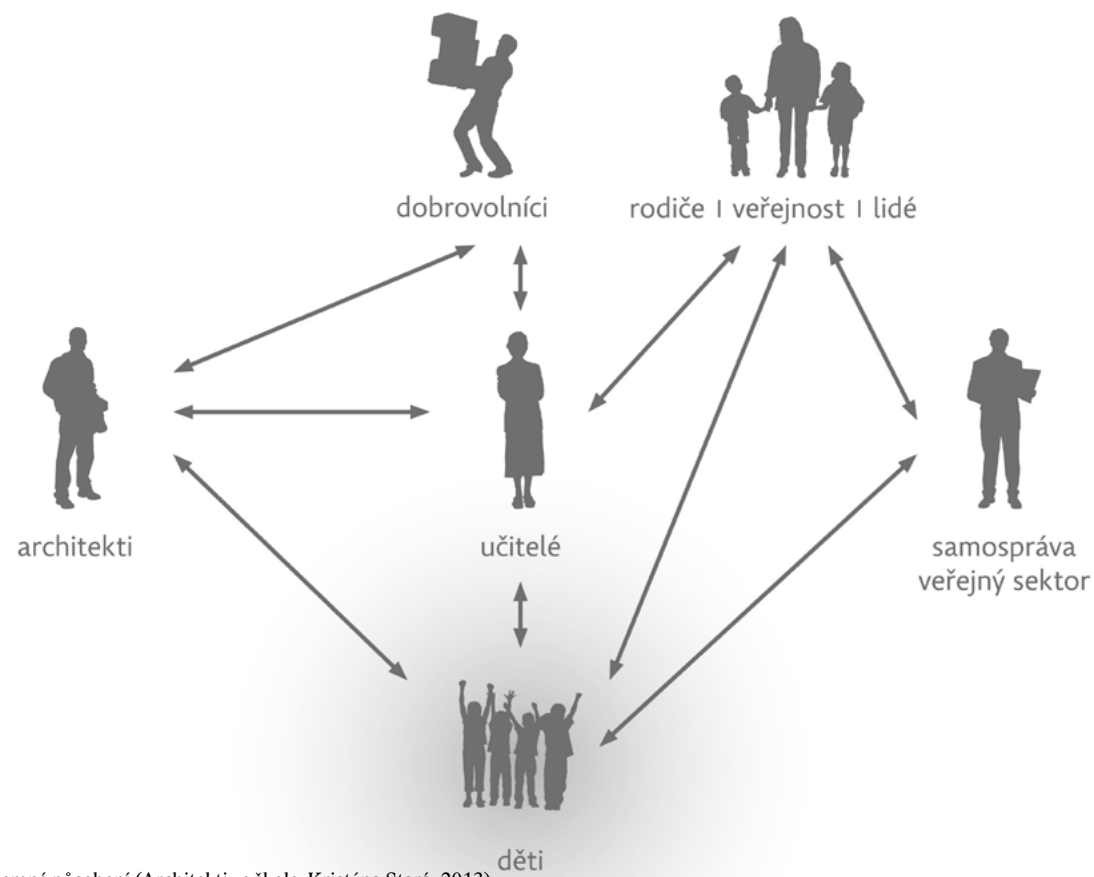
Vztah ke krajině spoluutváří s dalšími faktory základ našich každodenních rozhodnutí a postojů bez ohledu na naše profesní zaměření. Přestože v ČR chybí statistické údaje, které by vykreslily povědomí naší společnosti o krajině, ze závěrů odborných diskusí a zkušeností promítaných do publikovaných textů (např. Fanta, 2001; Michal, 2002) vyplývá absence obecného povědomí o krajině a jejích hodnotách, o krajině jako neoddelitelné součásti našeho života, o krajině jako kulturním dědictví a pilíři národní identity.

Od roku 1989 se s myšlenkou udržitelného rozvoje i do českého legislativního rámce propisuje, jako výraz kulturní úrovně společnosti i každého jednotlivce, povědomí o krajině, jakožto prostoru pro život, a tedy i prostoru sdílené odpovědnosti. Přijatá ustanovení kladou důraz v první řadě na podporu zvyšování tohoto povědomí pro aktivní zapojení veřejnosti do tvorby, plánování, správy a ochrany prostředí a na podporu vzdělávání a výchovy, a to

nejen veřejnosti, ale též odborníků. Účast na veřejném dění však předjímá dostupnost a srozumitelnost odborných poznatků a zkušeností pro zpětnou reakci, vědomí práva „účastnit se“, ale zejména zájem plynoucí ze vztahu k místu. V tuto chvíli představuje vzdělávání již předškolních dětí jednu z možných cest, jejímž primárním cílem by bylo probudit zájem o místo, které obývají a každodenně užívají a přetvářejí, a tím položit základ vztahu ke krajině. Jak uvádí Cílek (2007), ne vždy chráníme krajinu, která nám přináší užitek, ale téměř vždy jsme citliví ke krajině, kde se cítíme doma a kterou máme rádi. Tento vztah funguje oboustranně – pocit domova mizí s narušením horizontu, v krajině bez hranic, kde se vytrácí pomístní názvy a přiběhy. V rámci navazujícího základního a středního vzdělávání by se problematika mohla stát součástí různých předmětů, alespoň jako připomínka práva účastnit se plánování, tvorby a správy prostoru kolem, ale též povinnosti a zodpovědnosti vůči prostředí, a postupně by tak přispívala k prohlubování vztahu ke krajině, znalostí v širších souvislostech o ochraně a rozvoji přírodních, kulturních a civilizačních hodnot území, k umění tvořit z informací významy jejich pochopením a prací s nimi (Cílek, 2008).

Krajina jako zrcadlo těch, kteří ji obývají, znamená víc nežli vědeckou definici. Je základem našich životů, po generace proměňovaný kus země, který byl vždy výrazem naší péče, úcty a obdivu. (Cílek, Ložek, 2011) Úvahy o krajině, ale i o mezilidské komunikaci a spolupráci mne přivedly k zamyšlení nad využitím témat oboru architektura a urbanismus k rozvíjení vztahu ke krajině. Myšlenky navázaly hledáním možností interpretace dané tematiky, forem jejího zprostředkování, ale též příležitostí jejího postupného začleňování do vzdělávacího systému ČR, jelikož právě děti stojí v základech nových generací, které opět svými rozhodnutími

17



18 Obr. 1 Vzájemné působení (Architekti ve škole, Kristýna Stará, 2013)

a následnými skutky v rozmanitých oblastech lidského působení ovlivňují své prostředí a své vědění a zkušenosti přenášejí dál.

Ve způsobu zacházení s krajinou založeném na vzájemném vztahu se zrcadlí stupeň našeho povědomí o krajině jako výraz kulturní úrovně dané společnosti. Rozvíjení vztahu člověka ke krajině, vnímavost vůči prostředí, vychází z vědomostí, ale i zkušeností předaných prostřednictvím vzdělávání a výchovy, prostřednictvím našeho nejbližšího okolí (rodiny) a vzdělávacího systému. Za hranicemi České republiky se diskuse o uplatnění oboru architektura a urbanismus ve vzdělávání, výchově a osvětě řadí mezi jedny z nejaktuálnějších.

V tomto kontextu rozlišujeme tři základní přístupy – zákonný, koncepčně strategický a nevládní. V první řadě se jedná o řešení tematiky ve vzdělávání, výchově a osvětě jakožto legislativní či přirozené součásti daného kulturního prostředí, a to etablováním myšlenky v zákonech (např. Francie má zá-

kon o architektuře jako věci veřejného zájmu z roku 1977) či v národních koncepčních a strategických dokumentech. Příkladem takového dokumentu je Politika architektury Finska z roku 1998, která zařazuje povědomí o architektuře jako součást občanských dovedností. V tomto bodě je nutné zmínit, že i ČR se připojila ke konceptu politik architektury a svou strategii vydala v lednu 2015.

Vzdělávání či proces přípravy implementace a výuky tématu se odehrává i zapojením organizací sdružujících architektky a další profese či využitím neziskového sektoru a spolupráce center architektury (př. Rakousko – sdružující platforma BINK od roku 2012, Francie, Finsko – školy architektury Arkki), která poskytují tematicky zaměřené workshopy, exkurze a semináře nejen pro děti a veřejnost obecně, ale též vzdělávací programy pro sdružení a odborníky, kteří se zvyšováním povědomí v dané oblasti zabývají. Vzhledem k uživatelským materiálům a pomůckám můžeme vyčlenit navíc komplexní pojetí jak pro vlastní výuku, tak

pro přípravu budoucích učitelů (př. Irsko), ale též lokální přístup k programům a výukovým podkladům pro školy i širokou veřejnost.

Otázka zní, jaký prostor poskytujeme a jak se stavíme k předmětu zájmu v českém prostředí, kde se stále ještě nalézáme spíše v rovině dílčích snah jednotlivců, skupin a sdružení nežli systémového přístupu. I přes svůj význam pro tvorbu, plánování, správu, ochranu prostředí a vliv na kvalitu života zůstává tematika na okraji či je redukována na ekologickou nebo kulturně-historickou rovinu. Využití oboru architektura a urbanismus k rozvíjení vztahu ke krajině v rámci výuky představuje bohatý zdroj informací a zkušeností hned z několika důvodů.

(1) Jednak vzhledem k své komplexnosti, a tedy interdisciplinárnímu charakteru, umožňuje provázanost, opakování a kontinuitu tematiky, jinými slovy nazírání z různých úhlů pohledů díky možnosti integrace do většího počtu výukových předmětů a na všech stupních škol, což mj. přispívá ke schopnosti třídit, hodnotit a interpretovat informace, vidět je v souvislostech. (2) Reprezentuje též kulturně-společenský příspěvek k udržitelnému rozvoji, otevírání hodnot tradičních kultur (vč. možnosti jejich zhodnocení a případné revize), sociální soudržnosti a občanské společnosti. (3) V souvislosti s plánováním, tvorbou, správou a ochranou krajiny se environmentální gramotnost dříve či později pozitivně odrazí na nyní problematických okruzích jako pasivita, fragmentace či boj o moc (kap. 2.3). Přispívá tedy k vyšší poptávce veřejnosti po kvalitě procesů plánování, tvorby, správy a ochrany krajiny. A díky potřebě podílet se na rozhodování o činnosti v krajině zvyšuje možnost občanského dohledu nad činností samospráv v oblasti územního rozvoje. (4) Zaměření umožňuje pro zvolenou věkovou kategorii specifikovanou v kapitole 2.4.4 dostatečně široký vhléd prakticky aplikovatelný na dobře známé blízké okolí. (5) Téma krajiny, skrze

pochopení a utváření vztahu, probouzí zájem o tento společně sdílený prostor (Commoner, 1971) a učí zodpovědnosti k němu. Přestáváme se polarizovat mezi „krásu či užitečnost“ nebo vymezovat vůči krajině obecně.

Zohledníme-li širší záběr tématu a jeho dopadu, soustředím se v rámci výzkumu pouze na vzdělávání mladších generací – specificky pro tuto práci na raný školní věk s ohledem na charakteristiky předešlé fáze předškolního věku. Důvodem přesahu je počátek povinné školní docházky, která se otevírá již dětem ve věku pěti let. Stejně i individuální vývoj dítěte, který může mj. zapříčinit naopak i pozdější nástup do první třídy ZŠ, by měl být zohledněn ve vlastním přístupu k danému věku i jedinci. Nemohu však opomenout ani nestálost věkového rozhraní vlivem společensko-kulturního rámce, kdy je kupříkladu z pohledu informačního věku zrychlené pronikání světa „dospělých“ do světa dětí.

1.2 Reflexe pozice výzkumníka

Mé zázemí – profesní zkušenosti, hodnotový systém i vlastní motivace – se odráží na přístupu k tématu a na jeho volbě i na podobě výzkumu a jeho silných stránkách i omezení a nelze se od něj distancovat (Švaříček, Šedová, 2007). Proto je čtenáři přiblížím, aby je mohl zohlednit při vlastním porozumění celému výstupu.

Vyrůstala jsem jako dítě města, ve vilové čtvrti a v křivolakých uličkách Prahy, na panelovém sídlišti nedaleko centra Plzně a v lázeňských Karlových Varech, které již tehdy ožívaly pouze sezonně, a z ulic se vytrácel český jazyk. Při každé příležitosti jsem se s rodinou a přáteli toulala po všech koutech republiky. Klouzala po naleštěných podlahách hradů a zámků, nakukovala do kostelů, hřbitovů a klášterních zahrad, lezla ve štolách, šplhala po

skalách, koupala se v horských tocích i každé „louži“, kterou vytvořil člověk či příroda, a zakopla snad o každý kámen českého pomezí. Nejkrásnější vzpomínky patří prozkoumávání polí, luk a lesů, uprostřed nichž stojí osamocený mlýn, jenž vzkvétal pod rukama mých prarodičů. Stráží jej vysoký topol a rozložitá koruna více než stoleté lípy, která ve svých kořenech nese poselství míru. Pod ní jsem se zatajeným dechem naslouchala příběhům svého dědečka a vyprávění pocestných, se kterými nikdy nezapomněla zapříst hovor moje babička.

20 V roce 2011 jsem absolvovala obor architektura a urbanismus, navíc s přesahem v rámci modulu zahradní a krajinářské architektury na FA ČVUT v Praze. V témže roce jsem nastoupila na navazující interní doktorské studium na Ústavu prostorového plánování FA ČVUT a paralelně pokračovala v praxi započaté v roce 2009. Na pozici architektky-urbanistky, s převažujícím zaměřením na urbanismus a územní plánování, ale též jako součást krajinářsko-urbanistického týmu, jsem se pohybovala soukromě či jako součást společností Mac-Architecture, s. r. o., CENELC.CZ, DHVCR, spol. s r. o., nebo Cigler Marani Architects, a. s. Všude kolem sebe jsem však pocítovala dopady nedostatečné, zavádějící či chybné komunikace, nevhodných rozhodnutí nebo naprostého tematického neporozumění. Rozhodla jsem se proto propojit svou praktickou zkušenost, vnímání krajiny a implementaci témat souvisejících s oborem architektury a urbanismu do formálního vzdělávání v rámci projektu vzdělávacího portálu určeného pro sdílení zkušeností a výukových materiálů Architekti ve škole (2011), kterou jsem spoluzaložila s kolegy z oboru, Alešem Hamhalterem, Ondřejem Teplým a Josefem Čevorou. Zkušenost v neziskové oblasti mne dovedla i do víceúrovňového působení – od praktického hledání možností interpretace tematiky architektury a urbanismu a forem jejího zprostředkování, přes akre-

ditovaný seminář pro pedagogy nabízený NIDV, až po účast v pracovních skupinách a strategické diskuse nad možnostmi postupného začleňování tématu do vzdělávacího systému ČR, např. v souvislosti s Politikou architektury a stavební kultury ČR, se směřováním nového Strategického programu EVVO a EP či s nezávislou konzultační podporou v rámci konkrétního výzkumného úkolu TAČR. Snaha o propojování mne též přivedla ke zpřesnění tématu disertační práce, kde jsem mohla uplatnit svou profesní zkušenost se zkušeností z neziskového sektoru, akademického prostředí i s rolí matky. Nakonec to vše vedlo i k založení vlastní praxe se sociálním antropologem Martinem Veselým a k úzké spolupráci na tvorbě městského prostoru s širokou veřejností, tedy i dětmi.

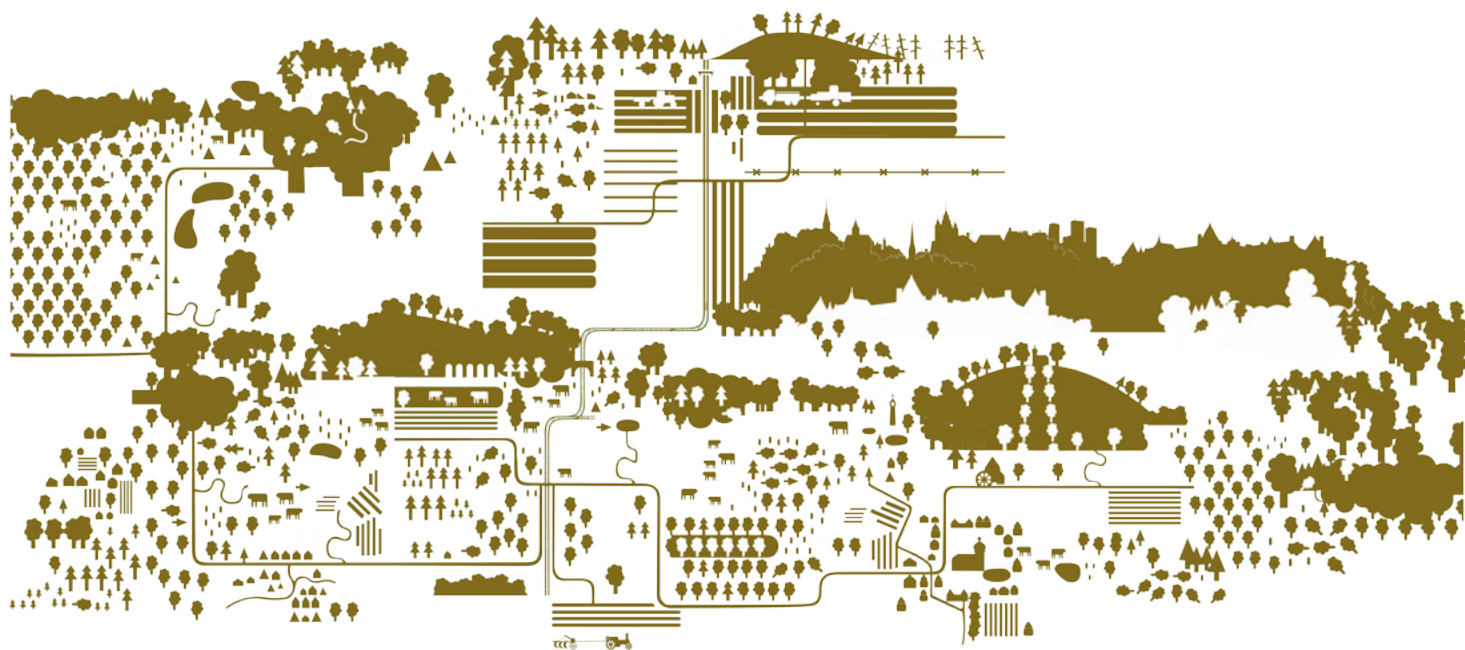
Výše uvedené vysvětluje, proč se výzkumu přesahujícím rámec profesní domény výzkumníka věnuje architekt-urbanista, a nikoli pedagog či sociální vědec. Věřím, že oba by byli tematicky nezávislejší a též zběhlejší v metodologii kvalitativního výzkumu. Přesto se domnívám, že klíčovou složkou je teoretická citlivost a komplexní pohled, který kromě podstaty mé profese vyplývá i z přesahů a širokého, vícerozměrového záběru vlastních zkušeností. Výzkumný úkol mne navíc přesvědčil o výhodách jisté „mezioborovosti“ mé profese, která umožnila v mnohých dílčích krocích potřebný nadhled a pří-
způsobivost.

Jsem si však vědoma protichůdnosti smyslu a potřeb této disertační práce – na jedné straně prokázání individuálních kvalifikačních předpokladů výzkumníka a na straně druhé potřeby spolupráce více odborníků a pohledu jiných profesních zaměření, která vyplývá z interdisciplinarit výzkumného předmětu. Toto jsem se snažila kompenzovat zvolenou strategií blíže popsanou v kapitole 5, zejména pak prací s ohniskovou skupinou, kte-

rou tvořili klíčoví aktéři různých zájmových stran, a bližším zaměřením na koncový článek řetězce – pedagoga v roli zprostředkovatele a žáka v roli příjemce.

2

Teoretický rámec



- 2.1 Vnímání krajiny v kontextu procesu individualizace
- 2.2 Krajina v kontextu proměn
- 2.3 Prostorově-plánovací kontext a jeho proměna
- 2.4 Vzdělávání, nástroj sdílené odpovědnosti

Postřehy ze společensko-kulturního rámce, proměn krajiny, rozhodování a plánování v území či z oblasti vzdělávání, výchovy a osvěty kladou zpracovávané téma do širších souvislostí jeho klíčových konceptů a teoretického kontextu. Následující kapitoly vytvářejí pozadí a výchozí bod budoucích úvah, které jsou započaty již v tomto textu.

2.1 Vnímání krajiny v kontextu procesu individualizace

První společnosti, bez nároků nad rámec svého přežití a závislé na přízni „přírody“, vystřídaly s neolitickou revolucí zemědělské společnosti charakterizované sepnutím s půdou, pospolitostí a zvýšenou potřebou komunikace. Dlouhodobé osídlení umožnilo zvrat ve vztahu mezi přírodou a člověkem – převzetí kontroly nad způsobem života (z pohledu získávání potravy a její regulace), ale též kumulaci hmotného majetku. Přesto člověku před průmyslovou revolucí, tedy před nástupem moderní společnosti, stačila pro rozhodování o svém majetku a nakládání s ním místní zkušenost a hodnoty pře-

dávané generacemi. Důsledky svého případného neuváženého rozhodnutí či nedbalosti pocítil na sobě a své rodině (Maier a kol., 2012).

Na přelomu 18. a 19. století se do opozice postavil produkt průmyslové revoluce – moderní společnost, která přinesla příliv obyvatel do měst (urbanizace), přeměrovala pozornost k průmyslové výrobě (industrializace) a začala nahrazovat hodnoty náboženské víry světskými (sekularizace). Pokrok vizualizoval lepší budoucnost.² Formálnější průmyslová společnost postupně přeměrovala vzájemnou závislost mezi jednotlivci na závislost jednotlivců a společenských uskupení (např. v rámci odvětví, ekonomických subjektů, obcí či regionů) s uvolněnými pouty mravní povinnosti. Tato vzájemnost ovlivnila podstatu individuálních rozhodnutí, děděná zkušenost se mění ve vnější vliv předpisů, mediální kampaně a reklamní lobby, konkurence trhu a dalších.

I přes zdánlivou zanedbatelnost má každé jednotlivé rozhodnutí vliv na širší celek ve větším či

² Oproti dnešku, kdy produkuje neustálý tlak, jemuž do určité míry odolává pouze flexibilní jedinec.

menším rozsahu.³ Individualismus (a tím i rozhodnutí jednotlivců) se dále prohlubuje přibližně od poslední čtvrtiny 20. století (v ČR zhruba po roce 1990) s nástupem postmoderní společnosti (Lipovetsky, 2003), jež o sobě vytváří více nežli jeden obraz. Jak je tedy vnímána společnost a kdo je člověk?

2.1.1 Obraz první – člověk v „síti významů“

„Kultura je ‚sít významů‘, v níž a s jejichž pomocí člověk žije, které přijímá od své společnosti a které naopak předává svým dětem.“ (Geertz, 2000)

24

Na rozdíl od dob osvícenství, kdy člověk byl definován na základě svých vrozených schopností (slovy historika Mascoua, „kulisy se /v různých dobách a na různých místech/ skutečně mění, herci mění převleky a vzhled, ale jejich vnitřní hnutí vycházejí ze stejných lidských tužeb a vášní a projevují se v proměnlivosti království a národů“ /Geertz, 2000/), přicházíme nyní s myšlenkou, že přirozenost člověka není odvislá od místa (viz spatial turn,⁴ Warf, Arias, 2008), času či okolností, od oboru či profese, od chvilkového vzplanutí módou či názorem. Geertz (2000) uvádí, že člověk na počátku disponuje přirozenou výbavou tisíců různých životů, ale nakonec žije pouze jeden. Respektive snaží se na člověka nahlížet skrze kombinaci vrozených schopností a skutečného chování, a klade si otázku, jakým způsobem se naše přirozenost transformuje

3 Maier a kol. (2012) ve své publikaci *Udržitelný rozvoj území* uvádí příklady takovýchto rozhodnutí, jež výrazně ovlivňují celek: např. stavba dálnice, zřízení národního parku, kumulace individuálních rozhodnutí a „malých“ projektů v místě a čase (viz např. suburbanizace) či spalování plastových odpadů v kamnech nebo rušení remízku a mezi pro snadnější pohyb techniky po poli zapříčínující různé druhy eroze, půdní degradaci, změny retenčních poměrů a další.

4 Barney Warf a Santa Arias (2008) uvádí: „The insistence that no social or cultural phenomenon can be torn from its spatial context (...) that no meaningful understanding of how human beings produce and reproduce their worlds can be achieved without invoking a sense that the social, the temporal, the intellectual, and the personal are inescapably always and everywhere also the spatial.“

do specifických výkonů. Neboli kolik a co konkrétně se musíme naučit (z kultury vstřebat), abychom se stali funkční jednotkou. Avšak paradoxem dnešní společnosti je její protichůdná hodnota, flexibilita, která nespoutává žádným společným souborem hodnot a norem, tj. kulturou, jejíž přenos je však pro společnost otázkou přežití.

2.1.2 Obraz druhý – člověk v informační společnosti

„Informační společnost je založená na integraci informačních a komunikačních technologií do všech oblastí společenského života v takové míře, že zásadně mění společenské vztahy a procesy. Nárůst informačních zdrojů a komunikačních toků vzrůstá do té míry, že ho nelze zvládat dosavadními informačními a komunikačními technologiemi.“ (Jonák, 2003)

Prvním principem formování dnešní společnosti, s přízviskem informační, je princip globalizace, který nás vede směrem kulturní relativizace (Bauman, 2008), vykořenění, většího zobecnování a stále složitějších vazeb vzhledem k nadměrnému rozšíření pole působnosti, a tím i rostoucímu vlivu jiných kultur. Množství informací s každou minutou narůstá, ale narůstá i naše schopnost tyto informace číst, orientovat se v nich, přemýšlet o nich v souvislostech a porozumět jim? (Callon a kol., 2009) Lze tedy nahlížet na informační společnost jako na informovanou, a co víc, vzdělanou?⁵

5 „Přemýšlení je schopnost ‚vidění souvislostí‘, vzdělaný, nikoli pouze informovaný člověk má šanci vidět souvislosti, které jiný ‚nevidí‘.“ (Ševčík, 2015)

2.1.3 Obraz třetí – hledání identity v individualizované společnosti

Současnou společnost utváří kombinace procesů generalizace, individualizace, diferenciací a racionalizace, které ve svém součtu spějí k abstraktní, nesourodé, úzce specializované a čistě účelové společnosti (Keller, 2007). V reálném důsledku jsme svědky postupné destrukce tradičních společenských vazeb, na jejichž základě formujeme náš vztah k životnímu prostředí, mezilidské vztahy, sociální soudržnost či morální hodnoty. Vyvolaný, byť neuvědomělý pocit prázdnoty se pak snažíme kompenzovat hledáním nové identity v hromadění moci a majetku.

Zvětšující se důraz na „já“ (Lipovetsky, 2003) vymaňující se z tradičních společenských uskupení jako rodina a zvyšující se stupeň generalizace společenských vztahů určují naši nahraditelnost v rámci nových často funkčně úzce profilovaných organizací formalizovaných struktur, ve kterých vysoký stupeň racionalizace, jakožto další ze synonym efektivity, umožňuje předvídatelné, a tudíž ovladatelné sestavení skutečnosti k maximálnímu rozvoji vlastní potence, stejně jako další dílčí specializace vzájemně relativně nezávislé, a tudíž lhostejné k prioritám celku. Keller (2007) cituje pro ilustraci M. Webera: „*Moderní člověk se stal služebníkem různých bohů, je vůči jejich výzvám bezradný, neboť neví, kterému z nich by se měl klanět hlouběji.*“

2.1.4 Obraz čtvrtý – role jedince (občana) v současné demokratické společnosti

Je třeba vidět společnost i očima plánování v současné zastupitelské demokracii. Roberts (2004) rozlišuje šestici možných pohledů: demokratické elitářství zajišťující rovné podmínky občanů pouze volenými zástupci; společnost služeb se snahou efektivně sloužit skrze postavení elit svým občanům coby klientům;⁶ tržní společnost představující „vyšší stupeň společnosti služeb“ připuštěním konkurenčního prostředí tržních subjektů a nevládních organizací, kde veřejná správa nastavuje pravidla poskytování služeb; pluralismus vycházející z předpokladu, že každý individuální zájem má zastoupení v demokratickém procesu prosazení jednoho obecně nejpřijatelnějšího; občanská společnost (místní nezisková institucionalizovaná uskupení občanů) pramenící z uvědomění si svých práv a povinností včetně sdílené odpovědnosti; sociální učení umožňující předávání zkušenosti a řešení problémů v rámci komunity pochopením jeho podstaty a změnou postoje k plánování.

Vytváření prostoru sdílené odpovědnosti vycházející ze strategie sociální soudržnosti, schopnosti společnosti zajistit blahobyt všech svých členů, je rozepsanou kapitolou evropské demokracie (Brabcová, 2013), ale také nesnadnou cestou z hlediska principu hodnot a povinností v rámci „občanské společnosti“, který je předpokladem její funkčnosti

6 Naplnění potřeb s minimálním úsilím však vyžaduje zpětnou vazbu.

25

ti. Hodnoty a povinnost byly tradičně navázány na zdůvodnění náboženská či blízkého sociálního okruhu. Společnost se řídí jistými pravidly, a tudíž začlenění do ní se váže s jistou povinností (Lipovetsky, 2011), která v tradiční společnosti nebyla zpochybňována. Naopak dnes se setkáváme s různými, často protikladnými, výklady toho, co se „musí“, toho, co by se mělo, a tak vrcholu hodnot kraluje „svoboda“ a osobní interpretace reality, to vše proměnlivého významu.⁷

2.2 Krajina v kontextu proměn

26 „Krajina je základním dědictvím každého z nás. Je všezahrnující a nevyhnutelná. Přitom pro každého z nás znamená něco jiného.“ (Lowenthal, 2007)

„Ještě jsme nepřišli na to, že stavět město znamená budovat krajinu.“ (Karel Čapek, 1926)

2.2.1 Kulturní rozměr krajiny aneb proměna v čase

V průběhu historie se v evropském prostoru, a nejen v něm, vytvářel specifický vztah člověka a krajiny, vztah dobou a kulturou (tedy i prostorem) podmíněný. Tuan (1974) uvádí, že kultura může mít vliv na vnímání krajiny natolik, že člověk vidí i neexistující obrazy. A právě kulturní kontext ovlivňuje, jak člověk své okolí vnímá a přemýšlí o něm v běhu dějin. Středověký zejména utilitární postoj člověka ke krajině vystřídal ve vědě i umění renesanční komplexní zájem o ni a člověka v ní. Období sebeuvědomění se v baroku proměnilo v plánované obracení se k Bohu a symbolické krajině. Následuje dualismus osvícenství, jehož kořeny jsou již ve středověké církvi (rozdělení těla a duše). Člověk a společnost, člověk a příroda, komplexní obraz se postupně rozpadá na dílčí analyzovatelné čás-

ti. Krátké období přelomu 18. a 19. století zažívá vnitřní obrození jedince, jež se promítá do zvýšeného zájmu o „přírodu“, „přírodu“ ve své čistotě, divokosti. Navazující dekadentní období průmyslové společnosti prosvětluje pouze krátkodobé úniky do „přírody“ (turismus). Paralelně se romantický ideál transformoval v expresionistické holistické vnímání prostředí, a tedy člověka jako jeho součásti. V průběhu 19. století se objevují první známky ochrany přírody. Dvacáté století nakonec přineslo prohlubující se individualismus, od 60. let s uvědoměním si dopadů lidské činnosti na životní prostředí i rostoucí ochranu přírody a krajiny, a nakonec i celostní přístup: již ne člověk a příroda, ale člověk jako součást prostředí – systém kulturně-sociálních, ekologických a ekonomických neoddelitelných vztahů (Schama, 2007; Sklenička, 2003).

Ve výsledku tedy každé kulturně-historické období představuje určitý model nahlížení, využívání a přeměny krajiny odvozený od fyzicko-geografických podmínek jednotlivých území a jejich změn; proměn přírodních složek krajinné matrice (rozloha lesů a rozsah odlesnění, plocha mokřadů a jejich odvodnění, rozptýlená zeleň v zemědělské krajině aj.); stupně demografického vývoje společnosti (populace v číslech, stavba měst a stupeň urbanizace, období míru a válečných konfliktů); stupně sociálně-kulturně-ekonomického vývoje společnosti (majetkové poměry ve spojitosti s vlastnictvím půdy či ekonomická hlediska při využívání krajiny); úrovně poznatků o krajině a jejím využívání (zkušenosti ve vztahu k místním podmínkám, úrodnost půdy, ekologie, retenční schopnost krajiny, historie a kulturní antropologie); technologického pokroku (od ruční práce přes mechanizaci k chemii v zemědělství, dopravní a technická infrastruktura aj.) (Fanta, 2011).

Objektivně vzato se ekosystémy nevyvíjejí v přímé závislosti na činnosti člověka, ale je třeba si přiznat, že bychom stěží hledali byt' jediný přírodní systém, který ještě kulturní vliv v průběhu staletí nedostihl (nehledě na to, zda se díváme do starověké Mezopotámie či průmyslové éry). Zvykli jsme si „přírodu“ a lidské vnímání vnějšího prostředí rozdělovat, ale jsou skutečně oddělitelné? Nebo se snoubí ve významu slova krajina, jakožto produktu lidské mysli, produktu naší sdílené kultury? V Anglii na přelomu 16. a 17. století, v době oblíbených holandských krajiniek *landskips*, Henry Peacham ve své podrobné příručce o kreslení krajiny uveřejnil vlastní grafiky s bohatě vyvedeným rámem, který vizuálně upozorňoval na možnost nikoli doslovného, ale poetického výkladu výjevu, skrývajících směs asociací a pocitů. Do krajnosti to dovedli malíři 18. století s tzv. Claudovým sklem, jež představovalo měřítko malebnosti. Zakladatelé moderní ochrany životního prostředí, H. D. Thoreau a John Muir, hledali v divokosti přírody západní části Severní Ameriky lék tehdejší civilizace. A nakonec to byl zákon, konstrukt člověka, z roku 1864, jenž učinil z Yosemitekého údolí národní park, který dále v průběhu 20. století obohatila parkoviště či McDonald's. Příroda samu sebe neumísťuje do kontextu, nepojmenovává ani neuctívá, ani formou významného dědictví, ani uměním. (Schama, 2007) Naopak je to jedinec, který přiřkne význam prostoru, a promění jej tak v místo, krajinu (Tuan, 1990).

Přístup člověka ke krajině jako produktu naší kultury dokládá i podoba a význam slova *krajina* v rozličných jazykových prostředích a době. Schama (2007) uvádí, že „naše formující vnímání prostředí vytváří ze surové hmoty krajinu“. V západoslovan-ském jazykovém prostředí, kam spadá i český jazyk, pochází slovo krajina z praslovanského slova *kraj* (Rejzek, 2001 in Fanta, 2011), kde krajina před-

stavuje prostor vymezený svou viditelnou hranicí – krajem, za kterým již začíná „nové“, nezahrnutelné do našeho prostoru. O něco málo širší pojetí tohoto slova se nachází ve slovenštině – území státu. Polský *krajobraz* svědčí o vzájemné proměnlivé interakci lidského oka a prostředí. Tvary slov *pays* (francouzština), *país* (španělština) nebo *pais* (italština, rumunština) ukazují v románském prostředí na prostor vně městských hradeb. V anglo-sasko-germánské kultuře nacházíme od 7. století pojem *landschap*, jehož obecný význam předpovídá soudobé chápání krajiny a jenž se jakožto holandský import 16. století proměnil do anglického *landscape*. *Landschap*, stejně jako jeho německý původ *landschaft*, se odvozuje kombinací slov *land* (půda, země) a *scheppen* (udělat, vytvořit, způsobit), původně se vztahující k přetvořenému prostoru, dříve zřejmě ve smyslu zemědělského obdělávání. Později výraz značil jednotku osídlení i cokoli jako předmět zobrazení (Fanta, 2011; Schama, 2007).

27 Od renesance tedy zaznamenáváme významový posun slova směrem k abstraktní rovině – krajiny jako celostního rámce s jednotlivostmi dění ve vzájemných vztazích. Pojetí krajiny jako přírodně-kulturního celku, existenčního rámce, „prostoru s lidskou tváří“, se stalo základem vnímání i interpretace krajiny až do současnosti. R. Magritte v roce 1938 poznamenal, že za okny leží svět, kterému nejdříve potřebujeme dát strukturu stvořenou z kultury, konvencí a poznání, nežli jsme schopni rozeznat jeho formu a těšit se z jeho vnímání.

7 Bauman (2008) v této souvislosti píše o „tekuté modernitě“.

2.2.2 Krajina?⁸

Přijmeme-li výše uvedené jako poznatek prověřené historií, uvědomíme si souvislost mezi rozmanitostí pojmů „krajiny“ a identitou krajiny neodlučitelnou od identity člověka⁹ (Naveh, 1995; Enache, Craciun, 2013), nevyjímaje vzájemnou vyváženost rozměru přírodně-ekologického zahrnujícího přírodní podmínky a jejich vývojovou linii, kulturně-historického v souvislosti s vlivem člověka na prostorové uspořádání, sídelní strukturu a estetiku i vnímání krajiny a socio-ekonomického, který se váže na způsoby využívání krajiny (Fanta, 2001; Sklenička, 2003).

„Krajina je otevřený systém zemského povrchu formovaný všemi faktory (abiotickými, biotickými a antropogenními).“

(Ekosystémové pojetí; Lipský, 2010)

Novou, komplexní interpretaci krajiny otevřel dokument Rady Evropy reagující na obavy ze ztráty krajinných hodnot a na přání společnosti užívat vysoce kvalitní krajiny, Evropská úmluva o krajíně (Florence, 2000), která se stala katalyzátorem přehodnocení a nastartování dalšího směru vývoje výzkumu v tématu krajiny (Antrop, 2014). „Krajina“ znamená část území, tak jak je vnímána obyvatelstvem, jejíž charakter je výsledkem činnosti a interakcí přírodních a/nebo lidských faktorů.“

(CoE, 2000)

Evropská úmluva o krajíně, jež se pro Českou republiku stala právně závaznou uzavřením ratifikačního procesu 1. 10. 2004, zavazuje signatářské státy, na celém území všech krajin bez ohledu na jejich charakteristiku, k plánování udržitelného rozvoje v rámci opatření na všech hierarchických úrovních v oblasti územního plánování a mezinárodní spolupráce. Cílem je, se zapojením veřejnosti, zajištění kvality všech krajin jako důležité součásti kvality života lidí, přispívající k naplnění lidské a upevnění evropské identity (CoE, 2000). Články 5 a 6 Úmluvy poté ukládají za povinnost základní opatření k naplnění smyslu dokumentu: (1) právně uznat krajinu jako základní složku prostředí; (2) formulovat a provádět krajinné politiky, zaměřené na ochranu, správu a plánování krajiny, prostřednictvím přijetí specifických opatření; (3) zavést postupy pro účast veřejnosti, místních

28 Na přelomu 20. a 21. století byl navíc celosvětově zaznamenán zvýšený zájem o krajinu, zejména pak v otázkách souvisejících se změnami životního prostředí a ochranou přírody. A jak konstatuje Fanta (2011, 2011a–e), naše životní prostředí se projevuje v různých dimenzích a jednu z nich představuje právě krajina. Vlastní proměna společnosti, zejména pak v kombinaci s jedním z jejích hlavních rysů – specializací –, obohatila slovník pojmů krajiny. Ukažme si jen některé z nich.

„Krajina jako území složené z mozaiky přírodních ekosystémů ovlivněných člověkem.“

(Millenium Ecosystem Assessment)

„Krajina je část zemského povrchu s charakteristickým reliéfem, tvořená souborem funkčně propojených ekosystémů a civilizačními prvky.“

(Zákon č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny)

⁸ Krajina v kontextu EÚoK je blíže popsána zejména autory Antrop (2004–2014), Fanta (2011, 2011a–e), Lipský (2010), Weber (2004–2014) a ve sbornících Living Landscape z konference k příležitosti 10. výročí EÚoK. Podrobný průběh implementace EÚoK v jednotlivých státech a jejich zkušenost lze sledovat v rámci každoročních konferencí pořádaných Radou Evropy.

⁹ Časoprostorová identita promítnutá do rozměru významů.

a regionálních úřadů a jiných stran, které jsou zainteresovány na definování, zpracování a naplňování krajinných politik; (4) systematicky začleňovat krajinu do svých politik územního a urbánního plánování, do své kulturní, environmentální, zemědělské, sociální a hospodářské politiky. Tato opatření se však, jako celá Úmluva, zakládají na požadavku kulturního rozměru uvedeného v článku 6 – podmínky uvědomění, informovanosti a vzdělávání laické i odborné veřejnosti v problematice krajiny, její ochrany, plánování a správy. Tento krok vede k posílení aktivní role občanů ve vnímání a hodnocení krajiny, jejich podílu na rozhodovacích procesech a zvyšování jejich povědomí.

Implementace EÚoK do České republiky se zpočátku omezila zejména na právní rozbory (Mlčoch, 2001), které jako zásadní ukázaly nedostatečnou provázanost jednotlivých právních úprav mezi sebou a nízkou koordinaci a roztržitost jednotlivých resortů (Lipský, Nováková, Zdražil 1998). Výzkumné projekty se zabývaly spíše metodickým a strategickým rozměrem na poli implementace (např. VaV 640/6/02 Zajištění realizace Evropské úmluvy o krajíně v další činnosti MŽP /Weber a kol., 2004/, Strategie odpovědnosti za českou krajinu minulosti, dneška a budoucnosti /Weber, Novotná, 2005/, Implementace opatření Evropské úmluvy o krajíně v intenzivně zemědělsky využívaných oblastech nesoucích stopy historických krajinných úprav, pilotní studie Nové Dvory – Kačina /Lipský a kol., 2008; Weber, 2007/), případně pak identifikací typů krajin a jejich hodnocením (VaV 640/01/03 Typologie české krajiny /Löv a kol., 2005/, Atlas krajiny České republi-

ky /2003–2010/). Další činnost byla směřována k dialogu v rámci odborné veřejnosti (např. též v souvislosti s aktivitami obecně prospěšné společnosti pro implementaci EÚoK do ČR CENELC. CZ) a pouze sporadicky se zaměřila na veřejnost laickou, a to jako součást lokálních projektů. Změnil se tak například stavební zákon, který staví na roveň plánování sídel a krajiny, vznikla Metodická pomůcka pro pořizování a zpracování zásad územního rozvoje v kontextu EÚoK zabývající se identifikací a vymezením jednotlivých typů krajiny a jejich cílových charakteristik (Maier a kol., 2014) či se Ústavem územního rozvoje rozpracovává metodika Koncepce uspořádání krajiny v územním plánu (předpoklad dokončení 2018). K odbornému diskurzu též přispívá například aktualizované vydání metodického návodu Koordinace územních plánů a pozemkových úprav (Kyselka a kol., 2015) a zejména pak Politika architektury a stavební kultury ČR, která svou první část věnuje tématu Krajina a sídla a způsoby provedení jejích jednotlivých opatření lze sledovat prostřednictvím vydaných zpráv o plnění (poslední k prosinci 2017).

Krajinu lze tedy přirovnat k dynamickému, komplexnímu, multifunkčnímu jevu vnímanému prostřednictvím člověka – multidimenzionálnímu přírodně-kulturnímu prostoru a přirozenému životnímu a pracovnímu prostředí člověka, jehož výsledná změna je výsledkem interagujících přírodních a spontánních procesů s plánovanými lidskými činnostmi (Antrop, 2004–2006; Agnoletti a kol., 2013). Aby však krajina mohla být vnímána jako životní podmínka, podmínka komfortu jednotlivce i společnosti, podmínka udržitelného roz-

voje, jakož i zdroj přispívající k ekonomické aktivitě (CoE, 2008), je třeba nalézt prostředky ke zvyšování povědomí lidí (nejen odborné veřejnosti!) o ní, k vytváření vztahu k prostředí jako k dědictví a veřejnému zájmu, tzn. prostoru sdílené odpovědnosti.

2.2.3 Krajina jako prostor sdílené odpovědnosti

Fanta (2001) interpretuje vytváření moderní české krajiny jako proces opakovaného nerespektování principů udržitelného rozvoje. Ukazuje, že nezodpovědnost a exploatační tendence způsobily mimo jiné narušení lokální a regionální identity krajiny a zánik selsko-rolnického stavu a spolu s ním i povědomí krajiny jako hodnotného kulturně-historického prostoru. Na straně druhé pak nedovolily obnovit vzájemný vztah člověka a krajiny, povědomí, že krajina je přírodně-kulturní hodnotou veřejného zájmu hodnou systematické ochrany, péče a využívání či kvalifikované správy.

Mezitím obecně vzrůstající povědomí o neúměrných dopadech lidské činnosti na životní prostředí a ohrožení přírodních zdrojů vyvolalo celosvětový posun priorit. Postupně se začaly uzavírat různé mezinárodní dohody, přijaté i Českou republikou, např. Ramsarská úmluva o mokřadech, majících mezinárodní význam především jako biotopy vodního ptactva (1971), Bonnská úmluva o ochraně stěhovavých druhů volně žijících živočichů (1979), Bernská úmluva o ochraně evropských planě rostoucích rostlin, volně žijících živočichů a přírodních stanovišť (1979), Úmluva o ochraně architektonického dědictví Evropy (1985) či Úmluva o ochraně archeologického dědictví Evropy (1992). Realiza-



Obr. 2 Příklady úmluv, které se opírají o prostorově vyvážené využívání území či ekologicky šetrný socioekonomický rozvoj

ce prvních dohod se stala výchozím bodem směrem k potřebě chránit prostředí jako celek, jako systém, který sestává nejen z přírodní (ekologické), ale také ekonomické a sociálně-kulturní roviny, tzn. směrem k (trvale) udržitelnému rozvoji, na kterém se dohody státy OSN v roce 1992 na konferenci o životním prostředí a rozvoji v Riu de Janeiru. Později následovaly i další úmluvy (obr. 2) opírající se o prostorově vyvážené využívání území či ekologicky šetrný socioekonomický rozvoj.

V dokumentech na obr. 2 sehrává podstatnou roli (1) udržitelný rozvoj, jako jeho součást tedy i (2) krajina jako přírodní a kulturní dědictví a v neposlední řadě (3) zvyšování povědomí veřejnosti o dané problematice či jiná forma vzdělávání, výchovy a osvěty jakožto nástroj vedoucí ke sdílené zodpovědnosti (Déjeant-Pons, Pallemarts, 2002). Přestože odborná akademická veřejnost zná a uznává skutečnost, že krajina se nerovná přírodě přinejmenším od druhé poloviny 20. stol., uvědomuje si, že ani přírodu nelze vnímat izolovaně bez člověka a jejich teoretické provázání položilo základ pro pojmenování současné situace planety slovem „antropocén,“ věk člověka. Právě povědomí o krajině není v ČR dostatečné, ať již na úrovni povědomí občanské společnosti, odpovědnosti uživatelů nakládat s krajinou jako s kulturním statkem, vztahu ke krajině či na úrovni legislativní provázanosti nebo politického a správního jednání v rozhodovacích procesech o ní (Maier, Hugová, Klápště, Veselý, 2012).

2.3 Prostorově-plánovací kontext a jeho proměna

Kořeny prostorového plánování v českých podmínkách sahají až do období tzv. přemyslovské kolonizace (zejména 12.–13. století), kdy se většina měst plánovitě zakládala. Prostorové plánování se stalo disciplínou, technikou, dovedností pro dosažení obecného prospěchu udržitelným rozvojem, respektive dosažení racionálního uspořádání a rozvoje území (tedy našeho životního prostoru, krajiny) vzhledem k funkcím a jejich vzájemným vazbám, konsensu mezi požadavky stavebního rozvoje a ochranou životního prostředí při zajištění socioekonomických cílů (Maier a kol., 2012).

Od roku 1949 územní plánování, jedna ze součástí plánování prostorového, představovalo spíše průmět centralizovaného státu a jeho záměrů do uspořádání území. V nových podmínkách českého prostředí po roce 1989 se zejména díky možnosti regulace funkčního využití a pozici jediné opory samosprávy pro uspořádání území na lokální úrovni pevně institucionálně zakotvilo. Oproti tomu tzv. oblastní plánování, i přes posilování regionálního plánování a managementu v evropském kontextu, neprokázalo své opodstatnění. Před listopadovými změnami tento druhý nástroj prostorového plánování sice oficiálně představoval obdobu managementu územního rozvoje, ve skutečnosti však „opisoval“ nařízení centrálně řízené ekonomiky, a tudíž byl neslučitelný s tržními principy nového státního zřízení. Spíše nežli postupnou činností pro dosažení uceleného funkčního aparátu v plném rozsahu znamenal rozvoj plánování z hlediska pokrytí celé palety potřeb managementu prostorového uspořádání a územního rozvoje (zejména z pohledu koncepčního, strategického, regionálního a implementačního rozměru) útržkovitou a z pohledu praxe nedostatečnou reakcí především na prohlubující se rozdíly mezi českými regiony¹⁰ či požadavky z pohledu Evropské unie (Maier, 2010).

Z vývoje prostorového plánování na našem území, historických souvislostí a celospolečenské proměny nastíněné v kapitole 2.1 lze uvést několik postřehů ovlivňujících poslední zaznamenané změny v oblasti plánování území a jeho rozvoje. Zmíněné poznatky jsou pro účely přehlednosti rozděleny do následujících samostatných podkapitol, nicméně vzájemně spolu souvisí, prolínají se a ovlivňují.

¹⁰ Jak píše K. Maier (2010), i „přes obnovu regionální správy v roce 2001 a odpovídající změny v systému územního plánování i nadále dominuje lokální úroveň, její koordinace z úrovně regionů je vzhledem k probíhajícím procesům v území slabá“.

2.3.1 Roztříštěnost

Implementace požadavků na prostorové plánování a jeho cílů plynoucích z evropského kontextu, deklarovaných na národní úrovni, a napodobování Západu přejímáním nástrojů a metodik se stěží aplikují na lokální úrovni,¹¹ nejen z hlediska nároků na kompatibilitu dokumentů a politik, případně kompatibilitu institucionální (Börzel, Risse, 2000). Druhotným efektem je ztížená orientace v prostorovém plánování s narůstajícím množstvím nástrojů a činností s nejasnou budoucností jejich integrace do českého systému, závislou na míře angažovanosti evropské politiky územní soudržnosti v místních podmínkách a přispívající k fragmentaci systému obecně (Maier, 2010).

Postupně se tedy odborníci, soustředění zejména na doménu kulturně-historickou, ekonomickou, ekologické ochrany, krajinného plánování, ale i domény další, věnovali tématu mimo rámec plánování, což pouze přispělo k zvětšování propasti mezi jednotlivými zaměřenými plánování na ekologický, ekonomický, sociokulturní a územní rozvoj (Maier, 2010).

2.3.2 Pasivita

Vliv paternalistického pojetí státu, osvícensko-absolutistické kultury, přenesený do nových autorit první republiky a plně využitý centralizovanou státní mocí, zakládá tradici pasivního občana očekávajícího, že se státní správa či samospráva postará (Klápště, 2013). K vyšší aktivitě však příznivě nepřispělo ani ideologické odmítání vlastnických vztahů a pokoleními sdíleného vztahu k půdě, ke krajině.

Nepříznivé vnímání plánování v očích veřejnosti zapříčinila i jeho spojitost s předrevoluční propagandou plánů, z nichž se ve skutečnosti realizovaly ponejvíce z dnešního pohledu nevhodné zásahy jako sídlištní struktury či těžba devastující životní prostředí. Tato záměna za plánování centralizovaného státu, jehož plány byly, co se plnění týče, nevyhmatelné a z hlediska informací neúplné,¹² zpočátku způsobovala jeho odmítání veřejností jakožto výraz negace všeho předlistopadového a dodnes budí nedůvěru a zklamání pramenící z nepochopení či neznalosti, případně nezájem zasetý již před rokem 1989 (Maier, 2010).

Pasivita pramenící z historie je proti smyslu otevření se světu posílena nastalou informační explozí (kap. 2.1). Ta ve své komplexnosti a složitosti vazeb

paradoxně vyvolává vzhledem ke svým nárokům na pochopení efekt méně informované veřejnosti, která je vtažena do víru marketingových a populistických strategií. Přesycenost a zvýšené požadavky, v základu alespoň na orientaci a výběr relevantních informací, ve svém důsledku opět vyvolávají povětšinou pasivní, nedostatečně či mylně informovanou většinu. Dodatečným efektem může být i zklamání z plánování či veřejné správy na základě iluze vystavěné na mylných či nepochopených informacích.

Ani prohlubující se individualismus, často hraničící s neo-narcismem (Lipovetsky, 2003), tedy zaměření se na vlastní zájmy, neprospívá aktivitě (navíc aktivitě ve veřejném zájmu). V součtu narážíme na problém komunikace,¹³ projevující se pasivitou a v principu odkazující na nulovou kulturu dialogu a koncept boje o moc namísto konsensu.

2.3.3 Moc, odborná autorita a otázka odpovědnosti

Boj o moc, abstrahovaný z pohledu informací (aktivum) či vazeb do konceptu mocenských polí dokládá J. Keller (2007) na principu „postmoderního feudalismu“. S novým politickým zřízením posíleným principy tržního hospodářství je vše veřejné postupně privatizováno za účelem hromadění moci a s vidinou nalezení nové identity, která by vyvážila pocit prázdnoty ze ztráty tradičních sociálních vazeb. Boj o moc se však odehrává i na poli komunikace. Prostřednictvím informací dosahujeme většinou ne všemi stranami přijímaného kompromisu namísto konsensu. Kompromis však nadále vyvolává nespokojenost, nepochopení a pochybnosti (Fanta, 2011).

Odborníci zabývající se prostorovým plánováním dodnes nevytvářejí komunitu s jednotně přijímanou vizí, plánovací doktrínou (Faludi, 2002), založenou na společných hodnotách a jasně definovaných cílech. Chybějící konsensus dle K. Maiera (2010) vyvolává krizi identity prostorového plánování, která stojí v pozadí poklesu profesionální prestiže a autority plánování již od konce 60. let 20. století stojí. Namísto toho představují skupinu lidí ovládající „techniku“ poplatnou přání klienta k vytváření formálních plánů institucionálně rozdělených na jejich pořizování a projekci, a dále na „vyplňování šablon“ předepsaných patřičnými zákony, vyhláškami, případně vypracovanými metodikami. Otázkou zůstává, ať v kontextu historie, či dnešní doby, kdo je klientem a kdo nese zodpovědnost. Pakliže však odborná veřejnost prochází nejistým obdobím hledání jasné společné identity, jak to může vyvolávat důvěru na straně veřejnosti laické a přispívat k její motivaci účastnit se takového procesu?

Rostoucím individualismem (kap. 2.1) a otevřením dveří vnějšímu světu po roce 1989 dochází též k virtuálním i fyzickým setkáním s odlišnými kulturami a jejich hodnotovými systémy. Rozmanitost v území vyvolává hledání individuálních přístupových cest v rámci jednotné vize, kde se snaží sloučit individuální potřeby a nároky s prosazováním obecného veřejného zájmu, udržitelného rozvoje v daném kulturně-společenském rámci.

Právě v souvislosti s rozmanitostí se znovu odhaluje potřeba transparentnosti a informovanosti, jež zakládají důvěru v plánování samo. Kupříkladu participace (podrobně zpracovává Klápště, 2013) se tak stává součástí správy území, výsledků spolupráce spravujících subjektů, zájmových skupin a sítí.

¹¹ Proces vyžaduje poznání kulturního zázemí, které se zakládá mj. na místních podmínkách (kap. 2.1).

¹² P. Klápště (2013) ve své práci cituje A. Salašovou (2007): „Zájmu občanů o plánování bránilo také to, že informace o životním prostředí patřily do kategorie státního tajemství a byly tím pádem neveřejné.“

¹³ Komunikativní jednání vedené dialogem vytváří základ racionality a funkčních společenských vazeb, přičemž nesmí být manipulováno ve prospěch jedné či více stran (Habermas, 1981).

Z roviny kvantity se přikláníme ke kvalitě, a tak udržitelný rozvoj území vyvolává mimo jiné změnu tradiční plánovací úlohy rozvoje na zelené louce (postupného zastavování volné krajiny spojené především s procesem urbanizace) k dlouhodobým vizím intenzifikace a případně transformace stávajících struktur (Maier, 2010). I role „plánovače“ se postupně posouvá do roviny mediátora prostoru, disponujícím odbornou znalostí a informacemi, tedy opět mocí (Forester, 1988).¹⁴

Postupná proměna plánování odráží nejen komplex změn ve společenském kontextu, ale též ve vnímání našeho prostředí, krajiny jako prostoru sdílené odpovědnosti, jako součásti veřejného zájmu, s cílem vhodněji přizpůsobit využití a prostorovou strukturu měnícím se společenským požadavkům. Komplexnost změn na všech úrovních však zakládá potřebu aktivní a kvalifikované účasti odborné i laické veřejnosti.

2.4 Vzdělávání, nástroj sdílené odpovědnosti

„Nikdo se nenarodí s nenávisť vůči druhému člověku kvůli jeho barvě pleti, původu nebo vyznání. Nenávidět se lidé musí naučit, a když se můžou naučit nenávidět, můžou se naučit i milovat, protože láska má k lidskému srdci blíž než její protiklad. To, co se v životě počítá, není pouhý fakt, že jsme žili. To, jak jsme změnilí životy druhých k lepšímu, rozhodne o významu života, který vedeme.

Vzdělání je nejmocnější zbraň, kterou lze změnit svět. Být svobodný neznamena jen odhodit své ře-

tězy, ale žít způsobem, který bere ohled na druhé a umocňuje jejich svobodu. Největší úspěch v životě nespočívá v tom, že člověk nikdy neupadne, ale že se po každém pádu postaví zpátky na nohy.“

(Nelson Mandela, bývalý prezident Jihoafrické republiky, 1993 laureát Nobelovy ceny za mír)

2.4.1 Legislativní východiska z hlediska vzdělávání a přístupu k informacím

V mezinárodním kontextu je z hlediska přístupu k informacím, tedy i jednoho z předpokladů vzdělávání, třeba neopomenout Aarhuskou úmluvu (1998) o přístupu k informacím, účasti veřejnosti na rozhodování a přístupu k právní ochraně v otázkách životního prostředí. Smlouva, sjednaná 25. 6. 1998 v dánském městě Aarhus (Århus) na konferenci ministrů životního prostředí regionu Evropské ekonomické komise OSN (UNECE), vstoupila v platnost v roce 2001. Veřejnost je v duchu tohoto dokumentu, ratifikovaného ČR v roce 2004, v postavení partnera veřejné správy s právem získat přístup k informacím o životním prostředí, účastnit se na rozhodování ve věcech plánování a mít zajištěnou právní ochranu. První pilíř Aarhuské úmluvy a její oprávnění tedy představuje právo na informace. V českém právním řádu je upraveno celkem dvěma zákony: (1) zákonem o právu na informace o životním prostředí (č. 123/1998 Sb.) a (2) zákonem o svobodném přístupu k informacím (č. 106/1999 Sb.), přičemž ten lze použít doplněně v případech, které první zmíněný předpis neupravuje. Právo na informace také upravuje Listina

základních práv a svobod Ústavy ČR (1992), a to ve dvou bodech: (1) jako základní politické právo – právo na informace v čl. 17, odst. 1 („Svoboda projevu a právo na informace jsou zaručeny.“) a odst. 5 („Státní orgány a orgány územní samosprávy jsou povinny přiměřeným způsobem poskytovat informace o své činnosti. Podmínky a provedení stanoví zákon.“) a (2) jako jedno z práv hospodářských, sociálních a kulturních v čl. 35, odst. 2 („Každý má právo na včasné a úplné informace o stavu životního prostředí a přírodních zdrojů.“).

V témže roce jako Aarhuská úmluva byl ratifikován další dokument mezinárodního významu, Evropská úmluva o krajině (podrobněji popsána v kap. 2.2), vyzdvihující holistický přístup ke krajině jako protiváhu k přístupu českému, oborově fragmentovanému. Úmluva je dále podstatná z hlediska důrazu kladeného na vnímání krajin jejich obyvateli, vzájemný vztah „obyvatel–krajina“ a zapojení veřejnosti do plánování území. V souvislosti s uvedeným se úmluva zabývá i důležitou otázkou zvyšování povědomí veřejnosti, vzděláváním a výchovou (kap. II, čl. 6 Zvláštní opatření, odst. A, B).¹⁵ Uznává tudíž, že každý občan má svůj podíl na vývoji krajiny, tedy i na zodpovědnosti za ni a povinnosti péče o ni, a že stav krajiny je úzce spjat s úrovní veřejného povědomí.

Zvyšování povědomí a právo na informace plyne též z dalších mezinárodních dokumentů, převážně deklarativního charakteru, jež byly vypracovány a ratifikovány ČR po roce 1989 a jejichž příklady

ve vztahu k prostředí a účasti veřejnosti na jeho plánování, tvorbě a správě jsou uvedeny v kapitole 2.2. Potřebu vzdělávání, výchovy a osvěty společnosti pak svou úpravou vyvolávají v českém prostředí i (1) Zákon č. 183/2006 Sb., o územním plánování a stavebním řádu (stavební zákon), definující minimální standard zapojení veřejnosti do procesu vzniku územněplánovacích dokumentací, a (2) Zákon č. 100/2001 Sb., o posuzování vlivů na životní prostředí a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o posuzování vlivů), upravující projednání posuzování vlivů na životní prostředí EIA a SEA.

Ministerstvo pro místní rozvoj se od roku 2010 stalo členem Evropského fóra pro politiku architektury (European Forum for Architectural Policies – EFAP), evropské sítě expertů, která skrze národní politiky architektury povzbuzuje diskusi, výměnu zkušeností a propagaci politiky architektury a kultury prostředí vytvářeného výstavbou s cílem zlepšení kvalit prostředí obecně a snahou motivovat politický, legislativní sektor a iniciativy k utváření podmínek vedoucích k trvale udržitelnému rozvoji prostředí, krajiny pro budoucí generace. Uvedené se stalo i předmětem dalších mezinárodních smluv, které opět Česká republika přijala. Jedná se zejména o:

(1) Rezoluci Rady EU o architektonické kvalitě v městském a venkovském prostředí (2001/C73/04), zdůrazňující vnímání městského a venkovského prostředí, krajiny a kulturního dědictví; roli architektury, urbanismu a plánování;

¹⁴ Forester (1988) rozlišuje pět typů plánovače dle nakládání s informacemi, mocí a předcházení informačním omylům. Technik upřednostňuje technické informace nad vším. Pragmatik se orientuje v organizační struktuře informací k zajištění hladkého průběhu plánovacího procesu, slepý zůstává vůči skutečnému účelu informace. Obhájce se snaží zajistit informace znevýhodněným skupinám a odkazuje tak na pluralismus (kap. 2.1). Strukturalista chrání stávající struktury ať mocenské, či majetkoprávní. Progresivní plánovač představuje vyšší stupeň obhájce, upozorňuje na možnost zkreslení informací skrze naše postavení ve stávajících strukturách a svou moc využívá, aby předešel nedemokratickým postupům a závěrům.

¹⁵ Čl. 6, odst. A Zvyšování povědomí: Každá strana se zavazuje zvyšovat povědomí občanské společnosti, soukromých organizací a veřejných orgánů o hodnotě krajin, jejich úloze a jejich změnách. Čl. 6, odst. B Vzdělávání a výchova: Každá strana se zavazuje podporovat: a. vzdělávání odborníků v oboru oceňování krajinných celků a činnosti v krajině; b. multioborové vzdělávací programy v oblasti krajinné politiky, ochrany, správy a plánování krajiny, určené pro profesionály v soukromém i veřejném sektoru a pro dotčená sdružení; c. školní a vysokoškolské vzdělávací programy, které se v rámci příslušných disciplín zaměřují na hodnoty spjaté s krajinou a na otázky týkající se její ochrany, správy a plánování.

pojetí prostoru v regionálních programech s dopadem na sociální soudržnost a vytváření pracovních příležitostí; prohlubování povědomí o hodnotě architektury, urbanismu a krajinné kultury.

(2) Závěry Rady (EU) o architektuře: přínos kultury pro udržitelný rozvoj (2008/C 319/05), vycházející z Lipské charty o udržitelných evropských městech (2007), které mj. vzpomínají potřebu integrace a inovace udržitelného rozvoje architektury, urbanismu a tvorby krajiny, stejně jako zvyšování povědomí veřejnosti o jejich úloze (Maier, Hugová, Klápště, Veselý, 2012).

36

V roce 2007 představenstvo České komory architektů (ČKA) schválilo návrh Programu státní politiky architektury, na jehož základě byl po vzoru již existujících politik architektury jiných evropských zemí zpracován Návrh politiky architektury České republiky / Národního programu stavební kultury (aktualizovaný v únoru 2012). Posléze, k příležitosti konference Evropského fóra politik architektury (EFAP, 16.–18.4. 2009, Praha), představitelé MŠMT ČR a ČKA podepsali Memorandum o vzdělávání a architektuře. Dokument o kontinuálním vzdělávání v oblasti architektury a urbanismu, jako příspěvku k životu v kvalitním prostředí a principu trvale udržitelného rozvoje, obsahuje závazek zapojit odborné síly do tematicky zaměřených vzdělávacích programů od škol mateřských až po univerzity třetího věku a další. V souvislosti s připravenými dokumenty, Analýzou stavební kultury (2012) a vládním usnesením č. 554 z roku 2011 MMR připravilo návrh strategického dokumentu Politika architektury a stavební kultury České republiky (2015), který mj. reagoval na snahy a tendence škol, nevládních a neziskových organizací a obecně prospěšných společností implementovat

tematiku do vzdělávacího systému, prezentovat ji v širších souvislostech.¹⁶

2.4.2 Vzdělávání v kontextu proměn a přístupu

Kultura vázaná místem a časem vytváří společenský prostor a plní „informační mezeru“ každého z nás mezi tím, co je nám vrozené, a momentem, kdy jsme schopni začít fungovat za běžného života v daném místě a čase. Naše myšlenky, hodnoty, činy, emoce, ale též kognitivní schopnosti jsou kulturními produkty čerpajícími z vrozených tendencí, schopností a předpokladů. Primárně v domácí kultuře, kterou zajišťovala tradičně široká rodina, komunita, obec, se pak zrcadlí společenské struktury a povinnost či interpretace hodnot podstatná k rozlišení „bílé a černé“. (Geertz, 2000) Dispozice k základu poznání – kognitivním schopnostem – jsou sice geneticky podmíněny a dědí se z rodičovské generace, avšak záleží na podnětech a motivaci prostředí k jejich plnému rozvoji (Vágnerová, 2001). Pozdní modernita (Giddens, 1990) se vyznačuje posunem za hranice tradičních struktur do společnosti informační a individualizované, kde rozhodování autonomního jedince v dnešní době nemá oporu v pevně zakotvené tradici domácí kultury, ani v nekonečném a nepřehledném informačním poli, které je prostředkem boje o moc (kap. 2.1). Vzdělávání tak představuje možnou cestu k zapomenutým hodnotám a uvědomělému jednání ve vztahu ke krajině a vůči budoucím generacím.

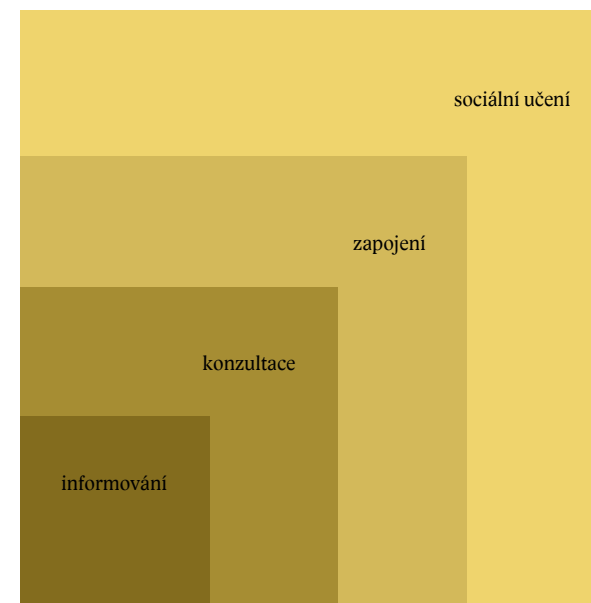
Přestože obor architektura a urbanismus ovlivňuje prostředí našeho každodenního života, mnohdy mu dává formu, tvar i budoucí vizi, poznatky z něj nebyly cíleně využívány k podpoře vztahu ke krajině ve vzdělávání, výchově a osvětě, navzdory ne-

¹⁶ Zpracovány tak byly i myšlenky a návrhy formulované na dubnovém mezioborovém diskuzním setkání OTTA (1. 4. 2014, Plzeň) a uveřejněné v roce 2014 v memorandu Architektura ve vzdělávání (Stará, Pechová, 2015).

spornému příspěvku v otázce ochrany a rozvoji hodnot prostředí, občanské společnosti a sociální soudržnosti, ale též prostému faktu, že prostorem jsme obklopeni stále. Přístupy ke kompenzaci situace a naplnění výše uvedených úkolů definují směry „top-down“ („tvrdé“ legislativní a strategické přístupy) a „bottom-up“ – skupina „měkkých řešení“, kam spadají i formální či neformální způsoby vzdělávání, výchovy a osvěty.

Z pohledu plánování lze do druhé skupiny zařadit i participaci, výchovu praxí vedoucí k poučení se o podstatě problému, který již napříště může spadat do nižšího stupně participace dle míry otevřeného diskurzu (Collins, Ison, 2006, obr. 3): (1) informování – známý a standardní problém / zadání i jeho řešení v dané komunitě; (2) konzultace – zřejmý problém / zadání, ale existuje více nežli jedno řešení; (3) zapojení – rámcové zadání je třeba upřesnit s pomocí komunity pro vytvoření relevantních variant řešení; (4) sociální učení – komunita může pomocí vystihnout podstatu problému a identifikovat varianty řešení. Nicméně tato forma je spíše ojedinělá a předpokládá jistou míru aktivity, informovanosti i vztahu k tématu.

Na expertní úrovni sem spadá i věda a výzkum či vzdělávání profesionálů, kde je třeba se zabývat zejména kvalitou a strukturou stávajících programů, zvýšením pozornosti na současně nedostatečně rozvinuté komunikační schopnosti studentů (Aczél, 2013), i systémem celoživotního a dalšího vzdělávání, který ovlivňuje kvalitu života a úspěšnost jedince ve společnosti. Klíčovým momentem pro realizaci změn samotného vzdělávání dětí je však především zprostředkovatel, tedy vzdělávání pedagogických pracovníků. U pedagogů působících v praxi lze využít dodatečného vzdělávání a pro



Obr. 3 Participace dle míry sociálního učení (Collins, Ison, 2006)

budoucí se nabízí úpravy studijních programů vysokoškolského vzdělávání implementací tematických studijních základů postavených zejména na analýze současného stavu výuky a definování cílových skupin a tematických okruhů včetně podrobnosti adekvátní cílové skupině (Vrbová, 2013).

37

Poslední velkou skupinu představuje kontinuální a celostní vzdělávání, výchova a osvěta týkající se nejen pedagogů, ale zejména dětí (Maier, Hugová, Klápště, Veselý, 2012). Jak jsem uvedla výše, krajina, kterou se denně pohybujeme, a člověk, jeho kulturně-společenský rámec, jsou po stránce vzájemného vztahu neoddelitelnými. O to větší důraz by na prostředí obecně, jeho hodnoty a vztahový systém měl být kladen při vzdělávání jak učitelů, tak i žáků již raného věku (kap. 2.4.4). Přestože ČR nedisponuje jednotným koncepčním dokumentem pro využívání poznatků z oboru architektura a urbanismus ve výuce, významným mezníkem umožňujícím posun a změny v cílech a obsahu vzdělávání, respektive kvalitativní rozměr kurikulární reformy, je nový školský zákon č. 561/2004 Sb. Formu-

lací strategických dokumentů Národní program rozvoje vzdělávání (2001) a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy ČR (2002 a 2005) mohou být naplňovány záměry ve vzdělávání především formou právních předpisů, koncepcí a metodik.

2.4.3 Strategická a metodická podpora vzdělávání

Mateřské, základní a střední školy nakládají s poměrně širokým prostorem a strategickou podporou pro využití témat architektury a urbanismu v rámcových vzdělávacích programech (dále RVP), které jsou součástí souboru kurikulárních¹⁷ dokumentů na konstitutivní úrovni zformulovaných v souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR a zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Již na této úrovni se stanovují obecné vzdělávací cíle, stejně jako klíčové kompetence,¹⁸ které jsou vyvolány společenskými požadavky a hodnotami, a klade se tak důraz na provázání vzdělávacího obsahu a skutečné uplatnění získaného základu v praktickém životě.

Tyto programy jsou dále závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále ŠVP), tzn. realizační fáze kurikula, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů. Vzdělávání v jednotlivé škole a školském

17 Kurikulum dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009): (1) vzdělávací program, projekt, plán; (2) průběh studia a jeho obsah; (3) obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.

18 „Soubory znalostí, dovedností, postojů a dalších motivů chování a jednání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) Ke zvládnutí rychlých změn v životě je potřeba schopností, které představují trvalou hodnotu v proměnlivém prostředí – to jsou klíčové kompetence (Belz, Siegriest, 2001). Kompetence mají tedy holistickou povahu: znalostní, kognitivní, dovednostní, sociální a behaviorální, tedy pohybují se i v rovině schopností, emocí, hodnot, postojů a motivace.

zařízení se uskutečňuje podle ŠVP. Obsah vzdělávání pak může být ve školním vzdělávacím programu uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva (například modulů) a jejich obsahových, časových a organizačních vymezení, a to dle vlastní invence každé školy.

Mateřská škola disponuje možnostmi zejména ve vzdělávacích oblastech Dítě a jeho psychika, Dítě a společnost a Dítě a svět. Záměrem jejich vzdělávacího úsilí je především základní podpora a rozvoj poznávacích procesů a funkcí, citů i vůle, stejně tak i sebepojetí a sebenahlížení, kreativity a sebevyjádření, stimulace osvojování a rozvoje vzdělávacích dovedností a povzbuzení v dalším rozvoji, poznávání a učení. Ale také se snaží vytvořit základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) ke svému prostředí na poli sociálně-kulturní identity (vedení do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění) a v environmentální oblasti z hlediska elementárního povědomí o okolním světě a jeho dění, vzájemném vztahu člověka a životního prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče celosvětovým dosahem (VÚP, 2004).

RVP pro základní vzdělávání skýtá prostor pro implementaci témat architektury a urbanismu do všech oblastí svého zaměření, jak ukazuje rešerše (pomocí klíčových slov) očekávaných výstupů či učiva kurikulárního dokumentu, které jsou rozhodující pro navazující úroveň ŠVP v příloze 03. Ne-

nalezneme zde sice slova jako architektura či urbanismus (s výjimkou jednoho užití termínů urbanizace a suburbanizace na straně 79), nicméně z pohledu krajiny – prostoru – prostředí v širším pojetí termínu tento strategický dokument poskytuje více možností. Na 1. stupni zejména ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět je dokonce jednou zmíněna krajina a člověk z pohledu vzájemného vztahu (str. 46). Snaží se tak rozvíjet všestranně započatý vztah člověka a krajiny nastavený v předškolním vzdělávání. Člověk a jeho svět se však na vyšších stupních rozpouští do oblastí Člověk a příroda či Člověk a společnost. Tyto i další vzdělávací oblasti se významově pohybují převážně úzce oborově zaměřeně v zeměpisných typech krajiny, krajinné sféře, a s využitím ostatních termínů spíše v souvislosti s prostorovým vnímáním, orientací, představivostí, evropským či globálním prostorem aj.

Nejsnáze lze propojovat témata především se vzdělávací oblastí 1. stupně Člověk a jeho svět a Umění a kultura (především výtvarná výchova). Na 2. stupni¹⁹ základních škol a gymnáziích se pohybujeme v doméně Člověk a společnost (Dějepis a Výchova k občanství / Občanský a společenskovědní základ), Člověk a příroda (zejména Přírodopis, Zeměpis/Geografie), Umění a kultura (Výtvarný obor, sporná otázka povinného či voleného předmětu). Podstatná pro základní vzdělávání z pohledu svého dosahu jsou průřezová témata Environmentální výchovy, která v současné době pře-

19 Podrobnější popis vzdělávací oblasti Environmentální výchova, Člověk a příroda – Zeměpis/Geografie a Člověk a jeho svět – Prvouka, Vlastivěda uvádí Vrbová (2013).

bírá i významnou roli vzdělávání k udržitelnému rozvoji,²⁰ a Výchova demokratického občana. Dále je možné uvažovat i o Výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech či Multikulturní výchově (MŠMT ČR, 2013; VÚP, 2007).

Výukové materiály pro zmíněné vzdělávací oblasti existují zejména pro zeměpisná témata a pro výuku průřezových témat, avšak vzhledem k autorským oborům nejsou vždy pojednána z širšího pohledu, který by si zasloužila, což samo o sobě vede ke zkreslení mezioborového tématu zúženým pohledem jednoho oboru. Přestože i v plánu MŽP pro implementaci EÚoK do roku 2013 bylo navrženo například propojení s environmentálním vzděláváním, výchovou a osvětou (dále EVVO), tematika vystavěného prostředí a celostní krajinné vnímání zcela chybí. Tato skutečnost byla prozatím napravena pouze ve Státním programu EVVO a EP na léta 2016–2025.

Obecně se pak tematika oboru architektura a urbanismus, která by podporovala a rozvíjela vztah ke krajině, ve výuce i materiálech podceňuje a zužuje na historický exkurz do vývoje slohů (často končící v 19. století, což samo o sobě může vést ke zkreslení pohledu veřejnosti na století následující) či přírodní složku. I v učebnicích Kühnlové, která se snaží o zahrnutí problematiky sídel, vystavěného prostředí, chybí hledisko prostorové struktury či možností občanské společnosti (Vrbová, 2013). Inspiraci

20 Ze setkání pracovní skupiny pro EVVO a EP, dne 20. 2. 2015: Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta by mělo vést primárně k poznávání prostředí a vztahu k němu, uvědomování si nezbytnosti zachování podmínek života. Oproti tomu vzdělávání k udržitelnému rozvoji by mělo být orientováno na vzájemnou interakci a souvislosti mezi ekonomickými, sociálními, environmentálními a právními aspekty rozvoje lokálního i globálního. Strategie VUR, jejíž vývoj je v současné době nejistý, by měla propojovat a zastřešovat oblast EVVO, globálního a rozvojového vzdělávání, občanského vzdělávání a demokratického učení, měla by pomoci k otevření vzdělávacího systému inovativním tendencím nezbytným pro rozvoj demokratické společnosti, ať již se jedná o oblast lidských práv, etiku, sociální problematiku, ochranu životního prostředí, či rozvojovou spolupráci a další.

výukovým podkladům by mohly poskytnout vyso-koškolské zdroje skript a odborných publikací²¹, jež usilují o komplexní pokrytí řešené problematiky. Lépe na tom nejsou ani populárně-naučné publikace pro děti, které zastupují zejména překlady ze zahraničí a bývají určeny spíše dětem předškolního věku, příp. raně školního (Vrbová, 2013)²². Tematický výběr je povětšinou omezen na izolované aspekty historie stavebnictví, stavebních konstrukcí nebo proměny měst, které jsou představeny bez zásadních souvislostí. Nejsou vytvářena spojení s dalšími tematickými oblastmi a v kombinaci se zahraničním zdrojem v sobě tato literatura skrývá riziko podvědomého přijímání výhradně kulturních hodnot odlišných od českého prostředí.

bízejí spíše domácí i zahraniční instituce a sdružení většinou s mezioborovým přesahem nebo jednotlivci, kteří využívají vlastní tvořivosti či inspirace ze zahraničí. Zapojení profesních organizací spolupracujících univerzit a neziskového sektoru, například prostřednictvím tzv. center architektury, v českých podmínkách prozatím neexistuje, nicméně blíží se tomu centra environmentální výchovy. Postupně se rozvíjející databázi projektů a rozličných přístupů u nás i v zahraničí lze nalézt na: <http://www.architektiveskole.cz/inspirace/>. Projekt Architekti ve škole podporuje vzdělávání dětí od nejútlejšího věku v tématech architektury, urbanismu a prostorového plánování a poskytuje mj. komunikační a vzdělávací portál určený pro sdílení zkušeností a výukových materiálů pro školy, pedagogy i neformální vzdělávání.

Vědění má dvě složky, opakovatelná a ověřitelná fakta a osobní zkušenost, která je někdy omylná, jindy však schopná ostrého vhledu do situace (Cílek, 2007). K pozitivnímu vývoji využívání poznatků architektury a urbanismu v mateřských, základních a středních školách může přispět i prosazení změn charakteru výuky ve prospěch harmonizace vzdělávací a výchovné složky využíváním a šířením aktivních výukových strategií, zejména projektové výuky, animačních metod a různých forem mezipředmětové integrace, které umožní rozvoj klíčových kompetencí jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání. Učení založené na interaktivitě a zkušenosti, na bezprostředním smyslovém poznávání probíraných jevů a pojmů,

40

Vrbová (2013) dále uvádí, že v rámci středních škol je situace velice různorodá, s řadou předmětů vzhledem k jejich nezařazení do učebních plánů se již nesetkáváme (např. zeměpis, výtvarná výchova). Z pohledu středoškolských učebnic, i přes jejich tematicky a oborově zaměřenou širokou paletu, převládá značný rozdíl mezi učebnicemi určenými pro výuku na gymnáziích a učilištích. Nehledě na skutečnost, že tematické zaměření učebnic více odráží tradiční strukturu předmětů a učební látky v nich, témata oboru architektura a urbanismus se tudíž vyskytují pouze okrajově a útržkovitě, zejména v předmětech geografie, ekologie a dějepis.

Metodickou podporu v ČR v tematice krajiny a využitelnosti poznatků architektury a urbanismu na-

21 Např. Hrůza, J. *Urbanismus světových velkoměst I. díl Praha*. 2003. Hrůza, J. *Svět měst*. 2014. Maier, K. a kol. *Udržitelný rozvoj území*. 2012. Nepomucký, P., Salašová, A. *Krajinné plánování*. 1996. Petřík, P., Macková, J., Fanta, J. *Krajina a lidé*. 2017. Sýkora, J. *Územní plánování vesnic a krajiny, Urbanismus 2*. 2002.

22 Např. Farndon, J. *Co se stane, když...* 2015. Miklós, M. *Cesta kolem světa očima dětí*. 2017. Mizielińska, A., Mizieliński, D. *D.O.M.E.K.* 2014. Javna, S., The EarthWorks Group. *50 nápadů pro děti, jak přispět záchraně planety*. 2012. Reilly, K. M. *Objevujeme města - Jak funguje doprava, rozvodné sítě, osvětlení, zásobování, financování, městská samospráva*. 2014.

<p>A. Klasické metody</p> <p>a. slovní vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor</p> <p>b. názorně-demonstrační předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž</p> <p>c. dovednostně-praktické napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, metody produkční</p>	<p>B. Aktivizující metody</p> <p>a. diskusní</p> <p>b. heuristické, řešení problémů</p> <p>c. situační</p> <p>d. inscenační</p> <p>e. didaktické hry</p>	<p>C. Komplexní metody</p> <p>a. frontální výuka</p> <p>b. skupinové a kooperativní</p> <p>c. partnerská výuka</p> <p>d. individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků</p> <p>e. kritické myšlení</p> <p>f. brainstorming</p> <p>g. projektová výuka</p> <p>h. výuka dramatem</p> <p>i. otevřené učení</p> <p>j. učení v životních situacích</p> <p>k. televizní výuka</p> <p>l. výuka podporovaná počítačem</p>
--	--	--

Obr. 4 Klasifikace výukových metod (Maňák, Švec, 2003)

<p>A. Informativní metodika kvíz</p> <p>audio-vizuální přednáška</p> <p>mind-mapping</p> <p>info-puzzle</p> <p>analýza pomocí médií</p>	<p>C. Operativní metodika</p> <p>hra se jmény</p> <p>blesk</p> <p>hra na čtyři rohy</p> <p>interakční hra</p> <p>micro-teaching</p>	<p>D. Narativní metodika</p> <p>práce v malých skupinách</p> <p>dotazování</p> <p>případová analýza</p> <p>interview</p> <p>řetězová reakce</p>
<p>B. Integrativní metodika</p> <p>projekty</p> <p>interval</p> <p>optimální aktivace</p> <p>dárky</p> <p>učební kolečko</p>		<p>E. Intuitivní metodika</p> <p>imaginární cesta</p> <p>impuls</p> <p>metoda ABC</p> <p>hudba</p> <p>meditace</p>

Obr. 5 Klasifikace výukových metod (Belz, Siegrist, 2001)

umožňuje i ptát se „proč“ a „jak“, nejen „co“ (nejen osvojit si patřičný objem daností). I z tohoto pohledu poskytují bohatý inspirační zdroj zmíněné iniciativy. Proměna v pojetí školské výuky je však opětovně podmíněna kvalitní přípravou (budoucích, ale také již působících) pedagogů a jejich osobní historií (Vrbová, 2013).

Metody zprostředkování by se měly věnovat tématu i příjemci. Obr. 4 ilustruje základní klasifikaci výukových metod dle Maňáka a Ševce (2003). Rozlišuje tři skupiny, metody klasické, aktivizující a komplexní, dle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb. Schéma doplňují varianty metod dle zatřídění nadřazené metodiky na obr. 5 (Belz, Siegrist, 2001).

41

V rámci školního i mimoškolního vzdělávání lze tematiku oboru architektura a urbanismus zařadit do jednotlivých předmětů krátkými aktivitami, exkurzemi či projekty nabízejícími prožitky a zkušenost nebo jinými alternativními metodami spočívajícími nejlépe (z pohledu tematického zaměření) v přímém kontaktu skrze komplexní prožívání všemi smysly. Zkušenost, že věci lze uskutečnit, otevírá cesty k realizaci v reálném světě. Mezioborová konfrontace dětí s tím, jak je utvářeno jejich prostředí, učí zacházení s ním a otevřenosti a vnímavosti vůči němu (Gaus-Hegner, 2013). Zástupce této skupiny mohou představovat i workshopy jako součást projektového týdne, specializované učební pomůcky usnadňující integraci témat jako Curriculare Bausteine pro různé předměty i věk (Německo), materiálové Toolkit Architektur (Slovinsko, Švédsko) či WohnRaum (spacespot, Švýcarsko).

Nadansky a Gaus-Hegner (2013) se shodují, že obecně by metody měly splňovat otevřený a asistovaný přístup k aktivnímu prožitku, experimentálnímu zacházení s architekturou a urbanismem a vnímáním prostoru; integrovat pohyb, manuální schopnosti a přirozenou potřebu dětí stavět; podporovat fantazii a vynalézavost, i pochopení věcí, které se skrývají za prožitkem, tzn. kulturně-sociální, socioekonomické, ekologické a tvůrčí souvislosti; tematizovat každodenní prostředí dětí

a navazovat na ně; zahrnovat aktuální dění; využívat různorodé zájmy a nadání dětí; vytvářet publikum, začlenit do dění rodiče a přátele, a zdůrazňovat tak návaznost a význam jednotlivých aktivit, a tím narušovat izolaci uzavřených projektů.

2.4.4 Význam zvyšování povědomí o vztahu člověka a krajiny u dětí raného školního věku

V předškolním věku se děti přirozeně snaží obsáhnout své nejbližší okolí skrze sebe a přímý kontakt. Aktivně objevují svět kolem, vytvářejí si k němu vazby a učí se jej chápat prostřednictvím přímého uchopování, hry, která skrze smysly stimuluje jejich kognitivní schopnost. Nadansky (2013) uvádí, že smyslové vnímání a citlivost vůči prostoru spolu s rozvojem pohybu patří k zásadním a prvotním zkušenostem vycházejícím z vrozených reflexů, předpokladů a motorických schopností. Perspektiva předškolního věku, stejně jako jazyk, však zůstává egocentrická a nedokáže se vcítit do jiného prostorového hlediska.

Rané dětství představuje období, kdy dítě s neuvěřitelnou fantazií umí žasnout a hrát si a svět pro něj stále znamená velké strhující divadlo poskytující mu s každým vývojovým stupněm nový úhel pohledu na své okolí. Vágnerová (2005) dokládá na teorii

kognitivního vývoje J. Piageta (1896–1980),²³ že vývoj dítěte podmiňují ve vzájemných interakcích společně působící vrozené předpoklady i vnější vlivy. Dohromady určují, jakým způsobem a do jaké míry bude dítě chápat vnější svět a jak na něj bude reagovat. Rozvoj prostorového vnímání se váže na hlavní fázi rozvoje nervových zakončení končící zhruba v 10 letech. Kromě jiného se mezi šestým a dvanáctým rokem nejintenzivněji rozvíjí i paměťové funkce, tedy i dlouhodobá paměť, která uchovává informace a dovednosti po celý život (Vágnerová, 2001). Z toho vyplývá, že je možné zejména na 1. školním stupni dále rozvíjet to, co bylo v předškolním věku u dítěte podporováno a co nadále zůstává jeho přirozeností. Přestože z pohledu školních osnov tento potenciál stojí v pozadí „důležitějších“ předmětů (viz dále v textu). Navíc v tomto období, jak uvádí Helus (2004), se zejména v souvislosti s hodnocením násobí snaha a úsilí, s tím i vůle k plnění povinností. Děti jsou motivovány dosažením cíle, chtějí uspět. Motivace umožňuje i postupné ztěžování úkolů, ale uznání a podpora – zejména stran rodiny (Langmeier, Krejčířiková, 2006) – zůstávají podstatné. Tento poznatek ilustruje i výše zmíněnou přidanou hodnotu zvyšování povědomí blízkého okolí dítěte, které toužíc po uznání ukazuje a předává nově nabyté zkušenosti a získané informace.

23 J. Piaget rozdělil stadia kognitivního vývoje do čtyř fází zahrnujících určitý typ poznání:

1. senzomotorická (od narození do 2 let): vnímání vlastního těla a blízkých objektů (i jejich trvalosti), v závislosti na vlastních motorických schopnostech.

2. předoperační (2 roky – 7 let): předpojmová (představa o činnosti i bez jejího vykonání a přemýšlení pomocí symbolů) a intuitivní fáze (zhruba od 4 let věku vnímá dítě svět egocentricky a je pro něj určující vnější podoba více nežli vlastnosti).

3. konkrétní operace (7–11 let): v mladším školním věku si dítě uvědomuje zásady logického uvažování a respektuje základní pojmy vztahové k dané realitě.

4. formální logické operace (12 a více let): abstraktní myšlení, kdy dítě dokáže uvažovat a formulovat, aniž by mělo zkušenost.

Raný školní věk, ať již z pohledu tematického vymezení, či jeho zprostředkování, nabízí již podstatně širší paletu možností. Děti přitom stále zůstávají hravými, což skýtá potenciál, kterého je třeba využít. Hra zůstává i nadále podstatnou z hlediska sociálního a kognitivního vývoje, ale aktivity se s prodloužením pozornosti mohou směřovat i na mluvené slovo (pohádky) či činnosti vycházející z třídění a skládání; konstruování či dekonstruování, které podporuje vnímání prostoru a skrze něj se děti snaží prostor chápat; zapojení nově získávaných dovedností jako čtení, psaní, počítání, větší manuální a pohybová zručnost či rozvoj audiovizuálního vnímání (Allen, Marotz, 2005). Dle Vágnerové (2005) tedy mezi pátým a sedmým rokem dochází k vývojovým změnám z hlediska poznávacích procesů značících zralost dítěte. Strategie vnímání se rozvíjí v interakci s vývojem rozumových schopností. A vnímání samo se stává diferencovanějším a integrovanějším i v souvislosti s dalším rozvojem smyslů (zejména zrakem a sluchem, více používanými v dospělosti). Tato kognitivní zralost se vyznačuje především realističtějším chápáním světa, méně závislým na přáních a okamžitých potřebách. Dochází tak i k citovému zrání, se kterým souvisí i schopnost soustředit se a dokončit i méně zajímavý úkol, či možnost skupinové práce spočívající v odložení svých potřeb ve prospěch společných cílů (Langmeier, 1991).

Z pohledu využitelnosti rozličných přístupů ve výuce dítě dokáže při konkrétních činnostech a konkrétním zaměření logicky myslet a je schopno analyticko-syntetické činnosti, tzn. vyjmout část z předloženého celku, analyzovat a složit zpět dle určitého hlediska (Langmeier, 1991). Projevuje se tak používání strategie uvažování, která se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality – ať již v aktuální podobě, či zafixované zkušenosti. Dítě se tedy soustředí na poznání skutečného světa, je vázáno realitou, byť je přítomna jen skrze zkušenost. Konkrétní logické myšlení prokáže rozvoj schopnosti klasifikace – chápání souvislostí a vztahů, díky němuž dovedou lépe využívat dostupných informací a vnímat (Vágnerová, 2005). Na rozdíl od předškolního věku charakterizovaného nahodilým postupem jsou školáci schopni pečlivé systematické explorační strategie. Začínají vnímat celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou vztahy, a detaily chápou jako součást celku (schopnost vizuální analýzy a syntézy). Rozvíjí se u nich i schopnost sekvenční percepce (správně vnímat v pořadí) a ustupuje egocentrické chápání příčinnosti, které nahrazuje kauzální uvažování. Již na počátku raného školního věku dítě rozumí, že pro vysvětlení jevu nemusí stačit pouze časová souslednost či prostorová blízkost. A na základě potřeby porozumět světu a pravidlům jeho fungování se snaží hledat jednoznačnou příčinu – ideálně jednu (zejména u mladších jedinců).

Děti raného školního věku s narůstající soustředěností rozvíjí i schopnost přesouvání pozornosti a s využitím logických souvislostí si pamatují více. V chápání problému a strategie řešení se snaží proměnit úroveň porozumění problému „pokus–omyl“ přes mechanickou aplikaci naučeného pravidla v diferencované používání pravidla, kdy se odpoutávají ze závislosti na konkrétním kontextu

a zobecňují platnost daného pravidla. S postupem školní docházky dovedou využívat i zpětné vazby, která může upravovat jejich názor a vést ke změně přístupu (Vágnerová, 2005).

Z předcházejících kapitol a výše uvedeného vyplývá, že vzdělávání rozvíjející vztah ke krajině, s využitím poznatků oboru architektura a urbanismus, by se mělo stát neoddelitelnou a plnohodnotnou součástí patřičných výukových oborů od škol mateřských po školy střední, umožňujících nahlédnout jedno téma z různých perspektiv. Jak uvedla v rozhovoru Gaus--Hegner (2013), „*udržitelnost tématu vzniká díky prožitku, rozhovoru, a tam, kde se naváže nitka, vzniká síť*“. Cílem by se mělo stát zejména uvědomění si hodnot krajinného, urbanistického, architektonického dědictví v kontextu přírodních, kulturních a civilizačních hodnot území, jejich ochrana a rozvoj. Pozvolné zakořenění vztahu člověka a krajiny jako neoddelitelných součástí a pochopení a přijetí základních hodnot, zejména v raném dětském věku, je nezbytným předpokladem pro budoucí zvyšující se kvalitu postupných proměn prostředí v jakémkoli měřítku a jejich podporu širokou veřejností. V tomto kontextu se nabízí paralela didaktických přístupů – kupříkladu člověk vedený k hudbě pravděpodobněji o ni projeví zájem i v pozdějším věku, stejně tak i didaktika přístupů k prostoru by mohla založit budoucí vztah, pravděpodobnost, že se jedinec rozpomene, a třeba i zpět k hlubšímu pochopení (Gaus-Hegner, 2013).

3

Vědecké poznání tématu implementace oboru architektura a urbanismus do vzdělávání

Z pohledu mezinárodního pokročilého diskurzu, pakliže vzhledem k zacílení kapitoly vynecháme příspěvky pouze zmiňující zvyšování povědomí veřejnosti v oblasti architektury a urbanismu, studie zahrnují spíše výzkum konkrétních metod založených na případových studiích s různými věkovými skupinami (Acar, 2014; Caciuc, 2014; Kopnina, 2014; Monsoureh-Rezasoltani, Said, 2012; Seitamaa-Hakkarainen, 2012 a další). Metody se soustřeďují zejména na hodnocení prostředí, například skrze různě zaměřené mapování (fotografie, mentální mapy a další) či systematickým průzkumem zahrnujícím i dotazníková šetření a rozhovory. Okrajově se výzkumy zaměřují na vlastní podstatu porozumění a rozvíjení environmentální gramotnosti v obecné rovině (Bednarz, Kemp, 2011; Bednarz, Lee, 2011). Část výzkumu se též zabývá tematikou udržitelného rozvoje ve vztahu k vzdělávacím kurikulům, respektive jejich analýze, a možnostem implementace daného tématu do různých stupňů vzdělávání (např. Álvarez, Vega, 2010; Danilane, Marzano, 2014; Dumitrescu a kol., 2014;

Lampä, 2013; Mahidin a kol., 2012; Suduc a kol., 2014; Torbjörnssona, 2011; Torii, 2013).

Velkým zdrojem poznání za hranicemi českého prostředí jsou především lokální přístupy, konkrétní výukové materiály a programy národních strategií, různých organizací a sítí center architektury zaměřené na vzdělávání v dané oblasti, např. projekt mezinárodní architektonické unie The International Union of Architects Guidelines for Built Environment Education (UIA, 2008), irský projekt Shaping Space (Brennan, McNicholl, 1997) či francouzský vzdělávací program Transmettre l'architecture en milieu scolaire.²⁴ Možné hodnocení účinnosti těchto přístupů a jejich interpretace a případná adaptace na české prostředí mohou být výzvou pro navazující výzkum.

V České republice je významněji věnována pozornost výzkumu v oblasti implementace tematiky architektury a urbanismu do vzdělávání od podepsání Memoranda o vzdělávání a architektuře při

²⁴ Další konkrétní příklady jsou uvedeny v rámci domény www.architektiveskole.cz či výběrově pak v disertační práci Vrbové (2013), v Geografických rozhledech vydaných mezi lety 2012 a 2014 nebo ve vydání Era 21; o architektuře víc: Krajiny her, 2013, 03.

příležitosti konference Evropského fóra politik architektury (EFAP), které se uskutečnilo 16.–18. 4. 2009 v Praze. Přesto zůstává tato tematika především doménou pedagogických fakult a zaměřeni na mapování situace či aplikace možné metody, především v oblastech výtvarné výchovy, environmentálního vzdělávání a příležitostně dějepisu či zeměpisu. Výzkum vzdělávání tematicky zaměřeného na krajinu se spíše váže k místně zakotvenému učení a lze čerpat i v konferenčních příspěvcích zaměřených na implementaci EÚoK (CoE, 2002–2012).

Již z roku 1987 je v souvislosti s architekturou a uměním znám výzkum R. Chodury zaměřený mj. na zjištění stupně zájmu mládeže o architekturu. Ze své práce, kdy hodiny dějepisu byly hlavním zdrojem informací o architektuře, vyvozuje, že architektura nepatří při vytváření estetického postoje mládeže k silným motivačním oblastem a znalosti architektury jsou spíše nedostatečné.

Vedle teoretických prací vzniká i experimentální sada jako výzkum M. Jirovského z roku 2006, který se zabývá praktickou ukázkou aplikovaného metodického materiálu a pomůcek (Estetika měst, vesnic a krajiny, resp. Estetika I, II, Stavebnice) pro využití vzdělávacího oboru výtvarné výchovy, s možným přesahem a aplikovatelností do zeměpisu. Jirovský vychází především z tvrzení, že žáci, potažmo široká veřejnost, málo přemýšlí o svém okolí, ale že je rovněž potřeba se ke změnám v architektuře vyjadřovat.

Z pedagogické oblasti bychom mohli jmenovat disertační práci Z. Pechové z roku 2011, která se věnovala vzdělávacímu potenciálu animace kulturně-historického dědictví, ve snaze analyzovat současný stav animace kulturně-historického dědictví v České republice a zprostředkování kulturně-historického dědictví při výuce výtvarné vý-

chovy na 2. stupni základních škol a středních škol a následně vypracovat modelové animační programy kulturně-historického dědictví, s ověřením jejich efektivity.

V roce 2011 provedla dotazníkové šetření M. Pražanová v rámci výzkumu pro svou rigorózní práci *Tlak na zkvalitnění výuky architektury a její postavení v rámci výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol*. Výzkum mezi žáky i učiteli v první řadě potvrdil závěry R. Chodury (1987) i M. Jirovského (2006) ohledně nízkého zájmu o téma. Dále uvedl, že architektura se na školách vyučuje především v hodinách dějepisu se zaměřením na faktografické údaje zejména o historickém vývoji architektury a během výtvarné výchovy věnují se estetické hodnotě děl. Žáci vypověděli, že se s architekturou setkávají více na školních výletech a o urbanismu a územním plánování dvě třetiny z nich neslyšely. Pedagogové pak sami potvrzují nesystematické a útržkovité začleňování tematiky. Obě skupiny závěrem připouští, že architektura nás ovlivňuje, a uvědomují si, že by „měli mít možnost zajímat se a ovlivňovat“ (Pražanová, 2011) své okolí.

Rok poté (2012) K. Vrbová obhájila na Fakultě architektury ČVUT v Praze svou disertační práci se zaměřením na výskyt urbanistických témat ve výukových materiálech pro 2. stupeň základních škol. Práce dokládá nedostatečnost těchto materiálů a zpětné vazby od těch stávajících a poukazuje na nízké zapojení odborníků do procesu či nedostatečné pedagogické vzdělání v oboru. V teoretickém úvodu autorka shrnula stručný přehled současné situace na úrovni strategických dokumentů, která již vzhledem k datu ukončení rešerše (2009) nepodává aktuální svědectví.

V témže roce MMR ČR uveřejnilo dokument *Analýza stavební kultury jako podklad pro řešení celo-*

státní problematiky *Politika rozvoje stavební kultury (architektury)* (Maier, Hugová, Klápště, Veselý, ÚUR, 2012), jak vyplývá z usnesení vlády č. 524 ze dne 13. 7. 2011, kterým byla schválena Koncepce bydlení České republiky do roku 2020. Dokument poprvé upozorňuje na vztah mezi kvalifikovanou poptávkou a popularizací, osvětou a vzděláváním v oboru architektura a urbanismus a v souvislosti s tím na nutnost výuky zaměřené na problematiku stavební kultury a prostředí vytvářeného výstavbou jakožto integrální a plnohodnotné součásti všech relevantních vzdělávacích oblastí základních škol. Ve vztahu ke školám středním dochází k závěrům jako K. Vrbová (2012), respektive ke konstatování nesystematičnosti učebních materiálů a pomůcek a k potřebě individuálního přístupu pedagoga k zařazení tématu do výkladu.

V souvislosti s výzkumem navazujícím na strategické dokumenty a koncepce na státní úrovni je nutné zmínit návrh efektivní strategie a metodickou podporu hodnocení programů environmentální výchovy (Činčera, 2013, 2013a–d) jako jednoho z možných existujících směrů, který nabízí potenciál pro implementaci témat oboru architektura a urbanismus. V souvislosti s přehledem přístupů k environmentální výchově a jejímu východisku i směřování k odpovědnému občanství kriticky zvažujícímu svá rozhodnutí v environmentálním kontextu (dle Hungerforda a Volkové, 1990, in Činčera 2009) či cíli být kvalifikovaným účastníkem rozhodovacích procesů (Breting, 1999, in Činčera, 2009) a vzhledem k jejímu potenciálu integrovat téma a případnému navazujícímu výzkumu doporučuji též článek téhož autora (Činčera, 2009), zabývající se přehledem zahraničních výstupově a procesně orientovaných paradigmatických modelů environmentální výchovy, včetně lokální výchovy (place-based education, Sobel, 2005), které stručně interpretuje. Autor též uvádí hlavní důvod

členění proudů a tvrzení, že environmentální výchova nemá usilovat o změnu chování jednotlivců, ale o reformování celé společnosti. Neměli bychom stavět na otázce, co by se žáci měli naučit, ale jaké by měly být optimální podmínky pro zajištění kvality environmentální výchovy z pohledu bezprostřední zkušenosti žáků, kognitivní podnětnosti, potenciálu rozvinutí diskuse a zaměřeni na konkrétní pozorování, akční kompetence a komplexní studium konfliktu. Jak uvádí Činčera, proces učení by měl obsahovat čtyři hlavní dimenze: konstruktivní, kritickou, emancipační a transformační.

Jedním z posledních publikovaných průzkumů věnujících se vzdělávání a podpoře vztahu ke krajině, je práce E. Smrtové z roku 2014. Prostřednictvím didaktického testu a dotazníkového šetření autorka dochází k poznání, že žáci s pojmem krajina spojují převážně její přírodní složky, pouze třetina z nich vnímá sebe sama jako součást krajiny; chybí jim znalosti o funkcích a kvalitě krajiny a nejsou si vědomi vztahu mezi kvalitou a funkčností. Výzkum ukazuje i na nejednoznačné chápání tzv. původního stavu krajiny či pro žáky malý význam klasických architektonických a funkčních prvků vztahujících se ke středu sídla, jelikož určující měřítko dětí se posouvá spíše do roviny koncentrace obchodů, lidí či cenové relace.

Výstupy výzkumu E. Smrtové zpětně potvrzují některé ze závěrů uvedených v memorandu *Architektura ve vzdělávání* (2014), které je shrnutím v rámci cyklu *Otevřený think tank architektů (OTTA)* s podtitulem *Vzdělávání aneb Architektura současně základního vzdělání* (1. 4. 2014, Plzeň). Závěry debat byly zapracovány do *Politiky architektury a stavební kultury ČR* a zohledněny při procesu aktualizace strategie *Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty*. Dokument považuje za nedostatečné začlenění vystavěného prostředí do prů-

řezového tématu Environmentální výchova, kdy význam životního prostředí a krajiny je redukován na prostředí přírodní. Za nevýrazné pak označuje uplatnění témat architektury a urbanismu ve vzdělávací oblasti Umění a kultura v rámcových vzdělávacích programech. Dále uvádí, že Rámcové vzdělávací programy v obecné rovině obsahují klíčové kompetence a cíle vztahující se k „prostředí“, avšak nejsou více konkretizovány pro vystavěné/kulturní prostředí a udržitelnost. Pedagogům je tedy poskytnuta možnost zařazovat tematiku architektury a urbanismu do vzdělávání, avšak vzhledem k jejich nedostatečné informovanosti v daném oboru je nesnadné téma pod obecnými formulacemi rozkrýt či jej implementovat do výuky. Výsledkem je pak útržkovitost a nesystematičnost tematiky nejen ve výukových materiálech. Opětovně naráží na nedostatečnost výukových materiálů a laicizaci oboru, nedostatečnou provázanost výzkumu a praxe či neangažovanost odborníků (kap. 2.3, 2.4).

Ve vztahu ke krajině byl v roce 2014 publikován sborník textů zabývající se Evropskou úmluvou o krajině (Kučera, Stránský, Weber, Šalašová, Šarapatka a kol., 2014), který jako jeden z mnohých evropských dokumentů (kap. 2.2.3, 2.4.1) dává podnět k zvyšování povědomí a vzdělávání veřejnosti v tematice krajiny. Přesto se publikace, vydaná s podporou projektu MŠMT CZ.1.07/2. 4. 00/17.0020 Důsledky a rizika nedodržování Evropské úmluvy o krajině (dále v rámci institucionální podpory dlouhodobého koncepčního rozvoje Mendelovy univerzity v Brně č. 13-RVO/2013-321 a VUKOZ-IP-00027073), svým obsahem vzdělávání dotýká pouze okrajově, případně ve spojitosti se zapojením veřejnosti (i dětí) do modelu komunitního plánování či Krajinářského workshopu Mendelovy univerzity (2012–2014). Stejně tak je tomu i na konferenčních setkáních Fórum o krajině (CENELC.CZ).

Významným posledním počinem ve vztahu k dokumentu Politika architektury a stavební kultury ČR (schválena Vládou v lednu 2015) se stala v roce 2014 výzva Ministerstva pro místní rozvoj ČR v rámci výzkumného projektu TAČR č. TB030MMR003 s názvem Výzkum vhodných nástrojů ke zvyšování stavební kultury, jehož oficiálním řešitelem se stala nezisková organizace Brontosauří ekocentrum Zelený klub. Výzkum měl být dokončen v říjnu 2016, nicméně veřejně jsou publikovány pouze dílčí závěry na webovém portálu <http://www.stavebnikultura.cz>. Projekt se zaměřuje na možnost realizace změn ve výuce týkající se stavební kultury a urbanismu, na školách všech úrovní, formou změn Rámcových vzdělávacích plánů.

V přímém vztahu k prostorovému plánování by závěrem měl být zmíněn i výzkum v oblasti participace, byť okrajově vzhledem k šíři záběru tematiky. Participace odráží změnu v plánování územního rozvoje i ve společenském kontextu. V mezinárodním měřítku lze konstatovat, že výzkum je po teoretické stránce saturován, včetně vztahu k inspiračním zdrojům filozofie, antropologie či sociologie, nabízí řadu přehledových titulů (např. Healey, /1997/ 2006; Diemel, /1997/ 2008; Spiegler, Dover, 2006; Condon, 2008) i popularizačních prací (např. Chambers, 2009). Zahraniční práce poslední doby pak nabízejí postupné rozpracování jednotlivých metod a případových studií (např. Sevenant, Antrop, 2010) a zejména se koncentrují na evaluaci efektivity a účelnosti. V českém prostředí, kde širší teoretické pozadí rozpracovává ve svých textech Bohuslav Blažek, se práce jednotlivců (např. Bernard, 2007; DHV, 2006; Havlíková, Kubíková, 2007; Illner, 2007) zabývají participací na plánování územního rozvoje spíše jen v kontextuální rovině omezené na rozbor procesního rámce územního plánování a povolování staveb a dále po-

kračují ve vztahu ke svému oborovému zaměření. Z hlediska vzdělávání širší veřejnosti, a tedy i dětí lze na participaci pohlížet jako na prostředek pro dlouhodobou kultivaci kultury plánování, tvorby, správy a ochrany krajiny, a tím i kultury demokracie obecně, nikoli pouze jako na jednorázový nástroj optimalizace návrhu (Klápště, 2013). Klápště, jehož výzkum zaměřený na faktory úspěšnosti je jedním z posledních publikovaných, tedy zmiňuje participaci ve světle sociálního učení, respektive potenciálu růstu komunity i jednotlivců.

4

Formulace východisek, cílů a předmětu výzkumu

- 4.1 Východiska
- 4.2 Cíle
- 4.3 Identifikace předmětu výzkumu

4.1 Východiska

Teoretická východiska byla formulována a podrobně vysvětlena v rámci kontextualizace tématu a konceptuálního rámce na základě rešerše literatury (kap. 2) z pohledu (1) kulturně-společenských souvislostí (zejména v pozici nositele a zprostředkovatele hodnot a hybatele případných změn), (2) krajiny (jakožto prostoru sdílené odpovědnosti, zázemí kultury a tematického zaměření v rámci vzdělávání), (3) praxe prostorového plánování (jakožto souboru procesů a nástrojů k tvorbě, plánování, správě a ochraně prostoru sdílené odpovědnosti) a (4) vzdělávání (prostředku nahrazujícího tradiční kulturní struktury – nositele a zprostředkovatele hodnot, informací a zkušeností).

V obecné rovině lze východiska popsat následovně:

Propast mezi člověkem a jeho prostředím, krajinou, narůstá vlivem často protichůdných změn ve společnosti (např. prohlubující se individualismus v kontrastu k cílenému budování občanské společnosti) a posunu hodnotových měřítek, důsledkem čehož jsme svědky postupného abstraho-

vání společnosti na úroveň jedinců dočasně a účelově propojovaných do systému sítí, využívajících informace jako prostředek moci.

Nehledě na dílčí snahy o holistický přístup k našemu prostředí, krajíně, o opětovné probuzení kulturních hodnot a jejich sdílení napříč časem a prostorem a o upozorňování na potřebu zvyšování povědomí v této oblasti (nebo alespoň v souvisejícím oborově zaměřeném tematickém výseku) na poli národních a mezinárodních dokumentů zůstává naše společnost nadále netečná a možná i nevědomá, pohroužená do svých individuálních zájmů. Spolu s historickými konotacemi a z pohledu prostorového plánování (ale i architektury a urbanismu obecně) situace vyvolává nadále se prohlubující fragmentaci, boj o moc na straně jedné a pasivitu veřejnosti na straně druhé, které vedou k informačnímu chaosu či pochybnostem v prostoru, jeho tvorbě, plánování a správě.

Institucionalizace vzdělávání v otázkách krajiny a využití tematiky oboru architektura a urbanis-

mus, právě pro svůj vliv na všechny sféry prostředí a kvalitu našeho života, je pak jednou z možných cest k naplňování cílů výše zmíněných mezinárodních dohod promítajících se do českého legislativního řádu, cestou k občanské společnosti a znovuoživení tradičního kulturního cyklu či alespoň jeho částí. Přestože legislativní a vzdělávací rámec ČR umožňuje navrhnout takovouto strategii, která je již ve vzdělávacích kurikulech ve své elementární podobě čitelná, naplňování tohoto kroku naráží na nevědomost, nedostatečnou schopnost orientace v tématu, neochotu či útržkovitý nebo jednopólový přístup namísto komplexního.

4.2 Cíle

Prvotním záměrem disertační práce bylo uchopení tematiky krajiny, s využitím oboru architektura a urbanismus jako inspiračního zdroje, v celospolečenském kontextu z pohledu prostorového plánování, nalezení možností zvyšování povědomí o ní a přinést pohled průřezem všech úrovní působení (od supra obecné po praktickou). Bylo tedy třeba poskytnout komplexní vhled a analýzu situace jako výchozí bod pro další případnou práci v oblasti hledání prostoru pro rozvoj prakticky využitelných možností zprostředkování tématu, přesněji zaměřených na raně školní věk s ohledem na konec věku předškolního (vycházející z tematických výzev výzkumu).

Formulace cílů a výzkumné otázky je úvodním a vzhledem k záběru tématu náročným krokem, který vyšel z literární rešerše a osobní zkušenosti. Porovnáním literární rešerše s aktuálním publikovaným výzkumem zejména v českém prostředí jsem vytyčila primární výzvy budoucího výzkumu, na jejichž základě bylo možné začít formulovat cíle a elementární otázky vědeckého zkoumání. Přičemž je třeba brát na zřetel riziko (1) čistě popisného pří-

stupu bez analýzy či praktických výstupů a nebo (2) transponování zahraničního modelu implementace témat architektury a urbanismu do vzdělávání.

Pro zpětnou kontrolu byly stanoveny tři roviny cílů, jak je definoval Maxwell (2005): intelektuální (příspěvek k odbornému poznání), praktická (praktické využití výsledků výzkumu klade důraz na jasnost a strukturovanost) a osobní (zrcadlo motivace výzkumníka sloužící reflexi jeho pozice).

Cíl intelektuální

S ohledem na důležitost uvědomělé a občansky aktivní společnosti ve vztahu k plánování, tvorbě, správě a ochraně krajiny usiluje výzkum o jasné vymezení, popsání a analýzu současného postavení krajiny a s ní spojeného využití tematiky architektury a urbanismu v systému vzdělávání v českém prostředí, se zaměřením na primární vzdělávání dětí v raně školním věku, se zřetelem na vzdělávání předškolní a s využitím zkušeností školního i mimoškolního prostředí.

V průběhu navazující metodicko-aplikační fáze, v souvislosti s vyhodnocením předpokládaných evaluačních dotazníkových šetření, rozhovorů a přímé zkušenosti s realizací, ověřím a porovnáám účelnost a praktickou účinnost rozličných přístupů zprostředkování tématu prostřednictvím vypracovaných didaktických materiálů a zohledním pohled příjemce i zprostředkovatele, stejně jako odborníka na zprostředkovávané téma.

Empirické poznání slouží praktickému nahlédnutí problému. Jeho výstupy doplní teoretické souvislosti zjištěné rešerší dostupných zdrojů a poznatky z rozhovorů s ohniskovou skupinou a jejími zástupci. Kombinací metod a různých hierarchických

úrovní vhledu i mezioborového charakteru výzkum přispěje problematice holistickým přístupem, který sám o sobě předpokládá otevření možností dalším šetřením.

Tento cíl je promítnut do formulace výzkumného problému a otázek v kapitole 4.3 a metodologie výzkumu popsané v kapitole 5.

Cíl praktický

Obecným záměrem práce je využít získaných informací sepsaných v disertační práci k podpoře a zlepšování vzdělávání, výchovy a osvěty nejmladší generace v rozvíjení vztahu ke krajině vedoucí k posílení/rozvíjení vztahu, zájmu, zodpovědnosti a poznávání hodnot. A to způsobem, aby mohly být poznatky z praktické úrovně, s přihlédnutím ke specifickým českého prostředí, zhodnoceny v přístupu k problematice, na strategických úrovních zejména v souvislosti s environmentálním vzděláváním, vzděláváním k udržitelnému rozvoji a implementací Politiky architektury a stavební kultury ČR při tvorbě dílčích analýz, metodických pokynů, jejich hodnocení a užití, či v lokálním měřítku při sestavování metodicko-didaktických materiálů a obecněji poskytování podpory odbornou veřejností.

Cíl osobní

Vzájemné naslouchání a hlubší vhled do problematiky předchází hledání témat vhodných pro mezioborovou spolupráci, ale též adekvátní podobu praktických výstupů. Zlepšit vlastní porozumění tématu je předpokladem pro jeho využití v osobní praxi:

(1) odborné – zejména s ohledem na komunikaci a mediaci různých oborových hledisek, ale též participaci širší veřejnosti, která zahrnuje všechny věko-

vé kategorie (tedy i děti), a kterou považuji za nedílnou součást mé vlastní praxe,

(2) zaměřené na oblast osvěty, mezioborové spolupráce, konzultační činnosti a implementace tématu do vzdělávacího systému (např. spolupráce s MŽP v otázkách SP EVVO a EP, Politiky architektury a stavební kultury ČR a jejího naplňování), včetně tvorby výukových materiálů od předškolního po střední vzdělávání, a to vše zejména s rozvojem platformy Architekti ve škole,

(3) a nakonec i výzkumné při hledání potenciálních směrů dalšího výzkumu v souvislosti se svou praxí i neziskovou činností, které se orientují směrem k interdisciplinární spolupráci (např. na sestavování metodicko-didaktické rukověti pro využití tematiky architektury a urbanismu ve vzdělávání), spolupráci akademického i profesního prostředí, a tedy využití teoretických poznatků v praxi.

4.3 Identifikace předmětu výzkumu

Předmět výzkumu

Práce propojuje problematiku „vzdělávání, výchovy a osvěty v otázce krajiny“ a „zvyšování povědomí v oblasti architektury a urbanismu“. Zastřešující téma dalo podnět ke stanovení předmětu výzkumu, resp. stanovení problému, možnosti „vzdělávání dětí v rozvíjení vztahu ke krajině“ v českém prostředí, s přihlédnutím k zahraničním modelům jako volné inspiraci.

Těžiště stanoveného problému tkví ve zkoumání možností, jak podpořit a rozvíjet vztah dětí (raně školního věku s ohledem na věk předškolní /kap. 2.4.4/) ke krajině prostřednictvím témat z oboru architektura a urbanismus.

Základní otázka zní:

(O.) Jaký poskytujeme prostor pro vzdělávání nejmladší generace v rozvíjení vztahu člověka a krajiny, jakožto základu rozvoje uvědomělé a občanský aktivní společnosti, s využitím témat architektury a urbanismu?

Přesněji je třeba se zaměřit na přístupy, případně obsahové náležitosti, které jsou z hlediska zprostředkování informace účelné a efektivní, na to, jaké mohou být jejich nevýhody, nároky či jaká je u nich pravděpodobnost výskytu překážek během realizace a jakým způsobem jsou hodnoceny účastníky a odbornými pozorovateli z hlediska potenciálu získávání znalostí, míry prožitku, nevšednosti či schopnosti zprostředkování tématu a jejího omezení, potřeb.

Upřesňující výzkumné otázky jsou tyto:

(O.1) Jaká je pozice tématu krajiny, a s ní spojená využitelnost poznatků architektury a urbanismu, v rámci primárního vzdělávání?

56

Podrobněji je třeba se ptát, do jaké míry je téma přítomno v kurikulárních dokumentech a eventuálně následně ve výuce, jak učitelé chápou a využívají jeho vzdělávací význam a potenciál, případně jaké přístupy k jeho zprostředkování volí či jaké jsou jejich potřeby ke zkvalitnění výuky v rámci daného tématu. Jakým způsobem se do vzdělávání a výchovy o krajině promítá téma tvorby a transformace krajiny (včetně krajiny urbánní)?

(O.2) Jaké přístupy ke vzdělávání v tématu krajiny a její proměny uplatňují ve školním i mimoškolním vzdělávání zástupci zainteresované odborné veřejnosti?

Otázka bude nahlížena zejména z pohledu zainteresované odborné veřejnosti z mimoškolního i školního prostředí, která se tématem zabývá prakticky, s ohledem na identifikaci klíčových kompetencí, přístupů zprostředkování, případně jejich vlastností.

(O.3) Jaké základní principy jsou v edukační praxi podmínkou účelnosti a efektivity poznatků oboru

57

5

Metodologický rámec

- 5.1 Výzkumná strategie
- 5.2 Metody získávání dat
- 5.3 Zpracování dat
- 5.4 Etický rozměr výzkumu

5.1 Výzkumná strategie

Výzkumná strategie této práce (obr. 6) spočívá ve využití různých kvalitativních i kvantitativních metod aplikovaného společenskovedního výzkumu a následné komparaci výsledků.

Kvalitativní metody reprezentují v první řadě polostrukturované rozhovory s ohniskovou skupinou, která průřezově pokrývá odborníky napříč profesemi a institucionální hierarchií, a pedagogy, kteří se účastnili experimentální fáze výzkumu. Data z rozhovorů jsou analyzována a interpretována podle principů zakotvené teorie. Cílem tohoto přístupu je abstraktní, teoretické uchopení, které nám umožní daný jev pregnantně pojmenovat, lépe mu porozumět v různých souvislostech a díky tomu být i úspěšnější v jeho předvídání a ovlivňování. Zakotvená teorie usiluje o vytváření teorií pevně zakotvených v datech, čímž se vymezuje proti teoriím, které jsou vytvářeny intuitivním či spekulativním způsobem (parafrázováno dle Hytych, Řiháček 2013).

Druhou část výzkumu představuje nezúčastněné pozorování na vybraných základních školách jednotlivých případových studií zvolených přístupů k zprostředkování tématu prostřednictvím testování vzdělávacích aktivit vytvořených a ověřených projektem Architektura ve vzdělávání (Architekti ve škole, 2014–2016). Nezabývám se zkoumáním hodnot jako výsledkem procesu socializace, výchovy, ale procesem jejich osvojování, který je vhodnější zkoumat induktivně, nikoliv deduktivně (ověřováním hypotéz). Ověřuji a porovnávám účelnost, praktickou účinnost a náročnost rozličných forem zprostředkování tématu prostřednictvím didaktických materiálů, při zohlednění pohledu příjemce – žáka (kombinací mentálního mapování a dotazníkového šetření), zprostředkovatele – pedagoga (polostrukturované rozhovory) i „tematického odborníka“ v jejich nárocích i možnostech.

Součástí této experimentální fáze výzkumu bylo také porovnání mentálních map zachycujících cestu do školy očima žáků, které vytvořily před realizací testovaných vzdělávacích aktivit, a 2-3 týdny po nich. Metodologie interpretace mentálních map je podrobně popsána v oddílu 5.3.3.

Kvantitativní metody zastupuje i online dotazníkové šetření, jehož účelem je ověřit hlavní zjištění rozhovorů s členy ohniskové skupiny na větším vzorku pedagogů, zahrnujícím jak pedagogy, kteří s tématy krajiny a poznatky z architektury a urbanismu ve výuce pracují, tak těmi, pro které je to téma vzdálené a necítí se v něm jistě.

Následná pečlivá komparace a kritické zhodnocení dat směřují k vytvoření tří skupin výsledků využitelných jako výchozí rámec pro další bádání i v architektonické, pedagogické a další odborné praxi. Jedná se o (1) příležitosti pro zvyšování povědomí neodborné veřejnosti o tématu a jeho systematické začleňování do školního vzdělávání; (2) přínosy výsledků výzkumu pro představitele oboru architektura – urbanismus a oborů příbuzných a pro pedagogy, kteří se dosud tématem krajiny blíže nezabývali, i pro zainteresovanou odbornou veřejnost; (3) limity realizovaného výzkumu a nastínění výzev pro výzkumy navazující.

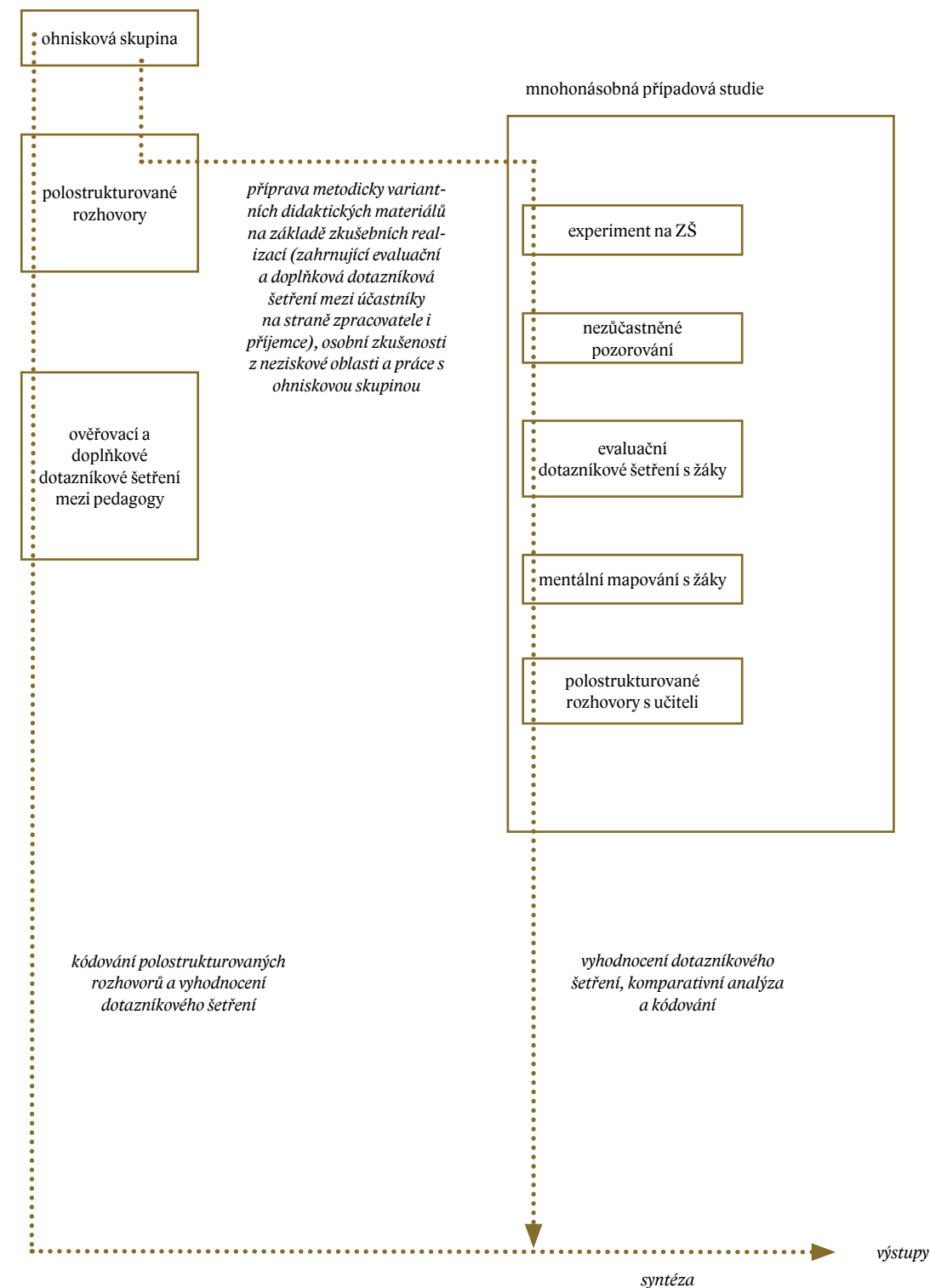
5.2 Metody získávání dat

5.2.1 Polostrukturované rozhovory a ohnisková skupina

Hlavní metodou zjišťování názorů odborné veřejnosti jsou individuálně vedené polostrukturované rozhovory, které se uskutečnily až na výjimku v období od května 2016 do ledna 2017. Rozhovory mi umožnily hlubší vhled do problematiky z různých úhlů pohledů. Respondenti pro první kolo tvořené 18 rozhovory a jednou emailovou konverzací sestávali z členů tzv. ohniskové skupiny identifikované v souladu se zástupci všech zájmových stran dané problematiky, tzv. klíčovými aktéry. Nebyli tedy vybíráni na základě pohlaví či věku, ale rozhodujícím kritériem se stal jejich aktivní vztah k tématu a sféra, ve které působí. Zájmové strany byly rozpozná-

ny z pohledu praxe – formálního i mimoškolního vzdělávání a neziskového sektoru –, z pohledu strategie a institucionalizace tematického vzdělávání a z pohledu mezioborové spolupráce se zaměřením na architekturu a urbanismus. Ohnisková skupina výsledně čítala 19 zástupců pedagogického i architektonicko-urbanistického směru, a to od úrovně řadových zástupců svých profesí (v případě pedagogů jak z tradičních, tak alternativních směrů), přes představitele profesních komor, vzdělavatele na vysokých školách i v rámci dalšího vzdělávání, zástupce neziskového sektoru, až po zástupce veřejného sektoru – ústředních orgánů státní správy (MMR, MŠMT, MŽP) a politické společnosti.

Metoda ohniskové skupiny mi umožnila vyšší flexibilitu a rychlost v získání požadovaných informací i pokrytí širšího tematického záběru vzájemnou interakcí a pravděpodobnější odhalení nečekaných souvislostí, ale též potenciálně zavádějících názorů založených na neznalosti či chybné úvaze. Charakter získaných dat tak nabízí hlubší vhled do problematiky a snadnější pochopení, jakým způsobem respondenti o tématu přemýšlí. Studium respondentů jádra ohniskové skupiny a navázání prvního kontaktu jsem započala již na společném diskusním setkání v roce 2014. S jednotlivými zástupci ohniskové skupiny, v souvislosti s pestrostí jejich záze-
mí, jsem téma hlouběji rozvíjela individuálně prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory se členy ohniskové skupiny jsem doplnila druhou sadou, přesněji 16 rozhovory s pedagogy základních škol, abych si ověřila dílčí závěry a dokreslila obraz problematiky v praxi. Tři z nich neposkytli souhlas s nahráváním rozhovoru, pročež výstup z několikaminutového hovoru jsem zaznamenávala vlastními poznámkami. Těchto 16 respondentů jsem nevybrala čistě náhodně, ale představovali je pedagogové, kteří se účastnili aplikační fáze výzkumu, v rámci níž rozhovory vychá-



Obr. 6 Zjednodušené schéma výzkumné strategie

zely primárně z hodnocení právě prožité zkušenosti s vybranými programy. S ohledem na hodnocení se učitelé volně rozhovořili o vlastním pochopení tématu, rozdílných přístupech jednotlivých programů, jejich omezeních, nárocích či přednostech, o svém postoji k nim, o jejich působení na žáky z po-

hledu prožitku, míry získávání znalostí či nevšednosti a o vlastních potřebách vedoucích k rozvíjení potenciálu tématu. Bližší informace o aplikační fázi uvádím dále v textu (zejm. kap. 5.2.3 a 5.2.4) v souvislosti s výběrem základních škol, na kterých proběhlo zkoušení didaktických materiálů. Jsem si též

vědoma, že tito pedagogové se řadí mezi ty aktivní a vstřícné. K participaci na výzkumu je ale vedly různé důvody – zájem o téma, zvědavost, doporučení či nařízení ředitele školy aj. A byť se jejich míra motivace různila, nevyloučila jsem z rozhovorů a hodnocení ani názory těch, u nichž se nepodařilo experiment uskutečnit. Vzhledem k rozmanitosti vzorku a ověření základních myšlenek v dotazníkovém šetření nevnímám skutečnost jako omezující (též kap. 9.1).

Ještě před oslovením klíčových aktérů jsem si stanovila tematické okruhy rozhovorů (deduktivně), které reflektovaly cíle a otázky mého výzkumu. Podrobnější osnova vzešla později (induktivně) z analytického kódování a interpretace uskutečněných rozhovorů. Na základě předem stanovených okruhů jsem položila respondentům úvodní otázku (viz níže) a nechala je mluvit. Kladla jsem pouze vhodné podpůrné a doplňující otázky pro udržení linie a plynulosti rozhovoru. Konkrétně se jedná o čtyři tematické okruhy:

A. Osobní zkušenost s tématem krajiny ve vzdělávání

„Jaká je Vaše přímá či nepřímá zkušenost s tématem krajiny v rámci formálního i neformálního vzdělávání?“

Tento dotaz uvozoval celý rozhovor. Na jeho základě se většinou respondenti plynule sami rozmluvili a postupně otvírali i další témata, ke kterým jsem kladla pouze doplňující otázky.

Účel ve vztahu k výzkumu

Tento tematický okruh se vztahuje k první a druhé výzkumné otázce. Přímá či nepřímá zkušenost napomáhá dokreslit stávající i po-

tenciální pozadí a pozici tématu v souvislostech a na všech úrovních vzdělávání, ale též umožňuje vhléd do různých přístupů zprostředkování v rámci školního i mimoškolního prostředí, do jejich výhod i omezení.

B. Schopnost dětí kreativně interpretovat a přetvářet krajinu

„Jak děti podle Vás vnímají krajinu, a jak jim v tom škola pomáhá (resp. alespoň v základní schopnosti interpretovat a přetvářet krajinu)?“

Účel ve vztahu k výzkumu

Tato oblast dokresluje souvislosti první a druhé výzkumné otázky zejména s tématem podpory na všech úrovních, ale též potvrzuje explicitně nevyřčený, leč zásadní status quo, a to, že u dětí je s věkem schopnost interpretovat a přetvářet krajinu upozaděna, až se může zdát, že mizí.

C. Rozvoj klíčových kompetencí

„K čemu by mělo vzdělávání v oblasti percepce a interpretace krajiny vést? Jaké dovednosti/schopnosti u dětí posiluje?“

Účel ve vztahu k výzkumu

V souvislosti s třetí výzkumnou otázkou a téměř bezbřehou tematickou škálou a její implementací do vzdělávání se u dětí mohou rozvíjet či podporovat různé schopnosti a dovednosti.

D. Podpora tematiky

„Jaká podle Vás existuje či by měla být podpora tematiky ve vzdělávání (např. strategická, me-

todická, finanční aj.)?“ příp. *„Co byste potřebovali, abyste mohli tematiku zařadit do výuky a plně využívat její potenciál?“*

Účel ve vztahu k výzkumu

Vzdělávání v daném tématu je cyklicky podmíněno podporou různé formy a úrovně. Otázka otvírá širokou diskusi nad existujícím stavem podpory (1. výzkumná otázka), ale též nad případnými potřebami, které by umožnily plnohodnotný rozvoj tématu.

V praxi se každý rozhovor odehrál jedinečně, ale vždy začínal ujištěním, že doslovné přepisy rozhovorů a audionahrávky nebudou uveřejněny a zůstanou soukromým podkladem výzkumníka pro sepsání výzkumné zprávy. Výjimečně respondenti svolili k použití případných vybraných citací s podmínkou plné anonymity. Díky uvozuující otázce zaměřené na osobní zkušenost (v případě rozhovorů s pedagogy díky momentálnímu prožitku) a v polovině případů i neformálnímu domácímu prostředí rozhovor přecházel rychle v nenucený dialog či téměř souvislý monolog, který bylo třeba nanejvýš mírně usměrnit doplňujícími otázkami. Základní okruhy postupně generovaly dílčí témata, která v souvislostech postupně budovala kostru celého příběhu. Do některých témat se účastníci v závislosti na svém zaměření a zázemí velmi snadno ponořili, jiných jsme se dotkli pouze okrajově doplňující otázkou. Rozhovory se členy ohniskové skupiny trvaly průměrně hodinu, s pedagogy průměrně 30 minut. Podařilo se nashromáždit 21 hodin 50 minut a 38 vteřin digitálně zaznamenaného mluveného slova. Z těchto rozhovorů používám jednotlivé anonymizované citace, ve kterých vynechávám vatová slova a vatové věty s cílem zachovat smysl sdělení, strukturu, charakter řeči, ale též srozumitelnost a spád sdělení.

5.2.2 Dotazníková šetření

Paralelně s hloubkovými polostrukturovanými rozhovory probíhal (v první polovině roku 2016) online dotazník mezi pedagogy sestavený s pomocí Google Forms. Detailní podobu dotazníku naleznete v Příloze 01 – Dotazník pro pedagogy. Dotazník jednak ověřoval pochopení pojmů, které se ukázalo klíčovými pro celý výzkum. Ověřoval na širším vzorku výchozí situaci užití tématu ve vzdělávání, do jaké míry pedagogové naplňují jeho potenciál a jaké přístupy k jeho zařazení do výuky volí. V neposlední řadě studoval též základní potřeby učitelů, které by vedly k vyššímu využití potenciálu. Nakonec jsem testovala závěry z diskusního mezioborového setkání OTTA na téma Architektura ve vzdělávání (1. 4. 2014, Plzeň), ke kterým došli přítomné zájmové strany. Vzhledem k faktu, že práci zakládám mj. i na publikovaných výsledcích z této diskuse, považovala jsem za důležité prověřit je na širším vzorku těch, kterých se problematika v praxi dotýká. Dotazník jsem rozesílala ve dvou kolech. Nejprve na veřejný seznam všech vzdělávacích institucí, veřejných i soukromých, od škol mateřských po školy střední, včetně těch s odborným zaměřením. Vzhledem k tomu, že seznam obsahoval kontaktní emailové adresy pouze všeobecné či na vedoucí pracovníky, nenashromáždila jsem dostatečný počet respondentů. Přistoupila jsem tedy k postupnému vyhledávání kontaktů na pedagogy škol v rámci celé České republiky, a to s pomocí jejich webových stránek, kde jsou v některých případech uvedeny kontaktní údaje na jednotlivé členy pedagogického sboru. Tímto způsobem se mi podařilo nasytit předem stanovený vzorek (300–500 respondentů). Ve chvíli, kdy jsem dosáhla úrovně 300. respondenta v rámci relativně rovnoměrného vzorku složeného z předškolního, základního i středního stupně vzdělávání, začala jsem se soustředit na zúžení profilu pouze na základní stupeň

vzdělávání, a sesbírala tak dalších 206 vyplněných dotazníků. Nakonec výstupy ukázaly, že toto zaměření nebylo třeba, jelikož výstupy jsou téměř shodné.

Reprezentativnost vzorku nespočívá pouze v jeho statistické reprezentativnosti. Důležité je i jeho rozložení – např. výběr dle regionu, velikosti a typu sídla, pohlaví, vzdělání či příjmových skupin. Za rozumně stanovený vzorek v případě svého výzkumu považují 300–500 respondentů (s minimem alespoň 200 respondentů), který v rámci ČR odpovídajícím způsobem zastupuje školy různého stupně z různě velkých sídel a učitele různého pohlaví, věku a oborového zaměření.

Metodu dotazníkového šetření jsem pro zjednodušení hodnocení velkého vzorku užila i v případové studii, konkrétně pak při sběru názorů žáků na jednotlivé testované programy, kterých se účastnili (více v kapitole 5.2.3 a 5.3.2). Zajímá mne potenciál získávání znalostí z programů, míra prožitku a nevšednosti tématu. Žáci tedy hodnotili program jako celek, zdali jej považují za zábavný a přínosný pro další vzdělávání nebo budoucí život a zdali je motivoval k dalšímu zájmu o problematiku i po skončení výuky.

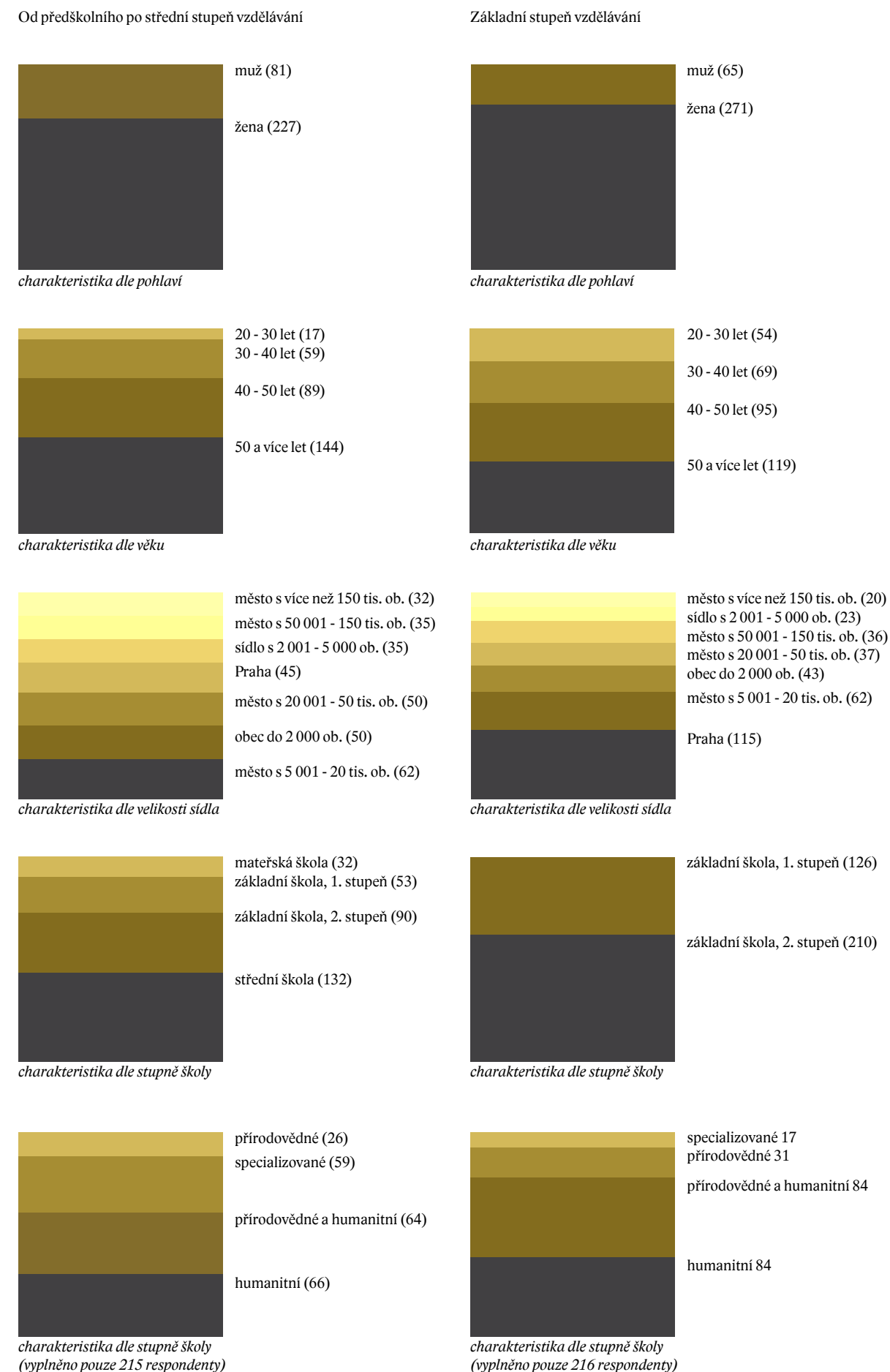
5.2.3 Experiment a pozorování

Na podzim a v průběhu zimy roku 2016 se uskutečnila experimentální fáze mého výzkumu, v průběhu které jsem si jako nezúčastněný pozorovatel zapisovala poznámky z terénu zachycující prostředí či bezprostřední reakce účastníků, a se svolením školy, pedagogů a rodičů jsem výjimečně pořizovala obrazový či zvukový záznam, který jsem mohla využít vždy výhradně jako nepublikovatelný podklad pro sepsání výzkumné zprávy. Pedagogové se svými žáky měli díky mé roli vnějšího pozorovatele možnost vyzkoušet si sami práci s tématem a způsoby jeho integrace do výuky. Svou zkušenost žáci promítli pomocí mentálního mapování (kap. 5.2.4) a vyhodnotili každou aktivitu v rámci dotazníkových šetření (kap. 5.2.2). Zpětnou vazbu pro jednotlivé přístupy testované na zvolených základních školách mi pedagogové poskytli formou hloubkových polostrukturovaných rozhovorů (kap. 5.2.1).

Cílem ve vztahu k třetí výzkumné otázce bylo studium a hodnocení účelnosti a účinnosti praktických ukávek jednotlivých případových studií zvolených přístupů zprostředkování tématu, tedy:

- krátkého programu, který lze nenásilně integrovat do hodiny;
- vícehodinového programu;

Dotazníky jsem rozdělila do dvou skupin, kdy jsem do první kategorie zahrнула 312 respondentů všech tří prvních stupňů vzdělávání (hodnoceno vzhledem k úplnosti dotazníku pouze 308) a do druhé pak 340 respondentů pouze základního stupně vzdělávání (hodnoceno vzhledem k úplnosti dotazníku pouze 336). Charakteristiky obou vzorků uvádím na schématech dále (obr. 7) z pohledu pohlaví, věku, místa působení, stupně školy a vzdělávacího oboru, jehož kategorie jsem zjednodušila pro přehlednost na zaměření: humanitní, přírodovědné, kombinované/všeobecné, specializované. Dle údajů Českého statistického úřadu lze konstatovat, že vzorky odpovídají věkové i genderové struktuře pedagogických pracovníků. Mírně podhodnocené je zastoupení předškolních vzdělavatelů, avšak v celkové analýze se toto neodrazí. Významně nižší zastoupení je též u čistě přírodovědných oborů, do čehož se však promítá samotné vnímání charakteru oboru architektura a urbanismus, tedy nikoli jako interdisciplinární platformy, která by mohla nabídnout širokou škálu témat i pro přírodovědné obory.



Obr. 7 Poměrová charakteristika respondentů dotazníkového šetření mezi pedagogy

→ programu vzniklého ze spolupráce odborníka na vzdělávání (pedagoga) a odborníka na téma.

První dvě kategorie nabízely výběr různých didaktických materiálů převážně aktivizujících či názorně demonstračních metod k vyzkoušení. Jako zdroj jsem využila ověřené úlohy z programu Architektura ve vzdělávání (Architekti ve škole), který probíhal v letech 2014–2016 na Fakultě architektury ČVUT a Katedře primárního vzdělávání Fakulty přírodovědně-humanitní a přírodovědecké TUL.

Hodnocení přineslo i poznatky o omezeních, možnostech a potřebách nejen jednotlivých přístupů, ale zejména jejich zprostředkovatelů – pedagogů. Ukázky úloh a celkové vyhodnocení shrnuji v kapitole 6.2.

Realizace programů se odehrávaly na území Čech ve třídách 1. stupně na vybraných základních školách tradičního všeobecného zaměření vybraných dle velikosti sídla:

- Praha, zahrnující dvě subkategorie – středovou a periferní oblast,
- město s více než 150 000 obyvateli,
- město s 50 001–150 000 obyvateli,
- střední město (20 001–50 000 obyvatel),
- malé město (5 001–20 000 obyvatel),
- sídlo s 2 001–5 000 obyvateli,
- obec do 2 000 obyvatel.

Kategorie velikosti sídla jsem oproti studii zpřesnila a pro zjednodušení výzkumu jsem pohled alternativních směrů vzdělávání (Waldorf, Montessori aj.) zohlednila v rámci hloubkových rozhovorů výběrem jejich zástupců. Vzorek respondentů kopíruje vzorek vybíraný pro kvalitativní výzkum a nepřisuzuji mu statistickou významnost, jelikož svým objemem statistické zobecnitelnosti neodpovídá.

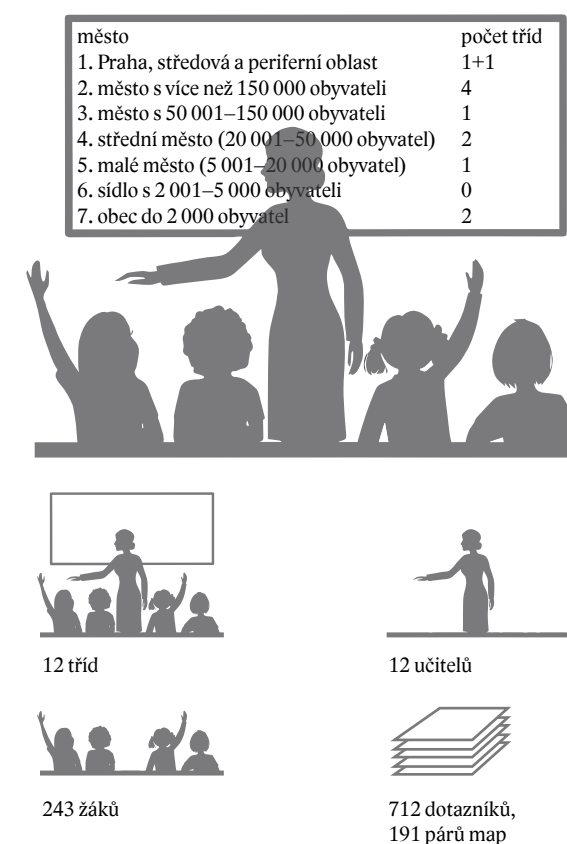
Spolupráci jsem se snažila navázat oslovením vždy cca 10 zástupců každé kategorie v dojezdové vzdálenosti 2 hodin od svého bydliště a snažila se propracovat k osobní komunikaci s vedením školy, které by účast na mém výzkumu schválilo a doporučilo pedagogům. Po překonání tohoto prvního, a příznávám velmi obtížného, kroku nastala komunikační fáze s konkrétními pedagogy, která zpočátku sama o sobě byla motivační. Výjimku tvořil zástupce města s více než 150 000 obyvateli, kde se pedagogové nepřihlásili dobrovolně, ale bylo jim to uloženo vedením školy. Druhou výjimkou pak byla škola ze sídla 1. a 7. kategorie, kde naopak pedagogové svou účast sami iniciovali. Po potvrzení spolupráce a přeposlání potřebných materiálů a pokynů k realizaci jsme se domluvili na osobním setkání, na kterém zpravidla proběhla i odborná diskuse nad výběrem didaktických materiálů. Všem jsem byla i poté až do doby realizace k dispozici pro konzultace všeho druhu, i jako odborná podpora a samozřejmě jakožto partner pro tvorbu třetí kategorie výukových podkladů. Jediný problém vyvstal s hledáním zástupce sídla s 2001–5000 obyvateli. Po neúspěšně zakončeném pokusu s první spolupracující školou, a to především z technicko-organizačních obtíží vyvstalých v průběhu (rekonstrukce školy), jsem našla alternativu. Zde však byla pedagogy odmítnuta přímá osobní komunikace, což pravděpodobně (z výpovědi zástupce vedení zvoleného jakožto prostředníka a z vlastního pozorování) zapříčinilo sled událostí, které vedly pouze k náznaku o realizaci a ve výsledku k dalšímu neúspěšnému pokusu. Výhodou byla možnost uskutečnit částečně závěrečný rozhovor se třemi „účastníci se“ pedagogy a jejich zástupcem, kterého si cením, jelikož mi umožnil doplnit plně obraz pro výstupy z výzkumu. Tuto závěrečnou zkušenost nepovažuji za nedostatek, naopak výslednou práci obohacuje o pravděpodobné stanovisko reprezentující celou řadu subjektů, které se výzkumu neúčastnily. V ne-

poslední řadě mohu též vzhledem k vyhodnocení sebraných dat předpokládat, že by účast posledního subjektu neovlivnila směr vyhodnocených dat či závěry z toho plynoucí, jelikož se i mimo jiné ukázalo, že velikost sídla, na rozdíl kupříkladu od počasí, nemá na hodnocení účastníků vliv. Vliv neprokázal ani různý věk účastníků, jelikož materiály byly vždy adaptovány věku i lokální situaci.

Statistiku toho, kolik žáků a pedagogů se experimentu účastnilo, uvádím na obr. 8.

5.2.4 Mentální mapování

Mentální mapování, rozuměno zachycení mentálních představ prostoru a vztahů v rámci něj, reprezentuje poslední z užitých metod. V našem případě se jedná o výstup za účelem zjištění účinnosti či dopadu programu na proces kognitivního mapování, zobrazující relativní pozici objektů a jevů známého fyzického prostředí, jejich hodnot a významů (Gol-



Obr. 8 Charakteristika vzorku experimentu

ledge, Stimson, 1997). Dle Tuana (1975) bychom jej nazvali „image“, přesněji prostorové schéma s emocionální složkou. V porovnání s tím se název metody jeví jako zavádějící, nicméně Tuan definuje trojici základních typů „image“. Jedná se o schémata, která představují do jisté míry podvědomou představu prostorových vztahů, již Tuan přibližuje na příkladu dětí předškolního věku, které se dokážou samostatně pohybovat po známé trase bez znalostí kartografie, a dokonce aniž by dokázaly svou trasu vysvětlit srozumitelněji nežli několika gesty. Druhým typem jsou „imagery“, respektive mapy vizualizující prostor skrze emocionální vazbu k němu, které si například vyvoláme jako vzpomínku, když sedíme doma v křesle. Třetí typ reprezentuje mentální mapa, jejíž pojem podle Tuana lze používat především v následujících pěti kontextech:

- instrukce trasy, jak se dostat z bodu A do B,
- vlastní verbalizace naučených principů prostorového chování za účelem snazší orientace v neznámém prostředí,
- mnemotechnická pomůcka,
- způsob strukturování a ukládání vědomostí,
- způsob vytváření imaginárních světů.

Účastníci experimentu byli požádáni v časovém předstihu (minimálně 2–3 týdny) před realizací programů o ztvárnění své cesty do školy. Po absolvování programů se žáci pustili do stejného úkolu znovu. Projev mohl být kreslený, malovaný, písemný či kombinovaný. Dohlížející pedagogové zadali svým žákům tento úkol i více než v měsíčním předstihu, ideálně bez dodatečných vysvětlení či komentářů. Ne vše se obešlo bez doplňkových informací uvozených slovy „představ si“, „co vidíš“ apod., ale jejich častým spouštěčem byl dotaz typu: „Co mám kreslit, když jedu autem?“ Přesto se podařilo sebrat hodnotitelných 191 párů k srovnání (evaluace a interpretace včetně obrazové ukázky viz kap. 6.2). 71 kreseb jsem vyřadila, jelikož u nich

nebylo možné s naprostou jistotou identifikovat pár či zjevně chyběl z důvodu absence žáka.

5.3 Zpracování dat

5.3.1 Kódování

Poslední velký soubor dat vytvořily polostrukturované hloubkové rozhovory doslovně přepsané v programu F4 (21 hodin 50 minut a 38 vteřin zvukového záznamu), které jsem dále třídila pomocí programu MAXQDA 12, který umožňuje přehlednější a rychlejší třídění dat propojené s psaným textem i audiozáznamem pomocí volebného systému kódů označující jednotlivá témata rozhovorů. Vzniklý kódový aparát jsem využila nejen při třídění dat, ale napomohl mi k sestavení osnovy kap. 6. Nejprve jsem zvolila na základě čtyř tematických okruhů polostrukturovaných rozhovorů (kap. 5.2.1) čtyři výchozí kódy: (1) zkušenost, (2) vnímání krajiny dětmi, (3) rozvoj a (4) podpora. Tím vznikly čtyři základní kategorie témat pro první rozdělení dat z rozhovorů.

Další třídění probíhalo podle zakotvené teorie ve třech stupních kódování:

A. Otevřené, které mi dovolilo nahlédnout podrobnější témata obsažená ve čtyřech základních kategoriích plynoucích ze struktury rozhovorů. A podle těchto témat/kódů text rozčlenit na jednotlivé tematické sekvence.

B. Axiální, které mi umožnilo lépe specifikovat povahu jednotlivých kategorií a vztahů mezi nimi (např. vztah mezi omezeními současné výuky a poskytovanou podporou). Nalezení základních spojitostí a jejich provázání způ-

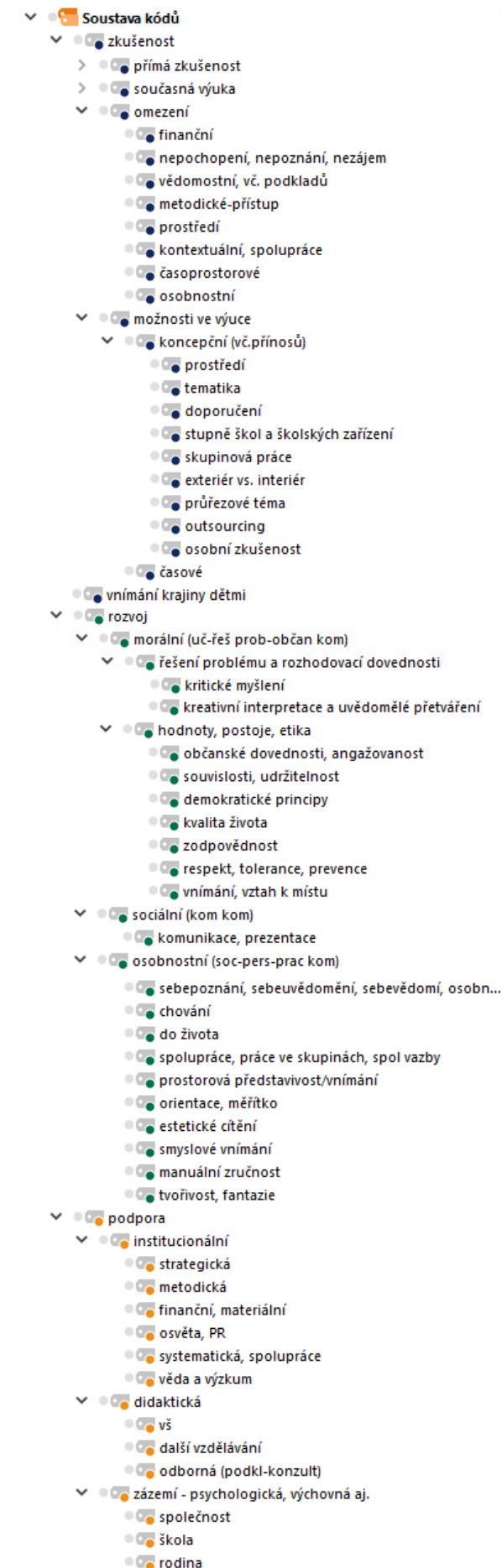
sobilo nové či podrobnější přerozdělení textů do jednotlivých kategorií a konceptů dle generovaných kódů.

C. Selektivní, které již položilo základ syntézy dat směrem k závěrečné teorii studiím vztahů mezi dílčími kategoriemi, vyhledáváním ústředních témat a konceptů (např. nejen vliv zázemí na vnímání krajiny, ale též vliv vnímání krajiny na osobnostní či morální rozvoj a sociální dovednosti). K tomu jsem využila především model společného výskytu kódů pro jednotlivé základní úrovně kódů (viz příloha 04) a porovnávání matic kódů a vztahů mezi nimi.

Čtyři základní tematické kategorie kódového aparátu, který uvádím pro ilustraci na obr. 9, uvozují další témata. Jejich barevné členění slouží k rychlejší osobní orientaci ve zvolených kategoriích. Pod kategorií zkušenost vznikla struktura, která popisuje současné tematicky zaměřené vzdělávání, jeho omezení, která brání dalšímu rozvoji, a funkční možnosti nové strategie. Stejně tak jsem zařadila i příklady přímé zkušenosti respondentů s tématem, kde pro mé potřeby bylo zařazeno i hodnocení pedagogů. Samostatnou kategorii vytvořilo podstatné a výchozí téma vnímání krajiny dětmi. Kategorie rozvoje mi pomohla utřídit jednotlivé oblasti získávání a rozvoje klíčových schopností a dovedností. Poslední kategorie podpory podrobně strukturuje zázemí a jeho deficity i potenciál.

5.3.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Výstupy z dotazníkových šetření (kap. 6.3) jsem uspořádala s využitím programu Excel dle tematických celků definovaných již při sběru dat.



Obr. 9 Struktura kódů

5.3.3 Vyhodnocení mentálních map

K vyhodnocení dat získaných výstupy z mentálního mapování jsem užila komparativní analýzy prvního a druhého výstupu vždy od jedné osoby dle uvedené trojice měřítek:

A. První představovala přítomnost fyzicky rozeznatelných prvků dle Kevina Lynche (2004): cesty, okraje (lineární prvky rozděluující vizuálně či fyzicky území s rozličným charakterem), oblasti (plochy homogenního charakteru), uzly (místa křížení a koncentrace) a významné prvky.

B. Druhé měřítko tvořila jednotlivá stadia chápání prostoru F. Stückratha²⁵ (1963 in Vávra, 2006), sestavená na základě rozvoje prostorového myšlení v neznámém prostoru a v závislosti na věku. Pro úplnost uvádím u jednotlivých stupňů (schematicky zobrazeny) patřičný věk, avšak tento fakt není pro práci relevantní a při bližším zkoumání by ani neodpovídal skutečnosti, pravděpodobně z důvodu zobrazení dobře známého a každodenně zažívaného prostředí i odlišného zázemí žáků, než jaké zkoumal prvotní vzorek původní studie.

→ Dynamické uspořádání (6–8 let) představuje prostor omezený na jednotlivá místa zážitků, avšak bez prožitých vzájemných souvislostí.

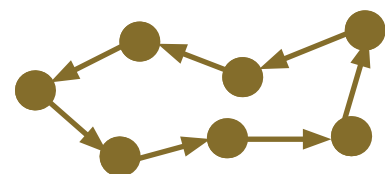


25 Podobnost s dělením Davida Sobela (1997 in Hutchinson, 2007) vyvinutým na pozadí dobře známého místa. V souvislosti s popisem jednotlivých stadií, vzhledem k jeho úrovni a zobecnění obsahu, a tedy přenositelnosti, jsem se rozhodla pro rozdělení Stückratha.

→ Objektové uspořádání (9–11 let) značí prostor, který je propojen cestou určitého tvaru (spíše rovné linie) a který není ucho-pitelný z nadhledu.



→ Figurální, neboli obrazové, uspořádání (12–15 let) reprezentuje prostor uspořá-daný z nadhledu a zpřesněný ve vztahu k velikosti, vzdálenosti a struktuře cesty.



Z kódování rozhovorů za použití paradigmatického modelu, jehož teoretickou podobu uvádím na schématu dále (obr. 10), vyplynulo základní situační vymezení v souvislostech, které blíže zpřes-nily výpovědi pedagogů. Tento soubor sdílených předpokladů, konceptů, hodnot, pravidel a praktik, jehož prostřednictvím daná komunita pohlíží na skutečnost a interpretuje ji,²⁶ dále doplnilo či ově-řilo zkoumání dílčích předmětů a otázek na jiných úrovních a vzorcích, respektive mezi širší pedago-gickou komunitou i dětmi a pedagogy v praxi, a při-spělo k detailnějšímu a hlubšímu pohledu na ně. Vybrané části textu dokumentují citacemi, které vzhledem ke kvalitativnímu charakteru výzkumu nikterak nekvantifikuji.

5.4 Etický rozměr výzkumu

C. Třetí doplňkové měřítko charakterizovala změna v projevu, která nešla zahrnout do jed-notlivých kategorií předchozích dvou měřítek.

Výstupy jsem nepodrobila hloubkovému obsahové-mu zkoumání a jeho interpretaci, jelikož předmě-tem výzkumu bylo zachytit změnu, posun v projevu či četnosti zobrazovaných prvků. Příklad srovnání uvádím včetně evaluace a interpretace na obrazové ukázce v kapitole 6.2.3.1.

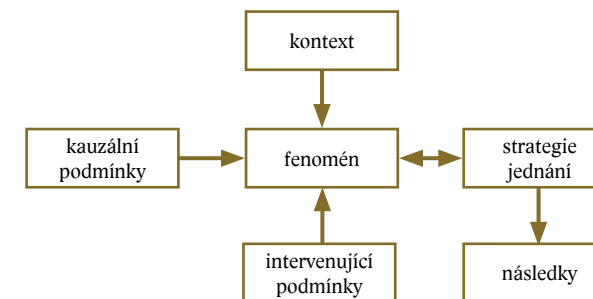
5.3.4 Syntéza dat

V každé fázi výzkumu mi pomohly k uspořádání myšlenek vlastní poznámky, které doplňovaly vý-povědi a pozorování při sběru dat, ale také uvozo-valy některé první myšlenky závěrečné teorie. S po-mocí neustálého porovnávání realizovaných studií a kódování výzkumu je závěrečný výstup průnikem a doplňkem zaznamenaných postupů a jejich vy-hodnocení na různých úrovních.

Etický rozměr se vztahuje zejména k identifikaci osob ve spojitosti s uvedenými problémy či ne-funkčními koncepty v závěru výzkumné zprávy. Přestože jsem výzkum nevystavěla na sběru osob-ních dat účastníků, veškeré informace, které by mohly vést k jejich identifikaci, jsem při zpracování výsledků a jejich publikaci vypustila či anonymizo-vala.

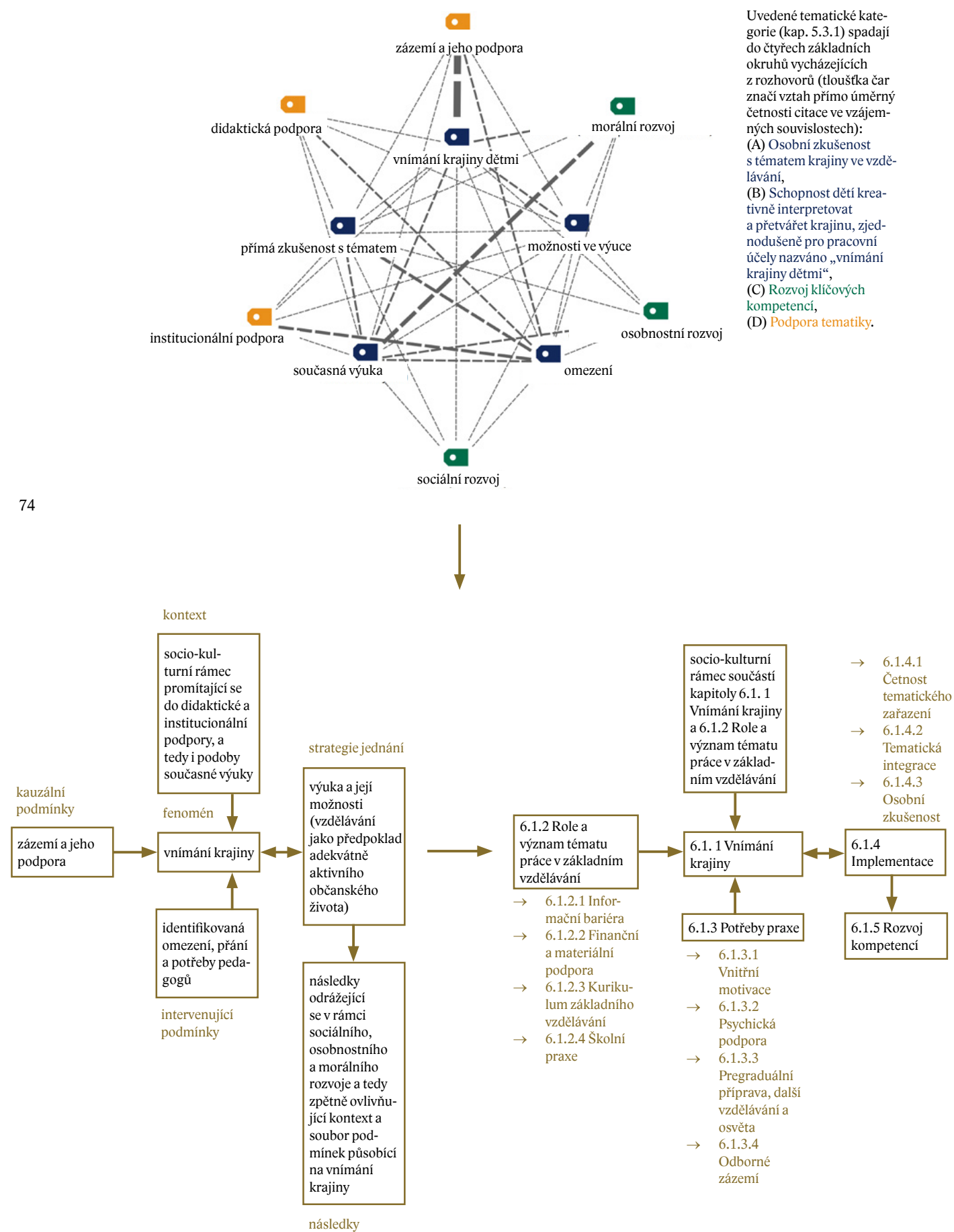
Dotazníková šetření byla sestavena tak, aby ne-bylo možné identifikovat respondenta. Kresby a texty dětí vzhledem k potřebě komparace jsem identifikovala pomocí zvolených značek dětí (ob-rázek, iniciály, křestní jména, přezdívky apod.). Jména respondentů u přepisovaných rozhovorů a audionahrávek, pro které jsem nezískala svolení k publikaci, jsem nahradila při jejich zpracování pro závěrečnou zprávu číselně-písmenným kódem. Dále v textu se již žádná identifikace respondenta neobjevuje. Pokud není uvedeno jinak, veškeré po-uzité citace pochází z polostrukturovaných rozho-

²⁶ Odborná definice paradigmatu dle slovníku cizích slov (<http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/paradigma>).



Obr. 10 Teoretické schéma paradigmatického modelu upraveného dle Hendla (2012), Švaříčka a Šedové (2007)

vorů. Názvy projektů, jmen a míst, které by, v pří-padě citací, vedly k identifikaci mluvčího či jiných osob, jsem též anonymizovala jejich neuvedením či zobecněním situace.



Obr. 11 Vztahové schéma promítnuté do paradigmatického modelu a osnovy textu kapitoly 6.1

Promítnutí tematických celků přes paradigmatický model do uspořádání následujícího textu podrobně ilustruje obr. 11:

- A. Osobní zkušenost s tématem krajiny ve vzdělávání jako zastřešující téma, které otvírá diskusi. V osnově kapitoly se nestává přímo samostatnou kategorií, jelikož vše řečené během rozhovorů pramení z vlastní přímé či nepřímé zkušenosti, která formulovala podstatné postřehy ze současné situace ve vzdělávání na institucionální i lokální úrovni, její omezení a možnosti. Promítá se tak do všech částí této kapitoly, nejvýznamněji do kapitoly 6.1.2 Role a význam tématu v základním vzdělávání.
- B. Schopnost dětí kreativně interpretovat a přetvářet krajinu jako tematický celek, který pomohl formulovat pohled na vnímání krajiny dětmi. Ústřední motiv, který je ovlivňován a zpětně ovlivňuje vlastní socio-kulturní rámec (kontext), představuje vstupní téma, úvodní kapitolu 6.1.1.
- C. Rozvoj klíčových kompetencí. Témata krajiny dle rozhovorů ovlivňují náš morální, sociální i osobnostní rozvoj, což se promítá do možností výuky (tzn. do strategie jednání – vzdělávání jako předpoklad adekvátně aktivního občanského života), jejich možností (kap. 6.1.4) a následků. Proto tento okruh stojí samostatně na konci kapitoly, kterou uzavírá (kap. 6.1.5).
- D. Podpora tematiky jako intervenující podmínky pomáhá blíže specifikovat potřeby nutné k nápravě a rozvoji situace na úrovni institucionální, didaktické i lokálního zázemí (kap. 6.1.3).

6.1.1 Vnímání krajiny

Vymezení tématu

Vnímání krajiny se odráží v procesech plánování, tvorby, správy a ochrany krajiny. Z pohledu nabídky a poptávky, slovy jednoho z respondentů, architekti a urbanisté poskytují druh služby, který přetváří prostor kolem nás. Aby však mohl být využit její potenciál a kvality, potřebuje adekvátní reakci prostředí, tzn. od úrovně politické moci, správy až po lokální působení zadavatele zakázky. Primárně se náš pohled odvíjí od prostředí, zázemí společnosti, jež nás od dětství formuje. Zázemí, které již v předškolním věku rozvíjí náš vztah ke krajině kolem nás díky našim smyslům a pocitům, přispívá k vnitřní motivaci, která nás teoreticky vede (nebo také nevede) k tomu, stát se odpovědným občanem kriticky zvažujícím svá rozhodnutí v environmentálním kontextu a současně kvalifikovaným účastníkem rozhodovacích procesů.

Názory respondentů

Respondenti zabývající se profesně krajinou vidí slabiny v kulturním povědomí v nejobecnějších rovinách a v důsledku i v nízké míře občanské angažovanosti. Říkají, že přesuneme-li se od zpracovatele zakázky k účastníkům procesu, pokud se jich to přímo nedotýká, setkáme se spíše s nezájmem či negativismem, který stále ještě pramení z (nebo se omlouvá) „generacemi zpřetrhané vazby k místu“ (respondent, více též kap. 2). Přestože tvorba prostoru je lidsky přirozená, omezujeme ji na čtyři stěny vlastního bytu a za hranicemi vlastního majetku to již nevnímáme jako své a neuvědomujeme si svůj vliv. Vnímáme zejména své zájmy, s nimi spojená svá práva, a zodpovědnost přenášíme ven. Avšak toto se podle respondentů, kteří přicházejí do styku s nejmladší generací, projevuje již u malých dětí,

keré zahodí odpaděk s představou, že to někdo uklidí.

Představy aktérů ohniskové skupiny i pedagogů spolupracujících škol se shodují, že děti spontánně obsazují prostor kolem, pokud jim to umožníme, nicméně jejich schopnost percepce, kreativní interpretace a uvědomělého přetváření ustupuje bez systematické podpory a rozvoje s věkem do pozadí, uvolňuje místo novým schopnostem a dovednostem, novým informacím ke zpracování. Avšak prvotní moment, kdy identifikují rozpor s přirozeným zájmem a zvědavostí dětí, nastává již ve spojitosti s nejbližším kruhem, prostředím rodiny a její výchovou.

76

Zejména pedagogové ze základních škol, ale i někteří členové ohniskové skupiny, pojmenovali několik klíčových skutečností, které zdůvodňují příklady výše popsaných důsledků v praktickém životě. Shrnutí samozřejmě neplatí plošně pro všechny děti, ale také nejde o výjimky, a tedy zanedbatelné množství. Jedná se o momenty ze života dětí, které způsobují, že děti již v raném školním věku krajinu vědomě nevnímají, nejeví o ni zájem a nevidí sebe jako její živou součást, natož sebe jako hybatele změn v prostředí.

„Děti vidí krajinu z auta, když je mamina ráno veze do školy a odpoledne je veze zpátky... Stalo se mi, že se děti třeba strašně diví, když jdeme sídlištěm, co tady vlastně mají (...) Oni tudy chodí osm let, vozí je tu od malička v kočáru, ale neví, co mají za školou...“ (respondent)

→ Děti vědomě krajinu nevnímají, nemají k ní vztah, neprojevují zájem a nepovažují to za důležité či potřebné.

Příčinu sehrává především nezájem vlastního zázemí, ať již ve vztahu k sobě samému či

k dění v okolí a nakonec i k vlasti. Existují i výjimky, převážně negativní zkušenost, kterou dle respondentů rádi diskutujeme. Tedy kupříkladu problémy sídla jakéhokoli druhu a jejich kritika se v některých domácnostech řeší velmi nahlas.

→ To však může vést až k projevu skepse a dokonce i lhostejnosti.

Představa, že vlastní invence a vklad nemá nebo nebude mít velký dopad, nemusí být zakořeněna v raném školním věku hluboko a lze s ní pracovat. Nese to však s sebou riziko zklamání, které může způsobit návrat do původního postoje a ještě jej prohloubit. Či pocit bezmoci, umocněný vědomím, že nemají stáří, zkušenosti či možnosti měnit prostředí a přizpůsobovat je sobě, vyvolá lhostejnost. Ve výsledku přeberou děti model svých rodičů a spokojí se s tím, že budou „mít své jisté“, jak uvedl jeden z respondentů.

→ Přestože si svého vlivu děti vědomy nemusí být, často si uvědomují (či po diskusi k tomuto závěru dojdou), že prostředí má vliv na ně a že by se tedy k němu měly moci vyjádřit. Tato skutečnost stejně jako jejich nevědomost představuje podstatný důvod, proč se tématem zabývat.

→ Děti také obecně málo času tráví venku a postrádají tak vlastní zkušenost s okolním prostředím.

Dlouholeté zkušenosti dotazovaných pedagogů ukazují na klesající procento aktivních rodin. Nechodí na procházky, nenavštěvují muzea a galerie, neplánují výlety a někteří ještě ani nepřekročili hranice vlastního města. A neznamená to, že aktivně nevyužívají svůj volný čas, nicméně nejsou konfrontováni

s místní zkušeností. Někteří cestují s rodiči či veřejnou dopravou celý den mezi domovem, školou a kroužky, a nedostanou tak šanci přijít do přímého kontaktu s okolním prostředím. Nicméně ani během této formy cestování nemluví, ráno spí, odpoledne poslouchají zvuky ze sluchátek a koukají do telefonu či nepřítomně hledí z oken. Mezi jednotlivými cíli se cesta redukuje pouze na časový rozměr, který lze pocitově zkrátit, jak vystihl jeden z respondentů, „s něčím v ruce“.

„Když si v pondělí povídáme, co dělali (žáci) třeba o víkendu, kdy bylo venku krásně... Tak mi řeknou, že byli doma. Celou sobotu a neděli. Co jsi dělal? (Byl jsem) doma. Když svítalo sluníčko? Byl jsem na počítači...“ (respondent)

→ Děti nakonec vnímají krajinu spíše spotřebitelsky, skrze konzumní tvář, reklamy, výlohy, atrakce jako kina či zábavní parky. Nejblíže se vnímání krajiny dostanou při představě přírody prostřednictvím aktivní rodiny a „environmentálního“ přístupu ve škole.

→ Dnešní generace dětí se hodně zaměřuje na všechny druhy nových technologií a skvěle ovládá virtuální prostor ve všech jeho podobách. Mezitím jim ten skutečný proklouzává mezi prsty. Jejich zájem o něj se nanejvýš váže k dílčím aktivitám (např. často zmiňovaný skateboarding, parkour či nákupy). Vystává otázka, jakou kvalitu by jim měl skutečný svět nabídnout, aby jej pro příště upřednostnily.

→ Jejich nezájem však může být často pouze zdánlivý. Zakrývá problém nepochopení a špatné komunikace. Děti nemusí být z domova zvyklé vůbec mluvit, natož diskutovat. Rodiče vychovávají své děti tak, že za ně mlu-

ví a nenechají je vyslovit se. Nakonec se diví, když se bojí svůj názor vyjádřit nebo jej nedokážou vůbec zformulovat. Obojí v důsledku obavy ze selhání či zesměšnění způsobeného nedostatkem argumentační základny či nízkého sebevědomí v sebe prezentaci prostředkem mluvené řeči. Přitom když je k tomu dle respondentů s pedagogickým zázemím vedeme, tak nás mohou jedině překvapit, jak již v raném věku světu rozumí.

Všichni respondenti se shodují, že v budoucím životě dětí se to ale může projevit snazší manipulovatelností, nízkým zájmem a aktivitou v otázkách veřejného dění a samozřejmě nekvalitním partnerstvím v procesech ochrany, plánování, tvorby a správy krajiny na všech úrovních.

Návrhy a doporučení respondentů

Ať již náš vztah ke krajině a naše motivace k vědomému podílení se na jejím vývoji pramení z rodiny, potažmo společnosti, mimoškolních aktivit, veřejné osvěty, či z přesvědčení o zajištění lepší budoucnosti pro vlastní děti, neopomenutelným nástrojem podle respondentů, jehož potenciál nevyužíváme podle jejich názoru naplno, zůstává škola a vzdělávací systém obecně.

Respondenti podpořili myšlenku, že bychom se mohli svobodně rozhodnout, potřebujeme nejen informační zázemí, umět se v něm orientovat, ale též zkušenost a motivaci. Děti disponují předpoklady, ale zůstává na dospělé populaci, aby je rozvíjela. Přestože škola nedokáže napravit či případně plně nahradit prostředí rodiny, jak uváděli pedagogové, a v praktickém životě se to pak projevuje jako handicap, se kterým se potřebuje společnost vypořádat, stále dle názoru všech představuje jeden z možných kroků směřujících k nové poučené generaci.

77

Nemožnost uskutečnění cesty skrze vzdělávání vyvrací alternativní směry škol a jejich zástupci, kteří byli součástí ohniskové skupiny. Ty by se podle odborníků na vzdělávání mohly do budoucna stát významným zdrojem inspirace a příkladem dobré praxe hned z několika následně uvedených důvodů. Již nyní, aniž bychom se blíže věnovali jejímu studiu, se v rozhovorech projevila zpětná vazba jejich absolventů, ať již v oblasti vztahu k prostředí, posouzení situace a rozhodování, formulace názorů, či zájmu o veřejné dění. Respondenti též uvedli, že díky podporování zdravého sebevědomí se nebojí klást dotazy a řešit problémy, které jim život postaví do cesty. Univerzalita a učení v souvislostech přispěly i k širšímu rozhledu, a zvýšily tedy kvalifikaci absolventů v rozhodování. Nehledě na výchozí stav se dokázali v situaci zorientovat a škola jim poskytla dostatek nástrojů k jejímu zvládnutí.

6.1.2 Role a význam tématu práce v základním vzdělávání

6.1.2.1 Informační bariéra

Vymezení tématu

Vzdělání a výchova ve vztahu ke krajině od raného věku představuje základ pro uvědomění si hodnot a kvalit krajiny, pro rozvoj zodpovědného a uvědomělého vztahu k ní a tedy i dostatečné a kvalifikované uživatelské poptávky po tvorbě kvalitního prostředí, které samo o sobě v každém měřítku (obce nebo třeba i školy a jejího nejbližšího okolí) je svědkem doby a „příkladem dobré praxe“.

Přestože i architektonicko-urbanistická obec již začala tuto skutečnost vnímat a mj. ji implementovat do svých strategií (viz Politika architektury a sta-

vební kultury ČR), veřejnost, natož pak pedagogové necítí tlak společnosti, a tím pádem ani potřebu se tématem vzdělávání odpovědného uživatele krajiny hlouběji zabývat. Svědčí o tom též vedené rozhovory, ze kterých navíc vyplývá, že nepřispíváme zejména k dostatečné či systematické osvětě, vzájemné spolupráci a komunikaci na všech úrovních, která se zpětně promítá do veškerých strategických rozhodnutí přenášených na místní úroveň a další generaci.

Názory respondentů

S výjimkou médií, která byla zmíněna pouze jednou jakožto nesystematický zdroj, osvětlu dle výpovědí respondentů poskytuje, spíše nežli státní a profesní instituce, soukromý a neziskový sektor, jehož výzvami se školy zahlcují, a samy se těžko orientují a oddělují balast od kvalitní a přínosné či potřebné nabídky. Z rozhovorů je patrné, že zůstávají otevřené otázky ohledně zvolených prostředků, poměru v rámci široké tematické palety, systematickosti, frekvence poskytované služby, zpětné vazby, spolupráce se státními a profesními institucemi a samozřejmě podpory a vnější i vnitřní motivace příjemce.

Nejednou se členové ohniskové skupiny vyjádřili, že pro veřejnou správu a jí zřizované instituce platí vyvolání celospolečenského požadavku zdola, pro školy též, avšak k nařízenému „plnění kolonek kurikula“ potřebují i impuls shora. Bez veřejného mínění a tlaku rodičů přestává společnost pro daná témata či obory vytvářet podmínky kvalitní výuky. Ve chvíli, kdy se téma stane společensky důležitým, tedy čitelným a srozumitelným jak pro řadového občana, tak pro politickou reprezentaci, lze předpokládat, že se postupně stane přirozenou součástí

veřejnosti. Stejně jako již nikdo nediskutuje o tom, zdali potřebujeme třídit odpad. I starší generaci to nedá a nestrčí noviny do smíšeného odpadu jenom proto, že se popelnice nalézají blíže, protože v určitém okamžiku se jim i od dětí a vnoučat dostane sociální kontroly.

Kromě neziskového sektoru téma plošně zaštiťují veřejné instituce, ať již správní, či profesní. Respondenti si jsou vědomi, že bez jejich spolupráce by se osvěta pravděpodobně redukovala na drobné a nahodilé aktivity a nenastala by (či nastala v nedohledné době) systémová změna, jako tomu bylo například u environmentální výchovy, kterou se podařilo začlenit do RVP, přestože v původní verzi postrádala kontext širšího pojetí krajiny, tedy včetně vystavěného prostředí²⁷. Avšak dle výpovědí se už na úrovni veřejných institucí setkáváme s dopady nedostatku osvěty, personálních a cílových změn vlivem politické změny prostředí, které se projeví až v dlouhodobém horizontu, a zejména s nespolečností a mírnou deziluzí způsobenou převážně nedostatečnou informovaností či propagací.

Důsledky osvěty nezůstávají na řadových postech, naopak se promítají do setrvalého přesvědčování vedoucích pozic o smysluplnosti plnění úkolu. Jeden z respondentů uvedl, že se nikdo nepře o potřebě zajištění bezpečnosti silničního provozu, ale co environmentální gramotnost? Přestože představuje neméně důležitou formu prevence, nepociťujeme její potřebnost. Politický vliv a jeho následné projevy změny směřování například ve finanční podpoře lze dle zkušenosti respondenta částečně kompenzovat zakotvením do vnitřních dokumentů a směrnic institucí jakožto neměnné součásti formou přesně specifikovaných služebních míst, která již nelze jednoduše eliminovat. Ale opět naráží na

motivaci lidí, selhání lidského faktoru, a ptá se, jakým způsobem lze kompenzovat neochotu přebrat zodpovědnost za oblast? Což může i brzdit inovace v nových oblastech a přístupech programu, jelikož není přebrán ke správě druhým subjektem, ale současně se nejeví jako vhodná strategie rušit produkt, který funguje z hlediska financování a kapacit.

Strategii environmentální gramotnosti ovlivní i další průřezové téma výchovy k udržitelnému rozvoji. Již dne 30. července 2003 se stala Rada vlády pro udržitelný rozvoj²⁸ usnesením vlády č. 778 stálým poradním orgánem, iniciačním a koordinačním orgánem vlády České republiky pro oblast udržitelného rozvoje a strategického řízení. Respondenti z řad veřejné správy vnímají kroky schválené či navržené vládou jako závazné. Tedy všechny dotčené resorty by se dle nich měly hlásit k odpovědnosti a dále pak spolupracovat s neziskovým sektorem na implementaci zadání. Z jiných rozhovorů ale vyplývá, že tato „nesporná skutečnost“ neznamená, že realita se neliší, a že tak nepřispíváme k vlastní iluzi. Kde tedy dochází ke zkreslení přenosu informací zpětné vazby při vyhodnocování daného počínu, když jejím důsledkem jsou odlišné představy různých úrovní pohledů?

Jmenujme jako ilustrační, v rozhovorech zmiňovaný, příklad vládní dokument Politika architektury a stavební kultury ČR. Resort, který inicioval její vytvoření, sice plní svou povinnost, kterou si na základě vstupních podmínek definoval, a kontaktuje jednotlivé garanty, avšak chybí cílená a systematická propagace. Mnozí architekti, ale třeba i neziskové organizace či instituce zabývající se vzděláváním se o něm dozvídají až například díky vlastnímu výzkumu či z doslechu a spolupráci s těmi, kteří byli účastni procesu vzniku.

²⁷ Nově se nastavilo v roce 2016 v rámci nového Státního programu EVVO a EP.

²⁸ Roku 2013 zřídilo MŠMT též Meziresortní pracovní skupinu pro vzdělávání a udržitelný rozvoj, která se zabývá částečně i problematikou EVVO a EP.

Na druhou stranu se Politika architektury a stavební kultury ČR jakožto iniciační materiál snažil přispět vzájemné komunikaci a spolupráci výzkumné a praktické sféry prostřednictvím úkolu TAČR č. TB030MMR003 s názvem Výzkum vhodných nástrojů ke zvyšování stavební kultury (kap. 3). Tento krok však byl dle některých respondentů nešťastně sloučen i se záměrem vytvoření tzv. mezioborových pracovní skupiny, která samozřejmě zahrnovala tým zpracovatelů, jenž s sebou nese riziko myšlenkových stereotypů v rámci porozumění lidí, kteří se dobře znají. Neoficiální poradní skupina, i přes výhodu své mezioborovosti, měla pouze konzultační charakter, a to omezeně v rámci několika setkání. Nepodílela se tedy přímo na tvorbě výstupů v rámci diskusních setkání a na připomínkových řízeních nad dílčími texty, jako tomu bylo v případě pracovní skupiny nového Státního programu EVVO a EP nebo vlastní PA.

Nikoli výrazně odlišná situace, zejména na poli spolupráce a osvěty, panuje dle názorů respondentů i v rámci profesních komor, které by měly představovat symbol kvality a jednotné obce a disponovat lidským potenciálem na úrovni strategické podpory – obrovskou odbornou a propagační silou svých členů. Jak uvedl jeden z respondentů na příkladu architektonické obce. Rozeznáváme „formální část“ České komory architektů fungující zejména na principu outsourcingu, část klubových aktivit Obce architektů a nadační Nadaci české architektury. První úskalí představuje nespolečnou spolupráce jednotlivých stran podpořená jejich důsledným funkčním oddělením. Druhé pak začíná u samotného lidského faktoru. Přestože v rámci ČKA vznikají tematicky zaměřené pracovní skupiny, tedy i pro vzdělávání, či odborné, leč laicky srozumitelné a veřejně přístupné diskusní platformy, či jiné aktivity, jež projdou byrokratickým aparátem, vše může skončit na vůli jednotlivých členů vykonat

skutek přesahující rámec vlastní činnosti. Dostáváme se tak zpět k osvětě a slovům jednoho z respondentů: „*Nedivte se, že o architektury nikdo nestojí, protože nikdo neví, že jsou a co vlastně nabízejí.*“

Návrhy a doporučení respondentů

Kromě výše zmíněné částečné kompenzace situace zakotvením do vnitřních dokumentů a směrnic institucí jiný z respondentů navrhoval několik konkrétních řešení k podpoře důležitosti tématu v očích veřejnosti:

- zvýšení informovanosti a míry osvěty ve veřejné správě, v rámci ní i navenek,
- systematická mediální osvěta,
- intenzivnější nabídka programů (hlavních i doprovodných) vzdělávacích institucí, neziskového i soukromého sektoru, stejně jako galerií a muzeí.

Tazatel: „Myslíte si, že učitele napadne, že by mohli architektonická témata využívat ve výuce?“

Respondent: „Já si myslím, že je to nenapadne. Kdyby o architektonických tématech mluvila veřejná správa, zastupitelé, město, tak to budou považovat za důležité. Kdyby se toho systematicky ujala média, tak se to opět bude považovat za důležité. Kdyby organizace a všechny instituce, i muzea, galerie, měly daleko víc doprovodných programů, tak by opět měli všichni pocit, že je to o něco důležitější.“

6.1.2.2 Finanční a materiální podpora

Vymezení tématu

Finanční a materiální zajištění v dnešní době představuje aktivum, které je potřeba mít k dispozici k uskutečnění jakýchkoli cílů. Školy každoročně vycházejí z rozpočtu, který sestavují na základě

priorit a přidělené fixní částky od zřizovatele. Pro střední a mateřské školy zřizovatele představuje kraj, pro školy základní obec – odbor školství. Z položky pro potřeby učitelů a žáků by se měly mj. financovat i doprovodné akce, mimořádné projekty, účast žáků a pedagogů na výukových programech, učebnice a učební pomůcky, ale též další vzdělávání pedagogů či odměny pro koordinátory tematických bloků (jako například environmentální výchova). Přesto se některým nedostává ani možnosti kopírování či materiálů k němu a nad stanovený rámec by si školení a kurzy měli hradit z vlastních zdrojů, k čemuž většinou ani nedochází.

Názory respondentů

Respondenti si uvědomují, že aby pedagogové mohli intenzivněji vést děti ke krajině, podporovat v nich vztah k ní jako formu prevence a využívat k tomu široké tematické palety oboru architektura a urbanismus, potřebují se tématu věnovat i v rámci pregraduální přípravy a ti, kteří již na školách působí, dovzdělávat. To vědí i dotazovaní zástupci veřejné správy a dodávají v souvislosti s možností využít stávajících cest tzv. koordinátorů (tzn. pouze volení zástupci ze školy absolvují školení), že by se to odrazilo kromě školicího programu i na výši případných odměn, na které ze 262/2006 Sb. Zákoníku práce mají nárok. To se ale ukázalo dle zkušenosti jednoho z respondentů pravdou pouze v pětině případů, kterými se zabýval v rámci jednoho z krajů ČR. Sami koordinátoři, pokud na školách existují, jelikož školy si je volí, vč. jejich zaměření (např. sociopatologické jevy aj.), dle potřeby, se totiž vzdávají odměn z důvodu pocitů černé ovce (popsáno dále) a sounáležitosti s kolektivem pedagogického sboru. Ostatní respondenti dodávají, že i tak se nacházíme při spodním okraji priorit, jelikož školská zařízení spíše investují do vybavení.

Některé školy tedy využívají spolupráce s podnikateli, pomoci komunity (např. prostřednictvím klubů rodičů či spolků přátel školy aj.) či grantových řízení. Většinou však naráží dle ohniskové skupiny na skutečnost, že neumí či nedokážou vzhledem k vypisovaným tématům řízeným prioritami společnosti (např. čtenářská, matematická či PC gramotnost) nalézt vhodné finanční zdroje na podporu svých činností. Dle respondentů z neziskového sektoru se v souvislosti s vypisovanými tématy objevují úskalí získávání podpory na projekty s dlouhodobějším výhledem či velmi striktní podmínky čerpání, které mohou znevýhodnit cennější prožitkové projekty založené na aktivní osobní zkušenosti. Jak uvedli zkušenější respondenti, je potřeba umět vyhledávat narážky a hesla skrytá do tematicky trochu odlišných dotačních titulů a svým pohledem při sepisování žádosti se přizpůsobit tu environmentálně, tu multikulturně, či skládat puzzle z úzce tematicky zaměřených výzev, bohužel často s velmi specifickými či místně vázanými podmínkami. Kupříkladu i Operační program Výzkum, vývoj, vzdělávání redukuje krajinu v prioritní ose 3 ve specifickém cíli 2 i 5 při specifikaci polytechnického vzdělávání na přírodní prostředí. Nebo při uvádění příkladů kompetencí v oblasti vědy a technologií v souvislosti s environmentální gramotností se omezuje na přírodovědnou gramotnost, což v širší spektra může působit zavádějícím dojmem při vypisování projektů a výzev. Existují i výjimky (př. NČA), ale obecně není dle respondentů finanční podpora využití témat architektury a urbanismu ve vzdělávání systematicky pojetá. Navíc nejednou v souvislosti s omezujícími podmínkami čerpání respondenti uvedli i specifikaci žadatele, která málokdy umožňuje podat žádost fyzickým osobám.

S vidinou možnosti získání prostředků se obě skupiny (školy i neziskové organizace) dle vlastních slov obrací i ke grantovým řízením Evropské unie

i ČR, kde však výrazně pociťují náročnější administrativu s žádostí o peníze i případným jejich přijetím a vykazováním spojenou. Drobnou výhodou, byť s vysokým rizikem neúspěchu, mají ti, kdo jsou propojeni s akademickým prostředím a mohou svou iniciativu zařadit mezi výzkumná témata, a tedy i například univerzitní a jiné granty (TAČR). Více se však drží lokálních možností, kde vnímají možná i dostatečný počet výzev na jednotlivých úrovních státu (od ministerské až po obecní) a v rámci různých nadačních fondů, ale objemově nikoli. Jeden z respondentů vysvětluje, že každý kraj, město, obvod, magistrát vypíše své granty, které navíc čerpají z jednoho zdroje, a nežli se sejdou požadovaná částka, vypíše obdobnými slovy, jen na jiné formuláře, desítku žádostí namísto jedné či dvou. Pokaždé se tedy potýkají s otázkou poměru vynaloženého úsilí, šance na úspěch a obdržených peněz. A jestli nechtějí administrovat desítky drobných položek v řádu tisíců, nanejvýš deseti tisíců či jeden projekt rozsekát na množství drobných ucelených částí zvládnutelných v jediném roce, nebo dokonce vymýšlet, jak vůbec vzhledem k podmínkám čerpat, co získali, musí se zapojit do evropského projektu, ministerstvem vypisovaného či víceletého grantu, což již vyžaduje jistou velikost, zkušenost a profesionalitu organizace. Jak vyplývá z rozhovorů, na rozdíl od neziskových organizací se školy potýkají ještě s větším neporozuměním a dezorientací v systému a terminologii grantových řízení, pročez i méně čerpají z operačních programů. Což se může jevit i jako zavádějící skutečnost, která by mohla do budoucna ovlivnit opětovné vypsání stejně či obdobně zaměřené výzvy.

Návrhy a doporučení respondentů

Pomineme-li systém náhody, jak ho popsal jeden z respondentů, kdy namísto vyhledávání nejvhodnějších prostředků pro svůj záměr vymýšlí projekty

do žádostí až jako druhý krok v návaznosti na aktuální témata, pro která jsou v rámci grantových řízení alokovány finance, z rozhovorů vyplývá několik málo variant:

- A. Propojit se se soukromými subjekty a vzdělávat skrze participaci dětí na realizovaných projektech, a čerpat tak například z různých operačních programů. Tento příležitostný model však nenabízí ani pravidelnost, ani kontinuitu v rámci vzdělávání, ani záruku kvality.
- B. Navázat na funkční systém v rámci environmentálního vzdělávání Ministerstva životního prostředí, kterému se díky vnitřnímu přenastavení a vložení environmentální prevence do struktury tzv. Národního programu životního prostředí podařilo obnovit kontinuitu podpory a do operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání období 2014–2020 začlenit environmentální vzdělávání a vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Byť, stejně jako většina grantových řízení, i toto vychází z tzv. projektů, jejichž dílčí aktivity sjednocené pod hlavičkou konkrétní představy naplňují přesně stanovené cíle výzvy.
- C. Využívat v rámci nového programového období tentýž operační program pro výzkum, vývoj, vzdělávání, kde lze získat finance na projekty se zjednodušeným vykazováním, takzvané šablony. Ty překonávají omezení spojená s malou zkušeností s vyplňováním grantových žádostí, nedostatkem času či dotační roztržičností. Na druhou stranu nastavují velice přesně podmínky čerpání a parametry celého projektu. Problém tkví též v tematickém zaměření šablon. Prozatím se orientují obvyklým směrem, jako inkluze, čtenářská či matematická gramotnost. Ale mohla by zde vzniknout i možnost

volných šablon nebo konkrétního zaměření na budování „environmentální gramotnosti“, která se zakládá na vztahu ke krajině, k místu. Více viz kap. 8.2.

- D. Počkat si, až si MŠMT, jakožto garant oblastí a konkrétních opatření, bude nárokovat podporu, již jí přiřkla PA. Jedná se o 2,1 milionu korun, které se zavázala vláda ČR vyčlenit v průběhu let 2016–2020 a které se mohou využít na zvýšené náklady spojené s přípravou pedagogů zabývajících se tématy architektury a stavební kultury na základních a středních školách, na potřebné výukové materiály a podporu výuky. Přesněji se to týká opatření 6.3.4. a 6.3.5., která zahrnují i revizi rámcových vzdělávacích programů.
- E. Zkusit svůj záměr představit v rámci každoročních výběrových řízení různých nadací (Nadace Karla Janečka, Nadace Proměny Karla Komárka, Nadace Via aj.), z nichž šířeji a oborově vhodně zaměřenou je například NČA, která však jako všechny ostatní podléhá zákonu 227/1997 Sb. (Zákon o nadacích a nadačních fondech). Zjednodušeně řečeno má povinnost rozvíjet svůj majetek, z jehož úroků přiděluje grantové prostředky, které se v průběhu uplynulých 11 let pohybovaly od 800 000 po 2,5 milionu Kč. Počet podaných žádostí pak kolísal průměrně mezi 50–60, výjimečně kolem 100, ale neklesl pod 40. Přidělené prostředky se tak ve výsledku pohybují v řádech 10 000 korun. Různorodost žádostí - od publikací až po iniciační projekty lokálního významu - a následná diskuse při posuzování odrážela společenská i oborová dilemata.
- F. Čerpat z výše zmíněné regionální a lokální úrovně, kde finanční podpora úzce souvisí

s tou institucionální a vtěluje se do nezanebatelného množství drobných grantů. Získat tedy prostředky v řádech tisíců či desítek tisíc s jasným výstupem pro aktivní třídu či školu je možné. Omezení této roviny tkví zejména v poměru administrativy a obdržených prostředků a v nastavených prioritách, kdy kultura jakéhokoli druhu se řadí až na poslední příčky jak na straně samosprávy, tak škol. Podstatným momentem se tedy ukazuje nedostatek osvěty, který způsobuje nízký či žádný zájem, až lhostejnost. A to jednak na straně pedagogů, ale i na straně samosprávy.

- G. Poslední formu představuje podpora rodičů, komunity a partnerství se soukromým sektorem. Rodiče zastupují největší potenciální donátorskou skupinu, které potřebujeme objasnit, co a proč. V ideálním případě přispějí nejen finančně, ale též vlastní invencí – schopnostmi a dovednostmi. Vzájemná spolupráce rodičů, dětí a školy posouvá v učení všechny zúčastněné strany. Stejně jako v předchozích případech úspěšná podpora závisí na osvětě, a to nejen rodičů, kteří žádají vysvětlení, ale též pedagogů, kteří tvoří nabídku. Občas se i stává, že některé projekty žáků generují zisk, jenž pak mohou žáci v rámci školy dále zhodnotit.

6.1.2.3 Kurikulum základního vzdělávání

Vymezení tématu

Kurikulární dokumenty, přesněji rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání, poskytují i přes svá omezení na státní úrovni základní manipulační prostor k rozvíjení vztahu ke krajině. Obsahují klíčové kompetence a cíle vztahující se k prostředí, ale nejsou blíže konkretizovány pro krajinu, její kulturní rozměr zahrnující též prostředí vysta-

věné a pro udržitelnost (kap. 2.4.3). Tato skutečnost se staví do opozice vůči nedostatečné základní orientaci v komplexním a všudypřítomném tématu a nízké míře občanské angažovanosti (kap. 6.1.1).

Názory respondentů

Vzhledem ke komplexnosti tématu krajiny i k využívání interdisciplinarity oboru architektura a urbanismus k jeho podpoře se dle respondentů jako vhodná k integraci nabízejí průřezová témata, avšak i v souvislosti s nimi pojmenovávají následující úskalí:

→ Jedno z ústředních témat, environmentální výchova, zůstává pouze na druhém stupni, kde se sice téma krajiny objevuje v širších souvislostech, ale již jen v rámci vlivu člověka na krajinu a nikoli opačně. Navíc bývá termín *environmentální* zatížen zúženým vnímáním širě jeho významu.

→ Využití průřezových témat limituje též časová dotace v rámci výuky i skutečnost, že netransformuje-li se do samostatného předmětu, jeho integrace do jednotlivých předmětů zůstává na učitelích, kterým případně pomáhají vyskolení koordinátoři, pokud na škole existují (kap. 6.1.2.2 a 6.1.2.4). Opět se zde projevuje potřeba vzdělání či dalšího vzdělání zprostředkovatele tématu.

→ Lze využít i cesty přes vzdělávání k udržitelnému rozvoji, které však doposud není do RVP zařazeno a vnímáno jako průřezový princip, nýbrž jako dílčí specializace.

→ Potenciál v sobě skrývá též vzdělávací oblast Umění a kultura, jehož využití omezuje její ryze praktické pojetí redukované na estetickou

složku bez teoretického kontextu nebo umístění a orientaci v prostoru, nekontinuita v rámci studia, či nevyužití plného potenciálu. Pouze s vysvětlivkami a odkazem na obor architektura a urbanismus či obory příbuzné by pedagogové dle svých slov dokázali vyčíst vzkaz mezi řádky. Tuto skutečnost potvrdil i širší průzkum mezi pedagogy (kap. 6.3).

→ Omezení RVP tkví též v dlouhé reakční době na změnu (nefunkční schéma cyklických změn).

Z rámcových vzdělávacích plánů a jejich porozumění na místní úrovni vychází školní vzdělávací plány a výběr učebnic. Schválí-li však MŠMT učebnici, jak tvrdí respondenti zabývající se vzděláváním, ještě to nutně nezaručuje její aktuálnost a informační nasycenost. Samozřejmě z hodnocení nelze vynechat ani metodické příručky k učebnicím, kterých se podle pedagogů buď nedostává a nebo jsou vysoce odborné s velkou mírou interdisciplinárních přesahů. Kladně hodnocené vzhledem k nabídce zajímavých námětů byly částí respondentů (spíše pedagogického zaměření) metodiky, metodické příručky a učebnice pro 1. stupeň základních škol. Ale i v nich téma krajiny vnímají jako nedostatečně podchycené z hlediska své komplexnosti a interdisciplinárních přesahů. Nedomnívají se ani, že by se využívala v jeho souvislosti tematika oboru architektura a urbanismus a připouští, že je demonstrováno spíše formou dat nežli uvědomováním si souvislostí.

Návrhy a doporučení respondentů

Přes výše uvedená omezení vidí respondenti cestu ve využití průřezových témat - environmentální výchovy, vzdělávání k udržitelnému rozvoji a podpoře jejich koordinátorů, stejně jako ve vzdělávací oblasti Umění a kultura, která dle RVP „poskytuje Envi-

ronmentální výchově mnoho příležitostí pro zamýšlení se nad vztahy člověka a prostředí“ (str. 136).

Pro 1. stupeň základních škol se rozšířily více i regionální učebnice a takové, které se snaží propojit teorii s praxí. Dle respondentů otevírají více prostoru k užití námětů z okolí bydliště. Přesto si iniciativnější učitelé při dodržování vzdělávacího plánu aktivity vymýšlejí sami a náměty hledají kdekoli. Právě jim mohou pomoci metodické a výukové materiály či inspirační zdroje s rozličným zaměřením napříč všemi vzdělávacími oblastmi a obory, které poskytují neziskové organizace a iniciativy. Avšak ty nejsou mezi pedagogy příliš známy.

6.1.2.4 Školní praxe

Vymezení tématu

Lokální úroveň představuje rovinu školní praxe, kde by se měl u žáků podporovat a rozvíjet vztah ke krajině, ať již s pomocí témat integrovaných do osnov, způsobu práce s žáky samotnými nebo s využitím námětů z oboru architektura a urbanismus.

Názory respondentů

Přestože nelze z několika rozhovorů situaci zobecnit, respondenti se téměř shodují v náhledu na otázku, v jaké podobě se téma krajiny, potažmo témata architektury a urbanismu, vyskytují ve výuce. Na prvním stupni se do výuky dostávají prostřednictvím estetického a funkčního řešení prostoru a orientace v něm (zejména ve spojení s výtvarnou výchovou či s oblastí Člověk a jeho svět), častěji však demonstrováno na/v interiéru školních budov (např. plánek naší školy). Další příklad představují stavební slohy a geometrie v matematice, avšak tu jmenovali až pod prožitou zkušeností v rámci experimentu a předtím by výuku geometrie s krajinou,

ani oborem architektura a urbanismus nespojovali. Jako třetí jmenovali environmentální výchovu na 2. stupni zúženou na ekologickou výchovu, výjimečně na vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

Téma týkající se lidmi obývaného prostoru a přirozeného prostředí dává dle respondentů hodně volnosti k manipulaci a začlenění do výuky na všech stupních škol. Avšak z pohledu pedagogů je znatelný rozdíl mezi možnostmi 1. a 2. stupně, například vzhledem k vymezenému času či profilaci pedagogů a předmětů. Posun by měla kompenzovat průřezová témata, která se však odvíjí od individuálního přístupu každé školy i osobnosti učitele.

Tazatel: „Proč si myslíš, že schopnost kreativně přetvářet a interpretovat svoje prostředí u dětí s věkem klesá?“

Respondent: „Je to do velké míry i tím, jakým způsobem se s nimi pracuje. Mám dojem, že zejména způsobem frontální výuky na školách jsou tak strašně ubití, že nadchnout je pro něco se stává o to těžším (...) Jsou bohužel neteční. Mám pocit, že problém je širší. Neumíme s nimi ve škole vhodně zacházet a neumíme je dostatečně motivovat, tím pádem i téma architektury pro ně zůstává skryto.“

Osobnost učitele a jeho přístup samozřejmě ovlivňuje celou výuku, jak se často v rozhovorech objevovalo. Ilustrativní příklad uvedl respondent zabývající se vzděláváním. Jsou tací, kteří si vyberou návštěvu kina namísto vzdělávací exkurze, či je bude obtěžovat, když by měli svůj plán něčím obohatit nebo změnit postoj, jelikož to stojí přinejmenším čas a úsilí, a raději zvolí nejjednodušší cestu, zůstanou v zajetých kolejích. Takový pedagog při výkladu pravděpodobně nepřekročí práh prosté informace, což ovlivní samotný proces vnímání krajiny, který představuje způsob kontaktního poznávání,

i rozvíjení vztahu k ní. Přestože učí krajinu chránit, neukáže moc ji ovlivňovat a měnit. Přestože nechá nahlédnout různé typy krajín a vychází z „místa, kde žijí“, zůstává na znalostní úrovni a nedojde až k interpretaci a rozvoji vztahu. Přestože se staví do role tutora a žáci samostatně pracují, stále pouze memorují, hromadí informace, se kterými dále nepracují, a neučí se klást (si) otázky. Žáci si zvyknou, že netvoří. Na rozdíl od mateřské školy, kde se povinně chodí na vycházky, sedí od první třídy přišroubovaní k lavici. A s výší ročníku produkce založená na „*rakousko-uherském drilu*“, jak způsob současné výuky popsal jeden z respondentů, začne postupně nahrazovat kreativitu²⁹.

86 Část respondentů pedagogického vzdělání vypověděla, že se navíc v oboru architektura a urbanismus neorientují natolik, aby z něj dokázali čerpat témata, která by jim pomohla v rozvíjení vztahu dětí ke krajině, a nebo že případná tematická zmínka v průběhu pregraduální přípravy unikla jejich pozornosti. Nicméně zaznělo nejednou i konstatování skutečnosti, že na pedagogických školách se obor architektura a urbanismus v žádné podobě neučí. Nevědomost či neznalost u nich vyvolává strach z neznámého a pro představu příliš složitého oboru, který se vyučuje na vysokých školách, nikoli základních. V důsledku toho nevnímají vztah témat oboru architektura a urbanismus a prožívané každodennosti, která by se mohla stát jejich inspirací vycházející ze zkušenosti nikoli z dat a informací. Tudíž na první pohled nevnímají, že účelem této cesty není vzdělávat nové architektky, nýbrž využívat komplexního pohledu oboru k rozvoji uvědomělého a zodpovědného vztahu ke krajině.

Možnost do vzdělání poskytují státní i neziskové instituce prostřednictvím různých kurzů či jedno-

denních seminářů a školení. Často se v nich však objevují vyslanci škol bez zájmu, kteří se zařadili do kurzu pouze z „donucení“, či tací, kteří i přes svou účast necítí potřebu být vzděláváni a staví se vůči kurzu rezistentně. Možná v důsledku jistého druhu sebeobrany, kterou provokuje pocit z neznalosti něčeho, co už by vědět měli. Nejbližší studovanému tématu³⁰ vzhledem k veřejně dostupné nabídce i nadále zůstává environmentální zaměření, které u nás znevýhodňuje a omezuje zúžené pojetí vlastní definice vycházející ze sousloví životní prostředí.

Někteří respondenti zmiňovali i problém všeobecné osvěty, což samo o sobě způsobuje zúžení pole viděných možností a omezuje nás na tradiční představy. Otázkou je, zdali podněty o nedostatečné osvětě vyvolává potřeba systematictějšího přístupu, nedostatečný pocit vzhledem k potřebám respondenta nebo v porovnání s jinými oblastmi, na která se kupříkladu soustředí média, či jeho vlastní míra (ne) zájmu o téma. Jelikož probíhají na různých školách příležitostné osvětové projekty a mimořádné akce, dokonce se objevují tematicky laděné mimoškolní a volnočasové aktivity jako součást neformálního vzdělávání (Intellectus, Nadace Proměny Karla Komárka, školní „ekotýmy“ zapojující zpětně širší dětský kolektiv aj.), či se pedagogové se zájmem o téma věnují problematice krajiny a vztahu k ní nad rámec pouhého předání informací z učebnice, byť se kapitola váže přímo k „místu, kde žijí“. Důvodem opakovaného tvrzení nedostatečné osvěty může být též nízká úroveň sdílení informací, zejména v souvislosti s příklady dobré praxe, ať již mezi členy pedagogické obce či směrem k veřejnosti. Možná nedostatečná míra styku s veřejností či úzké vymezení publika subjekty nabízející různé druhy vzdělávacích programů a aktivit, nakonec i preference informačních zdrojů může vést k témuž zá-

věru. Avšak s ohledem na nízkou informovanost pedagogické obce a míru jejího zájmu nepovažují tvrzení o nedostatečné osvětě za zanedbatelné, spíše hodné samostatného zkoumání.

Návrhy a doporučení respondentů

V praxi se dle názorů respondentů zabývajících se vzděláváním, výchovou a osvětou lze setkat i s učiteli, kteří namísto vnější silové motivace, jež nedostatečně usměrňuje chování a jednání k dosažení zejména měkkých dovedností a postojů, a frontální výuky charakteristické spíše pro dobu před 30 lety, využívají alternativních metod výuky, zapojují rodiče a otevírají dětem celou komunitu. Raději volí místní příklady, místní zkušenost a blízké okolí, nežli aby se u dětí snažili rozvíjet vztah ke krajině skrze jiné kontinenty a tropická zvířata. Uvědomují si vliv a podnětnost prostředí, a proto pracují i s vnějšími a vnitřními prostory školní budovy. Namísto pouhého předání informace volí zkušenost a nebojí se jí, slovy jednoho z respondentů, „*v každém věku a za každého počasí*“. Mají tak lépe nakročeno k přijetí, jelikož dokážou děti dostatečně motivovat k tomu, aby jim žádné ze zprostředkovaných témat nezůstalo skryto.

Tato skutečnost představuje dle respondentů příklad dobré praxe, ale též další z jejich odpovědí na často vzpomínanou otázku, proč si děti z tématu, i když je všeobecně na první pohled obsaženo ve výuce, respektive minimálně ve strategických a výukových materiálech, do života nic neodnesou.

Přesto se v celkovém přehledu respondenti shodují, že byt' dominuje přístup „udržovat, ale neměnit“, a to v přeneseném slova smyslu i v životě, je potřeba vyvinout větší úsilí při přípravě, aby se výklad v díl-

cích předmětech a mezi nimi provázal tak, aby nepůsobil rušivě. Mezi výpověďmi jsem zaznamenala i na tradičních školách³¹ úspěšné snahy o mezioborové provazování, ať již u pedagogů, kteří učí vícero předmětů, či jako dočasný několikátýdenní i několikaměsíční projekt (iniciováný zevnitř či zvnějšku místně působící organizací – např. program Kreativní demokratická škola, žákovský program pro veřejný prostor a demokracii, který vznikl za účelem podpory vztahu žáků k prostředí svého města) nebo takový, který prochází napříč všemi ročníky, „roste spolu s dětmi“ a připomíná se jim různou měrou v jakémkoli předmětu.

Ve vztahu k tomuto návrhu však někteří účastníci rozhovorů upozorňují na náročnost přípravy i vedení samotné výuky, jelikož pro některé děti je obtížnější přemýšlet v souvislostech s přesahy do jiných vzdělávacích oblastí.

6.1.3 Potřeby praxe

6.1.3.1 Vnitřní motivace

„Jak říkal doktor Podroužek tenkrát na fakultě. Dvacet nás tam bude sedět, dvacet učí o bramborách a každý jinak. Já si myslím, že děti musí vidět, že to baví i mě, abychom je do toho vtáhli.“ (respondent)

Vymezení tématu

Základ jakékoli úspěšné práce tvoří vnitřní motivace, díky které překonáváme omezení vzešlá z kontextu, ať se týkají společenského statusu, materiálního či abstraktního ohodnocení, a tedy i kolísavé vnější motivace. U pedagoga to platí dvojnásob, jelikož s ohledem na vztah zprostředkovatel–příjemce jeho motivace silně ovlivňuje motivaci dětí.

29 Z mezinárodního šetření TIMSS 2015 mezi žáky 4. tříd základních škol zemí OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj vyplynulo, že máme obecně nejznejchucenější žáky.

30 V souvislosti s projektem Architekti ve škole se akreditoval prostřednictvím NIDV seminář Architektura ve vzdělávání, který byl z důvodu nedostatečného počtu účastníků pozastaven.

31 Alternativní školy z těchto principů vychází.

Motivace jakožto proměnlivý faktor se může stát hnacím motorem, který podmiňuje naši tvořivost, ale též potenciálním omezením.

Názory respondentů

Přestože vnitřní motivace vychází z pevných základů, vnější dlouhodobě odrazující vlivy člověka mohou pohltnout. O to více záleží na hloubce uložení vnitřní motivace, vzešlé ideálně v dětství z rodinného zázemí. U respondentů se ukázaly nejčastější motivy vzešlé právě z výchovy v rodině, z tematicky zaměřených mimoškolních aktivit (např. skautský oddíl, záliba ve fotografování) a trávení volného času či vlivem jednoho z rodinných příslušníků jako vzoru. Stejně silnými se ukázala i druhá skupina podporovaná inspirujícími osobnostmi školního prostředí, které se vymykají šedému průměru. U většiny členů ohniskové skupiny i pedagogů, se kterými jsem měla možnost pracovat, se tento faktor rozhodl o překonání externalit. I ve vztahu k naší spolupráci měla vnitřní motivace vliv na rozhodnutí, zdali se respondenti budou na výzkumu podílet, a případně pokračovat v rozvíjení toho, co jsme společně začali.

Závěrem některých rozhovorů jsem též zaznamenala poznámku, že veškerá didakticko-metodická podpora pro ně znamená pouhý spouštěč samostudia a nekompensuje osobní přístup či kvalitu práce každého pedagoga a jeho vztah k místu.

6.1.3.2 Psychická podpora

Vymezení tématu

Pedagogové se hojně rozhovořili o podpoře vlastního prostředí, zázemí školy a rodin žáků. Ta významně pomáhá balancovat na tenké hranici mezi motivací a omezením.

Názory respondentů

Pedagogové dle vlastních slov denně citlivě volí, co a jak s dětmi probírat, aby nešli proti individuálním rodinným hodnotám. Ve snaze o větší zapojení rodiny se potýkají s odmítavým postojem a trpělivě zodpovídají dotazy pokaždé, když zvolí trochu jiný přístup či metodu, při které rodiče nemají pocit, že se jejich děti učí přesně podle učebnice. Přesto se nevzdávají a snaží se různými způsoby (semináři, zapojením do školních projektů či motivací skrze děti) ovlivnit i rodinné zázemí svých žáků. A právě tehdy nastupuje potřeba silné opory nejen osobního zázemí, ale též profesního, školy a zejména klíčové osobnosti ředitele(ky).

Pedagogové však vypověděli, že spíše pocítují vnitřní tlak, který vyvolává zejména nedostatek klidu na práci, pocit přetíženosti a mnoho dalších faktorů, které jsou víceméně velmi individuální, např.:

→ Pocity černé ovce

Pakliže se pedagog vymyká průměru celého pedagogického sboru, je často místo inspirace považován za špatného kolegu. Někteří s tím bojují celý život, jelikož si zvolili, že vykročí ze stínu „*rakousko-uherského drilu*“, a z přesvědčení se nenechají stáhnout mezi „většinu“, když vidí, že jim to funguje. Pro některé se to stává silně demotivujícím prvkem, který bez podpory po čase veškeré snahy zastíní. Závisí tedy na osobnosti každého pedagoga a síle jeho vnitřní motivace.

→ Vzájemné porovnávání

Na druhou stranu aktivnější pedagogové vyvolávají u svých kolegů strach ze srovnání. Bohužel to ne vždy způsobí odezvu vedoucí k proměně na pravém místě.

→ Zodpovědnost jako stresový faktor

Skutečnost, že základ by měl vzejít z rodinného zázemí, se staví proti přesvědčení, že pedagog by měl kompenzovat jeho výchovné nedostatky.

→ Srovnán do latě

Ať již byrokracie, či síla vedení školy mohou demotivovat učitele natolik, že je přivedou ke kroku zpět. Ukazuje to respondenty uváděný příklad z běžné praxe, kdy kvůli vycházce na jednu až dvě vyučovací hodiny vytvoří pedagog jmenný seznam dětí, shromáždí všechny souhlasy rodičů, vymyslí alespoň jeden až dva funkční záložní plány pro nepřízeň počasí či jiných vnějších vlivů, a přesto je nakonec donucen se svými studenty realizovat program uvnitř, jelikož si to pan ředitel(ka) přeje.

→ Osobnost ředitele

Ačkoli ředitel(ka) představuje hybnou sílu, jako osoba ve vedoucí pozici potřebuje ke svým rozhodnutím podporu a zpětnou vazbu svého osvětleného pedagogického sboru.

6.1.3.3 Pregraduální příprava, další vzdělávání a osvěta

Vymezení tématu

Už v kapitolách 6.1.2.3 a 6.1.2.4, které se věnovaly stavu kurikula pro základní vzdělávání, metodickým a učebním podkladům a současné tematicky zaměřené výuce, jsme narazili na skutečnost, že diskutujeme téma, které je v kurikulu obsaženo, lze je běžně zapojit do výuky, ale záleží na invenci pedagoga, jeho zájmu a zejména vzdělání, které souvisí s vnímáním tématu krajiny v podkladech, jež má k dispozici, či orientací v oboru architektury a urbanismu.

Právě pregraduální příprava pedagogů či alespoň osvěta a další vzdělávání v oblasti architektury a urbanismu ovlivňují nejen vnímání tématu, jeho přínos a přítomnost ve výukových či strategických materiálech, ale též představu o tom, zdali jsme schopni téma do osnov či samotné výuky zpracovat či nikoli.

Názory respondentů

Z prvotního nepochopení, které se objevilo i při výzkumném experimentu a rozplynulo okamžitě po realizaci, zkreslených představ či neznalosti plynou dle pedagogů veškeré obavy z implementace a zprostředkování tématu. Pedagog se dle výpovědí v dnešní době potýká s náročností své doby. Mnohé děti ve třídách mají individuální studijní plány, počet dětí znesnadňuje individuální péči, kterou by každému chtěli věnovat, neustále by měli načítat nové a nové metodiky, rozšiřovat si obzory ve vlastním oboru a zaměřením a stále jim někdo shora tlačí nová témata ke školení a zapracování. Avšak na základě zkušenosti s experimentem (kap. 6.2) se účastníci pedagogové shodli, že se v tématech architektury a urbanismu, která by využívali k rozvíjení vztahu člověka ke krajině, lze rychle zorientovat, stavět na vlastní zkušenosti bez potřeby implementace nového předmětu, a že přináší pochopení v rozličných vzdělávacích oblastech.

Respondenti uvedli, že na pedagogických fakultách existují výjimečné osobnosti, které se snaží v rámci své vzdělávací oblasti nastavit systematictější výuku provázanou s krajinou a oborem architektura a urbanismus a motivovat posluchače. Převažující tendence, navzdory případnému zájmu studentů, však redukuje téma na součást ekologie, anebo se stává součástí dějin umění, které se v praxi navíc přednášejí až na středních školách.

Návrhy a doporučení respondentů

Respondenti vidí paralelu mezi programem pro základní a střední vzdělávání a pregraduální přípravou. Z pohledu vytváření postojů představují základy obsažené v průřezových tématech, a to zejména environmentální výchova a výchova k udržitelnému rozvoji, možnost implementace tématu jako povinné součásti všech akreditovaných programů bez rozdílu výsledného stupně, na kterém bude pedagog působit, a oboru, který bude vyučovat.

Podobně architektura a urbanismus skýtá dle respondentů možnost integrace a interdisciplinarity, tedy individuálního zapracování do všech oblastí 90 skrze tematickou provázanost a mezioborové přesahy. Ale pedagogové již působící na různých stupních vzdělávání bez příkladů dobré praxe a osvěty, které jim mohou pomoci odhalit potřebu tématu, nebudou vyhledávat ani vlastní cesty implementace tématu, ani případné programy dalšího vzdělávání. Stejně ale ani vzdělavatelé bez osvěty nebudou vytvářet nabídku seminářů. V této chvíli lze k osvětě dle respondentů využít cesty skrze:

- všeobecnou celospolečenskou osvětu a popularizaci oboru architektura a urbanismus,
- ředitele škol, kteří nesou zodpovědnost za vytváření ŠVP,
- vyškolené preventisty a koordinátory EVVO, kteří nejen kompenzují chybějící výuku prostřednictvím například jednorázových projektů, ale též sdílí zkušenost s učiteli,
- vsuvky odborníka na danou problematiku v existujících seminářích dalšího vzdělávání vypsaných na jiná témata. Ty by zpětně mohly vyvolat poptávku po samostatných seminářích,

→ propojenou komunitu učitelů, kde ti, kteří už si něco vyzkoušeli, mohou ostatním ukázat příklady dobré praxe, a to buď online formou sdílených veřejně dostupných webových portálů a fór, či osobně při pravidelných setkáních, ať již na úrovni celorepublikové, či na jedné konkrétní škole.

6.1.3.4 Odborné zázemí

Vymezení tématu

Vytvoření kvalitní a komplexní metodicko-didaktické podpory, a to nejen od neziskového sektoru, kde se dlouhodobě toto zázemí buduje a funguje, ale též ve spolupráci s vysokými školami a profesními komorami, kde odbornost začíná, a státními institucemi a samosprávami, které by napomáhaly především při sdílení, představovalo jedno z klíčových témat rozhovorů.

Názory respondentů

Mnozí pedagogové by dle svých tvrzení neradi načítali nové metodiky, neboť od teorie oproti jejímu cíli očekávají především podrobné návody, které by s vynaložením minimálního úsilí využili k úspěšné praxi školní výuky, jak potvrzuje též Knecht (2002). Jeden z respondentů odkazující se na výzkum TIMSS též uvedl, že učitelé se na 1. stupni ve výuce opírají převážně o učebnici a pracovní sešit (89 % pedagogů v českém prostředí, 91 % v mezinárodním průměru), které představují hmatatelnou kodifikovanou podobu kurikula (též Potužníková a spol., 2014). Jejich vzdělávací obsahy si učitelé přetvářejí s ohledem na kontext a přímá práce s učebnicí ve vyučovacích hodinách zabírá všeobecně zhruba 10 % času. Z toho vyplývá, že základ inspiračního zdroje tvoří právě učebnice, které by dle respondentů měly nabídnout zaměření

na místní krajinu, lokální témata a uvádět interdisciplinární přesahy. Jinak by je pedagogové mohli nahradit samonosnými neinteraktivními pracovními listy zaměřenými na historii města, avšak již ne s takovou mírou působení na žáka.

Návrhy a doporučení respondentů

Pedagogové při rozhovorech uvedli, že by uvítali:

- webové portály, které by zprostředkovaly didaktické materiály a náměty,
- tematické sborníky s náměty z každodenního života či naopak metodické náměty, jakým způsobem s náměty v hodinách efektivně pracovat,
- sdílení příkladů dobré praxe rozvíjení vztahu ke krajině prostřednictvím integrace témat architektury a urbanismu do vzdělávání,
- ale také instruktážní videa, praktické rady a tipy na výlety nebo doporučení filmů a literatury, a to nejen odborné kvůli vysvětlení, ale též publikací populárně naučných a dětských, jakožto didaktických pomůcek.

Někteří z dotazovaných by rádi využili konzultací odborníků a pomoci při přípravě výuky. Poskytované konzultace nebo příprava by jim dle vlastních slov umožnily dodat i potřebné sebevědomí. Případná nejistota nebo i potřeba nebýt na to sám nejsou jedinými důvody pro vyhledání odborné pomoci, které respondenti zmiňovali. Jako další uvedli i možnost ověření informací a redukce času přípravy. Taková spolupráce by dle jejich představ mohla nabývat rozličných forem. Od kolegy na škole, například i vyškolených koordinátorů či diskusních skupin a online fór, přes odborné konzultanty externisty, kteří by hostovali na škole nějaký čas,

případně i plně nahradili pedagoga ve výuce, či by mohli pedagogy školit v rámci zkušebních programů, až po obnovené mezioborové metodické kabinety od národní úrovně po úroveň školní, místně působící.

6.1.4 Implementace

Vymezení tématu

Část respondentů aktivních ve vzdělávání, výchově a osvětě se rozhovořila na základě vlastní zkušenosti o osvědčených způsobech implementace témat oboru architektura a urbanismus vedoucích k podpoře a rozvíjení vztahu ke krajině v mimoškolním i školním prostředí. Po rozhovorech s pedagogy, 91 kteří se účastnili experimentu, jsem mohla s ohledem na jejich potřeby a výpovědi ohniskové skupiny extrahovat několik základních principů, o kterých by se mohli v praxi opírat pedagogové, ale též odborníci zabývající se problematikou z vlastní iniciativy.

6.1.4.1 Četnost tematického zařazení

Názory respondentů

Pedagogové uvedli, že dvě vyučovací hodiny či celý pracovní den nelze vzhledem k časové dotaci jednotlivých vyučovaných oborů vyhradit každý měsíc, natož třeba týden v rámci samostatného předmětu. Děti navíc podle nich vypadnou ze zaběhnutých kolejí a pedagog má plné ruce práce, aby vše stihl a děti se přitom dozvěděly všechny informace, které si dle plánu mají odnést.

V průběhu rozhovorů jsme se dostali až na úroveň několikaměsíčního programu. Ti z pedagogů, kteří měli možnost si takovou praxi vyzkoušet (a to především v rámci alternativních směrů vzdělávání) od nich ale začínají upouštět, jelikož mají

zkušenost, že program ztrácí postupně energii na všech stranách a děti přestanou vnímat. Takové programy se podle nich vzhledem ke krátkodobé pozornosti dětí na základních školách hodí spíše na střední školy. Navíc jeden z respondentů zaznamenal při své praxi i všeobecnou tendenci ke zhoršování soustředění dětí vlivem upadající schopnosti používat obě mozkové hemisféry (což si vysvětluje mj. jako následek každodenního nadměrného používání technologií i k běžným denním úkonům). Tato skutečnost podle něj též ovlivňuje úspěšnost dlouhodobých záměrů.

Návrhy a doporučení respondentů

92 „*Mladí lidé mají velké ideály, když se jim to slušně podá. A možná spíše na nějaké víkendové akci, výjezdu než v rámci hodiny, kde zazvoní, a strh, hned následuje fyzika a Ohmův zákon. V tomhle prostředí dostávají postoje trošku na frak.*“ (respondent)

Alternativu, na které se shodli všichni respondenti, nabízí pravidelný rozfázovaný tematický blok, který by se dokázal včlenit do nabitého harmonogramu výuky a mimořádných akcí školy. Tuto ideu by podpořil i mimořádný charakter takových událostí. Blok by se dal pojmut jako výlet, víkendová akce školy, workshop, projektový den se zapojením obou stupňů škol aj., kde se i v uvolněnější atmosféře lépe rozvíjejí hodnoty a postoje.

Nehledě na četnost aktivit (pravidelné workshopy, nebo mimořádné programy zaměřené na obnovu okolí školy, ze kterých těží děti napříč generacemi i stupni) vidí respondenti jako klíčovou potřebu provázat se standardní výukou, aby se vzhledem ke své komplexnosti téma nestalo útržkovitým, a navíc aby zážitek z nich nabyt dlouhodobějšího charakteru a lépe se ukotvil prostřednictvím myšlení v souvislostech, tedy dalších znalostí a dovedností.

6.1.4.2 Tematická integrace

Názory respondentů

Ve školním prostředí z pohledu interdisciplinárního přístupu představuje krajina průřezové téma, a tudíž inspirační zdroj integrace vzdělávacích obsahů, i v dílčích jednooborových předmětech. Možnost vzniku samostatného předmětu, který by propojil více oborů, ať již nově pojmenovaného či zařazeného např. do environmentální výchovy a jiných RVP definovaných průřezových témat, se pedagogům nejeví jako reálná, zejména vzhledem k časové dotaci. Z tohoto důvodu se respondentům jevil náročný i časově omezený tematický projekt, který však možná díky své dočasnosti a mimořádnému charakteru přitahoval výrazně aktivní respondenty.

Z vedených rozhovorů napříč všemi profesemi vyplývá, že 1. stupeň nejen z pohledu organizace, ale i tématu krajiny vztaženého k „místu, kde žijí“, poskytuje ideální podmínky k celostnímu rozvinutí tématu napříč obory. Lze s ním pracovat po stránce komunitní, urbanisticko-architektonické, postojové, aktivního občanství či propojovat s místní pamětí. Někteří pedagogové již intuitivně, byť krátkodobě, či pod vlivem vedení školy, které tlačí na učení v souvislostech, využívají jiná témata. Jeden z nich uvedl jednoduchý příklad, jak naučit děti písmenu O - v pracovní výchově rotlouci ořechy, při výtvarné výchově je malovat a při tělocviku skládat z vlastního těla. Z rozhovorů vyplynulo, že inspirovat se krajinou kolem se pro tyto pedagogy stalo přinejmenším podnětem k zamyšlení.

Druhý stupeň představuje dle členů ohniskové skupiny i pedagogů účastnících se experimentu výzvu vzájemné komunikace a spolupráce, kdy se úzce profilované předměty perou o časovou dotaci, která zajišťuje učitelům úvazek, a snaží se nadch-

nout studenty pro svůj obor. Ale i zde podle nich existuje prostor pro interdisciplinaritu a integraci. Jak jeden z respondentů uvedl, aktivní pedagog dějepisu propojí výklad s orální historií. Žáci pak mohou třeba v hodinách výtvarné výchovy pátrat v terénu – srovnávat místa na starých fotografiích s aktuálním stavem, zaznamenat jej a vyptávat se pamětníků. V hodinách českého jazyka pak na sebraná témata mohou psát slohové práce.

Návrhy a doporučení respondentů

Respondenti na základě své zkušenosti uvedli následující dva příklady funkčních modelů projektů, které se zakládají na tematické integraci.

A. Několikaletý program či dlouhodobý projekt meziročníkové spolupráce, jehož principy lze využít na prvním stupni volbou jednoho tématu a jeho nahlížení a rozvoj skrze různé vzdělávací oblasti.

Uvedu velice stručný ilustrativní příklad založený na výpovědích několika respondentů, které plynou ze zkušenosti s alternativními směry vzdělávání a ze zkušenosti s dlouhodobými programy jakými jsou např. Kreativní demokratická škola. S projektovou fází takových programů někteří začínají již ve třetích ročnících. Nejprve žáci pod vedením učitele poznávají okolí. Za každého počasí chodí pravidelně ven, nechávají na sebe krajinu působit, zapisují si, kreslí. Snaží se jí porozumět. Rozhodnou se intervenovat do prostředí školy. Vytvoří v rámci výtvarné tvorby možnosti projektů (od zeleninového záhonu přes výsadbu stromů a altán až po přístřešek na kola aj.). V pracovní výchově rozpracují kresby z výtvarné tvorby či jiných předmětů do fyzického modelu. Ve výchově k občanství projekt prezentují třídě/škole/

rodičům a o návrzích hlasují, či realizují dotazníková šetření a terénní průzkum. V matematice měří či počítají potřebu materiálu. Finanční gramotnosti program přispívá, když žáci zjišťují, kde a kolik co bude stát, případně jak peníze získat. V předmětech jako prvouka hledají vhodné umístění na pozemku. Nakonec mohou postupně námět realizovat s pomocí rodičů a pedagogů, a to se všemi úředními náležitostmi či realizačními obtížemi, které skutečný záměr obvykle doprovázejí.

B. Nahlížení na téma pohledem jednotlivých předmětů, a tím pádem prolínání vzdělávacích oblastí bez narušení specifík, učiva a výstupů jednotlivých předmětů.

To se může dít dle jednoho z respondentů jednak spoluprací jednotlivých pedagogů, či vztažením obsahu předmětu k jednomu tematickému zdroji, ze kterého pedagog čerpá náměty pro ilustraci, od těch obsahových, na kterých vysvětluje principy, až po ty podprahové. Tento kontextuální přístup však vyžaduje, jak zmiňovali někteří z dalších respondentů, především pedagogů v praxi, nejen kreativitu a rozhled, ale též zkušenost a soustředěnost pedagoga v podání vícevrstevnatého tématu, jelikož zajisté se ve třídě objeví děti, kterým bude propojování a širší záběr činit problém.

6.1.4.3 Osobní zkušenost

Názory respondentů

Podstata využití osobní zkušenosti – ať již jako aktuální, či minulý prožitek, se dle většiny respondentů na úrovni tématu váže právě ke každodenní zkušenosti s krajinou, s lokálními tématy, která jsou žákům blízká a pravděpodobněji tak dochází

k naplnění vzdělávacího cíle a pochopení tématu. Z rozhovorů též vyplynulo, že mnozí pedagogové své žáky podporují v tématu přirozeně, intuitivně, aniž by si to uvědomovali či to dělali cíleně. Avšak i zde závisí na osobním přístupu, a efektivněji působí momentální přímá zkušenost, nežli zadání domácího úkolu, jak poznamenal jeden z pedagogů.

Prožitek, který napomáhá lépe uchopit a zpracovat informace bez tradičního memorování, jak uvedli především zástupci neziskových organizací a občanských iniciativ, poskytují též mimořádné projekty, které navíc pracují s prostředím školy, ať vnitřním, či vnějším. A nezáleží na tom, zdali se žák zapotí při první schůzce na úřadě, konzultaci s odborníkem, u objednávání laviček do prostoru před školou, třídění odpadu či přizpůsobování prostředí třídy našim představám. Občas při organizačně náročnějších venkovních aktivitách navíc zklame počasí či okolní ruch, děti se zatoulají v myšlenkách, ale i to k tomu patří. Jde především o konfrontaci se skutečností, která nám pomáhá prostřednictvím konfliktů vytvářet naše osobní postoje.

Návrhy a doporučení respondentů

Respondenti navrhovali:

- A. využít každodenní osobní zkušenost a stavět na místních tématech,
- B. uvědomit si a podpořit úsilí pedagogů, kteří princip osobní zkušenosti s místem v rozvíjení vztahu ke krajině užívají, následujícími možnostmi:

→ využít, jestliže to finanční a časový plán dovolí, bohaté nabídky nevládních organizací od výukových programů a školení aktivního občanství, environmentální gramot-

ností, místní paměti aj. až po partnerství v rámci skutečných projektů,

→ spolupracovat s odborníkem na školních dílnách rozmanitého zaměření,

→ využít příležitosti, kterou skýtají družiny a mimoškolní kluby, profesní komory a vysoké školy, které ale v posledních letech začaly v tomto směru vyvíjet úsilí alespoň příležitostnými projekty a dílnami (např. VUT Brno, TUL Liberec i ČVUT Praha).

„Objevíli jsme tady místo, kde by mohl být hrad, o kterém se ale nic neví. Je jenom v pověstech. Šli jsme tam s dětmi a povídali jsme si, že tu žili lidé, kteří něco dokázali, a co tu dělali. To se do dětí vsákně a jdou a jsou na to hrdí a chtějí v těch šlépějích pokračovat. Nesou si třeba opracovaný kámen a je to kus lidské práce a něco v srdci, co si nesou.“

(respondent)

6.1.5 Rozvoj kompetencí

Vymezení tématu

Klíčové sady kompetencí nedílně spojené s tématem krajiny, ale i využitím inspiračního zdroje oboru architektura a urbanismus dokázaly podrobněji formulovat na základě své zkušenosti členové ohniskové skupiny i účastníci experimentální fáze výzkumu. Klíčové kompetence se týkají oblasti morálního (hodnoty a postoje, řešení problému a rozhodovací dovednosti), sociálního (sociálně komunikační dovednosti) a osobnostního rozvoje.

Názory respondentů

Respondenti se na základě identifikovaných oblastí rozvoje klíčových kompetencí shodli, že tematika

architektury a urbanismu šířená od předškolních stupňů vzdělávání jakožto součást „kulturní gramotnosti“ pomáhá rozvíjet nejen estetické cítění či prostorové vnímání, ale zejména umožní široké veřejnosti větší rozhled, podporuje a rozvíjí vztah ke krajině, zvýší vnímavost vůči blízkému okolí, jeho fungování a vlastnímu vlivu na něj i jeho potenciální síly. Uvědomění si souvislostí patrně povede ke snížení lhostejnosti vůči prostředí, ulehčí vzájemnou komunikaci a zvýší občanskou angažovanost.

V oblasti morálního rozvoje prvotní moment dle respondentů představuje vnímání krajiny, a tedy podpora vztahu k ní i následného chování vůči ní, toho, jakým způsobem si jí vážíme a přispíváme k jejímu rozvoji. Aktivní pedagogové uvedli, že se dětem snaží přibližovat alespoň jejich nejbližší okolí, aby si uvědomily, kudy se denně pohybují, ale jen někteří jdou dále za informací a nechávají prostředí na děti působit a dětem pomáhají uvědomovat si jeho hodnotu, kterou lze dále měnit, a to všemi směry, tedy i ničit. Hodnota vychází dle respondentů z celospolečenského kontextu, ze vztahů a souvislostí, jejichž uvědomění nás vede k zodpovědnosti a udržitelnosti. Jak s nadsázkou uvedl respondent: „Hnusný obraz si sundáš, dáš si tam jiný nebo přes něj prostě hodíš hadr. Hodit hadr přes hnusný dům na rohu ulice je velmi nepraktické a vyjde to dost draho.“ Respondenti se shodli, že potřebujeme nahlédnout krajinu s respektem a tolerancí jako živoucí organismus s vnitřním ústrojím, který funguje pod vlivem vnitřních i vnějších zákonitostí.

Respondenti jsou si ale též vědomi skutečnosti, že demokracie nefunguje, aniž by člověk dokázal vyjádřit vlastní názor a zodpovědně se rozhodnout. Dále se shodují, že žijeme ve sdíleném prostoru a prostředkem je komunikace, nejen vnitřní směrem k nám, ale též vnější, která nekončí u vlastní prezentace, ale navazuje uměním vést dialog. Roz-

voj sociálně-komunikační úrovně umožňuje naši orientaci ve sdíleném prostoru, jeho čitelnost, a tudíž i srozumitelnost, ale též osobnostní rozvoj. Poznat vlastní krajinu a naučit se ji vnímat napomáhá dle respondentů sebeuvědomění a sebepoznání, což podporuje i zdravé sebevědomí. Tuto schopnost bychom dle nich u žáků měli neustále rozvíjet, protože v okamžiku jejího potlačení se dostává do myšlenkových konvencí a působí to potíže při spolupráci, které je ve sdíleném prostoru obtížné se vyhnout.

Jak ilustroval jeden z pedagogů, skrze prostor komunikujeme i sami se sebou. Je potřeba si uvědomit, jaký vliv má prostor na naše chování, ať se již jedná o galerii, temný podchod, či virtuální prostor počítačové hry. A samozřejmě i naopak, jak se naše chování odráží v prostředí.

Ze zkušeností respondentů vyplývá, že téma krajiny i témata oboru architektura a urbanismus mají vliv též na rozvoj fantazie člověka, jeho tvořivosti či manuální zručnosti, rozvoj estetického a smyslového vnímání. Nebo naopak ryze praktické dovednosti, mezi které bychom mohli zařadit prostorové vnímání a představivost, orientaci či práci s měřítkem.

Návrhy a doporučení respondentů

V souvislosti s morálním rozvojem respondenti navrhuji, že je potřeba nechat nahlédnout, jakým způsobem již dítě, jakožto součást světa kolem, ovlivňuje prostředí a proč potřebuje podnětné prostředí pro svůj vývoj či jak vlastním chováním v dlouhodobém horizontu ovlivňuje kvalitu svého života. Nezáleží však podle nich pouze na lidech a jejich individualitě, ale též na umění vést dialog a v jakékoli životní situaci dokázat vyjádřit svůj názor. Přestože každý vidí a zajímá se jiným způsobem, téma krajiny dokáže dle výpovědí zaznamenaných během

rozhovorů bez rozdílu rozšiřovat naše zorné pole, podnitit náš aktivní zájem a probudit občanskou angažovanost dříve, „než až když přijede bagr“, jak s nadsázkou uvedl jeden z dotazovaných.

Měli bychom být otevření, vnímaví a schopní kritického pohledu. Nebrat pouze informace, jak přicházejí, ale umět se v nich zorientovat, ověřit si je, kreativně interpretovat a až poté se snažit ovlivňovat dění, uvědoměle přetvářet.

Respondenti doporučují soustředit se též skrze rozvíjení vnímání krajiny a vztahu k ní na sociálně-komunikační dovednosti, které otvírají cestu k osobnostnímu rozvoji (sebeuvědomění, sebepoznání) prostřednictvím hodnotových a postojoyých měřítek morálního rozvoje.

6.2 Testování vzdělávacích aktivit: případové studie

Intenzivnější, ale též praktický vhléd do situace poskytla experimentální fáze nezúčastněného pozorování jednotlivých případových studií zvolených přístupů zprostředkování tématu, která se uskutečnila v druhé polovině roku 2016. Během tohoto studia výzkumu jsem mimo jiné zaznamenávala veškeré poznámky z práce v terénu. Výjimečně jsem dostala svolení s pořízením obrazového či zvukového záznamu zachycujícího průběh individuálních studií, ale pouze s podmínkou soukromého užití jako podkladu pro sepsání výzkumné zprávy, nikoli veřejné publikace. Mé poznámky mi pomohly zachytit prostředí, ve kterém výzkum probíhal, a zejména pak chování a reakce účastníků, které by se jinak nemohly odrazit v dotazníkových šetřeních. Z důvodu následné evaluace prostřednictvím dotazníků pro žáky a polostrukturovaných rozhovorů s učiteli jsem potřebovala, aby žáci se svými učiteli

sami zakusili zkušenost s tématem a způsoby jeho integrace do výuky prostřednictvím poskytnutých didaktických materiálů. Proto jsem se postavila v průběhu realizace do role úplného pozorovatele.

6.2.1 Případové studie

Dílčí zjištění a má vlastní pozice stručně charakterizovaná v úvodu práce vedla prostřednictvím zúčastněného pozorování vlastní praxe a angažovanosti v tématu paralelně s výzkumem k realizaci tvůrčího a zkušebního rámce pro didaktické materiály, které byly sestaveny z iniciativy projektu Architekti ve škole, testovány v praxi a účastníky za pomoci evaluačních dotazníků hodnoceny. Tento rámec tvořil studentský workshop Architektura ve vzdělávání³², jehož tři ročníky proběhly v letech 2014–2016 na Fakultě architektury ČVUT, která projekt podporovala a akreditovala, a ve spolupráci s Katedrou primárního vzdělávání Fakulty přírodovědně-humanitní a přírodovědecké TUL jako semestrální práce studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol a Pedagogika volného času pod vedením Zuzany Pechové. Cílem workshopu byla příprava a ověření vzdělávacích aktivit pro školní předměty, zaměřených na osvětu v oblasti architektury a urbanismu, a to v návaznosti na rámcové vzdělávací programy. Účastníci (studenti FA ČVUT a FP TUL) pod vedením odborníků z praxe hledali možnosti, jak prolnout danou tematiku s obsahem vyučovaných předmětů tak, aby bylo využito interdisciplinarity i každodennosti, kterou obor skýtá. Po tři roky se proměňovala zadání workshopů s ohledem na reakce dětí a pedagogů, jejich kritiky i potřeby sledované pomocí dotazníkových šetření (Stará, Pechová, 2017).

Za dobu trvání projektu se s 65 studenty FA ČVUT a 54 studenty FP TUL podařilo vytvořit na 120 krá-

tkých i vícehodinových vzdělávacích aktivit, které se pod dohledem celkem 70 pedagogů pilotně zkoušely ve více než 24 městech České republiky. Celkem 1166 předškolních dětí, žáků a studentů hodnotilo, zdali jednotlivé aktivity sledují stanovené cíle: dovést účastníky k porozumění konkrétnímu tématu či problematice, zprostředkovat téma či problematiku zábavnou/zajímavou/zkušenostní formou, poskytnout zkušenosti, na které bude možné navázat při dalším vzdělávání účastníků, a vzbudit pozornost/zájem účastníků o témata architektury a urbanismu.

Výstupypředstavují aktivity pro předškolní až střední vzdělávání, jejichž odborně revidované metodické komentáře s podklady k realizaci jsou, v souladu s principy Aliance otevřeného vzdělávání, umístěny na webový portál www.architektiveskole.cz v editovatelném formátu, který umožňuje jejich uzpůsobení konkrétní situaci a kontextu. Publikovali jsme projekty naplňující jednu a více vyučovací hodiny. Vzhledem k informační a především časové náročnosti, která byla pedagogy v průběhu prvního ročníku vytýkána, se další ročníky soustředily na extrahování drobných témat a kratších aktivit (délky průměrně 10–30 minut), které lze přímo aplikovat v hodinách různých předmětů. Zpracovávala se i témata, která vycházela z každodennosti, odvíjela se od vybraných klíčových kompetencí, vrstvila se do více hodin a postupně se rozvíjela, nastavovala, či vázala na momentálně probíranou látku ve zvolené škole a využívala se k jejímu lepšímu porozumění a demonstraci.

Z výše uvedeného jsem vycházela v aplikační fázi výzkumu. Nezabývám se mimořádnými projekty či zážitkovými programy, které nabízejí specializovaná centra či neziskové a nevládní organizace, jelikož všeobecně největší překážkou v možnostech

praktického využití se ukázal na všech úrovních čas a prostor, a to již při studentských workshopech Architektura ve vzdělávání. Snažím se nalézt cestu, jakým způsobem téma zařadit do běžné výuky, u které se domnívám, že by nenásilnou formou mohla téma podprahově podporovat napříč všemi stupni, a tím zvýšit pravděpodobnost budoucího zájmu o něj (viz též kap. 2.4.4). Samozřejmě otázkou zůstává srovnání účinnosti obou přístupů z pohledu dlouhodobého horizontu. Avšak v praxi si stejně každý zvolí, co mu nejlépe vyhovuje vzhledem k okolnostem.

K experimentu jsem tedy přistoupila prostřednictvím zkušebních realizací třech základních kategorií didaktických materiálů a jejich hodnocení dětmi a pedagogy: (1) krátké vsuvky, (2) vícehodinového programu a (3) programu založeného na mezioborové spolupráci, a to ve všech zmíněných případech vždy skrze možnost volby tématu, abychom se vyhnuli druhému nejčastěji zmiňovanému omezení, a tím je svázanost osnovami (bližší popsáno v kap. 6.1).

Didaktické materiály vzešlé z tvůrčího a zkušebního rámce ve výsledné podobě představují nástroj rozličných přístupů ke zhodnocení, které jsem nabídla v rámci prvních dvou kategorií jako možnosti k výběru. Pro výběr jsem odkázala na veřejně dostupnou databázi Architektů ve škole (<http://www.architektiveskole.cz/projekty/>). Aby však metodické rozmanitosti neovlivnily následnou zpětnou vazbu, doporučila jsem zároveň na základě pilotních hodnocení a zkušenosti příklady pro jednotlivé kategorie tak, aby pokryly co nejširší škálu (intenzivní vzorování) tematickou, integrační v návaznosti na rozličné vzdělávací obory a metodickou z pohledu klasifikace popsané v kapitole 2.4.3 (Švec, Maňák, 2003; Belz Siegrist, 2001),

32 Finančně podpořen NČA.

nicméně zacílenou především na metody aktivizační či názorně demonstrační (kap. 6.1.4), které se ukázaly žáky přijímané na všech stupních s větší mírou zaujetí (Stará, Pechová, 2017).

Pro jednotlivé kategorie si učitelé zvolili, navrhli a adaptovali na své podmínky následující programy stručně uvedené na dalších stranách, a to v pořadí od krátkého, přes dlouhý program, až po program připravovaný na základě spolupráce pedagog – architekt.

Krátké programy typu vsuvky do hodin prezentují aktivity Geometrie v architektuře, Samým blahem, jedním tahem, Na kouzelném ostrově 2 a Smysly v architektuře. Dlouhý vícehodinový program zastupují Městské puzzle, Význam fasád na budovách a Mé okolí.

Poslední kategorie demonstrovala individuální přehledku témat a metodik podřízených individuálním potřebám a osobnosti pedagogů a žáků i aktuálně probírané látce v rámci rozličných vyučovaných předmětů (podotýkám zejména humanitního zaměření). Míra spolupráce se též různila a pohybovala se na škále od poskytnutí informace přes sestavení podkladů (např. mapových podkladů, sestavení prezentace s tematikou stavebních slohů či řemesel) až po tvorbu celého programu v pedagogem udaných intencích, jejichž příklady uvádím dále. Konkrétně se jedná o aktivity Jak mluvit o architektuře?, Náměstí či náves?, Kde žiji.

Součástí všech úloh je i jejich samostatné vyhodnocení žáky, které má spíše doplňující charakter. Přesto na něm můžeme pozorovat, že se výrazně neodlišuje od celkového vyhodnocení jednotlivých přístupů v kapitole 6.2.3.

→ Geometrie v architektuře
vsuvka do hodiny

autor

Kateřina Bobková, Barbora Stejskalová

zdroj plné verze metodického podkladu

www.architektiveskole.cz/geometrie-v-architektuře/

vzdělávací cíl

rozvoj představivosti - vztahu mezi 3D a 2D útvary, propojení vlastní zkušenosti s krajinou a geometrickými útvary

výukové metody

slovní, samostatná práce, brainstorming

vzdělávací obsah, vzdělávací obor

Matematika a její aplikace

klíčové kompetence

komunikativní, sociální a personální, kompetence k učení

pomůcky

vytištěné podklady, nůžky, tužka, pastelky

stručný popis

Projekt zpracovává téma aplikace matematiky na naše blízké okolí a zajímavosti ze světa architektury. Děti si pomocí seřazování kartiček procvičují rovinné útvary a prostorové útvary. Zároveň rozvíjí představivost, existenci různých pohledů skrze uvědomění si vztahu mezi jednotlivými útvary, tělesy a použitím objemů těles kolem nás.

adaptace

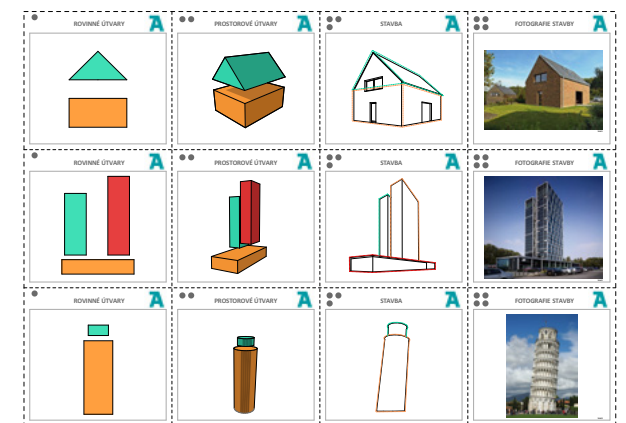
propojení zkušenosti s fasádami objektů v oko-

lí a geometrickými obrazci s pomocí útvarů z dřevěné stavebnice. Děti si skládají i vlastní objekty s pomocí základních rovinných útvarů.

hodnocení programu žáky

Tuto aktivitu si vyzkoušelo celkem 43 žáků. 63 % žáků hodnotilo program celkově výborně (35 % chvalitebně). 74 % žáků hodnotilo program jako rozhodně zábavný (19 % jako zábavný). 57 % žáků považovalo program za rozhodně přínosný (33 % za přínosný). A 52 % žáků by se chtělo o tématu rozhodně dozvědět více, vyhledávat si o něm informace, číst si o něm, či si ho zvolit jako námět pro některý ze školních úkolů apod. (dalších 21 % by se chtělo, a 21 % by se spíše chtělo dozvědět více).

ukázka jednoho z pracovních listů



ukázka adaptace programu



→ Samým blahem, jedním tahem
vsuvka do hodiny

autor

Michaela Ježková

zdroj plné verze metodického podkladu

www.architektiveskole.cz/jednim-tahem/

vzdělávací cíl

Žák přemýšlí o svém prostředí – městě, ve kterém žije a zároveň rozvíjí své schopnosti výtvarně se vyjádřit i experimentovat. Rozvíjí tvořivost aktivní práci a nalézá vhodné prostředky k vyjádření své představy. Dává do souvislosti výtvarné umění s ostatními druhy umění a běžným životem, obrazem svého okolí. Rozšiřuje způsoby pojetí prostoru, rozvíjí uvědomění vlastního vztahu k místům, k prostředí a tím pádem i odpovědnost za ně.

výukové metody

slovní – monologická, brainstorming, kresba tužkou a pastelkami

vzdělávací obsah, vzdělávací obor

Umění a kultura / Výtvarná výchova, Člověk a jeho svět / Prvouka, Vlastivěda

klíčové kompetence

k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální

pomůcky

papír, tužka, pastelky či tuš, vodovky, fixy aj.

stručný popis

Tvořivá aktivita, při které děti experimentují s kresbou jedním tahem panoramatu svého města. Zábavnou formou se rozpomínají na

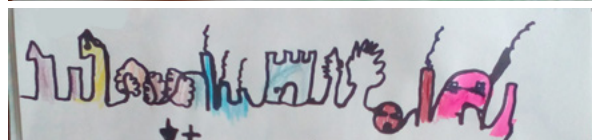
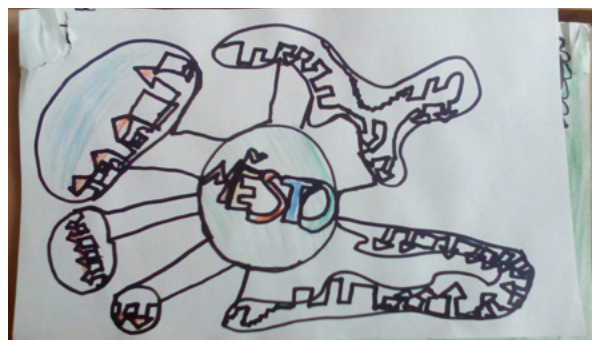
své okolí, na krajinu svého města, přemýšlí a následně společně mluví o odlišném vnímání téhož, jednotlivých částech, objektech (živých i neživých), proč jsou pro ně důležité a jakou mají ve městě funkci a význam.

hodnocení programu žáky

Tuto aktivitu si vyzkoušelo celkem 98 žáků.

67 % žáků hodnotilo program celkově výborně (14 % chvalitebně, 10 % dobře a 7 % nedostatečně). 60 % žáků hodnotilo program jako rozhodně zábavný (21 % jako zábavný, 13 % jako spíše zábavný, 4 % jako rozhodně nezábavný). 48% žáků považovalo program za rozhodně přínosný (23 % za přínosný, 19 % za spíše přínosný, 6 % jako nepřínosný). A 35 % žáků by se chtělo o tématu rozhodně dozvědět více, vyhledávat si o něm informace, číst si o něm, či si ho zvolit jako námět pro nějaký ze školních úkolů aj. (dalších 28 % by se chtělo, a 22 % by se spíše chtělo dozvědět více, 10 % to dále nezajímá).

ukázka žákovských prací



→ Na kouzelném ostrově 2
vsuvka do hodiny

autor

Markéta Novotná

zdroj plné verze metodického podkladu

www.architektiveskole.cz/kouzelnny-ostrov-2/

vzdělávací cíl

Při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se žák vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností s krajinou kolem sebe i a tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy. Nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v prostorové tvorbě. Žáci postupně odhalují jednotlivé prvky a funkce sídla.

výukové metody

slovní – monologická, diskuse, brainstorming, společné komponování fotografií a instalace přírodních materiálů nalezených v okolí školy

vzdělávací obsah, vzdělávací obor

Umění a kultura / Výtvarná výchova, Člověk a jeho svět / Prvouka, Vlastivěda, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova

klíčové kompetence

k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, morální

pomůcky

papír, psací potřeby, materiály na model

stručný popis

Děti postupně osidlují svůj kouzelný ostrov. Volí si potřebná povolání na základě toho, co je pro ně nezbytné a zdůvodňují ve srovnání s krajinou, kde žijí. Pro jednotlivá povolání pak vytváří obydlí (např. z papíru a přírodních materiálů nalezených v okolí školy) s patřičnou funkcí a umísťují je na společný ostrov. Pomocí návodných otázek děti popisují cesty za různými cíli na ostrově a na základě toho a zkušenosti s vlastním okolím by měly dojít k případným prvkům či místům, která jim na ostrově ještě chybí (např. komunikace, prostor k odpočinku aj.), a ty pak na svém ostrově dotvořit, nebo naopak nechybí a zdůvodnit proč. Lze diskutovat o rozdílech života/bydlení v různých částech ostrova (či na různých ostrovech při větším počtu), o silných a slabých stránkách, které našly.

hodnocení programu žáky

Tuto aktivitu si vyzkoušelo celkem 15 žáků. 73 % žáků hodnotilo program celkově výborně (20% chvalitebně). 47 % žáků hodnotilo program jako rozhodně zábavný (47 % jako zábavný). 33 % žáků považovalo program za rozhodně přínosný (33 % za přínosný). A 53 % žáků by se chtělo o tématu rozhodně dozvědět více, vyhledávat si o něm informace, číst si o něm, či si ho zvolit jako námět pro nějaký ze školních úkolů apod. (dalších 33 % by se chtělo, a 7 % by se spíše chtělo dozvědět více).

ukázka z práce v hodině



→ Smysly v architektuře
vsuvka do hodiny

autor

volně inspirováno náměty autorek Anna Blažková, Anna Křížová (k nahlédnutí v projektu „Smysly v architektuře“ na webové stránce Architekti ve škole)

vzdělávací cíl

Žák přemýšlí o svém okolí, co jej utváří. Žák si uvědomuje používání i jiných smyslů při vnímání svého okolí nežli pouze zraku. Žák si uvědomuje spojitost mezi silou vzpomínky – zkušenosti a zapojením více smyslů (význam pro orientaci v prostoru).

výukové metody

slovní – diskuse, brainstorming

vzdělávací obsah, vzdělávací obor

Umění a kultura/ Výtvarná výchova, Člověk a jeho svět / Prvouka, Vlastivěda, Environmentální výchova

klíčové kompetence

k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální

pomůcky

různé předměty a materiály skryté v neprůhledných pytlíkách, psací potřeby, papír

stručný popis

Žáci se zavřenýma očima sahají do plátěných pytlíku, v nichž jsou ukryty různé materiály a předměty. Pomocí hmatu a zkušenosti se snaží vybavit si z vlastního okolí, ať již na budovách či ve veřejném prostoru, kde se takový materiál vyskytuje, co jim připomíná struktura skrytého

předmětu či jeho tvar. Žáci si své postřehy zaznamenávají a posléze diskutují. Pedagog do diskuse vstupuje a snaží se žáky dovést k poznání vztahu mezi pamětí/zkušeností – zapojením smyslů – a orientací v prostoru.

vyhodnocení

Tuto aktivitu si vyzkoušelo celkem 21 žáků.

67 % žáků hodnotilo program celkově výborně (29 % chvalitebně). 57 % žáků hodnotilo program jako rozhodně zábavný (24 % jako zábavný, 5 % jako spíše zábavný). 29 % žáků považovalo program za rozhodně přínosný (24 % za přínosný, 29 % za spíše přínosný). A 29 % žáků by se chtělo o tématu rozhodně dozvědět více, vyhledávat si o něm informace, číst si o něm, či si ho zvolit jako námět pro nějaký ze školních úkolů apod. (dalších 20 % by se chtělo dozvědět více, ostatní spíše nikoli).

ilustrační fotografie z realizace



→ Městské puzzle
vícehodinový program

autor

Tereza Červená, Nikol Karabcová

zdroj plné verze metodického podkladu

www.architektiveskole.cz/mestske-puzzle/

vzdělávací cíl

Nástroj pro učitele přesahující hranice jednoho předmětu a zároveň hra pro děti, která učí přemýšlet o krajině kolem nás, si klade za cíl uvědomění si prostoru, který nás obklopuje, jeho vztahů a zákonitostí. Děti se hrou začínají zajímat o prostorové a funkční členění svého okolí, města i otevřené krajiny za jeho hranicemi. Aktivita podporuje zájem o prostorotvorné procesy a vlivy v jejich okolí, občanský zájem, odpovědnost a iniciativu.

výukové metody

slovní (dialogické i monologické), názorně demonstrační, praktické, didaktická hra, inscenace, participativní metoda, brainstorming

vzdělávací obsah, vzdělávací obor

Člověk a jeho svět / Prvouka, Vlastivěda, Člověk a společnost/výchova k občanství, Umění a kultura / Výtvarná výchova, Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova

klíčové kompetence

učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní, morální

pomůcky

vytištěné a rozstříhané puzzle (obrazový materiál viz příloha), pastelky, možnost promítání obrázků či jiný způsob ukázání příkladů

stručný popis

Program zahájí diskuse žáků nad různými funkcemi budov ve městě podpořena prezentací a černobílými kartami budov k vybarvení. Dále pokračuje rozřazovací vědomostní kvíz (s otázkami přizpůsobenými věku dítěte jako „kde pracuje pan starosta?“ či „kde bývá ve městě náměstí?“), jehož cílem je rozdělit žáky do skupin, které dostanou sadu karet hracího plánu představující různé budovy ve městě, i vybrané typy veřejného prostoru (náměstí, park, dětské hřiště aj.) či otevřené krajiny (např. hory, louky, lesy aj.). Žáci skládají své město a při jeho tvorbě zdůvodňují umístění jednotlivých karet. Následuje diskuse nad hotovým městem, případně provádíme a zdůvodňujeme změny v jeho rozvržení. Snažíme se žáky vést vhodně položenými otázkami ke komplexnějším odpovědím. Žáci sami sdělují své názory, případně se navzájem opravují či doplňují. Postupně se dostáváme k tomu, co ve vytvořeném městě vlastně chybí – prázdné místo v okolí budov otevře otázku veřejného prostoru. Žáci mohou karty dokreslit dle potřeby svého města či vytvářet nové karty, např. se zelení, s autobusovými zastávkami aj.

adaptace

Program byl adaptován i na záměr kompozice náměstí, diskusí o jeho významu v rámci města, o funkcích, které je vhodné mít s ním spojené a proč, či v jakém prostředí bych chtěl/a žít a co by jej mělo utvářet. Jiná úprava programu přesunula diskusí o jednotlivých funkcích, prvcích města a jeho hranicích nad tvorbu města

a okolí, ve kterém děti žijí, čímž nahradila absenci možností projekce a pak teprve žáci tvořili město vlastní.

V programu lze pokračovat i jako se simulační hrou zaměřenou na spolupráci občanů a místní samosprávy a její fungování např. v rámci změny územního plánu, jejíž legislativní proces je vhodné dětem na začátku stručně popsat, a rozdáme role: Starosta vede jednání, hlídá domluvená pravidla diskuse a zahajuje závěrečné hlasování o návrhu. Zastupitelé hlasují, připomínají a diskutují. Navrhovatel - tým urbanistů, kteří předkládají návrh a argumentují v jeho prospěch. Zástupci veřejnosti, kteří opouňují navrhovateli a upozorňují na sporné body návrhu či s ním polemizují. Zástupci nadřízených orgánů (např. MŽP), kteří hodnotí návrh

ilustrační fotografie z realizace



z pohledu jeho vlivu na krajinu a dopadu na životní prostředí. Děti vyjadřují své myšlenky, názory a hájí svá práva.

vyhodnocení

Tuto aktivitu si vyzkoušelo celkem 63 žáků. 75 % žáků hodnotilo program celkově výborně (14 % chvalitebně, 11 % dobře). 65 % žáků hodnotilo program jako rozhodně zábavný (27 % jako zábavný, 5 % jako spíše zábavný). 55 % žáků považovalo program za rozhodně přínosný (19 % za přínosný, 18% za spíše přínosný). A 51 % žáků by se chtělo o tématu rozhodně dozvědět více, vyhledávat si o něm informace, číst si o něm, či si ho zvolit jako námět pro nějaký ze školních úkolů apod. (dalších 25 % by se chtělo, a 10 % by se spíše chtělo dozvědět více, ostatní spíše nikoli).



→ Význam fasád na budovách
vícehodinový program

autor

Marie Delongová, Veronika Stehlíková, Viola Vopalecká

zdroj plné verze metodického podkladu

www.architektiveskole.cz/vyznam-fasady-na-budovach/

vzdělávací cíl

znát funkce objektů ve městě a porozumět významu jejich fasád, uvědomit si vliv na naši orientaci v prostoru, uvědomit si zodpovědnost vůči svému okolí a důsledky vlastních rozhodnutí na krajinu kolem nás

výukové metody

slovní (dialogické i monologické), názorné demonstrační, brainstorming, kresba a komponování prvků

vzdělávací obsah, vzdělávací obor

Člověk a jeho svět / Prvouka, Vlastivěda, Člověk a společnost/výchova k občanství, Umění a kultura / Výtvarná výchova

klíčové kompetence

k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, morální

pomůcky

prezentace, papír, karton (či pryž, linoleum), nůžky (či řezák), psací potřeby, barvy, alt. fotografie vlastního a oblíbeného historického domu, fólie, lihový fix a nůžky

stručný popis

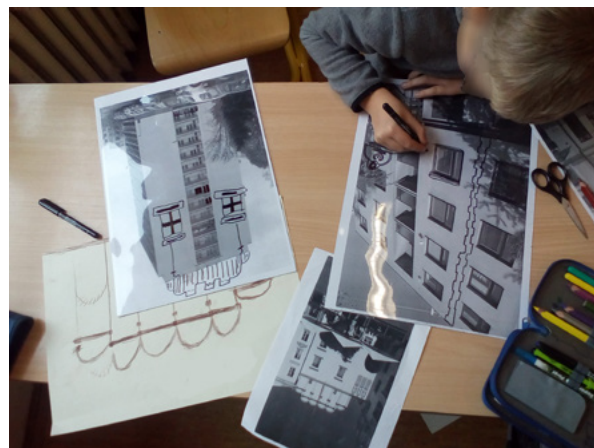
Program zahájila diskuse nad významem fa-

sád, vysvětlení pojmu a prezentace funkcí různých budov čerpající z místní zkušenosti (doplňná o zajímavá srovnání a postřehy). První část se odehrává při procházce městem, při které si žáci kresbou zaznamenávají pro ně významné prvky na fasádách objektů, o kterých mluvíme. Alternativně lze program uskutečnit i ve třídě s tím, že si žáci přinesou dle předem stanovených instrukcí na A3 tištěné fotografie domů, které je v jejich městě vizuálně zaujali. Na základě funkce, kterou si každý vylosuje, vlastních skic z procházky, či fotografií anebo po paměti žáci vytváří razítka (z kartonu, pryže či linolea) pro jednotlivé detaily domů, části fasád, a vytváří s jejich pomocí vlastní objekt dle vylosované funkce. Alternativně žáci obkreslují prvky na fólii, vystřihávají a zdobí s nimi např. fotografii vlastního domu. V následné diskusi o tom, jak na nás vytvořené objekty působí, jaké rozličné pocity v každém z nás vyvolávají v porovnání se záměrem autora, se pak snažíme děti samostatně dovést k myšlence pokory, spolupráce a zodpovědnosti vůči okolí a myšlence o jejich právu i povinnosti se na veřejných počinech podílet svým názorem.

vyhodnocení

Tuto aktivitu si vyzkoušelo celkem 85 žáků. 73 % žáků hodnotilo program celkově výborně (16 % chvalitebně, 7 % dobře). 61 % žáků hodnotilo program jako rozhodně zábavný (21 % jako zábavný, 11 % jako spíše zábavný). 49 % žáků považovalo program za rozhodně přínosný (18 % za přínosný, 19 % za spíše přínosný). A 34 % žáků by se chtělo o tématu rozhodně dozvědět více, vyhledávat si o něm informace, číst si o něm, či si ho zvolit jako námět pro nějaký ze školních úkolů apod. (dalších 16 % by se chtělo, a 21 % by se spíše chtělo dozvědět více, ostatní spíše nikoli).

ukázka žákovských prací pro různé výše popsané alternativy



práce s fólií



divadlo



administrativní budova



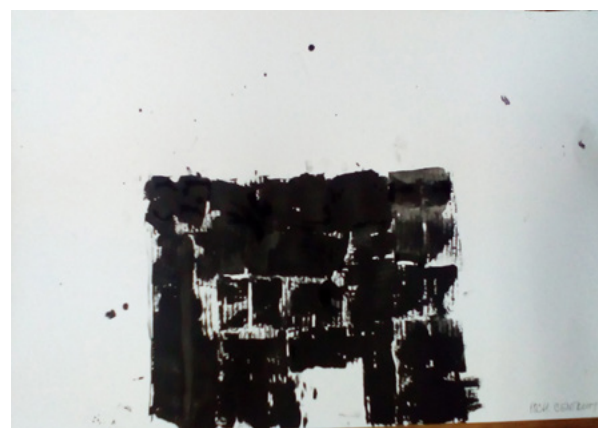
rodinný dům



průmyslová budova



kostel



obchodní centrum

→ Mé okolí
vícehodinový program

autor
Kristýna Stará, Jolana Říhová

zdroj plné verze metodického podkladu
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/21383/METODICKE-KOMENTARE-A-ULOHY-KE-STANDARDUM-ZV---VYTVARNA-VYCHOVA.html/>

vzdělávací cíl
Žák přemýšlí o svém okolí, co jej utváří a jaké pocity to v něm vyvolává. Užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku.

výukové metody
slovní (dialogické i monologické), názorně demonstrační, brainstorming, kresba a komponování prvků

vzdělávací obsah, vzdělávací obor
Umění a kultura / Výtvarná výchova, Člověk a jeho svět / Prvouka, Vlastivěda

klíčové kompetence
k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální

pomůcky
k záznamu poznatků – papír a psací potřeby či fotoaparát

stručný popis
Žáci si vyberou místo (např. při procházce v okolí školy), kde se cítí příjemně. Zamyslí se nad tím, co ovlivňuje jejich pocity z místa. Co utváří atmosféru místa? Žáci si zaznamenávají

zvolenou metodou (kresbou, texty, frotáží, fotografií aj.) místo jako celek, i jednotlivé detaily prostoru, objekty, funkce, služby v daném místě, či další případné kulturně-historické, geografické a ekologické souvislosti, děje aj. Na základě své zkušenosti žáci představí zvolené místo, zdůvodní, proč si je vybrali a popíše pocity, které v nich dané místo vyvolalo. Následně žáci své záznamy porovnávají, pozorují, jak se od sebe liší a diskutují o tom, jak by se jejich pocit změnil, kdyby z prostoru zmizel či přibyl nějaký ze zaznamenaných prvků či dějů, faktorů či typů uživatelů (např. ubyl by počet turistů, snížila by se intenzita aut, zmizelo osvětlení, vzrostly keře, zhoustly či prořídly koruny stromů, přibyl či ubyl mobiliář či nějaká služba/funkce a tak dále). Svá tvrzení zdůvodní. Nakonec mohou záznamy z jednotlivých míst napojit a vytvořit společnou pocitovou a mentální mapu okolí školy.

adaptace
Program byl adaptován na veřejný prostor školy.

vyhodnocení
Tuto aktivitu si vyzkoušelo celkem 15 žáků. 53 % žáků hodnotilo program celkově výborně (27 % chvalitebně, 7 % dobře, 13 % dostatečně). 60 % žáků hodnotilo program jako rozhodně zábavný (33 % jako zábavný, 7 % jako nezábavný). 33 % žáků považovalo program za rozhodně přínosný (40 % za přínosný, 7 % za spíše přínosný). A 40 % žáků by se chtělo o tématu rozhodně dozvědět více, vyhledávat si o něm informace, číst si o něm, či si ho zvolit jako námět pro nějaký ze školních úkolů apod. (dalších 20 % by se chtělo, a 7 % by se spíše chtělo dozvědět více, ostatní spíše nikoli).

→ Kde žiji

mezioborová spolupráce

vzdělávací cíl

orientace v mapovém podkladu a dle něj rozvoj představivosti - vztahu mezi 3D a 2D útvary, rozvoj myšlení v souvislostech - poznání vývoje místa a vliv potřeb lidí, popsání a přemýšlení o prostoru kolem nás a vztahu k němu

výukové metody

slovní (dialogické i monologické), názorně demonstrační, praktické, participativní metoda, brainstorming

vzdělávací obsah, vzdělávací obor

Člověk a jeho svět / Prvouka, Vlastivěda

klíčové kompetence

k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní, morální

pomůcky

mapový podklad, pastelky, fixy, modelína, špejle, papíry, krabičky, lepidlo, nůžky

stručný popis

Varianta pro exteriér:

Na procházce se žáci (ve skupinách) na základě jednoduchých úkolů na porovnání s fyzickým prostorem zorientují ve zjednodušeném mapovém podkladu (např. schwarzplanu) a jeho legendě. K dispozici mají též mapový výřez z jiného období (např. Císařské otisky) pro srovnání a řešení zadaných úkolů, které spočívají v hledání stop historie v současnosti a v proměně prostoru (např. rozrůstání obce, změna využívání krajiny, zapomenuté či ztracené cesty či jiné krajinné prvky - meze, stromořadí aj., změna

některých objektů v obci, jejich funkce či jejich zmizení atd.). Žáci mohou být kupříkladu v roli hledačů pokladů či investigativních novinářů, podstatné je podpořit kulturní a místní zakotvení. Závěrem diskutujeme o poznatcích žáků, necháme je zdůvodňovat, proč se domnívají, že ke změně došlo či jakou funkci mají nebo měly prvky, které studovali a diskusi na závěr obohacujeme příběhy, které vedly k proměně prostoru.

Varianta pro interiér, 3D:

Žáci se zorientují ve zjednodušeném mapovém podkladu, například dotazem k nalezení významného orientačního bodu (např. školy, následně pak i bydliště a cesty do školy). Žáci postupně vytvářejí modely jednotlivých budov a při práci jim vyprávíme příběh jejich okolí. Pak diskutujeme o tom, jak na žáky místo působí a co jej tvoří. Otvíráme téma veřejného prostoru, jak se žákům líbí, a co by se mohlo změnit. Konkrétní všemi odsouhlasené návrhy pak žáci vytváří.

Varianta pro interiér, 2D:

Žáci se zorientují ve zjednodušeném mapovém podkladu, například dotazem k nalezení významného orientačního bodu (např. školy, následně pak i bydliště a cesty do školy). Nejprve necháme žáky uspořádat si informace o zajímavostech jejich obce, které mohou postupně doplňovat vhodnou formou (vlastní obrázky, fotografie, drobné skládačky či krátké texty) do společné mapy. Vzpomínky předávané v rodinách vytváří vztahy potomků k místu, ke krajině a ty, které se dostanou do širšího povědomí komunity pak podporují její vztah k místnímu kraji a jeho rázu. Žáci tedy mohou coby investigativní novináři též zjišťovat méně známé příběhy (např. i od svých rodičů a prarodi-

čů), kterými by mohli své spolužáky překvapit. postupně vytvářejí modely jednotlivých budov a při práci jim vyprávíme příběh jejich okolí.

vyhodnocení

Tuto aktivitu si vyzkoušelo celkem 100 žáků. 60 % žáků hodnotilo program celkově výborně (20 % chvalitebně, 12 % dobře). 57 % žáků hodnotilo program jako rozhodně zábavný (27 % jako zábavný, 7 % jako spíše zábavný). 42 % žáků považovalo program za rozhodně přínosný (26 % za přínosný, 12 % za spíše přínosný). A 35 % žáků by se chtělo o tématu rozhodně dozvědět více, vyhledávat si o něm informace, číst si o něm, či si ho zvolit jako námět pro nějaký ze školních úkolů apod. (dalších 13 % by se chtělo, a 32 % by se spíše chtělo dozvědět více, ostatní spíše nikoli).

ukázka žakovských prací



→ Jak mluvit o architektuře?

mezioborová spolupráce

vzdělávací cíl

porozumět vybranému významu a dát ho do souvislosti s vlastní zkušeností

výukové metody

slovní (dialogické i monologické), názorně demonstrační, praktické, brainstorming

vzdělávací obsah, vzdělávací obor

Člověk a jeho svět / Prvouka, Vlastivěda, Český jazyk

110

klíčové kompetence

komunikativní, sociální a personální

pomůcky

zvolený krátký zajímavý příběh s výskytem daného výrazu, obrazové podklady k danému výrazu

stručný popis

Četbou zajímavého krátkého příběhu s obsaženým výrazem, který si následně vysvětlíme a obrazem (ideálně z blízkého okolí) podložíme, žákům umožníme obohatit slovní zásobu tak, aby v budoucnu mohli snáze komunikovat, formulovat své názory na své okolí a lépe mu rozumět.

vyhodnocení

Tuto aktivitu si vyzkoušelo celkem 23 žáků.

74 % žáků hodnotilo program celkově výborně (13 % chvalitebně, 4 % nedostatečně). 61 % žáků hodnotilo program jako rozhodně zábavný (17 % jako zábavný, 9 % jako spíše zábavný, 4 % jako rozhodně nezábavný). 50 % žáků považovalo program za rozhodně přínosný (23 %

za přínosný, 18 % za spíše přínosný, 5 % jako spíše nepřínosný). A 30 % žáků by se chtělo o tématu rozhodně dozvědět více, vyhledávat si o něm informace, číst si o něm, či si ho zvolit jako námět pro nějaký ze školních úkolů apod. (dalších 9 % by se chtělo, a 13 % by se spíše chtělo dozvědět více, ostatní spíše nikoli).

→ Náměstí či návěs?

mezioborová spolupráce

vzdělávací cíl

rozpoznat typické prvky náměstí a návsi, vnímat rozdílný charakter a co jej ovlivňuje

výukové metody

slovní (dialogické i monologické), názorně demonstrační, praktické, participativní metoda, brainstorming

vzdělávací obsah, vzdělávací obor

Člověk a jeho svět / Prvouka, Vlastivěda

klíčové kompetence

k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální

pomůcky

psací potřeby, papír, lepidlo, nůžky, vytištěný podklad typické architektury

stručný popis

Na základě vlastní zkušenosti si žáci představí náměstí a návěs a nejprve se v úvodní diskusi snaží popsat základní rozdíly. V rámci diskuse si tak postupně definujeme rozdílný charakter a co jej ovlivňuje.

Podle toho, jaká je zkušenost dětí a pedagoga, a podle toho, kde žijí, můžeme začít například u tvaru náměstí a návsi. Hlavní náměstí bývalo pravidelné (obvykle čtvercové) u zakládaných měst, avšak v městech rostlých spontánně z menší osady má hlavní náměstí tvar nepravidelný. Tvar návsi zase odpovídal charakteru vesnice a způsobu obhospodařování okolních polností, stejně jako okolnímu terénu. Základně lze odlišit ves návěsní - centrální nebo ves

ulicovou, kde se ulice stává společným prostorem, „návsi“. Více viz např. Sýkora, J. *Územní plánování vesnic a krajiny, Urbanismus 2. 2002.*

Dále se můžeme rozhovět o funkci takových společných centrálních prostor, kde se děla většina důležitých událostí. Významné a reprezentativní budovy, které bychom našly zejm. na náměstích rozlišovaly, zdali jde např. o náměstí církevní, kterému dominoval kostel, či radniční, kde nejdůležitější budovu představovala radnice. Další významnější funkcemi náměstí i návsi se staly obchod a příležitost k výměně informací, což se dělo zejména u tradičně umístěných kašen či studen, kam se chodilo pro vodu.

111

Z jednotlivých budov, jejichž základ máme předtištěn, si pak žáci prostor svého náměstí a návsi pro srovnání vytvoří. Mluvíme o tom, co za prostor (veřejný prostor) vznikl mezi budovami, jakou má funkci, co vše jej vytváří a jakou roli tyto prvky hrají (např. zeleň - vliv na náladu, ale též ovlivňování mikroklimatu, snižování prašnosti s ohledem na patrovitost koruny, a snižování rychlosti proudění vzduchu, tedy i prachových částic, zvyšování vlhkosti vzduchu a snižování jeho teploty, snižování hluku atd.). Zajímáme se o to, co lze na námi vytvořeném prostoru vykonávat za aktivity, které jsou základní (jako třeba pohyb nebo ty, které souvisejí s funkcemi budov, které náměstí či návěs obklopují) a které další prostor umožňuje (či by mohl), ať již vykonávané individuálně (procházka, pozorování ptáků, opalování) či jako společenskou činnost (hry, posezení na lavičce, korzování a společenská konverzace aj.). Podle toho pak žáci svá náměstí a návsi dokreslí (či z barevných papírů dotvoří), např. doplní lidi, zeleň, vodu (ať již ve formě fontány či rybníka), mobiliář aj.

vyhodnocení

Tuto aktivitu si vyzkoušelo celkem 14 žáků.

93 % žáků hodnotilo program celkově výborně (7 % chvalitebně). 64 % žáků hodnotilo program jako rozhodně zábavný (29 % jako zábavný, 7 % jako spíše zábavný). 64 % žáků považovalo program za rozhodně přínosný (14 % za přínosný, 21 % za spíše přínosný). A 50 % žáků by se chtělo o tématu rozhodně dozvědět více, vyhledávat si o něm informace, číst si o něm, či si ho zvolit jako námět pro nějaký ze školních úkolů apod. (dalších 14 % by se chtělo, a 14 % by se spíše chtělo dozvědět více, ostatní spíše nikoli).

112

ukázka pracovního podkladu



6.2.2 Cíle

Cílem experimentální fáze výzkumu bylo v souvislosti s třetí výzkumnou otázkou ověřit a porovnat účelnost a praktickou účinnost rozličných přístupů zprostředkování tématu prostřednictvím didaktických materiálů. Zvolenými metodami jsem se snažila přinést poznatky nejen o účelnosti a účinnosti volených metod, tématu a jejich případných úskalí a možnostech, ale též postihnout klíčový pohled odborníka-pedagoga, zprostředkovatele informace a zkušenosti, jeho potřeby a omezení.

Shodným praktickým cílem všech programů z pohledu účelnosti bylo:

- dovést účastníky k porozumění konkrétnímu tématu/problematice,
- zprostředkovat téma/problematiku zábavnou, zajímavou či zkušenostní formou,
- poskytnout zkušenost a motivaci, na které bude možné navázat při dalším vzdělávání,
- v neposlední řadě vzbudit pozornost účastníků, popřípadě zájem o téma.

Zpětnou vazbu od účastníků – žáků jsem získala prostřednictvím dotazníkového šetření, účastníci – pedagogové hodnotili realizovaný program v rámci polostrukturovaných rozhovorů.

Shodným praktickým cílem všech programů z pohledu účinnosti bylo posílit vnímání krajiny. Vliv realizovaných programů na představu o prostoru kolem nás a jeho vztazích zaznamenávalo srovnávací mentální mapování tématu cesty do školy. Zaznamenávalo dvojí změnu - kvalitativní posun v zobrazení a kvantitativní posun v objemu zobrazených prvků (kap. 5.3.3).

6.2.3 Evaluace

6.2.3.1 Hodnocení účinnosti

Prostřednictvím mentálních map, respektive hodnocených 191 párů, jsem ve více než polovině případů (103) zaznamenala posun v zobrazení, jak ukazuje tabulka níže (obr. 12). Posun v zobrazení se týkal rozdílů četnosti studovaných prvků, či samotného způsobu znázornění prostorového schématu (obr. 13–16). Vyvozuji z toho tedy, že samotný výzkumný experiment měl vliv na vnímání krajiny. Samozřejmě otázkou je, jakou a jak dlouhotrvající změnu vyvolal. Avšak charakter této změny ať již z časového hlediska či kvalitativních vlastností povahy není předmětem výzkumu.

113

Fyzicky rozeznatelné prvky			
dle K. Lynche	před	po	rozdíl
cesta	158	202	▲ 44
uzel	106	144	▲ 38
významný prvek	188	240	▲ 52
okraje	83	111	▲ 28
oblasti	61	90	▲ 29
Stadia chápání prostoru F. Stückratha	před	po	rozdíl
dynamické uspořádání kresby	54	31	▼ -23
objektové uspořádání kresby	52	56	▲ 4
figurální uspořádání kresby	85	104	▲ 19
Nárůst informací v množství kreseb	počet kreseb		
nárůst informací v kresbě	103		

Obr. 12 Dopad experimentu na proces kognitivního mapování u žáků 1. stupně ZŠ (hodnoceno 191 párů kreseb)



Cesta do školy č. 1, spíše dynamického uspořádání, kde cesta je významným tematickým prvkem spolu s hranicí zeleně.



Cesta do školy č. 1 dynamického uspořádání, kde cesta je spíše zobrazením významných prvků, které žák potkává.



Cesta do školy č. 2, posun až k téměř figurálnímu uspořádání, kde se zmnožily cesty, okraje i významné prvky, přibýly uzly (křižovatky) a mohli bychom mluvit i o oblastech. Z obrázku byla záměrně vypuštěna část autorského textu, která odkazovala k identifikaci místa.

Obr. 13 Příklad kresby cesty do školy jednoho autora před a po uskutečnění programu: posun v zobrazení



Cesta do školy č. 2, posun k objektovému uspořádání, kde se zmnožily cesty, okraje (např. hranice dětského hřiště i cest) i významné prvky (množství budov i vlastní dům), přibýly uzly (křižovatka s přechodem pro chodce a semafor).

Obr. 14 Jiný příklad kresby cesty do školy jednoho autora před a po uskutečnění programu: posun v zobrazení



Cesta do školy č. 1, objektové uspořádání významných prvků k linii cesty.



Cesta do školy č. 2. Zůstáváme v rovině objektového uspořádání, avšak přibývá detailu zejména v rámci cest, okrajů, uzlů, částečně i oblastí a významných prvků.

Obr. 15 Příklad kresby cesty do školy jednoho autora před a po uskutečnění programu: nárůst informací v kresbě

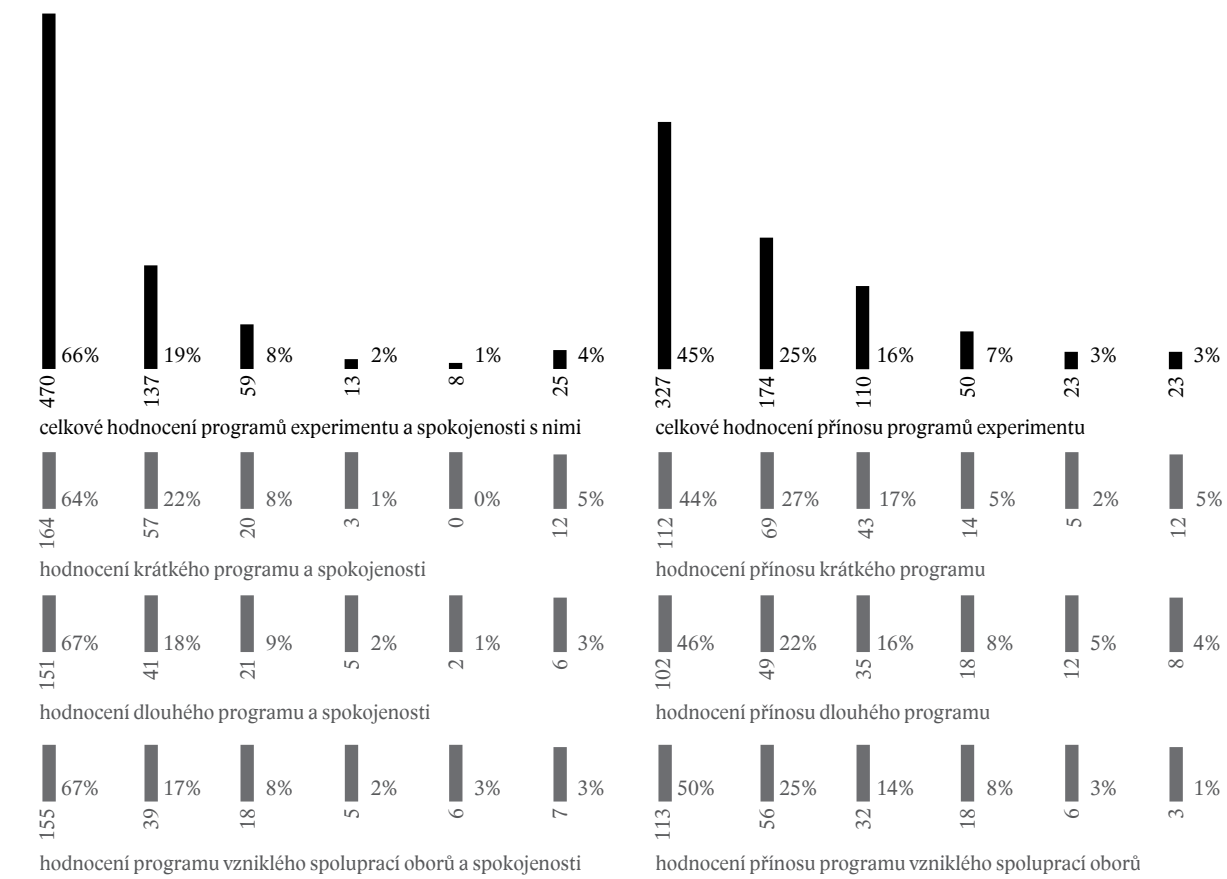


Cesta do školy č. 1, objektové uspořádání významných prvků (např. domů, stromů) k linii cesty, na kterou navazují další se svými hranicemi (ty tvoří i řady budov). Cesty se převážně kříží a kresba zaznamenává významnější uzel kruhové křižovatky osázené květinami. Kresba naznačuje i drobnější oblasti - např. zeleně.



Cesta do školy č. 2. Zůstáváme v rovině objektového uspořádání, avšak přibývá detailu zejména v rámci cest a okrajů (dláždění či parkování), ale též oblastí zeleně (přibývají, a to včetně detailu stromů či trav). Přibývají též významné prvky budov, které dotváří svými řadami hranice cest.

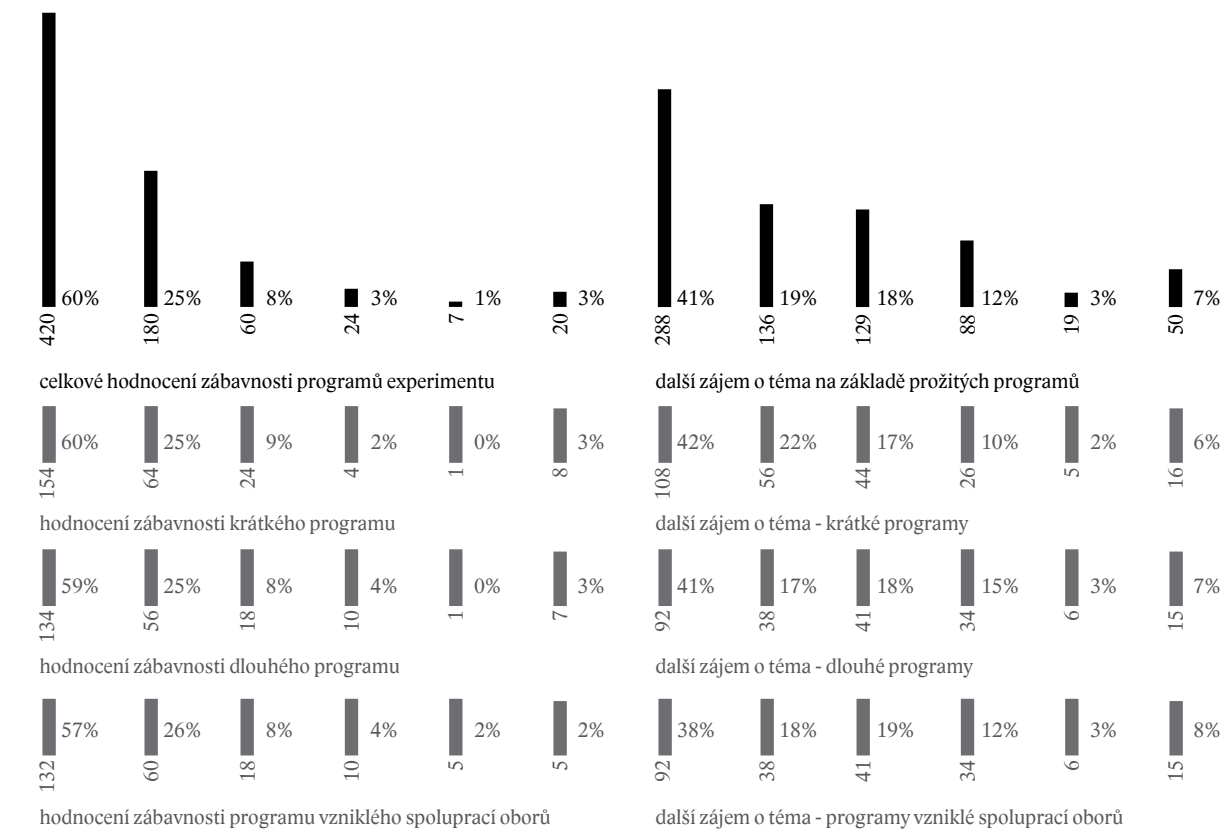
Obr. 16 Jiný příklad kresby cesty do školy jednoho autora před a po uskutečnění programu: nárůst informací v kresbě



celkové hodnocení programu a spokojenost s ním

rozhodně ano ano spíše ano spíše ne ne rozhodně ne

přínos programu



rozhodně ano ano spíše ano spíše ne ne rozhodně ne

zábavnost programu

případný další zájem o téma

Obr. 17 Hodnocení experimentu žáky 1. stupně ZŠ (počet zaznamenaných hlasů a procentuální zastoupení)

6.2.3.2 Hodnocení účelnosti

Realizovaný program se rozhodně líbil (srovnatelné se známkou jedna) 66 % žáků a 19 % žáků se líbil (srovnatelné se známkou dvě), a to bez výrazných rozdílů v hodnocení krátkého či vícehodinového programu a nebo programu založeného na mezioborové spolupráci. Celkem tedy bylo spokojených zhruba 85 % dětí. Horší hodnocení způsobovalo zejména nepříznivé počasí či absolutní nezájem o probírané téma, ale též nevyhovující metoda práce.

Přes 85 % hodnotilo programy jako zábavné a přínosné. Obsahovaly tedy pro děti informace nové a užitečné. Žáci 1. stupně dokázali téma propojovat se světem kolem, s místem, kde žijí, a někteří i se svou budoucností či s důsledky svých rozhodnutí. 60 % zúčastněných láká téma programů k dalšímu zájmu a necelých 18 % se k této možnosti spíše přiklání. Celkové vyhodnocení, včetně dílčího zaznamenání jednotlivých přístupů, které se však výrazně neliší od průměru, je zobrazené na obr. 17.

První reakce pedagogů na využití námětů z oboru architektura a urbanismus k zvyšování povědomí o krajině byly v rámci rozhovorů až na výjimky líčeny jako „chaos“ a do značné míry způsobovaly obavy z vysoké odbornosti tématu, nesnadného porozumění, nezvládnutí programu dětmi s individuálním studijním plánem a případně i z následného neúspěchu. A to až na dvě výjimky, které již s tématem více či méně pracují. Sami, či po rozpravách se mnou nebo se zapojenými kolegy, však i ti méně zkušené odhalili, že se jedná o téma dle vlastních slov respondentů „zcela přirozené“, pro které lze, a dokonce je i přínosné jak pro výklad, tak pochopení, čerpat z vlastní zkušenosti a každodennosti. Jak ukazují výše uvedené výsledky dotazníkového šetření mezi žáky, i jak vyplývá z mého pozorová-

ní, pedagogové nakonec, často ke svému vlastnímu překvapení, úspěšně dovedli děti k porozumění zvolenému tématu zábavnou, zkušenostní formou a u velké části dětí, ale též u sebe, podnítily zvědavost, a tedy i potenciálně další zájem o problematiku. Kupříkladu sami již začali přemýšlet, jak na téma navázat v rámci osnov dále, jakým dalším způsobem využít poskytnuté materiály či alespoň jak a kdy dětem téma a získané informace připomenout a využít, aby dozvuky z uskutečněného programu trvaly co nejdéle. Objevily se i úvahy nad prezentacemi rodičům, což by vedlo nejen k širší podpoře, ale též osvětě.

V průběhu realizace ani během přípravné fáze se nevyskytly výrazné problémy. Pedagogové si sami vybírali, a případně upravovali, programy (vzhledem k jejich tematickému zařazení a metodě zprostředkování) tak, aby navazovaly na školní vzdělávací plán, a vyhovovaly danému třídnímu kolektivu. Nezapomněli ani na sebe, avšak nebáli se ve většině případů zkusit něco nového.

Pakliže se vyskytly potíže, pedagogové je zařadili mezi ty osobního, jako nerozhodnost při výběru, a nebo provozního charakteru, např. obtíže s tiskem (barevnost, počet, velký formát), nedostatek prostoru ve třídě, špatné počasí či problémy se zajištěním pomůcek. K pomůckám ale nebyl problém v rámci přizpůsobení programu najít vhodné alternativy. Rozšířit prostor třídy o prostory chodby či nahradit vnitřní výuku za výuku venku a naopak též představovalo možná řešení. Ojedinele se vyskytla drobná úskalí s vysvětlováním pojmů. Kupříkladu slovo „panorama“ v úloze „Jedním tahem“ nejednou způsobilo zmatení, a někdy v souvislosti s tím došlo i k drobné úpravě techniky kresby, což výsledku neškodilo. Jinak se ale většina pedagogů snažila vše řádně vysvětlit, a to z přesvědčení, že jsou slova, která by měly děti v souvislosti s krajinou již

znát a umět používat. Problémy s vyšší mírou odbornosti jsem zaznamenala pouze v jednom z rozhovorů, kdy i přes úspěšně provedený program, upravený věku a schopnostem dětí, pedagog trval na tom, že by třída potřebovala dlouhý vysvětlující úvod, který by pomohl dětem se postupně v pojmosloví zorientovat. Otázkou je, zdali toto tvrzení plyne z ne zkušenosti s tématem či z nedostatku času na přípravu, anebo z nesnázi s prezentováním tématu ve formě srozumitelné a zábavné pro děti.

Nakonec se největší překážkou ze všech ukázal čas. Ať již ve formě nedostatku času k přípravě, či nedostatku času vymezeného na aktivitu, nebo nedostatku času, který je možné vyčlenit pro úlohy v rámci nastavených týdenních plánů a školních osnov. S tématem času tedy souvisela dlouhá diskuse, zdali je pro pedagogy vhodnější cesta začlenění krátké vsuvky, nebo věnovat tématu delší časové úseky a ucelenější bloky. Osobnost učitele, žáků třídy i okolnosti dané školou vytváří vždy velice individuální směr proměnných, kterou nelze zobecnit a aplikovat paušálně. Proto jsem od začátku nastavila strategii směrem k aktivizujícím metodám, které čerpaly z osobní zkušenosti, dávaly větší prostor kreativitě i zážitku, a pedagogové se tak ve svém hodnocení soustředili na základní kategorie programů a jejich hodnocení, nikoli vlastní metody. Ale i mezi nimi se projevy osobní preference a přizpůsobení specifickým okolnostem, které nelze zobecnit.

Kratší aktivity implementované do hodin představují pro pedagogy živější, zajímavější a svižnější element, který umožňuje efektivně vést hodinu a nenarušovat její tempo. Přesto samozřejmě i ty podle potřeby a zájmu se mohou natáhnout na celou hodinu. Vsuvka nově upoutává pozornost dětí a dokresluje probíranou látku na zajímavém příkladu či osobní zkušenosti. Navíc děti mladšího škol-

ního věku lépe udrží pozornost na krátký interval měnících se aktivit, než aby se stejnou intenzitou pracovaly na vícehodinovém projektu. Kratší aktivity by mohly tvořit i základ dlouhodobého projektu, provazovaného různými předměty a jako připomenutí si nějakého mimořádného zážitku. Bez připomínání a provazování do souvislostí se dle pedagogů program a zkušenost z něj dostane postupně z aktivně používané části vědomí do pasivní části podvědomí.

Někteří pedagogové by raději zvolili činnost na celou hodinu a více, a to z prostého důvodu zvědavosti a zájmu dětí, který vyvolá nejen téma, ale též neobvyklá forma výuky sama o sobě. Děti potřebují dojet ve svém zápalu k nějakému výsledku, kterým by aktivitu uzavřely a nasýtily tak touhu dozvědět se stále víc. Navíc někteří se u kratších aktivit obávají naopak ztráty pozornosti dětí a narušení hodiny.

Poměrově se mezi dílčími přístupy v hodnocení neprojevily značné rozdíly, a to ani v hodnocení dětí (viz výše), ani posléze při rozhovorech s pedagogy. Vzhledem ke svým časovým možnostem se ceněným momentem ukázala mezioborová spolupráce a podpora prostřednictvím konzultací, které mnohým umožnily rychlý vstup do tématu bez výrazně vyšší časové náročnosti na přípravu. Ze stejného důvodu si cenili i připravených materiálů, které skýtaly možnost individuální úpravy dle potřeb osnov, pedagoga i kolektivu dětí. ŠVP a osnovy jsou podle pedagogů již nyní satureované a potřebují tak navazovat na linii výkladu již obsažených témat.

Pedagogové navíc, i z důvodu výše zmíněné potřeby přirozené součásti výkladu, oceňovali:

A. z pohledu charakteristiky tématu:

→ mezioborovost – propojení předmětů,

→ otevřenost tématu – snadné přizpůsobení výkladu,
→ možnost propojení s vlastní zkušeností a místem, a z toho vyplývající samostatné poznání dětí a lepší pochopení výkladu,

B. z pohledu rozvoje dětí:

→ kontextualizaci témat, která dětem umožnila vědomě propojovat znalosti a dovednosti z jiných předmětů, a osobní zkušenost, a tím rozvíjet myšlení v souvislostech,
→ týmovou práci dětí, která utužuje kolektiv a přináší do prostředí třídy více uvolněnosti, radosti a vnímavosti,
→ komunikativnost a osobní projev - přirozeně se zapojily i děti, které obvykle nereagují či se s obtížemi zapojují, i žáci s individuálním studijním plánem,
→ tvořivý a aktivnější program, který přes prvotní obavy nenarušil soustředění a disciplínu třídy, naopak zaujal i méně pozorné a více aktivní žáky.

C. z pohledu rozvoje pedagogů:

→ mezioborová spolupráce – otevření nových obzorů,
→ nové téma iniciovalo vlastní bádání, samostudium či návrat k opuštěným materiálům,
→ lepší poznání dětí a jejich schopností.

6.3 Dotazníkové šetření mezi pedagogy

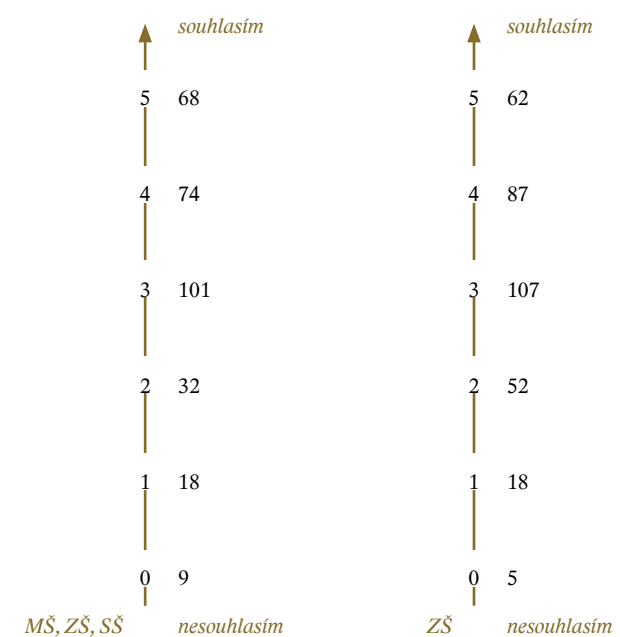
Dotazníkové šetření probíhající online formátem v první polovině roku 2016 ověřovalo na širším vzorku pedagogické obce základní rysy výchozí situace pro tematiku krajiny ve vzdělávání vyplývající:

→ z polostrukturovaných rozhovorů vedených se členy ohniskové skupiny a pedagogy, kteří se účastnili experimentální fáze,
→ z diskusního mezioborového setkání OTTA na téma Architektura ve vzdělávání (1. 4. 2014, Plzeň), ke kterým došly přítomné zájmové strany, a z jehož publikovaných výstupů mj. též ve své práci vycházím.

V rámci tohoto šetření jsem zjišťovala, jak na téma pedagogové nahlíží, do jaké míry naplňují jeho potenciál a jaké přístupy k jeho zařazení do výuky volí. V neposlední řadě jsem se ptala též na základní potřeby učitelů, které by vedly k vyššímu využití potenciálu tématu.

6.3.1 Závěry dotazníkového šetření

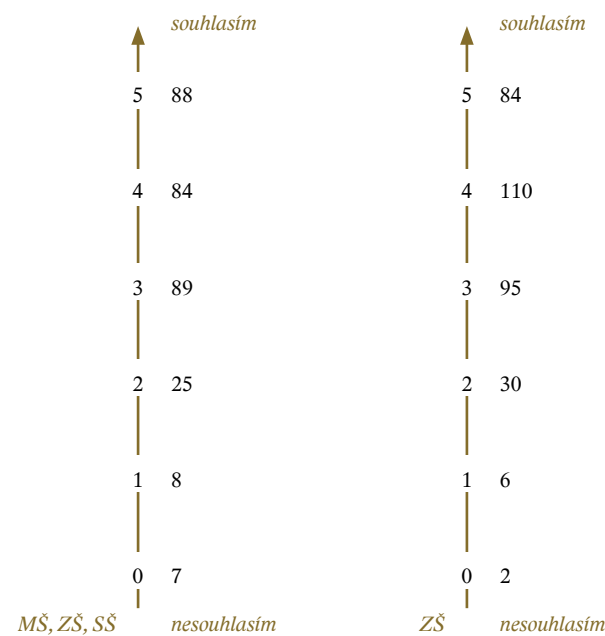
Respondenti se shodli, že obor architektura a urbanismus vyvolává celospolečenské diskuse, jichž jsou občané nedílnou součástí. Absence základní orientace ve vsudypřítomném tématu pak negativně ovlivňuje jejich postoje a kvalitu výsledného rozvoje našeho prostředí (viz navazující schéma)³³.



Pozn.: hodnocení na stupnici 0–5 / počet hlasů daného stupně

33 Ověření vybraných závěrů mezi pedagogy z mezioborové diskuse OTTA ze dne 1. 4. 2014 v Plzni, a to ve srovnání prvních tří stupňů škol se stupněm základním. Počty a míra souhlasu znázorněny na stupnici.

Podíváme-li se do RVP pro základní školy, abychom zjistili, zda poskytuje dostatečný prostor pro rozvíjení vztahu ke krajině, můžeme konstatovat, že v obecné rovině obsahují klíčové kompetence a cíle vztahující se k prostředí, ale nejsou blíže konkretizovány pro krajinu, její kulturní rozměr zahrnující též prostředí vystavěné, a pro udržitelnost (viz schéma níže)³⁴.

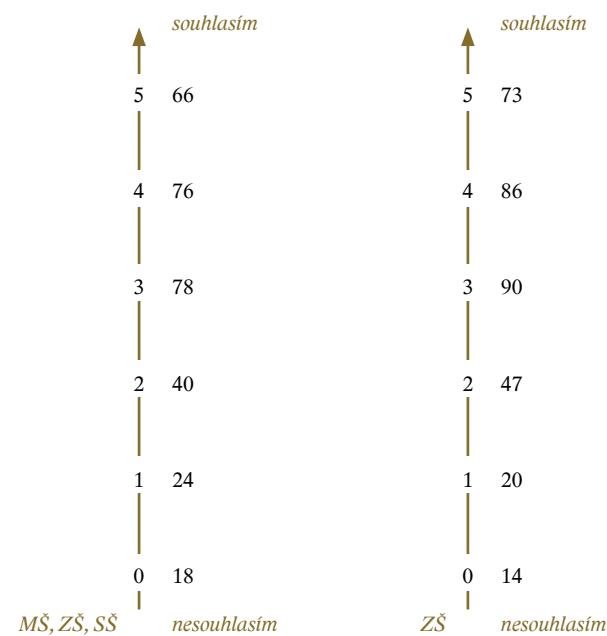


Pozn.: hodnocení na stupnici 0–5 / počet hlasů daného stupně

Z obr. 18 lze vyčíst, že zhruba dvě třetiny dotazovaných pedagogů využívají témata, která pomáhají rozvíjet představivost, estetické a prostorové vnímání a povědomí o současné i minulé architektuře a jejím vlivu na kvalitu života. Polovina dotazovaných pomocí témat uvedených též v kap. 6.1.2.4 podporuje vztah ke krajině, vnímání jejích hodnot a uvědomění si vzájemnosti odrážející se v citlivém přístupu k ní, stejně jako vědomí, že vystavěné prostředí je součástí životního prostředí. Těsně pak následuje pochopení tvorby prostředí jakožto prostoru sdílené odpovědnosti a smyslového vnímání. Ojedinele se objevilo i využití k demonstraci fyzikálních zákonů či jako motivační prostředek v rámci výuky.

34 Idem.

Přesto se pedagogové spíše shodli, že by jim RVP skutečně poskytl možnost zařazovat témata krajiny viděná skrze obor architektura a urbanismus do vzdělávání, vzhledem k své nedostatečné informovanosti v oboru není snadné si je pod obecnými formulacemi představit (viz schéma níže)³⁵.

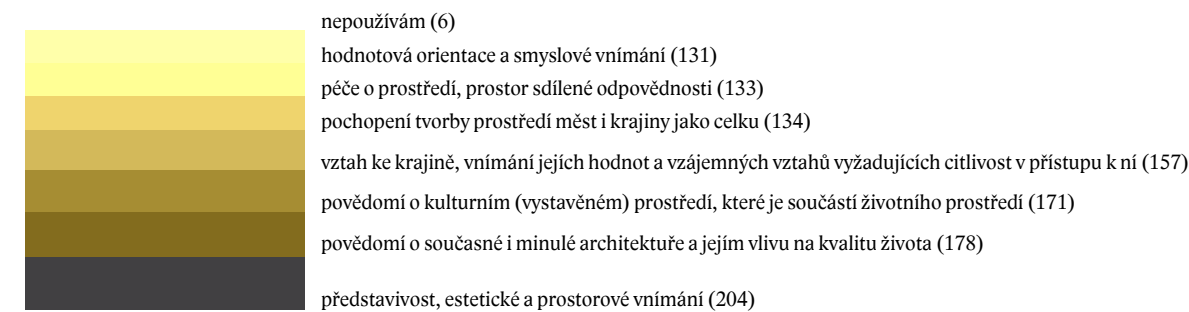


Pozn.: hodnocení na stupnici 0–5 / počet hlasů daného stupně

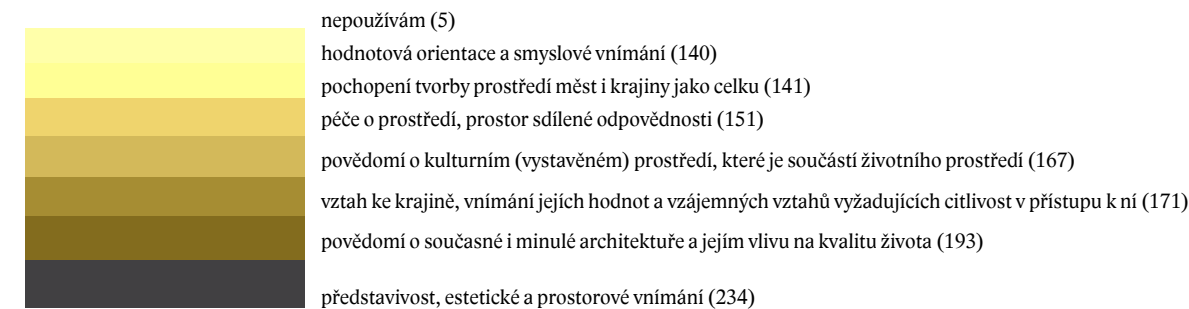
Toto tvrzení se na první pohled staví do opozice vůči závěru v odstavci předchozím. Avšak jedním z potenciálně limitujících faktorů, který též uvádím v kapitole 9.1, je vyšší pravděpodobnost zapojení respondentů v tématu aktivních, kteří dokáží nahlížet situaci s nadhledem a vidět tak více rovin. Na druhou stranu uvedený závěr může svědčit o jejich případných rezervách v plnohodnotném rozvíjení potenciálu tématu ve vzdělávání. Stejně tak můžeme vyvozovat, že uvedená tvrzení jsou nejen dokladem skutečnosti, že RVP prostor pro téma poskytují, ale též dokladem toho, že i přirozeně pedagogové (alespoň ti aktivní) s tématem pracují. Otázka zní, do jaké míry uvědoměle a zdali opravdu způsobem, který rozvíjí vzájemný vztah člověka a krajiny (např. prostřednictvím lokální tematiky, osobní zkušenosti aj.).

35 Idem.

Od předškolního po střední stupeň vzdělávání



Základní stupeň vzdělávání



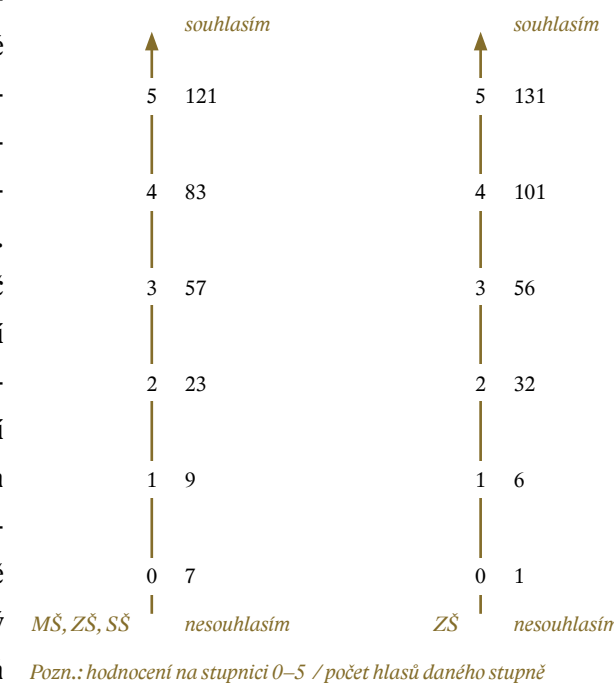
Dále jednotlivci uvedli výše nezařazené:

„design počítačových sítí v budovách“, „kulturnost prostředí ve spojení se stravováním, jeho racionalizace“, „matematické představy o počtu použitých prvků“, „motivace k výuce“, „pochopení některých řešení ve stavebnictví“, „uvědomění si vlastní identity a soundležitosti s prostředím“, „všechny body najdete i v RVP“, „způsob využití fyzikálních zákonů ve stavitelství a architektuře“.

Obr. 18 Co pomáhají témata architektury a urbanismu u dětí rozvíjet?

Lokální úroveň vztaženou k dané škole zajišťují školní vzdělávací plány, které vycházejí z rámcových vzdělávacích programů. Na ně se váže též výběr učebnic a v obou případech se odvíjí od porozumění podkladu, tedy RVP. Přestože na určité období úsilí o kreativitu učitelů a otevřenost témat vyvolalo stop stav všem metodikám a didaktikám, učebnic a metodických příruček zejména pro 1. stupeň zůstává dostatečné množství. Nakonec se však pedagogové dotazovaní napříč vzdělávacími stupni shodli, že metodiky a kvalitní výukové materiály pro učitele, reflektující místní podmínky, obecně pro všechny stupně chybí (viz schéma vpravo)³⁶. A ze schématu cíleného na 1. stupeň vyčteme, že přestože spíše souhlasí s všeobecným míněním, obecnější zaměření 1. stupně snížilo celkovou rozhodnost, a tedy i přes možný dostatečný počet zůstává otázkou jejich obsahová

36 Idem.



Pozn.: hodnocení na stupnici 0–5 / počet hlasů daného stupně

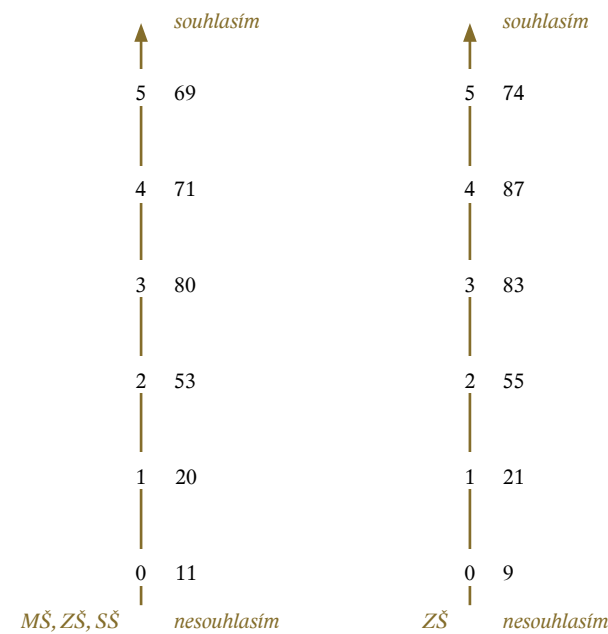
náplň (kap. 2.4), kvalita, mezioborovost, širě pokrytých vzdělávacích oblastí a místní zkušenosti.

V omezení kontinuálního začlenění krajiny s využitím témat oboru architektura a urbanismus sehra- vá svou roli i nepochopení či odlišné porozumění významu. Propisuje se nejen do samotné tvorby strategických, metodických i učebních materiálů, ale i do výkladu. Jakým způsobem tedy využívají peda- gogové poskytnutý prostor, přenesený na lokální úroveň pomocí ŠVP, úzce souvisí nejen s jejich zá- zemím, ale též s individuálním porozuměním slo- vům jako architektura, urbanismus či krajina (nebo kulturní krajina), samotným vzděláním či osvě- tou v problematice, a tedy se schopností číst mezi řádky to, co není explicitně řečeno (obr. 19). Širší publikum pedagogické obce se shodlo, že vzdělá- vání svých stávajících i budoucích členů v oblasti architektury a urbanismu nedostačuje (viz schéma níže)³⁷, což se dále promítá do uchopení tématu při výuce a jeho zprostředkování žákům.

každodennosti, která by pro ně představovala bo- hatý inspirační zdroj založený na zkušenosti (nikoli prosté informaci).

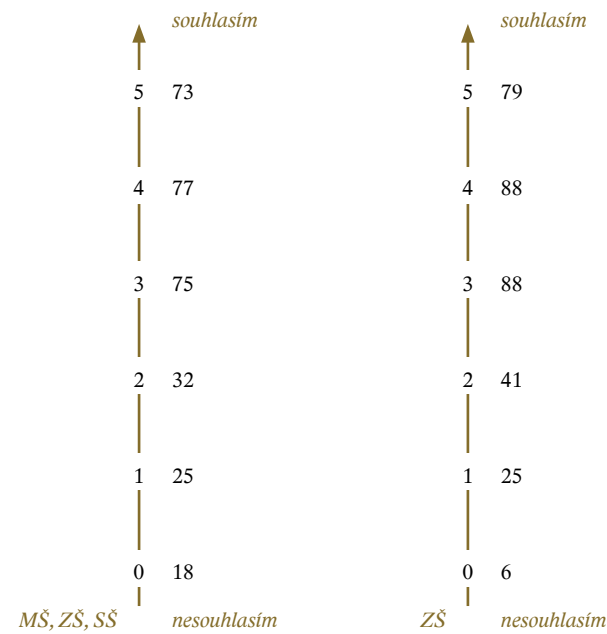
Z dotazníkového šetření vyplývá, že největší te- matické skupiny ve vztahu k oboru architektura a urbanismus, byť využívané pouze příležitostně (obr. 20 a 21), na 1. stupni tvoří krajina a ději- ny architektury těsně následované estetickým a funkčním řešením prostoru a využitím pro účely matematiky a geometrie. Přestože zařazení téma- tu do výuky v průběhu školního roku, i do dílčích vzdělávacích oblastí se může zdát dostatečné, roz- hovory (kap. 6.1) ukázaly, že úspěšnost přenosu informací závisí též na formě jejich podání, využi- tí principu zkušenosti (pedagoga, dětí či praktic- ké ukázky) a vztazení problému k místní temati- ce. Jakkoli též volená témata dle rozhovorů (kap. 6.1.5) i dotazníků (obr. 18) všestranně rozvíjí osob- nost, dovednosti žáků, jejich vztah a odpovědnost ke krajině, ve výuce se přesto objevují útržkovitě, bez potřebných souvislostí a s nepřesnou termino- logií (viz schéma níže)³⁸.

124



Pozn.: hodnocení na stupnici 0–5 / počet hlasů daného stupně

Někteří pedagogové, kteří se účastnili výzkumu, přiznávají, že se v oboru architektura a urbanismus neorientují natolik, aby z něj dokázali čerpat. Ne- znalost vyvolává strach z neznámého a představu přílišné odbornosti nevhodné pro základní vzdělá- vání. Následkem toho jim uniká vztah k prožívané

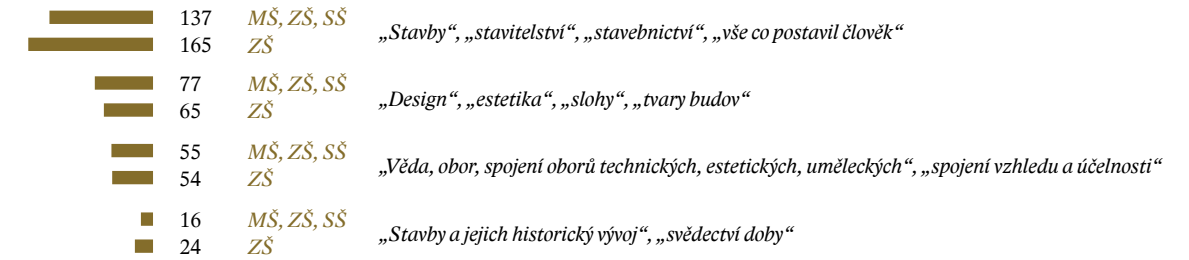


Pozn.: hodnocení na stupnici 0–5 / počet hlasů daného stupně

38 Idem.

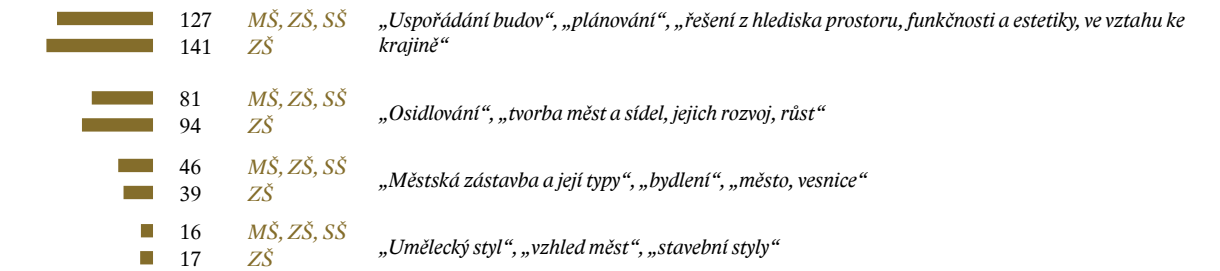
37 Idem.

architektura



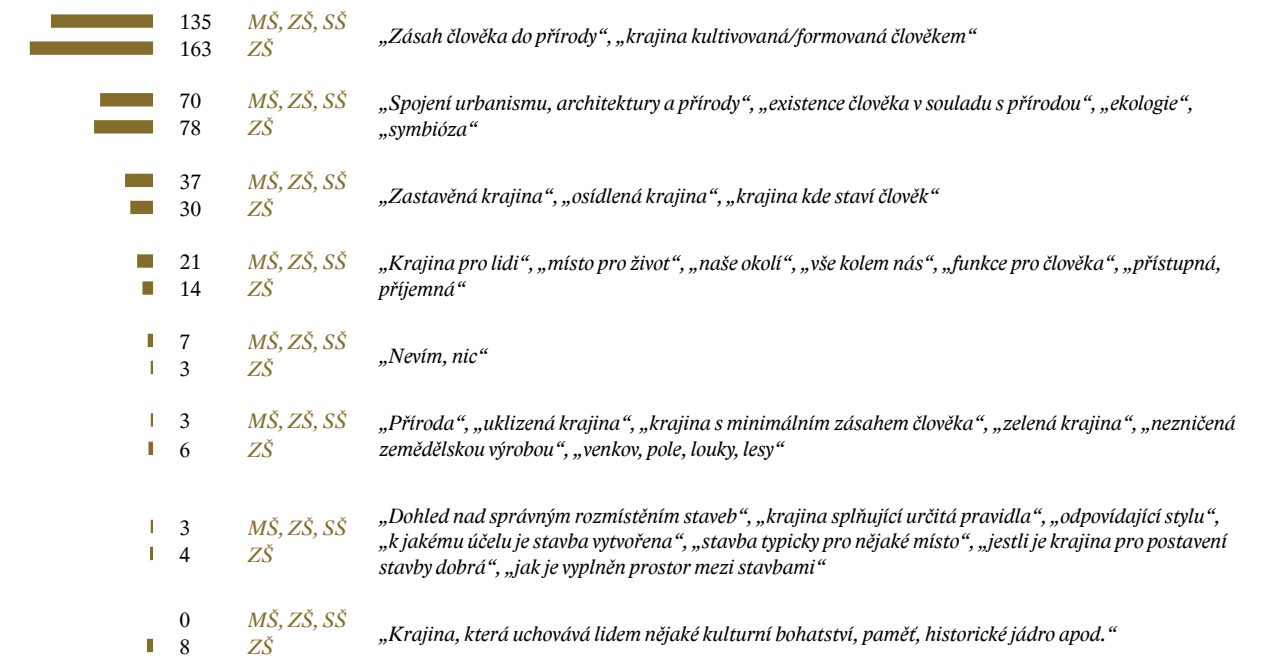
Dále jednotlivci uvedli výše nezařazené: „architektura“, „harmonie“, „je důležitá“, „jestli barák může stát nebo ne“, „nic“, „těžký technický obor“. A pouze 28 respondentů uvedlo svou představu i v sou- vislosti s krajinou, urbanismem, plánováním, městem či zahradní architekturou.

urbanismus



Dále jednotlivci uvedli výše nezařazené: „městská architektura 20. století“, „moderní architektura ve prospěch prostředí a k užítku obyvatel“, „něco novodobého“, „nevím“ (4x), „okolí staveb“, „panelákové nevhledné skatule, málokdy něco pěkného“, „průmysl“, „rozmístění obyvatelstva“, „se mě netýká“, „stěhování do jiné země ve velkém množství“, „stěhování do měst, hodně aut ve městě“, „urbanismus“, „určitý styl stavitelství, strohý, jednoduchý“, „užitkové stavby“, „v Čechách zanedbávaná oblast“, „všechno kolem nás“, „výstavba v 50. letech“, „vyvážené složky - město, vesnice“, „změšťování s pokrokem techniky a vědních oborů, využití nových poznatků“.

kulturní krajina

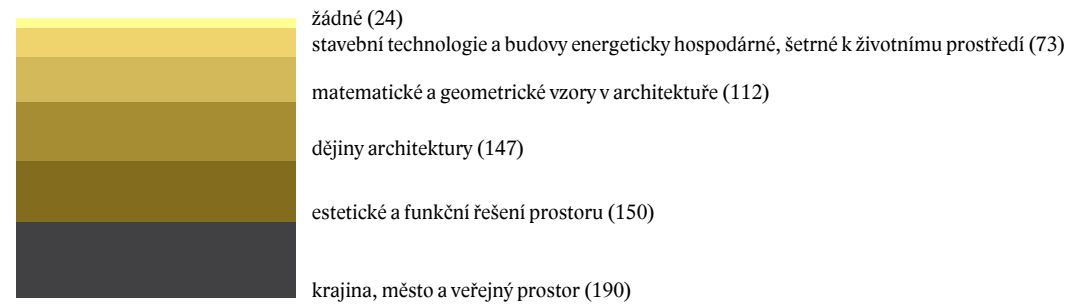


Dále jednotlivci uvedli výše nezařazené: „Central park, parky“, „člověk“, „esteticky hezká krajina“, „kulturní krajina“, „místa se stejnou kulturou“, „rozhodně to není to, co jsem dnes četla na billboardu“, „dálnice, dálnice, dálnice“, „sochy, zajímavá architektonická díla zapojená do běžného života“, „u nás spíš taková kulturní babišovská poušť“, „územní celek“, „země“, „znám to v rámci nabídky cestovního ruchu a v předpokladech rozvoje ČR“.

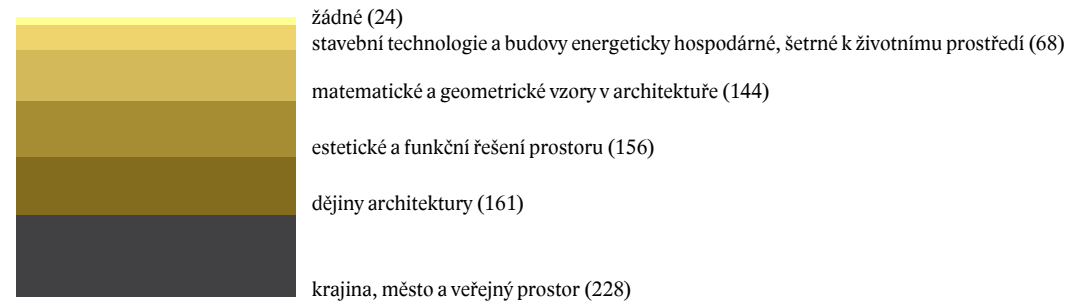
Obr. 19 Co si pedagogové představí pod pojmy architektura, urbanismus, kulturní krajina?

125

Od předškolního po střední stupeň vzdělávání



Základní stupeň vzdělávání

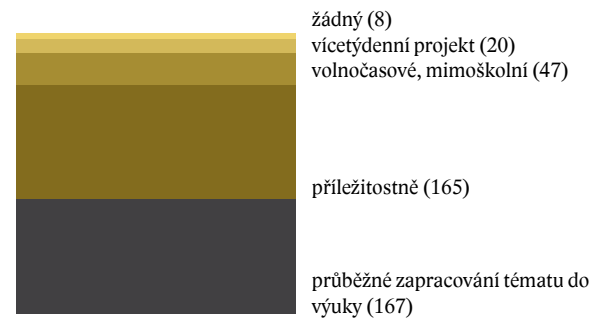


126

Dále jednotlivci uvedli výše nezařazené: „akustika“, „ekologie a environmentální výchova a ochrana památek“ (4x), „emocionální prožívání prostoru“, „ergonomie a psychologie prostoru“, „genius loci - místo, které určuje člověka a jeho dráhu, určuje i osud - pro některé autory nebo literární díla je to otázka klíčová“ (2x), „jako příměr k systému práce, kterou žáci dělají: svými schopnostmi a dovednostmi vytváříme stavbu, jedno navazuje na druhé...“, „mobilní, orientační systémy“, „počítačové zpracování půdorysu, 3D modelace“, „použití jako mezipředmětový vztah“, „pravidla designu“, „vliv zástavby na vztahy a zvyky lidí“, „výuka cizího jazyka“, „využití materiálů ve stavebnictví“ (4x), „známé budovy“.

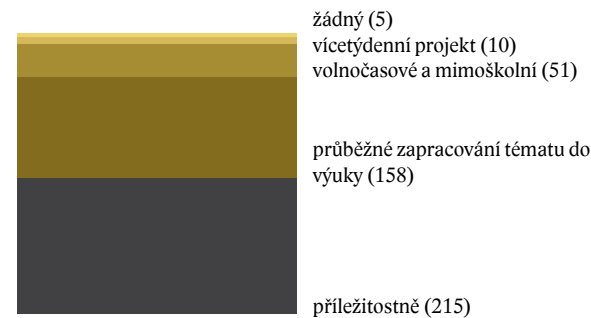
Obr. 20 Témata spojená s oborem architektura a urbanismus využívaná ve výuce

Od předškolního po střední stupeň vzdělávání



z pohledu školního roku

Základní stupeň vzdělávání



z pohledu školního roku



z pohledu vyučovaných hodin

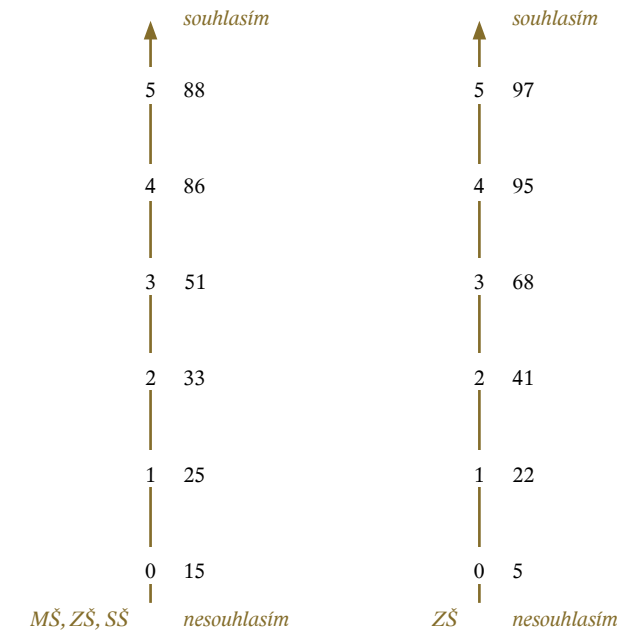


z pohledu vyučovaných hodin

Do kategorie zmínky při výkladu dva respondenti zahrnuli využití tématu jako součást motivace a jako mezipředmětovou vazbu. Dále jednotlivci uvedli výše nezařazené: „filmy o architektuře“, „laboratorní práce“, „při hře dětí“, „při vycházkách“, „samostatný předmět“ (2x), „základní součást výuky“ (2x).

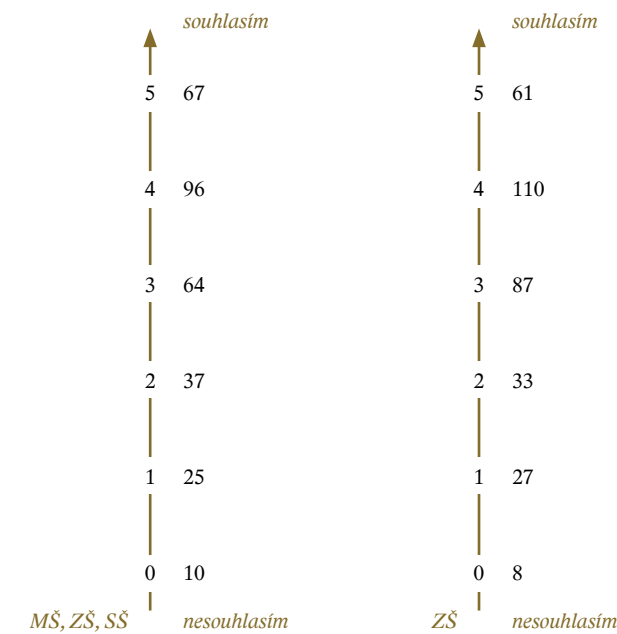
Obr. 21 Kolik prostoru tématům architektury a urbanismu pedagogové při své výuce věnují?

Často jsou též redukována při hodinách dějepisu na znalost historického vývoje architektonických slohů bez širšího kontextu (viz schéma níže)³⁹.



Pozn.: hodnocení na stupnici 0-5 / počet hlasů daného stupně

A tematika životního prostředí a krajiny se odkazuje spíše na přírodní složku a kulturní opomíjí (viz schéma níže)⁴⁰.

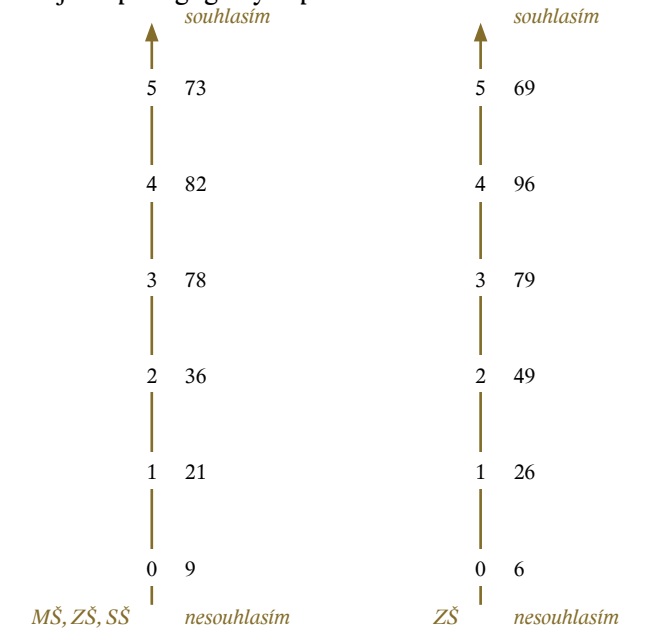


Pozn.: hodnocení na stupnici 0-5 / počet hlasů daného stupně

V této souvislosti dle mínění pedagogů nestačuje ani výchova k občanské odpovědnosti a angažovanosti (viz schéma vpravo nahoře)⁴¹, ke které nepři-

39 Idem.
40 Idem.
41 Idem.

spívá ani všeobecně zakotvená skepse, jež se projevuje i u pedagogických pracovníků.



Pozn.: hodnocení na stupnici 0-5 / počet hlasů daného stupně

Přestože se objevily hlasy, že studovaná tematika by do výuky neměla být zařazena, většina se spíše shoduje, že je třeba zavádět téma krajiny s využitím oboru architektura a urbanismus kontinuálně od předškolního po střední vzdělávání, a přispívat tak rozvoji představivosti, estetického a prostorového vnímání, pochopení tvorby a fungování prostředí, utváření vztahu ke krajině a povědomí o jejím vlivu na kvalitu života (viz schéma níže)⁴².

rozvoji představivosti, estetického a prostorového vnímání, pochopení tvorby a fungování prostředí, utváření vztahu ke krajině a povědomí o jejím vlivu na kvalitu života (viz schéma níže)⁴².



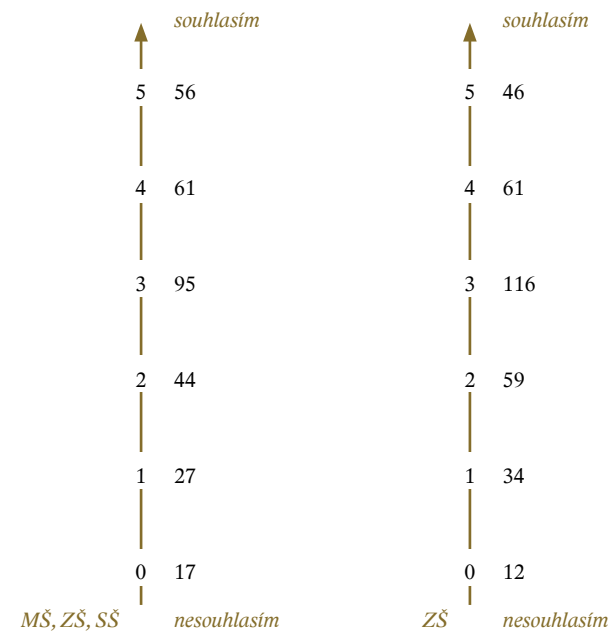
Pozn.: hodnocení na stupnici 0-5 / počet hlasů daného stupně

42 Idem.

K tomu však potřebují:

- A. Rozvinout pregraduální přípravu pedagogů a odborné semináře formou dalšího vzdělávání (viz schéma níže a obr. 22)⁴³.

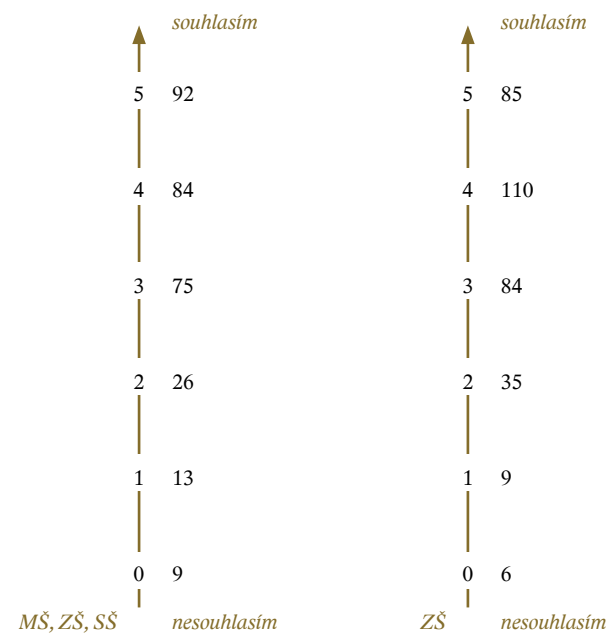
V rámci dotazníkových šetření se ukázalo, že možnost absolvovat semináře v pracovní době či alespoň sdílení zkušeností prostřednictvím fóra, užšího kruhu, by uvítalo necelých 34 % dotazovaných, a to pouze s jednocentním rozdílem ve prospěch semináře téměř ve shodném poměru. Mezi učiteli pouze na základních školách dopadlo šetření téměř shodně. Zmíněné dvě formy dalšího vzdělávání by uvítalo téměř 36 % dotazovaných, a to v poměru 16 : 19 ve prospěch semináře.



Pozn.: hodnocení na stupnici 0–5 / počet hlasů daného stupně

- B. Poskytnout odbornou podporu pro zajištění systematické výuky v oblasti architektury a urbanismu, též i prostřednictvím metodických a výukových podkladů (viz schéma vpravo a obr. 22)⁴⁴.

Přesto by 62 % dotazovaných uvítalo skrze webové portály volně dostupné interaktivní a metodické výukové materiály, zpracované odborníky na dané téma (obr. 22), a to v celé šíři předmětů, které by si pak mohli upravit podle kontextu, specifik třídy a místa. 26 % dotazovaných pedagogů (31 % pouze ze základních škol, obr. 22) by rádo pracovalo s učebnicemi a učebními texty s lokálním zaměřením, které by necílily pouze na poznávání místní krajiny, ale též uváděly mezioborové souvislosti, odkazovaly i do jiných vyučovaných předmětů a snažily se o větší interakci. 22 % pedagogů (24 % pouze ze základních škol) by využilo konzultací a spolupracovalo s odborníkem na přípravě materiálů na míru ke konkrétním hodinám a zadáním. Přes všechny alternativy by téměř čtvrtina pedagogů (22 % od škol mateřských po školy střední, 23 % pouze ze základních škol) nechala tematicky zaměřené aktivity plně na patřičném odborníkovi, ať již v rámci zvlášť vytvořené aktivity do hodin, dočasného projektu, dílen neformálního vzdělávání, či participace na projektu realizovaném v blízkosti školy.



Pozn.: hodnocení na stupnici 0–5 / počet hlasů daného stupně

- C. Zajistit potřebnou meziúrovňovou komunikaci, spolupráci a financování (viz schéma vpravo a obr. 22)⁴⁵, jejichž stav je více diskutován v kapitole 6.1.2.1 a 6.1.2.2.

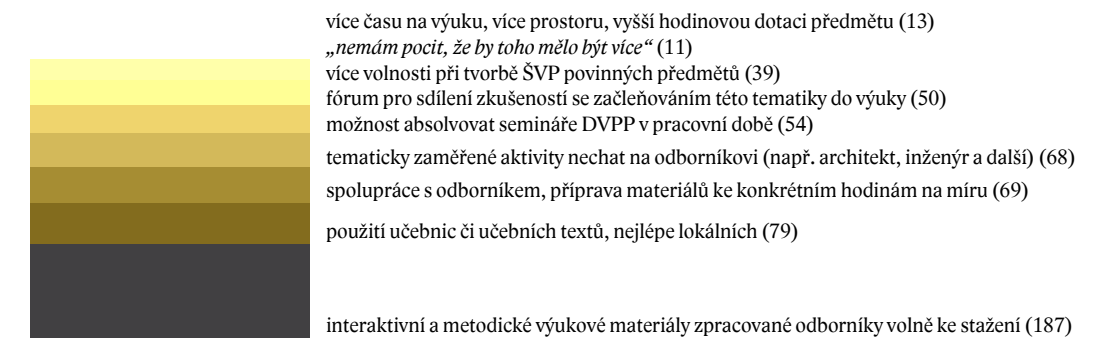
- D. Umožnit více volnosti v přípravě ŠVP povinných předmětů (obr. 22).

Co se však v dotazníkových šetřeních na rozdíl od hloubkových rozhovorů s pedagogy i ohniskovou skupinou neukázalo, je potřeba psychické podpory (kap. 6.1.3.2). Ta nebyla uvedena v základním výběru, a proto se domnívám, že dotazovaní přemýšleli pouze v materiálních intencích. Rozhovory přitom nabízejí osobnější kontakt a přímou zkušenost.

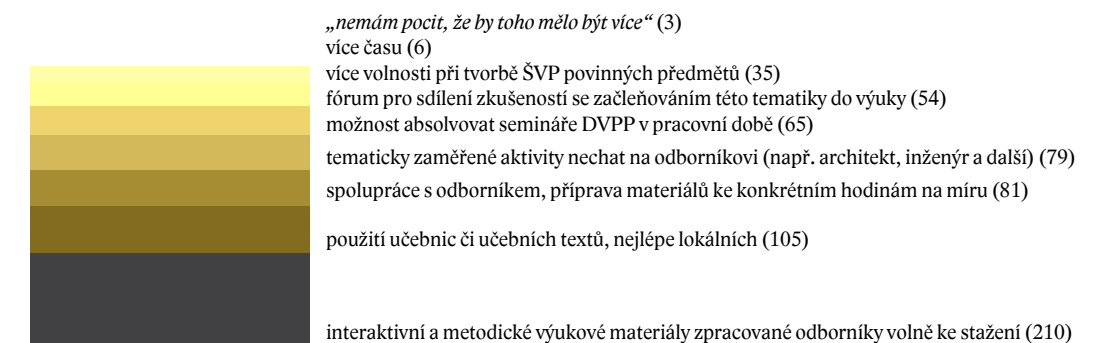


Pozn.: hodnocení na stupnici 0–5 / počet hlasů daného stupně

Od předškolního po střední stupeň vzdělávání



Základní stupeň vzdělávání



Dále jednotlivci uvedli výše nezařazené:

„asi bych se o to musela více snažit, v současné době se o to nijak aktivně nesnažím“, „menší počet žáků ve třídách“, „možnost navštívit stálou expozici, která komplexně řeší všechna témata“ (2x), „navýšení financí, dotace“ (2x), „nemám pocit, že by to mělo být ve výuce“, „počítač a projektor v učebně“, „prosté začlenění do osnov“ (2x), „získat zájem dětí“ (2x).

Obr. 22 Potřeby pedagogů v rámci přípravy a metodické podpory

43 Idem.

44 Idem.

není součástí RVP. Obdobně jako Člověk a společnost na 2. stupni i vzdělávací oblast Umění a kultura, která se s první myšlenkou na architekturu a urbanismus nejlépe pedagogům spojuje, plně nevyužívá svého potenciálu k zamýšlení se nad vztahy člověk a prostředí a častěji se redukuje na estetiku bez souvislostí. Nakonec i široce zaměřená oblast pro první stupeň Člověk a jeho svět, byť generuje široký výběr metodických příruček a učebnic, nepojímá v nich dle respondentů téma krajiny dostatečně z hlediska jeho komplexnosti, nevyužívá příliš interdisciplinárních přesahů a předkládá jej nežli uvědomováním si souvislostí spíše formou dat, která nereflektují místní podmínky, a jejichž aktuálnost a informační nasycenost může být sporná.

132

Krajina a rozvíjení vztahu k ní (zejm. v souvislosti s oblastí Člověk a jeho svět či environmentální výchovou), historie těsně následovaná estetickým a funkčním řešením prostoru a využitím pro účely matematiky a geometrie v souvislosti s prostorovým vnímáním představují hlavní tematické oblasti, kde lze za předpokladu přiměřené orientace v tématu dle respondentů pedagogického zaměření využívat poznatky z oboru architektura a urbanismus okamžitě. Přestože možnosti i skutečné zařazení tématu, byť útržkovitě a bez potřebných souvislostí, do výuky i do dílčích vzdělávacích oblastí se může zdát dostatečné, rozhovory ukázaly, že úspěšnost přenosu informací s cílem dosáhnout uvědomělého a odpovědného vztahu ke krajině závisí též na formě jejich podání, využití principu zkušenosti a vztahování problému k místní tematice. K tomu, aby mohli pedagogové více přispívat k utváření vztahu ke krajině a povědomí o jejím vlivu na kvalitu života a zároveň využívat účelně tematiku oboru architektura a urbanismus, potřebují kromě překonání úskalí vlastního zázemí (podhodnocené financování, svázanost ŠVP či nedostatečná psychologická podpora) především:

→ větší míru interní i mezioborové osvěty a sdílení příkladů dobré praxe se zaměřením jak na obor architektura a urbanismus a jeho využitelnost, tak na poskytovanou finanční i metodicko-programovou podporu (směřované na ředitele škol, školené koordinátory či propojenou pedagogickou komunitu),

→ rozvinout pregraduální přípravu a možnosti dalšího vzdělávání,

→ poskytnout odbornou podporu především prostřednictvím volně dostupných metodických výukových podkladů, v menší míře pak formou konzultací či různé míry aktivního zapojení externí odborné síly do výuky,

→ rozšířit nabídku regionálních učebnic, které by uváděly téma krajiny v mezioborových souvislostech a propojovaly teorii s praxí.

Jaké přístupy ke vzdělávání v tématu krajiny a její proměny uplatňují ve školním i mimoškolním vzdělávání zástupci zainteresované odborné veřejnosti? (kap. 6.1.4 – 6.1.5)

Respondenti z řad zainteresované odborné veřejnosti, kteří v praxi využívají témata z oboru architektura a urbanismus k rozvíjení vztahu ke krajině, identifikovali na základě vlastní zkušenosti s mimoškolním i školním prostředím několik základních principů, které lze obecně uplatnit ve vzdělávání.

V souvislosti s četností tematického zařazení, na její úspěšnost má vliv i soustředěnost žáků, se oproti dlouhodobým záměrům nebo vyhrazeným hodinám v rámci měsíčního či týdenního plánu osvědčilo zařadit do celoročního harmonogramu výuky a mimořádných akcí školy pravidelně rozfázovaný

blok, pro který více nežli forma (výlet, víkendová akce školy, workshop, projektový den) hraje klíčovou roli provázanost se standardní výukou (myšlení v souvislostech), která brání útržkovitosti tématu a prodlužuje účinek prožitých skutečností.

Z pohledu interdisciplinárního přístupu představuje krajina průřezové téma, které ani s využitím stávajících cest zakotvených v RVP není vhodné proměnit v samostatný předmět. Obzvláště když první stupeň již skýtá podmínky k celostnímu rozvinutí tématu napříč obory (zejm. v souvislosti s osnovami a flexibilitou danou převážně jedním vyučujícím pedagogem) i dlouhodobé spolupráci na urbanisticko-architektonických projektech a podpoře aktivního občanství. Princip nahlížení na téma skrze jednotlivé předměty, a tedy prolínání vzdělávacích oblastí bez narušení jejich specifik, učiva a výstupů jednotlivých předmětů otevírá též příležitost ke spolupráci pedagogů v navazujících stupních vzdělání. Podstatným momentem však zůstává osobní zkušenost, která zvyšuje pravděpodobnost naplnění vzdělávacího cíle, pochopení tématu a vytváření osobních postojů konfrontaci se skutečností, s lokální tematikou, pro kterou lze příznacně využít oboru architektura a urbanismus nejen jako zdroje znalosti, ale též jako zdroje praktické zkušenosti na projektech s reálným dopadem.

Je to právě zkušenost s prostorem, která ovlivňuje naše chování a podněcuje sociálně-komunikační úroveň jedince. Poznat vlastní krajinu, vnímat ji a položit základ rozvoji vztahu k ní umožňuje nejen naši orientaci v ní, její čitelnost, a tudíž i srozumitelnost, ale též osobnostní (sebeuvědomění, sebepoznání) a morální rozvoj, který ovlivňuje následné chování vůči krajině s vědomím širších souvislostí a vlivu na její rozvoj, zodpovědnost i aktivní zájem a občanskou angažovanost. Respondentům se tak osvědčilo pracovat s tématy architektury a urba-

nismu, která žákům v dialogu nabízí příležitost nahlédnout se jako součást světa kolem, který jej ovlivňuje, a s ním v dlouhodobém horizontu i kvalitu života. Šíře záběru znalostí a dovedností, na kterou lze s tématy navázat, opět rozšiřuje okruh využitelných vzdělávacích oblastí a to prostřednictvím vazby na rozvoj kompetencí identifikovaných kurikulem.

Jaké základní principy jsou v edukační praxi podmínkou účelnosti a efektivity poznatků oboru architektura a urbanismus využívaných k rozvíjení vztahu ke krajině? (kap. 6.2)

Bez výrazných rozdílů v plošném hodnocení se ukázaly z pohledu účastníků jako účinné s ohledem na vliv na vnímání krajiny a účelné ve vztahu k využitelnosti tematiky architektury a urbanismu tři základní přístupy: (1) krátká vsuvka, (2) vícehodinový program a (3) program založený na mezioborové spolupráci. Převážnou většinu všech účastníků dovedly k porozumění tématu zábavnou formou založenou na sdílení zkušenosti, která je motivovala k větší pozornosti vůči svému okolí a velkou část i k dalšímu zájmu o témata spojená s oborem architektura a urbanismus.

Všechny tři kategorie ve svém prvotním nastavení předcházely omezením, která se už v rozhovorech ukázala největší překážkou běžného praktického využití, konkrétně:

→ časové, prostorové a organizační náročnosti, které se hůře vyhýbá např. u mimořádných a zážitkových programů, ale lze ji předvídat a flexibilně na ni reagovat u kratších projektů,

→ návaznosti na školní osnovy, které lze předejít šíří témat,

133

→ nízké míře zaujetí účastníků, kterou kompenzovala volba především aktivizujících či názorně demonstračních metod,

→ obavám z vysoké odbornosti tématu, nesnadného porozumění, nezvládnutí programu dětmi s individuálním studijním plánem a případně i z následného neúspěchu, které zastavila nejen možnost konzultace, ale zejména postavení programu na vlastní zkušenosti účastníků a každodennosti.

V průběhu individuálních rozhovorů s pedagogy se kratší aktivity implementované do hodin ukázaly jako aktivní zajímavý prvek, který umožňuje efektivně vést hodinu, nenarušovat její tempo, udržet i nově upoutat pozornost dětí a v případě potřeby či zájmu jej lze časově prodloužit. Upozornili tím zároveň na zvědavost dětí a potřebu jejího nasycení, tedy i potřebu dojít ve svém zápalu k nějakému výsledku. Kratší programy a úlohy pro pedagogy též otvírají možnost, jak efektivně vést dlouhodobý projekt provázaný s různými předměty.

Pedagogové na základě potřeby integrovat program jako přirozenou součást výkladu navazující na stávající školní vzdělávací plány a osnovy identifikovali několik dalších kritérií, která by měly didaktické materiály a vzdělávací projekty splňovat:

→ mezioborovost tématu, která umožňuje využít externí i interní (v rámci školy) spolupráci, podporu a konzultace, propojit a čerpat ze znalostí a dovedností z různých předmětů,

→ kontextualizace tématu, která přispívá nejen myšlení v souvislostech, ale přináší možnosti opakování a propojení s dalšími předměty a posouvá tak jednorázový zážitek směrem k aktivnímu používání získaných znalostí,

→ všesměrná flexibilita a otevřenost tématu přispívá snazšímu přizpůsobení výkladu a kompenzují do jisté míry setrvalý nedostatek času k přípravě, potřeby a časové nároky školních osnov i individuální potřeby pedagoga a kolektivu,

→ využití vlastní zkušenosti a lokálních témat, které podporuje samostatné poznání dětí, lepší pochopení výkladu, i sebevědomí pedagogů a rozšiřuje tak jejich možnosti,

→ spolupráce a dialog, které tmelí kolektiv, přináší více uvolněnosti, vzájemného poznání, vnímavosti a umožňují projevit se i žákům, kteří se méně či hůře zapojují,

→ tvořivost a aktivita, které přispívají větší míře soustředěnosti a disciplíně tím, že zaujmou i méně pozorné a více aktivní žáky.

Jaký poskytujeme prostor pro vzdělávání nejmladší generace v rozvíjení vztahu člověka a krajiny, jakožto základu rozvoje uvědomělé a občansky aktivní společnosti, s využitím témat architektury a urbanismu?

S ohledem na propojenost a vzájemný vliv člověka a krajiny představuje člověk moc změnit svůj vlastní postoj, v čemž mu od dětství napomáhá vlastní zázemí, rodina, přátelé, škola. Respondenti však ve svém okolí pozorují, jak lidské vnímání ve vztahu ke krajině zkresluje konzumní potřeby, virtuální svět, strach, skepse či nedovoluje lhůstevnost, která se projevuje již v nejužším kruhu rodiny. Výzkum tak potvrdil závěry Smrťové (2014) v souvislosti s nedostatečnou osvětou v komplexnosti pojetí krajiny i se skutečností, že se nevnímáme jako její součást, natož aktivní složka, která vědomě či nevědomě na krajinu působí. Pokud nelze pojmout

za vzor hmotné ani rodinné prostředí, zůstává vyučovací metodou vzdělávání, jakožto systematická cesta, která může podporovat to, co bylo zanedbáno vlastním přičiněním jinde.

I přes omezení způsobená především nedostatkem osvěty, vzájemné interakce a vlastními mylnými předpoklady, kurikulární dokumenty, a tedy i učební podklady v obecné rovině poskytují obsah vedoucí k rozvíjení vztahu člověka a krajiny a umožňují základní manipulační prostor k využití poznatků oboru architektura a urbanismus v jednotlivých předmětech vyučovaných na základních školách. Lze tak usuzovat z několika skutečností:

→ tematiku ve strategických a metodických dokumentech již obsahuje, byť nepřímou, útržkovitě či s nepřesným názvoslovím,

→ krajina představuje průřezové téma, které může z poznatků oboru architektura a urbanismus čerpat náměty pro rozmanité vzdělávací oblasti,

→ téma souvisí s klíčovými kompetencemi morálního, sociálního i osobnostního rozvoje, pročež jej lze využít nikoli s cílem rozvíjet teoretický obsah, ale postoje a hodnoty.

Otázkou tedy zůstává přenos informace z národní úrovně strategických a metodických dokumentů na rovinu lokální, aplikační, která závisí na individuální interpretaci a možném dvojím zkreslení skrze školní vzdělávací plány a vlastní výklad pedagoga.

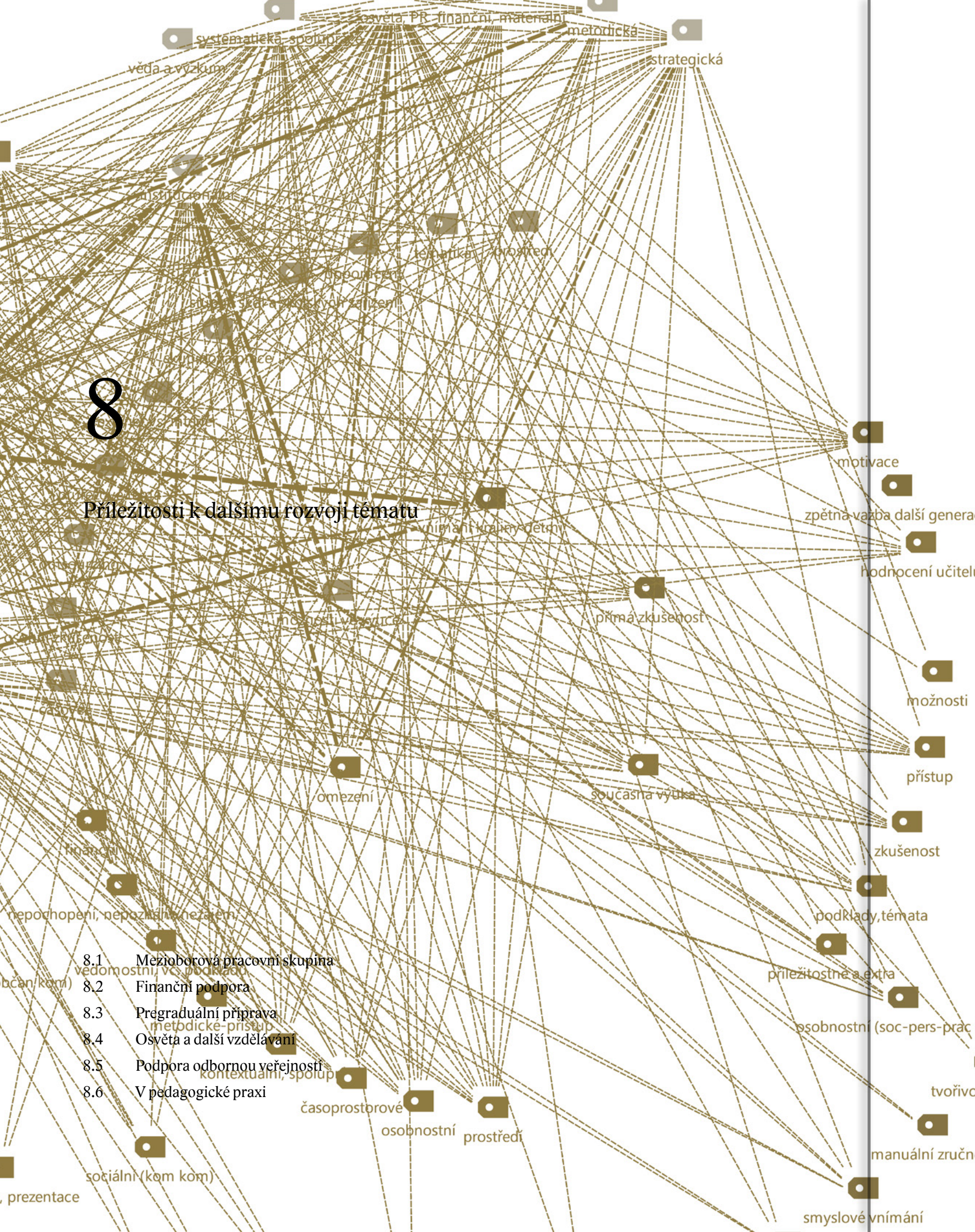
Implementace se odvíjí i od vynaložených prostředků, finančních či materiálních. V této oblasti se stejně jako v kurikulárních dokumentech odráží roztříštěnost a nesystematičnost či oborová

uzavřenost, kterou jsme mohli pozorovat na poli strategie, spolupráce a komunikace. Stejně tak se i tato rovina odkazuje na celospolečenské potřeby, očekávání, požadavky a jejich priority. V souvislosti s pregraduální přípravou a dalším vzděláváním pedagogů, ale též všeobecnou osvětou vnímanou respondenty jako nedostatečnou se téma zařazuje spíše na okraj společenského zájmu, a nevyvolává dostatečný tlak nutný k jakékoli změně. Nedostatek zkušenosti potřebný k orientaci v tematických možnostech kurikula a nabídce finanční, odborné, metodicko-didaktické podpory a posouzení její kvality nedovoluje či znesnadňuje čerpat poskytované zdroje zejména neziskovou a nevládní oblastí.

Ať se společnost pohybuje na straně nevědomí, či na straně neuvědomělé zkušenosti (Pražanová, 2011), téma krajiny je sdílené všemi. Mezi nevládními a soukromými organizacemi zabývajícími se vzděláváním a participací a spíše výjimečně i v běžné výuce lze sledovat příklady dobré praxe podporující rozvoj uvědomělého a občansky angažovaného vztahu ke krajině a myšlení v souvislostech. Z realizovaného výzkumu vyplývá, že lze dětem zprostředkovávat krajinu, učit je ji vnímat přiměřeně věku i okolnostem, a přitom koncepčně, kontinuálně, hravě a s propojením do reálného života, a využívat k tomu tematiky oboru architektura a urbanismus, ale je potřeba důsledně pregraduální přípravy, osvěty a dalšího vzdělávání, stejně jako podpory soukromého i profesního zázemí a propojení odborností. První krok spočívá v zamyšlení se nad stavem věcí, co a jak zprostředkovávat, čerpat náměty z osobní zkušenosti, svého okolí či spolupracovat s kolegy jiné vzdělávací oblasti.

8

Prležitosti k dalšímu rozvoji tématu



Výše popsaný tlak vyvíjený na širokou pedagogickou obec ve všech směrech spouští automatický obranný mechanismus a odmítavý postoj vůči jakémukoli nařízení či pokusům implementovat cokoli nového, ať již z důvodu neochoty, nedostatečného povědomí o tématu či jeho důležitosti, nedůvěry, nebo jednoduše malého prostoru pro zavádění vlastní invence, natož např. projektové výuky. Na základě polostrukturovaných rozhovorů a dotazníkového šetření popisují v této kapitole příležitosti k podpoře rozvíjení vztahu ke krajině s využitím témat architektury a urbanismu, a to s ohledem na založení a činnost mezioborové pracovní skupiny, finanční podporu, pregraduální přípravu, osvětu a další vzdělávání nejen pedagogů, spolupráci s odbornou veřejností a možnosti pedagogické praxe.

8.1 Mezioborová pracovní skupina

Činnost mezioborové pracovní skupiny by se mohla s ohledem na výpovědi respondentů odvíjet od následujících doporučení motivovaných především vyšší mírou spolupráce a komunikace na úrovni veřejné správy a profesních institucí.

A. Z hodnocení komunikace a spolupráce mezi rezorty i profesními skupinami a nevhodně uchopeného záměru MMR sestavit mezirezortní skupinu popisované respondenty v kap. 6.1.2.1 plyne doporučení sestavit mezioborovou pracovní skupinu.

Jako osvědčený způsob strategické, metodické a konzultační činnosti se i v jiných případech projevila širší mezioborová pracovní skupina napříč hierarchií z pohledu působnosti. Pro inspiraci s ohledem na širší skupiny lze využít model sestavený k napsání nového Státního programu EVVO a EP, kdy základní okruh čítal orientačně 30–40 osob různých oborů a různé úrovně hierarchie a ten se dle potřeby rozšiřoval o externí odborníky a přinejmenším v šir-

ším okruhu připomínkoval. Vzhledem k přímé souvislosti tématu s Politikou architektury a stavební kultury ČR lze oslovit k sestavení pracovní skupiny MMR, které by na úkolu spolupracovalo s MŽP, MŠMT a profesními organizacemi (alespoň na úrovni propojení databáze potenciálních členů skupiny a výběru).

- B. Pracovní skupina by nečinnost či nekoordinovanost dílčích kroků jednotlivých rezortů ukázanou respondenty v kap. 6.1.2.1 kompenzovala stanovením podrobných cílů, obecně nastavených Politikou architektury a stavební kultury ČR, kterých má být v rámci rozvíjení vztahu ke krajině z pohledu oboru architektura a urbanismus dosaženo.

Prostřednictvím mezioborové pracovní skupiny lze navázat na Politiku architektury a stavební kultury ČR a vytvořit strategický plán aplikovatelný na národní, regionální i místní úrovni a především provázaný s akčním plánem, který by byl jeho součástí a založený na součinnosti úsilí shora i zdola. Dokumenty by především s ohledem na návrh metodické podpory a implementace, (včetně periodického vyhodnocování jednotlivých činností a zpětného zpracování úprav) odrážely praktickou zkušenost a zohledňovaly nové potřeby, témata a výzkumy vědecké komunity (např. TAČR č. TB030MMR003 „Výzkum vhodných nástrojů ke zvyšování stavební kultury“, na jehož podkladu lze stanovit základní tematické okruhy a tendence vhodné pro integraci do vymezeného vzdělávacího matrixu). Je potřeba dbát na konkrétní vymezení pojmů a principů, východiska, cíle provázané s cílovými skupinami,

výstupy a monitoring, aby, jak řekl jeden z respondentů, snaha nesklouzla do formálnosti.

- C. Z hodnocení provázanosti mezi vládními opatřeními a lokální praxí (kap. 6.1.2.1) vyplývá jako jedna z doporučení pro pracovní skupinu iniciovat propojení cílů Politiky architektury a stavební kultury ČR s místními akčními plány rozvoje vzdělávání (MAP).⁴⁶

V rámci obcí s rozšířenou působností se aktuálně na základě širokého partnerství všech aktérů v území zpracovávají tzv. místní akční plány rozvoje vzdělávání (do roku 2023), do kterých lze, dle jednoho z respondentů zabývajícího se dlouhodobě vzděláváním, s tématem rozvíjení vztahu člověka a krajiny vstoupit. MAP zahrnují oblasti včasné péče, předškolního a základního vzdělávání, zájmového a neformálního vzdělávání a jejich smyslem je též rozvoj udržitelného systému komunikace mezi aktéry, kteří ovlivňují vzdělávání v území. Jako první se v souvislosti s rozvojem komunikace, respondenty hodnocené přinejmenším jako nedostačné, nabízí spolupráce s resorty MMR, MŽP – prostřednictvím EVVO – anebo s místními nestátními neziskovými organizacemi, občanskými iniciativami či profesními skupinami, např. využitím pozice městských architektů.

- D. V souvislosti se zvýšením spolupráce, informovanosti a míry osvěty ve veřejné správě, v rámci ní i navenek, jak navrhoval jeden z respondentů (kap. 6.1.2.1), by pracovní skupina mohla svá jednání a připomínkovací řízení otevřít širší, především odborné veřejnosti.

⁴⁶ Místní akční plán rozvoje vzdělávání (MAP) vzniká na základě spolupráce partnerů v území, a s ohledem na místní potřeby a jejich naléhavost, lokální přínosy a podloženost skutečnými daty a analýzami z území stanovuje priority a kroky nutné k dosažení cílů vzdělávací politiky v území.

Z důvodu šíře názorů a v zájmu vyhnout se oborové uzavřenosti lze zajistit otevřená jednání, především pracovní skupiny, do kterých by bylo možno ve vymezeném čase vstoupit či posléze připomínkovat vznikající koncepční, strategické a metodické materiály prostřednictvím online portálu s omezeným či otevřeným přístupem v závislosti na povaze dokumentu. Cílem je do přípravy jakýchkoli dokumentů zapojit širokou zejména odbornou veřejnost, již zainteresované odborníky (vč. poskytovatelů EVVO a EP), nestátní neziskové organizace a občanské iniciativy, profesní organizace, zástupce veřejné správy a vědecké komunity. Lze se tedy i propojit s již existující databází neziskových a nevládních subjektů,⁴⁷ které se v tématu pohybují, rozšířit ji a postupně tak budovat funkční síť pro vzájemnou komunikaci a spolupráci.

Vzhledem k rámcovým vzdělávacím programům a jejich dlouhotrvajícím cyklům úprav, jak zmiňují respondenti v kap. 6.1.2.3, lze skrze pracovní skupinu shromažďovat (či doporučit MŠMT v rámci revize jejich metodického portálu RVP) a třídit podněty k jejich úpravám, i veřejně prostřednictvím online schránek, avšak každou úpravu důsledně uvážit.

- E. Vzájemné propojení zájmových subjektů viděné respondenty jako ne příliš funkční (kap. 6.1.2.1) vyvolává potřebu vyvíjet systematický tlak na příslušné resorty, fakulty (pedagogické i příbuzné oboru architektura a urbanismus) i školy od předškolního po střední stupeň a jejich spolupráci.

⁴⁷ Architekti ve škole provozují databázi tematicky zaměřených nevládních subjektů a projektů.

Pracovní skupina zastává mj. roli viditelné platformy a iniciativy, jejímž osvětovým úkolem je vyvíjet systematický tlak na spolupráci resortů, akademické obce a školních zařízení. V souvislosti s tímto úkolem představuje též klíčového aktéra v souvislosti s připomínkovými řízeními dokumentů jiných resortů.

- F. Respondenti doporučují především využít stávajícího propojení s průřezovými tématy jako environmentální vzdělávání, vzdělávání k udržitelnému rozvoji aj. (kap. 6.1.2.3).

S ohledem na skutečnost opozice vůči větším změnám a rozhodně nízkého počtu pedagogů, kteří by se vůbec pustili do čtení strategických a metodických pokynů, lze k činnosti a jednání pracovní skupiny (i např. ve vztahu k revizím rámcových vzdělávacích programů) primárně využít propojení tématu rozvoje vztahu ke krajině, ale též tematiky oboru architektura a urbanismus, s průřezovými tématy jako environmentální vzdělávání, vzdělávání k udržitelnému rozvoji a dalšími vzdělávacími oblastmi.

- G. Z terminologické nevyjasněnosti, kterou respondenti popisují (kap. 6.1.2.3, 6.3.1), lze vyvodit potřebu sjednotit názvosloví strategických, koncepčních dokumentů a metodik.

V rámci rámcových vzdělávacích programů, ale nejen jich, i dalších dokumentů, podkladů a materiálů užívaných na všech úrovních se projevil individuální přístup k terminologickému výkladu, a lze tedy doporučit revizi a sjednocení názvosloví, s ohledem na rozšíření komplexního pojetí krajiny a udržení kontinui-

ty širokého záběru tématu skrze jednotlivé ročníky. Činnost je vhodné navázat na nový Státní program EVVO a EP, kde se přinejmenším podařilo terminologicky rozšířit vnímání krajiny jakožto komplexního systému, jehož součástí je i vystavěné prostředí, a spolupracovat s mezioborovou pracovní skupinou pro vzdělávání a udržitelný rozvoj (Výbor RVUR pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji), která by měla zastřešovat a propojovat vzdělávací směry a iniciativy na společném základě, tedy principech udržitelného rozvoje.

H. Dle názoru jednoho z respondentů lze doporučit sledování pokroku rozvoje vztahu žáků ke krajině v souvislosti se získáváním environmentálních kompetencí.

Z pohledu zpětné vazby lze využít potenciálu výzkumného projektu TAČR TB050MZP001 (MMR) pro vývoj nástroje k měření environmentálních kompetencí dětí, který by umožnil monitorovat současný stav a pokrok žáků v jednotlivých cílových oblastech.

8.2 Finanční podpora

Tato podkapitola představuje na základě výpovědí respondentů uvedených v kapitole 6.1.2.2 doporučení na formální i procesní změny poskytování finanční podpory (státní správou i nevládními organizacemi a soukromými osobami), které rozšíří okruh žadatelů.

A. Z potřeb respondentů uvedených v kapitole 6.1.2.2 vyplývá doporučení k terminologické

mu ošetření využití témat oboru architektury a urbanismu v grantových soutěžích.

Do budoucna lze usilovat (např. v souvislosti s činností pracovní skupiny a její spolupráce s jednotlivými rezorty) o zakotvení tématu v operačních programech na další období 2020–2025, jmenovitě např. do Integrovaného regionálního operačního programu, Operačního programu Zaměstnanost, příp. Operačního programu Životní prostředí, který nyní podporuje spíše projekty investiční povahy, a zejména Operačního programu Výzkum, vývoj, vzdělávání, který kromě rozšíření polytechnického vzdělávání⁴⁸ a zvýšení jeho kvality na MŠ, ZŠ i SŠ ve své prioritní ose 3, v kapitole 2.3.5, uvádí, že všechny aktivity budou posilovat postoje, které povedou k odpovědnosti za dopady na společnost a udržitelnost.

B. Na základě snahy některých respondentů o praktickou výuku a prožitek (kap. 6.1.4) lze podpořit poskytované finanční zdroje v souvislosti s fyzickou změnou prostoru.

S ohledem na působení samotného prostředí a na snahy o přijetí jeho kvality za všeobecnou normu lze více podpořit především na úrovni samospráv i veřejné správy zdroje vedoucí k revitalizaci školních prostor vnitřních i vnějších, v lepším případě podmíněné aktivní participací žáků a studentů.

C. Z návrhu jednoho z respondentů (kap. 6.1.2.2) vyplývá doporučení k procesnímu zjednodušení grantových řízení pro školní zařízení.

⁴⁸ Polytechnické vzdělávání operační program specifikuje jako vzdělávání, které zahrnuje technické a přírodovědné vzdělávání včetně environmentálního a podpory vzdělávání v přírodním prostředí.

Stejně však lze uvažovat nad „přívětivějším uživatelským rozhraním“ grantových řízení v rámci jejich zjednodušení. Takovou možnost nyní skýtají, byť přesnou specifikací podmínek omezenou, projekty se zjednodušeným vykazováním, tzv. šablony. Tyto lze tematicky zaměřit či přizpůsobit individuálním potřebám prázdnými šablonami, které by si škola vyplnila dle svých skutečných požadavků.

D. S ohledem na potřebu orientace a rozšíření obzorů finanční gramotnosti, jak ukazují výpovědi respondentů, lze navrhnout funkční systém osvěty.

Jako vhodný nástroj, který by podpořil všeobecný rozhled pedagogických pracovníků mezi poskytovanými zdroji a způsobem jejich čerpání, lze dotčeným institucím a organizacím doporučit:

→ sestavení nabídky různých forem osvěty, například školení či interaktivní online semináře. V nabídce seminářů finanční osvěty lze působit i celorepublikově prostřednictvím spolupráce s NIDV a MŠMT,

→ sestavení veřejného centrálního periodicky aktualizovaného přehledu potenciálních zdrojů, kde by bylo možné prezentovat výzvy k čerpání prostředků.

8.3 Pregraduální příprava

Změny, které by vedly k soustředěnému a kontextuálnímu rozvoji vztahu člověka ke krajině, je třeba

zajistit i v rámci pregraduální přípravy pedagogů, jak respondenti ukazují už v kapitolách 6.1.2.3 a 6.1.2.4. Avšak aby pedagogové mohli plně využívat podpory odborné veřejnosti, je potřeba zlepšit zejména v kontextu komunikace a práce s veřejností i její přípravu.

A. Reagovat na požadavek pregraduální přípravy pedagogů lze zpracováním minimálních standardů.

Systematickou činnost na vysokých školách lze rozvinout zpracováním minimálního standardu pro pregraduální přípravu pedagogů, na kterém by měla externě spolupracovat i mezioborová pracovní skupina (kap. 8.1).

B. Potřebě přípravy pedagogů lze v praxi též vyhovět přenesením funkčních principů implementace ze škol základních do univerzitního prostředí, jak navrhuje respondenti v kapitole 6.1.3.3.

Stejně jako na nižších stupních lze na vysokých školách využít především:

→ průřezových témat,

→ principu provazování předmětů,

→ případně sestavení minima povinného pro všechny vzdělávací oblasti, především s ohledem na pracovníky, kteří povedou volnočasové aktivity provozované školními zařízeními v rámci klubové činnosti, kroužků či družin. Právě tyto činnosti vzhledem k uvolněné atmosféře a časovým možnostem skýtají potenciál pro rozvíjení vztahu ke krajině.

C. Potřeba vzdělávání se na více zúčastněných oborových stranách nabádá též využít mezioborové spolupráce s oboustranně vzdělávacím dopadem v pregraduální přípravě pedagogů.

Na akademické půdě lze využít odborných konzultací či s ohledem na dopad při využití i osobní zkušenosti společného projektu založeného na spolupráci studentů pedagogiky a druhého oboru.⁴⁹ Tento způsob odborné podpory je příspěvkem druhému oboru zejména v rozvoji komunikačních a prezentačních dovedností, a principů týmové práce. Konkrétní příklad dobré praxe ukazují tři ročníky projektu Architektura ve vzdělávání blíže popsané v kapitole 6.2.1.

D. Rozvíjet mezioborovou spolupráci a komunikaci v pregraduální přípravě oborů zabývajících se plánováním, tvorbou, správou a ochranou prostředí, lze kromě způsobu popsáného v bodě /C/ i samostatně vyučovanými předměty, příležitostnými semináři, či kupříkladu zapojením dětí do ateliérové výuky na základě principů participace.

8.4 Osvěta a další vzdělávání

Osvěta a další vzdělávání představují dle výpovědí respondentů (zejm. kap. 6.1.1 a 6.1.3.3) účinný nástroj k rozpočítání jakékoli změny a lze identifikovat několik základních principů využitelných v praxi.

A. První příležitostí, která souvisí s respondenty mnohokrát artikulovanou potřebou komunikace a spolupráce, je propojit zainteresovanou odbornou veřejnost.

Vzhledem k nesporným účinkům osvěty a skutečnosti, že chybí celkové povědomí o důležitosti tématu krajiny, která představuje průsečík kulturní interpretace a fyzického prostředí, lze pouze doporučit, aby se ve společném zájmu propojily nejen neziskové a nevládní iniciativy, ale též se systematicky přidaly veřejné instituce včetně vysokých škol a profesních organizací.

B. S ohledem na možnosti implementace (kap. 6.1.4) lze využít příležitosti, kterou nabízejí participativní projekty v praxi.

Nyní je osvěta vázána více na nabídku výukových programů či externích vzdělávacích center, minimálně pak v souvislosti s mimořádnými participativními projekty nebo občasně jako doprovodný efekt nadřazených kulturních akcí.

C. Respondenti v kapitole 6.1.3.3 doporučují zajistit celoplošnou a koordinovanou osvětu široké veřejnosti.

Lze pouze doporučit, aby osvěta probíhala koordinovaně a celoplošně, například:

- využitím médií,
- prostřednictvím institutu městského architekta,
- či prostřednictvím externích odborníků veřejné správy anebo jejích odborných zaměstnanců.

Nežli pouze na pedagogy lze cílit i na širokou veřejnost, na které leží zodpovědnost za vyvolání tlaku adekvátně jejím potřebám, avšak též na architektky a příbuzné profese za účelem jejich zapojení. A s ohledem na školní prostředí je možné se systematicky zaměřit na ředitele škol, kteří představují klíčový článek k vyvolání změn oběma směry.

D. Z pohledu využití stávajících možností (kap. 6.1.3.3) lze rozšířit nabídku dalšího vzdělávání a standardy pro koordinátory EVVO.

Osvěta ovlivňuje i vypsání tematicky zaměřených seminářů vzdělavatelů, kteří poskytují další vzdělávání pedagogickým pracovníkům. Z tohoto důvodu je vhodné začít podporovat zájem o takové téma alespoň v rámci stávající nabídky (v rámci nevládních organizací, občanských iniciativ i veřejné správy – např. NIDV), včetně rozšíření standardů pro koordinátory EVVO. Kupříkladu na základě domluvy s lektory lze zařadit do probíhajících seminářů ukázkou možnosti využití jiného tématu. Tato forma osvěty by v budoucnu s větší pravděpodobností vyvolala u jednotlivých vzdělavatelů požadavek na nový akreditovaný program.

E. Potřeba posunu v komunikaci (kap. 6.1.2.1) ukazuje též na potřebu kvalitativního posunu v oblasti PR obzvláště profesních organizací a institucí veřejné správy.

Obecně by se všechny instituce na všech úrovních měly zaměřit na PR, kde obzvláště profesní organizace i vzdělavatelé vykazují značné rezervy. Propagace se však netýká pouze oboru, ale i strategické roviny, jejíž výstupy lze transformovat i do pro veřejnost atraktivnější,

srozumitelné a přesvědčivé podoby, která by především vysvětlovala „co a proč“ provázaně s příklady dobré praxe.

F. Aktivizace škol na komunální úrovni a podílení se na participativních projektech (kap. 6.1.4) otevírá příležitosti v oblasti PR i pro školní zařízení.

Především školní zařízení se mohou pustit do vlastního zviditelnění a osvěty širší veřejnosti včetně rodičů každoročními projekty (byť např. úklidovými) či kulturními akcemi směrem ke komunitě a jejímu zapojení. Účast na obdobných či realizačních projektech podporují i některé nevládní organizace a iniciativy. Generuje se tak i osvěta založená též směrem k vedení obce, která jakožto zřizovatel vzdělávací instituce rozhoduje o rozdělování finančních prostředků.

G. Respondenti často hovořili o principu příkladů dobré praxe, které je třeba podporovat. Otevírá se tím ale i téma využití příkladů dopadů špatné praxe.

Ideální osvěta funguje na příkladech dobré praxe. Stejně jako na místní úrovni se školy mohou propojit s místní komunitou a představiteli samosprávy, inspiraci v ryze vyučovací praxi prozatím nabízí alternativní směry vzdělávání, které aktivně podporují rozvoj vztahu ke krajině průběžně po celou dobu studia. Avšak i v tradičním školství můžeme nalézt školy, které se touto cestou též vydaly a které tím pádem skýtají nejvyšší potenciál k tomu, přístup plně rozvinout a následně prezentovat jako modelový příklad a inspirační zdroj.

⁴⁹ Např. projekt Architektura ve vzdělávání (Architekti ve škole, 2014–2016).

V rozhovorech se ale ukázal jako účinný způsob argumentace i představení tématu formou prevalence, doplněnou o „příklady dopadů špatné praxe“, které v našich podmínkách často motivují lépe, a to zejména prostřednictvím médií.

H. Výzkum poukázal na potenciál osvěty v prezentaci principů, nikoli využívané tematiky k jejich demonstraci.

Vzhledem ke skutečnosti, že člověk, na kterého je vyvíjen systematicky tlak ze všech stran, se často pod náparem postaví do opozice, ukázalo se vhodné i v rámci osvěty nesoustředit se pouze na obor architektura a urbanismus, ale právě na tematiku již v praxi užívanou, tematiku krajiny a její komplexní kontextuální pojetí ilustrované skrze tematiku oboru.

8.5 Podpora odbornou veřejností

Tato podkapitola rozvíjí možnosti interdisciplinární odborné spolupráce na tématu a jeho standardů nastíněné respondenty v kapitole 6.1.3.4.

A. Potřeba odborného zázemí odhaluje příležitost využít architektonické obce (a příbuzných oborů sdružených v profesních organizacích) pro tvorbu didaktických materiálů a konzultaci námětů

Samotný obor architektura a urbanismus a další obory zabývající se plánováním, tvorbou, správou a ochranou krajiny disponují širokou odbornou základnou, kterou lze využít v podpoře tématu vztahu člověka a krajiny, a to včetně palety námětů aplikovatelných do různých vzdělávacích oblastí. Oslovení odborníci by primárně pracovali s didaktickou transformací obsahu oboru, a to na úrovni:

→ vysokých škol – nejen směrem ven, ale též mezi obory (spolupráce, výměnné programy aj.),

→ propojení s organizacemi a centry zaměřenými na EVVO a využití jejich programů a sítě pro integraci tématu do environmentální gramotnosti,

→ specializovaných center architektury, která mohou vzniknout po vzoru zahraničí (např. Rakousko, Finsko aj.), a ve spolupráci s vysokými školami a profesními komorami,

→ konzultační podpory individuální či koordinované, například prostřednictvím obnovených metodických kabinetů nebo externistů hostujících na omezené časové období na školách (i např. v rámci tematicky zaměřených projektů),

→ tvorby a revize výukových materiálů a metodických podkladů (do budoucna i například v rámci klubové činnosti Obce architektů), v rámci kterých lze abstrahovat přístupy jednotlivých metod a využít je k sestavení obecnějších osnov vhodných k adaptaci na specifické prostředí místa a kolektivu,

→ teorie dobrého příkladu při tvorbě standardů pro jednotlivé vzdělávací obory, kde lze mezi ilustrativní úlohy začlenit mj. i takové, které využívají tématu jiného oboru, aby naplňovaly cíle oboru, pro který jsou standardy vytvářeny. Takový příklad již ukazují Výtvarná výchova: Metodické komentáře a úlohy ke Standardům pro základní vzdělávání (NÚV, 2016),

→ osvěty skrze veřejné či soukromé diskuse, přednášky, workshopy, semináře (i s propojením na stávající vzdělavatele soukromé i státní), exkurze a další.

B. S nabídkou mezioborové a meziúrovňové spolupráce se otvírá příležitost využít principů síťování k sestavení konzultační základny.

Možností využívají neziskové a nevládní instituce či iniciativy, jejichž přehledové databáze tvoří například portály Aliance otevřeného vzdělávání a Architekti ve škole. Tyto pak lze podpořit i sdílením nabídky ostatních nevládních a neziskových organizací a dále propojit se vzdělávacími portály, které jsou zvyklí využívat pedagogové (např. metodický portál RVP aj.).

C. Na základě potřeby orientace v široké nabídce služeb, vzdělávacích programů a metodicko-didaktických podkladů k výuce lze ve spolupráci s profesními organizacemi a institucemi zřizovanými MŠMT (např. NÚV a NIDV) vytvořit funkční systém kritériálního hodnocení této nabídky.

Problém, se kterým se často potýkají pedagogové, je složitá orientace v přichozích nabídkách programů či nezkušenost v hledání tematicky zaměřených vzdělávacích portálů a posuzování odborné kvality. Lze tedy vytvořit doporučující systém na základě kritériálního hodnocení, do jehož sestavení je možné zapojit výše zmíněnou pracovní skupinu. Systém by byl provázán s portály, na které jsou pedagogové zvyklí se obracet (např. metodický portál RVP, DUMY. CZ Digitální učební materiály aj.).

D. Respondenty ukázaná potřeba prožitku a osobní zkušenosti s venkovním prostředím

(kap. 6.1.4), stejně jako její nepříliš časté využití otevírá možnost zapojit odbornou veřejnost pedagogické i architektonické obce do vyhodnocení omezení, která brání výuce venku, jakožto primárnímu a bezprostřednímu zdroji témat i osobní zkušenosti.

8.6 V pedagogické praxi

Nejdříve je potřeba se ptát, jak pedagogy motivovat a jak jim pomoci. Tvrzení, že katalýza zájmu o krajinu a vztahu k ní podmiňuje nejen její percepci, ale též zodpovědnost vůči ní, ukazuje, že se nejedná o snahu vychovat nové architekty, nýbrž zkvalitnit obecné povědomí o životním prostoru podporou přirozeného potenciálu tvořivosti a zvědavosti. Tato část otvírá první příležitosti pro využití témat architektury a urbanismu k rozvíjení vztahu ke krajině s ohledem na potřeby pedagogů, a tedy prostřednictvím toho, co znají či mají k dispozici.

A. Nejednen respondent se mezi řeči dotkl potřeby nepřerušit linii nastavenou předškolním vzděláváním a s cílem rozvoje vztahu k prostředí kolem nás a porozumění jeho hodnotám v jeho podpoře pokračovat i v dalších stupních.

B. Průběh celého výzkumu poukázal na důležitost uvědomění si a stavění na principu dobře známého tématu, využití jeho mezioborových přesahů a široké možnosti využití oboru architektura a urbanismus.

Téma krajiny již výuka na všech stupních obsahuje, nicméně nikoli kontinuálně a v plném kontextu a rozsahu termínu. Jako první krok je nutné si uvědomit, že nemluvíme o neznámém a novém tématu, které by se na školách ještě nevyučovalo. Jen k němu mají pedagogové možnost čerpat nápady z oboru architektura

a urbanismus, který se zabývá jeho plánováním, tvorbou, správou i ochranou, a vzhledem k jeho provázanosti s dalšími obory tak získají podněty pro jeho integraci do každého předmětu, aniž by narušili nastavené cíle, učební plán či průběh hodiny (kap. 6.1.4).

Komplexnost tématu krajiny lze:

- zjednodušit na elementární principy a ty dokola připomínat (didaktická transformace obsahu),
- přizpůsobit adekvátně ročníku, a to zejména s využitím rozvoje široké palety kompetencí, osobní zkušenosti a vztahení tématu k bezprostřednímu okolí, které samozřejmě můžeme rozvinout i do praktické ukázky, jejíž možnosti především v souvislosti s participativními projekty jsem uvedla v kapitole 6.1.4,
- v první řadě postačí se více obracet směrem ke komunitě a zejména do exteriéru, který poskytuje vzdělávací příležitosti i osobní zkušenost či podnět k diskusi, a to včetně skutečného vykročení ven (nejen za výukou, ale i o velké přestávce či obědě), což aktuálně s vyššími stupni postupně mizí.

C. Jak respondenti vícekrát uvedli, možnost skýtá využití překryvu s principy procesně orientovaných modelů EVVO, které se vztahují k:

- běžnému životu, a tedy zkušenosti žáků,
- kognitivním podnětům (př. objevování),
- diskusi,
- konkrétním pozorováním, akci a komplexnímu studiu konfliktu.

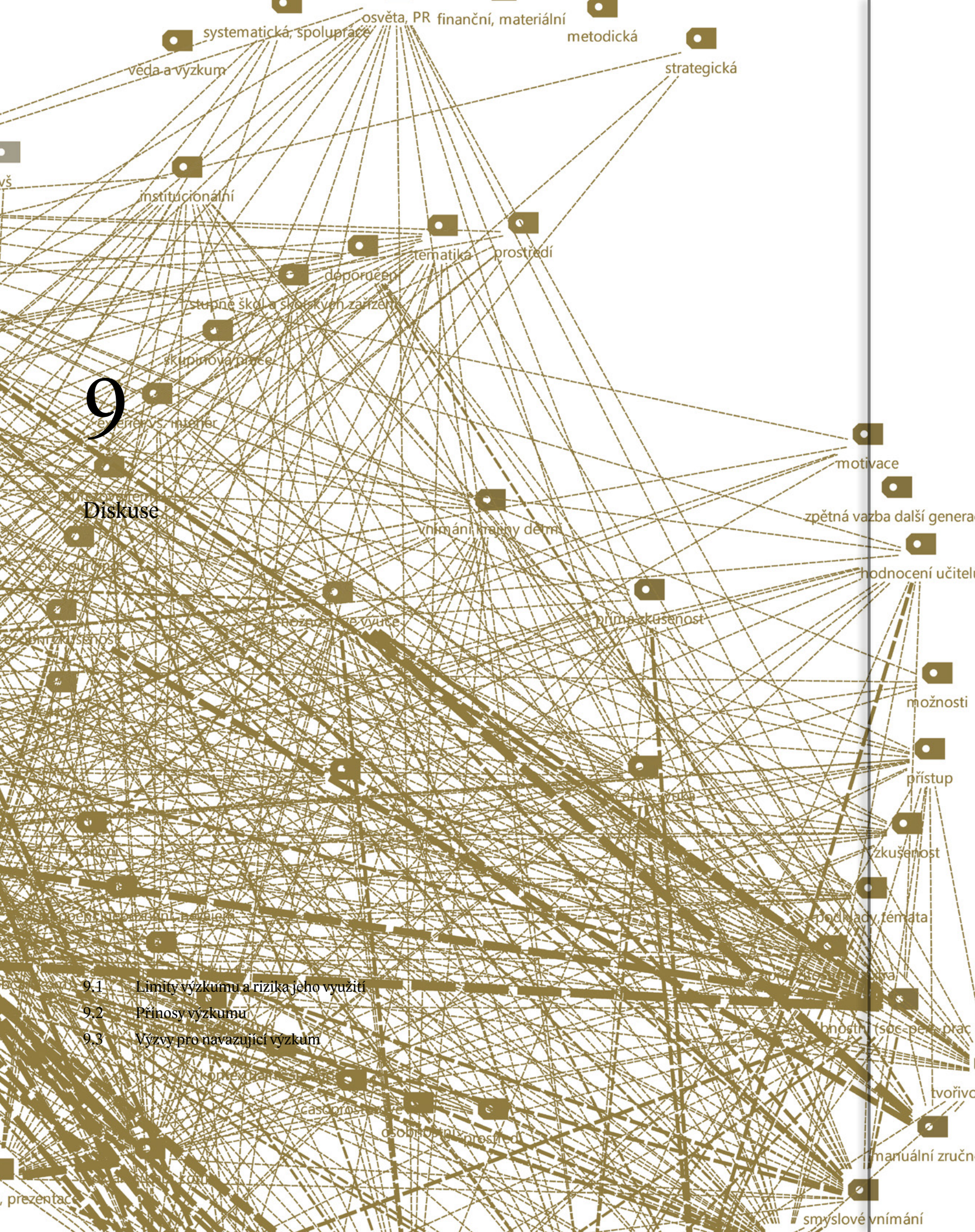
Žáci tedy procesně konstruují nové poznání, analyzují hodnoty své i ostatních, včetně mocenských omezení komunikace, která nahrazují, a aktivně ovlivňují svět kolem sebe (Činčera, 2009).

D. Příležitost nabízí, jak vyplývá z kapitoly 6.1.3.4, též navázání spolupráce mezi kolegy a začít společně předměty propojovat.

V případě funkčního modelu environmentálního vzdělávání, různých klubů a družin lze využít i jejich možnosti. S ohledem na sdílení a předávání zkušeností můžeme využívat spolupráce nejen mezi pedagogy, ale též mezi ročníky.

E. Další možnosti otevírá několika místně působícími respondenty zmiňovaná spolupráce s komunitou (rodiče, prarodiče, přátelé školy) prostřednictvím školních projektů a se snahou o aktivní zapojení všech účastníků.

Lze využít skutečných realizačních projektů a programů, pro něž nabízí často finanční či alespoň odbornou podporu mnohé nevládní a soukromé subjekty.



Žádné jiné umění nevytváří jako architektura fyzický i abstraktní prostor zároveň, který je pevně svázan s naší každodenní existencí (Rasmussen, 2016). Do tohoto prostoru lidé vědomě i nevědomě obtiskávají své životy. Právě vědomý a zodpovědný vztah k prostoru kolem, ke krajině, představuje stěžejní předmět této práce. Denně se jí lidé pohybují a vzájemně na sebe působí, často aniž by si byli vědomi dopadu svého jednání. Nelze tedy tvrdit, že důsledky našeho počínání končí hranicí pozemku či dveřmi kanceláře.

„Čím více budeme v oblasti architektury a urbanismu děti vzdělávat od útlého věku, tím přirozenější pro ně bude obklopovat se kvalitním prostorem, a tím větší bude jejich potřeba podílet se na jeho tvorbě v malém (pokoj, ...) i velkém měřítku (město, krajina, ...)“ (respondent)

Základ uvědomění a vnímání vnějšího prostředí tkví ve vztahu k vnímanému, zájmu člověka a jeho potřebě. Nabízí se paralela s prostředím, krajinou kolem. Pakliže lidé neví či si neuvědomují, co krajina představuje, co si vzájemně mohou nabídnout a jak se ovlivňují, o krajinu nejeví zájem. Projevují

více lhostejnosti či nepochopení nebo raději rezignují a mlčí a nepovažují sílu komunity za udržitelný zdroj. Vnímání krajiny člověkem, které primárně formuje prostředí, v němž vyrůstá, ať již hmotné, či rodinné, se často omezuje na přírodní krásy a spotřebu. Těžko či vůbec se lidé identifikují s místem, kde žijí. Více času nežli venku tráví ve virtuálním světě a zákoutí své vlasti objevují poprvé až se školou v přírodě. Právě škola a celý vzdělávací systém s ohledem na podporu vztahu ke krajině a její vnímání, pakliže se jí nedostává jinde, skýtá potenciál, který lze rozvinout kontinuálně přes všechny stupně (kap. 6.1.1, 6.1.4.2). Architekti (a představitelé příbuzných profesí) by tak mohli poskytnout pedagogům odbornou podporu, alespoň v začátcích procesu implementace oboru architektura a urbanismus do vzdělávání s cílem podpořit a rozvíjet vztah ke krajině.

Přestože vše závisí na osobním přístupu, v důsledku nedostatečné, nebo spíše nekoordinované a nahodilé komunikace, osvěty a důsledné PR nezaznamenává žádná z úrovní (ať již strategická či místní, viz též kap. 5.2.1) celospolečenský tlak, a tím pádem ani potřebu změny či významnější spolupráce

a provázanosti. Vztah ke krajině a propojení počínání člověka s jejím stavem by se mělo stát naprosto přirozenou součástí našeho vědomí. Proč toto uvědomění, i na úrovni prevence, funguje u čištění zubů, ale prostor kolem sebe lidé opomíjí? Od útlého věku doma, ve škole či prostřednictvím reklamy slyší, že čištění zubů je důležité a proč. Z plakátů, televize a internetu se na ně cení bělostný chrup i zkažené rozeklané zuby jako varování. Proč by se nemohli dívat do tváře naší krajiny a slyšet její příběhy? Nakonec i přes přijatá systémová opatření, jejichž umístění na žebříčku hodnot se odráží na úrovni strategie i materiální podpory, praxe selhává v důsledku nedostatku motivace a lidského faktoru (kap. 6.1.2.1).

150

„Nové pojetí kurikula – především důraz na klíčové kompetence i osvojení postojů a hodnot, posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů, větší míra diferenciací, uplatnění nových témat – i zpracovávání vlastního vzdělávacího programu školy značně zvýší nároky na školy i učitele a budou vyžadovat jejich systematickou přípravu a stálou podporu.“ (Bílá kniha, 2001)

Dostává-li se pedagogům a pracovníkům z neziskové a nevládní oblasti odhodlání a dokáží-li vidět propojení v kurikulárních dokumentech (kap. 6.1.2.3), hledají prostředky, kterými si pomoci ve vynakládaném úsilí. Pokud nezvolí cestu partnerství se soukromým sektorem či místní komunitou a administrativa výběrových řízení je neodradí, skládají prostředky rozdrobené do množství obdobně tematicky laděných výzev, které ohýbají tak, aby měli alespoň minimální šanci uspět (kap. 6.1.2.2). Nebo se snaží vystačit si s dostupnými učebními podklady a inspiračními zdroji, kde však často chybí metodické příručky, které by rozšířily úzký oborový vzhled, i místní zkušenost. Snaha o integraci tématu a jeho provázanost napříč obory

i ročníky se však bez zapojení znalosti, zkušenosti, dovednosti i kontextu často redukuje na útržky a záblesky tu ve výtvarné výchově, tu v prvouce či dějepise (kap. 6.1.2.4).

K rozvoji již prvních, byť často neuvědomělých kroků by stačilo zejména (1) uvědomění si, že při výuce na téma narazíme, (2) psychická podpora školy i rodiny, (3) osvěta či alespoň (4) odborná konzultace nebo volně dostupná studnice nápadů (kap. 6.1.3). A jestliže se nedaří navázat na předmět sám o sobě, stačí jej provázat s kompetencemi, které se pedagogové snaží rozvíjet v rámci různých vzdělávacích oblastí, a uvědomit si, že tematika krajiny se váže k morálnímu, sociálnímu i osobnostnímu rozvoji (kap. 6.1.5). Navzdory všem omezením, která praxe skýtá, lze identifikovat existující příklady dobré praxe založené především na osobní a místní zkušenosti, které nabízí rozličné nevládní organizace i samotné školy, a zvolit si modely, jež vyhovují vlastním představám a individuálnímu kolektivu. Základní přístupy začlenění tématu, z hlediska osobní zkušenosti i časových možností, nahlížím v kapitole 6.1.4 očima zprostředkovatele i příjemce.

9.1 Limity výzkumu a rizika jeho využití

Plánování i průběh výzkumu v první řadě ovlivnila pozice výzkumníka, kterou jsem popsala v úvodu práce. I přes snahu o zajištění nadhledu především volbou výzkumných metod a výběrem vzorků, díky kterým jsem měla možnost téma konfrontovat skrze různé úrovně a zájmové strany, bylo třeba pro dokreslení celistvého obrazu doplnit i sebereflexi. Možná právě i tato pozice, stejně jako vzorek respondentů vybíraný pro kvalitativní výzkum na základě své pestrosti nikoli na základě svého objemu ovlivnily zobecnitelnost výsledků. Avšak díky snaze pokrýt co nejširší paletu klíčových skupin, která se

odrazila v postupu práce i volbě respondentů, nelze zjištění považovat za nevypovídající (v kvalitativním smyslu nereprezentativní) tvrzení několika nahodile vybraných jednotlivců.

Určitým limitem výzkumu se také dle mého názoru staly plošně distribuované dotazníky mezi pedagoggy. Umožnily mi sice všeobecný náhled, avšak při opakování výzkumu by bylo vhodné rozpustit vícečetné odpovědi, a tedy podrobněji popsat dotazované kategorie, zejména například v oblasti užívaných témat, upravit terminologicky pojem kulturní krajiny na krajinu a dotazník distribuovat nejen systematicky, ale ideálně též příkazově. Předpokládám též, že dotazník vyplnili zejména více aktivní pedagogové, takže výstupy nelze plně zobecnit. Na druhou stranu dotazníky prezentovaly doplňkový nástroj, který ověřoval výstupy z kvalitativní části výzkumu.

Účast aktivních a vstřícných pedagogů, které téma zaujalo, by se na první pohled mohla jevit jako limitující faktor. Ať již jejich zájem pro vyplnění dotazníku či účast na experimentu podnítilo první síto prostřednictvím komunikace s ředitelem/kou školy, či vlastní iniciativa, cílem bylo mj. zjišťovat problémy a potřeby v souvislosti s využíváním témat architektury a urbanismu ve vzdělávání. Z výzkumu jsem nevyločila ani ty, kteří se nakonec v případě experimentu neúčastnili. Vzhledem k rozmanitosti vzorku a kontextu tedy nevnímám skutečnost jako problematickou z hlediska naplnění účelu dotazníkového šetření i experimentu.

Považuji za důležité zmínit, že nosné téma výzkumu samo o sobě nese riziko zneužití moci. S rostoucím poznáním narůstá počet možností, jak jej využít k ovlivnění veřejného mínění (Arnstein, 1969):
→ záměrné zneužití na základě nedostatečného množství příkladů dobré praxe,

→ záměrná diskreditace,
→ záměrná manipulace ve prospěch jedné ze zájmových stran či ovlivňování veřejného mínění.

Riziko na úrovni aplikace v praxi samozřejmě představuje i neúspěšná implementace, kde obdobně jako v předchozím případě je největším faktorem selhání člověk sám:

→ zkresení či banalizace informací na základě nedostatečného vzdělání, nedostatečných či již zkresených informací, případně nevyhovujících metodických a výukových materiálů (které již samy o sobě mohou být chybné),

→ z výše uvedeného vyplývající nejistota, a tím i nedůvěra ke zprostředkování tématu, ale i směrem k odborné veřejnosti a jejímu názoru/pohledu,

→ přerušování aktivit (odborník–veřejnost) na dobu neurčitou, a tím opětovně vyvolaná nedůvěra, která zaujme silnější pozici, jelikož veřejnost již nyní pochybuje,

→ zpochybňování a neochota implementovat na všech úrovních (od institucionální – VŠ, ministerstva aj., po zprostředkovatele informace – např. pedagogy),

→ neochota spolupráce a komunikace,

→ podceňování tematiky namísto zodpovědného přístupu potřebného vzhledem k možnosti neuvědomělého ovlivnění mínění či znehodnocení informace,

→ bez osobního zájmu se zprostředkování tématu redukuje na přenos prázdných informací a slovy jednoho z respondentů „stane se jednou z

151

těch kolonek, které si potom vyškrtnou a nebudou hledět na úroveň, kterou by to mohlo mít.“

9.2 Přínosy výzkumu

→ Neangažovaným⁵⁰ architektům a odborníkům z příbuzných profesí

Samotná aplikační fáze výzkumu, stejně jako její výstupy, přispívá k interdisciplinárnímu obohacení, rozvíjení diskusní platformy, osvětě a šíření povědomí o tématu, tedy i oboru architektura a urbanismus, mezi pedagogy a odbornou i laickou veřejností. Výzkum představuje výzvu k rozvoji komunikačních a prezentačních schopností a dovedností odborníků směrem k veřejnosti a profesním partnerům za předpokladu, že se podílejí na vzdělávacích projektech a jejich implementaci a že si též prohlubují znalosti vlastního oboru, učí se mezioborové spolupráci, toleranci a respektu a přispívají všeobecné osvětě.

Z pohledu kvality plánování, tvorby, správy, ochrany a rozhodování v území je třeba adekvátně angažované a informované občanské společnosti, kterou zakládá její vztah k místu. Výzkum představuje inspiraci pro participační projekty a ukázkou aktivace veřejnosti skrze vzdělávání dětí, v průběhu kterého již budou ovlivňovat svým poznáním blízké okolí a později je dále cíleně předávat jakožto jednu z kulturních hodnot, přispívá vyšší míře sociálního učení (informování, konzultace, zapojení, sociální učení; Collins, Ison, 2006), tzn. možnostem a kvalitě participativních procesů. Dle Klápštěho (2013) existuje vždy pro konkrétní úkol efektivní míra participace, aby

nedocházelo k plýtvání energie participujících stran či k chybějícím očekávaným výstupům z diskuse. Dostatek zkušeností a informací, vycházejících jak ze zkušenosti, tak z fungujícího společenství, umožňuje v konkrétních případech nižší míru participace. Obecně také poroste potenciál kvality diskuse, čímž se bude zvyšovat i kvalita jejího výsledku (z pohledu získaných informací a případného vzájemného ponaučení) – veřejnost se tak může stát rovnocennějším partnerem ve vedené diskusi, a to nejen vzhledem k porozumění tématu (tedy jinému stupni nakládání s informacemi), ale též ze zájmu o téma odvislého od vztahu k němu, tedy vztahu ke krajině. A participace se tak bude moci posunout z roviny „sociální terapie“ či pouhého PR.

→ Pedagogům

Zviditelnění významu tematiky oboru architektura a urbanismus v podpoře a rozvíjení vztahu ke krajině a jejího přínosu pro praxi i kvalitu života každého jedince a společnosti rozšiřuje pedagogický inspirační zdroj – z pohledu tématu a jeho šíře i možností začlenění a předání. Zdroj, který umožňuje pedagogům bez nároků na změnu vzdělávacího obsahu integraci do širokého spektra předmětů především skrze osobní zkušenost, mezioborové přesahy a podporu kompetencí morálního, sociálního i osobnostního rozvoje. I těm, kteří se tématem ve vzdělávání zabývají, může práce nabídnout jiný pohled a inspiraci nejen v ohledu na didaktické materiály, ale též na možnosti spolupráce s odborníky i kolegy, a způsoby, jak začlenit téma do výuky.

→ Zainteresované odborné veřejnosti

Práce přinesla aktualizovaný souhrnný mezioborový náhled na situaci, nejen z pohledu oboru architektura a urbanismus, ale též z pohledu pedagogického a pohledu dalších odborníků věnujících se tématu. Je možné využít jej jako výchozí podklad pro budoucí diskusi, který zohledňuje doposud opomíjené stanovisko zprostředkovatele i příjemce tématu a jejich potřeb, tedy samotných řadových pedagogických pracovníků a žáků. Do výstupů výzkumu se navíc promítá více úrovní pohledu – od obecné, strategické, až po lokální, praktickou zkušenost –, které napomáhají komplexnějšímu vhledu do situace, a tudíž i lepší identifikaci slabých stránek (kap. 6.1.1, 6.1.2). Představuje též příspěvek k odborné podpoře ve vztahu k dokumentu Politika architektury a stavební kultury ČR a Strategickému plánu EVVO a EP, stejně jako při sestavování metodických a výukových materiálů, souboru příkladů dobré praxe pro rozvíjení vztahu ke krajině s využitím témat oboru architektura a urbanismus na základě aktivního zapojení dětí a pedagogů.

Pro mne osobně vytváří výzkum především argumentační základnu pro osobní praxi a neziskovou činnost. Obohacuje mě o hlediska jednotlivých zájmových stran, která jsem doposud nebyla schopna zohlednit ve svých aktivitách či postoupit meziúrovňové diskusi. V neposlední řadě pro mne představuje inspirativní mezioborovou i laickou komunikační zkušenost. Výstupy také zkvalitní můj přístup k tvorbě didaktických materiálů a činnost neziskové platformy Architekti ve škole i vlastní navazující výzkumné působení.

9.3 Výzvy pro navazující výzkum

Stěžejní výzvou výzkumné činnosti v českých podmínkách nadále zůstává nevyužitý prostor v rámci vzdělávání, osvětly a popularizace tematiky oboru architektura a urbanismus. Disponujeme relativně omezenými praktickými zkušenostmi se vzděláváním v oboru architektura a urbanismus obecně na úrovni předškolní, základní a středoškolské. Teoretické uchopení na této úrovni vykazuje samo o sobě své nedostatky. Existuje pouze nepatrné množství česky psané literatury, metodických a učebních materiálů určených tomuto záměru a přesahujících rámec historického vývoje či přehledu architektury. Výjimku tvoří několik málo populárně-naučných knih⁵¹ zaměřených tematicky a na užší klientelu či učebnic zejména geografického zaměření (více viz Vrbová, 2013). Navazující výzkum by v tomto tématu mohl doplnit započatý výzkum učebnic Kateřiny Vrbové, a to s ohledem na další vzdělávací oblasti, stupně a rozšíření o metodické příručky k učebním materiálům, které představují zejména z hlediska doplnění informačního deficitu zprostředkovatele a interdisciplinárního přesahu možný významný zdroj.

Mimo obecnější výzvy jako zkoumání účinnosti, interpretace a adaptace zahraničních teoretických i praktických modelů a metod, ať již například na úrovni strategie a koncepce, zákona, či výukového centra, specificky pro české prostředí, či rozšiřování teoretického pozadí a škály metodických materiálů a pomůcek, chybí též podrobnější výzkum vyhodnocující efektivitu a přínosnost celého procesu (zejména v plánovací, urbánní a stavební kultuře), avšak ten nelze prozatím provést z důvodu nedostatku příkladů z praxe a v případě jeho realizace bude nutné počítat s dlouhodobým časovým hori-

⁵⁰ Ti, kteří se aktivně nezapojují v rámci své praxe ani soukromé či neziskové činnosti do podpory a rozvíjení vztahu ke krajině u dětí (s využitím znalostí a zkušeností své profese).

⁵¹ Příkladem je MIZIELIŇSKA, Alexandra a MIZIELIŇSKI, Daniel. *D.O.M.E.K.* Praha: Jana Kostecká, 2014, či ŠEFCŮ, Ondřej. *Od jeskyně ke katedrále: příručka pro hravé architektky.* Praha: Grada, 2014.

zontem vzhledem k potřebě zohlednění generačního posunu.

V souvislosti s příklady dobré praxe jsem v textu výše (kap. 6.2) představila základní přístupy, které jsem však ověřovala prakticky pouze na základním vzdělávacím stupni. Na ty by měl další výzkum navázat, prověřit je prakticky (s ohledem na zpracovaný obecný teoretický výstup z ostatních stupňů) i na ostatních stupních studia a blíže je rozpracovat do jednotlivých funkčních modelů implementace tematiky do vzdělávání kontinuálně od škol mateřských po školy střední. S ohledem na revize výzkumu se skrývá příležitost v rozpracování dílčích základních modelů a jejich hloubkovém prověřování na užším vzorku, ale i v rámci delšího časového horizontu či s dílčími obměnami v rámci vyhodnocování – například na ztvárnění neznámého místa.

Jednotlivé modely (metody a programy) v souvislosti s tradicí tématu však lze teoreticky hledat i v historii, což představuje výzvu pro historika pedagogiky, či v jiných zemích a pak je porovnávat či zkusit transponovat do současné místní situace. Jistou možnost poskytují i alternativní směry vzdělávání (např. Waldorf či Montessori), kde by výzkum tematicky zaměřeného přístupu a jeho efektivity mohl přinést i transgenerační zpětnou vazbu, které jsem se dotkla v rámci spolupráce s ohniskovou skupinou.

Svůj význam má rovněž bližší zkoumání stávajícího zprostředkování tématu, a to zejména v rámci přenesení strategické a metodické roviny vzdělávacích programů do praktického užívání ve výuce. Téma krajiny a vztahu k ní se odráží v programové rovině dlouhodobých záměrů ministerstev a škol. Otázkou zůstává, jakým způsobem je zprostředkovatelé vnímají, uchopí a předávají dál. Zde se objevuje ještě možnost paralelního výzkumu na obdobném prin-

cipu, ale v prostředí rodiny. Tedy jakým způsobem rodinné zázemí zakládá a rozvíjí vztah ke krajině, který představuje výchozí bod našich rozhodnutí.

Na téma bychom se však měli podívat i z pohledu příjemce a jeho vidění hodnot, jeho pojmání krajiny a toho, jakou roli v tomto procesu hraje virtuální realita, která představuje pro nejmladší generace druhý domov. Stejně tak je ale možné zkoumat, z jakých důvodů zůstává nadále nepříliš využívána výuka ve venkovním prostoru.

Předmětem výzkumu, směřujícího z hlediska veřejnosti zejména ke kvalifikované veřejnosti a všestranné kvalitní komunikaci jakožto příspěvku ke zkvalitnění prostředí, které obýváme (skrže zlepšení stavební a plánovací kultury), by se měla stát i osvěta odborné a laické veřejnosti, stejně jako vzdělávání z hlediska profesní přípravy (včetně celoživotního vzdělávání) a komunikace. V oborech souvisejících s tvorbou, plánováním a správou prostředí je třeba věnovat zvýšenou pozornost etické povaze, prezentaci, osvětě a především komunikaci. Naopak v oborech připravujících budoucí pedagogy je prioritou provést analýzu současného stavu výuky akreditovaných programů, a to na jednotlivých pedagogických fakultách i v rámci dalšího vzdělávání, charakterizovat cílové skupiny budoucích pedagogů, specifikovat vazby na jednotlivé studijní základy a implementovat studijní základy do vzdělávacích programů vysokých škol.

Z pohledu osvěty zůstávají nadále otevřené otázky ohledně zvolených prostředků, poměru zastoupení v rámci široké tematické palety, systematičnosti, frekvence poskytované služby, zpětné vazby, spolupráce se státními a profesními institucemi, kvality zprostředkovatele a samozřejmě motivace příjemce.

Závěrem je třeba podotknout, že dílčí podrobnější výzkumy je možné napojit na ukončené či probíhající a připravované kvalitativní výzkumy především v oblastech identifikace hodnot, vnímání krajiny jejími obyvateli, participace či komunikace zejména v plánování (ale i v oboru architektura a urbanismus obecně), a nadále zůstává otevřenou výzvou mezioborové propojení výzkumu (zejména na poli společenských věd jako pedagogika, sociologie, sociální geografie, kulturní a sociální antropologie aj.).



Předložená disertační práce se v širším kontextu zabývá tématem vytváření vztahu člověka ke krajině jako předpokladu občansky angažované společnosti. Konkrétněji se zabývá zkoumáním možností, jak podpořit a rozvíjet vztah dětí (raně školního věku s ohledem na věk předškolní) ke krajině prostřednictvím začleňování témat z oboru architektura a urbanismus do výuky v primárním vzdělávání v českém prostředí. Jejím hlavním cílem je tedy prozkoumat, jaký poskytujeme prostor pro vzdělávání nejmladší generace v rozvíjení vztahu člověka a krajiny, jakožto základu rozvoje uvědomělé a občansky aktivní společnosti, s využitím témat architektury a urbanismu. Součástí této otázky je pak také získání povědomí o současné pozici tématu krajiny a s ní spojené využitelnosti poznatků architektury a urbanismu v rámci primárního vzdělávání, a o v současnosti uplatňovaných přístupech ke vzdělávání v tématu krajiny a její proměny ve školním i mimoškolním vzdělávání ze strany zástupců zainteresované odborné veřejnosti.

Práce přitom vychází z několika předpokladů. Je to právě zkušenost s prostorem, která ovlivňuje naše chování a podněcuje sociálně-komunikační úroveň

jedince. Poznat vlastní krajinu, vnímat ji a položit základ rozvoji vztahu k ní umožňuje nejen její srozumitelnost, ale též osobnostní a morální rozvoj, který ovlivňuje následné chování vůči krajině s vědomím širších souvislostí a vlivu na její rozvoj. Institucionalizace vzdělávání v tematice krajiny (s využitím tematiky oboru architektura a urbanismus), právě pro svůj vliv na všechny sféry prostředí a kvalitu našeho života, je pak jednou z možných cest k občanské společnosti a znovuoživení tradičního kulturního cyklu či alespoň částečné překlenutí propasti mezi člověkem a jeho prostředím, která narůstá vlivem prohlubujícího se individualismu ve společnosti v kontrastu k cílenému budování občanské společnosti a abstrahování společnosti na úroveň jedinců dočasně a účelově propojovaných do systému sítí, využívajících informace jako prostředek moci.

Disertační práce se opírá o hojně množství shromážděných dat. Stěžejní jsou data získaná v rámci polostrukturovaných rozhovorů s představiteli odborné veřejnosti pečlivě vybranými napříč profesním a institucionálním zázemím. Umožňují nejen interpretovat jejich názory na současný stav a pozi-

ci tématu, ale také vyvodit doporučení pro jeho další směřování. Základní potřeby, problémy a očekávání pedagogické veřejnosti věrohodně postihuje dotazníkové šetření, jehož se zúčastnilo 336 pedagogů ze základních škol napříč Českou republikou. Cenný zdroj poznatků o efektivitě navrhovaných postupů představují evaluační rozhovory, dotazníky a poznatky nezúčastněného pozorování v rámci realizaci pilotních vzdělávacích aktivit na vybraných školách.

Respondenti si uvědomují, že pokud se povědomí o krajině aktivně nerozvíjí doma ani ve škole, ztrácí o něj děti zájem. Spatřují proto v námětech oboru architektura a urbanismus potenciál pro kontinuální rozvíjení uvědomělého a zodpovědného vztahu ke krajině a občanské aktivního postoje ke svému okolí. Poukazují také na to, že problematika krajiny kolem nás není v českém školním systému pojímána komplexně. Většina vzdělávacích podkladů a aktivit nahlíží problematiku krajiny spíše z hlediska environmentálního anebo estetického a opomíjí či okrajově pokrývá otázky urbanizované krajiny a vystavěného prostředí.

Aby mohli pedagogové více využívat témata architektury a urbanismu v rozvíjení vztahu ke krajině, potřebují především (1) větší míru interní i mezioborové osvěty a sdílení příkladů dobré praxe se zaměřením jak na obor architektura a urbanismus a jeho využitelnost, tak na poskytovanou finanční i metodicko-programovou podporu; (2) rozvinout pregraduální přípravu a možnosti dalšího vzdělávání; (3) poskytnout odbornou podporu především prostřednictvím volně dostupných metodických výukových podkladů, v menší míře pak formou konzultací či různé míry aktivního zapojení externí odborné síly do výuky; (4) rozšířit nabídku regionálních učebnic, které by uváděly téma krajiny v mezioborových souvislostech a propojovaly teorii

s praxí; (5) nepřerušit kontinuitu s předškolním vzděláváním a (6) mít stále na zřeteli, že se nejedná o vzdělávání nové generace architektů, ale o inspiraci pro rozličné předměty. Zástupci z řad zainteresované odborné veřejnosti se na základě vlastní zkušenosti ze školního i mimoškolního prostředí shodli, že při vlastním zařazování tématu do výuky je vhodné stavět na aktivitách založených na osobní zkušenosti, s využitím lokálních námětů a dialogu; a zařazovat téma průřezově, napříč předměty bez narušení jejich vzdělávacích cílů a obsahu. V této souvislosti podpořili respondenti zapojení dětí do reálných projektů z oblasti prostorového plánování a stavebního rozvoje.

S ohledem na začleňování tématu do současné výuky se bez výrazných rozdílů v plošném hodnocení pedagogů i žáků ukázaly jako účinné s ohledem na vliv na vnímání krajiny a účelné ve vztahu k využitelnosti tematiky architektury a urbanismu všechny tři typy testovaných vzdělávacích aktivit: krátká vsuvka, vícehodinový program a program založený na mezioborové spolupráci. Společným jmenovatelem účelnosti je přitom krátké trvání jednotlivé aktivity, která dobře rezonuje se zvědavostí dětí; zároveň zde existuje možnost vést tímto způsobem i dlouhodobé projekty provázané s různými předměty. Dalšími podstatnými kritérii využitelnosti didaktických materiálů a vzdělávacích projektů jsou mezioborovost a kontextualizace tématu, jeho flexibilita a otevřenost ve smyslu přizpůsobení výkladu, možnost využít vlastní zkušenost a lokální témata a možnost aplikovat je v rámci spolupráce a dialogu v kolektivu.

Přínosy práce spočívají kromě realizace několikaleťového výzkumu využívající kombinaci výzkumných metod především v propojení rozdílných perspektiv, které jsem měla možnost získat během svého působení jako architektky-urbanistky, tak i v praxi

ve sféře vzdělávání a v neziskovém sektoru. Aplikovaný rozměr je pro mou disertační práci zásadní. Propojení perspektiv aktérů působících ve vzdělávání a mých odborných zkušeností vyústilo v identifikaci příležitostí k podpoře rozvíjení vztahu ke krajině s využitím témat architektury a urbanismu, a to s ohledem na založení a činnost mezioborové pracovní skupiny, která by dále rozvíjela směr nastavený Politikou architektury a stavební kultury a iniciovala další kroky vedoucí ke spolupráci jednotlivých rezortů, profesních skupin, vysokých škol a lokálních aktérů; finanční podporu, pregraduální přípravu, osvětu a další vzdělávání nejen pedagogů, spolupráci s odbornou veřejností a možnosti pedagogické praxe.

Z realizovaného výzkumu vyplývá, že zviditelnění témat oboru architektura a urbanismus v rozvíjení vztahu ke krajině otevírá bohatý inspirační zdroj pro pedagogickou praxi. Umožňuje pedagogům bez nároků na změny vzdělávacích plánů začleňovat do různých předmětů nová témata a aktivity, které mají podle závěrů pilotního ověření prokazatelný pozitivní vliv na povědomí dětí o krajině a vystavěném prostředí, kde žijí.

11

Přílohy

Příloha 01 - Dotazník pro pedagogy

Příloha 02 – Dotazník pro žáky

Příloha 03 – Rešerše RVP pro základní vzdělávání

Příloha 04 – Vztahová strukturu kódů zobrazená s pomocí modelu společného výskytu kódů

Příloha 01 – Dotazník pro pedagogy

Přepis online dotazníku s názvem Architektura ve škole distribuovaného mezi pedagogy celé České republiky.

Architektura ve škole

Vážené dámy a pánové, pedagogové škol mateřských, základních i středních!

Dovoluji si Vás požádat o vyplnění jednoduchého dotazníku, čímž přispějete ke zkvalitnění výzkumu o tématech architektury a urbanismu ve vzdělávání a mj. i rozvoji neziskového projektu metodického a vzdělávacího portálu Architekti ve škole (www.architektiveskole.cz).

Dotazník je anonymní a veškeré informace budou použity pouze k uvedenému výzkumnému účelu a rozvoji neziskového projektu Architekti ve škole, a nebudou poskytnuty třetím stranám.

Architektura a urbanismus představuje bohatý zdroj tematiky, jež nemá v českém vzdělávacím

systemu vymezeno jednoznačné místo. Obor, který nabízí pohled do minulosti i budoucnosti, odráží hodnoty společnosti, zabývá se technikou, designem i regionálním a krajinným plánováním, poskytuje spoluprací s dalšími disciplínami široký vhled do problematiky naší krajiny, prostředí kolem nás, jejího plánování, tvorby a správy, a zejména jejího uchopování v celé šíři. Obor, který pracuje s geometrií, čísly, fyzikálními zákony i estetikou, myšlenkami i názory každého z nás.

Děkuji za spolupráci a případné rozšíření dotazníku Vaším kolegům. Každé odpovědi si cením.

S úctou, Ing. arch. Kristýna Stará

architektka, urbanistka, mj. věnující se projektům Architekti ve škole a WPS Prague

1. Pohlaví

Označte pouze jednu odpověď.

- žena
- muž

2. Věk

Označte pouze jednu odpověď.

- 20–30 let
- 31–40 let
- 41–50 let
- 51 a více let

3. Místo Vašeho působení

162 Označte pouze jednu odpověď.

- Praha
- město s více než 150 tis. obyvateli
- město s 50 001–150 tis. obyvateli
- střední město (20 001–50 tis. obyvatel)
- malé město (5 001–20 tis. obyvatel)
- sídlo s 2 001–5 000 obyvateli
- obec do 2000 obyvatel

4. Stupeň školy

Označte pouze jednu odpověď.

- mateřská škola
- základní škola, 1. stupeň
- základní škola, 2. stupeň
- střední škola

5. Vzdělávací obor/y

Otázky

Prosím o vyplnění následujících šesti otázek.

1. Co si představíte pod pojmy:

- a. architektura
- b. urbanismus
- c. kulturní krajina

2. Jaká témata spojená s oborem architektura a urbanismus používáte při výuce?

Můžete zvolit více možností.

- dějiny architektury
 - estetické a funkční řešení prostoru
 - krajina, město a veřejný prostor
 - matematické a geometrické vzory v architektuře
 - stavební technologie a budovy energeticky hospodárné, šetrné k životnímu prostředí
 - žádné
- jiné: _____

3. Témata architektury a urbanismu, která používám ve výuce, pomáhají rozvíjet:

Můžete zvolit více možností.

- představivost, estetické a prostorové vnímání
- pochopení tvorby prostředí měst i krajiny jako celku
- vztah k prostoru měst a krajiny, vnímání jeho hodnot a vzájemných vztahů vyžadujících
- citlivost v přístupu ke krajině
- povědomí o současné i minulé architektuře a jejím vlivu na kvalitu života
- povědomí o kulturním (vystavěném) prostředí, které je součástí životního prostředí
- hodnotovou orientaci a smyslové vnímání
- spolupráci v péči o prostředí jakožto prostoru

sdílené odpovědnosti

jiné: _____

4. Kolik prostoru tématům architektury a urbanismu věnujete:

Můžete zvolit více možností.

a. v průběhu školního roku

- v rámci volnočasových a mimoškolních aktivit
 - vícetýdenní projekt
 - příležitostně
 - průběžné zapracování tématu do výuky
- jiné: _____

b. v rámci vlastní výuky

- workshop či tematicky zaměřený blok
 - exkurze
 - vyučovací hodina
 - aktivita do hodin na 5 - 15 minut
 - zmínka integrovaná do výkladu
- jiné: _____

5. Co byste potřebovali, abyste mohli tematiku zařadit do výuky? Či plně využívat její potenciál?

Můžete zvolit více možností.

- tematicky zaměřené aktivity nechat na odborníkovi (např. architekt, inženýr a další)
- interaktivní a metodické výukové materiály zpracované odborníky volně ke stažení
- použití učebnic či učebních textů, nejlépe lokálních
- spolupráce s odborníkem na míru - příprava materiálů ke konkrétním hodinám
- více volnosti při tvorbě ŠVP povinných předmětů
- možnost absolvovat semináře DVPP v pracovní době

- fórum pro sdílení zkušeností se začleňováním této tematiky do výuky
- jiné: _____

6. Do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky?

Zdroj výroků:

Memorandum Architektura ve vzdělávání (2014), dostupné z portálu <http://www.architektiveskole.cz/>

Vzdělávání stávajících i budoucích pedagogů v oblasti architektury a urbanismu je nedostatečné.

0 1 2 3 4 5
nesouhlasím souhlasím

Rámcové vzdělávací programy (RVP) v obecné rovině obsahují klíčové kompetence a cíle vztahující se k „prostředí“, nejsou však více konkretizovány pro vystavěné (resp. kulturní) prostředí a udržitelnost.

0 1 2 3 4 5
nesouhlasím souhlasím

RVP poskytují pedagogům možnost zařazovat téma architektury do vzdělávání, avšak vzhledem k jejich nedostatečné informovanosti v oboru architektury a urbanismu je pro ně nesnadné si téma pod obecnými formulacemi představit a aplikovat do výuky.

0 1 2 3 4 5
nesouhlasím souhlasím

Ve výuce se téma architektury a urbanismu objevuje útržkovitě, bez potřebných souvislostí a s nepřesnou terminologií.

0 1 2 3 4 5
nesouhlasím souhlasím

Téma architektury a urbanismu je podceňováno a redukováno na znalost historických slohů bez širšího kontextu.

0 1 2 3 4 5
nesouhlasím souhlasím

Životní prostředí není chápáno v celé své šíři a vztahuje se více k přírodnímu prostředí. Kulturní (vystavené) prostředí opomíjí.

0 1 2 3 4 5
nesouhlasím souhlasím

Výchova k občanské odpovědnosti a možnosti aktivně zasahovat do procesů tvorby veřejného prostoru je nedostatečná.

0 1 2 3 4 5
nesouhlasím souhlasím

Chybějí metodiky a kvalitní výukové materiály pro učitele, reflektující místní podmínky.

0 1 2 3 4 5
nesouhlasím souhlasím

Architektura vyvolává řadu celospolečenských diskusí, jichž jsou občané nedílnou součástí. Absence základní orientace ve složitém, ale všudypřítomném tématu pak negativně ovlivňuje kvalitu jejich postojů a kvalitu výsledného rozvoje našeho prostředí.

0 1 2 3 4 5
nesouhlasím souhlasím

Je třeba rozvinout pregraduální přípravu pedagogů a odborné semináře formou dalšího vzdělávání.

0 1 2 3 4 5
nesouhlasím souhlasím

Je třeba poskytnout pedagogům potřebné metodické a výukové materiály na míru, a odbornou podporu pro zajištění systematické výuky v oblasti architektury a urbanismu.

0 1 2 3 4 5
nesouhlasím souhlasím

Je třeba zajistit koordinaci a metodické vedení tématu včetně rozvoje spolupráce na národní, krajské i místní úrovni, a financování.

0 1 2 3 4 5
nesouhlasím souhlasím

Je třeba systematicky zavádět téma architektury do výuky kontinuálně od předškolního po střední vzdělávání, a zlepšovat tak rozvoj představivosti, estetického a prostorového vnímání, pochopení tvorby a fungování urbánního prostředí a utváření vztahu k veřejnému prostoru měst a krajiny, seznamování

se současnou i minulou architekturou a jejím vlivem na kvalitu života, rozšiřování povědomí o kulturním (vystavěném) prostředí, které je součástí životního prostředí.

0 1 2 3 4 5
nesouhlasím souhlasím

Napadá Vás něco, co byste chtěli sdělit a v otázkách nezaznělo?

Prosím, vyplňte svůj email v případě, že byste rádi obdrželi závěry výzkumu.

Příloha 02 – Dotazník pro žáky

Dotazník programu:

Datum:

Prosím o vyplnění jednoduchého dotazníku na konci programu, jehož vyplnění ti zabere maximálně 2 minuty. Tvé hodnocení je pro mne velmi důležité. Děkuji.

Označ odpověď.

1. Ohodnot celkově program na stupnici:



2. Hodnotíš program jako zábavný?



3. Hodnotíš program jako přínosný?



4. Chtěl by ses o tématu dozvědět víc (např. vyhledávat informace na internetu či v knize, sledovat tematické pořady v televizi či na internetu, zvolit si téma jako námět pro nějaký z úkolů ve škole apod.)?

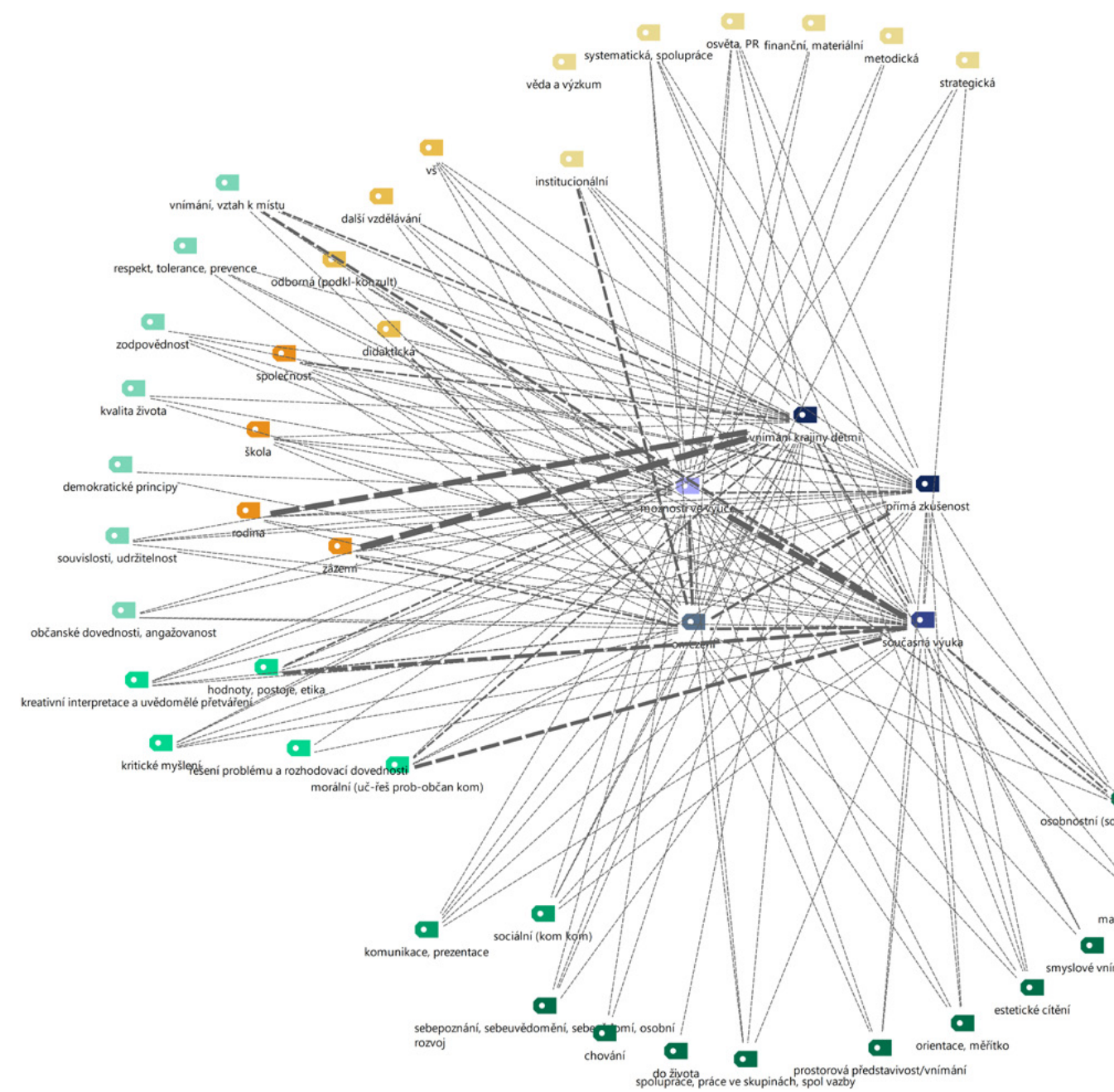


5. Vzkaz pro Kristýnku (pokud chceš něco doplnit, ale nemusíš)

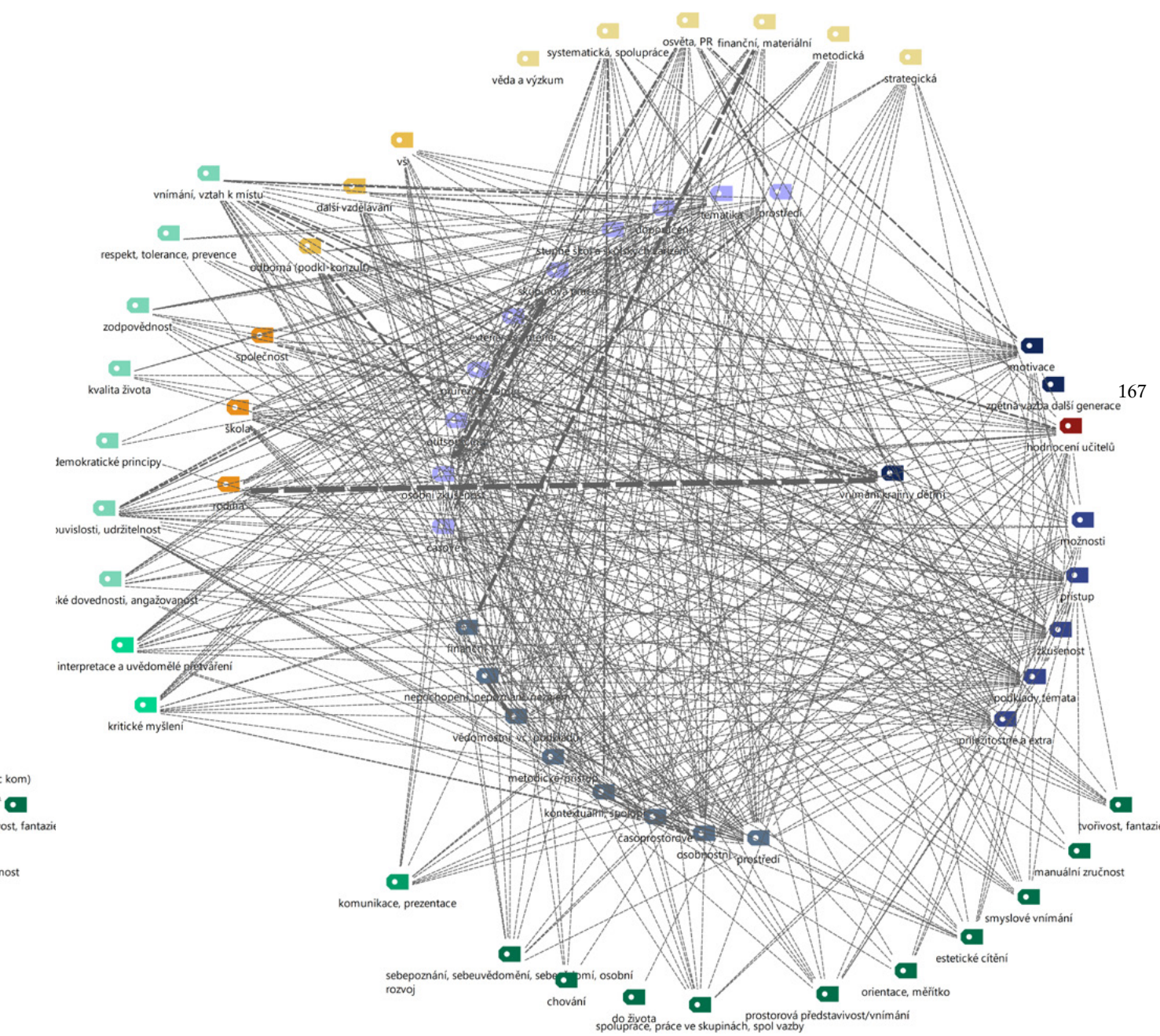
Příloha 03 – Rešerše RVP pro základní vzdělávání

klíčové slovo	množství	kapitola	poznámka
architekt-urban-	0		
1		Člověk a příroda (zeměpis)	
krajin-	35	9 Člověk a jeho svět 18 Člověk a příroda (zeměpis) 1 Člověk a zdraví (tělesná výchova) 1 Multikulturní výchova 6 Environmentální výchova	pouze v Člověk a jeho svět ve vzájemném vztahu, na 2. stupni pak v souvislostech v EVVO, ale již jen v rámci vlivu člověka na krajinu a nikoli opačně, a ostatní převážně o typech krajiny, krajinné sféry apod.
prostor-	67	11 Matematika a její aplikace 2 Člověk a společnost 4 Člověk a příroda (zeměpis) 16 Umění a kultura 6 Člověk a zdraví (tělesná výchova) 1 Člověk a svět práce	1 Filmová a audiovizuální výchova 19 Taneční a pohybová výchova 1 Osobnostní a sociální výchova 3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech 2 Multikulturní výchova 1 Environmentální výchova
prostřed-	157	2 Cíle základního vzdělávání 2 Klíčové kompetence 3 Jazyk a jazyková komunikace 15 Člověk a jeho svět 3 Člověk a společnost (1+1 dějepis+1 občanská výchova) 45 Člověk a příroda (4+12 fyzika+4 chemie+12 přírodopis+13 zeměpis)	20 Člověk a zdraví (1+5 výchova ke zdraví+14 tělesná výchova)
přírod-	204	1 Cíle základního vzdělávání 1 Klíčové kompetence 3 Jazyk a jazyková komunikace 1 Informační a komunikační technologie 42 Člověk a jeho svět 5 Člověk a společnost (2 dějepis, 1 občanská výchova) 100 Člověk a příroda (28 přírodopis, 39 zeměpis)	10 Člověk a zdraví (1 výchova ke zdraví, 9 tělesná výchova) 3 člověk a svět práce 9 Etická výchova 2 Osobnostní a sociální výchova 2 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech 25 Environmentální výchova
kultur-	178	6 Klíčové kompetence 12 Jazyk a jazyková komunikace 14 Člověk a jeho svět 37 Člověk a společnost (23 dějepis+10 občanská výchova) 10 Člověk a příroda (zeměpis) 14 Umění a kultura 1 Člověk a svět práce 3 Etická výchova	3 Filmová a audiovizuální výchova 1 Průřezová témata 1 Osobnostní a sociální výchova 1 Výchova demokratického občana 19 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech 45 Multikulturní výchova 8 Environmentální výchova 3 Mediální výchova
region-	49	14 Člověk a jeho svět 3 Člověk a společnost (1 dějepis+2 občanská výchova) 25 Člověk a příroda (24 zeměpis) 1 Etická výchova 1 člověk a svět práce 1 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech 2 Environmentální výchova 2 Mediální výchova	
síd-	11	2 Člověk a jeho svět 8 Člověk a příroda (zeměpis) 1 Environmentální výchova	
měst-	25	1 Jazyk a jazyková komunikace 9 Člověk a jeho svět 1 Člověk a společnost 2 Člověk a příroda (zeměpis+přírodopis) 1 Environmentální výchova	
obce	4	2 Člověk a jeho svět 1 Environmentální výchova	
obec-	38	1 Jazyk a jazyková komunikace 3 Člověk a jeho svět 1 Etická výchova 1 Výchova demokratického občana 1 Environmentální výchova	
památ-	13	6 Člověk a jeho svět 5 Člověk a společnost (2 dějepis, 3 občanská výchova) 2 Environmentální výchova	
společ-	181	2 Cíle základního vzdělávání 10 Klíčové kompetence 4 Jazyk a jazyková komunikace 2 Informační a komunikační technologie 11 Člověk a jeho svět 46 Člověk a společnost (13děj, 11obč) 25 Člověk a příroda (1chem,5přir,17zem) 5 Umění a kultura	4 Člověk a zdraví 5 Člověk a svět práce 4 Etická výchova 6 Taneční a pohybová výchova 2 Osobnostní a sociální výchova 15 Výchova demokratického občana 12 Multikulturní výchova 7 Environmentální výchova 18 Mediální výchova

166



A. Zkušenost, ukázka první úrovně kódů



B. Zkušenost, ukázka druhé úrovně kódů

Příloha 04 - Vztahová strukturu kódů zobrazená s pomocí modelu společného výskytu kódů
 Pro zjednodušení zobrazení, které lze studovat i z pohledu každého respondenta porovnáváním matic kódů a vztahů mezi nimi, uvádím na tomto a dalších dvou listech ilustrativní ukázkou vztahových schémat různých úrovní kódů oddělené pro tři základní tematické kategorie: zkušenost (odstíny modré), rozvoj (odstíny zelené) a podpora (odstíny oranžové).
 Tloušťka vazby je přímo úměrná četnosti citace ve vzájemných souvislostech.

12

Terminologie, seznam použitých zkratk a vyobrazení

- 12.1 Terminologie
- 12.2 Použité zkratky
- 12.3 Seznam vyobrazení

12.1 Terminologie

Architektura a urbanismus

Architekturu chápeme jako obor spojující estetické, technické a kulturní znalosti a dovednosti (prostřednictvím spolupráce s dalšími disciplínami). Je nedílnou součástí našeho životního prostředí, odráží hodnoty jednotlivců i společnosti a ovlivňuje kvalitu života, naše chování a postoje. Působí na environmentální, sociokulturní a ekonomické jevy ve společnosti (Stará, Říhová, Klíma, Sivák, 2014). Urbanismus je pro účely tohoto spojení rozšířen do pojmu souboru záměrných činností souvisejících s tvorbou, ochranou a správou, plánováním a rozvojem životního prostředí. Pakliže bylo zapotřebí užít slovo urbanismus zvláště, bylo jasně odlišeno, zdali se jedná o navrhování (ve smyslu urban design) či plánování (ve smyslu plánování, správy a managementu rozvoje a ochrany).

Kognitivní vývoj

Značí vývoj poznávacích procesů, pro nějž se výchozím bodem stala Piagetova koncepce (in Vágnerová,

2005), která rozlišuje pět fází – senzomotorická inteligence (do 2 let), symbolické a předpojmové myšlení (2–4 roky), názorné a intuitivní myšlení (4-7 let), fáze konkrétních logických operací (7-11 let) a formálních logických operací (11-12 let).

Komunita

Z lat. cum – spolu, mezi sebou a munere – darovat, je společenství lidí, kteří sdílejí určitou omezenou prostorově nebo jejich společnými zájmy. Fungování komunity je tak svázáno buď s konkrétním fyzickým, nebo v dnešní době i virtuálním prostorem (Klápště, 2013).

Krajina

„*Landscape*‘ means an area, as perceived by people, whose character is the result of the action and interaction of natural and/or human factors.“

V českém znění:

„*Krajina*‘ znamená část území, tak jak je vnímána obyvatelstvem, jejíž charakter je výsledkem činnosti

174	<p>a vzájemného působení přírodních a/nebo lidských faktorů.“ (CoE, 2000)</p>	<p>nování, regionální politiky a podrobného plánování využití území (Maier a kol., 2012).</p>	<p>lidí, kteří vystupují ze své individuální anonymity, podílejí se na veřejném či kolektivním životě a přijímají svůj díl odpovědnosti za dění mimo hranice jejich úzce vymezených individuálních zájmů (Potůček, 2002).</p>	<p>Výchova Podle nejobecnějšího pojetí je to činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci, rozvíjení postojů, zájmů, potřeb, hodnot či charakterových a volných vlastností. V tomto smyslu je výchova v pedagogickém pojetí hlavní složkou procesu „socializace“, vymezenou vědomým a řízeným ovlivňováním lidské osobnosti (Průcha, 2000 in Šikulová, Kolář, 2003). Výchova kultivuje vztah člověka ke světu, jejím prostřednictvím se utváří vztah člověka k přírodě, ke společnosti i k sobě samému. Podstatným znakem výchovy je záměrné, soustavné a organizované působení na člověka (Pařízek, 1994 in Šikulová, Kolář, 2003).</p>
	<p>Kultura plánování</p> <p>„Kolektivní software“ společnosti (Hofstede, 2007 in Klápště, 2013) – systém postojů, významů a komunikačních vzorců vytvářejících rámec pro chování subjektů plánování.</p>	<p>Prostředí vytvářené výstavbou</p> <p>„ (...) je chápáno jako prostředí vně i uvnitř staveb, bezprostředně a pravidelně využívané v souvislosti s těmito stavbami. Je to prostředí vytvořené člověkem, člověkem udržované a užívané. K tomuto prostředí náleží stavby i soubory staveb s jejich pozemky, nezastavěné proluky mezi stavbami, volná prostranství včetně zeleně jako součásti těchto prostranství, chodníky, silnice a ostatní dopravní stavby, veškeré zpevněné plochy, zahrady, stavby v krajině i krajina sama... Prostředí vytvářené výstavbou je odrazem vývoje společnosti, její materiální a duchovní úrovně. Základní hodnotou prostředí vytvářeného výstavbou je jeho trvání, umění odpovědně reagovat na potřeby dneška a zároveň se ušlechtilě proměňovat v čase podle měnících se potřeb společnosti.“ (Politika architektury a stavební kultury, 2015)</p>	<p>Stavební kultura</p> <p>„ (...) je proces a výsledek vývoje prostředí vytvářeného lidskou činností v oblasti architektury a stavebnictví. Zahrnuje plánování, navrhování a přípravu staveb, jejich zasazení do urbanistického kontextu, jejich realizaci, případnou rekonstrukci i jejich užívání včetně údržby. Je součástí obecné kultury, tedy hodnot, které jednotlivci i celá společenství zastávají, sdílejí, respektují, rozvíjejí, chrání a prosazují. Stavební kultura zahrnuje architekturu, stavební inženýrství, urbanismus, územní a regionální plánování, krajinnou architekturu, zahradní architekturu, památkovou péči a v neposlední řadě tvorbu veřejného prostoru zastavěného území od jeho celkové koncepce až po výtvarný detail. Kvalita stavební kultury je přímo úměrná odpovědnosti, se kterou přistupujeme k ochraně hodnot, jako jsou kulturní památky, urbanisticky hodnotné soubory a architektonicky cenné stavby, veřejná prostranství nebo nezastavěné území – volná krajina.“ (Politika architektury a stavební kultury, 2015)</p>	<p>Vzdělávání</p> <p>„ (...) je proces získávání a rozvíjení vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností. Vzdělávání se vztahuje se k formování především kognitivních stránek osobnosti, k rozvíjení poznávacích schopností jedince, k formování schopnosti a dovednosti jednat na základě znalostí a názorů založených na poznání.“ (Šikulová, Kolář, 2003)</p>
	<p>Nejmladší generace</p> <p>Pro účely této práce se jedná o děti raně školního věku, se zohledněním charakteristik předcházející vývojové fáze – věku předškolního.</p>	<p>Územní plánování</p> <p>Plánování využití území. Operuje na úrovni obcí. Je určeno k regulaci změny využití území a nemovitostí. Nástroje tohoto druhu a úrovně plánování se vztahují k danému místu a mohou obsahovat podrobná ustanovení pro využití území a nemovitostí, formy a podrobné navrhování budov, zachování a ochrany stavebních a krajinných hodnot a výstavbu staveb (Maier a kol., 2012).</p>	<p>Teoretická citlivost</p> <p>Poukazuje na schopnost vzhledu, schopnost rozlišovat detaily ve významu údajů, dát údajům význam, porozumět a oddělit související od nesouvisejícího.</p>	<p>12.2 Použité zkratky</p> <p>CoE Council of Europe, Rada Evropy</p> <p>ČKA Česká komora architektů</p> <p>ČR Česká republika</p> <p>EC European Commission, Evropská komise</p>
	<p>Osvěta</p> <p>Mimoškolní soustava činností, institucí a prostředků, jejichž cílem je výchova a vzdělávání širokých vrstev veřejnosti a podněcování jejich zájmu a aktivního kulturního života.</p> <p>Prostorové plánování</p> <p>Prostorové plánování se vztahuje k postupům používaným především ve veřejném sektoru k ovlivňování rozmístění činností v prostoru do budoucnosti. Jeho cílem je dosáhnout racionálního uspořádání území co do jeho funkcí a jejich vzájemných vazeb, rovnováhy mezi požadavky na stavební rozvoj a potřebou ochrany životního prostředí, jakož i sociálních a ekonomických cílů. Prostorové plánování zahrnuje nástroje pro koordinaci prostorových dopadů jiných oborových politik, pro dosažení rovnoměrnějšího rozložení hospodářského rozvoje mezi regiony, nežli by tomu bylo v důsledku působení tržních sil a pro regulaci změn využití území a staveb. (...) Prostorové plánování zahrnuje prvky národního a mezinárodního / přeshraničního plá-</p>	<p>Sociální soudržnost</p> <p>Zahrnuje sociální vztahy, sdílené identity, mezilidskou důvěru, sociální kontrolu a solidaritu, stejně jako loajalitu a vzájemná očekávání, jež si lidé pravidelně ve svých vztazích budují a prokazují. Sociální soudržnost vzniká v každodenních interakcích</p>	<p>Územní rozvoj</p> <p>Záměrné aktivity generující změny v území kvalitativního i kvantitativního charakteru (Klápště, 2013).</p>	<p>EP Environmentální poradenství</p> <p>EU Evropská unie</p>

EVVO	Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta	Pakliže není uvedeno jinak, autorem všech ilustrací je autor výzkumu.
MMR	Ministerstvo pro místní rozvoj České republiky	Ke grafické úpravě úvodních stran jednotlivých oddílů byly využity mapové výstupy výzkumu, sestavené v programu MAXQDA 12, konkrétně se pak jedná o model společného výskytu kódů a porovnávacích kódů.
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky	
MŠ	mateřská škola	V druhém oddílu bylo využito a adaptováno grafické zpracování publikace Vývoj krajiny v České republice, která je součástí didaktických materiálů vzniklých díky podpoře Národního programu výzkumu II, projektu „Ochrana krajinného rázu jako podstatného rysu české kulturní krajiny“ (2B06126). Publikace je volně přístupná z adresy: www.lowaspol.cz/_soubory/KR_kniha.pdf .
MŽP	Ministerstvo životního prostředí České republiky	
NČA	Nadace české architektury	
176 PA	Politika architektury a stavební kultury ČR	
RVP	Rámcový vzdělávací program	Obr. 1 Vzájemné působení (Architekti ve škole, Kristýna Stará, 2013)
SŠ	střední škola	
ŠVP	školní vzdělávací program	Obr. 2 Příklady úmluv, které se opírají o prostorově vyvážené využívání území či ekologicky šetrný socioekonomický rozvoj
TAČR	Technologická agentura České republiky	
UN	United Nations, Organizace spojených národů	Obr. 3 Participace dle míry sociálního učení (Collins, Ison, 2006)
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický, Praha	Obr. 4 Klasifikace výukových metod (Maňák, Švec, 2003)
VUR	Vzdělávání k udržitelnému rozvoji	Obr. 5 Klasifikace výukových metod (Belz, Siegrist, 2001)
ZŠ	základní škola	Obr. 6 Zjednodušené schéma výzkumné strategie
12.3	Seznam vyobrazení	
	Veškerá autorsky nepůvodní vyobrazení jsou přežata od jejich tvůrců a graficky přizpůsobena.	Obr. 7 Poměrová charakteristika respondentů dotazníkového šetření mezi pedagogy
		Obr. 8 Charakteristika vzorku experimentu

Obr. 9 Struktura kódů

Obr. 10 Teoretické schéma paradigmatického modelu upraveného dle Hendla (2012), Švaříčka a Šedové (2007)

Obr. 11 Vztahové schéma promítnuté do paradigmatického modelu a osnovy textu kapitoly 6.1

Obr. 12 Dopad experimentu na proces kognitivního mapování u žáků 1. stupně ZŠ (hodnoceno 191 párů kreseb)

Obr. 13 Příklad kresby cesty do školy jednoho autora před a po uskutečnění programu: posun v zobrazení

Obr. 14 Jiný příklad kresby cesty do školy jednoho autora před a po uskutečnění programu: posun v zobrazení

Obr. 15 Příklad kresby cesty do školy jednoho autora před a po uskutečnění programu: nárůst informací v kresbě

Obr. 16 Jiný příklad kresby cesty do školy jednoho autora před a po uskutečnění programu: nárůst informací v kresbě

Obr. 17 Hodnocení experimentu žáky 1. stupně ZŠ (počet zaznamenaných hlasů a procentuální zastoupení)

Obr. 18 Co pomáhají témata architektury a urbanismu u dětí rozvíjet?

Obr. 19 Co si pedagogové představí pod pojmy *architektura, urbanismus, kulturní krajina*?

Obr. 20 Témata spojená s oborem architektura a urbanismus využívaná ve výuce

Obr. 21 Kolik prostoru tématům architektury a urbanismu pedagogové při své výuce věnují?

Obr. 22 Potřeby pedagogů v rámci přípravy a metodické podpory

13

Bibliografie

- 13.1 Územní plánování a krajina
- 13.2 Legislativa
- 13.3 Programové a strategické texty a jejich hodnocení
- 13.4 Literatura v souvisejících oblastech (pedagogika, sociologie, psychologie, filosofie)
- 13.5 Metodologie výzkumu a evaluace
- 13.6 Nepublikované prameny
- 13.7 Odkazy na webové stránky

Dle citační normy ČSN ISO 690:2011.

13.1 Územní plánování a krajina

ANTROP, Marc. Landscape change: Plan or chaos? *Landscape and Urban Planning*. 1998. **41**(3-4), 155-161. ISSN 0169-2046.

ANTROP, Marc. Interpreting diversity in the European landscape. A comment on perspective essays by Agnoletti and Schnitzler. *Landscape and Urban Planning*. 2014. **126**(0), 81-83. ISSN 0169-2046.

ANTROP, Marc. Sustainable landscapes: contradiction, fiction or utopia? *Landscape and Urban Planning*. 2006. **75**(3-4), 187-197. ISSN 0169-2046.

ANTROP, Marc. Why landscapes of the past are important for the future. *Landscape and Urban Planning*. 2005. **70**(1-2), 21-34. ISSN 0169-2046.

ANTROP, Marc. Landscape change and the urbanization process in Europe. *Landscape and Urban Planning*. 2004. **67**(1-4), 9-26. ISSN 0169-2046.

ARNSTEIN, Sherry R. A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 1969. **35**(4), 216-224. ISSN 0194-4363.

BOUCNÍKOVÁ, E., FANTA, J., LÍŠKOVÁ, Z. Úloha krajinného plánování v systémovém řízení vývoje a využívání krajiny. In: *Ekologie krajiny a krajinné plánování. Sborník ekologie krajiny 2. Sborník příspěvků z konference CZ-IALE, 14.-16. září 2006 v Lednici*. Lednice: 2006, s. 5-11. ISBN 80-86386-82-1.

CASTIGLIONI, Benedetta. Education On Landscape For Children Strasbourg. In: *European Landscape Convention CEP-CDPATEP 5th Council Of Europe Conference On The European Landscape Convention, Council Of Europe, Palais De L'europe,*

- 180 *Strasbourg, 30-31 March 2009*. Strasbourg: Council of Europe, 2009.
- CÍLEK, Václav. *Dýchat s ptáky*. 1. vyd. Praha: Dokořán, 2008. 250 s. ISBN 978-80-7363-202-1.
- CÍLEK, Václav. *Krajiny vnitřní a vnější*. 2. dopl. vyd. Praha: Dokořán, 2007. 272 s. ISBN 80-7363-042-7.
- CÍLEK, Václav a LOŽEK, Vojen. *Obraz krajiny*. Praha: Dokořán, 2011. 312 s. ISBN 978-80-7363-205-2.
- CoE. Landscape heritage, spatial planning and sustainable development Lisbon (Portugal), 26-27 November 2001. *European regional planning*, No. 66. Strasbourg: Council of Europe, 2003. ISBN 92-871-5139-3.
- CoE. 13th European Conference of Ministers responsible for Regional/Spatial Planning (CEMAT) Ljubljana (Slovenia), 16-17 September 2003. *European spatial planning and landscape*. Strasbourg: Council of Europe, 2005. **71**.
- CoE. Second meeting of the Workshops for the implementation of the European Landscape Convention, Council of Europe, Strasbourg, 27-28 November 2003. *European spatial planning and landscape*. Strasbourg: Council of Europe, 2005a. **72**.
- CoE. First meeting of the Workshops for the implementation of the European Landscape Convention, Council of Europe, Strasbourg, 23-24 May 2002. *European spatial planning and landscape*. Strasbourg: Council of Europe, 2006. **74**.
- CoE. Landscape and spatial planning Tulcea (Romania), 6-8 May 2004. *European spatial planning and landscape*. Strasbourg: Council of Europe, 2006a. **78**.
- CoE. *Landscape and sustainable development Challenges of the European Landscape Convention*. Strasbourg: Council of Europe, 2006. ISBN-13: 978-92-871-5988-5.
- CoE. Third meeting of the Council of Europe Workshops for the implementation of the European Landscape Convention, Landscapes for urban, suburban and peri-urban areas, Cork, Ireland, 16-17 June 2005. *European spatial planning and landscape*. Strasbourg: Council of Europe, 2007. **82**.
- CoE. Fourth meeting of the Council of Europe Workshops for the implementation of the European Landscape Convention, Landscape and Society, Ljubljana Castle, Slovenia, 11-12 May 2006. *European spatial planning and landscape*. Strasbourg: Council of Europe, 2007a. **83**.
- CoE. Fifth meeting of the Council of Europe Workshops for the implementation of the European Landscape Convention, Landscape quality objectives: from theory to practice, Girona, Spain, 28-29 September 2006. *European spatial planning and landscape*. Strasbourg: Council of Europe, 2007 b. **84**.
- CoE. Seventh meeting of the Council of Europe Workshops for the implementation of the European Landscape Convention, Landscape in planning policies and governance: towards integrated spatial management, Piešťany, Slovak Republic, 24-25 April 2008. *European spatial planning and landscape*. Strasbourg: Council of Europe, 2009. **89**.
- CoE. 14th European Conference of Ministers responsible for Regional/Spatial Planning (CEMAT) Lisbon (Portugal), 26-27 October 2006. *European spatial planning and landscape*. Strasbourg: Council of Europe, 2009a. **86**.
- CoE. International CEMAT Symposium on "Challenges and strategies for metropolises and metropolitan regions in a context of growing globalisation with regard to economic, social, environmental and cultural development" Saint Petersburg, Russian Federation, 26-27 June 2008. *European spatial planning and landscape*. Strasbourg: Council of Europe, 2009 b. **90**.
- CoE. International CEMAT Symposium on "The spatial dimension of human rights: for a new culture of the territory" Yerevan, Armenia, 13-14 October 2008. *European spatial planning and landscape*. Strasbourg: Council of Europe, 2009c. **91**.
- CoE. *European Landscape Convention 5th Council Of Europe conference on the European Landscape Convention. Extract and Appendix 8 - CEP-CDPATEP (2009) 19E*. Strasbourg: Council of Europe, 2009d.
- CoE. 8th meeting of the Council of Europe Workshops for the implementation of the European Landscape Convention, Landscape and driving forces, Malmo, Sweden, 8-9 October 2009. *European spatial planning and landscape*. Strasbourg: Council of Europe, 2010. **93**.
- CoE. International CEMAT Symposium on "A comprehensive approach to balanced sustainable spatial development of the European continent" Kyiv, Ukraine, 11-12 June 2009. *European spatial planning and landscape*. Strasbourg: Council of Europe, 2010a. **92**.
- CoE. Council of Europe Conference of Ministers responsible for Spatial/Regional Planning (CEMAT) Basic texts 1970 – 2010. *Territory and landscape No. 3*. Strasbourg: Council of Europe, 2010. ISBN 978-92-871-6586-2.
- CoE. *Facettes du paysage – Réflexions et propositions pour la mise en oeuvre de la Convention européenne du paysage*. Strasbourg: Council of Europe, 2012. 304 s. ISBN 978-92-871-7079-8.
- COLLINS, Kevin a ISON, Raymond. Dare we jump off Arnstein's ladder? Social learning a new policy paradigm. In: *Proceedings of PATH (Participatory Approaches in Science & Technology) Conference, 4-7 June 2006*. Edinburgh: The Macaulay Land Use Research Institute, 2006. 181
- COMMONER, Barry. *The Closing Circle: Nature, Man, and Technology*. New York: Alfred A. Knopf, 1971. 326 p. ISBN 978-03-944-2350-0.
- DÉJEANT-PONS, Maguelonne a PALLEMARTS, Marc. *Human rights and the environment: Compendium of instruments and other international texts on individual and collective rights relating to the environment in the international and European framework*. Strasbourg: Council of Europe, 2002. ISBN 92-871-4777-9.
- ENACHE, Cristina a CRACIUN, Cerasella. The Role of the Landscape in the Identity Generation Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2013. **92**(0), 309-313. ISSN 1877-0428.
- FALUDI, Andreas. Výkon územního plánování. *Urbanismus a územní rozvoj*. 2002, **V**(1), 10-18. ISSN 1212-0855.

- FANTA, Josef. Česká krajina v evropských souvislostech. In: *Tvář naší země – krajina domova, Sborník z konference 21-23. února 2001*. ČKA Praha, Lomnice nad Popelkou: Studio JB, 2001. s. 40-47. ISBN 80-86512-01-0, ISBN 80-86512-00-2 (soubor).
- FANTA, Josef. Krajina I. Přírodní, historický a společenský rámeček. *Živa*. 2011. **1(0)**, 23-26. ISSN 0044-4812.
- FANTA, Josef. Krajina II. Krajina, příroda a prostředí v industriálním období. *Živa*. 2011a. **2(0)**, 74-76. ISSN 0044-4812.
- 182 FANTA, Josef. Krajina III. Cesty k nové koncepci evropské krajiny. *Živa*. 2011 b. **3(0)**, 119-123. ISSN 0044-4812.
- FANTA, Josef. Krajina IV. Evropská úmluva o krajině. *Živa*. 2011c. **4(0)**, 169-172. ISSN 0044-4812.
- FANTA, Josef. Krajina V. Česká krajina. *Živa*. 2011d. **5(0)**, 224-226. ISSN 0044-4812.
- FANTA, Josef. Krajina VI. Krajina budoucnosti-budoucnost krajiny? *Živa*. 2011e. **6(0)**, 277-280. ISSN 0044-4812.
- FORESTER, John. *Planning in the Face of Power*. University of California Press, 1988. 264 s. ISBN 978-05-209-0891-8.
- HAWKEN, Paul, LOVINS, Amory B., LOVINS, Hunter L. *Natural Capitalism: Creating the Next Industrial Revolution*. Boston: Little, Brown and Co, 1999. 416 p. ISBN 978-03-16353-16-8.
- HOLM, Paul, GOODSITE, Michael Evan, CLOETINGH, Sierd, AGNOLETTI, Mauro, MOLDAN, Bedrich, LANG, Daniel J., LEEMANS, Rik, MOELLER, Joergen Oerstroem, BUENDÍA, Mercedes Pardo, POHL, Walter, SCHOLZ, Roland W., SORS, Andrew, VANHEUSDEN, Bernard, YUSOFF, Kathryn a ZONDERVAN, Ruben. Collaboration between the natural, social and human sciences in Global Change Research. *Environmental Science & Policy*. 2013. **28(0)**, 25-35. ISSN 1462-9011.
- HRNČIAROVÁ, Tatiana, MACKOVČIN, Peter, ZVARA, Ivan et al. *Atlas krajiny České republiky*. Praha: Ministerstvo životního prostředí ČR, Průhonice: Výzkumný ústav Silva Taroucy pro krajinu a okrasné zahradnictví, v. v. i., 2009. 332 p. ISBN 978-80-85116-59-5.
- HRŮZA, Jiří. *Slovník soudobého urbanismu*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1977. 341 s., obr. příl.
- KUČERA, P. (ed.), DOHNALOVÁ B., FLEKALOVÁ M., NOVOTNÁ Ž., SALAŠOVÁ A., SAMSONOVÁ P., SEDLÁČEK J., SMETANOVÁ D., STRÁNSKÁ M., STRÁNSKÝ M., STROBLOVÁ L., ŠANTRŮČKOVÁ M., ŠARAPATKA B., TRPÁKOVÁ L. WEBER M. *Úmluva o krajině = Landscape inconvenience: důsledky a rizika nedodržování Evropské úmluvy o krajině*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2014. 183 s. ISBN 978-80-7375-967-4.
- LIPSKÝ, Zdeněk. 10 let Evropské úmluvy o krajině a možnosti geografického výzkumu. *Informace České geografické společnosti*. 2010, **29(2)**, 2-12. ISSN 1213-1075.
- LIPSKÝ, Z., NOVÁKOVÁ, E., ZDRAŽIL, V. *Vztah a vzájemné vazby územního plánování a oborových dokumentací a programů usměrňujících využití neurbanizovaného území*. Kostelec n.Č. l.: Ústav aplikované ekologie LF ČZU, 48 s.
- Living Landscape. *The European Landscape Convention in research perspective. 18-19 October 2010, Florence. Conference Materials. Vol. I Papers*. Firenze: UNISCAPE, 2010. 510 s. ISBN 978-88-8341-458-9.
- Living Landscape. *The European Landscape Convention in research perspective. 18-19 October 2010, Florence. Conference Materials. Vol. II Papers*. Firenze: UNISCAPE, 2010. 274 s. ISBN 978-88-8341-459-6.
- LOWENTHAL, David. Living with and looking at landscape. *Landscape Research: Justice, Power and the Political Landscape*. 2007. **32(5)**, 635-656. ISSN 1469-9710.
- LÖW, J. a kol. *Typologie české krajiny. Závěrečná zpráva projektu VaV MŽP ČR 640/1/03*. Brno: Löw a spol., s. r. o., 2005.
- MAIER, Karel a kol. *Udržitelný rozvoj území*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. 253 s. ISBN 978-80-247-4198-7.
- MAIER, Karel. Poevropšťování českého plánování. *Urbanismus a územní rozvoj*. 2010, **XIII(5)**, 109-115. ISSN 1212-0855.
- NAVEH, Z. Interactions of landscapes and cultures. *Landscape and Urban Planning*. 1995. **32(0)**, 43-54. ISSN 0169-2046.
- PALANG, Hannes, HELMFRID, Staffan, ANTHROP, Marc and ALUMÄE, Helen. Rural Landscapes: past processes and future strategies. *Landscape and Urban Planning*. 2005. **70(1-2)**, 3-8. ISSN 0169-2046.
- ROBERTS, Nancy. Public Deliberation in an Age of Direct Citizen Participation. *American Review of Public Administration*. 2004. **34(4)**, 315-353. ISSN 0275-0740
- RASMUSSEN, Steen Eiler. *Jak vnímat architekturu*. 1. vyd. Praha: Academia, 2016. 220 s. ISBN 978-80-200-2598-2.
- SEMANČIKOVÁ, E., HOLCOVÁ, V., DVOŘÁKOVÁ-LÍŠKOVÁ, Z., FANTA, J. Krajina jako Popelka v politických dokumentech ČR. In: *Tvář naší země - krajina domova: 4. ročník konference o krajině : Praha a Průhonice 20.-21. října 2008*. Společnost pro krajinu a ČKA Praha, Lomnice nad Popelkou: Studio JB, 2008. s. 7-14. ISBN 808651241X, 9788086512419.
- SEVENANT, Marjanne a ANTHROP, Marc. Transdisciplinary landscape planning: Does the public have aspirations? Experiences from a case study in Ghent (Flanders, Belgium). *Land Use Policy*. 2010. **27(2)**, 373-386. ISSN 0264-8377.
- SCHAMA, Simon. *Krajina a paměť*. 1. vyd. Praha: Argo, Dokořán, 2007. 704 s. ISBN 978-80-7203-803-9.
- SKLENIČKA, Petr. *Základy krajinného plánování*. 2. vyd. Praha: Naděžda Skleničková, 2003. 321 s. ISBN 80-903206-1-9.
- STARÁ, Kristýna. Vnímání krajiny. In: *Juniorstav 2013: sborník z 15. odborné konference doktorského studia*. Brno: Vysoké učení technické v Brně, Fakulta stavební, 2013. ISBN 978-80-214-4669-4.
- STARÁ, Kristýna. Vnímání prostoru sdílené odpovědnosti. In: *Juniorstav 2014: sborník z 16. odborné konference doktorského studia*. Brno: Vysoké

- učení technické v Brně, Fakulta stavební, 2014. ISBN 978-80-214-4851-3.
- TUAN, Yi-Fu. *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes, and values*. New York: Columbia University press, 1990. 260 s. ISBN-13: 978-0231073950.
- WEBER, Martin a kol. *Zajištění realizace Evropské úmluvy o krajině v další činnosti MŽP*. Praha: MŽP ČR, 2004.
- WEBER, Martin. *Evropská úmluva o krajině a možnosti její implementace v oblasti koncepčních a plánovacích nástrojů pro realizaci krajinných politik*. Urbanismus a územní rozvoj, 2007. X(1), 42-46. ISSN 1212-0855.
- WEBER, Martin, NOVOTNÁ, G. Strategie odpovědnosti za českou krajinu minulosti, dneška a budoucnosti. In: *Tvář naší země – krajina domova, svazek 0. Sborník příspěvků ke konferenci konané ve dnech 8.-10. března 2005 v Praze a Průhonících*. Společnost pro krajinu a ČKA Praha, Lomnice nad Popelkou: Studio JB, 2005. s. 131–159. ISBN 80-86512-27-4, ISBN 80-86512-26-6 (soubor).
- 13.2 Legislativa
- CoE. *European Landscape Convention* [online]. Florence: Council of Europe, 2000. [cit. 12. 4. 2015]. Dostupné z: http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/Landscape/default_en.asp
- EC. *Aarhus Convention* [online]. Aarhus: European Commission, 1998. [cit. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/pp/documents/cep43e.pdf>
- Lipská charta o udržitelných evropských městech* [online]. Lipsko, 2007. [cit. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.mmr.cz/getmedia/aff892fa-b724-4ff8-bf47-3447a7571b79/Lipska-charta-o-udrzitelnych-evropskych-mestech.pdf?ext=.pdf>
- Listina základních práv a svobod Ústavy ČR. 1992.
- UN. *AGENDA 21*. United Nations Conference on Environment & Development, Rio de Janeiro, Brazil, 3.–14. 6. 1992. Rio de Janeiro, 1992. [cit. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- Zákon č. 106/ 1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím.
- Zákon č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny.
- Zákon č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí.
- Zákon č. 183/2006 Sb., o územním plánování a stavebním řádu (Stavební zákon).
- Zákon č. 500/2004 Sb., správní řád.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon).
- 13.3 Programové a strategické texty a jejich hodnocení
- ACE (Evropská rada architektů). *Architektura a udržitelnost: Deklarace a politika Evropské rady architektů*. Bruxelles: ACE, 2004. ISBN 2-930164-03-4

- Akční plán Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice na léta 2010-2012 s výhledem do roku 2015* [online]. Praha: MZ ČR, 2009 [cit. 12. 4. 2015]. Dostupné z: [http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/\\$pid/MZPMSFIJSZHW/\\$FILE/AP_EVVO_IV.doc](http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/MZPMSFIJSZHW/$FILE/AP_EVVO_IV.doc)
- ARTS COUNCIL OF FINLAND A MINISTRY OF EDUCATION. Finská politika architektury 17. 12. 1998. Porvoo: Oy Kirjapaino t.ttryckeri Ab, 1999. ISBN 952-442-996-9.
- BMVBW (Spolkové ministerstvo dopravy, výstavby a bydlení). *Zpráva o stavební kultuře v Německu*. Výchozí situace a doporučení. Berlin, Druckerei Conrad, 2001.
- Bílá kniha – Národní program vzdělávání v České republice*. [online]. Praha: MŠMT, 2001. [cit. 12. 5. 2017]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategieke/Bila_kniha_2001.pdf
- Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice* [online]. Praha: MŽP ČR, 2011. [cit. 12. 4. 2015]. Dostupné z: http://is.muni.cz/el/1423/jaro2013/ENS203/um/EVVO_cile_and_indikatory_2011.pdf
- Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes* [online]. Brussels: 2008. [cit. 12. 4. 2015]. Dostupné z: www.csct-project.org
- ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: efektivní strategie*. Praha: Agentura Koniklec, o. s., 2013. ISBN 978-80904141-1-2.

- MAIER, Karel, HUGOVÁ, Markéta, KLÁPŠTĚ, Petr a VESELÝ, Martin. *Analýza stavební kultury Podklad pro řešení problematiky Politika rozvoje stavební kultury (architektury)* [online]. Praha: MMR ČR, ÚÚR Brno, 2012. [cit. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.uur.cz/images/1-uzemni-planovani-a-stavebni-rad/politika-architektury/Analyza-stavebni-kultury.pdf>
- MŠMT. Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) [online]. Praha: MŠMT, 2008. [cit. 30. 3. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-pokyn-msmt-k-zajisteni-environmentalniho>
- MINISTERSTVO KULTURY A CÍRKEVNÍCH ZÁLEŽITOSTÍ. *architecture.now*. Norská politika architektury, V-0949 B. Oslo: Otto Stenersen Boktrykkeri AS, 2008.
- MINISTERSTVO ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ, KULTURNÍHO DĚDICTVÍ A MÍSTNÍ SPRÁVY. *Státní politika architektury 2009-2015*. Na cestě k udržitelné budoucnosti: zajištění kvality ve vy- stavěném prostředí. Dublin: The Stationery Office, 2009. ISBN 978-1-4064-2423-2.
- Návrh Politiky architektury České republiky / Národního programu stavební kultury* [online]. Praha, 2012. [cit. 12. 4. 2015]. Dostupné z: https://www.cka.cz/cs/cka/o-komore/politika-architektury/politika-architektury-cr-narodni-program-stavebni-kultury/20120822letka4_politikyarchitektury_cj.pdf

- Politika architektury ČKA 2013* [online]. Praha: 2013. [cit. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <https://www.cka.cz/cs/cka/o-komore/politika-architektury/politika-architektury-cka-2013>
- Politika architektury a stavební kultury České republiky* [online]. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj České republiky, Ústav územního rozvoje, 2015. [cit. 12. 4. 2015]. Dostupné z: <https://www.cka.cz/cs/cka/o-komore/politika-architektury/politika-architektury-a-stavebni-kultury-ceske-republiky>
- POTŮČEK, Martin a kol. *Průvodce krajinou priorit pro Českou republiku*. Praha: Gutenberg, 2002. 686 s. ISBN 80-86349-06-3
- Program státní politiky architektury* [online]. Praha: 2007. [cit. 12. 4. 2015]. Dostupné z: http://staryweb.cka.cz/prilohy/politika_arch_cr_program_vlady.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2004. [cit. 30. 3. 2014]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání včetně přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [online]. Praha: VÚP, 2005. [cit. 30. 3. 2014]. ISBN 80-87000-02-1. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: VÚP, 2007. [cit. 30. 3. 2014]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- STARÁ Kristýna, ŘÍHOVÁ, Jolana, KLÍMA, Petr a SIVÁK, Marek. *Memorandum Architektura ve vzdělávání* [online]. Plzeň, 2014. [cit. 18. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.architektiveskole.cz/architektura-ve-vzdelavani/>
- Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice, Součást implementace směrnice č. 90/313/EHS, o svobodě přístupu k informacím o životním prostředí* [online]. Praha: MŽP ČR, 2000 [cit. 12. 4. 2015]. Dostupné z: www.esfcr.cz/file/3770_1_1/
- Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008-2015)* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2008. [cit. 12. 4. 2015]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/6925_1_1/
- ŠVÉDSKÁ ASOCIACE ARCHITEKTŮ (Sveriges Arkitekter). *Architektura a politika*. Švédská politika architektury v letech 2010-2015. Värnamo: Falth & Hassler, 2009. ISBN 978-91-978353-1-2.
- UNESCO. *Shaping the Future We Want UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Final Report Published in 2014 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, France: UNESCO, 2014. ISBN 978-92-3-100053-9
- UNESCO. *National Journeys towards Education for Sustainable Development 2013*. Paris: UNESCO, 2013. ISBN 978-92-3-001184-0
- UNESCO. *Drivers and Barriers for Implementing Learning for Sustainable Development in Pre-School through Upper Secondary and Teacher Education UNESCO Education for Sustainable Development in Action Technical Paper N°4* [online]. Paris: UNESCO, 2007. [cit. 12. 4. 2015].

Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001509/150966e.pdf>

13.4 Literatura v souvisejících oblastech (pedagogika, sociologie, psychologie, filosofie)

ACAR, Habibe. Learning Environments for Children in Outdoor Spaces. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. 141(0), 846-853. ISSN 1877-0428.

ACZÉL, Petra. Learning Public Skills – Teaching (Global) Publicity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2013. 93(0), 640-647. ISSN 1877-0428.

ALLEN, Eileen K., MAROTZ, Lynn. R. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. 187 s. ISBN 80-7367-055-0.

ÁLVAREZ, Pedro Suárez a VEGA, Pedro Marcote. Developing sustainable environmental behavior in secondary education students (12-16) Analysis of a didactic strategy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2010. 2(2), 3568-3574. ISSN 1877-0428.

BAUMAN, Zygmunt. *Tekuté časy, Život ve věku nejistoty*. Praha: Academia, 2008. 112 s. ISBN 978-80-200-1656-0.

BEDNARZ, Robert S. a LEE, Jongwon. The components of spatial thinking: empirical evidence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2011. 21(0), 103-107. ISSN 1877-0428.

BEDNARZ, Sarah Witham a KEMP, Karen. Understanding and nurturing spatial literacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2011. 21(0), 18-23. ISSN 1877-0428.

BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-71784-79-6, 978-80-7367-930-9.

BÖRZEL, Tanja A. a RISSE, Thomas. When Europe Hits Home: Europeanization and Domestic Change [online]. *European Integration online Papers*. 2000. 4. [cit. 12. 4. 2015]. ISSN 1027-5193. Dostupné z: <http://eiop.or.at/eiop/pdf/2000-015.pdf>

BRABCOVÁ, Alexandra, ed. *Od Vize k realizaci: Forum pro kreativní Plzeň 2013, Měšťanská beseda v Plzni, 30.-31. října 2013*. Plzeň: Společnost Plzeň 2015, o.p. s, 2013.

BRENNAN, M.A. McNICHOLL, A. *Shaping space* [online]. Ireland: Colour Books, 1997. [cit. 12. 4. 2015]. Dostupné z: http://www.riai.ie/education/architecture_young_people/downloads/

Built Environment Education Guidelines 2nd edition (June 2008) UIA Architecture & Children Work Programme [online]. The International Union of Architects, 2008. [cit. 9. 5. 2015]. Dostupné z: http://uia-architecture-children.bak.de/downloads/uia_bee_en.pdf

CACIUC, Viorica-Torii. Ecocentric Reflections on the Realization of Environmental Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. 137(0), 93-99. ISSN 1877-0428.

CALLON, Michel, LASCOUMES, Pierre a BARTHE, Yannick. *Acting in an Uncertain World. An Essay on Technical Democracy*. London: MIT Press, 2009. 304 s. ISBN 978-0-262-03382-4.

ČAPEK, Karel. *Reliéf Prahy* [online]. Lidové noviny, 1926 [cit. 9. 5. 2015]. Dostupné z: <http://www.lidovky.cz/nazory.aspx?o=0&klic=159009>

ČINČERA, Jan. Výstupy či procesy: paradigmatický (kvazi)spor environmentální výchovy. *Envigogika*. 2009 [cit. 16. 7. 2017]. **IV**(2), 12 s. ISSN: ISSN 1802-3061. Dostupné z: <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/download/38/39>

ČINČERA, Jan. *Metodika pro hodnocení programů environmentální výchovy pro předškolní a mladší školní věk*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013.

ČINČERA, Jan. *Metodika pro hodnocení programů environmentální výchovy pro starší školní věk a střední školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013.

ČINČERA, Jan. *Metodika pro hodnocení programů environmentální výchovy pro dospělé účastníky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013.

DANILANE, Liga a MARZANO, Gilberto. Consumer Education in Primary School in the Context of Sustainable Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. **116**(0), 1068-1072. ISSN 1877-0428.

DUMITRESCU, Crinela, DRĂGHICESCU, Luminița, OLTEANU, Radu Lucian a SUDUC, Ana-Maria. Key Competences for Sustainable Development – Aspects Related with SUSTAIN Project Activity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. **141**(0), 1101-1105. ISSN 1877-0428.

Era 21, o architektuře víc: Krajiny her. Brno: ERA Média, s. r. o., 2013. **03**. ISSN 1801-089X.

GAUS-HEGNER, Elisabeth. Jak přibližovat architekturu dětem. *Era 21, o architektuře víc: Krajiny her*. Brno: ERA Média, s. r. o., 2013. **03**, 48-51. ISSN 1801-089X.

GEERTZ, Clifford. *Interpretace kultur: vybrané eseje*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. 565 s. ISBN 80-85850-89-3.

Geografické rozhledy. Praha: Česká geografická společnost, 2013/2014, 23(4). ISSN 1210-3004.

Geografické rozhledy. Praha: Česká geografická společnost, 2013/2014, 23(5). ISSN 1210-3004.

Geografické rozhledy. Praha: Česká geografická společnost, 2012/2013, 22(5). ISSN 1210-3004.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál 2004. 240 s. ISBN 80-7178-888-0.

JONÁK, Zdeněk. Informační společnost. *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003 [cit. 8. 5. 2015]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000000468&local_base=KTD

KELLER, Jan. *Teorie modernizace*. Praha: SLON, 2007. 194 s. ISBN 978-80-86429-66-3.

KHATAYBEH, Abdalla Mohammed, SUBBARI-NI, Mohammed a SHURMAN, Sameera. Education for sustainable development, an international perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2010. **5**(0), 599-603. ISSN 1877-0428.

KNECHT, Petr. Didaktická transformace aneb od didaktického zjednodušení k didaktické rekonstrukci. *Orbis scholae*. 2007. **1**(2), 67-81. ISSN 1802-4637.

KOPNINA, Helen. Education for sustainable development (ESD) as if environment really mattered. *Environmental Development*. 2014. **12**(0), 37-46. ISSN 2211-4645.

KOPNINA, Helen. Education for sustainable development (ESD): Exploring anthropocentric–ecocentric values in children through vignettes. *Studies in Educational Evaluation*. 2014. **41**(0), 124-132. ISSN 0191-491X.

KOPNINA, Helen. Schooling the World: Exploring the critical course on sustainable development through an anthropological lens. *International Journal of Educational Research*. 2013. **62**(0), 220-228. ISSN 0883-0355.

Kreativní demokratická škola: cesta k aktivnímu občanství [CD]. Plzeň: CPKP, Gemini, o. s., 2011.

KÜHNLOVÁ, Hana. *Tady jsem doma aneb poznej dobře svoje bydliště*. Praha: Moby Dick, 1998. 53 s. ISBN 80-86237-02-8.

KÜHNLOVÁ, Hana. *Zeměpis naší vlasti-Pracovní sešit*. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, 2002. 40 s. ISBN 80-86034-51-8.

KÜHNLOVÁ, Hana. *Zeměpis pro život-Pracovní učebnice pro žáky 9. ročníku základních škol*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, 1995. 48 s. ISBN 80-89034-21-6.

KÜHNLOVÁ, Hana. *Život v našem region- pracovní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2007. 64 s. ISBN 978-80-7238-489-1.

LAMPĂ, Iuliana, GRECULESCU, Anca a TODO-RESCU, Liliana- Luminița. Education for Sustainable Development–training the Young Generation for the Future. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2013. **78**(0), 120-124. ISSN 1877-0428.

LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1991. 284 s. ISBN 80-201-0098-7.

LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: Úvahy o současném individualismu*. 3. vyd. Praha: Prostor, 2003. 312 s. ISBN 80-7260-085-0.

LIPOVETSKY, Gilles. *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha: Prostor, 2011. 384 s. ISBN 978-80-7260-237-7.

MAHIDIN, Ainul Marziana, M.A. MAULAN, Suhardi. Understanding Children Preferences of Natural Environment as a Start for Environmental Sustainability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2012. **38**(0), 324-333. ISSN 1877-0428.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5

MIZIELIŇSKA, Alexandra a MIZIELIŇSKI, Daniel. *D.O.M.E.K.* Praha: Jana Kostelecká, 2014. 155 s. ISBN 978-80-260-5657-7

- MONSOUREH-REZASOLTANI a SAID, Ismail. - *Social and Behavioral Sciences*. 2014. **116(0)**, 1187-1192. ISSN 1877-0428.
- Methods for Evaluating Responses of Children with Outdoor Environments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2012. **49(0)**, 39-46. ISSN 1877-0428.
- NADANSKY, Martina. Zprostředkování architektury dětem a mladým lidem. *Era 21, o architektuře víc: Krajiny her*. Brno: ERA Média, s. r. o., 2013. **03**, 41-46. ISSN 1801-089X.
- POTUŽNÍKOVÁ, Eva, LOKAJÍČKOVÁ, Veronika, JANIK, Tomas. Mezinárodní srovnávací výzkumy školního vzdělávání v České republice: zjištění a výzvy. *Pedagogická orientace*. 2014. **24**, 185-221. DOI 10.5817/PedOr2014-2-185.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, Pirita, KANGAS, Kaiju, RAUNIO, Anna-Mari a VIILLO, Marjut. Architecture Project: City Plan, Home and Users – Children as Architects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2012. **45(0)**, 21-31. ISSN 1877-0428.
- STARÁ, Kristýna, PECHOVÁ, Zuzana. Architektura ve vzdělávání: podpora zapojování architektury a kultury prostředí do výukových systémů. *Výtvarná výchova*, 2015. **0** (3-4), 11-16. ISSN 1210-3691.
- STARÁ, Kristýna, PECHOVÁ, Zuzana. Architektura jako interdisciplinární platforma. *Výtvarná výchova*, 2017. **0** (3-4), 46-55. ISSN 1210 – 3691.
- SUDUC, Ana Maria, BÍZOI, Mihai a GORGHIU, Gabriel. Sustainable Development in Romania in Pre-school and Primary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. **116(0)**, 1187-1192. ISSN 1877-0428.
- ŠEFCŮ, Ondřej. *Od jeskyně ke katedrále*. Příručka pro hravé architektky. Praha: Grada, 2014. 64 s. ISBN 978-80-247-5300-3.
- ŠIKULOVÁ, R., KOLÁŘ, Z. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2003. ISBN 80-7044-485-1.
- TORBJÖRNSSONA, Tomas. Attitudes to sustainable development among Swedish pupils. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2011. **15(0)**, 316-320. ISSN 1877-0428.
- TORII, Caciuc Viorica -. Aspects of Environmental Awareness Training in the Elementary Teaching System. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2013. **93(0)**, 1624-1629. ISSN 1877-0428.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětsví a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 531 s. ISBN 80-246-0956-8
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. 306 s. ISBN 80-246-0181-8.
- Výchova k občanství doplňující koncepce k současnému kurikulu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2012. ISBN 978-80-210-5830-9.
- WARF, Barney a ARIAS, Santa, eds. *The Spatial Turn: Interdisciplinary Perspectives*. London: Taylor & Francis, 2008. 240 s. ISBN 978-041-577-5731.
- 13.5 Metodologie výzkumu a evaluace
- GOLLEDGE, R., G., STIMSON, R., J. *Spatial behavior: a geographic perspective*. 620 s. New York: Guilford, 1997. ISBN 1-57230-050-7.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 3. Vydání. Praha: Portál, 2012. 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6
- HUTCHINSON, David. *Drawing on Children's "Sense of Place" – The Starting Point for Teaching Social Studies and Geography* [online]. 2007 [cit. 7. 5. 2017]. ISSN 1913-1100. Dostupné z: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Hutchinson.pdf>
- LYNCH, K. *Obraz města*. 1. do češtiny přeložené vyd. Praha: Polygon, 2004. 202 s. ISBN 80-7273-094-0.
- POPPER, Karl Raimund. *Logika vědeckého bádání*. Praha: Oikoymenh, 1997. 618 s. ISBN 80-86005-45-3.
- ŘIHÁČEK, T., HYTYCH, R. Metoda zakotvené teorie. In Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: MUNI Press, 2013. s. 44-74, 31 s. ISBN 978-80-210-6382-2.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Sdružení podané ruce, 1999. 195 s. ISBN 80-85834-60-x.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v Pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7363-313-0
- TUAN, Yi – Fu. „Images and mental maps.“ *Annals of Association of American Geographers*, 1975. **65** (2), 205-213. ISSN 1467-8306.
- VÁVRA, J. *Didaktika geografie 1. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině v zeměpisu na ZŠ, na příkladu tématu Světový oceán* [online]. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006 [cit. 1. 5. 2017]. 91 s. ISBN 80-7372-083-3. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/40358406_Didaktika_geografie_1_od_vzdelavacihoprogramu_kvvyucovaci_hodine_v_zemepisu_na_ZS_na_prikladu_tematu_Svetovy_ocean
- 13.6 Nepublikované prameny
- CHODURA, Radko. *Výchova uměním se zaměřením na výchovu architekturou*. České Budějovice, 1987. Kandidátská práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta.
- JIROVSKÝ, Martin. *Jak vnímat estetiku měst, vesnic a krajiny*. Praha, 2006. Disertační práce (Ph. D.). České vysoké učení technické v Praze. Fakulta architektury.
- KLÁPŠTĚ, Petr. *Faktory úspěšnosti participace na územním rozvoji*. Praha, 2013. Disertační práce. České vysoké učení technické v Praze. Fakulta Architektury.
- PECHOVÁ, Zuzana. *Metody animace kulturně historického dědictví*. Brno, 2011. Disertační práce. Masarykova Univerzita v Brně. Pedagogická fakulta.
- PRAŽANOVÁ, Markéta. *Tlak na zkvalitnění výuky architektury a její postavení v rámci výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol*. České Budějovice,

2011. Rigorózní práce (PhDr.). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta.

SMRTOVÁ, Erika. *Výchova a vzdělávání v intencích Evropské úmluvy o krajině*. České Budějovice, 2014. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta.

VRBOVÁ, Kateřina. *Výuka urbanistických regionálních témat (v kontextu ZŠ-pohledem územního plánovače) pro posílení povědomí a aktivní účasti veřejnosti v územním plánování*. Praha, 2013. Disertační práce. České vysoké učení technické v Praze. Fakulta architektury.

192 13.7 Odkazy na webové stránky

www.architektiveskole.cz

www.czso.cz/csu/czso

www.millenniumassessment.org

slovník-cizich-slov.abz.cz

www.ucastverejnosti.cz

193

