

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Petra Šobánková

Muzejní edukace

OLOMOUČ 2012

Oponenti: doc. PhDr. Drahomíra Holoušová, CSc.
Mgr. et Mgr. Lucie Štůlová Vobořilová
Mgr. Hana Vacková
Mgr. Veronika Jurečková Mališová



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Univerzita Palackého
v Olomouci

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Petra Šobáňová, 2012

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2012

ISBN 978-80-244-3003-4

Poděkování

Poděkování patří v první řadě všem recenzentům za jejich podnětné rady a připomínky. Autorka také děkuje spolupracujícím muzejním pedagogům Marku Šobáňovi, Michaela Johnové Čapkové a Davidu Hrbkovi z Muzea umění Olomouc a Magdě Bábkové Hrochové, Monice Dokoupilové, Ivě Spáčilové a Martině Zedkové z Vlastivědného muzea v Olomouci. Za ochotné poskytnutí obrazového materiálu děkuje všem autorům fotografií a za laskavé svolení publikovat obrazovou dokumentaci z archivu jejich instituce děkuje řediteli Muzea umění Olomouc Pavlu Zatloukalovi a řediteli Vlastivědného muzea v Olomouci Břetislavu Holáskovi.

Obsah

Úvod	9
1 Muzeologický kontext muzejní edukace	11
1.1 Co je muzeum.....	11
1.2 Proces muzealizace	12
1.3 Muzeálie	12
1.4 Muzealita.....	13
1.5 Výchovný smysl muzea	14
2 Pedagogický kontext muzejní edukace	19
2.1 Výchova v širším pojetí	19
2.2 Výchova v užším pojetí	20
2.3 Vzdělávání	21
2.4 Celoživotní učení	22
2.4.1 Etapy celoživotního učení	24
2.4.2 Typy celoživotního učení.....	24
2.4.2.1 Formální vzdělávání	25
2.4.2.2 Neformální vzdělávání.....	27
2.4.2.3 Informální učení.....	29
2.5 Edukace	31
3 Muzejní edukace	35
3.1 Termín muzejní edukace v literatuře	35
3.2 Edukační efekt expozic	36
3.3 Intencionalita muzejní edukace	38
3.4 Nepřímá facilitace učení v muzeu.....	39
3.5 Přímá facilitace učení v muzeu	39
3.6 Cílové skupiny muzejní edukace	39
3.7 Muzejní edukace × muzejní pedagogika	42
3.8 Návaznost muzejní edukace na sbírky muzea.....	45
3.9 Porozumět muzealitě.....	45
3.10 Sémiotický přístup k muzeálii	46
3.11 Muzeálie jako prostředek muzejní edukace	46

3.12	Póly muzejní edukace.....	48
3.12.1	Školní kurikulum v muzeu	49
3.12.2	Transmise muzeologického poznání.....	51
3.12.3	Legitimita obou pólů muzejní edukace.....	52
3.13	Muzejní edukace jako proces	53
4	Komponenty muzejní edukace	59
4.1	Cíle muzejní edukace	59
4.1.1	Hierarchie cílů.....	61
4.1.2	Taxonomie edukačních cílů.....	62
4.1.3	Pravidla pro formulaci dílčích cílů	64
4.1.4	Cíle základního vzdělávání jako inspirace.....	66
4.1.5	Obecné cíle muzejní edukace	67
4.2	Obsah muzejní edukace	69
4.2.1	K jakým oborům se vztahují muzejní sbírky?.....	69
4.2.2	Co je muzejním „učivem“?.....	70
4.3	Metody muzejní edukace.....	71
4.3.1	Klasifikace metod.....	71
4.3.2	Metody typické pro muzejní edukaci	72
4.4	Organizační formy muzejní edukace	74
4.4.1	Kde probíhá muzejní edukace?	75
4.4.2	S kým a jak probíhá muzejní edukace?.....	76
4.4.3	Organizační jednotka muzejní edukace	77
4.4.4	Formy muzejní edukace	77
4.4.4.1	Prohlídka expozice s průvodcem.....	77
4.4.4.2	Komentovaná prohlídka.....	78
4.4.4.3	Komentovaná prohlídka doplněná aktivitou	78
4.4.4.4	Prohlídka expozice s učební pomůckou.....	78
4.4.4.5	Přednáška	79
4.4.4.6	Beseda	79
4.4.4.7	Kurzy, workshopy	80
4.4.4.8	Animace.....	80
4.4.4.9	Zvláštní edukační programy.....	81
4.4.5	Typická spojení forem a metod.....	100
4.5	Didaktické prostředky	100
4.5.1	Klasifikace didaktických prostředků	101
4.5.2	Muzeálie v systému učebních pomůcek.....	101
4.5.3	Je muzeálie pouhou učební pomůckou?	102

4.5.4	Další didaktické prostředky	103
4.5.5	Substituty	104
4.5.6	Textové pomůcky.....	105
4.5.7	Muzejní kufřík.....	105
4.5.8	Prostor pro edukaci.....	106
4.5.9	Potřeba didaktických prostředků.....	107
5	Plánování muzejní edukace.....	117
5.1	Fáze plánování edukačního programu	117
5.1.1	Vzdělávací strategie muzea?.....	117
5.1.2	Stanovení cílových skupin.....	119
5.1.3	Plán edukačních aktivit muzea	120
5.1.4	Jaké znalosti uplatňujeme při přípravě edukačního programu?	120
5.1.5	Cyklus pedagogického uvažování a jednání podle L. S. Shulmana	121
5.1.6	Možné přístupy k přípravě edukačního programu.....	122
5.2	Příprava edukačního programu a jeho struktura.....	126
6	Souhrn	131
7	Summary.....	133
8	Literatura.....	135
9	Profil autorky.....	140

Úvod

Vážení čtenáři,

odborný text, jehož stránky právě otevíráte, spadá do oblasti muzejní pedagogiky, která sleduje širokou škálu výchovně-vzdělávacích aktivit muzeí nebo s muzeem souvisejících. Kniha se zabývá teoretickými problémy této disciplíny, a to zejména vymezením její obsahové domény, jejím zasazením do muzeologického a pedagogického kontextu a v neposlední řadě i ryze praktickým problémem plánování muzejní edukace a jejím zasazením do celkového výchovného působení muzea. Podrobně se věnuje také komponentám muzejní edukace, jejichž vymezení dosud v české muzejně pedagogické literatuře chybí.

V návaznosti na dosavadním teoretickém bádání chápeme muzejní pedagogiku jako relativně samostatný vědní obor, náležející do komplexu pedagogických věd. Každý vědní obor disponuje kromě zvláštní oblasti zájmu také přesně vymezenými pojmy, pomocí kterých uchopuje část reality, již si zvolil pro své zkoumání. Kniha se proto věnuje také tomu, které pojmy jsou pro muzejní pedagogy klíčové a kterými významy je obor muzejní pedagogika definován.

Začneme samotným názvem oboru. Adjektivum *muzejní* je odvozeno od pojmu muzeum, které dnes označuje instituci věnující se sbírání, uchovávání a vystavování určitých hmotných dokladů lidské kultury a přírody. Tato instituce sice vzniká teprve v 18. století, avšak dějiny širšího muzejního fenoménu, jevu, který instituci muzea přesahuje a na jehož základě se muzea vyvíjejí, sahají hluboko do minulosti a souvisejí pravděpodobně s téměř celými dlouhými dějinami lidského rodu.

Adjektivum *muzejní* v názvu našeho oboru je ovšem „pouhou“ specifikací substantiva *pedagogika*, které tradičně označuje vědu o výchovných a vzdělávacích, resp. edukačních procesech.

Spojení daných dvou výrazů evokuje tedy poměrně přesně poznávací doménu muzejní pedagogiky, kterou jsou edukační procesy související s muzeem a jeho sbírkami, jinak řečeno muzejní edukace. Ta je také hlavním tématem tohoto textu, jehož cílem je seznámit všechny potenciální zájemce s problematikou edukačních procesů vázaných na specifickou instituci muzea.

V úvodních kapitolách stručně explikujeme muzeologický a pedagogický kontext muzejní edukace, samostatné kapitoly se zabývají vymezením muzejní edukace a jejími komponentami, k nimž v souladu s obecnou didaktikou řadíme edukační cíle, obsah, metody, organizační formy a didaktické prostředky. Zvláštní zřetel věnujeme projektování muzejní edukace, plánování a přípravě edukačního programu. Text je doplněn mnoha příklady z praxe – ať již dokreslují dílčí komponenty muzejní edukace nebo ilustrují modelovou strukturu edukačního programu.

Kniha vychází ve dvou verzích – jednak v tištěné formě a jednak v rozšířené verzi v podobě interaktivního CD-ROMu, který oproti tištěné podobě obsahuje samostatnou kapitolu *Příklady edukačních programů* a množství obrazového materiálu. Na rozšířené verzi knihy se jako spoluautor podílel Marek Šobáň, který kromě příkladů edukačních programů ze své praxe připravil většinu obrazového materiálu a spolupracoval na koncepci přidané kapitoly. Ta prezentuje edukační činnost významných olomouckých muzejních institucí Muzea umění Olomouc a Vlastivědného muzea v Olomouci a představená teoretická východiska tak vhodně ilustruje.

Petra Šobánková

1

Muzeologický kontext muzejní edukace

Muzejní edukace, která je hlavním tématem tohoto textu, je stejně jako obor, jehož je poznávací doménou, ovlivněna především vědními disciplínami pedagogika a muzeologie. Vzhledem k tomu, že tento specifický typ edukace je spojen s muzeem a jeho sbírkami, je zcela na místě věnovat se nejprve stručnému vysvětlení stěžejních muzeologických pojmů. V kapitole nejprve vymezujeme samotný pojem muzeum, dále stručně objasňujeme proces muzealizace i povahu jeho produktu, tedy muzeálie. Dotkneme se také pojmu muzealita, jímž muzeologové označují specifickou kvalitu muzeálií, a v neposlední řadě přispějeme k diskuzi o smyslu muzea, který spatřujeme v naplňování jeho výchovného a kulturotvorného potenciálu. Podrobnější pohled na problematiku lze najít – kromě základních muzeologických prací, z nichž vycházíme – také v knize *Edukační potenciál muzea* (Šobáňová, 2012).

1.1 Co je muzeum

Muzeum jako specifická instituce věnující se sbírání, uchovávání a vystavování určitých hmotných dokladů lidské kultury a přírody vzniká v 18. století. Dle definice Mezinárodní rady muzeí ICOM (International Council of Museums) je muzeum „*stálou nevýdělečnou institucí ve službách společnosti a jejího rozvoje. Muzejní instituce je otevřená veřejnosti, získává, uchovává, zkoumá, zprostředkuje a vystavuje hmotné doklady o člověku a jeho prostředí za účelem studia, vzdělání, výchovy a potěšení*“ (ICOM, 2001).

Vzhledem k tomu, že nejčastějšími uživateli této publikace budou zřejmě výtvarní pedagogové, hned úvodem se zastavíme u pojmu *muzeum umění*, resp. *galerie*. V českém prostředí jsou neziskové instituce spravující sbírky umělecké povahy tradičně nazývány *galerie*, i když jsou to – z povahy své činnosti – vlastně specializovaná muzea, muzea umění. Proto se každé užití slova *muzeum* v tomto textu – není-li uvedeno jinak – vztahuje i na ně (ICOM, 2001). Pojem *muzeum umění* je tedy k pojmu *galerie* synonymní, pokud se ovšem v případě dané galerie jedná o „*instituci věnující se sbírání, udržování a vystavování sbírek*“ (Štěpánek, 2002, s. 21).

Bylo již řečeno, že muzeum ve výše uvedeném významu je novodobou, přibližně 200 let existující institucí. Muzea představují institucionalizovaný, sofistikovaný projev muzejního fenoménu, přičemž on sám je jevem mnohem širším a starším, projevujícím se rovněž formami jinými. Tento fenomén, který je poznávací doménou muzeologie, se těsně vztahuje ke všem oblastem lidské kultury, tedy k náboženství, umění, přírodním a společenským vědám, lidským zvykům, tradicím, dovednostem, technice, průmyslu, institucím ad., s nimiž je ve vzájemné spojitosti. Lidská kultura a muzejní fenomén (jako její součást) se v dynamickém procesu vývoje oboustranně ovlivňují.

1.2 Proces muzealizace

Muzeologie pro snaží a přesnější uchopení specifického jevu, který stojí ve středu jejího zájmu, zavádí termín *muzealizace* (Stránský, 2000). Muzealizační proces je vyvolán existencí muzejního fenoménu, je jeho projevem a realizací. Jde o proces, v němž jsou ze skutečnosti vyjímány určité prvky, jež dokumentují a autenticky dokládají podobu a stav lidské kultury v určitém časovém období (tamtéž). Tyto vybrané (selektované) hmotné prvky, v nichž je lidská kultura fixována, jsou pak v procesu muzealizace chráněny před přirozeným zánikem – a co je podstatné, dále využívány pro další rozvoj lidské kultury. Shromažďování, ochrana a zpřístupňování hmotných tezaurů se podílí na zachování kultury (tím, že umožňuje její předávání dalším generacím) a v neposlední řadě významně přispívá k jejímu dalšímu rozvoji, neboť tyto tezaury slouží jako zdroj a prostředek poznání, jež lidskou kulturu dále rozvíjí.

1.3 Muzeálie

Jakého druhu mohou být shromážděné, uchovávané a dále prezentované prvky nazývané muzeáliemi? Problematiku klasifikace muzeálií, které představují jednotlivé muzealizované prvky skutečnosti a které jsou sbírkovými předměty jednotlivých muzeí, rozpracoval např. J. Beneš (1978) nebo již citovaný Z. Z. Stránský (2000). Obvykle se rozlišují tyto typy muzeálií:

- naturfakt,
- mentefakt,
- artefakt.

Naturfaktem přitom rozumíme jakýkoliv výtvar přírody (Beneš, 1978), je dokladem přírody a přírodních jevů, jejich jednotlivých prvků a jejich vývoje. Mentefakt je specifická muzeálie; nejčastěji v podobě knihy, listiny, písemnosti či jiného hmotného média, prostřednictvím kterého člověk komunikuje určitou historickou podobou svého písma. Artefakt je sice v uměnovědě ustálený název pro umělecké dílo, v muzeologii však je širším označením pro muzejní sbírkový předmět, který je výtvozem člověka, hmotným výsledkem lidské práce či tvorby (Beneš, 1978). Uvažujeme-li o artefaktu jako uměleckém díle, pak představuje zvláštní typ muzeálie, jemuž (a jeho interpretaci a zprostředkování) je v muzejně pedagogické literatuře věnováno asi nejvíce pozornosti. Je komunikátem stejně jako mentefakt, avšak užívá jiné, výtvarné prostředky.

Je třeba zdůraznit, že samotné selektování a tezaurování ještě nevyčerpává složitost procesu muzealizace – ta je širším komplexem dějů, který, jak vyplývá z předchozího, nutně zahrnuje také prezentování, zpřístupňování shromážděných prvků v expozici či na výstavě. Míra uskutečňování tohoto podstatného rysu muzealizace byla během historického vývoje různá. V současné době význam prezentace a s ní i souvisejícího edukačního působení muzeí stále stoupá a oběma aktivitám je po teoretické i praktické stránce věnována značná pozornost.

1.4 Muzealita

Pro pochopení podstaty muzejní edukace je důležité pochopit, že v základu muzealizační tendence, vedoucí v procesu muzealizace ke vzniku muzeálií, stojí přesvědčení, že naše univerzum utvářené souhrnem hmotných i nehmotných prvků, resp. skutečností může být pochopeno skrze určitý omezený počet vybraných zástupců těchto prvků. Zmíněné zástupné prvky, tedy muzeálie, mají obvykle hmotnou povahu anebo jsou nějakým způsobem fixovány – ať již na hmatatelném médiu nebo v současnosti i ve virtuálním prostoru.

Vzhledem k tomu, že pojmem muzealizace lze označit proces transformování původních prvků nesoucích „časné“ obsahy do role svědků těchto kulturních obsahů a hodnot, jsou muzeálie jakýmsi univerzálními reprezentanty těchto obsahů a hodnot, schopných zpětné výpovědi o nich.

Jestliže má být muzeálie obecně sdělným prvkem, médiem, schopným vypovídat o podstatných kulturních hodnotách a kontextu, z něhož byla vyjmuta, musí nést určité kvality. Nelze totiž všechny okolní prvky skutečnosti považovat za budoucí muzeálie, nýbrž jen ty nejvhodnější, které jsou potenciálním nositelem mnoha jedinečných kvalit, jež se dají shrnout pod pojem muzealita. Tento termín Z. Z. Stránského umožňuje možné muzeálie lépe identifikovat a spolu s nimi i jedinečné *pamětové kulturní hodnoty*, které jsou s muzeáliemi (tedy konkrétními muzealizovanými relikty či reprezentanty skutečnosti) spojeny (Stránský, 2000).

J. Beneš (1978, s. 81) muzealitu chápe jako „*dokladovost*“ muzeálii, tedy „*specifickou dokladovou hodnotu výtvorů přírody a člověka*“, a soustředí se tak především na to, že muzeálie je doložením, autentickým svědectvím o charakteru původního prostředí, z něhož byla vyňata. Vidí v první řadě její dokumentační hodnotu (muzeálie je „*původní a smyslově konkrétní svědectví z první ruky*“), připomíná však i to, že je zároveň *pramenem poznání, kulturním statkem a výchovně-vzdělávacím prostředkem* (Beneš, tamtéž). Muzealitu je tak možné chápat komplexně jako integraci všech zmíněných aspektů.

Z výše řečeného vyplývá, že muzeum není pouze jakýmsi skladištěm náhodně vybraných věcí, nýbrž zcela jedinečným místem, v němž se odehrává celá řada procesů týkajících se kulturotvorné interakce mezi člověkem a muzeálii.

1.5 Výchovný smysl muzea

Každé vážnější přemítání o muzeu přináší otázky po smyslu a poslání muzea ve společnosti. Také my se prostřednictvím tohoto textu pokoušíme odpovědět na otázku, co znamená muzeum pro návštěvníky a společnost, v čem je nezastupitelné a specifické. Jaký prospěch vlastně mohou lidé mít z návštěvy muzea?

Vydeme-li jednoduše ze základních funkcí muzea, jak je definuje např. respektovaný ICOM, pak k jeho funkcím, veřejnosti poněkud skrytým, patří „*získávání, uchovávání, zkoumání hmotných dokladů o člověku a jeho prostředí*“. Tyto funkce stojí pak v základu funkcí dalších. Jsou jimi „*zprostředkování a vystavování těchto hmotných dokladů o člověku a jeho prostředí za účelem studia, vzdělání, výchovy a potěšení*“ (ICOM, 2001).

K otázce, zda lze muzeum považovat za výchovnou, příp. vzdělávací instituci, se vyjádřilo mnoho autorů. Někteří výchovu a vzdělávání v muzeu striktně odmítají, jiní je staví na první místo. První se soustředí spíše na vědeckou činnost muzea a na tradiční způsoby informování o jejích výsledcích (především prostřednictvím expozice nebo publikační činnosti muzea). Muzeum v tomto pojetí lze přirovnat k místu, kde leží otevřená čítanka obsahující vědění.

Druzí výchovný smysl nadřazují všem muzejním činnostem. Muzeum v jejich pojetí má sbírky nejen ochraňovat, zkoumat a vystavovat, ale má se také zajímat o to, zda jsou pro návštěvníka čitelné a zda jsou mu k užítku. Podle tohoto pojetí by pak v muzeu mělo docházet i k facilitovanému, záměrnému a organizovanému předávání poznání; muzeum by mělo být místem, kde se učíme z čítanky číst.

My se přikláníme k druhému z pólů, ovšem za jedné podmínky: vyzdvižení výchovné funkce by v žádném případě nemělo znamenat potlačení či znevážení funkcí ostatních. Výchovný potenciál totiž nepochybně vyvěrá z muzeality předmětů, a tedy právě díky nedělitelnému procesu muzealizace získáváme zcela jedinečný zdroj výchovných příležitostí. Výchovnou orientací muzea tedy rozhodně nerozumíme situaci, kdy by měly být muzejní předměty chápány pouze jako názorná didaktická pomůcka při běžné školní výuce. Naopak: muzeálii stavíme v celé její komplexnosti do centra edukačního procesu, v rámci něhož, jak se domníváme, může teprve vydat své významy a dojít kulturotvornému smyslu své hmotné – často velmi nákladně prodlužované – existence.

Proto je také muzeum nepochybně výchovnou institucí – vždyť veškeré muzejní činnosti svým dílem a možnostmi přispívají k předávání a rozvoji kultury, resp. celé civilizace, což je také nejširším úkolem výchovy.



Obr. 1 a 2 Naturfakty - výtvořy přírody - v expozici Národního muzea v Praze,
foto Petra Šobáňová



Obr. 3 a 4 Artefakty a mentefakty na výstavě v Muzeu umění Olomouc,
foto Eva Žváčková (obr. 3) a Zdeněk Sodoma, © Muzeum umění Olomouc (obr. 4)

2

Pedagogický kontext muzejní edukace

V této kapitole si ukážeme, že muzeum má velký potenciál zasahovat do všech tří podob celoživotního učení, resp. vzdělávání – formálního, neformálního a informálního. Tyto formy by se měly navzájem doplňovat, vzájemně inspirovat a dohromady se podílet na flexibilním a permanentním procesu celoživotního vzdělávání (učení), které je součástí života každého člověka. Má-li muzeum potenciál podpořit tento proces u svých návštěvníků, a to skrze naprosto jedinečné hodnoty v podobě muzeálií, jež shromažďuje, chrání a zkoumá, mělo by se chopit aktivity a začít ho uskutečňovat. Dostát tak může svému nejvlastnějšímu úkolu, kterým je podle ICOM (2001) „*rozvíjet svoje výchovně-vzdělávací působení a rozšiřovat je na stále širší vrstvy veřejnosti, místní populace nebo specializované skupiny, kterým má sloužit*“.

Lze předpokládat, že podobně jako v zahraničí začnou i u nás muzea vyvíjet systematickou snahu o začlenění mezi instituce nabízející celoživotní, resp. neformální i formální vzdělávání. Vzhledem k tomu, že v muzejně pedagogickém prostředí nejsou výše použité pedagogické pojmy zcela známé, budeme se věnovat jejich stručnému objasnění. Podobně jako u pojmů z předchozí kapitoly mohou zájemci najít podrobnější charakteristiky v knize *Edukační potenciál muzea* (Šobánová, 2012).

Za doménu vědního oboru pedagogika je tradičně považováno vzdělávání a výchova. Je-li muzejní pedagogika opravdu pedagogikou, pak by tyto pojmy měly tvořit i zde samotný základ pojmového aparátu. Názory na vymezení těchto základních pedagogických pojmů nejsou sice ani v rámci pedagogiky zcela jednotné, ale snad jsme z množství přístupů a definic vybrali ty nejjednodušší a zároveň nejvýstižnější. V následující podkapitole je postupně představíme.

2.1 Výchova v širším pojetí

Podle J. Průchy (2000, s. 14) jde v případě výchovy o „*činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace*

na generaci. Jde tu o zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků apod., jež se uskutečňuje prostřednictvím rodinné výchovy již od nejranějšího věku dětí. V tomto smyslu je výchova v pedagogickém pojetí hlavní složkou procesu „socializace“, jež se zkoumá v jiných vědách“. Na rozdíl od socializace je však výchova „**záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti**“ (tamtéž). Výchova je tedy v nejširším slova smyslu záměrným utvářením, formováním, kultivací osobnosti. Jde o „*veškeré cílevědomé působení na člověka, při kterém dochází k jeho kultivaci*“ (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 1997, s. 74).

Již toto základní vymezení dává jednoznačnou odpověď na otázku, zda je muzeum možné považovat za výchovnou instituci. Vždyť v úvodní kapitole jsme podobnými slovy hovořili o muzeu a jeho roli při předávání a rozvíjení kultury. I kdyby muzea zůstala pouze u klasických forem prezentace jakožto jedné z trojice svých základních činností (vedle selekce a tezaurace) a i kdyby se nevěnovala organizaci dalších edukačních aktivit s výstavami spojených, i pak jsou ve svém samotném základu výchovnými institucemi, protože záměrně působí na své návštěvníky a celou společnost a vyvíjejí činnost – vedle jiných institucí, která zajišťuje mezigenerační předávání duchovních statků.

Široký výchovný smysl chápeme jako sjednocující cíl všech základních muzejních aktivit, jimiž jsou vytváření sbírek, jejich uchovávání a vědecké zpracování. Vždyť selekce, tezaurace i prezentace muzeálií jsou nepochybně konány právě s cílem záměrně působit na společnost, kultivovat ji a dosáhnout jistého efektu v jejím vědomí. Toto působení je dokonce samotným smyslem těchto institucí, vždyť pouhé shromažďování muzeálií a jejich ochrana je bez výhledu na jejich výchovné, kultivační či kulturotvorné působení zcela neúčelné.

2.2 Výchova v užším pojetí

Výchovu lze teoreticky vymezit i jinými způsoby. Lze např. hovořit o výchově jako formování jiné než racionální složky vědomí, tedy o výchově v užším slova smyslu, kterou rozumíme „*vytváření mravních, estetických, tělesných a pracovních schopností, zájmů a návyků*“ (Grecmanová et al., 1997, s. 65) a která spolu se vzděláváním (zaměřeným pak v tomto pojetí na rozvoj intelektových schopností) je součástí výchovy v širším slova smyslu. Toto pojetí se

objevovalo již v antice a podle této tradice lze *vzdělávání* (*eruditio*) vztahovat na formování intelektu člověka a *výchovu* (*educatio*) na rozvoj mravnosti, disciplíny, civilizovanosti (tamtéž). *Eruditio*, tedy vzdělávání, a *educatio*, tedy výchova v užším slova smyslu, jsou pak součástmi celkového výchovného procesu.

O výchovné roli muzea ve smyslu *educatio* zřejmě netřeba pochybovat a muzea ji naplňují svou samotnou existencí. Od samého vzniku byla totiž muzea ztotožňována s tím nejlepším, co v daném národě či menší komunitě existuje. Byla symbolem vzdělanosti, kulturnosti, vysoké úrovně, ba mravnosti určité komunity, a v tomto smyslu také působila na své návštěvníky. Výchova ve smyslu *educatio* tak k muzeu neoddělitelně patří od samého počátku.

2.3 Vzdělávání

Přejdeme nyní k pojmu *vzdělávání*, který muzeologie v souvislosti s muzeem nejvíce problematizuje. I tento pojem pedagogové vymezují různým způsobem. V některých pojetích znamená totéž co výchova (v širokém pojetí), a oba pojmy, tedy vzdělávání a výchova, jsou pak chápány jako synonymní. Vzdělávání takto znamená proces všestranné humanizace a kultivace člověka a dalo by se o něm vůbec říci totéž, co o výchově v širším pojetí. V tomto smyslu by pak o vzdělávací povaze muzea nebylo sporu.

Část pedagogů však vzdělávání chápe úžeji než výchovu a omezuje tento pojem pouze na rozvoj intelektové, racionální složky osobnosti vzdělávaného jedince.

Vzdělávání je nejčastěji chápáno jako „institucionalizovaná“, organizovaná, řízená a plánovitá činnost, „jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj.“ (Průcha, 2000, s. 15). A právě k tomuto organizovanému procesu se někteří muzejníci staví zády a tvrdí, že není věcí muzea. Negativní postoj ke vzdělávání v muzeu je nejčastěji zaujímán proto, že je typicky realizováno ve škole, a je tak spojováno nejen s tradičně pevně daným školním kurikulem, ale i se všemi znaky, nešvary i nedostatky školního vzdělávání. Vzdělávání však jistě nelze spojovat jen se školou, jak ukážeme ještě dále.

Vzdělávání spojuje se školou nebo s jinou vzdělávací institucí také následující definice J. Průchy (2000). Ten vzdělávání považuje za specifickou edukaci, která:

- je institucionalizovaná a obvykle dlouhodobá (probíhá v nějakém vzdělávacím zařízení);
- realizují ji profesionálové (učitelé, lektori, instruktoři atd.);
- obvykle je legislativně vymezena co do svého průběhu a produktu (délka úrovní vzdělávání, způsob ukončení zkouškami a získáním diplomu nebo certifikátu).

Podobné vymezení vede muzea k odmítání vzdělávacích procesů pod svou garancí. Jestliže všeobecnou, abstraktní a jaksi „samovolnou, nezáměrnou“¹ výchovu či kultivaci návštěvníků (zvláště ve smyslu *educatio*) neodmítají, v případě takto definovaného vzdělávání je odmítání z jejich strany časté: vždyť muzejní edukace obvykle není institucionalizovaná (institucionalizace muzeem by připadala v úvahu, pokud by bylo vzdělávání deklarováno jako cíl činnosti např. ve zřizovací listině muzea), skuteční profesionálové (muzejní pedagogové) jsou k dispozici jen v některých muzeích a legislativní vymezení chybí úplně.

Než ale takto definované vzdělávání v muzeu odmítneme, uveďme ještě jinou souvislost, která pohled na vzdělávací funkci muzea zcela mění. Organizované osvojování poznatků, postojů, dovedností či hodnot, jedním slovem vzdělávání, nemusí být totiž realizováno pouze ve škole, naopak probíhá i ve zcela neformálním kontextu, jehož význam v současnosti narůstá.

2.4 Celoživotní učení

V souvislosti se vzděláváním se v poslední době začíná používat nových přívlastků, jako je formální, neformální, informální, resp. celoživotní. Výše uvedené Průchovy charakteristiky by se tak vztahovaly na vzdělávání formální, jímž rozumíme vzdělávání realizované jednotlivými složkami oficiálního vzdělávacího systému.

Vzdělání však může člověk dosáhnout i jinými způsoby než absolvováním určitého stupně oficiálního vzdělávacího systému. Vzdělávání, resp. učení je

¹ Výchova ovšem – z definice pojmu – nikdy není nezáměrná.

totiž nepochybně realizováno i jinými než formálními způsoby, jež zastřešují pojmy *neformální, informální, resp. celoživotní* vzdělávání (učení). Uvedené termíny přitom vycházejí z oficiálního pojetí Evropské komise a Rady Evropy a odtud pronikají také do našich oficiálních dokumentů a do pedagogické teorie a praxe. Pokusíme se je nyní na základě dostupné literatury blíže definovat, protože nám muzejní edukaci pomohou lépe charakterizovat a začlenit do vzdělávacího systému.

V současnosti přestává být vzdělávání, resp. učení spojováno pouze se školou a s mladou, nastupující generací. Nastoluje se požadavek celoživotního učení, které pojímá všechny myslitelné možnosti učení, tedy nejen ty, které se uskutečňují v tradičních vzdělávacích institucích. Tento přístup je jistě správný, vždyť vzdělání lze získat i jinými cestami (a často právě jinými) než jen absolvováním určitého stupínku oficiální vzdělávací soustavy. Existují i vzdělávací příležitosti v podobě nejrůznějších kurzů, seminářů, přednášek (tyto příležitosti právě muzeum tradičně nabízí); vzděláváme se jistě také prostřednictvím organizované i soukromé zájmové činnosti, četbou, samostudiem, pracovní praxí. Vzdělávací potenciál má jistě i rozhlas, televize, internet a všechny možné kulturní instituce typu divadel, koncertních sálů, knihoven a samozřejmě i muzeí.

Veškeré vzdělávací příležitosti jsou tak nově chápány jako jediný propojený celek, který umožňuje získávat vzdělání, určitou kvalifikaci nebo kompetence nejrůznějšími cestami – a to kdykoli během života a v rámci státního vzdělávacího systému či mimo něj (Průvodce dalším vzděláváním, 2009). Ministerský dokument, z něhož vycházíme, přímo uvádí, že „*z hlediska konceptu celoživotního učení je podstatné, zda jedinec má, či nemá potřebné znalosti a dovednosti, způsob jejich získání není podstatný*“ (tamtéž, s. 7).

Celoživotní učení představuje skutečně výraznou změnu oficiálního pojetí vzdělávání. Vychází přitom z poznání, že v mládí dosažený stupeň vzdělání, tedy znalosti a dovednosti získané během tzv. počátečního vzdělávání, nadále nemohou stačit k úspěšnému uplatnění člověka v dnešní společnosti.² Per-

² Příkladem za všechny může být rychlý nástup počítačů a informačních technologií doslova před několika lety. Zatímco v devadesátých letech bylo používání mobilního telefonu či elektronické pošty a internetu věcí několika nadšenců, dnes je považováno za zcela běžné. Dnes už je informační gramotnost považována za samozřejmou ve většině profesí. Na tyto změny přitom lidé nemohli být během své školní docházky připraveni a potřebného vzdělání museli v této oblasti dosáhnout sami, a to všemi dostupnými cestami.

manentní změny, jimiž naše společnost prochází, přímo vyžadují, aby člověk během svého aktivního života nepovažoval své vzdělávání za ukončené a aby byl stále ochoten učit se novým věcem.

2.4.1 Etapy celoživotního učení

Celoživotní učení se přitom člení do dvou základních etap – počátečního a dalšího vzdělávání. Platformou celoživotního učení je počáteční vzdělávání, které obvykle absolvujeme již během mládí ve školských zařízeních. Jde především o povinnou školní docházku a následující všeobecné či odborné vzdělávání. „*Mělo by zajistit, že se člověk „naučí učit se“ a že bude mít k učení pozitivní postoj.*“ (Průvodce dalším vzděláváním, 2009, s. 3). Zahrnuje v sobě základní, střední a terciární vzdělávání. Počáteční vzdělávání – jakkoliv nabízí mnoho možností – může být ukončeno kdykoli po splnění povinné školní docházky, a to většinou vstupem na pracovní trh (Strategie celoživotního učení ČR, 2008).

Další vzdělávání pak navazuje na dosažené stupně počátečního vzdělávání. Hlavním důvodem stoupajícího významu dalšího vzdělávání je nutnost získávat stále nové znalosti a potřeba osvojovat si nové dovednosti v rámci adaptace na stále se měnící životní podmínky (Průvodce dalším vzděláváním, 2009). Strategie celoživotního učení, kterou vypracovalo MŠMT, ho definuje jako „*vzdělávání či učení, které probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce*“ (Strategie celoživotního učení ČR, 2008, s. 8).

Nadále bude důležité, aby byly z nejrůznějších stran poskytovány vhodné příležitosti k dalšímu vzdělávání, resp. celoživotnímu učení a aby byly tyto příležitosti lidem široce dostupné třeba přímo v jejich obcích nebo prostřednictvím masových komunikačních prostředků (Průvodce dalším vzděláváním, 2009). A právě zde vidíme nový prostor i pro muzeum.

2.4.2 Typy celoživotního učení

Celoživotní učení je – v ideálním pojetí – považováno za nepřetržitý proces, který ovlivňuje množství faktorů. Jak uvádějí autoři Strategie celoživotního učení ČR (2008), ve skutečnosti jde spíše o stálou připravenost

člověka učit se, než o neustálé studium. Vycházet je přitom třeba ze zásady, že konkrétní získané znalosti či kompetence nejsou tak cenné jako samotná schopnost a ochota učit se. Právě ta je v dnešním světě nepostradatelná – pokud nechybí, lze si postupně osvojit jakékoliv potřebné kompetence. O celoživotním *učení*, a nikoliv *vzdělávání*, se přitom mluví proto, aby se zdůraznil význam i takových učebních aktivit každého jedince, které nemají organizovaný ráz, nevedou je profesionálové, a dokonce mohou být bezděčné. O nich bude řeč ještě dále, již nyní je však zřejmé, že může jít např. o samostatné učení při práci, při pobytu v přírodě, na kulturních akcích – a samozřejmě při návštěvě muzea. Pro lepší uchopení byly zavedeny následující pojmy, jež označují základní typy učení a vzdělávání, náležející do celoživotního učení.

Celoživotní učení zahrnuje několik typů, a sice:

- formální vzdělávání,
- neformální vzdělávání,
- informální učení.

Nyní se u těchto typů podrobněji zastavíme – role muzea v nich může být totiž velmi rozdílná, stejně jako názory odborníků na to, zda do nich muzeum má či nemá zasahovat.

2.4.2.1 Formální vzdělávání

Formální vzdělávání probíhá typicky v klasických vzdělávacích institucích a vede k získání všeobecně uznávaných certifikátů a kvalifikací (vysvědčení, diplomů apod.). V praxi se často kryje se vzděláváním počátečním, ovšem vzdělávat se formálně lze i v pozdějším věku a po vstupu na pracovní trh (např. kombinovanou formou studia). Jak je uvedeno v Memorandu o celoživotním učení (Evropská komise, 2000), právě formální vzdělávání, resp. učení až dosud dominovalo politickému myšlení, přestože tvoří pouze jednu část procesu celoživotního učení.

Funkce formálního vzdělávání, jeho cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny příslušnými právními předpisy určitého státu. Zahrnuje získávání jednotlivých, na sebe navazujících stupňů vzdělání, tedy základního, středního, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělá-

ní s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání v konzervatoři, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání (Strategie celoživotního učení ČR, 2008).

Muzea u nás prozatím za součást formálního vzdělávacího systému nepovažujeme; ten tvoří právě jmenované typy škol. V dalším bodě, týkajícím se vzdělávání neformálního, však bude řeč o „formalizaci“ původně neformálních vzdělávacích aktivit, které např. prostřednictvím ministerských akreditací získávají legislativní rámec a vnější kontrolu kvality vzdělávání a výstupů. Výsledky takových vzdělávacích aktivit vedených odbornými lektory jsou pak dále uznávány a leží tak z našeho pohledu na pomezí formálního a neformálního vzdělávání, zvláště probíhají-li ve spolupráci se školami (v praxi většinou s vysokými).

V rámci takových vzdělávacích aktivit pak mohou muzea figurovat velmi úspěšně a děje se tak již i u nás. V zahraničí se lze běžně setkat např. s tím, že muzea organizují dále uznávané vzdělávací semináře, sloužící k získání kvalifikace v oboru, jemuž se daná muzea věnují, nebo v oblasti muzejní pedagogiky, muzeologie, konzervace, restaurování a pod. Jsou-li výsledky těchto vzdělávacích akcí vedeny profesionály a uznávány pak dalšími instancemi (např. zaměstnavateli), může jít podle našeho názoru již o vzdělávání formální, zvláště v případech, kdy danou kvalifikaci nelze získat jiným způsobem (ve formálním vzdělávacím systému). To se děje např. u vysoce specializovaných oborů, jimž se muzea velmi často věnují (třeba méně obvyklé techniky konzervace a restaurování). Způsob označení takových vzdělávacích aktivit však není podstatný (závisí na definování dosud neustálených pojmů), podstatnější je skutečnost, že respektovaná muzea v zahraničí i u nás podobnou vzdělávací nabídku běžně vytvářejí.

Nejčastější a nejžádanější je však spolupráce muzea s institucemi, v nichž formální vzdělávání běžně probíhá, tedy s mateřskými, základními a středními školami a s univerzitami. Pokud muzeum aktivně na takovém vzdělávání participuje, pak ho lze v oblasti formálního vzdělávání nepochybně považovat za významného činitele. Zkušenosti se začleněním muzea do systému formálního vzdělávání mají opět především v zahraničí. Přestože spolupráce školy s muzeem je již z dřívějšíka dobře známa i u nás a je považována za tradiční, většinou šlo spíše o jakési zpestření výuky, o exkurzi než o jinou, zvláštní formu osvojování učiva daného osnovami. Tato spolupráce navíc donedávna neměla oporu v oficiálních dokumentech.

Nyní, se zavedením rámcových a školních vzdělávacích programů, je již situace jiná. Zcela konkrétní způsob spolupráce s muzeem (i s vymezením učiva, které bude osvojeno během edukace v muzeu) může být zakotven právě ve školním vzdělávacím programu, a stává se tak zcela „formálním“.

2.4.2.2 *Neformální vzdělávání*

Neformální vzdělávání získává pozornost teprve v posledních letech a je v mnoha směrech zajímavým fenoménem. Respekt si nicméně získává teprve postupně, a to zejména proto, že se pod toto označení může zahrnout opravdu široké spektrum kvalitativně odlišných vzdělávacích aktivit: od zájmového kroužku vedeného jen minimálně školeným laikem až po sofistikované vzdělávací programy nejrůznějších institucí, které realizují nejlepší experti daného oboru. Oproti formálnímu stojí neformální vzdělávání mimo školy, proto bývá podceňováno, není chápáno jako skutečné vzdělávání a jeho výsledky nejsou obvykle uznávány (Evropská komise, 2000). Protože se tento typ vzdělávání realizuje mimo složky vzdělávací soustavy, nemusí vést k získání formalizovaného certifikátu, který je obvyklý u institucí působících v oblasti vzdělávání formálního.

Neformální vzdělávání přitom může být uskutečňováno kdekoli: přímo na pracovišti, prostřednictvím činnosti různých organizací nebo občanských sdružení. Poskytují ho také soukromé vzdělávací instituce, organizace, které byly ustaveny právě se záměrem doplňovat formální systémy, jako např. výtvarné, hudební a sportovní aktivity nebo soukromé vyučování (Průvodce dalším vzděláváním, 2009). Tradičně sem patří organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také různá krátkodobá školení a přednášky (Strategie celoživotního učení ČR, 2008). Samozřejmě sem svým dílem přispívají i muzea, která svou nabídkou do neformálního vzdělávání mohou zasahovat velmi výrazně, a to zcela podle svých možností a sil.

Podle citované Strategie celoživotního učení ČR (tamtéž) je neformální vzdělávání zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které člověku mohou zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Jako nutnou podmínku pro realizaci tohoto druhu vzdělávání uvádí citovaný dokument účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. V případě muzeí

jde v ideálním případě o muzejního pedagoga nebo jiného odborníka (např. kurátora výstavy, umělce, restaurátora).

I když nepůjde zřejmě o typickou oblast činnosti muzeí v rámci neformálního vzdělávání, mohou nepochybně připravovat zajímavou vzdělávací nabídku přímo využitelnou na trhu práce a v dalším profesním rozvoji účastníků. Muzeum může vytvářet nejrůznější vzdělávací příležitosti, které účastníkům rozšíří jak znalosti z konkrétního oboru, jemuž se muzeum věnuje, tak obecně z oblasti muzeologie či muzejní pedagogiky nebo z oblasti praktické činnosti pracovníků muzea (techniky konzervování, restaurování). Vděčnou klientelou mohou být zvláště učitelé, jejichž další vzdělávání je oficiálně podporováno. Náleží sem i různé aktivity muzea v podobě rozličných jednorázových kurzů, dílen, přednášek, besed – které naše muzea organizují zcela běžně a tradičně. Domníváme se, že by měly ještě větší ohlas, pokud by je muzea nejen připravovala a organizovala, ale prostřednictvím akreditací i formalizovala. Způsobem, jak uznávání výsledků neformálních vzdělávacích aktivit zajistit, jsou již nyní akreditace ministerstev. Rozvoj podobných, dále uznávaných aktivit v muzeu je u nás dosud sice jen pozvolný a pravidelná, koncepční aktivita muzeí v této oblasti není příliš běžná, ale nic jí nebrání.

Podle J. Dočkalové (2007b) se v pojmu *neformální* vzdělávání v první řadě objevuje negace vzdělávání formálního, které běžně spojujeme s institucí školy. Proto jsme také již dříve jmenované aktivity v muzeu, které se realizují právě ve spolupráci se školou a během školního vyučování, přiřadili ke vzdělávání formálnímu, a nikoliv do této kategorie. Pod neformálním vzděláváním rozumíme dobrovolné vzdělávací aktivity, „*které se realizují mimo školu, v našem volném čase*“ (tamtéž, s. 5), při kterých se zpravidla uplatňují jiné metody, zábavnější, aktivizující. Zde muzea vystupují poměrně aktivně, zvláště pokud je jejich součástí lektorské oddělení, atelier či studio pro práci s návštěvníky.

Příkladem neformálních vzdělávacích aktivit mohou být všechny organizované doprovodné akce muzea, jako jsou muzejní noci s připravenými aktivitami, nejrůznější komentované prohlídky, animační programy pro veřejnost, dílny v muzeu, příměstské tábory realizované ve spolupráci s muzeem, zájmové kroužky při muzeu atd. Tyto aktivity jsou velmi časté a zvláště dětské publikum je vděčně přijímá. Často jsou podobné programy zaměřeny také na rodiny s dětmi nebo seniory.

Význam neformálního vzdělávání velmi roste a v budoucnu bude častěji docházet k jeho „formalizaci“ ve smyslu propojení se vzdáváním formálním anebo ve smyslu uznávání jeho výsledků.

2.4.2.3 Informální učení

Konečně se dostáváme ke třetímu z nově zavedených pojmů, k učení informálnímu. Zde již dáváme s jistotou přednost termínu učení, protože jak bude dále uvedeno, nejde o organizované činnosti s působením facilitátora a často jde dokonce o nezáměrný proces – tím pak popírá všechny znaky, jimiž spolu s J. Průchou (2000) vymezujeme pojem vzdělávání.

Informální učení je přirozeným doprovodným znakem každodenního lidského života. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání není informální učení učení záměrným (Průvodce dalším vzděláváním, 2009). V běžných životních situacích se člověk totiž učí zcela přirozeně a samovolně a během samotného učení si tohoto procesu a jeho efektu v podobě nových vědomostí a dovedností nemusí být ani vědom.

Autoři Memoranda o celoživotním učení (Evropská komise, 2000) poukazují na skutečnost, že informální učení stojí dosud zcela mimo zájem politiků i pedagogů, přestože je to nejstarší forma učení vůbec a člověk se tímto způsobem běžně učí od raného dětství. Význam informálního učení ilustrují autoři memoranda např. skutečností, že výpočetní technika – přestože bylo její zavedení spojeno s nutností naučit se mnoho nového – v běžném životě velmi rychle, dokonce mnohem dříve než ve školách. Příklad názorně ukazuje, že určité konkrétní dovednosti a znalosti – často zásadní – si osvojujeme sami v přirozeném prostředí, během mezilidského styku a zcela mimo vzdělávací systém, který na potřeby praxe často reaguje se značným zpožděním. Informální kontext tak představuje „*obrovský potenciál učení a mohl by být důležitým zdrojem inovací metod vyučování a učení*“ (Evropská komise, 2000).

Strategie celoživotního učení ČR (2008) chápe informální učení jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, samostudium. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované. Během tohoto učení zpracováváme podněty z nejrůznějších „*vzdělávacích zdrojů ve svém okolí i z každodenní zkušenosti (z domova, ze sousedství, z knihovny, z médií, ze zkušeností nabytých při práci, při hře apod.)*“ (Dočkalová, 2007b, s. 5).

Nepochybně lze k těmto vzdělávacím zdrojům řadit i činnost a působení muzeí. Vyplývá to ze samotného charakteru muzea, které se navenek proje-

vuje pořádáním výstav a vystavováním exponátů, jež ze své podstaty nesou určité informace a jsou zdrojem vědění. Když F. Waidacher (1999, s. 136) říká, že muzeum „*nevzdělává (přechodně), nýbrž že vzdělává (trvale) umožňuje*“, má zřejmě na mysli právě to, že muzeum lidem dává vzdělávací, resp. učební příležitost, že prostřednictvím své prezentace (expoizicemi, výstavami, publikační činností atd.) umožňuje, aby se člověk – pokud to uzná za vhodné a pokud k tomu má předpoklady – sám učil (vzdělával). Poznání takto získané v muzeu může později motivujícím způsobem vstupovat do celého průběhu života návštěvníka, stává se podnětem k dalšímu vzdělávání, vzbuzuje vlastní podstatu člověka a přivádí ho k poznání sebe sama (tamtéž).

Není tedy sporu o tom, že role muzea v procesu informálního učení může být velká. Pomyslíme-li však na nepřeborné možnosti a formy muzejní edukace (známé nikoliv jen z teorie, ale přímo z praxe), zdá se nám omezení edukačního potenciálu muzea především nasféru informálního (nefacilitovaného) učení skrovné. Zvláště v době, kdy četní autoři (Kesner, 2000, Žalman, 2004 ad.) poukazují na skutečnost, že návštěvníci jsou uzpůsobeni „čistí muzejní kód“ stále méně. Nefacilitované působení exponátů tak zůstává velmi omezené, což připouštějí v zásadě všichni, kdo o muzeu hlouběji uvažují.

Zdá se tedy, že redukovat dnes edukační působnost muzea pouze na oblast informálního učení již není možné, jak ostatně sama muzea v praxi nejlépe chápou, když s cílem oslovit návštěvníky, prospět jejich rozvoji a lépe zprostředkovat sdělení muzeálii zřizují svá edukační oddělení, zaměstnávají muzejní pedagogy a s úspěchem organizují rozličné vzdělávací příležitosti. Ty přivádějí do muzea nové návštěvníky a jsou také důvodem, proč se návštěvníci do muzea vrací.

Představené pojmy z oblasti celoživotního učení jsou užitečné v naší snaze charakterizovat obtížně uchopitelnou edukační činnost muzeí. Muzeum totiž může svou edukační aktivitou, jak bylo ukázáno, zasahovat do všech tří odlišných typů vzdělávání (učení). Ty mohou být v muzeu realizovány, muzeum může tvořit jejich rámec, může je také přímo organizovat nebo jen volně inspirovat a motivovat.

2.5 Edukace

Protože uvedený kontext celoživotního učení a z něho plynoucích nových označení poněkud znesnadňuje přesné uchopení obsahu pojmu *vzdělávání*, bude třeba věnovat mu ještě pozornost, případně navrhnout jeho alternativu. Používat ho budeme zvláště v případech, kdy bude třeba oddělit *vzdělávání* v institucionálním pojetí – jako společensky organizovanou činnost zabezpečovanou různými institucemi (viz Průcha, Walterová, Mareš, 2003) – od *výchovy* jakožto širšího, zastřešujícího pojmu, chápaného ve smyslu působení na jedince a společnost s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho či jejím vývoji (tamtéž).

Jak jsme viděli, není přitom sporu o výchovnou roli muzea, jako nesamozřejmé se v souvislosti s muzeem může jevit právě vzdělávání. Jsme si však vědomi, že rozlišování pojmů výchova a vzdělávání je ve skutečnosti pouze akademické. Přestože ho mnozí teoretici uplatňují, v praxi je vzdělávání bez výchovného dopadu nemyslitelné, a naopak. Právě proto, že oba procesy, vzdělávání a výchova, jsou prakticky nedělitelné, někteří autoři používají již zmíněný zastřešující pojem výchova (výchovný proces) a chápou ho jako „*veškeré cílevědomé působení na člověka, při kterém dochází k jeho kultivaci. Součástí tohoto procesu je i vzdělávání (rozvoj intelektu atd.), jehož výsledkem je vzdělání.*“ (Grecmanová et al., 1997, s. 75).

Podobně se v posledních letech začal používat pojem *edukace*, *edukační proces*, *edukační prostředí*, kterému dáváme přednost také v našem textu. Používáme spojení *muzejní edukace*, *muzeum jako edukační prostředí* apod. Vycházíme přitom z přístupu, který u nás reprezentuje J. Průcha (2000), jenž za základní pojem pedagogiky považuje právě pojem *edukační realita*. Tento pojem podle něj zahrnuje jakoukoliv část objektivní skutečnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy (tamtéž), tedy nejenom školu, ale např. i muzeum. Zároveň tento termín vhodně integruje oba výše zmíněné pojmy, v praxi vždy spojitě, tedy výchovu i vzdělávání.

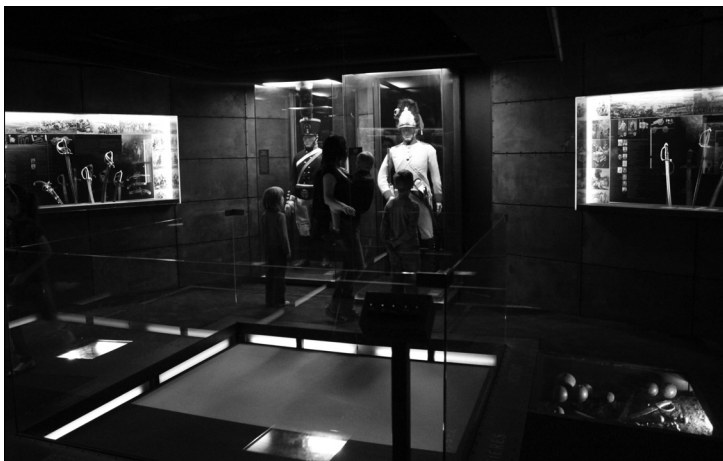
Šířka pojmu edukace se ukazuje jako užitečná právě tehdy, zabýváme-li se méně typickým edukačním prostředím, jímž je v našem případě muzeum, a méně tradičními formami edukace, než jsou ty školní (tedy vyučování), jímž pedagogika tradičně věnuje největší pozornost. Pojem edukace, resp. edukační proces zahrnuje jak výchovu, tak vzdělání a nevyžaduje jejich stále (a pouze teoretické) rozlišování. Nahrazuje dřívější (a delší) termín *výchovně-*

-*vzdělávací proces*, v němž je propojenost výchovy i vzdělávání rovněž vyjádřena.

Při edukaci se „*nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje*“ (Průcha, 2000, s. 16). Učícím se subjektem je v našem případě návštěvník a zprostředkujícím subjektem je muzeum, a to buď v podobě konkrétní muzejní prezentace (výstavy, expozice) nebo v podobě pověřených pracovníků muzea.

Edukační proces vždy probíhá v určitém edukačním prostředí, jež lze charakterizovat:

- pomocí prostoru, v němž edukace probíhá – typickým prostorem je škola a školní třída, v našem případě jde ovšem o muzeum (edukace ale může být samozřejmě realizována i doma, na sportovišti, v zájmovém kroužku apod.);
- pomocí zúčastněných subjektů a povahou jejich psychosociálních vztahů – na edukaci jedince se podílejí kromě rodičů také další členové rodiny, učitelé ve škole, pedagogové volného času apod. Nás přirozeně zajímají zúčastněné subjekty *návštěvník – expozice/muzejní pedagog*. Jednotlivé subjekty jakékoliv edukace spolu určitým způsobem komunikují a spolupracují, často na základě navyklých vzorců chování a vztahů atd., jež podrobně zkoumá např. teorie (školního) edukačního klimatu, resp. výzkum muzejních návštěvníků (visitor studies).



Obr. 5 Muzejní edukace souvisí se širokým spektrem muzeálií - pohled do expozice Památníku Mohyla míru, , foto Viktor Kočí



Obr. 6 Muzejní edukace souvisí se širokým spektrem muzeálií - pohled do expozice Arcidiecézního muzea Olomouc, , foto Petra Šobáňová



Obr. 7 Muzejní edukace souvisí se širokým spektrem muzeálí - pohled do expozice Národního muzea v Praze, foto Petra Šobáňová

3

Muzejní edukace

Věnujme se nyní klíčovému tématu knihy, a sice vymezení muzejní edukace, jak chceme nadále označovat záměrné, facilitované a intencionální výchovné působení muzea na veřejnost. Není pochyb o tom, že muzeum jako instituce a jeho sbírky působí na společnost výchovně. Poněkud abstraktní obecně výchovné poslání muzea, kultivující osobnost návštěvníků, má však i vzdělávací, resp. edukační efekt ve smyslu osvojení nových postojů, zkušeností, kompetencí, informací, poznatků atd.

Muzeum tedy – chopí-li se své příležitosti – může být rovněž vzdělávací institucí, a to zejména pokud se rozhodne učení návštěvníků jakkoliv podpořit. Zohlednit vzdělávací potřeby návštěvníků může samozřejmě právě již podobou své expozice, její působení však nejlépe podpoří povoláním specialistů na komunikaci s návštěvníky a jejich vzdělávání. Muzeum může organizovat vzdělávací aktivity spojené se sbírkami nebo na jejich organizaci spolupracovat s jinou formální či neformální vzdělávací institucí.

3.1 Termín muzejní edukace v literatuře

Již jsme uvedli, že chápeme odlišování pojmů vzdělávání a výchova pouze za teoretické, a proto budeme raději hovořit o muzejní edukaci a muzeum označíme za instituci edukační. Sousedství muzejní edukace lze najít např. v textech V. Jůvy (2004), K. Sokolové (2008) nebo L. Jagošové a L. Mrázové (2008), podrobněji je vymezeno v práci P. Šobáňové (2009), z níž vychází i tento text. Termín muzejní edukace se objevuje i v podtitulu nejnovější knihy tří výše jmenovaných autorů (Jůva, Jagošová, Mrázová, 2010), obecně rozšířený však v české muzejní pedagogice doposud není. Jeho použití je však – podle našeho názoru – zcela v souladu s českou pedagogickou terminologií. Stejněho názoru je i V. Jůva (2004),³ který tento termín začíná systematicky

³ Při polemice s názory F. Waidachera a v reakci na jeho spojení „socializace pro muzeum“ V. Jůva (2004, s. 32) uvádí, že spíše než tento pojem by byl vhodnější termín muzejní edukace, jejíž podstatnou součástí je i *edukace k muzeu* (srv. Weschenfelder a Zacharias, 1981).

užívat zvlášť ve své zatím poslední práci, vytvořené ve zmíněném autorském kolektivu (viz zejm. kapitola 2 in Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010).

Muzejní edukaci pokládá V. Jůva za „základní kategorii muzejní pedagogiky“ a při jejím vymezování vychází z „pojetí soudobého muzea a edukace“ (tamtéž, s. 70). Za efekt muzejní edukace považuje „*pozitivní změny navozené v jedinci působením muzea, jeho materiálními a nemateriálními obsahy a jejich uspořádáním*“ (tamtéž, s. 74).

Pro muzejní edukaci je podle V. Jůvy typické, že zde převažuje tzv. funkcionální (nepřímé) edukační působení, na rozdíl od kupř. školního vzdělávání, které se vyznačuje intencionalitou, tedy působením vnějšího činitele (učitele), řídicího edukačního procesu. Funkcionální edukační působení v muzeu souvisí přitom nejen s působením exponátů, celků expozic a výstav, ale i s působením muzejní architektury či sociálního klimatu instituce (tamtéž).

3.2 Edukační efekt expozic

Muzeum je edukační institucí především proto, že se v něm *nějaký subjekt učí a jiný subjekt mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje* (podle definice J. Průchy, 2000).

Teoreticky by o muzejní edukaci mohla být řeč i v případě, že se muzeum omezí „pouze“ na tvorbu expozic a výstav, tedy na své základní působení na návštěvníky. O edukaci – kterou V. Jůva (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010) nazývá funkcionálním edukačním působením – bychom zde směli hovořit především proto, že každá expozice má jakýsi, byť omezený, výchovný a vzdělávací dopad, takže *nějaký subjekt* (tedy návštěvník) *se učí a jiný subjekt*, zde muzeálíe nebo jejich prezentace v podobě expozice či výstavy, *mu toto učení zprostředkovává*.

Prisuzovat muzeálii schopnost „vyučovat“ je možná poněkud troufalé a jistě metaforicky nadnesené, ale není to právě jeden z důvodů její jedinečnosti, pro kterou ji muzeum s vynaložením značného úsilí a péče uchovává? Neoznačuje muzealita právě tento potenciál muzeálíe edukačně působit, tedy vypovídat o nějaké skutečnosti a skrze tuto výpověď obohacovat, působit, formovat, kultivovat?

Pochopitelně jsme si vědomi toho, že schopnost zachytit výpověď sbírkových předmětů a učit se z ní nemá sám ze sebe každý člověk, spíše tuto schop-

nost postupně získává – rozvojem svých dispozic, úrovni svého počátečního vzdělávání, svým dalším studiem historie a témat, kterým se věnují expozice muzeí, opakovanými návštěvami muzeí, účastí na jejich edukačních programech. Zachytit sdělení muzeálie není vždy snadné, jak ví každý návštěvník muzea – jinou komunikabilitou disponuje tisíce let starý mlýnek na obilí, jinou hanácký kroj našich prababiček a zcela jinou pak Kupkovo abstraktní plátno. Primárně ovšem pro tuto činnost, tedy pro zkoumání muzeálie a ověřování její komunikability zaměstnává muzeum své odborné pracovníky, kteří shromážděné muzeálie dokumentují, zkoumají a interpretují.

Z tohoto úhlu pohledu jsou pak i tito pracovníci muzea faktickými facilitátory⁴ učení návštěvníků, i když zůstanou skryti v pozadí výstavy či expozice. Podporují proces učení návštěvníků sice nepřímou, ale bez jejich poznání by neměla expozice svůj optimální tvar, podobu a obsah. Pokud tvůrci expozice neusilují stát se facilitátory učebních procesů, podobají se sadaři, který sice otevírá bránu své zahrady a zve do ní, avšak odmítá podělit se o její plody a dát i jiným okusit jejich nevšední chuť.

Jakkoliv věříme ve schopnost jednotlivých muzeálií vypovídat o určitých skutečnostech, schopnost „vyučovat“ návštěvníky má častěji celek expozice než jen sama konkrétní muzeálie bez dalšího kontextu. Role autorů výstavy (kurátora, architekta, grafika) je tak více než důležitá – a úspěšnou, zdařilou výstavou je vždy ta, jež maximalizuje výpovědní schopnost vystavených muzeálií a maximální možnou měrou facilituje učení z nich. Učícím subjektem v edukační rovnici je z tohoto pohledu muzejní výstava (expozice), resp. její autoři. Jak zdůrazňuje většina autorů (např. Hooper-Greenhill, 1991, Tripps, 1994, Ulbricht, 1994, Jůva, 2004 ad.), je velmi vhodné, aby byl mezi autory výstavy od počátku přizván i muzejní pedagog, který má největší potenciál ovlivnit podobu výstavy tak, aby měla v nejlepším slova smyslu výchovný efekt a aby se sdělnost vystavených muzeálií maximalizovala.

⁴ Vysvětleme krátce pojem facilitace, který do pedagogické terminologie přichází z teorie celoživotního učení, resp. neformálního vzdělávání. Pedagogická encyklopedie vysvětluje facilitaci jako usnadnění, příznivý vliv podmínek na průběh (nejen) procesu učení. Facilitátor usnadňuje někomu dosáhnout určitého cíle (Průcha, 2009). V pedagogice je vnější facilitace (ve smyslu podpory procesu učení, jež má na tento psychický proces nepochybně kladný vliv) spojována s působením pedagoga, vychovatele, v muzejní pedagogice s působením muzejního pedagoga, ale i kurátora, autora výstavy, průvodce, kustoda či nějakého dobrovolníka působícího v muzeu.

3.3 Intencionalita muzejní edukace

Jakkoliv bereme v potaz možnost samostatného učení návštěvníků v „dobře“ připravené expozici, budeme za muzejní edukaci – spolu s již citovanou autorkou E. Hooper-Greenhillovou (Hooper-Greenhill, 1991) – považovat zejména procesy, které muzeum připravuje nad rámec běžné prezentace sbírek a které učební procesy facilitují přímým způsobem. Půjde o intencionální edukační procesy probíhající v návaznosti na sbírky muzea, pro které tato instituce (nebo jiný činitel, např. učitel, který přichází se svou třídou do muzea) pečlivě připravuje podmínky a které organizuje, naplňuje předem plánovaným obsahem, spojuje se specifickými cíli atd.

Právě intencionalita – tedy plánovitost, účelovost procesů učení – pomůže muzejní edukaci odlišit od „neintencionálního“ působení muzea na návštěvníka, který expozici „pouze“ prochází, který je jen divákem, nikoliv účastníkem organizovaného edukačního programu. Právě toto intencionální výchovné působení muzea považujeme za skutečné naplnění jeho edukační funkce.

Asi nejpovolanějším *subjektem, který učení zprostředkovává* nejlépe, je jistě specialista vyškolený k tomu, aby uměl komunikovat s rozličnými skupinami a typy návštěvníků a aby byl schopen často velmi nesamozřejmá a zastřená sdělení muzeálií vhodnou formou interpretovat a didakticky transformovat do srozumitelného vzdělávacího obsahu. Při vědomí skutečnosti, že se v muzeu často setkáváme s předměty, které nejsou banální, vždy srozumitelné a zbavené svého letitého tajemství, je úkolem takového facilitátora spíše přivádět návštěvníky k tomu, aby se o úspěšnou interpretaci pokusili sami, iniciovat jejich svobodné poznání, hledání odpovědí a nekončící snahu o porozumění muzeáliím a skutečnosti, kterou zpřítomňují a na niž odkazují.

Tuto roli může zastat ovšem jen facilitátor, který nestojí pouze v pozadí expozice či výstavy, nýbrž je návštěvníkům – pokud si to přeje a pokud nedávají přednost samostatnému kontemplativnímu způsobu interakce s muzeáliemi – plně k dispozici přímo v expozici. Působí přímo mezi návštěvníky, odpovídá na jejich dotazy, komunikuje s nimi, iniciuje a motivuje jejich poznávací procesy, doprovází je na cestě k lepšímu porozumění. Takovým přímo působícím facilitátorem je v ideálním případě muzejní pedagog (lektor, animátor, průvodce), v této roli ovšem někdy vystupují i kurátoři nebo autoři vystavených předmětů (typické u výstav umění).

3.4 Nepřímá facilitace učení v muzeu

Muzejní edukace je tedy vždy facilitovaná, a to přímo či nepřímo. Facilitace nepřímá probíhá prostřednictvím didaktických prvků umístěných přímo v expozici (facilitace může být přítomna již ve volbě vhodného tématu expozice, v jejím pojetí a uspořádání, v doprovodných prvcích v podobě modelů, rekonstrukcí nebo informačních panelů, paratextů, studijních koutků, tištěných nebo audiovizuálních průvodců, samoobslužných pracovních listů apod.).

O facilitaci nepřímou se přitom jedná proto, že ji přímo neuskutečňuje muzejní pedagog či jiný pověřený pracovník. Samozřejmě, že si lze stěžít představit expozici bez jakékoliv podpory návštěvníka v jeho snaze pochopit sdělení výstavy a osvojit si jakési poznání či informace. Takovou „expozici“ by snad mohl být pouze muzejní depozitář, jak jsme již konstatovali. V praxi však velmi záleží na míře této facilitace, která může být v různých muzeích velmi odlišná.

3.5 Přímá facilitace učení v muzeu

O přímou facilitaci se pak bude jednat v případech, kdy je fyzicky přítomen facilitátor, nejlépe v podobě muzejního pedagoga, ale i kustoda, průvodce, kurátora, umělce, restaurátora apod. Z pedagogického pohledu jde o přímé výchovné působení prostřednictvím vychovatele, který se vzdělávanými jedinci přímo komunikuje, odpovídá na jejich otázky, provádí s nimi reflexi proběhnutých aktivit, reaguje na jejich specifické požadavky a potřeby atd.

Je zřejmé, že význam přímé podpory muzejní edukace stoupá: vždyť návštěvník přijme mnohem víc, pokud se může opřít o sebemenší asistenci a pomoc, ať již přímou či nepřímou. Spoléhání pouze na nepřímou facilitaci, jakkoliv je jí nutné věnovat mimořádnou pozornost, je dnes již chápáno jako nedostačující a může být interpretováno jako nečinnost muzea či jeho lhostejnost vůči potřebám návštěvníků.

3.6 Cílové skupiny muzejní edukace

Edukační aktivity muzea se mohou zaměřovat na celou škálu návštěvníků: organizovaných i neorganizovaných, laiků i odborníků, školních skupin,

skupin turistů, rodin atd. Edukace v muzeu se účastní jak dospělí, tak děti různých věkových skupin, zvláštní aktivity směřují také ke skupinám se specifickými potřebami: k seniorům, dětem cizinců a menšin, k osobám s hendikepem apod. Pokud v budoucnu dojde k podrobnějšímu teoretickému rozpracování této problematiky, bude možné hovořit o muzejní andragogice, muzejní gerontopedagogice, speciální muzejní pedagogice apod.

G. K. Talboys (2000), autor úspěšné příručky pro muzejní pedagogy, uvažuje o těchto skupinách „uživatelů“ muzejních služeb:

- děti do pěti let;
- děti a mládež od pěti do šestnácti let v rámci státem financovaného školního systému (formální vzdělávání);
- děti a mládež od pěti do šestnácti let v rámci neformálního vzdělávání (organizované skupiny);
- děti a mládež od pěti do šestnácti let v rámci informálního učení (rodinné skupiny);
- mládež od šestnácti do devatenácti let v rámci dalšího vzdělávání;
- mládež od šestnácti do devatenácti let v rámci „vyššího“ vzdělávání – v našich podmínkách jde o studenty středních, středních odborných škol či vyšších odborných škol;
- vysokoškolští studenti;
- studenti učitelství;
- učitelé v rámci dalšího vzdělávání;
- dospělí návštěvníci;
- různé další skupiny (neúplné rodiny, pěstounské rodiny, studenti na výměnném studijním pobytu, členové různých zájmových uskupení a občanských sdružení, organizovaní „přátelé“ muzea a mnoho dalších);
- náhodní návštěvníci;
- osoby se zdravotním postižením (G. K. Talboys, 2000, s. 63).

Talboysovo členění nemusí být v našich podmínkách zcela vyhovující, resp. vyčerpávající – např. skupiny mládeže ve věku 16–19 let se u nás kromě vzdělávání formálního na středních školách a učilištích realizují rovněž v rámci vzdělávání neformálního a mohly by tak tvořit samostatnou skupinu, stejně jako by skupinu vysokoškolských studentů mohli doplnit ještě studenti vyšších odborných škol. Samostatnou skupinou by mohli být i žáci jednot-

livých oborů základních uměleckých škol. V Talboysově členění by věkově patřili k organizovaným skupinám v rámci neformálního vzdělávání, avšak specifikem českého prostředí je, že základní umělecké školství tvoří plnoprávnou součást formálního vzdělávacího systému.

Podrobnější charakteristika návštěvnických skupin již přesahuje možný rozsah tohoto textu, avšak zohlednění potřeb těchto různých cílových skupin by mělo být pro muzea v praxi prioritou.



Obr. 8 Děti v expozici Technického muzea Tatra v Kopřivnici, foto Petra Šobáňová



Obr. 9 Dospělí účastníci animace k výstavě Magdalena Abakanowicz, Život a dílo Muzea umění Olomouc, kterou připravil lektor muzea David Hrbek, foto Petra Šobánková

3.7 Muzejní edukace × muzejní pedagogika

Jak již bylo ukázáno, muzeum jako samostatný výchovný, resp. edukační činitel zasahuje především do oblasti neformálního a informálního vzdělávání. Do vzdělávání formálního, kde se v současnosti edukační potenciál muzea realizuje nejhojnější měrou, vstupuje obvykle jako partner formálních vzdělávacích institucí.

Celá široká škála výchovně-vzdělávacích aktivit muzeí nebo s muzeem souvisejících je doménou muzejní pedagogiky, kterou chápeme jako vědu o muzejní edukaci. Do jejího hledáčku však patří nejen edukační procesy probíhající během běžných návštěv výstav a během edukačních programů, ale i aktivity dosud více či méně netypické: cesty muzejních autobusů za návštěvníky, které známe např. z Anglie, animace exponátů mimo prostor muzea,

ale také návštěvy lektorů muzea přímo ve školách (kam lze zapůjčit či přinést mnohý zajímavý exponát) nebo širší interdisciplinární projekty škol navazující na návštěvu muzea.

Protože se edukační aktivity muzea mohou realizovat nejen přímo v muzeu, ale také ve zcela jiném prostředí, volíme raději sousloví muzejní edukace, namísto označení edukace v muzeu.

Pojem přitom vychází z anglického označení museum education, které je přeložitelné jak „českým“ slovem edukace – a znamená tedy praktické výchovně-vzdělávací aktivity, tak slovem pedagogika – a může tedy znamenat také vědu, resp. teorii, nejen praxi.

Pojem muzejní pedagogika zůstává v našem pojetí vyhrazen pro označení vědecké disciplíny, která se muzejní edukací zabývá. Podobně jako V. Jůva (2004, s. 110) docházíme k závěru, „že v centru pozornosti muzejní pedagogiky stojí specifické edukační procesy probíhající v muzejní instituci nebo ve vazbě na ni“. Podobně vymezuje muzejní pedagogiku německý autor M. Tripps (1994): „*předmětem muzejní pedagogiky je výchovně-vzdělávací práce druhů všech muzeí*“. Výchovně-vzdělávací činnost muzea podle tohoto autora začíná již při přípravě výstavy a realizuje se v konkrétním výchovně-vzdělávacím procesu navazujícím na výstavu. Zdůrazňuje, že muzejní pedagogika zkoumá veškeré pedagogické dění v muzeu.

V. Jůva sice na jiném místě uvádí, že muzejní pedagogiku je možné charakterizovat jako „*teorii a praxi edukace v muzeu*“, která „*hledá cesty realizace učení v tomto specifickém prostředí, zkoumá a rozvíjí edukační funkce muzea*“. (2004, s. 122), a podobné vymezení používá třeba ještě U. Heiligenmannová (Heiligenmann, 1986), M.-L. Schmeer-Sturmová (Schmeer-Sturm, 1994) a další autoři, v našem textu však pro označení praxe raději použijeme pojem muzejní edukace,⁵ zatímco pojem muzejní pedagogika budeme chápat jako označení teoretického systému, samostatné pedagogické disciplíny, která

⁵ A nebudeme tedy říkat, jak je u nás dosud celkem běžné, že v nějakém muzeu „*praktikují muzejní pedagogiku*“ nebo že edukační pracovník muzea „*připravuje či dělá muzejní pedagogiku*“ – ostatně o škole tak také nemluvíme. Ve škole probíhají edukační procesy, vyučuje se, učí se – *nedělá se pedagogika*, nýbrž pedagogika jako vědní disciplína procesy ve škole zkoumá a její poznatky jsou ve škole využívány. Naše poznámka by se mohla jevit jako nadbytečná, kdybychom se – i v odborných textech – s takovými variantami použití termínu muzejní pedagogika nesetkávali.

zkoumá *edukační realitu* (podle Průchy, 2000) v muzeu nebo s muzeem a jeho sbírkami spojenou.

Muzejní pedagogika se zabývá vším, co determinuje edukační prostředí muzea, procesy, které se zde (nebo v návaznosti na jeho sbírky) realizují, subjekty zúčastněnými v těchto procesech (jsou to zejména muzejní pedagog a návštěvník muzea) a ovšem také výsledky a efekty těchto procesů.⁶ Muzejní pedagogika přitom integruje jak poznatky pedagogické, muzeologické a „oborové“ (tedy oborů, k nimž se vztahují muzea se svými sbírkami), tak i poznatky dalších souvisejících disciplín, jako je psychologie, antropologie, sociologie, filozofie ad.

Považujeme-li za doménu muzejní pedagogiky muzejní edukaci, je na místě bližší vymezení jejích specifik. Čím se odlišuje od „běžné“ edukace ve škole či v jiných typech institucí?

Autoři K. Weschenfelder a W. Zacharias (1981) hovoří o muzejní edukaci jako o výchově k muzeu, muzeem a z muzea vycházející. Tento stručný výrok v sobě obsahuje hlavní určující prvek muzejní edukace, totiž její souvislost s muzeem a jeho sbírkovými předměty. Citovaní autoři ovšem ve svém výroku zdůrazňují působení muzea jako celku – ne jen jednotlivých exponátů. Výchova „k muzeu“ tak může v praxi znamenat didaktickou transformaci poznatků z muzeologie do edukačního procesu, s nímž se – bohužel – nesetkáváme tak často. Prakticky může být obsahem takové edukace „k muzeu“ objasnění historie a podstaty konkrétního muzea (či samotné instituce muzea), stejně jako explikace jeho funkcí ve společnosti, vysvětlení, v čem spočívá práce různých profesí v muzeu, prohlídka zákulisí muzea, badatelen, konzervátorských dílen či depozitáře apod.

„Výchova muzeem“ nejčastěji znamená výchovu sbírkami muzea, avšak také může označovat působení celku muzejního prostředí na návštěvníka, tedy působení muzea jako specifického sociálního prostoru, vyžadujícího určitou kulturu a specifický způsob chování návštěvníků. Cílem nemusí být osvojení určitého obsahu, nýbrž překonání „bariéry prahu“, orientace v novém prostředí, iniciace „nenávštěvníka“ v návštěvníka. Častěji však výchovu „k muzeu“ chápeme obecně jako výchovu ke kulturním hodnotám a tradici

⁶ Ve snaze začlenit konstituující se českou muzejní pedagogiku do soustavy českých pedagogických termínů pracujeme s vymezením J. Průchy (2000), které aplikujeme na edukaci v muzeu.

anebo ji rozumíme budování vztahu ke kulturním statkům v muzeu shromážděným.

3.8 Návaznost muzejní edukace na sbírky muzea

Za hlavní znak muzejní edukace je v každém případě třeba považovat její návaznost na sbírky muzea, které tvoří samo jádro instituce a na které se přirozeně upíná veškerá pozornost muzejníků i návštěvníků. Sbirka muzejní povahy je zdrojem obsahu muzejní edukace, která má – právě v návaznosti na obsah zvolený pro daný typ návštěvníka – i své organizační formy a probíhá s využitím co nejvhodnějších metod a prostředků. Muzejní edukace tedy tvoří komplexní proces tvořený řadou komponentů, jak objasníme ještě později.

Již J. Beneš (1980, s. 39) upozorňoval na to, že výchovné působení muzea je jiné než výchovné působení jiných institucí. Nebude-li takové, pak není potřebné a žádoucí – zajistit ho může kdokoliv jiný. V čem však má být jiné, specifické a „nezajistitelné jinými institucemi“? Odpověď hledá tento autor ve faktu, že muzeum „*zespolečenšťuje autentické hodnoty kulturního dědictví*“ (tamtéž, s. 27).⁷ Proto je třeba v rámci muzejní edukace pohlížet na toto kulturní dědictví, tedy muzeálie, jako na prostředek, nástroj všech edukačních snah.

3.9 Porozumět muzealitě

Muzeologie nás učí, že na sbírkový předmět není možné pohlížet pouze jako na objekt zájmu určitého oboru lidského poznání, nýbrž jako na zástupce či relikvitu určité meta-skutečnosti (Stránský, 2000). Právě na odkrývání či objasňování muzeality nesmí muzejní pedagog při své činnosti s návštěvníky zapomínat. Ti by měli tušit, v čem spočívá kulturní jedinečnost předmětů, které muzeum uchovává a ochraňuje, a nelze se tedy pouze spokojit s jejich věcným „popisem“, zařazením či hodnocením např. z hlediska zoologického, vlastivědného, technického, uměnovědného apod. Přístupovat k muzeálii je

⁷ Hodnotami J. Beneš rozumí přímo sbírkové předměty muzea, my častěji hovoříme o hodnotách, které muzeálie reprezentují.

třeba podobně, jako přistupuje např. výtvarná výchova k uměleckému dílu. Nestačí popisovat formální znaky předmětu nebo zařadit jej do historického kontextu, je třeba „navázat s ním komunikaci“, interpretovat jej, pokusit se porozumět jeho sdělení. Muzealitu je stejně jako „uměleckost“ třeba hledat a rozpoznávat. Muzeálii obecně je podobně jako umělecké dílo třeba vnímat v její proměnlivé, dynamické povaze – není předmětu vlastní z jeho hmotné, fyzické podstaty a není mu dána jednou provždy, naopak je mu přisuzována a proměňuje se s měnícím se historickým a společenským kontextem.

Proces vnímání muzejního exponátu je selektivní a předmět sám je bohatší než každý poznatek o něm, jak konstatuje F. Waidacher (1999) a dodává, že když návštěvník vidí ten samý předmět např. o deset let později, jeví se mu ve zcela jiném světle. Na setkání s muzeálií je tak nutné pohlížet jako na osobní životní zkušenost, při které je pozorný a vnímavý pozorovatel „*nucen odhalit něco sám ze sebe, aby se mohl dozvědět o realitě, která je jiná jako ta jeho*“ (tamtéž, s. 100).

3.10 Sémiotický přístup k muzeálii

Pro pluralitu možných přístupů k muzeálii se jeví jako vhodný – podobně jako v přístupu k umění – sémiotický přístup. Muzeálie potom chápeme jako znaky, které svůj význam pro vnímatele nabývají jen tehdy, když je jim tím samým vnímatelem připsán. Stejně tak jedinečný význam pro společnost – pro který je za vyložení značných finančních prostředků chrání před poškozením a zánikem – nabývají tehdy, když je jim danou společností dedikován. Význam sbírkových předmětů muzea je proto velmi proměnlivý a je třeba je podrobovat stále reinterpetaci. Význam muzeálie se stává skutečně reálným až vzájemným působením mezi návštěvníkem a muzejním předmětem, proto je této interakci věnována velká pozornost jak současnou muzeologií, tak muzejní pedagogikou, která na tuto interakci pohlíží jako na výchovnou situaci.

3.11 Muzeálie jako prostředek muzejní edukace

Porozumění muzejní povaze předmětu – muzealitě – a nikoliv pouze jeho faktické, věcné povaze – však musí být při edukačních snahách důležitým cílem, jinak by byla muzejní edukace muzejní jen proto, že se odehrává

v prostoru muzea. My však chceme právě muzealitu považovat za zdroj jedinečného edukačního potenciálu, o němž v tomto textu pojednáváme. Jsme si samozřejmě vědomi specifik jednotlivých typů muzeí, ale domníváme se, že vyjdeme-li z obecných muzeologických axiomů, pak v hierarchii jakýchkoliv uvažovaných cílů edukační činnosti muzea (jimž bude věnována ještě pozornost) musí být na vrcholu porozumění muzealitě sbírkových předmětů – osvojení konkrétních „oborových“ znalostí či informací o předmětu je pouze nižším stupněm.

Je-li muzeálie prostředkem muzejní edukace (muzejní edukace je edukací skrze muzeálii), pak je cílem této edukace obohacení návštěvníka skrze rozpoznávání muzeality. Integrace muzeologických a pedagogických specifik tak může být shrnuta v krátkém hesle *edukace muzealitou*. Připomeňme proto nyní zásadní muzeologické axiomy, jež je třeba mít v muzejní pedagogice na paměti: muzeálie je především dokladem, reprezentantem určitých společenských hodnot (Stránský, 2000), je klíčem k poznání a porozumění těmto hodnotám (Waidacher, 1999). I při vědomí množství rozličných typů muzejních sbírek se muzeologie pokouší určit širší, obecné okruhy hodnot, které jsou všem typům skutečně muzejních sbírek společné. Tyto hodnoty musí muzejní pedagogika pečlivě studovat a jejich předávání postavit na vrchol v hierarchii svých edukačních cílů. Vzpomeňme např. Waidacherovo, resp. Gluzinského vymezení těchto hodnot (tamtéž) jako hodnot kulturního dědictví, hodnot poznání, hodnot názoru aj. (viz kapitola 1.4 s názvem Muzealita).

Muzejní předmět se vždy vztahuje k určité podobě reality, které je svědkem. Muzeálie byla součástí určité události, jevu, procesu – je však třeba ji interpretovat, protože většinou nejde o objektivní, „hotové“ svědectví historie, nýbrž o její relik, který je spíše svědectvím dobového způsobu myšlení (Waidacher, 1999). S touto vlastností souvisí ovšem originalita (původnost) a autenticita muzejního předmětu, na něž je třeba během muzejní edukace také poukazovat a z nichž je možné těžit.

Je samozřejmě, že uvedená vymezení hodnot muzejního předmětu jsou velmi abstraktní a jejich rozlišování je často jen akademické – muzeálie je nejčastěji nositelem celého komplexu hodnot, které se navíc s vývojem společnosti stále proměňují. Pohled na určitý předmět je samozřejmě také závislý na tom, jaké hodnoty vyznává určitý kulturní okruh. Zatímco úkolem muzeologie je rozpoznat tyto hodnoty v předmětech, které nás obklopují (mluvíme zde o muzejní selekci) nebo které jsou již tezaurovány, zkoumat je

a interpretovat, úlohou muzejní pedagogiky je nalézt účinné nástroje k tomu, aby těmto hodnotám porozuměli také návštěvníci a aby se jimi mohli nechat – pokud ovšem chtějí – ovlivnit.

Muzejní pedagog proto s ostatními pracovníky muzea zajišťuje vhodné podmínky, za nichž lze muzeálie vnímat, umožňuje reagování návštěvníků na ně, vede je k hodnocení a subjektivní interpretaci muzeálií a ke zvnitřňování hodnot, které nesou. Je si přitom vědom nesnadnosti uchopení muzeálie, která je mnohvrstevnatá a proměnlivá jak v objektivní, tak i subjektivní rovině (tedy pro návštěvníka osobně).

3.12 Póly muzejní edukace

Předchozí podkapitolu jsme uzavřeli poukazem na specifické muzejní hodnoty, které by měla muzejní edukace zprostředkovávat návštěvníkům. V praxi tomu tak vždy není, častěji se v muzeu *vyučují školní předměty* či předávají znalosti určitého oboru lidského poznání bez tohoto „muzejního“ přesahu. Je to dáno specifickou povahou sbírkových předmětů muzea, které samozřejmě nenesou pouze význam „muzejní“ (muzealitu), nýbrž také – a někdy z historických důvodů především – význam pramene poznání pro vědní obory, jejichž poznatky jsou během školního vzdělávání předávány nastupující generaci.

To samozřejmě neznamená, že by takto pojatá edukace v muzeu neměla svůj smysl a užitečný efekt. Má-li však jít skutečně o muzejní edukaci, a nikoliv pouze o přenos školních předmětů do jiného, zde muzejního prostředí, nelze zmíněné muzejní specifikum přehlížet. Návštěvník – ať již dítě či dospělý – by měl na své úrovni dostat šanci pochopit, v čem spočívá kulturní jedinečnost vystavených věcí, proč je nelze zanechat svému osudu a proč by měly i následující generace dostat příležitost setkání s nimi. Zkrátka: na muzeálii nelze pohlížet jen jako na názornou a užitečnou pomůcku při vyučování.

Jsme si vědomi toho, že pojetí, jež požadujeme, je velmi nesnadné, že zůstat na popisné, nikoliv interpretační úrovni je mnohem snazší. Cíle jistě nemusí – a také nemůže – být dosaženo vždy a najednou, důležitý je však směr muzejně pedagogického směřování, koncepce výchovné činnosti muzea.

V praxi mají muzea velmi pečlivě zpracovánu svou sbírkotvornou koncepci a z charakteru sbírek pak přirozeně vyplývá také veškerá odborná činnost

jeho pracovníků. Ovšem při práci s návštěvníkem se muzea často spoléhají jen na osobnost konkrétního muzejního pedagoga – závaznou, podrobněji rozpracovanou koncepci edukační činnosti mají jen málokteré instituce. V praxi se tak lze setkat s velkým rozpětím obsahového, resp. cílového zaměření muzejní edukace. Lze je vymezit těmito dvěma krajními póly:

- muzejní edukace směřuje výhradně a především k naplňování cílů muzea, resp. k transmisi muzeologických (a ovšem oborových) poznatků;
- muzejní edukace směřuje výhradně a především k naplňování cílů školy, tedy cílů stanovených kurikulem pro jednotlivé vzdělávací obory vyučované na různých typech škol (např. pro výtvarnou výchovu, dějepis, zeměpis, fyziku, biologii atd.) – podle oboru, se kterým souvisí zaměření daného muzea.

3.12.1 Školní kurikulum v muzeu

Začneme druhým pólem, o němž se v pedagogickém prostředí uvažuje nejčastěji. Jde o spojení edukačních aktivit v muzeu s kurikulem, resp. o přímou návaznost edukace v muzeu na osnovy školních vzdělávacích oborů. Tento typ muzejní edukace preferují přirozeně především učitelé (Šobáňová, 2009), kteří vesměs v muzeu spatřují vítaného partnera, participujícího na výchově a vzdělávání jejich žáků. Učitelé návaznost edukačních aktivit muzea na kurikulum přirozeně vítají, ba požadují. To specifické, „muzejní“, co je s muzeem a jeho sbírkovými předměty spojené, pak vnímají jako „bonus“, cosi navíc. Učivo a plnění cílů kurikula zde však stojí na prvním místě. Zjednodušíme-li, do muzea půjde učitel se svými žáky tehdy, když mu muzeum nabídne programy na učivo daného oboru přímo navazující. Ostatně: takový učitel pak lépe obhájí své návštěvy muzea před vedením i rodiči žáků; návštěvy muzea nebudou pak považovány za pouhou „zábavu“, nýbrž za integrální součást vzdělávacího procesu, navíc podchycenou osnovami, kam lze návštěvu konkrétního muzea přímo zařadit.

Ovšem z tohoto krajního pohledu je pak edukace v muzeu v podstatě jen specifickou organizační formou běžného školního vyučování. Výuka v muzeu – jinak plně v režii učitele, resp. školy – je potom pouze jednou z variant „*místně (prostorově) vymezeného organizačního rámce vyučování*“ (Horák, 1990). Vyučovací jednotku má totiž, jak je z didaktiky známo, učitel možnost realizovat –

kromě běžné třídy ve škole – třeba v počítačové či jazykové učebně, v přírodě, v knihovně, v **muzeu** (tamtéž).

Anebo podobnými slovy, avšak podle novější didaktiky J. Skalkové: vyučování v muzeu je jednou z organizačních forem vyučování v jiném než školním prostředí, je svého druhu exkurzí (Skalková, 2007).

Edukace v muzeu z tohoto pohledu není pro učitele a žáky ničím novým, byť její účinnost u nás dříve patrně nebyla valná – vzhledem k tomu, že se při této edukaci většinou nepoužívaly jiné než klasické školní metody.

Proč tedy školy přicházejí do muzea? Hledají zde účinný didaktický prostředek edukace, kterým může být muzeálie zvláště proto, že je v pravém slova smyslu *exemplářem*, konkrétním a hmatatelným příkladem, pro edukaci obecně velmi užitečným, názorným. Muzeálie je exemplářem, protože je jedním ze skupiny stejnorodých předmětů, je jejím zástupcem. Muzeálie je příkladná; zastupuje, exemplifikuje určitou skutečnost, jejíž objasnění je zrovna cílem edukačních snah. Dokonce i když uvažujeme o sbírkovém předmětu raritním, pomáhá svou výjimečností ujasňovat to, co je naopak typické.

Pro školu je lákavé také to, že sbírkový předmět je originálem, tedy nikoliv replikou, modelem, reprodukcí – i když i ty se na výstavách objevují, avšak spíše jako doplňující prvek. I když zvláště pro edukační potřeby jsou tyto doplňky, jimž muzeologie říká substituty, velmi užitečné – lze se jich totiž dotýkat a lze je „spotřebovat“, protože jsou většinou snadno nahraditelné. O autentický a originální předmět jde však při muzejní edukaci především, jeho využitím je edukace jedinečná.

Hodnota autentičnosti předmětu samozřejmě roste s jeho stářím nebo jeho vzácností, nákladností atd. Zde se edukace může dostat až do rozporu se snahou muzejníků předmět chránit před poškozením, zánikem či krádeží. Pokud však architekt výstavy a kurátor zohledňují dostatečně fakt, že prostor výstavy bude navštěvován a využíván k edukaci, napětí mezi tezaurací a edukací by vznikat nemuselo. Úlohou muzejního pedagoga ve spolupráci s architektem pak je zajistit do nejvyšší možné míry, aby zvláště děti mohly např. ukojit svou přirozenou potřebu volně se pohybovat a dotýkat zajímavých věcí bez nebezpečí, že exponáty poničí. Význam replik a modelů doplňujících expozici vidíme právě v tomto momentu.

3.12.2 Transmise muzeologického poznání

Pojímáme-li sbírkový předmět nikoliv jako pouhou didaktickou pomůcku, ale vidíme-li především jeho **muzejní** hodnoty, dostáváme se k druhému, opačnému pólu muzejní edukace, který představuje edukační aktivita, spojená právě a především se specifiky a cíli muzea. Proti takové edukaci by snad nic nenamítali kritici muzejní pedagogiky, hovoří však v této souvislosti častěji o osvětové činnosti muzea či propagaci muzea, o komunikaci s návštěvníkem, příp. o doprovodných programech k výstavě – velmi často bez slůvka vzdělávání. U těchto aktivit stojí v centru konkrétní muzeum a jeho sbírky, jeho zaměření a poslání, aktuální výstava či expozice, výsledky odborného bádání atd.

Pokud bychom v rámci tohoto pólu chtěli mluvit o vzdělávání explicitně, tak výhradně v souvislosti s muzejním fenoménem, s muzeáliemi a jejich hodnotami – na školu a její kurikulum není při plánování konkrétních vzdělávacích aktivit brán ohled. Jistě toto vzdělávání se školním učivem i tak souvisí (třeba jen volně), ale není to primárním záměrem muzea. Konkrétními formami takového vzdělávání pak mohou být např. programy pro veřejnost a školy, které vycházejí z aktuálních výstav, propagují činnost konkrétního muzea, popularizují výsledky jeho odborného bádání a obhajují tak zároveň důležitost konkrétní instituce. Specifickou formou mohou být vzdělávací akce určené okruhu či klubu „přátel muzea“, muzejní kroužek pro děti popularizující péči o památky, sběratelství, archeologii atd.

Konkrétním příkladem z praxe může být fungování zajímavého Muzejního kroužku v Podhoráckém muzeu Předklášteří, o němž referuje I. Ochrymčuková ve sborníku z konference Muzeum a škola, konané ve Zlíně v roce 2007. Cílem výchovné práce v rámci kroužku je poznávání regionální historie i odborné činnosti muzejních pracovníků. Děti, které kroužek navštěvují, autorka příznačně nazývá „malými muzejníky“ (Ochrymčuková, 2007).

Dalším příkladem transmise muzeologických poznatků mohou být edukační programy řady muzeí, seznamující děti vhodným způsobem s fungováním muzea a jeho zákulisím, s typickými činnostmi jeho pracovníků apod. Takové programy připravuje např. Národní muzeum (program *Tajemství muzea* při Národopisném muzeu), Regionální muzeum a galerie v Jičíně (program *Muzejní prvouka*), Muzeum Jihovýchodní Moravy ve Zlíně (programy *Co je to muzeum* a *Když se řekne muzeum*) a jistě i mnohé další instituce.

Všechny tyto vzdělávací aktivity pak náležejí především do oblasti neformálního vzdělávání, na rozdíl od aktivit náležejících k opačnému ze zmínovaných pólů, které řadíme do vzdělávání formálního.

3.12.3 Legitimita obou pólů muzejní edukace

Oba zmíněné póly muzejní edukace jsou legitimní, i když v praxi zřejmě neexistuje muzeum, které by se věnovalo výhradně jednomu z uvedených pólů – zejména proto, že propojení se školním učivem lze při troše vůle nalézt téměř vždy. Mluvit lze ale o inklinaci k uvedeným pólům – a ta je v praxi závislá na různých skutečnostech. Závisí např. na tom, zda je edukační pracovník muzea svou profesní přípravou spíše praktikem – učitelem (pak bude nejspíše akcentovat spolupráci na realizaci kurikula), nebo teoretikem některého z oborů, k němuž se vztahují sbírky muzea, nebo muzeologem (pak bude jeho odstup od kurikula – pokud je s ním vůbec seznámen – pravděpodobně větší).

Inklinace k některému z pólů závisí dále na zaměření konkrétního muzea, které s obsahem vzdělávacích oborů na školách souvisí více či méně: muzeum umění má například přirozeně blízký vztah ke vzdělávacímu oboru výtvarná výchova, který se „animací“ uměleckého díla věnuje také sám a tradičně, podobně expozice hudby souvisí s osnovami vzdělávacího oboru hudební výchova atd. Jinak tomu bude zřejmě u muzeí profesních (konkrétně např. hornické, kamenické nebo farmaceutické muzeum) a jiných, která s kurikulem souvisejí jen okrajově nebo vůbec (např. některá úzce zaměřená, turisty často oblíbená muzea, spojená třeba s místními tradičními odvětvími: muzeum parfémů, klobásové muzeum, muzeum oliv nebo muzeum kočárů, veteránů, alchymie apod.).

A konečně zde hraje asi největší roli chuť a vůle konkrétního muzea a jeho pracovníků rozvíjet vzdělávací potenciál své instituce a spolupracovat se školou – konkrétní podoba výchovné činnosti muzea ani spolupráce se školou totiž není formulována v legislativě a často ani není systémově zakotvena ve stanovách nebo zřizovacích listinách muzeí.

V praxi tak samozřejmě existují velké rozdíly: na jedné straně existují muzea, která kromě orientace na dětského návštěvníka akcentují svou vzdělávací úlohu, včetně zájmu o školní kurikulum, kterému jsou ochotna

přízpůsobit dokonce témata expozic a navazující vzdělávací programy, existují však na straně druhé také muzea, která sice vítají, že školní skupiny zvyšují statistiky jeho návštěvnosti, avšak speciální edukační programy např. přímo pro dětské návštěvníky či školy nepřipravují a nevycházejí vstříc ani učitelům v jejich snaze využít edukační potenciál muzea (např. slevou pro pedagogický doprovod skupiny, písemnými informacemi o expozici, pracovními listy apod.).

3.13 Muzejní edukace jako proces

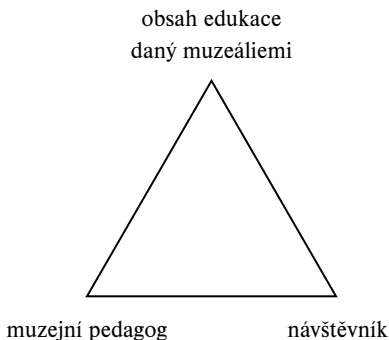
Dosud jsme málo zdůraznili, že muzejní edukace – ostatně jako každý typ edukace – je velmi dynamickým dějem, který je tvořen celým komplexem jevů, činností, procesů a vztahů. V nejobecnější rovině jde v případě muzejní edukace o specifický druh lidské činnosti, spočívající ve vzájemné součinnosti muzejního pedagoga a návštěvníků, která usiluje o dosažení určitých cílů. Hovořit o muzejní edukaci znamená mít na mysli celý systém vzájemně propojených vztahů mezi jednotlivými komponentami edukačního procesu.

Podle J. Skalkové⁸ (2007) mezi komponenty každé edukace patří: cíle edukace, její obsah, součinnost pedagoga a žáků (zde návštěvníků), metody, organizační formy a didaktické prostředky, jichž se při edukaci používá, a podmínky, za nichž proces edukace probíhá.

Ostatně již J. F. Herbart (1776–1841) poukázal na vnitřní souvislosti, ba podmíněnost jednotlivých komponent edukace (Skalková, 2007). Přestože jeho pojetí se obecně považuje již za překonané (v praxi bylo totiž nakonec spojeno s přílišným intelektualismem a encyklopedickým zaměřením výuky), stále platné zůstává jeho upozornění na vzájemný vztah obsahu edukace, pedagoga a učícího se subjektu edukace. Tyto komponenty lze označit také za hlavní činitele výuky (resp. edukace), za její hlavní prvky. Edukace je systémem těchto prvků, mezi nimiž existují vzájemné těsné vazby (Kalhous, Obst a kol., 2002).

⁸ Tato autorka sice hovoří o edukačním procesu obecně, ale všechny jmenované aspekty lze velmi dobře uplatnit i na specifickou edukaci muzejní.

Klasický „Herbartův trojúhelník“ aplikovaný na muzejní edukaci by pak mohl vypadat takto:



Edukační proces je vždy celým komplexem vztahů mezi komponentami tohoto procesu; předivno těchto vztahů sleduje muzejní pedagogika s cílem porozumět jejich zákonitostem. K jejich zkoumání a popisu však potřebuje – stejně jako každá vědecká disciplína – co nejvýstižnější označení, srozumitelná celé komunitě muzejních pedagogů – teoretiků i praktiků. V muzejní pedagogice – a to jak v zahraničí, tak i u nás – panuje však dosud svévole při volbě pojmů, kterými lze edukační procesy v muzeu popsat.

Nezávislého pozorovatele může zřejmě nejvíce překvapit fakt, že se v muzejně pedagogické literatuře při popisu cílů činnosti muzejního pedagoga či při popisu toho, co s návštěvníky činí, často vůbec nesetkáváme s běžnými pedagogickými termíny. Považujeme proto za důležité zdůraznit na první pohled zcela samozřejmý aspekt muzejní edukace, kterým je výchova a vzdělávání, spojené s naplňováním stanovených edukačních cílů a osvojováním určitého obsahu. Snahou muzejního pedagoga je dosáhnout při muzejní edukaci u návštěvníků určitého edukačního efektu, tedy zprostředkovat jim nové poznání, rozvíjet jejich postoje, schopnosti či dovednosti.

Tuto zdánlivou samozřejmost plynoucí ze samotného pojmu *muzejní edukace* zdůrazňujeme proto, že se u autorů velmi často setkáváme se zcela jiným vymezením muzejní „edukace“ či toho, o co muzea usilují při práci s návštěvníkem a co je také údajným předmětem odborného zájmu muzejní pedagogiky anebo dokonce samotnou muzejní pedagogikou. Jmenujme

namátkou „vytváření vztahu ke sbírkám“ (Hooper-Greenhill, 1991 a další), „socializaci, resp. zprostředkování (a animaci) exponátů“ (Horáček, 1998, Šobáň, 2007) anebo jejich *interpretaci* (Šobánková, 2007).

Zmíněné činnosti či procesy jistě souvisejí s muzejní edukací velmi úzce, chceme-li však dosáhnout přesnosti ve vyjadřování a dospět k tomu, aby muzejní pedagogika disponovala co nejobsažnějšími a zároveň jasnými termíny tvořícími smysluplný pojmový systém, je třeba se pokusit o zpřesnění relace mezi těmito pojmy.

Domníváme se, že zprostředkování muzeálií, jejich interpretaci ani vytváření vztahu k nim nelze za muzejní edukaci zaměňovat a že muzejní pedagogika – má-li být skutečně pedagogikou – se nemůže nadále pojůmům *výchova, vzdělávání* (a dalším souvisejícím) vyhýbat. Je s podivem, že mluví-li se o muzejní pedagogice, mívají laici i publikující autoři často na mysli právě cokoliv jiného než edukaci.

Rovněž v knize R. Horáčka *Galerijní animace a zprostředkování umění* (1998), která se jinak zcela po právu stala čítankou českých muzejních pedagogů, se lze setkat s tímto terminologickým kolísáním: přestože autor reflektuje zahraniční (zvláště německý) přístup k muzeu jako instituci, kterou lze využít k „*přímým výchovně-vzdělávacím činnostem*“⁹ (Horáček, 1998, s. 56), většinou vnímá muzejní (resp. galerijní) pedagogiku jako teorii a praxi socializačních, resp. zprostředkujících činností, jejichž důležitým znakem je především aktivizace návštěvníka.¹⁰ Výchovu ani vzdělávání návštěvníků ve svém textu téměř nezmiňuje, nesleduje je jako klíčové kategorie. Podobně uvažuje řada dalších autorů, kteří spatřují hlavní úkol muzejní pedagogiky také ve zprostředkování muzejního předmětu – např. J. Rohmeder (1980) nebo B. Griebhammer (1983) aj.

Jistě je to především proto, že muzejně pedagogická terminologie není dosud – ani v zahraničí – dostatečně propracována a teprve dochází k jejímu sjednocení. A snad také proto, že vzdělávání je v představách (nejen návštěvníků) stále pevně spojeno pouze se školou, jak jsme již konstatovali při vymezení pojmů neformální a informální vzdělávání a učení.

⁹ Těmito činnostmi se pak zabývá muzejní pedagogika.

¹⁰ Např. uvádí, že k ustavení muzejní pedagogiky došlo na základě dlouholetého vývoje „*specializovaných činností, které aktivizují vztah veřejnosti a zejména mladé populace k muzeu a jeho duchovnímu potenciálu*“ (Horáček, 1998, s. 55).

Také samotným muzeím v praxi, když zřizují edukační oddělení, jde podle jejich vyjádření často primárně o *práci* či *komunikaci* s veřejností a o *zpřístupňování*, resp. *zprostředkování* sbírek návštěvníkům. Pedagogiku někdy „potřebují“ jen proto, že disponuje zajímavými metodami či organizačními formami, a pedagogy proto, že umí dobře komunikovat s návštěvníky a jsou schopni transformovat vysoce odborné poznatky do řeči blízké laickým návštěvníkům.

Chceme ovšem podtrhnout: tak jako podle našeho názoru nelze hovořit o muzejní edukaci a opomíjet muzealitu sbírkových předmětů, stejně nelze hovořit o muzejní pedagogice a opomíjet podstatu výchovy a vzdělávání, resp. edukace. Právě důraz na muzejní edukaci jako celek mnoha důležitých komponent – nikoliv pouze rejstřík atraktivních metod bez obsahu či cíle – chápeme jako jedinečný vklad pedagogiky, se kterým přichází na půdu muzea a který ve snaze maximalizovat působení muzejních sbírek na vědomí jednotlivců (a tím i na společnost jako celek) nabízí návštěvníkům.



Obr. 10 Pohled do expozice Národního muzea v Praze, foto Petra Šobáňová



Obr. 11 Návštěvníci na výstavě Vladimíra Havlíka *SOFT SPIRIT* v Muzeu moderního umění Olomouc (2007), foto Petra Šobáňová



Obr. 12 Z expozice letecké archeologie v Muzeu letecké a pozemní techniky ve Vyškově, foto Petra Šobáňová



Obr. 13 Z expozice Technického muzea Tatra v Kopřivnici, foto Petra Šobáňová

4

Komponenty muzejní edukace

Při analýze jakéhokoliv, tedy i muzejněedukačního, procesu přistupujeme k postižení souvislostí mezi jeho nejdůležitějšími prvky. Podle J. Skalkové (2007) k nim v případě edukace náleží:

- cíle edukace,
- její obsah,
- součinnost pedagoga a žáků (zde návštěvníků),
- metody,
- organizační formy,
- didaktické prostředky,
- podmínky, za nichž edukační proces probíhá.

Vztahy mezi těmito komponentami jsou zdrojem značné dynamiky edukačního procesu. Činnost, kterou muzejní pedagog vykonává společně s návštěvníky, je naplněna daným obsahem a směřuje k určitému obecnému i specifickému cíli. Z pozice návštěvníka během edukace probíhají poznávací, resp. učební procesy, spočívající v osvojování nových vědomostí, dovedností, hodnot, postojů. Z pohledu pedagoga je edukace samotná realizací dopředu plánovaného a promyšleného edukačního procesu. V podobě „ideálního“ plánu existuje již předem v představách pedagoga (viz kapitola 5).

Pro úspěch při realizaci tohoto plánu pedagog předem didakticky transformuje vědění z určité oblasti, které usiluje návštěvníkům předat, a to samozřejmě s ohledem na jejich specifika. Jeho zodpovědnost spočívá dále ve volbě vhodných metod, organizačních forem a didaktických prostředků. Do edukačního procesu však zasahují i skutečnosti, které předem plánovat ani ovlivnit nelze: momentální nálady, stavy či myšlenkové procesy všech účastníků edukace, stejně jako veškeré vnější podmínky této edukace.

4.1 Cíle muzejní edukace

Problematiku cílů muzejní edukace považujeme za zásadní, přesto je však v literatuře rozpracována jen velmi málo. Mnohé podněty lze sice najít

v bohaté literatuře k umělecké výchově, avšak ty nepostihují všechny aspekty výchovy muzejní. V dílčích statích různých autorů lze nalézt roztroušené poznámky k směřování muzejní edukace, avšak jsou to pouhé zmínky.

Např. K. Sokolová (2008) vidí jako základní smysl edukačního procesu v muzeu,¹¹ spočívajícího na recepci a interpretaci díla, kultivaci receptivní složky jedince, tj. „*učení vidět umění*“ (překlad ze slovenštiny autorka). Tuto formulaci cíle lze dobře uplatnit i v obecné „výchově muzeáliemi“. Mnozí autoři hovoří o pěstování vizuální, umělecké či obecně kulturní gramotnosti (Fulková, 2002, Sokolová, 2008). Mnoho autorů o aktivitách v muzeu nehovoří jako o edukaci, a cíl „muzejně pedagogických“ aktivit vidí např. ve zprostředkování exponátů, jejich interpretaci či v budování vztahu k nim.

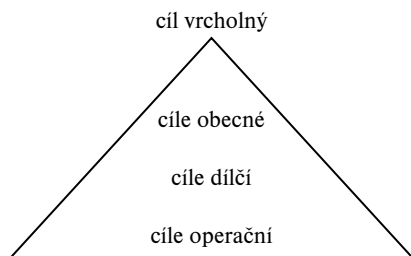
Velmi důležitou otázkou je, zda vůbec lze – vzhledem k rozličným typům muzeí a vzhledem k odlišnosti jejich koncepcí – nějaké obecné cíle muzejní edukace stanovit a kdo je k tomu vlastně oprávněn. Pokud by se o to muzejní pedagogika pokusila, pravděpodobně by šlo pouze o vysoce abstrahované formulace cílů, které by teprve muzea v praxi konkretizovala podle svého zaměření a které by se mohly stát základem, s nímž by konkrétní pedagog mohl pracovat při formulaci specifických cílů svých konkrétních aktivit s návštěvníky. Muzejní pedagogika by cílenou aktivitou v tomto směru nabyla normativního charakteru, který doposud zcela postrádá – narozdíl od některých jiných směrů a disciplín pedagogiky.

Podle našeho názoru by však měla muzejní pedagogika problematice cílů muzejní edukace věnovat velkou pozornost – vždyť neexistuje žádná smysluplná lidská činnost, která by svůj průběh neměla zaměřený k určitému cíli (Skalková, 2007). V souladu s pojetím současné pedagogiky chápeme cíl edukace (a tedy i edukace muzejní) jako zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž ve vzájemné součinnosti směřuje pedagog se svými svěřenci (návštěvníky). Tento edukační efekt spočívá ve změnách, jichž je prostřednictvím edukace dosaženo ve vědomostech, dovednostech a vlastnostech jejich účastníků, stejně jako v utváření jejich hodnotové orientace a v jejich osobnostním rozvoji (tamtéž). Tyto změny můžeme popsat např. výrazy jako porozumění muzeáliím, osvojení vědění o nich, přisvojení si schopnosti samostatně je interpretovat, navázání vztahu k nim.

¹¹ Uvažuje přitom o galerii, tedy o muzeu umění.

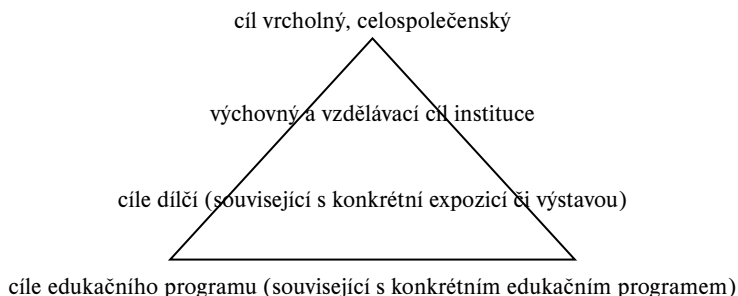
4.1.1 Hierarchie cílů

Při pokusu o formulaci cílů – např. při přípravě konkrétního edukačního programu – nutně přicházíme na to, že některé z cílů mohou být velmi obecné (týkají se celkového výchovného působení instituce a nelze k jejich splnění dospět v krátkém časovém období) a jiné jsou zcela konkrétní – vyjadřují, které konkrétní znalosti či dovednosti bude návštěvník po skončení edukačního programu ovládat. Cíle výchovy a vzdělávání mají tedy rozličnou úroveň obecnosti: od cíle vrcholného, který odráží nejobecnější, ideální pojetí člověka v dané společnosti, až po tzv. cíle operační, vztahující se k jednotlivým dílčím edukačním situacím a výukovým aktivitám (Průcha et al., 2009). Proto v pedagogice hovoříme o hierarchii či „pyramidě“ cílů.



Graf 1 Pyramida cílů podle Průchy et al., 2009, s. 133

Variantou této hierarchie pro potřeby muzejní pedagogiky může být níže uvedená pyramida cílů:



Graf 2 Pyramida edukačních cílů v muzejní pedagogice

Je zřejmé, že v praxi muzejní pedagog řeší především stanovování a plnění cílů dílčích a cílů operačních, týkajících se konkrétního edukačního programu. Ze zřetele by se však neměly ztrácet ani cíle obecnější, ať již souvisejí s celkovou vzdělávací strategií muzea nebo s cíli celospolečenskými.

V kontextu muzejní pedagogiky je třeba se ptát, jak mohou muzea – samozřejmě především prostřednictvím svých sbírek – přispět ke vzdělání svých návštěvníků, jaké vědění jim mohou předat, jak se mohou podílet na jejich osobnostním rozvoji a především k jakým hodnotám je chtějí vést.

4.1.2 Taxonomie edukačních cílů

U problematiky cílů se lze inspirovat v obecné pedagogice, konkrétně u teoretiků, kteří na obecné rovině rozpracovali celou řadu různých taxonomií cílů. Ty lze velmi dobře použít i v muzejní pedagogice a v praxi mohou muzejním pedagogům pomoci při formulaci specifických cílů jejich konkrétních edukačních aktivit.

Asi největší vliv má v současné pedagogické teorii i praxi **Bloomova taxonomie** (Kalhous, Obst a kol., 2002) vzdělávacích cílů, která se skládá ze šesti dále členěných kategorií. Jde o kategorii zapamatování (znalost) informací, jejich pochopení, aplikaci, analýzu, syntézu a konečně hodnotící posouzení. Níže uvedená tabulka vhodně ukazuje, že cíle edukace by se neměly týkat pouze určité základní úrovně na rovině znalostí (návštěvník si zapamatuje nějakou informaci), nýbrž že by měly směřovat i ke složitějším úrovním, např. hodnocení (návštěvník je schopen argumentovat, kritizovat, posoudit, zaujmout stanovisko, diskutovat aj.). V tabulce jsou mj. uvedeny vhodné výrazy, jimiž může pedagog formulovat činnosti, kterých by měl být návštěvník po absolvování konkrétního edukačního programu schopen. Tyto výrazy mohou čtenáři využít při přípravě vlastního edukačního programu a formulaci jeho cílů.

Tab. 1 Bloomova taxonomie cílů v kognitivní doméně – převzato od Egera a Bartoňkové (2003, s. 28) a upraveno pro potřeby muzejní pedagogiky

	Hladina	Popis	Vhodné výrazy popisující činnost – návštěvník bude schopen:
1.	Znalost	Návštěvník si dokáže vybavit či reprodukovat dříve osvojené informace, jde o znovupoznání, vybavování si informace.	definovat, doplnit, napsat, reprodukovat, vybavit si, uvést seznam, identifikovat, nazvat, označit, vybrat, seřadit;
2.	Porozumění	Návštěvník dokáže vlastními slovy vyjádřit naučené poznatky, pochopil „učivo“ a je schopen své znalosti použít.	dokázat jinak formulovat, vyjádřit vlastními slovy, ilustrovat, uvést příklad, popsat, vypočítat, shrnout;
3.	Aplikace	Návštěvník dokáže použít nabyté znalosti (pojmy, pravidla nebo generalizace) při zpracování nových poznatků.	aplikovat, demonstrovat, interpretovat, navrhnout, nalézt, vybrat, roztřídit, uvést vztah, vyčíslit, vyzkoušet;
4.	Analýza	Návštěvník dokáže rozčlenit složitou věc či proces na komponenty a vysvětlit, proč je daná sestava vztahů uspořádaná daným způsobem či jaké jsou důvody tohoto uspořádání.	porovnat, rozhodnout, rozlišit, analyzovat, rozdělit, vysvětlit proč, ukázat jak, nakreslit schéma, načrtnout;
5.	Syntéza	Návštěvník dokáže z několika jednodušších komponentů vytvořit původní a složitý celek, vytváří strukturu.	klasifikovat, kombinovat, tvořit, stavět, organizovat, vytvořit originál, komponovat, psát, řešit, předvést, stanovit, předpovědět;
6.	Hodnocení	Návštěvník dokáže na základě dříve naučených norem a kritérií stanovit hodnotu nebo cenu složitěho produktu, s využitím daných kritérií dokáže věc posoudit.	argumentovat, obhájit nebo vyvrátit, rozvíjet a kritizovat, posoudit, zaujmout nebo podpořit stanovisko, ospravedlnit, diskutovat, rozhodnout.

Bloomova taxonomie (viz tab. 1) však nemusí v muzejní pedagogice vyhovovat vždy: zdůrazňuje totiž kognitivní aspekty a nesleduje např. kategorii citového prožitku, osvojování postojů, změny v hodnotové orientaci nebo kvalitu estetického vnímání (Skalková, 2007), což jsou kategorie v muzejní edukaci velmi důležité.

Proto lze muzejním pedagogům doporučit dále např. **taxonomii D. R. Krathwohla** (Kalhous, Obst a kol., 2002), který se zaměřil právě na oblast afektivní, tedy postojovou a hodnotovou. Krathwohl cíle edukace řadí do tohoto schématu:

1. vnímání podnětů,
2. reagování na ně,
3. jejich hodnocení,
4. systematizace hodnocení,
5. zvnitřňování hodnot.

Právě tyto cíle by neměly být – při edukaci skrze muzeální, která je zde oním hlavním podnětem – opomíjeny. Při veškerých edukačních snahách je třeba zohlednit harmonický rozvoj všech složek osobnosti – a nelze se zaměřovat pouze na aspekty kognitivní nebo afektivní. Je nutné vyvarovat se jak intelektualismu, tak přílišné citové expresivity. Před „citovými výlevy“ (u obrazů v galerii) ostatně varoval již A. Lichtwark (1915), naopak nástrahy intelektualismu jsou dobře známé z klasického školního prostředí.

4.1.3 Pravidla pro formulaci dílčích cílů

V této části se krátce pokusíme formulovat pravidla pro stanovování dílčích či operativních cílů muzejní edukace, tedy cílů spojených s konkrétním edukačním programem. Cílů obecných, tedy jakési vize muzea v oblasti výchovy, se týká podkapitola Obecné cíle muzejní edukace.

Problematicke stanovování cílů a jejich vhodného formulování se věnuje řada autorů různých příruček pro pedagogy. Většinou se shodují na tom, že cíle by měly být:

- konkrétní,
- přiměřené,
- kontrolovatelné,
- konzistentní,
- v souladu s kurikulem, vzdělávacím programem či vzdělávací strategií instituce (Eger, Bartoňková, 2003).

Pro úspěšné stanovení cílů doporučuje řada autorů využít „metodu“ SMART. SMART cíle jsou:

- S (specific) – konkrétní, specifické;
- M (measurable) – měřitelné, dávající možnost zpětně zhodnotit úspěšnost činnosti;
- A (acceptable) – akceptovatelné, takže účastníci se s nimi mohou ztotožnit;
- R (realistic) – realistické, splnitelné;
- T (time scheduled) – časově vymezené, dobře načasované (Jurečková, 2007).

Dílčí cíle by měly přesně specifikovat, co si mají návštěvníci v muzeu osvojit, a měly by být formulovány tak, aby bylo možné ověřit si, zda jich bylo či nebylo dosaženo. Měly by být spíše krátkodobé (což je nezbytné u většiny edukačních programů v muzeích, jež jsou pro jednotlivého návštěvníka zpravidla jednorázové) a být vytyčeny tak, aby byly v souladu s dosaženým poznáním v oboru a zároveň vyhovovaly pedagogovi a cílové skupině návštěvníků (Petty, 2006).

V dílčích cílech edukačních aktivit by měla být specifikována výsledná změna ve vědomí návštěvníka. Cíle je třeba formulovat:

- jasně, stručně a výstižně,
- pomocí aktivních slovesných tvarů (Eger, Bartoňková, 2003) – vhodné výrazy viz tab. 1.

Je žádoucí, aby byl návštěvník s cíli seznámen, nejlépe již v anotaci edukačního programu, o jehož absolvování návštěvník uvažuje. Uvědomme si, že valná část muzejní edukace je neformální a dobrovolná a návštěvník má právo rozhodnout se na základě předem poskytnutých výstižných informací, zda se ho chce zúčastnit a zda pro něj může být přínosný. Proto by měly být cíle formulovány tak, aby byly pravdivé, výstižné, jasné a zároveň pro návštěvníka lákavé. Měly by ho povzbuzovat k jejich dosažení. Snahou muzejního pedagoga také je, aby cíle zohledňovaly skutečné potřeby návštěvníků.

Nyní již víme, že cíle tvoří celou složitou hierarchii. Při jejich formulaci lze upadnout buď do příliš obecné roviny, v praxi v podstatě nevyužitelné,

nebo naopak zůstat pouze na rovině cílů operačních – bez potřebného přesahu do celospolečenského kontextu našeho pedagogického snažení.

V praxi se muzejní pedagog většinou věnuje stanovování cílů dílčích či operačních, měl by však vědět, k jakým obecnějším cílům jeho činnost i působení celého muzea směřuje (viz kapitola 5.1.1 Vzdělávací strategie muzea?). Proto se také postupně o formulaci obecných cílů muzejní edukace pokusíme. Domníváme se, že jejich stanovení (buď na úrovni oficiálního dokumentu příslušného ministerstva nebo na úrovni samotného muzea) je důležitým krokem – např. pro účinnější možnost obrany proti odpůrcům pojetí muzea jako výchovné instituce, pro vysvětlování potřebnosti muzejní edukace uvnitř instituce či při obraně muzeí navenek – např. při současných snahách krátit jejich rozpočty.

4.1.4 Cíle základního vzdělávání jako inspirace

Problematicke cílů se vzhledem k rozsahu naší práce nelze věnovat příliš podrobně, přesto však nyní uvedme jeden aktuální kontext, který může být pro muzea v jejich snaze formulovat obecné cíle svého výchovného působení velkou inspirací. V nedávné době totiž byla u nás věnována zvýšená pozornost cílům českého školního vzdělávání – v souvislosti s kurikulární reformou českého vzdělávacího systému. Domníváme se, že by toto vymezení cílů – konkrétně např. pro základní vzdělávání – mohlo sloužit jako podnět a základ pro diskuzi mezi muzejními pedagogy a uvnitř muzeí. Současné vymezení cílů základního vzdělávání totiž reaguje na aktuální potřeby společnosti a její směřování a navíc je dostatečně všeobecné i všestranné. Zajímavou otázkou jistě je, nakolik jsou cíle základního vzdělávání přijatelné i pro muzea, v čem se s pohledem muzeí shodují a v čem naopak odlišují. Uvedme je proto alespoň ve zkratce právě s tímto záměrem:

Základní vzdělávání má podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV, Jeřábek, Tupý, 2007) žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence, tedy kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Mělo by žákům poskytnout základ všeobecného vzdělání orientovaného na situace blízké životu a praktickým potřebám. Škola by měla přispět k tomu, aby si žáci osvojili účinné strategie učení a aby byli motivováni pro celoživotní učení, měla by žáky podněcovat k tvořivému myšlení, logic-

kému uvažování a k řešení problémů. Škola by měla žáky vést k všestranné, účinné a otevřené komunikaci a rozvíjet u nich schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých.

Škola chce žáky připravovat k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, aby uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti. U žáků by měla vytvářet potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě.

Podle RVP ZV (Jeřábek, Tupý, 2007) je třeba učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný, vést je k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi. Škola by také měla pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci (tamtéž).

4.1.5 Obecné cíle muzejní edukace

V reakci na uvedené vymezení cílů základního vzdělávání je možné cíle muzejní edukace formulovat – ve velmi obecné rovině – např. takto:

Muzea by se měla prostřednictvím svých sbírek podílet na všeobecném vzdělání a rozvoji osobnosti svých návštěvníků, měla by být inspirativním prostorem využitelným k jejich celoživotnímu učení. Muzeum by mělo usilovat o vytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro pochopení muzejních hodnot v širších sociálních, kulturních a historických souvislostech. Je schopno kultivovat receptivní schopnost návštěvníků a skrze interpretaci je vést k hlubšímu porozumění muzeáliím a osobní komunikaci s nimi, protože právě ony jsou jako jedineční a autentičtí nositelé kulturních hodnot zdrojem specifického poznání a obohacení jedinců přicházejících do muzea.

Muzejní edukace vede návštěvníky k pochopení muzejního fenoménu jako specifického projevu lidské kultury, způsobu poznání a osvojování skutečnosti. Ukazuje muzeálii jako předmět subjektivně jedinečného vnímání, cítění, prožívání a jako prostředek k rozvíjení tvůrčích schopností návštěvníků, kultivování jejich projevů, usměrňování jejich potřeb a k utváření jejich hodnotové hierarchie.

Muzeum by mělo připomínkou minulých i nedávných událostí, jevů a procesů návštěvníky formovat jako autonomní, svobodné a zodpovědné osobnosti, které rozumí podstatě těchto procesů a chápou svou úlohu v procesech současných. Muzeum by mělo ukazovat návštěvníkům jejich místo v dané kultuře, která se také jejich přispěním stále dynamicky vyvíjí. Muzejní edukace návštěvníkům umožňuje, aby si v interakci s muzeáliei uvědomovali sami sebe jako součást lidské komunity a spolutvůrce kulturních hodnot a jako svobodného jedince, který svým tvořivým přístupem ke světu může přispět k jeho zachování a rozvoji.

Mujejní edukace výrazně přispívá ke kulturní kontinuitě. Je hodnotově zaměřenou, protože její prostředek, tedy muzeálie, je nositelem kulturních hodnot. V rámci muzejní edukace jsou návštěvníci vedeni k zaujímání osobních postojů k těmto hodnotám a svou účastí v procesu interpretace muzeálií jsou vedeni k vyjadřování osobních názorů, prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě, jehož obrazem je muzeum.

Muzeum učí návštěvníka nejen zodpovědnosti za kvalitu lidského soužití, ale také za kvalitu soužití člověka s přírodou, která tvoří jeho životní prostor. Umožňuje návštěvníkům pochopit vzájemnou provázanost lidské kultury a přírodního prostředí. Cílem muzejní edukace je vést návštěvníky k aktivní ochraně kulturního i přírodního bohatství a k vnímavosti vůči potřebám jednotlivých lidí, společnosti jako celku i přírody.

Přímé setkání s muzeáliei jako relikty minulosti a svědectvími o různých podobách lidského myšlení a jednání by mělo rozvíjet zodpovědnost návštěvníka za své chování vůči druhým lidem, kulturním a přírodním hodnotám a vést ho k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i ke kulturním projevům, potřebám a duchovním statkům odlišných komunit, národů a etnik.

Muzea mají – díky svým autentickým sbírkovým předmětům – potenciál překonávat přetrvávající verbalismus vzdělávání a skrze muzejní předmět umožňují návštěvníkovi pochopit zákonitosti vývoje lidské kultury a včlenit se do ní. Muzejní edukace je tedy – v nejobecnější rovině – výrazným přispěním k enkulturaci člověka. V subjektivní rovině má muzeum a muzejní edukace potenciál utvářet a rozšiřovat osobní zájmy konkrétních návštěvníků, přispívá k překonávání jejich životních stereotypů a jednostrannosti a obohacuje jejich emocionální život.

4.2 Obsah muzejní edukace

Ani problematika obsahu muzejní edukace není v literatuře v dostatečné míře zpracována – narozdíl od metod a organizačních forem muzejní edukace. Obsahu muzejní edukace se literatura nevěnuje podrobněji zřejmě především proto, že spektrum muzeí a muzejních sbírek je velmi pestré, a tak i obsah muzejní edukace může být odvozen od kterékoliv oblasti lidského poznání a činnosti. V praxi je obsah muzejní edukace velmi různorodý a stanovují ho muzea sama přirozeně podle svého zaměření.

Z důvodu značné šíře obsahu muzejní edukace se tomuto tématu nebudeme – vzhledem k omezenému rozsahu našeho textu – podrobněji věnovat ani my. Připomeneme však, že didakticky transformovaný obsah je klíčovou komponentou jakékoliv, nejen muzejní edukace.

Obsah muzejní edukace vzniká didaktickým zpracováním vědění různých oblastí lidské kultury do procesu edukace. Lidská kultura v nejširším slova smyslu zahrnuje vědu, techniku, umění, společenské jevy, hodnoty a veškeré myslitelné aktivity člověka. Při didaktickém zpracování lidského vědění se určujícím způsobem uplatňuje kategorie cílů, k nimž je daný obsah zaměřen (Skalková, 2007). Druhým významným činitelem je subjekt edukace, v muzeu návštěvník, který má svá specifika, daná např. věkem, vzděláním, sociokulturním původem, měrou zájmu o určitou oblast aj. Důležitou roli má v předávání obsahu během edukace samozřejmě i pedagog. Těsná součinnost pedagoga a návštěvníků během edukace je naplněna právě jejím obsahem.

4.2.1 K jakým oborům se vztahují muzejní sbírky?

V praxi obsah muzejní edukace vychází ze zaměření muzea a jeho sbírkových předmětů. Připomeňme proto alespoň stručně, jaké druhy muzeí existují (podle ICOM, 2001):

- **muzea umělecká:** muzea malby, sochařství, grafiky a grafických umění, archeologie a starožitností, dekorativního a užitého umění, náboženského umění, hudební muzea, muzea dramatických umění, divadla a tance;
- **muzea přírodních dějin:** muzea geologie a mineralogie, muzea botanická, botanické zahrady, muzea zoologická, zoologické zahrady a akvária, muzea fyzické antropologie;
- **muzea etnografická a folklorní;**

- **muzea historická:** muzea bibliografická (vztahují se ke skupinám jednotlivců, sdružených např. na základě profese), památníky – muzea předmětů a vzpomínek na určitou dobu nebo událost, muzea bibliografická, týkající se významné osobnosti, muzea dějin obcí či měst, historická a archeologická muzea, muzea válek, bojů a armády, námořní muzea;
- **muzea vědy a techniky:** všeobecná muzea vědy a techniky, muzea fyziky, oceánografie, medicíny a chirurgie, muzea průmyslových technik, automobilového průmyslu, muzea manufaktur a manufakturních produktů;
- **muzea společenských věd a sociálních služeb:** pedagogická muzea, muzea výchovná a výuková, muzea justice a policie;
- **muzea obchodu a spoju:** muzea měny, mincoven a bankovních systémů, muzea dopravy, poštovní muzea;
- **muzea zemědělská a produktů země.**

Použitá typologie ICOM (2001) nemusí být vyčerpávající, i tak však naznačuje neomezenou šíři obsahu muzejní edukace, jež probíhá v mnoha druzích muzeí. Sbírky – jež jsou zdrojem edukačního obsahu – se mohou týkat opravdu veškeré myslitelné lidské činnosti i celého životního prostředí člověka.

4.2.2 Co je muzejním „učivem“?

Již jsme uvedli, že při edukaci dochází ke zprostředkování určitého vědění, k rozvoji schopností a dovedností jedince. Muzejním „učivem“ tedy nejsou ani pouhé vizuální informace získané pozorováním exponátů, ale dokonce ani bližší věcné informace o nich. Muzejní edukace směřuje nejen k získání znalostí, ale muzejním „učivem“ může být také např. rozvíjení percepčních schopností návštěvníků, jejich schopnosti abstrahovat, myslet v obecných pojmech a pracovat s hypotetickými soudy (podle Kalhouse, Obsta a kol., 2002), srovnávat, analyzovat, klasifikovat, užívat postupů indukce a dedukce, experimentovat a kriticky hodnotit (podle Skalkové, 2007). Při vědomí hodnotové kvality muzeálií je třeba za „muzejní učivo“ považovat ještě transmissi hodnot s exponáty spojených.

Úkolem edukace tedy rozhodně není pouze stupňování vědomostí a dovedností, nýbrž i osvojení sociálních norem a hodnot (Grecmanová et al.,

1997). H. Veverková (In Kalhous, Obst a kol., 2002) přehledně uvádí, že komplexně nahlížený obsah edukace má celkem tři složky, a sice:

- vědomosti,
- dovednosti,
- hodnotovou orientaci jedince, jeho zájmy, přesvědčení, postoje.

Muzejní pedagog se snaží při edukaci vytvářet takové didaktické situace, které podporují rozvoj všech uvedených složek. Pro úspěch svých snah používá nejvhodnější metody, organizační formy a dostupné didaktické prostředky. O těchto komponentách pojednáme v následujících podkapitolách.

4.3 Metody muzejní edukace

Metody muzejní edukace jsou velmi různorodé. Spolu se způsobem uspořádání vnějších podmínek a organizací edukace představují prostředek, kterým lze dosáhnout vytčeného cíle. Jde o systém velmi různorodých aktivit muzejního pedagoga a návštěvníků. Ty probíhají ovšem ve vzájemné interakci, avšak za jejich volbu – s ohledem na jejich vhodnost pro konkrétní návštěvníky, na jejich použitelnost a účinnost – je zodpovědný právě pedagog. Se zřetelem na skutečnost, že spektrum návštěvníků muzea je velmi široké, by měl proto disponovat co nejširším rejstříkem těchto metod.

4.3.1 Klasifikace metod

V pedagogické literatuře se lze setkat s nejrůznějšími klasifikacemi metod; v našem prostředí je pro svou komplexnost nejpoužívanější klasifikace základních skupin metod výuky podle J. Maňáka (1990, 1995).

J. Maňák (1995) rozlišuje pět hledisek, podle nichž lze metody klasifikovat:

- **hledisko pramene poznání a typu poznatků,**
- **hledisko aktivity a samostatnosti žáků,**
- **hledisko typu myšlenkových operací žáka,**
- **hledisko fází výchovně-vzdělávacího procesu,**
- **hledisko výukových forem a prostředků.**

Podrobněji se budeme dále věnovat jen těm, které se v muzeu objevují nejčastěji.

4.3.2 *Metody typické pro muzejní edukaci*

Z výčtu metod, který jsme převzali od J. Maňáka (1995), se nejprve zaměříme na prvně uvedené hlediska **pramene poznání**. Zde lze dále rozlišit:

- **metody slovní,**
- **názorně demonstrační,**
- **metody praktické.**

V muzeu je pochopitelně základním pramenem poznání muzejní expozát, a proto mezi typické metody muzejní edukace patří **pozorování, příp. předvádění sbírkových předmětů muzea**, tedy metody **názorně demonstrační**. Avšak pramenem poznání nemůže být obvykle muzeálie sama o sobě (bez dalších znalostí např. o jejím původním kontextu ji prakticky nelze použít). Je zřejmé, že pouhé vystavení předmětu a jeho zhlédnutí návštěvníkem nemusí mít prakticky žádný edukační efekt, a právě pro tento fakt muzejní edukace užívá také dalších metod, zejména klasické metody **slovní**, které lze podle J. Maňáka (1995) dále členit na metody:

- **monologické,**
- **dialogické,**
- **metody písemných prací,**
- **metody práce s textem.**

Metody slovní patří i v muzeu, které jinak usiluje o překonávání typického školního verbalismu, mezi metody klasické. Např. průkopník muzejní edukace A. Lichtwark (1915) používal právě těchto metod, a to zejména metod **dialogických**, kam náleží např. metoda **dialogu, rozhovoru, diskuze, brainstormingu**.

Také metody **monologické** stále zůstávají v muzeu velmi časté – patří sem **vyprávění, odborný výklad, vysvětlování**.¹² Metoda **písemných prací** zase může

¹² J. Maňák (1995) a další autoři řadí k monologickým metodám i přednášku, my však (jak bude uvedeno v podkapitole 4.4.4.5 Přednáška) přednášku chápeme jako organizační formu muzejní edukace. Akcentujeme totiž více její organizační, vnější charakter – když říkáme, že návštěvníci jdou na přednášku, chápeme ji ve smyslu muzeem organizova-

být využita např. tehdy, když návštěvníci interpretují muzeální pomoci literárního textu, když si zapisují dojmy z návštěvy muzea nebo vypracovávají jiné písemné úkoly. Metoda **práce s textovým materiálem** znamená v muzeu buď práci s tištěným průvodcem či katalogem anebo oblíbenou práci se speciálně vytvořenými pracovními listy k výstavě.

V dětských muzeích bývá často možnost brát exponáty do rukou (je uplatňována tzv. zásada hands-on), a návštěvníci tak mohou na výše zmíněnou metodu pozorování a předvádění navázat praktickou činností, např. **manipulací s předmětem**, pokusem o jeho správné použití apod. Metody **praktických činností** se u nás v muzeu prosazují teprve pozvolna, zvláště zmíněná možnost dotýkat se předmětů a manipulovat s nimi je dosud jen ojedinělá, vyžaduje totiž zcela odlišný přístup k tvorbě expozic. Zato však mohou návštěvníci v muzeu vykonávat nejrůznější činnosti, jež nějak souvisejí s obsahem muzejní edukace: mohou konat **vědecké experimenty**, vykonávat **pracovní, technické, výtvarné, dramatické, hudební či jiné činnosti**.

Metodu praktických činností uplatňujeme především při animacích, které jsou vystavěny právě na kombinaci spektra metod: kromě metod praktických činností ještě zmíněných metod slovních a názorně demonstračních. Již zmiňované poznatky současné kognitivní psychologie vysvětlují mimořádnou účinnost muzejních animací, postavených na této kombinaci.

Pro zvýšení účinnosti muzejní edukace je účelné kombinovat poznání získané ve formě hotových poznatků (předávané metodami slovními) s poznáním získaným na základě vlastního objevování. Vždyť trvalejšími jsou takové znalosti, kterých člověk nabývá svou vlastní aktivitou. Konstruktivistické teorie proto navrhuji kombinaci tří složek v procesu osvojování nového vědění: kromě předávání určitého základního objemu znalostí ještě aktivní učení a používání heuristických či výzkumných metod během edukace. Proto také v muzeu nacházejí své místo metody samostatné práce žáků a metody badatelské, resp. výzkumné, problémové, které J. Maňák (1995) řadí do skupiny metod nahlížených z **hlediska aktivity a samostatnosti** subjektů edukace.

ného programu, nikoliv metody. V případě přednášky jde tedy o specifickou formu muzejní edukace, pro kterou je typické využití metod monologických, zvláště odborného výkladu. Naše zařazení přednášky mezi organizační formy je v souladu s Pedagogickým slovníkem autorů Průchy, Walterové a Mareše (2003).

Z hlediska myšlenkových operací rozlišuje tentýž autor metody vedoucí ke srovnávání, indukci, dedukci, analýze či syntéze. Všechny tyto metody mají v muzejní edukaci své místo, stejně jako metody, které citovaný autor vyčleňuje z **hlediska fází výuky** (metody **motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační**).

Ve snaze aktivizovat návštěvníky používají muzejní pedagogové také **metod aktivizujících**, kam J. Maňák (tamtéž) řadí metody **diskuzní, situační, inscenační** a metodu **hry**. Pozornost zasluhují také **metody dramatické výchovy** (živý obraz, pantomima, scénka), které mají v muzeu mnohostranné využití. Stále oblíbenější je i v muzeu **metoda projektová**, protože projekt svým rozsahem umožňuje věnovat se tématu do větší hloubky a v delším časovém období. Tato metoda poskytuje návštěvníkům větší prostor pro samostatnou práci a rozhodování. Projekt realizovaný ve spolupráci se školou umožňuje rozvinout poznatky získané během muzejní edukace v další činnosti učitele a žáků po jejich návratu do školy.

Své místo v muzeu mají i metody známé díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, i když práce s textem zaměřená na rozvoj kognitivních procesů nebývá pro muzeum zcela typická – neuvažujeme-li o práci s tištěnými průvodci či pracovními listy. Ze zkušenosti však víme, že velké využití může mít při muzejní edukaci např. metoda **diskuzní pavučiny, ano-ne, volného psaní, kostky, myšlenkové mapy, pětílístku** a dalších (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

4.4 Organizační formy muzejní edukace

Muzejní edukace vyvinula postupně také řadu organizačních forem, ve kterých jsou uspořádány aktivity muzejního pedagoga a návštěvníků, směřující ke stanoveným obecným i konkretizovaným cílům muzejní edukace. Muzejní pedagog vybírá ty nejvhodnější formy především s ohledem na cíl edukace, ale i na charakter jejího obsahu, na potřeby a zvláštnosti návštěvníků a ovšem s nutným ohledem na možnosti, jež má v konkrétním muzeu k dispozici (podle Skalkové, 2007). Forma ovšem přímo souvisí s plánovanými a skutečně použitými metodami a dala by se označit za jejich vnější stránku.

Některé edukační formy známé z obecné didaktiky v muzeu převažují, jiné se používají jen ojediněle. U edukačních forem, kterými tradičně rozumí-

me vnější stránku edukačních metod, příp. „komplexní systémové pojetí řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci“ (Průcha et al., 2003, s. 148), jsou důležitá zejména dvě hlediska: první je, **s kým a jakým způsobem** se při edukaci pracuje a druhým je vnější prostor výuky, tedy **kde** edukace probíhá (Kalhous, Obst a kol., 2002).

4.4.1 Kde probíhá muzejní edukace?

Muzejní edukace obvykle probíhá tam, kde jsou sbírky vystaveny, a tak vnějším a určujícím prostorem muzejní edukace je většinou muzeum. Již dříve jsme však poukázali na to, že prostor muzea není nutnou podmínkou muzejní edukace – tou je spíše obsahová, vnitřní návaznost na muzejní sbírky a cílové zaměření na muzealitu. Muzejní edukace může opouštět prostor muzea a probíhat venku – někdy také proto, že sbírkový předmět je instalován v exteriéru, anebo proto, že je tímto „předmětem“ nějaká kulturní památka umístěná *in situ*.

Muzeum se naopak může stát jednou ze „školních učeben“, kde probíhá běžná školní výuka, jež na muzeálii pohlíží pouze jako na pramen oborového poznání a méně jako na kulturní faktum. Takovou edukaci bychom za skutečně **muzejní** označovat neměli, spíše za školní edukaci **v muzeu**.

Setkání se sbírkovými předměty je určujícím prvkem muzejní edukace, jejím hlavním podnětem, proto tato edukace většinou – buď v samotném jejím úvodu nebo průběhu – probíhá v muzeu, kterým z pozice návštěvníka rozumíme především expozici či výstavu. Ovšem muzeum neznámá jen expozici, je prostorem, který může poskytovat i jiné formy vnějšího prostoru edukace: s návštěvníky lze pracovat nejen přímo v expozici, ale i ve speciálně upravené místnosti určené pro edukaci návštěvníků, jako je přednáškový sál, ateliér, laboratoř, dětské studio či jiná učebna. Pro individuální studium mohou muzea vyhražovat i jiné prostory, např. tzv. studijní kabiny nebo badatelný.

Uvažujeme-li o projektu v muzeu (např. ve spolupráci se školou), pak může edukace pokračovat dál ve školní učebně nebo také doma, kam si mohou návštěvníci přinést pracovní listy nebo jiné studijní materiály připravené muzeem a kde mohou pokračovat ve vypracovávání úkolů či v klasickém studiu z knih a katalogů.

4.4.2 *S kým a jak probíhá muzejní edukace?*

Zaměříme-li se na edukační formy z hlediska způsobu spolupráce mezi muzejním pedagogem a návštěvníky a mezi návštěvníky navzájem, pak lze v muzeu uvažovat o edukaci **individuální i hromadné**. Při **individuální edukaci** návštěvníci v expozici muzea pracují jednotlivě a nijak nespolupracují, např. mohou v rámci prohlídky plnit nějaký studijní úkol, např. klasickou úlohu dřívějšího uměleckého vzdělávání, jakou bylo kopírování uměleckých děl, anebo práci související se studiem přírodních věd.

Pokud bychom chtěli do muzejní „edukace“ zahrnout i samostatné učení návštěvníka v muzeu bez záměrné asistence muzejního pedagoga či jiného facilitátora učení (a to i ve smyslu informálního učení), pak je tato „edukace“ z hlediska organizačního uspořádání právě a jediné edukací individuální, při níž návštěvník své učení sám realizuje i organizuje a při níž je obvykle hlavní metodou pozorování exponátů, příp. práce s tištěným materiálem muzea, katalogem, knihou či audioprůvodcem apod.

Za muzejní edukaci však považujeme spíše záměrnou a organizovanou aktivitu, odehrávající se za součinnosti muzejního pedagoga a návštěvníků. Z tohoto pohledu je – podobně jako ve škole či v jiné vzdělávací instituci – ovšem nejčastější **edukace hromadná**, příp. **frontální**. Typickou formou organizovanou hromadně je klasická muzejní přednáška (s frontální pozicí přednášejícího) či prohlídka expozice s průvodcem.

Ovšem i v muzeu se v současnosti setkáváme se snahou o **individualizaci**, vycházející ze známých omezení a nevýhod hromadné edukace. Mnohé z cílů muzejní edukace, jež jsme se pokusili formulovat v předchozí kapitole, jsou nerealizovatelné při hromadném či frontálním způsobu organizování edukace. Obtížně realizovatelný je při tomto způsobu zvláště požadavek rozvíjení tvořivosti a aktivity návštěvníků, stejně jako odůvodněná snaha o prožitkový způsob interakce s muzeálií. Proto je individualizace důležitým úkolem muzejních pedagogů, který v praxi celkem úspěšně zvládají organizováním méně tradičních forem muzejní edukace, jimiž jsou především animace, ale i komentovaná prohlídka doplněná praktickými studii, workshop, kurz, ateliér apod.

Individualizace muzejní edukace je ovšem velmi ztížena jedním ze specifíků muzejní edukace, kterým je obvykle nedostatečný prostor pro bližší poznání a diagnostiku návštěvníků, a tím i pro uplatňování ohledu na jejich

individuální zvláštnosti a potřeby. Snaha o individualizaci přístupu k návštěvníkům je však nutná, a proto se také v muzeu objevují novější, účinnější a pro návštěvníky atraktivnější způsoby organizačního uspořádání edukace, jako **projekt** či organizace podle zásad **skupinové a kooperativní výuky**.

4.4.3 *Organizační jednotka muzejní edukace*

Ve škole je edukace obvykle realizována v organizační jednotce, kterou je vyučovací hodina. V muzeu lze za takovou jednotku považovat **edukační program**. R. Horáček (1998) rozlišuje typy programů, resp. organizačních forem muzejní edukace, na tři skupiny – a to podle převažujících činností zúčastněných subjektů. Odlišuje programy **teoretické** od programů **praktických a smíšených**. Toto rozlišovací kritérium poukazuje sice spíše na edukační metody než formy, jejich spojení je však velmi těsné. Formy muzejní edukace jsou většinou vázány na použití určitých metod a naopak – jak ukážeme v závěru podkapitoly.

4.4.4 *Formy muzejní edukace*

Podrobnější vymezení forem muzejní edukace lze najít u R. Horáčka (1998). Jeho vymezení jsme poněkud upravili a předkládáme je strukturované do jednotlivých podkapitol. V praxi muzeí lze tedy najít zejména níže popsané **formy muzejní edukace**.

4.4.4.1 *Prohlídka expozice s průvodcem*

Prohlídka expozice s průvodcem je klasická hromadná prohlídka s výkladem průvodce, který není nijak přizpůsoben specifikům návštěvníků a obvykle nepočítá s jinou jejich aktivitou než prohlížením exponátů a často nepřipouští ani jejich otázky, zvláště v případě, že je skupina příliš velká anebo průvodce pouze reprodukuje naučený výklad (není odborníkem). Tento typ prohlídky je typický u kulturních památek, např. hradů, zámků, památníků, nebo přírodních úkazů, které běžně navštěvují skupiny turistů. V muzeu není,

a v minulosti ani nikdy nebyl, příliš častý. V prvních veřejných muzeích se provázení návštěvníků ujímal nejčastěji správce sbírek či kurátor.

4.4.4.2 Komentovaná prohlídka

Tento typ prohlídky je v muzeu tradiční a zřejmě nejvíce užívaný. Jde o hromadnou edukaci spočívající obvykle v prostém tlumočení určitých poznatků o exponátech, které je však doplněné zajímavým komentářem zasvěcených osob, např. muzejního pedagoga, autorů výstavy (kurátorů nebo umělců), sběratele apod. V rámci komentované prohlídky se lze více přizpůsobit potřebám návštěvníků, dotazy jsou běžné.

4.4.4.3 Komentovaná prohlídka doplněná aktivitou

Komentovaná prohlídka doplněná praktickou etudou nebo jinou aktivitou představuje mezistupeň mezi prohlídkou a animací. Je poměrně oblíbená, protože umožňuje návštěvníkům zhlédnout celou expozici a zároveň je pomocí drobné etudy (výtvarné, dramatické apod.) aktivizuje.

4.4.4.4 Prohlídka expozice s učební pomůckou

V tomto případě jde o prohlídku expozice, při níž návštěvník využívá nějakou předem připravenou učební pomůcku. Expozici či výstavu si prochází individuálně s multimediálním, tištěným či audio průvodcem nebo pracovními listy. U tohoto typu prohlídky jde o nepřímou facilitaci učebních procesů návštěvníka, protože zde není přímo přítomen ani „živý“ průvodce, ani muzejní pedagog. Výhodou takové prohlídky je, že je možné uskutečnit ji kdykoliv během otevírací doby muzea a není třeba ji nijak zvlášť organizovat. Navíc je dosažený edukační efekt u běžného návštěvníka jistě větší než u prohlídky samostatné. Předpokladem je ovšem pečlivá, předem uskutečněná příprava edukačních materiálů, nezbytné je jejich rozlišení pro dospělého a dětského návštěvníka.

4.4.4.5 Přednáška

Přednáška představuje velmi typickou formu¹³ muzejní edukace, která je rovněž hromadnou edukací, a to s typickým frontálním postavením přednášejícího, který monologickým způsobem objasňuje určité téma (Průcha et al., 2003). Není vhodné ji organizovat pro mladší návštěvníky, je určena spíše návštěvníkům s hlubším zájmem o určitý problém související se sbírkami muzea. Vzhledem k tomu, že během přednášky se využívá především metoda výkladu, návštěvník je zde pouze pasivním příjemcem informací.

4.4.4.6 Beseda

Beseda s umělcem, kurátorem, sběratelem apod. má v muzeu rovněž velkou tradici a představuje hromadnou, frontálně koncipovanou formu edukace. Besedy o umění se u nás v 60. letech staly součástí osnov výtvarné výchovy na základních školách a jejich uvedení do praxe bylo podpořeno vydáním metodických publikací J. Brožka, I. Zhoře a M. Houry (1965, 1968).

Za besedu jsou tak v duchu této tradice u nás považovány aktivity, které bychom raději nazvali výkladem doplněným diskuzí či rozhovorem nad exponáty na výstavě. Takto charakterizovaná beseda by pak náležela k edukačním metodám, nikoliv organizačním formám. My však podobně jako u přednášky chápeme besedu spíše jako vnější rámec použitých metod, zde dialogických. „Beseduje“ zde totiž pedagog s návštěvníky, a nikoliv s dalším pozvaným hostem, např. kurátorem či umělcem.

Každopádně by měly být při besedě určujícím prvkem dotazy návštěvníků, čemuž by měla být přizpůsobena i organizace prostoru tak, aby na sebe host a návštěvníci dobře viděli, aby bylo dotazy z publika dobře slyšet (např. s použitím mikrofону) atd. Na stupni aktivity návštěvníků a jejich schopnosti formulovat otázky také závisí, zda bude beseda živým, spontánním organizmem anebo zůstane pouze monologem pedagoga či pozvaného hosta či bude probíhat podle otázek moderátora.

¹³ K zařazení přednášky mezi organizační formy muzejní edukace viz poznámka č. 12.

4.4.4.7 *Kurzy, workshopy*

Kurzy, ateliéry, workshopy (tvůrčí dílny) charakterizuje R. Horáček (1998) třemi specifiky: delším časovým prostorem, který umožňuje zaměřit se i na náročnější činnosti, dále možností integrovat edukaci do větších, vnitřně provázaných celků (cyklus, projekt) a konečně možností kontinuální práce se stejnými návštěvníky, což u jiných forem nebývá možné. Přidat je třeba důraz na praktické činnosti návštěvníků, jimiž se tato forma odlišuje od předchozích. Pro tyto formy muzejní edukace je typická individualizace výuky, umožňující reagovat na specifika účastníků. Je při nich možné rozvíjet jejich individualitu, samostatnost a tvořivost. Edukaci je možné koncipovat jako projekt, účastníci mohou pracovat ve skupinách podle druhu činnosti a její obtížnosti, podle svého zájmu a pracovního tempa. Je tu také prostor pro komunikaci a spolupráci návštěvníků mezi sebou.

Do dané kategorie bychom mohli přiřadit ještě tzv. **letní školy**, které jsou typem intenzivního kurzu, probíhajícího v letních měsících. Takový kurz může zahrnovat více různých forem, např. přednášky, animace, besedy, praktické činnosti (Průcha et al., 2003).

4.4.4.8 *Animace*

Tato oblíbená forma muzejní edukace je zvláštní svým spojením intelektuálních činností s činnostmi praktickými, „oživujícími“, které obvykle navazují na prohlídku exponátu. Primárně usiluje o „zživotnění“ exponátu (Beneš, 1978), prostřednictvím praktických aktivit se však při ní dosahuje i oživení edukace samotné a jejích účastníků.

Animace je samozřejmě také spojena s osvojením určitých poznatků a nebývá tak zcela prosta výkladu, avšak od většiny výše jmenovaných forem muzejní edukace ji odlišují právě aktivizující činnosti umocňující zážitek ze setkání s muzeálií. Při animaci návštěvníci realizují dílčí výtvarné či jiné etudy, které svým principem, technologií nebo obsahovým zaměřením navazují na sledovaný exponát. R. Horáček (1998, s. 76) uvádí tuto možnou strukturu animace (obvykle devadesátiminutové, ale i delší):

- úvod spojený s krátkou praktickou etudou,
- krátký teoretický výklad spojený s rozhovorem s návštěvníky,

- prohlídka exponátů,
- navazující praktická činnost (kolektivní, skupinová či samostatná),
- diskuzní hodnocení,
- závěrečný výklad nebo diskuze návštěvníků.

Samozřejmostí je důraz na individualizaci edukace, na aktivní učení a učení prostřednictvím praktických činností. Animace je zcela specifická forma muzejní edukace a vhodně iniciuje osobní vztah k exponátům, a to zvláště u mladších návštěvníků.

4.4.4.9 Zvláštní edukační programy

Mezi zvláštní edukační programy lze zahrnout nejrůznější mimořádné akce muzea, jako je např. oblíbená muzejní noc, den otevřených dveří, speciální akce k různým výročím, doprovodné akce k významným muzejním událostem, kterými může být např. získání vzácného sbírkového předmětu či jeho restaurování, ukončení archeologického výzkumu nějaké lokality apod.

R. Horáček (1998) zmiňuje ještě zajímavý typ akce, který nabízí německá muzea, a tím jsou dětské narozeniny v muzeu. Jsou pojaté jako narozeninová oslava spojená s hrou a různými dalšími aktivitami pro dětské návštěvníky (např. zkoušení kostýmů, tvůrčí činnosti atd.). Dětské narozeniny v galerii pořádají také některá lektorská oddělení Národní galerie v Praze (např. ve Schwarzenberském paláci) nebo pražské Centrum současného umění DOX. Jisté izraelské muzeum zase s úspěchem pořádá pro děti „pyžamové“ večírky v muzeu (Moffat a Woollard, 1999).

Je třeba si uvědomit, že podobné akce – byť mohou na první pohled působit jako nadbíhání návštěvníkům s pouhým efektem zábavy – vytvářejí u dětí osobní vztah k muzeu jako místu, kde se lze cítit dobře, a instituci, která patří k jejich životu. Děti pak uvažují o muzeu jako „svém“, kam přicházejí rády smysluplně trávit svůj volný čas. Zábavné aktivity tohoto typu zanechávají u dětí pozitivní vzpomínky a vzbuzují chuť navštívit muzeum znovu (tamtéž).



Obr. 14 a 15 Komentovaná prohlídka v Muzeu umění Olomouc, foto Markéta Ondrušková (obr. 14) a Zdeněk Sodoma (obr. 15), © Muzeum umění Olomouc



Obr. 16 a 17 Komentovaná prohlídka doplněná aktivitou v Muzeu umění Olomouc, foto Eva Žváčková (obr. 16) a Zdeněk Sodoma (obr. 15), © Muzeum umění Olomouc



Obr. 18 a 19 Prohlídka expozice Muzea umění Olomouc s učební pomůckou, foto Zdeněk Sodoma (obr. 18) a Lumír Čurík (obr. 19), © Muzeum umění Olomouc



Obr. 20 a 21 *Beseda s americkou zpěvačkou Suzanne Vega v Muzeu umění Olomouc, foto Zdeněk Sodoma, © Muzeum umění Olomouc*



Obr. 22 a 23 Workshop Africký týden v Muzeu umění Olomouc (2004),
foto Markéta Ondrušková, © Muzeum umění Olomouc



Obr. 24 a 25 Workshop Rozpohybuj cokoliv určený učitelům výtvarné výchovy, Muzeum umění Olomouc (2010), foto Zdeněk Sodoma, © Muzeum umění Olomouc



*Obr. 26 a 27 Workshop Zobrazobraz, Muzeum umění Olomouc (2010),
foto Markéta Ondrušková, © Muzeum umění Olomouc*



Obr. 28 a 29 Workshop s tvůrci působícími ve fyzickém a výtvarném divadle Continuo, Muzeum umění Olomouc (2009), foto Marek Šobáň, © Muzeum umění Olomouc



Obr. 30 a 31 Tvůrčí dílna pod vedením Michaela Rittsteina, doprovodná akce
k autorově výstavě *Vlhkou stopou* v Muzeu umění Olomouc (2009),
foto Lumír Čuřík, © Muzeum umění Olomouc



***Obr. 32 a 33** Animační program Davida Hrbka v Muzeu umění Olomouc (2007),
foto Zdeněk Sodoma, © Muzeum umění Olomouc*



*Obr. 34 a 35 Animační program Marka Šobáně v Muzeu umění Olomouc (2010),
foto Zdeněk Sodoma, © Muzeum umění Olomouc*



Obr. 36 a 37 Animační program Štěpánky Bielezové a Marka Šobáně
v kavárně Arcidiecézního muzea Olomouc (2011), foto Markéta Ondrušková,
© Muzeum umění Olomouc



Obr. 38 a 39 Animační program Chlupatý svět ve Vlastivědném muzeu v Olomouci (2008), autorky programu Magda Bábková Hrochová, Iva Spáčilová a Vendula Solovská, foto Magda Bábková Hrochová



Obr. 40 a 41 Animační program *Pulvis sympathicus* ve *Vlastivědném muzeu v Olomouci* (2011), autorky programu *Magda Bábková Hrochová, Monika Dokoupilová*, foto *Martina Zedková*



Obr. 42 a 43 Animační program *Střepy neb cesta za miskou* ve Vlastivědném muzeu v Olomouci (2008), autorky programu Monika Dokoupilová, Magda Bábková Hrochová a Iva Spáčilová, foto archiv ZŠ sv. Voršily v Olomouci



Obr. 44 a 45 Program v rámci Dnů evropského kulturního dědictví Antispray, Muzeum umění Olomouc (2010), foto Zdeněk Sodoma, © Muzeum umění Olomouc



Obr. 46 a 47 Muzejní noc v Muzeu umění Olomouc (2007), foto Zdeněk Sodoma,
© Muzeum umění Olomouc



Obr. 48 a 49 Muzejní noc v Muzeu umění Olomouc (2007), foto Zdeněk Sodoma,
© Muzeum umění Olomouc

4.4.5 *Typická spojení forem a metod*

Jak jsme již naznačili, rozlišování forem a metod edukace je vždy poněkud teoretické, protože v praxi tvoří vždy těsně provázaný celek. V některých případech jsme váhali, zda hovoříme o organizační formě nebo o spíše metodě (viz přednáška, beseda). Každá metoda si žádá určité organizační uspořádání a naopak. V praxi jsou jednotlivé formy muzejní edukace obvykle spojeny s níže uvedenými metodami:

Prohlídka, přednáška a beseda jsou spojeny se **slovními metodami**, a to **monologickými** nebo **dialogickými**.

Při **kurzech, ateliérech, workshopech a animacích** pracujeme s celým **spektrém nejrozličnějších metod**, s metodami **názorně demonstračními** (pozorování díla, předvádění činnosti souvisejících s výtvarným postupem nebo technikou, demonstrace obrazů, projekce filmového či dalšího obrazového materiálu), **praktickými** (vyzkoušení a nácvik výtvarných postupů, výtvarné, pohybové, dramatické, literární nebo hudební aktivity spojené s expresivní interpretací) a **slovními**. Protože tyto formy muzejní edukace usilují o aktivizaci návštěvníka, užívají se zde hojně metody **aktivizační** (motivační metody, diskuzní nebo inscenační metody, didaktické hry apod.).

Při **práci se samoobslužnými pracovními listy** pracujeme v základu také s **metodami slovními** (návštěvníci užívají textový materiál), ty jsou však libovolně doplněny dalšími metodami spojenými s aktivitami, k nimž zadání pracovních listů vybízí (jde v zásadě o **metody samostatné práce návštěvníků**).

4.5 **Didaktické prostředky**

Nyní se ještě krátce zastavíme u materiálních didaktických prostředků, které spolu s dalšími komponentami edukace představují užitečný a často nezbytný prostředek k dosažení stanovených cílů edukace. Jde o materiální předměty a vybavení, které dosažení edukačních cílů napomáhají zejména ve spojení s vyučovací metodou a organizační formou výuky (Maňák, 1995). Didaktické prostředky jsou potřebné pro usnadnění učebních procesů subjektu edukace a umožňují zapojit během nich co nejvíce jeho smyslů.

J. Skalková (2007) k didaktickým prostředkům řadí veškeré vybavení výukových prostor a za zvláštní kategorii didaktických prostředků považuje **učební pomůcky**. Měly by usnadňovat učení a pomáhat k hlubšímu osvojování vědomostí a dovedností.

4.5.1 Klasifikace didaktických prostředků

V didaktické literatuře se lze setkat s různými klasifikacemi didaktických prostředků či pomůcek. Např. J. Malach (1993) přináší velmi podrobný a vyčerpávající přehled těchto materiálních prostředků. Malachovy klasifikace se přidržíme i v naší práci a pokusíme se ji převést na edukační prostor muzea.

J. Malach (tamtéž) rozlišuje tyto didaktické prostředky:

- **učební pomůcky,**
- **technické výukové prostředky,**
- **organizační a reprografická technika,**
- **výukové prostory a jejich vybavení,**
- **vybavení učitele a žáka.**

K **učebním pomůckám** patří jednak originální předměty a reálné skutečnosti, dále zobrazení a znázornění předmětů a skutečností, textové pomůcky, výukové pořady a programy prezentované didaktickou technikou a další speciální pomůcky.

K **technickým výukovým prostředkům** náleží auditivní, vizuální a audio-vizuální technika (různé typy projekcí a nejnověji „projekce“ pomocí interaktivní tabule) a technika řídicí a hodnotící např. v podobě výukových počítačových programů, trenažerů nebo e-learningových aplikací.

Organizační a reprografickou technikou J. Malach (1993) rozumí např. kopírovací techniku, různá školní rozhlasová či videostudia, počítačové sítě, fotolaboratoře, systémy databází.

Kategorie **výukové prostory a jejich vybavení** zahrnuje standardní výukové učebny s běžným vybavením a dále různé učebny specializované.

A konečně do **vybavení učitele a žáka** tento autor řadí veškeré potřeby k psaní, kreslení, počítání, notebooky, pracovní oděvy atd.

4.5.2 Muzeálie v systému učebních pomůcek

Použitá klasifikace J. Malacha (1993) sice vychází především z reality současného školního prostředí, ale je možné ji uplatnit i na edukaci v muzeu. Hned u první kategorie učebních pomůcek je však třeba se zastavit. Do dílčí skupiny **originální předměty a reálné skutečnosti** totiž J. Malach (tamtéž)

řadí předměty, které nemusí být pouze součástí souboru pomůcek uložených v běžných školních kabinetech, ale které jsou obvykle také součástí sbírkových souborů uložených v muzeu. V Malachově výčtu pomůcek v podobě reálných předmětů nacházíme tyto dílčí kategorie:

- **přírodniny v původním stavu** (minerály nebo rostlinné části);
- **přírodniny upravené** např. konzervováním (vycpaniny, lihové preparáty atd.);
- **lidské výtvoř a výrobky** (vzorky výrobků, přístroje, umělecká díla);
- **jevy a děje** (např. fyzikální, chemické aj.).

Vyjmenované skupiny předmětů se kryjí s kategoriemi muzeálii a jsou zcela obvyklými sbírkovými předměty klasických muzeí. S poslední Malachovou kategorií představující demonstraci jevů a dějů se zase běžně setkáváme v muzejní instituci typu science centre¹⁴ nebo v technických a vědeckých muzeích, jejichž cílem je popularizace vědy a techniky.

4.5.3 *Je muzeálie pouhou učební pomůckou?*

A zde je třeba položit si zásadní otázku: je možné na muzeálii pohlížet jako na běžný didaktický prostředek v klasickém pedagogickém pojetí?

Z hlediska školní edukace tomu tak často bývá: na sbírkový předmět muzea může být při návštěvě muzea pohlíženo jako na sice názornou, užitečnou, zajímavou, vzácnou atd. – ale pouhou pomůcku. My se však domníváme, že z hlediska skutečně muzejní edukace (tedy nejen školní edukace v muzeu) je třeba na muzeálii pohlížet jiným způsobem. Zatímco běžná didaktická pomůcka existuje především kvůli výuce, muzeálie je ve sbírkách muzea uchovávána především pro svou kulturní a společenskou důležitost, kvůli svému významu a muzejní hodnotě. Ovšemže může sloužit jako didaktická pomůcka pro osvojování poznatků v určitém vzdělávacím oboru, tím však její výchovné možnosti nejsou zdaleka vyčerpány.

¹⁴ Nedávno bylo také u nás otevřeno podobné centrum, nazvané *Techmania science center*. V Plzni ho založila společnost ŠKODA INVESTMENT, a. s., a Západočeská univerzita v Plzni. Toto moderní interaktivní centrum zaměřené na popularizaci vědy a techniky svým návštěvníkům nabízí jak stálé expozice, tak expozice dočasné. V současnosti jde o stálé expozice *Edutorium*, *Expozice Škoda*, *MáToHáček* a *Entropa* a putovní expozici *Play!* (www.techmania.cz).

V této souvislosti je však třeba připomenout, že původní didaktické potřeby se často staly předmětem muzealizace, a tudíž i součástí muzejních sbírek. Je známo, že sbírky některých muzeí, nebo alespoň jejich části, původně vznikly právě jako školní sbírky, a tedy soubory didaktických pomůcek. J. Špét (2003) označuje tento způsob vzniku sbírek a muzeí jako *pedagogicko didaktickou* tradici, která existuje rovnoprávně vedle tradice sběratelské a výstavní. Pohlíží-li tedy někdo na muzeálii úzkým pohledem jako na didaktickou pomůcku (a didakticky transformuje jen informační vrstvu muzeálie coby pramene vědeckého poznání), není třeba to považovat rovnou za znevážení muzea či jeho sbírek. Spíše je třeba se ptát, zda při tomto způsobu edukační práce s muzeálií je vyčerpán všechny její skutečný potenciál, a případně nabízet i jiné možnosti edukačního využití.

I když jistě ne všechny předměty v muzeu mají symbolickou, společenskou a historickou hodnotu takové závažnosti jako např. Svatováclavská koruna, ostatky českých světců, rukopis Boženy Němcové či Věstonická venuše, větší na předmětů v muzeu má širší výpovědní hodnotu než jen jako běžná názorná ilustrace vědních poznatků.

4.5.4 Další didaktické prostředky

Teprve po tomto vyjasnění se můžeme ve stručnosti věnovat také dalším didaktickým prostředkům, které jsou v muzejní edukaci využívány. Zřejmě nenajdeme typ didaktického prostředku, který bychom při edukaci v muzeu nemohli využít. Zvláště při práci s mladšími návštěvníky se doporučuje užívat různých zvukových záznamů, modelů statických, funkčních nebo stavebnicových či různých zobrazení v podobě didaktických obrazů (tabulí), fotografií, map či zobrazení prezentovaných prostřednictvím didaktické techniky. Taková zobrazení jsou často přímo součástí muzejních expozic, stejně jako zvukové záznamy nebo dokonce zdroje podnětů čichových.

Také nejrůznější technické výukové prostředky nacházejí v muzejní edukaci své bohaté využití, v současnosti jde zvláště o počítačové stanice s dotykovými displeji, datové projektory, interaktivní tabule, ale i běžné přehrávače CD a videotechniku.

4.5.5 *Substituty*

Specificky muzeologický termín **substitut** označuje předměty, které z našeho pohledu považujeme za varianty didaktických pomůcek. Při muzejní edukaci je jejich využití velmi časté, a to především v případech, že je originální exponát náchylný k poškození. K takovým substitutům, tedy věcem, které různým způsobem nahrazují autentický exponát, řadí F. Waidacher (1999):

- **kopie** – jde o opakování předlohy stejnou technikou a na stejném materiálu, avšak jiným autorem – nejčastější jsou kopie obrazů či soch;
- **faksimile** – jde o technicky vyrobené kopie, které jsou zcela věrné předloze a napodobují i vnější vzhled originálu (včetně materiálu) – nejčastější jsou faksimile knih, kterými pak lze volně listovat, což je u vzácného originálu nepřipustné;
- **reprodukce** – dnes zhotovené nejčastěji fotografickou cestou – mohou však být nejen dvojrozměrné, ale i trojrozměrné, v tom samém či jiném měřítku;
- **odlitky** – první odlitek je zhotoven přímo z originálu otisknutím povrchu do měkkého materiálu a odlitím pomocí slepé formy (klasicky s použitím hlíny a sádry); odpovídá věrně originálu, avšak je z jiného materiálu a většinou postrádá povrchovou úpravu či vzhled originálního předmětu (polychromii, barevné kvality původních materiálů, např. mramoru);
- **imitace** – jsou napodobeninami vnější podoby předmětu, avšak bez ohledu na originální výrobní či řemeslný postup;
- **rekonstrukce** – jde o zhotovení napodobeniny autentického předmětu, který již neexistuje anebo z kterého se dochovala jen jeho část. Předmět je rekonstruován na základě dochovaných sekundárních dokladů o jeho podobě anebo z jeho fragmentů (běžné jsou např. rekonstrukce archeologických vykopávek);
- **modely** – jsou to většinou zmenšená znázornění trojrozměrných předmětů – často v tom samém materiálu, v té samé formě, se stejnou strukturou, funkčností atd.;
- **makety** – jde o vnější napodobeninu předmětu v jiném měřítku.

O substitutech F. Waidacher (tamtéž) podotýká, že v porovnání s bohatstvím originálu poskytují jen velmi chudý repertoár hodnot, a nemohou tak výrazně působit na city návštěvníka jako autentické předměty. Pro výukové účely jsou však substituty velmi užitečné, zvláště proto, že zásada hands-on,

tedy možnost dotýkat se volně exponátů, je v běžných muzeích uplatňována z pochopitelných důvodů jen velmi ojediněle.

4.5.6 *Textové pomůcky*

Co se týká textových pomůcek v muzeu, představují tradiční způsob, jímž muzeum pomáhá návštěvníkům v pochopení expozice a v osvojování základních či podrobnějších vědomostí o exponátech. V poslední době se kromě klasických textových materiálů v podobě průvodců, katalogů či výpravnějších publikací těší velké oblibě pracovní listy pro návštěvníky.

Pracovní listy představují skutečně didaktickou textovou pomůcku, protože je obvykle připravuje muzejní pedagog nebo tým pod jeho vedením. Obvykle jsou do nich zakomponovány různé interaktivní prvky v podobě průvodního slova, zábavných i studijních úkolů a etud, studijních pobídek atd. Obvykle obsahují – zvláště pokud jsou samoobslužné – klíč k řešení úkolů a slovníček pojmů. Skutečně profesionální pracovní listy mají i zajímavou a atraktivní vizuální podobu, obsahují ilustrace a reprodukce exponátů. Své pracovní listy již naše muzea běžně vytvářejí a některá muzea, např. Národní muzeum v Praze, je dávají svým návštěvníkům volně k dispozici i prostřednictvím svých webových stránek.

Nejen pro mladé lidi je velmi atraktivní využití nejrůznějších technologických novinek. Ty nacházejí své uplatnění i v této kategorii didaktických pomůcek. Příkladem může být interaktivní digitální průvodce pro mládež, který připravilo k výstavě Národní galerie v Praze *Karel Škréta (1610–1674): Doba a dílo* ve Valdštejnské jízdárně (2010–2011) lektorské oddělení Sbírký starého umění. Šlo o elektronické zařízení, na jehož displeji se objevovaly vybrané obrazy či jejich detaily, které byly spojeny s různými úkoly či otázkami.

4.5.7 *Muzejní kufřík*

Zcela speciální pomůcku v muzejní edukaci představuje tzv. **muzejní kufřík**. Je to v podstatě soubor didaktických pomůcek, uložený do kufříku, který návštěvník obdrží při vstupu do expozice či při začátku edukačního programu. V zásadě nejde o nic převratného, co by didaktika jinak neznala, protože v muzejních kufřících jsou často zcela běžné pomůcky jako nůžky, barvy,

hlína či další výtvarné nebo jiné pomůcky. V kufríku mohou být připraveny také materiály muzea v podobě katalogů, pracovních listů, CD-ROMů anebo se zde může skrývat některý typ muzejního substitutu (nejčastěji reprodukce) anebo didaktická hra, skládačka či stavebnice. S předem připravenými kufríky pak návštěvníci pracují buď přímo v expozici nebo v ateliéru či učebně muzea.

To, co učinilo z muzejních kufríků legendu a takřka symbol muzejní edukace, je zřejmě sám fakt jejich existence v této symbolické podobě příruční schránky, která skrývá nějaké tajemství a je formou vstupní motivace pro následující aktivitu návštěvníka v muzeu. V zásadě stejné pomůcky používají běžně i v muzeích, kde kufríky nemají.

Muzejní, resp. pedagogické¹⁵ kufríky aktivizují návštěvníka a symbolizují fakt, že v muzeu se nemusíme pouze dívat, ale že tam lze něco „dělat“, tedy tvořit a aktivně poznávat. Muzejní kufrík je přímou pobídkou k tvořivé aktivitě v muzeu.

R. Horáček (1998) zmiňuje kufríky francouzského Centre G. Pompidou v Paříži nebo Muzea moderního umění ve Vídni. Tyto velké instituce mají dokonce různé sady muzejních kufríků, a to podle typu expozice nebo podle zvoleného edukačního programu. Muzejní kufríky u nás nabízí např. Národní galerie v Praze či pražské Centrum současného umění DOX.

4.5.8 *Prostor pro edukaci*

Co se týká **výukových prostor v muzeu a jejich vybavení**, Komise pro práci s veřejností a muzejní pedagogiku Asociace muzeí a galerií ČR v roce 2004 provedla zajímavý průzkum mezi českými muzei a galeriemi. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že speciálním prostorem pro práci s návštěvníky disponuje zatím pouze 20 % muzejních institucí (Fialová, Stehlík, 2005). Výukové prostory v muzeu tak u nás nejsou zdaleka standardem a snad lze v budoucnu očekávat zlepšení situace. Ne všechny činnosti, které při muzejní edukaci připadají v úvahu, lze totiž realizovat přímo v expozici. Existují však i četné příklady českých muzeí, kde návštěvníci mohou využít učebny, ateliéry, technické herny vybavené interaktivními hračkami či modely nebo alespoň aktivní zóny přímo v expozici.

¹⁵ Tak jsou nazývány ve francouzském prostředí.

Učebna, ateliér, dílna či laboratoř v muzeu by měla obsahovat jak standardní vybavení (stoly, židle, osvětlení, umyvadlo, tabule, knihovna, počítač s připojením na internet, audiovizuální technika atd.), tak speciální vybavení a pomůcky podle druhu činností, které při edukaci v daném muzeu převládají. Edukační místnost se tak může skutečně podobat výtvarnému ateliéru nebo naopak vědecké laboratoři.

K dispozici by zde mělo být běžné i speciální vybavení jako psací potřeby, kreslicí a malířské potřeby, počítače, příp. přístroje. Vybavení potřebné pro edukační aktivity někdy obdrží návštěvníci připravené v muzejním kufříku, o kterém jsme již hovořili.

Ovšem i muzeum, které nedisponuje speciálním prostorem pro práci s návštěvníky, může organizovat různorodé edukační aktivity. Často bývají speciální studijní či interaktivní koutky nebo počítačové terminály přímo součástí expozice a návštěvníci se u nich mohou zastavovat podle svého zájmu v průběhu prohlídky.

4.5.9 *Potřebnost didaktických prostředků*

Využití vhodných didaktických prostředků by mělo být funkční součástí každé edukace, tedy i té muzejní. Zahraniční expozice dětských muzeí na západ od našich hranic ukazují nejlépe, jaký výrazně motivační efekt (a to nejen na dětského návštěvníka) takové funkční zapojení nápaditých pomůcek přináší.

Namátkou lze zmínit příklad Německého muzea hygieny v Drážďanech, které se stalo skutečným rájem návštěvníků a neobyčejnou vzdělávací příležitostí pro děti i dospělé. Vedle cenných exponátů prezentuje muzeum četné interaktivní a mediální instalace pod mottem „*Žasnout – poučit se – vyzkoušet*“. Od roku 2005, kdy bylo na ploše 500 metrů čtverečních otevřeno ještě dětské muzeum, náležející k této instituci, mohou návštěvníci využívat řady pomůcek a interaktivního vybavení k tématu pěti lidských smyslů. Prostřednictvím speciálních optických pomůcek poznávají, jak vidí různí živočichové a zvířata, procházejí tunelem, v němž zakoušejí jiné než zrakové vnímání prostoru, na velkých modelech sledují stavbu lidských čidel a jiných orgánů (www.dhmd.de).

Avšak i v mnoha českých muzeích lze najít interaktivní prvky či pomůcky určené návštěvníkům. Zmínit lze v první řadě Dětské muzeum při Moravském zemském muzeu v Brně, které za dobu své existence nabídlo návštěvníkům

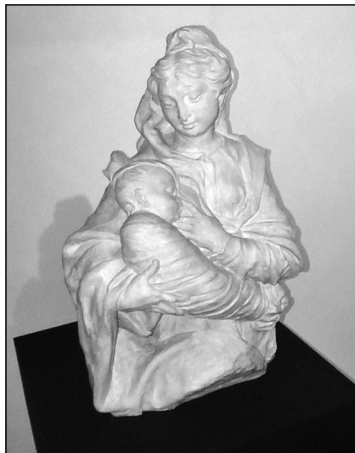
celou řadu interaktivních exponátů a pomůcek. Např. k úspěšné výstavě *Jak se žije s handicapem* pracovníci připravili sadu speciálních brýlí, pomocí kterých bylo možné zakusit vidění poznamenané očními vadami, anebo tmavou zónu, kde si mohli návštěvníci vyzkoušet pohyb poslepu v neznámém prostředí. Řadu dalších příkladů z činnosti tohoto muzea je možné najít v publikaci *Inspiration muzejní pedagogiky* (Poláková et al., 2010).

Hravé a zároveň esteticky vysoce kvalitní didaktické prostředky ve své stálé expozici nabízí také Arcidiecézní muzeum Olomouc, unikátní pomůcku v podobě modelu relikviáře svatého Maura je možné využít na Státním hradě a zámku Bečov nad Teplou. V našem prostředí neobvyklé technické řešení má expozice Bitva tří císařů Slavkov/Austerlitz 1805 při Památníku Mohyla míru. Jsou zde k vidění počítačové animace, prostorová a audiovizuální rekonstrukce zachycující setkání císařů Napoleona a Františka či podmanivá videoprojekce. V expozici jsou umístěny také monitory a dotykové displeje s doprovodnými texty, ilustracemi, animacemi a filmovými scénami.

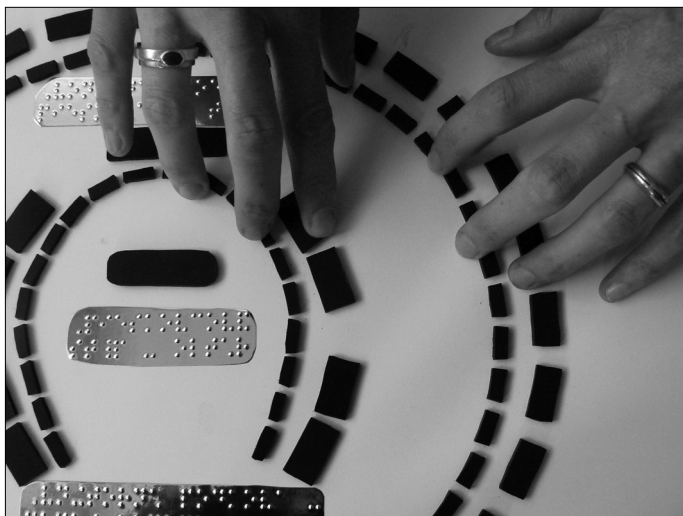
Jakkoliv je podobné vybavení pro mnohá naše muzea finančně nedostupné, ne vždy jsou zajímavé didaktické pomůcky muzea vázány pouze na dostatek financí. Muzejní pedagog by neměl přestat v hledání jakýchkoliv možností, kterými lze učení návštěvníků podpořit.



Obr. 50 Interaktivní expozice v Památníku Mohyla míru, foto Viktor Kočí



Obr. 51 Odlitek, který byl na jedné z výstav Arcidiecézního muzea Olomouc využit jako hmatový exponát, foto Petra Šobáňová



Obr. 52 Jeden z hmatových exponátů připravených studenty a pracovníky Katedry muzeologie Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filosoфа v Nitre k výstavě přibližující nevidomým světovou architekturu, foto Petra Šobáňová



Obr. 53 Model relikviáře sv. Maura pro potřeby návštěvníků
Státního hradu a zámku Bečov nad Teplou, foto Petra Šobáňová



Obr. 54 Využití datového projektoru na výstavě v Arcidiecézním muzeu Olomouc,
foto Petra Šobáňová



Obr. 55 a 56 Z výstavy studentů Katedry muzeologie Filozofické fakulty Univerzity Konstantína Filosoфа v Nitre Mesto pod mestom, kde byly využity nejrůznější modely a demonstrovaly se dobové řemeslné postupy, foto Petra Šobáňová

Vod' mě po tmě!

Pracovní list k programu pro rodiče s dětmi
Muzejní noc 5. 6. 2009

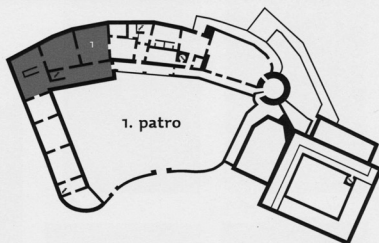


pořadí stanovišť:

2 → 3 → 1

1 Obrazové hledání

Obrazárna
Schodišťová hala
Erbovní sál



lilie



jablka



svíčky



knoflíky



korále



karty

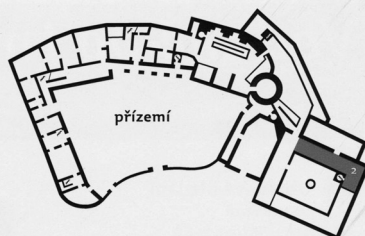


knihy

Obr. 57 Pracovní list k programu Vod' mě po tmě, autoři Michaela Johnová Čapková, David Hrbek a Marek Šobán, grafické řešení Petr Šmalec, © Muzeum umění Olomouc

2 Madona ze Zašové Zdíkův palác – Křížová chodba

⊗ zaškrtni správnou odpověď



3 Ondřej Zahner (1709–1752) Galerie

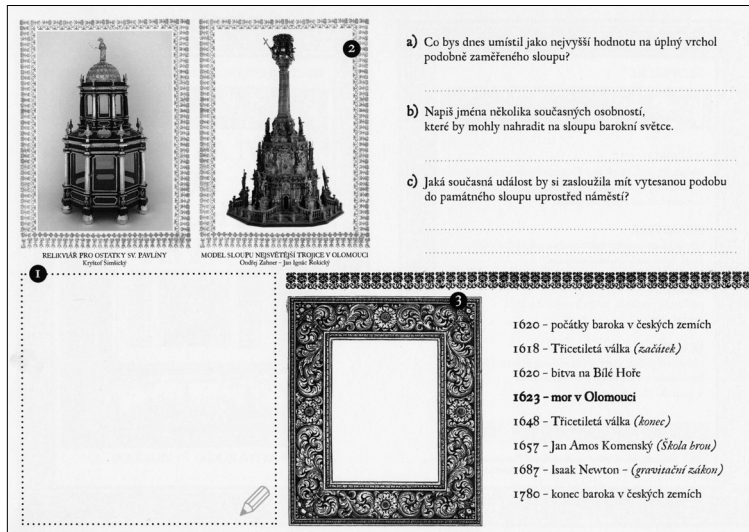
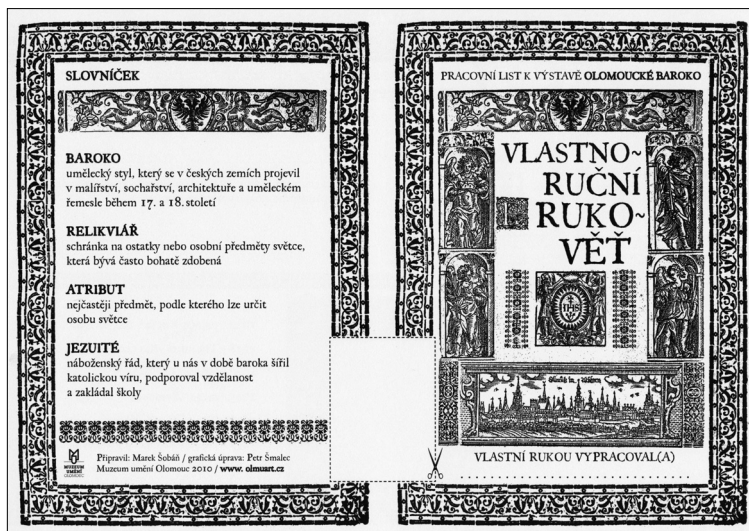
Co si představíte, když někde uslyšíte,
že **chlap zkameněl hrůzou**?
Uměli byste takového člověka zkamenělého
hrůzou předvést ostatním?
Představte si, že stojíte modelem
barokního sochaři Ondřeji Zahnerovi.
Pro tento večer jej bude představovat
váš lektor. Přijte jeho příkazy tak, aby byl
s vámi jako s modely spokojený.



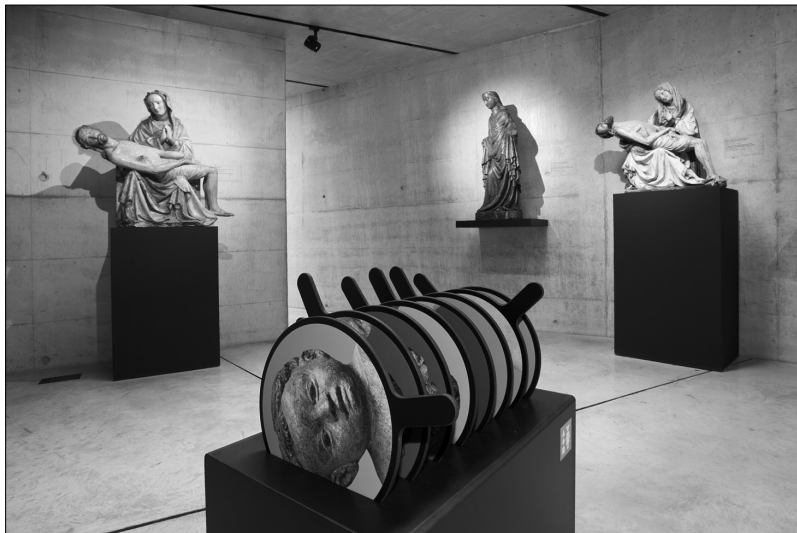
Připravili: Michaela Johnová-Čapková, David Hrbek a Marek Šobáň | Grafická úprava: Petr Šmalec | Vydalo: Muzeum umění Olomouc 2009
Muzeum umění Olomouc – Archeologické muzeum Olomouc, Václavské náměstí 3, 777 11 Olomouc
tel.: 585 514 111 | e-mail: info@olmuart.cz

www.olmuart.cz

Obr. 58 Pracovní list k programu *Vod' mě po tmě*, autoři Michaela Johnová-Čapková, David Hrbek a Marek Šobáň, grafické řešení Petr Šmalec, © Muzeum umění Olomouc



Obr. 59 a 60 Pracovní list k výstavě Olomoucké baroko, autor Marek Šobán, grafické řešení Petr Šmálec, © Muzeum umění Olomouc



Obr. 61 a 62 Edukační pomůcky v expozici Arcidiecézního muzea Olomouc,
foto Zdeněk Sodoma, © Muzeum umění Olomouc



Obr. 63 a 64 Edukační pomůcky v expozici Arcidiecézního muzea Olomouc,
foto Zdeněk Sodoma, © Muzeum umění Olomouc

5

Plánování muzejní edukace

Jak vtipně poznamenává G. Petty, autor populární knihy *Moderní vyučování, „neplánovat znamená plánovaný neúspěch“* (Petty, 2006, s. 326). Je zřejmé, že plánovat je třeba každou smysluplnou lidskou činnost, a tedy i jakýkoliv edukační program v muzeu.

V následující kapitole se proto pokusíme popsat fáze plánování a přípravy edukačního programu a navrhnout jeho strukturu tak, aby mohla případně pomoci začínajícím muzejním pedagogům. Téma plánování edukačního programu bude uvedeno v kontextu Shulmanovy (1987) analýzy vztahu mezi myšlením pedagoga a jeho jednáním během edukačního procesu. Seznámíme se ve stručnosti se složitým cyklem pedagogického uvažování a jednání, jehož součástí je i plánování a realizace konkrétní edukační aktivity. Pro uchopení specifčnosti požadavků kladených na muzejního pedagoga využijeme Shulmanův pojem *didaktické znalosti obsahu*, náležející do komplexní *poznatkové báze učitelství*, již tento vlivný autor rozpracoval (Shulman, 1987).

5.1 Fáze plánování edukačního programu

Didaktici uvádějí jako první a zcela logický krok při plánování jakékoliv výuky studium kurikula, resp. učebních osnov a učebnic, které učivo reprezentují (Kalhous, Obst a kol., 2002). Po této větě by však měl muzejní pedagog zbystrit a ptát se, zda výše řečené platí i pro plánování muzejní edukace, když v jedné z předchozích kapitol zdůrazňujeme nutnost její svébytnosti a nikoliv podřizování se školnímu kurikulu. A nemluvíme-li o kurikulu školním, existuje nějaké kurikulum nebo učivo „muzejní“?

5.1.1 Vzdělávací strategie muzea?

Vzhledem k tomu, že málokteré muzeum u nás disponuje vlastní vzdělávací strategií, muzejní pedagog zůstává v této úvodní fázi plánování bez opory oficiálních dokumentů, jak jsme již upozorňovali v kapitole o cílech a obsahu

muzejní edukace. Muzea zkrátka nejsou při vytváření své vzdělávací nabídky žádným kurikulem vázána. Na základě čeho tedy stanovují obsah a cíle svých edukačních programů?

Ideálním případem je, když má muzeum svoji vzdělávací strategii formulovanou v určitém veřejném či interním dokumentu – pak se muzejní pedagog této strategie přidržuje a naplňuje ji. Takový dokument by neměl stanovovat konkrétní obsah muzejní edukace, ale spíše formulovat obecné směřování, filozofii edukačního působení daného muzea, jakousi vizi, k níž by měla edukační činnost instituce směřovat.

Pro vytvoření úspěšné strategie doporučuje S. Wilkinsonová (In Moffat a Wollard, 1999) věnovat náležitou pozornost opravdu podrobné analýze všech aspektů edukačního působení muzea – tedy zvážit a zhodnotit dostupné zdroje, prostor, finance, čas, dostupná zařízení, schopnosti a dovednosti personálu, profil, potřeby a očekávání návštěvníků, ale i konkurenčních zařízení, která se nacházejí v okolí či na komunitu vlivně působí. Muzeum by mělo posoudit své

- silné stránky,
- slabé stránky,
- možnosti,
- rizika.¹⁶

Se vzdělávací strategií muzea by měl být obeznámen každý člen personálu (a měl by také mít možnost se na ní podle zaměření svých pracovních úkolů podílet) a pracovníci muzea by měli v tomto smyslu tvořit tým. Ve vzdělávací strategii by měl být stanoven žebříček hodnot muzea a jeho priority. Nezbytná je formulace cílů – zde spíše obecných, případně dílčích (ovšem nikoliv operačních). Strategie pomáhá vytvářet jasnou vizi muzea a stanovuje jeho cíle ve výchovně-vzdělávací oblasti (Moffat a Wollard, 1999). Musí však zůstat otevřenou pro změny – měla by být pravidelně evaluována a operativně pozměňována podle měnících se potřeb návštěvníků nebo podle nových akvizic a změn v oborech, kterých se dotýká sbírkotvorná činnost muzea.

Specifikem každého muzea jsou jeho sbírky, takže vzdělávací strategie muzea by měla formulovat, v čem jsou tyto sbírky specifické a jak mohou návštěvníka obohatit. Muzeum by mělo analyzovat své postavení v dané komunitě

¹⁶ Jde o tzv. SWOT analýzu.

a formulovat, jak a čím ji chce kultivovat a obohacovat. V případě, že muzeum vzdělávací strategii s formulovaným obsahem nemá, vychází muzejní pedagog z výstavního plánu instituce, z expozic, aktuálních výstav či obsahu depozitářů.

Ve snaze oslovit školu a přilákat do svých expozic školní skupiny však muzea přirozeně reagují i na aktuální kurikulární dokumenty pro určité oblasti a fáze vzdělávání. V současnosti hlubší spolupráci muzea a školy nebrání vážnější překážky, návštěvu edukačních programů v muzeích mohou učitelé začleňovat do školních vzdělávacích programů. Považujeme proto za samozřejmé a žádoucí, aby se muzejní pedagogové podle charakteru sbírek daného muzea zajímali o vzdělávací obsah příbuzných vzdělávacích oborů vyučovaných na různých typech škol a aby cíle a obsah svých programů tomuto kurikulu vhodně přizpůsobovali. Tímto způsobem budou zohledněny potřeby této významné návštěvnické skupiny a napomůže se žádoucí spolupráci mezi muzeem a školou. Škola by však neměla požadovat, aby se obsah edukačních programů týkal pouze školních osnov, jak varuje A. Brabcová: *„Muzeum je svébytná instituce se svým vlastním posláním a je na místě, aby to škola respektovala“* (Brabcová, 2003, s. 28).

5.1.2 Stanovení cílových skupin

Jak jsme již naznačili v předchozím odstavci, dalším přirozeným krokem při plánování muzejní edukace by mělo být stanovení cílové skupiny a analýza jejích potřeb. Muzeum by mělo reagovat na požadavky návštěvníků a formulovat cílové skupiny, pro něž bude konkrétní programy vytvářet. V literatuře se objevuje více způsobů, jak lze cílové skupiny stanovit, nejčastěji se však uvažuje o dospělém návštěvníkovi, rodinných skupinách (rodiče s dětmi), školních skupinách, seniorech a návštěvnících se specifickými potřebami (v praxi se objevují např. výstavy a programy uzpůsobené nevidomým a slabozrakým návštěvníkům).

Připomeňme dále skupiny, které vymezil G. K. Talboys (2000) a s nimiž jsme se seznámili v kapitole 3.6. Zohlednění různých cílových skupin by mělo být pro muzea samozřejmostí. Stanovení těchto cílových skupin je věcí muzea, které by mělo přirozeně reagovat na konkrétní situaci v komunitě, kterou reprezentuje, a složení svých návštěvníků vhodně monitorovat, aby bylo následně schopno svou pozornost zaměřit i na skupiny opomíjené a spektrum návštěvníků tak v ideálním případě stále rozšiřovat.

5.1.3 *Plán edukačních aktivit muzea*

Konkrétní edukační program, jehož přípravě se budeme dále věnovat v kapitole 5.2, je vždy součástí dalších edukačních aktivit muzea a měl by s nimi být „kompatibilní“. To předpokládá sestavení jakéhosi plánu edukačních aktivit, aktuálního např. pro pololetí či celý rok. V tomto plánu by mělo být zahrnuto celé spektrum různých typů programů vhodných pro vybrané cílové skupiny

Při plánování edukačních aktivit je třeba také stanovit, zda se muzeum v určitém konkrétním případě věnuje přípravě jednorázového edukačního programu či dlouhodobého projektu, resp. cyklu edukačních programů. Nezbytností je pro muzejního pedagoga dobrá znalost výstavního plánu své instituce, ideálem, našim muzeím zatím vzdáleným, je možnost přímo a aktivně ovlivňovat témata výstav a jejich řešení – právě s ohledem na jejich edukační potenciál.

5.1.4 *Jaké znalosti uplatňujeme při přípravě edukačního programu?*

V dalších fázích plánování a přípravy edukačního programu uvažujeme o všech komponentách muzejní edukace, jak o nich bylo pojednáno v samostatné kapitole (viz kapitola 4). To je velmi náročná činnost, při níž se uplatňují nejen znalosti muzejního pedagoga z určitého oboru lidské činnosti, k němuž náleží sbírky spravované muzeem, ale také (a zejména) jeho znalosti didaktické. Americký vědec L. S. Shulman zavádí pro pojmenování těchto znalostí užitečný pojem *didaktické znalosti obsahu*, které zasazuje do komplexní *poznatkové báze učitelství* (Shulman, 1987, in Janík et al., 2007). Ta je tvořena kategoriemi vázanými jednak na obsah (znalosti obsahu, didaktické znalosti obsahu a znalosti kurikula) a jednak na obecné principy a strategie řízení a organizace skupiny, znalosti o žákovi (návštěvníkovi) a jeho charakteristikách, znalosti o kontextech vzdělávání a jeho smyslu, cílech a hodnotách (Janík et al., 2007). Připomeňme ještě, že tzv. didaktické znalosti obsahu jsou podle Shulmana znalostní strukturou tvořenou ze dvou nedílných složek:

- složky obsahové (týká se učiva, resp. obsahu edukace),
- složky didaktické (týká se zprostředkování obsahu edukace žákům).

Shulmanem formulované didaktické znalosti obsahu umožňují pedagogovi nacházet účinné analogie, vhodné ilustrace, příklady, vysvětlení, „ideální“ způsoby formulování tématu, které ho umožňují přiblížit druhým a učinit je srozumitelnými (Janík et al., 2007). „*Jde o znalosti, které učitelé umožňují didakticky ztvárňovat obsahy, jimž se mají žáci učit*“ (tamtéž, s. 28). Je tedy více než zřejmé, že muzejní pedagog nemůže být pouze odborníkem na oblast, které se muzeum věnuje (etnologem, biologem, numizmatikem, kunsthistorikem), ale zároveň (a především) odborníkem-pedagogem, který disponuje znalostmi, jak analyzovat učivo a učení návštěvníků, a znalostmi, jak o něm s návštěvníky komunikovat. Didaktické znalosti obsahu muzejního pedagoga jsou tak potřebným mostem mezi muzeálieři (s komplexem hodnot, které nesou), resp. oborem lidské činnosti, k němuž se vztahují, a edukačním procesem, který v návaznosti na sbírky probíhá.

5.1.5 Cyklus pedagogického uvažování a jednání podle L. S. Shulmana

Výše citovaný L. S. Shulman (1987) se věnoval analýze toho, jaký je vztah mezi myšlením pedagoga a jeho jednáním během edukačního procesu. Složitý cyklus *pedagogického uvažování a jednání* obsahuje podle něj několik fází:

1. Porozumění – pedagog do hloubky rozumí učivu, jemuž má vyučovat.	
2. Transformace – své porozumění učivu pedagog transformuje tak, aby bylo srozumitelné pro žáky (návštěvníky). Během této transformace se odehrávají tyto kroky:	Příprava – kritická analýza a interpretace učiva, jeho strukturování a rozfázování s ohledem na cíle edukace.
	Reprezentace – zde probíhají úvahy o tom, jaké reprezentace obsahu je nejvhodnější použít; v muzejní edukaci jde především o volbu vhodného exponátu, který může mj. sloužit jako příklad, reprezentace nějakého jevu či skutečnosti, dále různých analogií, metafor, demonstrací atd.
	Výběr – reprezentace učiva se v této fázi zpracují do nejvhodnějších edukačních forem a metod, pedagog vybírá nejlepší přístupy a strategie, uvažuje nad nejvhodnějším způsobem organizace a řízení edukačního programu.
	Přizpůsobení učiva žákům – v této fázi se zohledňují specifika žáků (návštěvníků), jejich specifické vzdělávací potřeby, jejich předchozí znalosti, pohlaví, věk, motivace, zájmy, schopnosti aj.

3. Vlastní vyučování – zahrnuje komplex činnosti pedagoga během edukačního procesu.
4. Hodnocení – v této fázi pedagog hodnotí, zda je edukační proces úspěšný, ověřuje si, zda žáci (návštěvníci) porozuměli obsahu edukace. Hodnocení se týká také úspěšnosti učitelova jednání a jeho práce s obsahem.
5. Reflexe – tato důležitá součást je jakýmsi kritickým pohledem zpět, umožňujícím poučit se z proběhnutého vyučování. Učitel si sumarizuje všechny získané zkušenosti a posouvá se dál na cestě k pedagogickému mistrovství.
6. Nové porozumění – zde se cyklus uzavírá a rozbíhá se jeho nový počátek. Pedagog v nové kvalitě porozuměl cílům svého pedagogického snažení a ověřil si způsoby, jimiž lze s učivem pracovat. S novým porozuměním vstupuje do další fáze svého působení (upraveno podle Janík et al., 2007, s. 26).

5.1.6 *Možné přístupy k přípravě edukačního programu*

Ch. Kyriacou (2004) upozorňuje, že pečlivá příprava vyučovací jednotky umožňuje jasně a konkrétně si rozmyslet, jaký typ učení bude navozen, jaký obsah a strukturu bude hodina mít, kolik času budeme věnovat jednotlivým aktivitám. Dobrá příprava umožňuje efektivní vedení výuky – pedagog se během edukačního procesu věnuje konkrétním problémům a komunikaci se žáky a nemusí se zabývat strategickými rozhodnutími typu co dělat a v jakém sledu, jaký způsob práce zvolit, co se žáky, kteří jsou již hotovi, apod. Při plánování a přípravě výuky považuje Kyriacou (tamtéž, s. 31) za klíčové tyto prvky:

1. Výběr výukových cílů – rozhodnutí o cílech, k nimž bude edukační proces směřovat.
2. Výběr činností a rozvržení edukační jednotky – výběr charakteru činnosti (metod, organizační formy), jejich pořadí a časové rozvržení, výběr didaktických pomůcek.
3. Příprava pomůcek – příprava edukačních materiálů, vzorových příkladů, kontrola techniky, nácvik technologie či postupu, který chci demonstrovat, aj.
4. Rozhodnutí o způsobu hodnocení žáků – jak v průběhu edukačního programu, tak po jeho skončení – díky hodnocení lze posoudit, zda bylo dosaženo stanovených cílů.

Stejný autor přináší také výčet praktických zásad či „zákonů“, na které bychom při plánování edukačního programu měli pamatovat. Tyto zásady jsme mírně upravili pro potřeby muzejních pedagogů. Jaké to jsou?

- Edukační program bychom měli plánovat tak, aby bylo možné dosáhnout stanovených cílů – a také jeho účastníkům by měl být smysl činností jasný.
- Edukační program by měl mít logickou strukturu a obsahovat různé typy činností a metod.
- Účastníci by měli být aktivní, nikoliv pasivní.
- Jakýkoliv výklad vhodně doplňujeme obrazovými materiály či přímo exponáty v expozici.
- Většina aktivit ve skutečnosti zabere více času, než jsme předpokládali.
- Je třeba mít připraveny doplňkové činnosti pro účastníky, kteří jsou již s prací hotovi – takže vždy připravujte více, než je nutné.
- Je také dobré využívat vhodného týmování – aktivity tak mohou probíhat postupně po skupinách anebo paralelně (upraveno dle Kyriacou, 2004).

Autoři Kalhous, Obst a kol. (2002, s. 358) navrhuji klást si při přípravě na edukační proces následující otázky (byly upraveny pro potřeby čtenářů tohoto textu):

1. Jaké cíle si kladu? Co chci? Čeho zamýšlím dosáhnout?
2. Jakými prostředky chci těchto cílů dosáhnout? (obsah edukace, metody, didaktické pomůcky, metodický postup určité aktivity atd.)
3. Jaká zvláštní didaktická hlediska je třeba zohlednit? (predispozice návštěvníků, specifika dané návštěvnické skupiny, jakým způsobem návštěvníky aktivizovat a motivovat, jak individualizovat edukační proces, bezpečnostní, hygienické a technické aspekty aj.)
4. Jaké výchovné možnosti se zde nabízejí? (výchovný – ve smyslu <i>educatio</i> – aspekt výstavy, jeho relevance pro danou komunitu, pro utváření kolektivní paměti, pro vytváření etických postojů návštěvníků, jejich hodnot aj.)
5. Jak zajistit organizaci edukačního programu? (organizační formy muzejní edukace, potřebný prostor, pracovní podmínky atd.)
6. Kolik času si vyžádají jednotlivé fáze edukačního programu? (jde o jakýsi bodový scénář programu i s konkrétním časovým rozvrhem jednotlivých jeho fází)
7. Jak budu zjišťovat, zda došlo ke splnění cílů? (hodnocení, evaluace programu, reflexe proběhnutých aktivit)

Autoři příruček k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Steelová et al., 1998) navrhuji níže uvedenou strukturu přípravy pedagoga a následné vyučovací jednotky, zohledňující konstruktivistické teorie. Upravili jsme ji poněkud pro potřeby muzejních pedagogů, avšak upozorňujeme, že zmíněný program zdůrazňuje především kognitivní aspekty vzdělávání a nezaměřuje se tolik na osvojování postojů nebo změny v hodnotové orientaci, kategorii estetického či citového prožitku apod., které muzejní pedagog může upřednostňovat.

Před edukačním programem:	1. Motivace Proč je právě toto téma pro návštěvníky zajímavé? Jak souvisí s jejich dosavadními zkušenostmi a znalostmi? V případě, že jde o navazující cyklus edukačních programů: jak toto téma souvisí s tím, co se návštěvníci v muzeu již naučili? Jaké příležitosti ke kritickému myšlení téma nabízí?
	2. Cíle Co konkrétního se návštěvníci naučí? Čemu porozumí? Jak s tím mohou dále naložit? K čemu konkrétně jim to bude?
	3. Nezbytné předchozí znalosti a dovednosti Co musí návštěvníci předem znát či umět, aby pro ně program měl smysl?
	4. Hodnocení Jaké důkazy mohou získat o tom, že se návštěvníci něčemu naučili?
	5. Pomůcky a časové rozvržení Jaké pomůcky budeme potřebovat? Jak časově rozvrhneme jednotlivé aktivity?
	6. Týmování Jak budou návštěvníci rozděleni do skupin?
Vlastní edukační program:	1. Evokace Jak návštěvníky povedu k tomu, aby formulovali otázky a sami si stanovili cíle učení v návaznosti na vlastní zkušenosti a potřeby? Jak zjistím jejich dosavadní znalosti o tématu?
	2. Uvědomění si významu Jakým způsobem (metodami, činnostmi aj.) budou návštěvníci zkoumat téma? Jak budou sledovat, zda a jak obsahu rozumí?
	3. Reflexe Jak návštěvníci použijí to, co se naučili? Jaký to má pro ně smysl? Jak je povedu k tomu, aby dál uvažovali o tom, co se dozvěděli a hledali odpovědi na další související otázky?

	4. Závěr K jakým závěrům bychom měli na konci edukačního programu dospět? Je žádoucí (příp. do jaké míry) vyřešit společně všechny předložené problémy?
Po absolvování programu:	Další výsledky Jaké další učení a činnosti návštěvníků může tento program vyprovokovat? Jaké další otázky? Co by měli návštěvníci při dalších návštěvách muzea pochopit? Čemu by měli porozumět?

Uplatnění konstruktivistických zásad v muzejní edukaci může přinést její vyšší efektivitu a úspěšnost. Které zásady to jsou?

Především je třeba zajistit, aby návštěvník mohl asociovat edukační situaci s tím, co už zná – protože vše nové si přirozeně spojujeme s tím, co již známe. Při samotné edukaci se proto doporučuje vycházet nejprve ze známých věcí anebo k neznámým exponátům přímo přiřazovat věci, které návštěvníci dobře znají a používají (Hein, 1999).

Je třeba si také uvědomit, že první asociace se u návštěvníka tvoří již při vstupu do muzejní budovy. Do plánování muzejní edukace tak konstruktivisticky založení pedagogové zapojují také analýzu toho, jaký dojem v návštěvníkovi architektura muzea a muzeum samotné vyvolává. G. E. Hein (1999) také poukazuje na to, že pro úspěch muzejní edukace je nutné uspokojit základní potřeby návštěvníků, k nimž patří svoboda pohybu, příjemné prostředí a možnost kontroly nad ním (návštěvník se musí cítit bezpečně, což může být v typických otevřených sálech muzeí s vysokými stropy obtížné). Důležitou zásadou je také zvolit přiměřené množství informací a poznatků, se kterými se návštěvník seznamuje – vyjít opět musíme ze schopností konkrétního návštěvníka a z analýzy toho, kolik informací je schopen pojmout.

Vlivu celkového sociálního klimatu muzea na spokojenost návštěvníků a edukační efekt prohlídky jsme se již věnovali v publikaci Edukační potenciál muzea (Šobáňová, 2012), kde jsme také formulovali koncept přátelského muzea, tedy vstřícného muzea, v němž panuje příznivé sociální klima se samozřejmou vlností personálu, „nizkoprahovostí“, tolerancí k živějším projevům dětí, návštěvníckým servisem atd.

5.2 Příprava edukačního programu a jeho struktura

Možností, jak strukturovat písemnou přípravu edukačního programu, je jistě mnohem více, předložené možnosti jsou pouhými příklady. Další zajímavé ukázky můžeme najít na metodickém portálu RVP anebo na webových stránkách některých muzeí, zveřejňujících své edukační materiály on-line.

Je přirozené, že didaktické znalosti obsahu se u pedagogů utvářejí postupně a že stěžejní roli pro úspěch edukačního procesu sehrává rovněž nepřenosná zkušenost. Také proto je třeba zvláště začínajícím muzejním pedagogům doporučit, aby si své edukační programy nejen pečlivě plánovali, ale zároveň své představy písemně zaznamenávali. Dají tak edukačnímu programu jasný tvar a předejdou pouhému chaotickému vršení činností, kterými mají zvláště začátečníci tendenci svůj program přeplnit. Známa zásada, že méně je někdy více, platí i pro muzejní edukaci. Každá příprava zde vychází z podrobné didaktické analýzy sbírek muzea, jeho expozic či výstav a představuje transformaci tohoto obsahu do konkrétní edukační situace.

Na základě zkušeností muzejních pedagogů v praxi navrhuje níže uvedenou kostru přípravy, která byla použita i v kapitole, kterou obsahuje rozšířená verze této knihy v podobě interaktivního CD-ROMu. Kapitola s názvem *Příklady edukačních programů* přináší konkrétní ukázky programů realizovaných v Muzeu umění Olomouc a Vlastivědném muzeu Olomouc.

Je samozřejmé, že způsobů, jak lze strukturovat přípravu edukačního programu, bychom mohli najít celou řadu a každý pedagog v praxi postupuje podle vlastních zkušeností. Navrženou přípravu je tak třeba brát jako příklad, možnost, nikoliv jako dogma.

Oproti strukturám příprav, které jsme si ukázali v předchozí podkapitole, obsahuje ta naše navíc položku anotace programu, kterou muzejní pedagog formuluje kvůli účinné komunikaci s návštěvníky. Seznam nabízených programů muzeum obvykle vyvěšuje na své webové stránce nebo je distribuuje jiným způsobem a je vhodné ho doplnit stručným shrnutím obsahu jednotlivých programů, uvést, jakých sbírek se program týká, jaké téma zpracovává, pro koho je určen aj.

Vzhledem k tomu, že mezi hlavní specifika muzejní edukace patří zaměření na sbírkový předmět, na muzeálii, na niž pohlížíme jako na mnohovrstevnatý výchovný prostředek, je třeba postavení muzeálie v procesu muzejní edukace zohlednit i při její přípravě. V modelové přípravě jí tedy věnujeme

samostatný prostor, kam si může pedagog zaznamenat, jaké obsahy se s tímto předmětem či jejich skupinou váží, případně které z nich podle specifik skupiny a stanovených cílů vybírá.

Připomínáme, že sbírkový předmět nese jednak informace náležející do určitého oboru lidského zkoumání a činnosti a mimo to také další kvalitu, kterou muzejní edukace usiluje zprostředkovat. Touto kvalitou je **muzealita** (ve smyslu celého komplexu rozličných kulturních hodnot), kterou je třeba podrobovat – jak v rámci přípravy edukačního programu, tak i během jeho samotného konání – stále reinterpetaci.

Název edukačního programu:	
Anotace programu:	
Cílová skupina:	
Cíle programu:	
Obsah programu:	Na jakou expozici či výstavu program navazuje?
	Který z exponátů je nositelem obsahu programu?
	Které vědomosti, dovednosti či hodnoty (orientaci jedince, jeho zájmy, přesvědčení, postoje) jsou obsahem programu?
	Má program souvislost se školním kurikulem?
Bodový scénář edukačního programu:	

Název a stručný popis aktivity:	Metody, organizační formy, didaktické prostředky, časová náročnost:
1.	
2.	
3.	
4.	

5.	
Didaktické poznámky: (didaktická hlediska jako zvláštnosti skupiny, specifické vzdělávací potřeby návštěvníků, zvláštní metody motivace a aktivizace, možná omezení pohybu v expozici, zvláštní režim návštěv výstavy apod.)	
Evaluace:	

Souhrn

V knize je definován termín muzejní edukace, a to v kontextu základních muzeologických a pedagogických poznatků. O muzejní edukaci nehovoříme v případech, kdy se jedná o všeobecné, neintencionální působení muzea (expozicí, výstavou, „ukazováním“), nýbrž tehdy, jedná-li se o skutečně plánovitý a záměrný proces:

- který připravuje a vede (nejlépe) muzejní pedagog;
- v němž jsou sledovány jisté všeobecné i specifické cíle;
- v němž dochází v jednotlivých etapách k předávání určitého vzdělávacího obsahu;
- pro jehož úspěch jsou voleny vhodné metody, organizační formy a didaktické prostředky.

Mezi hlavní specifika muzejní edukace patří zaměření na sbírkový předmět, na muzeálii, která je mnohohrstevnatým prostředkem této edukace. Přestože nese informaci náležející do určitého oboru lidského zkoumání a činnosti, nese ještě další kvalitu, kterou muzejní edukace usiluje zprostředkovat. Touto kvalitou je muzealita ve smyslu celého komplexu rozličných kulturních hodnot. Tyto hodnoty jsou ovšem z pohledu jednotlivce i společnosti proměnlivé a je třeba je podrobovat – i v rámci edukace – stále reinterpetaci.

Kromě zaměření na sbírkový předmět (muzeálii) patří mezi další znaky muzejní edukace také vázanost na specifický prostor muzea. Ta však není podmínkou; muzejní edukace totiž nemusí vždy probíhat přímo v muzeu. Působení prostoru muzea – jeho architektury, estetické podoby expozic, ale i pracovníků a celkového sociálního klimatu muzea má však v muzejní edukaci své důležité místo.

Z hlediska didaktického má muzejní edukace ještě další důležité rysy, jimiž je obvykle absence kontinuity při práci s návštěvníkem muzea, často nehomogenní skladba návštěvnických skupin a ze strany návštěvníka ovšem také dobrovolnost, resp. neformálnost této edukace. Edukační aktivity muzea však mohou náležet i do oblasti formálního vzdělávání, kde již specifikum dobrovolnosti schází.

První dvě specifika se výrazně odrážejí v metodických postupech muzejního pedagoga, který je při své přípravě nucen přistupovat k jisté univerzalitě

svých programů a při aktivitě s konkrétní skupinou návštěvníků program s velkou mírou pohotovosti teprve přizpůsobovat či variovat.

Vázanost na muzejní sbírky ovlivňuje obsah edukace v konkrétních jednotlivých muzeích. Témata edukačních aktivit se totiž mění v závislosti na výstavních a jiných aktivitách konkrétního muzea, narozdíl od klasických, více či méně pevných vzdělávacích obsahů, jak je známe ze školního vzdělávání.

V knize je muzejní edukace představena jako dynamický proces tvořený řadou komponent. Blíže charakterizovány jsou cíle muzejní edukace, její obsah, metody, organizační formy a didaktické prostředky. Pozornost je věnována také plánování muzejní edukace, a to v kontextu Shulmanova cyklu pedagogického uvažování a jednání. Rozšířená verze knihy v podobě interaktivního CD-ROMu obsahuje navíc celou řadu obrazového materiálu a příkladů edukačních programů, které připravili a realizovali muzejní pedagogové působící v Muzeu umění Olomouc a Vlastivědném muzeu v Olomouci.

Muzejní edukace se svým zaměřením pohybuje mezi dvěma póly – buď je svým obsahem a cíli svébytná, z muzea a jeho podstaty vycházející, anebo se blíží edukaci školní, pouze realizované v jiném, zde muzejním prostředí. Klíčem k rozlišení těchto pólů je způsob, jakým je v této edukaci nahlíženo na muzeálíi. Je pouhým názorným exemplářem, didaktickou pomůckou, ilustrující poznatky určitého oboru lidského poznání, anebo je jedinečným předmětem, nesoucím kvalitu muzeality, jejíž rozkrytí je cílem této edukace?

Oba zmíněné přístupy se v praxi samozřejmě prolínají, je však nezbytné reflektovat jejich existenci a důsledky. Úkolem muzejního pedagoga je balancovat mezi oběma extrémami tak, aby muzejní edukace neztratila svou svébytnost a plnila své obecné kulturotvorné poslání a zároveň aby muzeum ve snaze o co nejširší využití sbírek mohlo úspěšně kooperovat se školou.

Summary

This work defines the term museum teaching in the context of fundamental museological and educational findings. Museum teaching does not include general and non-intentional activities of a museum (such as expositions, exhibitions, “presentations”) but those activities that are the result of a carefully designed and intentional process:

- which is developed and lead by (ideally) a museum educator;
- which has general or specific objectives;
- where each stage leads to transmitting specific educational objectives;
- and where adequate teaching methods, organisational forms and teaching tools are employed to ensure its success.

One of the main specifics of museum teaching is the emphasis which is put on a collection item – an exhibit which represents a multi-layer tool of museum teaching. An exhibit carries information relating to a specific field of human research and activity and it represents a quality which museum teaching tries to mediate. This special quality is museolity which encompasses the whole complexity of various cultural values. These values are inconstant for both an individual and the society and within the field of museum teaching it is therefore necessary to subject these values to an ongoing reinterpretation.

Apart from being based on a collection item (an exhibit), museum teaching is also strongly dependent on the specific museum area. However, museum teaching is not conditioned by a museum environment, it can be also practised outside the museum premises. Nevertheless, the impact of museum environment – its architecture, aesthetics of expositions, museum professionals and the overall social climate of a museum plays an important role in museum teaching.

From the educational standpoint, museum teaching also displays other equally important characteristics. It is mainly the non-existent continuity in working with museum visitors, inhomogenous groups of visitors and a certain degree of voluntariness from the visitor, i.e. non-formality of this teaching. However, educational activities of a museum can be also part of formal education where the aspect of voluntariness does no longer apply.

The first two specifics are strongly reflected in the methodical approaches of a museum educator to designing an educational program which needs to be universal in order to be promptly tailored and adjusted to the needs of a particular group of visitors.

The content of museum teaching of particular museums depends on the museum collections. The themes of educational activities change according to the exposition and other activities of a particular museum which is in contrast to classical and rather fixed educational programs as known from formal education.

This book introduces museum teaching as a dynamic process based on a complexity of components. The objectives of museum teaching, its content, methods, organisation forms and teaching tools are addressed in a greater detail. Museum teaching planning is discussed in the context of Shulman's cycle of educational thinking and acting. An interactive CD ROM, which is the extended version of this book, includes many pictorial materials and examples of educational programs which were developed and realised by museum educators in the Museum of Art and the Museum of National History in Olomouc.

The subject matter of museum teaching fluctuate between two opposites; it is either the outcome of a museum activity quite distinctive in its content and objectives or it resembles a kind of formal education differing only in the environment in which it is delivered. The only key which enables us to distinguish one from the other is the way an exhibit is perceived. Is it a mere specimen, a teaching tool illustrating the findings of a particular human knowledge or is it a unique item that carries quality of museolity whose revealing is the objective of museum teaching?

In practice, both approaches are interconnected but it is important to reflect on their existence and consequences. The task of a museum educator is to balance both extremes – so that museum teaching does not lose its distinctiveness and continues to fulfil its general culture-constituting mission and at the same time it promotes cooperation with the school in order to make the most of the museum collections.

Literatura

- BENEŠ, Josef. *Muzeologický slovník*. Praha : Národní muzeum – Ústřední muzeologický kabinet, 1978. 169 s. ISBN neuvedeno.
- BENEŠ, Josef. *Muzeum a výchova*. Praha : Ústav pro informace a řízení v kultuře, 1980. 309 s. Problémy sbírkové evidence; sv. 2. ISBN neuvedeno.
- BRABCOVÁ, Alexandra. Veřejné muzeum. In BRABCOVÁ, Alexandra. (ed.) *Brána muzea otevřená*. Náchod : Nakladatelství JUKO, 2003. s. 24–39. ISBN 80-86213-28-5.
- BROŽEK, Jaroslav, HOURA, Miroslav. *Besedy o umění v 7. ročníku*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1968. 1. vyd. 136 s. ISBN 00-0277-03-3.
- BROŽEK, Jaroslav, ZHOŘ, Igor. *Besedy o umění v 6. ročníku*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1965. 1. vyd. 109 s. ISBN 00-0326-58-6.
- DOČKALOVÁ, Jolana. Co je neformální vzdělávání? In URBAN, Michal, JANSKÁ, Martina (eds.). *Konference neformálního vzdělávání*. Praha : Česká národní agentura Mládež, Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2007b. s. 4–6. Dostupný z WWW: <www.mladezvakci.cz>.
- DOČKALOVÁ, Jolana. Neformální vzdělávání – moderní termín nebo fungující koncept?. *Eurokompas: Čtvrtletník na podporu vzdělávání a mobility v Evropě*. 2007a, č. 4, s. 1–2. Dostupný z WWW: <http://www.eurodesk.cz/download/eurokompas%2002_07.pdf>.
- EGER, Ludvík; BARTOŇKOVÁ, Hana. Studijní texty v distančním vzdělávání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 64 s. ISBN 80-244-0755-8.
- Evropská komise. *Memorandum o celoživotním učení: Pracovní materiál Evropské komise* [online]. 2000 [cit. 2009-06-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm#2>>.
- FIALOVÁ, Dagmar, STEHLÍK, Michal. Role muzeí ve výukovém procesu – výsledky výzkumu práce muzeí s dětmi a mládeží. *Acta musealia Muzea jiho-východní Moravy ve Zlíně: Muzeum a škola aneb Nebojte se muzea*. 2005, 3, s. 10–17. ISSN 0862-8548.
- FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany : Nakladatelství H&H, 2008. 334 s. ISBN 978-80-7319-076-7.
- GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, URBANOVSKÁ, Eva. *Obecná pedagogika I*. Olomouc : HANEX, 1997. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
- GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc : HANEX, 2007. 180 s. ISBN 80-85783-73-8.

- GRIEBHAMMER, Birke. Museumspädagogik in einem kleinen kommunalen Museum. In *Museumskunde*, Band 48, Heft 3, 1983. s. 106–112.
- HEILIGENMANN, Ursula. *Das Verhältnis der Pädagogik zu ihren Bereichen. Eine systematische Untersuchung am Beispiel der Museumspädagogik*. Heidelberg, 1986. Disertační práce. Die philosophische Fakultät, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- HEIN, George E. The constructivist museum. In HOOPER-GREENHILL, Eilean. *The educational Role of the Museum*. Second edition. London : Routledge, 1999. s. 73–79. ISBN 0-415-19826-7.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. *Museum and Gallery Education*. Leicester, London and New York : Leicester University Press, 1991. 213 s. ISBN 0-7185-1306-1.
- HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno : Akademické nakladatelství Cerm, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.
- HORÁK, František. *Didaktika základní a střední školy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 245 s. ISBN 17-216-90.
- JAGOŠOVÁ, Lucie, MRÁZOVÁ, Lenka. Objektové učení jako základ muzejní didaktiky. In HORÁČEK, Martin, MYSLIVEČKOVÁ, Hana, ŠOBÁŇOVÁ, Petra (eds.). *Muzejní pedagogika dnes: Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. s. 225–236. ISBN 80-244-1993.
- JAGOŠOVÁ, Lucie; JŮVA, Vladimír; MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno : Paido, 2010. 298 s. ISBN 978-80-7315-207-9.
- JANÍK, Tomáš, et al. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost ob-sahu?* Brno : Paido, 2007. 123 s. ISBN 978-80-7315-139-3.
- JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. Praha : VÚP, 2007. 124 s. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/aktualita/23/60>>.
- JUREČKOVÁ, Veronika. Financování a řízení kulturních projektů. In *Škola muzejní pedagogiky 5*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s. 31–87. ISBN 978-80-244-1870-4.
- JŮVA, Vladimír. *Dětské muzeum: Edukační fenomén pro 21. století*. Brno : Paido, 2004. 264 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-090-5.
- KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto, a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době: Vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. 1. vyd. Praha : Argo a Národní galerie v Praze, 2000. 258 s. ISBN 80-7035-155-1 (NG) 80-7203-252-6 (Argo).

- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele – Cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
- LICHTWARK, Alfred. *Výcvik nazírání na díla umělecká: Dle pokusů se žáky vydalo Umělecké sdružení pro uměleckou výchovu v Hamburku*. Praha : Dědictví Komenského, 1915, s. I-XXVII. 72 s. ISBN neuvedeno.
- MALACH, Josef. Materiální didaktické prostředky. In KURELOVÁ, Milena, ŠTEFLÍČKOVÁ, Eva. *Pedagogika II*. Ostrava : Pedagogická fakulta OU, 1993. s. 224–247. ISBN 80-7042-068-5.
- MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1995. 104 s. ISBN 80-210-1124-6.
- MOFFAT, Hazel; WOLLARD, Vicky. *Museum and Gallery Education: A Manual of Good Practice*. London : The Stationary Office, 1999. ISBN 0-11-702695-6.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Praha : Portál, 2006. 380 s. ISBN 80-7367-172-7.
- POLÁKOVÁ, Zdena, et al.. *Inspiration muzejní pedagogiky*. Brno : Moravské zemské muzeum, 2010. 190 s. ISBN 978-80-7028-361-5.
- PRŮCHA, Jan, et al. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha : Portál, 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4.
- Průvodce dalším vzděláváním: V kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha : Odbor dalšího vzdělávání MŠMT, 2009 [cit. 2009-06-01]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/adult_education/Pruvodce_dalsim_vzdelavanim.doc>.
- ROHMEDER, Jürgen. Organisationsformen der Museumspädagogik in der Bundesrepublik. In *Museumskunde*, Band 45, s. 65–72.
- SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. 1987, 57, 1, s. 1–21. ISSN 0017-8055-87-0200-0001.
- SCHMEER-STURM, Marie-Louise. Museumspädagogik als Teilbereich der allgemeinen Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung anthropologischer Aspekte. In VIEREGG, Hildegard, et al. *Museumspädagogik in neuer Sicht: Erwachsenenbildung im Museum*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1994. Band I: Grundlagen – Museumstypen – Museologie. s. 42–48. ISBN 3-87116-938-2.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obsobná didaktika*. Praha : Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

- SOKOLOVÁ, Katarína. Existenciálny priestor múzejnej edukácie: Reflexia aktuálnych možností výchovy k umeniu. In HORÁČEK, Martin, MYSLIVEČKOVÁ, Hana, ŠOBÁŇOVÁ, Petra (eds.). *Muzejní pedagogika dnes: Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. s. 85–91. ISBN 80-244-1993.
- STEELOVÁ, Jeannie L., et al. Plánování vyučovací hodiny. Praha : Kritické myšlení, 1998. 18 s. ISBN neuvedeno.
- STRÁNSKÁ, Edita, STRÁNSKÝ, Zbyněk Z. Základy štúdia muzeológie. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica, 2000. 130 s. ISBN 80-8055-455-2.
- STRÁNSKÝ, Zbyněk Z. *Úvod do muzeologie*. Brno : Masarykova univerzita, 2000. 169 s. ISBN 80-210-1272-2.
- Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008. 89 s. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf>. ISBN 978-80-254-2218-2.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc, 2009. 286 s. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. V tisku.
- ŠPĚT, Jiří. *Přehled vývoje českého muzejnictví I. (do roku 1945)*. 2. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, Filosofická fakulta, 2003. 137 s. ISBN 80-210-3206-5.
- ŠTĚPÁNEK, Pavel. *Obrisy muzeologie pro historiky umění*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 251 s. ISBN 80-244-0542-3.
- TALBOYS, Graeme K. *Museum Educator's Handbook*. Aldershot, Hampshire in England and Brookfield, Vermont in USA : Gower, 2000. 220 s. ISBN 0-556-08173-3.
- TRIPPS, Manfred. Museumspädagogik – Definition und Sinn. In VIEREGG, Hildegard, et al. *Museumspädagogik in neuer Sicht: Erwachsenenbildung im Museum*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1994. Band I: Grundlagen – Museumstypen – Museologie. s. 38–41. ISBN 3-87116-938-2.
- ULBRICHT, Kurt. Geschichte, Gesellschaft und Museum. In VIEREGG, Hildegard, et al. *Museumspädagogik in neuer Sicht: Erwachsenenbildung im Museum*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1994. Band I: Grundlagen – Museumstypen – Museologie. s. 72–93. ISBN 3-87116-938-2.
- WALDACHER, Friedrich. *Príručka všeobecnej muzeológie*. Bratislava : Slovenské národné múzeum – Národné múzejné centrum, Vydavateľstvo SNM, 1999. 477 s. ISBN 80-8060-015-5.
- WESCHENFELDER, Klaus, ZACHARIAS, Wolfgang. *Handbuch Museumspädagogik: Orientierungen und Methoden für die Praxis*. Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 1981. 384 s. ISBN 978-3590142459.

ŽALMAN, Jiří. *Má hlava je muzeum aneb Dupání lehkou nohou v muzeologii*. Praha : Asociace muzeí a galerií České republiky, 2004. 64 s. ISBN 80-86611-10-8.

Internetové zdroje

Deutsches Hygiene-Museum Dresden [online]. nedatováno. [cit. 2009-10-19]. Dostupný z WWW: <www.dhmd.de>.

ICOM: Mezinárodní rada muzeí ICOM [online]. 2001. 2001, 2003 [cit. 2009-10-19]. Dostupný z WWW: <<http://www.cz-icom.cz/doc0008.html>>. ISBN 80-902267-5-2.

Památník Mohyla míru [online]. nedatováno. [cit. 2011-12-18]. Dostupný z WWW: <<http://mohylamiru.muzeumbrnenska.cz/>>.

Techmania [online]. 2008. [cit. 2009-10-21]. Dostupný z WWW: <<http://www.techmania.cz>>.

Profil autorky



Petra Šobánková (* 1975)

Od roku 2004 působí jako odborná asistentka na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Zde vyučuje didaktiku výtvarné výchovy, galerijní animace a praktické výtvarné disciplíny. Podílí se také na projektových aktivitách pracoviště a odborně se zaměřuje na muzejní a galerijní pedagogiku. Je autorkou vysokoškolských skript *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy* a *Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky* a spolueditorkou několika sborníků.

Výsledky svého hlubšího zájmu o muzejní pedagogiku publikuje v souběžně vycházejících knihách *Muzejní edukace* a *Edukační potenciál muzea*. V současnosti je řešitelkou projektu Grantové agentury ČR *Česká muzejní edukace v kontextu současných evropských trendů*, jehož cílem je zkoumání fenoménu muzejní edukace a podchycení současných evropských trendů v edukačním působení muzeí.

Petra Šobánková
KVV PdF UP v Olomouci
tel. 585 635 444
petra.sobanova@upol.cz

Publikace z produkce UP je možno zakoupit prostřednictvím e-shopu
na adrese www.e-shop.upol.cz

Mgr. Petra Šobánová, Ph.D.

Muzejní edukace

Výkonný redaktor doc. Mgr. Emilie Petříková
Odpovědná redaktorka Mgr. Lucie Loutocká
Technická redaktorka RNDr. Anna Petříková
Návrh a grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
e-mail: vup@upol.cz

Olomouc 2012

1. vydání

Ediční řada – Monografie
čz 2012/076

ISBN 978-80-244-3003-4

NEPRODEJNÁ PUBLIKACE