

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Doktorský studijní program Výtvarná výchova
(teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby)**

DIZERTAČNÍ PRÁCE

Mgr. Kateřina Tomešková

**Poznávací procesy dětí během muzejní edukace
a způsoby jejich ovlivňování**

Dizertační práce byla vypracována v kombinované formě doktorského studijního programu Výtvarná výchova – teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby realizovaného na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Jádrem dizertační práce je výzkum didaktického obsahu muzejní edukace realizovaného v prostředí Muzea Komenského v Přerově. Detailní popis, analýza a interpretace prezentované řady realizací vzdělávacích obsahů a jejich alterací vypovídá o konkrétních podobách didaktické transformace v muzejně-edukační praxi. Mnohé teoretiky i praktiky širokého pole pedagogických oborů mohou uvedené výsledky empirického výzkumného šetření vybízet nejen k obecnému zvažování kultury procesu vyučování a učení v muzeu a jeho kvalit, ale také k verifikaci celospolečenského významu výchovy a vzdělávání v pamět'ových i kulturních institucích.

Prohlašuji, že jsem dizertační práci zpracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Přerově, dne 21. dubna 2014

Mgr. Kateřina Tomešková

Děkuji Doc. PaedDr. Hana Stehlíkové Babyrádové, Ph.D. za odborné vedení dizertační práce, především za její osobní dohled na autorské zvažování obsahu textu a za poskytnutí opory při mých prezentacích dílčích částí výzkumu.

Ráda bych také poděkovala Mgr. Petře Šobánové, Ph.D. za konzultační činnost, sdílené nápady a cennou pomoc didaktického charakteru mé osobě, ale také za její všeobecné projevy kolegiální podpory muzejněpedagogickým praktikům.

Dále děkuji doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc. za mnohé mi udělené odborné rady a za jeho všeobjímající expertní přístup k výzkumným snahám doktorandů, obohacený inspirativním lidským jednáním a dlouholetou profesní zkušeností.

Taktéž děkuji Mgr. Radimovi Himmlerovi, řediteli muzea i všem kolegyním a kolegům z mého pracoviště za umožnění realizace výzkumu v prostředí Muzea Komenského v Přerově. Zvláštní poděkování v této souvislosti patří i Jitce Hanákové, muzejní fotografce, která již po několik let ochotně dokumentuje všechny edukační programy a pro potřeby této dizertační práce dohledala žádané záběry ve fotoarchívu MKP.

Děkuji za nadstandartní spolupráci paní ředitelce, paním učitelkám i jejich žákyním a žákům z nejmenovaného školského zařízení, kteří se stali respondenty prezentovaných výzkumných šetření (bez dalšího určení - viz dodržení etických zásad kvalitativního výzkumu).

Poděkování dlužím i svým dvěma synům, Janu a Matěji Tomeškovi, kteří strávili velké množství svého volného času při natáčení a posprodukčním zpracovávání videostudií a dokumentárních filmů z muzejní edukace. Oba také pomáhali s vytvářením motivačních filmů jako didaktických pomůcek pro účely vzdělávání dětí a mládeže v přerovském muzeu.

Na závěr bych ráda srdečně poděkovala svému manželovi, Ing. Jiřímu Tomeškovi, za podporu po celou dobu mého studia a za jeho láskyplnou důvěru v mé schopnosti zdárného dopsání dizertační práce.

Obsah:

ÚVODEM.....	9
<u>TEORETICKÁ ČÁST A: Popis prostředí jako začátek studia fenoménu.....</u>	15
1 MUZEUM KOMENSKÉHO V PŘEROVĚ.....	16
2 VYSOKÁ NÁVŠTĚVNOST JAKO PŘÍMÝ DŮKAZ ZÁJMU O SOUČASNOU NABÍDKU PŘEROVSKÉ MUZEJNÍ EDUKACE.....	17
3 VÝBĚR SUBKULTURY DĚTSKÝCH NÁVŠTĚVNÍKŮ MUZEÍ.....	20
4 KOMUNIKACE S DĚTSKÝM ÚČASTNÍKEM MUZEJNĚ-EDUKAČNÍHO PROGRAMU JAKO CESTA K INTERPRETACI.....	21
<u>TEORETICKÁ ČÁST B: Teorie v konfrontaci s praxí.....</u>	23
5 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE SE ŽÁKEM JAKO ALGORITMUS EFEKTIVNÍ MUZEJNÍ EDUKACE.....	24
5.1 Toto je... jako když... kost.....	25
5.1.1 Dva názory participující na oborové diskusi a dvě podnětné otázky.....	28
5.1.2 Odpovědi ukryté mezi filmovými políčky.....	29
5.1.3 „Toto je... jako když... kost“.....	31
5.1.4 Muzejní rozhovor.....	33
5.1.4.1 O čem vypovídají odpovědi dětí z hlediska obhajoby zážitkového přístupu muzejní edukace?.....	35
5.1.4.2 Co všechno může přinést žákům specifická interakce v edukační situaci odehrávající se na poli muzea?.....	37
5.1.4.3 Co by děti při exkurzi do pravěku opravdu zajímalo?.....	38
První teoretické zamyšlení směřující k započetí výzkumu.....	40
5.2 Toto je... jako když... kost (II. část).....	41
5.2.1 Jak souvisí komunikace s muzejní pedagogikou?.....	43
5.2.1.1 Expozice nebo výstava jako vhodný prostředek komunikace.....	45
5.2.1.2 Příklad z historie aneb Muzejní komunikace dovnitř i ven.....	47
5.2.2 Pedagogická komunikace s dětským návštěvníkem jako algoritmus efektivní muzejní edukace.....	49
5.2.2.1 Aktivizační činnosti jako pevná součást muzejní edukace.....	51

5.2.2.2 Animace „na druhou“	53
5.2.3 Animace jako živná půda pro dětská přátelství.....	54
5.2.3.1 Rituál, zážitek jako běžná motivace ŠKOLY HROU.....	56
Druhé teoretické zamyšlení směřující k započetí výzkumu.....	58
5.3 Toto je...jako když...kost (III. část).....	61
5.3.1 Složitá cesta výzkumu - od chápání pojmu animace k obsahu šk. vzdělávání.....	63
5.3.1.1 Jak daleko má představa žáka ke vzdělávacímu obsahu výuky.....	65
5.3.2 Jednodušší je domněnky falzifikovat než verifikovat.....	67
5.3.2.1 Emoce přicházející ze zrakového vjemu - dobrý počátek komunikace...68	
5.3.3 V muzeu mohou návštěvníci poznávat například „se zavřenýma očima“	69
5.3.3.1. Smyslové rozhraní „je taky na hraní“	74
Třetí teoretické zamyšlení směřující k započetí výzkumu.....	77
5.4 Toto je...jako když...kost (IV. část).....	78
5.4.1 Muzeum jako místo kulturního a historického předávání hodnot.....	81
5.4.2 Co může mimo jiné znamenat slovní spojení „chovat se přátelsky“	84
5.4.2.1. Pozitivní školní klima v muzejním prostředí.....	85
5.4.3 Cíle muzejní edukace a vztah ke klíčovým kompetencím – RVP.....	87
5.4.3.1 Prolínání nabídky muzejní edukace s obsahem výchovně vzdělávacích předmětů.....	89
5.4.3.2 Názorný příklad vstupní diagnostiky znalosti žáků.....	90
5.4.3.3. Do expoziční fáze učení v muzeu vstupujeme s herní aktivitou.....	92
Čtvrté (a poslední) teoretické zamyšlení směřující k započetí výzkumu.....	95
<u>VÝZKUMNÁ ČÁST A: Vymezení výzkumu.....</u>	98
6 VÝZKUMNÁ OBLAST, TÉMA A CÍLE ŠETŘENÍ.....	99
7 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	103
8 METODOLOGICKÉ POSTUPY A METODOLOGIE.....	105
8.1 Strategie výběru metodologického rámce, volba typu výzkumu.....	106
8.2 Metody získávání dat.....	109
8.3 Zdůvodnění výběru metody zpracování a další analýzy dat.....	113
8.4 Validita a reliabilita.....	113

8.5 Etické problémy a způsob jejich řešení.....	114
8.5.1 Dodržování kritérií pro psaní dizertační práce, její formální úpravy a vznik příloh.....	115
8.6 Zkoumaný soubor (výběr vzorku a motivace k jeho způsobu výběru).....	117
<u>VÝZKUMNÁ ČÁST B: Muzejněpedagogická reflektivní praxe – cesta ke změnám*</u>	
9 „MEZI... “ ROZHODNĚ NEZNAMENÁ „NA OKRAJI“	120
9. 1 Reflexe celostátní odborné muzejněpedagogické akce.....	120
Príslib dalších oborových počinů.....	121
10 „TO‘, CO NÁS TRÁPÍ... “ ANEB JAK SE STÁT LEPŠÍM UČITELEM.....	122
10. 1 Úvodem aneb Na začátku bylo „to“.....	122
Vybraná pasáž z úvodu přílohy 3	
Vybrané pasáže z první části přílohy 3	
10.2 Jak pojmenovat muzejněpedagogický problém.....	124
10.3 „O kvalitní obraz muzejní edukace“ se musíme přičinit.....	125
10.4 Jak se tvoří „společné dílo“.....	125
Vybrané pasáže z druhé části přílohy 3	
10.5 Každodenní reflexe muzejní edukace.....	127
10.6 Proč se zpětně zabývat obrazem muzejní edukace.....	127
10.7 Stát se reflektivním praktikem.....	129
<u>VÝZKUMNÁ ČÁST C: Didaktické kazuistiky přerovské muzejní edukace</u>	
11 JAK SOUVISÍ VYMEZENÍ VZDĚLÁVACÍ OBLASTI S MUZEJNÍ DIDAKTIKOU.....	131
11.1 Co z toho konkrétně pro muzejněpedagogické praktiky plyne.....	131
Vybraná pasáž z předmluvy přílohy 4	
11.2 Otevřená klenotnice poznávání v přerovském muzeu.....	132

(*Pozn.: Plné znění modře označených kapitol lze dohledat v přílohách práce od str. 206.)

VÝZKUMNÁ ČÁST D: Výsledky výzkumu

12 PŘEHLED ZÍSKANÝCH DAT.....	133
12.1 Specifické dilema při psaní kapitoly o výsledcích kvalitativního pedagogického výzkumu z prostředí muzejní instituce.....	135
12.2 Specifické faktory vlivu a navržená kritéria kvalit učení v muzeu, kategorizace učebních situací.....	140
12.2.1 Sbírkový předmět jako specifický prostředek muzejní edukace.....	141
Muzejní expozice (výstava) jako specifický prostředek muzejní edukace	
12.2.2 Navržená kritéria při posuzování kvality muzejní edukace s ohledem na její specifika.....	143
12.2.3 Kategorie, kterými lze obecně vyhodnocovat kvalitu učebních situací odvozených z cílových požadavků na muzejní edukaci.....	146
12.3 Výsledná zjištění a vybrané závěry studia „didaktických praktik“ Muzea Komenského v Přerově při posuzování kvality edukace a jejích specifík.....	149
12.3.1 <i>TAJEMSTVÍ UKRYTÁ V KAMENI, KOSTI A HLÍNĚ</i> (Edukační program ve výstavě <i>UMĚNÍ Z ČASU LOVCŮ</i>).....	149
12.3.2 <i>PÍSMO – PAPÍR A KÁMEN</i> (Edukační program realizovaný v krátkodobé výstavě <i>PÍSMO NA PAPÍŘE OTIŠTĚNÉ A V KAMENI TESANÉ</i>).....	151
12.3.3 <i>HRA NA MUZEUM ANEB CO ZAHALIL ČAS DO PLÁŠTĚ PANA KOMENSKÉHO</i> (Edukační program realizovaný v rekonstrukci staré školní třídy).....	154
12.3.4 <i>DOBRODRUŽNÁ VÝPRAVA ZA LESKLÝMI KAMÍNKY... AŽ KE ZKAMENĚLINÁM A JEŠTĚŘŮM DO DRUHOHOR</i> (Edukační program ve stálé expozici <i>MINERALOGIE</i>).....	156
12.3.5 <i>VESELÁ ENTOMOLOGIE ANEB PŘÍBĚHY ZE ŽIVOTA HMYZÍCH KAMARÁDŮ</i> (Edukační program ve stálé expozici <i>ENTOMOLOGIE</i>)...	159
12.3.6 <i>JAK SE LÁME SVĚTLO, ANEB PROČ OPTIKA NESOUVISÍ S OPICÍ</i> (Edukační program se samoobslužnou variantou v pilotní výstavě MKP pro rok 2013 <i>MEOPTA 80. HISTORIE OPTICKÉHO PRŮMYSLU</i>)	162
12.3.7 <i>LIDOVÉ ZVYKY NA HANĚ ANEB JÁ MÁM MALOVANOU VESTU, VESTIČKU</i> (Edukační program v expozici <i>HANÁCKÉHO KROJE</i>).....	165
12.3.8 <i>ROMANTICKÉ JAPONSKO ANEB JAK TUTO ZEMI OBJEVILI ČEŠI NA POČÁTKU 20. STOLETÍ</i> (Edukační program v pilotní výstavě MKP pro rok 2011 <i>TOU KNIHOU JSEM SI ZAMILOVAL JAPONSKO</i>).....	168
13 VÝSLEDKY A DISKUSE.....	171
13.1 Selhávající situace.....	172
13.2 Výsledek výzkumu jako počátek nové cesty k lepšímu učení v muzeu.....	172
13.3 Návrat k výzkumným otázkám a cílům jako cesta k vědecké diskusi.....	178

14 ZÁVĚR.....	184
15 SOUHRN.....	188
16 ABSTRAKT.....	191
17 SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY.....	193
PŘÍLOHY DIZERTAČNÍ PRÁCE.....	206
PŘÍLOHA 1	
Muzeum Komenského v Přerově (pohled do historie i současnosti)	
PŘÍLOHA 2	
Reflexe celostátní odborné muzejněpedagogické akce	
PŘÍLOHA 3	
„To“, co nás trápí... aneb Jak se stát lepším učitelem (vhled do kauzálního vztahu	
teorie a praxe muzejní pedagogiky)	
ČÁST PRVNÍ	
Úvodem aneb Na začátku bylo „to“...	
ČÁST DRUHÁ	
Každodenní reflexe muzejní edukace aneb Co může znalost správného řešení	
praktikům přinést...	
ČÁST TŘETÍ	
Závěrem aneb Jak pojmenování a uchopení pedagogického problému může prospět	
kvalitám muzejněpedagogické praxe	
PŘÍLOHA 4	
Didaktické kazuistiky přerovské muzejní edukace	
ČÁST PRVNÍ	
Jak souvisí vymezení vzdělávací oblasti s muzejní didaktikou	
1.1 Co z toho konkrétně pro muzejněpedagogické praktiky plyne	
1.2 Otevřená klenotnice poznávání v přerovském muzeu	
ČÁST DRUHÁ	
Didaktické analýzy přerovských muzejně-edukačních programů	
2.1 Osm didaktických kazuistik z přerovského muzea	
2.2 Dvě publikované kazuistiky MKP závěrem	
ANOTACE DIZERTAČNÍ PRÁCE	

ÚVODEM

Chceme-li hledat společnou řeč, pak se nabízí nejdříve si přečíst, o čem prezentované vědecké pojednání je a o čem není. Nejde však jen o prosté zjištění, jaké poznání zprostředkovává, ale také o zvážení míry vlastního odhodlání nahlédnout do oblasti zkoumání, které může člověku pomoci s vysvětlováním jevů a procesů tohoto světa. Spoluúčast na pochopení, resp. vysvětlení prezentovaných souvislostí vyžaduje notnou dávku úsilí, které může vyústit do nalezení adekvátních řešení vyvolávajících žádoucí jevy. Za jejich možným řízením vidíme společně s filozofy dlouhou cestu výkladu, v němž se může rozumění začít naplňovat...

Pokud připustíme, že za výsledkem procesu rozumění může obecně stát interpretace ústní i písemná, pak lze v psané podobě dále prezentovaných textů spatřovat autorskou snahu o navázání rozmluvy se čtenářem. Tato má mít poznávací a hodnotící charakter. Při svém počínání jsme se nechali inspirovat jinou činností analogického charakteru, která se již po několik století projevuje přetrvávající imanentní potřebou lidí vybírat a shromažďovat předměty jako svědky minulých událostí. **Spolu s Komenským sdílíme názor, že strávený čas „v zahradě utěšené podívané“ (1966, s. 455)² může napomoci uchovávání paměti lidstva, prospět vzdělání a zároveň posloužit mezigeneračnímu předávání kulturních hodnot. Slova Učitele národů nás přivádí do prostředí muzejní instituce, kde každý rozhovor návštěvníků může nabývat na mnoha významech, do nichž se navíc promítají historické souvislosti z dějin lidstva.** Současné zkušenosti autorky i čtenářů z míst veřejného zájmu konfrontovány s tím nebo oním kontextem historických událostí mohou přinést řadu zcela nových neotřelých obrazů s nejrůznějšími významy, které mohou odhalit zajímavé poznatky hned z celé řady oborů lidské kultury. Stačí jen pohodlně usednout a nechat se „unášet“ řádky předložené dizertační práce, naslouchat obsahu do nich vepsaných a zamýšlet se nad specifickou krásou prostředí, ze kterého vzešel.

¹ „Řeč je spíše univerzální médium, ve kterém se rozumění samo naplňuje. Provedením rozumění je výklad.“ (Gadamer cit. in Konečná, 2007). Zkráceným citátem, který se stal mottem předložené dizertační práce, upozorňuje autorka textu čtenáře na způsob poznávání. Předestřenou širokou úvahou o tom, že „myslíme v řeči“ se autorka knihy „Řeč a rozumění“ opírá o názory filozofů (Gadamera, Ebelinga a Fuchse). Uvědomuje si, že jedině cestou výkladu (interpretace) jsou lidé schopni činit úsudky.

² Již v 17. století v *Obecné poradě o nápravě věcí lidských (v části Panorthosia)* Komenský navrhoval zřídit tzv. „zahradu utěšené podívané“, tj. vzdělávací instituce muzejního typu.

Rozumění je víc než poznání. Poznání vychází ze zkušenosti, rozumění z poznání.

Poznání musí být integrováno a uspořádáno dříve, než dosáhneme rozumění.

(Brown a Ghiselli, 1952, s. 205)

Od období novověku stojí na počátku vědecké cesty popisování a klasifikace věcí, jevů i procesů. Má-li vědecké poznání dávat smysl, je nutné deskripci podepřít vysvětlením a předpovědět výskyt věcí, jevů a procesů. Teprve husté naplnění predikační funkce poznání vede k pochopení událostí, ev. k poskytnutí možnosti je řídit.

Dostát vědnímu charakteru pedagogiky, který poskytuje výklad o struktuře a fungování jevů v edukační realitě, také znamená zvažovat explanační teorii. Dát fakta do souvislostí umožňují empirické i obecně teoretické metody. Při hledání cesty k nalezení adekvátních řešení zvažujeme využití kvalitativních vědeckých metod, které se opírají o indukci. S ohledem na ně může při pozorování docházet ke zjištění pravidelností, které povedou k tvorbě závěrů a vzniku teorií. **Svou pozornost jsme zaměřili na naplňování cílů kvalitativního výzkumu z oblasti muzejní pedagogiky. V jeho jádru leží porozumění specifickým podmínkám procesu vyučování a učení v muzeu a jeho průběhu. Zajímá nás, jaké obory lidské kultury se didakticky transformují do muzejní edukace a jakými způsoby lze vzdělávací obsah vzešlý ze sbírek efektivně uchopit. Z hlediska didaktického chceme zjistit, jak tento obsah přiměřeně zprostředkovat dětským účastníkům edukačních programů a jaké úrovně kvality dosahuje vzdělávání v konkrétním muzeu.** Náročná cesta zvyšování kvalit formálního vzdělávání v mimoškolním prostředí koresponduje se současným trendem inovací v rámci pedagogických oborů.

K přednostem tohoto výzkumu náleží pokus o podrobné zmapování jednání jedince či skupiny, které je ovlivněno intencionálním působením edukačního fenoménu muzea. Vývoji muzejněpedagogického oboru mohou prospět výsledky každého pedagogického výzkumu, zvláště pak pokud se jeho zadání orientuje na analýzu dosud neprostudovaných edukačních procesů. Věříme, že každý ověřený efektivní postup realizace edukace v prostředí konkrétního muzea, který napomáhá získávání, zapamatování, vybavování a používání informací žáků, se může stát impulsem k navržení teorie. Takové teorie, která v kontextu složitého vývoje postmoderní společnosti osvětlí laické i odborné veřejnosti výjimečnou hodnotu vzdělávacích obsahů muzejních sbírek a přesvědčí je o smyslu přijetí aktivní účasti na vzdělávání a výchově mladé generace.

*nejsou smyslem muzea, ale pouze základním, ničím nezastupitelným prostředkem,
jak skutečný smysl muzea naplňovat. (Žalman, 2010, s. 72–73)*

Dříve než společně zamíříme do historického i současného edukačního dění konkrétní muzejní instituce, považujeme za vhodné zamyslet se nad podstatou světa, který svým jasně vymezeným sbírkotvorným charakterem zdaleka neodpovídá tradiční představě lidí o vzdělávacím zařízení. Ač lidé často zaměňují sbírání předmětů za smysl práce muzejníků, jde jen o prostředky k uspokojování všeobecné potřeby lidstva shromažďovat a uchovávat. Vzhledem k tomu, že lidstvo má tuto potřebu už tisíce let, pak se můžeme domýšlet, že vznik důvodu k této činnosti pravděpodobně souvisí už s vývojem rodu homo v prehistorických dobách, kdy naši předci nejspíše vztahovali svou mysl k reálnému nebo mimoreálnému světu. Hodnotící a poznávací vztah, který nás dodnes vede k uchovávání předmětů minulých generací, popsali odborníci z řad muzeologů už mnohokrát jako tzv. **muzealitu** (např. Stránský in Žalman, 2010, s. 71).

V momentě, kdy se začíná hovořit o možných způsobech realizací, které mohou přispět k poznání světa a našeho místa v něm, začínají mít s obsahem našeho rozhovoru co do činění pedagogové. Právě oni mohou více než dobře posloužit náročnému úkolu – předávat kulturní hodnoty z generace na generaci. Na objasňování muzeality lze pohlížet jako na proces zespolečňování hodnot, které předměty reprezentují. Ty však nabývají na reálném významu až ve chvíli, kdy začíná docházet ke vzájemnému působení mezi návštěvníkem a předmětem. Na takovou interakci, která vybízí ke komunikaci, nenahlíží muzejní pedagogika jinak než jako na výchovnou situaci. Muzejní předmět sám o sobě zároveň nese celou řadu informací o událostech, jevech či procesech v minulosti a ty nabízí využít k interpretacím a širokému poznávání. Na řadu v našem výkladu konečně přichází řeč na **muzejní edukaci jako na soubor intencionálních výchovně vzdělávacích procesů, v jejichž jádru leží specifický edukační prostředek – muzeálie**. Moudří lidé nejen z řad muzeologů a historiků se bojí domyslet, co by se stalo, kdyby ze dne na den zmizely z muzejních depozitářů všechny sbírkové předměty a poznatky z nich získané, čímž by se vytratila veškerá historická paměť. Následkem toho by pravděpodobně lidstvo muselo řešit alespoň jeden ze dvou zásadních problémů - určitě by společnost „nemohla dál vzkvétat“, případně „by postupně přestala existovat“.

*Předměty samy žákům předložené musí zasáhnout, pohnout a uchvátit smysl
a smysl zase rozum. Proto nesmíme mluvit k žákům my, nýbrž věci samy.*

(Komenský, ed. Kopecký, 1960, s. 47)

Představa možnosti apokalyptického zániku paměti lidstva přivádí mysl teoretiků stejně jako muzejněpedagogických praktiků po několika stoletích k návratu ke Komenského vizím. Jan Amos navrhl své budoucí potomky k využití muzea jako místa, které by bylo vhodné k získávání vědomostí a ověřování znalostí z knih a předmětů. V jeho zájmu o percepci vystavovaných předmětů lze spatřovat hledání prostoru pro rozvíjení výchovně vzdělávacích činností. Vhodným podnětem k současnému přemýšlení se stává často diskutovaný názor Komenského na muzeum, který bývá vykládán jako pravděpodobný požadavek Učitele národů na celoživotní vzdělávání a pansofický pohled na svět.

I po mnoha letech od smrti J. A. Komenského má smysl vydávat se v jeho šlépějích, pokoušet se odhalovat dílčí fragmenty výpovědi kulturního a historického dědictví a při tom se ohlížet na vhodné příležitosti k využití jeho edukačního potenciálu. Bohužel, při objevování fenoménu muzejních sbírek dodnes v povědomí lidí přetrvávají pochybnosti o vzdělávacích efektech muzejních expozic a výstav. S všeobecnou představou veřejnosti koresponduje například prohlášení známého německého muzeologa na teoretickém poli: „... ani v případě muzeí, která se na vyučování návštěvníků vyloženě zaměřila a pokusila se jim zprostředkovat vědomosti, není dodnes žádný důkaz o tom, že se jim to skutečně podařilo“. (Waidacher, 1999, s. 138) Přitom výzvy odborníků z oblasti muzeologie a muzejní pedagogiky se důrazně dovolávají potřeby výzkumů „veškerého pedagogického dění v muzeu“. (Tripps, 1994, s. 72; srov. Pechová, 2012, s. 97) Konkrétně Pechová (op. cit.) přináší ve své dizertační práci povzbudivé výsledky kvalitativního šetření. Závěry, které vypovídají o „přibližně třicetiprocentním nárůstu nových informací o vzdělávacím tématu“ při aktivní účasti žáků v animaci, vybízí výzkumníky k vzájemnému porovnávání jejich závěrů. Pravdivost takových zjištění lze ověřovat jen v prostředí „musea activa“, které učitelé přicházející se svými žáky do paměťové instituce jednoznačně preferují „před ‚museem contemplativem‘ a kladou nároky na kvalitu muzejní edukace. Implementace uvedených podnětů do praxe může výrazně přispět k využití jedinečného edukačního potenciálu muzea“. (Šobánková, 2012a, s. 366–367)

*Úkolem muzejní pedagogiky do budoucna bude –
právě v obraně před svými kritiky – prokázat účinnost svých metod
také nezpochybnitelnými empirickými šetřeními. (Šobánková, 2012a, s. 187)*

Citované prohlášení současné didaktičky výtvarné výchovy inspirovalo autorku dizertační práce k hlubšímu promýšlení prezentované problematiky. Myšlenková cesta ji nakonec přivedla k započetí pedagogického výzkumu z muzejního prostředí. Její osobní zkušenosti z dlouholeté pedagogické činnosti ve škole i v muzeu ve stejném období logicky vyústily do jasného požadavku na profesní obhajobu v teoretické rovině oboru. Od nabízející se představy výzkumné příležitosti se začala odvíjet snaha o potvrzení předpokladu, že během vzdělávání v paměťové instituci dochází skrze bohaté poznávání k edukačním efektům a neformálnímu rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Systematický způsob analýzy a vyhodnocování edukačních procesů programů Muzea Komenského v Přerově je podložený detailním pozorováním. Autorka dizertační práce používá pro účely výzkumu metodiku „AAA“, která se opírá o koncepci reflektivní praxe v pojetí Korthagena a kol. (2011). Z hlediska didaktického lze na takové pedagogické jednání nahlížet jako na typický myšlenkový postup reflektivního praktika (Janík, Slavík, Najvar, 2011, s. 30). Reflektující muzejní pedagog (stejně jako učitel ve škole) dříve než přistoupí k dalším realizacím, nenechá bez povšimnutí (mnohdy zřetelný) rozdíl mezi znalostmi žáků před a po edukaci. Při zvažování rekonstrukce edukační situace a její kvality si detailně všimá vlivu poznávacího potenciálu muzejní sbírky i jedinečnosti prostředí.

Splnitelným výzkumným úkolem se stává didaktická analýza muzejní edukace, jejíž výsledky mohou prospět lepšímu porozumění složitého edukačního procesu. Popisované profesní jednání autorky dizertační práce, které v obecné rovině může přispět k poznání účinnosti muzejní edukace, může zároveň vytvořit odborný prostor pro srovnávání (vstupních a výstupních) kategorií potřebných pro zjišťování její kvality pod vlivem muzejního prostředí. V praxi to znamená učinit následující kroky: Za první, na základě analýzy učebních situací popsat jejich učební efekty, za druhé je porovnat se specifickými požadavky na poznání, jež nabízejí muzejní sbírky a za třetí vyhodnotit případný rozdíl a shody, ev. se vyslovit o jejich kvalitě. Na samotném počátku plnění náročného úkolu se nabízí uvážit moudrou větu, kterou často rádi vyslovují jak učitelé, tak i muzejníci: „Na začátku čas ztrácíme, abychom ho pak získali.“

*Prezentovaný akční výzkum se zaměřuje na detailní sledování účinnosti
škály inovativních učebních metod v edukačních procesech programů pro školy,
kdy je zprostředkováván obsah muzeálií. (autorka)³*

V souvislosti s ukotvením výzkumu je doajista vhodné ptát se na popis učebních metod a forem širokého obsahu, který didaktickými analýzami jejich aplikací do praxe podává praktické svědectví o funkčnosti teorie muzejní pedagogiky jako pedagogické vědy o muzejní edukaci. S ohledem na obhajobu speciálního charakteru oborových teorií jsme se rozhodli na edukační metody nahlížet v souvislosti s rozkrýváním nejvhodnější učební strategie, tj. plánované posloupnosti činností muzejního facilitátora. Řešení problému je ukotveno v didaktickém předpokladu, „že rozhodující pro to, co se žáci ve výuce reálně mohou naučit a jaké kompetence mohou rozvíjet, je způsob prezentace a uspořádání obsahu, resp. učiva.“ (Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010, s. 224)

Uvedená teorie, mnohokrát ověřená při posuzování kvality školní výuky, nás přivádí k možnosti analogického jednání. Popisovaná dizertační práce je podložená zjištěními opřenými o sledování citlivosti konstruktivistických a interpretačních přístupů aplikovaných do edukace, ve které bývají zpřítomňovány vzdělávací obsahy převážně historického zaměření. Potvrzení předpokladu o reálné možnosti společného zohledňování všech dimenzí učení v muzejně-edukační praxi souvisí s přebudováním aktuálních významů výkladů „dění“ v expozicích a výstavách muzea. Proces, při němž se prostřednictvím metod edukace odehrává komunikace a interakce „nad obsahem muzeálií“ (mezi muzejním pedagogem a žáky) je v českém výzkumu veskrze „neprobádaný“. Toto zjištění nás přivedlo k rozhodnutí studovat a zkoumat vzdělávání a jeho kvality v podmínkách konkrétního muzea. Soustředili jsme se na výzkum zlepšování vztahů mezi žákovskými prekoncepty a obsahem muzejního učiva s ohledem na jeho jedinečnost. **Empirický výzkum řeší problematiku procesu obsahové transformace zakotvené v muzeáliích. Z analýz didaktických rekonstrukcí muzejních obsahů vychází závěry, které staví na koncepci obsahově zaměřeného přístupu ke zkoumání a zlepšování kvality (ve) vzdělávání.**

³ Uvedený citát pochází z úvodního slova autorky k prezentaci „Poznávací procesy dětí během muzejní edukace a způsoby jejich ovlivňování“ (2012, [online]), která byla přednesena dne 3. 12. 2012 na studentské vědecké konferenci KVV PdF UP v Olomouci.



Obr. 1

TEORETICKÁ ČÁST A:

Popis prostředí jako začátek studia fenoménu...

Všeobecně známý signet (obr. 1)⁵, který můžeme z dnešního pohledu považovat za symbolického zástupce barokní podoby světa, má přivádět čtenáře dizertační práce k asociacím řady sbírkových předmětů uchovávaných po desítky let v muzeích. Současná generace dětí a mládeže při prezentaci svých představ popisuje muzeum jako podivné místo, kde se zastavil čas a kde depozitáře sbírkových předmětů zrcadlí „jen“ dávno zapomenutý, tudíž i zbytečný svět. Ona zdánlivě „nepotřebná“ muzea v pravdě „*představují institucionalizovaný, sofistikovaný projev muzejního fenoménu*“ (Šobánková, 2012a, s. 21), který má vztah k mnoha oborům lidské kultury. Vzájemná provázanost oblastí dává vzniknout světu plnému podnětů se širokou příležitostí k poznávání...

Vzhledem k tomu, že se autorka předkládané dizertační práce stala také jedním z obdivovatelů onoho „okouzlení“, ráda by tímto čtenáře vyzvala ke svátečnímu času nad prezentovaným vědeckým pojednáním. S přesvědčením o smyslu hledání muzejně-edukačního „*génia loci*“ se snaží prostřednictvím rozsáhlého textu přenést čtenáře do míst, kde se nabízí využít dle libosti vlastní obrazotvornosti. Díky ní se každý zájemce může vydat odhalovat „stopy kultury“. Tuto dizertační práci lze považovat za završení profesní cesty učitelky, která se zároveň staví do role „učednice“ dychtící se stát reflektivní praktičkou a kultivovanou muzejní pedagožkou.

⁴ Teoretickou kapitolu dizertační práce si dovolíme započít citátem přílehlavým k prostředí, v němž se výzkum realizoval. Odborní pracovníci Muzea Komenského v Přerově přeložili z latinského jazyka ono známé Komenského doporučení přesně a přitom jednoduše: „*Vše nechť plyne bez násilí...*“

⁵ Obr. 1: Komenského signet. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Pro účely přerovské muzejní edukace jsme si dovolili grafickou tiskařskou značku J. A. K. „rozpohybovat“. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=VRtxqfJRucM>.



Obr. 2

1 MUZEUM KOMENSKÉHO V PŘEROVĚ

Za veškerým „muzejním pábením“ trvajícím v českém prostředí už takřka dvě století, stojí řada konkrétních institucí a samozřejmě i zástupy skutečných muzejníků. Za jejich širokou úctyhodnou sbírkotvornou činností můžeme najít celé společenství odborných pracovníků nejrozumnějších vědeckých zaměření, kteří se také starají o získávání relevantních poznatků z jím svěřené sbírky. Za lepším zprostředkováním muzejních obsahů a přátelštější podobou komunikace muzea s odbornou i laickou veřejností se v posledních letech objevili v řadách muzejníků specialisté s pedagogickým vzděláním. Pro ilustraci procesu a možné nahlížení do kvality formálního vzdělávání jsme si vybrali prostředí Muzea Komenského v Přerově.

Přerovské muzeum již mnoho let působí v oblasti muzejnictví, památkové péče a ochrany přírody. Sídli v několika měšťanských domech na malebném Horním náměstí v Přerově. Na přerovském zámku (obr. 2)⁷ jsou umístěny stálé expozice muzea, konají se zde zajímavé krátkodobé výstavy i atraktivní kulturní akce. Součástí muzea je i středověký hrad Helfštýn, známý rozvojem tradic uměleckého kovářství, a ornitologické stanice ORNIS v Bezručově ulici v Přerově. S úctou k muzejním tradicím se sluší započít popis místa výzkumu krátkým výkladem dějin vzniku této instituce a nástinem činnosti s ohledem na zvolené téma a jeho význam pro současnost. Zájemcům o historii vývoje prezentační a edukační funkce tohoto muzea, která však není předmětem zájmu předloženého výzkumu, se nabízí možnost začít se do **PŘÍLOHY 1**.

⁶ Uvedené latinské přísloví lze volně přeložit do češtiny slovy „přes překážky ke hvězdám“.

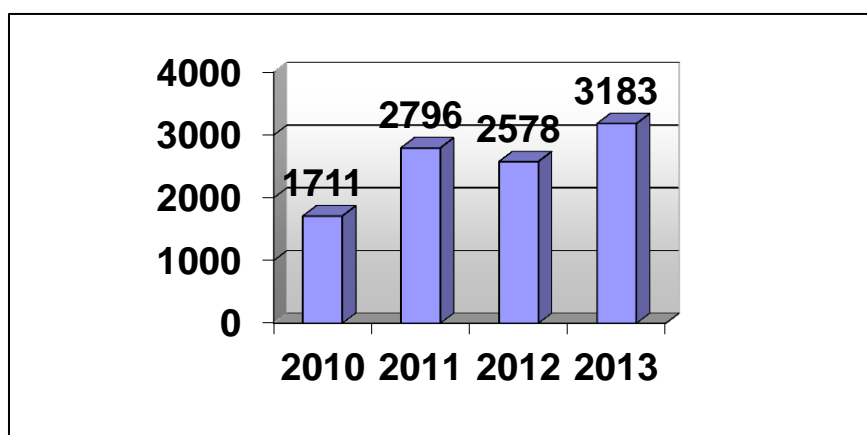
⁷ Obr. 2: Zámecká budova Muzea Komenského v Přerově s domy na Horním náměstí. Zdroj: Fotoarchív MKP.

*Zvláštností muzejní edukace je skutečnost, že její obsah je zásadní měrou určen
či ovlivněn muzeálii, jež představuje velmi specifický edukační prostředek.
Ten přitom není pouhým zdrojem informací a poznatků,
ale je především prostředkem zajišťujícím integritu a kontinuitu vývoje společnosti.
Je nositelem řady hodnot, idejí, kulturní tradice. (Šobánková, 2012a, s. 366)*

2 VYSOKÁ NÁVŠTĚVNOST JAKO PŘÍMÝ DŮKAZ ZÁJMU O SOUČASNOU NABÍDKU PŘEROVSKÉ MUZEJNÍ EDUKACE

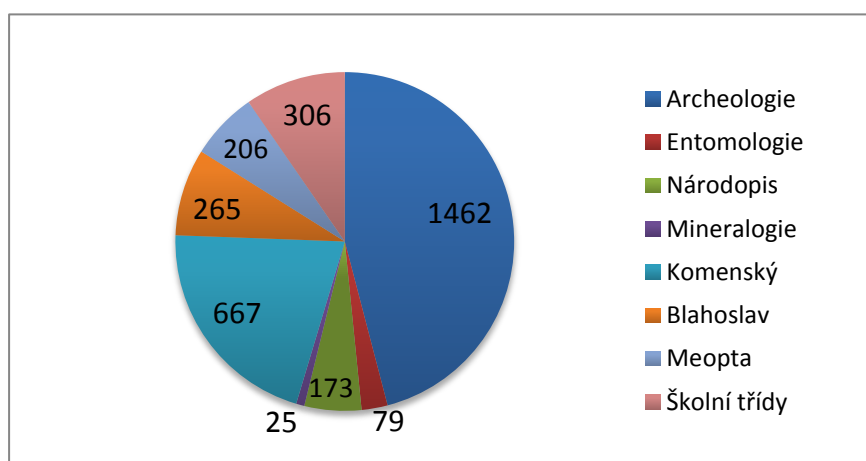
V době nevyrovnaného vývoje moderního českého školství tak stojí nejen před přerovským muzeem velkolepá příležitost, kterou se současní muzejníci pod záštitou mladých oborů, jakými jsou muzeologie a muzejní pedagogika, snaží co nejlépe uchopit a využít vzdělávací potenciál sbírkových předmětů ke zkvalitnění edukační praxe. S ohledem na myšlenku, že předměty jsou často jediným pramenem dějin „obyčejných“ lidí, které ale většinu návštěvníků zajímají nejvíc, se například přerovskému edukačnímu pracovišti daří již několik let získávat na svou stranu dětské i dospívající příznivce poznání z artefaktů hmotné povahy. Například podle Shuha (1994, s. 80) právě objektové učení „*nabízí příležitost pro rozvoj intelektuálních dovedností, jež jsou uplatnitelné v profesním i běžném životě*“. Ředitelé i učitelé řady školských zařízení z Olomouckého, Moravskoslezského a Zlínského kraje jsou každoročně pracovníky muzea osobně oslovováni a několikrát do roka je do škol rozesílána aktuální nabídka muzejně-edukačních programů prostřednictvím emailové korespondence. Za prokazatelný důkaz zájmu škol o muzejní edukaci je obecně považována vysoká návštěvnost muzea. Při bilancování sledovaného období (tj. v letech 2010 – 2013) zjišťujeme ze sloupcového grafu návštěvnosti přerovského muzea, že edukačních programů v prostorách zámeckých expozic se za sledované čtyři roky zúčastnilo celkem 10 268 žáků a studentů včetně pedagogického doprovodu (obr. 3).⁸

⁸ Obr. 3: Graf návštěvnosti edukačních programů MKP v letech 2010 – 2013. Zdroj: Autorské materiály. Z grafu lze usuzovat na zvyšující se návštěvnost edukačních programů MKP. Do roku 2013, kdy výzvu k aktivní účasti na programech přijalo celkem 3183 žáků a studentů, není započítáno 702 účastníků „samoobslužného“ programu v pilotní výstavě muzea *Meopta 80*. Prozatím nejvyšší dosažená návštěvnost ve sledovaném období by měla být ještě navýšena o počet účastníků programu z řad široké veřejnosti, tj. především o počet rodin s dětmi, kteří si zapůjčili pro účely muzejní edukace kufřík – edukační prostředek s didaktickými pomůckami, nezbytnými k plnění učebních úkolů z optiky jako jedné z fyzikálních oblastí školního vzdělávání.



Obr. 3

Za nejnavštěvovanější a tedy pravděpodobně i za nejúspěšnější edukační program MKP lze dlouhodobě považovat animaci v expozici Archeologie Přerovska pod názvem *Jak k nám lovci mamutů „přiletěli dymníkem“*... Zajímavý výsledek jsme pro ilustraci vložili do výšečového grafu, který vypovídá o počtech účastníků jednotlivých edukačních programů MKP pro školy jako doprovodných pořadech expozic a výstavních projektů v prostorách přerovského zámku za rok 2013 (obr. 4).⁹



Obr. 4

K vytvoření představy čtenářů o obsahovém rozptylu zprostředkovaných témat přerovské muzejní edukace může posloužit krátký vhled do dokumentu MKP, který podává informaci o vývoji společnosti za fiskální rok. Kapitola Výkaz práce edukačního pracoviště ve Výroční zprávě MKP za rok 2013 informuje jak o počátečním stavu činnosti, kdy muzeum vstupuje do dalšího kalendářního období s funkční nabídkou sedmi animací, které se svým zaměřením dotýkají společenskovedních i přírodovědných témat,

⁹ Obr. 4: Graf počtu účastníků jednotlivých edukačních programů pro šk. v r. 2013. Zdroj: autorské materiály. O tom, že skupiny školních dětí a mládeže láká programy oživené prostředím muzejních expozic a výstav, svědčí tabulky návštěvnosti MKP. Za rok 2013 činí celkový součet účastníků zámeckých animačních programů z řad mladé generace 3183: Archeologie – 1462, Entomologie – 79, Národopis – 173, Mineralogie – 25, Komenský – 667, Blahoslav – 265, Meopta – 206 (+ 702 návštěvníků používajících kufříky), Školní třídy – 306.

tak o nově vzniklých programech. Obsah zprávy napovídá na interní situaci, která programy pro školy považuje za nejoblíbenější formu přerovské muzejní edukace.¹⁰

Předloženou kapitolu, která umožnila čtenářům krátce nahlédnout do současné nabídky edukačních programů popisovaného muzea jako místa kvalitativního výzkumu, uzavíráme informací, která může napomoci ilustraci představy o široké pracovní náplni muzejního pedagoga. Za každodenní činnosti popisované profese nelze vidět jen přípravu a realizace edukačních programů pro školy, ale také vytváření jiných prezentačně vzdělávacích akcí pro odbornou i laickou veřejnost, jejichž další popis však není relevantní ke kontextu další kapitoly dizertační práce (obr. 5 a 6).¹¹



Obr. 5



Obr. 6

¹⁰ Kromě tradičního způsobu přibližování vzdělávacích obsahů stálých expozic mladé generaci přišli na jaře pracovníci edukačního pracoviště s novou nabídkou oživující krátkodobou výstavu *Písmo na papíře otištěné a v kamení tesané*. Obsah lektorského výchovně vzdělávacího programu *Písmo – papír a kámen* upozorňoval žáky a studenty ze škol na význam díla dvou významných osobností českých dějin, Jana Blahoslava a Františka Bílka, a zároveň neopomněl zdůraznit výjimečnost Bible kralické. Tvořivá činnost účastníků edukačního programu ovlivněná duchovním nábojem vystavených cenných artefaktů přinášela náměty k zamyšlení jedinců o mravních hodnotách. Popisovanou animaci lze zpětně považovat za typický příklad realizace změn k lepšímu, ovlivněnou promyšlením obsahů edukace do podoby formativního charakteru.

Široký technický edukační potenciál pilotního výstavního projektu MKP pro rok 2013 pod názvem *Meopta 80* poskytl vzdělávací platformu pro vznik programu ve dvou variantách – *Jak se láme světlo aneb Proč optika nesouvisí s opicí* a *Jak se láme světlo aneb Od základu klasické fyziky až do dnešních dní*. První uvedená varianta korespondovala se „samoobslužnou“ nabídkou, která toho roku v období letních prázdnin směřovala k podchycení zájmu široké veřejnosti o náročné téma dotýkající se školní výuky fyziky. Učení probíhající formou hravého putování po interaktivních zákoutích v několika výstavních sálech přivádělo rodiny s dětmi do rolí badatelů, kteří s křížovkou pro mladé badatele a dětským muzejním kufříkem plným didaktických pomůcek naslouchali radám plyšového maskota výstavy.

Se znalostí faktu, že za přítomnosti facilitátora bývá plnění řady učebních úloh pro všechny kategorie účastníků programu jednodušší, jsme se na podzim roku 2013 rozhodli rozšířit edukační nabídku pro školy o program *Veselé příběhy ze staré školy* a *Od metličky k rákosce aneb Poučné žertovné posezení ve školních škamnech*. Ve stálých expozicích školních tříd MKP se od doby vzniku programu mohou žáci i studenti stát bezprostředními účastníky školní výuky z různých období dějin; dnešní školáci tak „na vlastní kůži“ mohou zažít v prostorách dobových tříd celou škálu zcela netradičních vzdělávacích aktivit.

¹¹ Obr. 5 a 6: Fotodokumentace z jiných prezentačně vzdělávacích akcí pro veřejnost – Foto č. 5: Workshop muzejní pedagogiky *Teorie praxi a praxe teorii*; foto č. 6: Vernisáž výstavy *Staré časy „datlovací“*. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Více informací o činnosti edukačního pracoviště výstavního a programového oddělení se můžete dozvědět z výročních zpráv MKP, se kterými se lze blíže seznámit na webových stránkách přerovského muzea. Dostupné z: <<http://www.prerovmuzeum.cz/muzeum-komenskeho-v-prerove/o-muzeu/vykaz-cinnosti>>.

3 VÝBĚR SUBKULTURY DĚTSKÝCH NÁVŠTĚVNÍKŮ MUZEÍ jako stávajících respondentů prezentovaného výzkumu

Od popisovaného obrazu výrazného trendu „obratu muzeí k návštěvníkovi“ se v posledních letech v zahraničí i u nás začíná odvíjet rostoucí důraz na soustavné zaujetí kvalitou. Měřítkem úspěchu muzea už dnes na prvním místě není počet návštěvníků, ale především nabídka „prožitků“, které mohou příchozí zájemci o pobyt v expozici či výstavě získat. Zohledňování aspektu porozumění návštěvníkům se v praxi začíná odrážet „v novém pojetí“ naplňování edukační funkce jednotlivých muzeí, které se nejčastěji projevuje snahou muzejníků o ovlivňování efektivity způsobů předávání poznatků při muzejní edukaci. Přizpůsobit charakter edukačního celku profilu návštěvníka a jeho možnostem mimo jiné znamená zabývat se navyšováním kvality nabídkového spektra muzea. „Obecně platí, že pokud spotřebitel nějakou službu nevyužívá či z ní nezískává takový přínos, jaký by mohl, pak ji nelze považovat za zcela kvalitní a samozřejmě roste pravděpodobnost, že s ní zákazník nebude spokojen“. (Kotler, Andreasen, 1991, s. 391 – 401) Na tvorbu nehmotného přínosu má dozajista vliv každá úvaha o specifických potřebách návštěvníků muzeí, ať už se odvíjí v mysli oborového teoretika, reflektivního praktika nebo výzkumníka. V každém případě již úplně první myšlenka na nový edukační záměr úzce souvisí se zvážením a jasným definováním cílové skupiny. Znamená to, že pokud si muzejní pedagog zvolí nějakou cílovou skupinu ke zprostředkování vzdělávacího obsahu, pak ji musí v první řadě identifikovat, ale také zároveň zvážit, co od ní může očekávat a co jí může nabídnout.

Ne jinak je tomu u vyjasňování vztahů muzea se školou, kdy se mají stát aktivními účastníky muzejně-edukačních programů žáci a studenti nejrozličnějších typů a stupňů škol. Přizpůsobit edukační podmínky žádoucímu pohybu cílových skupin školních dětí a mládeže mezi dvěma světy znamená obohatit vzájemnou komunikaci obou institucí o vstřícnost a profesionalitu. Za funkčním vztahem muzea a školy zpravidla spatřujeme mnohdy náročné vyjednávání a dlouhodobé hledání společné strategie vzájemné spolupráce na vzdělávání a výchově konkrétních skupin žáků a studentů. Edukační pracoviště MKP lze považovat za typický příklad respektování uvedeného postupu, a to od doby, kdy se rozhodlo systematicky zaměřit svou pozornost na školy jako na početně významnou skupinu návštěvníků. V posledních letech se v přerovském muzeu intenzivněji hledá prostor pro podněcování zájmu rodin s dětmi o mezigenerační

vzdělávání. Tato skutečnost nepřímo odráží soustředěný zájem muzejní pedagožky o optimální využití vizuálního potenciálu vystavených sbírkových předmětů takovým způsobem, aby mohly co nejlépe „promluvat“ k dětským návštěvníkům s ohledem na široký rozptyl jejich schopností, znalostí, ale i zájmů.¹²

Vědomi si faktu, že poznání nevzniká bezděčně, se na přerovském edukačního pracoviště pravidelně zamýšlíme nad vhodnými způsoby zprostředkovávání kontaktu dítěte se sbírkovým předmětem nebo jeho substitutem. Zaujati myšlenkami na realizace objektového učení v muzejně-edukační praxi směřujeme k rozvoji základní lidské zkušenosti, která vyplývá z našeho jednání v raném dětství, kdy nás smyslové pokusy s nejrůznějšími předměty přiváděly k řečovým projevům. Z pozorování vyplývá, že každá muzeálie může být spontánně doprovázena příslušnou interpretací dětského návštěvníka. Přirozená reakce na sbírkový předmět na jedné straně rozvíjí analytické schopnosti dětí a na straně druhé pomáhá při systematizaci poznatků.

I přesto, že si v prostředí středně velkého muzea dobře uvědomujeme význam kvalitní přípravy expozic a výstav pro samostatné učení dětských návštěvníků, do popředí zájmu muzejní edukace stavíme intencionální edukační procesy. Za procesem směřujícím k porozumění muzeáliím a skutečnosti, kterou zpřítomňují a na niž odkazují, lze spatřovat snahu připravit žáky na zvládnutí komplexních badatelských projektů (obr. 7 a 8).¹³ Tato učební strategie souvisí s přípravou podmínek pro realizaci předem plánovaných obsahů, které mají vycházet vstříc cílům školní výuky. Ohled na prospěšnost procesu učení v muzeu ovlivnil i výběr skupiny žáků, kteří se stali respondenty předloženého výzkumu.



Obr. 7



Obr. 8

¹² Při současném trendu akcentujícím kvalitativní vývoj prezentační a edukační funkce přerovského muzea již nechceme opomíjet zjištěné aspekty percepce dětského návštěvníka a snažíme se v praxi opírat o rady odborníků: „Kognitivní znalosti jsou získávány zapojením levé hemisféry a kombinovány s percepcí světa pravé hemisféry a muzeu tak umožňují poskytovat živé vjemy a zážitky.“ (Schouten, 1983, s. 42 – 43)

¹³ Obr. 7 a 8: Fotodokumentace příkladů projektového vyučování v muzeu – Foto č. 5: Realizace školního projektu na téma *Lovci mamutů*; Foto č. 6: Realizace šk. projektu na téma *Umění lovců*. Zdroj: Fotoarchív MKP.

4 KOMUNIKACE S DĚTSKÝM ÚČASTNÍKEM MUZEJNĚ-EDUKAČNÍHO PROGRAMU JAKO CESTA K INTERPRETACI

Iniciace poznávání v přerovském muzeu souvisí s tradičním způsobem zdejšího provázení po muzeu prostřednictvím muzejního pedagoga, lektora, průvodce, odborného kurátora nebo v minulosti i kustoda a učitele v jednom. Muzeum Komenského v Přerově jako nejstarší svého druhu na našem území mělo vždy blízko k přímému výchovnému působení „prostředníka“, který s návštěvníky komunikoval a odpovídal na jejich četné dotazy. Vliv přímé podpory dětského návštěvníka při poznávání v přerovském muzeu stále stoupá, přičemž její vysoká míra souvisí nejen s úzce vymezenými tématy zdejších výstavních projektů, ale také se zaměřením muzejní edukace na široké spektrum návštěvníků z řad školních dětí a mládeže. Adekvátně reagovat na specifické potřeby dětí od tří let nebo na věkově nehomogenní subkulturu žáků z málotřídních škol také dozajista znamená seriózně zvažovat jinou úroveň pomoci, ale i samotný způsob asistence než odborné doprovázení středoškolských, ev. vysokoškolských studentů na cestě k lepšímu porozumění obsahům expozic a výstav.¹⁴ S oporou v názoru Vladimíra Jůvy, že *„jedním z významných úkolů edukace je soustavná příprava jedince pro aktivní účast na kulturním životě“* (2004, s. 91), jsme se rozhodli ve strategickém plánu MKP upřednostnit orientaci na práci s mladou generací. Předložené výsledky, odrážející aktuální zájem a spokojenost účastníků přerovských programů pro školy, tak mohou být právem považovány za jeden z důkazů vypovídajících o vyšší úrovni kvality edukační praxe.

Seriózně rozpoznat a citlivě porozumět podstatě hybných sil muzejní edukace může pro čtenáře předloženého textu znamenat mimo jiné zvažovat jednání přerovských facilitátorů v situacích, kdy se snaží navázat vzdělávací dialog s dětskými účastníky programu. Vzhledem k tomu, že obecně lze reflektivní rozhovory považovat za „líheň“ dalších vzdělávacích motivů, pak se nabízí při prezentaci muzejněpedagogických příkladů procesu komunikace a sociální interakce zamýšlet nad kvalitou vzdělávání v muzeu.

¹⁴ Mimochodem za zvláštní pozornost každého muzejněpedagogického profesionála také stojí zájem o mentálně hendikepované účastníky, o jejichž speciální podpoře například podává svědectví vznik několika upravených variant přerovských edukačních programů. (Více informací můžete najít na webových stránkách MKP.)

*Čím větší podíl na rozhodování člověk má, tím více svému cíli věří,
může se učit a prožívat při tom duševní pohodu. (neznámý autor)¹⁵*

TEORETICKÁ ČÁST B:

Teorie v konfrontaci s praxí

Vymezit základní pojmy v souladu se stanoveným tématem nebo prezentovat poznatky a oblasti, které souvisí s podstatou řešení problému, není pro výzkumníka přicházejícího z praxe zdaleka jednoduché. K jejich pojmenování a kritickému zhodnocení jsme se rozhodli přistoupit metodou konfrontace s praxí. K dlouhodobě zvažovanému rozhodnutí se autorka přiklonila v čase, kdy se zamýšlela nad potencionálními čtenáři, kterým by její dizertační práce mohla posloužit. Z představy různorodé skupiny jí prvně vytanuli na mysli muzejní pedagogové, ale také učitelé výtvarné výchovy nebo dějepisu. Tehdy si poprvé uvědomila, že učitelské myšlení se často pohybuje v tematické vrstvě. Takové zjištění souvisí s denním chlebem každého pedagoga, který na základě svých didaktických znalostí konstruuje úlohy pro žáky a zároveň zvažuje jejich možnosti.

Na výsledné podobě textu umožňujícího vstup „do společenství myslí“ se dozajista projevila shovívavost autorky ke skupině potencionálních čtenářů, ze které sama vzešla a jež je jí vlastní. Na uvedený způsob analýzy a syntézy poznatků z odborné literatury lze nahlížet jako na osobitý autorský způsob projevu, ale zároveň jako na úlitbu při hledání vhodné cesty k napojování zkušeností praktiků na teorie. Snad nám akademici v teoretické části odborného pojednání odpustí tuto „přecitlivělost“. Věříme, že s námi budou souhlasit, že není docela od věci před použitím vědeckého jazyka podepřít vstupní porozumění oborovým pojmům o přirozenou řeč s odkazem na praktickou zkušenost. Po přečtení další kapitoly napsané narativním stylem možná leckterý čtenář zjistí, že nikdo z nás není vlivem své profese ryze vyhraněným typem. A to i v případě, že se projevujeme určitými rysy toho či onoho zaměření, ke kterému více či méně inklinujeme. To však neznamená, že nerozumíme jazyku druhé strany.

¹⁵ Uvedený citát pochází ze sumáře autorských zápisků ke zkouškám. Autorka si jej poznačila při jízdě tramvají na jednu ze zkoušek doktorského studia. Pocházel z odborného textu muže, který si během jízdy listoval nejspíše některým ze starších čísel časopisu *Československá psychologie*. Číslo s článkem, jehož název neznáme, se nám bohužel nepodařilo vyhledat do doby odevzdání dizertační práce. Víme jen, že článek osvětloval pojem „well-being“ a z útržků načteného textu „přes rameno“ se domníváme, že se zabýval názory psychologů na dimenzi osobní pohody.

Což takhle se pokusit o „sokratovský dialog“ se žáky, při němž žáci sami mohou ověřovat svá řešení a využít svou vlastní zkušenost... (Tomešková)¹⁶



Obr. 9

5 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE SE ŽÁKEM JAKO ALGORITMUS EFEKTIVNÍ MUZEJNÍ EDUKACE

Celá řada konkrétních pozorování, jejichž obsahy budou dále popisovány a analyzovány jako edukační situace, vzešly z procesu učení v jednom z programů Muzea Komenského v Přerově, který již po několik let patří mezi nejoblíbenější a návštěvníky nejnavštěvovanější. Prezentovaná muzejní edukace (obr. 9)¹⁷, probíhá ve specifiku expozice Archeologie Přerovska, kde například při *Hře na archeologa* žáci zažívají mnohá potěšení a navíc nabývají bohatého poznání. V přívětivé atmosféře expoziční fáze učení jsou žáci vyvoláním dialogu vedeni k pochopení archeologických pojmů. Herní pojetí učební úlohy přerůstá v působivou rekonstrukci období počátku života Homo sapiens, při níž si žáci sami začínají uvědomovat také hlubší obsahové koncepty.

Rozsáhlá kapitola složená ze čtyř na sebe navazujících podkapitol přináší svědectví o řadě edukačních situací, které prostřednictvím účelně zvolených vzdělávacích forem a metod umožnily zážitek s muzeálií a daly vzniknout nové znalosti, díky níž mohli návštěvníci z řad školních dětí a mládeže verifikovat své představy o prehistorickém světě.

¹⁶ Citace pochází z obsahu metodického výkladu autorky dizertace při lektorského působení v roce 2011 na Seminári Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků: *Krása v nás a kolem nás*. Akreditovaný seminář DVVP pořádala Schola Servis Prostějov s pracovištěm v Přerově v rámci projektu *Výtvarná výchova nejen pro učitele výtvarné výchovy*. Obsah semináře směřoval k obhajobě významu spolupráce muzea a školy a hledal vhodný společný přístup při navyšování znalosti žáků. Při rozkrývání škály vhodných učebních metod aplikovaných do muzejní edukace s tématem prehistorických dějin lidstva se výklad lektorky mimo jiné dotýkal charakteristiky konstruktivistického vyučování. Dostupné z: <<http://www.prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/pro-skoly/muzeum-ucitelum-a-muzejnim-pedagogum/archiv-muzea-ucitelum>>.

¹⁷ Obr. 9: Hra na badatele v expoziční fázi edukačního programu *Jak k nám lovci mamutů přiletěli dymníkem*. Zdroj: Fotoarchív MKP.

5.1 Toto je... jako když... kost¹⁸

Dobrý den... Dovolte, abychom Vás přivítali v našem muzeu...

Naši komentovanou prohlídku si dovolíme započít v roce 1571 slovy přerovského rodáka a slavného učitele Jana Blahoslava: Ještě veliké kosti obrů ve vršku pod Skalkou předměstskou vykopávají, zuby tak veliké jako pěst, jako hlava člověčí etc., žebra jako břevce i rohy veliké těž se nalézaly. (průvodce Muzea Komenského v Přerově)

Neobvyklá úvodní slova čtenáře přivádí do všem dobře známého prostředí muzejní instituce. Právě proto, že se jedná o tradiční zařízení, nabízí se otázka, jak funguje v dnešní společnosti? Vnímají lidé muzeum spíše jako „zkratnatělou instituci“? Může sbírkové předměty a jejich příběhy považovat široká veřejnost za doposud málo otevřenou klenotnici vzdělávání?

Logický postup při hledání odpovědi, který se v případě takových dotazů nabízí, vychází zpravidla z přímých rozhovorů s návštěvníky nebo z jejich písemných vyjádření, které lze dohledat v návštěvních knihách. Vzhledem k tomu, že spokojenost návštěvníka s pobytem v muzejní instituci patří do skupiny nehmotných zdrojů, které jsou pro úspěšnost jakéhokoli zařízení rozhodující, mělo by na výstupech každodenní činnosti muzejníků záležet. S oporou v názorech marketingových odborníků můžeme v muzeu stejně jako v každé jiné firmě zvažovat teorii rozporu spočívající „ve stanovení představy zákazníka o charakteristikách výrobku (služby) a následné konfrontaci s charakteristikami výrobku po jeho nákupu“ (např. Foret, Stávková, 2003, s. 107).

Na počátku teoretické části dizertační práce se pozastavujeme nad míněním dětského návštěvníka, při čemž nás zajímá, do jaké míry byla naplněna jeho spokojenost v závislosti na přínosu osobního pobytu v muzejní instituci v porovnání s jeho vstupními představami. V běžné praxi jde o konfrontaci zjištění, co veřejnost od návštěvy očekává s produkty výstavní a programové nabídky muzea. Dříve, než se začneme zkoumat, jak proces učení v muzeu ovlivňuje sebepojetí dítěte a jeho postoje, nás zvolený teoretický postup přivádí k otázkám, které se zabývají samotnou podstatou existence muzejní instituce. Z odborného výkladu Mezinárodní muzejní rady se dozvídáme, že muzeum je „stálá nevýdělečná instituce ve službách společnosti a jejího rozvoje, otevřená veřejnosti, která získává, uchovává, zkoumá, zprostředkuje a vystavuje hmotné doklady o člověku

¹⁸ Obsah podkapitoly 5.1 prošel v lednu 2014 recenzním řízením a po úpravách čeká na otištění v odborném časopisu *Kultura, umění a výchova*, jehož garantem je Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UP v Olomouci.

a jeho prostředí za účelem studia, vzdělání, výchovy a potěšení.“ (Statut ICOM, 1989). Autoři výňatku sice deklarují otevřenost výsledků sbírkotvorné a vědecké práce pro návštěvníka, počítají s jistou mírou prezenční činnosti, ale v žádném případě jejich definice nevede k jasné výzvě směřující ke kvalitativní selekci způsobů komunikativního pojetí muzejní edukace.

Z důvodu neurčité výpovědi na teoretickém poli se vydejme do všední každodennosti života muzea. Vzhledem k tomu, že se muzejní instituce od svého vzniku v historii až do současnosti snaží prvoplánově zachovávat charakter historické a objektivní reality, můžeme se ptát, jakou s ní každý z nás učinil praktickou zkušenost? Jsme schopni si uvědomit, čím nás v minulosti muzeum oslovilo a jakým způsobem s námi pracovníci během naší návštěvy expozic či výstav komunikovali? Co nám osobní přítomnost v muzejní instituce dala? Při převedení problému do obecné roviny si pak můžeme klást řadu dalších otázek, například zda vede osobní kontakt jedince s muzeálií k jeho širšímu poznávání světa a k sebepoznávání? Je při prezentaci muzeálie důležitý pro návštěvníka její příběh, a jakými způsoby se ho může osobně dotýkat? Do jaké míry může ovlivňovat objevování kulturně historického dědictví úroveň znalosti člověka, případně kvalitu sociální interakce a komunikace příchozí skupiny?

Přes všechny tyto otázky s nejasnými odpověďmi jsme toho názoru, že muzejní instituce mohou v případech dobré praxe v mnohých ohledech pozitivně působit na své návštěvníky. O aktuálnosti těchto slov vypovídá například programová obhajoba tématu Mezinárodního dne muzeí pro rok 2013, které zvolil Poradní výbor ICOM tak, aby zdůraznil roli muzeí v životě dnešní společnosti. Téma „Muzea (paměť + kreativita) = společenský pokrok“ *„dynamicky propojuje různá pojetí definice toho, co je dnes muzeum, a zdůrazňuje univerzální charakter těchto institucí i pozitivní vliv, který mají na společnost“* (ICOM, 2013, [online]). Z obsahu tématu vyplývá, že si je odborná veřejnost plně vědoma potenciálu prezenční a edukační funkce muzea. Domníváme se, že takové prohlášení podvědomě vybízí k aplikaci inovativního charakteru muzejní promluvy. V pohledu široké české společnosti se prozatím odráží dřívější zkušenost lidí, která se převážně zakládá na všeobecně známé představě tradiční podoby návštěvy muzea. Tento dojem vychází z běžné muzejní praxe, která mnohdy spočívala v prostém vystavení sbírkových předmětů, jež „promlouvají“ na návštěvníka především psanou podobou odborného textu. Z hlediska konceptu dorozumívání lze za takovými projevy oprávněně

spatřovat nedostatečně efektivní komunikaci s menší zpětnou vazbou. V širším slova smyslu se spíše jedná o praktické uplatňování teorie informace.

Ve skutečnosti však existuje několik typů muzejních promluv, jež mohou kvalitně podporovat společnou potřebu obyvatel střední Evropy, spočívající v jejich obvyklé představě výkladu ikonického charakteru. Z jejich představ již po mnoho let také vyplývá výrazně výchovně vzdělávací charakter českých expozic a výstav. Na základě uvedeného předpokladu, který vychází z naší dlouhodobé tradice, můžeme pak prostředí muzea považovat za vhodné zejména pro skupinové návštěvy školních kolektivů. Dnešní mladá generace klade na způsob muzejní promluvy vysoké nároky. V souvislosti s jejími požadavky lze navíc spatřovat v této rovině řešení problému skrytý postulát společnosti, který reaguje v posledních letech na všeobecný nedostatek osobního rozměru mezilidské komunikace. Z těchto důvodů se následující pozornost ubírá k hledání vhodných postupů přiléhavé muzejní promluvy k potřebám dětského návštěvníka. V rámci didaktického výzkumu nás zajímá, co přináší proces vzájemného dialogu mezi návštěvníky (učitelem se žáky) a odborným pracovníkem muzea (muzejním pedagogem či kurátorem expozice či výstavy) v jedinečném prostředí paměťové instituce, která je nositelem specifického edukačního potenciálu.

Rádi bychom poukázali na příklady dobré praxe svědčící pro naše mínění a vzhledem do analýzy některého z nich podali jasnou výpověď o vhodných způsobech uchopení edukačního potenciálu muzea jako nabízejícím se algoritmu pro úspěšné řešení muzejního dialogu s dětským návštěvníkem muzea. Prezentovaná kazuistika využívající přiléhavých forem a metod muzejní edukace pak může být považována za jeden z možných návrhů na žádoucí postup, který může přispět k obhajobě specifického významu muzea ve společnosti. Pokud se nám zároveň podaří přinést důkazy o pozitivním vlivu zážitkově komunikativního pojetí celků muzejní edukace na naplňování obsahů výchovně vzdělávacích programů škol, pak se v praxi otvírá cesta umožňující oboustrannou spolupráci institucí. Prokázání přínosu popisovaného učení v muzeu a jeho specifík doposud stojí na nezodpovězené otázce - *„jak plnohodnotně a systematicky uchopit a rozvíjet edukační funkci muzea, jež by měla přispět k tomu, aby se svět stal pro člověka srozumitelnější“* (Jůva, 2004, s. 30).

Z uvedených důvodů bychom se také rádi podělili nejen s oborovými odborníky, ale také s učiteli různých stupňů a typů škol o dílčí výsledky našeho

kvalitativního výzkumu z prostředí oborového pole muzejní pedagogiky. Vzhledem do prezentované kazuistiky bychom rádi potvrdili, že na proces muzejní edukace může být z hlediska didaktického například nahlíženo jako na škálu projevů muzejního dialogu a sociální interakce, které plynou ze sjednání vztahu se specifickým vzdělávacím obsahem nabízejícím neobvyklé zážitky. Z rozboru uvedených projevů může vyplynout příležitost k širší obhajobě smyslu intencionální tvorby muzejně-edukačních aktivit poznávacího a konstruktivistického charakteru zpřítomňujících kulturní a historické dědictví. Věříme, že každé analytické zjištění reflektivního praktika může odhalit některý z vhodných způsobů ovlivňování poznávacích procesů dětských návštěvníků muzea a zároveň poukázat na úroveň kvality muzejní edukace.

5.1.1 Dva názory participující na oborové diskusi a dvě podnětné otázky

Snaha o ukotvení v teorii, že využívat edukační potenciál muzea je dobré, nás vede zpětně nejen ke zkvalitňování procesu samotného, ale v obecné rovině myšlení směřuje k podpoře spolupráce muzea i školy. Z těchto důvodů bychom se rádi blíže zabývali specifikem muzejní edukace. Vyjdeme-li z předpokladu, že animace jako forma muzejní edukace je zároveň jedním z vhodných způsobů efektivní komunikace s návštěvníkem, pak se v rámci zkvalitňování tohoto procesu musíme zamýšlet nad podporou vzdělávacích a výchovných aktivit muzea i školy. Muzejně-edukační koncept s potenciálem, který může dílčím způsobem obohacovat obsah školního kurikula a zároveň cíleně směřovat k samostatnému průřezovému tématu souvisejícímu s fenoménem kulturně historického dědictví, leží však v teoretické rovině problému.

Naše počáteční nejistota tkví ve všeobecném pohledu veřejnosti na postavení muzea v české společnosti, který je možné dohledat například v prostředí virtuálních diskusí reflektujících kulturu: „*...Je evidentní, že pojetí muzea jako ,chrámu vědy a umění‘ se již dávno přežilo. V souladu s krizí objektivní vědy se o současné situaci píše dokonce jako o ,krizi‘ muzeí*“. Pokud si tedy muzea chtějí zachovat svou existenci, musí znovu definovat svou roli a svůj přínos společnosti“ (Němečková, 2011, [online]). Na hledisko nedostatečně vstřícné a málo intenzivní komunikace muzea s návštěvníkem se dlouhodobě snaží upozornit muzeologové: „*Muzeum je formou veřejné služby. Návštěvník se dostává do středu zájmu, odborné a vědecké zpracování sbírek ztrácí výjimečné postavení.*“ „*...Nastává čas lidské promluvy s návštěvníkem*“ (např. Havlíková, 2012, [online]).

Oba prezentované názory, které participují na oborové diskusi, odkazují svými obsahy na přetrvávající polemiku mezi „archaickým“ a „moderním“ přístupem k podstatě současné instituce muzea v českém prostředí. Rozhodneme-li se přiklonit k druhému stanovisku a připustit ve svých úvahách predikci muzea jako místa vhodného pro vznik dialogu s edukačním efektem, pak se celý náš výzkum začíná orientovat směrem muzejněpedagogickým. V takovém případě mohou naše výzkumná šetření úzce směřovat k obhajobě oboru muzejní pedagogiky skrze nabízející se popisovanou analýzu učebních situací v muzeu v rámci školního vyučování. Rozbor situací, vznikající v jejich průběhu, ale především při reflexi badatelských činností, může pak hlouběji směřovat k lepšímu pochopení učiva žáky, potažmo ke zkvalitnění jejich poznávání. Za jednu z relevantních výpovědí můžeme například považovat krátký filmový záznam části expoziční fáze učení v muzeu a z analýzy tohoto materiálu, získaného na základě několika dílčích rozhovorů s dětskými návštěvníky, se posléze pokusíme zabývat odpověďmi na dvě otázky. Z hlediska zaměření našeho výzkumu se jedná o podnětné dotazy, a to jak ve smyslu obhajoby významu muzejněpedagogického oboru, tak vzhledem k podpoře samotné existence muzea: *„Co se Vám v muzeu nejvíce líbilo?“ „O čem jste si při prohlídce expozice či výstavy společně povídali a jakých aktivit jste se účastnili?“*

5.1.2 Odpovědi ukryté mezi filmovými políčky

Malí návštěvníci expozice Archeologie Přerovska přichází do sklepních prostor přerovského zámku, aby se zúčastnili animačního programu *„Jak k nám lovci mamutů přiletěli dymníkem“*. Na jejich cestě do pravěku je překvapuje všudypřítomné šero a chlad kamenných stěn. Někteří z nich muzeum doposud nikdy nenavštívili. Stejně tak se ve svém životě pravděpodobně nesetkali s panem archeologem, který mezi vystavené originály z doby mladšího paleolitu právě přinesl velký úlomek mamutí kosti, cicváry a několik kousků ojedinělých střepů keramických nádob. Tyto historicky cenné předměty vložil mladým badatelům, jak v muzeu nazýváme návštěvníky z řad dětí, do mobilních šuplíků se čtvrtohorní spraší. Popisované tiché společenství archeologických artefaktů lze ale také považovat za didaktickou pomůcku. Před zraky dětí tak nevědomky vznikla rukou odborníků další část zrekonstruovaného modelu skutečné nálezové situace z oblasti řeky Bečvy. Z důvodu silného osobního prožitku představuje *Hra na archeology* společně s vyplňováním badatelských listů také předem neplánovanou motivační roli a přináší samovolné nadšení účastníků programu. Praktické činnosti doprovází oboustranný dialog žáků a muzejní pedagožky se zájmem o další informace, které měly původně napomoci

žákům pouze k prostému upevňování učiva. Prostor pro muzejní dialog při učební situaci badatelského charakteru je zcela přesycen četnými dotazy žáků. Haptická dílna pro mladé archeology ve formě skupinové činnosti, záměrně naplánovaná do expoziční fáze učení v muzeu, přináší jednotlivcům kromě vědomostí také pracovní dovednosti a skupině zasloužený pocit výsledku týmové spolupráce. Vyvrcholení poznávacích činností žáků v rámci našeho animačního programu, které mimo jiné spočívá v tajemství odkryvu a vyzdvižení originálních předmětů, nejenže cílí ke zprostředkování neobvyklého zážitku z hmatového kontaktu s muzeálií, ale zároveň motivuje dětskou představivost k následujícím tvořivě expresivním aktivitám v muzejní herně. S jejich realizací v poslední fázi výuky souvisí navíc reflektivní rozhovor, který ve výsledku přináší svědectví o úrovni znalosti nově nabytých poznatků žáků z nejstarších dějin lidstva. Zajímá nás, zda výpovědní hodnota obsahu rozhovoru pozitivně odráží zážitkový přístup výkladu či osobní praktické zkušenosti žáků, a do jaké míry se zaznamenané odpovědi dětských účastníků programu dotýkají vlivu bezprostředního procesu poznávání v muzeu z oboru archeologie.

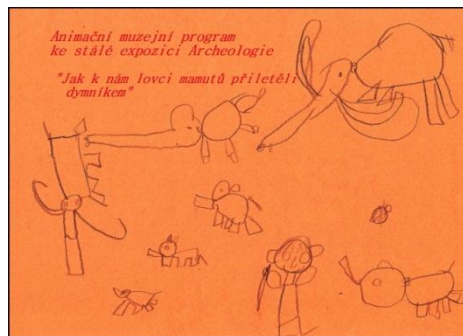
S vědomím, že zjištění z pozorování v kvalitativním didaktickém výzkumu mohou podat cenné svědectví o neopakovatelné atmosféře muzejní edukace, se zároveň hlouběji zamýšlíme nad specifickým významem neformálního prostředí muzejní instituce. Reprezentovaná kvalita vzdělávacího prostředí potvrzuje domněnku teoretiků, že v mnoha případech může muzeum úspěšně konkurovat školám. Bezprostřední poznatky vzešlé z učení v konkrétní muzejně-edukační situaci, odrážející například rozpoznání rozdílů mezi mamutí a lidskou kostí, mohou vést jedince k dlouhodobému vzdělávacímu efektu. Žákovská znalost pak nemusí souviset jen se svým původním účelem, ale může v obecné rovině přerůst v širší chápání významu dějin lidstva nebo v trvalý zájem žáka o poznání v rámci společenskovedních oborů, zde konkrétně v archeologii či paleontologii. Podobným způsobem lze také zvažovat záměrné využití aktivity typu společné hry, zde konkrétně hledání artefaktů ve spraši, která může například nastartovat kvalitní prosocionální vztahy ve skupině dětí. Pozitivní vliv se pravděpodobně projeví v následující řadě skupinových činností, a to na jejich dalších výstupech v podobě efektivní týmové spolupráce. Učitelé se svými žáky přicházejí do muzea také podle jeho celkové atmosféry, jinými slovy podle toho, zda je ke svým návštěvníkům „přátelské“.

5.1.3 „Toto je... jako když... kost“¹⁹

Názvem článku i nadpisem jedné z jeho kapitol se stala replika dítěte z filmového dokumentu, vycházející z detailního záběru konkrétní učební situace v muzeu. Námi uvedené slovní spojení, **jako jedna z dětských reakcí na nález naturfaktu ve čtvrtohorní spraši**, evokuje svým obsahem nejstarší období dějin lidstva a v kontextu učebního celku může svědčit ve prospěch smyslu muzejní edukace. Její téma se dotýká jednoho z obrazů historického fenoménu, který souvisí s přežitím člověka, potažmo lidstva. Realizace vzdělávacího tématu „Pravěk“ v rámci zadaného námětu „Mezi životem a lovem“ přivádí dětského návštěvníka v prostředí muzejní expozice Archeologie Přerovska k chápání obsahu týkajícího se „přežití člověka“. Ve své podstatě nutí jeho mysl ke zvažování vážných obsahových konceptů vycházejících z tvorby slovních řad, mezi které náleží např. „kost – smrt - zlo“, „kost – život – dobro“, „kost – oheň – domov“, „kost – muž – hrdina“ apod. Edukační potenciál muzeálií z pravěkého období sám o sobě nabádá ke zprostředkování obsahu tématu, ale zároveň podvědomě přináší otázky směřující k potřebě řešení složitých vztahů a k vyjednávání na úrovni společného rozhovoru skupiny. Osobní zasažení problematikou je také například patrné ze dvou dětských kreseb, které vzhledem ke své vysoké výpovědní hodnotě výtvarného motivu posléze posloužili účelům propagačních materiálů přerovského muzea (obr. 10 a 11).²⁰



Obr. 10



Obr. 11

Na první pohled je i z obyčejné lineární kresby znatelné, že znázornění průběhu lovu ve smyslu zadání výtvarné úlohy vnímají děti, stejně jako dospělí účastníci programu, jako fenomén. Složitý proces děje je zřetelný z kompozice obou kreseb, na kterých se střídají lidé a zvířata. Množství postav připomíná náročnou situaci „přežití“ a ilustruje

¹⁹ Na příklad pozitivního klimatu muzejní edukace poukazuje krátký filmový záznam z animačního programu Muzea Komenského v Přerově ve formě profesionálního dokumentárního vstupu. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=85ByrP8-ATY>.

²⁰ Obr. 10 a 11: Lineární žákovské kresby s námětem tvořivé úlohy *Pravěký lov*. Zdroj: Materiály autorky.

osobní obavu obou žáků z výsledku lovu, která však v dílčím lineárním znázornění představ kulminuje k vítězství. Z celkového výsledku výtvarné činnosti dětí je patrné, že jádro výtvarné úlohy spočívalo ve velmi osobním námětu a souviselo s fiktivní historickou rekonstrukcí pravěkého lovu prostřednictvím vyprávění muzejní pedagožky v kombinaci se smyslovým prožitkem v průběhu hmatové dílny při posezení skupiny v jeskyni. Další aktivita cíleně směřovala ke společnému vyjednávání o způsobu lovu mamuta včetně bojového rituálu. Zadání kresby s náročným obsahem bylo předem zvažováno a záměrnou volbou jednoduché výtvarné formy byl respektován požadavek věkové přiměřenosti tématu k myšlení žáků v rozpětí 6–9 let. Během výtvarné činnosti nebylo do vzniku kresby formálně zasahováno, což žákům umožnilo jednodušší dosažení cíle při zpracování jádra obsahu tvořivé úlohy. V průběhu výtvarné tvorby žáků byl upřednostňován imaginativní princip, který jedince vybízel k hlubšímu poznání a sebepoznání v kontextu lidské kultury. Výběr námětu aplikovaného do zadání výtvarné úlohy, jež byla realizovaná v prostředí muzea, byl ovlivněn vědeckými poznatky zjištěnými při vyzdvižení nejnovějších archeologických nálezů.²¹

V souvislosti s analýzou specifického obsahu muzejní edukace nás v dnešní době může sekundárně zajímat kvalita vztahu člověka ke zvířatům. Antropologové zastávají názor, že „*vztah lidí k okolí v moderním světě vychází z odlišného světonázoru*“ (např. Bowie, 2008, s. 118–121). Muzejní pedagogika však nemá v procesu muzejní edukace, například při námi prezentované animaci v pravěku, ambice hledat důkazy o celkové rekonstrukci světonázoru lidí (mimořádně k tomu nemá doposud nástroje ani archeologie). Ale odborní pracovníci obou vědeckých oborů se mohou ruku v ruce pokusit o přiléhavé rekonstrukce dobových situací v rámci záměrné tvorby možných světů, které sice souvisejí s různými vědeckými pohledy, ale společně přinášejí model s výkladem nejdůležitějších konceptů. Možný svět můžeme považovat v souvislosti s muzejní edukací také za jednu z představitelných realizací světů, odlišných od aktuálního světa, přičemž mluvíme o „*jediném druhu světa, který je lidský jazyk schopen vyvolat nebo vytvořit*“ (Doležel, 2008, s. 36). Klíčové vzdělávací koncepty, vynořující se během edukace, a to

²¹ Využití hmotných ukázek výsledků posledních vědeckých šetření, které v souvislosti s pohřebním ritem v mladém paleolitu, popř. ještě v období mezolitu, vypovídá o vysokém rituálním významu zvířat nebo jejich částí, přičemž význam kostí, zubů, rohů apod. je již po dlouhou dobu ve společnosti chápán jako „upřednostňovaný“. Zvířata, nebo jejich části, bývala považována za vhodné médium pro komunikaci s duchy a měla sloužit ke zvýšení úspěšnosti dalšího lovu. Při lovu pravěcí lidé taktéž využívali různé rituální předměty, které představovaly **symbolickou zkratku**. S touto teorií přišla nedávno archeoložka Svobodová, a to v rámci své vědecké práce *Rituální význam zvířat v době kamenné* (2012, [online]).

především díky specifickému rozměru technik a metod výrazových výchovných předmětů (nezávisle na tom, zda probíhá v prostředí školy či muzea), lze zpětně použít ke kvalitnímu naplnění tematického obsahového jádra výuky. „*Je patrné, že koncepty patřící k tematizačnímu jádru svými významy překračují hranice subjektivního času a prostoru a do značné míry i hranice jednotlivých kultur. Právě proto lze v rámci každého z nich zviditelňovat a tematizovat individuální prekoncepty...*“ (Slavík, 1995, s. 335).

Vraťme se proto zpátky na Moravu, konkrétně do kontextu sídliště Předmostí u Přerova, kde žili už před mnoha tisíci lety naši předci, pravěcí lidé druhu Homo sapiens. Vzhledem k tomu, že naši předci každý den sváděli boj o přežití, zaslouží si, abychom slova průvodce muzeem „*o velikých kostech obrů*“ aplikovali do historického rámce.²² Ač byla tato zpráva zpřístupněna veřejnosti teprve o tři sta let později, a to vydáním rukopisného Blahoslavova spisu objeveného v Tereziánské bibliotéce ve Vídni, musíme přiznat, že každého z nás její nadčasový obsah i na počátku 21. století fascinuje. Odpověď na nabízející se otázku „Proč se tomu tak děje?“, pramení pravděpodobně z obecné potřeby člověka porozumět světu. Ze stejných pohnutek se on sám postupně snaží učením docházet k poznání, kterému předchází všeobecná potřeba lidského sdílení názorů.

5.1.4 Muzejní rozhovor

Pod vlivem uvedených myšlenek je z pedagogického pohledu zcela pochopitelná orientace současného procesu vzdělávání na rozvíjení zkušenosti žáků. „*Dominantní roli při organizaci zkušeností hrají pojmy, jimiž člověk kodifikuje svoji zkušenost a uzpůsobuje ji ke komunikaci. Proto je významnou složkou vzdělávání i budování představ o pojmech a vytváření jejich různorodých reprezentací*“ (Hejný, Kuřina, 2000, s. 44). Muzejní instituce v případě takového výkladu zacílení může navazovat na školní výuku a optimálně zakomponovat svou edukační nabídku do potřeb jednotlivých školních vzdělávacích programů. „*Současné chápání, že kulturní hodnoty jsou ustanoveny v komunikaci, naopak umožňuje z těchto hodnot vycházet, prezentovat jejich specifické podmínky vzniku a účinku, které jsou často žákům ze zkušenosti bližší, a na jejich základě se pak dopracovávat ke srovnání s obecnějšími komunikačními okruhy...*“ (Pastorová, Vančát, 2003, s. 554).

²² Z pramenů můžeme vyčíst, že tuto nejstarší písemnou zprávu o archeologických nálezech „zaznamenal již písař a biskup Jednoty českých bratří Jan Blahoslav (1523–1571), rodák z Přerova, konkrétně v Gramatice české vydávané v letech 1551–1557, v přídavcích k první knize“ (Klíma, 1990, s. 20).

Při zjišťování efektivity muzejního dialogu, potažmo při hodnocení výsledků konkrétní muzejní edukace, se nabízí uplatnit výzkumnou metodiku využívanou při virtuálních hospitacích školní výuky, tzv. videostudie. „*Videostudie je označením pro výzkum založený na analýze videozáznamu*“ (Janík, Slavík, Najvar, 2011, s. 88 - 89).²³ V centru pozornosti videostudií jako obrazů hospitací obecně leží zájem o pojmenování kvality předávání poznatků v prostředí muzea, protože zpětné sledování procesu muzejní edukace dovoluje rozlišovat lépe či hůře realizované učební situace. Vzhled do obsahu každého nasnímaného rozhovoru může podat dílčí svědectví o způsobu a míře, jimiž se obsah učení, resp. činnosti žáka s učivem, podílí na dosažení široké škály vytýčených vzdělávacích cílů.

Pro prezentované účely naší kazuistiky posloužil úplný zápis odpovědí, pořízený při pozorování nejmladších žáků 1. stupně málotřídní školy, které byly zaznamenány během filmového natáčení. Jsme si vědomi toho, že tento krátký dokumentární vstup sice nesplňuje všechna požadovaná kritéria videostudie, a přesto si jej dovoluujeme zařadit k metodám, které umožňují zpětnou analýzu dat.

S odkazem na citaci přinášíme přepis odpovědí žáků (*kurzívou*, včetně situací popisujících poznámek) na otázku: „**Co se Ti nejvíce líbilo na programu?**“ „**A proč?**“²⁴

Ž1: *Toto je... jako když... kost ... nebo něco takovýho...*

Ž2: *Nejvíc se mi tady líbila ta mamutí stolička... Že je to tak velký...*

Ž3: *To hledání... v tem písku... Já sem měla motéčko. Vlastně škrabko pro archeology!* (v hanáckém nářečí „v tom“, „motýčku, škrabku“ – archeologické pojmenování nástroje pro odkryv spráše)

Ž4: *Já bych chtěla ukázat moji paní zubařce tu stoličku od toho mamuta. Taky si asi nečistil zoubky.* (smích) (obr. 12)²⁵

Ž5: *Nejvíc mě bavilo, jak jsme tam seděli s ostatníma v jeskyni... a jak jsme si povídali o těch zvířatech v pravěku. O mamutech a sobech!*

Ž6: *Mně se líbily skleničky s vůní. A nejlepší byl „pravěký smrádek“! Z těch kůží! „FUJ“! (dělá grimasy, střídavě si drží konec nosu)*

²³ Výzkumný tým, který se zabýval vycizelováním nadefinování výzkumné techniky do metodologického okruhu a jejím praktickým využitím ve výzkumném projektu Kvalitní škola (projekt Kurikulum G), výstižněji zakotvuje Najvarovu teorii: „*Videostudie představuje komplexní metodologický přístup, který umožňuje zapojení celé řady různých strategií a metod technik sběru a analýzy videodat, tj. audiovizuálních dat usazených v bohatých situačních kontextech...Na nestrukturovaném (otevřeném) pozorování jsou zpravidla založeny videostudie vycházející z etnografických přístupů či (kvalitativní) mikroanalýzy, v nichž se z určitého pohledu rozebírá záznam edukačních situací v délce několika vteřin či minut.*“ (op. cit., s. 88 – 89).

²⁴ Tučné písmo – odpovědi, které lze dohledat v projekci krátkého filmového vstupu, běžná síla písma - odpovědi, které nebyly díky krátkému střihu materiálu využity, ale lze je dohledat v písemném záznamu muzejní edukace, pořízeném na podkladě nezávislého amatérského videozáznamu (viz archiv materiálů k hospitačním videostudiím muzejní pedagožky).

²⁵ Obr. 12: Žákyně, která zkoumá hmatem mamutí stoličku (stáří - cca 20 tisíc let). Zdroj: Fotoarchív MKP.

Ž7: *Mamutí lopatka! Vypadala jako sedátko na kolo Kristínky... (odpověď na dodatečný dotaz: Kristínka je mladší sestra).*

Ž8: *Nejlepší byla cesta se zavázanýma očima. Vůbec nic jsem v tom pravěku neviděla. (kroučí hlavou, dál mlčí) (Obr. 13)²⁶*

Ž9: *Nevím (potichu)...Vlastně, já jsem se tam bála! Ale byla tam Adélka / (odpověď na dodatečný dotaz: Adélka je nejlepší kamarádka) A taky tam byla zima...velká. (drží si uši)*

Ž10: (povzdech) *Ty zlaté náušnice, ty byly moc hezké. Co se jimi zdobily pravěké ženy. Nedají se tady někde koupit mamince?*

Ž11: *Líbilo se mi u ohýnku, jak tam pekli dva lidi maso kvůli přežití...No, protože já už mám taky hlad! (silný smích)*

Ž12: *Mně se líbilo, jak jsme rozfoukávali oheň, poslouchali a pak i dělali u toho zvuky. Jarda udělal nejlepší!*

Ž13: (grimasy, rozmachuje se a ukazuje rukama) „Sssssssssss-sššššššššš-tuc“... a fukl o sebe těma dřevákama... jakože začalo praskat dřevo. (nesprávné pojmenování materiálu obuvi – „korkové nazouváky“)

Ž14: *Nejlepší bylo, jak jsme si hráli na archeology. (ještě pořád drží mezi prsty malý nález) Já jsem našel tady ten tvrdý kousek, co vypadá jako „psí hovínko“. (směje se a ukazuje cicvár) Ale je to ztvrdlý kus vápna, víte? (začíná se tvářit vážně)*

Ž15: (ukazuje přímo před kameru druhý nález a vykřikne správné pojmenování předmětu) *Cicvár! My jsme též našli cicvár. A ucho od nádoby na obilí nebo něco podobného, vzácného, co jsme viděli dole v expozici.*



Obr. 12



Obr. 13

5.1.4.1 O čem vypovídají odpovědi dětí z hlediska obhajoby zážitkového přístupu muzejní edukace?

Tato podkapitola přináší dílčí odpověď na výzkumné otázky z první kapitoly, přičemž analýza empiricky zaznamenaných výpovědí žáků osciluje mezi poznávací a prožitkovou funkcí učební situace. Z přepisu rozhovoru se nejprve dozvídáme, jak se žákům v muzejním prostředí líbilo, navíc oni sami upozorňují na využití metody a prostředky muzejní edukace. Žáci popisují, jak se na podnět muzejní pedagožky účastnili činností, které vedly k jejich dalšímu poznávání a rozvíjely jejich zájem o muzejní bádání. Také připomínají vlastní postupy řešení zadaných úloh, při nichž museli využívat pojmosloví, která jsou pro daný vědecký obor (a s ním související školní

²⁶ Obr. 13: Skupina žáků (včetně své paní učitelky), kteří se zavázanýma očima „vstupují do pravěku“. Zdroj: Fotoarchív MKP.

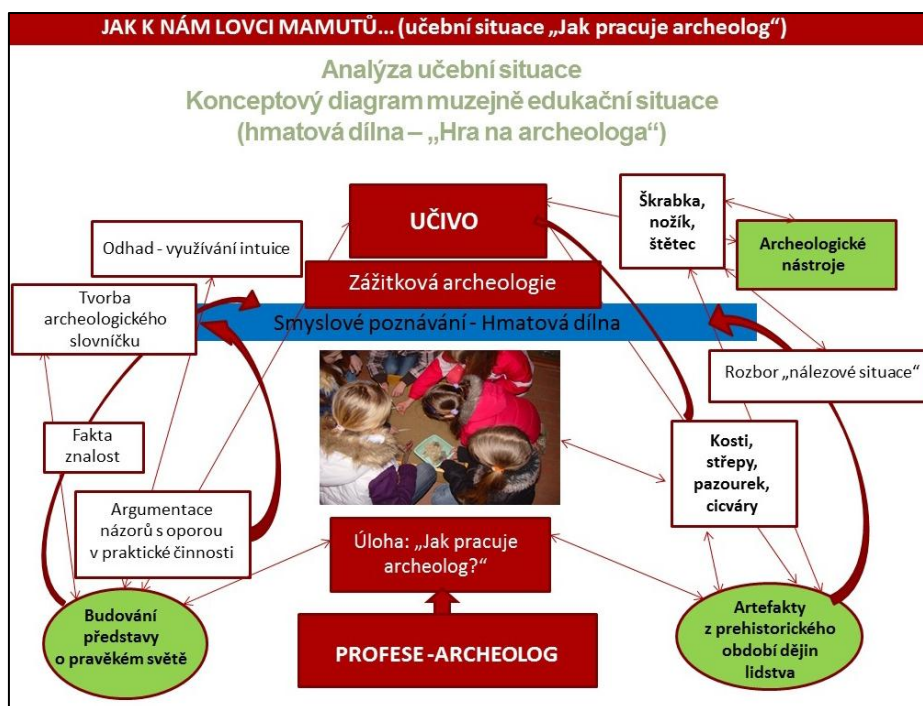
vyučovací předměty) důležité. Žáci si uvedené aspekty uvědomovali v souvislosti s úvodní motivací a díky intenzivnímu prožitku během netradiční prohlídky expozice. V průběhu animace vnímali prostor všemi smysly (tmu, zimu, vůně, zvuky), ve kterém si navíc ohmatali mnohé muzeálie. Na některé silné podněty (především v tajemném prostředí pravěké jeskyně) pak následně reagovaly jejich výpovědi o prožitých emocích (žáci se radovali, báli se, těšili se, zažili překvapení i pocit uspokojení).

Na část rozhovoru, například na první tři a poslední dvě žakovské výpovědi, lze nahlížet jako na praktický důkaz odrazu nově nabyté znalosti. V obsahu popisovaných žakovských promluv si všímáme pozitivního vlivu oborově specifického způsobu myšlení a komunikace při muzejní edukaci, výcviku dovedností, utváření postojů, hodnot apod. Konkrétní obraz klíčové učební situace napovídá na specifičnost edukační interakce muzejní pedagožky a žáků při *Hře na archeologa*. Z didaktického hlediska se lze nad rozбором učební situace zamýšlet jako nad procesem vzdělávací součinnosti učitele se žáky, který se však opírá o uchopení hlavních konceptů i jejich struktury a který může vyústit do konceptové analýzy.²⁷ Obecně je interpretačním cílem této metody vytvoření modelu reflektované výuky v jakémkoliv edukačním prostředí. Při rozboru učební situace z procesu učení v muzeu se analogicky se školní výukou zabýváme popisem její struktury, jejích hlavních složek a vztahů. Na detailních rozbozech závažných didaktických prvků muzejní edukace se pak může vyjevit konkrétní podoba jejího přínosu pro vzdělávací a výchovné obohacení účastníků programu a vztahu tématu ke kulturním – oborovým kontextům. Grafickému způsobu názorného vyjádření práce s učivem odpovídá konceptový diagram.²⁸ Pro účely interpretace konceptů námi prezentované učební situace jsme vybrali nejjednodušší podobu diagramu, kterou představuje dvojrozměrné schéma vypadající jako soustava uzlů (konceptů – pojmů) a hran (spojnic mezi koncepty). Námi prezentovaný konceptový diagram může čtenářům vzdáleně připomínat myšlenkovou mapu (obr. 14).²⁹

²⁷ „Konceptová analýza je metoda, v níž se analyzuje významová struktura a sociální nebo kulturní kontexty vzdělávacího obsahu v tvořivé výuce s cílem posoudit kvalitu výuky“ (upraveno podle Slavíka, Dytrtové, Fulkové, 2010, s. 223–241).

²⁸ Obsahová složka konceptového diagramu reprezentuje strukturu obsahových jader muzejní edukace, ale mnohdy také zachycuje sled po sobě jdoucích kroků v rámci zúženého obrazu konkrétní učební situace. Z těchto důvodů do diagramu lze zaznamenat jiné doprovodné akce, ale i klíčové věty apod. Názorný popis detailu učební úlohy (klíčové z hlediska didaktického rozboru muzejní edukace) může být obohacen např. o důležité dokumentární fotografie, krátké citace z transkriptů, apod.

²⁹ Obr. 14: Dvojrozměrný konceptový diagram učební situace „Hra na archeologa“. Zdroj: Materiály autorky.



Obr. 14

5.1.4.2 Co všechno může přinést žákům specifická interakce v edukační situaci odehrávající se na poli muzea?

Vrátíme-li se do obsahu úvodu článku, vyvstanou pravděpodobně s názvem této podkapitoly v mysli čtenářů otázky směřující k odhalení kvalitativního didaktického výzkumu. Šetření se z hlediska didaktického pozastavuje u sledované učební situace a nahlíží na ni jako na příklad konstruktivistického pojetí muzejní edukace. Z kazuistiky je patrné, že bádání na půdě muzea přinášelo žákům vlastní myšlenkovou činnost, jejíž výsledky pak žáci v rolích mladých badatelů ověřovali vzájemným porovnáváním. Učení v prostředí muzejní instituce podporovalo kognitivní poznávání a probíhalo v souladu s očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi definovanými kurikulem. Konkrétně byla rozvíjena kompetence k učení, kompetence k řešení problémů a kompetence komunikativní. Aplikace didaktické hry do učební situace ve spojení s prožitkovou aktivitou přiváděla mysl jednotlivce i skupiny k používání představivosti a intuice. Této metody bylo také použito z hlediska cílení k dlouhodobé efektivitě uchování získaných zkušeností, konkrétně při vyzdvihování reálných předmětů z prehistorického období, přírodnin a lidských výtvarů člověka Homo sapiens. Originály v podobě cicvárů, úlomků mamutích kostí či zubů a množství střepů z keramických nádob, vše uložené do mobilních šuplíků se čtvrtohorní spraší, lze zpětně považovat za velmi efektivní způsob využití didaktických prostředků. Popisované učení v hmatové dílně je v širším kontextu zařaditelné do objektového učení. Zpětně můžeme konstatovat, že užitá didaktická hra

směřovala k upevňování vzájemných vztahů uvnitř pracovního týmu. Rozdílné vnímání pocitů vedlo účastníky animačního programu k porovnávání mezi sebou, potažmo k empatii a porozumění druhým. Z hlediska didaktického mluvíme o naplňování kompetence sociální a personální v kombinaci s rozvojem kompetence pracovní, neboť při hravém archeologickém bádání byli žáci nasměrováni k praktickému využívání nové znalosti při plnění zadání klíčové učební úlohy.



OBR. 15



OBR. 16

Obsahové jádro prezentované muzejní edukace se s přihlédnutím k vážným obsahovým konceptům, vycházejícím z tématu, správně dotýkalo jak smyslů, tak citů i rozumu návštěvníků muzea. Právě v souvislosti s analyzovanou aktivizační metodou došlo ke zkušenostnímu ověřování správnosti rekonstrukce historického modelu pravěkého světa (obr. 15 a 16).³⁰ Aktivní činnost samotných žáků, která souvisela s přijetím role mladých badatelů/archeologů, vedla k potřebě užití odborných výrazů v rámci vyjednávání o muzeáliích. Užitím pojmů, jakými jsou např. „mamutí stolička, mamutí lopatka, ucho od nádoby či expozice“, žáci dokázali, že si je zapamatovali a že jejich významu rozumějí. Odborné termíny, mezi které určitě můžeme zahrnout např. „škrabku pro archeology či cicvár“, v řeči žáků reflektovaly znalost z vědeckého oboru archeologie. Vzdělávací obsah tématu dotýkajícího se života člověka v pravěkému období byl podnětně převyprávěn a nejenže koreloval s učivem příslušného stupně vzdělávání, ale také žáky obohatil o informace a zkušenosti, se kterými se během výuky ve škole nemohli setkat.

5.1.4.3. Co by děti při exkurzi do pravěku opravdu zajímalo?

Než se pokusíme o generalizaci problému, měli bychom se před uzavřením článku pokusit poodhalit názory dětí, jejichž podstata souvisela s jejich vnitřním přáním

³⁰ Obr. 15 a 16: Účastníci edukačního programu z řad dětí při *Hře na archeologa*. Zdroj: Fotoarchív MKP.

a ovlivňovala nasycení jejich potřeby spokojenosti. Z obsahu reflektivních rozhovorů v průběhu muzejní edukace je nám známo, že si děti nejvíce přály štěstí, kouzelnou hůlku, dobré kamarády, domácí zvířátka, nerozhádané rodiče, rády by jely na výlet nebo už by chtěly letní prázdniny, popřípadě kdyby to šlo, tak by zrušily školu. Před skupinou šestnácti dětí mladšího školního věku, z toho jedenácti chlapci a pěti dívkami, jsme ve fázi reflexe záměrně vyřkli nedokončenou větu: „*Kdybych se mohl vydat do období pravěku, přál bych si...*“ Dobrovolné zadání úkolu, při jehož plnění měly děti nejdříve svá přání promýšlet a poté je na základě dobrovolnosti zapisovat, nám přineslo dvanáct výpovědí.

Tato projekční metoda ve formě krátkého dotazníku přinesla pro potřeby našeho výzkumného šetření velmi zajímavý výsledek. Jedna odpověď byla napsána velkými tiskacími písmeny, s vykřičníkem a měla nejkratší podobu. Záporné „*NE!*“ nás sice logicky vyzývalo k dalšímu dialogu, ale dotazování bylo anonymní. Nejvíce odpovědi (celkem pět) směřovalo ke stejnému přání „*zkusit ulovit mamuta*“. Z těchto bychom rádi uvedli dětskou formulaci, která zároveň směřovala k případnému zisku materiálu pro výrobu „*teploučkého kožichu*“, přičemž zároveň vyjadřovala dodatečně pochybnosti o úspěšnosti lovu („*když nás nesežere a spadne do jámy*“). V přeneseném slova smyslu můžeme v tomto dětském přání zároveň spatřovat vyjádření jádra obsahu jedné z tvořivých úloh. Dvě děti si chtěly „*s mamutem popovídat*“ a jeden žák chtěl „*mamuta vidět na vlastní oči*“. Nejmladší účastník animačního programu chtěl získat „*mamutí kel*“ (obr. 17).³¹ Ve výpovědi chlapce byl původně napsaný „*mamutí roh*, který posléze přeškrtnul, a k naší radosti sám opravil. Poslední dvě přání nás nejvíce potěšila. První se dotýkalo možnosti postavit si s pravěkým člověkem stan a druhé směřovalo k naší společné výzvě: „**PŘEŽÍT**“... a bylo napsáno také tiskacími písmeny. Právě tento malý návštěvník expozice Archeologie Přerovska k našemu překvapení vyjádřil společný pocit lidí a úkol, který v nás odjakživa dřímá, a to už po mnoho tisíc let.



Obr. 17

³¹ Obr. 17: Toho dne nejmladší účastník edukačního programu, který nevědomky vyslovil větu s ontologickým významem. Zdroj: Fotoarchív MKP.

První teoretické zamyšlení směřující k započetí výzkumu

Od konkrétního příkladu muzejně-edukační praxe se vraťme do didaktické roviny oboru. Muzejní komunikaci jako osobním dialogem s návštěvníky se tu více, tu méně explicitně zabývají v průběhu své práce takřka všichni muzejněpedagogičtí teoretici a zrovna tak empatičtí praktikové. **Do doby vzniku tohoto výzkumu si však nejsme vědomi existence specificky zaměřené vědecké práce, která by interpretovala animaci nejen jako vhodnou formu muzejní edukace, ale zároveň ji zpětně chápala jako místo kvalitní pedagogické komunikace. V edukačním procesu specificky zacíleném na podporu a navýšení úrovně žákovského dialogu o muzeáliích lze spatřovat deklaraci přihlašující se k zážitkovému učení a komunikativnímu pojetí didaktiky realizované na půdě muzea.** Výzkumná šetření na pomezí mezioborové spolupráce jsou sice nepostradatelná, ale z důvodu široce zaměřené odborné náročnosti jsou i stále málo častá.

Prezentovaný kvalitativní výzkum je otevřen především pedagogickým, psychologickým a sociologickým vědeckým názorům. V jeho obsahu jsou reflektovány muzeologické teorii, ale i některé poznatky historiků. S ohledem na uvedené vědní disciplíny je nabílední úskalí ve formulacích, které nás například s ohledem na prezentované téma přivádí zpět k myšlence širokého pojetí muzejní komunikace. Tento pojem může být z muzeologického hlediska dokonce nadřazen muzejní prezentaci nebo se může stát jejím synonymem, přičemž si už na tuto problematiku náš výzkum zdaleka nedělá ambice nahlížet. Zároveň jsme si vědomi, že i nejlépe myšlená snaha o kvalitní vzdělávací a výchovný rozměr komunikace jako dialogu s dětským návštěvníkem na půdě muzejní instituce vychází v praxi z podmínek určitého muzea s ohledem na jeho společenskovědní, přírodovědné či umělecké zaměření. Vystavené sbírkové předměty se nabízí napříč obory použít jako nástroje k osvojování konkrétních oborových znalostí o nich samotných. V procesu poznávání a při hledání cest k porozumění společenským hodnotám, čeká obě strany účastníků procesu naladění se na vysokou náročnost transdisciplinárně zaměřené komunikace. *„Právě v dialogu je obnažen proces poznávání jako aktivní společné hledání nejpříjemnějších ‚vzorků světa‘ spojené s jejich vzájemným porovnáváním a posuzováním. Zároveň v tomto dialogu vyniká i sociální podmíněnost poznávání a jeho závislost na odborné komunikaci“* (Slavík, 1999, s. 229). Takovou konstrukci tématu můžeme považovat od nynějška za nosnou, pokud se pokusíme na její teoretický základ podnětně navázat a ověřit dopad jejích projevů v praxi muzejní pedagogiky. Dozajista dále nepůjde o ilustraci nezáživné činnosti „zkostnatělé instituce“...

Motto: Ředitel K. J. Maška a Dr. M. Kříž převeliké množství kostí a klů mamutích vykopali, kosti vlčích, sobích, medvědích, pak ohromné čelisti lidské, veliký počet jehlic, kroužků, nástrojů pazourkovitých, bůžků – i kovových - malých i velkých popelníc, kamenných nástrojů: nožů, sekýrek, mlatů a mnoho jiných věcí našli... Také při kopání základní nyníšní staré školy r. 1867 přišlo se na hroby a kosti zvířat předpotopních (Tomčík, 1907)

5.2 Toto je... jako když... kost (II. část)

...Postupte si, prosím, vstupní chodbou ke kopii dobové veduty s vyobrazením města Přerova ze sbírky D. J. I. Hoffera, jejíž vznik je datován do 30. let 18. století...

Většinu sálů přerovského zámku využívá Muzeum Komenského pro své dlouhodobě instalované expozice, které pokrývají téměř 1200 metrů čtverečních plochy. Uplatnění budovy zámku pro muzejní expoziční prostory má svou tradici již od roku 1906, kdy dvě místnosti v prvním poschodí využívalo Městské museum. V letech 1927-1931 proběhla rozsáhlá rekonstrukce budovy zámku, jehož interiéry byly z rozhodnutí městské rady adaptovány pro muzejní účely. Expozice vznikaly v časovém rozmezí od 30. let 20. století až do roku 2000 a jejich stav i úroveň odpovídají dobovým vědeckým poznatkům. S vytvořením moderní expozice Archeologie Přerovska jsme na jedné straně vstoupili do nového tisíciletí, ale přitom škála jejích muzejních sbírek se dotýká období starší doby kamenné (průvodce MKP).

Dříve než se návštěvník stačí rozhlédnout po vstupních prostorách muzea, bývá často zahlcen množstvím odborných termínů, které souvisí s detaily vzniku a vývoje konkrétní paměťové instituce. Oborovým příznivcům a zájemcům o historii zajisté vyhovuje erudovaný výklad, který se dotýká příkladu vývoje českého muzejnictví. Laická veřejnost však přivyká muzejnímu prostředí a jeho vědeckému jazyku velmi pomalu a k zásadním úkolům muzea patří postupně přilákat návštěvníky k vnímání specifika instituce. V případě dětských návštěvníků stojí před odbornými pracovníky náročný úkol, který má mladé generaci usnadnit poznat muzejní obsahy. Započítí zajímavého a zároveň poučného výkladu, který se dotýká světa muzeálí a přechází v oboustranný dialog mezi osobou muzejního facilitátora a návštěvníky z řad školních dětí, může být smysluplné jen při dodržování psychodidaktických zásad učení, nemluvě o pedagogickém zvažování osobního přístupu k individualitám žáků. Efektivní komunikace a interakce se také odvíjí od snahy muzejního pedagoga o vytváření pozitivního sociálního klimatu (obr. 18).³²

Priměřenou komunikaci muzejního pedagoga s příchozími žáky, zároveň zacílenou na vzdělávání a výchovu, vnímáme jako podstatnou výzvu pro současná muzea. Hlubší

³² Obr. 18: Bezprostřední radost „tříletáků“ - reakce dětí na vstupní výklad jako evokace hry „na rodninu v pravěkém světě“. Zdroj: Materiály autorky.

hledání vhodných řešení, jak pozitivně posilovat znalost jedince a umožnit mu pochopit vědecký jazyk, znamená společně vstoupit na cestu k objevování edukačního potenciálu konkrétního muzea a všimnout si jeho historického a kulturního přesahu. Vzhledem k tomu, že je v profesním zájmu muzejníků, aby společnost pohlížela na muzeum jako na místo podnětné pro vzdělávání a výchovu v souvislosti s objevováním poznání světa, pak je zapotřebí přinášet četné důkazy o smysluplném hledání a efektivních způsobech reálného naplňování poznávání dětí a mládeže v prostředí muzejní instituce.



Obr. 18

S odkazem na uvedené se můžeme v obecné rovině zamýšlet nad pojmem „svět“. Když se doptáme dětí na jejich představu, tak se nejčastěji dozvídáme, že je to „*velké místo, plné lidí, zvířat, rostlin a věcí*“. S ohledem na vědecký výklad nalézáme odpověď v definici, přičemž jádro jejího obsahu vypovídá „*o celku věcí, míst a událostí, které jsou nám přístupné skrze smysly, zkušenosti a rozum*“. Z toho vyplývá, že pokud má muzejní instituce vypovídat o poznání světa, pak logicky vzato k povinnostem jejich odborných pracovníků náleží participovat na komunikaci s návštěvníkem a nahlížet na ni v co nejširším slova smyslu. Na první pohled je však zřejmé, že pojem „**komunikace**“ vyvolává mnoho různých představ o způsobech dorozumívání, ale také o jeho různých významech. Všeobecně uvedený pojem chápeme především ve smyslu **komunikace mezi lidmi**, ať už se jedná o její přímou či nepřímou formu. V nejobecnějším pojetí o ní uvažujeme jako o speciální sociální interakci, která vůbec není jednoduchou záležitostí, protože si během ní lidé zdaleka nesdělují informace jako takové. Přesto považujeme za primární nástroj komunikace právě jazyk. Jeho „*komunikativní funkce pak v nejširším pojetí spočívá v konfrontaci s druhými, v navazování kontaktu, ve vyjadřování souhlasu atd. Potřeba komunikovat je potřebou porozumět, být pochopen a zároveň se spojuje s potřebou rozumět sobě samému*“ (Skálová, 2000, s. 3-4).

Běžný proces obracení se člověka ke svému vnitřnímu světu nebo časté představování si skutečnosti je odborníky z psychologického oboru přiřazováno k sekundární funkci komunikace. Obecně lze říct, že jazyk lidí urovnává naše myšlenky. Zároveň se stará o logiku a estetiku našich vyjádření, přičemž uspořádává svět našich emocí, představ a dojmů. To všechno, my lidé, děláme jen z toho prostého důvodu, aby se dorozuměli s druhými. Ano, činíme tak už od pravěku. Přesto ani na počátku 21. století zdaleka nejde o jednoduchou činnost, tak jak by se možná na první pohled zdálo. Právě naopak. V době složitých mezilidských vztahů, které plynou z mnoha problémů postmoderní společnosti, určitě stojí za naši společnou snahu objevovat a cíleně poukazovat na dílčí fragmenty výpovědi kulturního a historického dědictví. S přesvědčením, že vystavované předměty společně se znalostí vědeckého jazyka mohou poskytovat škálu příležitostí pro učení a pochopení světa, se pokoušíme v muzejních institucích nalézt společnou řeč s mladou generací.

5.2.1 Jak souvisí komunikace s muzejní pedagogikou?

Na proces komunikace lze nahlížet z mnoha různých úhlů. Vzhledem k našemu vědeckému šetření, které souvisí se zasazením konceptu do muzejního prostředí, se obsah interakce mezi lidmi pokusíme osvětlit z hlediska jeho výskytu v rámci oboru. Muzejní komunikace může být psaná i mluvená, verbální i nonverbální, implicitní i explicitní, kognitivní i emocionální. Vždy by však měla být vzhledem k návštěvníkovi záměrná a veřejná. Ač má komunikace v muzejním prostředí tradici jasně danou škálu možných podob, pak je její kvalita odvislá ve značné míře od připravenosti, předurčenosti a schopnosti těch, kteří vstupují do přímého vztahu s návštěvníkem. Mezi odbornými pracovníky muzeí se v dnešní době vyskytují lidé, jejichž profese vypovídá o vědomém směřování společnosti k využití výchovných a vzdělávacích možností této paměťové instituce. Z pohledu pedagogické teorie vnímáme jejich stěžejní roli především v usnadnění a vytváření příznivého vlivu podmínek na průběh procesu učení. Jejich činnost „*usnadňuje někomu dosáhnout určitého cíle*“ (Průcha, 2009, s. 520). V zúženém pohledu je také jejich odborná činnost srovnatelná s působením učitelů, a proto se stává předmětem zájmu muzejněpedagogického oboru. Takové tvrzení nás přivádí ke snaze o rozklíčování kategorie **didaktické znalosti obsahu v prostředí muzea**. „*Pedagogické znalosti spolu s dovednostmi, postoji a zkušenostmi tvoří jádro profesní kompetence učitele*“ (Švec, 1999, s. 27). Na základě zjištění, že kategorie „pedagogická znalost“ se stále více stává předmětem teoretických studií (Janík, 2005; srov. Švec, 2005) se nabízí

možná volba přístupu k povaze našich výzkumných šetření také v prostředí muzejní instituce. S oporou v teorii, že profese učitele do muzea patří kvůli usnadňování procesu poznávání či předávání znalostí, se logicky nabízí prezentaci muzejních sbírek obohatit přímou účastí muzejního pedagoga v dialogu s návštěvníkem. Na základě uvedeného se domníváme, že muzejní edukace cíleně směřuje k porozumění muzeáliím a jejich interpretaci.

Na obhajobu našeho stanoviska přinášíme dva názory, které vzešly z prostředí mezinárodní diskuse, která se jeví z pohledu odborné veřejnosti v posledních letech nejen plodná, ale v mnoha ohledech inspirativní. V této souvislosti není od věci připomenout fakt, že především v oblasti Severní Ameriky a Západní Evropy odborníci z muzeologických oborů již více než dvě desetiletí velice často připomínají teorii amerického kolegy, Stephena E. Weila *„o třech základních a rovnocenných funkcích muzea pro 21. století: uchování sbírek, výzkumu a komunikaci“* (1990, s. 3–7). Její autor v této souvislosti vysvětluje pojem **muzejní komunikace** jako *„velmi široký..., který zahrnuje množství různých aktivit. Ty mají za cíl návštěvníky nejen přitáhnout, ale také zjistit jejich potřeby a pokusit se je uspokojit. Mezi takové potřeby patří mj. vzdělávání a zábava“* (op. cit.). Tento výklad zcela vylučuje pouhý pasivní příjem vědeckých informací příchodícím návštěvníkem. Na poli muzejních oborů je také všeobecně známá monografie *Museum and Gallery Education* (1991) britské muzejní pedagožky Eilean Hooper-Greenhillové, ve které se autorka opakovaně vyjadřuje ve stejném smyslu k podstatě existence muzea jako místa, *„kde si návštěvníci mají možnost rozšířit své znalosti, dovednosti a zkušenosti...a možnost konzultace...“*

Oproti světovému vývoji v oboru jsme se v českém prostředí teprve nedávno začali pokoušet cíleně implantovat do každodenní praxe muzejních institucí širokou škálu forem a metod **muzejní pedagogiky**. *„Výrazem muzejní pedagogika souhrnně označujeme aktivitu, které cíleně využívají instituce muzea k přímým výchovně vzdělávacím činnostem“* (Horáček, 1998, s. 56). Tato u nás zatím mladá pedagogická disciplína se orientuje na proces práce s návštěvníkem muzea a nabízí poznatky o formálním, neformálním, ale i informálním vzdělávání. Vzhledem k její oborové jedinečnosti a teoretické existenci s praktickou oporou v každodenní edukační praxi mnoha českých muzeí začínají vědečtí pracovníci polemizovat nad otázkou, jaké je skutečné postavení dnešních muzeí. V teoretické rovině se objevuje problém, který souvisí s výstupy komunikace muzea s veřejností v širokém slova smyslu.

Myslíme si, že jeho řešení spočívá v pozorném vnímání a pečlivém zvažování zájmů a potřeb nesourodých řad návštěvníků. Z uvedeného vyplývá, že muzeum jako forma veřejné služby musí například hledat efektivní způsoby oslovení publika z řad školních skupin. Spokojenost škol se odvíjí nejen od širší nabídky produktů muzejní edukace, ale především od jejich praktických výstupů zaměřených na podporu školního kurikula. V této souvislosti se domníváme, že široce nahlížený pojem komunikace nelze v muzeu chápat jen jako vyjádření řízeného rozhovoru o vystavovaných předmětech. Během rozhovoru se žáky může být u jinak statických muzeálií, včetně jejich popisu na základě strohých odborných informací, plně využito jejich výchovného a vzdělávacího potenciálu. Erudovaný přístup odborného pracovníka v kombinaci s jeho osobním nasazením dovoluje v prostředí muzejních expozic a výstav jedinečným způsobem odkrývat příběhy muzeálií, jejichž zvažování přivádí mladou generaci k samostatnému řešení problémů současného světa a navíc podporuje hlubší diskusi skupiny na dané téma.

5.2.1.1. Expozice nebo výstava jako vhodný prostředek komunikace

Ač jsme si plně vědomi výhod, které přináší oboustranná přímá komunikace o muzeáliích jako efektivní možnosti využití jejich edukačního potenciálu, pozastavme se u jejího původního chápání. V českém kontextu se jedná o tradiční fenomén. Ve vědeckých pojednáních mnoha českých muzeologů nacházíme poměrně často zdůvodnění, která po mnoho let směřovala k obhajobě nepřímého způsobu odborné komunikace s návštěvníkem, a to prostřednictvím muzejních expozic a výstav. Mluví se o nich „*jako o soustavách bezprostředního působení*“ (Šuleř, 1997, s. 4; srov. Dolák, 2010, s. 59). „*Řetězce informací pak nazývají sděleními, bloky sdělení promluvou*“ (Šuleř, 1997, s. 4). Z jejich pohledu je pak „*typickou muzejní promluvou výstava nebo expozice*“ (op. cit.). Výstavou se myslí ve většině případů krátkodobá muzejní instalace. O muzejní expozici mluvíme v tom případě, zvažujeme-li dlouhodobou instalaci, trvalého charakteru.

Uvedené formy muzejní komunikace jsou však v kvalitě prezenční roviny výpovědi pro potřeby návštěvníků z řad široké veřejnosti nedostačující. Se závěrem muzeologů, který vypovídá o nedostačující efektivitě plynoucí z prokazatelně nižší výpovědní úrovně srozumitelnosti expozice, souhlasí i odborníci z řad psychologů. Podle nich jde o typ velmi jednostranného, méně pochopitelného dorozumívání. Komplikace s transparentností sdělení muzejní expozice jsou také závislé od soustavného zvažování rovnováhy mezi jazykem a symbolem.

Úroveň komunikace samotných předmětů souvisí také s jinou vědeckou teorií, která objasňuje formu komunikace věcí v souvislosti s vizualizací. „*Posláním muzeí není pouze vizualizovat poznání určitých fenoménů a ukazovat nějaké objekty, ale prostřednictvím jejich ontické autenticity dokazovat pravdivost našeho poznání a hodnocení muzealizované skutečnosti*“ (Stránský, 2008, s. 8). Z hlediska objektivního pohlížení na problém stojí za úvahu, že samotná podstata ukazování věcí, tzv. **ostenze**, bývá považována za prazáklad lidské domluvy. Například estetik a teoretik Ivo Osolsobě vypovídá v této souvislosti dokonce „*o nadřazování ostenze všemu verbálnímu*“ (1997).

Podle našeho názoru, je spokojenost návštěvníků muzea přímo závislá od zajímavosti a kvality interpretace. Z pohledu běžné muzejní praxe můžeme konstatovat, že předávání informací vědeckých pracovníků pouze kombinací vystavených sbírkových předmětů s instalačními prostředky včetně informací ve formě textů je sice typickou formou muzejní komunikace, ale zároveň návštěvníkem hůře akceptovatelným a často odmítaným způsobem, který už vůbec nekoresponduje se zájmy dnešních dětí. I tento konvenční přístup má v současném muzeu své důležité místo, a to s ohledem na možnost využití písemného projevu k odkrývání narativního charakteru typických produktů muzejní práce směrem k veřejnosti, kdy vystavený sbírkový předmět zůstává hlavním komunikačním prostředkem. S tímto tvrzením souvisí také v muzeologických kruzích uznávaná definice, že „*předmětem komunikace může být jakýkoli výtvar (lidský, přírodní, verbální i neverbální, hmotný i duševní) představený (prezentovaný) jednou osobou nebo institucí a vnímaný druhou stranou*“ (Foret, 1994, s. 18). Úroveň muzejní komunikace ve smyslu prosté prezentace předmětů je nejen závislá na odborných znalostech vědeckého pracovníka, ale také na jeho schopnosti „*vizualizovat myšlené*“ (Stránský, 2005, s. 128).

V rámci interdisciplinárních vztahů musíme nyní objasnit problém, který vyplývá ze souvislosti **muzeálie** s možným převyprávěním jejího dobového kontextu. Muzeálie je autentický předmět reprezentující muzeální kulturní hodnotu.³³ Vzhledem k umístění

³³Podle Zákona č. 71/1994 Sb. (1994, [online]), o prodeji a vývozu předmětů kulturní hodnoty jsou předměty kulturní hodnoty definovány jako „*přírodniny nebo lidské výtvarky nebo jejich soubory, které jsou významné pro historii, umění, vědu nebo techniku a splňují kritéria obsažená v příloze č. 1 tohoto zákona.*“ Při detailním prostudování všech oblastí, do kterých je zařazen dlouhý výčet předmětů, vyplývá skutečnost, že muzea mohou být v přeneseném slova smyslu i na počátku 21. století považována „za studnici moudrosti“. Po Komenském uvedené slovní spojení často uváděl Waidacher, a to v souvislosti s obhajobou hodnot muzeálií. Tento německý muzeolog mnohokrát vybízel odbornou veřejnost k přezkoumání a pochopení vlastností muzeálií, skrze jejich pečlivou selekci. O pravdivosti tohoto tvrzení se můžeme přesvědčit díky citaci z jeho *Příručky všeobecné muzeologie*: „*Zdá se to možná banální, ale rozlišení předmětu a muzeálie je skutečně hlavní úlohou kurátora*“ (1999).

sbírkových předmětů do prostor muzea je nutné brát na vědomí, že se jedná o zcela zásadní změnu jim do té doby odpovídajícího prostředí. „*My vlastně přenášíme artefakty, mentefakty a naturfakty do umělého prostředí muzea (řečeno se Stránským do metasvěta), kde jejich prostřednictvím komunikujeme. Vytváříme v muzeu expozici jako specifický prostorový artefakt*“ (Kesner, 2002/2003, s. 100). Místnost sice neumí mluvit, a přesto je v přeneseném slova smyslu schopná návštěvníkovi vyprávět. Muzejní komunikace výstavou či expozicí je na pozadí těchto prohlášení vnímána jako typ činnosti se svébytným obsahem, přičemž směřuje svou odborností k návštěvníkům. Takové prezenční pojetí, v němž se muzeum uzavírá do sebe sama, ale už požadavkům dnešní doby nestačí.

5.2.1.2. Příklad z historie aneb Komunikace dovnitř i ven

Se záměrem krátké rekapitulace se vraťme na počátek kapitoly, jejíž děj se odehrával ve vstupních prostorách Muzea Komenského v Přerově. Návštěvníci se dozvěděli dílčí informace o novodobém využití prostor přerovského zámku, přičemž stručný výklad průvodce začal s přihlédnutím k vývoji dějin lidstva logicky směřovat do expozice Archeologie Přerovska. Její bohatství spočívá v dlouholetém úsilí zdejších archeologů. Cílený odkryv nálezů ve vytipovaných lokalitách odhaluje dodnes mnohá tajemství života pravěkého člověka. Pokud se hlouběji zamyslíme, kde vzniklo základní povědomí o existenci tehdejších lidí, jejich projevech a kultuře, tak pravděpodobně naše vzpomínky budou pocházet z období, kdy jsme chodili do školy. Už tehdy jsme se setkali s obrázky v učebnici, jež nás například seznámili s detailně propracovanou stylizovanou rytinou Geometrické Venuše nebo soškou Mamuta z mamutoviny (obr. 19 + 20).³⁴



Obr. 19

³⁴ Obr. 19: Předmostenská (Geometrická Venuše). Zdroj: Foto Martin Frouz. Další z nálezů Martina Kříže. Stylizovaná rytina ženy v mamutím klu. Rytina má zřetelně prsa a břicho, hlava je trojúhelníková. Velikost 29 cm. Jedná se o unikát, který ve světě nemá obdoby. Na některých kostech nalezených v oblasti Předmostí u Přerova se dochovaly jednoduché rytiny, které mohly být původně skicami k vlastní geometrické Venuši.

Obr. 20: Soška mamuta z mamutoviny. Zdroj: Foto Martin Frouz. Délka 11,8 cm. Objevil ji v roce 1895 Martin Kříž, restauroval Karel Jaroslav Maška. Soška je oboustranná, ale lépe propracována je při orientaci s hlavou vlevo. Na těle jsou vyryté náznaky srsti i ocasu.



Obr. 20

Dodnes si většina z nás také dokáže vybavit, jak uvedené historicky cenné předměty vypadají, ale už málokdo si společně s jejich představou uvědomí fakt, že oba nálezy pochází z Předmostí u Přerova. Ojedinělé úlomky z „*hrobů a kostí zvířat předpotopních*“ se v této oblasti odhalují až do současnosti (obr. 21 a 22).³⁵



Obr. 21



Obr. 22

K největším zdejším objevům však došlo na přelomu 19. a 20. století, a to v přímé souvislosti s těžbou mocných sprašových návějí. V té době na uvedených paleolitických nalezištích pracovalo nezvykle mnoho archeologů. Při studiu pramenů si všímáme jedné neobvyklé poznámky kronikáře, která líčí pozadí archeologických vykopávek. „*Tyto badatelské práce doprovázela také událost, která nemálo roztrpčila kantory a ještě několikrát, podrobněji se (k ní) vrací učitel Josef Tomčík, který na škole vyučoval v letech 1899-1926, v Památní knize obce Předmostí*“ (srov. Tomčík, 1907, Mikulík, 2007, [online]). Ono roztrpčení pocházelo ze střetu zájmů archeologů a učitelů zdejší školy, nejen co se týče odkryvu paleolitického sídliště, ale především z důvodu určení vhodného místa k uchovávání nálezů. „*Pan učitel nějaké věci sobě vyhrabal a odnesl, žádal jej týž a to se vším důrazem, aby bez otálení do posledního kousku odevzdal, jinak že jej soudně k tomu donutí. Z toho vidno, jak tito pánové s obcí a se sbírkami zamýšleli a jak i slovutní páni o takových případech na sliby a dané slovo s klidem zapomínají*“ (op. cit.).

³⁵ Obr. 21 a 22: Dva pohledy na archeologický výzkum, který proběhl v roce 2006 z části pod hrubou stavbou budoucího Památníku lovců mamutů v Předmostí u Přerova. Zdroj: Foto M. Frouz.

Z hlediska dnešního pohledu se nám spor o uložení sbírek jeví tak trochu malicherný, ale ještě před sto lety to byla právě obec učitelská, která zastávala ochrannou funkci nad uchováváním historických předmětů jako svědků své doby. Právě z těchto důvodů také v Přerově *„kantoři předmostské školy od začátků prováděných vykopávek velmi usilovali o soustředění malé archeologické sbírky do školní budovy. Bylo velkým zklamáním, když i po slibech prvních badatelů nezískala škola žádný předmět“* (Mikulík, 2007, [online]). Proč tak bedlivě chránili čerstvě odkryté nálezy archeologové, se nám dnes jeví z hlediska jejich profesního pohledu zcela pochopitelné. Na tomto místě považujeme za nutné osvětlit, z jakého důvodu právě učitelé tolik toužili po získání historicky cenných předmětů a opakovaně se dostávali do sporů s archeology? Odpověď lze najít přímo v pramenech, které nás přivádí k úvaze o letitém úsilí učitelů využít nalezených předmětů ke vzdělávacím účelům v podobě didaktických pomůcek. S oporou v detailech historických záznamů nabýváme přesvědčení, že obohacení školních kabinetů předpokládalo hojnější návštěvnost ostatní mládeže přerovských škol i veřejnosti, které mohlo posloužit především k jejímu většímu vlastivědnému zanícení. V tehdejší době popisovaný výsledek pedagogické činnosti korespondoval s širším uspokojováním společenských potřeb českého národa.

5.2.2 Pedagogická komunikace s dětským návštěvníkem jako algoritmus efektivní muzejní edukace

S odvoláním na historický kontext se nyní můžeme zamýšlet nad smyslem uchovávání sbírkových předmětů, ale také nad významem jejich prezentace v kontextu 21. století. Muzeum jako jasně vymezená paměťová instituce s typickým obsahem zastává již několik desetiletí specifické místo ve společnosti. Vzhledem k jeho nově programově nastaveným funkcím, které souvisí s všeobecně známou představou moderního muzea, na něj můžeme také nahlížet jako na místo výchovy a širšího vzdělávání návštěvníka. Ač si to na první pohled vůbec neuvědomujeme, tak právě tato paměťová instituce byla v našich poměrech odnepaměti považována za odborné pracoviště a zprostředkovávala dílčí vzdělávací potřeby široké veřejnosti. Zároveň byla vždy společností akceptovaná, a to nehledě na své postavení v ústraní. Systémem schválené podmínky umožňující cíleně využívat této instituce pro edukační účely přivádí odborníky na konci minulého století k potřebě jejího vědeckého zastřešení. Současná oborová didaktika muzejní pedagogiky v této souvislosti hovoří o procesu **muzejní edukace**, přičemž se jedná *„o specifický druh lidské činnosti, spočívající ve vzájemné součinnosti muzejního pedagoga a návštěvníků,*

kteřá usiluje o dosažení určitých cílů“ (Šobáňová, 2012b, s. 53). Její techniky a metody svým způsobem souvisí s obsahem edukace a zároveň vycházejí ze specifika sbírkového předmětu, který byl zcela záměrně vybrán k prezenčním účelům v prostředí expozice či výstavy. Ani v tomto případě však nemění muzeálie své postavení, ona je středem pozornosti, od ní se i nadále odvíjí výjimečnost oborové komunikace. Při uvědomění si této hodnoty, je ještě vůbec nutné dále zkoumat, zda je muzeálie „pouhým názorným exemplářem, didaktickou pomůckou ilustrující poznatky určitého oboru lidského poznání, anebo je jedinečným předmětem, nesoucím kvalitu muzeality, jejíž rozkrytí je cílem muzejní edukace?“ (op. cit., s. 132).

Muzeologie sice přistupuje k muzeálii jako zástupci či reliktu určité meta-skutečnosti, ale „porozumění muzejní povaze předmětu – **muzealitě** – a nikoliv jeho faktické, věcné povaze – (však) musí být při edukačních snahách důležitým cílem“ (op. cit., s. 46). „Muzealita totiž představuje poselství, které je nutno rozšifrovat, aby se proměnilo na skutečné informace o světě. A právě vytváření takových informací je posláním muzeí“ (Žalman, 1995, s. 12-13). Žalmanovo mínění vede k přesvědčení, že především ve smyslu předávání srozumitelných informací můžeme v současnosti spatřovat jedinečnost edukačního rozměru muzea. Integrace muzeologického a pedagogického přístupu v této souvislosti připouští pojem **edukace muzealitou**, přičemž máme na mysli využití souhrnu kvalit muzeálií.

V procesu vědeckého vývoje dochází postupně ke konfrontaci zásadních pojmů mezi obory. Na základě praktických důkazů o oslabování vlastní vědecké báze muzeí hledáme oporu v muzeologické terminologii. Z těchto důvodů si detailně všímáme teorie, která přesvědčivě zdůvodňuje význam objektového přístupu v muzejní komunikaci. „Věci v muzejně prezentačních formách nesdělují samy sebe, ale přejímají zároveň určité role, prostě hrají“ (Stránský, 1984, s. 103). Na odborných pracovnících muzea leží rozhodnutí, jaké role jim přiřknout a k čemu se předměty budou „vyjadřovat“. Z uvedeného automaticky vyplývá, aby se nositelé nejrůznějších muzejních profesí ve větší míře věnovali vytvoření, pochopení a explikaci prezentačního jazyka. S tímto závěrem souvisí moderní požadavek společnosti vztahující se k praktické aplikaci široké nabídky aktivizačních metod, kterými může být návštěvník vhodně vtažen do činností, jež zaujmou jeho mysl daleko více než u nás doposud nejvíce využívaný tradiční přístup prohlídky muzeálií „ve vitrínách“, včetně postoupení odborných komentářů prostřednictvím popisek. Je-li posléze poznávání obohaceno tvořivou činností, pak mluvíme o aktivním přístupu

muzejní prezentace, která spočívá v hojném nasycení návštěvníka novými informacemi. Netradiční pojetí vzdělávacího postoje muzejníků následně vede k širší komunikaci muzea s veřejností. Dialog v edukační rovině pak může směřovat k dalšímu prohlubování zájmu návštěvníka o jiná muzejní témata.

Pedagogická komunikace v rámci **objektového učení** (Brabcová, 2003) má přivádět návštěvníka k zisku zkušenosti, a proto je díky svým didaktickým přesahům dozajista použitelná při práci s dětmi. Vznik neobvyklého didaktického termínu typického pro oblast muzejní pedagogiky ovlivnilo původní anglické odborné pojmenování „object learning“ nebo „object teaching“. „Jedná se o „učení z předmětu“ či „objektové učení“. Jeho podstata spočívá v přímém učení z předmětů, které jsou zkoumány a přitom je dosahováno nových poznatků, zkušeností a znalostí.

Nároky na kvalitní úroveň pedagogické komunikace probíhající během procesu muzejní edukace se opírají o principy **zážitkové pedagogiky** (Hanuš, Chytilová, 2009). V takovém případě může muzeum nabízet činnosti, se kterými se dětský návštěvník do té doby nesetkal, ale zároveň jejich muzejně-edukační obsah může participovat jak na cílech školního vzdělávání dětí a mládeže, tak na záměrné integraci muzejních témat do strategií cílících k ochraně kulturněhistorických hodnot. Domníváme se, že postupné hledání a ověřování osobního přesvědčení, jež pramení v poznání významu kulturně historického dědictví, jejich pochopení a také „v několika různých prožitcích, které tvoří součást zážitku“ (Kirchner, 2009, s. 25), „jako individuálně vnímaného, prožívaného a zapamatovatelného životního obsahu“ (srov. Slavík, 2001, s. 65), nám muzejníkům stojí za inovativní pedagogické úsilí.³⁶

5.2.2.1. Aktivizační činnosti jako pevná součást muzejní edukace

V souvislosti s praktickým uplatňováním různých forem muzejní edukace mluvíme **o přímé facilitaci**, tj. „o přímém výchovném působení, prostřednictvím vychovatele, který

³⁶ Názornou ukázkou jedné z mnoha nabízených zážitkových poznávacích činností můžeme shlédnout na příkladu animačního programu Hra na muzeum, aneb Co zahalil čas do pláště Jana Amose Komenského. Krátká dokumentární reportáž je dostupná z: <<http://www.youtube.com/watch?v=LA77IDvLdjE&feature=youtu.be>>. Díky instalaci staré školní třídy mají účastníci programu možnost zážitkovou formou a vlastním badatelským úsilím poznávat základní mezníky v životě i díle Jana Amose Komenského. Navíc si sami vytvoří v rámci metod objektového učení a smyslového vnímání dobových předmětů představu o tom, co obnášelo být učitelem či žákem v 17. století. Se školními atributy v rukou si mladý člověk může začít uvědomovat význam vzdělávání v minulosti a jeho historickou souvislost s tehdejšími vývojem vědy i umění.

se vzdělávanými jedinci přímo komunikuje“ (Šobáňová, 2012a, s. 221), přičemž nejde jen o pouhé osvětlení hodnot vázaných na obsahy objektů kulturně historického dědictví. „**Facilitátorem** je obvykle **muzejní pedagog**, v této roli také někdy vystupují kurátoři nebo autoři vystavených předmětů“ (op. cit., s. 220). Úloha osoby facilitátora spočívá ve vzájemné komunikaci s návštěvníkem, jehož myšlení se snaží co nejvíce přiblížit. Zároveň vynakládá úsilí k utváření hlubšího vztahu s každým jedincem takovým směrem, aby toto spojení vedlo ke kvalitativní změně jeho postojů. Na základě každodenní praxe se přikláníme k Horáckovu názoru, že k možnosti vážnějšího odkrývání témat instituce „*může vhodně posloužit rozhovor, který se rozvíjí v rámci **muzejní animace***“ (1998, s. 63). Na její obhajobu můžeme říci, že „*k nejvíce oblíbeným formám oživujících činností pro všechny věkové skupiny návštěvníků muzea patří **hravá animace***“ (Tomešková, 2011, s. 216). Vezmeme-li v potaz současné směřování mnoha českých muzeí právě k edukační činnosti se zvláštním zájmem o skupiny dětských návštěvníků, pak lze v pozitivním slova smyslu usuzovat na možnosti navázání vzájemného kontaktu během vzájemné komunikace při aktivizujících činnostech právě v kontextu hravé animace. „*Animace, zprostředkovávající kulturně historické dědictví usnadňuje učení a zároveň nechává možnost osobní interpretace, uchopení tématu ze subjektivního hlediska, rozvinutí tématu do různých rovin...a možnosti odhalování různých rovin pohledu prostřednictvím komunikace a debaty*“ (Pechová, 2011, [online]).

Dialog v průběhu animačního programu mnohdy přináší svým účastníkům z řad dětí a mládeže neobvyklý sociální přesah. Muzejní pedagog a účastníci programu jsou si rovni. Jejich postavení se odvíjí od vzájemné spolupráce na výsledku díla, vycházející většinou z obsahu expoziční fáze muzejní výuky, z čehož vyplývá, že je sjednocuje zaujetí na tvůrčí interpretaci. Partnerské nedirektivní vedení během edukace v podobě cílené komunikace směřující ke vzdělávání a výchově bývá ve školním prostředí zcela výjimečné. Usuzujeme, že možnému využití přirozeného respektu facilitátora nahrává také samotné místo, ve kterém probíhá proces výuky. Zároveň čas jako veličina nabývá v paměťové instituci na jiném rozměru. Za mimořádnou edukační devízu přítomnosti návštěvníka v muzeu považujeme fakt, že oba faktory (prostor i čas) vnímají návštěvníci zcela neuvědoměle, a přesto jejich vliv ve spojení s netradičními metodami zprostředkování obsahu posiluje pocit mladého člověka k sounáležitosti s historií a kulturou. Domníváme se, že právě vytržením žáka ze školního prostředí, změnou

zajetých metodických postupů a vlivem podnětných činností tvůrčí povahy nabývá poznávání v muzeu atraktivní hmatatelné podoby.

5.2.2.2. Animace „na druhou“

Všeobecná doporučení didaktiků v rámci muzejní pedagogiky se vyslovují ve prospěch vhodného členění animace, a to od počáteční motivační fáze, přes hlavní expoziční část (spočívající v deduktivním získávání informací včetně poznávání a expresivní interpretaci), až po ukotvení získaných znalostí a závěrečnou reflexi. Z nedávných výsledků výzkumného šetření, které probíhalo na základě sběru dat od návštěvníků animačních programů v Liberci, jež splňovaly výše uvedenou didaktickou strukturu, je nám známo, že v tomto městě zkoumaný vzorek účastníků animačních programů prokázal již dříve v práci zmiňovaný „*třicetiprocentní nárůst nových informací o tématu. Účastníci se ve vyučování setkávají s podobným uchopením výuky občas až zřídka, metoda animace je pro ně spíše vítanou novinkou hodnocenou nad výuku, na kterou jsou zvyklí*“ (op. cit.).

S ohledem na utužování interdisciplinárních vztahů mezi didaktikami vzdělávacích oblastí se můžeme zamýšlet nad animací v muzeu jako komunikačním prostorem, který zprostředkovává silný citový zážitek a umožňuje mladým návštěvníkům získávat informace o vývoji lidstva a jeho projevech. Během přímé facilitace bývají účastníci programů nejen obohacováni setkáním s muzeálií, ale získávají vhodnou příležitost k jejímu porozumění, vytváří si na ni svůj názor, případně hledají vlastní vyjádření její podoby. Vezmeme-li v úvahu psychologické aspekty této aktivizační metody „*pak si znovu uvědomujeme, že právě harmonické propojení teoretického výkladu s diskusí i praktickými činnostmi je tou nejvhodnější cestou, jak umožnit co nejplnější uplatnění různých psychologických typů účastníků*“ (Horáček, 1998, s. 98). Ke komunikaci na půdě muzea už vybízí samotný rozpor mezi pohybovou dynamikou animací a převažující statičností muzeálií. Vzhledem k nasbíraným výstupům z reflexních fází animací v muzeu, je až překvapující, kolik doposud neanalyzovaných rozporů a provokujících momentů z hlediska psychologie animace přináší.

Co se týče uspokojení muzeologického požadavku na vytváření návštěvníkova bezprostředního vztahu k muzeálii, „*pak animace není náhražkou skutečného prožitku..., ale je jednou z možných forem cvičení k tomuto prožitku*“ (op. cit., s. 112). Muzejní pedagog v procesu celé animace, včetně její reflexe, pomáhá primárně zprostředkovat

vztah mezi muzeálie a návštěvníkem. Hledání historických a kulturních významů je jeho didaktickými postupy usnadňováno ve formě škály řešení, které zpětně vedou k poznání a vzájemnému dialogu. Na základě příkladů dobré praxe se domníváme, že za vedlejší přínos pedagogické komunikace v muzeu lze považovat vytvoření přátelské roviny soužití mezi návštěvníkem a muzejním pedagogem. Na řadu v teoretické části pojednání přichází slovní spojení „chovat se přátelsky“ (z angl.orig. „be friendly“) k návštěvníkům muzea.

5.2.3 Animace jako živná půda pro dětská přátelství

V kontextu této části kapitoly přinášíme jeden bizarní příklad edukační situace, která byla zaznamenána na základě přímého pozorování konkrétní muzejní animace v přerovském muzeu. Z důvodu zajímavého obsahu, který spočívá v pochopení jejího pedagogického specifika, ale také v odhalení lidského rozměru komunikace během muzejní edukace, se pokoušíme o analýzu směřující k jejímu bližšímu vysvětlení. Na podkladě přepisu dílčí pasáže písemného záznamu vstupujeme do motivační fáze animačního programu pro školy *Písmo – papír a kámen* (archív materiálů muzejní pedagožky – ze sumáře pedagogických situací):

Žáci, kteří naše muzeum navštěvují se školou pravidelně, se s paní učitelkou objednali na náš nejnovější program o Janu Blahoslavovi, který se konal v prostorách Historického sálu v prvním patře zámku. Před cestou do muzea se pouze dozvěděli, že jdou na výstavu z období středověku, která souvisí s osobností jednoho tehdejšího učitele, jehož význam si připomíná česká společnost dodnes. Po vstupu do instituce se žáci jako vždy nejprve zastavili v muzejní herně. Již v těchto prostorách zpravidla dostávají návštěvníci z řad dětí první informaci o tom, na jaké téma se mohou těšit. Zdaleka nejde jen o prosté započetí ústního výkladu učiva, ale většinou se jedná o neobvyklé setkání s nějakým zástupným dobovým předmětem. U uvedeného programu bylo počítáno s úvodní motivací žáků až s otevřením starobyklých dveří do prostoru výstavy, odkud se na příchozí skupinu začaly linout tóny renesanční skladby, jejíž vznik souvisel s ranou hudební tvorbou slavného Přerovana. Na rozdíl od předchozích návštěv se tentokrát žáci nesetkali s úvodní stimulací ve vstupních prostorách zámku a vydali se přímo na výstavu chodbou, která mimo jiné ústí také do sklepních prostor expozice Archeologie Přerovska. Prošli tudy již mnohokrát. Velmi dobře vědí, že nad schody už dlouho visí velkoformátová fotografie Rytiny ženy na mamutím klu od fotografa Martina Frouze.³⁷ Přesto se jedna z dívek na tomto místě tentokrát zastavila a dlouze se zadívala na fotografii. Když ji paní učitelka vyzvala, aby se už vydala za ostatními dětmi a nezdřovala, neuposlechla. Chvilí si ještě prohlížela pravěké vyobrazení a poté se rozběhla přímo za paní průvodkyní. Začala se velmi důrazně dožadovat příběhu malého pračlovíčka. K její prosbě se přidal gestem prosících

³⁷ Fotograf, fotodokumentátor a pedagog MgA. Ing. Martin Frouz (* 7. března 1970) spolupracuje s Českým egyptologickým ústavem FF UK v Praze již od roku 2003, ale také se od té doby věnuje jako fotograf i fotoeditor české redakce časopisu *National Geographic* tématům historie, archeologie a dokumentace památek.

rukou ještě jeden chlapec. Všem dospělým zaměstnancům, vyskytujícím se v danou chvíli na pokladně muzea dlouho trvalo, než pochopili, že jde o přání, které vzniklo na základě dětské vzpomínky. Společná prosba dětí směřovala k možnosti opakovaného zhlédnutí kratičké projekce našeho animovaného motivačního filmu.³⁸

Mohli jsme jednoduše malé návštěvníky muzea odbýt a oznámit jim prostý fakt, že dnes přišli se školou na úplně jiný program. V danou chvíli se však nabízelo z pedagogického hlediska efektivní výuky hned několik řešení. Mohli jsme například dvěma dožadujícím se dětem ukázat desetisekundový snímek znovu v pokladně na počítači. Po zvážení jsme však zvolili řešení, které spočívalo v navrácení celé skupiny zpět do vstupních prostor muzea a vyústilo ve vstřícné nabídce všemi oblíbené krátké projekce. V tu chvíli celá třída ožila. Žáci následně požádali o kratičkou zastávku u sochy mamutího mláděte. Dívka, která stála za změnou motivační fáze výuky, se najednou stala středem pozornosti skupiny, se právě na tomto místě nadšeně rozpovídala a vzápětí si vzpomněla na rituál, který jsme tu společně v roli pravěké tlupy v úvodní části programu s pravěkou tematikou kdysi prováděli. Jádru obsahu neplánovaného dialogu nás tentokrát nepřímo navedlo k rychlému uspokojení společné žákovské potřeby. Třída na základě vyzvání muzejní pedagožkou stála během okamžiku v kruhu a bylo na první pohled vidět, jak pevně se drží všichni žáci za ruce. Vzápětí přišel na řadu hlasitý pokřik pravěkých bojovníků. V prostoru muzejní chodby, pod dlouhými mamutími kly, zcela výjimečně tentokrát započala naše přátelská cesta do animace z konce středověku. Pedagogické úsilí směřující ke znalosti žáků na základě poznání zrekonstruovaného modelu historického světa počátku 16. století však zdaleka nebylo zmařeno. Právě naopak. První informace, kterou se pak účastníci nového programu dozvěděli o Janu Blahoslavovi, souvisela s činností tohoto muže jako historika a s jeho objevy „velikých kostí obrů“. Závěrem můžeme konstatovat, že se žáci tentokrát sami přičinili o svou vlastní verzi výuky s vysokou úrovní motivace, kterou muzejní pedagožka v rámci improvizace promptně využila. Tato situace dala následně vzniknout alteraci, jejíž naléhavost vycházela z možnosti vhodnějšího propojení učebních témat, probíraných v prostředí muzea.

³⁸ Krátká motivační upoutávka k animačnímu programu z expozice Archeologie Přerovska slouží k navození problematiky učebního celku *pravěk*, které směřuje k tématu řešenému v muzejním prostředí *Jak k nám lovci mamutů přiletěli dymníkem*. Etuda ze života plastelínového pračlovíčka slouží k probuzení zájmu dětí o nejstarší dějiny lidstva a přináší zjednodušenou interpretaci dobového člověka umělce formou filmové minisekvence z vlastní produkce muzejní pedagožky. Je řazena do kategorie didaktických pomůcek. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=EnxbM15h6dM&feature=youtu.be>.

Alterovaná podoba motivační části výuky byla cíleně aplikována na další příchozí skupiny po zbývajícím průběhu výstavy. V muzejní herně pro zraky příchozích návštěvníků z řad školních skupin přibyla navíc „nenápadně“ položená mamutí kost.

5.2.3.1. Rituál, zážitek jako běžná motivace ŠKOLY HROU

Cílem animačních programů pro děti a mládež Muzea Komenského v Přerově je skutečná ŠKOLA HROU. Pracovníci edukačního pracoviště Výstavního a programového oddělení začali produkovat a realizovat animační programy od roku 2010. Naše činnost směřuje od té doby k přátelské spolupráci se školami, ale přitom jsme si plně vědomi svého vlastního poslání a je na místě, aby toho školy využily (průvodce MKP).



Obr. 23



Obr. 24

Uvedený příklad nás v další části kapitoly přivádí k vysvětlení didaktického postupu, který bezprostředně koresponduje s názory na roli pedagogických oborů o vhodném propojení rituálu, zážitku a motivace v rámci muzejní animace. **Aplikaci rituálu do muzejní edukace** (obr. 23 a 24)³⁹ v souvislosti se školní skupinou můžeme chápat například pohledem Malinowského jako „výraz základních kolektivních představ, na nichž se všichni členové dané společnosti shodnou“ (vol. přel., 2009; srov. Smrčková [2011, online]). Vzhledem k tomu, že psychologie i antropologie vysvětluje rituál jako opakovaný způsob chování, založený na pravidlech, který i v současnosti může posloužit k upevňování společenské organizace, stojí zajisté za povšimnutí. Jádrem našeho zájmu se dotýká jeho historického původu. Než však přistoupíme k popisu pedagogické situace, ve které se odráží rituální jednání v souvislosti s jeho vysvětlením v rámci historického kontextu, pozastavme se u společného nahlížení na společenskou instituci jakožto prostředek k uspokojování zájmu jedince. Zároveň připusťme, že jednou z individuálních

³⁹ Obr. 23 a 24: Na počátku a na konci animace s pravěkou tematikou jsou vztahy žáků upevňovány opakujícími se činnostmi, které svědčí kolektivnímu zájmu skupiny – obě hry odpovídají přátelskému chování pravěké tlupy. Zdroj: Fotoarchív MKP.

potřeb člověka je patřit do širší skupiny. Z výše uvedeného vyplývá, že rituální praktiky mohou působit jako důležitý integrační prvek každé skupiny. Například Malinovski v této souvislosti disponuje pojmem **symbolický jazyk**, na který nazírá jako na prostředek, „*který napomáhá procesu širší interpretace*“ (op. cit.). O chápání symbolického jazyka jako rámce pro uspokojování individuálních potřeb jedince se opírá jiná, pro oblast vzdělávání velmi důležitá teorie. „*Jedním z nejpřirozenějších prostředků socializace je symbol, který si člověk postupně vytváří a zároveň jej přijímá jako na určitém stupni vývoje společnosti již vytvořený tvar, objevující se v řeči, v orálních, grafických a performativních projevech i v tvorbě hmotného prostředí*“ (Babyrádová, 2002, s. 31).

Všeobecné historické povědomí nás v souvislosti s pokusem o rekonstrukci pravěkého světa přivádí k rituální představě posezení v kruhu, která vychází z velkolepého objevu našich předků, který spočíval v rozdělování ohně a zisku umělého tepla. Posezení v jeskyni kolem tepelného zdroje lze datovat až doby, kdy člověk vyhnal z jeskynních prostor zvěř a sám se do nich mohl nastěhovat, k čemuž docházelo asi před 750 tisíci lety. „*Z posezení kolem ohně se stala instituce, která stmelovala staré i mladé členy tlupy. Na významu nabyli jedinci, kteří už pro stáří nemohli lovit; pamatovali si totiž věci, které přesahovali paměť ostatních, a rozmnožovali kolektivní zásobu vzpomínek, když vyprávěli o dávno minulých událostech; stařec mohl líčit dávná dobrodružství a činy a vytvářel tak pocit kontinuity mezi minulostí a současností. Z jeho příběhů se stalo jádro mytologie, ona soustava sentimentů, která dává psychologické kohezi skupiny hlubší rozměr*“ (Frankl, 2003, s. 64 – 65).

Vzhledem k tomu, že v přerovském muzeu návštěvníci z řad školních dětí požadovali před započítím nové animace svůj oblíbený rituál, co je asi vedlo ke společnému přání? Pravděpodobně se jednalo o náhodný sled asociací v jejich mysli, nejspíše podložený vybavením si silné vzpomínky na činnost umocněnou o zážitek, která byla několikrát na půdě muzea s oblibou opakována. Takové vysvětlení svědčí o nutnosti uspokojení jejich potřeby právě v souvislosti s další společnou aktivitou. Z toho vyplývá, že projekce krátkého filmu a rituál v podobě pokřiku pravěkých bojovníků z hlediska pedagogického procesu posloužili znovu pro zahájení dalšího animačního programu. Nejen v motivační fázi muzejní edukace často záměrně vycházíme z metod **zážitkové pedagogiky**, která staví do popředí svého zájmu člověka jako osobnost a pomáhá mu prostřednictvím různých postupů k osobnímu i sociálnímu rozvoji. „*Česká zážitková pedagogika zdůrazňuje především slova prožitek, zážitek, zkušenost; ty jsou vyvolávány*

v procesu dramaturgie, tedy v cíleně plánovaných a uváděných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají různé podoby fenoménu hry“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 12). Přímou v animačních programech se pak díky aplikaci metod zážitkové pedagogiky pokoušíme vytvářet pro návštěvníka přívětivé rozpoložení.

Silný osobní prožitek v dobře přiléhající situaci přivádí mladého člověka ke změně pohledu na svět. Námi výše uvedený příklad rituálu spojeného se silným zážitkem patří do kategorie přechodových rituálů, tj. těch, které souvisí se zahájením nebo ukončením setkání. Skupina sama jeho opakovanou aplikací vymezuje svůj vlastní prostor i čas, přičemž tak odděluje symbolickým způsobem návštěvu v muzeu od běžného života. „*My se ovšem jako členové druhu Homo sapiens běžně vyjadřujeme symbolicky, kdežto raný člověk to dělal doopravdy. Například udělal do lebky svých předků díru, vybral mozek a obřadně ho pozřel. Osvojil si tím sílu a ducha svých předků a zajistil si jeho pomoc a lásku. Je to introjekce milovaného předka“ (Frankl, 2003., s. 61).*

Druhé teoretické zamyšlení směřující k započetí výzkumu

Muzeum vnímá zpravidla veřejnost jako instituci, která nás seznamuje s výdobytky ducha předků. V moderním světě se s pravěkými rituálními činnostmi v našich zeměpisných šířkách zpravidla nemáme kde setkat. Ale určitě i na počátku třetího tisíciletí stojí za zamyšlení, do jaké míry je blízké podobným rituálům myšlení a jednání dětí. Může se stát pro dnešní děti hra v kuličky nebo pokřik pravěkých bojovníků rituálem, který efektivně ovlivní jeho učební motivaci, případně úroveň jeho v muzeu nabyté znalosti? Odpověď na to, jakým způsobem s uvedenými otázkami souvisí náš příklad, přinášíme v samotném závěru této části kapitoly. Jedná se o dílčí ukázkou z přepisu vyústění popisované situace (viz archiv materiálů k hospitačním audiodstudiím muzejní pedagogiky):

(Psaná podoba děje - *kurzívou přímá řeč* / navíc **tučné písmo kurzívou** – záznam ústního dialogu, který lze dohledat v audiozázpisu)

MP: *Děkuji, že jste se společně vrátili do sklepních prostor muzea...Já teď reaguji na přání Vaší kamarádky,....*

Ž1: *Jo, ...já bych se tak vrátil do pravěku, všechno se mi tady líbí...* (nadšení, rychlá řeč)

MP: *Kdyby to šlo...* (konstatování, ale zároveň s náznakem otázky)

Ž1: *Já bych chtěl zpět...*

MP: *Protože tady mám přání od Vašich dvou kamarádů, že by se chtěli vrátit do pravěku, tak my si jednu aktivitu znova vyzkoušíme. Myslím, že nemusíme stát na chodbě, že ji můžeme vyzkoušet tady...*

MP: *Dobrá, potřebujeme ulovit toho mamuta...chytneme se za ruce...v tu chvíli potřebuješ toho bojovníka vedle sebe, protože sám nezvládneš ulovit mamuta...*

(Žáci se přestávají bavit mezi sebou, zároveň se všichni přestávají hýbat. Někteří jedinci se dokonce přikrčili, jiní alespoň sklonili hlavu. Skupina připomíná ve svém pozastavení pozici zvanou divadelní stronzo.)

Ž1: *Bude nám tak tepleji. Vždyt' jsme v době ledové!* (tichá, ale naprosto vážná hláška jednoho z prvnáčků)

(Skupina sama od sebe postupně utichá a najednou je úplné ticho.)

MP: *Správně... A vy jste udělali přesně to, co jsem předpokládala. Vy jste se ztišili... potřebujeme se soustředit na to, že chceme ulovit to zvíře... Každý člověk, který tady v té pravěké tlupě je, nám nesmí chybět...*

MP: *Mamut je veliký, Vás by mělo být kolem dvaceti... Tak velké byli asi kdysi pravěké tlupy.*

Vidím, že jdete blíže k sobě.... Výborně!

(Tichá společná porada skupiny o tom, jak ulovit mamuta. Několik dílčích nápadů opakuje ještě jednou muzejní pedagožka pohromadě a nazývá je strategií.)

MP: *A teď zavřete oči a představte si, že se nám „to“ povedlo... („to“ = ulovení mamuta)...že stojíme nad tou dírou... vítězoslavně můžeme...*

Ž2:...(nápověda)...*zakřičet!*

MP:... *Pozor, připravíme si pokřik! (společné těšení se, několik úsměvů)...Tři, dva, jedna, teď!*

Žáci:...(společný silný výkřik, radost)

MP:...*Máme ho!!! Máme...*

(Žáci postupně vyjmenovávají, co všechno lze z mamuta použít pro přežití pračlověka. Společně s muzejní pedagožkou opakují učivo z jednoho z minulých animačních programů. Je zajímavé, že jeden druhému naslouchá, nikdo nikomu neskáče do řeči. Přitom se celá skupina pořád drží za ruce a nikdo nechce porušit celistvost kruhu. Společný dialog končí u výčtu možností mnohostranného využití mamutích kostí. Poté se všichni vrací do výstavy o Janu Blahoslavovi a žákyně, která vyprovokovala opakování rituálu, vynáší na základě pobídky ze strany muzejní pedagožky z expozice Archeologie Přerovska jeden úlolek mamutí kosti v podobě šicí jehly. „Prý se nám bude hodit v následujícím animačním programu“, říká spolužákům polohlasem a tváří se tajuplně. V danou chvíli ještě nikdo z příchozí skupiny nemůže tušit, že následující výklad učiva se mimo jiné bude vztahovat také k ruční výrobě knihy... k šití listů do vazby...)

Popisovaný rituální pokřik jako společná činnost lidí symbolického charakteru nese od období pravěku až do dnešních dní mnoho záměrných i skrytých funkcí. V předloženém případě přináší pokřik skupině jasné ohraničení začátku (popřípadě také konce) určité společně sdílené události. Můžeme se domnívat, že všichni se v jistém okamžiku sejdou na určitém místě, začínají obdobně myslet, zaměří se na rytmus pokřiku (případně i na jeho slova), fakticky i symbolicky začnou uvažovat v kontextu děje, který plánují. Na připravovanou akci se tak začínají společně těšit. Rituál ale také navozuje kolektivního ducha a soudržnost skupiny a navíc pokřik davu pomáhá překonat pocit nejistoty v neobvyklých situacích a splnit složité úkoly. Každý jedinec v případě přerovské muzejní edukace nachází v rámci skupiny svou vlastní identitu a své místo ve společnosti, ať už se jedná o rituál jakéhokoliv charakteru. Například už jen samotný

příchod do muzea lze považovat za výjimečnou událost školní skupiny, což si samo o sobě vyžaduje ceremoniální (rituální) charakter společného chování (obr. 25).⁴⁰

V souvislosti s tematikou této kapitoly, můžeme mluvit na půdě muzea o prostředcích, které samy o sobě přinášejí potenciál změny. Domníváme se, že změna, mnohdy oborovými odborníky označovaná výrazem „osobní rozvoj návštěvníka“, je cílem obou vědeckých oborů, tj. zážitkové i muzejní pedagogiky. Z toho pro tyto pedagogické disciplíny plyne nabízející se edukační výzva k efektivnímu využití vzdělávacího potenciálu muzejních předmětů včetně specifického zážitku, a s ním související pedagogická komunikace ve smyslu dialogu o muzeologii. Držíme se proto Rohmederovy teorie, která tvrdí, že „muzeum získává, uchovává a zkoumá, aby vzdělávalo“ (1977, s. 19). Věříme, že edukační funkce muzea by měla do budoucna být tou, ke které budou směřovat veškeré činnosti v muzeu. K takto širokému vymezení muzea se můžeme vyjadřovat díky mínění Vladimíra Jůvy, které podává výpověď o moderním pojetí muzea, „protože překračuje klasické tzv. ‘vitrínové muzeum’, budovu vzbuzující respekt, ale současně pro mnohé potencionální návštěvníky vytvářející bariéru prahu“ (2004, s. 20). „Soudobé chápání muzea znamená, že se přibližuje a stále častěji otevírá širšímu přírodnímu a především sociálnímu prostředí a tím výrazně zvyšuje svoji přitažlivost pro své stávající i potencionální návštěvníky“ (op. cit., s. 44).



Obr. 25

⁴⁰ Obr 25: Skupinka dětí, které si samy začaly zpívat muzejní hymnu po příchodu do výstavy – bezděčně vzniklá situace před započatím edukačního programu. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Za příklad rituálního jednání v prostředí muzejní instituce může také posloužit dětmi oblíbená a často požadovaná aktivita založená na zpěvu muzejní hymny, vzniklé na motivy známé písně brí Ebenů *Stojí, stojí v mlze dům*. Děťští návštěvníci Muzea Komenského v Přerově z řad školních skupin jejím slovům i tónům již dávno přivykli:

Nad Bečvou se tyčí dům, jmenuje se muzeum.

Návštěvníka k večeru straší kostry ještěřů.

Mamut a s ním mamutě provází ho na kutě,

i když jsou jen vycpaní..., pro pány a pro paní..., pro učené dědy.

HURÁ!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Autentickou zvukovou nahrávku žáky zpívané hymny jako příkladu ceremoniálního (rituálního) chování lze dohledat na webových stránkách MKP. Dostupné z: <<http://www.prerovmuzeum.cz/img/zamek/proskoly/Hymna%20C.mp3>>.

Motto: Archeologie je věda, která se zabývá:

- a) archami (tudiž loděmi, např. tou Noemovou),*
 - b) hromadami (původně archy) nejružnějších papírů, c) pavouky,*
 - d) minulostí člověka prostřednictvím hmotných pramenů*
- (Archeologický testík, otázka č. 1, Muzeum Komenského v Přerově)*

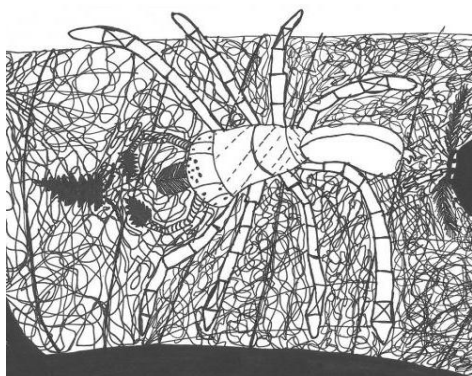
5.3 Toto je...jako když...kost (III. část)

...Ještě pár schodů...A už vstupujeme do stálé expozice Archeologie Přerovska...

Expozice je umístěna do několika místností pozdně gotických suterénních prostor západního a jižního křídla zámku. Expozice zpřístupněná v roce 2000 seznamuje návštěvníky s archeologickými nálezy z oblasti přerovského regionu (včetně známého sídliště "lovců mamutů" v Předmostí u Přerova) od starší doby kamenné až do sklonku středověku a počátků raného novověku na přelomu 15. a 16. století (průvodce muzea).

Průvodce muzeem započal výklad a již očekává pozornost příchozího návštěvníka. Ten se ale nemůže soustředit, neboť ho zajímá správná odpověď na všech pět otázek muzejního testíku z oblasti archeologie. Uvedený tištěný materiál patří k učebním pomůckám a slouží především ke vstupnímu testování znalostí dětí v rámci muzejní edukace. Textová pomůcka však stejně dobře může posloužit průvodcům muzea a stát se vhodným prostředkem pro nasměrování myšlenek návštěvníků k prehistorickému tématu. Popisovaná situace staví komentovanou prohlídku jako jednu z forem muzejní edukace do nové podoby, která má blízko edukačnímu programu. Z tohoto důvodu se společně vraťme k populární verzi uvedeného archeologického testíku a pokusme se o ilustraci představy, která se může odehrát v mysli dětského návštěvníka. Již po přečtení první testovací otázky se myšlenky příchozího dítěte mohou například rozběhnout mezi lodě, psací stoly, pavouky atd. Poté se mohou zastavit u obrazu vousatého obličejce pana archeologa. Ze zkušenosti víme, že vyhodnocení správné odpovědi zabírá v případě řešení problému dítětem vždy několik sekund. Dospělý člověk ke stejné myšlenkové činnosti potřebuje jen zlomek sekundy. Průvodci při běžné práci s dospělým návštěvníkem mohou před započtím prohlídky klidně dovysvětlit případnou nejasnost, prozradit zajímavý doplňující fakt či povědět nějakou perličku z prostředí muzea a v klidu vyrazit s návštěvníky plnými očekávání na prohlídku. V případě dítěte je předávání poznatků daleko náročnější proces...

Dětský návštěvník muzea už nad první otázkou archeologického testíku začíná dlouze přemýšlet: V hlavě se mu točí myšlenky nejprve kolem všech zvířat, která měla nasednout do Noemovy archy. Jeho mozek naprosto zaujatý tématem začíná postupně produkovat ve svých představách části fikčního světa. Ve světě jeho fantazie „*vůkol něj rázem začíná bouřit moře, až vlny najednou dostříknou na velký dubový stůl. To je ale přece tatínkova pracovna plná pokreslených projekčních archů! A tak si ve své představě s hrůzou prohlíží ty velké kapky vody, co se rychle rozpíjí do všech hromad papíru a najednou se mu zdá, že mu před očima něco rychle přeběhlo. Opatrně se pokouší ve své mysli nadzvednout nejvýše položený papír, ale od té chvíle se vůbec nemůže pohnout. Krve by se v něm nedořezal, vždyť ze stínu vysoké hromady čouhají tři chlupaté nohy! Kolik se jich tam ukrývá celkem už ani netouží vědět. V té hrůze si stejně vůbec nevzpomíná, kolik párů noh pavouci mají. Naštěstí v jejich představě sedí za stolem tatínek a pavouka chytá pohotově do sklenice. Proč má ale tatínek na sobě hnědý kožený klobouk, ve druhé ruce bič? Vždyť vypadá jako... Indiana Jones!*“ (Dílčí zápis žákovského vyprávění – komentáře k výkresu /kurzívou přímá řeč - archiv materiálů muzejní pedagožky - obr. 26 a 27).⁴¹



Obr. 26

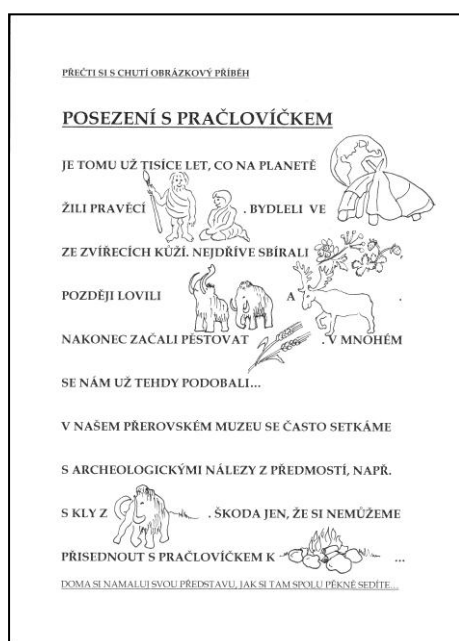


Obr. 27

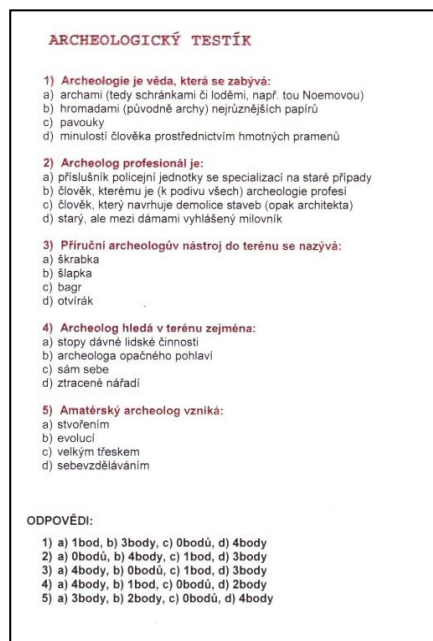
Paní učitelka stejně jako muzejní pedagožka vědí, že Indiana Jones kromě toho, že byl fešák a dobrodruh, ale také archeolog. Učitel ve škole však nemá dost možností, jak žákům vytvořit správnou představu o tom, co takové povolání archeologa ve skutečnosti obnáší, s jakými předměty přichází při vykonávání své profese do styku a jak jeho badatelská činnost může obohacovat poznání lidstva z oblasti vědy i kultury. Oproti tomu v prostředí muzea se žák mnohem hlouběji seznamuje s množstvím historických artefaktů. Dokonce se v prostorách instituce může setkat se skutečným panem archeologem, případně se ho zeptat na nejasnosti, se kterými přišel do muzea. Díky těmto

⁴¹ Obr. 26 a 27: Výtvarné vyjádření žákovských představ s námětem první otázky archeologického testíku. Zdroj: Materiály autorky.

nadstandartním možností ve smyslu výjimečnosti prostředků muzejní animace pak může docházet v mysli žáka k vysoké efektivitě ukládání souvisejícího učiva s daným tématem do dlouhodobé paměti. V našem konkrétním případě dotýkajícím se vzdělávací látky o pravěku a pravěkém umění, což je v kontextu historie zcela specifické téma, může vzhledem k chronologickému výkladu školního dějepisu a pozitivní praktické zkušenosti žáka dojít k dlouhodobé změně jeho zájmu o obsah celého vzdělávacího předmětu. Předložený příklad podává svědectví o obrazu muzejní edukace, při níž se také využívá klasických prostředků školní výuky, k jakým náleží i náš *archeologický testík* nebo *komiks pro nejmenší - posezení s pračlovíčkem* (obr. 28 a 29).⁴² V rámci výzkumného šetření zjišťujeme, že kreslený příběh pro děti, který měl původně sloužit těm, jež se teprve seznamují s prvními písmenkami, si před expozicí často pročítají také mnohem starší návštěvníci. Naprosto běžně tyto prezentované didaktické pomůcky textové povahy poptávají u průvodců učitelé, které pak s úspěchem aplikují do svých hodin školní výuky.



Obr. 28



Obr. 29

5.3.1 Složitá cesta výzkumu - od chápání pojmu animace k obsahu školního vzdělávání

Vzhledem k výše uvedenému příkladu se jeví nadpis této části kapitoly určitým způsobem rozporuplný. Vždyť v současné době je aplikace muzejní edukace, konkrétně nabídky muzejních animací do obsahu školního kurikula nejen možná, ale také mnohdy

⁴² Obr. 28 + 29: Dvě ukázky didaktických textových pomůcek s prehistorickým tématem z oblasti školního učiva dějepisu. Zdroj: Materiály autorky.

vítaná. „*Učitelova kulturní orientace, jeho zájem a především jeho vztah k dané kulturní aktivitě se bezprostředně přenáší na žáky a pomáhá překonávat překážky i rychleji se orientovat v dané oblasti...Zkoumáme-li vztah žáků ke kulturním institucím, je ve většině případů pozitivní*“ (Jůva, 1998, s. 122–123). Bohužel, výzkum z roku 2011, uskutečněný v Libereckém kraji na širším vzorku učitelů výtvarné výchovy na druhém stupni ZŠ a gymnáziích, který se zabýval otázkou významu a četnosti návštěv animací v rámci školního vyučování, zdaleka nepotvrdil očekávanou domněnku výzkumníků. Během výzkumného šetření se zjistilo, že učitelé se sice věnují tematice kulturně historického dědictví poměrně často a uvědomují si jeho význam z hlediska osobnostního rozvoje žáka, ale nedokáží docenit formy muzejní edukace jako moderní výukové metody. Právě uvedený důvod je proto běžně nepřivádí do muzea a absolvování nabízených edukačních programů není pak pravidelně začleněno v jejich tematických plánech. „*Většina učitelů o metodě animace již někdy slyšela. Ukázalo se ale také, že více než polovina respondentů nemá o animaci jasnou představu...Setkání s animací v praxi...je spíš výjimečné*“ (Pechová, 2012, s. 110). Myslíme si, že situaci lze ovlivnit zvýšeným úsilím muzeí při vytváření kvalitní nabídky animačních programů.

Vyjdeme-li z předpokladu, že muzejní animace jako forma muzejní edukace je zároveň jedním z vhodných způsobů efektivní komunikace s dětským návštěvníkem, pak se v rámci zkvalitňování tohoto procesu musíme zamýšlet nad podporou vzdělávacích a výchovných aktivit muzea i školy. Proto na samotném počátku výzkumu zjišťujeme, zda vůbec a do jaké míry může šetření postupů a výsledků muzejní edukace konkrétního muzea podpořit obsah školního kurikula. Vzdělávací koncept sice disponuje potenciálem, směřujícím k samostatnému průřezovému tématu souvisejícímu s fenoménem kulturně historického dědictví, ale leží v teoretické rovině problému. Na základě praktických zkušeností z rozhovorů vedených s učiteli však víme, že oni sami jsou si vědomi nezbytnosti hledat nové cesty k vylepšení vlastní výuky, ale stejně tak jsou zahlceni množstvím informací z jednotlivých disciplín, a proto je pro ně velmi obtížné odstoupit při výkladu učiva od konkrétního výkladu, zobecňovat a aplikovat poznatky do života. V běžné muzejně-edukační praxi navíc často narážíme u některých učitelů na nezájem o jakoukoliv spolupráci zvenčí, na jejich přesycenost, pramenící z povinné účasti na projektech školy, a proto se pokoušíme vycházet z vlastní iniciativy muzea. Je nám známo, že na mnoha místech České republiky jsou to právě muzejní instituce, které přijaly roli vysílatele informací, aby mohly pomáhat vzdělávání a výchově mladého člověka.

5.3.1.1 Jak daleko má představa žáka ke vzdělávacímu obsahu výuky

Abychom mohli bezprostředně porovnávat kvalitu výsledků vzdělávacích činností v muzejní instituci s výstupy ze školního prostředí, pak zcela logicky musí být všechny dostupné materiály, které vypovídají o obsahu vzdělávání, vystaveny výzkumným šetřením. Při pedagogickém výzkumu je navíc nezbytné přihlédnout ke specifickému rozměru učení v muzeu, které vychází z potřeby transformace znalostí ze školy do kontextu nově nabytých informací a zkušeností v mimoškolním prostředí. Během muzejní edukace získávají žáci znalost z kontextu interpretace modelu konkrétního historického světa. Podle amerických odborníků Falka a Dierkinga se může jednat o přiléhavý způsob „kontextuálního učení (*contextual model for learning*)“ (2005). V případě ovlivňování myšlení mladé generace lze navíc zvažovat možnost participace muzea na využití specifika jeho potenciálu, a to pevným ukotvením konceptů v sociokulturním a historickém kontextu. Žáci by si měli stejně jako ve škole zapamatovat z edukační lekce v muzeu alespoň část jejího obsahu, tzv. „**koncept**“. „*Koncept má charakter intersubjektivního a zobecňujícího pojmu, ale zároveň je naplňován představami anebo aktivitami, které musí vyvinout subjekt, aby příslušný obsah ovládal*“ (Dytrtová, Hajdušková, Slavík, 2010, s. 1).

Ověřování míry zapamatovaných konceptů může v kvalitativním výzkumu směřovat k analýze edukačních situací, k možnosti uchopení didaktických dovedností a didaktických znalostí obsahu i k jejich porozumění. O propojení obsahu muzejní edukace se škálou vytýčených cílů může podat seriózní výpověď jedině zkoumání „*didaktické znalosti obsahu (DZO nebo PCK –pedagogical content knowledge)*“ (Janík, 2009). Výzkum realizovaný v konkrétní muzejní instituci je zapotřebí zaměřit na didaktickou analýzu, která se zajímá o oblast zprostředkování muzejních obsahů, z nichž vzešlo rozšiřující učivo – nové, mnohdy specifické učební pojmy. Rozbor a kritické posouzení si žádají i metody, které ovlivňují postoj dětského návštěvníka, co se týče jeho motivace k poznávání a probuzení trvalého zájmu o muzeum. Je patrné, že výzkum kvality muzejní edukace se v mnoha aspektech podobá šetření školního vzdělávání, přičemž směřuje k přehlednému uspořádání dílčích obsahů do logické struktury edukačního celku. Tým výzkumníků z oboru výtvarné pedagogiky v čele se Slavíkem v souvislosti s obhajobou konceptové analýzy tvořivých úloh jako nástroje učitelské reflexe (2010, s. 223–241) vychází z názoru Štecha, že „*ve hře je vždy kvalita sémantické struktury učiva didaktikem a zejména učiteli v praxi*“ (2009, s. 111).

Na vysvětlení lze na tomto místě připomenout všeobecně známou teorii psychologů i pedagogů, že rozvinuté myšlení mladého člověka v první řadě závisí na množství a kvalitě operací s pojmy. Podstatu samotných pojmů však žák nejlépe pochopí, když si je porovná právě se svou vlastní **představou**. „*Představa je subjektivní moment existence (vzdělávacího) obsahu ve vědomí*“ (Janík, Slavík, 2009, s. 121). Schopnost jeho představivosti souvisí také s pamětí a pozorností. Princip věnování pozornosti seznamování se s učivem je základním předpokladem vnímání. Žák ukládá všeobecně do paměti to, co vidí. Víme, že tyto vjemy je pak jeho mozek schopen v paměti znovu oživit, tudíž je i zpětně popsat či znázornit, popřípadě díky fantazii také změnit. Při vzdělávání v muzeu však zdaleka nevycházíme jen z možností zrakového vnímání, přesto je k této poznávací činnosti nutné přihlížet jako k velmi důležité determinantě a věnovat ji zvláštní pozornost. Už při zvažování podmínek muzejního prostředí jako vhodného místa pro proces poznávání je zapotřebí důkladně promýšlet vlivy, jež se v jeho prostorách podílejí na způsobu a míře schopnosti analytického myšlení dítěte. Naznačený proces uvažování dítěti umožňuje přesnější rozkládání celku na části, vidění detailů, odlišností či shod. Tytéž náležitosti je nutné neopomenout při usuzování o opačném, tj. syntetickém procesu žákovského myšlení.

Nastavení smysluplné spolupráce mezi muzeem a školou brání mimo jiné výzkumem potvrzené zjištění o aktuálních problémech učitelů při výuce, které se dotýkají jejich nedostatečných znalostí kurikula. Na neuspokojivém stavu se také podílí minimální zájem učitelů o aplikaci nabídek nových vyučovacích metod do každodenní pedagogické praxe, což jednoznačně brání vytvoření úzkého vztahu spolupráce mezi institucemi. Znalost a především pak pochopení kurikula souvisí podle Janíka (Janík et al., 2010), ale také podle Šobáňové (2011, [online]), i Hazukové (2005) ještě s jedním problémem ze strany samotných učitelů, a to s jejich nedostatečnou znalostí a schopností užití funkčního jazyka. Na tomto místě se nabízí logická dedukce, že pokud učitel sám neumí pracovat se základními didaktickými kategoriemi jako cíl, úkol, námět, úkol, učivo, pak také pojem animace pro něj může být naprosto nepochopitelný. Nekompetentnost učitelů ve školách jako bariéru komunikace muzea a školy není však možné „zvenčí“ odstranit. I přesto s naléhavostí výzvy ke vzniku funkční spolupráce přicházejí především edukační pracovníci muzeí. Na závěr podkapitoly lze říci, že za možností uspokojivého řešení problému spatřujeme naplnění vysoké mezioborové úrovně znalostního kreditu muzejně-edukačních praktiků, kteří mohou začít přicházet s nabídkou kvalitních edukačních aktivit.

5.3.2 Jednodušší je domněnky falzifikovat než verifikovat

...Dobře se rozhlížejte kolem sebe a zdržujte se ve svém zájmu u své skupiny...Vydáváme se na cestu časem více než dvacet tisíc let nazpátek...

Paleolitická část expozice, dokumentující hlavně světoznámé sídliště „lovců mamutů“ v Předmostí u Přerova, je doplněna rekonstrukcemi postav. Kromě samotných vystavených archeologických nálezů je v celé expozici kladen důraz též na prezentaci autentických náleзовých situací (rekonstrukce dobového pohřebního ritu), avšak nechybí ani trojrozměrné modely středověkého opevnění či tehdejších obydlí (průvodce muzea).

Vrátíme-li se ještě jednou ke vstupu do expozičních prostor muzea, mnohým z nás se v mysli vybaví vzpomínka na návštěvu nějaké konkrétní muzejní instituce v minulosti. Na základě dřívější zkušenosti očekáváme při každém dalším pobytu v muzeu tradiční způsob průvodcovského výkladu se zakořeněným souslovím „*napravo vidíte, nalevo vidíte*“. V rolích návštěvníků se proto necháme vést a otáčíme hlavou odkazovaným směrem podle rad průvodce. Vzápětí ale zjišťujeme, že nás stereotyp prohlídky přestává zajímat. Beneš uvádí, že se u návštěvníka „*zhruba po hodině v muzeu obvykle dostavuje útlum*“ (1981, s. 212). Starší generace, o kterou se uvedený muzeolog dozajista zajímal, ustála ve druhé polovině 20. století mnohé nepohodlí ze strany facilitátorů. Snad z důvodu úcty k velkým osobnostem, potažmo k historii nebo vlivem výchovy tehdy lidé povšechně nevyžadovali aktivizační podobu prohlídek a spokojili se s nenáročnou podobou klasického výkladu. V dnešní době už je takřka nemyslitelné udržet delší dobu soustředěnou pasivní pozornost návštěvníka, o dítěti nemluvě. Z každodenní zkušenosti v muzeu dobře víme, že návštěvníci z řad školních skupin jsou schopni déle vnímat, když jsou vybídnuti k něčemu, v čem sami spatřují příjemný a vnitřně motivující náboj. Vzhledem k tomu, že je mladá generace čím dál tím více vzdělaná, pak při zaujetí žáků se muzejníkům může stát, že se v průběhu konkrétní výuky v rámci muzejní edukace děti o prezentované téma zajímají a mohou se dostat do jeho větší hloubky.

Když se vrátíme v naší představě například do oblíbené muzejní expozice, pak i ta nejobyčejnější prohlídka s průvodcem vede naši pozornost k pozorování vystavených sbírkových předmětů, kdy muzeálie leží převážně ve skleněných vitrínách. Co si má návštěvník počít, když jej některá muzeálie na první pohled mimořádně zaujme. V českých muzeích stále častá „vitrínová prezentace“ nepřipouští brát muzeálie do rukou a detailně prozkoumat jejich kvality. Na šňůře před návštěvníkem navíc visí nepřehlédnutelná cedulka se strohým nápisem: „**NEDOTÝKAT SE!**“ Záměrně je

vytištěna velkým tučným písmem, včetně výrazného vykřičníku. Z pohledu laického návštěvníka jako nezasvěcené osoby do oblasti historických věd je možné usoudit na skutečnost, že se pravděpodobně jedná o zvlášť historicky hodnotné sbírkové předměty. Za cedulkou ale například zahlédneme „něco“, co může vypadat jako docela obyčejný kus naleštěného kamene... „*Mohla by to být také kost... například lidská*“, říkáme si pro sebe. Jednoduše řečeno, ve chvíli, kdy se začínáme sami sebe ptát „*k čemu je ta věc dobrá a jak souvisí se životem člověka?*“, začínáme se nevědomky zajímat o fenomény mnohdy nezbytné pro život a přežití člověka. Dimenze času a prostoru přestávají mít svůj pravý význam, naopak zvláštního rozměru začíná nabývat kultura.

5.3.2.1 Emoce přicházející ze zrakového vjemu - dobrý počátek komunikace

Dětský návštěvník většinou ihned po vstupu do expozice těká očima na všechny strany, ale posléze v jeho mysli začíná docházet k selekci předmětů, se kterými se už ve svém životě setkal. Prodloužený čas vybavování si již někdy dříve spatřené muzeálie v jeho paměti je většinou přímo závislý na faktu, zda si na dobový předmět v prostředí jiného muzea mohl sáhnout a zda při jeho vnímání byly stimulovány vhodným způsobem smysly dítěte. Vzhledem k modernímu pohledu společnosti na muzejní instituce je dnes mladá generace ovlivňována netradičními formami zprostředkování historie a umění. Například oživující pojetí animačních programů vychází cíleně z předpokladu úzkého vztahu mezi fyziologií a řečí lidí, kteří mezi sebou vedou komunikaci. Během ní se facilitátor a příchozí návštěvníci z řad školních skupin začínají vzájemně chápat a přizpůsobovat. Tento fenomén se obecně v teorii komunikace označuje jako **zrcadlový efekt komunikace** (Dupuy, 2002). Jedině tak můžeme vést dítě k zamyšlení nad tím, jaký charakter by měl náš muzejní dialog mít, jaké hodnoty při něm budeme společně vyznávat. Zároveň si při předávání obsahu muzejní výuky z pozice facilitátora uvědomujeme, že „*máme-li dítě efektivně vést, je třeba využívat vlivu emocí na poznávací a motivační sféru rozvoje jeho osobnosti*“ (Lukášová, 2010, s. 59). Pokud se nám podaří ovlivnit emoce dětského návštěvníka správným směrem, vedeme ho k mnohem vyššímu zájmu o poznávání a komunikaci v muzeu. V oblasti cíleného promýšlení efektů, jež přivádí návštěvníka ke specifickému prožívání, leží podle našeho názoru jedna z hlavních devíz vzdělávání v muzeu. „*Zanedbávání a důrazy pak rozhodují o tom, jak zážitek vnímáme, co si z něj v paměti odnášíme a co ze zážitku můžeme tematizovat*“ (Slavík, 1995, s. 333).

Na obhajobu tohoto tvrzení přinášíme představu činnosti, která je pro návštěvu muzejní instituce v dnešní době žádoucí. Pobídka ke hře aplikovaná do procesu učení v muzeu přivádí dětského účastníka edukačního programu ke zpracování podnětů zrakové povahy a pomáhá mu v pochopení, jak vnímat tvary, barvy a jiné kategorie materiální podoby znaku. „*Jakmile rozpozná nějaký materiální objekt jako znak, je aktivován příslušný obsah paměti a vybaven odpovídající význam*“ (Slavík, 1990, s. 35; srov. Solncev, 1981, s. 90). Z psychologického hlediska souvisí obecně znak se vznikem myšlenky a vyvolává tvorbu nových nervových spojů. Tyto se upevňují tím spíše, čím je dítě vícekrát používá. Proto vedeme dítě k poznání výjimečnosti muzejního prostředí neobvyklými zrakovými vjemy, které v jeho mozku zodpovídají za posilování spojů a ovlivňují jeho chování při aktuální, ale také při každé další návštěvě muzea. Tematicky obdobná zajímavá zraková zkušenost se v takovém případě pojí k původnímu znaku a vede mozek dítěte k rozšiřování stávajících neuronových sítí. Přidržíme-li se teorie, že vizuální zkušenost a hmat podporují tvorbu pojmu, pak nabádáme dítě k zisku bohaté zkušenosti s poznáním muzeálie a přímo ho směřujeme k zapamatování si jejího názvu, funkce, příběhu a jiných informací s ní souvisejících. V poslední řadě je také zapotřebí odlišovat znakovou stránku výpovědi různých muzejních sbírkových předmětů. Například v archeologii jde tedy často o exemplifikaci. Snaha o posilování žákovské schopnosti přijímat informace prostřednictvím symbolů se může znatelně odrazit na jeho vývoji. Vysvětlení, že na symboly můžeme nahlížet jako na nástroje, které my lidé pokládáme mezi sebe a skutečnost utvrzuje muzejněpedagogické praktiky v zájmu o využívání symbolů v prostředí muzejní instituce. Takové jednání může mít širší vliv na vytvoření nadnárodního a nadčasového pojetí jazyka, jehož prostřednictvím můžeme se žáky navzájem o muzeáliích jako svědcích minulostí komunikovat.

5.3.3 V muzeu mohou návštěvníci poznávat například „se zavřenýma očima“

Objektivní muzejní skutečnost útočí na smysly návštěvníků, zvláště pak na jejich zrak, takřka nepřetržitě. Z logiky věci vyplývá, že neustálé vnímání běžného prostředí lidmi můžeme obecně považovat za velmi povrchní. Z důvodu trvalého přesycení smyslů se na tento mentální proces lidé takřka nesoustředí. Pokud však rutinní činnosti obvyklého vnímání světa a jeho plochého prožívání postavíme do cesty dobře zacílený prožitek, například v podobě neobvyklého setkání s rekonstrukcí modelu historického světa, pak dochází k rychlé, ale také hluboké reakci návštěvníka v podobě silné aktivizace jeho mozku. Aktivní přístup dětského návštěvníka v takovém případě spěje k jeho otevřenosti

a možnosti širšího vnímání tématu muzejní edukace. O neobvyklé motivační metodě vstupu do expozice Archeologie Přerovska „se zavřenýma očima“ v evokační části animačního programu *Jak k nám lovci mamutů přiletěli dymníkem*, jako o jednom ze zajímavých prožitků muzejní edukace, vypovídá dílčí přepis pedagogické situace (viz archiv materiálů k hospitačním audiostreamům muzejní pedagožky):

(Psaná podoba děje - *kurzívou přímá řeč* / navíc **tučné písmo kurzívou** – záznam ústního dialogu, který lze dohledat v audiozázpisku)

MP: Stoupněte si teď všichni za sebe do řady, za sebe do řady... (uklidňování dětí potleskem v prostoru úzké přístupové chodby do expozice, těsně před netradiční cestou do pravěku.) (Simulace ztížených životních podmínek - tma, zima.)

MP: *Chytnu se za ramena kamaráda, kterému věřím, kterému prostě důvěřuju, protože jsem teď součástí pravěké tlupy a nemůžu si dovolit se ztratit někde v pravěku...neulovili bychom společně pravěké zvíře...Pozor, do pravěku vstupujeme s paní průvodkyní...*

P: *Tak, družino, výprava do pravěku začíná...držte se...*

MP: *Psssssssssssssssst.....*

Ž1: *Není tam nic?.. Ani pračlověk?*

MP: *Ani pračlověk.*

Ž1: *Opravdu?*

MP: *A kdyby tam byl, tak by nám pomohl přežít.*

Ž1: *Já se bojím!* (vykřikne nahlas, ohmatává studenou stěnu vedle sebe a chytá muzejní pedagožku za kalhoty, kamarád se drží už jen jednou rukou) (Muzejní pedagožka ho bere pevně za druhou ruku.)

Ž1: (mrčení, kňourání) *Já se bojím...* (potichu, silně svírá ruku svým průvodcům)

MP: *Neboj, to je jen tma.*

P: *Bud'te potichu, ať slyšíte pravěk...*

Ž1: *Já chci pryč.....* (Žák několikrát opakuje tato slova za sebou, ale nezastavuje se. Znovu ohmatává sníženou klenbu jeskyně, ale i přes velký strach neustále postupuje dál s očekáváním, co se stane.)

(Takřka neslyšitelně šeptá do ucha kamarádovi, kterému silně svírá rameno, jedinou otázku, která ho teď nejvíce zajímá.) *Už budeme v pravěku? Já už se těším...*

Ž2: *Já taky...Tak, neboj a pojd'!*

MP: *Neboj! Jsme tady všichni s tebou... a navíc... už tam brzy budeme!*



Obr. 30



Obr. 31

V běžném životě při se poznávání člověk snaží zapojit co nejvíce smyslů. V uvedeném animačním programu jsou smysly návštěvníka bystřeny neobvyklou vstupní podmínkou do sklepních prostor, která spočívá v odebrání zraku (zakrytí očí šátkem). „Nevidící návštěvník“ je veden temnými a studenými chodbami do prostoru pravěké jeskyně. Jde o symbolické vyjádření dlouhé a složité cesty do historie lidstva, která ústí do doby před více než dvaceti tisíci lety (obr. 30 a 31).⁴³

Zcela neobvyklý vstup do muzejní expozice přináší dětským účastníkům programu silné pocity nebezpečí a nutí je k bystřejšímu vnímání sluchových a hmatových vjemů. Zrakové podněty doprovázejí zdravé dítě běžně, ale pokud ho obklopí tma, pak přichází strach. Co může ohrozit dítě v potměšilé expozici? Čeho se týkají jeho děsivé představy, když zde nikdy nebylo? Obecně lze konstatovat, že stejně jako pravěký člověk se dodnes lidé bojí situací, kdy nic nevidí. Přitom právě tma lidstvo už po tisíciletí ochraňuje, například v prehistorické minulosti to bylo před pravěkými zvířaty (například před kočkovitými šelmami). Bohužel, nejnovější studie sociologů vypovídají z hlediska vývoje lidského druhu o absurdní situaci. V moderním světě už sice každý disponujeme kvalitním zázemím bezpečného obydlí, ale s největší pravděpodobností se ukrýváme především před druhými lidmi. Všudypřítomná nejistota plynoucí ze tmy a chladného prostředí sklepních expozičních prostor jako lůna kamenné jeskyně, kterou záměrně v rámci animace při rekonstrukci životních podmínek pračlověka vyvoláváme, vede primárně k bezprostřednímu prožitku simulace doby ledové.⁴⁴ Krátký, ale intenzivní vliv uměle vytvořených ztížených podmínek pro přežití člověka sekundárně vyvolává nejen u dětského návštěvníka silnou potřebu k upevnění vzájemných vztahů, k empatii a pozitivnímu chování skupiny jako jedolitého celku.

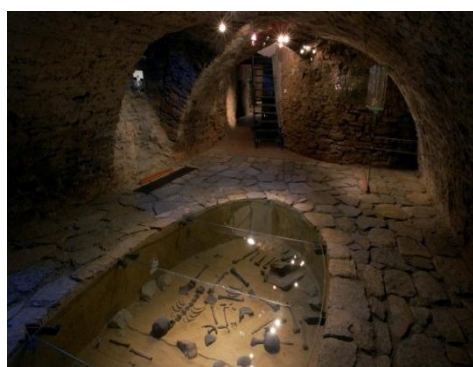
Chceme-li co nejlépe interpretovat, co se děje s účastníky animace během této aktivity, pak je nutné neopomenout, že k jejich orientaci v prostoru dochází díky možnosti haptického využití klenutého prostoru z kamene a poslechu zvukové podmalby skřeků

⁴³ Obr. 30 a 31: Zájem žáků o vstup do prehistorického světa je posílen aktivitou psychomotorického charakteru, která má i symbolický význam. Zdroj: Fotoarchív MKP.

⁴⁴ Pozdně gotické sklepní prostory se nachází pod jižním a západním křídlem přerovského zámku. Sklepy tvoří celkem 7 místností + přístupová chodba, všechny jsou dnes vzájemně propojeny, jejich celková délka činí 56m a plošná výměra cca 221m čtverečních. Jednotlivé místnosti jsou zaklenuty jednoduchou gotickou valenou klenbou. Přerovský zámek, kterému stavebně předcházela pozdně gotický hrad, ve zdivu dochovaný v jižním a západní traktu, byl vybudován na travertinové kupě; tato skutečnost je patrná především ve sklepních prostorech, kde je úroveň travertinové skály v jedné místnosti zcela obnažena a připomíná jeskyni.

pravěkých zvířat. Silné skupinové povědomí vede jedince k překonání strachu a pomáhá společnému postupu k cíli. V takovém pojetí nese průběh cesty do nejstarší historie lidstva silný významový a prožitkový koncept. Když symbolicky doputuje skupina do pravěku, pak se zastaví a ztiší. Potom jsou všichni vyzváni muzejní pedagožkou, aby si podřepli, ohmatali pevnou kamennou podlahu pod nohama, vyhledali tkaný kobereček a posadili se na něj. Za tichého doprovodu hudebních nástrojů primitivních národů začíná poklidným hlasem vyprávění krátkého příběhu ze života pravěkých lidí s námětem „Jaká také řeč po tmě“ podle originálu románu Eduarda Štorcha „*Lovci mamutů*“.⁴⁵ Poté se zhostí jeskyně naprosté ticho.

Teprve po chvíli, kdy imaginace dětské mysli dochází pravděpodobně ke svému vrcholu, muzejní pedagožka umožňuje žákům pomalu sejmut šátky z očí. Před tím je však upozorňuje na skutečnost, která vyplývá z adaptace očí na tmu. Většinu účastníků programu překvapí situace, která vzniká na základě jejich přirozené schopnosti fyziologického přizpůsobení se nedostatečným světelným podmínkám. Žáci postupně začínají pozorovat místo, kam společně doputovali, přičemž reagují na výzvu muzejní pedagožky k hledání obrysů předmětů, které je obklopují. Poté jsou v prostředí potměšlé expozice vyzváni k co nejpodrobnějšímu probádání detailů prostoru. Většina žáků si brzy povšimne uprostřed místnosti jámy velkých rozměrů. Skupina sedí v kruhu a její členové objevují nezávisle na sobě oválný půdorys hrobu pravěkých bojovníků (obr. 32 a 33).⁴⁶



OBR. 32



OBR. 33

⁴⁵ V elektronickém prostředí (*Lovci mamutů*, 2013, [online]) se lze dozvědět mnohé informace o nejznámějším literárním díle Eduarda Štorcha, které bylo vydáno poprvé v roce 1937. Jedná se o historický román, který je zasazen do starší doby kamenné na území českého státu. Popisuje putování pravěké lovecké tlupy od jejich sídla na břehu Dyje u Dolních Věstonic až po Libeň (místní část Prahy). V díle vystupují skutečné nálezy historických předmětů z doby kamenné, které jsou do děje zakomponovány, čímž spisovatel dosahuje autentičnosti a zároveň čtenáři nabízí možnost vzdělání. Popisuje zároveň i patriarchální společnost. Knihu provází realistické kresby Zdeňka Buriana z roku 1964 (perovky i barevné obrazy).

⁴⁶ Obr. 32: Pohled do expozice Archeologie Přerovska – místnost věnovaná pohřebnímu ritu. Zdroj: Foto Martin Frouz.

Obr. 33: Popisovaný expoziční prostor ve chvíli sejmutí šátků z očí žáků – pocity překvapení střídá zájem o vystavené artefakty. Zdroj: Fotoarchív MKP.

K největším překvapením dětských návštěvníků, na které většinou spontánně reagují hlasitými projevy, patří bezprostřední blízkost několika velkých kostí. V danou chvíli si ještě žáci neuvědomují, že jde o úlomky mamutích lopatek. To, že je celá jáma, sloužící k uchovávání kosterních zbytků pohřebního ritu zakrytá bezpečnostním sklem, zjistí, až když se v muzejní expozici rozsvítí světlo. Neobvyklá kompozice vytvořená z fragmentů mamutích a lidských kostí, jejichž stáří se odhaduje na více než dvacet tisíc let, je lemována bílými vápencovými kameny.⁴⁷

Teprve nyní muzejní pedagožka v oděvu pravěké ženy vítá dětské návštěvníky jako členy pravěké tlupy v jeskyni a její výklad učiva přiměřeně věku navazuje na žákovskou znalost o nejstarších dějinách lidstva ze školní výuky. Učební látka o pravěkých lidech obohacená hmatovou a čichovou dílnou směřuje k podpoře dílčích námětů následujících aktivních činností (obr. 34 a 35).⁴⁸ Kromě prezentace několika kusů významných muzeálií a interpretace jejich příběhů čeká žáky v expoziční fázi edukace *Hra na badatele*, *Hra na archeologa* a *Hra na pravěkou tlupu*, které v rámci reflexe zastřešuje expresivně-tvořivá úloha realizovaná v prostorách muzejní herny.



OBR. 34



OBR. 35

Popisovaná metoda netradičního poznávání archeologické expozice včetně četné prezentace pravěkých artefaktů se setkává již čtvrtým rokem s velkým ohlasem. Pravděpodobně i díky ní program v rámci edukační nabídky Muzea Komenského

⁴⁷ Před 30.000–20.000 lety, kdy moderní lovci vytvořili gravettienskou kulturu, po sobě na Moravě zanechali jednak rituálně uložené hroby, jednak jednotlivé lidské kosti volně roztroušené v sídelní vrstvě. Největší soubor paleolitických koster moderního lidského typu objevil v roce 1894 Karel J. Maška právě v Předmostí u Přerova. Originální nálezy kosterní pozůstatky však vesměs shořely v Mikulově. Přestože zvláštní pohřebiště se v paleolitu nezakládala a zemřelí lidé se tehdy pochovávali přímo na sídlištích, nálezová situace v Předmostí nasvědčuje existenci určitého prostorově vymezeného pohřebního areálu. Tuto skutečnost v podobě líčení dramatického obrazu, která souvisí s pohřbem pravěkých bojovníků, popisuje v dodnes slavné knize Lovci mamutů spisovatel Eduard Štorch.

⁴⁸ Obr. 34 a 35: Činnosti v čichové a hmatové dílně patří k oblíbeným žákovským aktivitám. Zdroj: Fotoarchív MKP.

v Přerově patří stále k nejoblíbenějším. Ač byla během své existence právě motivační fáze animačního programu již dvakrát alterována, a to nejprve z důvodu navýšení emocionální prožitku, o něco později došlo ke změnám přinášejícím lepší příležitost k bohatšímu smyslovému poznávání dětského návštěvníka, silná zkušenost pobytu ve tmě přináší punc lákavé abnormality. V samotném důsledku nezvyklý vstup dnešního dítěte do uměle vytvořeného modelu pravěké jeskyně plní hned tři funkce: ochrannou, motivační a informační. „Génus loci“ travertinových sklepních prostor vybízí nejen návštěvníka z řad dětí ke spontánní tvorbě imaginativních představ. Děti na specifický způsob evokace prehistorických představ v popisovaném prostředí daleko citlivěji reagují a těší se na příjem nových informací v dalších fázích edukačního procesu.

Tajemství radostného prožívání je ve sledovaném programu také přítomno veškerému dalšímu poznávání. Velmi zřetelně se popisovaný stav dětí vynořuje například při *Hře na archeology*. Žáci v roli mladých archeologů touží po štěstí při hledání úlomků mamutích kostí a odštěpků výtvarů pračlověka. Určitě na tomto místě stojí za zmínku, že tzv. „optimální prožitek“, jehož základem je stav **flow**, zažívají mimochodem také při archeologických odkryvech skuteční vědci. Americký psycholog Csikszentmihalyi vysvětluje tento pozitivní duševní stav v mnoha aspektech jako nastavení mysli, *kdy „člověk zapomíná na sebe sama, jeho vědomí já je potlačeno, jeho pozornost je pohlcena činností“* (1996). Vzhledem k tomu, že autor definice nachází možnosti obecného uplatnění stejných principů nejen při estetickém vnímání, ale také například „*u tvořivých hravých aktivit*“ (op. cit.), pak lze vyslovit názor, že právě praktická syntéza těchto dvou činností přivádí návštěvníky z řad školních skupin k opakovaným návratům do muzea.

5.3.3.1. Smyslové rozhraní „je taky na hraní“

V této části kapitoly se chceme pokusit díky terminologii z psychologického oboru o bližší vysvětlení jevu, jakým způsobem postupuje v mozku dítěte nová informace, která vzniká v podnětné atmosféře muzejní edukace. Má-li být tato informace uložena do paměti dítěte, a navíc natrvalo, pak musí podle psychologů překonat tři překážky. První z nich je právě „*smyslové rozhraní*“. Vycházíme tudíž ze zásady, že každé dítě má při návštěvě muzea nejdříve vystavené předměty samo shlédnout a poté dostat možnost uchopit je do svých rukou. Při této činnosti bývá přiměřeným způsobem také stimulován jeho sluch škálou zvukových podnětů. Bezprostřední pozornost je v rámci muzejní edukace věnována unikátním možnostem hmatového vnímání muzeálií. Podněty

vycházející z bezprostředního styku s dobovými předměty mohou například u starších žáků evokovat příjemné citové zážitky z období raného dětství. Nadstandardní možností zapojení celých žákovských skupin do poznávání všemi smysly se běžně děje v muzeu také díky navození přímého kontaktu s čichovými a chuťovými podněty. Mezi žáky bývají smyslové dílničky v muzeu velmi oblíbené. Psychologové i pedagogové často ve svých odborných studiích připomínají nenahraditelný přínos smyslového poznávání v oblasti zobecňování myšlení dětí a jejich postupného směřování k abstrakci.

Při muzejní edukaci stojí za promýšlení, kolik času potřebuje dětský návštěvník na poznávání, pokud si má celou situaci včetně zážitku řádně uvědomit. Jinak řečeno, každý jedinec musí zvažovat, které jeho smysly jsou v daném okamžiku zapojeny. Tímto efektivním způsobem v jeho mozku dochází k překonání druhé překážky, a to „*ke vstupu (informace) do krátkodobé paměti*“ (Epstein, 2000, s. 17 - 18). V daném momentu mozek dítěte informace teprve hlouběji zpracovává, vytrácí, nebo přesměrovává „*k dlouhodobé paměti*“ (op. cit.). O tom, že už před mnoha lety Učitel národů ve svých didaktických spisech nabádal obec učitelskou při výuce k přikládání důrazu na smyslové poznávání, vypovídá například Patočka: „*Předměty samy žákům předložené musí zasáhnout, pohnout a uchvátit smysl a smysl zase rozum. Proto nesmíme mluvit k žákům my, nýbrž věci samy...*“ (1992)⁴⁹ Komenského všeobecně známou a mnohokrát opakovanou tezi, „*že je pro poznávání nezbytná přítomnost věcí samých, jak jsou dány ve své realitě*“ (op. cit.), nepřekonal nic ani mnoho let po jeho smrti. Možná, že právě v souvislosti s výše uvedeným můžeme i v dnešní době ocenit také jeho novátorské úsilí, která vypovídá o zřízení vzdělávacích institucí muzejního typu. S oporou v této vizi by právě v prostředí současných muzeí měla snaha přímo facilitujícího muzejního pedagoga vycházet nejen z poutavé motivace, ale měla by se přičinit k vytvoření co nejkvalitnějšího zázemí pro smyslové poznávání návštěvníků.

Vrátíme-li se ještě jednou k ukládání informací do paměti dítěte, pak je nutné zvažovat vztah úrovně poznávání dítěte k zajímavosti edukace. Hra v prostředí muzea, založená na syntéze vnímání více smysly, obohacená nabídkou zajímavého obsahu, může ze své podstaty evokovat řadu dalších nových myšlenek, které směřují zpětně ke snadnějšímu pochopení samotných muzeálií. Například v Muzeu Komenského v Přerově,

⁴⁹ Více se lze dozvědět o názorech Komenského při podrobném studiu *Obecné porady o nápravě věcí lidských: „Poučky mají vztah k rozumu, příklady k smyslům. Smysly jsou však dříve než rozum. (Není v oblasti rozumu, co dříve nebylo v oblasti smyslů.) Co se tedy dotýká smyslů, nechť postupuje vpředu a co utváří rozum, nechť následuje“* (op. cit.).

s přihlédnutím k různorodosti obsahu a forem muzejní edukace a škále didakticky zvažovaných variant, běžně oslovujeme svou nabídkou programů zařízení pro klienty s různými typy postižení. Právem se těšíme ze situace, že handicapovaní návštěvníci, ať už z řad školních dětí a mládeže, ale také skupiny dospělých jedinců přichází do muzea s čím dál tím větší oblibou. Jsme si vědomi toho, že jde o pozitivní reakci na vstřícnost muzea, které bezprostředně reaguje úpravou programů na požadavky vzešlé z konkrétních konzultací se sociálními pracovníky, kteří návštěvu svých klientů v muzeu objednávají. Jednotlivé aktivity jsou muzejní pedagožkou před příchodem hendikepovaných skupin návštěvníků alterovány a dotvářeny tzv. „na klíč“. Mnohdy dochází k selekci edukačních metod a k realizaci přiléhavých variant až po poradě s psychologem. Kromě prohlídky přizpůsobené specifickým potřebám skupiny, návštěvníci s hendikepem nejvíce oceňují v expozici Archeologie Přerovska bohatství haptických, čichových a sluchových vjemů.⁵⁰

Námi uvedený příklad muzejní edukace lze zahrnout do obecného konstatování, že za specifickou výhodu muzea lze považovat mimo jiné potenciál velkého množství podnětů k rozvoji smyslů, a to nejen v podobě dotýkání se dobových předmětů, ale také jejich odborně vyrobených kopií, faksimile, reprodukcí, odlitků, imitací apod. Autenticita a neobvyklost setkání s originálem nebo jeho substitutem bývají navíc podporovány jejich odbornou interpretací, včetně možného převyprávění jejich vlastního příběhu. Prostřednictvím výkladu facilitátora se před mladou generací zjevuje zcela legitimní přirozená cesta k pochopení běžného života lidí v určitém místě a čase. „*Žít v příběhu znamená ctít paměť kultury a zároveň být odpovědný i sám sobě*“ (David, 2008, s. 83). S odkazem na Davidovo prohlášení jsme si v muzejních institucích plně vědomi zodpovědnosti za předávání obsahu, který cílí k ochraně kulturního a historického dědictví. Víme, že samotný příběh v rámci objektového učení dětí a mládeže mnohdy sděluje velmi závažnou myšlenku z různých oblastí života a podporuje představu o reálném dobovém prostředí, ze kterého muzeálie pochází. V souvislosti s názorem muzeologů, že každý muzejní exponát je opravdovým svědkem své doby, dnes rádi

⁵⁰ Krátkým filmovým vstupem ilustruje dění v muzejní expozici reportáž Kabelové televize Přerov. Činnost skupiny návštěvníků s mentálním postižením je zachycena na pozadí hmatové a čichové dílničky. Poté je dílčími záběry zdokumentováno jejich poznávání při Hře na archeology. Motivační fáze muzejní výuky „se zavázanýma očima“ byla z pochopitelných důvodů alterována na setkání „s podivným předmětem“ (kopií dobové sošky) při vchodu do expozice. Tento talisman a chycení se navzájem za ruce skupině pomohlo k bezpečné cestě do pravěku. Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=PL3Pk4mV7sc&feature=youtu.be>>.

věříme zájmu mladé generace o možné využití jeho edukačního potenciálu a snažíme se přivádět žáky k poznávání a k naplňování klíčových kompetencí (obr. 36 a 37).⁵¹



Obr. 36



Obr. 37

Třetí teoretické zamyšlení směřující k započetí výzkumu

Na počátku 21. století snad není dne, kdy by svět médií, ale i běžná komunikace mezi lidmi neřešili problém „deficitu hodnot“, přičemž „diskuze na poli etickém je doprovázena diskuzí na poli pedagogickém“ (Hábl, 2011, s. 117). Řešení složitého problému v teoretické rovině vyžaduje nejen filozofickou, ale také kulturně historickou interpretaci. Z pohledu praxe náprava spočívá v hledání možných způsobů k pozitivnímu ovlivňování hodnotového systému mladé generace. Oporu při řešení překážek nalézáme v didaktických postupech, které zpravidla předcházejí kvalitním výsledkům promyšlených a realizovaných edukačních situací, ale také v přílehavé koncepci cílů edukační nabídky muzeí směrem k potřebám programů jednotlivých školských zařízení. S přihlédnutím k obecné myšlence Hooper-Greenhillové, „že muzea mohou být neobyčejně úspěšná z hlediska zvyšování motivace k učení, v umožnění lidem objevovat a rozvíjet nové hodnoty a zájmy, v oživení a ve znovunabytí smyslu dříve nudného souhrnu faktů...“ (1991, s. 1), stojí před muzejníky výzva ke vzniku žádoucích empirických výzkumů.

Výzkumná šetření v oblasti muzejní pedagogiky jsou zatím méně častá, přestože muzejní edukace nabývá na rozsahu nabídky a zároveň její každodenní praxe staví na strategiích, díky kterým může být předávána bohatá škála kulturních a společenských hodnot. Sledované výzkumy doposud nejsou systematicky utříděny a kromě čerstvých teorií, vzniklých na poli krátkého vývoje české didaktiky muzejní pedagogiky, se navíc bezprostředně dotýkají obsahů mnoha vědních oborů a neřeší téma kvality ve vzdělávání.

⁵¹ Obr. 36 a 37: Umět si koupit lístek na vlak nebo ručně přehodit železniční výhybku je dovednost, která se může v budoucím životě dětem hodit. Zdroj: Fotoarchív MKP.

*Motto: Jaká také řeč potmě? Mnoho křiku a málo smyslu. Není vidět na posunky.
V chumlu někteří drcli hlavou do stěny jeskyně, až bolestně zakvikli.
Pak dali pokoj a za chvíli bylo v jeskyni ticho.
Matky už očichaly děti a přitáhly si ty své pod kožešinu... (Eduard Štorch, 1962)*

5.4 Toto je...jako když...kost (IV. část)

...Že si už nevzpomínáte na svou první přečtenou knihu o pravěku? Tak, tomu nevěřím!

Více než před 100 lety na stránkách prvního vydání románu „Lovci mamutů“ ožily postavy Mamutíka, Kopčema, Veverčáka a ostatních příslušníků pravěké tlupy. Slovní spojení „lovci mamutů“ poprvé použil archeolog Karel Jaroslav Maška při vědeckém popisu svých nálezů z Předmostí u Přerova. Spisovatel Eduard Štorch pak při psaní stejnojmenné knihy vycházel z hodnot tehdejších nálezů na Moravě.

Dnes se věda ve svém poznání posunula o notný kus dál. Nyní víme, že kulturu lovců mamutů, nazývanou gravettien, vytvořili moderní lidé Homo sapiens sapiens, kteří se od nás fyzicky ani psychicky nijak nelišili... (průvodce muzea).

Má-li se se dětský návštěvník zaposlouchat do výkladu průvodce, musí mu nejen rozumět, ale také by ho měla slova vypravěče něčím přitahovat, a svým způsobem i fascinovat. Dynamický děj muzejní edukace může záměrně obohacovat každého návštěvníka o další poznávání a zároveň skupinu, se kterou dítě přichází, přivádět k součinnosti. Vzájemné propojení vztahů mezi jednotlivými komponentami edukačního procesu předpokládá ze strany pracovníků muzea úsilí, které ústí do výčtu obecných cílů muzejní instituce. K jednomu z nich náleží zvažování procesu efektivního ovlivňování příchozích návštěvníků ve smyslu jejich pozitivní motivace k naslouchání populárně odborného výkladu. Od úrovně prezentační činnosti průvodce muzea, muzejního pedagoga či odborného pracovníka se odráží nejen momentální spokojenost návštěvníků, ale zprostředkovaně také četnost jeho dalších příchodů do instituce. Z uvedených důvodů není však žádoucí, aby byl výklad facilitátora postupně přecházející v oboustranný dialog s návštěvníky na dané téma započat náročným jazykem vědců, kteří danou oblast dlouhodobě zkoumají. Motivace běžných návštěvníků, především z řad školních dětí, by měla být předem promyšlena a nastavena takovým způsobem, aby každého jedince podporovala k pozitivním pocitům, ale také pokud možno naplnila jeho radostné očekávání již při vstupu do muzea.

Z běžné praxe víme, že započnou-li odborní pracovníci rozvíjet „svým jazykem“ erudovanou úvahu již na samotném prahu muzejní instituce například v souvislosti s vysvětlováním datování počátku mladšího paleolitu o tom, *„že na území Evropy příslušníci společenství Homo sapiens z ničeho nic prováděli celý jednotný soubor symbolických činností, kvůli kterým právem začínáme tehdejšího člověka nazývat moderním“*, dětský návštěvník se cítí zaskočen a pomalu se začíná ztrácet ve výkladu. Vysoká úroveň zvědavosti dítěte je potlačena a sílí v něm nelibý pocit vycházející z neporozumění mnoha informacím. V dítěti začíná navíc skrytě klíčit pocit nudy. S oporou v teoriích psychologů můžeme říci, že ve stejném okamžiku nadšení myslí dětského návštěvníka rychle upadá, a to ve smyslu *„vytváření sbírky“* (Vopěnka, 2001, s. 86; srov. Slavík, 2010, s. 228) jako metafory pro ukládání souboru informací a zkušeností získaných v prostředí muzejní instituce. Bohužel není zdaleka výjimkou, že se uvedený typ selhávající situace vyskytuje v současné edukační praxi mnoha muzeí. Stává se, že ač je výklad odborných pracovníků na vysoké vědecké úrovni, pak se při zvažování pedagogických zásad vzdělávání a výchovy dítěte jednoznačně jedná o projevy tzv. *„odcizeného i utajeného poznání“* (Janík, Slavík, Najvar, 2011, s. 111). Z hlediska oborové didaktiky je v takových případech naléhavost restrukturalizace obsahu vysoká.

Typickým příkladem je užití odborného jazyka archeologů, který je možné běžně zaslechnout *„při úzce specifickém výkladu o artefaktech, komunitách, základech archeologické analýzy včetně teorie terénního výzkumu, může směřovat k syntéze struktur a jejich interpretaci nebo se dotýkat nejnovějších teorií archeologických událostí či archeologických paradigmát“*. Dospělí návštěvníci z řad laické veřejnosti přichází do muzea s očekáváním, že se dozvědí perzuma nových informací úměrně svým dosavadním znalostem, získaným především před mnoha lety ve školním dějepisu. Místo toho jsou vystaveni jazykem odborníků vědeckým faktům, takže mnohdy jako jednu z prvních informací o člověku rozumném zaslechnou informaci o příslušnících rodu Homo sapiens, kteří uměli *„vyrábět lepší kamenné nástroje než jaké potřebovali k čistě praktickým účelům, a používat je i jako odznak skupinové identity“* nebo že se naučili *„používat ozdoby těla, které vypovídali o individuální identitě“*, případně že začali *„obřadně pohřbívat některé zemřelé“* (Lewis-Williams, 2007, s. 128). Taková sdělení mohou návštěvníkům z řad laické veřejnosti činit při snaze o pochopení jejich smyslu značné obtíže. O markantnějším příkladu nepřiměřené a jednostranné muzejní komunikace (slovy návštěvníků *„o nepochopitelném a nudném výkladu“*) můžeme přinést svědectví tehdy,

když si v pozici příchozích posluchačů představíme návštěvníky z řad školních dětí. Žáci poučení ze školy sice přicházejí do muzea s představou, že uslyší poučné informace, ale těší se především na „populární formu výkladu“. Z edukační praxe muzejních institucí víme, že mladou generaci lákají především poutavé příběhy lidí ze světa historie, jejichž obsahy přináší mnohé zajímavosti dotýkající se jejich současného života.

Například na samotném počátku evokační fáze muzejního programu probíhajícího ve stálé expozici Archeologie Přerovska jsou žáci efektivně motivováni k poctivému vnímání předmětů, kterých se v minulosti dotkla ruka našich předků. Chlapci zažívají velké potěšení z osobního kontaktu s kamennou sekyrou či pravěkou vrtačkou, děvčata bývají okouzlena možností dotýkat se talismanů pravěkých dětí nebo barevných korálů žen vyrobených z přírodnin (obr. 38 a 39).⁵² Všichni žáci nezávisle na pohlaví bývají nejvíce fascinováni blízkou přítomností kostí pravěkých bojovníků. To, že jde z hlediska muzeologického o různé druhy artefaktů či jejich kopie, ale také o zástupce muzejní sbírky v podobě historicky i kulturně významného naturfaktu, se skupina vzhledem k věku žáků a jejich schopnostem může dozvědět až v některé z následujících fází programu.



Obr. 38



Obr. 39

Z analýzy reflexe přerovské muzejně-edukační praxe vyplývá, že při strukturování obsahů konkrétních programů je zapotřebí zvažovat připomínky dětských návštěvníků, které korespondují s jejich požadavkem na přiměřenou pedagogickou komunikaci. Stává se, že účastníci programů z řad školních dětí mnohdy sami vyžadují vysvětlit srozumitelným jazykem barvitě informace o vystavených předmětech jako přímých svědcích minulosti. Na základě četných zkušeností víme, že v prostředí plném podnětů žáci bohatě reagují na otevřené otázky facilitátora a s nadšením oceňují smyslové zážitky, kterým jsou záměrně vystavováni při rekonstrukcích historického světa. Například výše

⁵² Obr. 38 + 39: Využití interaktivních prvků v expozici a bezprostřední kontakt s muzeálií lze považovat za základní stavební kameny kvalitní edukace. Zdroj: Fotoarchív MKP.

popisovaný způsob netradičně pojaté evokační fázi muzejní edukace může zástupce mladé generace podvědomě přivádět k touze po poznání dalších detailů prehistorického příběhu. Teprve v expoziční fázi sledovaného programu přichází ze strany muzejního pedagoga na řadu vysvětlování specializovaných pojmů žákům, což posléze vede ke vzniku reflektivního rozhovoru skupiny na dané téma. Vysoká úroveň poznávací aktivity žáků odráží jak didakticky propracované podmínky k řešení zadaných učebních úloh, tak vlastní zájem o porozumění obsahu učiva, který spěje k dalšímu výkladu historického i kulturního kontextu, potažmo k jeho obecnému odkazu pro současnost. Psychologové tento postup zdůvodňují teorií, že lidská znalost minulosti „zakotvuje v současných hodnotách a postupech“ (op. cit., s. 142). Analogicky lze říci, že momentální vědomí žáků se při edukaci stává „zdrojem informací při zkoumání a poznávání minulosti“ (op. cit.).

V rovině subjektivního přesahu vzdělávání a výchovy v muzeu může být záměrně vyvolaná vstřícnost žáka k osobě facilitátora považována za pozitivně hodnocený krok, který v dnešním světě přesyceném médií vede k „renesanci mluvené řeči“ (Sokol, 2008, s. 80). Mladý člověk si na počátku 21. století na rozdíl od svých pravěkých předků vůbec neuvědomuje fakt, „že může žít z toho, co mu připravily předchozí generace“ (op. cit., s. 81), a jen proto dokáže na světě obstát. Dospělí jedinci, o dětech ani nemluvě, si dnes nejsou vědomi „strukturní podobnosti mezi instinktem a výchovou“ (op. cit., s. 82). Právě z těchto důvodů na paměťových a kulturních institucích leží náročné vysvětlování skutečnosti o významu předávání kultury. Pedagogická komunikace v muzejním prostředí musí být pro dětské účastníky edukačních programů natolik zajímavá a neobvyklá, aby na ni oni sami chtěli aktivně přistoupit a měli důvod k poznávání, které by vedlo ke vzniku dalších vzdělávacích motivů a navíc kultivovalo jejich hodnotový systém.

5.4.1. Muzeum jako místo kulturního a historického předávání hodnot

V souvislosti s obhajobou muzejní edukace se krátce zamysleme nad významem **hodnot** pro současnou mladou generaci v českém prostředí. Naše společnost si sice uvědomuje stále větší absenci pevných morálních struktur, ale nedaří se jí zatím vykročit ze zaběhnutých způsobů ovlivňování výchovy a jen sporadicky vznikají ze strany státu snahy o podporu institutu rodiny i školy, které přivádí mladého člověka k upevnění morálních zásad a norem. Na základě existence ojedinělých případů dobré praxe rozhodně nelze mluvit o programovém řešení problému. Zdá se, že dnešní mladá generace jakoby postupně zapomínala, že základním smyslem lidského poznání je porozumět druhému

člověku. Přitom je všeobecně známo, že od pradávna lidé čerpali zkušenost ze životních příběhů svých předků. Mnohdy nám dokonce k řešení konkrétního problému stačí, abychom došli ve své mysli k prostému uvědomění si již dříve prožitého momentu a poučili se z něj. Z uvedeného závěru, za kterým stojí odborníci z psychologických oborů, vyplývá ponaučení, že právě v době velmi silného tlaku médií směrem ke konzumnímu způsobu života lze obsah i formu edukace v nejrůznějších prostředích pojmout jako možnou cestu k pozitivnímu ovlivňování hodnotového systému mladé generace. Z didaktik pedagogických oborů zároveň vyplývá, že mluvíme-li o hodnotách, myslíme především na výchovné cíle. V této souvislosti jsme si vědomi faktu, že na ovlivňování osobnostních vlastností, jakými jsou postoje, stanoviska, přesvědčení se soustředí nejméně tři vědecké obory: psychologie, sociologie i pedagogika. *„Předávání hodnot však nelze vnímat pouze v klasickém předkládání toho, co je správné a hodnotné, mladí lidé jsou velmi často zasaženi nedůvěrou ve společenství dospělých a v tom případě musí dostat šanci prožít hodnotově orientované jednání, kde si prověří pocit svobody a sociální zodpovědnosti“* (Gulová, 2005, s. 42). Uvedené situace společně s jinými lidskými příběhy se pak nabízí efektivně porovnávat právě v muzejním prostředí, které se může zároveň stát pro mladou generaci významným edukačním fenoménem.

Na pozadí využití kulturních a paměťových institucí společností zůstává také doposud neobjevený výchovný potenciál muzejní instituce. Říká se, že již Aristoteles si povšimnul, *„že mezi námi existují zkušení praktici, kteří jsou s to zacházet s různými lidmi a věcmi lépe než znalci“* (srov. Hanáková, 2003, [online]). Právě osobnostem facilitátora v muzeu se v takovém funkčním vymezení muzejní edukace otvírá široká možnost působení na mladého člověka především ve sféře přírodních a civilizačních hodnot. V obecném pojetí může cíl muzejního vzdělávání a výchovy směřovat k naplňování duševních hodnot jedince. Otázky, dotýkající se lidské osobnosti, objevování podstaty a smyslu života apod., odborníci z pedagogických oborů nazývají *„hledáním kultury v užším slova smyslu“* (Gulová, 2005; srov. Kučerová, 1996). Domníváme se, že k ovlivňování všech tří dimenzí hodnotového systému mladé generace může s úspěchem docházet právě v klidném neformálním prostředí muzejní instituce, přičemž jsme si plně vědomi vhodného využití specifického potenciálu didaktické práce s muzeálií.

Jsme přesvědčeni o tom, že ať už aktivnímu využití muzeálii vymezíme jakkoliv široké pole působnosti v procesu muzejní edukace, tak samotný obsah ani její forma nejsou pro mladou generaci tak důležité jako způsob přemýšlení, který si žáci formují

v průběhu objektového učení. Cíle konkrétních muzejně-edukačních celků by měly z uvedeného důvodu primárně směřovat k seznámení žáků s muzeáliemi. Ukázky kontinuity cílů, forem a metod didaktické práce v prostředí muzea lze dohledat například v odborném článku pracovníků Muzea Komenského v Přerově *Schola ludus redivivus* (Tomešková, Kovářová, 2012, 162–166).⁵³

Pokud nahlédneme na zvažovanou problematiku z historického hlediska, pak se o metodě objektového a problémového vyučování dozvídáme poprvé v průkopnických myšlenkách Eduarda Štorcha. Již takřka před sto lety obohacoval tento český učitel, spisovatel a archeolog svou pedagogickou práci s historickými prameny o názorné ukázky nalezených artefaktů. Konkrétně se jednalo o využití archeologických památek na úrovni různých vyučovacích předmětů (Štorch, 1907). Vlastním příkladem Štorch obohacoval metodu slovního výkladu ve škole o plánované exkurze se svými žáky na archeologická naleziště s tím, že se jeho svěřenci přímo ve výkopech seznamovali s nálezovou situací. „*Archeologie bez názoru nemá účinku v pravdě vzdělávacího, neboť obtížení paměti několika novými výrazy není ještě pochopením vývoje lidské kultury*“ (op. cit., s. 66). Zdá se, že z pohledu moderní didaktiky, můžeme i dnes se Štorchovým názorem aplikovaným do výuky dějepisu souhlasit. Každá mladá generace potřebuje hledat souvislosti a správně si vykládat odkaz minulosti. „*Teorie jsou pomíjivé, ale problémy jsou trvalé, neboť se neustále obnovují a přitom si uchovávají původní sílu, čímž se vědecké bádání orientuje*“ (David, 2008, s. 99).

Myslíme si, že mezi současným životem a dějinami je myšlenková cesta, kterou si v každodenním běhu vůbec dnešní mladá generace nestačí uvědomovat. Bohužel, zrychlená moderní doba přináší místo víceúrovňového kontaktu emocionálního předávání

⁵³ Úryvek z odborného článku v recenzovaném časopisu pro kmenologii, historii 16., 17. a 18. století a regionální dějepis moravsko-slovenského pomezí *Studia Comeniana et historica*, v č. 85-86/2012 *Schola ludus redivivus* (Lektorský program u příležitosti 420. výročí narození Komenského v Muzeu Komenského v Přerově): V roce 420. výročí od narození Jana Amose Komenského připomenulo přerovské muzeum tuto slavnou osobnost tématem Škola hrou. Známy slogan je chápán především jako přístup ke vzdělávání zábavnou formou, kde jsou upřednostněny motivační prvky před trestem. Pracovníci přerovského muzea připravili program, kterým návštěvníkům přiblížili Školu hrou v méně veřejnosti známém významu. Tento vycházel z pojetí, jež obohacuje společenství lidí o edukační hodnoty, s jejichž obsahem se každý může setkat v souboru osmi školních divadelních her. Tyto Komenský napsal během svého pedagogického působení v uherském Blatném Potoku (1650-1654). Osobnost Jana Amose Komenského je pro přerovské muzeum hlavní oblastí zájmu již od jeho založení v roce 1888. Kromě teoretických bádání o životě a díle Komenského nabízí v současnosti muzejní práce také možnost uvedení Komenského požadavků do praxe. Muzea jako paměťové instituce, jejichž hlavním cílem je uchovávat svědky minulosti – autentické objekty, se mohou stát místem celoživotního vzdělávání prostřednictvím smyslového vnímání přesně v duchu Komenského požadavků. Historické předměty pak slouží buď vzájemně propojeny k vytvoření náhrady již neexistujících jevů, nebo pro objektové vyučování, kdy je předmět sám zástupcem historické skutečnosti...

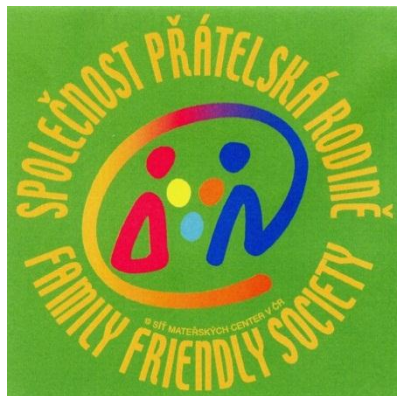
pocitu sounáležitosti zjednodušení dialogu mladých lidí na úroveň sdílení informací prostředky elektronické komunikace. S přihlédnutím k uvedenému by mělo muzeum ze samotné podstaty své funkce, která primárně spočívá v uchovávání věcí, jejich ochraně a jejich prezentaci, usilovat o vytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro vznik prostoru vhodného pro pedagogickou komunikaci. Teprve v takových podmínkách můžou mladí lidé dojít k uvědomělému poznání a začít uvažovat o jedinečnosti muzejního prostředí.

5.4.2. Co může mimo jiné znamenat slovní spojení „chovat se přátelsky“

Každou instituci těší, když ze strany návštěvníků přicházejí pozitivní ohlasy, které svědčí o jejich spokojenosti a mimo jiné vypovídají o smysluplném postavení muzea ve společnosti. Se zápisy v návštěvních knihách ve smyslu, že *„návštěva u Vás byla jedinečná“* se setkáváme poměrně často, ale za konkrétní příklad značné pochvaly považujeme nedávné rozhodnutí přerovských učitelů a rodin s dětmi k nominaci Muzea Komenského v Přerově na ocenění Společnost přátelská rodině. V říjnu 2012 převzali cenu udělenou za kvalitní nabídku kulturně vzdělávacích produktů zaměřených na dětské návštěvníky zástupci ředitelství a edukačního pracoviště Výstavního a programového oddělení MKP (obr. 40 a 41)⁵⁴ od občanského sdružení Síť mateřských center a Olomouckého kraje (*Muzeum Komenského je společností přátelskou rodině*, 2012, [online]).



Obr. 40



Obr. 41

Posilování mezigeneračních vztahů patří sice k prioritám přerovského muzea, ale za zvážení určitě stojí zjištění, v čem spočívá vnímání jeho jedinečnosti veřejností. Na naši otázku, *„proč si vybrali navrhovatelé ocenění právě nás?“*, jsme se dozvěděli, že se k dětem chováme jako *„starší přátelé“*. Výběr přídavného jména v uvedeném slovním spojení dodatečně zdůvodnili tím, *„že děti mnohému naučíme, poskytujeme jim rady, obohacujeme je, věnujeme se jim a z těchto důvodů jsou u nás spokojené“*.

⁵⁴ Obr. 40: Slavnostní předávání ocenění Společnost přátelská rodině. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Obr. 41: Detailní vyobrazení certifikát – značka Společnost přátelská rodině. Zdroj: Fotoarchív MKP.

S odkazem na uvedená slova se domníváme, že „*be friendly*“, např. k rodinám s dětmi ve městech, může v případě přerovského muzea znamenat „*uspokojit přátelským způsobem jejich potřeby*“. Vyjdeme-li však ze širšího kontextu řešení problému, musíme na tomto místě připomenout článek britského tisku *The Times*, jehož redaktoři polemizovali na svých stránkách o tématu „*Proč se muzea stala naším druhým domovem?*“ (2009, [online]). V souvislosti s jeho obsahem, který se dotýká uspokojování základních potřeb návštěvníků muzeí, se také v prostředí českých institucí můžeme hlouběji zamýšlet nad nedostatky, jež bezprostředně vyplývají z omezeného financování materiálního zázemí muzejní edukace. V přerovském muzeu jsme si například vědomi faktu, že nedisponujeme komfortní nabídkou technických didaktických prostředků v prostorách expozic a výstav a doposud nemáme výukový prostor (lektorium), který by plně odpovídal specifickým potřebám různých návštěvnických skupin. „Muzejní kufříky“ jsou v regionálních poměrech muzeí při oživování expozic a výstav spíše výjimečností a současný počet i kvalita didaktických pomůcek zdaleka neodpovídá nárokům moderních trendů vzdělávání dětí a mládeže. Vědomí nedostatečné materiální konkurenceschopnosti prezentovaného prostředí (v porovnání s jinými institucemi programově zabývajících se edukací), přivádí muzea k hledání nových způsobů, které by vedly ke kvalitám vzdělávání.

5.4.2.1. Pozitivní klima v muzejním prostředí

Kvalitní prostředí muzejní instituce může nést, jak z hlediska učitelů, tak i žáků, „*mnohé znaky pozitivního školního klimatu*“ (Grecmanová, 1997, s. 19). Domníváme se, že při uspokojování veřejnosti obecně cítí muzejní pedagogové svoji největší devízu v odpovědnosti za dobré vedení návštěvníků z řad školních dětí a mládeže, především při dodržování sociálních a pracovních etností. Uvedený názor lze například opřít o často praktikovanou snahu směřovat žáky během tvořivých muzejně-edukačních aktivit k sounáležitosti a ke spolupráci. Jsme si vědomi toho, že pozitivní vztahy ve skupině mohou vznikat především tam, kde se žáci aktivně zapojují do smysluplné společné činnosti s důvěrou v úspěch a ve vlastní schopnosti. V muzeu mohou pracovat bez stresu a bez rizika, že je bude někdo ponižovat nebo ztrapňovat. Muzejní pedagog i průvodce muzeem ze samotné podstaty funkce instituce chápe svou roli facilitátora jako pomocníka, který žáky usměrňuje a vede. Právě proto je na osobní zodpovědnosti každého pracovníka edukačního oddělení muzea být si vědom naplnění vlastní potřeby nadprůměrné úrovně morálních vlastností, ale také nutnosti vysoké odbornosti.

Z uvedeného vyplývá, že chceme-li mířit k **profesionalizaci facilitátora** nejvíce v osobě muzejního pedagoga, pak je potřeba chápat souvislosti a uvádět je v soulad. „*Muzejní pedagog stojí na nejvyšší příčce muzejněpedagogických profesí, je odborným pracovníkem v oblasti pedagogiky a oborů daného muzea (v mnoha případech nemají muzea výhradně funkci muzejního pedagoga na celý pracovní úvazek, často se tak můžeme setkat s pracovníky v kumulovaných funkcích), ve kterých neustále prohlubuje své znalosti...*“ (Jagošová, 2007, s. 48–49). Takové porozumění učitelské profesi však vychází v jakémkoliv prostředí edukace z průběžného vnímání a zkoumání. „*Učitel naráží ovšem na celou řadu nejasností, obtíží, pochybností, a to jednak o pedagogické vědě vůbec, jednak o svých předpokladech k něčemu jednoznačně pravdivému se dobrat*“ (Maňák, Švec, 2004, s. 9). „*Nezbývá než nejen se vyrovnat s pochybnostmi, ale též se vyzbrojit nástroji vědecké práce: osvojit si příslušnou metodologii a začít soustavně pozorovat, přemýšlet a zkoumat*“ (op. cit.). Podle našeho názoru, facilitátor v muzeu společně se skupinou dětských návštěvníků, stejně jako učitel se svou třídou ve škole, vytváří pozitivní klima tím, že „ *vynikají jistým způsobem komunikace*“ (Svobodová, 2004, s. 88). Je to další požadavek na navzájem vyjednané užití dovedností obou zúčastněných stran v průběhu konkrétní výuky, a to ve školním i v mimoškolním prostředí. Její účastníci „*se musí učit pozorně naslouchat, vést dialog, klást otázky i stručně a výstižně se vyjadřovat, k tomu nemyslet jen na sebe a respektovat nebo podporovat druhé*“ (op. cit.).

Domníváme se, že při výčtu uvedených požadavků na kvalitní komunikaci byl opomenut zvláštní zájem muzea o možnost aktivního využití speciálně vyčleněného času pro muzejní edukaci, kterého se žákům většinou při výuce ve škole nedostává. Žáci ve školním prostředí mnohdy ani nemají příležitost obhajovat své názory, případně bývají v závěru hodiny klasifikováni jen za výstupy odevzdané práce, aniž by došlo na vyjádření jejich vlastního názoru. Motivace k dalšímu poznávání se proto v prostředí školy v myslí jednotlivce rychle vytrácí. S tím mizí i jeho potřeba další vzájemné komunikace skupiny o probíraném tématu. „*Neúspěšnost v tomto směru souvisí nejen s nedostatečnou motivací (žáka), ale právě s „tradičním“ pojetím výuky*“ (Galajdová, 2010, s. 20). Vzhledem k tomu, že facilitátor v muzeu, většinou v osobě muzejního pedagoga, stejně jako „*učitel působí ve výuce na poznávací, výkonovou a sociální motivaci žáka*“ (Pavelková, 2002, s. 23 - 41), pak právě on „*musí především naplňovat jeho potřebu smysluplného receptivního poznávání*“ (Lukášová, 2010, s. 62).

Atmosféra muzejní instituce přímo vybízí příchozí návštěvníky z řad školních skupin k využití devízy volnějšího tempa výuky a účasti na vyučování, během kterého „nezvoní“. V prostředí muzea se navíc vzhledem k uchovávání nadčasových hodnot historických artefaktů jeví kategorie času svým způsobem pomíjivá. Obsahem učiva (vycházejícího z platformy muzejního oboru) a pečlivě zvažovanými alternativními metodami muzejní edukace (v součinnosti s efektivní selekcí muzeálií) může výchovně vzdělávací nabídka konkrétního muzea vhodněji participovat na směřování mladé generace k ochraně kulturního a historického dědictví především v regionálním kontextu. V přerovském muzeu je navíc muzejní edukace záměrně realizována v atmosféře radosti. Na pozadí prostředí svědčícího pro tvořivou činnost si lze povšimnout skutečnosti, že jsou v něm do edukačních situací často záměrně aplikovány vtipné prvky, které pozvedají náladu žáků a zостřují jejich vnímání a pozornost. Mladým lidem blízký humorný přístup k řešení problémů přináší další motivaci k učení. Uvedená skutečnost je dětskými návštěvníky pozitivně vnímána, aniž by si uvědomovali, že jde mimo jiné o předem promyšlené využití tradičního edukačního prostředku k dlouhodobému uchovávání poznání v jejich paměti. K uvedenému rozměru muzejní edukace se rádi přikláníme i v tom případě, když se výjimečně v roli žáků objeví samotní učitelé.⁵⁵

5.4.3 Cíle muzejní edukace a vztah ke klíčovým kompetencím – RVP

V paralele k oblasti školního vzdělávání zamýšlený a očekávaný výsledek muzejní edukace závisí mimo jiné na společném úsilí muzejního pedagoga a žáků z řad návštěvníků ze škol. „*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*“ (Šobánková, 2012b, s. 53; srov. Skalková, 2007b). V muzejním prostředí mluvíme o porozumění

⁵⁵ O pravdivosti uvedené výpovědi se lze přesvědčit v dokumentárním snímku z muzejní produkce pod názvem *Jak pracuje lektor* a jehož hlavní protagonistkou se stala průvodkyně a lektorka přerovského muzea. Ač je to k nevíře, snímek byl natočen až na počátku 21. století a nebyly v něm požitý žádné archivní záběry. (Snímek „Jak pracuje muzejní pedagog“ se nám pro jeho pracovní nasazení a namnožení funkcí zatím nepodařilo vytvořit. Stačí se ale pořádně dívat na naše filmové dokumenty z programů ŠKOLY HROU. Dost často se stává, že kromě dvojnice postavy Splašené sardele se naše muzejní pedagožka například převtělí do role pravěké ženy z počátku neolitu, Mandalény Vizovské – první ženy J. A. Komenského nebo se zhostí výkladu ve výstavě jako erudovaná odbornice na sochařskou tvorbu apod. Nyní však již společně nahlédněme pod pokličku pracovní činnosti lektora během přímé facilitace.

Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=gCcQgEcmU6g&feature=youtu.be>>.

muzeáliím, osvojení vědění o nich, o schopnosti je dál interpretovat. Muzejní pedagogika se snaží přes výchovný i vzdělávací cíl instituce přiblížit k celospolečenským cílům. Do těchto obecnějších rovin mohou edukační pracovníci muzea směřovat jen s ohledem na naplnění cílů konkrétní výstavy či expozice, o cíli konkrétního edukačního programu nemluvě. Při sledování kvality učení v muzeu rozlišujeme pedagogické situace podle toho, jakým způsobem se právě ony podílí na dosažení výchovných a vzdělávacích cílů. Vzhledem k tomu, že se při hodnocení kvalit vzdělávání na úrovni konkrétní muzejní instituce zajímáme také o míru plnění co nejobecnějších cílů, pak jejich stanovení patří k vážným ukazatelům, které mohou po analýze zpětně obhajovat hodnotu edukace.

Inovace pedagogických situací v rámci muzejní edukace může přinášet vhodnější vedení účastníků animačních a lektorských programů k osvojování obecných principů, použitelných v každodenním životě. Vzhledem k tomu, že úsilí muzejní pedagogiky směřuje právě k přesahu oborů a podpoře mezipředmětových vztahů, pak v prostředí konkrétních muzeí může u mladého člověka docházet k širokému rozvoji jeho vlastního myšlení či jednání. S uvedeným souvisí nejobecnější cíl samotného vzdělávání, a to podpora jeho pilířů, které kurikulum nazývá **klíčovými kompetencemi žáka** (RVPZV, 2004, [online]).⁵⁶ S ohledem na výsledky projektů výzkumných šetření, které vypovídají o naplňování obsahů kurikulární reformy, pak můžeme zformulovat závěr platný pro různé formy školního i mimoškolního vzdělávání, napříč všemi stupni a typy školských zařízení.⁵⁷

Co se týče muzejní edukace, pak z každodenní zkušenosti víme, že přivedeme-li žáky k aktivní činnosti, při které sami objeví klíčovou kompetenci, pak se tato stává zpětně i učivem. „*Idea klíčových kompetencí svým tlakem na vyšší úroveň zobecnění*

⁵⁶ V internetovém prostředí (např. na odkaze *Monitorování a analýza problémů souvisejících s implementací kurikulární reformy v MŠ, ZŠ a G.*, 2009, [online]) lze dohledat mnohé aktualizované informace o klíčových kompetencích, které představují obecné dovednosti, které jsou důležité v řadě studijních, pracovních i osobních životních situacích. Ze setkání s učiteli základních škol a gymnázií i z průzkumů na školách však vyplývá, že zařazovat cíleně do výuky činnosti a situace, které směřují k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků, je pro řadu učitelů stále ještě obtížné.

⁵⁷ Jedním z příkladů metodického materiálu zaměřeného na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí u žáků je příručka NÚV divize VÚP *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu* (2011), která je dostupná také v elektronické podobě (2011, [online]).

„*Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které v průběhu školního vyučování probíhají...*“ Kvalitní informace pochází z metodického portálu RVP (*RVP pro ZŠ – pomůcky na pomoc učitelům*, 2010, [online]).

podporuje buď užší spolupráci mezi obory, nebo nepřímo podporuje obory či teoretické a filozofické přístupy s obecnějším antropologickým záběrem“ (Janík, Slavík, Najvar, 2011, s. 157). V rámci animace kulturního dědictví existuje mnohem bohatší výběr možností, jak významově důležitá fakta zahrnout do několika obecnějších konceptů a pracovat s nimi v konkrétních edukačních programech. V souvislosti s všeobecně známým názorem Alexandry Brabcové, že „muzeum je svébytná instituce se svým vlastním posláním a je na místě, aby to škola využila i respektovala“ (2003, s. 28), mají v dnešní době už mnohá muzea nakročeno úspěšně plnit obsahy školního vzdělávání.

5.4.3.1 Prolínání nabídky muzejní edukace s obsahem výchovně vzdělávacích předmětů

Noční step tehdy v Moravské bráně osvětlovaly desítky ohňů, kolem nichž se vyprávěly lovecké příběhy svou dramatickostí srovnatelné s hrdinskými řeckými bájemi. Lovci opouštěli tábořiště a znovu je zakládali, desetiletí běžela a pravidelný roční rytmus šel neměnné desítky, stovky a tisíce let. Pak přišlo ochlazení, poslední výkyv doby ledové, a lidé i zvířata se stáhli na západ a na východ. Po dlouhé 2000 let zůstala střední Evropa téměř neosídlená, ohniště vyhasla a příběhy byly zapomenuty (Šída, 2007, s. 7).

Za účelem vymezení vztahu vzájemné interakce školní a muzejní edukace přinášíme vhled do další učební situace z přerovského muzea. Uvedený citát z Šídovy knihy *Lovci mamutů* se stal v evokační fázi sledovaného programu příležitým prostředkem využitelný k vytvoření představy žáků o pravděpodobném obrazu náročných klimatických i životních podmínek na samotném konci paleolitu. Četné poznatky z oblasti historie napovídají, že vyprávění příběhů společně s kmenovými mýty, které ilustrovalo a zároveň také vysvětlovalo původ člověka, bylo v dějinách lidstva vždy velmi důležité.⁵⁸

Z profesionálních důvodů nás nyní zajímá, do jaké míry uvedená teorie souvisí s oborovým polem pedagogiky. V prvé řadě je nutné si uvědomit, že výchova a vzdělávání mladé generace v moderní společnosti plní mimo jiné stále funkci přípravy člověka ke komunikaci se světem ostatních lidí, ale také k vlastnímu rozhovoru jedince „uvnitř sebe“.

⁵⁸ Ze studia odborné literatury se dozvídáme, že ani v současnosti „na světě není žádná etnografická skupina, která by vám nemohla sdělit, jak přišli na svět její předci“ (Leakey, 1984, s. 178–179). Myslíme si, že i s odstupem mnoha tisíc let jsou si lidé plně vědomi významu vzniku řeči jako dorozumívacího prostředku. Od pravěku „řeč umožňovala vzájemné sdělování zkušeností; to muselo být pro skupinu jednotlivců, kteří tak úzce spolupracovali a jejichž společenské vztahy narůstaly do složitosti, velkým přínosem“ (op. cit.). Společně s vědci se může kdokoliv z nás zamýšlet nad názorem, že od té doby až dodnes se člověk „liší od ostatních živých organizmů třemi vlastnostmi: chůzí zpříma, obratností rukou a řečí“ (Ohnesorg, 1991, s. 5). Bez přítomnosti slov, která dnes používáme jako znaky, by například nevznikly dobové sošky žen, ani jejich rytiny na mamutím klu. Bez schopnosti řeči by ani pravěkému, ba ani dnešnímu člověku nedávaly význam.

Na schopnost řešení nových situací je možné nahlížet jako na výraz aktivního poznávání, přičemž mladý člověk vychází z dosavadních znalostí a ty dále obohacuje. Na jeho individuální pohled na svět mají ale vliv také jeho společensko-historické zkušenosti. S ohledem na uvedenou představu můžeme na tomto místě začít odvozovat kvalitu prezentované muzejní edukace od úrovně pedagogické komunikace. Domníváme se, že pokud zkušenosti žáka plynou ze souzvučné komunikace v prostředí muzejní instituce, tj. ze souzvuku mezi jeho individuální pravdou a vědeckým specifikem instituce vyjádřeným obsahem muzeálie, pak se návštěvníkovi nabízí možnost objevení vysoké poznávací hodnoty vystavovaného předmětu. Podle Brunera (1965) můžeme v průběhu jakékoliv výuky „*předkládat i velice náročné myšlenky a poznatky, jen je musíme umět převést do jazyka našich žáků*“. Pokud se o to pokoušíme při mimoškolním vzdělávání, pak musíme brát na vědomí určitou počáteční fázi procesu, kdy se jedná o rekonstrukci již existujícího systému poznání žáka. Žák si do procesu učení v muzeu přináší vstupní znalost na úrovni konkrétního učiva z dřívější výuky ve škole v různých vzdělávacích předmětech. S touto determinantou je nutné v muzejně-edukačním procesu vždy počítat.

Muzejní podoba zjišťování vstupních žákovských znalostí se však zásadně liší od obdobné činnosti ve škole. Například diagnostika faktické znalosti žáků v přerovském muzeu, včetně úrovně zvládnutí různých metod, postupů či myšlenkových operací bývá záměrně začleněna do motivační fáze animačního programu v podobě cestování časem jako didaktické hry nebo souvisí s projekcí filmu a jeho komentářem ze strany návštěvníků. Rychlé testování probíhá také například záměrným vytvořením problémové situace s nabídkou škály různých řešení, využívá metody myšlenkové mapy, případně na základě hrané inscenace příběhu jsou návštěvníci z řad školních dětí řečnickými otázkami vtahováni do dobového děje apod. U lektorského programu (stejně jako u komentovaných prohlídek s oživující aktivitou) bývá při vstupním zjišťování úrovně znalosti žáků s oblibou používána krátká neformální diskuse na dané téma vycházející z otevřených otázek facilitátora či záměrně vyvolaná skupinovým brainstormingem. Ke stejným účelům lze samozřejmě vhodně aplikovat mnoho tradičních didaktických pomůcek.

5.4.3.2 Názorný příklad vstupní diagnostiky znalosti žáků

V souvislosti s problematikou vstupní diagnostiky znalosti žáků přinášíme krátký popis s oblibou žáky využívaných didaktických pomůcek v muzejně-edukačním programu *Jak k nám lovci mamutů přiletěli dymníkem* realizované v expozici Archeologie Přerovska.

V prostoru, označeném č. 2, v místnosti věnované vzácnému fragmentu mamutího klu, je pro žáky připraven *bublinový test* se skutečným plánkem expozice, včetně jednoduché asociační mapy. V prostoru, označeném č. 3, v místnosti vypovídající o pohřebním ritu pravěkého člověka, si mohou účastníci animačních programů povšimnout na kamenné podlaze volně položených „zapomenutých“ artefaktů. Ač se jedná jen o dva opracované pazourky technikou štípání, které vypovídají o mimořádných schopnostech tehdejšího člověka a byly vyrobeny ke zdokonalení zbraní k lovu velkých zvířat, bezprostřední možnost samostatného ohledání těchto předmětů často vyvolává v žácích zájem a nadšení.

V rámci rekapitulace efektivních způsobů ovlivňování muzejní edukace stojí za zvážení nejen další možnosti vstupní diagnostiky žáků,⁵⁹ ale také přiblížení několika didaktických pomůcek vhodně používaných v počáteční fázi edukace. Například pomůcka *mapa expozice*, doplněná úkoly typu asociačního testování přivádí žáka k představám na dané téma, a to ve třech rovinách. Jde o projektivní techniku, která i přes svou zdánlivou jednoduchost kromě ukotvení tématu slouží velmi dobře k navazování kontaktu se žáky. Při porovnávání seznamu zapsaných pojmů žáky je z jejich odpovědí navíc patrný osobní zájem některých jednotlivců o téma, ale také celková úroveň znalostí skupiny. Spojováním myšlenek i pojmů dochází k rychlé a efektivní aktivizaci myšlení žáků. Díky tomu si skupina začíná uvědomovat svou společnou sílu a hodnotu. Prosocionální chování skupiny podporuje také druhý úkol asociačního testu. Při jeho vyplňování sedí žáci v kruhu kolem hrobu pravěkých bojovníků a pozdně gotický sklepní prostor se záměrně zvoleným typem tlumeného osvětlení připomíná jeskyni. Za zvuku rytmu pravěkých nástrojů se v jejím lůně v rámci tvorby fiktivního světa každý jedinec stává členem pravěké tlupy. Simulace uvedeného modelu pravěkého společenství, ve kterém má každý žák svou vymezenou roli, se s úspěchem využívá v celém průběhu muzejní animace.

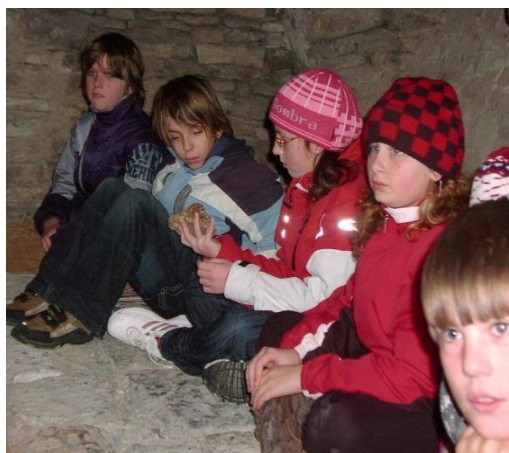
Prezentovaný muzejní program je vhodným příkladem cíleně vytvářených sociálních situací ve smyslu sociálních interakcí v edukačním procesu. Při záměrném ovlivňování sociálních dovedností žáků, které mohou vést k nastartování jejich sociální kompetence, vycházíme z předpokladu kontinuity osvojování dovedností vzhledem k věku

⁵⁹ Z metodické přípravy muzejní pedagožky se dozvídáme ještě o dvou textových pomůckách pro zjišťování vstupních znalostí návštěvníka. Máme na mysli pomůcku *archeologický testík*. Ten je ale určen dospělým jedincům. O kresleném příběhu *posezení s pračlovíčkem pro nejmenší*, jsme se již zmínili ve třetí části kapitoly. Didaktické materiály tohoto typu bývají volně k dispozici pro návštěvníky, kteří v prostorách pokladny Muzea Komenského v Přerově čekají na prohlídku nebo program.

návštěvníků. Zjišťujeme, že již předškoláci jsou schopni jak vnímání pocitů druhého člověka, tak jsou schopni prosazovat sebe sama v rámci skupiny. Při realizaci jakékoliv poznávací činnosti (včetně herních situací) je však nutné vždy jasně zadat pravidla, od kterých se odvíjí jakákoliv další činnost. „*Základ by si měl dětský návštěvník osvojovat již v útlém věku a postupem času si tyto kompetence dále zdokonalovat, rozvíjet a rozšiřovat*“ (Švec, 1998, s. 77 – 78). Popisovaná učební situace - nález „náhodně zapomenutých předmětů“ (obr. 42 a 43),⁶⁰ které posloužily jako didaktická pomůcka k diagnostice znalostí žáků, zároveň vnáší do skupiny „badatelský“ problém, který si žádá vysvětlení.



Obr. 42



Obr. 43

Muzejní pedagožka záměrně pokládá žákům otázku „*co je to za věci a kde se tady vzaly?*“, přičemž těmito slovy probouzí nenásilnou formou zájem o pravěké téma. Problém zpravidla mívá mnoho možných řešení a velmi rychle přináší bohatou diskusi. Tato situační metoda podvědomě nutí jednotlivce i skupinu k hlubšímu vybavování si dřívějších znalostí z paměti. Zapamatování si informací ve školních podmínkách výuky nežádalo od žáků žádné řešení situace a z těchto důvodů se mnoho detailů, které s ním souvisely, uložilo jen do senzorické či krátkodobé paměti dětí. Z těchto důvodů následující aktivita ve formě průzkumné prohlídky muzejní expozice vybízí žáky ke spolupráci, ale také každého z nich přivádí nenásilnou cestou k potřebě zisku dalších faktů a dobových příběhů. V té chvíli už zpravidla muzejní pedagožka plynule přechází k výkladu rozšiřujícího učiva, které souvisí s předem pečlivě vypracovanou konstrukcí obsahu muzejního programu (navazujícího na požadavky školního kurikula).

5.4.3. 3. Do expoziční fáze učení v muzeu vstupujeme s herní aktivitou

⁶⁰ Obr. 42 a 43: Bádání a badatelské řešení prehistorického problému neodmyslitelně patří k přerovské muzejní edukaci. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Ne nadarmo je edukace vedena v Muzeu Komenského v Přerově pod výstižným názvem edukačního pracoviště výstavního a programového oddělení ŠKOLA HROU. V rámci dlouholetého výzkumného úkolu tamní odborní pracovníci z oddělení dějin školství zjistili, že osobnost Jana Amose Komenského je pro přerovské muzeum hlavní oblastí zájmu již od jeho založení v roce 1888. Kromě teoretických bádání o jeho životě a díle nabízí v současnosti spolupráce kurátorů a muzejní pedagožky mimo jiné možnost uvedení Komenského požadavků do edukační praxe. Díky společnému výzkumnému šetření s historiky dnes můžeme konstatovat, že například herní prvek výuky, stejně jako školní divadelní hru, považoval Učitel národů „*za jeden z nejlepších didaktických prostředků k vypuzení duševní malátnosti a povzbuzení činnosti*“ (Hendrich, 1924, s. 106–114; srov. Tomešková, Kovářová, 2012, s. 162). Taková hra v jakémkoliv věku podle Komenského novátorských didaktických názorů „*nemá pouze bavit, ale pokud možno také vzdělávat*“ (VSJAK, 1964, s. 345 – 345; srov. Tomešková, 2011, s. 216).



Obr. 44



Obr. 45

V prostředí muzea může aplikace didaktické hry do učení ovlivnit spontánní přístup dítěte k poznávání a zároveň podpořit společenství skupiny (obr. 44 a 45).⁶¹ V rámci předloženého výzkumného šetření se zaměřujeme na několik příkladů herních možností, které zpříjemňují a zároveň upevňují probíhající učení žáků v muzeu. Herní aktivity v souvislosti s cíleným poznáváním přerovské archeologické sbírky postupně probíhají v expoziční fázi výuky výše prezentovaného animačního muzejního programu. Didaktická hra slouží k získávání nových zkušeností a dovedností, upevňují znalosti, ale zároveň opakovaně plní svou funkci motivační. Z praxe muzejní edukace však víme, že dříve než skupina zahájí první hru, je nutné aktivizovat ji k hravé činnosti. Ve sledovaném případě příprava na společnou činnost začíná vžitím se každého jedince do role pravěkého člověka, který patří do tlupy lovců mamutů a má v ní své jasně vymezené místo. Žáci se

⁶¹ Obr. 44 a 45: Didaktická hra aplikovaná do fixační fáze edukačního programu – *Jak se lovci mamutů chovali v pravěké krajině I. + II.* Zdroj: Fotoarchív MKP.

prostřednictvím převyprávěného příběhu dozvedí, že „*po dlouhé zimě, kdy už lidem nezbyvají žádné zásoby jídla, je existence tlupy závislá na společné poradě všech členů*“. Celá skupina stojí v kruhu a v souvislosti s dříve nalezenými předměty v expozici aktivně reaguje většina přítomných na radu ke společnému promyšlení správné lovecké strategie, která je nezbytně nutná pro přežití všech přítomných. Výsledek činnosti skupiny je v samotném závěru hry adorován společným rituálem pravěkých lovců mamutů.

Průběh uvedené hry, který může být z didaktického hlediska vnímán jako edukační situace, vznikl v době, kdy se žáci ztotožňují se svými rolemi. Psanou podobu části rozhovoru lze dohledat v archivu muzejní pedagožky (*kurzívou přímá řeč* (včetně komentářů), navíc *tučné písmo kurzívou* – záznam ústního dialogu). Jeho ústní verze je uložena v archivu audiozázpisů autorky.

(Úvod do děje – muzejní pedagožka po prohlídce části expozice a výkladu podrobnějších informací o klimatických podmínkách doby ledové a dob meziledových, ale také o velkých zvířatech vysvětluje žákům, jak vypadala pravěká tlupa, kolik měla členů, jak jeden malý člověk proti velkému mamutovi neměl šanci, ale také objasňuje potřebu společné rady před lovem.)

MP: *Kdo má jaký nápad...Jak bychom toho mamuta mohli ulovit...?*

Ž1: (více než pět sekund ticha) *Vykopali bychom... hlubokou jámu...*(bojácně, takřka neslyšitelně)

Ž2: (závistivě) *To si četl v knížce, že?*

MP: *To nevadí.*

Ž3: *Ten kruh, jak stojíme, bychom rozevřeli a pak ho zavřeli, až bude (...) u nás - Nalákat ho!*

Ž4: (výkřik) *Na maso!*

MP: *To je dobrý nápad* (řeč jen na povzbuzení)

Ž2: *On by nás rozžduchal.* (se strachem, pomalá řeč)

Ž1: *To bys musel vědět, čím se živil...* (s lehkým přidechem výsměchu)

Ž4: *Já...Maso, maso...ne...*(úplně potichu)

Ž4: *Tím, že bysme...jak by ten mamut přišel, tak bysme přes něho přetáhli síť a...a oštěp! Takže za zády bychom museli mít schovaný oštěp...každý...*(bez další nápovědy – očekává ještě alespoň jedno příležitostné řešení, posečkáním vytváří možnost seberealizace dalšímu žákovi)

Ž1: *Nebo že bysme měli tu jámu...vykopali hlubokou...a všichni bysme do ní dali oštěpy...*

MP: *Výborně,...takže pozor! Můžu tu strategii zopakovat? /návrhy žáků pomalu ustávají/Jestli smím...a ty ji když tak doplníš.../reakce na posledního vyjednávajícího žáka/*

My ho obkličíme ze všech stran, každý budeme mít jeden oštěp schovaný...

Uprostřed, ten prostor, který jsme si našli na to obkličení, tam jsme vykopali tu jámu, ten mamut nemá kam utéct, protože my všichni jdeme z těch stran, on si toho nevšimne, protože nevidí tak dobře, spadne to té jámy, my obklopíme tu jámu (jeden chlapec říká potichu ...*síť*...a zvedá ruku, muzejní pedagožka dává příkivnutím najevo, že mu děkuje za nápovědu a dokončuje svou řeč). **Hodíme přes něho někteří síť...** (slovo *síť* se ozývá ještě dvakrát z davu)... **a ten zbytek hází oštěpy. Je to dobrá strategie?**

(Žáci se ještě jeden po druhém snaží vylepšit strategii do detailů – oštěpy na dně jámy, na které se mamut napíchne, jáma zasypaná listím, aby nebyla vidět apod.)

(Snad proto, že lov zvířete je od pradávna mužská záležitost, tak zcela logicky až v tuto chvíli vstupuje do dialogu dívka, která konstatuje s nadšením, že „*bude maso!*“ Další dvě děvčata vedle ní příkivují hlavou.)

Muzejní pedagožka na závěr velmi živého (a pro žáky v rolích lovců také v rámci didaktické hry životně důležitého) rozhovoru vyzývá všechny přítomné k zavření očí. Dimenze času i prostoru jakoby najednou zmizela pod jejich zavřenými víčky, skupina se pevně drží za ruce, těla co nejvíce vedle sebe, hlavy nakloněné do středu kruhu a mírně do země. V naprostém klidu si každý člen pravěké tlupy představuje situaci, že se už podařilo mamuta ulovit. Těsně před vyvrcholením situace vládne v expozici hrobové ticho. Všichni pravěcí lovci se soustředí jen a jen na závěrečný rituál ve formě vítězoslavného pokřiku!

Didaktický pohled na tuto pro děti velmi přitažlivou herní aktivitu korespondující s poznáním prehistorického konceptu historie lidstva, umožňuje kladně ohodnotit předpokládaný edukační efekt. Jedná se o názorný příklad muzejní edukace vykazující vysokou úroveň kvality, při níž bylo prostřednictvím didaktické hry úspěšně zopakováno školní učivo. Zpětně lze také konstatovat, že při této hře byli žáci vedeni k samostatnému poznávání a celá skupina navíc vybízena ke společnému řešení problémové situace.

Čtvrté (a poslední) teoretické zamyšlení směřující k započetí výzkumu

Chceme-li uzavřít poslední podkapitolu teoretické části dizertační práce, nezbyvá, než se vrátit k podstatě muzejní pedagogiky. V obecné rovině je totiž řešení problémových situací z muzejní edukace při přenosu do typického školního prostředí mnohem hůře proveditelné. Samotní učitelé jsou si možností kvalitní odborné rekonstrukce modelů historického světa v prostředí muzejní instituce vědomi, a proto právě takový typ mimoškolní výuky pro své žáky nejčastěji vyhledávají. O uvedeném závěru vypovídají výroční zprávy škol, kde jsou návštěvy muzea většinou zahrnuty do výkazu tzv. exkurzního vyučování. Z výzkumné analýzy těchto dokumentů lze uvedené tvrzení podepřít například citací, že *„jsou často realizovány vzdělávací programy zaměřené především na práci se žáky základních (popř. i středních) škol“* (Lunerová et al., 2011, s. 22). Učitelé jsou si plně vědomi, že tyto aktivity v mimoškolním prostředí mají být směřovány *„k naplňování cílů základního vzdělávání...“* (op. cit.; srov. RVP ZV, 2004, s. 4–5). Společenskovední sféry školního vzdělávání se přímo dotýká několik vzdělávacích oblastí: Člověk a jeho svět, Člověk a svět práce a především Člověk a společnost, zprostředkovaně také Umění a kultura. Můžeme konstatovat, že muzejní instituce se obecně snaží participovat na edukaci, která se dotýká mnoha vzdělávacích oborů. Avšak vzhledem k rozmanitosti sbírkotvorné činnosti na určitých územích naší republiky nelze analyzovat a vyjmenovat všechny možné vzdělávací rámce, které muzejní

edukace může nabízet jako **přidanou hodnotu** školního vzdělávání (Průcha, 1997, s. 369). Z pohledu přínosu muzeí školnímu vzdělávání mladého člověka máme společně s Průchou na mysli nejen kvalitu muzejně-edukačních výstupů, ale také vysokou úroveň předávaných hodnot a postojů, které jsou mimo jiné součástí cílů muzejní edukace.

Vzhledem k tomu, že v dnešní škole jsou učitelé často nuceni podávat svým žákům co nejvíce informací a díky testování musí neustále myslet především na výkon, pak se jejich snaha ubírá pokud možno k nerušenému výkladu. Z uvedených důvodů se škola stává místem, kde žáci nemohou vést takový dialog, který by uspokojoval jejich životní potřeby, o naplnění jejich osobních zájmů ani nemluvě. Z hlediska palčivosti tohoto problému v českém školství, se také my v muzeu rádi doptáváme dětských návštěvníků, co si myslí o vzdělávání v naší instituci. Svým způsobem tak vyvoláváme neklid v mysli žáků, a přesto se nedomníváme, že tím odvádíme jejich pozornost od učení. Takové pojetí proměnlivého obrazu výuky se podle našeho názoru může velmi dobře odvíjet v celém procesu muzejní edukace. Kvalitní oboustrannou muzejní komunikaci rádi provokujeme myšlení dětských návštěvníků a společně s účastníky programu hledáme co nejlepší cesty k vysvětlení rozšiřujícího učiva. Širší zvažování takové představy může aktivním žákům otevřít úplně nový, doposud programově nezvažovaný, obzor vzdělávání.

Této alternativě otevřeného dialogu obohacujícího proces učení v muzeu přikládáme velkou váhu. V prostředí muzejní instituce se konstruktivní dialog většinou obrací zpátky směrem k muzejním obsahům a je nositelem dalších edukačních motivů. Z uvedeného vyplývá, že kvalitně promyšlené strukturované obsahy muzejní edukace mohou vést k hermeneutickému poznávání mladé generace s oporou v nabízených příležitostech k bádání s kulturním a historickým kontextem. Rozhovor mezi muzejním pedagogem a žáky může pokračovat, protože v nově objeveném prostoru možného světa je potřeba naučit se mezi sebou komunikovat, pochopit jeho pravidla a vyznat se v něm. Hluboké souvislosti vyplývající především z reflektivních dialogů tvořivých úloh ozřejmují historické významy muzeálií a jejich příběhů ve verbální rovině rozhovoru. Prvků zvnitřňování významů zprostředkovaných muzejních obsahů si lze povšimnout při rozborech žákovských výtvarných a literárních prací či při studiu jejich jiných projevů. Za mikroanalýzu dozajista stojí i pozorování nonverbálního chování dětí v edukačních situacích ve vztahu k jejich přímé reakci na klíčové otázky učebních úloh. Na řadu přichází didaktická reflexe muzejní edukace...

V samotném závěru teoretické části dizertační práce se čtenářům v souvislosti s hledáním důvodů pro obhajobu edukační funkce muzeí nabízí zvážení paralely s „kulturním šokem“, který se podle DeVita (2001, s. 318 – 320) projevuje u člověka obdobným způsobem. Metaforické porovnání náročného procesu lidského poznávání s fázemi objevování kultury lze snad odvážlivě spatřovat především v přizpůsobení se prostředí, po kterém může přijít „*radost z poznání nové kultury*“ (op. cit., s. 320).⁶²



Obr. 46

Pro plynulý přechod čtenáře k obsahu výzkumné části předložené dizertační práce přinášíme jeden z cenných archivních snímků Muzea Komenského v Přerově pořízený v roce 2006 (obr. 46).⁶³ Fotografie odhaluje neobvyklý a zároveň vzácný pohled na část zkoumané plochy s odkrytými mamutími kostmi na ploše budoucího Památníku lovců mamutů v Předmostí u Přerova, dnes už vypovídá o ukončeném archeologickém výzkumu. V paměti místních obyvatel však zůstává navždy uchován. Nejen v přerovském prostředí má však určitě smysl z pozice pedagogických oborů se jeho odkazem dále zabývat a především mladou generaci seznamovat s mnohdy ve školách opomíjenými poznatky o počátcích, proměnách a interpretacích paleolitického umění. Za tematické zaměření této kapitoly dizertační práce bychom se na jejím konci rádi připojili ke slovům současného českého teoretika výtvarné výchovy: „...s obtížemi se mi daří zbavovat pocitu, že právě na okrajích (dnešních časových hranic) jsou bílá místa či temné jeskyně v našem poznání i současných edukačních koncepcích.“ (Šamšula, 2011, s. 6)

⁶² Na konci prezentované kapitoly přinášíme dokument z radostné cesty dětí za poznáním pravěké kultury, a to díky filmovému dokumentárnímu snímku MKP z animačního programu ve stálé expozici Archeologie Přerovska. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=Oz-DdN9ubjM&feature=related>.

⁶³ Obr. 46: Pohled do prostor archeologického naleziště v Předmostí u Přerova jako na symbolické místo vybízející k lidskému bádání a zvažování myšlenek s ontologickým přesahem. Zdroj: Foto Martin Frouz.

„Vybírat si výzkumný problém cestou osobních nebo profesních zkušeností se může zdát riskantnější než výběr z návrhů nebo literatury. To ovšem nemusí být nutně pravda. Vaše osobní zkušenost pro Vás naopak může být ještě lepším indikátorem potencionálně úspěšného výzkumného snažení.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 196)



Obr. 47

VÝZKUMNÁ ČÁST A:

Vymezení výzkumu

*„Vychovávat a vzdělávat mladé lidi je stále těžší a příčinou toho je celkový stav světa. Obraz světa v našich duších se stále více liší od světa skutečného“ (Žalman, 1995, s. 11). Kritický komentář dosavadního bádání v oblasti muzeologie a muzejní pedagogiky může vhodně posloužit ukotvení prezentovaného výzkumu. Na sledovanou oblast muzejní pedagogiky lze v širokém slova smyslu nahlížet v souvislosti s řadou konceptů z vědních oborů obecné a zážitkové pedagogiky. Není pochyb, že se námi mapovaná oblast dotýká blízkého partnerství výtvarné pedagogiky. Na vymezení poznávacího charakteru její obsahové domény mají vliv nejen pedagogické disciplíny, ale také kontext muzeologického vědního oboru. Vzhledem k tomu, že jádro popisovaného výzkumu zcela zásadním způsobem ovlivňuje pojmenované specifikum, pak ke psaní úvodu této důležité kapitoly dizertační práce přistupujeme zaštitění odvážnou predikcí muzeologů, že „*důraz na výchovu bude v muzeích stoupat*“. [...] „*Tento vývoj je takřka jistý a je moudré o něm vědět a připravovat se na něj.*“ (op. cit., s. 16) Názor, že to autorka výzkumu myslí se studiem kvality vzdělávání a výchovy v muzeu i s jejím zvyšováním vážně, koresponduje s její každodenní pedagogickou činností (obr. 47).⁶⁴*

⁶⁴ Obr. 47: Fotografický snímek pořízený při pozorování procesu učení a vyučování v programu *Možná přijde i Mazánek*, v jehož evokační fázi vstupuje muzejní pedagožka do role prvorepublikové paní profesorky. Ve výrazu její tváře zachyceném zcela náhodně při dokumentování přerovské muzejně-edukační reality se dozajista odráží zvnitřnění diskutovaného problému. Zdroj: Fotoarchív MKP.

6 VÝZKUMNÁ OBLAST, TÉMA A CÍLE ŠETŘENÍ

Výzkumné téma našeho šetření náleží do oblasti muzejní pedagogiky. Původní záměr autorky vyšel z tématu doktorského studijního okruhu Zprostředkování umění a animace kulturního dědictví (reflexe a tvorba modelů programové edukativní činnosti muzejních a galerijních institucí). **Samotná dizertační práce je zaměřena na zkoumání vlivu vzdělávacího potenciálu programů konkrétní muzejní instituce na poznávání dětského návštěvníka.**

Autorka práce se rozhodla k výzkumným účelům využít osobní pedagogický deník - sumář, video a audiozáznamy, které zrcadlí reálné situace z několikaleté muzejně-edukační praxe. Do obsahu materiálu se dozajista promítly její pedagogické zkušenosti nabyté při profesním působení v přerovském muzeu. Materiál obsahující bohatý výčet osobních komentářů bezprostředně reflektuje vzdělávací obsahy škály interaktivních aktivit celé poloviny animačních a lektorských programů z aktuální edukační nabídky muzea. Hlubší charakter analýz vybraných případů z pedagogického sumáře postupně přerostl do pilotáže a přivedl autorku k úvaze uskutečnit oborový didaktický výzkum, jehož cíle byly vytyčeny k mapování kvalit muzejně-edukační praxe.

Závěry z předvýzkumu vybízely autorku k pátrání po pravidelnosti, která by mohla potvrdit teorii, že poznávací procesy dětí během muzejní edukace jsou veskrze ovlivňovány specifickým muzejním prostředím. Za jeho návštěvou lze spatřovat ojedinělou příležitost k aktivnímu vnímání autentických sbírkových předmětů ve strukturované řadě vzdělávacích situací. Cílem popisované činnosti se tak stává výzkum bohaté škály edukačních aktivit Muzea Komenského v Přerově, které jsou neoddělitelnou součástí jeho nabídky animačních a lektorských programů pro školy. Konspekt výzkumu se přidržuje konkrétních obsahů muzejní edukace, které vycházejí ze specifika uvedené instituce, na jejíž půdě se výzkum realizuje. Výzkumná šetření jsou nasměrována na popis struktury obsahů celé řady edukačních programů s přihlédnutím k interpretacím jejich významů, na rozkrytí jejich edukačních efektů a k formulaci závěrů, obecně využitelných jak v prostředí muzejních institucí, tak na půdě škol.

Formulace výzkumných otázek souvisí se snahou autorky obhájit význam muzejní edukace v širokém slova smyslu. Rádi bychom si jejich prezentací získali pozornosti čtenářů ke zvažování a hodnocení míry vlivu vzdělávacích efektů intencionálních procesů, které vedou dětské návštěvníky muzea z řad školních skupin k poznávání. I přes oscilaci

odborného zájmu autorky mezi metodickou tendencí a didaktickou orientací **se konečným záměrem výzkumu stává kvalitativní šetření didaktického obsahu muzejní edukace realizované v prostředí Muzea Komenského v Přerově. Detailní popis, analýza a interpretace prezentované řady edukačních situací a jejich alterací vypovídá o konkrétní podobě didaktické transformace vzdělávacího obsahu v muzejní praxi.** Každý výzkum takového charakteru může v obecném slova smyslu posloužit ověření poznávacích účinků muzejní edukace a podpořit „dobrou praxi“. Věříme, že čtenáře z řad teoretiků i praktiků širokého pole pedagogických oborů mohou prezentované výsledky empirických výzkumných šetření vybízet k obecnému zvažování kultury procesu učení v muzeu a jeho kvalit.

Autorka v roli výzkumnice se pokusila vytvořit řadu didaktických analýz přerovské edukace, které dávají nahlédnout do obsahů muzejních sbírek konkrétní instituce. Předložený analytický způsob může zároveň odhalit reálné způsoby ovlivňování procesu didaktické transformace v muzejně-edukační praxi a poukázat na jejich míru efektivitu. Seriózní uplatňování didaktických zásad a záměrná realizace slibných metod a forem, mnohdy čerpající z alternativně zaměřeného školství, vede k možnému vzniku nových řešení procesu muzejní edukace. Muzejní učivo pak může být lépe aplikováno do obsahu a výstupů škol. Zvláštní pozornost autorky je nejen z výzkumných důvodů věnována pečlivému vytváření a strukturování alterací. Její profesní úsilí může v konkrétní praxi zpětně přispět k úpravám edukačního prostředí ve smyslu vylepšených realizací učebních situací s cílem rozvíjet klíčové kompetencí žáků a přispět k efektivnímu osvojování učiva daného školním kurikulem.

Rádi bychom:

- popsali a analyzovali proces muzejní edukace;
- z této analýzy vytěžili parametry, které nám umožní posuzovat efektivitu/kvalitu procesu učení v muzeu;
- na základě rozboru chceme vyslovit soud o jeho efektivitě/kvalitě a pokusit se jej vylepšit.

V oblasti vzdělávání jde při hodnocení efektivitu/kvality především o posuzování míry naplnění cílů. Při studiu odborného článku z bulletinu pro učitele *Na cestě ke kvalitě* s příznačným názvem *Efektivita* jsme se z uvedených důvodů ztotožnili s názorem odborníků, že „*při hodnocení efektivitu jde vždy o posuzování rozdílu mezi plánovanou vizí a naplněnými cíli. Pokud jsou výstupy užitečné (tedy zisk je vyšší než vstupy), pak musí*

být i efektivita naplnění cílů hodnocena kladně.“ (Rýdl, 2012, s. 8) Prezentované mínění specialisty na problematiku pojetí kvality ve vzdělávání nás může přivést k efektivitě jako jednomu z hlavních kritérií pro posuzování či hodnocení úspěšnosti procesu učení v muzeu. Z Rýdlových názorů také vyplývá „*že efektivita vyjadřuje věcnou míru účinnosti sledovaného jevu nebo souboru jevů, bez ohledu na jejich morální či mravní hodnotu.*“ (op. cit., s. 8) V prostředí muzea se nabízí nad danou problematikou zamýšlet a poukazovat na dobově platné představy o obsahu etiky, tzn. snažit se pozitivně ovlivňovat subjektivní vnímání dětských návštěvníků toho, co je dobré a co je špatné.

K posuzování kvality přerovské muzejní edukace můžeme přistoupit až ve chvíli, kdy budeme mít v ruce reálné výsledky výzkumu. Kvalitativní výzkumné šetření zahrnující analýzu příkladů slovní reflexe žáků, které má charakter akčního výzkumu a případové studie, jsme se rozhodli opřít o zkušenost z praxe a teoretické poznatky rozvíjené během studia. Cyklická podoba výzkumu a vybraný analytický nástroj (konceptová analýza) nabízí autorce hluboce odhalit muzejně-edukační proces a porozumět jeho reflexi. Domníváme se, že postupně přibývajícím návrhům alternativních změn ve struktuře prezentovaného učení mohou po následných realizacích lépe ovlivňovat složité poznávací procesy žáků, odehrávající se v rámci školního vyučování v muzejní instituci. V kvalitativních rozborech zjištěných dat se odráží snaha autorky o konfrontaci didaktické teorie muzejní pedagogiky s výukovou realitou v mimoškolním prostředí. Její osobní přesvědčení nadto při výzkumu koresponduje s teoretickým názorem, že každý zdůvodněný příklad dobré praxe, který názorně upozorní na promyšlené rekonstrukce muzejněpedagogických vzdělávacích obsahů, může zároveň poukázat na různorodost edukačního potenciálu muzea a zároveň potvrdit vzdělávací výhody její specifčnosti. Stejnou měrou může každá didakticky analyzovaná reflexe muzejně-edukační praxe přispět k podpoře úsilí o společenskou obhajobu nezastupitelnosti muzeí při uchovávání kulturního dědictví, přičemž se tak nepřímým způsobem vyzdvihuje přínos jeho edukační funkce, která je v očích veřejnosti stále diskutovaná. Výsledky výzkumu mohou navíc verifikovat domněnku o smysluplnosti řízení procesů a jevů vznikajících při muzejní edukaci, jejichž kvalitní výstupy mohou přiléhavě naplňovat předem stanovené cíle muzeí i škol.

K cílům prezentovaného kvalitativního výzkumu z oblasti muzejní pedagogiky patří porozumění specifickým podmínkám procesu učení v muzeu, při nichž vstupují subjekty do vzájemných vztahů. Zároveň nás zajímá, jaké obory lidské kultury se didakticky transformují do muzejní edukace a jakými vhodnými

způsoby lze vzdělávací obsah plynoucí ze sbírek uchopit a vhodně jej zprostředkovat dětským návštěvníkům. Náročná cesta navyšování kvalit muzejní edukace s přihlédnutím k plnění škály cílů muzea, která doajista nabývá v dnešním světě na významu, koresponduje se současným trendem inovací v rámci pedagogických oborů. Předložený výzkum, který je nasměrován na odhalování vhodně zvolených vzdělávacích strategií a k nim přiléhavých učebních metod, zároveň může posloužit hned několika vědním oborům. Jeho nad-oborový potenciál vyplývá z prezentovaného vhledu do jednání jedince (žáka) či skupiny (třídního kolektivu) při vyučování a učení v muzeu. Autorka, která klade důraz na popis, analýzu jednání a interakce sledovaných jedinců, včetně vhledu do souběžně probíhajících procesů, se však nesnaží najít univerzální klíč ke kvalitě vzdělávání a výchovy mladé generace. Znalost pedagogických vizí Komenského ji přivádí ke kritice jeho jednání – hledání jedné jediné synkretické/srovnávací výukové metody. Kritický názor je podložen předvedenými příklady úspěšných realizací promyšlených kombinací více metod, kterých bylo využito při restrukturalizaci muzejně-edukačních celků.

Prezentovaný design výzkumu odpovídá výzkumnému úsilí soustředěné pozornosti autorky na daný problém a zcela vyhovuje úmyslu, kterým je hlubší odhalení jeho podstaty. Zvláště významnou roli v popisovaném výzkumu procesu vzdělávání v muzeu hraje kontext objevování – bádání, z čehož plyne domněnka autorky o vzniku nových teorií v tomto prostředí. Na jejich odkrytí se pravděpodobně nebudou podílet jen předem daná pravidla, ale do jisté míry je bude ovlivňovat autorská intuice s očekávanou nejistotou výsledku, která se bude moci opřít jen o širokou spleť poznatků. Vydáváme se po vzoru Strausse a Corbinové (1999, s. 196): *„Naším cílem je vytvořit hustou síť poznatků, ... založenou na rozvinuté citlivosti výzkumníka a integraci zkoumaných dat.“*

Kapitolu lze uzavřít strukturovaným výčtem primárních cílů výzkumné části dizertační práce:

- provést výzkumné šetření, které by pomohlo posuzovat kvalitu muzejní edukace a její přínos pro naplňování záměrů školního kurikula;
- prozkoumat vliv specifických muzejních faktorů na poznávání žáků;
- přinést příklady uplatňování obsahově zaměřeného přístupu v muzejní edukaci a poukázat na jeho výhody.

Cíle výzkumu tak směřují ke studiu vlivu vzdělávacího potenciálu muzejních obsahů na poznávání žáka. Jejich naplňování bude souviset s rekonstrukcemi edukačních procesů...

*Bez ohledu na preference vkusu a bez ohledu na profesi platí pro všechny,
kdo nějak ovlivňuje to, jak svět kolem nás bude vypadat, že je třeba chodit
s otevřenýma očima a jasnou myslí – pečlivě pozorovat,
o pozorovaném co nejpoctivěji přemýšlet
a na základě toho přistoupit ke krokům,
za něž by nebyl důvod se stydět. (Horáček, 2013, s. 347)*

7 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cíle výzkumu jsme definovali na samotném začátku bádání, ale výzkumné otázky byly po celou dobu šetření stále doplňovány a modifikovány. Tento postup lze zdůvodnit řadou událostí a jevů vzniklých v průběhu výzkumu, ale i samotným cyklickým charakterem procesu vzdělávání. Hledání správného znění výzkumných otázek, které by zároveň vedlo ke stanovení jejich pořadí s ohledem na cíle výzkumu, souviselo i se skupinou osob, ke kterým se má výsledek výzkumu vztahovat a vracet. Ač se nejednalo o jednoduché rozhodování, zvláště pro nezkušeného výzkumníka, od samotného počátku šetření ovlivňoval formulace otázek jasně daný konceptuální rámec a pečlivě zvolená výzkumná metoda. S jistou mírou zobecnění lze konstatovat, že oporu pro uvedené jednání jsme získali v mínění teoretiků zabývajících se stanovením výzkumných otázek, které mají obecně tvořit spojnici od cílů výzkumu k validitě a nazpět (Maxwell in Švaříček, Šedřová, 2007, s. 62) a zároveň určovat výzkumný design.

Z uvedených skutečností vyplývá, že obraz jednotlivých fází předloženého výzkumného šetření a jejich vztahy, které měly vliv na rekonstrukci otázek, odrážel i praktickou zkušenost autorky získanou při realizacích programů s odpovídající učitelskou dovedností a jistou úrovní didaktické znalosti obsahu. Také vysokou angažovanost autorky ve vytváření muzejně-edukačních celků zajímavých pro školy a jejich žáky lze zpětně považovat za hybnou sílu výzkumu. Lze konstatovat, že subjektivní faktor sehrál neopomenutelnou roli v popisovaném procesu. Představa o praktických účincích alterovaných podob realizací učebních situací, které se pravděpodobně odrazí ve výsledcích výzkumného šetření, podnítila autorku k uplatnění synergického přístupu při tvorbě definitivního znění výzkumných otázek.

Obecné výzkumné otázky:

- **Jakými způsoby jsou poznávací procesy dětí ovlivňovány při muzejní edukaci?**
- **Jakou roli hraje muzeálie a didaktické prostředky v muzejní edukaci a jak ovlivňují prvky objektového učení účinnost zprostředkování muzejních obsahů?**
- **Jaká je kvalita vyučování a učení v přerovských muzejně-edukačních celcích z hlediska didaktického?**
- **Jak ovlivňuje naplňování cílů přerovských muzejně-edukačních programů realizaci vzdělávacích obsahů školního kurikula na úrovni kompetenční vrstvy?**
- **Jak mohou vypadat parametry kvality muzejní edukace, jejichž výskyt v edukační realitě je předpokladem pro její zvyšování?**

Specifické výzkumné otázky:

- Čím je z hlediska didaktiky muzejní pedagogiky muzeálie a v čem konkrétně tkví její specifický vzdělávací přínos?
- Jak v konkrétních případech stimuluje žáka přímý kontakt s muzeálií k širšímu poznávání světa a sebepoznávání?
- Jakými vhodnými způsoby se v přerovské muzejní edukaci muzeálie využívají a jak je uplatněn jejich obsah při vyučování a učení žáků?
- Jak prospívá kvalitám vzdělávání v přerovském muzeu restrukturalizace situací směrem k posílení heuristických metod, která se ohlíží na předávání lidské zkušenosti ukryté v muzeáliích?
- Jak ovlivňuje efektivitu didaktického zprostředkování muzejních obsahů sbírkový fond MKP a konkrétní podoba expozic nebo výstav?
- Jak probíhá v MKP sociálně zprostředkované utváření oborových znalostí a dovedností (kompetencí), ev. jaké jsou jeho překážky?
- Dosahuje zjištěná kvalita alterovaných podob učebních situací v MKP alespoň podnětné úrovně vzdělávání?
- Lze považovat současný edukační aspekt vývoje přerovského muzea za pozitivní ve smyslu všeobecných změn v českém vzdělávání na přelomu 20. a 21. století?
- Je při strukturování edukačních programů MKP záměrně zohledňována formativní složka muzejní edukace?
- Je při strukturování programů MKP vytvářena vhodná příležitost žáků k osvojování norem a hodnot?

Věříme, že zveřejnění řady didaktických analýz oborových kazuistik reflektivní praxe může s oporou v triangulaci přístupů kolegyně a kolegů dílčím způsobem pomoci k ověřování, případně cizelování ‚didaktického metajazyka oboru‘ jenž leží mezi kontextem přirozené zkušenosti a vědní oblasti. (Slavík, Janík, 2007, s. 263–274)⁶⁵



Obr. 48

8 METODOLOGICKÉ POSTUPY A METODOLOGIE

S přesvědčením, že popis každodenní edukační reality konkrétního muzea může plnit nejen ilustrační funkci, ale aplikací vhodného analytického nástroje do realizovaného výzkumu se také může stát prostředkem k rozvíjení oborového myšlení, jsme při volbě metodologických postupů ohlíželi „na výhodné vztahy“ výzkumníků při bádání na širokém poli pedagogických oborů. Na výběru postupu se zároveň podílel známý fakt, že muzejní pedagogika je v českém prostředí stále se vyvíjející pedagogická disciplína, které chybí dostatečné vědecké vymezení. Autorka předložené dizertační práce hledala od samotného počátku mapování situace nejvhodnější prostředek, který by mohl přenášet výsledky výzkumu z oblasti muzejní pedagogiky zpět do praxe. Za intervencemi v rámci oboru lze taktéž spatřovat snahu praktiků o urychlení potřebných změn při kultivaci muzejněpedagogické profese (obr. 48).⁶⁶

⁶⁵ Autorkou převzatý a volně upravený citát bylo možné zaslechnout na KVV PdF UP v Olomouci při osobní prezentaci posteru *Poznávací procesy dětí během muzejní edukace a způsoby jejich ovlivňování* (2013, [online]). Autorka touto prezentací vhodně naplnila příležitost k předvedení svého výzkumného záměru a přispěla tak k širší oborové diskusi nad jeho designem a nad zvolenou metodologií. Posterová sekce byla jednou z aktivit mezinárodní konference *Kultura, umění a výchova*, která se konala při příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a na počest 440. výročí založení Univerzity Palackého. Autorka zde za předvedený poster mimo jiné získala jedno ze dvou vyhlášených ocenění.

⁶⁶ Obr. 48: Zmenšený obrázek z powerpointové prezentace autorky o výzkumných záměrech prezentovaného šetření - *Hledání průsečíku mezi kontextem přirozené zkušenosti a kontextem oboru*. Zdroj: Materiály autorky.

8. 1 Strategie výběru metodologického rámce, volba typu výzkumu

Vzhledem k tomu, že prezentované téma vychází bezprostředně z praxe (a do ní se také vrací), pak se nabízí přidržit oblasti aplikovaného výzkumu. Hendl (2008, s. 38) do aplikovaného výzkumu v sociálních vědách řadí akční a evaluační výzkum. Při studiu charakteristik jednotlivých výzkumů se autorka po delším zvažování nakonec přiklonila k výběru akčního výzkumu ovlivněna obecným zaměřením budoucího šetření s ohledem na svou dřívější zkušenost s konkrétními příklady „evaluace“ z pedagogického prostředí. Předloženou metodiku akčního výzkumu jsme zvolili jak na základě mezioborové diskuse výzkumníků, tak pod vlivem rad zkušených teoretiků. Konečný výběr ovlivnilo studium „hendlovské“ charakteristiky šetření zaměřeného na řešení lokálních praktických problémů (op. cit.).

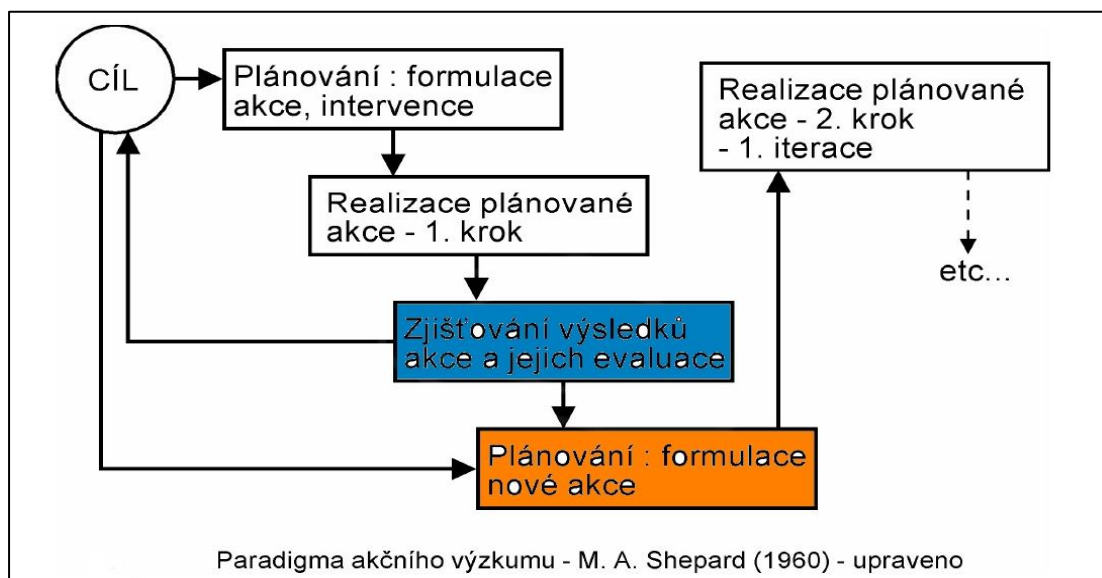
Je známo, že uvedený typ výzkumu se obecně obrací k jednání-akci s cílem dosáhnout její vyšší efektivnosti. Jeho inovační charakter vyhovoval našim představám o procesu vytyčeném k řešení muzejněpedagogických problémů. Zvolenému výzkumnému tématu nejlépe odpovídala varianta **empirického akčního výzkumu**, jež našla oporu v pedagogických záznamech autorky předložené dizertační práce. Aplikace akčního typu výzkumu při rozkrývání popisovaného tématu dala vzniknout možnosti specifického přístupu k řešení problémů (tzv. model – paradigma), který popisuje Sheppard (1960)⁶⁷ v metodologii, při níž mohou každá nově zjištěná fakta také relativně objektivně hodnotit další situaci. Sheppardovo „*krokování*“⁶⁸ obecně odpovídá myšlence umožňující příležitost k průběžnému „konzultování“ metodologického postupu s dílčími výsledky výzkumných šetření“ (obr. 49).⁶⁹ Taková představa přivedla autorku ke zvažování svých dovedností a schopností stanovit si reálné cíle, „evaluat“ proces a objevit lepší způsoby organizace muzejní edukace. Popisované jednání z pohledu generalizace si vynutilo spolupráci s teoretiky na tvorbě metodického postupu analýzy reflexe muzejní edukace. Zvolený výzkumný postup k odbornému didaktickému

⁶⁷ Volný překlad autorky vykládá uvedený přístup jako vědeckou metodu hledání vztahu mezi fakty a „experimentováním“ v praxi, za jehož podstatou vidí názorovou rezonanci s profesní komunitou a zároveň jeho uplatnění při výzkumu chápe jako výzvu k možnému vzniku diskuse na širokém poli pedagogických oborů.

⁶⁸ Z autorského překladu za uvedeným jednáním spatřujeme výzvu ke zjišťování účinků každého dalšího kroku výzkumníka, což jemu samotnému může pomoci při posouzení reálnosti stanovených cílů, ev. je „zavčas“ měnit.

⁶⁹ OBR. 49: Převzaté a upravené paradigma akčního výzkumu – M. A. Shepard (1960). Zdroj: Materiály autorky. Jádrem akčního výzkumu, kterým se podrobně zabýval Shepard, je vědecká metoda zkoumání problémů. Pět fází akčního výzkumu poprvé uvedl filosof John Dewey (1933).

zvažování reflektivní praxe autorku o něco později přivedl k vyslovení myšlenky na definování nového výzkumného cíle, s nímž bude čtenář seznámen v následující kapitole.



Obr. 49

Uvedené informace o vybraném typu výzkumu jednoznačně poukazují na výzkumnou strategii, která nabízí vhled do co největšího množství dimenzí daného problému. Od prvopočátku studia sliboval **výběr kvalitativní výzkumné strategie** širokou možnost pochopit všechny rozměry procesu muzejní edukace integrovaně, v jejich vzájemných návaznostech a souvislostech. Za volbou tohoto typu výzkumu stál také vliv těsného profesního vztahu autorky k procesu muzejní edukace a její blízký osobní postoj k jednání respondentů (žáků). Průběh výzkumného šetření ve výsledku umožnil některá získaná data interpretovat aktuálně „takřka za chodu“, což přineslo vhodnou příležitost pružně reagovat na aktuální situace a řešit vzniklé obtíže. **Reflektivní zaměření zkoumání v muzejněpedagogické praxi vedlo k pozitivním efektům – „změnám k lepšímu“.** Vzhledem k tomu, že se prezentovaný výzkum dotýká „*identifikace závažných výzkumných problémů v pedagogickém oboru*“ (Skutil, 2011, s. 19), pak v předloženém případě mluvíme **o pedagogickém výzkumu.**

Závěrečné slovo proto logicky patří Průchovi (1995) věnujícímu této tematice odbornou knihu, z níž praktici s oblibou citují jednu velmi výstižnou charakteristiku: Pedagogický výzkum je činností, která je svou podstatou praktická – vychází z lidské praxe (je jí vyvolán) a směřuje do ní svými výsledky a efekty. Jsme rádi, že současný

celosvětový trend sledování vzdělávacích komunit začíná v posledních letech ovlivňovat i český výzkum edukace probíhající v různých typech vzdělávacích zařízení (obr. 50).⁷⁰

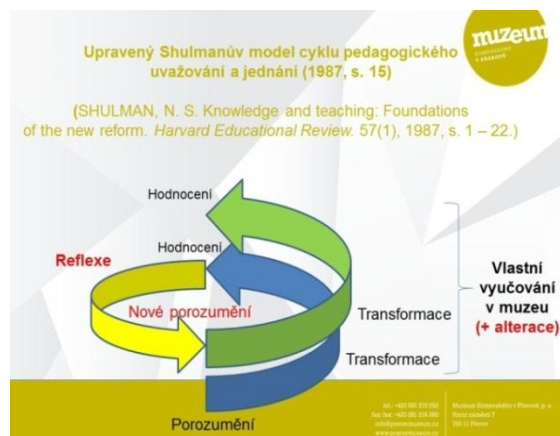
Na konci první metodologické podkapitoly se tak výzkumníci z řad pedagogických praktiků hlásí k teoretikům apelujícím na aplikace akčního výzkumu do pedagogické reality: „*Obor se nevyvíjí, obor je rozvíjen lidmi, kteří jsou s ním propojeni*“ (Kasíková, 2008, s. 165–169).



Obr. 50

⁷⁰ Obr. 50: Zmenšený obrázek z prezentace autorky o výzkumných záměrech prezentovaného šetření – *Vývojový diagram představy reflektivního praktika o „krokování“ v cyklickém procesu akčního výzkumu*. Zdroj: Materiály autorky. Obrázek dále upraven autorkou za účelem názorné představy čtenáře dizertační práce o vzniku škály alterací konkrétní muzejně-edukační situace (vzdělávací téma: *Veselé příběhy z dějin českého školství*). O trestech ve staré škole se mohou žáci dozvědět nejen z knih, ale především z vlastní zkušenosti.

Většina výzkumů je dnes založena na kombinovaném využívání vícera metod, čímž se vychází vstříc specifické povaze didaktických znalostí obsahu. (Janík, 2008, s. 32)



8.2 Metody získávání dat

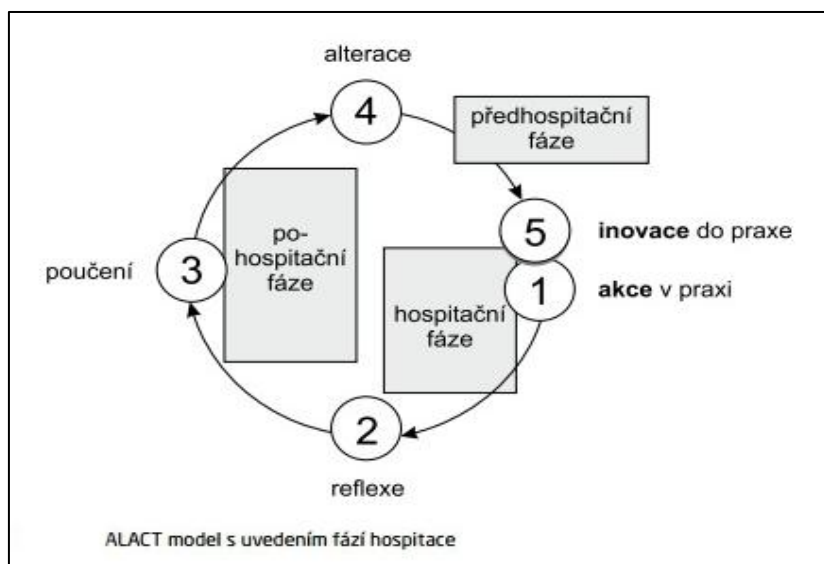
Obr. 51

Započít kvalitativní akční výzkum procesu muzejní edukace obecně znamená „ponořit se do místa“, v němž se zkoumané fenomény reálně vyskytují. Naturalistickou povahu získávání dat v prostředí konkrétní muzejní instituce ovlivnilo nejen specifikum přerovského muzea, ale také samotná osoba muzejní pedagožky. Právě ona se ocitla v roli zasvěceného výzkumníka, protože se často stýkala se svými respondenty, a to i mimo rámec výzkumu. Výhodou při získávání dat v prezentovaném výzkumu se tak stala její vysoká znalost kultury prostředí, ale také schopnost navázat přátelské vztahy se členy zkoumané skupiny. Autorka práce je zvyklá dodržovat pravidla chodu instituce a dbát na posilování vztahů s lidmi podílejícími se na tvorbě podmínek pro zdárný průběh výzkumu.

„Ponořit se do procesu“, znamenalo zvažovat a řešit proces. Takovým požadavkům odpovídá výše uvedený komentář k cykličnosti kroků a zúčastněnosti výzkumníka. S participací reflektivního praktika na výzkumu zároveň souvisí i kritická reflexe procesu a výsledků, které jsou podstatnou součástí každého cyklu. Uvedené charakteristiky napovídají na možnost přidržení se **koncepce rozvíjejících hospitací** (Janík, Slavík, Najvar, 2012, s. 49), které se mohou stát oporou systematického pozorování vzdělávací praxe. Přitom se nelze obejít bez propojování teorie s praxí, což znamená, že výsledek analýzy, včetně hodnocení (obohaceného návrhem změn), se může jejich realizací vrátit do procesu muzejní edukace. Rozvíjející se pedagogické uvažování a jednání si žádá průkazné zdůvodnění, jímž půjde argumentovat (obr. 51).⁷¹

⁷¹ Obr. 51: Zmenšený obrázek z prezentace autorky o výzkumných záměrech prezentovaného šetření – *Upravený Shulmanův model cyklu pedagogického uvažování a jednání*. Graf objasňuje Shulmanův názor na vyučování, v jehož jádru leží učitelova práce s učivem. Proces má cyklický charakter. Zdroj: Materiály autorky.

Rozvíjející hospitace má podle Janíka, Slavíka a Najvara (2011, s. 60) tři fáze: předhospitační, hospitační a pohospitační (obr. 52).⁷² Pro výzkumné potřeby předhospitační fáze bylo v prezentovaném případě využito zápisů z metodických příprav muzejní pedagožky, záznamů z jejího sumáře návrhů využitelných při plánování učebních situací a jejich strukturování. Ke stejnému účelu posloužily obsahy scénářů a libret jednotlivých výstavních projektů a konspekty ročních muzejních výstavních plánů MKP.



Obr. 52

Naplnění obsahu prostřední části hospitace dává možnost vzniku seriózního záznamu vzdělávacího procesu a rozboru s oporou v názorném konceptovém diagramu. Ke sběru dat posloužily nejen poznámky ze sumáře muzejní pedagožky (formou zjednodušených hospitačních archů), badatelské (dialogové listy), testy a jiné didaktické prostředky v písemné podobě, ale především videozáznamy a audiozáznamy procesu učení v muzeu.⁷³ Projekce těchto záznamů umožňovala opakované návraty k obsahu edukačních situací. Stálost a objektivita popisovaného materiálu poskytovala jedinečnou příležitost k možnému rozboru muzejní edukace ve formě didaktické analýzy její reflexe.⁷⁴

Prezentovaný přístup také poukazuje na praktický způsob obnovování tradice z doby první republiky, kdy probíhala bohatá spolupráce pedagogických odborníků na

⁷² Obr. 52: ALACT model s uvedením fází hospitace: Zdroj: Kopie autorky z elektronické podoby dále citované knihy (2011, [online]). Názorný model je převzat od autorů knihy *Kurikulární reforma na gymnáziích* (Janík, Slavík, Najvar, 2011) a vypovídá o přípravách nového vstupu do praxe.

⁷³ Za poučnou zpětně považujeme knihu *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu* (Janík, Miková, 2006).

⁷⁴ O způsobu analýz výstupů muzejní edukace pohovoříme sice až v dalších kapitolách, přesto alespoň na tomto místě upozorňujeme na jejich analytický charakter a samozřejmě na jejich neopomenutelný alterační rozměr.

různých úrovních. Na popisované jednání lze navíc nahlížet jako na vhodnou příležitost pro možný vznik profesního společenství. Oborové diskuse o užitečnosti alteračních návrhů a míře jejich efektivity při realizacích se zpětně odrážely v profesní znalosti hospitované muzejní pedagožky či lektorky. Tvorba dalších nových alterací triangulovaná zlepšujícími návrhy teoretiků byla navíc několikrát konfrontována s názory pedagogických i muzejních profesionálů, nemluvě o bezprostředním vlivu připomínek respondentů výzkumu (žáků, včetně pedagogického doprovodu, tj. účastníků edukačních programů pro školy). Procedura sběru dat nabývala kromě uvedených hospitací podporovaných video a audiotechnologií na tradiční podobě konkrétních výzkumných nástrojů. Šlo o uplatnění výzkumných metod, jakými jsou pozorování, dotazník, interview a metoda verbálních výpovědí.

Praktické využití popisovaných metod poskytlo širokou škálu dat pro **případovou studii**, která je (vzhledem k jejímu komplexnímu charakteru) obecně považována za náročnou výzkumnou činnost. Autorka ji aplikovala do analýzy mikrosituací, ač si plně uvědomovala přímou závislost její případnosti a přínosnosti na dovednostech a snaze výzkumníka. Zpětně lze konstatovat, že se na aplikaci metody do prezentovaného výzkumu promítl osobní zájem autorky o hloubkové studium detailů edukačních situací, včetně ohledu na čtivost didaktických analýz. Autorské interpretace mikroanalýz ve struktuře textu se vzhledem k realizaci tohoto přístupu mohou přiléhavěji a přitažlivěji projevovat.

Podkapitulu lze shrnout slovy, že minimální kombinace alespoň dvou muzejních facilitátorů v běžné praxi vede k naplnění triangulace v týmu, kterou však autorka práce mnohdy dosycovala názory školitelky a konzultantky v rámci postupného připomínkování pracovních výstupů dílčích kapitol dizertační práce. Triangulace metodologická se opírala o zápisy autorky z pozorování učebních celků v muzeu (v podobě jednotlivých hospitačních záznamů), o selektivní analýzu komunikace skupiny (z dílčích sekvencí videodokumentů či audiozázpisů), ale také o rozbor žákovských artefaktů (fotodokumentace výtvarných prací, volného psaní apod.). Všechny tyto kvalitativní metody sběru dat lze zpětně považovat za flexibilní, vedly k objevení a popsání jevu. Byly také velmi otevřené v otázkách a pozorování. Zpětně lze konstatovat, že užití metod založených na pozorování a metod opírajících se o dotazování umožnilo vytvořit seriózní faktografický obraz muzejní edukace, jenž posloužil didaktickému výzkumu transformace vzdělávacího obsahu a pokusům o rozkrytí parametrů jeho kvality.

Potenciál videostudií spočívá v tom, že komplexní jevy a situace zachycené na videu zůstanou k dispozici pro následné analýzy...

Videostudie mohou být realizovány v různých prostředích.

(Janík, Slavík, Najvar, 2011, s. 89)⁷⁵

8.2.1 Videostudie, dokumentární film a audiostudie

V první fázi prezentovaného výzkumu byla po vzoru výzkumu kvality školní výuky prostřednictvím **videostudií** zkoumána také přerovská muzejní edukace. Tuto metodiku jsme si vybrali s ohledem na možnosti výzkumného a teoretického pojetí videostudií, které nabízejí příležitost k hodnocení muzejně-edukačního procesu. Využití technologických náhrad přímého pozorování však s sebou přineslo i úskalí, která se bohužel negativně podepsala na popisovaném výzkumu. V době, kdy byl harddisk autorky s natočenými videozáznamy takřka plný, přestal fungovat. Z nefunkčního harddisku se i přes vynaložení značného úsilí odborníků nepodařilo obnovit žádná data. Naštěstí autorka dizertační práce přistupovala ke zpracování získaných dat průběžně, takže v inkriminované době měla již přepsanou větší část transkriptů pro výzkumné účely analýz mikrosituací z muzejní edukace. V paměti pevného disku domácího počítače a na webových stránkách přerovského muzea (uložené přes Youtube) se alespoň zachovaly sestříhané filmové materiály v podobě dokumentárních filmů z animací. V předloženém textu právě na obsahy těchto filmových snímků uveřejněné na největším internetovém serveru pro sdílení videosouborů často upozorňujeme. Bohužel, dokumentární film, jenž byl vyroben v amatérských podmínkách autorky, zdaleka nemá kvality videostudie a rozhodně není dostatečnou oporou k studiu procesu učení odbornou veřejností. Přesto má obsah dokumentů z přerovské muzejní edukace svému původnímu propagačnímu záměru odpovídající ilustrační hodnotu a lze jej proto právem využít jako materiál vhodný ke vzniku základní představy o celkovém obrazu edukačního celku.

Poučení z výše popsané špatné zkušenosti vedlo autorku k přehodnocení metodiky opřené o videotechniku a poslední fáze sběru výzkumných dat proběhla formou natáčení edukačního procesu na diktafon. Audiozáznamy ji umožnily návrat k obsahu edukačních situací, ale výzkumným potřebám studia mikrosituací bohužel již chyběl vizuální obraz.

⁷⁵ Uvedený citát T. Janíka pochází z kapitoly nazvané *Videostudie: výzkum založený na analýze videozáznamu výuky*, kterou lze dohledat v obsahu monografie věnované výzkumu kvality školního vzdělávání.

8.3 Zdůvodnění výběru metody zpracování a další analýzy dat

Je známo, že problémy procesu vzdělávání zpravidla souvisejí s otázkami vazby mezi jeho obsahem a cíli. Tento fakt ovlivňuje i didaktický přístup, který usiluje o posun jakékoliv činnosti žáka k zobecnění. Nejde vlastně o nic jiného než o rozvíjení obecných žákovských dispozic různého charakteru. Při výzkumu způsobů zprostředkování vzdělávacích obsahů v muzeu jsme se zaměřili na analýzu posilování klíčových kompetencí žáků. Jedině didaktická analýza mohla provázat charakterizované kompetence a očekávané výstupy (Skalková, 2007a, s. 7–20). Soustředili jsme se na provázanost mezi zacházením s pojmy – koncepty, obecnými poznávacími procesy a složitostí edukačních úloh (cit. Neumann in Janík, Slavík, Najvar, 2011, s. 93).⁷⁶

Převzatý názor z výzkumu školní výuky (analogický v hlavním předmětu zájmu výzkumu) přivedl autorku práce k výběru nejvhodnější metody analýzy dat, která by umožňovala rozebírat učební situace z muzea z hlediska rozvíjení kompetencí. Na reflexi procesu učení v muzeu je zpětně možné nahlížet prizmatem výzkumníka. Zároveň jsme si vědomi, že řada přiložených didaktických kazuistik podala aktuální výpověď o systematickosti reflektivní činnosti konkrétního muzea. Jasně vymezená témata přerovské muzejní edukace dávají vzniknout podmínkám pro kritické studium teorie i výzkumu a zároveň mohou naplnit žádaný požadavek na publikování poznatků.

Ke komunikaci v muzejně-edukačních situacích dochází uchopením učiva na úrovni sdělitelných obsahových jednotek – pojmů a konceptů. Rozbor edukace založený na popisu hlavních konceptů a jejich struktury umožňuje **konceptová analýza** (Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010, s. 224). Faktografickým východiskem konceptové analýzy pro předložený výzkum se stala edukační realita Muzea Komenského v Přerově. Z ní jsme vydělili klíčové učební situace, popsali je, analyzovali a navrhli alterace. Z rozborů jejich realizací jsme pak usuzovali na kvalitu vzdělávání. V uvedeném konání zpětně spatřujeme nejlepší premisu pro systematickou činnost muzejněpedagogického reflektivního praktika.

⁷⁶ „V rovině poznávacích procesů a základních konceptů žáků se vzdělávací proces uskutečňuje ve spirále, tzn., že žák opakovaně prochází všemi úrovněmi tam i nazpět v závislosti na potřebách propojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva. Prostřednictvím práce žáka s učivem (s pojmy-koncepty) se rozvíjejí klíčové kompetence, jestliže se žák propracuje od pojmů pro přirozenou zkušenost k pojmům pro zobecňování v širších souvislostech a do potřebné míry zvládne i pochopí vztahy mezi těmito úrovněmi.“ (cit. Neumann (2007, s. 101–121) in Janík, Slavík, Najvar, 2011, s. 93).

8.4 Validita a reliabilita

S reflektivní činností založenou na analytických procedurách v muzejně-edukačním prostředí dozajista souvisela i naše snaha o propojování nalezených kategorií a jejich vztahu k aktuálním teoriím a závěrům výzkumů z oblasti školní výuky. Věřili jsme, že naplnění této snahy by mohlo být hlavním přínosem předložené dizertační práce. Na pozadí popisované úvahy se zcela legitimně nabízí zeptat slovy Švaříčka (2007, s. 28), „*Jak lze skutečnost interpretovat?*“ Pokud se přidržíme obsahu citované věty, můžeme se retrospektivně zamýšlet nad celým procesem výzkumu, nikoliv jen nad jeho výsledkem. „*V kvalitativním přístupu se poměrně dobře etablovaly tři důležité koncepty kvality výzkumu: validita, reliabilita a zobecnitelnost.*“ (op. cit., s. 28)

Potřebnou míru validity a reliability výzkumu je možné hledat za korektním jednáním autorky, která v průběhu celého výzkumu ručila nejen za **pravdivost** nálezů, jež měly odpovídat zkoumaným jevům, ale i za jejich **platnost**. Vedle pravdivosti nás zpětně zajímá kritérium **pochopení**, na které nahlížíme společně s interpretačními postupy zkoumaných sociálních jevů v procesu muzejní edukace. V případě popisovaného výzkumu jsme věnovali zvláštní pozornost udržení potřebné míry platnosti a objektivity, protože toto kritérium odpovídalo i jeho konstruktivistickému pozadí vyplývajícimu z analogického pojetí muzejní edukace. Autorka dizertační práce se zároveň stala neodlučitelnou součástí výzkumu i předmětu zkoumání. Výzkum tak byl do jisté míry ovlivněn osobním přístupem, což do jisté míry snížilo objektivitu měření.

Za pozastavení stojí i zvážení **důvěryhodnosti** výzkumu, které dozajista přivádí čtenáře práce k otázce, zda byl předmět zkoumání přesně identifikován a popsán. Ve prospěch vysoké míry důvěryhodnosti tohoto výzkumu svědčí především průběžná aplikace několika typů strategie triangulace ve všech fázích šetření. Například uvedená diskuse oborových odborníků může přispět k jeho vyšší **hodnověrnosti** či spolehlivosti.

Poslední odstavec věnujeme konstruktu **přenositelnosti a aplikovatelnosti**, který vykazuje zobecnitelnost výzkumu. Toto kritérium považujeme za podstatný aspekt při hodnocení výzkumu. Myslíme si, že předložené postupy v prezentované dizertační práci mohou inspirovat další výzkumníky z řad muzejních pedagogů k analogickému jednání.

8.5 Etické problémy a způsob jejich řešení

Korektní přístup ke kvalitativnímu pedagogickému výzkumu mimo jiné znamená (stejně jako v ostatních sociálních vědách) – řešit veškeré problémy výzkumných šetření tak, aby nebyly porušeny etické principy. Výběr respondentů našeho výzkumného vzorku proběhl za plného zachování anonymity. Každý respondent ze školského zařízení byl osloven, aby dal informovaný souhlas k videohospitacím, k natáčení dokumentárních filmů a zároveň také k možnosti pořizování audiozáznamů. Při získávání souhlasu subjektů se začleněním a snímáním záznamů pro potřeby výzkumu byl zároveň řešen informovaný souhlas školy s prezentací dokumentárních fotografií z průběhu edukačních programů v této dizertační práci. Díky pomoci vedoucích pracovníků školy se podařilo získat **písemný souhlas rodičů žáků**, který posloužil širším potřebám školského zařízení – pořizovat fotodokumentaci žáků při výuce ve škole i v ostatních mimoškolních vzdělávacích institucích. Možnost zveřejnění fotografií v prezentované dizertační práci nemá jen ilustrační hodnotu momentů z učební reality, ale snímky lze považovat za výjimečný materiál, který může prospět reálné představě čtenářů o procesu učení v muzeu.

Od počáteční fáze dobrovolného souhlasu rodičů respondentů s účastí dětí ve výzkumu bylo vedení školy pravidelně informováno o dílčích postupech kvalitativního šetření, s čímž souviselo i postupné odkrývání a specifikace zaměření a cílů výzkumu. Charakteristiky školních tříd, na jejichž popis čtenář v obsahu práce může narazit, se jeví natolik obecné, aby byly informace relevantní pro vystižení vzorku, ale zároveň aby je nešlo identifikovat. Při transkriptech mikrosituačních rozhovorů pocházejících z reflexe muzejní edukace jsou veskrze žáci označováni zkratkami pro žáka/žáky (Ž/ŽŽ), pedagogický doprovod zkratkou pro učitele (U). U zvláště pedagogicky zajímavých výpovědí žáků bývá jméno respondenta záměrně pozměněno, skutečnosti odpovídá jen pohlaví dítěte a jeho věk. V dizertační práci jsou prezentována pouze nezkreslená výzkumná data. Každý dříve publikovaný autorský text je v jejích přílohách zřetelně označen a nese odkaz/poznámku dostupnosti.

Co se týče dodržování etických principů ve fázi publikování výzkumu, autorka se snaží dodržovat „dobré mravy“. To se odráží na jejím přístupu při psaní textu, kdy používá převážně **přímých citací**. Zvnitřnění zásady pro doslovné převzetí textů souvisí také s pravidlem uvádění přesného čísla stránky, z níž je citováno.

8.5.1 Dodržování kritérií pro psaní dizertační práce, její formální úpravy a vznik příloh

Z minulé podkapitoly vyplývá naše obeznámenost s faktem, že přímá citace nesmí být nijak pozměněna, jak ukládá norma **ČSN ISO 690** (2011, [online]). Data v citacích elektronických zdrojů využívají formátu dle normy **ISO 8601** (op. cit.). Též normy se přidržuje autorka předloženého textu i při užití zkratky „cit.“ u odkazů v textu. Při psaní dizertační práce se opíráme o metodický materiál pro autory vysokoškolských kvalifikačních prací, který vydala a rozšířila Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v Brně (Bratková, 2008, [online]). Konečný soupis bibliografických citací doplňují poznámky pod čarou, které mimo jiné posloužily při odkazování na autorské materiály umístěné v internetovém prostředí – na webových stránkách přerovského muzea.

Veškeré formální úpravy struktury prezentované dizertační práce respektují materiál *Doporučená kritéria pro psaní bakalářských a diplomových prací na Katedře antropologie a zdravotní PdF UP v Olomouci* (2012, [online]). Informace metodického charakteru pro zpracování vědecké práce se stávají autorce volným vodítkem při psaní odborného textu. Přesto ji ovlivňují natolik, že je v konečné fázi tvorby dizertační práce schopna lépe uspořádat i svůj beletristický (narativní) způsob psaní. K lepší orientaci v odborném pojednání může pomoci jak jeho strukturované členění, tak **tučným černým písmem zvýrazněné závažné oborové pojmy**, které si mají svou grafickou podobou získat pozornost čtenáře za účelem nasměrování jeho orientace k jádru prezentovaného problému. **Zvolená metodologie akčního výzkumu, v němž autorka práce zastává hned několik rolí, vypovídá o zvlášť náročném způsobu tradičního dodržování plurálu, jehož užití je dle potřeby kombinováno s obecnými promluvami o jednání autorky ve třetí osobě singuláru.**

Neustálá obava autorky práce o uspokojení nehomogenní skupiny potenciálních čtenářů nakonec vyústila do řešení formou selektivní strategie. Rozsáhlé texty byly vloženy do příloh, na které je v jednotlivých kapitolách dizertační práce upozorněno **modrým tučným písmem**, autorce umožnilo vyhovět obecným požadavkům na obsahovou čistotu vědeckého pojednání a zároveň poskytnout jeho čtenářům přístup k cennému analytickému a metodickému materiálu. **Uvedený způsob formální úpravy umožňuje seznámit se ve stěžejní části práce s nejzávažnějšími pasážemi popisovaných textů, které byly pro přehlednost napsány modrým písmem. V přílohách předložené**

dizertační práce lze najít kromě jiného pro kvalitativní výzkum nezbytné materiály - didaktické analýzy reflexe učení v muzeu. Jejich umístění „za textem“ nenarušuje linii odborného řešení výzkumného problému. Prezentace jejich obsahů v jedné z příloh přitom čtenářům z řad učitelů a muzejních pedagogů umožňuje nahlédnout do okomentovaných příkladů konfrontace didaktické teorie muzejní pedagogiky s edukační realitou v mimoškolním prostředí.

Prezentace didaktických kazuistik přerovské muzejní edukace – retrospektiva celkem osmi konkrétních případů včetně dvou dříve opublikovaných textů poukazuje na různorodost využití edukačního potenciálu muzea. Taková forma zveřejnění pedagogické reflexe může sekundárně přispět ke společenské obhajobě nezastupitelnosti muzea při uchovávání kulturního dědictví a přivádět širokou pedagogickou veřejnost k pochopení jeho stále diskutované prezentačně-edukační funkce.

Věříme, že zainteresovaní čtenáři příloh prezentované dizertační práce budou moci zvnitřněním předložených návodných jednání společně s námi verifikovat domněnku o dosahování podnětné úrovně kvality muzejní edukace v realitě konkrétního muzea. Vedle širokého souboru analyzovaných učebních situací včetně realizovaných alteračních návrhů, které poukazují na bohatství zprostředkování vzdělávacích obsahů během učení v muzeu, **nachází v popisované příloze své odůvodněné místo také autorkou upravený metodický postup pro širokou možnost tvorby vlastních didaktických kazuistik pro účely muzejních pedagogů i učitelů. Popisovaný způsob analýzy reflexe praxe se opírá o metodiku „AAA“ (anotace-analýza-alterace) publikovanou ve dvou monografiích (Janík, Slavík, Najvar, 2011; Janík et al., 2013), která byla s úspěchem vyzkoušena ve školní výuce. Pokusili jsme se tento metodický nástroj uchopit a ve stručnosti jej prezentovat s přihlédnutím ke specifickému charakteru muzejně-edukačního procesu.**

8.6 Zkoumaný soubor (výběr vzorku a motivace k jeho způsobu výběru)

Vrátíme-li se k podstatě muzejněpedagogického problému řešeného v prezentované dizertační práci, pak se od samotného počátku autorský výzkumný záměr opíral o řadu kvalitativních šetření z oblasti pedagogiky a psychologie. Zveřejněné empirické důkazy o vhodných kombinacích školního a mimoškolního vzdělávání zpětně podávají důkazy o pozitivním vlivu popisovaného způsobu edukace na vývoj kognitivních schopností žáka. Každá mentální aktivita jedince, která zahrnuje pozornost, vnímání,

kombinování, uchování nebo jednání, náleží k procesu jejího informačního zpracovávání. Současní psychologové pak vzhledem k vývoji dítěte hovoří o použití „vyšší úrovně mezipaměťových a různých dalších druhů metakognitivních schopností (zahrnují porozumění kognitivním procesům a jejich řízení)“ (Sternberg, 2002, s. 485). Z období posledních třiceti let existuje poměrně mnoho výzkumů věnovaných zpracovávání informací. Tyto však pocházejí převážně ze školní výuky v jejím domácím prostředí a zpravidla analyzují data z procesu poznávání starších žáků. Zabývá se však někdo výzkumným šetřením vlivu kulturních a paměťových institucí na vzdělávání mladších žáků? Mohou posloužit místa aktivní animace kulturního a historického dědictví k přiléhavému propojení mezi osvojováním učiva a rozvojem klíčových kompetencí žáků?

Při volbě vzorku se autorka dizertační práce přidržovala zásady, že má zastupovat „určitý problém“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 72), což vzhledem k uvedenému znamenalo například oslovit věkově nesourodou žakovskou skupinu. Náhodný výběr respondentů byl však nepřímo ovlivněn muzejní realitou, která autorku omezila na možnost volby vzorku pouze ze školních skupin návštěvníků přicházejících opakovaně do muzea. Bohužel část pedagogické veřejnosti ještě stále nechápe význam vzdělávání v muzeu, když za cíle edukace žáků nese programovou zodpovědnost v kontextu naší společnosti školský systém. Autorka, vědoma si malé možnosti ovlivnění vyšší reprezentativnosti vzorku, se rozhodla oslovit venkovskou málotřídní školu, jejíž žáci se již po několik let pravidelně zúčastňovali přerovských edukačních programů a projevovali zájem o spolupráci s muzeem vzhledem k projektovému zaměření školy.

Výzkumný vzorek byl vzhledem k řešenému problému vybudován z kolektivu žáků z řad I. stupně ZŠ. Z uvedeného vyplývá, že tříletý výzkum ovlivnil faktor změn, které se odrážely v jiném složení respondentů ve sledované výzkumné skupině vlivem vystřídaní části žáků s každým novým školním rokem. Taková tvorba vzorku vypovídá „o graduální konstrukci“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 73). Vstupní skupinu žáků sice autorka znala z prvních edukačních programů, ale jinak je v průběhu své dlouholeté pedagogické praxe nikdy neučila a ani s nimi nikdy dříve nepřišla do styku, a to včetně jejich učitelů.

Obecně lze konstatovat, že ve výzkumu se pracovalo s malým počtem osob. Při hledání odpovědí na některé otázky bylo využito maximálního počtu participantů, tj. 16 – 20 žáků). S ohledem na nadefinování prezentovaného výzkumného problému jsme

se mimo jiné zajímali o hloubkovou analýzu jak „znalostních posunů jedinců“, tak na změny vztahu respondentů k poznávání v konkrétní muzejní instituci s ohledem na aktivní účast žáků v intencionálním edukačním procesu. **Pro takto specifikovaný problém se nabízelo využít případové studie jednotlivých dětí** (1–4 žáci), které podaly svědectví o dění a jeho reflexi v mikrosituacích. K maximálnímu zúžení vzorku autorka přistoupila s oporou v názorech odborníků na kvalitativní výzkum: „*Rozhodující není počet, ale jaké údaje osoby poskytnou, např. kvalitativní interview je důležité vést s menším počtem lidí, ale do větší hloubky, vedoucí k odhalení málo zřejmých věcí, vztahů a souvislostí*“ (Skutil, 2011, s. 73).

Z vývojové psychologie je obecně známo, že mladší žáci, tj. děti ve věku 7-11(12) let, se snaží být co nejvíce aktivní, rády spolupracují s druhými a chtějí poznávat okolní svět. Děti tohoto věku usuzují na úspěšnost svého snažení při plnění zadaných učebních úkolů v procesu muzejní edukace podle hodnocení někoho pro ně subjektivně důležitého. Muzejní pedagožce je tak jimi mnohdy přisuzována funkce „vševědoucího arbitra“ v oblasti vzdělávání i vědy. Role „znalce“ je posilována vnímáním jedinečnosti muzejní skutečnosti, na níž je myšlení mladších žáků při učení v expozicích a výstavách závislé. Žáci čtvrté, ale především páté třídy, začínají být ve svých názorech na úroveň zpřítomňování muzejních obsahů kritičtější. Při zadaných učebních úlohách požadují uznání významu nejen své osoby, ale také celé skupiny. Nabízí se orientace aktivizačních úloh směrem ke kooperativnímu učení. Rozvíjející se schopnost abstraktního myšlení mladších žáků stojí za možnými vstupy do fikčních světů, které mají vést k porozumění historickým tématům.

Autorka práce se mnohdy prostřednictvím dramatických výstupů v historických rolích a účasti na reflektivních rozhovorech stává členem skupiny (společenství). S ohledem na tuto skutečnost nebylo jednoduché si při výzkumu udržet odstup od žáků a neovlivnit tak složení menších skupinek vytvořených za účelem užšího výběru respondentů pro případovou studii. Z uvedených důvodů se autorka rozhodla vzorek konstruovat prostřednictvím samovýběru žáků mezi sebou. Stejně tak se muzeum nepodílelo na volbě edukačního programu školou, což mělo značný vliv na tematickou různorodost pořízených výzkumných dat. Popisovaný výzkumný přístup vypovídá o jednání, při němž bylo využito práva „*vybrat si určitá kritéria, některá odmítnout či se vyjádřit ve svém výzkumu ke všem*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 29).

*Občas mívám neodbytný pocit, že to nejzajímavější,
a nejen v umění, se děje jaksí ,na okrajích' ... (Šamšula, 2011, s. 5)⁷⁷*

VÝZKUMNÁ ČÁST B: Muzejněpedagogická reflektivní praxe **– cesta k pozitivním změnám**

9 „MEZI...“ ROZHODNĚ NEZNAMENÁ „NA OKRAJI“

Muzejní pedagog nemusí myslet hned jako významný výtvarný teoretik nebo didaktik, aby pochopil, že v širším slova smyslu může obsah další kapitoly směřovat například k událostem v oboru, které proběhly více méně na samotném „okraji“ prezentovaného výzkumu. V kuloárech pedagogických oborů často skloňované téma kvalit vzdělávání a výchovy mladé generace v posledních letech sice vybízí teoretiky i praktiky k setkávání, ale po pravdě málokdy nastává situace, že se zástupci obou bází společně sejdou a jsou ochotni podělit se navzájem o své názory. Je potěšitelné, že na podzim roku 2012 se v prostředí přerovského muzea u společného stolu sešli, jak teoretik - dlouholetý guru vědeckého oboru, tak i praktici – rekové s nepřehlédnutelnou muzejněpedagogickou zkušeností. Sešli se, aby vstoupili na cestu k pozitivním změnám...

9.1 Reflexe celostátní odborné muzejněpedagogické akce⁷⁸

Pro lepší představu českých muzejníků a pedagogů přinášíme informaci o workshopu nazvaném Muzejní pedagogika: Praxe teorii, teorie praxi.⁷⁹ Akce se uskutečnila v přerovském muzeu na začátku září loňského roku. Vzhledem k tomu, že výzvy vzešlé z prezentovaných názorů teoretiků i praktiků na tomto pracovním setkání vedly autorku dizertační práce k úpravám modelu reflektivní praxe pro potřeby muzejních pedagogů, a svým způsobem tak ovlivnili podobu předložené dizertační práce, může stát čtenáři za povšimnutí seznámit se s jeho průběhem. Více informací přináší **PŘÍLOHY 2**.

⁷⁷ Těmito slovy uvádí Šamšula čtenáře do obsahu řady odborných článků o pravěkém umění pod názvem *Mysl v jeskyni – jeskyně v mysli*. Zmiňovaný seriál si s úspěchem na svou stranu získal čtenáře několika po sobě jdoucích čísel známého výchovně zaměřeného českého periodika *Výtvarná výchova*.

⁷⁸ Uvedený text autorky dizertační práce koresponduje se stěžejní částí obsahu stejnojmenného populárně odborného článku, dokumentujícího oborovou akci, který vyšel v plném znění v bulletinu Asociace muzeí a galerií ČR (2013b, s. 10–11).

⁷⁹ Další informace a fotodokumentaci najdete na webových stránkách MKP. Dostupné z: <<http://www.prerovmuzeum.cz/muzeum-komenskeho-v-prerove/aktuality/ve-dnech-9-a-10-zari-probeh-l-v-nasem-domovskem-muzeu-dvoudenni-workshop-muzejni-pedagogika-s-podtitulem-praxe-teorii-teorie-praxi>>. Tamtéž lze najít krátkou reportáž z akce, kterou natočila redaktorka Českého rozhlasu, J. Zemková. Dostupné z: <<http://www.prerovmuzeum.cz/img/muzeum/aktuality/2013/0914%20Zapisnik%20muzejni%20whorshop.mp3>>

Příslib dalších oborových počínů

Během workshopu na přerovském zámku si předváděná strategie učení na svou stranu získala mnohé teoretiky i praktiky. Muzejní pedagogové veskrze pozitivně naladěni k hlubšímu zvažování způsobů, jakými se proces didaktické transformace v praxi může realizovat, si vyžádali příslib dalšího pracovního setkání. V Přerově se tak začalo naplňovat pravidlo, že bez propojení praxe s teorií je velmi náročné, ne-li nemožné, kultivovat muzejněpedagogický obor ani svou vlastní profesní činnost. Ohlédnutí za úspěšným workshopem je možné uzavřít zachycenými slovy jednoho z praktiků: „*V nitru každého učitele je uloženo nepatrné semínko teorie, které může vyklíčit a přinést nečekané možnosti.*“ S uvedeným názorem souhlasíme, zvláště v tom případě, že naše výzkumné téma souvisí s často diskutovanou problematikou v našem oboru – jak se stát dobrým (lepším) muzejním pedagogem (obr. 53 a 54).⁸⁰



Obr. 53



Obr. 54

⁸⁰ Obr. 53: Výtvarně upravené foto do podoby snímku z přelomu 19. a 20. století – názorná simulace učební situace ze staré školy (komentovaná prohlídka expozice Školní třídy z doby Rakouska-Uherska). Zdroj: Foto účastníka workshopu, Marka Weissbroda z Muzea Beskyd.

Obr. 54: Výtvarně upravené foto do podoby snímku z 30. let 20. století – názorná simulace učební situace ze staré školy (hraná nápodoba učebního přístupu paní profesorky z doby Jaroslava Žáka). Zdroj: Foto účastníka workshopu, Marka Weissbroda z Muzea Beskyd.

10 „TO‘, CO NÁS TRÁPÍ... “ ANEB JAK SE STÁT LEPŠÍM UČITELEM (vhled do vztahu teorie a praxe muzejní pedagogiky)

Východiskem ke vzniku této kapitoly se stal často diskutovaný problém současného českého školství. Víme, že se v posledních letech během běžného školního vyučování učitelům málokdy daří vytvořit u mladé generace zájem trvalejšího charakteru nejen o kulturně historické dění, ale i o prosté navázání užšího vztahu ke vzdělávací činnosti v daném vyučovacím předmětu. Vzhledem ke změnám v postmoderní společnosti je zcela pochopitelné, že vzdělávání zastřešené tradičním vymezením dějepisu „*s důrazem na transmissi teoretické báze předmětu s cílem rozvoje vědomostí, schopností, dovedností a hodnot žáků*“ (Labischová, 2008, s. 10), už je v dnešní době takřka nerealizovatelné. Zvažuje-li muzejní pedagog inovativní návrhy edukace v mimoškolním prostředí, pak se musí logicky vzato také přiklánět k novému pojetí „*konceptu seznamování mladé generace s celkem historické kultury*“. (Beneš, 2009, s. 157) Jeho učební strategie a didaktická znalost obsahu však s oporou ve specifickém prostředí muzejních expozic a výstav může oproti škole nabývat na zcela výjimečných kvalitách. S ohledem na takto postulované pojetí muzejní edukace si navíc muzejněpedagogičtí praktici začínají uvědomovat problém nutnosti integrace znalostí. Nejde přece jen o prosté osvojení školního kurikula, ale také o efektivní uchopení nabízející se možnosti využít řady nových pojmů a didaktických aspektů při výchově a vzdělávání mladé generace v muzeu.

10. 1 Úvodem aneb Na začátku bylo „to“...

...Ať už se „to“ objeví v jakémkoliv procesu, dokud se o něm moc nemluví, tak jako by takřka neexistovalo. Ale jakmile se „to“, nazvěme ho třeba *„Achillovou patou učitele“*, zcela oprávněně usadí v mysli teoretika – oborového didaktika a stane se pojmenovaným pedagogickým problémem, pohled praktiků se rázem může začít měnit. Nabídka vhodného řešení problému přivádí obě strany k užitečnému porovnávání představ a společná diskuse může začít nabývat žádaných podob. **Pro zájemce z řad praktiků, kteří se chtějí stát lepšími učiteli, jsme speciálně přichystali PŘÍLOHU 3, z níž přinášíme jejím potenciálním čtenářům vybranou pasáž (viz další strana textu).**

Vybraná pasáž z úvodu přílohy 3...

...S vymezením muzejní pedagogiky jako sociální vědy, která se zabývá vzděláváním a výchovou člověka, jde v kontextu společnosti o závažnou problematiku. Výrazná změna oficiálního pojetí vzdělávání v českém prostředí otevřela současným muzeím široký prostor pro expertní činnost na úrovni formálního, neformálního i informálního vzdělávání. Řízení procesu učení v muzeu však s sebou přináší také zodpovědnost za dosahování vytyčených edukačních cílů. Pokud chceme v zázemí paměťové instituce efektivně plnit cíle na jakékoliv úrovni obecnosti, pak pravděpodobně čtenáře z řad praktiků přiléhavě řešení „*tohoto problému*“ mohlo/mělo/musí zajímat...

Obsah třetí přílohy se dělí na dvě části: první směřuje ke zvažování příčin a důsledků kvalitního osvojení poznatkové báze učitelství⁸¹ v profesi muzejního pedagoga; druhá část seznamuje čtenáře s metodickým postupem opírajícím se o agregát poznatků nezbytných k didaktickému uchopení reflektivní praxe. Třetí a poslední část reviduje význam systematického využívání metodického postupu při analýzách vlastní edukační činnosti a přivádí čtenáře k samostatnému promýšlení zobecňujících závěrů. Upravený model reflektivního praktika, směřující k detailním analýzám učebních situací z procesu muzejní edukace, souvisí stejně jako ve škole s prozkoumáním didaktické práce učitele s obsahem. V jádru jeho pozornosti stojí zájem o pojmenování způsobů, díky nimž lze lépe zprostředkovávat vzdělávací obsahy muzea.

Úvahou o významech aplikace odborného diskursu do každodenní analytické činnosti praktika bychom rádi přispěli ke společné oborové diskusi ve smyslu odhalování komponent „profesního vidění“⁸² učitelů, jejíž prezentace může obohatit znalost muzejních pedagogů a posloužit k obhajobě prokazatelných kvalit muzejní edukace. Z Přílohy 3 bychom na tomto místě rádi ocitovali dílčí pasáže, které svým zaměřením prospívají postupu čtenáře po základní obsahové linii dizertační práce.

⁸¹ Pojem „poznatková báze učitelství“ vyjadřuje „kodifikovaný nebo kodifikovatelný agregát poznatků, dovedností, porozumění a technologie, etiky a dispozic, kolektivní zodpovědnosti — a současně způsobů, jak je reprezentovat a komunikovat“ (Shulman, 1987, s. 4; srov. Janík, 2005, s. 41).

⁸² Odborný termín „profesní vidění“ může být chápán jako jeden z perspektivních pojmů využitelných při úvahách na téma (učitelské) profesionalizace. Problematiku učitelské profese lze zvažovat s oporou ve třech dimenzích – profesním vidění, profesním vědění a profesním jednání „*Myšlení profesionálů se neodehrává jen na základě pojmů (slov), ale také prostřednictvím obrazů. Profesní vidění je jedním z důležitých aspektů, které odlišují profesionály od laiků (v kterékoliv profesi). Vedle toho profesní vidění představuje důležitý spojník mezi věděním a jednáním*“ (volná cit. Minaříková, Janík, 2012, s. 181–204).

*Reflektivní uvažování o různých alternativách
rozvíjí učitele profesní vidění a uvažování,
a je tak jedním z prostředků
profesního rozvoje učitelů.* (Janík, Najvar, 2012, s. 45–46)⁸³

Vybrané pasáže z první části přílohy 3

10.2 Jak pojmenovat muzejněpedagogický problém

...V souvislosti s všeobecně známou skutečností, že dnešní společnost nahlíží na moderní muzeum jako na místo celoživotního učení společně s uvědoměním si profesní zodpovědnosti za jednu z jeho funkcí, je určitě žádoucí se ptát, *jak zajistit co nejvyšší úroveň vzdělávání a výchovy v muzeu*. Logický výrok směřující k řešení problému, spatřovaný ve schopnosti hodnocení a vylepšování kvality edukace prizmatem muzejního pedagoga, nás stejně jako v jakémkoliv jiném edukačním prostředí přivádí k potřebě zodpovězení dvou ústředních otázek: *co učitel a žáci reálně ve výuce dělají a co se žáci skutečně naučili* (Starý, Chvál, 2009, s. 69).

Ze zdánlivě prostého způsobu vymezení problému nelze v žádném případě analogicky odvozovat elementární postupy, jež by zajistily efektivitu řešení. Usuzování na jednoduchost získání správných odpovědí při poměřování vztahu mezi procesem výuky a jejími výstupy odpovídá velmi neuváženému laickému názoru. Expertní náročnost analyzování obsahu muzejní edukace a jeho kvalit umožňuje jediné seriózní zvažování velkého množství proměnných, které stejně jako ve škole působí při procesu učení v muzeu. Za zvážení určitě stojí i důležitý faktor jedinečnosti edukace v prostředí paměťové instituce, protože poukazuje v mnoha aspektech na její obsahovou výjimečnost.

Specifický obraz muzejní edukace, který je v důsledku odrazem ambivalentního pohledu na samotný proces učení, nepřímo poukazuje na problematiku původního rozporu mezi cíli muzea a cíli školy. Postupné naplňování cílů obou institucí, jež paralelně směřují k výchově a vzdělávání žáků, se odvíjí od záměrného vytváření podmínek ke kýžené podobě součinnosti závazné koncepce edukační činnosti muzea a vzdělávacích programů škol vycházejících z požadavků kurikula. Speciální význam edukace v prostředí muzea lze

⁸³ Převzatý citát didaktiků Janíka a Najvara zastřešuje rubriku *Didactica viva* v časopise *Komenský*, která od roku 2012 přináší zanalyzované přepisy autentických přepisů z výuky napříč školními vyučovacími předměty. Náměty kazuistik mají učitele inspirovat ke změnám kvalit své vlastní výuky.

také explicitně odvozovat ze způsobů zprostředkování nabídky obsahu učení v závislosti na muzejním fenoménu, tj. na muzeáliích a jejich hodnotách. S naplňováním expertního přístupu za účelem využití potenciálu muzea ke vzdělávání a výchově souvisí i zmapování pojmenovaných příčin. Teprve pak se může začít dařit „žádaný obraz“ muzejní edukace.

10.3 „O kvalitní obraz muzejní edukace“ se musíme přičinit

...Představa didaktického řešení problému potencionální čtenáře popisované přílohy pravděpodobně přivádí k řadě myšlenek, které souvisí se zprostředkováním a interpretací muzejních obsahů návštěvníkům muzea... Definice vhodného vztahu výchovně vzdělávacích zásad neexistuje, a proto nezbývá než souhlasit, že se závislosti obsahu muzejní edukace ve smyslu ovlivňování výchovy a vzdělávání návštěvníka v muzeu dozajista souvisí profesní příprava každého edukačního pracovníka a jeho vlastní porozumění oboru skrze reflexi. U všech pedagogických disciplín v obecné rovině musíme dát za pravdu platnému výroku, že propojení platforem bývá při vyučování znesnadňováno chronickou roztržkou praxe a teorie (vol. cit. Slavík, 2003, s. 204). V jejím kontextu určitě stojí za zvážení názor, který shledává vzdělávání a výchovu mladého člověka za natolik specializovanou a zodpovědnou činnost, že názor „vystačit při pedagogické činnosti jen se svou intuicí a nějak improvizovat“ se nejenže nevyplácí. I z pohledu moudrých praktiků“ jde „o projev neprofesionality“. Zvažovat škálu strategií učení žáků, tak aby byly jeho výsledky co nejlepší, pro praktika jednoznačně znamená porozumět teorii...

...Současní didaktici se shodují v tom, že „učit teorie někoho, kdo se rozhodne být praktikem (a tím učitel vždy, alespoň v nějaké formě, prostě být musí), a navíc: učit jej teorie proto, aby byl ještě lepším praktikem, to je těžké!“ (Valenta, 2003, s. 386).

10.4 Jak se tvoří „společné dílo“

S uvědoměním si spoluzodpovědnosti muzejního pedagoga za hodnoty předávané návštěvníkům, které se ukrývají v bohatství sesbíraných a vědecky zpracovaných kulturních statků v muzeu, můžeme vstoupit do další kapitoly a cítit v muzeáliích silnou oporu jako ve fenoménu, který nám přináší určitou výhodu oproti ostatním edukačním institucím. Shodneme-li se na tom, že lze autentický sbírkový artefakt teoreticky považovat za předmět zájmu a učení, který se nabízí k interpretaci a komunikaci, pak je naší povinností návštěvnickou obec plným právem podněcovat

k pochopení jeho významu. Hloubka poznávání bývá při muzejní edukaci mnohem intenzivnější především díky přítomnosti muzeálií při realizacích učebních úloh. K uchopení a porozumění jejich obsahům se nabízí využít prvky alternativního školství. Úsilí spočívající v uvádění reformních myšlenek do edukační praxe poskytuje osobě muzejního pedagoga zároveň výhodu možného rozvoje vlastních metod vztahujících se k prostředí konkrétní instituce.

Modelová situace optimálního zprostředkování hodnot a významů nastává při učení v muzeu jen tehdy, pokud dojde ke kontinuitě přístupu obou zúčastněných stran v procesu přibližování obsahu muzea (učiva) návštěvníkům. Uvedený obraz muzejní edukace se může úspěšně zdařit, jen pokud je zajištěna **ontodidaktická správnost**⁸⁴ a integrita zprostředkování muzejních obsahů. Zároveň je nutné v procesu přímé facilitace zohledňovat **psychodidaktické požadavky**⁸⁵ návštěvníků, což znamená, zajímat se v průběhu edukace o každého žáka a do jisté míry brát ohled na osobní předpoklady jedinců. Muzejní pedagog v roli facilitátora se snaží usilovat o nalezení vztahu (proporce) mezi ontodidaktickými a psychodidaktickými požadavky muzejní edukace. Nesmíme zapomenout, že přetváření obsahu probíhá ještě na třetí úrovni, tzv. **kognitivní**⁸⁶, během níž dochází ke kognitivnímu zpracování obsahu žáky.

Současná oborová didaktika muzejní pedagogiky hovoří o procesu muzejní edukace jako „o specifickém druhu lidské činnosti, spočívajícím ve vzájemné součinnosti muzejního pedagoga a návštěvníků, která usiluje o dosažení určitých cílů.“ (Šobánková, 2012b, s. 53) Slovní spojení „společné dílo-věc“, uvedené v nadpisu kapitoly, které jsme si zapůjčili od estetiků, nás metaforicky přivádí k úvahám o podstatě jednání směřujících k závažným rozhodnutím. Ta musí muzejní pedagog učinit při přípravě obsahů edukačních celků. Dosahování edukačních cílů „se odvíjí od vzdělávacích motivů, což je analogie mezi individuálním tvořivým výrazem a širšími kulturními nebo socio-biologickými souvislostmi objevená v procesu výuky.“ (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 175)

⁸⁴ Kritérium ontodidaktické správnosti obsahů při muzejní edukaci lze zajistit znalostí, respektováním pojmů nebo pravidel jednání, která jsou závazná pro daný vědecký obor.

⁸⁵ Zohledňovat psychodidaktické požadavky návštěvníků znamená respektovat osobnost a osobitost žáka anebo populace (věk, gender, kulturní příslušnost apod.) při procesu učení v muzeu.

⁸⁶ „Na této úrovni by mělo docházet k psychologizování obsahu. To znamená, že při zpřístupňování a přibližování vzdělávacího obsahu žákům by měla být zajištěna návaznost na jejich kognitivní možnosti a subjektivní zkušenosti“ (Janko, 2012, s. 24).

Učitel při reflexi nahlíží a posuzuje výuku z pozice tvůrce, tj. z hlediska konstruování obsahu výuky jako předmětu žákovského učení a jako prostředku komunikace mezi žákem a učitelem. (Janík, Slavík, Najvar, 2011, s. 94)

Vybrané pasáže z druhé části přílohy 3

10. 5 Každodenní reflexe muzejní edukace

...Didakticky nahlížet na strukturování edukačního programu nebo se zabývat studiem klíčových učebních situací a odhalovat vzájemné vztahy vzdělávacího procesu také znamená poukázat na skutečný dopad aktivit, do jejichž obsahů bylo aplikováno učivo vážného významu. Expertní tvorba detailních analýz jednotlivých vzdělávacích kroků, za nimiž stojí mnohdy zajímavé a neobvykle interpretované muzejní obsahy, může zpětně podat cenné svědectví o kvalitách muzejně-edukační praxe.

Často diskutovaný problém obhajoby mladého oboru v českém prostředí skrze zlepšování kvalit muzejní edukace dozajista souvisí i se současnou podobou společenského vymezení funkcí muzea v naší republice. V těchto institucích jsou to právě muzejní pedagogové, kteří dnes také nesou částečnou zodpovědnost za úroveň výchovy a vzdělávání. K ukotvení uvedené profesní pozice je u nás stále zapotřebí pomáhat při vytváření teorií a jejich uvádění do praxe. ***„Úkolem muzejní pedagogiky do budoucna bude – právě v obraně před svými kritiky – prokázat účinnost svých metod také nezpochybnitelnými empirickými šetřeními“ (Šobáňová, 2012b, s. 187).*** Uvedená výzva didaktiků zajisté nesměruje pouze k širší prezentaci konkrétních edukačních aktivit, ale apeluje na přínos v praxi ověřených teoretických sdělení pro vědeckou oblast. Takové tvrzení lze obecně opřít o výzvy odborníků z oblasti muzeologie a muzejní pedagogiky dovolávajících se například potřeby výzkumů, jejichž obsahy by měly obohatit výzkumná šetření *veškerého pedagogického dění v muzeu* (Waidacher, 1999, s. 138).

10.6 Proč se zpětně zabývat obrazem muzejní edukace

...Z rekonstrukcí obsahů jakékoliv formy muzejní edukace vyplývá profesní příležitost k vynaložení úsilí ke vzniku co nejkvalitnějších podob edukačních situací, které mohou směřovat k uspokojení nejvyšších cílových úrovní účastníků programu při vzdělávání a výchově. Stejně jako učitelům ve školách může také muzejním pedagogům v mimoškolním prostředí aplikace *alteračního principu*⁸⁷ do muzejní edukace pomoci s přibližováním lepších postupů, které mohou náležitě rozvíjet obecné dispozice účastníků muzejní edukace. Stručně lze uvedený problém vyjádřit následující teorií, která vypovídá o kazuistice konečného výběru metodologického postupu také v zázemí muzea: *„Rozhodující pro to, co se žáci ve výuce reálně mohou naučit a jaké kompetence mohou rozvíjet, je způsob prezentace a uspořádání obsahu, resp. učiva“* (Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010, s. 224).

Se znalostí strukturalistického i poststrukturalistického přístupu k reflexi výuky je možné lépe aplikovat do procesu učení zvažované metody muzejní edukace, ale i celkově analyzovat učivo a *„jeho příslušnost do aktuálních kontextů kultury a její historie“* (op. cit., s. 227). Uvedený teoretický poznatek (zvláště cenný v kontextu paměťové instituce) současně přináší návrh možného využití *konceptové analýzy*⁸⁸ jako metodického nástroje pro reflexi a evaluaci. Při jejím výběru se rozbor každé edukační reality *„může zaměřit na vystižení struktury výuky, jejích hlavních složek a vztahů, s ohledem na přínos výuky pro žáky a na její vztahy ke kulturním – oborovým kontextům, ze kterých výuka čerpá.“* (Janík, Slavík, Najvar, 2011, s. 118). V didaktické rovině muzejní pedagogiky je jejím cílem umožnit v rámci postupu rozboru reflektované muzejní edukace činit závěry, které s oporou v analyzovaných učebních situacích dají vzniknout vhodným alteračním návrhům a povedou k jejich uplatnění v praxi.

⁸⁷ Alterace – změna, která má zkvalitnit výuku (příp. muzejní edukaci). *„Zlepšující alterace výuky jsou hodnotnější alternativy činnosti v příslušném typu situace.“* (Slavík, Lukavský, Hajdušková, 2010, s. 71).

⁸⁸ *„Konceptová analýza - metoda, v níž se analyzuje významová struktura a psychosociální nebo kulturní kontexty vzdělávacího obsahu v tvořivé výuce s cílem posoudit kvalitu výuky“* (Ibidem, s. 71; srov. Slavík, Wawrosz, 2004, s. 255).

10.7 Stát se reflektivním praktikem

...Rekonstruovat proces muzejní edukace z didaktického pohledu znamená „rozpoznávat kvalitu výukových situací, navrhnout jejich zlepšení a tyto návrhy zdůvodňovat...“⁸⁹ Při detailních analýzách struktury muzejních edukací mohou být názorně popsány pedagogické postupy, jež jsou v praxi uplatňovány, a zpětně tak mohou posloužit k poučení i propracování jejich dalšího užití.

V rámci oborové didaktiky považujeme nahlédnutí do funkčních systémů metod a forem muzejní edukace za mimořádnou hodnotu, která dává rozpoznat škálu způsobů efektivního dosahování edukačních cílů. Správně analyzované příklady z muzejněpedagogické praxe mohou být stejně jako pro „posuny“ v činnosti praktika, ale i v širokém slova smyslu pro rozvoj oboru, velmi užitečným materiálem. Každá kazuistika však musí být nejen pravdivá, ale i srozumitelná pro ostatní praktiky i teoretiky. Její struktura se může opřít o šablonu – model, jehož podoba bude kopírovat metodicky předem připravené kroky. Jsme si vědomi, že praktické zaznamenávání a analytický způsob rozboru procesu učení v muzeu bude mít pravděpodobně oproti škole jinou podobu, neboť v obsahu jakékoliv formy muzejní edukace se bude vždy odrážet jedinečný svět muzejních expozic, výstav a v nich instalovaných muzeálií. Vzhledem k tomu, že v centru veškerého dění v muzeu, tudíž logicky i edukace, je sbírkový předmět, pak z pohledu muzejní didaktiky stojí určitě za zvážení, jak efektivně je pro účely edukace využíván.

Z uvedeného vyplývá, že v jádru analýzy procesu učení v muzeu se pravděpodobně ukrývá odpověď na otázku, zda a jakým způsobem je návštěvník (účastník programu) osobou facilitátora podporován k zájmu o sbírkový předmět (v muzejní expozici či výstavě), případně je-li cíleně podporován ke schopnosti porozumět a docenit jeho „tajemství“ (obsahu). Z hloubkového studia obsahu muzejně-edukačního procesu může praktik poukázat na přesahy muzejní edukace a obhájit kvality své profesní činnosti.

Úplné znění textu najde čtenář v příloze 3...

⁸⁹ Uvedenou teorii v souvislosti se zvyšováním kvalit českého školství popisoval výzkumný tým v publikaci vzniklé v projektu Kvalitní škola v rámci projektu Kurikulum G realizovaným VÚP v Praze a IVŠV v Brně.

*Muzejní didaktika je oborem,
který v sobě spojuje dokonalou znalost muzejního prostředí a jeho specifika spolu
s teoretickým zázemím i praktickými možnostmi moderního pedagogického myšlení*
(Jagošová, Jůva, Mrázová Krajíčková, 2010, s. 204)

VÝZKUMNÁ ČÁST C: Didaktické kazuistiky přerovské **muzejní edukace**

11 JAK SOUVISÍ VYMEZENÍ VZDĚLÁVACÍ OBLASTI S MUZEJNÍ DIDAKTIKOU

...Subdisciplína, která neřeší jen problémy vyučování v muzeu, ale svým širším pojetím se blíží teorii vzdělávání, se nazývá „**muzejní didaktika**“.⁹⁰ Muzejní didaktika může zasahovat do všech učebních situací, při nichž dochází ke zprostředkování muzejních obsahů. Z uvedeného vyplývá, že se v teorii i praxi můžeme při zdůvodňování podob a účinnosti muzejní edukace směle opřít o muzejní didaktiku. Její nástroje se nabízí využít k rekonstrukci podmínek vhodných k uspokojení poznávacích potřeb, zájmů a možností návštěvníků. **Stejně jako každá jiná speciální didaktika i její muzejní odnož čerpá z obecné didaktiky⁹¹, a tudíž využívá stejnou metodologii. Její specifikum se odvíjí od muzejního nazírání na svět, což se logicky odráží v obsahu každého vzdělávacího celku. Didakticky transformované celky z nejrůznějších oborů lidské kultury mají zpětně posloužit návštěvníkům (obr. 55 + 56).⁹²**



Obr. 55



Obr. 56

⁹⁰ „Muzejní didaktika věnuje pozornost vzdělávacímu procesu v muzeu, zvláště otázkám specifických forem a metod práce s veřejností a aspektům podporujícím a stimulujícím učení muzejního publika“ (Jůva, 2004, s. 122).

⁹¹ V současné době můžeme obecnou didaktiku definovat jako teorii vzdělávání a vyučování. Jejím předmětem je zkoumání jednotlivých didaktických kategorií a jejich uplatnění ve vyučovacím procesu. Mezi základní úkoly didaktiky patří: **zvyšování efektivity vyučování**, přizpůsobování učiva, metod, forem, materiálních prostředků v souvislosti s požadavky praxe a vytváření speciálních didaktik (metodik) jednotlivých předmětů.

⁹² Obr. 55 a 56: *Fanyňka Slaměnková v akci ...* – záběry z hraného obrazu z minulosti jako neoddělitelná součást převyprávění obsahu edukačního programu *Veselé příběhy ze staré školy*. Zdroj: Fotoarchív MKP.

11.1 Co z toho konkrétně pro muzejněpedagogické praktiky plyne

S vědomím, že každá muzejně-edukační situace odráží muzejní činnosti, se můžeme vrátit do prostředí konkrétní paměťové instituce. V přerovském muzeu nahlížíme na uvedenou problematiku způsobem, který při pozorování procesu učení vypovídá o komplexním přístupu nazírání na sbírkové předměty společně se zážitky dětských návštěvníků z připravených aktivit, s průběhem učebních situací a s metodami do nich aplikovanými. Vzdělávací obsah zdejších edukačních programů na jedné straně představuje propojený celek očekávaných výstupů, ale jeho učivo se zároveň dotýká specifického nahlížení skutečnosti.

Za každou zvolenou aktivitou a metodou lze při detailních analýzách učebních situací v muzeu zpětně vysledovat jak jejich záměr, tak i jejich přínos, který může žáky posunout ve znalostech, postojích a dovednostech. **Prezentované kazuistiky z konkrétního prostředí napovídají na didaktické sledování všech tří rovin edukačních cílů – kognitivní, afektivní i psychomotorické. Z hlediska spolupráce muzea se školami se obsahy popisovaných analýz věnují především rozklíčování intelektuálních cílů muzejní edukace.**

Rádi bychom výzkumným vzorkem osmi kazuistik edukačních programů z Muzea Komenského v Přerově přispěli k poznávání a porozumění světu muzeí. Po vzoru Kattmanna (2009, s. 17–33)⁹³, který přichází s výzkumem utváření učebního prostředí ve škole, může i muzejní pedagog přispět k porozumění didaktické struktury prostředí, objasnění oborových konceptů a vyjevení žákovských představ na půdě muzea. Návyk opakovaného procházení úkolů při pozorování (hospitacích) učebních situací v muzeu, který byl vysledován během výzkumných šetření, se stal běžnou součástí přemýšlení muzejní pedagožky nad konečnou podobou výstupů přerovské muzejní edukace a účelně přispívá k jejímu zefektivnění. Zvnitřnění didakticko-analytického postupu, které svědčí o její pravidelné reflektivní činnosti, se stává zautomatizovaným metodickým jednáním směřujícím k formulaci specifických muzejně-edukačních cílů. **Za systematickým pozorováním a analýzou praxe lze vidět snahu přerovské muzejní pedagožky zdůvodňovat své profesní názory a inspirovat ostatní praktiky k analogickému jednání. Její apel směřuje k detailnímu studiu didaktických kazuistik v PŘÍLOZE 4.**

⁹³ „Výsledky oborového objasňování mohou ovlivňovat práci s žákovskými představami. Na druhou stranu znalost žákovských představ může ovlivnit výklad a pochopení oborových pohledů“ (op. cit., s. 22).

Vybraná pasáž z předmluvy přílohy 4

11.2 Otevřená klenotnice poznávání v přerovském muzeu

Čtvrtá příloha dizertační práce přináší celou řadu konkrétních příkladů z přerovské muzejní edukace. Prezentované kazuistiky s odhaleným výzkumným potenciálem dávají čtenáři nejen nahlédnout do pestrého světa současných expozic a výstav, ale také ukazují, jakými konkrétními způsoby lze vzdělávací obsah související se zdejšími sbírkami uchopit a zprostředkovat dětským návštěvníkům. Zdaleka však nejde jen o tradiční prezentaci širě obsahů muzejně-edukačních programů společenskovedního i přírodovědného charakteru, ale především o zachycení specifických učebních postupů, které poukazují na parametry kvality všeobecně uznávané v muzejněpedagogickém oboru...

... Přílohu bohatě naplněnou obsahy osmi kazuistik uzavírají dvě případové studie z popisovaného prostředí, jejichž konspekt byl určen ke zveřejnění v recenzovaném periodiku a sborníku.⁹⁴ Význam reflektivních analýz obou muzejně-edukačních programů je pro ilustraci představy o zprostředkovávání obsahu přerovského sbírkového fondu natolik zásadní, že z logiky věci vyplynulo obě zahrnout do námi prezentovaného vzorku. Za tímto rozhodnutím si stojíme i přesto, že struktura textu neodpovídá formálním úpravám uspořádání obsahů ostatních uvedených kazuistik (dle metodiky AAA). Podoba obou již publikovaných kazuistik sice respektuje formální požadavky jednotlivých redakcí, ale zároveň jejich zveřejnění napříč muzejní i pedagogickou doménou ilustruje profesní zájem autorky o umožnění vhledu muzejníků i pedagogů do obsahu prezentovaných výzkumných studií. Potencionálním čtenářům „z obou světů“ se tímto způsobem naskytuje vhodná příležitost nahlédnout do výzkumu s využitím kvalitativních postupů, který lze považovat v kontextu kurikulárních inovací za obecně užitečný a dále využitelný.

Veskrze se jedná o inspirativní jednání, které vypovídá o vhodném uchopení příležitosti k rozkrytí plusů edukační praxe, jejíž skutečná podoba se ukládá do mezioborového povědomí... **PLNÉ VERZE DIDAKTICKÝCH KAZUISTIK, včetně jejich seznamu, NAJDETE V PŘÍLOZE 4...**

⁹⁴ (Tomešková, 2013a, s. 24-37.)

(Tomešková, 2014, v tisku)

Čtenář by měl jednak pochopit, proč autor interpretoval svoje data právě takto, ale interpretace by ho měla i přesvědčit. (Silverman, 2005, s. 259)⁹⁵

VÝZKUMNÁ ČÁST D: Výsledky výzkumu

12 PŘEHLED ZÍSKANÝCH DAT

S vědomím, že interpretace je určitým vrcholem výzkumné práce, která je však ovlivněna vysokou mírou autorské subjektivity, jsme se při vytváření této kapitoly nechali inspirovat slovy výše citovaného specialisty na kvalitativní výzkum. Silvermanovo výzkumníkům dobře známé doporučení, „psát naráz o jediném tématu“ (2005, s. 259) umožňuje autorce v jedné z posledních kapitol myslet na čtenáře, kteří právě v interpretaci získaných výsledků hledají impuls k vlastnímu řešení muzejněpedagogických problémů. Na očekávání praktiků, která mohou vést ke změnám v jejich pedagogickém jednání, jsme se rozhodli odpovědět způsobem, který bude v rámci kvalitativního metodologického přístupu názorně odhalovat muzejněpedagogickou realitu v podobě diagramů konceptových analýz. Hodnotícího charakteru bude také nabývat obsah citovaných textů převzatých ze závěrů autorských didaktických kazuistik. Představa autorky o centralizované vizuální prezentaci nashromážděných dat statusu quo procesů muzejní edukace z konkrétního muzea však sama o sobě ještě neznamená, že ji bude čtenářská obec pedagogů rozumět. Uvedený koncept názornosti a přehlednosti diagramů zdaleka neřeší jasně definovaný požadavek dizertační práce na srozumitelnost a výstižnost obsahů komentářů, z nichž si čtenář může udělat závěr sám. **Z přehledu získaných dat se z těchto důvodů pokoušíme adekvátně interpretovat jen ty výsledky, u nichž jsme si jisti výstižností jejich obsahů, jež mohou přivádět mysl čtenáře k širším pedagogickým úvahám. Výsledky výzkumu navíc kopírují použitý způsob analýzy.**

Soubor vybraných dat pro závěrečnou prezentaci výzkumu vychází z obsahů didaktických kazuistik přerovské muzejní edukace, na něž jsme odkazovali v předchozí kapitole a jejichž plné verze lze v případě zájmu dohledat v příloze 4.

⁹⁵ Citát pochází z pera amerického autora, který se dlouhodobě zabývá kvalitativním výzkumem.

Příloha nemá čtenáři sloužit pouze k ilustraci příkladů současného stavu muzejní edukace, ale obsah jejích textů vypovídá o cíleném soustředění autorky na řešenou problematiku z didaktického hlediska. Odměnou za její několikaměsíční výzkumnou práci se stal fakt, že odborně analyzovaný materiál s ohledem na formu případových studií je vhodným, ale zároveň efektním způsobem výpovědi pedagoga o moudrosti praxe.

Předložený analytický způsob celkem deseti didaktických kazuistik reflektivní praxi nejen tematizuje a vybavuje vhodnými pojmy, ale také otvírá dalším výzkumníkům příležitost k jejímu využití. Autorce vlastní způsob záměrného propojování pedagogické teorie a praxe, kterého si nelze nepovšimnout v dějové linii celé dizertační práce, koresponduje „s principem rozvíjecího pojetí hospitací a s nimi spjatého výzkumu“ (Janík, Slavík, Najvar, 2011, s. 170). **Pokud je navíc podstata akčního výzkumu nasměrována na didaktickou analýzu učiva a klíčových kompetencí, stává se použitím vhodného nástroje užitečnou ke zkoumání kvality vzdělávání. Využití konceptové analýzy v didaktické rovině muzejní pedagogiky na příkladech reflektované muzejní edukace napomáhá vzniku žádoucích výzkumných závěrů. Autorka dizertační práce v roli muzejní pedagožky může s oporou v analýzách učebních situací zvažovat vhodné alterační návrhy a při jejich postupné realizaci v praxi ověřovat jejich účinnost.** Výzkumem založeným na pedagogickém jednání získává autorka „prostor“ otevřený k širšímu oborovému zvažování jejích výzkumných závěrů s příležitostí k triangulaci potvrzených nově vzniklých aspektů vzdělávacích teorií.

Vysvětlování dat prostřednictvím didaktické analýzy reflexe učení v muzeu umožňuje přenést do závěru výzkumu i podstatné segmenty vlastního procesu. Ve vybraných závěrech kazuistik si lze povšimnout autorských interpretací, které mimo jiné podávají svědectví o profesní orientaci autorky na žákovské porozumění učivu a jeho uchopení. Z výzkumu vzešlý fakt, že se autorka na poli muzejní pedagogiky snaží řešit „klasické problémy“ realizace školního kurikula, zároveň osvětluje její nemalé úsilí o analýzu podmínek pro učení žáků v mimoškolním prostředí. Tato situace nastává i přes respektovaný explanační přístup výzkumu, jenž se projevuje slabší závislostí na pravidlech a normách programu školního vzdělávání. Zájem „o změny k lepšímu“ vede ke zvažování faktorů, které se mohou podílet na transformaci muzejního obsahu a k potřebě pojmenovat kritéria, které by mohla napovědět na kvalitu muzejní edukace.

*Za muzejněpedagogickou snahou o vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí a osvojování poznatků a hodnot lze spatřovat zájem autorky o realizaci dynamicky obsahově zaměřeného přístupu učení v muzeu.*⁹⁶

12.1 Specifické dilema při psaní kapitoly o výsledcích kvalitativního pedagogického výzkumu z prostředí muzejní instituce

Název kapitoly, předjímající rozpolcenost autorky při rozhodování o způsobech uchopení prezentace výsledků výzkumu z oblasti muzejní pedagogiky, vyplývá ze samotné podstaty dvojakosti vědního oboru. **Muzejní a pedagogické paradigma se v kontextu hodnocení výzkumu na první pohled jeví jako nevědný nástroj, který nepřipouští jednoznačné interpretace. Autorka dizertační práce využila práva kvalitativního výzkumníka a přiklonila se (nejen při psaní hodnotící kapitoly) k pedagogickému vidění světa.** Subjektivita, kterou nelze z daného kontextu eliminovat, rozhodně z výzkumného hlediska nepředstavuje problém a lze ji objektivně odůvodnit. Autorka práce ve všech rolích neodmyslitelně patří k samotnému jádru procesu vyučování a učení v muzeu. Čtenář nemusí proto zvažovanou skutečnost vnímat jako problém, pokud připustí ve své mysli profesní legitimizaci autorského výzkumného vyjádření jako „výraz respektování charakteristických rysů zkoumaného jevu“ (Hanušová, 2008, s. 69).

Výběr pedagogicky zaměřeného přístupu k prezentaci výsledků výzkumu rozhodně neubral autorce na možnosti interpretovat edukační proces s přihlédnutím k fenoménu muzea a muzejních sbírek. Hodnocení výzkumu edukačních procesů vázaných na cíle muzejní instituce, v nichž se dozajista odrazilo její specifické zaměření, znamenalo při psaní této kapitoly dizertační práce brát ohled na střet různých vzdělávacích obsahů. Didaktické pojetí interpretací zároveň poukázalo na harmonické i disbalanční nuance profesního pohybu autorky „mezi dvěma světy“, kde zastává učitelskou funkci. Výsledek výzkumu opřený o obě oborové didaktiky se oprávněně stal výstupem studia kvalit průniků vzdělávacích obsahů pedagogického i muzejního světa.

Na obhajobu součinnosti obecné didaktiky s oborovými didaktikami Slavík s Janíkem vyslovují názor, že „bez zřetele k obsahu obecná didaktika ztrácí oporu

⁹⁶ Citace vyšla z úst doc. PaedDr. Jana Slavíka, CSs. při konzultaci obsahu dizertační práce, kdy byla autorce doporučováno zamýšlení nad širším významem výstupů didaktických kazuistik reflexe muzejní edukace.

v empirických faktech, a tím se vytrácí kvalita její teorie. Z druhé strany, oborové didaktiky svou izolací přicházejí o možnost obecnější teoretizace pro svou faktografii“ (2012, s. 265). Ztotožnění se s uvedenými výroky nás přivedlo k závěrům, které vypovídají o praktickém uchopení prolnutých obsahů a vynesení studia jejich předávání při muzejní edukaci do výzkumné polohy. **Uvedené pojetí výzkumného počínání se odvíjelo od obecné orientace autorky na realizace dynamicky obsahově zaměřeného přístupu učení v muzeu.** Obsah jako „potenci uskutečňovanou prostřednictvím kulturní činnosti a komunikace“ (opak. cit., s. 266) se obecně nabízí právě v muzejním prostředí pojímat analogicky se soudobou proklamací intencionálního charakteru muzejní edukace.

Z uvedeného vyplývá, že se ve výsledcích prezentovaného výzkumu musel dozajista odrazit vliv specifika edukačního prostředí, které veskrze působí na výběr způsobu a míru učitelovy podpory zvládání a učení se obsahu žákem. Získaná data mohou mapovat i rozvoj „žákovy cílové dovednosti a kompetence s obsahem zacházet“ (op. cit., 267). Uvedenou teorii lze názorně konfrontovat s grafickým vyjádřením provázanosti cílů s obsahem na příkladu muzejní edukace s dějepisným tématem (obr. 57).⁹⁷



Obr. 57

Svědectví o provázanost obsahů a činností (metod i postupů), které poukazují na dosahování konkrétních vzdělávacích cílů v praxi muzejní pedagogiky, lze dozajista považovat za výzkumný materiál, jehož didaktická analýza se musí promítnout do jeho závěrů. Potvrzení názoru autorky o praktických příležitostech k možným realizacím „nad-obsahové“ formulace cílů vzdělávání a výchovy v muzeu má vyplynout ze závěrů didaktických kazuistik. Z psaní podkapitoly o výsledcích prezentovaného výzkumu se tak

⁹⁷ Obr. 57: Názorně vyjádřený vztah mezi cíli a obsahem (na příkladu muzejní edukace s prehistorickým tématem z oblasti školního učiva dějepisu). Zdroj: Materiály autorky.

zároveň stal materiál pro teoretickou i praktickou rovinu obhajoby kvalit muzejněpedagogické praxe, která se opírá o obsahově zaměřený přístup.

Autorské dilema nastíněné v samotném počátku této podkapitoly lze v jejím závěru považovat pouze za řečnický nástroj, který nevede k žádné výzkumné dichotomii, ale jeho užití se stalo vhodným podnětem k seriózní obhajobě speciálních didaktik. **Konstatování, že oborové didaktiky umožňují vymezit muzejně-edukační programy ve svých kontextech a zároveň osvětlit nároky na transformaci muzeem proklamovaného historického konceptu do předmětů školního kurikula, může pomoci širšímu prosazování muzejní edukace, která se obecně snaží participovat na utváření a rozvoji historického myšlení žáků.** S ohledem na lepší představu čtenáře o složitém naplňování vztahu muzejní edukace v kontextu didaktiky dějepisu přinášíme další názorné vysvětlení (obr. 58).⁹⁸ **Zprostředkování historického poznání, které leží v jádru obsahu učení v muzeu, je mimořádně složitou záležitostí, protože „historická věda dnes nemá svoji obecně uznávanou normativní podobu“ (Beneš, 2009, s. 157).**



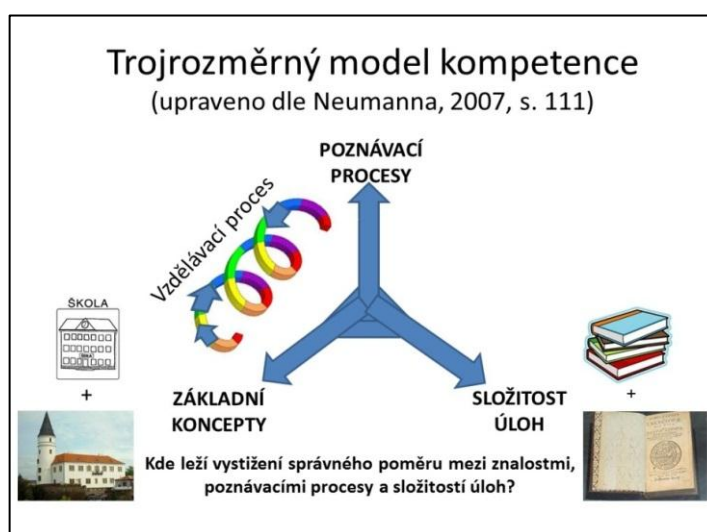
Obr. 58

Historické vědomí jako klíčová kategorie didaktiky dějepisu představuje formu historického myšlení, při němž jsou historická fakta dohromady vázána především prostřednictvím současných kulturních kontextů. V mysli žáků nemůže ani při učení v muzeu dojít k historickému poznání náležícímu výhradně doméně vědců. V předložené práci prezentovaný konstruktivistický přístup edukace historických témat se tak při zprostředkování vzdělávacího obsahu z oblasti dějepisu (nebo vlastivědy) přidržel interpretací muzejní pedagogiky i žáků, a při tom vycházel z historiografického přístupu

⁹⁸ Obr. 58: Názorně vyjádřený vztah muzejní edukace v kontextu didaktiky dějepisu (s přihlédnutím k významu muzeálie při zprostředkování historického faktu). Zdroj: Materiály autorky.

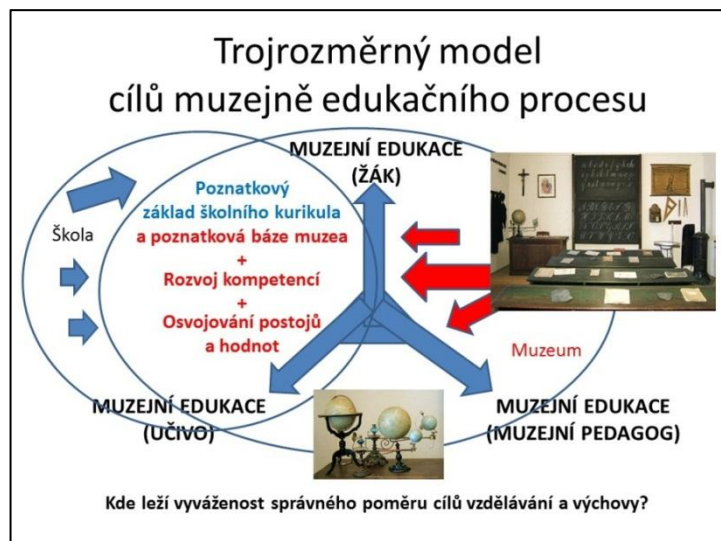
Výsledky prezentovaného výzkumu měly potvrdit mínění autorky o výhodách respektování hloubkové struktury učení v muzeu, která se obecně odráží na přetrvávajícím zájmu žáků o historické bádání. Realizace výzkumu, v němž je analyzován vztah mezi obsahem vědního oboru, vyučovacích předmětů, učitelových znalostí obsahu a žakovských znalostí, přinesla možnost odhalit i široké souvislosti uchopení obsahu a pohlízet na muzejní edukaci jako na proces rozvíjející obecné dispozice žáka. Výzkum směřoval k prokazování kvality muzejní edukace s ohledem na vliv muzejních specifíků, přičemž autorka dizertační práce spatřuje v obsahu muzeálií a muzejních expozic i výstav „srdcové eso“, s nímž hraje při naplňování obecné roviny pedagogických cílů.

Grafy upraveného Neumannova trojrozměrného modelu kompetencí podle Janíka, Slavíka, Najvara (2011, s. 93) přivádí čtenáře k zamyšlení nad očekávanými výsledky prezentovaného výzkumu, které se upínají k ověření předpokladu muzejního prostředí jako místa vhodného „k vyrovnanému“ pedagogickému zacházení s pojmy-koncepty, obecnými poznávacími procesy a složitostí edukačních úloh (OBR. 59 + 60).⁹⁹ Prezentovaný výzkum orientovaný na hledání přílehlavých vztahů v muzejní edukaci s přesahem do studia kvalit muzejního prostředí a jeho specifíků může být považován za možný impuls k objevování „skrytých vzorců“ pedagogického myšlení nové kultury vyučování a učení. Na prezentované výsledky výzkumu může čtenář nahlížet například prizmatem Stenhouse, který říká: „*Jde nám o vývoj citlivé a sebekritické subjektivní perspektivy, neaspirujeme na nedosažitelnou objektivitu*“ (volně přeloženo, Hanušová, 2008, s. 69).



Obr. 59

⁹⁹ Obr. 59 a 60: Názorně vyjádřená analogie Neumanových modelů – autorsky upraveno vzhledem ke specifiku muzejní edukace: Trojrozměrný model kompetence a trojrozměrný model cílů muzejně-edukačního procesu. Zdroj: Autorské materiály.



Obr. 60

Před prezentací kvalitativního výzkumu přinášíme nabídku vhodné příležitosti ke vstupu do role „inspirovaného spolupracovníka výzkumníků“, který se společně s autorkou dizertační práce může tu více tu méně postavit za iterativně heuristické postupy, při nichž nasbírané výsledky ovlivňují další získávání dat i plán výzkumu (Hendl, 1999, 48). Před započítím čtení dalšího textu se nabízí dodat, že na počátku byl průběh studie usměrněn teoretickým výzkumem, v dalších fázích pak jednotlivými dílčími výsledky a charakterem získaných dat.

12.2 Specifické faktory vlivu a navržená kritéria kvalit učení v muzeu, kategorizace učebních situací

Odhalit dosud nevyřešený obecný problém pojmenování kvalit v oblasti vzdělávání a výchovy znamená zaměřit výzkumné otázky studie na analyzování edukačního procesu a ohlížet se při tom po jeho kvalitách. Předložená zjištění vzešlá ze zkoumání muzejně-edukačních procesů, však ze své podstaty nabízí mnohem užší obraz pedagogické reality. **Kromě nalezení vhodných příležitostí k ovlivňování znalosti žáka jsme si všímali způsobu a míry vlivu muzejních faktorů, které nesou svůj specifický podíl na kvalitě učení v muzeu.** Při zpracovávání výzkumných dat a jejich posuzování jsme se snažili potvrdit názor, že při zprostředkování vzdělávacích obsahů v muzejní edukaci má muzeálie výjimečně pozitivní vliv. Zvláštní pozornost jsme uvedenému vztahu věnovali i při formulování parametrů kvality vzdělávání a výchovy, kdy jsme na reprezentativního zástupce konkrétního sbírkového fondu v zázemí edukačně přívětivé expozice či výstavy pohlíželi jako na „výhodu“.

Rozhodnutí o možnosti posuzovat vliv zjištěných faktorů, za jejichž nadefinováním lze spatřovat interpretaci žákovské příležitosti k využití sbírkových předmětů a muzejních expozic (výstav) jako specifického prostředku muzejní edukace, vychází z autorského přesvědčení o jejich bezprostředním účinku na kvalitu zprostředkovávání obsahů muzea v popisovaných edukačních programech. Ke zvážení čtenářů přinášíme teorii, že na celkovém výsledku odpočtu kritérií kvality se výrazně podílí faktory edukačních efektů expozic a výstav. Na popisovaná kritéria lze nahlížet jako na soubor empiricky nadefinovaných kategorií vzešlých z didaktické analýzy reflexe muzejní edukace, který může podávat skutečnou výpověď o expertní snaze muzejního pedagoga co nejlépe přizpůsobit uvedené prostory podnětům podporujícím učení žáků. **Výzkumná cesta realizovaná v prostředí konkrétního muzea, která vede reflektivního praktika v roli výzkumníka k hodnotícím soudům o specifických kvalitách muzejní edukace, se pokouší přivést čtenáře k hlubšímu zamyšlení nad způsoby a mírou využití vzdělávacího obsahu artefaktu jako nezastupitelného nástroje poznávání a prožívání lidské existence.** Výsledek výzkumu přináší možný postup studia kvalit edukačního procesu a jeho výhod včetně komentářů v rámci oborové didaktiky. Zároveň přináší příležitost zpětně nahlížet do efektivity profesní činnosti, přičemž jsou obě sledované hladiny provázané a na sobě závislé.

Šetření zaměřené na efektivitu procesu edukace s přihlédnutím ke vlivu specifického obsahu muzejního prostředí lze považovat za výzkum procesuálního, ev. procesuálně produktového paradigmatu. V takovém paradigmatu lze kvalitu učení a vyučování chápat jako cestu i cíl. Vzhledem k tomu, že obecně nejsou k dispozici žádné standardy kvality vzdělávání, pak jsme výzkumné šetření nasměrovali na rozvíjení klíčových kompetencí, které stojí na nejvyšší cílové úrovni kurikula.

S oporou v dílčích výsledcích výzkumného šetření se **v prvním úseku** této podkapitoly snažíme naformulovat dvě oblasti faktorů, z jejichž přítomnosti můžeme usuzovat na edukační efekt muzeálí a expozic (výstav). **Ve druhém úseku** čtenář nalezne empiricky nadefinované charakteristiky (kritéria), jejichž přítomnost v procesu (odpovídajícímu cílovým perspektivám muzejní edukace) může upozorňovat na kvalitu stavu vzdělávání. **Ve třetím úseku** poukazujeme na možný způsob kategorizace edukačních situací (ověřený při výzkumu školní výuky), který souvisí s dosaženou cílovou úrovní. Pokoušíme se jej aplikovat na proces posuzování kvalitu učebních situací odvozených z cílových požadavků na muzejní edukaci. Hodnotící soudy na úrovni všech

úseků jsou podepřeny „odečtením“ výskytu indikátorů, které byly zjišťovány při analytickém zkoumání klíčových edukačních situací. Nástroje pro jejich zjišťování korespondují s výzkumnými metodami sběru dat (pozorování, rozhovory apod.). **Faktory a kritéria vyznačená tučným písmem mají názorně odlišit ty, které z nich byly v předloženém vzorku osmi (ev. deseti) kazuistik ověřeny více než čtyřikrát, což vypovídá o stavu vypovídajícímu o jisté pravidelnosti. Nadpoloviční četnost jejich výskytu vedla k rozhodnutí – považovat je za charakteristické pro přerovskou muzejní edukaci. To nás vede k teorii na popisované veličiny nahlížet jako na parametry kvality. Přiřazujeme jim stejně velkou váhu, což může být otázkou další diskuse čtenářů. Pořadí pomocných proměnných v obou souborech je orientační a nelze jej absolutizovat.**

S ohledem na zadání výzkumného šetření, orientovaného na zjišťování kvality vztahu mezi učivem a klíčovými kompetencemi žáků, může sledované studium přinést také důkazy o profesním úsilí přerovských muzejníků k vytvoření podmínek pro podnětnou úroveň učení v muzeu. Z detailních výsledků didaktických analýz lze sice přímo usuzovat na úroveň kvality, ale ze závěrů kazuistik už nelze vyčíst, do jaké míry se na tomto výsledku podílí vliv muzejního prostředí, především pak jeho muzejní obsah ukrytý v muzeálii, které bývá přisuzována schopnost „vyučovat“. Metaforicky nadnesené vyjádření však neubírá na pravdě faktu, který svědčí o jedinečnosti muzejního fenoménu. Z výzkumu je patrný seriózní zájem tento problém odborně formulovat a řešit. Vzhledem k naskytnuté příležitosti pokusit se z poslední fáze výzkumných šetření implementovat navržená kritéria kvality do širší praxe muzejní pedagogiky, jsme se rozhodli tomuto aspektu při prezentaci výsledků věnovat zvláštní pozornost. Je na zvážení čtenáře, zda je vhodné na novátorský pokus pokoušející se přispět dílčím kvalitativním výstupem k porozumění obecně velmi složitého fenoménu, odborně přistoupit a považovat jej za dostatečně teoreticky nasycený. Autorka je si i přes nashromáždění velkého množství empirických podkladů ukrytých v řadě didaktických analýz plně vědoma faktu, že nikdy nebude mít jistotu stavu teoretické saturace. Hutné propracovávání kategorií, jejich popis a vysvětlování charakteru sledovaného paradigmatu (s ohledem na jeho procesuální proměnlivost) ústí do cyklického navyšování objemu zpracovávaných dat. Tímto lze také logicky zdůvodnit značný rozsah příloh prezentované dizertační práce.

12.2.1 Sbírkový předmět jako specifický prostředek muzejní edukace

S přihlédnutím k požadavkům na využití edukačního potenciálu obsahu muzeálií a substitutů uvádíme zjištěné faktory, které se podílí na ovlivňování poznávacích procesů žáka v prezentovaných kazuistikách MKP:

1. **Aktivní možnost využití alespoň jedné muzeálie a jejího příběhu s klíčovou hodnotou¹⁰¹ (věc jako hlavní nositel obsahu edukace – klíč k interpretaci a pochopení historie).**
2. **Aktivní možnost využití alespoň jedné muzeálie s vysokou ilustrativní hodnotou (za účelem výchovy dítěte).**
3. **Aktivní možnost využití alespoň jedné muzeálie, jejíž původ je spjatý s pamětí místa, kde je její obsah prezentován.**
4. **Možnost aktivního využití většího počtu (více než tři) muzeálií či substitutů vyčleněných pro účely interaktivního učení.**
5. **Možnost využití speciálně vyrobeného souboru substitutů pro účely muzejní edukace.**
6. Návštěva depozitáře s výkladem odborného pracovníka.
7. Návštěva restaurátorské dílny nebo jiného muzejního pracoviště s odborným výkladem a ukázkou pracovní činnosti.
8. Návštěva jiných prostor muzea nebo jeho okolí z důvodu bezprostředního vzniku kontaktu s předmětem podléhající ochraně kulturního a historického dědictví.

¹⁰⁰ Šobáňová (2012b, s. 37) podle Průchy nabízí možné teoretické vysvětlení předpokladů učení v muzeu v souvislosti s výkladem edukačního efektu expozic.

¹⁰¹ V muzeu se ukládají, chrání a ošetřují předměty, které mají prizmatem odborných pracovníků muzealitu (hodnotu), o které jsme se již dříve v textu dizertační práce zmiňovali. Z hlediska edukační snahy o pochopení kritérií selekce muzeálií se nabízí přidržení názoru, který autorka uváženě vybírá ze souboru hned několika muzeologických teorií definujících následující hodnoty sbírkových předmětů:

1. *historicko-kulturní hodnota* - hodnota na základě zvyku
2. *komunikativní hodnota* - všechny věci přinášejí hodnoty, pokud dítě naučíme interpretovat kód
3. *vědecká hodnota*
4. *symbolická hodnota*
(*afektivní* - připomíná nějakou historickou osobu či událost, *fetišistická* - sny a fantazie související s kulturními prvky, *rituální a reprezentativní* - jako symbol struktury vztahu)
5. *hodnota jedinečnosti*
6. **klíčová hodnota - klíč k interpretaci a pochopení historie**
7. *odkazová hodnota* - odkaz na změnu kulturních prvků
8. *hodnota komponentu* - pojitko v širším kontextu
9. **ilustrativní hodnota – podstatná pro nasycení výchovného kontextu muzejní edukace**
10. *estetická hodnota*
11. *hodnota prototypu*

Schopnost ‚vyučovat‘ návštěvníky má častěji celek expozice než je sama konkrétní muzeálie bez dalšího kontextu. (Šobánková, 2012b, s. 37)¹⁰²

Muzejní expozice (výstava) jako specifický prostředek muzejní edukace

S přihlédnutím k požadavkům na využití edukačního efektu obsahu expozice (výstavy) a muzejních prostor uvádíme zjištěné faktory, které se podílí na ovlivňování poznávacích procesů žáka v prezentovaných kazuistikách MKP:

1. Klíčový motivační prvek, silný první dojem.
2. Atraktivní podoba celku expozice (výstavy).
3. Estetická působivost expozice (výstavy).
4. Užití výstavního mobiliáře přizpůsobeného vnímání dětských účastníků programu.
5. Čitelné architektonické řešení a vizuální styl korespondující svým charakterem vnímání dětského světa.
- 6. „Génus loci“ muzejního prostoru.**
7. Logické uspořádání mobiliáře, komunikační cesta s motivačním nábojem.
8. Přiměřené scénování (z hlediska dětského pozorovatele).
- 9. Obsahová zajímavost zprostředkovaného tématu a jeho možná vazba na orientaci (zájmy) dětského účastníka programu.**
10. Obsah speciálně zprostředkovaný formou instalací samostatných dětských výstavních panelů (textů), včetně odpovídajícího obrazového materiálu.
- 11. Využití interaktivních prvků, zákoutí přizpůsobená aktivnímu poznávání dětských účastníků programů.**
12. Využití počítačové technologie - místo pro možné bádání, případně experiment.
13. Záměrné „mezery“ v obsahu výstavy – místa pro zklidnění, případně místa pro kooperaci a možnou diskusi skupiny o obsahu (představách).
14. Rozloha výstavního prostoru přizpůsobená časové determinaci.
15. Zvláštní režim výstavy jako výhoda.
- 16. Vyčleněný označený prostor pro vybraný exponát jako nositel obsahu programu.**

12.2.2 Navržená kritéria pro možnost posuzovat kvalitu muzejní edukace s ohledem na její specifika

¹⁰² Šobánková upozorňuje na význam nepřímé podpory procesu učení a zároveň apeluje na zvažování optimálního vztahu tvaru, podoby a obsahu expozice.

Empiricky nadefinovaná kritéria vzešlá z didaktické analýzy muzejní edukace MKP realizované formou přímé facilitace¹⁰³, jejichž přítomnost může napovídat na kvalitu procesu učení v muzeu:

- 1. Cílená podpora smyslového vnímání, „hands-on“.**
- 2. Objektové učení – bezprostřední styk se sbírkovým předmětem či se substitutem.**
- 3. Intencionální učení.**
4. Bezděčné učení.
- 5. Přímá návaznost na podporu školního kurikula.**
- 6. Podpora zájmu o vědní obory (školní předměty).**
- 7. Výchova k ochraně historického a kulturního dědictví.**
- 8. Podpora vztahu k umění a kultuře.**
9. Kultivace vztahu ke společenskovednímu vzdělávání.
10. Kultivace vztahu k přírodovědnému vzdělávání.
- 11. Převaha formativní složky vzdělávání.**
- 12. Utváření vědomí kulturních hodnot.**
13. Využití vhodných modelů pro utváření způsobů chování.
14. Praktický způsob předávání zkušeností.
- 15. Širší využití didaktických pomůcek (alespoň pět kusů).**
- 16. Široká možnost aktivního využití textové didaktické pomůcky – „badatelského“ (pracovního) listu.**
- 17. Možnost aktivního využití speciální didaktické pomůcky – motivačního filmu.**
18. Možnost aktivního využití speciální didaktické pomůcky – muzejního kufříku.
19. Atypický způsob zprostředkování obsahu.
20. Využití metod kritického myšlení.
- 21. Promyšlené střídání metod.**
- 22. Uplatňování vyprávění muzejního pedagoga.**
- 23. Uplatňování vysvětlování (výkladu) muzejního pedagoga.**
- 24. Zvláštní důraz na faktografickou pravdivost výkladu.**
- 25. Výjimečně atraktivní způsob dobových komentářů.**
26. Uplatňování práce s textem.

¹⁰³ Vzhledem k tomu, že účelem popisovaného výzkumu není přímým způsobem zkoumat podíl kvality učitele na vzdělávacím a výchovném procesu, tj. řešit jeho znalost, osobnost, kreativitu, zájem o poznávací procesy dětského návštěvníka, nadšení pro studium širokého pole vědeckých poznatků, případně úsilí o vylepšování způsobů zprostředkování, přesto jeho způsob a míru profesního přístupu a osobního nasazení lze odečíst z uvedeného výčtu. Do prezentovaného souboru didaktických analýz byla navíc z důvodu porovnání edukačního efektu edukačních celků zařazena jedna, která analyzuje samoobslužnou variantu programu (*Jak se láme světlo...*), při jejíž realizaci se stává facilitátorem skupina (rodina) přicházející s dítětem (dětmi) do výstavy.

27. Zvláštní důraz na práci s „dobovým“ textem.
28. Uplatňování rozhovoru.
29. Uplatňování názorně-demonstračních metod (předvádění, pozorování, práce s obrazem, instruktáž,...).
30. Uplatňování dovednostně-praktických metod (dovedností, napodob., experiment)
31. Uplatňování aktivizujících metod (heuristických metod a řešení problémů - „bádání“, situačních a inscenačních metod, didaktických her...).
32. Uplatňování komplexních metod (projektového vyučování, výuky dramatem...).
33. Uplatňování jiných metod.
34. Projevy hromadného (frontálního) vyučování.
35. Podpora skupinového (kooperativního) učení.
36. Podpora samostatné práce žáků, individualizované vyučování.
37. Využití jiných forem práce.
38. Využití zájmu dítěte k učení (se zvláštním důrazem na muzejní prostředí).
39. Vhodná struktura poznatků.
40. Řada motivačních kroků k aktivitě žáků.
41. Vznik podnětné atmosféry k učení.
42. Zvláštní důraz na zážitkovou pedagogiku.
43. Vhodné strukturování procesu učení k možnému vzniku prožitku „flow“.
44. Aplikace artefietického přístupu učení.
45. Podmínky pro možnost vzniku terapeutických přesahů muzejní edukace.
46. Podpora aktivní účasti na expresivně-tvořivých činnostech.
47. Podpora principu imaginace v tvořivých úlohách.
48. Podpora principu inovace v tvořivých úlohách.
49. Podpora principu hodnoty v tvořivých úlohách
50. Rozvoj estetického vnímání a citlivosti.
51. Cílená práce rovinou kognitivní.
52. Cílená práce rovinou afektivní.
53. Cílená práce rovinou psychomotorickou.
54. Vyšší nároky na žáka.
55. Záměrné ovlivňování klíčové kompetence k učení.
56. Záměrné ovlivňování klíčové kompetence k řešení problému.
57. Záměrné ovlivňování klíčové kompetence komunikativní (podpora komunikace a interakce „nad muzeálií“ jako objektem učení).
58. Záměrné ovlivňování klíčové kompetence sociální a personální.
59. Záměrné ovlivňování klíčové kompetence občanské.
60. Záměrné ovlivňování klíčové kompetence pracovní (prezentace muzejních profesí).

Odvaha nadefinovat soubory možných kritérií kvality vzdělávacího procesu pro potřeby výzkumu a uveřejnit je v dizertační práci jako pomocnou proměnnou s sebou nese vysoké riziko kritiky ze strany čtenářů. Tacitní nejistotu autorky vyrovnává dobrý pocit, že každý pokus o prezentaci možného způsobu získávání citlivých výsledků poukazujících na kvalitu muzejní edukace může posloužit vzniku mezioborové diskuse orientované na ohled pedagogů ke vzdělávacím obsahům. **Na jedné straně realizace možného námětu k diskusi stojí snaha moci „poměřit“ rámec kvality vzdělávání a výchovy, což znamená hledat indikátory, které pomohou operacionalizaci na dílčích úrovních vzdělávacích předmětů i oborů. Na straně druhé jde o jiný způsob vyjádření cesty ke hledání odpovědi na otázku, jak nejlépe umožnit žákům učit se, což souvisí s rozvojem cílových žákových dovedností a kompetencí s obsahem nakládat.**

Za prezentovaným přístupem lze zároveň spatřovat odbornou snahu autorky o pedagogickou konfrontaci s realitou muzejní instituce, ukrytou za jejím vyjádřením „*co je pro ni realisticky proveditelné*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 53). Každé takové zvažování však s sebou přináší štěpení cílů, které se v daném případě rozchází především do oblasti muzejní pedagogiky, dějepisu a výtvarné výchovy. Kontext edukačního prostředí ovlivňující interpretace vzdělávacích obsahů vymezuje primární cíl činnosti muzejního pedagoga - sejít se „ve světě oborů“, porozumět mu a nechat ho co nejlépe uchopit žákem. Logicky se tak nabízí zájem o studium úrovně cílů, k nimž žák směřuje.

12.2.3 Kategorie, kterými lze obecně vyhodnocovat kvalitu učebních situací odvozených z cílových požadavků na muzejní edukaci

Míru kvality posuzovaných muzejně-edukačních situací jsme v našem výzkumu, včetně jeho výsledku, rozdělili do čtyř kategorií. Při výběru nástroje jsme se nechali inspirovat cestou výzkumníků, kteří nejednou úspěšně ověřili funkčnost nadefinovaných kategorií ve školní vzdělávací praxi.¹⁰⁴

Na první pohled jednoduché řešení, které zvažuje pouze tři cílové kategorie poznávacích procesů, má však široké využití právě v souvislosti se zaměřením našeho

¹⁰⁴ Výsledky paralelních projektů dvou výzkumných týmů se schází ve stejné kategorizaci kvality školní výuky. Jejich výzkumné přístupy a závěry doporučujeme čtenářům k načtení, například v již několikrát citované knize *Kurikulární reforma na gymnáziích* (Janík, Slavík, Najvar, 2011), kde například na stránkách 107–113 lze lépe porozumět zdůvodňujícím faktům pro oprávněnost využití prezentované kategorizace při analýze kvality výukových situací. Na označení kvality (+ nebo -) v polích tabulky lze nahlížet jako na orientační pomůcku.

výzkumu na sledování rozvoje klíčových kompetencí ve vztahu k učivu. Přijaté kategorie poukazují na ty stránky edukace, které se nejčastěji vztahují ke sledované problematice:

- základní pojmy nebo dovednosti,
- analýza a porozumění obsahu,
- zobecňování, aplikace a metakognice (poznávání vlastního poznávání).

Tyto kategorie doplňují ještě další dvě, které napovídají na kvalitu nepřímo, ale zároveň se jejich využití při analýze učebních situací mohou s připomenutím autorského zájmu o využití specifík edukačního potenciálu muzea vhodně doplňovat:

- motivace žáků k učební činnosti a k učení,
- naléhavost alterací (čím je naléhavost alterací vyšší, tím je nižší úroveň edukace).

Na kvalitu muzejní edukace lze paralelně se školní výukou nahlížet na čtyřech úrovních: selhávající, nerozvinutá, podnětná a rozvíjející. Převzatá tabulka (Janík, Slavík, Najvar, 2011, s. 110) podávající názornou výpověď o spojení kategorií s úrovněmi kvality vhodně posloužila hodnotícím potřebám popisovaného výzkumu (obr. 61).¹⁰⁵

	základní pojmy nebo dovednosti	analýza a porozumění obsahu	zobecňování, aplikace, metakognice	motivace	naléhavost alterací
selhávající	-	-	-	- nebo +	+++
nerozvinutá	+	-	-	+ nebo -	++
podnětná	+	+	-	+ nebo -	+
rozvíjející	+	+	+	+	-

Schéma operacionalizovaných kategorií pro posuzování kvality situací výuky z hlediska spojení mezi rozvojem klíčových kompetencí a osvojováním učiva

Obr. 61

Zaměření výzkumu na sledování míry kvality muzejní edukace souvisí s respektováním pedagogické priority rozvíjet co nejlépe příležitosti žáka k učení v muzeu. V duchu prezentovaného studia reflektivní praxe se můžeme s využitím metodiky AAA zpětně zamýšlet nad procesem výběru nejvhodnější varianty realizace edukačních situací z hlediska kompetence k učení. *„Z pohledu metodiky AAA je rozvíjení kompetence k učení na třetí nejvyšší úrovni práce žáka s obsahem, která předpokládá abstraktní myšlení žáka. První úroveň je prosté naučení se pojmy, dosažení druhé úrovně značí porozumění konceptům v kontextu příslušného vyučovacího předmětu, třetí úroveň je přesahem k obecným kompetencím, tedy i ke kompetenci k učení.“* (Janík et al., 2013, s. 303)

¹⁰⁵ Obr. 61: Převzatá tabulka autorů Janíka, Slavíka, Najvara (2011, s. 110), která názorně poukazuje na kategorizaci kvality situací výuky v závislosti na vztahu mezi rozvíjením klíčových kompetencí a osvojováním učiva. Zdroj: Autorská kopie převzaté tabulky z elektronické verze citované knihy.

Vzhledem k uvedeným názorům didaktiků školního vzdělávání lze na prezentovaný výzkum z oblasti muzejní pedagogiky nahlížet jako na pokus o posouzení kvality učení a vyučování v muzeu vlastním, ale i vyzkoušeným nástrojem, který byl ověřen v prostředí jiné oborové didaktiky. Vzhledem k tomu, že didaktika muzejní pedagogiky si obecně všímá specifík práce muzejních profesionálů s muzeálií i jejího vlivu na návštěvníka, jsme při realizaci vlastního návrhu způsobu vyhodnocování úrovně edukačních situací přihlíželi k řešení specifických úkolů a problémů muzejních oborů. Činili jsme tak s vědomím, že respekt k dodržování oborové kvality vyučování je v muzejněpedagogické praxi průběžně usměrňován výběrem zprostředkovávaného učiva vzešlého z veškerého obsahu historického oboru takovým způsobem, aby se jevílo užitečné z hlediska vyučování a učení žáků. Autorkou prezentované zaměření muzejní edukace na „badatelské potřeby žáků“ za účelem rozšiřování školní znalosti nachází didaktickou oporu v tabulce oborové didaktiky (obr. 62)¹⁰⁶. Ta ji vytvořila pro potřeby studia kvalit školní výuky. (Lokajíčková in Janík et al., 2013, s. 304)

Operacionalizace kategorií pro posuzování kvality situací výuky z pohledu kompetence k učení

Situace	základní pojmy nebo dovednosti	analýza a porozumění obsahu	zobecnování, aplikace a metakognice	Naléhavost alterací
	nabývání znalostí	konceptualizace	žakovské zkoumání metakognice, řízení učení a motivace	
selhávající	-	-	-	+++
nerozvinutá	+	-	-	++
podnětná	+	+	+ nebo -	+
rozvíjející	+	+	+	-

Obr. 62

Interpretace převzaté tabulky didakticky koresponduje s orientací předloženého výzkumu z oblasti muzejní pedagogiky a umožňuje v předložených šetřeních brát ohled na indikátor příležitosti k žakovskému zkoumání. S ohledem na něj lze při výzkumu ohodnotit možnosti samostatného pozorování žáků a interpretace jejich „objevů“, zvažování souvislostí, porovnávání a posuzování výsledků, ale také vyvozování z nich závěrů širěji a dále použitelných (volně uprav., op. cit., s. 305).

Diskuse vzešlá z osobního setkání obou výzkumníků potvrdila, že tuto tabulku Lokajíčková vytvořila pro zjišťování kvalit výuky zeměpisu, ale její obsah zřejmě ovlivnilo původní profesní zaměření autorky - učitelství dějepisu. Autorka této dizertační práce za kategorií „žakovské zkoumání“ spatřuje kromě uvedeného i „historické bádání žáka“ jako vhodný způsob získu časem ověřené zkušenosti využitelné také v budoucnosti.

¹⁰⁶ Obr. 62: Převzatá tabulka Lokajíčkové (in Janík et al., 2013, s. 304), která názorně poukazuje na kategorie kvality situací výuky (ze zeměpisu). Zdroj: Autorská kopie převzaté tabulky z elektronické verze citované knihy.

12.3 Výsledná zjištění a vybrané závěry studia „didaktických praktik“ Muzea Komenského v Přerově při posuzování kvality edukace a jejích specifík¹⁰⁷

12.3.1 TAJEMSTVÍ UKRYTÁ V KAMENI, KOSTI A HLÍNĚ (Edukační program ve výstavě UMĚNÍ Z ČASU LOVCŮ)

a) Přítomnost nejdůležitějších specifických faktorů rozpoznaných v edukačním efektu výstavy, s přihlédnutím k muzeálii jako hlavnímu nositeli obsahu prezentované muzejní edukace:

- *Předmostenská Venuše*, předmět mimořádné historické a kulturní hodnoty.
- Prezentace drobných trojrozměrných artefaktů – uměleckých výtvorů moravského paleolitu s vyzdvihnutím významu nálezů z Předmostí u Přerova – paměť místa.
- Zvláštní režim výstavy jako výhoda.
- Sada kvalitních replik - *Mapa (Žena - mapa) Pavlova*.
- Atraktivní podoba výstavního celku.
- Vyčleněný prostor pro vybraný exponát jako nositel obsahu edukace.

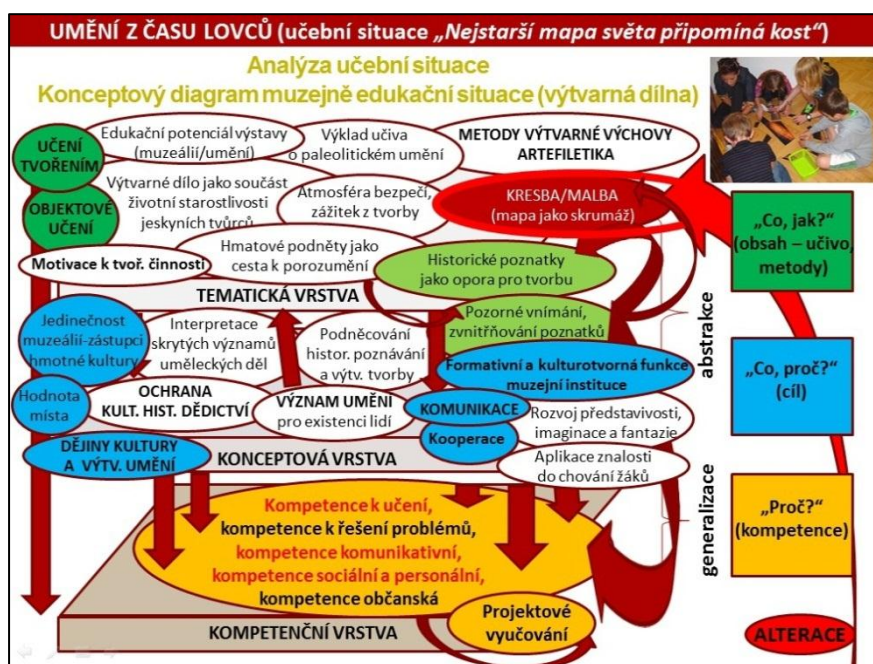
b) Návrh zlepšujícího řešení vybrané edukační situace a jeho realizace za účelem možného vzniku kvalitativních změn (včetně popisu vzdělávacího kontextu):

- **Alterace - Výtvarná dílna (kresba/malba)**
- **Projektové vyučování** jako specificky zaměřený způsob muzejní edukace.
- Učení v muzeu, při němž bylo koncentrováno společné úsilí žáků do pokusu „o přečtení“ znakově symbolických systémů z dávné minulosti – **žakovské zkoumání (bádání)**.
- Učební situace s námětem výtvarně tvořivé úlohy „*Nejstarší mapa světa připomíná kost*“.
- Expertní navádění žáků za účelem vytvoření společného výtvarného díla, které mělo podpořit žakovské uvažování v symbolické rovině a přivádět účastníky výtvarné dílny k zájmu o odhalování skrytých významů paleolitických uměleckých artefaktů.
- Sledování didaktického aspektu využití žakovské expresivní tvorby k uvědomění si významu fenoménu pravěkého umění a jeho sociálního rozměru - podpora estetické citlivosti, rozvoj klíčových kompetencí.
- **Podnětná učební situace - nabídla žákům příležitost k tvorbě, interpretaci a k hodnocení.**

¹⁰⁷ Úplné znění všech didaktických kazuistik reflexe přerovské muzejní edukace lze dohledat v Příloze 4.

- Žákovská tvorba „společného díla-věci“: stejně jako originální paleolitický artefakt se „vytvořená věc“ stává součástí zprostředkované životní starostlivosti lidí, žijících na planetě Zemi v odstupu mnoha tisíc let.

c) **Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme v trojrozměrné variantě konceptového diagramu (obr. 63):**¹⁰⁸



Obr. 63

d) Závěrem - výsledek konkrétního analytického výzkumného šetření

Uvedená kazuistika je příkladem expertní snahy muzejní pedagožky o žákovské přiblížení a pochopení významu cenného uměleckého artefaktu, jehož bezprostřední přítomnost se při rekonstrukci programu stala vhodným motivem pro vznik alteračního návrhu tvořivě expresivní činnosti. Učební situace, která je nasměrována k žákovskému pochopení a porozumění smyslu umění v životech lidí, nakonec ústí do vzniku nových vzdělávacích motivů otevřených k dalšímu zvažování ve školním prostředí. Při reflektivní analýze obsahu prezentované muzejní edukace se z hlediska didaktického zamýšlíme především nad neformálním způsobem rozvíjení klíčových kompetencí, při němž se žáci snaží přenášet poznatky z muzejní edukace do přípravy školního projektu. Jednoduché chápání muzejního předmětu ze vstupního pohledu žáků bylo v průběhu tvořivé činnosti a reflektivního rozhovoru se sociálně empatickým obsahem výrazně pozmeněno. Prezentovaná učební situace přináší praktický důkaz o sociálním způsobu utváření významu, což může v obecném slova smyslu poukazovat na expertní projevy intencionálního působení muzea na mladou generaci. Nenásilnou formou se tak může přetvářet

¹⁰⁸ Obr. 63: Konceptový diagram klíčové učební situace *Nejstarší mapa světa připomíná kost*. Zdroj: Materiály autorky.

hodnotový systém dítěte a vytvářet podnětná atmosféra pro další činnosti ve škole, zde konkrétně pro práci žáků na projektu s pravěkou tematikou přerovské lokality.

Aplikace zvolené metody do kombinovaného projektového učení přinesla svrchovaný zájem žáků o svobodnou možnost diskutovat, argumentovat, řešit problémy i zpracovávat informace na dané téma. Popisovaný návrh formy usnadňující žákovské porozumění měl navíc své didaktické i historické oprávnění, od jehož praktických realizací se očekával vznik učební situace s příležitou integrací jedince a substitutu. Popisovaná muzejní edukace přináší vzhled do příkladu spolupráce školy s paměťovou institucí, která podporuje prosocionální chování skupiny, ale zároveň vede jedince ke zlepšení výsledku učení a k pochopení i ke skutečnému naplňování klíčových kompetencí. Školní projekt, zčásti realizovaný na půdě muzea, se stal podnětným momentem pro spolupráci, při níž facilitátor muzejní edukace vybízel přichozího pedagoga společně s jeho žáky k tvorbě, kdy se řídící kategorií celého procesu mohl stát společně realizovaný cíl, k jehož dosažení všichni směřovali.

Z analýzy kazuistiky lze vyvodit závěry, které ukazují na jednu z možností širokého výchovného využití projektů. Do hloubky poukazujeme na praktický příklad, jemuž obecně vyhovuje muzejní didaktika, která se v rámci přípravy žákovské skupiny na projekt orientuje na vytváření podmínek pro interakci mezi pozorovatelem a muzejním předmětem. Z aktivní spolupráce s místními školami víme, že přerovské školní projektové vyučování se zaměřením na prehistorickou paměť místa bylo v posledních letech několikrát ovlivněno nejen edukačním potenciálem popisované výstavy, ale také oživeným obsahem stálé expozice Archeologie Přerovska jako vzdělávacím a informačním médiem v dané lokalitě.

Počet zjištěných kritérií upozorňujících na kvalitu vzdělávání v muzeu je 48 z 60, přičemž se na ovlivnění výsledku podílelo 10 sledovaných specifických faktorů. Výsledek výzkumného šetření poukazuje na zprostředkování učiva společně s rozvojem pěti klíčových kompetencí.

12.3.2 *PÍSMO – PAPIŘ A KÁMEN* (Edukační program realizovaný v krátkodobé výstavě *PÍSMO NA PAPIŘE OTIŠTĚNÉ A V KAMENI TESANÉ*)

a) Přítomnost nejdůležitějších specifických faktorů rozpoznaných edukačním efektem výstavy, s přihlédnutím k muzeálii jako hlavnímu nositeli obsahu prezentované muzejní edukace:

- Paměť místa - významný přerovský rodák, Jan Blahoslav.
- Obsahy instalací jako vhodné náměty vhodné pro účely širšího poznávání dětí a mládeže z oblasti historie bratrského školství.

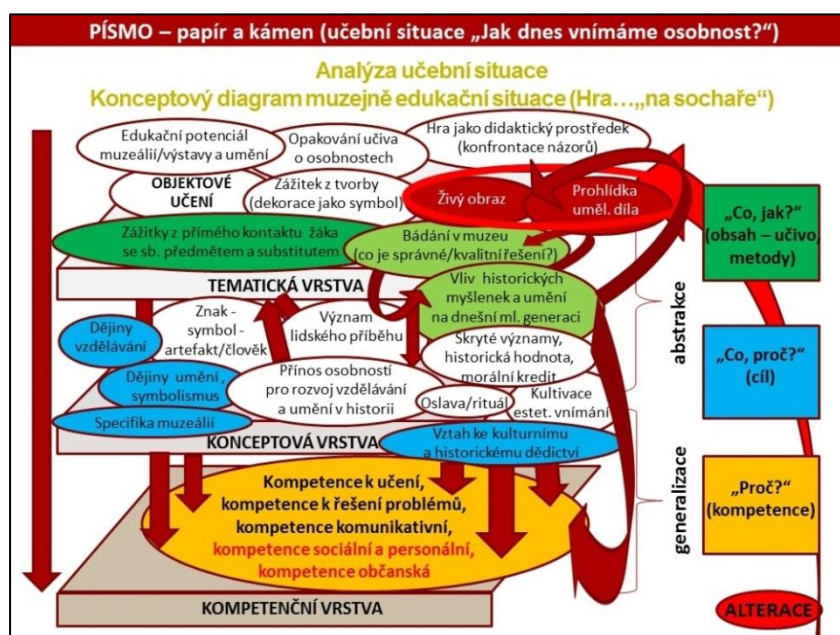
- Kulisa knihvazačské a tiskařské dílny z 16. století – podnětný prostor ke vzniku představ (klíčové téma – znaky, symbol jako znak, který mnohdy v dějinách lidstva nese stále stejný význam).
- Zprostředkování významu jiného Moravana, Františka Bílka – **Pomník Jana Blahoslava – model, skici, skutečné sousoší stojící před vchodem do muzea.**
- Vyčleněný prostor pro vybraný exponát jako nositele obsahu programu – **Bible kralická, Nový zákon a Šamotulský kancionál**

b) Návrh zlepšujícího řešení vybrané edukační situace a jeho realizace za účelem možného vzniku kvalitativních změn (včetně popisu vzdělávacího kontextu):

- **Alterace – Dramatická etuda – živý obraz, prohlídka uměleckého díla.**
- **Interdisciplinární přístup učení.**
- Učení v muzeu, zaměřené na zprostředkování umění (po vzoru představ symbolistů – motivace žáků na soustředěné vnímání sochařského díla i umělcovy osobnosti), slavnostní atmosféra hry.
- Tvořivá úloha jako stimul k započetí společné diskuse o symbolickém přesahu díla prezentovaných osobností do oblasti zvažování potřeby lidských vzorů/autorit na poli hodnotového systému dnešní mladé generace.
- Vysoká míra uplatnění pojmového a činnostního aparátu oboru, která je opřena o praktickou zkušenost žáků.
- Učební situace s námětem tvořivé úlohy „*Jak dnes vnímáme osobnost*“.
- Četné projevy operačních přechodů mezi všemi „stavovými“ vrstvami.
- „Staré věci“, které se staly „převaděči“ do možného světa, v němž se díky využití tradiční techniky vizualizace propojili s představou sledu historických událostí – **žakovské zkoumání (bádání).**
- Zhmotňování historické představy o osobnostech jako klíčový problém učební situace – přímá podpora kompetence k učení, k řešení problémů a kompetence komunikativní, což svědčí o vyšší přínosnosti situace.
- **Podnětná učební situace - nabídla žákům příležitost k tvorbě, interpretaci a k hodnocení.**
- **Zvláštní důraz na využití formativního potenciálu obsahu výstavy.**

c) Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme v trojrozměrné variantě konceptového diagramu (obr. 64):¹⁰⁹

¹⁰⁹ Obr. 64: Konceptový diagram klíčové učební situace *Jak dnes vnímáme osobnost*. Zdroj: Materiály autorky.



Obr. 64

d) Závěrem - výsledek konkrétního analytického výzkumného šetření

Na alternativní podobu programu lze z didaktického hlediska zpětně pohlížet jako na učení, při němž šlo o praktické uplatnění expertní snahy muzejního pedagoga při tvorbě náročné učební úlohy, která nabízela možnost zprostředkování obsahů skrze společnou expresivní tvorbu žáků. Složitě aranžmá podmínek vhodných pro vznik nové učební úlohy, včetně příprav k prožitku a tvorby prostoru pro jeho možné interpretace, vypovídalo ve prospěch otevření širokého konceptuálního rámce. Zadání žakovského úkolu „Jak dnes vnímáme osobnost?“ pomohlo k vytváření vlastního názoru jedince, ale také k jeho obhajobě i prosazování ve skupině.

Zvýšení časové dotace programu již nedávalo prostor pro další aktivitu, která by vedla samotné žáky ke zhodnocení expresivního výrazu sochy. Na tuto nenasycenou analytickou hladinu učení při závěrečném hodnocení tvorby obvykle účastníci programu sami intuitivně upozorňovali. Při východu z muzea byli proto žakovské skupiny vyzývány k opětovné snaze o konfrontaci se skutečnou podobou pomníku v exteriéru. Mnozí z nich se výraz postavy reálného sousoší snažili porovnat s fotografií jimi vytvořeného živého obrazu, kterou si pořídili při prezentované aktivitě ve výstavě. S ohledem na skupinový charakter učební úlohy lze v samotném závěru analýzy upozornit na její sociální potenciál, který ve výsledku pomáhá upevnit vztahy mezi žáky. Zachycené podoby účinné spolupráce ve skupině, včetně možného přijetí nové role některých jedinců (obr. 54),¹¹⁰ lze považovat za projev činnosti, která může posílit žakovskou kompetenci sociální a personální. Popisovaný aspekt muzejní edukace může skrze diskusi přispět k obohacení cest, jež se podílejí na řešení problémů postmoderní společnosti v etické oblasti.

¹¹⁰ Obr. 54: Žakovské přijetí nové role – „živá socha Jana Blahoslava“. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Závěrem lze říci, že postupné vylepšování struktury animace přineslo žákovské skupině možnost kulturně-historické interpretace, která se stala podnětem pro její další úvahy v širší rovině problému. Za dílčí cíl animace tak zpětně pokládáme samotný proces zvažování morální kategorie úcty k osobnostem jako představitelům velkých činů, který by mohl vyústit do vnitřního přesvědčení mladé generace o významu hybatelů v dějinách lidstva.¹¹¹ Věříme, že každý pokus o filozofický výklad v praxi muzejní edukace může přivádět děti a mládež k úvahám o závažných tématech a ke změnám v hierarchizaci hodnot. Komu jinému než nám muzejníkům by mělo přece stát za to pokusit se snížit často diskutovaný „deficit hodnot“ dnešní mladé generace.

Počet zjištěných kritérií upozorňujících na kvalitu vzdělávání v muzeu je 46 z 60, přičemž se na ovlivnění výsledku podílelo 8 sledovaných specifických faktorů. Výsledek výzkumného šetření poukazuje na zprostředkování učiva společně s rozvojem pěti klíčových kompetencí.

12.3.3 HRA NA MUZEUM ANEB CO ZAHALIL ČAS DO PLÁŠTĚ PANA KOMENSKÉHO (Edukační program realizovaný v rekonstrukci staré školní třídy)

a) Přítomnost nejdůležitějších specifických faktorů rozpoznaných v edukačním efektu expozice, s přihlédnutím k muzeálii jako hlavnímu nositeli obsahu prezentované muzejní edukace:

- **Rekonstrukce školní třídy - „Génus loci“ muzejního prostoru**
- Prostředí vhodné k širšímu poznávání dětí a mládeže z oblasti historie bratrského školství z hlediska paměti místa.
- „Oživená“ expozice fikčním dějem s oporou ve faktograficky podloženém životním příběhu J. A. K. - dramatická ukázka z dobové školní výuky
- Muzeum jako místo přílehavé k zachování „úctyhodných myšlenek již nežijících osobností“ - zprostředkování významu díla J. A. Komenského.
- Klíčový motivační prvek, silný první dojem.
- **Vzácné knižní tisky v depozitním režimu.**

¹¹¹ Za námět na samostatnou kazuistiku by dozajista stála analýza učební situace, která vznikla v době popisované výstavy, kdy v prostorách přerovského zámku proběhlo natáčení historického filmu *Pod ochranou Žerotínů*. Žáky tehdejší bratrské školy si společně se skutečnými herci zahráli účastníci muzejně-edukačního programu, kteří se v dobových rolích celý den učili... (obr. 55 a 56).

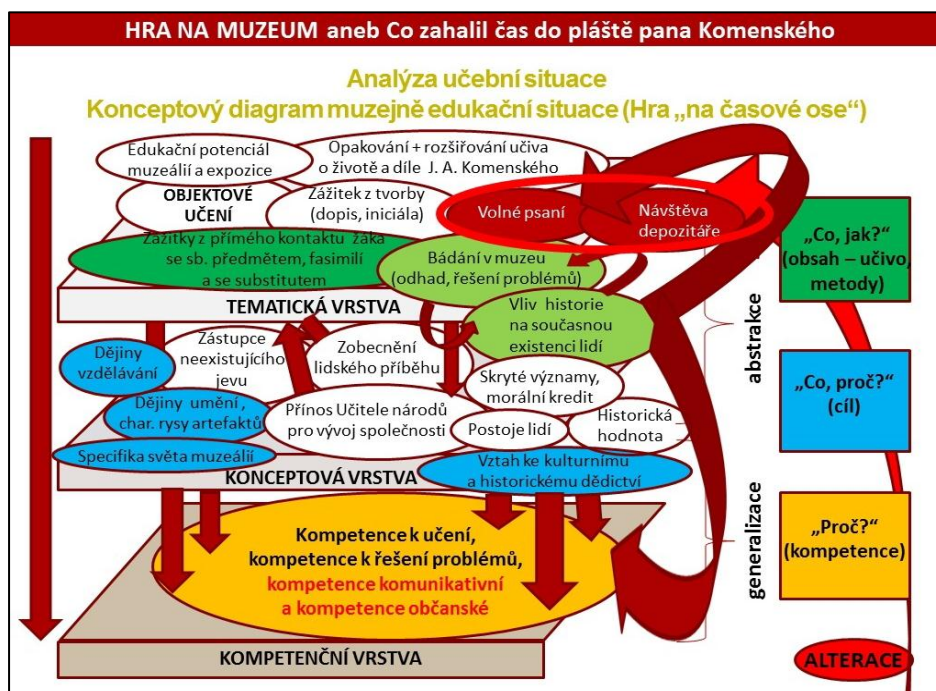
Obr. 55 a 56: Momentky zachycující pohodu během přestávek při natáčení – hraný obraz školy ze 16. století začíná odpovídat historické skutečnosti až ve chvíli, kdy se rozjíždí kamera. Zdroj: Fotoarchív MKP. Podrobnější informace o natáčení dostupné z: <<http://www.prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/aktuality/archiv-aktualit/nataceni-dokumentu-pod-ochranou-zerotinu-na-prerovskem-zamku>>.

Další informace o historickém kontextu obsahu filmu: <<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10391170572-pod-ochranou-zerotinu/>>.

b) Návrh zlepšujícího řešení vybrané edukační situace a jeho realizace za účelem možného vzniku kvalitativních změn (včetně popisu vzdělávacího kontextu):

- **Alterace** – Volné psaní, komentovaná prohlídka depozitáře.
- *Hra na časové ose* a množství kopií a faksimile - opora pro objektové učení – stimulované průniky do možných světů: **žakovské zkoumání (bádání)**.
- Vzniklé „obrazy“ účastníků programu jsou konfrontovány s historickými fakty a souběžně s nimi jsou předkládány k žakovskému ověřování osobní vjemy autentických originálů a kopií sbírkových předmětů.
- Podpora společného porovnávání a vyjednávání žakovských představ o širších historických i kulturních souvislostech místa - evropský kontext.
- Netradiční způsob bádání, naplňující vzdělávací proces v expoziční fázi programu, obsahuje učební úlohy k procvičování schopnosti odhadu. a řešení problému - praktické uplatnění Komenského didaktických zásad
- Interpretace historických narativů - stimulace volného psaní.
- **Cílů na úrovni rozvíjení kompetence k učení bylo z větší části dosaženo, proto zpětně hodnotíme učební situaci jako podnětnou.**
- Vyjádření vážnějších obsahů volného psaní bývá v nové podobě programu adorováno ukázkou vzácných historických tisků.

c) Náznorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme v trojrozměrné variantě konceptového diagramu (obr. 65):¹¹²



Obr. 65

¹¹² Obr. 65: Konceptový diagram klíčové učební situace *Vážený Jane Amosi....* Zdroj: Materiály autorky.

d) Závěrem - výsledek konkrétního analytického výzkumného šetření

Na alterovanou podobu programu se lze nyní také podívat ve smyslu kvalitativních změn konkrétního přístupu k učení v muzeu a považovat ji za jednu z nabízejících se efektivních forem mimoškolního vzdělávání a výchovy, která úspěšně slouží mladé generaci ke zvýšení úrovně v oblasti komunikační i občanské, ale také posiluje kompetenci k řešení problémů. Za kategorii charakteristickou pro naplnění kompetence k učení v muzeu lze na základě názorné analýzy prokazatelně považovat především vytvoření vhodných podmínek pro žákovské bádání ve smyslu široké nabídky substitutů sbírkových předmětů jako didaktických pomůcek, na které můžeme nahlížet jako na kvalitní podpůrné prostředky pro hloubkový způsob poznávání.

Vzhledem k nabízející se možnosti využití edukačního potenciálu muzeálií v prostředí muzea jako výzkumné instituce je žákům umožněno nejen samostatné pozorování, navíc obohacené o bohaté smyslové vnímání, ale také je tvůrčím způsobem posilována schopnost jejich interpretace fakticky nebo v představách. Závěrem lze konstatovat, že prezentovaná kazuistika podává výpověď o kroku směřujícím k restrukturalizaci obsahu muzejní edukace, do něhož byla aplikována brainstormingová metoda. Ač jsme si vědomi, že volné psaní není konečný produkt, který má žáka reprezentovat, jedná se o velmi vhodný nástroj pro učení a zpětné zkoumání prekonceptů žáků. Praktickou aplikací popisované metody do učební úlohy je pro nás dnes jednodušší zjistit, co si žáci z muzejního učiva zapamatovali. Ve zveřejněných podobách volných psaní se zpětně navíc dozvídáme cenné informace o postojích žáků, kteří se tak zároveň pokusili vyjádřit vlastní emoce z prožité edukační situace. V přívětivé atmosféře muzea právě takové učení vypovídá o jednom z praktických způsobů efektivního posilování vztahu žáků ke kulturnímu a historickému dědictví.

Počet zjištěných kritérií upozorňujících na kvalitu procesu učení je 49 z 60, přičemž se na ovlivnění výsledku podílelo 15 sledovaných specifických faktorů. Výsledek výzkumného šetření poukazuje na zprostředkování učiva společně s rozvojem čtyř klíčových kompetencí.

12.3.4 DOBRODRUŽNÁ VÝPRAVA ZA LESKLÝMI KAMÍNKY...AŽ KE ZKAMENĚLINÁM A JEŠTĚŘŮM DO DRUHOHOR (Edukační program ve stálé expozici MINERALOGIE)

a) Přítomnost nejdůležitějších specifických faktorů rozpoznaných v edukačním efektu expozice, s přihlédnutím k muzeálii jako hlavnímu nositeli obsahu prezentované muzejní edukace:

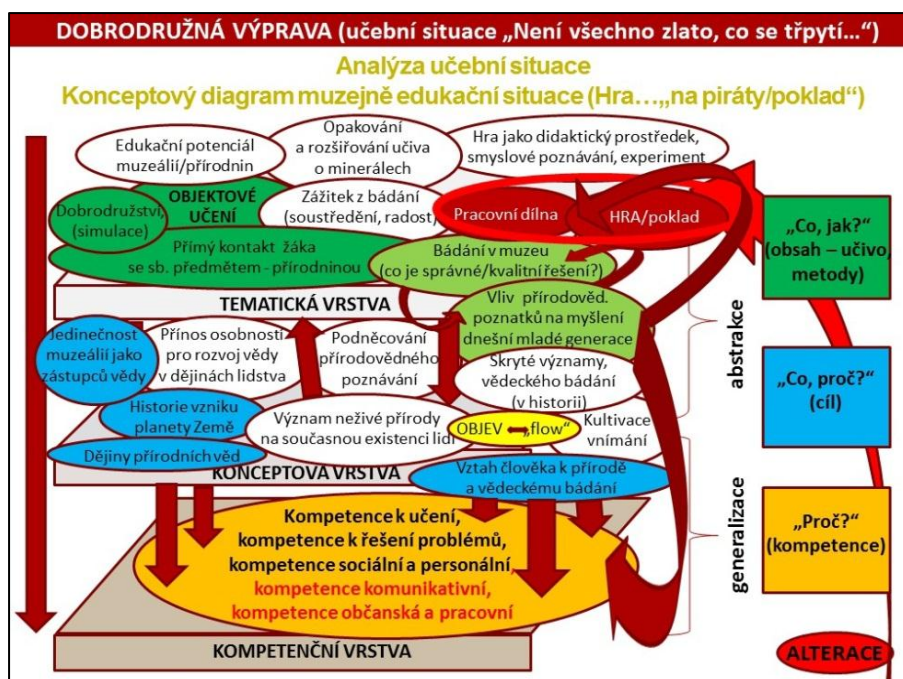
- **Muzejní sbírka přírodnin jako symbolický zástupce historie, který „dokumentuje“ lidské snažení v rámci daného vědeckého oboru.**
- **2358 artefaktů (přírodnin) systematicky uložených v několika desítkách původních instalačních skříní z roku 1935.**
- Zvláštní režim výstavy jako výhoda.
- **Využití interaktivních prvků, zákoutí přizpůsobená aktivnímu pobytu dětských účastníků, osobní kontakt s přírodninami.**
- Estetická působivost expozice (výstavy).
- **Obsahová zajímavost zprostředkovávaného tématu a jeho možná vazba na orientaci (zájmy) dětských účastníků programu.**

b) Návrh zlepšujícího řešení vybrané edukační situace a jeho realizace za účelem možného vzniku kvalitativních změn (včetně popisu vzdělávacího kontextu):

- **Alterace – Pracovní dílna, hra „na piráty“ - poklad.**
- Celostní herní přístup, iniciovaná spolupráce a podpora komunikace.
- Strukturovaná řada učebních úloh a častá změna učebních metod.
- **„Badatelský“ pohyb po expozici při řešení úloh** je podřízen vědecké logice mineralogického systému, přímá návaznost na učivo školního kurikula.
- Smyslové poznávání – praktická zkušenost, kooperativní učení.
- **„Není všechno zlato, co se třpytí“ – hodnota „vědeckého“ objevu.**
- Prostor pro individuální i skupinové zvažování pojmů, stimulace vlastních řešení i jejich hodnocení.
- Diskuse o metaforickém chápání přísloví – přenesené významy lidského snažení, smysl poznávání a vědy, „materialistický“ pohled současné společnosti na svět.
- Budování pozitivního vztahu žáků ke specifickým hodnotám přírodovědné expozice ve smyslu fenoménu sbírkotvorné činnosti jako netradiční způsob podněcováním mladé generace k učení.
- **Vysoká úroveň kompetence k učení, týmová spolupráce, ale malý zřetel k aplikaci poznatků do praxe vede k posouzení situace – podnětná úroveň.**

c) Názorný pohled do analýzy klíčové učební situace přinášíme v trojrozměrné variantě konceptového diagramu (obr. 66):¹¹³

¹¹³ Obr. 66: Konceptový diagram klíčové učební situace *Není všechno zlato, co se třpytí...* Zdroj: Materiály autorky.



Obr. 66

d) Závěrem - výsledek konkrétního analytického výzkumného šetření

Z analýzy kazuistiky je patrné, že při vzdělávacím procesu v muzeu je v konkrétním případě naplňována žákovská kompetence k učení, kompetence komunikativní, sociální a personální, ale také kompetence k řešení problémů. Na záměrné vytváření podmínek pro nasycení kompetence pracovní poukazuje alterovaná podoba jedné z tvůrčích dílniček, kdy během aktivního přístupu k učební úloze (hra na sběratele-přírodovědce) žáci získávají zkušenost, kterou lze uplatnit v praktickém životě při jejich budoucím výběru povolání. Z pohledu oborové didaktiky muzejní pedagogiky si lze v analyzované učební situaci navíc povšimnout jednání muzejní pedagožky, která směřuje reflektivní rozhovor k tématu, jež umožňuje nasycení potřeb žáků nejen ve smyslu kompetence komunikativní, ale i občanské. Při učení v prostředí mineralogické expozice si účastníci edukačního programu mohou intenzivněji uvědomit vážné důsledky aktuálních změn v přírodních procesech planety Země, jež mohou ovlivňovat nejen kvalitu současného života lidí, ale i jejich existenci v budoucnosti.

Nástin možných představ o dalším vývoji lidské společnosti ovlivňuje stejně tak samotný průběh muzejní edukace, jako i expertní uvažování muzejní pedagožky ve smyslu přizpůsobení profesního jednání ke kvalitativnímu získání edukačního potenciálu další učební situace. Detailní analýza promluv žáků při závěrečné diskusi svědčí o pochopení symbolické hodnoty a skutečného významu jedinečnosti muzeálie/přírodniny. Zároveň ale poukazuje na velký zájem žáků o její ilustrativní a estetickou funkci. Nasbírané důkazy o vzdělávacích posunech žákovského myšlení svědčí ve prospěch pozitivního ovlivňování kognitivních procesů při učení v muzeu. Prezentovaná expertní ukázka výběru vhodných nástrojů k podpoře poznávání ve specifickém zázemí

přírodovědné muzejní expozice, včetně promyšlené nabídky vhodné alterace dvou učebních situací, podává svědectví o didakticky smysluplném a efektivním propojování edukačních cílů s praktickou činností žáků. Závěrem lze říci, že uvedená kazuistika vypovídá o stále se pohybujícím tvaru muzejní edukace, při němž muzejní pedagog často mění postup a přitom přemýšlí o vztazích mezi cíli, obsahem učení a činností žáků. Obdobná situace nastává, když se žáky stanou například odborní pracovníci muzea – přichází spontánní radost z poznávání.

Počet zjištěných kritérií napovídajících na kvalitu procesu učení je 42 ze 60, přičemž se na ovlivnění výsledku podílelo 8 sledovaných edukačních faktorů. Výsledek výzkumného šetření napovídá na propojování osvojování učiva celkem s pěti klíčovými kompetencemi.

12.3.5 VESELÁ ENTOMOLOGIE ANEB PŘÍBĚHY ZE ŽIVOTA HMYZÍCH KAMARÁDŮ (Edukační program ve stálé expozici ENTOMOLOGIE)

a) Přítomnost nejdůležitějších specifických faktorů rozpoznaných v edukačním efektu expozice, s přihlédnutím k muzeálii jako hlavnímu nositeli obsahu prezentované muzejní edukace:

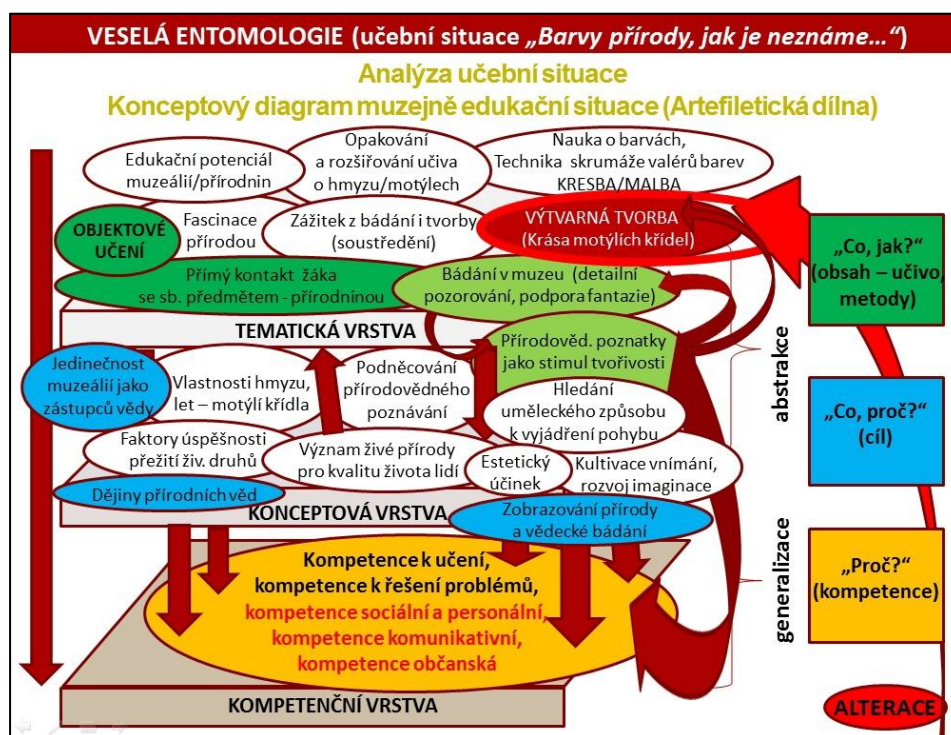
- Muzejní sbírka přírodnin jako výjimečné vědecké setkání s uměle vytvořeným biotopem.
- Sbírka obsahuje více než 9 000 druhů v celkovém počtu 22 433 jedinců.
- Využití počítačové technologie - místo pro vznik vizuálních představ.
- Využití interaktivních prvků, zákoutí přizpůsobená aktivnímu poznávání dětských účastníků – podpora vědeckého bádání.
- Obsahová zajímavost zprostředkovávaného tématu a jeho možná vazba na orientaci (zájmy) dětských účastníků programu.

b) Návrh zlepšujícího řešení vybrané edukační situace a jeho realizace za účelem možného vzniku kvalitativních změn (včetně popisu vzdělávacího kontextu):

- Alterace – Výtvarná dílna
- Výklad základního učiva z oblasti entomologie jako vědy o hmyzu společně s informacemi o souvislostech jeho existence s jinými formami života na Zemi se staly jádrem klíčového tématu popisované muzejní edukace (cílená podpora znalosti pojmů, individuální i skupinová řešení).
- Kontextuální učení, přímá návaznost na učivo školního kurikula.
- Smyslové zprostředkování mnohočetnosti a tvarové rozličnosti říše hmyzu, se v alterované podobě programu projevuje zaměřením na estetické vnímání vystavených exemplářů.

- **Detailní prohlížení – naplnění příležitosti k bádání**, diskuse o vizuální fascinaci člověka rozmanitostí přírodních krás.
- *Barva motýlích křídel jak je neznáme* – výtvarně tvořivá činnost s artefiletickým přesahem, podpora imaginace a estetické citlivosti.
- Konfrontace kreslířského a malířského pojetí úlohy, podpora kreativity, realistické znázornění přírody, zobecňování v kulturních souvislostech.
- Soustředění na mezipředmětové poznávání.
- **Vysoká úroveň kompetence k učení, týmová spolupráce, ale malý zřetel na možnost vlastního řízení učení vede k označení situace za podnětnou.**

c) **Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme v trojrozměrné variantě konceptového diagramu (obr. 67):¹¹⁴**



Obr. 67

d) Závěrem - výsledek konkrétního analytického výzkumného šetření

Z hlediska obhajoby specifického vzdělávacího potenciálu muzejní edukace považujeme za důležité vyzdvihnout konkrétní didaktickou snahu muzejní pedagožky o podporu přírodovědně orientovaného učení. S přihlédnutím k odbornému názoru entomologů, že vztahy hmyzu k ostatním skupinám živočichů zůstávají v evoluční teorii nejasné, má dozajista smysl zabývat se s mladou generací výjimečnými vlastnostmi nejdokonaleji vyvinutých členovců a pozorně si

¹¹⁴ Obr. 67: Konceptový diagram klíčové učební situace *Barvy přírody, jak je neznáme...* Zdroj: Materiály autorky.

všímat jejich fyziologických předpokladů, díky nimž dnes zástupci této třídy tvoří více než polovinu žijících druhů na Zemi. Ohled na dodržování ontodidaktické úrovně učení v muzeu nás při restrukturalizaci obsahu prezentované učební situace přivedl k myšlence na obohacení učiva o motýlech. Zpětně shledáváme, že zařazení informací lepidopterologického zaměření vhodně ilustruje všeobecný předpoklad existenčního úspěchu hmyzu, za nímž stojí především schopnost hmyzu létat (často na velké vzdálenosti). Snad také proto křehká křídla motýlů po staletí fascinují lidstvo. Jde o pochopení génia jejich funkce, ale také o obdiv k jejich kráse.

Můžeme konstatovat, že pojmy z konceptové vrstvy prezentovaného programu se také přenášejí k cílovému zaměření poslední učební úlohy, ač se tato svým zaměřením zcela vymyká ostatním aktivitám a její jádro lze hledat v oblasti výchovných oborů. Z diagramu konceptové analýzy vyplývá, že se nové poznatky z učiva o systematické kategorizaci entomologie jako jedné z přírodních věd začínají postupně promítat do žákovských pokusů o detailní popis té či oné skupiny živočichů v rámci rozebírané učební situace. Úroveň žákovské znalosti výtvarných pojmů, patřící k tematické vrstvě popisovaného učení v muzeu, se odvíjí od těsného vlivu „bezprostředního koučování“ tvořivě expresivní úlohy osobou muzejní pedagožky. Na výsledcích výtvarné tvorby se také dozajista odráží možnost reálné opory žáků ve stálém vizuálním kontaktu se sbírkovými předměty. Oba uvedené faktory nabývají na intenzitě právě díky praktické součinnosti muzejní pedagožky a žáků, k jejichž dobrému vztahu přispěla oboustranná účast na otevřeném rozhovoru, během něhož docházelo při učení ke vzájemné konfrontaci názorů. Ke kompetenci k učení a kompetenci k řešení problémů přibyla v alterované podobě edukačního programu i praktická šance žáků pro naplnění kompetence komunikativní, sociální a personální.

Z analýzy kazuistiky je patrné, že se dětským účastníkům programu v zázemí muzejní instituce nabízí vhodná příležitost uvědomit si pozitivní vliv představy o své tvorbě, tj. o sobě samém, ale také o možnostech praktického nácviku lepšího ovládnutí svého chování a jednání vůči ostatním žákům ve skupině. Vlastní aktivita žáků na pozadí vzájemné komunikace vypovídá o podnětné úrovni muzejní edukace a poukazuje na motivující prostředí pro možný vznik zájmu jedinců nejen o probírané učivo, ale také obecně o vědecké bádání. Závěrem lze na obhajobu didaktického přínosu této kazuistiky říci, že praktická aplikace poslední prezentované učební úlohy do procesu učení v přírodovědné muzejní expozici zvýšila pravděpodobnost hlubšího porozumění žáků obsahům náročných vědeckých pojmů a zobecňování smyslu přírodovědného bádání. Stejně tak její přítomnost ve struktuře edukačního programu obohatila znalost výtvarného jazyka žáků potřebného k jejich dalším pokusům o pochopení a tvorbu osobního postoje k uměleckým dílům.

Z uvedených skutečností vyplývá, že za aplikovaným komplexnějším přístupem k dovednostem můžeme z hlediska didaktického shledávat i naplňování kompetence občanské. Žákovských projevů, které odráží proces utvářejících se klíčových kompetencí, si lze povšimnout

z jejich postupně zvyšující se projevů o porozumění základním ekologickým souvislostem v přírodě. Na přehodnocování jejich ekologického myšlení poukazuje i detailní analýza videozáznamu z programu, kdy žáci během společné prohlídky entomologické expozice, ale i při plnění badatelských úloh s didaktickými pomůckami viditelně projevují zájem o danou problematiku a kladou muzejní pedagožce četné dotazy. Věříme, že poznatky z učení v muzejní expozici entomologie mohou mladé generaci pomoci pochopit některé ze základních ekologických souvislostí a posílit jejich respekt k ochraně životního prostředí.

Počet zjištěných kritérií upozorňujících na kvalitu vzdělávání v muzeu je 50 z 60, přičemž se na ovlivnění výsledku podílelo 8 sledovaných specifických faktorů. Výsledek výzkumného šetření poukazuje na zprostředkování učiva společně s rozvojem pěti klíčových kompetencí.

12.3.6 JAK SE LÁME SVĚTLO, ANEB PROČ OPTIKA NESOUVISÍ S OPICÍ (Edukační program se samoobslužnou variantou v pilotní výstavě MKP pro rok 2013 MEOPTA 80. HISTORIE OPTICKÉHO PRŮMYSLU)

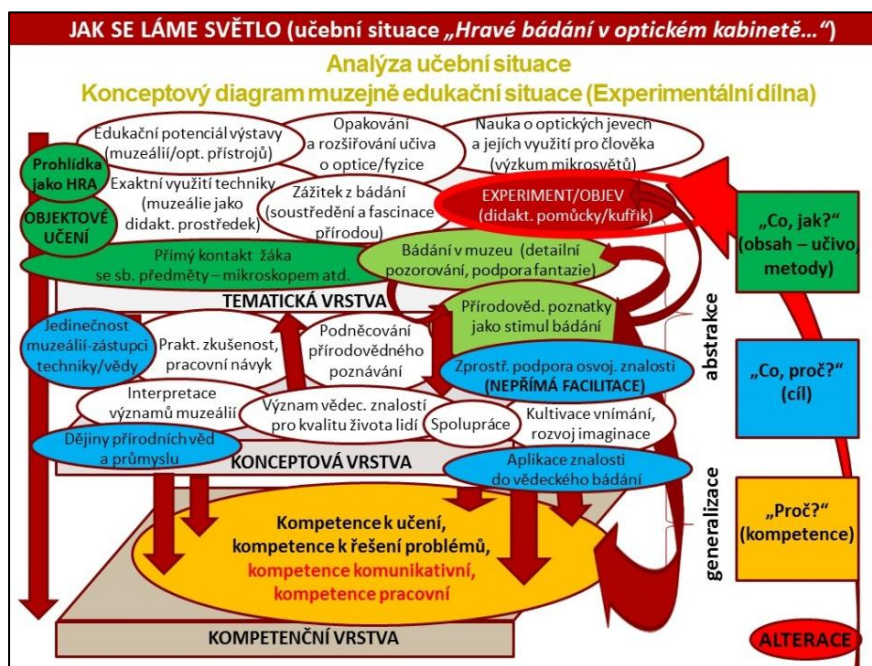
a) Přítomnost nejdůležitějších specifických faktorů rozpoznaných v edukačním efektu výstavy, s přihlédnutím k muzeálii jako hlavnímu nositeli obsahu prezentované muzejní edukace:

- **Rozsáhlý výstavní návrh na možnou prezentaci obrovské škály optických výrobků napovídal z hlediska technického na zvláštní význam podniku pro místní i celostátní hospodářství.**
- **Čitelné architektonické řešení a vizuální styl korespondující s vnímáním dětského světa, ač se jednalo o výstavu optických přístrojů – Flexareta.**
- **Logické uspořádání mobiliáře, komunikační cesta s motivačním nábojem**
- **„dětské koutky“ pro neformální vzdělávání, využití volného času rodin s dětmi – samoobslužná varianta programu.**
- **Využití interaktivních prvků, zákoutí přizpůsobená aktivnímu poznávání dětí – podpora technického bádání (experiment).**
- **Obsah speciálně zprostředkovaný formou instalací samostatných dětských výstavních panelů (textů a obrázků).**
- **Záměrné „mezery“ v obsahu výstavy – místa pro zklidnění, případně prostor pro kooperaci a možnou diskusi skupiny o obsahu (představách).**

b) Návrh zlepšujícího řešení vybrané edukační situace a jeho realizace za účelem možného vzniku kvalitativních změn (včetně popisu vzdělávacího kontextu):

- **Alterace – Film, experiment/objev.**
- Strukturovaná řada edukačních situací, které byly připravovány k účelům mezigeneračního poznávání z oblasti přírodovědného učiva.
- Jiné učební metody – zprostředkování vysoce technicky náročného tématu.
- Mozkově kompatibilní, kontextuální učení.
- Posilování kompetence pracovní a komunikativní – zohledňování znalostí i zájmů skupin (mezigenerační učení, facilitace rodinou, složitější úlohy).
- „Optický“ muzejní kufřík jako didaktická pomůcka podporující kooperaci.
- *Hravé bádání v optickém kabinetě* – opakování učiva, experiment, zobecňování významu znalosti fyziky v souvislosti s jinými obory.
- Využití audio vizuální techniky – projekce filmu, počítačové pracoviště.
- Mikroúroveň lidského vidění – vstup do fikčních světů, abstrakce.
- Rozbor učební situace poukázal na motivující funkci experimentální úlohy, pro vznik vztahu mezi osvojováním učiva a spojením klíčových kompetencí. Z pohledu didaktiky muzejní pedagogiky hovoříme o podnětné situaci, při níž se naléhavost alterace nejevila nijak zvlášť silná, a to i přes samoobslužnou formu programu.

c) Názorný pohled do analýzy klíčové učební situace přinášíme v trojrozměrné variantě konceptového diagramu (obr. 68):¹¹⁵



Obr. 68

¹¹⁵ Obr. 68: Konceptový diagram klíčové učební situace „Hravé bádání v optickém kabinetě...“ Zdroj: Materiály autorky.

d) Závěrem - výsledek konkrétního analytického výzkumného šetření

Školní pomůcky nemusím. Ale ten muzejní kufřík, to je fakt hustý... (Pavel, 11 let)

Kazuistika zaměřená na mikroanalýzu řady dílčích po sobě jdoucích učebních úloh ústí do klíčové situace, nad kterou je možné se zamýšlet jako nad typickým příkladem obrazu přírodovědného bádání v muzeu. Vhled do učební situace z prezentovaného programu poskytuje „zaostřenější“ didaktickou představu o kvalitách edukace při aplikaci herního přístupu do nepřímé podpory návštěvníků, která ilustruje nabídku možnosti osvojení si poznání z oblasti přírodních věd v zázemí muzejní instituce..

Za cenné můžeme z metodického pohledu považovat zjištění, že samoobslužná varianta přibližování přírodovědných informací dětským návštěvníkům svědčila ve prospěch konstruktivistického přístupu k učení v muzeu. Motivace dětí k mozkově kompatibilnímu učení se při nepřímé facilitaci začala odvíjet prostřednictvím didaktických prostředků umístěných nebo donesených na výstavu, odpovídajících věku a úrovni znalosti dětí. Při zadané experimentální činnosti s didaktickými pomůckami a během objevných procesů byly do paměti dětí ukládány poznatky trvalejšího a kvalitnějšího charakteru, přestože jsou všechny návody k učebním postupům zakomponovány do fiktivního převyprávění běžných zkušeností z Flexíkova života. Zástupná forma řídicího stylu učení posloužila nejen k probouzení zájmu dětských návštěvníků výstavy o poznávání významu celé škály přístrojů firmy Meopta, ale v širším slova smyslu také o poznávání fyzikálních jevů a zákonitostí. Nabízené podnětné prostředí pro účely vědeckého bádání ve smyslu řešení jednoduchých učebních úloh vedlo k podněcování zájmu dětí o muzejní edukaci a k posilování jejich kompetence k učení na základě dílčí praktické zkušenosti. Z didaktického hlediska lze na použitelnost popisované kompetence nahlížet v souvislosti s širším konceptem celoživotního učení. Na uvedené jednání můžeme zpětně pohlížet jako veskrze nezbytný proces, jenž přivádí jedince k jeho úspěšnému uplatnění na trhu práce.

Závěrem lze říci, že intencionální pojetí analyzovaného příkladu prezentace a edukace muzejní výstavy vypovídá díky bezprostřednímu instalačnímu propojení dětských panelů (obr. 132 a 133)¹¹⁶ se sbírkovým předmětem a didaktickou pomůckou o vhodných podmínkách pro učení dětí fyzikálnímu učivu. Za průběžným začleněním specifických didaktických prvků do celé instalace výstavy spatřujeme inspirativní jednání muzejní pedagožky, která se pokusila vyučovat návštěvníky výstavou jako celkem. V jejich zprostředkovaných požadavcích na dětského návštěvníka je zároveň obsažena motivace i regulace kognitivní činnosti, jejichž soulad v obecném slova smyslu při edukaci prospívá poznávání dětí.

¹¹⁶ Obr. 132 a 133: Kdo přišel do výstavy za poučením, tak rozhodně domů neodcházal s prázdnou. Obsah i podoba panelů určených dětem nejdříve zaujaly oko dospělého návštěvníka. Zdroj: Instalační materiály MKP.

Počet zjištěných kritérií upozorňujících na kvalitu vzdělávání v muzeu je 36 z 60, přičemž se na ovlivnění výsledku podílelo 15 sledovaných specifických faktorů. Výsledek výzkumného šetření poukazuje na zprostředkování učiva společně s rozvojem čtyř klíčových kompetencí.

12.3.7 LIDOVÉ ZVYKY NA HANÉ ANEB JÁ MÁM MALOVANOU VESTU, VESTIČKU (Edukační program v národopisné expozici *HANÁCKÉHO KROJE*)

a) Přítomnost nejdůležitějších specifických faktorů rozpoznaných v edukačním efektu expozice, s přihlédnutím k muzeálii jako hlavnímu nositeli obsahu prezentované muzejní edukace:

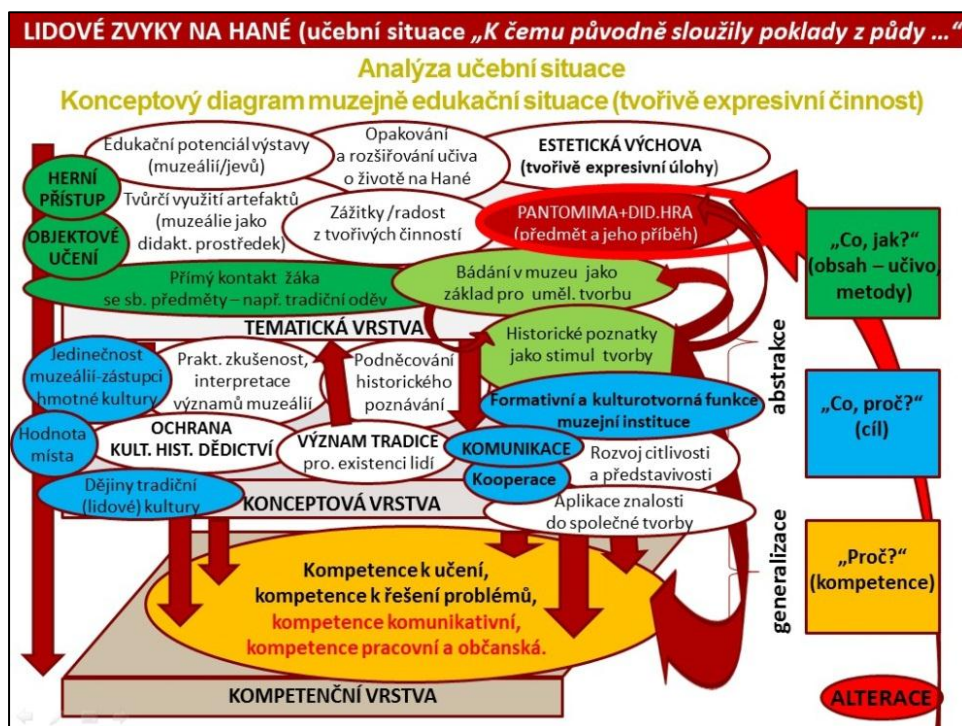
- Estetická působivost expozice (výstavy) – podoba lidové kultury.
- „Génus loci“ muzejního prostoru.
- Přiměřené scénování (z hlediska dětského pozorovatele).
- **Obsahová zajímavost zprostředkovávaného tématu a jeho možná vazba na orientaci (zájmy) žáků – předměty denní potřeby.**
- Rozloha výstavního prostoru přizpůsobená časové determinaci.
- Záměrné „mezery“ v obsahu výstavy – místa pro zklidnění, případně prostor pro kooperaci a možnou diskusi skupiny o obsahu (představách).

b) Návrh zlepšujícího řešení vybrané edukační situace a jeho realizace za účelem možného vzniku kvalitativních změn (včetně popisu vzdělávacího kontextu):

- **Alterace – pantomima a didaktická hra, předmět a jeho příběh.**
- K naplňování obsahu uvedené interpretace patří pozitivní ovlivňování citlivosti mladých lidí k místnímu prostředí a uvědomělá snaha o uchovávání a podporu atmosféry konkrétní lokality.
- **Přímá vazba na školní výuku průřezového tématu *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*, podpora uměleckého vzdělávání.**
- Poznávání kultury regionu - posilování kompetence komunikativní, ovlivňování afektivní stránky dětské osobnosti.
- Sbírkové předměty jako didaktické pomůcky podporující objektové a kooperativní učení, rozvoj psychomotorických cílů edukace.
- Názornost a emotivnost několika expozičních rekonstrukcí za sebou se stává efektivním nástrojem pro vytváření adekvátních asociací – **snaha o nahlédnutí „dovnitř“ života našich prarodičů v minulosti – bádání žáků, osobní zkušenost.**

- „K čemu původně sloužily poklady z půdy“ – učení formou dramatické ukázky, práce s historickými prameny - pohyb mezi historickým a fikčním světem.
- Autentická interakce s hmotnou i nemateriální lidovou kulturou jako způsob zvnitřnění tradic a zvyků, uchovávání paměti místa, důvod pro vzájemnou komunikaci skupiny na mezipředmětové úrovni učení.
- Situační obrát k aktivitám, které napomáhají tvorbě žákovských představ při realizaci expresivně-tvořivých úloh, se stal podnětem pro vznik zázemí s podnětnou kvalitou vzdělávání (v oblasti mezipředmětového průniku).

c) Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme v trojrozměrné variantě konceptového diagramu (obr. 69):¹¹⁷



Obr. 69

d) Závěrem - výsledek konkrétního analytického výzkumného šetření

Prezentovaná kazuistika zpětně vypovídá o edukačním programu s přítomností učebních úloh, které poukazovaly na přítomné prvky dovednostního učení. Zároveň poukazuje na způsob afektivního rozvoje žáků v prostředí muzejní instituce, které v souladu s vhodným strukturováním učebních situací mohou pozitivně ovlivňovat usuzování mladého člověka. Domníváme se, že prožité emoce a afekty dětských účastníků programu mohou v souvislosti s uvedeným tématem rozvíjet jejich sympatie ke kulturnímu a historickému dědictví a jeho ochraně.

¹¹⁷ Obr. 69: Konceptový diagram klíčové učební situace „K čemu původně sloužily poklady ze staré půdy..“
Zdroj: Materiály autorky.

Výchovné cíle prezentované muzejní edukace jsou dosahovány skrze rozvoj tvořivého způsobu myšlení, citění a jednání žáků. Kompetence k učení a kompetence k řešení problémů aplikovaná do kombinace tvůrčích činností a herních prvků umožňuje žákům pochopit některé materiální, duchovní a sociální jevy, jež po léta spoluvytvářely obraz lidové kultury na území Hané. Takové poznání je ze samotné podstaty tématu možné jen společně s intencionálním prohlubováním vzájemných vztahů mezi účastníky programu, což svědčí o přítomnosti klíčových kompetencí při prezentovaném učení v muzeu. O rozvoji kompetence sociální a personální pak vypovídá vzájemná spolupráce žáků na tvořivých aktivitách stejně jako možnost ovlivnit sebevýchovu pomocí zpětnovazebného získávání informací o vlastních reakcích na zadání učebních úloh. Projevy kompetence komunikativní ilustruje především obsah žakovských vyjednávání při hledání správných řešení učebních úloh nebo společná formulace myšlenek při praktickém předvedení vlastních řešení.

Alterované podobě učební situace formou dramatické výchovy vděčíme za docenění významu muzeálií v kontextu kompetence pracovní, neboť jsou při ní opakovaně žáci vystavováni přímému kontaktu s historickými předměty tradiční rukodělné výroby. Například žáky oblíbená pantomima jako vhodný způsob hraní scének s originály zemědělských artefaktů, řemeslnických nástrojů a předmětů všedního dne vylepšuje proces osvojování popisované kompetence. Učební úloha může obohatit znalost žáka o specifické informace, jež bude moci uplatnit například při dalším studiu či v pracovním procesu.

Závěrem lze říci, že na základě detailní analýzy prezentované kazuistiky jsme shledali zcela zásadní zjištění, které reflektuje bohatou přítomnost nadpředmětové podoby kompetence občanské. Výchovný potenciál této muzejní edukace přímo souvisí se vzdělávacím zaměřením programu. Díky zvýšení úrovně znalosti žáků o paměti Hané tak souběžně dochází k vytváření pozitivního vztahu k celé zemi. Znalost dějin regionální lidové kultury vede žáky k širší schopnosti respektování, ochrany a obecnému považování si národních tradic. Konkrétní poznatky z učiva probraného v prostředí přerovské národopisné expozice se stávají kvalitním základem pro orientaci žáků v průřezovém kurikulárním tématu *Výchova ke vztahu ke kulturněhistorickému dědictví*. Popisovaná didaktická interakce a sociální atmosféra učení svědčí o významné roli muzejní edukace v oblasti formativní.

Počet zjištěných kritérií upozorňujících na kvalitu vzdělávání v muzeu je 47 z 60, přičemž se na ovlivnění výsledku podílelo 9 sledovaných specifických faktorů. Výsledek výzkumného šetření poukazuje na zprostředkování učiva společně s rozvojem čtyř klíčových kompetencí.

12.3.8 ROMANTICKÉ JAPONSKO ANEB JAK TUTO ZEMI OBJEVILI ČEŠI NA POČÁTKU 20. STOLETÍ (Edukační program v pilotní výstavě MKP pro rok 2011 TOU KNIHOU JSEM SI ZAMILOVAL JAPONSKO)

a) Přítomnost nejdůležitějších specifických faktorů rozpoznaných v edukačním efektu výstavy, s přihlédnutím k muzeálii jako hlavnímu nositeli obsahu prezentované muzejní edukace:

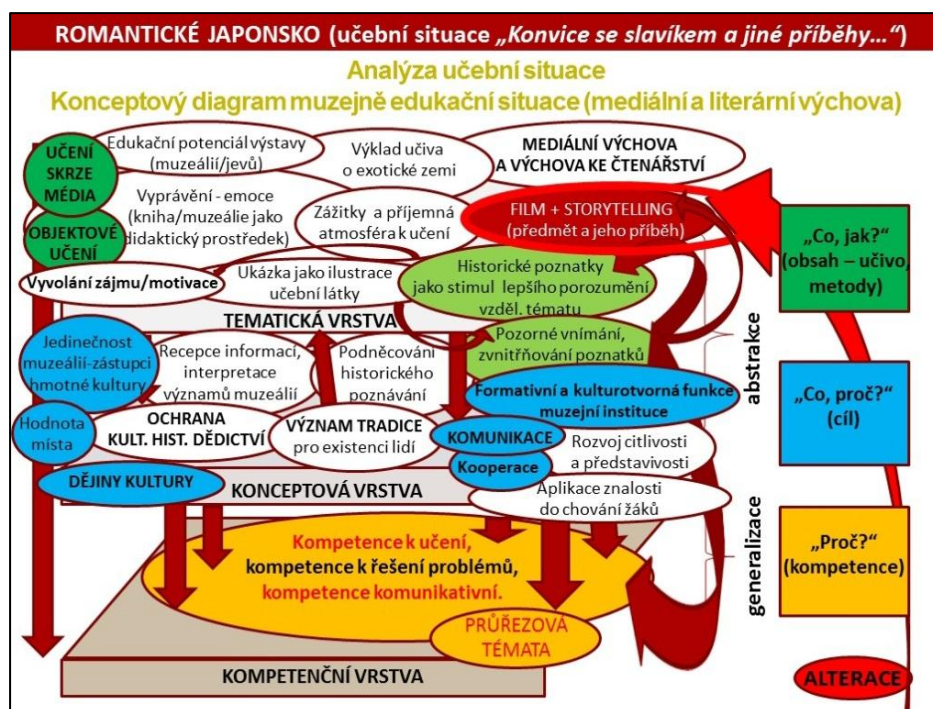
- Estetická působivost expozice (výstavy) – atmosféra cizí kultury.
- Logické uspořádání mobiliáře, komunikační cesta s motivačním nábojem - symbol - instalační prvky, vznik představ o podobě japonské zahrady.
- Přiměřené scénování (z hlediska dětského pozorovatele).
- **Využití interaktivních prvků, zákoutí přizpůsobená aktivnímu poznávání dětských účastníků.**
- Rozloha výstavy přizpůsobená časovým nárokům – ovlivněno exotickou tradicí.
- Záměrné „mezery“ v obsahu výstavy – místa pro zklidnění, případně prostor pro kooperaci a možnou diskusi skupiny o obsahu.
- Substituty, knihy, originály – jukata, dřeváky.

b) Návrh zlepšujícího řešení vybrané edukační situace a jeho realizace za účelem možného vzniku kvalitativních změn (včetně popisu vzdělávacího kontextu):

- **Alterace – film a storytelling, předmět a jeho příběh.**
- Poznávání exotické kultury – tajemství - posilování kompetence komunikativní, ovlivňování afektivní stránky dětské osobnosti.
- Podpora estetického vnímání, citlivost na „jinou krásu“- svěbytné japonské umění, obřady, vliv náboženství a filozofie – zobecňování významů.
- **„Dekódování“ informací z dějin objevování Dálného východu a jejich další poznávání - aplikace tradičních muzejně badatelských postupů a metod, metody sdílení pohledu ostatních, hromadné učení, vyprávění.**
- Kniha jako nositel tradičních duchovních hodnot.
- Síla příběhu – koncept cesty – symbolické myšlení, užití metafor.
- Jiné metody – hledání nového pohledu i způsobu interpretace.
- Sbírkové předměty jako didaktické pomůcky podporující objektové a kooperativní učení, rozvoj všech složek učení, dovednostní učení.
- Názornost a emotivnost několika expozičních rekonstrukcí za sebou se stává efektivním nástrojem pro vytváření adekvátních žákovských asociací – snaha o pohled do minulosti exotické země – didaktická hra.

- *Konvice se slávikem a jiné příběhy* – učení formou čtení příběhů, obsah dobové literatury – pramen poznání pocházející z lidové tvořivosti, vztahy mezi historickým a fikčním světem.
- Autentická interakce s lidovou kulturou jako způsob porozumění a uchopení cizích tradic a zvyků, uchovávání paměti místa, důvod pro komunikaci skupiny na mezipředmětové úrovni k naplnění klíčových kompetencí žáků.
- **Obsahově náročnému tématu byla od prvopočátku zadání věnovaná velká pozornost, přesto považujeme náročné téma za předané až v souvislosti s návrhem alterace. Po jeho realizaci lze považovat stav za vhodný předstupeň rozvinuté situace, a proto ji hodnotíme také jako podnětnou.**

c) **Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme v trojrozměrné variantě konceptového diagramu (obr. 70):¹¹⁸**



Obr. 70

d) Závěrem - výsledek konkrétního analytického výzkumného šetření

Před uzavřením sledované kazuistiky se nabízí ocitovat úryvek z odborného příspěvku, jehož autorka se na Konferenci výtvarné výchovy ve světě současného umění a technologií zabývala didaktickým tématem - obhajobou aplikace prezentované metody do učení v muzeu (Tomešková, 2012, s. 129): „*Motivačního filmu lze úspěšně využít v rámci učení průřezových témat. I jeho výchovná složka není zanedbatelná, protože vede žáka k nápodobě*

¹¹⁸ Obr. 70: Konceptový diagram klíčové učební situace „*Konvice se slávikem a jiné příběhy...*“
Zdroj: Materiály autorky.

vzorů, ale v našem případě také k možnosti samostatné, zvolna rodící se úvahy jedince o námětu a jeho ztvárnění. Kvalitní snímek vytvořený citlivou rukou navíc podporuje estetické cítění žáků. Vyjadřuje se především výtvarným jazykem a o to více nabízí bezprostřední zážitek. Tato didaktická pomůcka v muzejním prostředí dosud neobvyklá, vychází z poznávacích potřeb jedince. Zároveň však podněcuje diskusi účastníků a přispívá k příznivému sociálnímu klimatu během muzejní edukace. Pokud je přímo i obsah filmu směřován k prosociálnosti, pak se žáci učí empatii a spolupráci, jsou vedeni k posílení humánních postojů... Muzejnímu pedagogovi se nabízí možnost využít jeho zvláštnost, překvapivost až záhadnost a otevřít cestu do světa dětské fantazie.“

Na obhajobu edukačního využití metody storytellingu přinášíme názor Dolákové, která lektorovala metodický seminář DVPP (Portál jazyků, 2011, [online]): „*Uplatňování metod storytellingu podněcuje chuť k práci s literaturou, chuť ke čtení, obohacuje slovní zásobu, vede k porozumění textu, zvyšuje schopnost předvídání, analýzy a syntézy, podněcuje představivost, tvořivost a pomáhá pedagogům i dětem při řešení problémových situací.*“

Závěrem lze říci, že libovolné způsoby převyprávění lidských příběhů lze v praxi muzejní pedagogiky právem považovat za variabilní mezipředmětové činnosti. Znovuobrozený způsob didaktické práce v prezentovaném edukačním programu vedl žáky k porozumění obsahu a souvislostem při poznávání Japonska a jeho kultury. Zpětně není pochyb, že alterovaný proces pomáhal vybavit žáky souborem klíčových kompetencí, které pro ně při aktivní účasti na muzejní edukaci byly dosažitelné. Zřetelně si lze povšimnout intencionálního vlivu na žákovské osvojování kompetence k učení, kompetence k řešení problémů a kompetence komunikativní.

O klíčové roli facilitátora v popisované muzejní edukaci vypovídá fakt, který vystupuje do popředí především při kombinovaném užití metody storytellingu s reflektivním rozhovorem žáků. Právě z analýzy konkrétního příkladu takové součinnosti je patrné, že muzejní pedagog musel prokazovat velkou míru expertnosti při praktickém řízení učební situace, aby mohla nabýt do vysoké vzdělávací a výchovné úrovně. Taková situace, která zjednodušuje porozumění náročnému tématu, může na jedné straně vést žáky k citlivému vnímání mediálních obsahů a na straně druhé z nich vychovat přemýšlivé čtenáře. Prezentovaný závěr svědčí o efektivním prosazování mediální výchovy a výchovy ke čtenářství v praxi muzejní pedagogiky. Mladý člověk, který je v přívětivé atmosféře muzea zaveden do hloubky obsahu příběhu z dějin lidstva a přemýšlí nad jeho smyslem, se také dozajista stává otevřenějším vůči širokému poznávání světa.

Počet zjištěných kritérií upozorňujících na kvalitu vzdělávání v muzeu je 40 z 60, přičemž se na ovlivnění výsledku podílelo 12 sledovaných specifických faktorů. Výsledek výzkumného šetření poukazuje na zprostředkování učiva společně s rozvojem tří klíčových kompetencí.

13 VÝSLEDKY A DISKUSE

Zhodnotit výsledky šetření v případě akčního výzkumu znamená uvědomit si, že jsme sice ušli pořádný kus cesty, ale že proces našeho snažení není možné uzavřít. V hermeneutickém pojetí výzkumného postupu, v našem případě nasměrovaného na analýzu a reflexi muzejní edukace s přihlédnutím k posuzování jejich kvalit, se nabízí vidět analogii s mnohdy sysifovskou prací učitele. Ač víme, že jakýkoliv problém v pedagogice (i didaktice) lze zjednodušit na interpretace vzdělávacího procesu a jeho porozumění, neexistuje žádná chytrá kniha, která by nabídla správný návrh struktury edukace. Stejně tak nemáme návod, který by vedl k vytvoření co nejlepšího konstruktů poznání. Totéž je možné tvrdit o výběru vhodného designu výzkumu, který je schopen zachytit obraz kvality (ve) vzdělávání spolehlivě a validně.

Autorku dizertační práce dovedl mnohokrát velmi těsný a dlouholetý vztah k pedagogické praxi ke zjištění, že každá pomoc dítěti uvědomit si rozpor mezi jeho nepřesným poznáním a realitou, je tím pravým klíčem k učení. Podoba takového sebepoznání odpovídá konstruktivistickému myšlení, při němž jsou všichni účastníci vzdělávacího procesu uváděni do souvislosti s tím, co už znají. Novou zkušenost při poznávání obvykle navíc doprovází i velká dávka zvědavosti, která se také v případě autorky jako účastníka výzkumu stala hybným motorem prezentovaného šetření.

Přibývajících roky praxe přivádějí pedagogické praktiky zpravidla k hledání odpovědi, jak zkoumat kvalitu své práce a objektivně zjišťovat účinky svých rozhodnutí na žáky. Dlouhodobá spolupráce na projektech s paměťovými institucemi umožnila autorce ve funkci učitelky srovnávat realitu školy s muzeem jako vzdělávacím zařízením nasyceným edukačním potenciálem. Profesní vzdělávání ji díky naslouchání oborových didaktiků přivedlo na myšlenku hledat odborný způsob, jak rozpoznat kvalitu své pedagogické činnosti a zdůvodnit své konání. Zevšeobecnění problému má už jen kousek k porozumění a uchopení vzdělávacího procesu takovým způsobem, aby bylo možné se jej naučit měnit systematicky k lepšímu. V praxi to znamená začít řešit svá selhávání...

13.1 Selhávající situace

Na popisovanou snahu o konfrontaci autorky s kvalitou učební reality v muzeu takřka po pěti letech profesního působení lze také nazírat jako na rekapitulaci, při níž se pedagog ohlíží za vylepšením vlastního stylu učení. Běžné preference pedagogického profesionála, v nichž se odráží především charakteristiky osobnosti, se samy od sebe nezmění a otázka, jak lépe vyučovat, se tak stále znovu objevuje v jeho mysli. Cílem jeho změn je přivést žáka k řízení vlastního učení. To lze jen v případě, kdy je učební situace strukturována způsobem motivujícím jedince k uchopení nového postupu.

Předávání složitých informací žákům při muzejní edukaci takovým způsobem, aby se jednalo o hloubkový styl učení, znamená vyhnout se selhávajícímu situacím, které jsou charakteristické svými projevy a vyskytují se poměrně často i při muzejní edukaci. Jde o tzv. „odcizené“ a „utajené poznání“. Tradičně mívají odborní pracovníci, průvodci, ale i lektoři a muzejní pedagogové ve zvyku nahrazovat poznávací aktivity žáků vlastním výkladem. Animační forma muzejní edukace potom nabývá spíše na charakteru komentované prohlídky, což svědčí o projevech odcizeného poznání. Podle Janíka, Slavíka, Najvara (2011, s. 111) *„příčinou selhávání bývá nepoměr mezi složitostí úlohy a didakticky nedostatečně propracovanými podmínkami jejího řešení...“* nebo *„nepostačující konceptová (pojmová) analýza učiva...“* Utajené poznání se projevuje odtržením kognitivních procesů žáků od základních pojmů, jehož následkem je zacházení s pojmy jako se slovy bez obsahu, které si mají „jen“ zapamatovat. Pod současným vlivem nastupující nové kultury edukace v českých muzeích se nabízí vztah metody, obsahu a cíle vzdělávání v současné realitě těchto institucí „měnit k lepšímu“. Při zpětném pozorování nahrávek z videohospitací přerovské muzejní edukace jsme došli k jednoznačnému závěru, že nelze při vyučování a učení žáků rezignovat na projevy selhávajících situací. Předložené mikroanalýzy situací muzejně-edukačních programů, jež byly ve výzkumu didakticky analyzovány, si vyžádaly kritické zamyšlení, návrhy změn i restrukturalizaci...

13.2 Výsledek výzkumu jako počátek nové cesty k lepšímu učení v muzeu

Předložený výzkum obsahu didaktických kazuistik poukazuje jak na respekt autorky ke vzdělávací obsahům příslušných vyučovacích předmětů a jejich učivu daným

kurikulem, tak na její snahu všimnout si a využít specifického vlivu muzejní reality na proces vzdělávání a výchovy. Facilitační balancování mezi světem historie a školy však při interpretacích vzdělávacích obsahů nejde za hranice dobrých vztahů, což se projevuje i při operacionalizaci kategorií aplikovaných do procesu posuzování kvality edukačních situací.

Zpětně lze konstatovat, že použitý výzkumný nástroj (AAA), který prokázal svou účinnost při naplňování cílů výzkumu, taktéž pomohl zvýšit kvalitu muzejní edukace. Pod vlivem výzkumných zjištění z první a druhé fáze procesu (anotace a analýzy) docházelo k rekonstrukcím edukačních programů. Stav, související se vznikem alteračních řešení edukačních situací, přinesl potřebu dalšího analytického prověřování kvality. **Po realizacích nových obsahů v praxi jsme ve čtvrté fázi didaktické interpretace dat (anotace – analýza – alterace – analýza) mohli vyhodnotit úroveň všech sledovaných situací za podnětnou.** Popisovaný výsledek, konfrontovaný v praxi s reálnou spokojeností žáků i pedagogů s alternativním řešením učebních úloh, přinesl před závěrem výzkumu potěšitelné zjištění o zvýšení kvality vzdělávání napříč sledovanými programy. **Za účelem názorného vyjádření výsledků šetření jsme vytvořili tabulku zjištěných kvalit (obr. 71),¹¹⁹ v jejímž šestém sloupci si lze povšimnout dosažené úrovně sledovaných klíčových situací. Na posuzování jejich kvality bylo nahlíženo v kontextu muzejně-edukačního celku. Za pozitivním výsledkem lze spatřovat splnění jednoho z vytyčených specifických výzkumných cílů.**

V prezentovaném šetření užitý výzkumný nástroj, který bývá při diskusích pedagogů spojován s novou cestou k vyučování a učení, umožnil také v muzeu sledovat způsob a míru uplatňování škály nejrůznějších edukačních metod i forem. Jeho přiléhavost k posuzování učebních situací je dobře patrná z předložených hutných ilustrací konceptových diagramů. Z výzkumu vzniklý analyticko-didaktický materiál, na jehož košatost poukazuje **Příloha 4**, stojí při interpretaci výsledků v centru naší výzkumné pozornosti. Více než sto stran odborného textu se stalo příhodným prostředkem k hodnocení kvalit vzdělávání s nabízejícími se argumenty, které se zpětně mohou podílet na obohacení muzejně-edukační praxe. Prezentovaný příklad podává reálný důkaz o široké možnosti využití nástrojů oborových didaktik ve smyslu uplatnění jejich zasahující funkce, která praktikům ukazuje jak lépe učit a tvůrčím způsobem do procesu zasahovat.

¹¹⁹ Obr. 71: Tabulka hodnocení úrovně učebních situací a odečtených výsledků kvality muzejní edukace. Zdroj: Materiály autorky. Tabulka přináší zjištěné výsledky kvality vzdělávání všech didakticky analyzovaných přerovských muzejně-edukačních programů. Poslední dvě hodnocení byla do tabulky vložena v konečné fázi výzkumu, z důvodu jeho dostatečné teoretické nasycenosti a ucelené výpovědi o zprostředkovaném učivu.

Významnou roli při rozhodování o způsobu přijetí nelehkého úkolu didaktické analýzy reflektivní praxe sehrál zájem autorky o nalezení odpovědi na dvě otázky. **První otázka, která směřovala k odhalení vzdělávacích cílů s ohledem na detailní odhalení situačních souvislostí, přivedla autorku v roli výzkumnice k vyhodnocování dílčích charakteristik muzejní edukace a k předjímání jejího dalšího možného vývoje. Za zájmem o znalost odpovědi na druhou otázku, která byla zacílena na vyhodnocení parametrů kvality v souvislosti se specifickým vlivem edukačního efektu muzejních expozic a výstav, lze spatřovat pokus o oborovou obhajobu významu obsahu muzea. Vzhledem k tomu, že hledání klíče k poznávání v muzeu může metaforicky připomínat známé rčení didaktiků „od věci k pojmům a naopak“, považujeme vybraný výzkumný postup za správný.**

V první fázi výzkumu jsme se soustředili především na vytváření učebních úloh, které mohly při učení žáků v muzeu napomoci dobrému průchodu abstrakčních a operacionalizačních procesů. Opakované setkávání účastníků programů se světem historie (prostřednictvím nabízené aktivní příležitosti ke styku žáka se sbírkovým předmětem) přivádělo respondenty výzkumu k postupnému získávání zkušenosti. Učení žáků s oporou v jedinečnosti muzejního prostředí, kde se jakoby „zastavil čas“, může být v rámci hodnocení výzkumu považováno za zajímavý způsob přirozeného předávání po staletí použitelných principů jednání a myšlení našich předků. Analýza uvedených projevů potvrdila v prezentovaných kazuistikách velký výskyt učebních situací, které směřují ke generalizaci. Toto zjištění z hlediska didaktického poukazuje na rozvíjení klíčových kompetencí žáků. O významu uplatňování uvedeného záměru svědčí závěry didaktických kazuistik, které byly interpretovány v minulé kapitole. **Zmiňovaná tabulka (obr. 71) umožňuje porovnávat množství zjištěných klíčových kompetencí žáků, které byly rozvíjeny v konkrétních muzejně-edukačních cílech. Do výsledku, který na první pohled vypovídá o jejich vysokém počtu, se promítl pozitivní vliv realizovaných alteračních návrhů. Tyto údaje najdete v pátém sloupci tabulky.**

Při didaktické analýze realizací navržených alterací se soustředíme na konkrétní muzeálie a substituty, díky kterým čtenář orientující se na činnost žáka může lépe „sledovat cestu nového obsahu“. Z přerovských kazuistik vyplývá pravidelně se opakující požadavek muzejní pedagožky na aspekt „věčnosti“ objektu. Na základě zkušenosti se domníváme, že jedině promyšlený výběr sbírkového předmětu může posloužit vyšší účinnosti učební situace, podpořit motivaci žáků a možná se stát i středem žákovského

zájmu. Kulturní hodnota ukrytá v obsahu té či oné muzeálie musí „něčím“, když ne fascinovat, tak aspoň zaujmout. Jedině tak má žák vlastní důvody k nahlédnutí do hlubšího významu prezentovaného sbírkového předmětu. **„Klíčové“ muzeálie jako didaktické pomůcky, jejichž využití bylo ověřeno dobrou praxí a které v přerovské muzejně-edukační realitě stály za „změnami k lepšímu“, jsme sepsali do sedmého sloupce prezentované tabulky. Jejich výčet podává širší představu o vzdělávacím obsahu analyzovaných edukačních programů. Jde o symbolické vyjádření bohatství oborů lidské kultury, které jsou dětem zprostředkovávány v přerovské muzejní edukaci.**

Informace o faktorech, které nepřímo podporují vzdělávání žáků v popisovaném muzeu a nahlíží na sbírkový předmět i na expozici (výstavu) jako na specifický prostředek muzejní edukace, přinášíme v dalších dvou sloupcích prezentované tabulky (obr. 71). **Údaje v jejím třetím sloupci poukazují na počet zjištěných faktorů ve sledovaných programech. Za lomítkem výrazů je uveden maximálně možný počet dosažitelných faktorů. Čtvrtý sloupec vyjadřuje stejný problém, ale k vyjádření četnosti výskytu využívá pro lepší představu čtenáře číselný údaj v procentech.**

S kategoriemi vzešlými z didaktických analýz edukace MKP, jejichž přítomnost napovídá na vyšší kvalitu procesu učení v muzeu, se může čtenář seznámit v prvním a druhém sloupci prezentované tabulky (obr. 71). **První sloupec podává informaci o počtu zjištěných kritérií kvality ve sledovaném programu. Za lomítkem výrazů lze najít maximálně možný počet dosažitelných kritérií. Pro jasnější obraz převádí druhý sloupec tytéž výsledky na číselné údaje vyjádřené v procentech.**

K interpretaci obsahu tabulky je vhodné poznamenat, že na výsledky vyjádřené číselným poměrem, ev. procenty, lze nahlížet **pouze jako na orientační pomůcku ke vzniku názornější představy čtenářů o úrovni kvalit přerovských muzejně-edukačních situací.** Z obecného hlediska lze k měření kvality muzejně-edukačních procesů přistupovat jako ke zjišťování stavu. **Vypočítaný údaj je jen pomocným ukazatelem,** který má pomáhat rozlišovat porozumění čtenářů sémanticky vyjádřeným charakteristikám *nižší – vyšší, případně horší – lepší* kvalita vzdělávání. Při nahlížení na jakékoliv dva poměry čísel (mezi řádky tabulky – mezi programy) lze usuzovat na kvalitu vzdělávání v přerovském muzeu ze zjištěné přítomnosti kategorií a moci je navzájem porovnávat. V širokém slova smyslu mohou vyvozené závěry z uvedených charakteristik otevřít širší diskusi čtenářů o cestách směřujících k cílovým perspektivám školy i muzea.

Poř.č.	Název analyzovaného edukač. programu	Počet zjišt. kritérií kvality	Přítomnost kritérií kvality v procentech	Počet zjišt. faktorů edukač. efektů muzea	Specifický faktor v procentech	Ověřené klíčové kompetence	Uroveň učeb. situace (po alteraci)	Muzeálne a substituty, ev. expoziční prostor šířeji použitý při realizaci alterace
1.	TAJEMSTVÍ UKRYTÝ V KÁMENI...	48/60	80%	10/24	41,66%	5	podnětná	"Žena - mapa" (substitut mamutího klu)
2.	PÍSMO - PAPÍR A KÁMEN	46/60	76,66%	8/24	33,33%	5	podnětná	pohár (substitut), bible (faksimile)
3.	HRA NA MUZEUM, ANEB...	49/60	81,66%	15/24	62,5%	4	podnětná	dopis J. A. K. - faksimile, ev. depozitář
4.	DOBRODRUŽNÁ VÝPRAVA ZA...	42/60	70%	8/24	33,33%	5	podnětná	přírodniny - minerály
5.	VESELÁ ENTOMOLOGIE, ANEB...	50/60	83,33%	8/24	33,33%	5	podnětná	přírodniny - motýli
6.	JAK SE LÁME SVĚTLO, ANEB...	36/60	60%	15/24	62,5%	4	podnětná	mikroskop - preparát, opt. kabinet
7.	LIDOVÉ ZVYKY NA HANĚ, ANEB	47/60	78,33%	9/24	37,5%	4	podnětná	orig. předměty denní potřeby, nástroje
8.	ROMANTICKÉ JAPONSKO ...	40/60	66,66%	11/24	45,83%	3	podnětná	orig. jukata, knihy (kopie)
9.	SCHOLA LUDUS REDIVIVUS...	40/60	66,66%	6/24	25%	5	podnětná	živá abeceda (kopie)
10.	CESTA ČASEM DO PRÁVĚKU...	48/60	80%	12/24	50%	6	podnětná	kameny, kosti, ev. prostor hrob. ritu

Obr. 71



Na zapsané údaje v tabulce, které jsou přímým odrazem výsledku širšího kontextu změn uvnitř muzea, nelze nahlížet normativně. Čtenářům textu z řad zaměstnanců přerovského muzea se do rukou dostává materiál, který nese vysoký motivační potenciál. Kterýkoliv odborný pracovník sledované instituce, jehož profesní činnost může mít vliv na stav prezentačně-edukační reality MKP, se může při studiu tabulky zamýšlet nad vlastním přínosem při ovlivňování kvalit vzdělávání. Sebereflexe jako konfrontace výsledků tabulky se závěry kazuistik může ovlivnit další kroky muzejníků a umožnit jim podílet se na pozitivních změnách prezentačně edukační činnosti instituce.

Předvedený způsob operacionalizace převádí složitý koncept na měřitelné znaky. Tabulka se sloupci „shrnutých poměrů kategorií kvality“ se jeví na první pohled kacířským nápadem. Za jejím vznikem lze spatřovat vyvrcholení procesu autorského hledání nejvhodnější cesty k posuzování sledovaného aspektu jako výstupu procesu učení v muzeu. Předložené grafické vyjádření lze také považovat za prezentaci dlouhodobě zvažované myšlenky o existenci jednoduššího a transparentnějšího způsobu, který by dokázal podat informace o složitě změřitelných proměnných při muzejní edukaci. Uvedeným řešením chce autorka naznačit, jak vypadá aktuální stav výchovy a vzdělávání v konkrétním muzeu a zda předvedený výsledek kvality edukace odpovídá více či méně dobře zvoleným výzkumným cestám, které ji k němu přivedly.

Definovat parametry kvality muzejní edukace je obtížné, protože již samotná operacionalizace kategorií pro účely empirického výzkumu představuje doposud nejednoznačně řešený problém. Za návrhem jeho možného řešení lze spatřovat proces, který se zabývá efektivitou způsobů komponování muzejních obsahů do kontextu cílů vzdělávání žáků. Jsme přesvědčeni o tom, že v předložených výsledcích výzkumu se také nepřímo odráží vlastní motivace a osobní zájem žáků o nejruznější témata vykládaná v kontextu historie. Takový výsledek nás utvrzuje ve smyslu zdůrazňování souvislostí mezi vzdělávacími obsahy ze široké škály oborů lidské kultury. Údaje v tabulce mohou vést k úvahám o významu odhalování způsobů zprostředkování obsahů ukrytých v muzeáliích. Paměť v nich ukrytá může lépe aktivovat představy žáků využitelné v jejich současném i budoucím životě. K výsledkům výzkumu poznávacích procesů žáků dozajista patří i pokus o přehledný způsob vyjádření zjištěných didaktických poznatků, které odráží vliv edukačního potenciálu muzea a jeho specifika na kvalitu (ve) vzdělávání

13.3 Návrat k výzkumným otázkám a cílům jako cesta k vědecké diskusi

Hledání vhodných způsobů propojování světa muzea a školy může vyústit do nabízející se příležitosti vést pozornost žáků „*ke spojům mezi různými koncepty a idejemi, pokud žáci reflektují své učení a učitel propojuje nové učivo s předchozími znalostmi.*“ (Lipowsky, 2009, s. 530; srov. Janík et al., 2013, s. 124) Na základě proběhlých empirických šetření jsme nabyli přesvědčení, že existuje celá řada nevyužitých možností, které by mohly zvýšit motivaci a zájem žáků o hlubší mezioborové uvažování. Myslíme si, že s oporou ve zprostředkování široké základny muzejních obsahů lze na půdě muzea přivádět mladou generaci k lepšímu vztahu předávání obsahu kurikula ve školní výuce. Zvažovat „**kognitivní aktivizaci**“ v muzeu je možné prizmatem výzkumníků z oblasti školního vzdělávání, jejichž teorie byly již potvrzeny. Souhlasně s Lipowským, Janíkem a dalšími odborníky (op. cit., s. 122–3) se domníváme, že koncept kognitivní aktivizace je platný pro všechny předměty a že může posloužit integraci poznatků hned z několika vzdělávacích oborů zároveň. O výzkumech kvality zprostředkování obsahů, které jsou zasazeny do nejruznějších oborů školního vzdělávání, se vedou diskuse na světové úrovni, především v rámci mezinárodně srovnávacích (video) studií zaměřených na výuku matematiky a školních vzdělávacích předmětů (cit. Roth, 2009; Najvar et al, 2011 in Janík et al., 2013, s. 125).¹²⁰ Od obsahů evropských polemik, které se orientují na zjišťování a pojmenovávání vlivu oborů na klíčové kompetence žáků, se zpětně odvíjí i zájem o ustanovení významu motivace žáka k učení. Zájem výzkumníků o hledání didaktického způsobu řešení tohoto problému může při realizacích alteračních návrhů muzejně edukačních situací vést ke zvyšování účinnosti zprostředkování školního kurikula. Každá „změna k lepšímu“ se může v širokém slova smyslu pozitivně projevit na vztahu mladé generace k celoživotnímu vzdělávání, ke kterému je nasměrován také jeden z nejobecnějších cílů muzejních institucí.

Ač bychom se v předloženém výzkumu z oblasti české muzejní pedagogiky rádi opřeli o již vědecky zdůvodněná zjištění, bohužel žádný výzkum zaměřený na hloubkové studium kvalit muzejní edukace a jejich vliv na zvyšování účinnosti obsahu školního kurikula nám není znám. Seznamování se s výsledky z jakéhokoliv prostředí zabývajícího

¹²⁰ Kolektiv autorů v knize *Kvalita (ve) vzdělávání* upozorňuje na celou řadu výzkumů, které se zabývají diskutovanou problematikou (s. 110–135). O kvalitě školní výuky v kontextu kurikulární reformy referují na základě svých vlastních výzkumných šetření (s. 125–156).

se vzděláváním a výchovou mladé generace má své opodstatnění a výzkumníkům z řad muzejněpedagogických praktiků stojí za námahu pokoušet se o bližší pojmenování a analyzování edukačního vlivu konkrétních muzeí na dílčí aspekty kvality vzdělávání dětí a mládeže. Hodnocení kvality edukačních situací v muzeu je sice složité a odvislé od více proměnlivých faktorů než ve škole, ale získávání seriózních výsledků může posloužit jak bezprostředním změnám, tak širším cílům muzea i školy s dlouhodobější perspektivou.

Při závěrečném pohledu na prezentovanou studii můžeme konstatovat, že se jednalo o empirický výzkum procesu muzejní edukace, jehož cíle byly zaměřeny na zkoumání řady podpojmů kvality, což zpětně napovídá na jeho evaluační charakter. Posuzovat a ohodnotit vzdělávací proces v prezentovaném šetření znamenalo zaměřit se především na otázky „k jakým změnám“ při vyučování a učení žáků v muzeu dochází. Více než dvouleté období věnované sbírání velkého množství dat od několika málo jedinců vedlo k důkladnému prozkoumání procesu skrze mikroskopická sledování.

Analyzovat a posuzovat vztahy mezi učivem a klíčovými kompetencemi znamenalo „rozbalit do detailů“ konkrétní učební úlohy a zamýšlet se nad tím „jak je vylepšit...vlivem bohatství muzea“. S přihlédnutím k zájmu žáků lze za rekonstrukcí obsahové struktury programů MKP spatřovat pedagogický pokus o seriózní předávání znalosti s ohledem na vyšší cíle s formativním přesahem. Kde jinde než v muzeu by měla být žákům umožněna bohatá příležitost zjistit, *„jaké příčiny v historii vedou k jakým důsledkům, což může v budoucnu ovlivnit jejich jednání, postoje a hodnoty“* (Tvrd'och, Pleva, Rodriguezová, 2013, s. 36). Autorce vlastní způsob interpretace vzdělávacích témat tu více tu méně orientovaných na historický obsah ovlivnil výběr vhodných vzdělávacích metod a forem. Způsob upřednostňující jeden pohled před jinými, jenž se ji jevil pedagogicky, ale i morálně a esteticky obhajitelný, se tak stal „a priori“ nabídnutou vzdělávací cestou žáků. **Popisované studium procesu, zda byla zvolená cesta k žákovskému poznávání muzejního učiva vhodná, a zda neexistuje lepší volba, lze v daném kontextu považovat za skutečnou realizaci jednoho z cílů tohoto výzkumu.**

S prosazování „nové kultury vzdělávání v přerovském muzeu“ navíc úzce souvisí i jiný cíl výzkumu, který se ohlíží na prospěch muzeálie při žákovském poznávání světa a sebepoznávání. Celá řada nahlížených edukačních situací vznikajících v prostředí Muzea Komenského v Přerově tak svou „muzejní jedinečností“ potvrdila své opodstatnění, které

se blíží skutečné povaze práce jeho odborných pracovníků. Takové zjištění odpovídá také širšímu pohledu odborné i laické veřejnosti na současný význam muzejních institucí.

V závěrečném hodnocení vědecké části práce se patří vrátit k výzkumnému tématu. Myslíme si, že předložená šetření přinesla celou řadu seriózních informací o využití vzdělávacího potenciálu konkrétní muzejní instituce k ovlivňování poznávacích procesů dětí. Za bohatou autentickou výpovědí o šíři a podobách zprostředkovaných muzejních obsahů se ukrývá didaktická analýza muzejně-edukačních procesů a jejich restrukturalizace. Věříme, že prezentace odhaleného obrazu edukační reality Muzea Komenského v Přerově, která leží v jádru výzkumného záměru dizertační práce, přinesla také konkrétní podněty k širšímu zamyšlení čtenářů o zvyšování kvality (ve) vzdělávání.

Obecný přínos tohoto výzkumu spočívá ve zveřejnění muzejněpedagogického pokusu, na který může být nahlíženo jako na jedno z možných řešení uvedeného celospolečenského problému. Toto tvrzení se opírá o adekvátně interpretované výsledky vzešlé z empirického šetření muzejně-edukační praxe. Kvalitativní výzkum čerpající závěry z didaktických rozborů muzejně-edukačních programů využívá metodiku konceptové analýzy, jejíž výsledky se vrací zpět do praxe. Zvažované alterační návrhy, jejichž kvalita byla pak ověřována v následných realizacích, podaly v závěrečné fázi výzkumu seriózní výpověď o podnětné úrovni přerovské muzejní edukace. **Za uvedenými kroky směřujícími k lepšímu porozumění procesu je viditelná snaha autorky o transparentní splnění cílů výzkumu.** Její zvláštní zájem o prokázání významu využití specifického obsahu muzeálie a jedinečnosti muzejních expozic a výstav při vzdělávání se projevuje v četných praktických důkazech. Z analýz popisovaných klíčových úloh vyplývají zjištění, která vypovídají jak o navyšování znalosti žáků, tak o realizaci vzdělávacích obsahů školního kurikula na kompetenční úrovni. Interpretace závěrů didaktických kazuistik přináší i výčet klíčových kompetencí žáků, které byly při muzejní edukaci rozvíjeny. K jejich posilování také přispělo předávání učiva ze školních průřezových témat, především z oblasti *Výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*. Ohled na tato témata v přerovské muzejní edukaci je patrný. Z analyzovaných podob předložených programů vyvstává názorné svědectví o záměrném zohledňování formativní složky muzejní edukace, kdy zároveň bývá silně podporována příležitost žáků k osvojování norem a hodnot, včetně jejich hierarchizace.

Ve výzkumu prezentovaný ohled na obsahově zaměřený přístup ve vzdělávání dává vzniknout výsledkům, které vedou k odhalování efektivních způsobů uplatňování obsahů muzeálií při vyučování a učení žáků. **K potvrzení odpovědí na výzkumné otázky**, které se dotýkají motivační i poznávací hodnoty nositelů muzejních obsahů, přispívá řada předložených klíčových situací. Jejich rozbor veskrze svědčí ve prospěch zvyšování obou hodnot při přímém kontaktu žáka s muzeálií. V jádru posuzovaných učebních úloh leží z těchto důvodů se záměrem vybraná muzeálie nebo její substitut. Právě ona se většinou stává zásadní objektem pro ovlivňování úspěšnosti edukačního procesu, kdy může vzdělávání v muzeu nabývat na vysoké kvalitě. Na uznání významu výjimečnosti muzejních obsahů poukazují také transkripty rozhovorů mezi žákem (žáky) a muzejní pedagožkou, které odrážejí reflexi edukačních situací. Autorská interpretace mikrosituací si všímá intencionálního vlivu vzdělávání na změny v prekonceptech žáků.

Touto formou je v předloženém výzkumném šetření podáno také svědectví „o žakovském prožívání obsahů“. Právě se zážitkem je v přerovské muzejní animaci spojována zkušenost, s níž je počítáno při rekonstrukcích edukačních situací. Muzejní obsah uskutečňovaný prostřednictvím záměrně aktivizované činnosti a komunikace žáků otvírá široké možnosti sociálně zprostředkovaného utváření oborových znalostí a dovedností. Nové konstrukce učebních úloh založené na zkoumání sbírkových předmětů a jejich příběhů z minulosti vedou ke vzniku reflektivních rozhovorů. Právě v nich se otvírá řada vzdělávacích motivů, které upozorňují na možnosti poznávání v muzeu.

Na základě uvedených skutečností lze konstatovat, že se nová kultura přerovské muzejní edukace odvíjí od nabízených příležitostí k žakovskému bádání „nad muzeálií a jejím obsahem“, které byly ovlivněny výzkumem. **Závěry výzkumu se tímto způsobem vrací zpět k samotnému tématu prezentované dizertační práce.** Jsme přesvědčeni o tom, že za bohatou účastí škol o poznávání historicky zaměřených obsahů v přerovském muzeu stojí předložené výhody respektování hloubkové struktury učení.

Závěrem lze konstatovat, že realizace výzkumu, v němž byl didakticky analyzován vztah mezi obsahem vědního oboru, vyučovacích předmětů, učitelových znalostí obsahu a žakovských znalostí, odhalil i širší souvislosti uchopení obsahu a umožnil pohlížet na muzejní edukaci jako na proces rozvíjející obecné dispozice žáka. Kvalitu vzdělávání v přerovském muzeu dozajista ovlivnil edukační potenciál muzeálií a prostředí zámku, které souvisí s pamětí konkrétního místa a do něhož se poznávání v muzeu zpátky vrací...

Minulé nemůžeme změnit, ani na minulost jinak nahlížet. (Cicero)

Je nám dáno pohlížet na dějiny, jak se nám zlíbí,

a můžeme si z nich odvodit, co chceme. (Kant)

Diskutovat o způsobech interpretace historie například s Ciceronem nebo Kantem znamená vymezit se vůči názorům velkých mužů, kteří měli stejně jako my své důvody, proč deklarovat právě uvedený názor. Ve své době prezentovaný direktivní a ironický pohled na historii dnes ale stěží můžeme přijmout. Z důvodů již dříve uvedených se v současné muzejněpedagogické praxi při zprostředkování historie mladé generaci nepřikláníme ani k tradičním názorům některých současných historiků. Příležitost otevřít diskusi na toto téma v kontextu závěru prezentované dizertační práce se jeví lákavé, ač rozhovoru mezi historiky, filozofy a literárními kritiky budeme zprvu pouze přihlížet...

Diskurs historie nemůže dosáhnout reality, proto pěstuje efekt reality.

(Thierry in Doležel, 2008, s. 28)¹²¹

Thierryho předpoklad o možnosti spojení historie s realistickým románem své doby, na který upozornil až v druhé polovině 20. století Barthes, lze oprávněně považovat za počátek narativního stylu historie. Právě jmenovaný francouzský literární teoretik a filozof se staví za postmoderní výzvu a přichází s názorem, že historie přebírá narativ z fikce, kde byl vyvinut. Otázkou však zůstává, zda je nenarativní historie stejně fikční jako historie narativní. Doležel (2008, s. 28)¹²² odborně komentuje Barthesa a v této souvislosti upozorňuje na myšlenky jeho následovníka a zároveň svého předchůdce, Haydena Whiteho. Právě jeho postmoderní přístup, charakteristický „historiografickým krokováním“, ústí do strukturování „syžetu“. Příběh tak dostává význam – je vysvětlen. Podle Whiteho tak „cíl pisatele románu musí být týž jako pisatele dějin. Oba si přejí poskytnout verbální obraz reality“ (op. cit., s. 30). Mezi diskursem a skutečností však zůstává mezera, jež dodnes nenechává mnohé historiky spát. Paralýzu významu podle Doležela lze vyléčit jen novým chápáním pojmu „svět“ (op. cit., s. 34).

¹²¹ L. Doležel, představitel současné generace literárních teoretiků, se odvolává na Barthesovu citaci Thierryho. Ten od 19. století „nastoluje vyprávění jako privilegované označované skutečnosti“. (Doležel, 2008, s. 28)

¹²² Doležel cituje názor Haydena V. Whiteho z knihy *Metahistorie* (1977, s. 122).

*Jediným druhem světa, který je lidský jazyk schopen vyvolat
nebo stvořit, je možný svět. (Doležel, 2008, s. 36)*

Doleželem zavedený pojem pomáhá najít novou odpověď na popisovanou postmoderní výzvu a definuje možné světy jako místa „konstruovaná tvůrčími činnostmi lidských myslí a rukou“ (op. cit., s. 37). Díky Doleželovým současníkům, kteří se dodnes filozoficky zamýšlí nad ustanovením možných světů, existuje několik teorií o existenci pravdivých a nepravdivých světů, přičemž se obecně nabízí každý možný svět považovat za úplnou historii světa a jejich prostor je nekonečný. Citace Umberta Eca v Doleželově publikaci (op. cit., s. 38) vysvětluje, že jde dělit světy také na fyzicky možné a fyzicky nemožné, podle toho, zda v nich fungují přírodní zákony.

Za problematikou postmoderního výkladu historie leží však jiná otázka: jaké jsou rozdíly mezi fikčními a historickými světy? Doležel říká, že „fikční světy jsou imaginární alternativy aktuálního světa, historické světy jsou kognitivní modely aktuální minulosti“ (op. cit., s. 40). Pro zjednodušení si čtenář může uvedený názor převést na představu historie, která rekonstruuje aktuální minulost tím, že buduje její modely ve formě možných světů. Nejde vlastně o nic jiného než o úsilí o objektivní výklad dějinných událostí, při němž se subjektivně snažíme (včetně historiků) ustanovit a ukázat pravdu toho, o čem jsme přesvědčeni. Na rozdíl od tradičního historického vyjádření světa má tvůrce fikce možnost zbudovat jakýkoliv představitelný svět, a přitom totéž platí o postavách v něm existujících. Doležel nabízí řešení, které spatřuje v obydlí obou světů „jejich možnými protějšky“ (op. cit., s. 44). Z uvedených důvodů mohou vznikat pouze neúplné světy fikční i historické, které mají spoustu mezer nejrůznější povahy.

Moderní historiografie přichází s konceptem reprezentace minulosti rekonstruovaným do fikční polohy světa. Mnozí současní historici si velmi dobře uvědomují, že pro vznik srozumitelného historického obrazu je nezbytné mezery v pokusech o rekonstrukci světů minulosti zčásti vyplnit fikcí. Doležel jménem mnohých světových i českých historiků konstatuje, že „na čem dnes záleží, není historie, ale mnohé historie, či spíše příběhy“ (op. cit., s. 64). Za zprostředkované poznání pravdivých střípků minulosti obohacené o subjektivní představy seriózních vypravěčů se staví i muzejní pedagogové, jejichž výkon profese je od této činnosti neoddělitelný. I oni musí myslet na historiografický koncept, ale je jen na jejich rozhodnutí jak ho didakticky řešit při edukaci.

Věřím, že fantazie je silnější než vědění.

Že mýty mají větší moc než historie.

Že sny jsou mocnější než skutečnost. (Fulghum)

14 ZÁVĚR

Uvedená diskuse vybízí čtenáře k hlubšímu zamyšlení nad vhodnými způsoby zprostředkování muzejních obsahů zároveň otvírá prostor pro kritické zhodnocení prezentovaného výzkumného šetření. Předložené způsoby zpřítomňování dobových významů sbírkových předmětů na švu mezi historickým a fikčním viděním světa jsou veskrze vstřícné k praktikování příběhů inspirovaných historickou událostí. Citlivý výběr obsahů vyprávění pramenící ze zkušenosti lidí v minulosti a jejich implementace do žákovské mysli jde jistým způsobem považovat za určitý druh pedagogického umění. Pedagogicky řízené „vrstvení“ adekvátních návodů k porozumění možným světům v jakémkoliv prostředí, muzeum nevyjímaje, může obecně přispět k obohacení obrazu života dnešní mladé generace. Současný francouzský literární teoretik, O. Allen Thiher, ve svém pojednání *Postmoderní fikce a historie* (1990) přichází s příležitým popisem narativního způsobu výkladu minulosti: „*Díváme se na postmoderní budovu a vidíme z ní celé dějiny jako možné citace mezi jejími oblinami a arkýři...*“ (cit. in Doležel, s. 101).

Právě za onou „citační mezerou“, která nás něčím fascinuje a vybízí k dalšímu poznávání, si lze v prostředí muzea představovat takřka cokoliv, čeho se kdy v dějinách dotkla lidská ruka. Dedikovat význam sbírkovým předmětům po mnoha letech od jejich „života v minulosti“ znamená podrobovat jejich obsahy stálému procesu reinterpretace. Muzejně-edukační činnost začíná dávat skutečný smysl až ve chvíli, kdy dojde k vzájemnému působení muzejního předmětu a žáka. Autorka za příležitosti hovořit o kvalitním vzdělávání v muzeu spatřuje mimo jiné výzvu ke zmapování efektivity podmínek pro popisovanou interakci a komunikaci. Plánovitě upozornit na vystavenou muzeálii takovým způsobem, aby účastníkům edukačních programů z řad dětí a mládeže stálo za námahu se o ní co nejvíce dozvědět a odnést si z ní dobový způsob myšlení jako zvnitřněnou zkušenost, nebývá jednoduché. Většina muzeálií na první pohled nepřipomíná mladé generaci nic výjimečného, ba právě naopak. Jde spíš o něco tak obyčejného, jako je například cibule, která rozhodně není předmětem zájmu mladých lidí. Cílená iniciace svobodného poznávání dětí a jejich hledání odpovědí bude v mysli čtenáře pravděpodobně asociovat představu domácího guláše nebo chleba se sádlem. Popisovaná metafora může

evokovat myšlenku na jedinečnou funkci muzeálií při rekonstrukci obsahu muzejní edukace, ale stejně tak může ilustrovat imanentní zájem autorky o vytváření vhodných příležitostí žáků k samostatnému objevování. Uvedený příklad prosazování heuristického přístupu při vytváření podob učebních úloh by si pravděpodobně v praxi vyžádal bezprostřední kontakt žáků nejen s ošatkou s cibulí, ale možná by bylo vhodné nahlédnutí do smaltovaného hrnce plného guláše nebo přičichnutí k namazanému voňavému krajíci. V tomto momentě by mohlo dojít ke zvážení alterační změny učební situace z důvodu zjištění, že dnešní děti chleba se sádlem už takřka nejedí, a tudíž ani pořádně neznají. Prostředkem dalšího vmezezení by se tak například mohlo stát typicky chlapské potěškávání kameninových hrnců, tu s uloženým cibulovým věncem, tu s pravým uškvařeným sádlem. Za zadaným úkolem zjistit hmotnost nádob si lze například představit prvorepublikový příběh o partě kluků v punčocháčích a krátkých kalhotách s kapsami, v nichž by bylo možné jen zcela výjimečně najít obyčejné karamely, hašlerky nebo fondány. Každý příběh převyprávěný v muzeu může žáky přivádět k srovnávání fikčního světa historického narativu s aktuálním světem minulosti skrze nabízené způsoby „spoluprožívání“ minulosti a vést je k poznání. Kvalita posunů žáků v prostoru a čase zprostředkovaných muzejněpedagogickým procesem, se přímo promítá do vzniku více či méně hodnotných poznatků.

Předložený výzkum z oblasti muzejní pedagogiky, který cílil ke zjištění kvality muzejní edukace a rozkrytí předpokladů pro její zvyšování, tak v obecné rovině korespondoval s klíčovou úlohou oboru – nalézat a obhajovat účinné nástroje k pozitivnímu ovlivňování návštěvníků vzdělávacím obsahem muzeí. Autorkou využitá možnost v rámci výzkumu popsat a do hloubky zanalyzovat proces obsahové transformace zakotvené v muzeáliích v prostředí přerovského muzea byla naplňována s ohledem na podporu ze strany jejího mateřského studijního oboru. Zaměření výzkumu zastřešeného katedrou výtvarné výchovy korespondovalo s příležitostí k podrobnému nahlédnutí do realizací tvořivých úloh při učení v muzeu. Zvažování metod a jejich citlivé zabudování do struktury muzejní edukace nahlížené prizmatem výtvarného pedagoga nabízelo v prostředí muzea zkoumat takové vzdělávací strategie, které žákům umožňují využít jejich vlastní expresivně-tvořivé činnosti k poznávání příběhů z minulosti. Ve výzkumu sledovaná kvalita naplňování účinného vztahu mezi historickým a fikčním narativem se odvíjí od dodržování vazby k pravdivému vyjádření minulosti. Obsah předložených didaktických kazuistik přináší mnohá svědectví o pravdivém výkladu událostí z dějin

lidstva za pomoci využití působivého a věrohodného fikčního příběhu. Presentované muzejně-edukační situace vypovídají o efektivních způsobech učení žáků v přerovském muzeu prostřednictvím zážitku a jeho reflexe. Tyto disponují jak motivačním nábojem, tak přináší cenné poznatky, a to nejen z oblasti školního dějepisu. Fikční příběhy ze života našich předků nabývají při autorském vytváření na takových podobách, aby měly silnou poznávací hodnotu. Jejich výsledný tvar vypovídá o studiu pramenů a načítání původních faktů. Detaily „vykonstruovaných“ příběhů jsou vystaveny znalosti odborných pracovníků muzea při četných konzultacích.

Na realizaci uvedených učebních situací v muzejním prostředí a jejich studium jsme se zřetelem k charakteru inscenování pohybu ve fikčním světě pohlíželi jako na místo plné prožitků, které v podnětné atmosféře přivádí účastníky edukačních programů z řad dětí a mládeže k aktivitě a přijetí nově vzniklé situace. Vzhledem k tomu, že popisovaná představa vzešla z interpretace a rekonstrukce minulosti, nabízí se při psaní závěru dizertační práce, abychom předložili důkazy o kvalitách vzdělávání s ohledem na popisovaný postup propojování historického světa a přítomnosti v žákovské mysli. O kvalitě výsledků muzejněpedagogické práce hovoříme v přímé souvislosti s rekonstrukcí světů, které jsou „neúplné“. Stavíme se tak do řady za spisovatele, kteří stejně jako Doležel (2008, s. 44), přibližují obsahy historických příběhů svým čtenářům a jsou si plně vědomi svých omezených možností: *„Vytváření úplného fikčního nebo historického světa by vyžadovalo napsat text nekonečné délky, což je úkol za hranicemi lidských možností. Protože jsou možné světy fikce a historie neúplné, jsou mezery univerzálním rysem jejich struktury.“*

Uvedená slova v kontextu závěrečné kapitoly prezentované dizertační práce, která se má vyjadřovat k možné prognóze vývoje v dané oblasti, může čtenář vnímat jako projev rozsáhlé výzvy čtenářům ke vstupu do muzeí jako míst, kde každé vnímavé dítě může dostat příležitost k využití své obrazotvornosti při tvorbě vlastních historických představ. Popisovaná rekonstrukce obrazů minulosti může především mladým lidem napomoci vyhledávat „stopy kultury“, které jsou z obecného hlediska pro přežití lidstva nezbytné. Výsledky výzkumu vedou autorku k prohlášení, že v prostředí expozic i výstav přerovského muzea dochází ke vzdělávání žáků na podnětné úrovni. Každá další didaktická analýza reflexe muzejní edukace může v daném kontextu výsledků výzkumného šetření poukázat na jiný – nový - lepší rozměr zprostředkování žákovské příležitosti k uchopení závažného obsahu z oblasti kultury a historie. Autorkou přinesené

důkazy o navyšování kvality edukace v prostředí konkrétního muzea mohou pozitivně ovlivnit jiné muzejní pedagogy při zvažování smyslu vytváření didaktických kazuistik a vést je k tvorbě alterací směřujících k vylepšenému pedagogickému jednání. Tradiční podobu odcizeného poznávání v muzeu tak pod přímým vlivem pedagogického jednání reflektivních praktiků mohou nahradit nové způsoby vzdělávání, které staví na konstruktivistickém učení a aktivizují žáky. Minimalizovat chyby v muzejně-pedagogickém kontextu znamená umět správně vyvážit proporce mezi osvojováním učiva a rozvíjením kompetencí žáků.

Z výsledků prezentovaného výzkumného šetření lze na závěr konstatovat, že odborně odůvodněný výběr přiměřených žakovských aktivit a jejich promyšlená aplikace do muzejně-edukačních situací sloužících k přiblížení historiografických konceptů přivádí účastníky programů k bohatému poznávání. Za přivábením a objevením „génia loci“ v muzeáliích se ukrývá zájem žáků zájem žáků vypátrat, co všechno lze o nich „přímo“ zjistit nebo si nechat „nepřímo“ vyložit (obr. 72 a 73).¹²³ Předloženou dizertační práci lze jako celek považovat za inspirativní materiál, který čtenářům nabízí příležitost nahlédnout do procesů vyučování a učení konkrétního muzea a zároveň jim nabídnout vhodné klíče k otevření široké pedagogické diskuse o škále efektivních způsobů uspořádání muzejního obsahu, resp. učiva. Popisovaný problém orientovaný na zkoumání kvalit vzdělávání v muzeu tak zůstává nadále široce otevřen dalším výzkumníkům, jež muzejněpedagogický obor víc než zajímá.



Obr. 72



Obr. 73

¹²³ Obr. 72 a 73: Scény z natáčení dokumentárně historického filmu o životě Jana Blahoslava jako situace se zvláštním edukačním potenciálem realizované v prostředí přerovského muzea. Zdroj: Fotoarchív MKP.

15 SOUHRN

Prezentovaná dizertační práce se ve svých výzkumných částech zabývá jedním z často diskutovaných současných problémů vzešlých z pedagogického pole. Všeobecná diskuse o kvalitě současné výchovy a vzdělávání mladé generace v kontextu české společnosti se v předloženém odborném pojednání zaměřuje na studium konkrétního tématu z oblasti muzejní pedagogiky. V jádru výzkumného šetření leží zájem o studium způsobů a míry praktického využití edukačního potenciálu muzea při vyučování a učení žáků. Kvalitativní výzkum bohaté škály aktivit, které jsou v Muzeu Komenského v Přerově aplikovány do nabídky edukačních programů pro školy, podává seriózní výpověď o osvědčených podobách muzejní edukace a zasazuje jí do širších představ odborné i laické veřejnosti o současné nabídce postupů zpřítomňujících muzejní obsahy.

Zkoumání muzejního fenoménu v souvislosti s odkrýváním oborů lidské kultury, které se didakticky transformují do muzejní edukace je věnováno nejen ohledávání realizací edukačních celků, ale především detailnímu studiu konkrétních učebních situací. V dizertační práci analyzovaný vzdělávací obsah přerovských muzejně-edukačních programů se stává mimo jiné výjimečným materiálem popisujícím specifika konkrétní paměťové instituce, na jejíž půdě se výzkum realizuje. Výzkumné šetření místa vzdělávání zastřešeného sbírkovým fondem i podobou expozic a výstav Muzea Komenského v Přerově vede k možnosti širšího poznávání podstaty muzejní edukace, k interpretacím významů, edukačním efektům a k formulaci závěrů obecně využitelných. Předložená výpověď o příkladech promýšlení přiléhavého vyučování a učení (ve smyslu pečlivého vytváření a strukturování učebních situací) v prostředí konkrétní paměťové instituce umožnila autorce verifikovat předpoklad o dominantním vlivu sbírkových fondů na pozitivní výsledky transformace specifických obsahů konkrétních muzeí. Narativní podobu dizertační práce, která „vypráví“ o praktickém využívání vzdělávacího potenciálu muzeí jako edukačním fenoménem současnosti) lze považovat za jednu z možných cest k nahlížení na žákovské poznávání celé škály kulturních oborů v kontextu historie.

V jádru výzkumné práce leží kvalitativní šetření didaktických kazuistik přerovské muzejní edukace, které při rozborech procesu zprostředkování muzejních obsahů dětem a mládeži posloužily ke vzniku nových alteračních návrhů. Jejich postupná realizace do praxe přinesla další odečtené výsledky, které v závěrečné fázi výzkumu podaly výpověď o podnětné úrovni přerovské muzejní edukace. Snaha o seriózní formulaci

faktorů působících na ovlivňování úrovně poznávání dětí v prostředí muzejní expozice nebo výstavy přivedla autorku k pokusu stanovit možná kritéria kvality a zpětně (s oporou v odečtených indikátorech) jimi přezkoumat sledované edukační celky. Presentovaný výzkumný přístup po celou dobu šetření korespondoval s citlivým ohledem autorky pojednání na širokou podporu učení žáků v muzeu a na rozvoj klíčových kompetencí.

Výsledky výzkumu podaly výpověď o naplnění výzkumných cílů hloubkové analýzy edukačního procesu a směřovaly k jeho porozumění. Výzkumné šetření s oporou v závěrech didaktických kazuistik poskytlo výsledky umožňující hodnotit kvalitu prezentovaných příkladů muzejně-edukačních situací. Pro čtenáře této dizertační práce z řad široké pedagogické obce se prezentované výsledky mohou stát relevantním podkladem ke zvažování praktického dopadu edukační funkce muzeí v úzké souvislosti se společenskou obhajobou nezastupitelnosti těchto institucí při uchovávání historického a kulturního dědictví. Závěrem lze konstatovat, že počáteční autorské přesvědčení o možné rekonstrukci muzejně-edukačních situací na podnětnou úroveň kvality se odborně potvrdilo ve výsledcích prezentovaných kvalitativních šetření alternativních řešení. Předložené informace o účinných způsobech zprostředkování historických obsahů pozitivně ovlivňujících poznávací procesy dětí vedou k potvrzení praktické kontinuity kulturní a vzdělávací role muzea.

Platnosti výsledků popisovaného kvalitativního šetření, které mělo charakter akčního výzkumu a využívalo k rozborům především data pořízená z video a audiozáznamů edukačních programů, napomohl vhodný výběr konceptové analýzy. Aplikace uvedené metody do uvedeného výzkumu umožnila postupný vznik závěrů, které podaly v českém prostředí doposud ojedinělé svědectví o praktické funkčnosti teoretické platformy muzejní pedagogiky. Názornost konceptových diagramů umožňovala rychlou orientaci „v chybných řešeních“ a pružnou reakci na ně v podobě vzniku alteračních návrhů. Předložené didaktické analýzy reflexe muzejní edukace opřené o aplikaci metodiky „AAA“ (anotace – analýza – alterace) přinesly v textech příloh této dizertační práce čtenářům z řad praktiků vhodnou příležitost k uchopení a porozumění prezentovaného metodického nástroje. Tímto způsobem je naplněn jeden z nejširších cílů výzkumu směřující k požadavku praktiků na vypracování návodného materiálu pro didaktickou orientaci pedagogů, která jim může usnadnit cestu k expertnímu jednání.

Z výzkumu zjištěné poznatky, které dnes v přerovské muzejněpedagogické praxi pomáhají testovat a dále rozvíjet interpretace z předchozích realizací edukačních programů, vypovídají mimo jiné o probíhajícím procesu reálného naplnění **hermeneutické zkušenosti**. Gadamer (cit. in Konečná, 2007), o jehož filozofické názory jsme se opírali v úvodním mottu této dizertační práce, definuje hermeneutickou zkušenost jako „*jakési smysluplné propojení rozumění a jeho výsledků – interpretací, tzn. rozumění a interpretace jednotlivých faktů se spojují v celkovou zkušenost o světě (Welterfahrung)*.“ Autorské ztotožnění se s názorem Gadamera uzavírá předložené vědecké pojednání výzvou k započetí dalších výzkumů didaktických interpretací muzejněpedagogické praxe. Kvalita vyučování a učení sice pravděpodobně není měřitelná, ale lze ji posuzovat podle „měkkých kritérií“ a tyto pak vzájemně porovnávat. Rádi bychom, aby předložené relevantní výsledky procesů (po)rozumění z muzejněpedagogické reality prostoupily do vědeckého prostředí, kde mohou být dále seriózně zvažovány. Na akademické půdě tak může přičiněním teoretiků docházet k sekundárnímu klouzání zvažovaných pojmů. Odborné interpretace obsahů vzešlých z prezentovaného fikčního způsobu převyprávění historiograficky zaměřených oborů lidské kultury, které jsou pro muzejní pedagogy každodenním chlebem, se tak mohou vrátit zpátky do diskurzu praktiků (obr. 74 a 75).¹²⁴ Toto je jediná možná cesta ke zlepšování profesního jednání a kvalitnější muzejněpedagogické praxi.



Obr. 74



Obr. 75

¹²⁴ Obr. 74 a 75: Na Učitele národů vzpomínáme s úctou při učení v programu *Hra na muzeum aneb Co zahalil čas do pláště pana Komenského*. Zdroj: Přerovský deník, foto Tomáš Krejčířík.

16 ABSTRAKT

Jméno, příjmení:	Mgr. Kateřina Tomešková
Katedra:	Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
Vedoucí práce:	Doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	<i>Poznávací procesy dětí a způsoby jejich ovlivňování</i>
Název (anglicky):	<i>Children's Cognitive Processes and Ways of Influencing Them</i>
Anotace práce:	<p>Předložené výzkumné téma náleží do oblasti muzejní pedagogiky. Obsah dizertační práce je zaměřen na zkoumání vzdělávacího potenciálu konkrétní muzejní instituce, přičemž vychází z profesní zkušenosti autorky získané v rámci jejího pedagogického působení v Muzeu Komenského v Přerově. Výčet pedagogických komentářů a kvalitativní analýza učebních situací podává autentickou výpověď o šíři a podobách zprostředkovaných muzejních obsahů, včetně svědectví o specifických podmínkách edukační reality konkrétního muzea.</p> <p>Cílem práce je hluboké odhalení procesu vzdělávání v muzeu a jeho kvalit v souvislosti s rozvíjením nové kultury vyučování a učení. Výzkumná šetření směřují k lepšímu porozumění procesu a zároveň vedou ke vzniku alternativních změn „k lepšímu“.</p> <p>Výsledky výzkumu poskytují příležitost k posuzování úrovně prezentované muzejní edukace. Opírají se o didakticky nahlížená zjištění vypovídající o způsobech ovlivňování poznávacích procesů dětí v prostředí nasyceném specifickým objektem animace - muzeálií (včetně jejího narativu). Zároveň si všimají výskytu mnohdy neobvyklých, ale často velmi efektivních metod muzejní edukace. Jádrem předloženého výzkumu je kvalitativní šetření zahrnující analýzu slovní, ev. výtvarné reflexe žáků. Nese charakter akčního výzkumu a přidržuje se metodiky konceptové analýzy.</p> <p>Z uvedených skutečností vyplývá, že tento výzkum odhaluje řadu efektivních způsobů, kterými se v přerovské muzejněpedagogické praxi proces didaktické transformace realizuje. S ohledem na obsahově zaměřený přístup podává výsledek empirického šetření jedinečnou výpověď o podobách současných edukačních programů a jejich kvalitách. Výzkum se snaží poukázat na význam praktického využití edukačního potenciálu muzea v úzké souvislosti se společenskou obhajobou nezastupitelnosti instituce při uchovávání historického a kulturního dědictví. Závěry výzkumu mají posloužit potřebám široké pedagogické obce i odborným pracovníkům muzeí.</p>
Klíčová slova:	Animace historického a kulturního dědictví, muzejní pedagogika, kvalita vzdělávání v muzeu, animační programy, muzejně-edukační situace, pedagogická komunikace, poznávací procesy žáků, metody učení a vyučování v muzeu, muzeálie a muzejní expozice (výstava) – specifický edukační potenciál, učitelova znalost obsahu, didaktická transformace obsahu, kvalitativní strategie, akční výzkum, případová studie, konceptová analýza.

Anotace v angličtině:	<p>The presented research topic belongs to the field of museum education. The subject matter of the dissertation deals with the analysis of educational potential of a particular museum institution while it is based on the professional experience of the author gained during her educational practice in the Comenius Museum in Přerov. A number of educational commentaries and qualitative analyses of learning situations presented in the dissertation reflects the broad and various forms of museum contents mediated in this institution as well as its specific educational conditions and settings.</p> <p>The objective of the dissertation is to study thoroughly the process of education in the museum and its qualities in terms of the development of new culture of education and learning. The research is focused on improving the understanding of the process as well as developing alternative changes ‘for the better’. The outcomes of the research provide us with an opportunity to assess the level of the current practice of museum teaching. The outcomes are firmly grounded in the methodological findings reflecting various ways employed to influence children’s cognitive processes in the environment crowded with specific objects of animation – museum exhibits (including their narratives). Simultaneously, numerous methods of museum teaching which can be characterised as being rather unusual although mostly very effective are also taken into account. The core of the presented thesis lays in the qualitative research including the analysis of verbal or art reflections of students. It has the nature of action research and it complies with the methodology of a conceptual analysis.</p> <p>The implication of the above mentioned facts is that the research brings to light a number of effective ways which are employed in the educational practice of the Comenius Museum in Přerov to realise the process of methodological transformation. With respect to the content-oriented approach, the outcome of the empirical research shows unique evidence of various forms of current educational programmes and their qualities. The research aims to emphasise the importance of the practical use of educational potential of the museum in close connection to the social role the museum institution undoubtedly plays in the process of conserving historical and cultural heritage. The final outcomes of the research are to serve the needs of the broad community of educators as well as the community of museum experts.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Animations of the cultural and historical heritage, museum pedagogy, quality of educational in the museum, animation programs, museum educational situation, pedagogical communication, cognitive processes of pupils, learning and teaching methods in the museum, collection objects and museum exhibition – the specific educational potential, teacher content knowledge, methodological transformation to the content, qualitative strategy, action research, case study, concept analysis.</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Přílohy 1 – 4: PŘÍLOHA 1 Muzeum Komenského v Přerově (pohled do historie i současnosti) PŘÍLOHA 2 Reflexe celostátní odborné muzejněpedagogické akce PŘÍLOHA 3 „To“, co nás trápí... aneb Jak se stát lepším učitelem (vhled do kauzálního vztahu teorie a praxe muzejní pedagogiky) PŘÍLOHA 4 Didaktické kazuistiky přerovské muzejní edukace</p>
Rozsah práce:	<p>205 stran (+ přílohy 1 – 4)</p>
Jazyk práce:	<p>Český jazyk</p>

17 SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY

- 1) BABYRÁDOVÁ, H. *Rituál, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně; sv. 83, 2002. 351 s. ISBN 80-210-3029-1.
- 2) BENEŠ, J. *Muzejní prezentace*. Praha: Národní muzeum, 1981. 383 s.
- 3) BENEŠ, Z. Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláváním. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2009, 2 (59), s. 153 - 163. ISSN 0031-3815.
- 4) BOWIE, F. *Antropologie náboženství. Rituál, mytologie, šamanismus, poutnictví*. Praha: Portál, 2008. 335 s. ISBN 978-80-7367-378-9.
- 5) BRABCOVÁ, A., ed. *Brána muzea otevřená: [přívodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea]*. Náchod: Juko, 2003. 583 s. ISBN 80-86213-28-5.
- 6) BROWN, C. W. and E. E. GHISELLI. Industrial Psychology. In: *Annual Review of Psychology*. California, Berkeley: University of California, 1952, roč. 3, s. 205–232.
- 7) BRUNER, J. S. *Vzdělávací proces*. Praha: SPN, 1965. 89 s.
- 8) CSIKSZENTMIHALYI, M.. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny, 1996. 400 s. ISBN 80-7106-139-5.
- 9) ČSN ISO 690 (01 0197). *Informace a dokumentace – Pravidla pro bibliografické odkazy a citace informačních zdrojů*. Praha: Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví, 2011. 40 s. Třídící znak 01 0197. Bez ISBN.
- 10) DAVID, J. *Století dítěte a výzva obrazů (eseje)*. Brno: Masarykova Univerzita, 2008. 351 s. ISBN 978-80-210-4593-4.
- 11) DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2001. 420 s. ISBN 80-7169-988-8.
- 12) DEWEY, J. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking and the educational proces*. New York: D. C. Heath. 1933.
- 13) DOLÁK, J. Expozice jako prostředek muzejní komunikace. In *Muzeum a změna III. / The Museum and Change III*. Praha: Asociace muzeí a galerií České republiky. 2010, 59–67. ISBN 978-80-86611-34-1.
- 14) DOLEŽEL, L. *Fikce a historie v období postmoderny*. Praha: Academia, 2008. 155 s. Možné světy; sv. 1. ISBN 978-80-200-1581-5.
- 15) DUPUY, E. *Úspěšný dialog*. Praha: Portál, 2002. 158 s. ISBN 80-7178-666-7.

- 16) DYTRTOVÁ, K., L. HAJDUŠKOVÁ a J. SLAVÍK. Konceptová analýza – prostředek k porozumění výuce aneb O nádržích síly. *Výtvarná výchova*, 2003, 3, s. 1–8. ISSN 1210-3691.
- 17) EPSTEIN, M. L. et al. *Mějte lepší paměť: Lékař radí: více než 100 nových technik od nových amerických odborníků na zlepšení paměti*. Praha: PRAGMA, 2000. s. 17–18. ISBN 978-80-7349-057-7.
- 18) FALK, J. H. Free-choice environmental learning: Framing the discussion. *Environmental Education Research*, 2005, 11(3), p. 265–280.
- 19) FORET, M. *Komunikace s veřejností*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 206 s. ISBN 80-210-1034-7.
- 20) FORET, M. aj. STÁVKOVÁ. *Marketingový výzkum - Jak poznávat své zákazníky*. Praha: Grada Publishing, 2003. 159 s. ISBN 80-247-0385-8.
- 21) FRANKL, G. *Archeologie mysli: sociální dějiny nevědomí*. Praha: Portál, 2002. 182 s. ISBN 80-7178-692-6.
- 22) GALAJDOVÁ, K. O pohybech konceptů ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*, 2010, 50, 1. 20. ISSN 1210-3691.
- 23) GRECMANOVÁ, H. Pozitivní školní klima. *Učitelé listy: nezávislý měsíčník pro příznivce změn*. Praha: Agentura Strom, 1997, 5. 19. ISSN 1210-7786.
- 24) GULOVÁ, L. Výchova k hodnotám a hodnotová orientace současné mládeže. In STŘELEČ, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 36–44. ISBN 80-210-3687-7.
- 25) HÁBL, J. Vzdělání mravné a nemravné: Vztah poznání a ctnosti v Komenského pedagogice. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2011, 61[2], 117–127. ISSN 0031-3815.
- 26) HANUŠ, R. a L. CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. 192 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2816-2.
- 27) HANUŠOVÁ, S. Diferenciace procesu vyučování anglického jazyka na základě diagnostiky zvláštností, potřeb a preferencí žáků. In JANÍK, T. a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, 2008, s. 65 - 75. ISBN 978-80-7315-165-2.
- 28) HEJNÝ, M. a F. KUŘINA, F. Tři světy Karla Poppera a vzdělávací proces. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2000, 1(50), 38–50. ISSN 0031-3815.
- 29) HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha, Karolinum, 1999. 243 s. ISBN 80-7184-549-3.

- 30) HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- 31) HOOPER-GREENHILL, E. *Museum and Gallery Education*. Leicester, London and New York: Leicester University Press, 1991. 213 s. ISBN 0-7185-1306-1.
- 32) HORÁČEK, M. *Za krásnější svět: Tradicionalismus v architektuře 20. a 21. století*. Brno: VUT v Brně – nakl. VUTIUM, 2013. 447 s. ISBN 978-80-214-4586-4.
- 33) HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. [Brno]: Cerm, 1998. 142 s., obr. příl. ISBN 80-7204-084-7.
- 34) Jana Amose Komenského *Vlastní životopis*. Přeložil Josef Hendrich. Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého. Knihovna historických tisků Muzea Komenského v Přerově, 1994. s. 106–114.
- 35) JAGOŠOVÁ, L. Spolupráce muzea a školy z pohledu pracovníků muzea v oblasti práce s veřejností (kvalitativní případová studie). In *Tradiční lidová kultura a výchova: Na pomoc dětským folklorním souborům a muzikám (2)*. Strážnice: Národní ústav lidové kultury, 2007. s. 46–58. ISBN 978-80-86156-96-5.
- 36) JAGOŠOVÁ, L., V. JŮVA a L. MRÁZOVÁ KRAJÍČKOVÁ. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010. 298 s. ISBN 978-80-7315-207-9.
- 37) JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 171 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 2. ISBN 80-7315-080-8.
- 38) JANÍK, T. Zkoumání didaktických znalostí obsahu: Vybrané přístupy, metody a techniky. In JANÍK, T. a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, 2008. s. 25 - 36. ISBN 978-80-7315-165-2.
- 39) JANÍK, T. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido, 2009. 119 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 15. ISBN 978-80-7315-186-7.
- 40) JANÍK, T. et al. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido, 2010. 213 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 20. ISBN 978-80-7315-209-3.
- 41) JANÍK, T. a M. MIKOVÁ. *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu. Pedagogický výzkum v teorii a v praxi*. Brno: Paido, 2006. s. 154. ISBN 80-7315-127-8.

- 42) JANÍK, T. a P. NAJVAR. Tak či onak ve výuce... Výukové situace a úvahy nad možnostmi jejich změn k lepšímu. *Komenský, Odborný časopis pro učitele základní školy*. 2012, 137(1), s. 45–46. ISSN: 0323-0449.
- 43) JANÍK, T. a J. SLAVÍK. Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2009, 59[2]. 116–135. ISSN 0031-3815.
- 44) SLAVÍK, J. a T. JANÍK. Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 2012, 62, č. 3, s. 265, s. 262–287. ISSN 3330-3815.
- 45) JANÍK, T., J. SLAVÍK a P. NAJVAR. *Kurikulární reforma na gymnáziích: Od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: NÚV, divize VÚP, 2011. 185 s. ISBN 978-80-904966-6-8. Dostupný také z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Kvalitni_skola_4.pdf.
- 46) JANÍK, T. et al. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.
- 47) JANKO, T. Reprezentace obsahu: psychologická východiska a didaktické souvislosti. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 1, s. 23–40. ISSN 1211-4669.
- 48) JÚVA, V. *Dětské muzeum: Edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004. 264 s. ISBN 80-7315-090-5.
- 49) KASÍKOVÁ, H. Učitel dramatické výchovy jako výzkumník? In *Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: DAMU, 2008. s. 165–169. 219 s. ISBN 978-80-903901-2-6.
- 50) KATTMANN, U. Didaktická rekonstrukce: učitelské vzdělávání a reflexe výuky. In JANÍK T. a kol. *Možnosti rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, 2009, s. 17–33. ISBN 978-80-7315-176-8.
- 51) KESNER, L. *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. Praha: Argo, 2000. 259 s. ISBN 80-7035-155-1.
- 52) KESNER, L.. Expozice jako prostor. In *Bulletin Moravské galerie v Brně 2002–2003*. Brno: Moravská galerie, SP MG, 2003. 352 s., 24 s. příl. ISBN 80-7027-123-X.
- 53) KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.
- 54) *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*. Praha: NÚV, divize VÚP, 2011. 153 s. ISBN 978-80-87000-72-4. Dostupné také z: http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2011/07/Klicove_kompetence.pdf.
- 55) KLÍMA, B. *Lovci mamutů z Předmostí*. 1. vyd. Praha: Academia, 1990. 157 s., 23 obr. příl. ISBN 80-200-0041-0.

- 56) KOMENSKÝ, J. A.; ed. KOPECKÝ, J. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského, svazek II, Výbor z pedagogických prací potockých a amsterodamských*. Praha: SPN, 1960. 487 s.
- 57) KONEČNÁ, M. *Řeč a rozumění: poznámky k filozofické a teologické hermeneutice*. Brno: Marek Konečný, 2007. 118 s. ISBN 978-80-903516-9-1.
- 58) KORTHAGEN, F. et al. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5
- 59) KOTLER, P and A. R. ANDREASEN. *Strategic marketing for nonprofit organizations*. New Jersey: Prentice Hall, 1991. 644 p. ISBN 0138519323.
- 60) KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: Manacom, 1996. 231 s. ISBN 80-85668-34.
- 61) LABISCHOVÁ, D. *Příručka ke studiu dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. 271 s. ISBN 80-8073-685-843.
- 62) LEAKEY, R. E. *Lidé od jezera: Člověk, jeho počátky, jeho povaha a budoucnost*. Praha: Mladá fronta, 1984. 248 s.
- 63) LEWIS-WILLIAMS, J. D. *Mysl v jeskyni: vědomí a původ umění*. Praha: Academia, 2007. 402 s., [16] s. barev. obr. příl. Galileo; sv. 9. ISBN 978-80-200-1518-1.
- 64) LIPOWSKY, F. et al. Quality of geometry instruction and its short-term impact on students understanding of Pythagorean Theorem. *Learning and instruction*, 19(6), 527–537.
- 65) LUKÁŠOVÁ, H. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. 202 s. ISBN 978-80-7367-784-8.
- 66) LUNEROVÁ, J., M. SVOBODOVÁ a R. ŠTĚRBA. Moderní výukové strategie ve výuce dějepisu. In DOLEŽELOVÁ, J., ed. *Vybrané problémy oborové didaktiky dějepisu: (v disertačních pracích studentů doktorských studijních programů): [sborník vybraných příspěvků ze semináře konaného ... na katedře historie PdF MU]*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 17–28. ISBN 987-80-210-5587-2.
- 67) MALINOWSKI, B. *Argonauts of the Western Pacific: an account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Light. Source UK, 2009.
- 68) MAŇÁK, J. a V. ŠVEC, ed. *Cesty pedagogického výzkumu*. PdF MU Brno: Paido, Centrum pedagogického výzkumu, 2004. 78 s. ISBN 8073150786.
- 69) MINAŘÍKOVÁ, E. a T. JANÍK. Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 2012, 22(2), s. 181-204. ISSN: 1211-4669.
- 70) OHNESORG, K. *Naše dítě se učí mluvit*. Praha: SPN, 1991. 68 s. ISBN: 80-04-25233-8.

- 71) OSOLSOBĚ, I. Svatý Augustin a kniže Potěmkin. In *Muzea a návštěvníci, aneb Je výstava zábava či otrava?: sborník příspěvků muzeologického semináře*. Hodonín: Masarykovo muzeum Hodonín, 1997. s. 35–39. ISBN neudáno.
- 72) PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. s. 23–41. ISBN 80-7290-092-7.
- 73) PASTOROVÁ, M. a J. VANČÁT. Prostor pro spolupráci muzea a školy v rámci vzdělávací oblasti „Umění a kultura“ v připravované reformě vzdělávání. In BRABCOVÁ, Alexandra, ed. *Brána muzea otevřená: [průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea]*. Náchod: Juko, 2003. 583 s. ISBN 80-86213-28-5.
- 74) PATOČKA, J. Komenského Všeobecná porada. In: *KOMENSKÝ, Jan Amos. Obecná porada o nápravě věcí lidských. III. sv.* Praha: Svoboda, 1992. 565 s. ISBN 80-205-0228-9.
- 75) PECHOVÁ, Z. Přítomnost tematiky kulturně historického dědictví a metody animace ve výuce výtvarné výchovy v dotazníkové výpovědi učitelů. *Pedagogická orientace: odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS*. Brno: Konvoj, 2012, 97–112. ISSN 1211-4669.
- 76) PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. 132 s. ISBN 80-7184-132-3.
- 77) PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- 78) PRŮCHA, J., ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- 79) ROHMEDER, J. *Methoden und Medien der Museumsarbeit: Pädagogische Beetreung der Einzelbesucher im Museum*. Köln: DuMont, 1977. 159 s.
- 80) RÝDL, K. Efektivita. *Na cestě ke kvalitě: bulletin projektu Cesta ke kvalitě*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2012, č. 4, s. 8. ISSN 1804-1159.
Dostupné také z: <<http://www.nuov.cz/ae/4-cislo-bulletinu-na-cestě-ke-kvalitě>>.
- 81) SCHOUTEN, F. Visitor perception: the right approach. In *Reinwardt Studies in Museology: Exhibition Design as an Educational Tool*. Leiden: Reinwardt Academy, 1983. p. 42–43.
- 82) SHEPARD, H. A.: An Action Research Model. In: Arbor, A.: *The Foundation for Research on Human Behavior*. University of Michigan, 1960. p. 33–34.
- 83) SHUH, J. H. Teaching yourself to teach with objects. In: HOOPER-GREENHILL, E. (ed.) *The Educational Role of the Museum*. Routledge, London, 1994. s. 80–85.
- 84) SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching. *Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review*, 1987, 57, 1, p. 1 – 22.

- 85) SILVERMAN, D. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005. 327 s. ISBN 80-551-0904-4.
- 86) SKALKOVÁ, J. Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. *Orbis scholae*, 2007a, 2(1), s. 7–20. ISSN 1802-4637.
- 87) SKALKOVÁ, J.. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007b. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
- 88) SKÁLOVÁ, J. *Komunikace*. Brno: Cerm, 2000. 39 s. ISBN 80-7204-171-1.
- 89) SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- 90) SLAVÍK, J. *Didaktika výtvarné výchovy III. : Základy vědeckovýzkumné práce ve výtvarné výchově I...* Praha: SPN, 1990. 142 s. ISBN 80-7066-268-9.
- 91) SLAVÍK, J. Pojem koncept v autonomním pojetí výchovy. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995, 4 (45), 228–238. ISSN 0031-3815.
- 92) SLAVÍK, J. Umění, věda a poznávání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků). *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1999, 4 (49), s. 220–235. ISSN 0031-3815.
- 93) SLAVÍK, J. Několik poznámek k úvodníku Josefa Valenty „Potřebujeme didaktiku teorie?“ *Pedagogika*, 2003, 53, č. 2, s. 202–205. ISSN 3330-3815.
- 94) SLAVÍK, J. a T. JANÍK. Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK 2007, 57, č. 3, s. 263–274. ISSN 3330-3815.
- 95) SLAVÍK, J., K. DYTRTOVÁ a M. FULKOVÁ. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2010, 60[3–4], s. 223–241. ISSN 3330-3815.
- 96) SLAVÍK, J., J. LUKAVSKÝ a L. HAJDUŠKOVÁ. Konceptová analýza výuky: didaktické poznatky z výzkumu reflexí studentů učitelství výtvarné výchovy. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 4, s. 68 – 90. ISSN 1211-4669.
- 97) SLAVÍK, J. a P. WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. II. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004, s. 175. ISBN: 80-7290-130-3.
- 98) SOKOL, J. *Filosofická antropologie: člověk jako osoba*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 222 s. ISBN 978-80-7367-422-9.

- 99) SOLNCEV, V. M. *Systém a struktura v jazyce*. Praha: Academia, 1989. 271 s.
- 100) STARÝ, K. a M. CHVÁL. Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In JANÍKOVÁ, M. a K. VLČKOVÁ, et al. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. s. 69. ISBN 978-80-7315-180-5.
- 101) STERNBERG, R. J. Kognitivní psychologie. Přeložil F. Koukolník. Praha: Portál, 2002. 632 s. ISBN 80-7178-376-5.
- 102) STRÁNSKÝ, Z. *Úvod do studia muzeologie*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1984. 167, 1 s.
- 103) STRÁNSKÝ, Z. *Archeologie a muzeologie*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. 315 s. ISBN 80-210-3861-6.
- 104) STRÁNSKÝ, Z. Teoretická báze muzejního výstavnictví. In: *Muzejní výstavní tvorba ze semináře 26. – 27. 6. 2007*. Hodonín: Masarykovo muzeum Hodonín, 2008. s. 4–11. ISBN 978-80-903628-8-8.
- 105) STRAUSS, A. a J. CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.
- 106) ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ, et. al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 107) SVOBODOVÁ, J. Utváření klimatu ve školní třídě a výchovné skupině. In STŘELEČEK, S. ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU ve spolupráci s MSD, 2004. s. 82–91. ISBN 80-86633-21-7.
- 108) ŠAMŠULA, P. Mysl v jeskyni – jeskyně v mysli (1. část). *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2011, 51[2], 5–14. ISSN: 1210-3691.
- 109) ŠÍDA, P. a kol. *Lovci mamutů*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2007. 119 s. ISBN 978-80-7360-639-8.
- 110) ŠOBÁŇOVÁ, P. Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula. In T. JANÍK, P. KNECHT a S. ŠEBESTOVÁ, eds. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference ČAPV*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 322–327. Dostupné také z: <<http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/sobanova.pdf>>.
- 111) ŠOBÁŇOVÁ, P. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012a. 394 s. ISBN 978-80-244-3034-8.
- 112) ŠOBÁŇOVÁ, P. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012b. 140 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3003-4.

- 113) ŠTECH, S. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2009, 59[2]. 105–115. ISSN 0031-3815.
- 114) ŠTORCH, E. Archeologie ve škole. *Paedagogické rozhledy*. Praha: J. Otta, 1907. 20. 665-672.
- 115) ŠULEŘ, P. Jak mluví expozice aneb Vizír efekt. In *Muzea a návštěvníci, aneb Je výstava zábava či otrava?: sborník příspěvků muzeologického semináře*. Hodonín: Masarykovo muzeum Hodonín, 1997. s. 4 - 6. ISBN neudáno.
- 116) ŠULEŘ, O. *100 klíčových manažerských technik: komunikování, vedení lidí, rozhodování a organizování*. Brno: Computer Press, 2009. 314 s. ISBN 978-80-251-2173-3.
- 117) ŠVARŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 118) ŠVEC, V. Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Brno: Masarykova univerzita, 1998. s. 77–78. ISBN 80-210-1937-9.
- 119) ŠVEC, V., ed. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
- 120) ŠVEC, V., ed. *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005. 99 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-092-1.
- 121) TOMČÍK, J. *Památní kniha obce Předměstí*. Státní okresní archiv Přerov – SOkA, 1907. s. 17–19.
- 122) TOMEŠKOVÁ, K. Muzejní škola hrou a stáří. In *Studia Comeniana et historica*. Uherský Brod: Muzeum J. A. Komenského, 2011, 85–86. s. 216–218. ISSN 0323-2220.
- 123) TOMEŠKOVÁ, K. Využití motivačních filmů pro dětského návštěvníka v muzejní edukační praxi. In: *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií II. Využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově. Sborník příspěvků*. Editor H. Myslivečková, V. Jurečková Mališová, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 127 – 135. ISBN 978-80-244-3222-9.
- Dostupné také z: <http://old.kvv.upol.cz/PROJEKTY/vv_ve_svete_souc_um/opory.htm>.
- 124) TOMEŠKOVÁ, K.: Cesta časem do pravěku aneb Jak k nám lovci mamutů přiletěli dymníkem (muzejněpedagogická studie o substanti edukačního programu realizovaného v prostředí stálé expozice Archeologie Přerovska). In: *Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce*. 51/2, 2013a, s. 24–37. ISSN 0027-5255.
- Dostupné také z: <http://www.emuseum.cz/admin/files/muzeum_2_13_imprim-1.pdf>.

- 125) TOMEŠKOVÁ, K.: Reflexe celostátní odborné akce muzejně-pedagogické disciplíny. In: *Věstník AMG*, 6/2013b, s. 10–11. ISSN 1213-2152. Dostupné také z: <http://www.cz-museums.cz/UserFiles/file/2013/Vestnik/vestnik_6_13_WEB.pdf>.
- 126) TOMEŠKOVÁ, K.: Hledání expertní podoby kýženého obrazu muzejní edukace. In: Sborník příspěvků z X. ročníku mezinárodní konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech..., Olomouc, 27. – 28. 11. 2013. (v tisku)
- 127) TOMEŠKOVÁ, K. a H. KOVÁŘOVÁ. Schola Ludus Redivivus. In *Studia Comeniana et historica*. Uherský Brod: Muzeum J. A. Komenského, 2012. s. 162–166. ISSN 0323-2220.
- 128) TRIPPS, M.. Museumpädagogik – Definition und Sinn. In VIEREGG, Hildegard, et al. *Museumpädagogik in neuer Sicht: Erwachsenenbildung im Museum..* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Band I: Grundlagen – Museumstypen – Museologie, 1994. s. 72–93. ISBN 3-87116-938-2.
- 129) TVRDOCH, L., M. PLEVA a V. RODRIGUEZOVÁ. Umíme vyučovat dějepis? *Komenský: časopis pro učitele základní školy*. Brno: Academie Jana Amose Komenského, oblast Brno, 2012/2013, 4/137, s. 36 - 38. ISSN 0323-0449.
- 130) VALENTA, J. Potřebujeme didaktiku teorie? *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2003, 52, č. 4, s. 385–387. ISSN 3330-3815.
- 131) VOPĚNKA, P. *Meditace o základech vědy*. Praha: Práh, 2001. 202 s. ISBN 80-7252-044-X. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. 1. Praha: SPN, 1964. s. 340–345. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. 4, výbor z Obecné porady o nápravě věci lidských a z Věcného pansofického slovníku. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. 559 s.
- 132) *Výňatek ze Statutu ICOM*, přijatého 16. valným shromážděním ICOM (Haag, Nizozemsko, 5. září 1989), doplněného a upraveného 18. valným shromážděním ICOM (Stavanger, Norsko, 7. července 1995) a 20. valným shromážděním ICOM (Barcelona, Španělsko, 6. července 2001).
- 133) WAIDACHER, F. *Príručka všeobecnej muzeológie*. Bratislava: Slovenské národné múzeum. Vydavateľstvo SNM, 1999. 477 s. ISBN 80-8060-015-5.
- 134) WEIL, E. S. *Rethinking the Museum and Other Meditations*. Washington/US: [Smithsonian Institution Scholarly Press](http://www.smithsonianinstitution.edu), 1990. 192 p. ISBN 13: 9780874749533.
- 135) ŽALMAN, J. Krize výchovy a muzea. In SEITLOVÁ, P., ed. *Děti, mládež, ... a muzea?* Brno: Moravské zemské muzeum, 1995. s. 11–17. ISBN 80-7028-074-3.
- 136) ŽALMAN, J. Sbírkotvorná činnost muzeí a správa sbírek muzejní povahy. In: *Úvod do muzejní praxe. Učební texty Školy muzejní propedeutiky*. Praha: AMG, 2010, s. 69–111. ISBN 978-80-86611-40-2.

Elektronické dokumenty

137) BRATKOVÁ, E. (zprac.). *Metody citování literatury a strukturování bibliografických záznamů podle mezinárodních norem ISO 690 a ISO 690-2 : metodický materiál pro autory vysokoškolských kvalifikačních prací* [online]. Verze 2.0, aktualiz. a rozšíř. Praha: Odborná komise pro otázky elektronického zpřístupňování vysokoškolských kvalifikačních prací, Asociace knihoven vysokých škol ČR, 2008. [cit. 2013-12-30]. 60 s. (PDF). Dostupné z: <http://www.evskp.cz/SD/4c.pdf>.

138) *Doporučená kritéria pro psaní bakalářských a diplomových prací na Katedře antropologie a zdravotní PdF UP v Olomouci* [online], 2012 [cit. 2013-12-05]. Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF-katedry/KAZ/08- Informace_pro_studenty/03_Formalni_uprava_DP_BP_upravy_21_9_2012.pdf.

139) HANÁKOVÁ, M.. *Pracovní listy pro seminář Metodika zájmových předmětů*. [online]. 2003 [cit. 2013-05-8]. Studijní texty Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Dostupné z: <http://www.tf.jcu.cz/getfile/71cd4daf350ba4bb>.

140) HAVLÍKOVÁ, I. Komunikace s návštěvníkem. In: *Muzeum a komunikace s veřejností 2012* [online]. 2012 [cit. 2013-03-08]. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://duoppa.ff.cuni.cz/shared/files/Museologie/Havlikova%20-%20Muzeum%20a%20komunikace.pdf>.

141) ICOM: *Mezinárodní rada muzeí ICOM* [online]. 2013 [cit. 2013-04-10]. Dostupné z: http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icom-czech/pdf/mezinarodni_den_muzei/mdmg_2013.pdf.

142) *Lovci mamutů* [online]. Wikipedie. Otevřená encyklopedie: Portál wikipedie, aktual. 2013. [cit. 2013-04-18]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Lovci_mamut%C5%AF.

143) MIKULÍK, J. Učitelé v Předmostí – vlastivědná činnost a historie školní archeologické sbírky. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav archeologie a muzeologie. 2007 [cit. 2013-04-18]. Vedoucí práce: PhDr. František Hýbl. Dostupné z: <http://www.theses.cz/id/qrhl2f?info=1;issnret=2007%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DMIKUL%3%8DK,%20Jan,%202007.%20U%C4%8Ditel%C3%A9%20v%20P%C5%99edmost%C3%AD%20E2%80%93%20vlastiv%C4%9Bdn%C3%A1%20%C4%8Dinnost%20a%20historie%20C5%A1koln%C3%AD%20archeologick%C3%A9%20sb%C3%ADrky.%26start%3D1>.

144) *Monitorování a analýza problémů souvisejících s implementací kurikulární reformy v MŠ, ZŠ a G*. Praha: NÚV, divize VÚP. [online], 2009 [cit. 2013-05-8]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2010/03/VUP_Monitorovani_KR_2009.pdf.

- 145) Muzeum Komenského v Přerově. Archív aktualit. *Muzeum Komenského je společností přátelskou rodině*. [online], 2012. [cit. 2013-03-11].
Dostupné z: <<http://www.prerovmuzeum.cz/muzeum-komenskeho-v-prerove/aktuality/archiv-aktualit/muzeum-komenskeho-je-spolecnosti-pratelskou-rodine>>.
- 155) NĚMEČKOVÁ, J. *Cesta z krize k rodině. Stanou se česká muzea místem učení? A2 kulturní čtrnáctideník* [online], 2011. 11(11 – muzea) [cit. 2011-25-05]. ISSN 1803-6635.
Dostupné z: <<http://www.advojka.cz/archiv/2011/11/cesta-z-krize-k-rodine>>.
- 156) PECHOVÁ, Z. *Metody animace kulturně-historického dědictví*. [online], 2011 [cit. 2013-5-20]. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.
Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/66118/pedf_d/DSP_Pechova.pdf>.
- 157) *Portál jazyků* [online]. 2011 [cit. 2014-11-11]. Angličtina pro děti efektivně (storytelling).
Dostupné z: <<http://www.portaljazyku.cz/akce/kalendar-akci/anglictina-pro-deti-storytelling.html>>.
- 158) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: NÚV, divize VÚP. [online]. 2004. [cit. 2013-03-11]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/21592/>>.
- 159) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: pomůcka na pomoc učitelům*. Praha: VÚP. [online] 2007, akt. znění k 1. 9. 2010. [cit. 2013-05-11]. Dostupné z: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>>.
- 160) SMRČKOVÁ, K. *Rituál ve skautské subkultuře* [online], 2011 [cit. 2013-5-20].
Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce: Mgr. Eva Šlesingerová, Ph.D. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/182618/fss_b/Bakalarska_prace_Kveta_Smrckova_kpdmffdo.txt>.
- 161) SVOBODOVÁ, E. *Rituální význam zvířat v době kamenné* [online], 2012 [cit. 2013-03-08].
Dizertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Vladimír Podborský.
Dostupné z: <<http://theses.cz/id/lkoraf>>.
- 162) TOMEŠKOVÁ, K. *Poznávací procesy dětí během muzejní edukace a způsoby jejich ovlivňování*. Mezinárodní konference Kultura, umění a výchova [online], 2013 [cit. 2013-03-12].
Olomouc: KVV, Pedagogická fakulta, 2013. Dostupné z: <http://kvv.upol.cz/?seo_url=projekty-vizualni-komunikace-konference-kultura-umeni-a-vychova-posterova-sekce>.
- 163) TOMEŠKOVÁ, K. *Poznávací procesy dětí během muzejní edukace a způsoby jejich ovlivňování*. [online], 3. 12. 2012. [cit. 2013-12-29]. Prezentace na doktorské konferenci.
Olomouc: KVV, Pedagogická fakulta, 2012. Dostupné z: <http://kvv.upol.cz/admin/files_up/mirrorcz/108/Sudentsk%C3%A11%20v%C4%9Bdeck%C3%A11>.

[%20konference%20KVV%20PdF%20UP%202012_k-tomeskova-poznavaci-procesy-deti-behem-muzejni-edukace-a-zpusoby-jejich-ovlivnovani_20130305-141901.pdf>.](#)

164) *Zákon č. 71/1994 Sb., o prodeji a vývozu předmětů kulturní hodnoty, ve znění pozdějších předpisů* [online]. Ministerstvo kultury. Právní předpisy a metodické pokyny. 1994 cit. [2013-03-28]. Dostupný z: <<http://www.mkcr.cz/scripts/detail.php?id=809>>.

Audionahrávky

165) *Hymna přerovských mladých badatelů*. Muzeum Komenského v Přerově. 2013. cit. [2013-06-21]. Kanál uživatele muzeumkomenskeho.

Dostupné z: <<http://www.prerovmuzeum.cz/img/zamek/pro-skoly/Hymna%20C.mp3>>.

Filmy

166) Dokument ze semináře dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků *Jak pracuje lektor*.

16. 08. 2012. In: Youtube [online]. cit. [2013-03-11]. Kanál uživatele muzeumkomenskeho.

Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=gCcQgEcmU6g&feature=youtu.be>>.

167) Dokumentární film z animačního programu v expozici *Archeologie v Muzeu Komenského v Přerově*. 23. 02. 2011. In: Youtube [online]. cit. [2013-03-11]. Kanál uživatele muzeumkomenskeho.

Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=Oz-DdN9ubjM&feature=related>>.

168) Dokumentární reportáž Kabelové televize z animačního programu *Hra na muzeum aneb Co zahalil čas do pláště Jana Amose Komenského*. 13. 03. 2013. In: Youtube [online]. cit. [2013-03-14]. Kanál uživatele muzeumkomenskeho.

Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=LA77IDvLdjE&feature=youtu.be>>.

169) Dokumentární vstup ČT1 z animačního programu archeologie v Muzeu Komenského v Přerově. 19. 02. 2013. In: Youtube [online]. cit. [2013-03-10]. Kanál uživatele muzeumkomenskeho.

Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=85ByrP8-ATY>>.

170) Dokumentární vstup z animačního programu pro hendikepované návštěvníky 13. 03. 2013.

In: Youtube [online]. cit. [2013-03-14]. Kanál uživatele muzeumkomenskeho.

Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=PL3Pk4mV7sc&feature=youtu.be>>.

171) Motivační upoutávka k animačnímu muzejnímu programu v expozici *Archeologie*.

19. 02. 2013. In: Youtube [online]. cit. [2013-03-08]. Kanál uživatele muzeumkomenskeho.

Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=EnxbM15h6dM&feature=youtu.be>>.

OSTATNÍ BIBLIOGRAFICKÉ CITACE NAJDETE V TEXTU POZNÁMEK POD ČAROU

PŘÍLOHY DIZERTAČNÍ PRÁCE

PŘÍLOHA 1

Muzeum Komenského v Přerově (pohled do historie i současnosti)

PŘÍLOHA 2

Reflexe celostátní odborné akce muzejněpedagogické disciplíny

PŘÍLOHA 3

„To“, co nás trápí... aneb Jak se stát lepším učitelem

(vhled do kauzálního vztahu teorie a praxe muzejní pedagogiky)

ČÁST PRVNÍ

Úvodem aneb Na začátku bylo „to“...

ČÁST DRUHÁ

Každodenní reflexe muzejní edukace aneb Co může znalost správného řešení praktikům přinést...

ČÁST TŘETÍ

Závěrem aneb Jak pojmenování a uchopení pedagogického problému může prospět kvalitám muzejněpedagogické praxe

PŘÍLOHA 4

Didaktické kazuistiky přerovské muzejní edukace

ČÁST PRVNÍ

Jak souvisí vymezení vzdělávací oblasti s muzejní didaktikou

- 1.1 Co z toho konkrétně pro muzejněpedagogické praktiky plyne
- 1.2 Otevřená klenotnice poznávání v přerovském muzeu

ČÁST DRUHÁ

Didaktické analýzy přerovských muzejně-edukačních programů

- 2.1 Osm didaktických kazuistik z přerovského muzea
- 2.2 Dvě publikované kazuistiky MKP závěrem



Obr. 1

PŘÍLOHA 1 Muzeum Komenského v Přerově (pohled do historie i současnosti)

Za veškerým „muzejním pábením“ trvajícím v českém prostředí už takřka dvě století, stojí řada konkrétních institucí a samozřejmě i zástupy skutečných muzejníků. Za jejich širokou úctyhodnou sbírkotvornou činností můžeme najít celé společenství odborných pracovníků nejrůznějších vědeckých zaměření, kteří se také starají o získávání relevantních poznatků z jím svěčené sbírky. Za lepším zprostředkováním muzejních obsahů a přátelštější podobou komunikace muzea s odbornou i laickou veřejností se v posledních letech objevili v řadách muzejníků specialisté s pedagogickým vzděláním. Pro ilustraci procesu a možné nahlížení do kvality formálního vzdělávání jsme si vybrali prostředí Muzea Komenského v Přerově.

Přerovské muzeum již mnoho let působí v oblasti muzejnictví, památkové péče a ochrany přírody. Sídlí v několika měšťanských domech na malebném Horním náměstí v Přerově. Na přerovském zámku (obr. 2)² jsou umístěny stálé expozice muzea, konají se zde zajímavé krátkodobé výstavy i atraktivní kulturní akce. Součástí muzea je i středověký hrad Helfštýn, známý rozvojem tradic uměleckého kovářství, a ornitologické stanice ORNIS v Bezručově ulici v Přerově. S úctou k muzejním tradicím se sluší započít popis místa krátkým výkladem dějin vzniku vybrané instituce a nástinem činnosti jejích pracovníků s ohledem na zvolené téma a jeho význam pro současnou existenci lidí.

¹ Uvedené latinské přísloví lze volně přeložit do češtiny slovy „přes překážky ke hvězdám“.

² Obr. 2: Zámecká budova Muzea Komenského v Přerově s domy na Horním náměstí. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Zájemcům o historii vývoje prezentační a edukační funkce uvedeného muzea se nabízí ojedinělá možnost začít se do následujících řádků...

1. 1 Vznik Muzea Komenského v Přerově a vývoj prezentační činnosti v letech 1888 – 2009³

Historie Muzea Komenského v Přerově (dále MKP) sahá do konce 19. století. V roce 1888 vzniklo v popisovaném moravském městě soukromé muzeum učitele Františka Slaměníka, jehož koníčkem bylo shromažďování a sbírání spisů J. A. Komenského včetně všech památek týkajících se jeho osobnosti a literárních děl o něm.⁴ K veřejné prezentaci sbírek došlo až v roce 1904, konkrétně v místnosti budovy měšťanské školy. Stálou výstavu si dnes můžeme představit jako knihovnu, která obsahovala nejvýznamnější svazky původních i novějších vydání Komenského spisů, mezi nimiž nechyběla ani výtvarná díla se zaměřením na osobu Učitele národů. Taková podoba muzea náležitě sloužila potřebám školství a vedle reprezentačních snah nesla výchovně vzdělávací cíle.

V roce 1930 bylo Muzeum Komenského přestěhováno do přerovského zámku a v jeho prostorách byly instalovány čtyři stálé muzejní expozice⁵. Kustodem sbírek se stal Josef Krumpholtz, který s oporou ve svých pedagogických zkušenostech vystavil část sbírky takovým způsobem, aby mohla didakticky posloužit školám. Uvedené pojetí muzejní prezentace přineslo příležitost k zintenzivnění přednáškové činnosti muzea, která dala vzniknout nové tradici slavnostních vzpomínkových večerů konaných u příležitosti jubileí významných osobností kulturního života. Důkaz o této veřejně prospěšné činnosti přináší z té doby poměrně mnoho odborných studií či populárních článků do odborných časopisů nebo místního tisku. Během 2. světové války zůstalo muzeum veřejnosti přístupné, kromě let 1944 – 1945, kdy byla budova zámku uzavřena.

³ Kapitola 1.1 přílohy první vznikla rešerší konspektů hned několika různých zdrojů. Její konečnou podobu nejvíce ovlivnil obsah připravovaných materiálů pro tvorbu seminární práce kolegyně autorky dizertace, Mgr. Zuzany Zalabákové. Tématem z dějin přerovského muzea se v roce 2013 tato historička podrobně zabývala za účelem završení studia kurzu s názvem *Škola muzejní propedeutiky AMG*.

⁴ V Přerově existovala v té době ještě další tři muzea – Městské muzeum, Teličkovovo muzeum a Hudečkovovo muzeum.

⁵ Jednalo se o expozice se zaměřením na osobnosti Jana Blahoslava a J. A. Komenského, ale také o prezentaci tématu staré školy a Františka Slaměníka. V neposlední řadě připomínal obsah části výstavních prostor muzea historický význam existence jednoty bratrské.

V roce 1947 Muzeum Komenského otevřelo novou expozici *Život a dílo J. A. Komenského* a jeho správu převzal Svaz zaměstnanců školství a osvěty. Kulturně výchovná činnost v muzeu v poválečných letech stagnovala, stejně jako práce se sbírkami. Po únorových událostech v roce 1948 nastal všeobecný posun v uplatňování společenských funkcí muzeí. České muzejnictví bylo v 50. letech 20. století poznamenáno přestavbou expozic, které měly být zaměřeny především na dělnické hnutí a období budování socialismu, což vedlo konkrétně v přerovském muzeu ke vzniku *Expozice současnosti*. Nová expozice se však u přerovské veřejnosti nesetkala s ohlasem; Přerované svůj zájem nasměrovali na aktivní účast na vlastivědných autobusových zájezdech po kulturněhistorických a přírodních památkách. Na počátku 60. let vzrostl zájem veřejnosti o přírodovědné a společenskovědní kroužky, především o vlastivědný, komeniologický a archeologický. Muzejníci si v nich vychovávali novou muzejní generaci, případně zájemce o historii a hlavně příznivce muzea. V roce 1963 bylo muzeum přejmenováno na Vlastivědný ústav v Přerově.⁶ Školní třídy muzeum navštěvovaly v rámci výuky dějepisu v souladu s učebními osnovami. Díky přijetí usnesení vlády ČSR 397/80 *Mládež a kultura* byl školám umožněn vstup do muzea zdarma, pokud si učitelé výklad provedli sami. Školních výprav přibývalo, ale jejich návštěva postupně ztrácela na kvalitě i smyslu.

Pracovníci muzea navíc lektorovali i na půdě školských zařízení, což pomohlo při rozvíjení spolupráce muzea se školami. Muzejníci doplňovali školní výuku dějepisu přednáškami s regionální tematikou, která byla pro žáky přitažlivější i tím, že se výklad dotýkal místa, které žáci dobře znali. Přednášky byly oživeny ukázkami hmotných památek, přímých dokladů k tematice, o níž lektor přednášel. Díky názornějšímu výkladu, žáci lépe chápali souvislosti a více si toho zapamatovali. Ze strany veřejnosti přetrvával i nadále zájem o zájmové kroužky pro mládež, besedy, přednášky a exkurze, které v 60. letech (po vzniku Vlastivědného ústavu) vyústily do systematicky plánovaných cyklů vlastivědného charakteru. Náplň vzdělávací činnosti muzea byla rozšířena o vlastní badatelskou práci, kterou studenti často spojovali se studentskou středoškolskou odbornou činností. V podobném duchu se odvíjela prezentační činnost MKP až do konce 20. století.⁷

⁶ Roku 1978 se muzeum vrátilo ke svému dřívějšímu názvu Okresní vlastivědné muzeum J. A. Komenského v Přerově.

⁷ „Popisovaná éra historie přerovského muzea odpovídá obecnému vývoji českého muzejnictví 20. století. Jediné, co lze považovat za atypický přístup k obsahu sbírkotvorné činnosti, byla zvláštní pozornost věnovaná archeologické činnosti. Přerovští muzejníci svůj zájem soustředili zejména na významnou lokalitu Předmostí u Přerova.“

1. 2 Vývoj od roku 2009 až do současnosti – „edukační obrat“ přerovského muzea⁸

Čas, který my lidé potřebujeme k uvedení dobré myšlenky do běžné praxe, bývá většinou dlouhý. Podstata činnosti, která nás zajímá, leží „na švu“ dvou na první pohled nesourodých oblastí, muzea a školy, obecněji kultury a školství. Možnost praktického uchopení poměrně nové funkce muzea je proto také nutné uvážit nejen na základě času a disciplín, ale i v kontextu prostoru. Přerov není velkým městem ani zvláště významným kulturním centrem. Výzva pro objevení edukačního potenciálu přerovského muzea padá na úrodnou půdu teprve na počátku 21. století. Ve stejném období přichází české školství s požadavkem na obsahové začlenění poznávacích aktivit vzdělávacích subjektů z mimoškolního prostředí do svých ŠVP. Mnohé muzejní instituce začínají zřizovat edukační pracoviště, jejichž primárním zájmem se stává kultivace mladé generace. Za naplňováním edukační funkce muzea lze spatřovat jak koncepční snahu o upevnění a rozšíření školní znalosti dětí a mládeže, tak i uplatňování pozitivního vlivu na jejich výchovu. Konečně, o více než čtvrt století později oproti zahraničním a některým velkým českým muzeím, také v takřka padesátitisícovém moravském městě začíná docházet k systematickému naplňování vize Josefa Beneše, českého muzeologa: „*Muzeum zespolečenšťuje autentické hodnoty kulturního dědictví.*“ (Beneš, 1980, s. 28)⁹ Přerovské muzeum pod vedením nového ředitele, Mgr. Radima Himmlera, se začíná na více úrovních rychleji otevírat veřejnosti. Muzejně-edukační cíle jsou formulovány tak, aby byla zřejmá návaznost obsahu muzejní edukace na kurikulární požadavky místních škol a k naplnění vztahu mladé generace ke kulturněhistorickým hodnotám. To však neznamená, že je z centra pozornosti muzea vytlačen respekt k muzejním obsahům...

(JIRÁK, P. *Historie městského muzea v Přerově v letech 1902-1955*. Magisterská diplomová práce, Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 77.) Dostupné také z: http://is.muni.cz/th/329469/ff_m/Magisterska_diplomova_prace_definitivni_verze_vcetne_priloh.pdf>).

⁸ Podkapitola 1. 2 první přílohy kopíruje autorskou část obsahu odborného příspěvku předneseného na mezinárodní vědecké konferenci *Fenomén Kulturneho dědictví v společnosti - dejiny, súčasný stav a perspektívy*, kterou ve dnech 13. – 15. 11. 2012 uspořádala FF UK Bratislava. (KOVÁŘOVÁ, H. a K. TOMEŠKOVÁ. *Vztahy muzea a školství v Přerově v minulosti ve srovnání se současným využitím edukačního potenciálu muzejních prezentací* - v tisku)

⁹ (BENEŠ, Josef. *Muzeum a výchova*. Praha: Ústav pro informace a řízení v kultuře, 1980, s. 309.)

Poučený čtenář si může představit současné možnosti praxe s ohledem na profesionální náročnost zprostředkování edukačního potenciálu obsahů muzejních expozic a výstav. Současní historikové (Kovářová, MKP, 2012) jsou si sami vědomi toho, „že při úzké specializaci jednotlivých oborů a množství vědeckých poznatků není už dnes možná prvorepubliková praxe, kdy správce muzea získával zkušenosti se vzděláváním a výchovou dětí různého věku jako učitel (nebo ředitel), současně vytvářel sbírku, připravoval výstavy a podával odborný výklad. Pro moderního učitele je bez znalosti sbírek a bez přístupu do depozitáře nemožné návštěvy muzeí modulovat efektivně. Pokud učitel navštíví muzeum dopředu, připravuje si samostatně vlastní program, pak pracuje vždy pouze s hotovou prezentací, která má již daný obsah a cíl. Na straně druhé současný historik, který disponuje množstvím a hloubkou odborných vědomostí včetně znalostí své sbírky, nemá často zkušenosti s potřebami školních skupin dětí (změny učebnic a učebních osnov, RVP, nutnost nejen zaujmout, ale i zařadit dobové informace do probíraného učiva tak, aby návštěva muzea nebyla jen výletem a zábavou, ale skutečnou součástí výuky)“.

Za účelem vytvoření vzdělávací strategie muzea i k její postupné realizaci byla v srpnu roku 2009 přijata do přerovské paměťové instituce muzejní pedagožka, Mgr. Kateřina Tomešková, se zodpovědností za „oživení“ edukačního potenciálu muzejních expozic a výstav v zámeckých prostorách.¹⁰ Na základě mezioborové spolupráce s odbornými pracovníky muzea (především z řad archeologů a historiků) záhy vznikla první podoba strategického plánování muzejní edukace pro rok 2010. Od té doby až do dnešních dní přichází každoročně edukační pracoviště MKP (jako nedílná součást v té době vznikajícího výstavního a programového oddělení) se vzdělávací nabídkou pro školní skupiny i širokou veřejnost. Klíčovým motivem animačních i lektorských programů pro děti a mládež Muzea Komenského v Přerově se stalo zhmotnění teze ŠKOLA HROU v praxi.¹¹ Zdejší nabídka „muzejního kurikula“ se snaží

¹⁰ Na jiném pracovišti muzea, Ornitologické stanici, patřila v té době vzdělávací práce s dětmi a mládeží již po mnoho let k tradičním činnostem. Programy pro školy probíhají v prostorách expozice Ptáci ČR a výstav nebo v areálu přírodní zahrady. Nachází se v ní lužní les, jezírko, louky, záhony s ukázkami užitkových, kořeninových a léčivých rostlin, venkovní expozice s krmítky, budkami a napajedly. Součástí některých programů jsou trvale handicapovaná zvířata ze záchranné stanice. Edukační programy ORNISu jsou založeny na interaktivních metodách, jejich cílem je především radost z objevování souvislostí, vytváření vlastních postojů k problémům. Aktivní účast na programech má probudit zájem mladé generace a vybavit děti a mládež skrze takový prožitek zkušeností pro praktický život.

¹¹ Všechny potřebné informace k nabídce edukačních programů pro školy jsou uvedeny na webových stránkách MKP. U nabídky každého z nich je připojen informační leták, plakát a několik dokumentárních fotografií z průběhu konkrétního programu. Do obsahu většiny nabízených programů lze také nahlédnout skrze autorské filmové snímky. Dostupné z: <<http://www.prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/pro-skoly>>.

naplňovat požadavky Rámcového vzdělávacích programů pro MŠ, ZŠ a nižší stupně víceletých gymnázií. K praktickému posouzení učitelům jsou od roku 2011 navíc připravovány i varianty programů s tématy k opakování a rozšiřování středoškolského učiva. Strategický plán přerovské muzejní edukace se odvíjí od dobré spolupráce se školami; vychází jim vstříc s předpokladem, že realizace vzdělávacích obsahů jednotlivých vyučovacích předmětů může směřovat k projektům dalších vzdělávacích institucí (galerií, muzeí, knihoven). Žáci a studenti z nejrůznějších typů a stupňů škol, ale také studenti univerzit z Čech i Moravy přivykli při uskutečňování svých odborných exkurzí využívat aktivní účasti na programech především z oblasti dějin školství (např. *Hra na muzeum aneb Co zahalil čas do pláště pana Komenského, Od metličky k rákosce aneb Poučně-žertovné posezení ve školních škamnech*).

Ke konci roku 2013 se MKP pochlubilo zahájením dvacátého edukačního programu pro školy realizovaným v prostorách přerovského zámku. Většina z aktuálně nabízených programů byla navíc připravována ve více znalostních variantách, k mnohým z nich existuje také alternativní verze přihlížející k potřebám mentálně hendikepovaných návštěvníků. Některých z předloženého souboru animací se v současné době již nelze aktivně zúčastnit, protože zprostředkovávaly obsahy krátkodobých muzejních výstav a logicky zanikly společně s jejich ukončením. Těší nás, že například animační programy ve stálých expozicích Archeologie, Mineralogie, Entomologie, Národopisu na Hané, v expozici Školní třídy ze 17. století (s přihlédnutím k významu J. A. Komenského) jsou po dvou i třech letech od svého vzniku neustále školami s oblibou navštěvovány. Za „edukačním obratem muzea“ stojí dozajista zájem muzea o kvalitní výstupy vzdělávání a výchovy. Vyšší úroveň učení a vyučování v edukačních celcích přerovského muzea lze také přičítat profesionální snaze muzejní pedagožky, která se snaží v praxi uplatňovat poznatky z oblasti kognitivní psychologie, systematicky rozvíjet tvůrčí myšlení dětských účastníků programů, pomáhat jim při osvojování světa s kulturněhistorickým účinkem a přivádět je k pochopení historického kontextu vzdělávacího tématu. Od roku 2011 ji při realizacích programů pomáhá muzejní lektorka, Bc. Petra Trlidová, DiS. Na úspěšném obraze současných edukačních programů mají od roku 2013 také svůj podíl ostatní průvodci MKP, Olina Halusková a Jaroslav Chmelař (obr. 2).¹²

¹² Obr. 2 až 5: Společné lektorování průvodců MKP v historických rolích manželů Slaměnkových a paní profesorky Splašené Sardelky (edukační program *Veselé vyprávění ze staré školy*). Zdroj: Fotoarchív MKP.

Pokud čtenáře zajímá, jak probíhá vzdělávání ve specifických expozičních a výstavních prostorách přerovského zámku, pak z hloubkového pozorování muzejně-edukačního procesu vyplývá, že při zpřítomňování obsahu probíraného historického tématu bývají pravidelně využívány veškeré dostupné vizuální podněty muzejní povahy. Vzdělávací strategie muzea je zaměřena na širokou aplikaci prvků objektového učení do procesu edukace, při němž je důsledně obohacováno smyslové vnímání mladé generace se zvláštním důrazem na specifický význam bezprostředního styku jedince s muzeálií nebo s jejím substitutem. Současná podoba přerovské muzejní edukace, více méně založená na názorném vyučování, poukazuje na obraz vzdělávacích aktivit, které svým charakterem navazují jak na činnost tamějších prvních muzejníků, tak na pedagogické zásady samotného Komenského. Na podnětné úrovni kvality edukačních situací přerovského muzea, které jsou výsledkem efektivního způsobu zprostředkování obsahů jeho sbírkových fondů, má svůj významný podíl také interdisciplinární spolupráce a vzájemné obohacování se o znalosti i zkušenosti napříč širokým spektrem muzejních profesí.



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5

PŘÍLOHA 2 Reflexe celostátní odborné muzejněpedagogické akce¹³

V širším kontextu představ českých muzejníků a pedagogů proběhl v přerovském muzeu na začátku září loňského roku víceméně výjimečný workshop nazvaný *Muzejní pedagogika: Praxe teorii, teorie praxi*.¹⁴

Sedmi desítkám účastníků prezentovaného workshopu muzejní pedagogiky bylo v zázemí přerovského zámku připraveno k posouzení hned několik ukázek animačních i lektorských programů. Hosté z celé České republiky i ze Slovenska zhlédli, a také „na vlastní kůži“ zažili hned několik krátkých dramatických etud, čímž se prakticky seznámili s možným využitím přístupů tzv. živé historie (living history) pro potřeby muzejní edukace. Divácky poutavým způsobem, který spočíval v zážitkovém převyprávění situací z životních příběhů několika osobností, souvisejících s historií starobylého moravského města, byli muzejní pedagogové a lektori vybízeni k aktivitám; při nich mohli získat určitou zkušenost, do budoucna použitelnou při hledání správných cest k vylepšování své profesní činnosti...

Ke zkvalitňování účinku vzdělávací a výchovné strategie jednotlivých muzeí dozajista patří nejen vhodná příležitost muzejních pedagogů k hledání efektivních postupů pro naplňování široké škály cílů institucí, ale také vzácná možnost osobně načerpat cenné informace z vědeckého oboru. Z uvedených důvodů mohou určitě nejen Přerované považovat uvedený dvoudenní workshop, uspořádaný ve spolupráci s Metodickým centrem muzejní pedagogiky v Brně a za podpory Olomouckého kraje i Ministerstva kultury, za velmi podnětné společné setkání muzejních pedagogů s akademickými odborníky z několika českých a moravských univerzit. Je zcela logické, že neobvyklé pojetí přerovského setkání „na švu“ mezi teoretickou a praktickou oborovou doménou přineslo zcela nový vhled do příkladů dobré muzejně-edukační praxe, ale také přispělo

¹³ Uvedený text koresponduje se stěžejní částí obsahu populárně odborného článku, dokumentujícího oborovou akci, který vyšel v plném znění v bulletenu Asociace muzeí a galerií ČR. (Tomešková, K.: Reflexe celostátní odborné akce muzejně-pedagogické disciplíny. In: *Věstník AMG*, 6/2013, s. 10 - 11. ISSN 1213-2152.)
Dostupné z: <http://www.cz-museums.cz/UserFiles/file/2013/Vestnik/vestnik_6_13_WEB.pdf>.

¹⁴ Podrobné informace a fotodokumentaci najdete na webových stránkách MKP. Dostupné z: <<http://www.prerovmuzeum.cz/muzeum-komenskeho-v-prerove/aktuality/ve-dnech-9-a-10-zari-probeh-v-nasem-domovskem-muzeu-dvoudenni-workshop-muzejni-pedagogika-s-podtitulem-praxe-teorii-teorie-praxi>>. Tamtéž lze najít krátkou reportáž z akce., kterou natočila redaktorka Českého rozhlasu, J. Zemková. Dostupné z: <<http://www.prerovmuzeum.cz/img/muzeum/aktuality/2013/0914%20Zapisnik%20muzejni%20whorshop.mp3>>

k zajímavé společné diskusi závažných profesních témat u kulatého stolu. Do prostor přerovského zámku přijeli osvětlit mnohé vědecké teorie z oblasti výtvarné a muzejní pedagogiky i muzeologie významné vědecké osobnosti. Za erudovanými obsahy odborných příspěvků stojí známá jména, jako například doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D., Mgr. Petra Šobánková, Ph.D., Mgr. Lenka Mrázová, Mgr. Lucie Jagošová, DiS. a doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed. Velmi příjemným překvapením na počátku druhého dne workshopu bylo také aktivní zapojení odborníka, který se přičinil o podporu muzejněpedagogického oboru v českém kontextu napsáním jedné z čítanek galerijní a muzejní pedagogiky. Jako „utajovaný“ host přijal pozvání do Přerova pan prof. Radek Horáček, vedoucí katedry výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

Tým organizátorů byl potěšen, že se u pomyslného kulatého stolu s úspěchem podařilo aktivizovat praktiky a teoretiky k podnětné diskusi. Nezapomenutelnou podobu prezentovaného oborového „společenství myslí“ považujeme příjemnou atmosféru, díky které bylo během workshopu možné zaslechnout ve zdech přerovského zámku spoustu zajímavých tvůrčích nápadů na postupnou kultivaci jedné z muzejních profesí (obr. 6 až 13).¹⁵ Zájem o uskutečnění dalšího celostátního pracovního setkání muzejní pedagogiky právě v Přerově vyplynul přímo ze slovních výpovědí hostů z teoretické i praktické oborové platformy, a to konkrétně v reflektivní fázi uskutečněné akce. Závěrem lze jen dodat, že naše město v samotném srdci Moravy můžeme vzhledem k aktivnímu přístupu edukačního pracoviště Výstavního a programového oddělení Muzea Komenského v Přerově nadále považovat za místo snahy o aktivní hledání vhodných cest ke zkvalitňování vzdělávání.



Obr. 6



Obr. 7

¹⁵ Obr. 6 až 13: Momenty z průběhu prezentovaného workshopu, z nichž přímo číší příjemná pracovní atmosféra. Zdroj: Fotoarchív MKP.



Obr. 8



Obr. 9



Obr. 10



Obr. 11



Obr. 12



Obr. 13

PŘÍLOHA 3 „To“, co nás trápí... aneb Jak se stát lepším učitelem (vhled do kauzálního vztahu teorie a praxe muzejní pedagogiky)

ČÁST PRVNÍ

Úvodem aneb Na začátku bylo „to“...

Hledat příčinu čehokoliv znamená objevovat „to“, co něco způsobuje. Nutno říci, že uvedená skutečnost zpravidla souvisí se vznikem situace, v jejímž zárodku si nikdo není schopen uvědomit její možný rozměr. Běžně se „to“ vyskytuje takřka všude kolem nás, ale negativní působení jeho aspektů od samotného počátku rozhodně neumíme domýšlet ve všech souvislostech. Ať už se „to“ objeví v jakémkoliv procesu, dokud se o něm moc nemluví, tak jako by takřka neexistovalo. Ale jakmile se „to“, nazvěme ho třeba *„Achillovou patou učitele“*, zcela oprávněně usadí v mysli teoretika – oborového didaktika a stane se pojmenovaným pedagogickým problémem, pohled praktiků se rázem může začít měnit. Nabídka vhodného řešení problému přivádí obě strany k užitečnému porovnávání představ a společná diskuse může začít nabývat žádaných podob.

„Všechno má nějakou příčinu!“ Uvedená slova pravděpodobně v dětství slýchávala většina z nás od rodičů, prarodičů nebo taky například od paní učitelky ve škole. Snad právě proto mé osobní vzpomínky, které pramení z dlouholeté profesní zkušenosti nabyté v realitě školy, mají pomyslně přenést čtenáře do prostředí celoživotního vzdělávání. Pro vytvoření příznivé vzdělávací atmosféry se můžeme začít společně zabývat něčím tak zdánlivě nepodstatným, jako je například jedno z českých gramatických pravidel, které popisuje chování zástupného výrazu „to“ podle jeho výskytu ve větě. Náš hlavní hrdina nemá sice podle odborného výkladu spisovného jazyka českého jasně daná pravidla užití, ale dozvídáme se, že často *„vystupuje jako prostředek odkazovací a navazovací, popř. i jako ukazatel dalších komunikačních faktorů“*.¹⁶ Uvedený fakt vypovídající o jeho schopnosti hodné chameleóna zkomplikovat obsah vět natolik, že přestáváme chápat podstatu věci, nás přivádí k vybavování si minulých zkušeností a nabádá k ostražitosti. Bazální lidská přirozenost nás vede k započetí komunikace ve snaze vyřešit předložený problém. S pocitem zodpovědnosti za pozitivní ovlivňování hodnot mladé generace jsme se rozhodli zabývat hledáním odpovědí na palčivé pedagogické otázky.

¹⁶ KOLÁŘOVÁ, Ivana. *Některé významy a funkce slova to v souvislých textech*. Naše řeč, Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, 2000, roč. 83, č. 4, s. 193–199. ISSN 0027-8203. Dostupné také z *Elektronické verze časopisu Naše řeč*: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7581>>.

S ohledem na vymezení muzejní pedagogiky jako sociální vědy, která se zabývá vzděláváním a výchovou člověka, jde v kontextu společnosti o závažnou problematiku. Výrazná změna oficiálního pojetí edukace v českém prostředí otevřela současným muzeím široký prostor pro pedagogickou činnost na úrovni formálního, neformálního i informálního vzdělávání. Řízení procesu učení v muzeu však s sebou nese také zodpovědnost za dosahování edukačních cílů. Pokud se v muzejním prostředí rozhodneme efektivně plnit cíle na jakékoliv úrovni obecnosti, pak by nás řešení „*tohoto problému*“ mohlo/mělo/musí víc než zajímat...

Poučný vhled do specifika pedagogické reality muzejní edukace Vám nyní nabízíme v textu, jehož obsah se dělí na tři části: první z nich směřuje k nabídce společného zvažování příčin a důsledků kvalitního osvojení poznatkové báze učitelství¹⁷ v profesi muzejního pedagoga; druhá část seznamuje čtenáře s metodickým postupem opírajícím se o agregát poznatků nezbytných k didaktickému uchopení reflektivní praxe. Třetí a poslední část reviduje význam systematického využívání metodického postupu při analýzách edukační činnosti a čtenáři zároveň umožňuje promýšlení zobecňujících závěrů. Upravený model reflektivního praktika, směřující k detailním analýzám učebních situací z procesu muzejní edukace, souvisí stejně jako ve škole s prozkoumáním didaktické práce učitele s obsahem. V jádru jeho pozornosti stojí zájem o pojmenování způsobů, díky nimž lze lépe zprostředkovávat vzdělávací obsahy muzea.

Úvahou o významech aplikace odborného diskursu do každodenní analytické činnosti praktika bychom rádi přispěli ke společné oborové diskusi ve smyslu odhalování komponent „*profesního vidění*“¹⁸, jejíž prezentace může obohatit znalost muzejních pedagogů a v praxi zpětně posloužit k obhajobě prokazatelných kvalit muzejní edukace.

¹⁷ Pojem „poznatková báze učitelství“ vyjadřuje „*kodifikovaný nebo kodifikovatelný agregát poznatků, dovedností, porozumění a technologie, etiky a dispozic, kolektivní zodpovědnosti — a současně způsobů, jak je reprezentovat a komunikovat*“ (SHULMAN, L. S. in JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005, s. 41. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 2. ISBN 80-7315-080-8.)

¹⁸ Odborný termín „profesní vidění“ může být chápán jako jeden z perspektivních pojmů využitelných při úvahách na téma (učitelské) profesionalizace. Problematiku učitelské profese lze zvažovat s oporou ve třech dimenzích – profesním vidění, profesním věděním a profesním jednáním. „*Myšlení profesionálů se neodehrává jen na základě pojmů (slov), ale také prostřednictvím obrazů. Profesní vidění je jedním z důležitých aspektů, které odlišují profesionály od laiků (v kterékoliv profesi). Vedle toho profesní vidění představuje důležitý spojník mezi věděním a jednáním*“ (volná citace: MINAŘÍKOVÁ, Eva a Tomáš JANÍK. Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 2012, 22(2), s. 181-204. ISSN: 1211-4669.)

*Reflektivní uvažování o různých alternativách
rozvíjí učitele profesní vidění a uvažování,
a je tak jedním z prostředků profesního rozvoje učitelů.
(Janík, Najvar, 2012, s. 45)¹⁹*

1.1 „To“ jako zdůrazňovací prostředek aneb Jak pojmenovat muzejněpedagogický problém...

Vrátíme-li se v naší mysli k příkladu jedné z interpretací zástupného jazykového prostředku „to“, může nás myšlenka na jeho zdůrazňovací aspekt přivádět k metaforickému přirovnání, které se jeví jako analogické uvažování nad potřebou intenzifikace vztahu teorie a praxe muzejní pedagogiky. Vezmeme-li v úvahu názor, že v obecném slova smyslu může jít skutečně o formulaci stanoviska k obdobnému problému, který je v oblasti pedagogických oborů dlouhá léta přisuzován nízké úrovni znalosti pedagogické teorie a její nedostatečné aplikaci do učitelské praxe, začínáme přemýšlet na úrovni oborové didaktiky. Na naléhavou potřebu řešení vzájemné součinnosti obou platforem poukazuje mimo jiné současný způsob nazírání veřejnosti na existenci uvedeného typu paměťové instituce. V souvislosti s všeobecně známou skutečností, že dnešní společnost nahlíží na moderní muzeum jako na místo celoživotního učení společně s uvědoměním si profesní zodpovědnosti za jednu z jeho funkcí, je určitě žádoucí se ptát, „*jak zajistit co nejvyšší úroveň vzdělávání a výchovy v muzeu*“. Logický výrok směřující k řešení problému, spařovaný ve schopnosti hodnocení a vylepšování kvality edukace prizmatem muzejního pedagoga, nás stejně jako v jakémkoliv jiném edukačním prostředí přivádí k potřebě zodpovězení dvou ústředních otázek: *co učitel a žáci reálně ve výuce dělají a co se žáci skutečně naučili*.²⁰

Ze zdánlivě prostého způsobu vymezení problému nelze v žádném případě analogicky odvozovat elementární postupy, jež by zajistily efektivitu řešení. Usuzování na jednoduchost získání správných odpovědí při poměřování vztahu mezi procesem výuky a jejími výstupy odpovídá velmi neuváženému laickému názoru. Expertní náročnost

¹⁹ Citát Tomáše Janíka zastřešuje rubriku *Didactica viva* v časopise *Komenský*, která od roku 2012 přináší zanalyzované přepisy autentických přepisů z výuky napříč školními vyučovacími předměty. Náměty kazuistik mají učitele inspirovat ke změnám kvalit jejich vlastní výuky. (JANÍK, Tomáš a Petr NAJVAR. Tak či onak ve výuce... Výukové situace a úvahy nad možnostmi jejich změn k lepšímu. *Komenský, Odborný časopis pro učitele základní školy*. 2012, 137(1), s. 45 – 46. ISSN: 0323-0449.

²⁰ STARÝ, Karel, CHVÁL, Martin. Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. s. 69. ISBN 978-80-7315-180-5.

analyzování obsahu muzejní edukace a jeho kvalit umožňuje jediné seriózní zvažování velkého množství proměnných, které stejně jako ve škole působí při procesu učení v muzeu. Za zvážení určitě stojí i zájem o zjištění úrovně vlivu specifických faktorů, protože v mnoha aspektech poukazuje na obsahovou výjimečnost muzejní edukace

Zvažování osobitého obrazu muzejní edukace, který je v důsledku odrazem ambivalentního pohledu na samotný proces učení, může přenášet mysl pedagogů k původnímu problému rozporu mezi cíli muzea a cíli školy. Postupné naplňování cílů obou institucí, jež paralelně směřují k výchově a vzdělávání žáků, se odvíjí od záměrného vytváření podmínek ke kýžené podobě součinnosti závazné koncepce edukační činnosti muzea a vzdělávacích programů škol vycházejících z požadavků kurikula. Speciální význam muzejní edukace lze explicitně odvozovat ze zprostředkování nabídky vztahu obsahu učení v závislosti na muzejním fenoménu, tj. na muzeáliích a jejich hodnotách. S naplňováním expertního přístupu za účelem využití potenciálu muzea ke vzdělávání a výchově souvisí i zmapování pojmenovaných příčin. Teprve pak se může začít dařit „žádaný obraz“ muzejní edukace.

1.2 Samo se „to“ neudělá, aneb O kvalitní obraz muzejní edukace se musíme přičinit...

Interpretace slova „to“ bývá v kontextu věty v českém jazyce často závislá na možnostech substituce výrazy, které vyjadřují sémantické vztahy ve výpovědi přesněji. Alegorický pohled na problém nás může přivádět k řadě myšlenek, které souvisejí se zprostředkováním a interpretací muzejních obsahů ve vztahu k návštěvníkům muzea. Představy hlavní náplně muzejní didaktiky se dotýkají obrazu široké škály principů, kterých může muzejní edukace využívat. Definice vhodného vztahu výchovně vzdělávacích zásad neexistuje, a proto nezbývá než souhlasit s názorem teoretiků, že s výběrem vhodných způsobů předávání obsahu muzejní edukace dozajista souvisí profesní příprava každého edukačního pracovníka a jeho vlastní porozumění oboru. U všech pedagogických disciplín tak v obecné rovině musíme dát za pravdu platnému výroku, že propojení platforem bývá při výkonu učitelské profese „*znesnadňováno chronickou roztržkou praxe a teorie.*“²¹ V jejím kontextu určitě stojí za zvážení myšlenka,

²¹ SLAVÍK, Jan. Několik poznámek k úvodníku Josefa Valenty „Potřebujeme didaktiku teorie?“ *Pedagogika*, 2003, 53, č. 2, s. 202 – 205. s. 204. ISSN 3330-3815.

která shledává vzdělávání a výchovu mladého člověka za natolik specializovanou a zodpovědnou činnost, že „vystačit při pedagogické činnosti jen se svou intuicí a nějak improvizovat“ se rozhodně nevyplácí. I z pohledu moudrých praktiků“ jde „o projev neprofesionality“. Zvažovat škálu strategií učení žáků, tak aby byly jeho výsledky co nejlepší, pro praktika jednoznačně znamená porozumět teorii...

Z důvodu neprofesionality muzejního pedagoga a jeho nesprávné odborné komunikace jevit obraz muzejní edukace. Analogický jev v rovině muzejní pedagogiky může vznikat jak z pohledu odborných pracovníků uvnitř instituce, ale také se může projevovat ve vztahu k široké veřejnosti. Jediné možné řešení problému se nachází v propojení teoretické a praktické báze oboru v myšlení a činnosti muzejního pedagoga, tj. že se odvíjí od sebereflexe, a přivádí jej skrze jeho odbornou znalost ke správné transmissi cílů muzejní edukace. Zvažovat škálu strategií učení žáků, tak aby byly jeho výsledky co nejlepší, pro praktika jednoznačně znamená porozumět teorii.

K vyslovení prezentovaného společného oborové přání nás přivádí myšlenka, že vyřešit *pedagogický problém* pravděpodobně může znamenat vážit si teorie, ne ji pohrdat nebo jí dokonce zatracovat. Snahy mnoha oborových didaktiků se v posledních letech shodují v tom, že „učit teorie někoho, kdo se rozhodne být praktikem (a tím učitel vždy, alespoň v nějaké formě, prostě být musí), a navíc: učit jej teorie proto, aby byl ještě lepším praktikem, to je těžké!“²² Pokud se ale muzejní pedagog (stejně jako kterýkoliv jiný učitel) rozhodne „na sobě pracovat“ sám, má rázem otevřenou cestu k velkým změnám, které mu po čase umožní začít se rozvíjet, tedy pokročit dál. Najednou zjistí, že potřebuje věci a jevy daleko více definovat, popisovat, zařazovat do širšího kontextu vzdělávání, stanovit jasné cíle a měřit jejich naplňování. Jinými slovy, začíná hledat obecná teoretická východiska, definice, výklad příčin a souvislostí. Jedině teorie jako zobecněné empirické poznání pedagogické skutečnosti mu může pomoci pochopit a posléze také měnit důsledky činnosti vyplývající z jeho muzejněpedagogické profese.

Pokud se vrátíme do zázemí současných českých muzeí, v nichž se stále častěji stává edukační činnost jednou z priorit, pak jsou na odborné pracovníky, kteří se mají vzděláváním a výchovou návštěvníků profesně zabývat, kladeny obdobné nároky jako na učitele ve školách. Systematičnost pedagogického uvažování v prostředí muzea, je

²² VALENTA, Josef. Potřebujeme didaktiku teorie? *Pedagogika*, 2003, 52, č. 4, s. 385–387. (386). ISSN 3330-3815.

z uvedených důvodů nezbytným předpokladem pro výkon profese muzejního pedagoga. Je zcela logické, že vysoká úroveň muzejní edukace může zpětně posloužit prestiži samotného povolání. První krok pro vytvoření pozitivní představy „o profesionalitě muzejněpedagogické profese“ se může začít odvíjet například od aktivní snahy muzejního pedagoga o kvalitní spolupráci „s odborníky z jiných muzejních i pedagogických oborů“. Praktické důkazy o profesní užitečnosti muzejního pedagoga na společných aktivitách muzea se mohou stát silným základem pro vytvoření podmínek k jeho primární náplni práce. Prizmatem spolupracovníků z vnitřní i vnější strany muzea se na veřejném hodnocení činnosti muzejního pedagoga mnohdy odráží sociální rozměr jeho osobnosti, a to převážně v souvislostech s prezentací muzejních sbírek.

Na pravdivou argumentaci ve smyslu jeho profesních kvalit lze přistoupit jen z hlediska přímé evaluace muzejní edukace. Při posuzování výroku, „*co dobrého nás škola naučila*“, se lidé zpravidla začínají zamýšlet nad významem instituce jako místa procesu výchovy a vzdělávání. Učitelé si už zvykli na personifikaci, kdy jsou projevy instituce vykládány zosobněním jejích typických představitelů. Pokud pronese teoretik v muzejním prostředí obdobná slova, například „*že muzeum pomáhá ve stavbě mostů k porozumění kultuře*“²³, pak se za uvedeným názorem dozajista ukrývá nejen pravdivá výpověď o významu specifického zaměření instituce, ale také příležitost k ohodnocení činnosti jeho odborných pracovníků veřejností.

Na nezastupitelnost muzejněpedagogického povolání poukazuje především adekvátní nabídka programů, které systematicky zpřítomňují edukační potenciál sbírek. Proto za realizací muzejně-edukačních celků musí stát profesionálové, kteří jsou schopni vybudovat efektivní vzdělávací koncepci muzea. Od *profesního profilu učitele*²⁴ se stejně jako ve škole také v prostředí muzea musí odvíjet naplňování všech úrovní edukačních cílů. Muzejní pedagog je plně zodpovědný především za stanovování a plnění cílů nejrozumnějších forem muzejní edukace. Zároveň však musí respektovat cíle obecnějšího charakteru, které souvisejí s celkovou vzdělávací a výchovnou strategií muzea nebo se dotýkají celospolečenské působnosti instituce.

²³ JAGOŠOVÁ, Lucie, JUVA, Vladimír a MRÁZOVÁ, Lenka. *Muzejní pedagogika: Muzeologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010, s. 79. ISBN 978-80-7315-207-9.

²⁴ „*Profesní profil učitele v jakémkoliv prostředí se skládá z odborných kompetencí (komunikačních, motivačních, prezentačních, diagnostických a organizačních) a osobnostních předpokladů (např. morálního profilu, pedagogického taktu, lásky k vychovávaným apod.)*.“ (MALACH, Josef. *Školní pedagogika*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002, s. 43 – 44. ISBN 80-7042-255-6.)

1.3 Jak „vyučovat“, aneb Jak se tvoří „společné dílo“...

S uvědoměním si spoluzodpovědnosti muzejního pedagoga za hodnoty předávané návštěvníkům, které se ukrývají v bohatství sesbíraných a vědecky zpracovaných kulturních statků v muzeu, můžeme vstoupit do další kapitoly a cítit v muzeáliích silnou oporu jako ve fenoménu, který nám přináší určitou výhodu oproti ostatním edukačním institucím. Shodneme-li se na tom, že lze autentický sbírkový artefakt teoreticky považovat za předmět zájmu a učení, který se nabízí k interpretaci a komunikaci, pak je naší povinností návštěvnickou obec plným právem podněcovat k pochopení jeho významu. Hloubka poznávání bývá při muzejní edukaci mnohem intenzivnější především díky přítomnosti muzeálií při realizacích učebních úloh. K uchopení a porozumění jejich obsahům se nabízí využít prvky alternativního školství. Úsilí spočívající v uvádění reformních myšlenek do edukační praxe poskytuje zároveň výhodu možného rozvoje vlastních metod vztahujících se k prostředí konkrétní instituce.

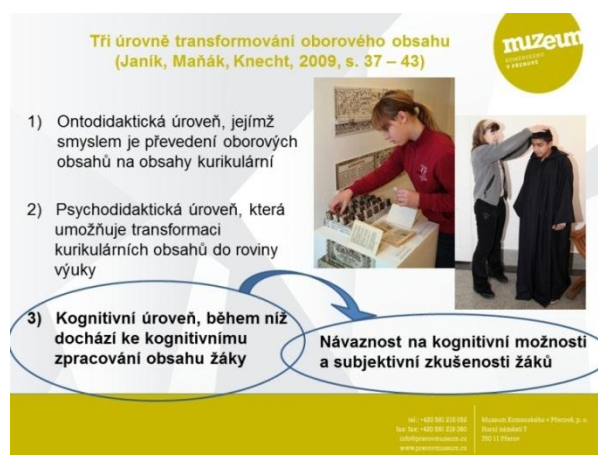
Modelová situace optimálního zprostředkování hodnot a významů nastává při učení v muzeu jen tehdy, pokud dojde ke kontinuitě přístupu obou zúčastněných stran v procesu přibližování obsahu muzea (učiva) návštěvníkům. Uvedený obraz muzejní edukace se může úspěšně zdařit, jen pokud je zajištěna *ontodidaktická správnost*²⁵ a integrita zprostředkování muzejních obsahů. Přitom je nutné v procesu učení zohledňovat *psychodidaktické požadavky*²⁶ návštěvníků, což znamená zajímat se v průběhu edukace o každého žáka a do jisté míry brát ohled na osobní předpoklady každého jedince. Muzejní pedagog v roli facilitátora se snaží usilovat o nalezení vztahu (proporce) mezi ontodidaktickými a psychodidaktickými požadavky muzejní edukace. Nesmíme zapomenout, že přetváření obsahu probíhá ještě na třetí úrovni, tzv. *kognitivní*.²⁷ Pro lepší zapamatování přinášíme také obrázek (obr. 14).²⁸

²⁵ Kritérium ontodidaktické správnosti obsahů při muzejní edukaci lze zajistit znalostí, respektováním pojmů nebo pravidel jednání, která jsou závazná pro daný vědecký obor.

²⁶ Zohledňovat psychodidaktické požadavky návštěvníků znamená respektovat osobnost a osobitost žáka anebo populace (věk, gender, kulturní příslušnost apod.) při procesu učení v muzeu.

²⁷ „Na této úrovni by mělo docházet k psychologizování obsahu. To znamená, že při zpřístupňování a přibližování vzdělávacího obsahu žákům by měla být zajištěna návaznost na jejich kognitivní možnosti a subjektivní zkušenosti.“ (JANKO, Tomáš: Reprezentace obsahu: psychologická východiska a didaktické souvislosti. *Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 1, s. 23 – 40. ISSN 1211-4669.)

²⁸ Obr. 14: Přenesený snímek z powerpointové prezentace autorky vytvořené k představení metodologického postupu řešení výzkumného záměru – téma: Tři úrovně transformování obsahu. Zdroj: Materiály autorky.



Obr. 14

Současná oborová didaktika muzejní pedagogiky hovoří o procesu muzejní edukace jako „o specifickém druhu lidské činnosti, spočívajícím ve vzájemné součinnosti muzejního pedagoga a návštěvníků, která usiluje o dosažení určitých cílů.“²⁹ Slovní spojení „společné dílo-věc“, uvedené v nadpisu kapitoly, které jsme si zapůjčili od estetiků, nás metaforicky přivádí k úvahám o podstatě jednání směřujících k závažným rozhodnutím. Ta musí muzejní pedagog učinit při přípravě obsahů edukačních celků. Dosahování edukačních cílů „se odvíjí od vzdělávacích motivů, což je analogie mezi individuálním tvořivým výrazem a širšími kulturními nebo socio-biologickými souvislostmi objevená v procesu výuky.“³⁰ Proces učení v muzeu většinou doprovází bohatý rozhovor, který se odvíjí od porovnávání znalosti jedinců a přivádí skupinu k širšímu odhalování muzejních témat. Presentovaný názor lze podepřít teorií, která „lobuje“ za budování programů, „při nichž účastníci nezůstávají v rolích pouhých posluchačů a diváků, ale stávají se během rozhovoru také aktivními tvůrci“³¹. Právě takovým požadavkům na komunikaci nejlépe odpovídá *reflexivní rozhovor*.³²

²⁹ ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 53. ISBN 978-80-244-3003-4.

³⁰ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. 2004. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. II. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, s. 175. ISBN: 80-7290-130-3.

³¹ HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. [Brno]: Cerm, 1998, s. 63. ISBN 80-7204-084-7.

³² „Právě v dialogu je obnažen proces poznávání jako aktivní společné hledání nepřijatelnějších vzorků světa spojené s jejich vzájemným porovnáváním a posuzováním. Zároveň v tomto dialogu vyniká i sociální podmíněnost poznávání a jeho závislost na odborné komunikaci“ (SLAVÍK, Jan. *Umění, věda a poznávání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků)*. *Pedagogika*, 1999, 49, č. 3, s. 220 – 235, s. 222. ISSN 3330-3815.)

ČÁST DRUHÁ

Každodenní reflexe muzejní edukace aneb Co může znalost správného řešení praktikům přinést...

Ať už chce profesionál v jakémkoliv z pedagogických oborů obhájit kvalitu své činnosti, musí umět seriózně formulovat svá mínění a v obecné rovině úspěšně vysvětlit svůj profesní záměr. Na obranu promyšlených způsobů zprostředkování obsahů muzejní edukace musí mít proto muzejní pedagog dostatek vědecky podložených argumentů, protože každý dobrý příklad edukační praxe vyžaduje umět pojmenovat, v čem spočívá jeho kvalita: zda je vědecky správný a čím je zajímavý – atraktivní, případně jiný – specifický. Muzejní pedagog by měl být schopen profesionální obhajoby svých „pedagogických děl“, například z důvodu toho, aby je mohl nabízet dalším příznivcům muzejní edukace. Bohužel, s přijetím role učitele – experta, přichází zpravidla až na posledním místě fakt, že proces zobecňování v samotném důsledku vede k obohacení sama sebe. V kontextu muzejněpedagogické disciplíny to znamená mít díky lepšímu profesnímu profilu možnost účasti a sebe prezentace v mezioborové diskusi (v rámci muzea i mimo něj), což může edukační pracovníky přivést k novému pohledu na nová řešení oborových problémů a ovlivnit kvalitu jeho další práci s návštěvníky. Kultivace v muzejněpedagogické profesi (stejně jako u všech ostatních učitelských povolání) se odvíjí od zlepšení vlastní schopnosti rozboru činnosti, se kterou souvisí veškeré pracovní úsilí, které bývá vynaloženo k plánování, přípravě i realizaci edukace.

Z pohledu nové kultury vyučování a učení jde jinými slovy „o umění“ nachystat muzejní edukaci tak, aby vzájemná interakce a komunikace mezi jejími účastníky a muzejním pedagogem probíhala podnětným a motivujícím způsobem. K ideálnímu obrazu učení v muzeu se můžeme blížit jen tehdy, podaří-li se vybudovat promyšlený systém učení. Budeme-li uvážene nakládat s konkrétními vzdělávacími metodami jako se stavebními prvky vhodnými k motivaci účastníků programů, pak se naplnění tohoto požadavku bude odvíjet od „umění“ zpětně didakticky nahlížet na výstupy své činnosti.

„Učitel při reflexi nahlíží a posuzuje výuku z pozice tvůrce, tj. z hlediska konstruování obsahu výuky jako předmětu žákovského učení a jako prostředku komunikace mezi žákem a učitelem.“³³ Podobně jako u zpětného pozorování běžné výuky

³³ JANÍK, Tomáš, SLAVÍK, Jan a NAJVAR, Petr. *Kurikulární reforma na gymnáziích: Od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: NÚV, divize VÚP, 2011, 185 s. ISBN 978-80-904966-6-8. Dostupné také z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Kvalitni_skola_4.pdf.

ve škole může být při reflexi procesu učení v muzeu užitečný model reflektované edukace. Vhled do strukturování edukačního programu nebo přímo do klíčových učebních situací a odhalení jejich vzájemných vztahů může poukázat na skutečný výsledek aktivit, které měly vést k předávání učiva klíčového významu. Expertní vytváření didaktických analýz jednotlivých vzdělávacích kroků, za nimiž mnohdy stojí zajímavě interpretované muzejní obsahy, může zpětně podat cenné svědectví o kvalitách muzejně-edukační praxe.

Často diskutovaný problém obhajoby mladého oboru v českém prostředí skrze zlepšování kvalit muzejní edukace dozajista souvisí i se současnou podobou společenského vymezení funkcí muzea v naší republice. V těchto institucích jsou to právě muzejní pedagogové, kteří dnes také nesou zodpovědnost za výchovu a vzdělávání mladé generace. K ukotvení uvedené profesní pozice je u nás stále zapotřebí, aby praktici svými empirickými zjištěními pomohli k vytváření teorií a jejich uvádění do praxe. „*Úkolem muzejní pedagogiky do budoucna bude – právě v obraně před svými kritiky – prokázat účinnost svých metod také nezpochybnitelnými empirickými šetřeními.*“³⁴ Uvedená výzva oborových didaktiků zajisté nesměruje pouze k širší prezentaci konkrétních edukačních aktivit, ale apeluje na přínos v praxi ověřených teoretických sdělení pro vědeckou oblast. Takové tvrzení lze obecně opřít o výzvy odborníků z oblasti muzeologie a muzejní pedagogiky dovolávajících se například potřeby výzkumů, jejichž obsahy by měly obohatit výzkumná šetření *veškerého pedagogického dění v muzeu*.³⁵

2.1 Aby „učení“ bylo lepší aneb Proč se zpětně zabývat obrazem muzejní edukace

Většina muzejních pedagogů může na uvedenou výzvu pozitivně reagovat, protože si intuitivně uvědomuje své profesní nedostatky. Ač si připouští chyby ve svém mnohdy neprofesionálním jednání na kvalitu muzejní edukace, jejich nedostatečná snaha při hledání vztahu mezi příčinami a následky často vyplývá z obav z neúspěchu, pak je víc než zapotřebí vymanit se z područí dřívější negativní zkušenosti. Přestože už například mnohokrát naplánovali, připravili a nakonec i uskutečnili edukační program pro školy a přestože bylo muzejní „učivo“ odborně správné, zajímavé i dostatečně široké, muzejní

³⁴ ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. s. 187. ISBN 978-80-244-3034-8.

³⁵ WAIDACHER, Friedrich. 1999. *Príručka všeobecnej muzeológie*. Bratislava: Slovenské národné múzeum – Národné múzejné centrum, Vydavateľstvo SNM, s. 138. ISBN 80-8060-015-5.

pedagog měl po vyučování pocit, „že tady něco nehraje“. Pochybnosti, které se zrodily v jeho mysli, byly pravděpodobně ovlivněny výskytem signálů, které poukazovaly na faktické problémy edukační praxe. Přestože se muzejní pedagog již po několika málo realizacích programu začal zamýšlet, kde se stala chyba, neuměl se dostat k jádru problému a uchopit jej. Ať už ho trápilo, zda měli účastníci programu během procesu učení dostatečnou příležitost k rozvoji dovedností nebo intuitivně našel slabé místo v plytkém ovlivňování hodnotové orientace, zájmů, přesvědčení či postojů žáků, nedokázal didakticky vyřešit problémovou situaci. Je zcela pochopitelné, že pokud neuměl při učení žáků do hloubky zanalyzovat příčinu nesouladu, pak nemohl ani lépe přebudovat strukturu obsahu programu.

Tíživému profesnímu neuspokojení nebo minimálně rozladěnosti lze však úspěšně předcházet. Pokud se muzejní pedagog postupně naučí odborně orientovat v obsahu svých edukačních celků a systematicky začne uvažovat o vhodných změnách v jejich obsahové struktuře. Z rekonstrukcí obsahů jakékoliv formy muzejní edukace následně pak vyplyne profesní příležitost k vynaložení dalšího úsilí směřujícího ke vzniku co nejkvalitnějších podob edukačních situací, které mohou směřovat k uspokojení nejvyšších cílových úrovní účastníků programu při vzdělávání a výchově. Stejně jako učitelům ve školách může muzejním pedagogům v mimoškolním prostředí aplikace „*alteračního principu*“³⁶ do muzejní edukace pomoci s přibližováním lepších postupů, které mohou náležitě rozvíjet obecné dispozice účastníků muzejní edukace. Stručně lze uvedený problém vyjádřit následující teorií, která vypovídá o kazuistice konečného výběru metodologického postupu také v zázemí muzea: „*Rozhodující pro to, co se žáci ve výuce reálně mohou naučit a jaké kompetence mohou rozvíjet, je způsob prezentace a uspořádání obsahu, resp. učiva.*“³⁷

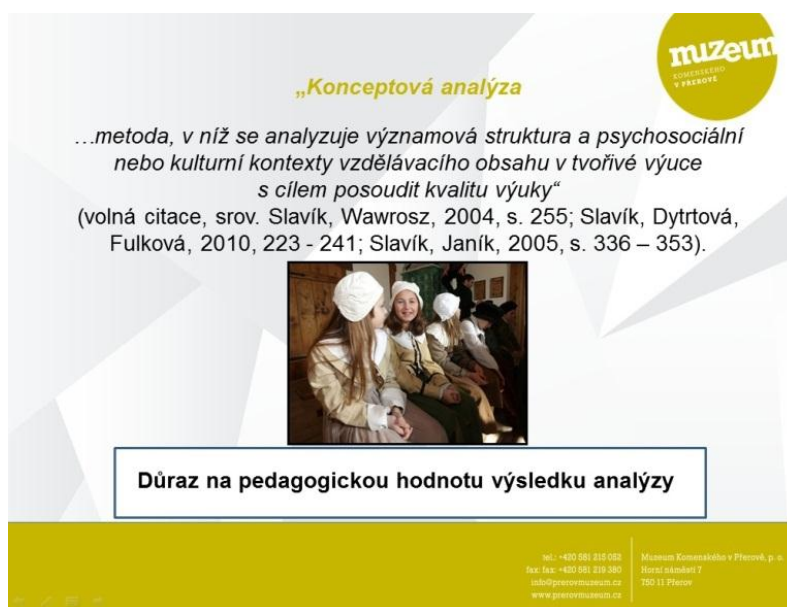
Se znalostí strukturalistického i poststrukturalistického přístupu k reflexi výuky je možné nejen lépe aplikovat do procesu učení zvažované metody muzejní edukace, ale celkově analyzovat učivo jako jádro žákova učení a zároveň zvažovat i „*jeho příslušnost do aktuálních kontextů kultury a její historie*“.³⁸ Uvedený teoretický poznatek (zvláště

³⁶ Alterace – změna, která má zkvalitnit výuku (příp. muzejní edukaci). „*Zlepšující alterace výuky jsou hodnotnější alternativy činností v příslušném typu situace.*“ (SLAVÍK, Jan, LUKAVSKÝ, Jindřich a HAJDUŠKOVÁ, Lucie. Konceptová analýza výuky: didaktické poznatky z výzkumu reflexí studentů učitelství výtvarné výchovy. *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 20, č. 4, s. 68–90, s. 71. ISSN 1211-4669.)

³⁷ SLAVÍK, Jan, DYTRTOVÁ, Kateřina a FULKOVÁ, Marie. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*. 2010, 60[3-4], 223–241, s. 224. ISSN 0031-3815.

³⁸ Ibidem, s. 227.

cenný v kontextu uvedeného typu paměťové instituce) současně přináší návrh možného využití *konceptové analýzy*³⁹ jako metodického nástroje pro reflexi a evaluaci. Při jejím výběru se rozbor každé edukační reality „*může zaměřit na vystižení struktury výuky, jejích hlavních složek a vztahů, s ohledem na přínos výuky pro žáky a na její vztahy ke kulturním – oborovým kontextům, ze kterých výuka čerpá*“⁴⁰ (obr. 15).⁴¹ V didaktické rovině muzejní pedagogiky je jejím cílem umožnit v rámci postupu rozboru reflektovaného učení učinit závěry, které s oporou v analyzovaných učebních situacích dají vzniknout vhodným alteračním návrhům a povedou k jejich uplatnění v praxi.



Obr. 15

³⁹ „Konceptová analýza - metoda, v níž se analyzuje významová struktura a psychosociální nebo kulturní kontexty vzdělávacího obsahu v tvořivé výuce s cílem posoudit kvalitu výuky“ (srov. Ibidem, s. 230; SLAVÍK, Jan, LUKAVSKÝ, Jindřich a HAJDUŠKOVÁ, Lucie. Konceptová analýza výuky: didaktické poznatky z výzkumu reflexí studentů učitelství výtvarné výchovy. *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 20, č. 4, s. 68 – 90, s. 71. ISSN 1211-4669; SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. 2004. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefaktiky)*. II. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, s. 255. ISBN: 80-7290-130-3.)

⁴⁰ JANÍK, Tomáš, SLAVÍK, Jan a NAJVAR, Petr. *Kurikulární reforma na gymnáziích: Od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: NÚV, divize VÚP, 2011, s. 118. ISBN 978-80-904966-6-8.
Dostupné také z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Kvalitni_skola_4.pdf>.

⁴¹ Obr. 15: : Přenesený snímek z powerpointové prezentace autorky vytvořené k představení metodologického postupu řešení výzkumného záměru – téma: Konceptová analýza. Zdroj: Materiály autorky.

2.2 „Na půli cesty“ aneb Už vím, že se chci stát reflektivním praktikem...

Každý profesionál v jakémkoliv oboru je si dozajista vědom, že může zvyšovat kvalitu své činnosti. Zabývat se procesem učení v muzeu do větší hloubky znamená, všimnout si nejen celého jeho obsahu, ale také se vážně zamyslet nad jeho zdánlivě nevýznamnými detaily. Muzejní pedagog, který se zodpovědně rozhodl, že společně s námi přistoupí na nabízený analytický způsob reflektování výsledků své práce, by si měl před započítím náročné činnosti uvědomit osobní vztah k základním východiskům pro kvalitní vykonávání své profese⁴³. Ten, kdo si situaci pečlivě promyslel a je s ní ve vnitřní shodě se pravděpodobně rozhodl stát lepším učitelem, tj. „lépe učit“. Takový muzejní pedagog se nyní může společně s námi ponořit do studia speciální metodiky analytického charakteru, která se v mnohém podobá rozborům procesu školní výuky, protože vychází ze stejného teoretického rámce.⁴⁴ Soustředit pozornost zpětně na svůj vlastní způsob vytváření a strukturaci učebního prostředí znamená poměrně kriticky se ohlédnout za svou každodenní práci. Nepříjemný pocit, avšak zcela přirozený a vlastní všem profesionálům v každém oboru, snad vyváží příjemná představa zvýšení kvality muzejní edukace. V ní umí pedagog lépe naplňovat obraz muzejní edukace vhodným obsahem, jehož zprostředkování může návštěvníkům přinášet kvalitní poznávání a prohlubovat jejich zájem o prezentované téma.

Na první pohled to vypadá, že dovést kteréhokoliv učitele k přesvědčení o účelnosti vzniku analýz není až tak složité, dokonce v praxi ani nebývá zásadním

⁴² JANÍK, Tomáš a Petr NAJVAR. Tak či onak ve výuce... Výukové situace a úvahy nad možnostmi jejich změn k lepšímu. *Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy*. 2012, 137(1), s. 45–46, s. 45. ISSN 0323-0449.

⁴³ Didaktici muzejních oborů, muzeologických i pedagogických, se shodují na výčtu několika důležitých východisek pro práci muzejního pedagoga, k nimž patří vnitřní motivace, znalost historického kontextu, znalost forem práce, znalost metod, zachování kvality, znalost návštěvníků a připravenost k práci s návštěvníkem nebo návštěvníckou skupinou, apod. (Volná citace muzeoložky, Mgr. Lenky Mrázové, z odborného příspěvku na celostátní konferenci muzejní pedagogiky *Teorie praxe a praxe teorie*, která se uskutečnila v Muzeu Komenského v Přerově, 9. – 10. září 2012.)

⁴⁴ JANÍK, Tomáš a Jan SLAVÍK. Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2009, 59[2], s. 116–135. ISSN 0031-3815.

problémem zajistit „záznamy hospitací z muzejní edukace“⁴⁵. „Trápení“ zpravidla začíná ve chvíli, kdy se pedagog sám rozhodne aktivně pohybovat na pomezí mezi teoretickou a praktickou platformou oboru a využít svou znalost k analýze reflexe. Odborně rozebírat proces muzejní edukace souvisí s cizelováním profesní schopnosti „rozpoznávat kvalitu výukových situací, navrhnout jejich zlepšení a tyto návrhy zdůvodňovat“⁴⁶, což je možné jen v případě porozumění a díky praktickému uchopení slibovaného modelu. Naznačená cesta znamená v praxi úsilí, při němž si muzejní pedagog (stejně jako učitel ve škole) musí uvědomovat souvislosti vyplývající z procesu učení v muzeu. Při detailních analýzách struktury muzejních edukací jsou realizované pedagogické postupy názorně odhaleny, a teprve pak mohou posloužit k poučení i propracování jejich dalšího užití.

V rámci oborové didaktiky považujeme nahlédnutí do funkčních systémů metod a forem muzejní edukace za mimořádnou hodnotu, která přináší příležitost rozpoznat škálu způsobů, jak efektivně dosahovat edukačních cílů. Správně analyzované příklady z muzejněpedagogické praxe mohou být stejně jako pro vylepšení jednání praktika, ale i v širokém slova smyslu pro rozvoj oboru velmi užitečným materiálem. Každá kazuistika však musí být nejen pravdivá, ale i srozumitelná pro ostatní praktiky i teoretiky. Její struktura se může opřít o šablonu – model, jehož podoba kopíruje metodicky připravené kroky. Myslíme si, že praktické zaznamenávání a analytický způsob rozboru procesu učení v muzeu bude mít pravděpodobně oproti škole jinou podobu, neboť v obsahu jakékoliv formy muzejní edukace se bude vždy odrážet jedinečný svět muzejních expozic, výstav a v nich instalovaných muzeálií. Vzhledem k tomu, že v centru veškerého muzejního dění, edukaci nevyjímaje, leží sbírkový předmět, pak má z pohledu muzejní didaktiky smysl zvážit, jak efektivně je pro účely edukace využíván.

Věříme, že v jádru analýzy procesu učení v muzeu se pravděpodobně ukrývá odpověď na otázku, „*zda a jakým způsobem je návštěvník (účastník programu) osobou facilitátora podporován k zájmu o sbírkový předmět (v muzejní expozici nebo výstavě)*“,

⁴⁵ Aby byla pozorování v muzejní edukaci použitelná pro účely detailní analýzy, musí být řádně zaznamenána. Jde vlastně o určitý druh hospitací, při nichž jsou pořizovány záznamy, které mimo jiné svědčí o důvěryhodnosti popisovaného procesu učení. Při muzejní edukaci se nabízí využít například pozorovacích záznamů nebo sumářů z pedagogických deníků, do nichž je zaznamenáván „myšlenkový obraz výuky“ ze strany hospitujícího, ale i hospitovaného. Větší možnou míru objektivitu určitě lépe zajistí audio nebo videozáznam.

⁴⁶ Uvedenou teorii v souvislosti se zvyšováním kvalit českého školství popisoval výzkumný tým v publikaci vzniklé v projektu Kvalitní škola v rámci projektu Kurikulum G realizovaném VÚP v Praze a IVŠV v Brně: JANÍK, Tomáš, SLAVÍK, Jan a NAJVAR, Petr. *Kurikulární reforma na gymnáziích: Od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: NÚV, divize VÚP, 2011, s. 11. ISBN 978-80-904966-6-8. Dostupné také z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Kvalitni_skola_4.pdf>.

případně „*je-li cíleně podporován ke schopnosti porozumět a docenit jeho „tajemství“ (obsahu)*“. Jinými slovy, z hloubkového studia obsahu muzejně-edukačního procesu může reflektivní praktik díky aplikaci konceptové analýzy do kazuistiky názorně zdůvodnit nejen efektivitu objektového učení, ale také poukázat na přesahy muzejní edukace a obhájit i kvality své profesní činnosti.

2.3 Postup tvorby konceptové analýzy aneb Jak porozumět a uchopit slibovaný metodický postup...

Pro odlehčení vstupu do jedné z náročných didaktických činností, ke kterým dozajista postup uspořádání popisu a výkladu muzejní edukace patří, si zkusme představit, že jsme se na chvíli ocitli v roli svých kolegů, odborných pracovníků muzea. Na pracovním stole před námi se bez jakéhokoliv racionálního vysvětlení objevil předmět, který na první pohled nese známky značného stáří. Profesionální přístup nutí odborného pracovníka prozkoumat všechny informace, které v sobě dobový předmět nese a cíleně jej využít za účelem vědecké podpory sbírkotvorné činnosti a existence muzea. Pokud se vrátíme do role muzejního pedagoga, pak může předchozí souvětí zůstat platné a mění se pouze jeho poslední část, kdy má být informační potenciál předmětu využit k podpoře edukačního procesu. Zjednodušeně řečeno, k „dešifrování“ těchto informací využívá muzejní pedagog analogicky s odborným pracovníkem klasických badatelských postupů a metod. Z pokusu o odlehčený vstup do řešení problému vyplývá poučení, že analýza muzejní edukace ve své podstatě slouží k tomu, aby popisovaný přístup práce obou muzejníků mohl následovat i běžný účastník edukačního programu. Ten kromě rešerše informací potřebuje také předem připravenou škálu učebních způsobů (metod), které mu umožní hůře či lépe vřadit poznatky do procesu vlastního poznávání. Promýšlením metodického postupu směřujícímu k porozumění vlastnímu jednání a jeho vylepšením se můžeme nyní začít zabývat.

Podoba předloženého modelu reflektované muzejní edukace se pevně přidržuje postupu „hospitační videostudie“, který úspěšně napomáhá porovnávání a zdůvodňování různých názorů při výzkumu obsahu školního vzdělávání.⁴⁷ Jednoduchá logická predikce,

⁴⁷ Virtuální hospitační přináší relativně nejúplnější zachycení reálného průběhu výuky. Například vhodně posloužily popisovanému týmu výzkumníků k detailním rozborům vztahu mezi osvojovaným učivem příslušného vzdělávacího oboru a předpokládaným rozvojem klíčových kompetencí. O videostudii jako komplexním metodologickém postupu se lze více dozvědět v publikaci *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. (Janík, Miková, 2006).

Dostupné z: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/uvrv/reces/admin/publikace/c1.pdf>>.

„že muzejní edukace je taky edukace“, nás přivedla k analogickému metodickému zvažování muzejně-edukačního procesu a jeho kvalit. Z uvedených důvodů na tomto místě děkujeme kolektivu autorů a výzkumníků již několikrát citované knihy *Kurikulární reforma na gymnáziích – od virtuální hospitace k videostudiím*, jejichž postup (označovaný jako metodika AAA) je pro nás vzorem. V následujícím textu této kapitoly se proto nemůžeme, ba ani nechceme vyhnout využívání stejných odborných pojmů, ev. „kopírování“ jejich výkladů. Pro porovnání struktury postupu, hlubší pochopení problému nebo hledání opory nahlédnutím na snímky školních výukových situací a jejich analýzy všem vřele doporučujeme knihu prostudovat.⁴⁸

Při didaktickém uvažování nad učebními situacemi z muzejní edukace se opíráme o model vytvořený k analýze školní výuky. Postup sestává ze tří klíčových složek (kroků), jimiž jsou: anotace, analýza, alterace. V každé z těchto složek se uplatňují dílčí kroky, které však v konkrétních kazuistikách mohou být vzájemně volně provázány, ev. v odůvodněných případech i prohozeny.

2.3.1. Krok první: anotace (úvodem a stručný popis muzejní edukace)

Anotace procesu učení v muzeu přináší nejdůležitější informace o pozorované edukaci. Představuje edukační celek (například muzejně-edukační program), díky jehož popisu může čtenář nejen zjednodušeně „nahlédnout“ do jeho zaměření, představit si jeho možný „edukační potenciál“, případně být vtažen do specifického muzejního prostředí. Tyto zaznamenané vstupní poznatky mají posléze napomáhat k porozumění analýzám jednotlivých učebních situací. K obsahu anotace náleží i vhled do širších institucionálních podmínek umožňujících vznik muzejní edukace, což může napomáhat čtenářskému pochopení nahlížené oblasti v konkrétním vzdělávacím prostředí. Do úvodní části analýzy patří i krátké teoretické uvedení problému z pohledu didaktického, které může být v textu samostatně vyděleno.

a) Téma muzejní edukace má být vyjádřeno nadřazeným pojmem (jednoslovným nebo víceslovným spojením). Téma obsahově vymezuje cílenou činnost účastníků muzejní edukace a přiřazuje ji do určitého oboru nebo kulturní oblasti.

⁴⁸ JANÍK, Tomáš, SLAVÍK, Jan a NAJVAR, Petr. *Kurikulární reforma na gymnáziích: Od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: NÚV, divize VÚP, 2011, 185 s. ISBN 978-80-904966-6-8.
Dostupné také z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Kvalitni_skola_4.pdf>.

b) Návaznost obsahu je vazba mezi obsahem muzejní edukace a všeobecně známým nebo školou probíraným obsahem výuky, o nějž se může účastník edukace během procesu učení v muzeu opírat. Ve vyjádření návaznosti obsahu muzejní edukace by se měl dozajista také odrazit popis stěžejní výpovědi obsahu muzejní expozice nebo výstavy. V popisu se doporučuje brát zvláštní ohled na edukační potenciál ukrytý v obsahu sbírkových předmětů. Na návaznost obsahu často poukazuje také vstupní výklad muzejního pedagoga, případně jím předem připravené didaktické materiály (textové i obrazové povahy) sloužící k testování vstupní znalosti účastníků muzejní edukace. Ze samotné podstaty existence muzejních institucí a její strategie může také vyplývat zaměření obsahu edukace. Na tuto návaznost lze usuzovat například ze strategického plánu muzea nebo z materiálů o aktuálním dění v dané lokalitě, které odráží tamější společenský a kulturní život.

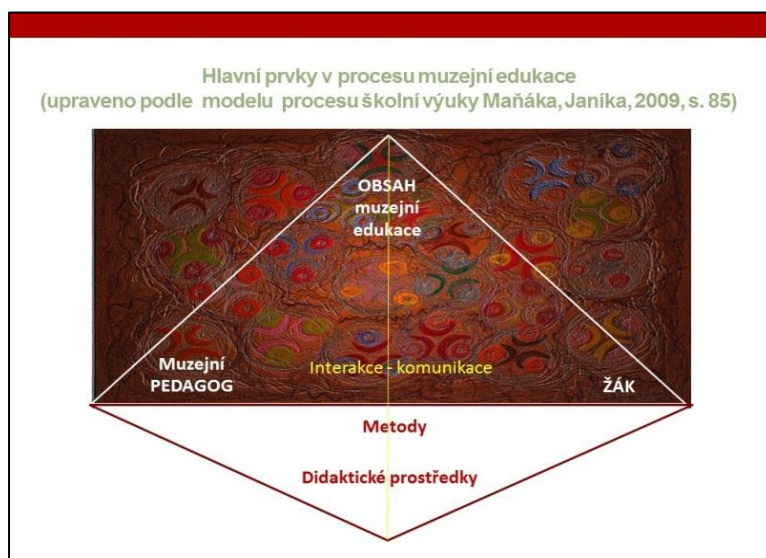
c) Didaktické uchopení obsahu je popis obrazu edukačního programu z pohledu muzejního pedagoga. Jde o stručnou informaci o rozvržení obsahu, jaké sledoval cíle a na jaké úrovni (celospolečenské, institucionální, dílčí, případně cíle edukačního programu). K popisu náleží i neméně důležité informace **o způsobech (formách)⁴⁹ a metodách⁵⁰** zprostředkování obsahů účastníkům programu, případně poznámka o jejich propojení. Do výkladu lze zahrnout i výčet nejdůležitějších **didaktických prostředků,⁵¹**

⁴⁹ Mezi formy muzejní edukace patří: prohlídka expozice s průvodcem, komentovaná prohlídka, komentovaná prohlídka doplněná aktivitou, prohlídka expozice s učební pomůckou, přednáška, beseda, kurz, workshop, zvláštní edukační programy a animace. „*Animace je spojena s osvojením a nebývá tak zcela prostá výkladu, avšak od většiny výše jmenovaných forem muzejní edukace ji odlišují právě aktivizující činnosti umožňující zážitek ze setkání s muzeálií.*“ (ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 80. ISBN 978-80-244-3003-4).

⁵⁰ Ač je kategorizace metod pro muzejní edukaci různorodá, pak při popisu doporučujeme zaměřit pozornost především na metody typické pro muzejní edukaci, tj. metody slovní, demonstrační a praktické, přičemž například metody slovní lze dále členit na monologické, dialogické, písemných prací a práce s textem, apod. Při popisu se ale nevylučuje použití metod z hlediska myšlenkových operací či z hlediska fází výuky. S přihlédnutím k aktivizačnímu charakteru muzejních animací se nabízí využít názvosloví metod aktivizujících (metody diskusní, situační, inscenační a metodu hry). Specifický muzejně-edukační přístup k učení bývá často definován souvztažností k metodám „výchovných oborů“, pro něž jsou zvlášť charakteristické tvořivě expresivní aktivity. Za pozornost určitě stojí i metoda projektová, která podporuje spolupráci muzea se školami. (Více: MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, PdF, 1995, 104 s. ISBN 80-210-1124-6).

⁵¹ K didaktickým prostředkům z pohledu školní didaktiky náleží učební pomůcky, technické výukové prostředky, organizační a reprografická technika, výukové prostory a jejich vybavení, vybavení učitele a žáka. Do výčtu učebních pomůcek však v prostředí muzea musíme implementovat předměty, které mohou být zároveň součástí muzejních sbírek. Takové reálné předměty lze třídit na přírodniny v původním stavu, přírodniny upravené, lidské výtvořky a výrobky či jevy a děje. Kromě originálních muzeálií se často pro účely edukace využívá substitutů (kopií, faksimil, reprodukcí, odlitků, imitací, rekonstrukcí, modelů nebo maket). Muzejní edukace si také zakládá na práci s textovými pomůckami, především s pracovními (badatelskými) listy. Zcela jedinečný soubor didaktických pomůcek bývá zpravidla charakteristický pro muzejní kufřík, který se stal symbolem muzejní edukace.

které usnadňují učení. (obr. 16).⁵² Postup výkladu je rozvíjen od důsledné analytické práce s obsahem, případně obohacen o nástin možného přesahu muzejní edukace do klíčových kompetencí. Obraz muzejní edukace má odhalit návaznost učení na sbírky muzea a vylíčit edukační efekt expozic a výstav, což se při naplňování tohoto bodu nabízí (stejně jako u minulého kroku analýzy).



Obr. 16

d) Popis činnosti účastníků programu. Popis obrazu muzejní edukace z hlediska toho, čím se její účastníci zabývali, jaké měli učební úlohy a jakým způsobem je plnili. Tento analytický krok může také okrajově zachytit jejich zájem nebo specifické potřeby, případně nastínit možný formativní přesah učení v muzeu a povšimnout si změn v kognitivním jednání účastníků muzejní edukace. Obohacujícím prvkem této části výkladu se může například stát zcela netypický přístup účastníka/ů k nabízené aktivitě, kterou pak lze považovat za reprezentanta specifického způsobu učení v muzeu, což určitě stojí za krátké upozornění především s ohledem na aspekt jeho jedinečnosti.

2.3.2 Krok druhý: analýza muzejní edukace (rozbor učební situace / situací)

Rozbor klíčové situace procesu učení v muzeu je hlavním prvkem analýzy reflektované muzejní edukace. Využívá metodiky konceptové analýzy, odhaluje celkovou charakteristiku sledované situace a sleduje naplňování vzdělávacích a výchovných cílů. V případě účastníků programů z řad školních skupin umožňuje zabývat se vztahy mezi rozvíjením kompetencí a činnostmi s učivem. Rozbor učební situace se soustředí na popis

⁵² Obr. 16: Přenesený snímek z powerpointové prezentace autorky vytvořené k představení výzkumu (za účelem vykonání státní doktorské zkoušky). Téma: Hlavní prvky v procesu muzejní edukace. Zdroj: Materiály autorky.

struktury, jejich hlavních složek a vztahů. Zároveň si má popisovaný detailní rozbor povšimnout přínosu muzejní edukace pro vzdělávací a výchovné obohacení účastníků programu a zaměřit se na vyjádření vztahu tématu ke kulturním – oborovým kontextům.

a) Konceptový diagram je grafický způsob znázornění práce s učivem, který na zobrazení klíčové edukační situace ilustruje didakticky závažné prvky výuky a jejich vztahy. Obsahová složka konceptového diagramu reprezentuje strukturu obsahových jader muzejní edukace, ale mnohdy také zachycuje sled po sobě jdoucích kroků v rámci zúženého obrazu konkrétní učební situace. Z těchto důvodů do něj lze zaznamenat jiné doprovodné akce, ale i klíčové věty apod. Názorný popis detailu učební úlohy (klíčové z hlediska didaktického rozboru muzejní edukace) v takovém případě může být obohacen např. o důležité dokumentární fotografie, krátké citace z transkriptů apod., které se jinak zpravidla vyskytují až u slovního rozboru učební situace. Nejjednodušší podobu diagramu představuje jednoduchá varianta dvojrozměrného schématu vypadající jako soustava uzlů (konceptů – pojmů) a hran (spojnic mezi koncepty). Svou vizuální podobou může vzdáleně připomínat myšlenkovou mapu (obr. 17).⁵³



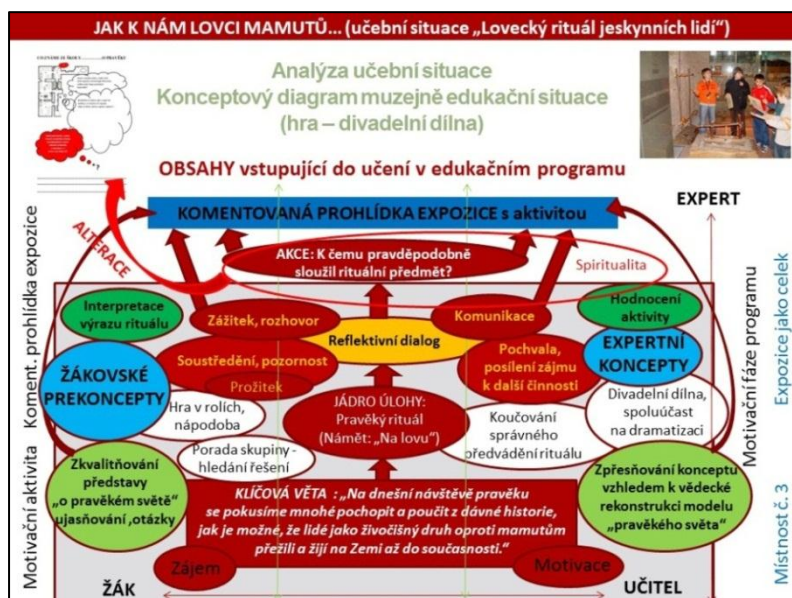
Obr. 17

Jeho složitější varianta se může podobat například bublinovému grafu (obr. 18)⁵⁴ který po stranách sloupce s obsahy vstupujícími do edukace zaznamenává žákovské prekoncepty a expertní koncepty. Informačně velmi bohatý bývá zpravidla trojrozměrný diagram

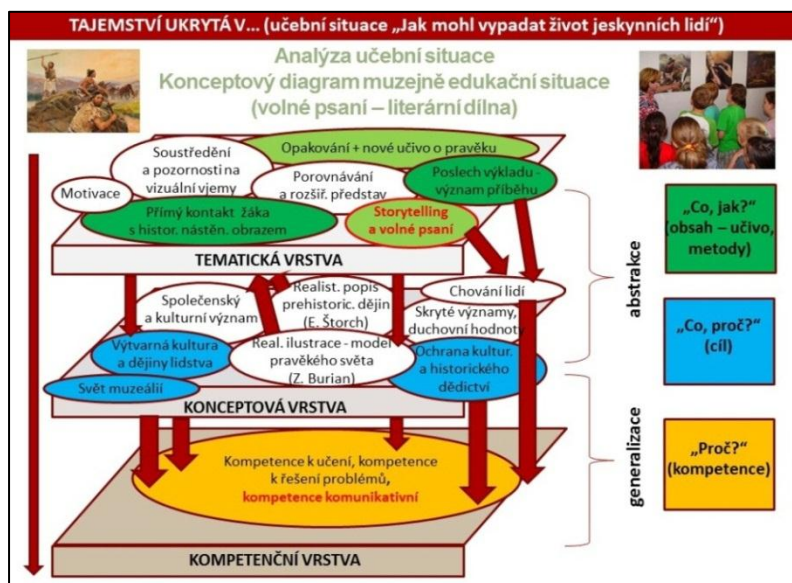
⁵³ Obr. 17: Dvojrozměrný konceptový diagram muzejně-edukační situace s námětem učební úlohy *Jak pracuje archeolog*. Zdroj: Materiály autorky.

⁵⁴ Obr. 18: Složitější varianta dvojrozměrného konceptového diagramu muzejně-edukační situace s námětem učební úlohy *Lovecký rituál jeskynních lidí*. Zdroj: Materiály autorky.

(obr. 19),⁵⁵ jenž se odshora dolů skládá ze tří základních vrstev (tematické, konceptové a kompetenční)⁵⁶ a dvou operačních úrovní (abstrakce a generalizace)⁵⁷, které leží mezi vrstvami. Vzhledem k technické náročnosti vytváření názorných analýz je možné pro účely triangulace, tj. vzájemného profesního sdílení v rámci oboru, do konceptového diagramu zaznamenat i možný/é návrh/y alterace.



Obr. 18



Obr. 19

⁵⁵ Obr. 19: Trojrozměrný konceptový diagram muzejně-edukační situace s námětem učební úlohy *Jak mohl vypadat život jeskynních lidí*. Zdroj: Materiály autorky.

⁵⁶ Tematická vrstva (povrchová) zachycuje vrstvy obsahu, které lze bezprostředně při pozorování a popisu z činnosti během učební situace, tj. odborné pojmy, běžné pojmy či fenomény. Konceptová vrstva – zachycuje obecnější odborné koncepty. Říká se, že poukazuje na „jazyk oboru“ a stará se rovněž o mezioborové přechody. Kompetenční vrstva (nejhlubší) je základnou pro pojmy, které se dotýkají rozvoje nejobecnějších dispozic.

⁵⁷ Abstrakce je cesta k pojmům a naopak. Popisuje spojnicí mezi pojmy a reálnou, aktivně získávanou zkušeností. (Při zpáteční cestě se jinak mluví o operacionalizaci.) Generalizace se dotýká všech uvedených vrstev i úrovní. Jde o spojnicí mezi rozvíjením určité lidské dispozice, resp. kompetence, a reálnou, aktivně získávanou zkušeností žáka.

b) Rozbor – výklad klíčové situace, který se v případě muzejní edukace může a nemusí ohlížet na problém vztahu mezi rozvíjením kompetencí a osvojováním tématu – učiva. V každém případě má rozbor detailně popisovat podmínky pro možnost využití nabízeného souhrnu vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého účastníka muzejní edukace, který se učební situace zúčastnil. Zároveň doporučujeme, aby analýza na kompetenční úrovni co nejlépe postihovala celek i detail, o čemž (na odlehčení výkladu) vypovídá také ilustrační obrázek (obr. 20).⁵⁸ Složitější situace mohou být podepřeny krátkým transkriptem mikrosituace a její interpretací. K profesionální podobě rozboru dozajista patří i odkaz na místo v elektronickém prostředí, kde je uložen videozáznam nebo audiozáznam z prezentované učební situace nebo celé muzejní edukace, případně alespoň filmová nebo rozhlasová reportáž, dokumentární fotografie...



Obr. 20

2.3.3 Krok třetí: alterace učební situace (návrh zlepšení spojený s diskusí)

Jde o nejpodstatnější část analytického postupu, protože úzce souvisí s hodnocením kvality učební situace (v kontextu muzejní edukace) a jejím zlepšováním. V duchu reflektivní praxe může navržená změna zvýšit kvalitu vzdělávání a výchovy, ale pravděpodobně neovlivní učební situaci ve všech směrech. O smysluplném oprávnění jejího vzniku a uvedení do praxe rozhoduje posouzení stávající úrovně učební situace.

⁵⁸ Obr. 20: Přenesený snímek z powerpointové prezentace autorky vytvořené k představení výzkumu (za účelem vykonání státní doktorské zkoušky). Téma: Rozbor učební situace založený na metodice konceptové analýzy. Zdroj: Materiály autorky.

a) **Posouzení kvality** se odvíjí od zvážení a zařazení učební situace do škály kvality procesu učení v muzeu. Situace třídíme na selhávající, nerozvinuté, podnětné a rozvíjející, tj. od nejnižší po nejvyšší kvalitu (obr. 21).⁵⁹ Zařazení učební situace k některé z uvedených kategorií znamená pokusit se seriózně zdůvodnit, proč byla situace tak nebo onak kategorizována. K obecným cílům muzejní edukace náleží záměrná tvorba učebních situací minimálně na podnětné úrovni kvality vzdělávání.

Kategorizace učebních situací podle kvality

- Nejvyšší úroveň kvality, *rozvíjející* - nevyžaduje zlepšení. 
- *Podnětná* – nízká naléhavost alterací.
- *Nerozvinutá* – vysoká naléhavost alterací.
- *Selhávající* – velmi vysoká naléhavost alterací.



Cíl muzejní edukace = záměrná tvorba minimálně podnětných učebních situací

Alterace

Obr. 21

b) **Návrh alterace.** Navrhovaná – „zlepšující“ změna má korespondovat s řešeným problémem a dopomoci vylepšit učební situaci s ohledem na edukační přínos pro účastníka programu (tj. na základní koncepty, poznávací procesy a složitost úlohy). U podaného návrhu mají být řádně objasněny důvody jeho odůvodněného zařazení do učební situace s ohledem na zvýšení účinnosti učební úlohy – muzejně-edukační situace.

c) **Přezkoumání navržené alterace.** Snaha o objektivní vysvětlení příčin nevyužití navržené alterace ve vztahu k novému užití jejího zlepšujícího účinku.

d) **Slovo závěrem** – zhodnocení přínosu alterační podoby učební situace v kontextu muzejní edukace. Poslední krok reflektivního praktika směřuje k didaktickému zobecnění analyzované situace, tj. ke snaze o širší ukotvení významu kazuistiky jako vhodného reprezentanta dobré praxe muzejní pedagogiky.

⁵⁹ Obr. 21: Přenesený snímek z powerpointové prezentace autorky vytvořené k představení výzkumu (za účelem vykonání státní doktorské zkoušky). Téma: Kategorizace učebních situací podle kvality. Zdroj: Materiály autorky.

U konstruktivního vyučování je nositelem nejen učitel, ale i, ba především, žák.

On musí chtít věci pochopit, rozluštit...(Hejný, Kuřina, 2000, s. 45)⁶⁰

ČÁST TŘETÍ

Závěrem aneb Jak pojmenování a uchopení pedagogického problému může prospět kvalitám muzejněpedagogické praxe

Před aplikací popisovaného metodického nástroje do praxe se nabízí vysvětlit, co je podstatou doporučení revidovat strukturu muzejní edukace. Z didaktického pohledu to znamená pozorovat uspořádání jejích částí, po kterém následuje popis a analýza (podle závažnosti) vyčleněných edukačních situací. Pokud budeme uvedenou větu zvažovat prizmatem reflektivního praktika, můžeme ji pro názornost zjednodušit a vepsat do logického vzorce: $A \leftrightarrow B$. Myšlenková cesta, která směřuje od příčiny k úsudku a nazpátek („bez výskytu příčiny A nemůže nastat účinek B...“) může potvrdit správnost profesní cesty, ale může také přinášet zcela nové pohledy na problém. Obecně lze říci, že „při zpětném chodu“ logického vyplývání („z výskytu B plyne výskyt A“) mnohdy dochází k posunům profesních názorů, které přivádí muzejního pedagoga k promýšlení nové učební strategie zacílené více na žáka.

V muzeu jsou navíc obě strany edukace při interakcích během procesu učení vystavovány vlivu specifického zaměření instituce samotné. Muzejní pedagog se prostřednictvím své znalosti ve smyslu předávání poznatků především z vědeckého oboru historie v souvislosti s analogií, asociací či imaginací snaží poskytnout návštěvníkům „obraz reality v minulosti“ a zároveň žákům pomáhá se v něm orientovat. Uplatňováním edukační funkce muzea se právě takovým způsobem podílí na všeobecném vzdělávání a výchově návštěvníků, což vypovídá o naplňování obecné roviny cílů paměťové instituce. Prezentovaný názor nás přivádí k vyslovení závěru, který se zabývá obsahem činnosti profese muzejního pedagoga, jež se stejně jako instituce, v níž pracuje, blíží celospolečenskému poslání. Domníváme se, že jde ve své skutečné podstatě o druh analogického vztahu, ve kterém běžně shledáváme učitele a školu.

Vzhledem k tomu, že na základě kvalifikovaného odhadu teoretiků z muzeologického oboru tvoří konkrétně děti a mládež zhruba 65% návštěvníků muzeí,

⁶⁰ HEJNÝ, Milan, KUŘINA, František. Tři světy Karla Poppera a vzdělávací proces. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2000, 49[1-2], s. 38 - 50, s. 45. ISSN 0031-3815.

pak by obecně všichni odborníci z širokého pole muzejních profesí „neměli na práci s dětmi a mládeží pohlížet jako na nějakou nadstavbu své činnosti, ale jako na její nedílnou, každodenní součást“.⁶¹ I přesto, že jde o nepřesný odhad situace ze samotného počátku 21. století a nejedná se o oficiální údaj potvrzený některým ze současných výzkumů, můžeme tento fakt považovat za jeden z prokazatelných faktorů ilustrující možnost smysluplného naplnění podstaty profesní činnosti muzejních pedagogů v českých muzeích. S oporou ve skutečnosti, že didaktická znalost obsahu muzejního pedagoga leží mezi muzeáliemi (včetně jejich hodnot) a edukačním procesem, má dozajista smysl kultivovat profesní profil muzejněpedagogického oboru.

Ke kvalitnímu obrazu edukační činnosti muzeí se nám společně může podařit dojít ale jen v případě, že na svá bedra každý muzejní pedagog vezme náročný úkol, který bude spočívat v běžném reflektování muzejní edukace a v častém kladení otázek vlastnímu konání. Z odhodlání k poznávání profesních významů své mysli a s jejich obohacováním, ale jinými slovy také s řešením toho, „co nás trápí“, plyne plný souhlas autorky se závěrečným slovem teoretika: „*Naučme se didakticky ztvárňovat obsahy, jimž se mají žáci učit*“ (obr. 22).⁶²



Obr. 22

⁶¹ ŽALMAN, Jiří. Obecné problémy práce muzeí s dětmi a mládeží. In *Muzeum a škola: sborník příspěvků z konference Muzeum a škola a zkušenosti z programu Brána muzea otevřená. Acta musealia suplementa 2003*. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2003, s. 5 – 8. ISSN 0862-8548.

⁶² JANÍK, Tomáš, et al. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu? Pedagogický výzkum v teorii a praxi*; sv. 6. Brno: Paido, 2007, s. 28. ISBN 978-80-7315-139-3.

Z pozice autorky textu si dovoluji dodat, že pokud se začnete pokoušet k lepšímu ovlivňovat zásadní hlediska procesu učení, tj. kvalitu obsahové náplně muzejní edukace a její strukturu, budete postupně lépe učit! Podle teoretiků, Janíka T. a Slavíka, J. to znamená „v praxi reflektovat svou pedagogickou činnost, sdílet v rámci oboru specifika jejich podob a na základě detailních analýz měnit obraz muzejní edukace k lepšímu“.

Obr. 22: Uvedenou citaci podbarvuje dokumentární fotografie z přerovského workshopu muzejní pedagogiky, kam oba didaktici přijeli prezentovat téma: *Jak vyjádřit totéž aneb didaktická znalost obsahu jako předpoklad zprostředkování*. Mimochodem, pánové na fotografii stojí za zrodem metodiky „AAA“. Zdroj: Fotoarchív MKP.

*Muzejní didaktika je oborem,
který v sobě spojuje dokonalou znalost muzejního prostředí a jeho specifika spolu
s teoretickým zázemím i praktickými možnostmi moderního pedagogického myšlení.⁶³*

PŘÍLOHA 4 Didaktické kazuistiky přerovské muzejní edukace

ČÁST PRVNÍ

Jak souvisí vymezení vzdělávací oblasti s muzejní didaktikou

K často diskutovaným problémům muzejněpedagogické obce patří zájem o podporu dětského návštěvníka - co vhodného mu lze nabídnout k jeho rozvoji, případně jak by měly vypadat nově nabyté vědomosti, znalosti i schopnosti žáka. Současně se ohlížíme na vytváření správných postojů dítěte a snažíme se pozitivně ovlivňovat jeho hodnotovou orientaci. S kvalitou předávání poskytnutých informací jednoznačně souvisí hledání vhodného způsobu správné interpretace sbírkových předmětů s ohledem na vzdělávací cíle. Promyšlení, realizace a vyhodnocování nejvhodnější vzdělávací strategie pro vybranou cílovou skupinu souvisí s výběrem didaktických metod a pomůcek. Do strukturování koncepce edukačního programu se navíc promítá požadavek na přizpůsobení edukačních prostředků specifickému muzejnímu prostředí a jeho možnostem.

Subdisciplína, která neřeší jen problémy vyučování v muzeu, ale svým širším pojetím se blíží teorii vzdělávání, se nazývá muzejní didaktikou.⁶⁴ Ta může zasahovat do všech učebních situací, při nichž dochází ke zprostředkování muzejních obsahů. V teorii i praxi se tak můžeme směle opřít o tento podobor při zdůvodňování podob a účinnosti muzejní edukace, ev. jeho nástroje využít k rekonstrukci podmínek zvažujících uspokojování poznávacích potřeb, zájmů a možností návštěvníků. Stejně jako každá jiná speciální didaktika i její muzejní odnož čerpá z obecné didaktiky, a tudíž využívá stejnou metodologii. Její specifikum se odvíjí od muzejního nazírání na svět, což se logicky odráží v obsahu každého vzdělávacího celku. Didakticky transformované obory lidské kultury mají zpětně sloužit svým návštěvníkům.

⁶³ JAGOŠOVÁ, Lucie, Vladimír JŮVA, a Lenka MRÁZOVÁ KRAJÍČKOVÁ. *Muzejní pedagogika: metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido, 2010, s. 204. ISBN 978-80-7315-207-9.

⁶⁴ „Muzejní didaktika věnuje pozornost vzdělávacímu procesu v muzeu, zvláště otázkám specifických forem a metod práce s veřejností a aspektům podporujícím a stimulujičím učení muzejního publika“ (JŮVA, Vladimír. *Dětské muzeum: Edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004, s. 122. ISBN 80-7315-090-5).

1. 1 Co z toho konkrétně pro muzejněpedagogické praktiky plyne

S vědomím, že každá edukační situace odráží muzejní činnosti, se můžeme vrátit do prostředí konkrétní instituce. V přerovském muzeu nahlížíme na uvedenou problematiku způsobem, který při pozorování procesu učení vypovídá o komplexním přístupu nazírání na sbírkové předměty společně se zážitky dětských návštěvníků z připravených aktivit, s průběhem učebních situací a s metodami do nich aplikovanými. Vzdělávací obsah zdejších edukačních programů na jedné straně představuje propojený celek očekávaných výstupů, ale jeho učivo se zároveň dotýká specifického nahlížení skutečnosti. Za každou zvolenou aktivitou a metodou lze při detailních analýzách učebních situací v muzeu zpětně vysledovat jak jejich záměr, tak i jejich přínos, který může žáky posunout ve znalostech, postojích a dovednostech. Konkrétní kazuistiky napovídají na didaktické sledování všech tří rovin edukačních cílů – kognitivní, afektivní i psychomotorické. S ohledem na možnou spolupráci muzea se školami se obsahy prezentovaných analýz věnují především naplňování intelektuálních cílů muzejní edukace.

Výzkumným vzorkem osmi kazuistik edukačních programů z Muzea Komenského v Přerově chceme přispět k poznávání a porozumění světu muzeí. Po vzoru Kattmanna (2009, s. 22)⁶⁵, který přichází s výzkumem utváření učebního prostředí ve škole, může i muzejní pedagog přispět k porozumění didaktické strukturace prostředí, objasnění oborových konceptů a vyjevení žákovských představ na půdě muzea. Postupně získaný návyk opakovaného procházení úkolů při pozorování (hospitacích) učebních situací v muzeu se stal běžnou součástí přemýšlení nad kvalitou výstupů přerovské muzejní edukace a účelně přispívá muzejní pedagožce k profesnímu rozvoji. Zvnitřnění takového postupu, který svědčí o vysoce náročné a obsažné reflektivní činnosti, se tak stává zautomatizovaným způsobem jejího metodického jednání. Za systematickým pozorováním muzejně-edukační praxe lze vidět snahu zdůvodňovat profesionální názory a zároveň inspirovat ostatní praktiky k analogickému jednání.

Na závěr kapitoly bychom rádi osvětlili, zda je nebo není náhoda, že přinášíme právě osm kazuistik. Číslo samo o sobě na první pohled neudivuje ničím zajímavým, nicméně často se používá například v oblasti informatiky (osm je počet bitů v jednom

⁶⁵ „Výsledky oborového objasňování mohou ovlivňovat práci s žákovskými představami. Na druhou stranu znalost žákovských představ může ovlivnit výklad a pochopení oborových pohledů“ (KATTMANN, Ulrich. Didaktická rekonstrukce: učitelské vzdělávání a reflexe výuky. In JANÍK T. a kol. *Možnosti rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, 2009, s. 17 – 33. ISBN 978-80-7315-176-8).

bajtu). Kromě toho, že je osmičková (oktalová, oktální) soustava navíc snadno převeditelná do binární soustavy, zdá se, že žádný jiný význam jejího užití už nemá smysl hledat. Pokud se však hlouběji zamyslíme, možná nás překvapí, že „osm“ je protonové číslo kyslíku, že sluneční soustava má přesně takový počet planet nebo že jde o jediné možné koordinační číslo částice v krystalové struktuře tvořené prostorově centrovanými elementárními buňkami. A pokud se na zvažovaný znak přestaneme dívat pohledem Evropana, pak například v Číně je číslu 8 přikládán velký význam, protože v tomto kulturním prostředí znamená „mnoho“. Po vzoru obyvatel Hongkongu můžeme pohlížet na „osmu“ jako na znak, který nás „dostane kamkoliv“, neboť magické číslo proniklo i do loga nejstarší městské bezkontaktní karty na světě.⁶⁶ Symbol ležaté osmičky „∞“, tak může v mysli čtenáře znamenat nejen nekonečné možnosti popisované karty, ale také dát vzniknout představě o nesmírně širokém poli příležitostí k expertnímu rozkrývání edukačního potenciálu muzea.

1.2 Otevřená klenotnice poznávání v přerovském muzeu

Pro možnost splnění cíle, který směřuje k odhalení „tajemství“ efektivních způsobů učení žáků v muzeu, přinášíme řadu analyzovaných příkladů z přerovské muzejněpedagogické praxe. Prezentované kazuistiky dávají čtenáři nejen nahlédnout do pestrého světa současných expozic a výstav, ale také ukazují, jakými konkrétními způsoby lze vzdělávací obsah související se zdejšími sbírkami uchopit a zprostředkovat dětským návštěvníkům. Zdaleka však nejde jen o tradiční prezentaci širě obsahů muzejně-edukačních programů společenskovědního i přírodovědného charakteru, ale především o zachycení postupů, které umožňují předávat představy, obecně uznávané v muzejněpedagogickém oboru.

Následující kapitola tak přivádí čtenáře do světa konceptů, které mohou být diskutovány v oborovém diskurzu a zároveň mu dává nahlédnout do doposud málo probádané oblasti žákovských prekonceptů. Během analytického nahlížení do procesu učení realizovaného v neobvyklém prostředí expozičních a výstavních prostor

⁶⁶ „Je na ní zobrazen Möbiův pás (geometrický paradox, plocha s jedinou stranou), stočený do arabské číslice osm a položený naležato jako matematický symbol nekonečna.“
Dostupné z: <http://www.mikroelektronika.com/fotos/_s_911mikronews%204-2009.pdf>.

přerovského zámku se čtenář může zároveň kriticky zamýšlet nad vlivem současné podoby interiérů prezentovaného muzea a identifikovat jejich slabé či silné stránky. Vzhledem k tomu, že je struktura a organizace popisovaných muzejně-edukačních programů pro školy velmi podobná vyučování ve škole, pak se nabízí při sledování reprezentativního vzorku analyzovaných vzdělávacích obsahů zaměřit profesní pozornost ke zvažování efektivity využitých strategií, které v nich byly tu vhodně tu méně vhodně uplatněny. Ke kritickému hodnocení kvality přerovských animací pak dozajista patří i případné posouzení návaznosti přerovské muzejní edukace na školní kurikulum.

Kapitolu obsahující osm kazuistik uzavírají dvě případové studie z popisovaného prostředí, jejichž konspekt byl vybrán k publikování v recenzovaném periodiku a ve sborníku.⁶⁷ S ohledem na vznik ucelené představy o bohatství přerovského sbírkového fondu se jeví jejich obsah natolik zásadní, že jsme nakonec obě reflektivní analýzy programů zahrnuli do námi prezentovaného vzorku. Za tímto rozhodnutím si stojíme i přesto, že struktura textu neodpovídá formálním úpravám uspořádání obsahů ostatních uvedených kazuistik (dle metodiky AAA). Podoba obou již publikovaných kazuistik sice respektuje formální požadavky redakcí, ale zároveň jejich zveřejnění ilustruje profesní zájem autorky o vytvoření příležitosti, která by umožnila muzejníkům i pedagogům nahlédnout do aktuálních obsahů muzejněpedagogických výzkumných studií. Jedná se o inspirativní jednání, které vypovídá o vhodném uchopení příležitosti k odhalení „plusů i mínusů“ muzejněpedagogické praxe, jejíž podoba se ukládá do mezioborového povědomí.

Zveřejnění kazuistik typických pro konkrétní prostředí může upřesnit představu spolupracovníků z řad odborných pracovníků muzea o realizacích edukačních programů pro školy, ale také ovlivnit postoje učitelů při zvažování spolupráce s muzejní institucí. Vzhledem k tomu, že kritika ze strany škol nebývá vždy zcela korektní vůči možnosti širokého využívání vzdělávacího potenciálu muzeí, dozajista stojí za profesní snahu muzejního pedagoga ukazovat na dobré příklady muzejní edukace.

⁶⁷ TOMEŠKOVÁ, K.: Cesta časem do pravěku aneb Jak k nám lovci mamutů přiletěli dymníkem (muzejně-pedagogická studie o substanti edukačního programu realizovaného v prostředí stálé expozice Archeologie Přerovska). In: *Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce*. 51/2, 2013, s. 24–37. ISSN 0027-5255. Dostupné z: <http://www.emuseum.cz/admin/files/museum_2_13_imprim-1.pdf>.

TOMEŠKOVÁ, K.: Hledání expertní podoby kýženého obrazu muzejní edukace. In: *Sborník příspěvků z X. ročníku mezinárodní konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech...*, Olomouc, 27. – 28. 11. 2013. (příspěvek prošel recenzním řízením, v tisku, vyjde v červenci 2014)

ČÁST DRUHÁ

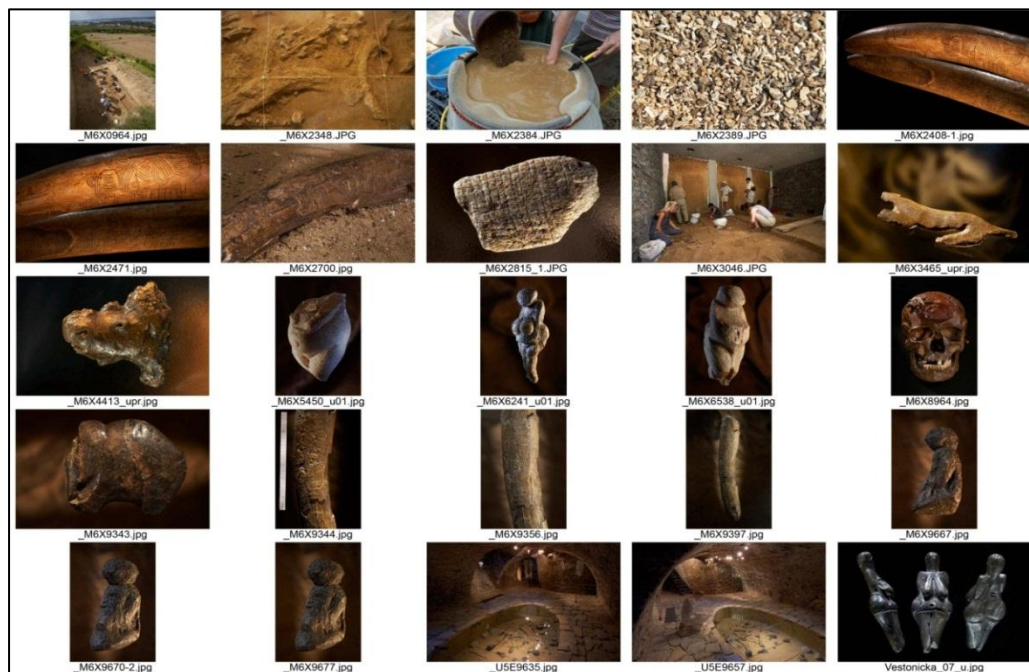
Didaktické analýzy přerovských muzejně-edukačních programů

Osm didaktických kazuistik z přerovského muzea

1. *TAJEMSTVÍ UKRYTÁ V KAMENI, KOSTI A HLÍNĚ* (Edukační program v krátkodobé výstavě *UMĚNÍ Z ČASU LOVCŮ*)
2. *PÍSMO – PAPÍR A KÁMEN* (Edukační program realizovaný v krátkodobé výstavě *PÍSMO NA PAPÍŘE OTIŠTĚNÉ A V KAMENI TESANÉ*)
3. *HRA NA MUZEUM ANEB CO ZAHALIL ČAS DO PLÁŠTĚ PANA KOMENSKÉHO* (Edukační program realizovaný v rekonstrukci staré školní třídy)
4. *DOBRODRUŽNÁ VÝPRAVA ZA LESKLÝMI KAMÍNKY...AŽ KE ZKAMENĚLINÁM A JEŠTĚŘŮM DO DRUHOHOR* (Edukační program ve stálé expozici *MINERALOGIE*)
5. *VESELÁ ENTOMOLOGIE ANEB PŘÍBĚHY ZE ŽIVOTA HMYZÍCH KAMARÁDŮ* (Edukační program ve stálé expozici *ENTOMOLOGIE*)
6. *JAK SE LÁME SVĚTLO, ANEB PROČ OPTIKA NESOUVISÍ S OPICÍ* (Edukační program se samoobslužnou variantou v pilotní výstavě MKP pro rok 2013 *MEOPTA 80. HISTORIE OPTICKÉHO PRŮMYSLU*)
7. *LIDOVÉ ZVYKY NA HANĚ ANEB JÁ MÁM MALOVANOU VESTU, VESTIČKU* (Edukační program v národopisné expozici *HANÁCKÉHO KROJE*)
8. *ROMANTICKÉ JAPONSKO ANEB JAK TUTO ZEMI OBJEVILI ČEŠI NA POČÁTKU 20. STOLETÍ* (Edukační program v pilotní výstavě MKP pro rok 2011 *TOU KNIHOU JSEM SI ZAMILOVAL JAPONSKO*)

Dvě publikované kazuistiky MKP závěrem

9. *HLEDÁNÍ EXPERTNÍ PODOBY KÝŽENÉHO OBRAZU MUZEJNÍ ANIMACE*
(Teoretická analýza procesu profesního zvažování kvalit postupů muzejní edukace v rámci akčního výzkumu)
10. *CESTA ČASEM DO PRAVĚKU ANEB JAK K NÁM LOVCI MAMUTŮ PŘILETĚLI DYMNÍKEM* (Muzejněpedagogická studie)



TAJEMSTVÍ UKRYTÁ V KAMENI, KOSTI A HLÍNĚ
(EDUKAČNÍ PROGRAM
V KRÁTKODOBÉ VÝSTAVĚ *UMĚNÍ Z ČASU LOVCŮ*)

Úvodem

Pokaždé, když se na světlo světa vynořuje něco jedinečného, ojedinělého, vzácného, je z toho mezi lidmi velký poprask (obr. 23 a 24).⁶⁸ Ne jinak tomu bylo v květnu roku 2012, kdy byla za přísných bezpečnostních opatření a asistence Policie ČR převezena do Přerova světoznámá *Předmostská venuše*, předmět mimořádné historické a kulturní hodnoty, který se tak vrátil na místo svého objevení poprvé po téměř sto dvaceti letech (obr. 25).⁶⁹ Dnes je uvedená národní kulturní památka součástí sbírek Ústavu Anthropos Moravského zemského muzea v Brně. Rytina na mamutím klu se stala nejexkluzivnějším a nejcenějším artefaktem, který byl toho roku k vidění na tematické výstavě *Umění z času lovců* Muzea Komenského v Přerově.



Obr. 25



Obr. 26

Výstavu samozřejmě netvořilo jen jediné originální umělecké dílo, přestože centrum pozornosti leželo na prezentaci výběru drobných trojrozměrných artefaktů – uměleckých výtvorů moravského paleolitu s vyzdvihnutím významu nálezů z Předmostí u Přerova, např. sošky zvané *Mamut* (obr. 26).⁷⁰ Popisovaná lokalita v tomto historickém kontextu zaujímala výsadní, přinejmenším evropské postavení. K názorné ilustraci paleolitického tématu výstavy dopomohla instalace poměrně velkého množství

⁶⁸ Obr. 23: Za přísných bezpečnostních podmínek, pod dohledem silně vyzbrojené Policie ČR, dovezli do přerovského muzea vzácné prehistorické artefakty. Zdroj: Deník/Jiří Kopáč.

Obr. 24: Náhled do vědecké fotodokumentace z oblasti odkryvu prehistorických artefaktů. Zdroj: Martin Frouz.

⁶⁹ Šlo o nejznámější umělecký artefakt nalezený v roce 1895 v areálu gravettské stanice u Skalky v Předmostí u Přerova. Představoval schematizovanou rytinu ženy na mamutím klu, pocházející z období gravettien (31 až 22 tis. př. n. l.), které bývá označováno jako doba lovců mamutů. Jejím objevitelem byl Martin Kříž, ovšem její skutečnou symboliku odhalil až později, na počátku 20. století, Karel Jaroslav Maška. Předmostenská neboli Geometrická Venuše má technikou rytí zvýrazněna prsa a břicho, hlava je trojúhelníková. Velikost 29 cm. Jedná se o unikát, který ve světě nemá obdoby. Na některých kostech nalezených právě v oblasti Předmostí se dochovaly podobné jednoduché rytiny, které mohly být původně skicami ke geometrické Venuši. Obr. 25: Předmostenská Venuše. Foto: Martin Frouz.

⁷⁰ Obr. 26: Soška mamuta z Předmostí u Přerova. Zdroj: Martin Frouz.

velkoformátových fotografií od Ing. MgA. Martina Frouze⁷¹, jejichž prostřednictvím mohl návštěvník nahlédnout do problematiky vědecké dokumentace a zamyslet se nad významem pořizování záznamů nálezů prehistorického umění. V širším slova smyslu měla prezentace profesionálních barevných snímků také posloužit k přenesení myšlenek návštěvníků do známých i méně věhlasných míst, kde bylo často za dobrodružných okolností nejstarší umění nalézáno. Kromě euroasijských nalezišť výstava nabízela zajímavé vědecké informace k prehistorickým a starověkým lokalitám severní Afriky. Atraktivní a pro nejstarší dějiny regionu významné téma bylo doplněno přístupně podaným komentářem, akcentujícím nejnovější poznatky a interpretace Jiřího A. Svobody⁷², který v této své specializaci náleží mezi přední evropské odborníky.

Představa o exkluzivní možnosti setkání dětských návštěvníků s uměleckými díly, jejichž stáří se odhaduje na desetitisíce let, se stala výzvou pro pracovníky edukačního pracoviště výstavního a programového oddělení přerovského muzea. S vědomím, že bezprostřední kontakt dítěte se zcela výjimečným artefaktem může být oním silným zážitkem s uměleckým přesahem, který v něm vyvolá touhu po bezděčném poznávání, byl pro školní skupiny vytvořen edukační program. Už na počátku jeho tvorby bylo jasné, že bude muset být dobře připravený a při realizacích pevně řízený, což znamenalo do detailů promyslet jeho strukturu a ze škály učebních metod vybrat nejvhodnější. Přísná bezpečnostní pravidla, která obecně pro prezentaci vzácných kulturněhistorických děl v muzejnictví platí, neumožňovala zařadit do zvažovaného obsahu muzejní edukace mnohé interaktivní prvky učení. Technicky nepříznivé podmínky pro možnost aktivního využití edukačního potenciálu prezentovaných sbírkových předmětů přímo ve výstavních prostorách paradoxně pomohly schválení náhradního návrhu, který souvisel s **rozšířenou vzdělávací nabídkou pro školy ve smyslu projektového vyučování na dané téma ve formě zvláštního edukačního programu.**

⁷¹ Fotograf, fotodokumentátor a pedagog Ing. MgA. Martin Frouz je pravidelným účastníkem egyptských expedic Českého egyptologického ústavu Univerzity Karlovy v Praze a fotografem české redakce National Geographic. Ve své fotografické tvorbě se věnuje především tématům historie, archeologie a dokumentace památek. Martin Frouz je rovněž dvojnásobným držitelem ocenění Zlaté oko v soutěži Czech Press Photo.

⁷² Prof. PhDr. Jiří A. Svoboda, DrSc., se věnuje antropologii na Přírodovědecké fakultě Masarykovy univerzity v Brně a je vedoucím Střediska pro paleolit a paleoetnologii při Archeologickém ústavu Akademie věd ČR Brno v Dolních Věstonicích, kde pokračuje v práci vynikajících badatelů – Karla Absolona a Bohuslava Klímy. Jeho pracoviště je vyhledáváno našimi i zahraničními badateli a vědci. On sám se zabývá problematikou paleolitu v celé šíři, ale upřednostňuje výzkum moravského paleolitu.

Anotace edukačního programu⁷³

Jde o identifikaci takových reprezentantů kulturní hodnoty, jejichž uchovávání je v zájmu rozvoje kultury a kulturního vědomí. (Stránský, 2001, s. 313)⁷⁴

Obecně víme, že ve výstavě jako krátkodobé muzejní prezentační formě by žákům mělo být umožněno objevovat svět předmětů, které se přímo vztahují k určité podobě historické reality, dokonce jsou jejím přímým svědkem. V popisované kazuistice jde navíc o zvláštní případ muzejní edukace, v níž se nabízelo pro zvýšení zájmu i rozšíření znalosti žáků vytěžit hodnoty z poznávání originality a autenticity pouhých několika málo předmětů.⁷⁵ Jeden z edukačních cílů, objasnit dnešní mladé generaci (ovlivněné při zvažování hodnot všeobecně fungujícím materiálním pohledem na svět) kulturně historickou jedinečnost vybraných muzeálií, se stal určujícím při plnění celé řady učebních úloh. Z těchto důvodů byla v evokační fázi programu pozornost žáků prvně nasměrována ke vzpomínkám na četbu knih Eduarda Štorcha, které převážně ilustroval Zdeněk Burian. Ještě před vstupem do výstavy byli žáci vyprávěním několika kratičkových příběhů a prohlídkou nástěnných obrazů z prehistorických dějin lidstva vtaženi do názorných představ o pravěkém světě. Aplikace monologické slovní metody přinesla jedinečnou možnost zopakovat školní učivo, ale také emotivně naladit skupinu pro přichystanou společnou činnost. Po poslechu neznámých zvířecích zvuků, který vedl žáky k soustředění a interpretacím jejich významu, následovala společná prohlídka výstavy. Druhá část expoziční fáze učení probíhala v improvizované hmatové dílně uprostřed výstavního sálu.

⁷³ Obsahové začlenění muzejní edukace do výuky podle RVP: Obsah edukačního programu vychází ze školního učiva dějepisu, výtvarné výchovy (po alteraci i dramatické výchovy), u mladších žáků rozšiřuje učivo vlastivědy. Jeho náplň lze zařadit především do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Umění a kultura. Délka programu: 1,5 hodiny, po alteraci 2,5 – 3 hodiny (podle výběru tvořivé dílny). Cílová skupina: Program probíhá ve dvou znalostních variantách: 1) žáci 5. tříd a všech ročníků 2. stupně ZŠ a nižšího stupně gymnázii, 2) studenti SŠ. Strukturovaný popis programu: Obsah programu vychází z odborných poznatků připravených kurátorem výstavy pro komentovanou prohlídku, která kopíruje koncept výstavního projektu rozvržený do tří po sobě následujících tematických okruhů: a) nejstarší umění Moravské brány, b) paleolitické umělecké skvosty z moravských nalezišť, c) euroasijské umělecké projevy starší doby kamenné.

⁷⁴ STRÁNSKÝ, Zbyněk Zbyslav: Reliktní skutečnost a poznávací doména archeologie aneb Archeologie a muzeologie po padesáti letech analýzy. In: *50 let archeologických výzkumů Masarykovy univerzity na Znojmsku – 50 Jahre archäologischer Forschungen der Masaryk-Universität im Gebiet von Znaim*, Brno: Masarykova univerzita, 2001, s. 313.

⁷⁵ Kromě již uvedené *Předmostenské Venuše* obsahovala instalační vitrina se vzácnými artefakty skulpturu *mamuta*, zhotovenou z mamutoviny (gravettien, 30–22 tisíc let). Kromě nejvýznamnějších nálezů z přerovské lokality, v ní byly vystaveny další tři významná umělecká díla z Moravy: *Petřkovická Venuše*, *Postava lva ve skoku* z Dolních Věstonic a *Mapa (Žena – mapa)* z Pavlova.

Bohatého smyslového poznávání si žáci užili při pokusech o identifikaci a třídění cenných předmětů s oporou ve vyobrazeních na velkoplošných fotografiích.

Bádání ve výstavě probíhalo formou zadané skupinové činnosti s tištěným manuálem (obr. 27)⁷⁶ při níž si žáci rozšiřovali učivo z oblasti uvedeného tématu o nová fakta. Práce s populárně odborným textem (speciálně upraveným podle předpokládané znalosti příchozích žáků) sloužila k naplnění poznávacích a komunikačních cílů muzejní edukace. Vycházeli jsme z didaktického názoru, že postupné zdokonalování této dovednosti kooperativního charakteru umožní žákům dosáhnout nejen vyšší úrovně učení, myšlení i řeči, ale také skupinu připraví na zobecňování poznatků a zvažování hodnot. Vyjednávání správných řešení a jejich konfrontace s obrazem v praxi měla přivádět jedince k detailnímu pozorování artefaktů, což obecně vyžaduje vyšší koncentraci na zadanou učební úlohu. Hlubší ponor do tématu měl připravit pomyslný prostor ke vzniku vzdělávacích motivů, které by mohly adekvátně obohatit rozpracované školní projekty. Vzhledem k tomu, že prezentované učení na analytické a aplikační úrovni si obecně žádá vyústění do tvořivé činnosti, mohly si v popisovaném případě žákovské skupiny hravou formou vyzkoušet několik aktivit inspirovaných profesní činností restaurátora (obr. 28).⁷⁷



Obr. 27



Obr. 28

⁷⁶ Tištěný materiál žákům nabízel poznatky o paleolitickém umění a byl extrahovaným výňatkem populárně-odborné knihy Lovci mamutů. (Šída a kol., 2007) Jeho obsah, zahrnující vybrané údaje o uměleckých projevech paleolitických lidí, přinášel dílčí kapitoly o umění a jeho významu, šamanismu, o figurce Věstonické Venuše, o sošce mamuta, o Předmostenské Venuši atd. Vedle popsaných nejslavnějších artefaktů si všimal popisů uměleckých předmětů, které nejsou tak známé, ale mají velkou uměleckou a kulturně historickou hodnotu. Při jeho pročítání se žáci „učili z textu“ a šest uměleckých předmětů, které jsou zde prezentovány, měli za úkol najít přímo ve výstavě, ať už ve vitrínách či na fotografiích, ev. na obou místech. Uměle vytvořený manuál pro mladé badatele z hlediska didaktického pracoval i s chybou (do textu jedné z kapitol byl záměrně implementován nesprávný obrázek, který neodpovídal jejímu obsahu). Takové zadání prověřovalo kvalitu spolupráce žákovské skupiny a pomáhalo ke zvýšení pozornosti žáků při učení.

Obr. 27: Společné bádání skupin žáků ve výstavě s tištěnou didaktickou pomůckou (manuálem) – práce s pravdivou a nepravdivou informací. Zdroj: Fotoarchív MKP.

⁷⁷ Obr. 28: Skupinová hra na restaurátora – tvořivá aktivita. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Díleční zkušenost z jednoduchých tvořivých úloh, které měly soutěživý charakter, přivedla žáky ke spontánnímu rozhovoru o smyslu uchovávání archeologických artefaktů v souvislosti s významem paleolitického umění pro člověka na počátku 21. století. Při diskusích se žáky jsme si ale povšimli, že za žákovskou snahou o hodnotící posouzení prezentovaných předmětů se občas vynořovaly prekoncepty odrážející přetrvávající nepochopení jedinců a jejich vnitřní odmítání uměleckých artefaktů starých několik desítek tisíc let. Problém si vyžádal akutní řešení, kdy muzejní pedagožka musela zasáhnout do obsahu reflektivního rozhovoru a snažit se navést žáky do širší roviny promýšlení symbolických významů artefaktů a jejich estetických hodnot. Na vzájemném vyjednávání hodnot pravěkého umění se tak silně podílelo původně zamýšlené strukturování obsahu jádra edukačního programu, jež mělo směřovat ke generalizaci a zároveň mělo upozornit na kulturní přesah této muzejní edukace.⁷⁸

Rozbor struktury obsahu a analýza jedné z klíčových učebních situací

Jestliže pravěký „primitivní“ člověk byl schopen vytvořit taková vnitřně složitá umělecká díla se svými hrubými nástroji z kosti a kamene, pak nemohl být naprosto „primitivní“ ve smyslu intelektuálním a uměleckém. Naopak musel stát na vrcholu vývoje... (Lommel, 1971, s. 15)⁷⁹

Vybraná učební situace ilustruje zvláštní pozornost muzejní pedagožky věnovanou žákovskému učení se zobecňování. Z didaktického pohledu jde o účinný edukační přístup, který na půdě muzejní instituce upřednostňuje využít nabízejících se efektivních nástrojů takovým způsobem, aby žáci mohli lépe pochopit minulost, přítomnost i budoucnost. Pro naplnění takových představ se nabízí při muzejní edukaci propojit projektové vyučování s prvky objektového učení. Pro tyto účely byla speciálně vyrobena sada kvalitních replik cenných originálů. Předpoklad, že nabídnutá příležitost k aktivnímu využití těchto didaktických pomůcek přispěje k větší motivaci žáků k tvůrčí činnosti a širšímu promýšlení významů prehistorického umění v mimoškolním prostředí, se již nejednou potvrdil.

⁷⁸ Krátký vhléd do průběhu muzejní edukace nabízí dokumentární film z autorské produkce Muzea Komenského v Přerově. Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=E5VDeUOLe7Y&feature=youtu.be>>.

⁷⁹ Lommel, A. *Pravěk a umění přírodních národů*. Praha: Artia, 1970.

Rozhodli jsme se proto přidržel didaktického názoru, který na počátek výstavby významu vizuálního zobrazení doporučuje zařadit událost, kterou si žáci společně mohou projít. Oživené aktivity z dosavadního průběhu programu jsme se na pozadí řešení zvažovaného problému rozhodli rozšířit o zážitek ze hry na šamana, který v dávné minulosti zajišťoval kontakt se světem duchů. Ač neumíme zpětně prozkoumat myšlenkové pochody pravěkých lidí, i přesto jsme se snažili se skupinou žáků co nejlépe interpretovat možnou podobu rituálu, odvolávající se na představu hrobové výbavy šamana.⁸⁰

Přepis části učební situace (MP – muzejní pedagožka, Ž – žák, ŽŽ – žáci):

MP: (vedle sebe má kus kožešiny a v jedné ruce drží bubínek) Dobrá, když už jsme se zklidnili a jsme pěkně v kruhu kolem artefaktů, tak se společně můžeme soustředit a pokusit se ovlivnit svět duchů.

Ž1: A kdo bude dělat šamana? (smích, pošťuchování)

MP: (mluví pomalu) Ten, kdo pro to má zvláštní předpoklady. V pravěku šaman musel splňovat mnohá fyzická i psychická kritéria, ale také toho musel hodně vědět. Proto se při naší hře stane šamanem ten, kdo správně pojmenuje výbavu šamana, to znamená, že správně vybere alespoň dva ze čtyř předmětů z našeho pravěkého zátiší⁸¹, které ke své spirituální činnosti prostřednictvím se světem duchů potřeboval.

Ž2: A co to máte v ruce, paní učitelko?

MP: Bubínek... (bere jej do ruky a začíná do něj pravidelně, ale lehce bubnovat. Od ní se po kruhu začíná linout klidný monotónní zvuk) Zkuste zavřít na chvíli oči a zaposlouchat se (skupina pozorně naslouchá, jen dva žáci, kteří sedí vedle sebe, se pošťuchují, a pak se jeden z nich začíná hlásit o slovo, nakonec vykřikne)

Ž3: Já už vím! (po kolenou se vrhá na jeden z předmětů uprostřed kruhu, ale jen na něj ukazuje) Já vím, co je šamana...to...kámen, no...to kolo! Vypadá trochu jako vosí hnízdo, ale z kamene, určitě je to z kamene. (po chvíli pokračuje) Já nevím, jak se tomu říká...Možná, počkejte...kotouč? (zasměje se)

ŽŽ: (někteří souhlasně pokyvují hlavou)

Ž1: A taky ta hůlka! Z kosti! (zvolá hlasitě a zároveň na ni ukazuje, zbrkle ji bere do rukou a vítězoslavně s ní máchá nad hlavou)

Ž4: Seš jak Herry Potter! (směje se)

MP: (nic neříká, jen potichu bubnuje)

ŽŽ: Ps...(několik žáků pozorně sleduje kamarády, někteří mají stále přivřené oči/, Pst...Psssss...

Ž1: /po chvíli pokládá předmět na hromádku) Asi je z rohu, nevím (krčí rameny) Je to prostě jen nějaká kost ze zvířete. Má přeci takovou kostěnou barvu, ne?

Ž3: Kdepak. (ukazuje na čelo) Je z parohu... Je to hůlka! Je provrtaná a má na sobě docela pěkné vyřezávání. O tom jsme přece mluvili. Byla pro šamana moc důležitá, že? (obrací se na muzejní pedagožku)

⁸⁰ Šída (2007, s. 112) vysvětluje, že „výbava muže z hrobu v Brně ve Francouzské ulici odpovídá výbavě současných šamanů ze Sibíře. Vedle velkých provrtaných kamenných kotoučů obsahoval velké množství ulítek kelnatek (dentálií) upravených jako závěsky a několik terčíků z mamutoviny a zuboviny... Lidské kosti byly pokryté velkým množstvím červeného barviva. Hrob navíc obsahoval i velký počet zvířecích kostí, jež mohly souviset s rituály, které šaman vykonával.“ (ŠÍDA, P. a kol. *Lovci mamutů*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2007. 119 s. ISBN 978-80-7360-639-8.)

⁸¹ Uměle vytvořené zátiší obsahovalo substituty uměleckých a rituálních předmětů, ale také kopie věcí všedního dne, tj. předměty „z kamene, kosti a hlíny“. S většinou předmětů se žáci setkali už během hmatové dílny, a proto lze také tuto aktivitu považovat za opakování nově nabytých poznatků.

MP: (přerušuje bubnování a polohlasem odpovídá) Máš pravdu. Archeologové říkají „řezba“. Nevadí. Ty si teď určitě zasloužíš být šamanem. Můžeš si dát na hlavu kožešinovou čepici a do rukou šamanskou hůlku. A taky se pokus najít další dva předměty, bez kterých se žádný rituální obřad nemohl v době jeskynních lidí obejít. Pomůžu ti, první chřestí a druhý má tvar zmenšeného zvířete...⁸²

Z přepisu reflektivního rozhovoru lze vypožorovat úsilí žáků o vybalancování vztahu mezi užíváním nových odborných pojmů z archeologického oboru a historickým chápáním rituálních předmětů, to se však mnohdy míjelo účinkem. Při zkoumání obsahu žakovských promluv jsme si navíc povšimli prvků poukazujících na skryté významy, které jsou produktem dnešní doby. Tacitní povědomí žáků o nedokonalém zprostředkování dobového děje souviselo mimo jiné se zdůvodněním vzniku dramatické aktivity, která se dotýkala spirituálního přesahu historické činnosti šamana. Emocionální zážitek nezůstal jen na povrchu konceptu úlohy, přestože žakovské prekoncepty byly mnohem jednodušší než představa muzejní pedagožky. Jádrem úlohy nebylo však přiblížit žákům obsah konceptu spiritualita, ale motivovat je k soustředěnému vnímání nápodob prehistorických artefaktů, které se staly klíčovým didaktickým prostředkem pro vyjádření šamanského rituálu. Pro žáky zcela neobvyklé zátiší uprostřed kruhu představovalo určité smyslově zachytitelné vlastnosti, které upozorňovali na příležitost k využití této „načaté“ konstruktivní složky konceptu za účelem zažití další reflektivní činnosti. I přes částečné neporozumění dobovému významu rituálnímu aktu, můžeme zpětně konstatovat, že bezprostřední setkání s originály a substituty sbírkových předmětů v prezentované výstavě prokazatelně napomohlo imaginativním procesům a posílilo emoční učení žáků (obr. 30).⁸³



Obr. 29



Obr. 30

⁸² Muzejní pedagožka upozorňuje žáky na jeden z typických hudebních nástrojů šamana – chřestítka. První vyjmenovaný předmět měl při navazování kontaktu s duchy lovených zvířat, ale např. i u léčení, zcela specifický význam. U primitivních kmenů na všech kontinentech dodnes chřestítka ve správných rukou dokáže svým rytmickým zvukem navodit pozornost všech zúčastněných a přivodit je do lehkého transu.

Druhým předmětem je kopie sošky s obrysovou řezbou lva připraveného ke skoku, tzv. *Lva ve skoku* z Pavlova (obr. 29). Gravettienský umělecký artefakt, jehož stáří se odhaduje na 30–22 tisíc let, byl původně zhotoven z mamutoviny. Zoomorfni podoba sošky napovídá na jeden z nejčastějších námětů parietálního i mobilního umění v paleolitické kultuře. V prezentované učební situaci jsou žáci během její detailní prohlídky krátce informováni o charakteristických rysech paleolitického umění. Poté se znovu rozezní rytmický zvuk bubnování. Obr. 29: Lev ve skoku z Pavlova. Zdroj: Martin Frouz.

⁸³ Obr. 30: Pokus žakovské skupiny o napodobení šamanského rituálu jeskynních lidí. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Rekonstrukce obsahu – rozbor klíčové učební situace s využitím konceptového diagramu, včetně vhledu do možné alterace

Pravěk není pouze materiální svět v našich představách vycházející z rekonstrukcí prehistorického světa. Jde o specifický prostor v našem vidění, který lze vhodně využít k současnému porozumění existenci lidí. (poznámka ze zápisníku muzejní pedagožky)

Klíčová učební situace se mimo jiné dotýkala dobové podmíněnosti a proměnlivosti kvalit uměleckých děl. Domníváme se, že zvažovat estetickou kvalitu jakéhokoliv uměleckého díla s účastníky programu z řad dětí není dostatečně efektivní bez jejich předchozí přípravy a nabídky vlastní tvořivé činnosti, o čemž svědčí i prezentovaná analýza. Přestože danou situaci považujeme za jeden z typických příkladů muzejně-edukační praxe, který byl navíc obohacen hrou na šamanský rituál, hodnotíme ji jako nerozvinutou. Přicházíme proto s nápadem na její rekonstrukci, která by umožnila komplexnější způsob učení. Navrhujeme rozšířit ji o realizaci tvořivé úlohy v prostředí muzejní herny. Přicházíme s nabídkou dvou expresivních variant koncipovaných do formy výtvarné (artefiletické) nebo dramatické dílny.

Při přesunu skupin do muzejní herny často probíhala živá diskuse žáků, jejíž obsah mnohdy ukazoval na rozdílné předběžné mínění žáků vyplývající z různých představ chápání prastarých rituálů. Ve výpovědích žáků se zpravidla odrážel neobvyklý zážitek, který vyvolával v myšlenkách dětí především vzpomínky na filmy, jež v minulosti zhlédli. Děti si navzájem naslouchaly a porovnávaly své vizuální obrazy. Při rozboru rozhovoru jsme nezaznamenali žádné signály, které by upozorňovaly na zvýšený zájem žáků o probírané učivo. Toto zjištění nás utvrdilo ve správnosti rozhodnutí o nezbytnosti alterace, díky níž by mohla učební situace zaručovat podnětnou úroveň kvality.

V souvislosti s rekonstrukcí obsahu zacílenou na možný vznik průniku reflektivního rozhovoru s expertně „koučovaným“ učením jsme si slibovali postupný přechod od velkého interpretačního rozptylu žáků při různorodém chápání pravěkého umění ke vzájemně vyjednané shodě. Vytvoření bezpečného prostředí bohatého na vizuální podněty mělo umožnit v obecné rovině zvážit kulturní přesah klíčového tématu, odrážejícího se v hodnotách „přerovského tajemství ukrytého v kameni, kosti a hlíně“. Průsečík didaktických doporučení i profesních zkušeností muzejní pedagožky se měl v neposlední řadě sejít v jejím zájmu o praktické potvrzení názoru, že školní badatelské

projekty mohou být považovány za velmi účinný prostředek výchovy a vzdělávání, pokud se do nich žáci „tvořivě namočí“.⁸⁴

Analytický vhled do učební situace ve výtvarné dílně uvádíme dvěma na první pohled nesourodými žákovskými citáty. Tyto podávají výstižnou výpověď o reflexi klíčových vzdělávacích myšlenek, které vzešly z alterace: „*Na konci pravěku začínal být člověk asi něčím zvláštním, než co se v něm do té doby žilo...*“ (Jana, 12 let) a „*Kostěná je taky barva? Kostěná mapa předvádí pravěk.*“ (Petr, 9 let) Uvedené věty pronesli žáci při vstupu do muzejní herny, kde na ně čekalo překvapení. Inspirativním zážitkem pro účastníky výtvarné dílny se stal osobní kontakt s jedním z prehistorických artefaktů. Konkrétně šlo o mamutí klu, na kterém byla vyryta mapa Pavlova (obr. 31).⁸⁵ Klu s rytinou se na jedné straně stal prostředkem k pěstování žákovské představivosti, imaginace a fantazie, ale na druhé straně nadále zůstal uměleckým předmětem se skrytým symbolickým výrazem autora vztahu k jeho životu v minulosti. Jedná se o názornou ukázkou učení v muzeu, kdy je koncentrováno společné úsilí aktérů do pokusu „o přečtení“ znakově symbolických systémů z dávné minulosti, které byly dále ztvárňovány (obr. 32).⁸⁶



Obr. 31



Obr. 32

⁸⁴ Navržená alterace umožňovala výběr ze dvou dílen – výtvarné a dramatické. O krátký vhled do dramatické dílny se z důvodu nerozptýlování pozornosti čtenářů pokoušíme pouze v této poznámce: Žákovské skupiny, které se rozhodly pro aktivní účast v dramatické dílně, byly vybízeny ke vstupu do rolí pravěkých lidí, přičemž témata krátkých dramatických etud (pochod pravěkou krajinou, lov za úsvitu, rozdělávání ohně apod.) je přiváděla ke společnému vstupu do fikčního světa, v němž měl každý žák jako reprezentant pravěké tlupy své oprávněné místo. Užití metody pantomimicko-pohybové a verbálně-zvukové napomáhaly především ke zlepšování imaginativních představ žáků. Jednoduché pokusy o divadelně-hudební vyjádření ústily do obecně žáky oblíbené dramatické aktivity, při níž muzejní pedagožka „koučovala“ tvořivou činnost ke vzniku živého obrazu s námětem *Co se stalo, když se velký mamut objevil na horizontu...* Žákovské skupiny (bez možnosti použití slov ke vzájemné domluvě) se více či méně úspěšně pokoušely o vytvoření jakéhosi „obrazového textu“, který vyplynul z celkové kompozice „chování fiktivního objektu v krajině“. Za samostatnou didaktickou kazuistiku by dozajista stála analýza přístupu některých jedinců k dotváření „mamutího výrazu“, včetně reflexe celé dramatické úlohy, v níž skupina odhalovala skryté významy živého obrazu.

⁸⁵ *Mapa (Žena – mapa)* z Pavlova. Poslední jmenovaná geometrická rytina na mamutím klu pravděpodobně znázorňuje mapu, na níž zákruty dole symbolizují meandrující řeku, křivky a motivy vpravo svahy Pálavy členěné roklinami a zdvojený kruh uprostřed může představovat sídliště lovců mamutů (gravettien, 30 – 22 tisíc let). Jde o zatím nejstarší známý kartografický náčrt krajiny na světě. Nejpodrobněji popsal tento nálezný archeolog B. Klíma. (Klíma, B. Nejstarší mapa na světě. In: *Rodná země*. Brno: MVS, 1988, s. 110 – 121.)

Obr. 31: Detail rytiny na mamutím klu, zvaném *Žena – mapa*. Zdroj: Martin Frouz.

⁸⁶ Obr. 32: Skupinové vyjednávání námětu nové výtvarné úlohy – vznik prvních návrhů. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Podoba výtvarné dílny s artefietickým přesahem byla ovlivněna dlouholetou zkušeností muzejní pedagožky z výuky výtvarné výchovy, při níž se často opakoval problém pro žáky – těžce uchopitelný způsob malířského vyjádření přírodních okrových odstínů. Pojmenovaný problém se stal trefným motivem pro vznik námětu výtvarně tvořivé úlohy „*Nejstarší mapa světa připomíná kost*“, v níž se objevilo zadání požadující namíchání „barvy“, která je charakteristická pro namalování kosti nebo klu. Vyslovená úvaha muzejní pedagožky nad konceptem, že po dlouhá tisíciletí jsou považovány zdobené kostěné výrobky nebo mamutí kly za vybrané projevy kultury paleolitických lidí, otvírala cestu k lepšímu porozumění paleolitickému umění například skrze rozpoznání jejich fyzikálních vlastností. Učební úloha, dotýkající se hned dvou školních vzdělávacích témat *Lidé v prostoru a času* nebo *Země – planeta života*, v popisované podobě směřovala k obohacení obou složek výtvarné tvorby (formy i obsahu). V učební situaci nově vložené do struktury edukačního programu se tak nabízelo „koučovat“ žáky skrze sadu návodných kroků, kterými muzejní pedagožka mohla vylepšovat dovednost žáků při zobrazování přírodních odstínů vrstvením (obr. 33, 34 a 35).⁸⁷

Přepis části učební situace (MP – muzejní pedagožka, Ž – žák, ŽŽ – žáci):

MP: Tak, každá skupinka si stojí za tím, co vymyslela, co dělá. Vůbec si nevšímá toho, že k tomu (k zadání) kamarádi vedle přistupují třeba úplně jinak. To je v pořádku, tak to má být.

ŽŽ: (pracovní šum, všichni usilovně tvoří)

MP: Tak, jaké jste použili barvy k namíchání odstínu?

Ž1(+Ž2): Na kostěnou jsme použili žlutou, černou a hnědou. Hnědou ale jen málo, v obrysu!

MP: A neobjevila se i na tom klu? Co myslíte? Zkuste přimhouřit oči...

ŽŽ: (chvilu hmoří oči, pak vykřiknou) Asi, jo!!! Jo, určitě! Jóóó... (překřikují se)

MP: Kluci, tak já vás ještě jednou poprosím se k míchání barev vrátit. (odchází k jiné dvojici)...

MP: A co vy, jaké jste použili barvy na namíchání přírodního odstínu okrové?

Ž3(+Ž4): Hnědou, žlutou a červenou. Té červené jen trošku. A ještě jsme přes ni přejeli černou.

Ž4: Já mám pocit, že nám tam chybí i bílá.

Ž3: Já už to zkouším. Jako by to bělejší místo vylízalo z výkresu.

Ž4: To je ono! Přeci kel je zub, ne? Dlouhý zub některých savců?

Ž3: Ale moc čisté kly tedy asi ten mamut neměl, že? (ukazuje prstem na jimi vytvořený odstín) Asi hodně jedl a byl starý. Přimícháme tam ještě víc žluté a bílé. (rozesměje se)

Ž4: No, prostě je to „kostěná“. (zarazí se na chvíli) Přírodní odstín k pravěku přeci odjakživa patří.



Obr.
33–35

⁸⁷ Obr. 33, 34 a 35: Detaily výtvarných vyjádření žáků – „kostěná mapa“. Zdroj: Fotoarchív MKP.

The diagram illustrates the conceptual model of a museum education situation (výtvarná dílna). It is structured into several layers and components:

- Top Layer (Context and Methods):**
 - UMĚNÍ Z ČASU LOVCŮ (učební situace „Nejstarší mapa světa připomíná kost“)** (Art from the Hunter's Time (learning situation "The oldest world map reminds of a bone"))
 - Analýza učební situace** (Analysis of the learning situation)
 - Konceptový diagram muzejně edukační situace (výtvarná dílna)** (Conceptual diagram of a museum education situation (art workshop))
 - METODY VÝTVARNÉ VÝCHOVY ARTEFITEIKA** (Methods of Artistic Education Artefiteika)
 - KRESBA/MALBA (mapa jako skrumáž)** (Drawing/Painting (map as a scum))
- Learning Objectives and Motivation:**
 - UČENÍ TVOŘENÍM** (Learning by Creating)
 - OBJEKTIVNÉ UČENÍ** (Objective Learning)
 - Motivace k tvoř. činnosti** (Motivation for creative activity)
 - EDUKAČNÍ POTENCIÁL VÝSTAVY (muzeální/umění)** (Educational potential of the exhibition (museum/art))
 - VÝKLAD UČIVA O PALEOLITICKÉM UMĚNÍ** (Lecture on Paleolithic Art)
 - Výtvarné dílo jako součást životní starostlivosti jeskyních tvůrců** (Artwork as part of the life care of cave artists)
 - Atmosféra bezpečí, zážitek z tvorby** (Atmosphere of safety, experience of creation)
 - Hmatové podněty jako cesta k porozumění** (Tactile stimuli as a way to understanding)
- Thematic Layer (TEMATICKÁ VRSTVA):**
 - Jedinečnost muzeální zástupci hmotné kultury** (Uniqueness of museum representatives of material culture)
 - Hodnota místa** (Value of the place)
 - DĚJINY KULTURY A VÝTV. UMĚNÍ** (History of Culture and Visual Arts)
 - Interpretace skrytých významů uměleckých děl** (Interpretation of hidden meanings of artworks)
 - Podněcování histor. poznávání a výt. tvorby** (Stimulating historical knowledge and visual creation)
 - Pozorné vnímání, zvnitřňování poznatků** (Attentive perception, internalization of knowledge)
 - Formativní a kulturotvorná funkce muzejní instituce** (Formative and culture-forming function of the museum institution)
 - KOMUNIKACE** (Communication)
 - Kooperace** (Cooperation)
 - Rozvoj představivosti, imaginace a fantazie** (Development of imagination, imagination and fantasy)
 - Aplikace znalosti do chování žáků** (Application of knowledge to student behavior)
- Conceptual Layer (KONCEPTOVÁ VRSTVA):**
 - OCHRANA KULT. HIST. DĚDICTVÍ** (Protection of Cultural Heritage)
 - VÝZNAM UMĚNÍ pro existenci lidí** (The significance of art for the existence of people)
- Competence Layer (KOMPETENČNÍ VRSTVA):**
 - Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská** (Competence in learning, competence in problem solving, communicative competence, social and personal competence, civic competence)
 - Projektové vyučování** (Project-based learning)
- Vertical Processes (Right Side):**
 - abstrakce** (abstraction)
 - „Co, jak?“ (obsah – učivo metody)** (What, how? (content – subject matter/methods))
 - „Co, proč?“ (cíle)** (What, why? (goals))
 - generalizace** (generalization)
 - „Proč?“ (kompetence)** (Why? (competence))
 - ALTERACE** (Alteration)

[illegible]

⁸⁸ Obr. 36 a 37: Konceptové diagramy klíčové učební situace *Nejstarší mapa světa připomíná kost*. Zdroj: Materiály autorky.

Přezkoumání návrhu alterace

Reflexe projektu je důležitou fází, která by měla proběhnout u každého projektu – i nedokončeného. (Kratochvílová, Černá, 2012, s. 30)⁸⁹

Při praktickém přezkoumávání návrhu alterace docházelo k žákovské oscilaci verbálních reakcí při zaujatém hledání nejvhodnějšího způsobu výtvarného vyjádření specifického přírodního odstínu. Obsah žákovských promluv při obhajobách zvoleného malířského postupu zároveň svědčil o snaze některých jedinců prakticky využít nových pojmů z tematické vrstvy dějepisu. Z analýzy obsahu audiozáznamu této učební situace zpětně zjišťujeme, že všechny skupiny žáků chtěly vytvořit vlastní barevnou kombinaci, kterou se posléze snažily předvést jako „jediný pravý kostěný odstín“, a interpretovat tak vlastní intenci. Popisovaného momentu využila muzejní pedagožka ke změně zadání výtvarné úlohy, kdy byla z důvodu „cesty ke shodě“ celá třída vybíduta ke spolupráci na společné tvorbě. Z vystřižnutých detailů mamutího klu se tak stal pohledem dětí nenahraditelný materiál pro vytvoření věrné repliky pravěkého mamutího klu na velkoformátové barevné fotografii zavěšené na zdi v předsálí herny. Z didaktického hlediska se jednalo o expertní navádění žáků za účelem vytvoření společného výtvarného díla, které mělo podpořit žákovské uvažování v symbolické rovině a přivádět účastníky výtvarné dílny k zájmu o odhalování skrytých významů paleolitických uměleckých artefaktů. Prezentovaná analýza se proto zaměřila především na sledování didaktického aspektu využití žákovské expresivní tvorby k uvědomění si významu fenoménu pravěkého umění a jeho sociálního rozměru, na podporu estetické citlivosti a na rozvoj klíčových kompetencí. Popisovanou učební situaci považujeme v této podobě za podnětnou, protože nabídla žákům příležitost k tvorbě, interpretaci a k hodnocení.

Přepis části učební situace (MP – muzejní pedagožka, Ž – žák, ŽŽ – žáci):

MP: Představte si, že naši archeologové přišli na to, že ta rytina na mamutím klu, co se Vám tak líbila, tak že nemusí představovat jen ženu. Ale.... mapu!

MP: Zkuste si představit, že žijete v pravěku a potřebujete si zaznamenat cestu, jak se dostat na místo, kde například něco požitelného roste nebo kudy často chodí mamuti. A máte jenom... (čeká na nápovědu ze strany žáků)

Ž1: Kel...mamutí kel. A pěkně velký a těžký...

Ž2: ...a taky kámen, nějaký, ostrý. A chceme si vyryt tu cestu!

Ž1: Mapu!

⁸⁹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a Karla ČERNÁ. Jak na projekty ve výuce. *Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy*. 2012, 137(1), s. 30 – 35. ISSN: 0323-0449.

MP: Ano, správně. (muzejní pedagožka navádí žáky k představě jejich cest do přírody a vybízí je k popisu toho, jak vypadají...směřuje jejich pozornost k povšimnutí si významných krajinných prvků)

MP: Takže cesta může být například... jaká...

Ž4: Klikatá. Jsou na ní zatáčky... kolem lesa, kolem rybníku.

Ž3: Dlouhá... Až k babičce... a to je daleko! A přes lom!

Ž1: Do kopce...náročná a složitá. Z hlíny, plná kamenů.

Ž4: Já, já!!! (hlásí se) Na mapě musí být přeci hlavně řeka. Vodu člověk potřeboval k přežití! (poté si k sobě přisune kopii uměleckého artefaktu z Pavlova a prstem tam a zpátky přejíždí po rytině mapy).

MP: Výborně, zkuste si představit, jak pravěkou krajinou mohla protékat řeka. A její cestu se pokuste ve dvojicích co nejpoctivěji naznačit prostřiháním vámi připraveného barevného podkladu... Třeba se nám tak povede zachytit prehistorickou krajinu a vytvořit co nejvěrnější repliku uměleckého díla... (Vezme si kel od žáka do rukou, ukazuje ho všem a schová do koše k ostatním artefaktům).

Při zpětném pohledu si uvědomujeme, že je velmi náročné při učení v muzeu neustále přecházet od prožitkové stránky tvorby k řešení obecných pravd. Muzejní pedagožka si sice v návrhu analyzované učební úlohy vytýčila hned několik náročných operačních cílů, ale praxe ukázala, že pracnost míchání odstínů barev odváděla pozornost žáků od schopnosti zobecňování. Bohužel koučování muzejní pedagožky v první části úlohy přesytilo vytvořený prostor pro společné promýšlení a verbalizování zobecňujících úvah žáků. Ve společné části výtvarné úlohy měli pak už žáci daleko větší příležitost vyjádřit se ke svým tvůrčím krokům a podělit se mezi sebou o své představy a zážitky.

Při reflexi se muzejní pedagožka verbálními i nonverbálními projevy úcty k předmětu vracela k původnímu obsahovému jádru muzejní edukace a vtahovala do hry síly a okolnosti jejich vzniku skrze posilování sociálních vztahů ve skupině. Do prezentované muzejní edukace tak vstoupily významy a hodnoty druhých lidí, a to nejen těch, s nimiž se v prostorách muzejní instituce žáci setkali tváří v tvář. Po interpretacích výsledku a porovnání výsledku tvořivé činnosti se vzorem (originálem) si účastníci výtvarné dílny své dílo odnáší do školy. Žakovské „společné dílo-věc“ (obr. 38)⁹⁰, stejně jako originální paleolitický artefakt, se tak stávají součástí zprostředkované životní starostlivosti lidí, kteří žijí na planetě Zemi v odstupu mnoha tisíc let.



Obr. 38

⁹⁰ Obr. 38: Společně vytvořené „dílo-věc“ bylo žáky vystaveno v prostorách muzea. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Závěrem

Uvedená kazuistika je příkladem expertní snahy muzejní pedagožky o žákovské přiblížení a pochopení významu cenného uměleckého artefaktu, jehož bezprostřední přítomnost se při rekonstrukci programu stala stimulem ke vzniku alteračního návrhu tvořivě expresivní úlohy. Učební situace, která je nasměrována k žákovskému pochopení a porozumění smyslu umění v životech lidí, nakonec ústí do vzniku nových vzdělávacích motivů otevřených k dalšímu zvažování ve školním prostředí. Při reflektivní analýze obsahu prezentované muzejní edukace se z hlediska didaktického zamýšlíme především nad neformálním způsobem rozvíjení klíčových kompetencí, při němž se žáci snaží přenášet poznatky z muzejní edukace do přípravy školního projektu. Jednoduché chápání muzejního předmětu ze vstupního pohledu žáků bylo v průběhu tvořivé činnosti a reflektivního rozhovoru se sociálně empatickým obsahem výrazně pozměněno. Prezentovaná učební situace přináší praktický důkaz o sociálním způsobu utváření významu, což může v obecném slova smyslu poukazovat na expertní projevy intencionálního působení muzea na mladou generaci. Nenásilnou formou se tak může přetvářet hodnotový systém dítěte a vytvářet podnětná atmosféra pro další činnosti ve škole, zde konkrétně pro práci žáků na projektu s pravěkou tematikou přerovské lokality.

Aplikace zvolené metody do kombinovaného projektového učení přinesla svrchovaný zájem žáků o svobodnou možnost diskutovat, argumentovat, řešit problémy i zpracovávat informace na dané téma. Popisovaný návrh formy usnadňující žákovské porozumění měl navíc své didaktické i historické oprávnění, od jehož praktických realizací se očekával vznik učební situace s přílehavou integrací jedince a substitutu. Popisovaná muzejní edukace přináší vzhled do příkladu spolupráce školy s pamětřovou institucí, která podporuje prosocionální chování skupiny, ale zároveň vede jedince ke zlepšení výsledku učení a k pochopení i ke skutečnému naplňování klíčových kompetencí. Školní projekt, zčásti realizovaný na půdě muzea, se stal podnětným momentem pro spolupráci, při níž facilitátor muzejní edukace vybízí příchozího pedagoga společně s jeho žáky k tvorbě, kdy se řídící kategorií celého procesu mohl stát společně realizovaný cíl, k jehož dosažení všichni směřovali.

Z analýzy kazuistiky lze vyvodit závěry, které ukazují na jednu z možností širokého výchovného využití projektů. Do hloubky poukazujeme na praktický příklad, jemuž obecně vyhovuje muzejní didaktika, která se v rámci přípravy žákovské skupiny na projekt orientuje na vytváření podmínek pro interakci mezi pozorovatelem a muzejním předmětem. Z aktivní spolupráce s místními školami víme, že přerovské školní projektové vyučování se zaměřením na prehistorickou paměť místa bylo v posledních letech několikrát pozitivně ovlivněno nejen edukačním potenciálem popisované výstavy, ale také oživeným obsahem stálé expozice Archeologie Přerovska jako vzdělávacím a informačním médiem v dané lokalitě.



Obr. 39



Obr. 40

PÍSMO – PAPIR A KÁMEN
(EDUKAČNÍ PROGRAM
REALIZOVANÝ V KRÁTKODOBÉ VÝSTAVĚ
PÍSMO NA PAPIŘE OTIŠTĚNÉ A V KAMENI TESANÉ)

Úvodem

Město Přerov lze oprávněně považovat za jedno z historicky významných míst, v jehož písemných pramenech nacházíme četné informace o vzniku a šíření vědeckých myšlenek důležitých pro rozvoj vzdělávání v Čechách a na Moravě. Prezentované mínění se opírá nejen o známá fakta pocházející z primárního zdroje historického bádání, ale také o všeobecný názor veřejnosti. Běžní návštěvníci přerovského muzea si například na základě poznatků nabytých v dřívější výuce školního dějepisu z tématu minulosti vzdělávání vybavují většinou jen jméno Jana Amose Komenského. Přínos jiného Moravana⁹¹, kterého vědecká obec historiků i pedagogů považuje za předchůdce Učitele národů a jeho *Gramatika česká* patří k nejvýznamnějším dílům naší země v 16. století, bývá laickou veřejností většinou nejen opomíjen, ale mnohdy i zcela zapomenut. Právě taková zjištění se stala jedním z významných impulsů k serióznímu rozhodnutí odborných pracovníků Muzea Komenského v Přerově o nutnosti prezentovat sbírkové předměty veřejnosti (obr. 39 a 40)⁹², aby právě tyto poukázaly na význam díla přerovského rodáka Jana Blahoslava.⁹³

Obsah libreta plánované výstavy u příležitosti 490. výročí narození této osobnosti nabízel možnost využití edukačního potenciálu muzeálií k obohacení školního učiva, ale zároveň předjímal náměty využitelné pro účely širšího poznávání dětí a mládeže nejen z oblasti historie bratrského školství. V době příprav výstavy bylo rozhodnuto, že do bezprostřední blízkosti klasické vitrinové instalace vzácných historických tisků budou navíc umístěny i artefakty, jejichž výpovědní hodnota bude umožňovat vznik možných představ o pravděpodobné podobě středověké knihvazačské dílny. Reálný průběh muzejní edukace v kulisách vybudované muzejní instalace posléze potvrdil domněnku o skutečné existenci podnětného prostoru pro možný vznik učebních motivů směřujících k rozšíření znalosti mladé generace o jednom z tradičních uměleckých řemesel. Jeho význam

⁹¹ Moravan, Jan Blahoslav, se o svém vztahu k rodnému městu píše ve svém nedokončeném díle *Gramatika česká*, kde se zmiňuje jako první v historii například o pravěkých nálezech „kostí obrův“ (pravěké osídlení) v Předmostí. Přerov zde nazývá „přesladkým domovem“, který se mu ovšem z nejrůznějších příčin během jeho další existence vzdálil. Když se do moravského města po letech vrátil, uvědomil si, že oproti intelektuálnímu prostředí cizích univerzit zůstal vnitřní život bratrského sboru takřka nezměněn.

⁹² Obr. 39 a 40: Vstupní pohled do prezentované výstavy a detailní záběr na jeden z cenných historických artefaktů – První vydání Blahoslavova překladu Nového zákona z roku 1564. Zdroj: Fotoarchív MKP.

⁹³ Podrobné informace dostupné z: <<http://prehravac.rozhlas.cz/audio/2825871>>, <<http://www.prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/aktuality/archiv-aktualit/jan-blahoslav-vyroci-slavného-prerovského-rodáka-vystava-pismo-na-papire-otistene-a-v-kameni-tesane>>.

v českých dějinách souvisí se vznikem knihtisku jako na svou dobu zcela nové revoluční metody pro šíření psaného slova.

Zacílení edukačního programu na obohacení školního učiva o téma z oblasti historie vzdělávání (Jana Blahoslava) bylo částečně pozměněno několika restrukturalizačními zásahy do jeho obsahu. Nově vytyčený operační cíl lze spatřovat v posílení výchovné složky muzejní edukace. I přes uvedený fakt vedly zajímavé informace o výjimečných kvalitách dobových bratrských knih žáky a studenty k vyslovení četných dotazů nejen na výzdobu knižních vazeb a na ilustraci, ale také na typografii (klíčové téma: znaky). Učivo českého jazyka a dějepisu bylo ve vylepšené podobě programu podloženo intencionálním vysvětlením řady důležitých odborných pojmů, které se dotýkaly dalších témat, především z oblasti výchovných předmětů. Žákovská zkušenost z činnosti pracovních skupin v hudební etudě a výtvarné dílně tak po alteraci mohla vyvrcholit učební situací, jež se stala živnou půdou pro společné promýšlení zadání závěrečné učební úlohy (s klíčovým tématem „symboly“). Obsahem animace se navíc stalo i zprostředkování uměleckého přínosu jiné významné osobnosti českých dějin, jež měla souvislost s uznáním celospolečenského významu jednoho z učitelů Jednoty bratrské.

Sochař a typický představitel českého symbolismu, František Bílek, vytvořil před devadesáti lety pomník s ústřední postavou popisovaného přerovského rodáka (obr. 41 a 42).⁹⁴ Přímé setkání účastníků programu s modelem monumentálního sousoší a s jeho reálnou podobou přineslo silný podnět k bádání v muzeu. Žákovské snahy o hodnocení vlivu konkrétní osobnosti na události v českých dějinách a pokusy o interpretace jejich projevů v umění daly zajímavou příležitost k nahlédnutí do aktuálního stavu systematizace hodnot mladé generace i do samotného procesu jejich zvnitřňování.



Obr. 41



Obr. 42

⁹⁴ Obr. 41: Návrh sochy na pomník Jana Blahoslava (původní skica od sochaře Františka Bílka). Zdroj: Sbírkový fond MKP.

Obr. 42: Reálné sousoší Jana Blahoslava stojící na přerovském Horním náměstí. Zdroj: Materiály autorky.

Anotace⁹⁵

Ale již tuto snad někdo dí, že já učené i učení chválím. Ano, tak jest, že chválím to obé, i učení neb umění... (Jan Blahoslav, Filipika proti Misomusům)⁹⁶

Když se otevřely těžké dřevěné dveře Historického sálu, musel první pohled návštěvníka padnout na tři velké iniciály písmena B zdobící průčelní zeď a dřevěný model pomníku (od Františka Bílka). Emotivní atmosféru umocňovala reprodukce tónů jedné z písní z Šamotulského kancionálu⁹⁷ (od Jana Blahoslava). Minimalistické pojetí instalace vstupní části výstavy bylo zaměřeno na evokaci představ návštěvníků o obrazu středověkého světa, v němž bratrský teolog a učitel, Jan Blahoslav, roku 1564 překládá Nový zákon⁹⁸, jenž má pozvednout český národ. Jeho celoživotní přesvědčení se promítlo při tvorbě výstavy do realizace myšlenky o oprávněnosti smyslu připsání třetího znaku, který vypovídal o duchovní i fyzické přítomnosti bible. Při přímé facilitaci měla být pozornost návštěvníků směřována k bezprostřední možnosti spatřit vystavený cenný originál, který zcela výjimečně opustil zdi depozitáře u příležitosti 400. výročí vydání Bible kralické, tzv. jednodílky. Muzejní prezentace po staletí všeobecně uznávaného

⁹⁵ Obsahové začlenění muzejní edukace do výuky podle RVP: Obsah edukačního programu vycházel z učiva českého jazyka, vlastivědy, dějepisu, výtvarné a hudební výchovy a šlo jej obsahově začlenit do výuky podle RVP (např. Člověk v dějinách). Délka programu: 60 minut, (po alteraci 75 minut). Program probíhal v jedné znalostní variantě; cílovou skupinou se stali žáci 5. třídy a všechny ročníky II. stupně ZŠ. Strukturovaný popis programu: a) Lektorská prohlídka výstavy s odborným výkladem; b) Hudební etuda (inspirováno ukázkami z vokálně-instrumentálních interpretací Blahoslavových písní – Jak se dělá ticho...); c) Hra na...řemeslníky (činnosti v umělecko-řemeslné dílně – skládání liter); d) Výtvarná etuda (výtvarné činnosti z oblasti dekorativní tvorby – knižní ilustrace a knižní vazba: Audio, 1. část, dostupné z: <<http://www.prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/pro-skoly/vychovne-vzdelavaci-programy-a-lektorske-programy/archiv-lektorskych-programu/pismo-papir-a-kamen>>; e) Bádání ve výstavě – badatelský knižní kvíz; f) Hra na...sochaře (znak – symbol – artefakt), živý obraz (ALTERACE):Audio, 2. část, dostupné z: Ibidem.

⁹⁶ Toto pojmenování získali lidé, kteří odmítali přístup vzdělání do Jednoty bratrské a nesouhlasili s tím, aby se církevní centra pomocí vzdělání a kulturní aktivity povznesla. Za misomuse býval také považován muž, který je nepřátelský vědám. Spis *Filipika proti misomusům* pojednává o otázce vzdělávání v širokém slova smyslu a snaží se ovlivnit obecné rozhodnutí. Blahoslav chválí vzdělance, protože vzdělání je velký klad, který však může prospívat i škodit. Upozorňuje, že podstata všeho je v lidech, nikoliv ve vzdělání.

⁹⁷ Píseň byla v jednotě bratrské významnou součástí bohoslužby. Blahoslav chtěl na základě zakázky vytvořit reprezentativní dílo, které by prospělo pověsti bratrského vzdělávání ve světě. Pro starší představitele církve, pod nimiž Jan Blahoslav pracoval, to byla první a tudíž i neobyčejně ostrá konfrontace zásad humanismu s kulturní tvorbou jednoty bratrské. Přes mnohé třenice mezi autory písní byla nakonec poslední verze připravovaného kancionálu vytištěna roku 1561. Blahoslav sám byl jen průměrným skladatelem a jeho největší zásluhou je redakční práce na spisu.

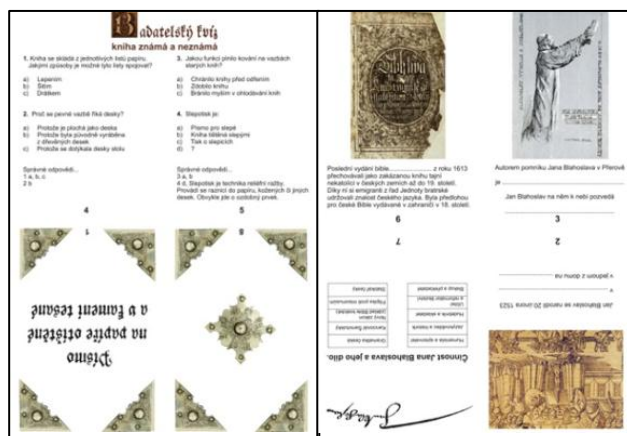
⁹⁸ V duchu zásady, při níž se má autor „obracet k pramenům“, použil Jan Blahoslav pro svůj překlad původní řecko-latinské vydání. Po dokončení práce se ukázalo, že se mu podařilo dílo přeložit tak dobře, že se blížil ideálním možností spisovně češtiny. Blahoslavův překlad byl pak s úspěchem vydán několikrát, ale jako součást *Bible kralické* (1579–1593) se stává studnicí českého jazyka, která přetrvala na věky. *Šamotulský kancionál* i překlad *Nového zákona* jsou dodnes považovány za díla trvalé kvality.

důležitého křesťanského symbolu, jehož fyzická podoba byla uložena na ústředním místě výstavy, vhodně posloužila naplnění obsahu motivační fáze edukačního programu pro školy. Při prvních tónech duchovních písní byl zrak dětských návštěvníků soustředěn na vitrínu se starými knižními tisky, kde vedle originálů s duchovním obsahem ležela kniha určená zájmu dětí. Odborný výklad o díle Jana Blahoslava tak pro cílovou skupinu žáků býval obohacen vyprávěním příběhu o vzniku jednoho z nejstarších českých slabikářů.⁹⁹

Obsah prezentovaných knih byl žákům zprostředkován formou přímého kontaktu především se substituty sbírkových předmětů. Žáci měli navíc příležitost skládat litery do modelu dobové tiskařské matrice v simulovaném prostředí tiskařské a knihvazačské dílny. Zkušeností upevňená znalost učiva obohaceného o sumu odborných pojmů z nově zadaného učebního tématu byla vstupní podmínkou k možnému započetí reflektivního rozhovoru o významu znalosti písma v dějinách lidstva. Při procesu zobecňování poznatků o znakových systémech (jako souborech potřebných symbolů pro dorozumívání lidí) byl žákům osvětlen přínos díla osobnosti Jana Blahoslava k rozvoji vzdělávání v Čechách a na Moravě. Obsah závěrečné diskuse byl navíc obohacen slovní obhajobou vlastních výsledků tvořivě expresivní činnosti žáků s tematikou věnující se počátkům knižní typografie a dekorativnímu využití iniciál (obr. 43)¹⁰⁰, který uzavíral badatelský kvíz (obr. 44).¹⁰¹



Obr. 43



Obr. 44

Hermeneutické pojetí expoziční fáze animace ústilo do interdisciplinárního přístupu učení, v jehož procesu se prolínaly žákovské pokusy o interpretace projevů výtvarného

⁹⁹ První české slabikáře se zrodily v Prostějově a jejich autoři se nepochybně opírali o německé vzory. Šlo o *Isagogicon* Beneše Optáta z roku 1535 a *Slabikář český a jiných náboženství počátkové* pravděpodobně od Jana Blahoslava (z roku 1547).

¹⁰⁰ Obr. 43: Expresivně-tvořivá úloha – tvorba stránky starobylé knihy (práce se znakem – dekorativní prvky). Zdroj: Fotoarchív MKP.

¹⁰¹ Obr. 44: Badatelský kvíz – dvoustránka s úkoly připravená k žákovskému bádání, kterou lze složit dle dobového vzoru. Zdroj: Textová pomůcka k programu – didaktické materiály autorky.

umění, uměleckého řemesla, ale i hudby z období renesance. Na pozadí prezentované muzejní edukace byl vytvořen široký prostor pro žákovskou komunikaci o historických příkladech přesahu vzdělávání i umění do kontextu 20. století.

Rozbor struktury obsahu a analýza jedné z klíčových učebních situací

V instalačním prostoru druhé části výstavy, věnované Františku Bílkovi¹⁰², byli žáci nenásilným způsobem přiváděni ke zvažování historických způsobů používání písma jako vizuálního zápisu jazyka se symboly. Obsahové jádro učení v muzeu našlo oporu v detailní interpretaci ve výstavě instalovaného dřevěného modelu (obr. 45)¹⁰³ a skutečné podoby pomníku Jana Blahoslava z kamene, který byl slavnostně odhalen v roce 1923 přímo před vchodem do přerovského muzea.¹⁰⁴ Při popisu historického vývoje vzniku výsledného tvaru konkrétního uměleckého díla, od skic (obr. 46)¹⁰⁵ přes model až ke skutečnému sousoší, byli žáci seznamováni s charakteristickými rysy symbolismu.



Obr. 45



Obr. 46

Stejně jako představitelé tohoto uměleckého hnutí byli účastníci programu zároveň nabádáni ke zvažování myšlenek, které by jim mohly pomoci pochopit samotnou podstatu

¹⁰² František Bílek je všeobecně znám nejen jako sochař a architekt, ale také jako grafik. Ilustroval například několik vydání Blahoslavových a knih Komenského. V jeho tvorbě má slovo jako symbol pro vyjádření celé myšlenky velmi důležité postavení; umělec se vážně zabýval zachycením symbolického zobrazení jeho významu. Přerovský pomník patří k typickým příkladům Bílkova spojení výtvarného díla s architekturou a slovem. Významná osobnost na něm pozvedá k nebi Českou bibli, knihu předurčující život a dílo Jana Blahoslava i Františka Bílka.

¹⁰³ Obr. 45: Dřevěný model pomníku Jana Blahoslava od Františka Bílky: Zdroj: Fotoarchív MKP.

¹⁰⁴ Monumentální pomník, který byl zhotoven z šedého hořického pískovce, je pozoruhodný svým výtvarným pojetím a v oblasti českého sochařství jej řadíme mezi výjimečná umělecká díla. „*Jako starozákonní prorok mohutně vykročen drží Jan Blahoslav v pozvednutých rukou knihu, českou bibli, symbol soudobého vzdělání a odevzdává ji národu jako odkaz jednoty bratrské. Gesto napjatých paží je zdůrazněno vážnou tváří s vousy a dlouhými zvlněnými vlasy a poukazuje na symbolistický charakter díla, splyvavé roucho s vertikálními záhyby činí postavu vyšší, vznosnější a odpovídá secesnímu období, ve kterém vznikla.*“ Uvedená citace pochází z detailního kunsthistorického rozboru sochařského díla, jehož plné znění lze dohledat v pamětním tisku k 400. výročí úmrtí přerovského rodáka Jana Blahoslava *Monument v kameni – sousoší od Františka Bílky* (Pavelková, 1972, list jedenáctý).

¹⁰⁵ Obr. 46: Návrh na pomník Jana Blahoslava (původní skica od sochaře Františka Bílky). Zdroj: Sbírkový fond MKP.

skutečnosti. Praktické realizaci zde prezentované učební úlohy předcházela široká diskuse o jejím námětu, která vyústila do společného zájmu o hledání a vyjednávání vhodných způsobů ke kvalitnímu výsledku expresivně-tvořivé činnosti žáků. Detailní rozbor učební situace může v tomto případě přinést z didaktického hlediska cenné svědectví o postupných krocích účastníků programu „k oživení“ uměleckého díla. Pro účely analýzy byla záměrně vybrána situace, z níž je patrné úsilí muzejní pedagožky o zprostředkování umění; po vzoru představ symbolistů se snažila motivovat žáky na soustředěné vnímání sochařského díla i umělcovy osobnosti.

Přepis části učební situace (MP – muzejní pedagožka, Ž – žák, ŽŽ – žáci):

MP: Takřka před sto lety František Bílek vytvářel pomník, který stojí před vchodem do zámku, to znamená v době secese... v době symbolismu... A on, zjednodušeně řečeno, používal symboly k tomu, aby vyjádřil, co ten či onen významný člověk znamenal.

MP: (Bere ze starobylé truhličky do rukou husí brk a okázale ho ukazuje.) Takže... brko...

ŽŽ: Znamenalo spisovatele... Spisovatel, spisovatel. Jan Blahoslav byl významný spisovatel.

MP: Přidávám k němu ruční papír.

MP: A teď držím knihu... vzácnou knihu...

ŽŽ: Bible, bible... Kniha knih... Jednodílka... Bible kralická...

Ž1: Ano, ano. Co tato kniha znamenala v tehdejší době pro lidi, o tom jsme si už povídali. Ale také jsem se zmiňovala, že má tato kniha u mnoha lidí dodnes zvláštní postavení. I u Františka Bílka tomu tak bylo. Vždyť se podívejte na jeho zcela výjimečný způsob užití písma jako znaku na výzdobě pomníku.

Ž2: Písmo je takové pěkné, dělá ty sloupky krásnější. (sahá na model)

Ž3: No, vykrášluje je. (detailně prohlíží nápis na jedné ze skic) Jakoby se v nich ukrývalo tajemství. Skoro jako v nápisech v Egyptě.

MP: (usmívá se) Ale svým způsobem máte pravdu. Můžeme říct, že egyptské hieroglyfické písmo bylo jakýmsi systémem posvátných znaků – symbolů. Vraťme se ale k tesaným znakům na Bílkově sousoší. Mimochodem, je z hořického pískovce.

Ž4: (hlasitě se směje a vykřikne) To, Bílkovo písmo, to je taky takové... jako by dobrodružné.

Ž3: Jak dobrodružné... Myslíš tajemné, ne?

Ž4: Hm...(dlouhá pauza)... Tajemné... spíš dramatické, ne? (významný pohled)

MP: Vlastně ve všem, co jste řekli, byl kousek pravdy. Symbolisté, mezi nimi samozřejmě i František Bílek, se snažili vytvořit umělecká díla, která vyjadřovala nějaké pocity. Symbol se pro ně stával prostředníkem mezi skutečným světem a světem duše... takže měl vlastně odkrývat nějaké tajemství ukryté uvnitř věci.

Zprostředkovaná možnost prohlídky substitutů dobových atributů se stala pro žáky (za podpory bohatého smyslového vnímání) zcela neobvyklým zážitkem. Při konfrontaci s reálnou podobou substitutů a faksimilí sbírkových předmětů byly žákovské prekoncepty postupně rekonstruovány do správných představ o dobových attributech příznačných pro popisovanou osobnost. Za jeden ze zajímavých kroků při zhmotňování historické představy lze zpětně například považovat učební úlohu, která po žácích požadovala vybavit

si všechny profese Jana Blahoslava (obr. 47 a 48).¹⁰⁶ Úloha vrcholila žákovským pokusem o vytvoření zátiší z předmětů jeho každodenní činnosti, tj. z pracovních nástrojů biskupa a teologa, učitele a humanisty, spisovatele a historika, hudebníka a skladatele, jazykovědce a překladatele. Přímá konfrontace žáků se substituty sbírkových předmětů nutila žáky k formulaci závěrů a opakování nově nabyté znalosti o díle Jana Blahoslavova. Stejně tak nabízející se výjimečná příležitost k haptickému kontaktu se sochařským dílem Františka Bílka, který byl nejen vynikajícím sochařem a architektem, ale také bravurním kreslířem a grafikem, podněcovala žáky k úvaze o kvalitách lidské všestrannosti. Prezentované aktivity nabídli dětským účastníkům programu příležitost k pochopení díla obou osobností s ohledem na jejich přínos pro vzdělávání a umění v českých dějinách.



Obr. 47



Obr. 48

Rekonstrukce obsahu – rozbor klíčové učební situace s využitím konceptového diagramu, včetně vzhledu do možné alterace

Klíčová situace byla zaměřena na koncept symbolu. Po vzoru myšlenek symbolistů¹⁰⁷ jsme naaranžovali podmínky k poznávání tak, aby při hledání nejlepšího řešení úlohy musel žák probádat všechny substituty sbírkových předmětů a přemýšlet o jejich vzájemných vztazích. Z realizací učební úlohy vyplynulo, že úroveň školní znalosti zdaleka nesehrála při hledání správných řešení zásadní roli. Prezentovaný způsob objektového učení v muzeu umožnil žákům zacházet se symbolem jako znakem, který v dějinách lidstva často nese stále stejný význam.

¹⁰⁶ Obr. 47 a 48: Didaktická pomůcka instalovaná pro potřeby návštěvníka přímo do výstavy – *Kdo byl a co napsal Jan Blahoslav*. Zdroj: Fotoarchív MKP.

¹⁰⁷ Symbolisté věřili, že umění by mělo zachycovat více absolutních pravd, které mohly být zpřístupněné jen nepřímými metodami. Symbolisté se dělili na několik skupin. Jejich chápání symbolu bylo radikálně odlišné. Symbol mohl sloužit jen jako nápověď, tj. měl vsugerovat nějaký pocit, náladu, nebo se symbol stal úplným, tj. jednoznačným znakem.

Popisovanou podobu učební situace lze vzhledem k naplnění kompetence k učení, k řešení problémů a kompetence komunikativní označit za podnětnou. Přesto jsme se rozhodli obsah základní úrovně využití symbolu obohatit o aktivitu, která by otevřela skupině cestu k promýšlení vstupu do fikčního světa, ve kterém by se jedinec vybraný jimi samotnými mohl stát osobností. Hledali jsme proto formu tvořivé aktivity, která by mohla účastníkům programu poskytnout potřebný „čas/prostor“ pro hlubší osvojování konceptů. Alternativní změna struktury programu zaměřila expertní snahu muzejního pedagoga na využití specifických prostor muzea ve smyslu místa vhodného pro uplatnění názorů žáků. Muzejní výstava jako platforma umožňující samostatný přístup účastníků programu k vlastní interpretaci umění se stala vhodným klíčem k započetí společné diskuse o symbolickém přesahu díla prezentovaných osobností do oblasti zvažování potřeby lidských vzorů/autorit na poli hodnotového systému dnešní mladé generace.¹⁰⁸

Přepis části učební situace (MP – muzejní pedagožka, Ž – žák, ŽŽ – žáci):

(Žáci si mezi sebou živě vybírají tři zástupce, kteří se díky jejich hlasům stávají adepty na osobnost. V zadání učební úlohy stojí, že je nakonec nezbytné vybrat jen jednoho z nich, který se stane po vzoru Františka Bílka ústřední postavou zvažovaného sousoší.)

MP: Dobrá tedy. Právě jste si z kamarádů vybrali ty, z kterých by jednou mohly vyrůst opravdové osobnosti... Vy jste si je zvolili z nějakého důvodu... Vybrali jste Aleše. Takže, proč Aleš?

Ž1: Aleš je šikovný ve škole, ale hlavně je výborný sportovec...

MP: Dobrá, já si Aleše odteď vážím za to, že je výborný sportovec...

MP: Takže, teď Kuba, proč Kuba?

Ž2: No, on, tak nějak umí říct věci po svém, on je tak vidí. A stojí si za tím.

MP: Jestli si Kuba stojí za svým názorem, tak si toho nesmírně vážím...ať už má jakýkoliv dobrý důvod si za tím názorem stát. I tahle vlastnost může být dobrým příkladem pro nás všechny... Jednou bude například práce Kuby, které zatím nevěnujete velkou pozornost, něčím, co změní životy mnoha lidí. Děkuji.

MP: Tak, ještě Martina. Proč Martina?

Ž3: Protože umí třeba vymýšlet dobré příběhy a umí je pěkně předčítat.

ŽŽ: Chce být spisovatelka! Opravdu!!!

MP: Martino, ty chceš být opravdu spisovatelkou? A jaké téma tě nejvíc zajímá?

Ž4: Asi detektivky nebo dobrodružné příběhy.

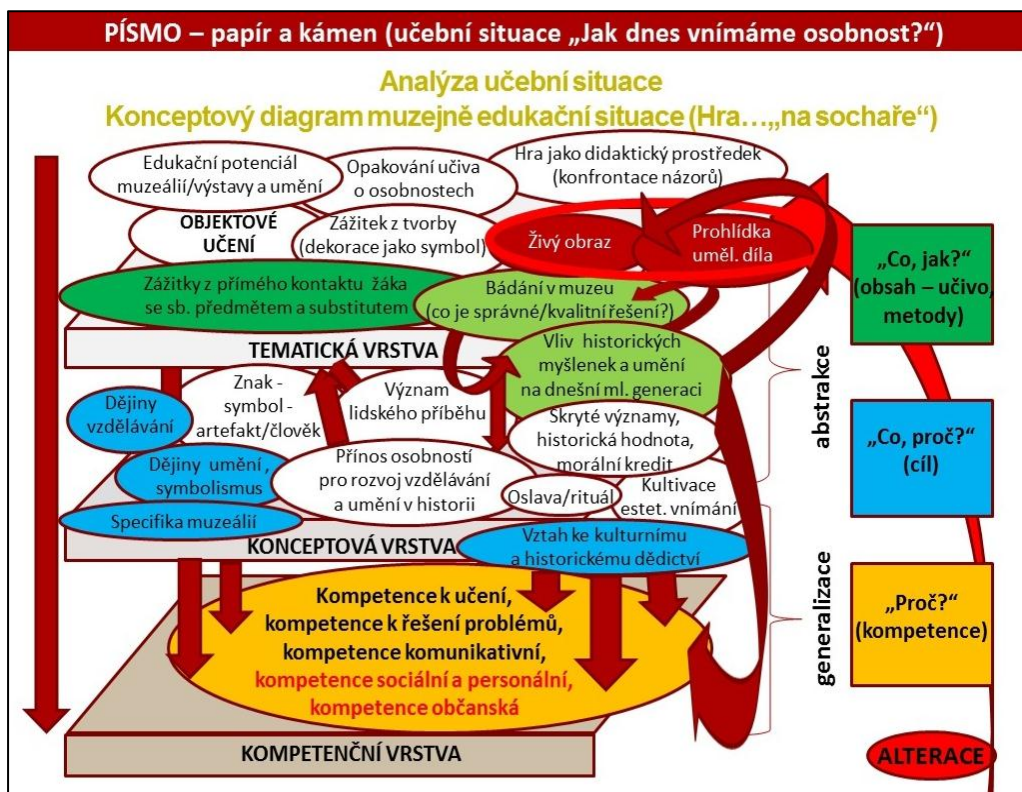
MP: Super... Až já budu velká, tak si od tebe ráda něco přečtu... a ty se to mezitím pořádně naučíš.

ŽŽ: My to budeme taky číst. Ona píše už teď dobře!

MP: Takže, tady máme tři adepty na zástupce Blahoslava. A za chvíli už budeme tvořit sochu...

¹⁰⁸ Popis činnosti – dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=uVNxGxDkvFM&feature=youtu.be>
<http://www.prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/aktuality/archiv-aktualit/deficit-hodnot-a-co-my-na-to>>.

Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme ve dvou variantách konceptového diagramu (obr. 49 a 50).¹⁰⁹



Obr. 49



Obr. 50

¹⁰⁹ Obr. 49 a 50: Konceptové diagramy klíčové učební situace *Jak dnes vnímáme osobnost?*. Zdroj: Materiály autorky.

Návrh alterace a její přezkoumání

Z didaktického hlediska vypovídá prezentovaná analýza alterované podoby učební situace o četných projevech operačních přechodů mezi všemi třemi „stavovými“ vrstvami. Z diagramu je patrná vysoká míra uplatnění pojmového a činnostního aparátu oboru, která je opřena o praktickou zkušenost žáků. Široká škála nabídnutých podnětů pro tvorbu živého obrazu, který se stává v daném okamžiku živým zástupcem společného „díla-věci“, není jen obhajobou skupiny ve smyslu výstupu jejich společné tvořivě-expresivní činnosti. Domníváme se, že principy uvedeného jednání a myšlení získané v popisované učební situaci se mohou přenášet do reálných poměrů v životě žáků. „Staré věci“, které se staly „převaděči“ do možného světa, v němž se díky využití tradiční techniky vizualizace propojili s představou sledu historických událostí, se jeví jako zcela nepostradatelná didaktická pomůcka pro poznávání žáků v muzeu.

Těší nás, že je v alterované podobě učební úlohy nakonec koncept symbolu zvažován v interpretačním i zážitkovém poli. Ve vylepšené konstrukci programu spatřujeme konkrétní příležitost pro obhajobu smyslu přímé facilitace při práci s návštěvníkem v muzeu. Úsilí muzejní pedagožky pomoci mladým lidem při objasňování rozdílů mezi dnešním používáním pojmu osobnost a celebrita formou řízeného reflektivního rozhovoru vypovídá o expertní náročnosti realizace edukačního programu.¹¹⁰ Vybraná učební situace z prezentované kazuistiky může zpětně poukázat na široce uplatnitelný vzdělávací a výchovný smysl expresivních aktivit všeobecně, s oblibou využívaných při učení v muzeu.

Vylepšená podoba realizace učební úlohy zabrala z celkového času animace přibližně 25 minut, přičemž původní aktivitu prodloužila přibližně o čtvrt hodiny. Za překvapivý moment, který vyplynul z analýzy výpovědí účastníků programu (z audionahrávek edukačního programu), považujeme pestrou škálu žákovských přístupů k tvorbě živého obrazu. Emocionálně, ale i racionálně laděné úvahy jedinců vypovídají o různorodosti názorů mladé generace. Četné projevy žáků obhajující správnost výběru kandidáta, který by odpovídal zadanému úkolu (ve smyslu požadavků na zosobnění charakteristických vlastností typických pro významné osobnosti), poukazují na vnitřní rozpor skupiny při tvorbě živého obrazu. Žáci při selektivní činnosti používají tradiční pravidla výběru s ohledem na faktory jedinečné pro muzejní prostředí. Při detailní analýze

¹¹⁰ Ibidem.

si lze povšimnout, že někteří účastníci programu již zcela podvědomě argumentují za pomoci nově probraných pojmů, v jejichž výběru se odráží nejen zvažované téma symbolů, ale také nově probrané učivo o charakteristických projevech symbolistů. „Hru na sochaře“ lze považovat za metodu, jež v sobě zahrnuje prvky bezděčného i kontextuálního učení. Uvedený typ hravé aktivity se jeví jako vhodný příklad jednoho z alternativních způsobů edukace v mimoškolním prostředí, který může značnou měrou přispět k posílení vztahu mladé generace k umění i historii. Pro oborové vzdělávání se určitě jeví přínosným pozorování nejen celého procesu tvorby „živé sochy Jana Blahoslava“, ale také vzhled do žákovského hledání jejího výrazu. „Chvilková podoba obrazu“ má co nejlépe vystihnout význam slavné osobnosti a umožnit jeho další interpretaci prizmatem jakéhokoliv diváka přicházejícího „zvenčí“.

Na velký zájem o způsob netradičního poznávání při aktivní účasti žáků v dramatické etudě s výtvarným motivem poukazuje četnost pozitivních reakcí, získaných při již zmiňovaných audiozáznamech reflektivních rozhovorů. Slavnostní atmosféra hry, která ústí do simulace tradičního způsobu odhalení novodobého pomníku Jana Blahoslava, poukazuje na význam konání oslavných akcí jako na stále fungující veřejný rituál. I přes všeobecný názor historiků, že česká společnost zažívá poměrně stabilní časy, což růstu autorit moc nepřeje, má dozajista smysl zabývat se společně s návštěvníky z řad mladé generace hledáním inspirace a vzorů (obr. 51, 52 a 53).¹¹¹



Obr. 51, 52 a 53

¹¹¹ Obr. 51, 52 a 53: Přípravy a tvorba – slavnostní odhalení pomníku Jana Blahoslava (živý obraz). Zdroj: Fotoarchív MKP.

Závěrem

Na alternativní podobu programu lze z didaktického hlediska zpětně pohlížet jako na učení, při němž šlo o praktické uplatnění expertní snahy muzejního pedagoga při tvorbě náročné učební úlohy, která nabízela možnost zprostředkování obsahů skrze společnou expresivní tvorbu žáků. Složitě aranžmá podmínek vhodných pro vznik nové učební úlohy, včetně příprav k prožitku a tvorby prostoru pro jeho možné interpretace, vypovídalo ve prospěch otevření širokého konceptuálního rámce. Zadání žakovského úkolu „Jak dnes vnímáme osobnost?“ pomohlo na jedné straně k vytváření vlastního názoru jedince a na straně druhé k jeho obhajobě i prosazování ve skupině.

Zvýšení časové dotace programu již nedávalo prostor pro další aktivitu, která by vedla samotné žáky ke zhodnocení expresivního výrazu sochy. Na tuto nenasycenou analytickou hladinu učení při závěrečném hodnocení tvorby obvykle účastníci programu sami intuitivně upozorňovali. Při východu z muzea byli proto žakovské skupiny vyzývány k opětovné snaze o konfrontaci se skutečnou podobou pomníku v exteriéru. Mnozí z nich se výraz postavy reálného sousoší snažili porovnat s fotografií jimi vytvořeného živého obrazu, kterou si pořídili při prezentované aktivitě ve výstavě. S ohledem na skupinový charakter učební úlohy lze v samotném závěru analýzy upozornit na její sociální potenciál, který ve výsledku pomáhá upevnit vztahy mezi žáky. Zachycené podoby účinné spolupráce ve skupině, včetně možného přijetí nové role některých jedinců (obr. 54),¹¹² lze považovat za projev činnosti, která může posílit žakovskou kompetenci sociální a personální. Popisovaný aspekt muzejní edukace může skrze diskusi přispět k obohacení cest, jež se podílejí na hledání adekvátních způsobů řešení problémů postmoderní společnosti v etické oblasti.



Obr. 54

Závěrem lze říci, že postupné vylepšování struktury animace přineslo žakovské skupině možnost kulturně-historické interpretace, která se stala podnětem pro její další úvahy v širší rovině problému. Za dílčí cíl animace tak zpětně pokládáme samotný proces zvažování morální kategorie

¹¹² Obr. 54: Žakovské přijetí nové role – „živá socha Jana Blahoslava“. Zdroj: Fotoarchív MKP.

úcty k osobnostem jako představitelům velkých činů, který by mohl vyústit do vnitřního přesvědčení mladé generace o významu hybatelů v dějinách lidstva.¹¹³ Věříme, že každý pokus o filozofický výklad v praxi muzejní edukace může přivádět děti a mládež k úvahám o závažných tématech a ke změnám v hierarchizaci hodnot. Komu jinému než nám muzejníkům by mělo přece stát za to pokusit se snížit často diskutovaný „deficit hodnot“ dnešní mladé generace.



Obr. 55



Obr. 56

¹¹³ Za námět na samostatnou kazuistiku by dozajista stála analýza učební situace, která vznikla v době popisované výstavy, kdy v prostorách přerovského zámku proběhlo natáčení historického filmu *Pod ochranou Žerotínů*. Žáky tehdejší bratrské školy si společně se skutečnými herci zahráli účastníci muzejně-edukačního programu, kteří se v dobových rolích celý den učili... (obr. 55 a 56).

Obr. 55 a 56: Momentky zachycující pohodu během přestávek při natáčení – hraný obraz školy ze 16. století začíná odpovídat historické skutečnosti až ve chvíli, kdy se rozjíždí kamera. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Podrobnější informace o natáčení dostupné z: <<http://www.prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/aktuality/archiv-aktualit/nataceni-dokumentu-pod-ochranou-zerotinu-na-prerovskem-zamku>>.

Další informace o historickém kontextu obsahu filmu: <<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10391170572-pod-ochranou-zerotinu/>>.



Obr. 57



Obr. 58

***HRA NA MUZEUM ANEB CO ZAHALIL ČAS
DO PLÁŠTĚ PANA KOMENSKÉHO
(EDUKAČNÍ PROGRAM
REALIZOVANÝ V REKONSTRUKCI STARÉ ŠKOLNÍ TŘÍDY)***

Úvodem

V muzejní instalaci školní třídy ze 17. století, která byla zbudována podle dobových vyobrazení školní světnice, zejména podle Komenského spisů *Orbis pictus* a *Vestibulum* (obr. 57)¹¹⁴, se mohou dětské návštěvníci z řad školních skupin seznámit nejen s důležitými událostmi v životě Jana Amose Komenského, ale také s významem jeho pedagogického díla pro vzdělanost společnosti. S využitím metod objektového učení a s podporou smyslového vnímání autentických dobových předmětů či jejich substitutů je účastníkům edukačního programu zážitkovou formou předkládána možná historická představa o podobě tehdejší školy. Při hravém učení s možností aktivního využití dnes již zcela neobvyklých školních pomůcek (atributů) si mohou žáci názorným způsobem ujasnit pojmosloví důležité pro popis charakteristických rysů historického období zvaného raný novověk. Způsobem tzv. bezděčného učení se v prostředí muzea žákům nabízí dobrat se ke konkretizaci obsahu náročného tématu, které vychází z adekvátní interpretace konkrétní historické situace, kdy na mnoha místech naší země začíná narůstat počet bratrských škol. Z historických pramenů vyplývá, že následkem vlivu novátorských pedagogických zásad Učitele národů vznikají právě v tomto období na Moravě (obr. 58)¹¹⁵ vhodné podmínky pro tvorbu teoretické platformy, která o mnoho let později poslouží rozvoji českého, ale i evropského masového vzdělávání.

V žákovských výpovědích o silných prožitcích vzniklých na pozadí evokačních aktivit se odráží výjimečná působivost expozičních prostor věrné dřevěné nápodoby staré školní třídy (obr. 59),¹¹⁶ kde na účastníky edukačního programu čekají neobvyklé vjemy z dramatické ukázky dobové školní výuky (obr. 60).¹¹⁷ Muzejní pedagožkou vytýčený prostor pro reflektivní rozhovor skupiny o netradičním zážitku slouží ke společnému

¹¹⁴ Obr. 57: Vyobrazení školní třídy ze 17. století z Komenského spisu *Orbis pictus*. Zdroj: Fotoarchív MKP.

¹¹⁵ Obr. 58: Původní šetřovaná cesta z popisovaného období, která směřovala k bratrské škole – fotodokumentace odkryvu významné lokality přerovskými archeology z roku 2012. Zdroj: Zdeněk Schenk.

¹¹⁶ „K věrohodné představě o autentické školní učebně přispívají prkenná podlaha, dřevěný trámový záklopový strop, dřevěné dveře i kopie renesančních bílo zeleně glazovaných kachlových kamen. V místnosti osvětlované přes „renesanční“ okno je umístěn dlouhý dřevěný stůl, lavice a řečnický pult (katedra). Na stěnách se nacházejí učební pomůcky – tabule s notovými linkami se zápisem Komenského *Ukolébavky*, Komenského *mapa Moravy*, *didaktické obrázky*, *sluneční hodiny* a *citáty z Bible kralické*.“ Dostupné z webových stránek MKP: <<http://www.prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/stale-expozice/skolni-trida-ze-17-stoleti-z-doby-komenskeho>>.

Obr. 59: Rekonstrukce staré školní třídy jako zcela výjimečný prostor přerovského muzea. Zdroj: Fotoarchív MKP.

¹¹⁷ Obr. 60: Hraná scénka na motivy historického příběhu ze 17. století, která má v mysli žáků vytvořit představu výuky v tehdejší škole. Zdroj: Fotoarchív MKP.

porovnávání a vyjednávání žakovských představ o širších historických i kulturních souvislostech daného místa vzhledem k evropskému kontextu. Obsah programu dotýkající se tématu pozdně renesančního vývoje vědy i umění tak může postupně přivádět žáky ke znalosti jedné ze známých osobností českých dějin. S ohledem na celosvětově uznávaný přínos pedagogického díla Komenského se za popisovaným učením skrývá snaha muzejní pedagožky o naplnění vyšších cílů muzea, konkrétně zájem o správné nadefinování hodnotového systému mladé generace ve smyslu posílení úcty ke vzdělávání.



Obr. 59



Obr. 60

Anotace¹¹⁸

Smysl aktivní účasti žáků při učení v prezentované muzejní animaci lze na první pohled spatřovat v lepším pochopení školního učiva dějepisu, ale popisovaný proces ve skutečnosti aspiruje na možné prohlubování a rozšiřování poznatků hned z několika vyučovacích předmětů. Závažné téma, které se sice vztahuje k oblasti historie, zároveň úzce koresponduje s edukačními obsahy výchovných oborů a přináší širokou možnost pro žakovské odhalování skrytých vzdělávacích motivů. Zmiňovanou muzejní expozici

¹¹⁸ Obsahové začlenění do výuky podle RVP: Edukační program vychází z učiva českého jazyka, vlastivědy, dějepisu, hudební a výtvarné výchovy a lze jej obsahově začlenit do výuky podle RVP (např. Člověk v dějinách). Délka programu: 1,5 hod.

Cílová skupina: žáci II. stupně ZŠ, včetně studentů obou stupňů gymnázií, studenti SŠ.

Strukturovaný popis 1. části programu, včetně upozornění na didaktické využití specifík muzejního prostředí: a) Motivace žáků vychází ze zážitku ve smyslu symbolického „přesunu v čase“ způsobem zcela neobvyklého vstupu žakovské skupiny do muzejní expozice. Příležitost poslechu hlasitého zvuku starého hodinového stroje společně s využitím přivřené renesanční okenice, kterou proniká do interiéru jen několik paprsků denního světla, vytváří vhodné podmínky pro vznik simulace pohnuté historické doby po vypuknutí třicetileté války. Příchozí návštěvníci usedají v zatemněné expozici na tvrdé dřevěné lavice, v koutě u dubového stolu se krčí tajemná ženská postava oděná do prostého dobového oděvu (včetně renesančního čepce); b) Hraná ukázka historického narativu z prostředí přerovské bratrské školy (dramatickým způsobem interpretovaná část literárně zpracovaného autentického životního příběhu J. A. K. jeho první ženou, Mandalenou Vizovskou) oživuje vstup do expoziční fáze animace a stimuluje tvorbu žakovských představ. Kostýmovanou roli ztvárňuje muzejní pedagožka, která k výkladu poznatků využívá možnosti přechodu z role Mandaleny do polohy facilitátora; c) Výklad historických dat a událostí, včetně informací o hlubších kontextu učiva, se opírá o filmovou projekci dokumentárního historického snímku, vytvořeného k edukačním účelům z vlastní muzejní produkce, jehož obsah byl s ohledem na edukační účely doplněn o přiměřený odborný komentář historičky/komenioložky.

Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=bhqEVr9mNhk&feature=youtu.be>>.

považujeme navíc za místo zvláště vhodné k zachování „úctyhodných myšlenek již nežijících osobností“, a proto jsme se tentokrát rozhodli využít edukačního potenciálu specifického prostoru pro zkušenostní učení. Autentickou podobu třídy ze 17. století vnímáme jako silnou stránku expozice, která umožňuje účastníky animace přivést skrze žákovské pokusy „o naaranžované promluvy v dobových rolích“ k žakovskému promýšlení učiva. Drobné expresivně-tvořivé aktivity, ke kterým jsou žáci vybízeni během dramatizace dobového příběhu, dílčího výkladu z klasické komentované prohlídky expozice a sledování filmové projekce krátkého dokumentárně historického snímku, ústí do badatelské činnosti, která slouží účastníkům animace k získání cenných poznatků i dovedností. Na zprostředkování takových učebních situací lze didakticky nahlížet jako na typický projev řešení oborových problémů, ale popisovaný přístup lze také zvažovat z pohledu přesahu muzejní edukace jako cílené snahy pracovníků muzeí o podporu kurikulárního rozvíjení žákovských kompetencí.

Netradiční způsob bádání, naplňující vzdělávací proces v expoziční fázi programu, obsahuje učební úlohy k procvičování schopnosti odhadu a řešení problému. Objektové učení se prolíná s reprodukcí ukázek historických skladeb i zvuků a s prezentací obrazových didaktických pomůcek, jejichž motivy vychází z typických projevů pozdně renesančního a raně barokního umění, mezi něž patří nahrávky dobové polyfonní hudby a ukolébavky paní Komenské (sólový zpěv) nebo obrazy Archimbolda a Rembrandta. Popisované učení z předmětů směřuje ke klíčové učební aktivitě, nazvané „hra na časové ose“, která žákům přináší zážitky z bezprostředního kontaktu s faksimilií a substituty sbírkových předmětů, které mohou podat názornou výpověď o jejich jedinečné funkci v prezentovaném historickém období.¹¹⁹

Jádro fixační fáze programu tvoří práce s badatelským listem, který má z pohledu současného mladého člověka zcela neobvyklou podobu. Rukodělná činnost, za jakou lze skládáním dopisu Komenskému považovat, podle ukázky starobylého vzoru se signem ze 17. století přivádí žáky k velmi zajímavé osobní zkušenosti. Tvořivá aktivita, navíc obohacená úkolem ve smyslu vlastnoručního krasopisného nadepsání dopisu, směřuje k možnosti pochopení významu dobové iniciály jako zdobícího prvku historických textů s hodnotným obsahem. Prezentovaná žakovská zkušenost pomáhá žákům ujasnit si

¹¹⁹ Vhled do obsahu edukačního programu umožňuje dokumentární film *Hra na muzeum*. Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=4I-b3319jwc&feature=youtu.be>>.

a „zažít“ pojmy z umělecké oblasti, které souvisí s popisem charakteristických znaků příznačných pro tehdejší řemeslné výrobky – umělecké řemeslo.¹²⁰

Z obsahu reflektivních rozhovorů, jejichž audionahrávky byly pořízeny v průběhu fixační fáze programu, vyplývá, že badatelská činnost mladou generaci výrazně motivuje a vzbuzuje její zájem o další možnosti zkoumání v muzeu. V českém prostředí tradiční způsob „odcizeného poznávání“, mnohdy stále typický pro práci s návštěvníkem v muzejní instituci, je v druhé části popisované animace cíleně zaměřen za příležitost skupiny k otevřenému přemýšlení o možných souvislostech poznávaných událostí a jevů v minulosti. Za oživující edukační aktivity nabízené v programu lze zpětně považovat: zvukovou a hmatovou dílnu, objektovou hru „na časové ose života Komenského“ a krátkou výtvarnou etudu, jejíž řízenou podobu zpravidla doprovází četné žákovské dotazy.

Přepis části učební situace (MP – muzejní pedagožka, Ž – žák, ŽŽ – žáci):

(Tvořivá úloha je inspirována prohlídkou faksimile dopisu Učitele národů, jehož originál se nachází ve sbírkách instituce. Vyprávění muzejní pedagožky, jak po několik století pravděpodobně vypadal středověký dopis, jakou mívával zdobnou pečeť, nakolik zdobným se tehdy psalo písmem a proč měl v době třicetileté války zvlášť závažný podtext, přináší do učební situace atmosféru vhodnou k vysvětlení významu a k žakovským pokusům o krasopisné psaní.)

MP: Budeme psát dopis panu Komenskému...

Ž1: Ale... já ... (vykřikne)

Ž2: Já taky neumím moc psát (tiše)

MP: A! Někdo už se vyděsil, že má něco psát...

Ž1: Krasopisně?

MP: Neboj, budeš psát jen tři písmena... To zvládneš!

Ž2: Hm... tak jo (polohlasem)

MP: Ve které jsi třídě?

Ž1: V páté...(úsměv)

MP: No, tři písmena v páté třídě? To zvládneš, aspoň pět! Dobrá, K jako Komňanský... můžeš dopsat... a Moravius...

Ž1:(smích)....(po chvíli)...Když krasopisně, tak napsat nebo nakreslit?

(...Krasopisné psaní je náročná dovednost, která se neobejde bez odměny (obr. 61 a 62);¹²¹ Tou se stává otisk razítka s historickým výjevem na tento krasopisně nadepsaný dopis, který je kopií signa Jana Amose Komenského.)

¹²⁰ Podrobnosti o poslední popisované části programu se můžete dovědět v autorské úvaze o učitelské potřebě symbiózy vztahu formy a obsahu v uměleckém vzdělávání pod názvem *Zvyk je železná košile*: <http://www.kreativnevzdelavanie.sk/media/KV2013.pdf>. Popisovaný text najdete na stranách 575–583.



Obr. 61



Obr. 62

Rozbor struktury obsahu a analýza jedné z klíčových učebních situací

Cile nové školy vedou k výkonu citlivosti, představivosti, paměti a posílení pracovních orgánů – rukou. (Komenský, s. 197)¹²²

Od dobových slov Komenského je při učení v muzeu jen krůček k vytvoření funkční didaktické paralely mezi obrazem, předmětem a slovem. Předsevzetí, že didaktické umění Učitele národů může i v dnešní době obracet žáky ke kořenům přirozeného lidského myšlení, nás přivedlo k hlubšímu zvažování potenciálu prezentované učební situace. Žákovský proces zvnitřňování nově nabyté zkušenosti, obsahově uzavírající řadu učebních úloh obohacujících smyslové vjemy žáků, jsme doplnili o volné vyprávění muzejní pedagožky v roli Mandalény.¹²³

¹²¹ Obr. 61 a 62: Realizace učební úlohy se zadáním směřujícím ke krasopisnému opisu iniciál J. A. Komenského. Zdroj: Fotoarchív MKP

¹²² KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velika didaktika*. Novo město: Pedagoška obzorja, 1995, s. 197. ISBN 86-81379-15-1.

¹²³ „Co s načatým prosluněným sobotním dopolednem? Oukrop i polenta už bublá na plotně a děti si na dřevěné podlaze chtějí společně pohrát s rodiči, ale také se něco zajímavého dozvědět...“ Slovy průvodce muzea lze zpětně vyjádřit příjemnou atmosféru, která prozářila společně s paprsky podzimního slunce všechna zákoutí Expozice školní třídy ze 17. století. Edukační pracovníci výstavního a programového oddělení Muzea Komenského v Přerově společně se smíšenými skupinami z klubu pro rodiče s dětmi Rodinka se přenesli v čase do doby vlády Rudolfa II. „Během našeho vyprávění o staré škole, ale také o veselých i smutných událostech přerovských obyvatel raného novověku, jsme si názorně a navíc hravou formou ukázali také mnohé ze života Učitele národů“, zhodnotila akci muzejní pedagožka. „Nejvíce se dětem líbilo poznávat všemi smysly muzeálie, například Bibli kralickou či Komenského mapu Moravy. Zaujaly je i kopie věcí běžné denní potřeby, jakými byly např. přesýpací hodiny či metlička pana učitele, klobouk s pštroším pérem dobového žoldáka, biskupská čepička akademického titulu. Ve hmatové dílně však u všech zvítězila možnost podívat se do nekonečných dálek poznání přes námořní dalekohled,“ (obr. 63) dodala a zamyšleně se podívala na školní nástěnný obraz. V samotném závěru programu pochválila také rodiče malých návštěvníků muzea. Po celou dobu vzdělávací hry s láskou pomáhali svým dětem, ale také vzorně těm menším napovídali, což je v naší muzejní ŠKOLE HROU dovoleno, a dokonce oceňováno oříškem nebo jablíčkem. Když ale dostal jablíčko nejmladší účastník programu, ihned jej strčil do pusy a snědl (obr. 64). Sobotní akci uzavřel z úst paní průvodkyně laskavý zpěv Komenského ukolébavky. Muzeum jako Společnost přátelská rodině tak dostalo svého jména... (Úryvek ze Zpravodaje Muzea Komenského v Přerově „Výlet přerovských rodin s dětmi do 17. století“, říjen 2012)



Obr. 63



Obr. 64

Dramatickým způsobem předávaná interpretace historických narativů s obsahy silných příběhů ze života Učitele národů otevírá z hlediska didaktického mladé generaci zajímavou možnost naučit se přiřazovat k důležitým událostem v životě historické osobnosti určité dobové atributy, se kterými se v osobní zkušenosti setkali. Taková aktivita vytvořila vzdělávací prostor pro možné srovnávání různých historických podob stále se opakujících jevů v dějinách lidstva. Zpětně lze konstatovat, že vizuální, zvukové i hmatové podněty tak vhodně posloužily k širokému stimulování dětské mysli a napomohly žákům pohybovat se mezi historickým a fikčním světem.¹²⁴

Prezentovaná učební situace podává důkaz o výhodách muzejní edukace a dává za pravdu domněnce teoretiků i praktiků, že mimoškolní vzdělávání a výchova může úspěšně stimulovat vyšší kognitivní procesy žáků. Analyzovanou herní situaci lze také považovat za modelovou ukázkou oživující činnosti v muzejní animaci, jež disponuje širokým potenciálem pro rozvoj žákovské kompetence k učení. Na příležitost k učení skrze bádání žáka poukazuje již samotná podstata procesu objektového učení, kdy může příběh muzeálie, mnohdy sám o sobě, sdělovat velmi závažnou myšlenku z nejrůznějších oblastí života lidí. Konkrétní příklad realizace zásad muzejní pedagogiky v praxi vypovídá o didaktickém uchopení edukačního potenciálu muzea ve smyslu záměrné nabídky

Obr. 63 a 64: Malé děti si uspokojí své potřeby během jakékoliv muzejní edukace. Zdroj: Fotoarchív MKP.

¹²⁴ „Když jsme s dětmi společně seděli u objektové časové osy a povídali si o staré škole, tak je zajímalo, jak tehdy vypadal pan učitel. Největší hoch, asi patnáctiletý, byl vyzván, aby si oblékl dobový černý plášť. Ve chvíli, kdy měl ramena pokrytá černým talárem, vstoupil do role Jana Amose a ostatní děti k němu najednou začaly vzhlížet s větší vážností. Nejmenší chlapec, jazykem Komenského výkladu ještě čtyřleté dítě, se nejdřív jen ustrašeně díval, ale pak se nahlas a bez ostychu zeptal: „A jaké měl pan učitel boty?“ Najednou jsme si všichni přítomní uvědomili, že si přesnou podobu tehdejší obuvi nikdo z nás nedokáže konkrétněji představit... Během přímé facilitace lze vyřešit situaci ukázáním muzeálie či její kopie, případně nalézt alespoň dobové vyobrazení žádaného předmětu. Sáhla jsem tudíž alespoň po historickém obraze příjezdu Komenského ze studijních cest po univerzitách v Herbornu a Heidelbergu. Na dobové rytině vítá našeho učitele v prostředí prerovského zámku samotný Karel starší ze Žerotína a já začala vyprávět, co se tehdy roku 1614 stalo...“ (sumář učebních situací muzejní pedagožky)

individuální příležitosti žáků k hledání vhodných pojmenování sbírkových předmětů. Při hře je žákům umožněno třídit muzeálie, přiřazovat je do tematických skupin, přičemž muzejní pedagožka v rámci těchto aktivit zastává roli facilitátora, tj. badatelskou činnost skupiny pečlivě sleduje, ale zároveň váží míru své pomoci. Její jednání, inspirované Komenského zásadami, ovlivňuje také realizovaný způsob samostatného řešení žakovských úloh zadaných v pracovním listu (obr. 65 a 66).¹²⁵



Obr. 65



Obr. 66

Obsah programu je strukturován způsobem, který poskytuje návštěvníkům z řad dětí i mládeže dostatečný prostor pro postupné prohlubování znalostí, ale zároveň jim přináší na základě získaných rozšiřujících poznatků možnost rozvoje vlastních představ. Vzniklé „obrazy“ účastníků programu jsou konfrontovány s historickými fakty a souběžně s nimi jsou předkládány k žakovskému ověřování osobní vjemy autentických originálů a kopií sbírkových předmětů. Substituty pečlivě vybraných muzeálií jako symbolů silného životního příběhu Komenského názorně vedou žáky k praktickému ověřování ve smyslu širšího zobecnění lidských narativů. Metaforické pojetí klíčové učební situace realizované ve formě „hry na časové ose“ směřuje nejen k širší žakovské znalosti Jana Amose Komenského jako významné osobnosti českých dějin, ale také může posloužit ke společnému objevování a pojmenování takových vlastností, které člověk v obecném slova smyslu potřebuje při překonávání životních překážek a zvládání náročných profesních cílů.

Analýza obsahu audionahrávek, dokumentujících popisovanou učební situaci, si s ohledem na obsahové zaměření programu všímá při reflektivním rozhovoru zájmu žáků o učivo, projevovaných sympatií k širokému literárnímu dílu Komenského a k jeho nevídanému pracovnímu nasazení. Prezentovaná nabídka přirozené cesty poznávání, která může v průběhu konfrontace žakovské představy „se zástupcem historické zkušenosti“

¹²⁵ Obr. 65 a 66: Prvky konstruktivistického učení při muzejní edukaci – samostatné hledání žáků správného řešení. Zdroj: Fotoarchív MKP.

vyústit do hlubších myšlenek směřujících k poučení a k pochopení správných vzdělávacích návyků, vybízí k dalšímu možnému využití učební situace.

Prepis části učební situace (MP – muzejní pedagožka, Ž – žák, ŽŽ – žáci, P – pedagog, doprovod):

(K rekonstrukci učební situace vybízí zážitek z bezprostřední blízkosti faksimile spisu *Didactica magna*, jehož originál z roku 1657 vlastní Muzeum Komenského v Přerově. Muzejní pedagožka musí žákům vysvětlit, co je faksimile, pak mluví krátce o významu knihy, poté se žákům snaží zjednodušeně přiblížit její obsah.¹²⁶)

MP: Tak. Když jste se tak pěkně utišili, ráda bych nechala kolovat faksimile a pověděla vám jeden citát Komenského, který pochází právě z této velmi slavné knihy: „*Semena vědění, ctnosti i víry klade – jak jsme viděli – příroda. Ale vědění, ctnost a víru příroda sama netvoří. Ty se získávají modlitbou, učením a činností.*“

ŽŽ: (hrobové ticho, je slyšet jen opatrné předávání kopie vzácné knihy)

MP: (nechává chvíli pauzu na přemýšlení) Děcka, já vím, že je to na první pohled pro Vás těžce pochopitelný citát. Ale, zkusíme si ho zjednodušit a objasnit, ano?

ŽŽ: (souhlasně přikyvují)

To, že byl Jan Amos teologem, dokonce i biskupem Jednoty bratrské, to jsme si říkali. Mě teď zajímá, jak rozumíte té části věty, kde se říká, že „vědění a ctnost... se získává učením a činností“.

Ž1: To jako že se lidi musí učit.

Ž1: Že se musí snažit... víc snažit.

Ž2: No, a mít samé jedničky. A taky být u toho hodní.

Ž3: Hm. Paní učitelka nám ve škole říkala, že jedině poctivou prací se můžeme něco naučit.

P: Nejen poctivou, ale i vytrvalou prací ... vytrvalou. To jsi, Zdenko, jako vždy, zapomněl.

Ž3: Aha, tak já příště radši už nic říkat nebudu!

MP: Ty jsi mi ale hlavička! Ale kdepak, naopak. Já ti děkuji za tvou odpověď. Kdyby se tato situace přihodila Komenskému, poučil by se a ještě více by posílil svou snahu. Ale vraťme se k našemu citátu... Takže ... slovo ctnost, které užil Komenský, značí čest nebo poctivost. To znamená, že už po staletí jsou si lidé vědomi faktu, že jedině poctivou prací lze dojít ke vzdělání a poté vytvořit něco užitečného, co by mohlo sloužit ostatním lidem. Z toho také mimo jiné vyplývá, že Komenského myšlení bylo nadčasové. Nejen v *Didaktice Magna* mluví o spojení vědění a ctnosti nebo mravnosti. Podíváme se na jiné faksimile ... Jde o *Orbis Pictus*.

Ž3: To známe!!! Jsou tam obrázky! (vykřikne a natahuje ruku po další předávané knize k prohlédnutí)

¹²⁶ *Didaktika Magna*, česky *Velká didaktika*, je první z velkých spisů Jana Amose Komenského o pedagogice a školství. Jde o nejvýznamnější didaktické dílo Komenského. Z obsahu spisu vyplývá, že autor didaktiku chápe v širokém slova smyslu a apeluje skrze ni na soustavnou přípravu člověka pro život. Dnes lze tuto jeho vizi chápat jako koncept celoživotního vzdělávání, což nás právě v prostředí muzea vede k hlubšímu zvažování formativní funkce instituce.

Rekonstrukce obsahu – rozbor klíčové učební situace s využitím konceptového diagramu, včetně vzhledu do možné alterace

Detailní rozbor jedné z klíčových učebních situací poukázal na možnost kvalitativní změny. I přes shledané projevy dětského zájmu o téma, navíc systematicky podporované trvalým povzbuzováním ze strany muzejní pedagožky, si lze také povšimnout nonverbálního chování žáků, které svědčí o jisté míře nenasycení žákovské potřeby pro osobní ukotvení učiva a také o nedostatečném prostoru pro verbalizaci vlastního názoru. Vzhledem k tomu, že cílů na úrovni rozvíjení kompetence k učení bylo z větší části dosaženo, zpětně hodnotíme učební situaci jako podnětnou.

Ověřování předpokladu, že prezentovaná učební situace disponuje vysokou formativní složkou edukačního potenciálu, nás přivádí k vážné úvaze o možné rekonstrukci obsahu poslední úlohy. Detailní analýza prezentované situace, kterou považujeme za klíčovou nejen z hlediska širšího pochopení hodnoty lidské práce, ale uznáváme i její potencionální význam pro žákovské porozumění smyslu sbírkotvorné činnosti, nás vede ke změnám struktury obsahu fixační fáze programu. Po zvážení různých způsobů přiblížení významu historických artefaktů a jejich substitutů, které by byly přiměřené schopnostem a dovednostem dětských účastníků programu, jsme se rozhodli k výběru dvou reflektivních metod. Tyto má žákům pomoci vytříbit si vlastní myšlenky a nové poznatky uložit do logických souvislostí. Pečlivé prohlédnutí přiložených obrázků může čtenáři prozradit podstatu navrženého alternativního řešení klíčové situace (obr. 67 a 68).¹²⁷



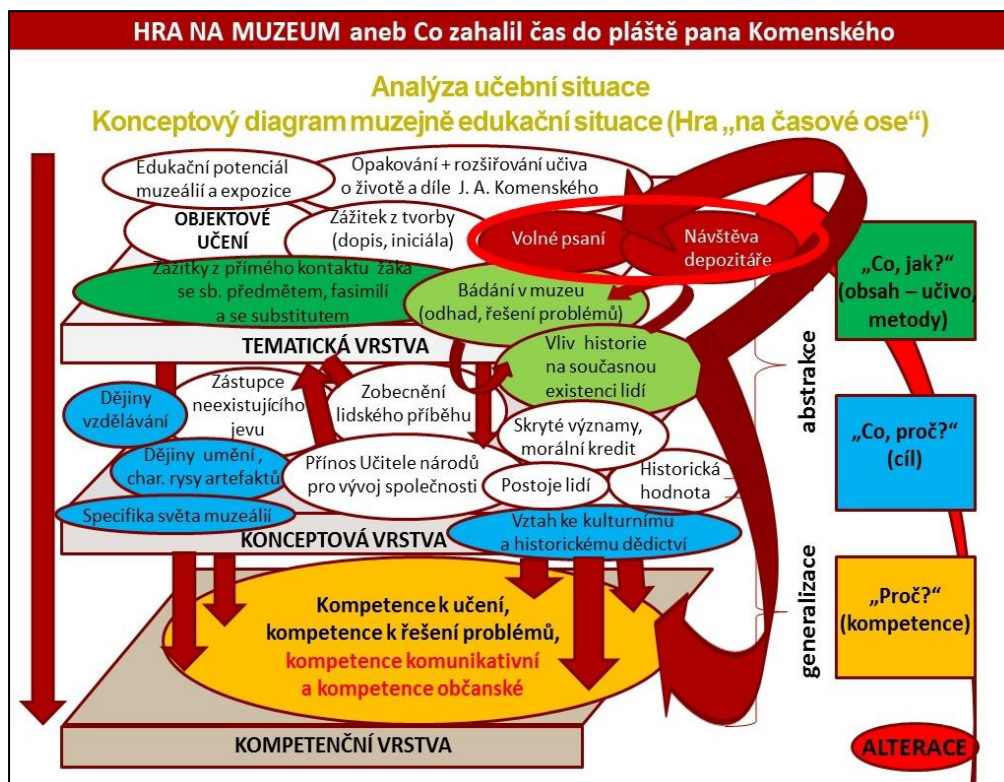
Obr. 67



Obr. 68

¹²⁷ Obr. 67 a 68: Dopis není přece jen obálka se vzorně nadepsaným jménem... Podstatné myšlenky se píšou až dovnitř dopisu. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme ve dvou variantách konceptového diagramu (obr. 69 a 70).¹²⁸



Obr. 69



Obr. 70

¹²⁸ Obr. 67 a 70: Konceptový diagram klíčové učební situace *Vážený Jane Amosi....* Zdroj: Materiály autorky.

Návrh alterace a její přezkoumání

Per aspera ad astra (latinské slovní spojení)

Do závěru muzejní animace jsme se nakonec rozhodli aplikovat jednu z metod kritického myšlení, tzv. volné psaní. Brainstormingová metoda, která umožňuje svobodné verbální vyjadřování žáků bez ohledu na formální pravidla, má ale své jasné vytýčené téma. Prezentované zadání učební úlohy má podnítit žáky k osobnímu vyznání Učiteli národů formou dopisu. Tento si žáci nakonec mohou sami poskládat do tvaru středověkého dopisu. Na umění zformulovat slova i věty není v dnešní společnosti obecně kladen důraz a jádro úlohy také nemá směřovat k formě vyjádřených názorů. Jde o emotivně zacílený konkrétní obsah žákovské osobní výpovědi. Využití volného psaní v dané učební situaci může rozvíjet žákovskou fantazii, napomáhat při vzniku historických obrazů v dětské mysli a zároveň při vzájemném hlasitém čtení zapsaných myšlenek nabízet sociální přesah. Praktické sdílení obsahů textů čtením je však časově náročné. Přestože k hlasité prezentaci bývá vyzváno jen několik jedinců, i tak dochází k prodloužení celkového času muzejní edukace, přibližně o patnáct minut. Časovou dotaci navyšujeme ještě o dalších deset minut nezbytných pro možný vznik závěrečného reflektivního rozhovoru, kterému však předchází krátké utřídění myšlenek.

Z výstupů náhodných hospitací na současných realizacích animace je patrné, že teprve v závěrečné části procesu učení v muzeu dochází u žáků k hlubšímu porozumění některým novým pojmům. Toto zjištění nás přivádí k vyslovení názoru, že zlepšenou učební situaci lze opravdu považovat za přínosnou i s ohledem na nabízející se možnost podpory samostatného myšlení žáků. Poměrně náročné žákovské úsilí, které se mnohdy ukrývá za vyjádření vážnějších obsahů volného psaní, bývá navíc v nové podobě edukačního programu adorováno ukázkou vzácných historických tisků. Díky nadstandardní spolupráci s odbornými pracovníky přerovského muzea se daří proces učení v prezentované animaci uzavřít krátkou exkurzí, kterou lze právem považovat za jedinečnou příležitost ke vzniku ojedinělého zážitku v prostorách přílehlého depozitáře, tzv. komeniologické pracovny (obr. 71).¹²⁹ V animaci, při níž je možné nahlédnout do knihovny vzácných historických tisků plné autentických originálů, lze spatřovat nejen ojedinělou možnost zisku správných a navíc vysoce erudovaných informací o životě a díle J. A. Komenského, ale také důstojné vyvrcholení zlepšené podoby programu. Nevýhodou

¹²⁹ Obr. 71: Mimořádná příležitost dětí k nahlédnutí do muzejního depozitáře. Zdroj: Deník/Tomáš Krejčířík.

návruhu je malé navýšení časové dotace na realizaci programu, za obě nově přidané aktivity v délce přibližně o půl hodiny. Z didaktického pohledu lze ale právem hovořit o přesunu těžiště učení směrem ke komunikativnímu pojetí muzejní edukace. Celkové vyznění prezentované alterace muzejní animace bývá účastníky programu často pozitivně hodnoceno. Navíc se jedná o jeden z nejvíce navštěvovaných edukačních programů muzea. Na úspěšnosti programu se dozajista podílí také celkově přívětivá atmosféra popisované muzejní edukace nezávisle na tom, zda absolvují program děti nebo dospělí (obr. 72).¹³⁰ Realizace náročného tématu z historie českého vzdělávání tak získává pod úvodním heslem „přes překážky ke hvězdám“ nový rozměr.



Obr. 71



Obr. 72

Závěrem

Na alterovanou podobu programu se lze nyní také podívat ve smyslu kvalitativních změn konkrétního přístupu k učení v muzeu a považovat ji za jednu z nabízejících se efektivních forem mimoškolního vzdělávání a výchovy, která úspěšně slouží mladé generaci ke zvýšení úrovně v oblasti komunikační i občanské, ale také posiluje kompetenci k řešení problémů. Za kategorii charakteristickou pro naplnění kompetence k učení v muzeu lze na základě názorné analýzy prokazatelně považovat především vytvoření vhodných podmínek pro žákovské bádání ve smyslu široké nabídky substitutů sbírkových předmětů jako didaktických pomůcek, na které můžeme nahlížet jako na kvalitní podpůrné prostředky pro hloubkový způsob poznávání.

Vzhledem k nabízející se možnosti využití edukačního potenciálu muzeálií v prostředí muzea jako výzkumné instituce je žákům umožněno nejen samostatné pozorování, navíc obohacené o bohaté smyslové vnímání, ale také je tvůrčím způsobem posilována schopnost jejich interpretace fakticky nebo v představách. Závěrem lze konstatovat, že prezentovaná kazuistika podává výpověď o kroku směřujícím k restrukturalizaci obsahu muzejní edukace, do něhož byla

¹³⁰ Obr. 72: Návštěva přerovského klubu *Rodinka* v popisovaném muzejně-edukačním programu – názorná ukázka dobového trestání žáků. Zdroj: Materiály autorky/Jiří Tomešek.

aplikována brainstormingová metoda. Ač jsme si vědomi, že volné psaní není konečný produkt, který má žáka reprezentovat, jedná se o velmi vhodný nástroj pro učení a zpětné zkoumání prekonceptů žáků. Praktickou aplikaci popisované metody do učební úlohy je pro nás dnes jednodušší zjistit, co si žáci z muzejního učiva zapamatovali. Ve zveřejněných podobách volných psaní se zpětně navíc dozvídáme cenné informace o postojích žáků, kteří se tak zároveň pokusili vyjádřit vlastní emoce z prožité edukační situace. V přívětivé atmosféře muzea právě takové učení vypovídá o jednom z praktických způsobů efektivního posilování vztahu žáků ke kulturnímu a historickému dědictví.¹³¹



...V pondělí po sv. Vítu došli Fulnečtí do Přerova. Oni fulnečtí bratři byli těmi, které si oblíbil Jan Amos a zvláště dobře si s nimi rozuměl ve svých snahách.

Na Dolním městě před Škopovým domem se malý průvod zastavil a hned se seběhli Přerované ze všech stran. Když se však pozdravil se svými starými přáteli, vešli všichni do prostorné síně, kde již na ně čekala paní domu, stojící vedle slavnostně prostřených předsvatební tabule...

(Úryvek z knihy Jarmily Wertheimrové *Mandalena Vizovská první žena Jana Amose Komenského*, kterým bylo započato hrané dramatické vystoupení, jehož obsah byl volným pokračováním prezentované muzejní edukace.)

¹³¹ Za zvláštní přínos uvedeného vzdělávacího tématu zpětně považujeme doprovodnou akci *Jan Amos Komenský, a tak trochu přerovský*, která proběhla v roce 2012 v den oslav Mezinárodního dne studentstva (obr. 73 a 74). Více: <<http://www.prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/aktuality/archiv-aktualit/po-494-letech-jan-amos-prijizdi-opet-do-prerova>>.

Obr. 73 a 74: Hraná scénka jako převyprávěná podoba předvečeru svatby Mandalény s Janem Amosem, která současným Přerovanům připomíná paměť místa. Zdroj: Deník/Vojtěch Podušel.

V obsahu scénky se ukrýval nejen hraný živý obraz v předvečer svatby Jana Amose s Mandalenou, ale také slavnostní projekce stejnojmenného filmového snímku a archeologická prezentace aktuálních nálezů z místní lokality, kde se našli zachovalé základy přerovského bratrského sboru a školy. Na sklonku roku 2013 vydal státní okresní archiv v Přerově sborník, jehož obsah je především věnován právě těmto významným nálezům. Jeho součástí je i několik hmotových rekonstrukcí, z nichž alespoň dvě pro potěchu oka pedagogů na tomto místě prezentujeme (obr. 75 a 76). Dostupné z: <<http://www.archives.cz/zao/prerov/publikace/index.php>>.

Obr. 75: Letecký pohled na bratrské centrum a barbakán umístěné do současné zástavby. (Vizualizace původních objektů do fotografie Google Maps). Zdroj: Jiří Tomešek.

Obr. 76: Pohled inspirovaný nejstarší známou vedutou Přerova od Jana Willenbergera z roku 1593 (Vizualizace vložena do fotografie J. Tomeška). Zdroj: Jiří Tomešek.



Obr. 75



Obr. 76



Obr. 77



Obr. 78

***DOBRODRUŽNÁ VÝPRAVA ZA LESKLÝMI KAMÍNKY...
AŽ KE ZKAMENĚLINÁM A JEŠTĚŘŮM DO DRUHOHOR (EDUKAČNÍ
PROGRAM VE STÁLÉ EXPOZICI MINERALOGIE)***

Úvodem

Expoziční a výstavní prostory přerovského zámku se věnují pestré problematice témat společenskovedního charakteru, a to především z oblastí archeologie Přerovska, dějin českého školství včetně památníku J. A. Komenského, národopisu na Hané a v Záhoří apod., ale také se dotýkají přírodovědného zaměření, o čemž vypovídají především četné sbírky ve stálé expozici mineralogie či entomologie. Dlouhodobě zamýšlený úkol „oživit expozici původních přírodnin“ vyústil v roce 2010 do úvahy o vzniku návrhu edukačního programu s ohledem na reálné možnosti naplnění dílčího cíle instituce. V realizaci požadavku na muzejní edukaci v prostorách přerovské sbírky nerostů, která čítá celkem 2358 artefaktů uložených v několika desítkách původních instalačních skříní z roku 1935 (obr. 77),¹³² lze spatřovat výzvu k učení náročného tématu. Nesnadného úkolu, jehož splnění mělo vést k navázání kladného vztahu návštěvníků k zástupcům neživé přírody, jsme se rozhodli zhostit po vzoru tvůrce a zakladatele přerovské expozice mineralogie, ing. Aloise Němce. Z písemných zdrojů se dozvídáme, že nadšený mineralog a sběratel v jedné osobě našel ve světě nerostů nejen poučení, ale také něco magicky přitažlivého. Němec prý na veřejnosti nejednou prohlašoval, že „*sběr, zpracování a expoziční využití minerálů je pro něho vzrušujícím dobrodružstvím.*“ (Chytil, 1987, s. 2)¹³³

V programu *Dobrodružná výprava za lesklými kamínky...*, jehož název byl inspirován uvedeným citátem, lze na první pohled spatřovat snahu o běžné naplnění operačního cíle muzejní edukace, ale také pokus o edukační zpracování přírodovědného tématu k účelům probouzení trvalého zájmu návštěvníka muzea o vědecké poznávání (obr. 78).¹³⁴ Uvědomili jsme si, že takřka osmdesát let stará sbírka nemusí být jen nositelem bohatého vzdělávacího potenciálu z oblasti přírodních věd. Jde o symbolického

¹³² Obr. 77: Celkový pohled do přerovské sbírky mineralogie – pozornost návštěvníka směřuje k bustě ing. Aloise Němce. Zdroj: Fotoarchív MKP.

¹³³ V informačních materiálech pro návštěvníky Muzea Komenského v Přerově (Chytil, 1987) se lze také dozvědět více údajů o jeho osobě: například to, „*že ředitel Středomoravských elektráren sbíral minerály a horniny z celého světa a vyměňoval je za nálezy z Čech a Moravy. Svou sbírku zpracovával vědecky podle nalezišť, původu a vzniku. Do povědomí široké veřejnosti se zapsal ing. Alois Němec na svou dobu velice moderně pojatou publikací Geologická stavba Země, vydanou roku 1935 právě v Přerově.*“ (Ibidem, s. 2)

¹³⁴ Obr. 78: Naleštěný řez polodrahokamu (achátu) se stává pro oči dětských návštěvníků neodolatelným lákadlem. Do žákovských rukou ho postupně dostávají všichni, kteří při opakování učiva ze školy umí správně odpovědět alespoň na jednu položenou otázku. Zdroj: Materiály autorky.

zástupce historie, který „dokumentuje“ lidské snažení v rámci daného vědeckého oboru (Waidacher, 1999, s. 98).¹³⁵ Budování pozitivního vztahu žáků ke zvláštní hodnotě přírodovědné expozice ve smyslu fenoménu sbírkotvorné činnosti se tak stalo společně s podněcováním mladé generace k učení klíčovým momentem k zacílení prezentované muzejní edukace (obr. 79 a 80).¹³⁶



Obr. 79



Obr. 80

Anotace¹³⁷

Pro zjednodušení si zkusme představit, že existence Země trvá jeden rok, potom se první formy života objevily začátkem května a kambrické období (prvohory) vzniklo kolem listopadu. První lidé začali obývat naši planetu 31. prosince a člověk našeho typu se vyvinul teprve pět minut před půlnocí. (metodická příprava muzejní pedagožky – autorský model vztahu existence planety Země a lidských dějin)

¹³⁵ Na prezentovanou kazuistiku lze v tomto případě pohlížet souhlasně s názorem citovaného Waidachera: „Předměty přírodovědných muzeí nejsou ze své podstaty prvky kultury, ale samotné vědomosti o přírodě jsou kulturním prvkem a každá sbírka, kterou člověk založí, je svým způsobem kulturním počinem.“ (WAIDACHER, F. *Průručka všeobecné muzeologie*. Bratislava: Slovenské národné múzeum. Vydavateľstvo SNM, 1999. 477 s. ISBN 80-8060-015-5.)

¹³⁶ Obr. 79 a 80: Posilování pozitivního vztahu mladé generace k neživé přírodě je v popisovaném programu doslova zhmotněno do vyšších cílů muzea. Zdroj: Fotoarchív MKP.

¹³⁷ Obsahové začlenění muzejní edukace do výuky podle RVP: Obsah edukačního programu vychází ze školního učiva prvouky, přírodovědy, dějepisu a přírodopisu, okrajově se dotýká témat českého jazyka (literatury) a výtvarné výchovy.

Jeho náplň lze zařadit především do vzdělávací oblasti *Člověk a svět, Člověk v dějinách, Počátky lidské společnosti*. Délka programu: 1,5 hodiny (i po alteraci). Cílová skupina: Program probíhá ve dvou znalostních variantách, 1) pro žáky MŠ a 1. stupeň ZŠ; 2) pro žáky 2. stupně ZŠ a nižší stupeň gymnázií.

Strukturovaný popis programu: a) Úvodní motivace, myšlenková mapa, motivační film a krátký odborný výklad (opakování a rozšiřování základních pojmů k danému tématu, komentář historie vzniku expozice); b) Poslech čteného textu s porozuměním (čtení pověstí a pohádky – rozbor obsahu, diskuse); c) Hra na...piráty 1 (společná prohlídka expozice); d) Hra na...piráty 2 (bádání skupin v expozici – aktivity v improvizovaných přírodovědných dílničkách, badatelské listy); Po alteraci: e) Hra na sběratele-přírodovědce (praktické ověřování a hledání správných vědeckých řešení úkolů - reflektivní rozhovor 1); f) Hra na...piráty 3 (poklad - konfrontace znalosti, zážitek „flow“ - reflektivní rozhovor 2).

S přihlédnutím k didaktickému záměru, co nejlépe vybavit žáky kompetencí k učení, byl pro účely přírodovědného bádání v muzejní expozici vybrán celostní herní přístup, jenž může přinášet škálu dostupných příležitostí k žákovskému poznávání. Bohatou nabídku příležitostí ke smyslovému vnímání, zde konkrétně zrakovému, sluchovému, hmatovému, a dokonce i čichovému a chuťovému, lze dnes právem označit za jeden ze zajímavých aspektů tohoto muzejního programu. Po úvodní motivaci a krátkém výkladu o historii přerovské muzejní sbírky nerostů bývají žáci vtaženi do hry „na piráty“. Muzejní pedagožka v kostýmované roli vychytralé kapitánky pirátské lodi použije motivační videoklip¹³⁸ a poté vypráví několik kratičkových příběhů z historie Přerovska (Pověst o slaném dolu u Přerova, Jak v Přerově dobývali poklad, apod.). Vyprávění o příčinách vzniku pověstí přivádí žáky ke zvažování znalosti pojmů z oblasti mineralogie.

Metodou čtení s porozuměním, často využívanou ve škole, se žáci setkávají i v muzejním prostředí, a to v úkolu, který spočívá v odhadu názvu pohádky; v něm se objevuje pojmenování dvou minerálů (Sůl nad zlato). Zadání úkolu vede žáky k formulacím samostatných úsudků a motivuje je ke snaze o rozlišování přírodnin, ale také k pokusům o jejich systematizaci. Promyšlená řada učebních úloh s postupně narůstající náročností, k jejichž plnění jsou žáci vybízeni osobou facilitátora, přesně vymezuje způsob pohybu po muzejní expozici, který má kopírovat tradiční směr prohlídky podle původního vzoru zakladatele sbírky. Pravidla hry pirátské výpravy tak zároveň slouží k orientaci účastníků programu při reálné cestě mezi masivními dřevěnými vitrínami; tato cesta je z hlediska vědeckého podřízena logice mineralogického systému. Pozornost žáků je vedena od skříní s řádně seřazenými zástupci prvků, sulfidů, oxidů, solí kyselin apod. až po horniny z látek původu organického a nerosty charakteristické pro oblast Přerovska.¹³⁹ Cesta dějinami vývoje planety Země¹⁴⁰ formou hry na piráty (s pirátskými šátky na hlavách účastníků prezentovaného programu) umožňuje vznik učebních situací badatelského charakteru, které stojí za odbornou reflexi.

¹³⁸ Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=FIBXWdrTw64&list=UU_EV6VHzh6BZkhn5RT_owOw>.

¹³⁹ Návštěvnický nejžádanější se při muzejní edukaci jeví výklad o travertinovém podloží sklepních prostor přerovského zámku (obr. 81), v němž dnes sídlí Muzeum Komenského v Přerově. Lokalita tzv. Horního města, která se nachází na travertinové kupě jižně od koryta řeky Bečvy, byla osídlena již v pravěku. Jeho první raně středověké, ještě hradištní opevnění je datovatelné na přelom 10. a 11. století. Kamenný hrad při jihozápadním úseku obvodové hradby se z tříhektarové plochy Horního města vyčlenil patrně někdy před polovinou 13. století.

Obr. 81: Masivní travertinové základy původního hradu (přelom 12. a 13. století). Zdroj: Zdeněk Schenk.

¹⁴⁰ „Pokud se vydáme společně s odborníky z oboru mineralogie, geologie a paleontologie proti směru času, pak nás čeká cesta až 4,7 miliardy let dlouhá. Pojďme se pokusit vrátit do shluků meteoritů a kosmických těles...“ (citace muzejní pedagožky z výkladu učiva)



Obr. 81



Obr. 82

Rozbor struktury obsahu a analýza jedné z klíčových učebních situací

*V poslední vitrině můžete spatřit názornou ukázkou vývoje života na Zemi – vyhynulé jedince ryb, koryšů a měkkýšů, zachované jako zkamenělý důkaz správnosti Darwinovy teorie o vývoji života. (citace z výkladu muzejní pedagožky při prohlídce expozice)*¹⁴¹

V prostorách expozice mineralogie je při procesu učení konfrontována činnost žáků s „dobrými radami kapitána“, které jsou podávány formou návodů ke skupinovému bádání v muzejně-expozičních improvizovaných dílničkách. Prostředí vitrinové expozice, typické pro prezentační potřeby muzea počátku 20. století, je pro účely současné muzejní edukace obohaceno o instalace malých pracovních zákoutí, do kterých jsou volně umístěny muzeálie a jejich substituty, případně další didaktické pomůcky (kostky, obrázky, puzzle, nádoby, nástroje). Efektivita učení v muzejní expozici je v daném případě zajišťována prostřednictvím hravé pobídky žáků v rolích plavčků s pirátskými šátky (obr. 82)¹⁴² k plnění učebních úloh, jež jsou zadávány formou „scénických promluv kapitánky“, ať už pravdivých, nebo nepravdivých.¹⁴³ Při zvažování správnosti obsahu komentářů vedou žáci

¹⁴¹ Odborný výklad facilitátora o obsahu skříně číslo 74 se stal podnětem ke vzniku podtitulu edukačního programu. Změna názvu ve smyslu jeho obohacení o časovou historickou dataci, včetně pojmenování pro ni charakteristických reprezentantů potřebných pro žákovskou představu zařazení učebního tématu do dějin planety Země, přinesla v konečném důsledku možnost lepšího cílení obsahu animace. Pojmenování *Dobrodružná výprava za lesklými kamínky...až ke zkamenělinám a ještěřům do druhohor* se navíc stalo příznačným vyjádřením pro intencionální charakter učení v přírodovědné expozici muzea. Při zvažování představy o náplni obsahu programu se může nabízet myšlenková asociace dlouhodobého evolučního procesu.

¹⁴² Obr. 82: Mladí přerovští badatelé mají „pod čepicí“ nebo spíš „pod šátkem“. Zdroj: Fotoarchív MKP.

¹⁴³ Příklady „dobrých rad“ aneb Hra - pravda/nepravda: a) „Už v prahorách (4,7 – 2,5 miliardy let) probíhaly geologické procesy. Vytvořily se světadily a vznikl život...“ (pravda); b) „Ve starohorách (2,5 miliardy – 550 miliónů let) vzniká velké množství usazených hornin, atmosféra navíc začíná obsahovat mnoho kyslíku, které umožňuje vznik života prvních trilobitů, amonitů a dinosaurů...“ (nepravda/dinosauri se vyvinuli mnohem později, v druhohorách); c) „Čtvrtohory (stejně jako geologický vývoj planety Země) už skončily, ne?“ (nepravda); d) „Minerál a nerost je totéž pojmenování pro přírodninu, která vznikla bez zásahu člověka...“ (pravda); e) „Uhlí není organického původu...“ (nepravda/uhlí je hornina, která vznikla z organického materiálu čili z tkání pravěkých rostlin); f) „Sklo je produktem přírody, protože k jeho výrobě se používají přírodní suroviny (sklářský písek, dolomit, vápenec, živec a dále soda, vyráběná z přírodní kuchyňské soli...)“ (pravda); g) „Travertin je pórovitá sedimentární hornina chem. odpovídající vápenci. Přesto nevznikl v moři...“ (pravda).

ve skupinách rozhovor a vyjednávají o podobách nejlepších řešení zadaných úkolů, případně si vlastní závěry snaží ověřit a rozvíjet v prostředí připravených dílniček.¹⁴⁴ Časová náročnost žákovské obhajoby analytického přístupu bádání a zároveň nedostatečné prostorové podmínky muzejní expozice však neumožňují zařadit do průběhu programu náročné experimentální činnosti, jež by odpovídaly představě veřejnosti o muzeu jako vědeckém pracovišti. I přes omezené možnosti zázemí vhodného k experimentálnímu učení lze při didaktickém posuzování kvality popisované hry jako klíčové učební situace hovořit o podnětné úrovni muzejní edukace. Vyšší úroveň se odvíjí od badatelských příležitostí k učení, opřených o nové zkušenosti žáků (obr. 83 a 84),¹⁴⁵ které se mohou stát spouštěčem zájmu dětí a mládeže o účast na objevech z oblasti přírodovědných oborů.



Obr. 83



Obr. 84

Přepis části učební situace (MP – muzejní pedagožka, Ž – žák, ŽŽ – žáci):

(Hra – pravda/nepravda. Obsah třetí rady kapitánky vnáší do žákovské skupiny problém z oblasti znalosti čtvrtohorní historie.)

MP: Tak co, plavčíci? Když se podíváte kolem sebe, tak se zdá, že geologický vývoj planety Země, stejně jako čtvrtohory, už skončil, ne?

ŽŽ: Hm... Ano... Možná ne... (hodně žáků souhlasně přikyvuje)

Ž1: Ale... když jsme byli vloni u babičky, tak se mi zdálo, že se ta skála za jejím domkem změnila, kus jí chyběl. Děda říkal, že hodně pršelo a po ní pořád stékala voda.

MP: A co z toho vyplývá?

Ž2: Že je Honza nějaký chytřej, ne? (směje se kamarádovi a dělá grimasy)

MP: Jardo, že budeš za trest drhnout... palubu mineralogické expozice? Tak dost. Honzo, pokračuj...

¹⁴⁴ Výčet připravených dílniček: 1) Všiměj si rozdílů – rozlišuj minerály, horniny, poznej zkameněliny; 2) Jak vznikalo uhlí – seřaď vzorky a popiš proces vzniku; 3) Jak se vyrábí sklo – vyber přírodní suroviny a popiš procesy výroby; 4) Co zajímá badatele v místě bydliště – poznávej všemi smysly vzorky z přerovských lokalit; 5) Drahé kameny v české historii – prohlížej a přiřaď ukázky výrobků k historickému datu, zdůvodni; 6) Hra na restaurátora – slož části stavebního materiálu do původní podoby a pojmenuj jej.

¹⁴⁵ Obr. 83 a 84: Mladý mineralog má nestále oči na šťopkách – pozoruje, rozlišuje, třídí... a hlavně vše pečlivě zapisuje. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Ž1: (chvilí mlčí) No, že asi k nějaké změně došlo.

MP: Máš pravdu. Tomu se říká zvětrávání hornin a následný transport, to znamená odsun, přenesení jinam, působením vody. Odborníci nazývají takovou situaci v přírodě exogenním procesem, při němž dochází ke změnám hornin vnějšími vlivy. Existují také geologické změny, které přichází zevnitř planety Země.

Ž3: Zemětřesení!

Ž2: Sopky...ten... (hlasitě přemýšlí a luská prsty)... magmat, jak tam teče...

MP: Ano, ale správně se říká magma... je středního rodu, ale bez magmatu atd. Ale vraťme se, plavčíci, k původní radě/neradě. Skončil už geologický vývoj Země?

ŽŽ: Ne...ne... ne!!!

MP: Souhlasím s Vámi. Samozřejmě, že neskončil! Přesto však... Jak je to možné, že za charakteristického zástupce živočišné říše ve čtvrtohorách je všeobecně považován mamut? Mamuti už přece nežijí, ne?

Ž3: Mamuti sice už nežijí. Jim se líp žilo v době ledové... a ta už není. To jste nám říkala naposledy.

MP: Plavčíci, máte pravdu. Dnes mluvíme o životě v době meziledové, která sice už trvá nějakých 12 tisíc let, ale to z hlediska vývoje planety Země vůbec nic neznamená. Z toho vyplývá, že čtvrtohory, ač začaly někdy před dvěma milióny let, tak doposud neskončily.

Rekonstrukce obsahu – rozbor klíčové učební situace s využitím konceptového diagramu, včetně vzhledu do možné alterace

K zobecnování učiva dochází ve fixační fázi edukačního programu, kdy jsou žáci vybídnuti ke konfrontaci nově nabytých poznatků během opakované prohlídky expozice, včetně plnění pěti úkolů¹⁴⁶. Zadáání, jež směřuje k hledání verbálních odpovědí na otázky z badatelského listu, vede žáky k rekonstrukci poznání a k úvahám o dalších možnostech objevování (obr. 85 a 86).¹⁴⁷ Společné ústní ověřování možných variant správnosti písemných odpovědí upevňuje znalost žáků a přivádí je ke zvažování smyslnosti přírodovědného bádání v kontextu existence lidské společnosti na planetě Zemi. „*Stáří Země si člověk může představit jen s obtížemi. Jestliže si stáří Země zobrazíme jako jeden rok, je lidská existence na naší planetě menší než pět minut,*“ vysvětluje muzejní pedagožka.

¹⁴⁶ Úkoly pro mladé badatele: 1) Sáhni si na... – porovnej vzorky ve vitrínách s reálnými přírodninami; 2) Neposedný stojan – spoj 4 obrázky minerálů/4 charakteristiky/4 soubory vlastností/4 příběhy; 3) Rozházené kostky – ulož vzorky minerálů a hornin k popiskám; 4) Záhadné názvy – seřaď odborná pojmenování minerálů a hornin do skupin; 5) A zase krystaly – využij Mohsovy stupnice tvrdosti k určení tvrdosti připravených vzorků.

¹⁴⁷ Obr. 85 a 86: *Neposedný stojan a rozházené kostky* – didaktické pomůcky ŠKOLY HROU užitě v praxi.
Zdroj: Fotoarchív MKP.



Obr. 85



Obr. 86

Na podporu myšlenky, že v prostředí muzejní expozice plné vizuálních podnětů může skrze společný zážitek lépe docházet k ukládání učiva do dlouhodobé paměti jedinců, je závěr animace alterován.¹⁴⁸ Žáci si nejdříve mohou na vlastní kůži vyzkoušet jednu z náročných, ale velmi zajímavých muzejních profesí práci sběratele-přírodovědce. V předem připravené simulační činnosti je naplánována řada rolí, které umožňují aktivní zapojení žáků s různými schopnostmi a nadáním. Žáci v rolích mladých přírodovědců se při řešení problému z oblasti přírodních věd dostávají do situace, ve které musí své stanovisko nejen zdůvodnit před ostatními, ale vysvětlit jeho možný význam pro současnou společnost a zároveň myslet na ochranu přírody. Didaktické pomůcky (přírodní materiály, popisky, karty, nástroje) používají žáci podle jasně daných pravidel a přitom si uvědomují jejich skutečný význam ve světě dnešní vědy. Úroveň splnění jednotlivých kroků hry na sběratele-přírodovědce odráží kvalitu předchozí zkušenosti, kterou žáci učinili v pracovních dílničkách. Předvedení vlastního závěru podepřeného reálnou zkušeností žáků odpovídá komplexnější učební činnosti, v níž účastníci edukačního programu zažívají zjednodušený model reality vědeckého poznávání.

Přepis části učební situace (MP – muzejní pedagožka, Ž – žák, ŽŽ – žáci):

(Ke skupině žáků usedla i muzejní pedagožka. Před sebou mají několik přírodnin – zástupců minerálů a hornin. Jeden minerál však neumí nikdo ze skupiny správně zařadit. Zkoušeli do něj rýpat umělým nožikem i nehtem, prohlíželi pod lupou, ale stále jim vizuální podoba předmětu připomínala křemen. S jejich řešením však muzejní pedagožka nesouhlasí a žádá je o přehodnocení výsledku bádání.)

Ž1: Je to takové jakési divné... jakoby matné. To asi fakt křemen nebude.

Ž2: Spíš mastné, takové šupinkové, ne?

Ž3: Dej to sem. (znovu si zblízka přírodninu prohlíží, dokonce použije i lupu) Mně se zdá, že má ten šutr vevnitř takové malé bublinky. Ale jsou docela blbě vidět.

¹⁴⁸ Po alteraci: 6) Hra na sběratele-přírodovědce aneb Jak a proč se tvoří mineralogická sbírka – vytvoř sbírku z oblasti Přerova/ skládej vzorky do mineralogické krabice s popiskami/obhajuj její jedinečnost/ pečuj o místo a chraň přírodu. 7) „Není všechno zlato, co se třpytí“ – najdi, odhadni, ověř, posuď a uveď argumenty pro svůj objev, „co je pokladem“, zobecni „co může být pokladem v životech lidí“... „co je hodnotou“.

MP: (hrozí prstem) Kolikrát budu říkat, že...

Ž2: (skáče jí do řeči a vyhrkne) My víme, neříká se šutr!

Ž3: Já myslel, že paní učitelce vadí to, že jsem řekl „blbě“.

MP: No... tak trochu obojí. (přikyvuje) Nicméně s těmi šupinkami i bublinkami souhlasím. Jedna z jeho typických vlastností, bílá barva, vzniká opravdu přítomností vzduchových bublinek. A děcka, zkuste ještě zapojit k rozpoznání minerálů i některý jiný z vašich smyslů.

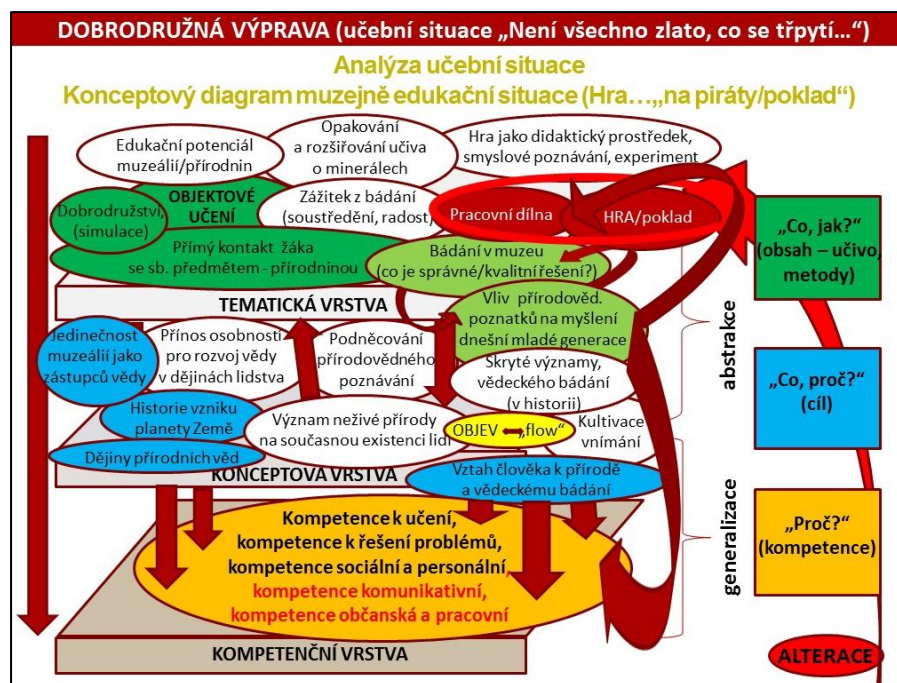
Ž1: Myslíte, čuchnout k tomu? Tak, to už jsem zkoušel. Nic... a nic!

Ž2: Já vím, já už vím? Mě něco teď napadlo. Můžu si ho olíznout? (žákyně už nečeká na odpověď... sliní prst, přeje jím pořádně přes minerál a strčí prst do pusy) Je to sůl!!! (vykřikne, dělá grimasy, protože má v ústech typickou slanou chuť, ale při tom se usmívá)

(Za chvíli dělají grimasy všichni. Každý musel přece ověřit správnost řešení a ochutnat obyčejnou sůl.)

V prezentovaném způsobu učení lze sledovat prvky expertního přístupu, který směřuje k hermeneutickému pojetí muzejní edukace. Start a cíl analyzované učební situace souvisí se smyslem tvorby přírodovědné sbírky, která je tvořena z přírodnin. V těchto předmětech přírodní povahy lze spatřovat vzorky, tj. reprezentativní součásti celku, u nichž vědci předpokládají stejnou výpovědní hodnotu o skutečném obrazu přírody jako při jejím výzkumu v terénu. Fakta lze zjistit ze záznamu přesného místa sběru (lokality) a data nálezů.

Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme ve dvou variantách konceptového diagramu (obr. 87 a 88).¹⁴⁹



Obr. 87

¹⁴⁹ Obr. 87 a 88: Konceptový diagram klíčové učební situace *Není všechno zlato, co se třpytí...* Zdroj: Materiály autorky.



Obr. 88

Návrh alterace a její přezkoumání

Proces syntézy poznatků v dětské mysli je ve zdokonalené podobě animace navozen díky vzniku ještě jedné nové učební situace, při níž jsou žáci v samotném závěru programu vedeni k velmi silnému prožitku. Zadání posledního pokynu žákům („Najděte nejstarší vitrínu v expozici, otevřete si šuplík a prozkoumejte jeho obsah.“) lze považovat za klíčový moment učební situace, který se stává na jedné straně stimulem k osvěžení zájmu dětí při účasti na dobrodružství a na straně druhé jej lze považovat za hravý způsob opakování, rozšiřování a zobecňování učiva. Z analýzy reflexe vyplývá příležitost „nalézt vlastníma rukama poklad“; ta motivuje žáky k projevům soustředěnosti, nadšení a k dosažení úspěchu. Duševního stavu „flow“ dosahují žáci prostřednictvím reálného objevu malé dřevěné truhličky s mineralogickým obsahem, v čemž je možné spatřovat analogii vítězného ukončení „výpravy za lesklými kamínky – za pokladem“.

Žákovské reakce zaznamenané při audionahrávkách animace odráží pocity hlubokého zaujetí úkolem, aniž by se při interpretačních pokusech o pojmenování obsahu pokladu jednalo o plnění učební úkolu. Žáci se navzájem živě radí a dlouze vyjednávají o možnosti vědeckého zařazení nalezených lesklých kamínků z hlediska geologického a mineralogického. Při odkrývání tajemství pokladu, podobně jako u některých dílčích úloh při hře na sběratele-přírodovědce, dochází spontánně ke splývání činnosti a vědomí

žáků. Zaujatí jedinci přestávají vnímat čas a jimi vyslovené myšlenky se stávají výzvou k dalšímu bádání a radostným zážitkům (obr. 89 a 90).¹⁵⁰



Obr. 89



Obr. 90

Žákovské koncentrace a radostné atmosféry při popisované učební situaci je následně využito muzejní pedagožkou k vysvětlení pojmu „objev“ (obr. 91 a 92).¹⁵¹ Výjimečná atmosféra zájmu dětí umožňuje vznik diskuse hodnotícího charakteru, která směřuje k vysvětlení kategorií souvisejících s metaforickým chápáním sousloví „ukrývání a hledání hodnot“. Obsah debaty se dotýká řešení možných vztahů mezi řadami pojmů: minerál – hornina – neživá příroda, muzeálie – sbírkový předmět – muzejní expozice, učení – muzeum – kultura apod.). Silná vnitřní motivace dětí ke splnění učební úlohy s námětem *Není všechno zlato, co se třpytí* otvírá prostor pro nasycení výchovné složky muzejní edukace. Nová podoba podnětné situace přitom koresponduje s charakterem navržené alterace a nevyžaduje žádné předem připravené materiály. K jejímu rozvinutí v praxi musí být ale vždy připravena muzejní pedagožka, aby byla schopna co nejlépe využít aktuální edukační potenciál pro možný rozvoj hned několika klíčových kompetencí.



Obr. 91



Obr. 92

¹⁵⁰ Psycholog Mihaly Csikszentmihalyi vypovídá o hloubce pocitů lidí při zážitku, „že jsou ochotni věnovat velkou část své energie jen na to, aby ho mohli znova zažít“ (1996, s. 81). „Klíčovým prvkem optimálního zážitku je to, že se stává sám sobě cílem.“ (ibidem, s. 103) (CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života* (Flow. *The psychology of optimal experience*). Nakladatelství Lidové noviny, 1996. 400 s. ISBN 80-7106-139-5.)

Obr. 89 a 90: Začínající mineralog musí vše řádně prozkoumat, a pak se se svými zjištěními s ostatními kamarády podělit. Zdroj: Fotoarchív MKP.

¹⁵¹ Obr. 91 a 92: Objevit poklad chce snad úplně každý žák, ať už se nachází v roli piráta, plavčíka, mladého badatele nebo mineraloga-záčátečníka. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Prezentovanou kazuistiku chceme uzavřít krátkým didaktickým komentářem závěrečného reflektivního rozhovoru, jehož obsah především vypovídá o efektivní reakci žáků na vyslovené přísloví „není všechno zlato, co se třpytí“. Muzejní pedagožka vyřčením tohoto přísloví přivádí žáky k zájmu o společné zvažování jeho správného výkladu, což otvírá zcela nový rozměr popisované komunikační situace. Posledním vzdělávacím motivem, záměrně implantovaným do obsahu diskuse, se stává používání přenesených významů adjektiv cenný/ drahý/ zlatý v běžné řeči žáků. Lze konstatovat, že ohled na obecnou komunikační kompetenci se v dalším kroku učební úlohy (původně určené vyjednávání správných řešení obsahů přírodovědného bádání) dostává opět nad rámec lingvistického přístupu v jazyku. Posílení komunikační, sociální a personální složky prezentovaného příkladu učení v muzeu vypovídá nejen o rekonstrukci stavby programu, ale také podává cenné svědectví o praktických možnostech propojování vzdělávacích a výchovných cílů při muzejní edukaci v prostředí přerovské expozice mineralogie.¹⁵²

Závěrem

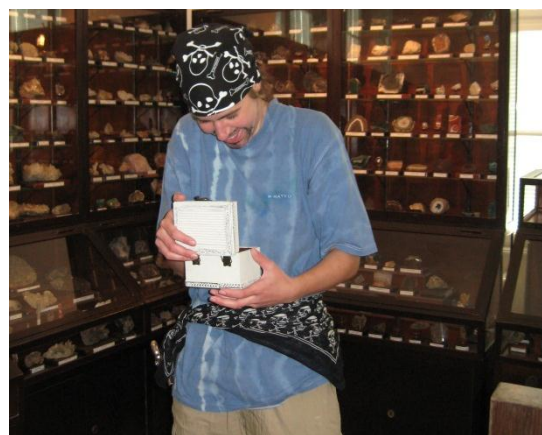
Z analýzy kazuistiky je patrné, že při vzdělávacím procesu v muzeu je v konkrétním případě naplňována žákovská kompetence k učení, kompetence komunikativní, sociální a personální, ale také kompetence k řešení problémů. Na záměrné vytváření podmínek pro nasycení kompetence pracovní poukazuje alterovaná podoba jedné z tvůrčích dílniček, kdy během aktivního přístupu k učební úloze (hra na sběratele-přírodovědce) žáci získávají zkušenost, kterou lze uplatnit v praktickém životě při jejich budoucím výběru povolání. Z pohledu oborové didaktiky muzejní pedagogiky si lze v analyzované učební situaci navíc povšimnout jednání muzejní pedagožky, která směřuje reflektivní rozhovor k tématu, jež umožňuje nasycení potřeb žáků nejen ve smyslu kompetence komunikativní, ale i občanské. Při učení v prostředí mineralogické expozice si účastníci edukačního programu mohou intenzivněji uvědomit vážné důsledky aktuálních změn v přírodních procesech planety Země, jež mohou ovlivňovat nejen kvalitu současného života lidí, ale i jejich existenci v budoucnosti.

Nástin možných představ o dalším vývoji lidské společnosti ovlivňuje stejně tak samotný průběh muzejní edukace, jako i expertní uvažování muzejní pedagožky ve smyslu přizpůsobení profesního jednání ke kvalitativnímu získání edukačního potenciálu další učební situace. Detailní analýza promluv žáků při závěrečné diskusi svědčí o pochopení symbolické hodnoty a skutečného významu jedinečnosti muzeálie/přírodniny. Zároveň ale poukazuje na velký zájem žáků o její

¹⁵² K dokreslení představy o průběhu edukačního programu lze zhlédnout dokumentární filmový snímek Muzea Komenského v Přerově.

Dostupné z: http://www.youtube.com/watch?v=7wV_AMLwdHM&list=UU_EV6VHzh6BZkhn5RTowOw&index=11&feature=plcp.

ilustrativní a estetickou funkci. Nasbírané důkazy o vzdělávacích posunech žákovského myšlení svědčí ve prospěch pozitivního ovlivňování kognitivních procesů při učení v muzeu. Prezentovaná expertní ukázka výběru vhodných nástrojů k podpoře poznávání ve specifickém zázemí přírodovědné muzejní expozice, včetně promyšlené nabídky vhodné alterace dvou učebních situací, podává svědectví o didakticky smysluplném a efektivním propojování edukačních cílů s praktickou činností žáků. Závěrem lze říci, že uvedená kazuistika vypovídá o stále se pohybujícím tvaru muzejní edukace, při němž muzejní pedagog často mění postup a přitom přemýšlí o vztazích mezi cíli, obsahem učení a činností žáků. Obdobná situace nastává, když se žáky stanou například odborní pracovníci muzea (obr. 93 až 96)¹⁵³ – přichází spontánní radost z poznávání.



Obr. 93 - 96

¹⁵³ Obr. 93 až 96: I dospělí účastníci prezentovaného programu objevují při poznávání minerálů ve svém srdci notný kus touhy po dobrodružství, která občas vyústí do nefalšované vzpomínky na dětskou radost z objevování. Zdroj: Fotoarchív MKP.



Obr. 97



Obr. 98

VESELÁ ENTOMOLOGIE
ANEB PŘÍBĚHY ZE ŽIVOTA HMYZÍCH KAMARÁDŮ
(EDUKAČNÍ PROGRAM VE STÁLÉ EXPOZICI ENTOMOLOGIE)

Úvodem

Velmi atraktivní a často navštěvovanou entomologickou sbírku Muzea Komenského v Přerově tvoří početná skupina zástupců hmyzu a jeho vývojových stádií, které lze spatřit celkem ve sto devadesáti dvou vystavených entomologických krabicích. Prezentovaný soubor, jenž obsahuje více než 9 000 druhů v celkovém počtu 22 433 jedinců, je však celý fyzicky uložen v jedné jediné expoziční místnosti. Nevelký instalační prostor pro tak rozsáhlou a rozmanitou sbírku jako by návštěvníky symbolicky upozorňoval na blížící se poučné veselé setkání (obr. 97 a 98)¹⁵⁴ s obrovskou a velmi rozmanitou skupinou živočichů v uměle vytvořeném biotopu.¹⁵⁵ Nicméně právě tito nejdokonaleji vyvinutí členovci patří k dominantní formě života na Zemi. Osvětlit návštěvníkům z řad dětí a mládeže význam studia hmyzu je v obecném slova smyslu obtížné zejména tím, že zahrnuje množství odlišných řádů živočichů (obr. 99 a 100).¹⁵⁶



Obr. 99



Obr. 100

Edukace v popisované muzejní expozici vyžaduje od osoby facilitátora nejen odbornou specializaci pro znalost každého z řádů, ale také vysokou úroveň všeobecných poznatků z entomologického oboru orientovanou na hospodářský význam hmyzu pro život člověka. Od počátku vzniku návrhu na využití potenciálu muzejní sbírky k edukačním účelům poukazovaly právě tyto požadavky na nutnost úzké spolupráce muzejního pedagoga nejen s kurátorem fondu, ale také s celou řadou jiných odborníků, což v samotném důsledku ovlivnilo nynější podobu obsahu edukačního programu, ale i jeho

¹⁵⁴ Obr. 97 a 98: Zprostředkovat dětským účastníkům programu učivo z oblasti entomologie znamená postarat se o veselá vyprávění hmyzích kamarádů. Právě s touto skutečností měl pan Sekora nejlepší zkušenost. Zdroj: Fotoarchív MKP.

¹⁵⁵ Encyklopedický výklad pojmu pohlíží na biotop (habitat neboli stanoviště) jako na „biotické (živé) i abiotické (neživé) prostředí, ovlivněné a pozmeněné živou složkou přírody – biotou (souborem prvků flóry a fauny). Lze ho chápat jako společné prostředí určitých složek společenstva, tedy soubor všech vlivů, které vytvářejí životní prostředí všech zde žijících organismů“. Dostupné z: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Biotop>>.

¹⁵⁶ Obr. 99 a 100: Více než milión popsaných druhů? To nemůžete myslet vážně.... Zdroj: deník/Vojtěch Podušel.

struktury. Po zralé úvaze realizačního týmu byl při strukturování programu akcentován požadavek na výběr nosného učebního tématu, jehož základem se stalo studium skupiny hmyzu podle odborného zájmu zakladatele sbírky, Ladislava Hudečka¹⁵⁷, jenž ji daroval přerovskému muzeu v roce 1927.¹⁵⁸

Zacílení vzdělávacích motivů ze širokého přírodovědného tématu dalo vzniknout podmínkám pro opakování a rozšiřování žákovské znalosti základního dělení hmyzu a popisu stavby jeho těla. Do oblasti zájmu muzejní edukace se dostalo také učivo o zástupcích křídlatého hmyzu s proměnou dokonalou. Vytýčení takového muzejně-edukačního cíle znamenalo zajistit dostatek prostoru i času pro opakování školní látky, ale také se speciálně při učení zaměřit na možnost žákovského osvojení řady nových pojmů z oblasti entomologie, se zvláštním ohledem na lepidopterologii (nauku o motýlech) a myrmekologii (nauku o mravencích). Bez promýšlení efektivních způsobů učení k požadovanému vybavení žáků znalostí správných pojmů k oběma tématům by bylo podávání odborných informací například o nejvzácnějších vystavených exponátech zcela nemyslitelné (obr. 101 a 102).¹⁵⁹

Výklad základního učiva z oblasti entomologie jako vědy o hmyzu společně s informacemi o souvislostech jeho existence s jinými formami života na Zemi se stalo jádrem klíčového tématu popisované muzejní edukace. Její vzdělávací obsah jsme zbudovali především na poznávání klíčových pojmů jednoho z přírodovědných oborů.

¹⁵⁷ Ladislav Hudeček žil v letech 1872 až 1941 v Přerově. Hmyz sbíral v období od roku 1890 až do roku 1940. Byl řídícím učitelem, ale sběru hmyzu a entomologii věnoval veškerý svůj volný čas. V informačních materiálech pro návštěvníky Muzea Komenského v Přerově (Chytil, 1987, s. 1) se lze také dozvědět více údajů o jeho osobě: například to, „že zásluhou svých publikací a studia vývojových cyklů motýlů se stal jedním z předních evropských lepidopterologů. Jeho láskou byli motýli... Mimo jiné působil jako kustod sbírek přerovského muzea v letech 1930 až 1933 a jako ředitel přírodovědecké laboratoře Falco v Ostravě-Maránských horách v letech 1935 a 1936“.

¹⁵⁸ Sbírká Ladislava Hudečka byla získána pro Muzeum Komenského v roce 1927. Obsahuje hmyz a jeho vývojová stadia zejména z území Moravy a Čech. Část sbírkových předmětů byla získána z celého světa výměnou za sběry na Moravě. Jelikož byl Hudeček uznávaným odborníkem na motýly, získal do své sbírky také hmyz z Afriky, Jižní Ameriky, Asie a Austrálie.

¹⁵⁹ Za unikáty sbírky lze právem považovat především různé druhy motýlů (67 krabic) a jejich vývojové cykly (34 krabic) s ukázkou živých rostlin. Ze vzácných řádů motýlů lze jmenovat tropické rody *Morpho*, *Galitaea* nebo *Haetera* (z Jižní Ameriky), ale také největšího nočního motýla světa (*Thysania agrippina*) a největšího denního motýla (*Morpho hecuba*). Mezi unikátní sbírkové předměty dále patří například jasoni z rodu *Parnassius* či indomalajští motýli rodu *Attacus*. V přerovské entomologické sbírce dozajista zaujmou laiky, ale i odborníky velké exempláře brouků. K největším raritám patří například nosorožci a herkulové z tropů, střevlíkovitý brouk *Mormolyce phyllodes* ze Sumatry, roháč *Chiazognathus granditi*, harlekýn *Acrocinnus longimanus* nebo velké cikády z Bornea. Poslední dva zástupce hmyzu je ale už zapotřebí zařadit do křídlatých s proměnou nedokonalou.

Obr. 101 a 102: Že mají motýli krásná křídla, to ví každé malé dítě. Ale poznatek o šupinách s pigmentem, často překvapí i dospělého návštěvníka entomologické expozice. Zdroj: Deník/Vojtěch Podušel.

Motivačního potenciálu muzejní expozice jsme se navíc rozhodli využít k tvorbě žákovské představy o rozměrech přírodovědného bádání v širokém slova smyslu. Za předáváním poznatků o hmyzu jako tzv. jádrovým obsahem muzejní edukace se ukrývá snaha o vylepšení žákovského porozumění příslušnému vzdělávacímu obsahu v co nejširších souvislostech.



Obr. 101



Obr. 102

Za praktickým naplňováním vyšších úrovní cílů přerovské muzejní instituce v procesu učení lze dnes také spatřovat vzdělávací pokusy o smyslové zprostředkování mnohočetnosti a tvarové rozličnosti říše hmyzu, což se v současnosti odráží v rozšířené nabídce edukačního programu pro školy se zaměřením na estetické vnímání vystavených exemplářů. Aktuální podoba muzejní edukace v přerovské expozici entomologie z hlediska didaktického přináší dětským návštěvníkům možnost účasti na tvořivě expresivních aktivitách. Žáci inspirováni prostředím s četnými zástupci živočišného bohatství planety Země jsou fascinováni vizuální rozmanitostí přírodních krás, což je přivádí k zamyšlení se nad ochranou přírody.

Anotace¹⁶⁰

¹⁶⁰ Obsahové začlenění muzejní edukace do výuky podle RVP: Obsah edukačního programu vychází ze školního učiva prvouky, přírodovědy, přírodopisu, výtvarné výchovy a okrajově se dotýká českého jazyka a literatury, dějepisu. Jeho náplň lze zařadit především do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Umění a kultura, částečně do oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Délka programu: 1,5 hodiny (po alteraci 2 hodiny). Cílová skupina: Program probíhá ve dvou znalostních variantách: 1) pro žáky MŠ a 1. stupeň ZŠ; 2) pro žáky 2. stupně ZŠ a nižší stupeň gymnázií.

Strukturovaný popis programu: a) Úvodní motivace, četba knihy s ukázkou ilustrací, poslech příběhů z audionahrávek, zvuková dílna, diagnostika vstupní znalosti; b) Hravá simulace výuky přírodopisu s odborným výkladem, názorné demonstrace a práce s didaktickým obrazem; c) Hra na badatele 1 – hmatová dílna, odhad a interpretace; d) Zážitková kontaktní hra s námětem *proměna v motýla* a projekce dvou krátkých filmů; e) Krátká komentovaná prohlídka expozice entomologie (rozšiřující učivo) a bádání skupin v expozici (Hra na badatele 2 – badatelské listy); f) Kontrola řešení dílčích učebních úloh (reflexivní rozhovor 1, zobecňování – směřování k ochraně přírody a k pozornému vnímání exemplářů). Po alteraci: g) Artefietická dílna s motivem *barvy přírody, jak je neznáme* (reflexivní rozhovor 2, zvažování potenciálu přírody a jejích výjimečných kvalit, ovlivňování estetického názoru dětí, výtvarná úloha s námětem *krása motýlích křídel*, interpretace vlastní výtvarné tvorby).

Jedná se o nejvíce různorodou skupinu živočichů na světě, která zahrnuje více než milión popsaných druhů. Hmyz představuje více než polovinu všech známých žijících organismů na Zemi. Počet existujících druhů se odhaduje na 6 – 10 miliónů, a je možné, že představují více než 90% všech živých forem. (citace z wikipedie, [online])¹⁶¹

Tato informace podaná dětským účastníkům programu před vstupem do přerovské muzejní expozice evokuje v jejich mysli představu o hmyzu jako nejpočetnější třídě živočichů, které můžeme s výjimkou oceánů nalézt ve všech přírodních biotopech a částech Země. V uměle vytvořeném prostředí vystavené muzejní sbírky se mohou žáci setkat především se sušenými preparáty, jimiž jsou prezentace upravených přírodnin obecně tvořeny. Vzhledem k ochraně sbírkových předmětů a stáří muzeálií, navíc umístěných do nevelkého expozičního prostoru (nevhodného pro pohyb větších návštěvnických skupin), jsme se rozhodli praktickou realizaci motivační a části expoziční fáze edukačního programu přesunout do přilehlé místnosti, v níž se nachází stálá expozice školní třídy z doby první republiky. Vstupní znalost žáků může být právě zde vhodně konfrontována se vzdělávacím obsahem odpovídajícím probíranému tématu.

V původních skříních školního kabinetu z poč. 20. století se nacházejí originály dobových didaktických pomůcek přírodovědného zaměření pražské firmy *Logia*, která se ve své době zabývala například výrobou modelů květin a zvířat, ale také školních entomologických krabic. Ke školním pomůckám od tehdejších československých výrobců patří i celá řada map a nástěnných obrazů od firmy *Falco*, jejichž instalace umožňuje s žáky názorně zopakovat a rozšířit přírodovědné učivo (například popsat stavbu těla hmyzu nebo se zabývat zvláštnostmi jeho zraku apod.). Žáci jsou motivováni osobou facilitátora k samostatnému odhadu významů několika vystavených muzeálií, které souvisely v dějinách českého školství s výukou přírodopisu a přírodopytu.¹⁶² Vzhledem k širokému interpretačnímu rozptylu odpovědí je následně žákům umožněn přímý kontakt s obsahem entomologických krabic a nástrojů, které jsou nezbytné pro práci entomologa (štítky, špendlíky, fólie, jehly, vata, pergamenový papír, Petriho misky, lupa, apod.).

¹⁶¹ Prezentovaný citát vychází z encyklopedického výkladu, který také přináší informace o hmyzu (Insecta) jako „o třídě šestinohých živočichů z kmene členovců, kteří mají tělo rozdělené do tří článků (hlava, hrud' a zadeček). Pro všechny druhy je charakteristické, že mají tři páry nohou, většinou mají složené oči, tykadla a jsou jedinými členovci, kteří umějí aktivně létat“. Dostupné z: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Hmyz>>.

¹⁶² „V době, kdy bylo vyučování přírodopytu oficiálně zavedeno do škol, se přírodní vědy dělily do dvou skupin: na vědy popisné (systematické) čili přírodopis a na zpytovací (vysvětlovací, exaktní) čili přírodopyt. Přírodopyt se v našich školách učil až do 40. let 20. století. Jako vyučovací předmět zanikl po přijetí zákona o jednotné škole v roce 1948.“ Dostupné z: <<http://www.phil.muni.cz/~konirova/index.htm>>.

V další aktivitě jsou žáci vedeni k hledání správných odpovědí ve zvukové dílně, kde se snaží k ukázkám reprodukováných zvuků přiřadit správná pojmenování odpovídajícímu zástupci hmyzu.

Úvodní část lektorského výkladu je v prostorách dobové školní třídy inspirována čtenými úryvky ze školních učebnic z počátku první republiky, jejichž obsahy souvisí s tématem výuky hmyzu. Mezi autory blízké probíranému tématu lze dozajista zařadit Ondřeje Sekoru, výrazného českého spisovatele, žurnalistu, kreslíře, grafika, ilustrátora, karikaturistu, ale také zasvěceného znalce přírody a entomologa. Vždyť od roku 1932 se děti sedící ve stejných lavicích jako současní účastníci edukačního programu mohli setkat s poučnými příběhy jeho Ferdy Mravence (obr. 103 a 104).¹⁶³



Obr. 103



Obr. 104

Po letech se tak při bezděčném učení v muzeu stává kreslená postavička malého kamaráda s velkou červenou mašlí opět oblíbeným vypravěčem přírodovědných témat, jež jsou dětem nabízeny formou audionahrávek několika krátkých knižních příběhů. Pravdivost výpovědí našeho malého hrdiny z řádu blanokřídlých o životě hmyzu je při edukaci vystavována soustředěnému poslechu dětí. Obsah pečlivě vybraných příběhů bývá konfrontován s názory účastníků programu, jež se opírají o vlastní životní zkušenost. Didaktická snaha o uložení nového učiva do dlouhodobé paměti žáků ústí do pohybové aktivity, při níž musí každý účastník programu (včetně pedagogického doprovodu) prolézt tunelem do prostoru entomologické expozice (obr. 105).¹⁶⁴ Jedná se o didaktickou demonstraci procesu proměny dokonalé, která pomáhá žakovské mysli k zvnitřnění probíraného vzdělávacího obsahu s cílem názorného poznání dílčí etapy z vývojového procesu hmyzu. Výhodou popisované aktivity je její hravá jednoduchost, ale i její

¹⁶³ Obr. 103 a 104: I dnešní školáci mají rádi vyprávění veselých příběhů Ferdy Mravence a jeho kamarádů. Problém nastává ve chvíli, kdy si uvědomí, že skuteční mravenci mají šest nohou. Zdroj: Fotoarchív MKP.

¹⁶⁴ Obr. 105: Nejoblíbenější aktivita nejmladších školáků, která v popisovaném případě nese zvláštní význam. Přerod v dospělého jedince! Zdroj: Fotoarchív MKP.

oblíbenost. Z učební situace číší přívětivá atmosféra (odborný výklad o proměně životního cyklu hmyzu probíhá veselou formou). Při vysvětlování náročného učiva hraje důležitou roli muzejní pedagožka v maškarním kostýmu. Na to, že představuje plošnici, musí žáci podle její vizáže, chování a převyprávěných příběhů ze života přijít sami. Po prolezení tunelem sledují projekci krátkých filmů¹⁶⁵ a účastní se prohlídky entomologické expozice.



Obr. 105



Obr. 106

Záměr o kvalitní žákovské porozumění učivu ve fixační fázi prezentované muzejní edukace přináší hned celou řadu učebních úloh, které vyplývají ze zadání badatelského listu. Při *hře na badatele*¹⁶⁶ plní skupiny mladších žáků v prostředí muzejní expozice dílčí učební úkoly s Ferdou Mravencem a jeho kamarády (obr. 106).¹⁶⁷ Starší žáci a studenti při stejnojmenné hře vyplňují badatelskou křížovku, jejíž legenda přináší mimo jiné rozšiřující poznatky o díle Ondřeje Sekory a o jeho všeobecně známém mistrovství narativní figurace.

Poslední učební úkol, v pořadí šestý, u obou pracovních materiálů přivádí žáky ke společnému zvažování významu ochrany přírody, ale zároveň nabádá k živé diskusi o smyslu kultivace citlivosti lidí ke vnímání přírodních krás.¹⁶⁸ Vylepšená podoba

¹⁶⁵ Obsah prvního filmu zavádí mysl dětí do světa jedné z ilustrovaných postaviček Ondřeje Sekory, které se z knižního příběhu objeví v přerovské expozici entomologie a mezi vystavenými exponáty začínají hledat své hmyzí kamarády. Dostupné z:

<http://www.youtube.com/watch?v=ZybZeAu2L5w&list=UU_EV6VHzh6BZkhn5RT_owOw&index=10&feature=plcp>. Druhý film je dokumentárního charakteru a jeho projekce slouží k přebudování motivace dětí ve smyslu zúžení jejich pozornosti na učivo o řádu motýlů.

¹⁶⁶ Hra na badatele obsahuje nabídku pracovních dílniček: 1) Návštěva ve světě kreslených hrdinů knih Ondřeje Sekory; 2) Veselé leporelo hmyzích kamarádů; 3) Tajemství hravých kostek; 4) Svítící krabíčka; 5) Pátrání po hmyzu v třetím rozměru; (Dílnička 4 a 5 má variantu herních pomůcek pro nižší poznávací úroveň poznávání – pexeso a puzzle s obrázky z příběhů Ferdy Mravence a jeho kamarádů).

¹⁶⁷ Obr. 106: Výjimečná příležitost uvidět „létající motýly“ přímo v expozici patří mezi účastníky programu tradičně k jedné z neoblíbenějších učebních úloh. Zdroj: Fotoarchív MKP.

¹⁶⁸ *Motýli ve 3D aneb Dobře si je prohlédni, dříve než uletí...* je název učebního úkolu, jehož zadání vychází z všeobecné fascinace lidí barevně zajímavými druhy hmyzu, především však motýlů. Právě jejich pestrost již po dlouhá staletí oslovuje lidi nejrozličnějších názorů a ze zcela odlišných kultur. Druhová rozmanitost motýlů, barvy, vzory i tvary jejich křídel mnohé lidi stále přitahuje. I proto se tento živoucí fenomén stal již mnohokrát námětem pohádek, příběhů, básní, písniček, ale také výtvarného umění.

závěrečné učební úlohy prezentované muzejní edukace dnes také přispívá k obohacení obsahu školní výtvarné výchovy. Během aktivní účasti ve výtvarné/artefiletické dílně je pozornost žáků zacílena na rozvoj estetického vnímání, které je stimulováno zážitkem vyvolaným pozorováním vystavených motýlů z bezprostřední blízkosti. Nabízenou aktivitu lze z didaktického hlediska považovat za efektivní evokační způsob podněcování žáků k zájmu o studium přírodnin a umělecké vyjádření jejich výtvarné kvality barevnosti.

Rozbor struktury obsahu a analýza jedné z klíčových učebních situací

Většina z lidí má ráda ptáky a savce, protože tato hřejivá stvoření obalená perím nebo kožíškem jsou pro náš zrak i hmat příjemná. I rostliny svými barvami a vůněmi přitahují naši pozornost lépe než většina druhů hmyzu. Nedejte na první pohled, vezměte do rukou lupu a vydejte se v entomologických krabicích hledat vzorky těžce polapitelné krásy motýlích křídel... (citace z výkladu muzejní pedagožky)

Po odborném výkladu při společné prohlídce reprezentativního vzorku vystavených motýlích exemplářů přichází pobídka muzejní pedagožky směřující k žákovským pokusům o verbální popis neobvyklých přírodních tvarů. Za její další výzvou, při níž nabádá žáky k důkladnějšímu pozorování motýlích křídel, se ukrývá didaktický záměr, který má přivést účastníky programu k detailnímu studiu jejich úžasných barevných kombinací. Samostatný pohyb účastníků programu po expozici entomologie, vhodně podbarvený reprodukovanou nahrávkou zvuků louky, logicky přivádí zrak většiny dětí k expoziční vitrině s exotickými motýly neuvěřitelných barev, přecházejících od modré až fialové, k jasně zelené (rod tropických motýlů *Morpho*), a samozřejmě i ke hnědým a okrovým valérům křídel největšího nočního motýla světa (můře *Thysania agrippina*). V protějšcích vitrínách lákají dětské pohledy zase druhy motýlů se zcela průhlednými křídly (z rodu *Calitaera* a *Haetera* z Jižní Ameriky), ale také desítky vzácných druhů smetanově zbarvených ras jasoňů (rod *Parnassius*) z našich lokalit (dnes už většinou zaniklých) a ze středoasijských pohoří.¹⁶⁹ Možnost intenzivního obklopení žáků množstvím vystavených exemplářů (ve smyslu škály pestrobarevných kombinací motýlích křídel) zpravidla přivádí účastníky programu

Krátký dokumentární film o průběhu edukačního programu je dostupný z: <<http://www.youtube.com/watch?v=E-uTs1NBh9A&feature=youtu.be>>.

¹⁶⁹ V informačních materiálech pro návštěvníky Muzea Komenského v Přerově vysvětluje Chytil (1987, s. 2), že v přírodě je „nejhojněji zastoupena čeleď otakárkovitých, jejichž barvy a barevné kombinace jsou neuvěřitelné. Z indomalajské oblasti jsou zastoupeni několika jedinci i gigantičtí motýli rodu *Attacus*. Oči přecházejí nad desítkami zástupců žluťásků, ohniváčků, hnědásků, modrásků, červenáčků, pestrokřídelců, baboček a mnoha dalších skupin motýlů“.

k vyslovení otázky, zda by si je mohli namalovat, a podvědomě se tak začínají zabývat otázkou, zda je možné výtvarně zachytit jejich těžce polapitelnou krásu.

Přepis části učební situace (MP – muzejní pedagožka, Ž – žák, ŽŽ – žáci, P – příchozí pedagog)

ŽŽ: Paní učitelko, pojd'te se podívat...tady ten motýl je super! Honem, honem!!!

P: No, to je nějaký vzácný modrásek, ne?

MP: Máte pravdu. Jde o exotického motýla z Ameriky, kterého lze v přírodě zahlédnout kolem povodí řeky Orinoka a Amazonky. Jak bych vám to vysvětlila. Je to vlastně takový příbuzný našich baboček, který žije v tropických pralesích. Patří do rodu Morpho.

Ž1: A jakou má krásnou barvu!

Ž2: A jak se třpytí!

MP: Hm... Děti, dobře si těch několik našich vzácných exemplářů dobře prohlédněte. Jestli chcete, můžete si ode mě půjčit lupu! (Rozdává připravené lupy.) Základem nádhery jejich křídel jsou duté šupinky, které lámou světelné paprsky.

ŽŽ: Já už to vidím...Já taky! A těch barev je tam vedle víc!

MP: A uměli byste je vyjmenovat?

Ž2: Modrá, tak trochu do zelena.

Ž3: Taková... modrá. Jinak modrá...bledší...

MP: Jak...jinak? Zkuste si ty odstíny, co vidíte, představit jako paletu pastelek.

Ž3: Nevím...no spíš modrá a šedá.

Ž2: Nééééé. Je tam přeci víc šedé!

P: A děcka, nevidíte na těch křídlech spíš světle modrou?

MP: Já musím souhlasit s paní učitelkou. Křídla motýlů Morpho mají blankytně modrý odstín. Také se někdy říká... nebeská modř. Ale vám stačí, když si zapamatujete, že se o exotických motýlech říká, že mají perleťové barvy.

Ž1: Paní učitelko, já bych si jednoho z nich chtěl namalovat. Můžu?

ŽŽ: Já...I já...Já, taky...

Vizuální zážitek je po prohlídce ostatních výjimečně krásných zástupců motýlů obohacen o žakovskou příležitost k přímému hmatovému kontaktu s několika exempláři ze sbírkového souboru z pomocné evidence, které svým obsahem odpovídají zaměření popisované části programu (obr. 107 a 108).¹⁷⁰ Uvedená žakovská aktivita, která využívá sbírkových předmětů nepodléhajících dichotomii vztahu mezi edukací a konzervací, přímým způsobem napomáhá možnému vzniku žakovských představ vhodných pro tvořivé uchopení tématu. Syntéza bohatého smyslového vnímání (zde zrakem, hmatem i sluchem) otvírá žákům dveře do světa fantazie, v němž může docházet k posunům jejich myšlení a kde mohou vznikat tvůrčí nápady. Od popisovaných impulsů se začíná odvíjet muzejně-edukační učební situace, kterou lze považovat za příklad aplikace imaginativního principu

¹⁷⁰ Obr. 107 a 108: Moci se zblízka podívat a navíc se dotknout křídel motýlů, je nejen pro děti zkušenost k nezaplacení. Zdroj: Fotoarchív MKP.

do rekonstruované podoby edukačního programu. Zastřešení fixační fáze programu ve stálé expozici entomologie učební úlohou se zaměřením na výtvarnou tvorbu podává výpověď o praktické rozmanitosti způsobů uchopení vzdělávacího potenciálu muzejních expozic. Popisovaná kazuistika názorně ukazuje na analogické možnosti rozvíjení žákovské tvořivosti v praxi muzejní a výtvarné pedagogiky.



Obr. 107



Obr. 108

Rekonstrukce obsahu – rozbor klíčové učební situace s využitím konceptového diagramu, včetně vzhledu do možné alterace

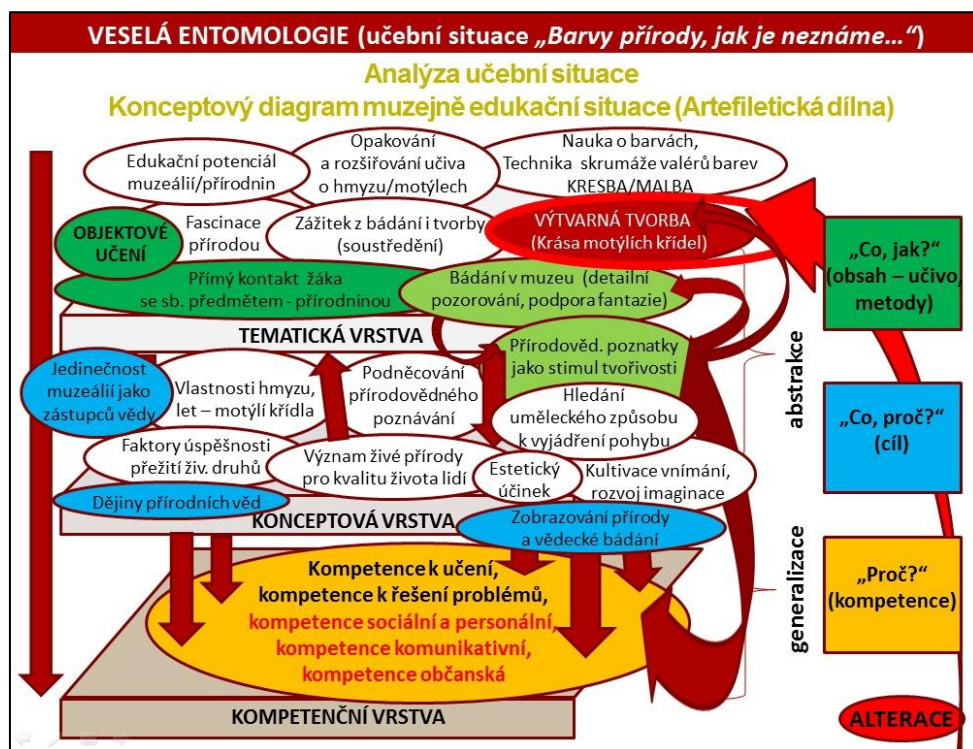
Vybraná učební situace přivádí žáky ke spontánnímu zájmu o účast ve výtvarné dílně, kde se nabízí vyzkoušet si malířskou techniku, která je založena na vzájemném prostupování odstínů tónů barev. Ochrana sbírkových předmětů však v režimu expozičních prostor umožňuje účastníkům programu pouze výtvarnou činnost se suchými technikami (různými druhy kříd a pastelů). Před zadáním tvořivě expresivní úlohy zjišťuje muzejní pedagožka úroveň žákovské znalosti z oblasti výtvarného pojmosloví. Již z krátkého rozhovoru je patrné, že většinou žáci používají některé výtvarné pojmy, například „odstíny“ velmi volně, slovo „tóny barev“ zcela nesprávně a se spojením „barevný valér“ se nikdy nesetkali. S vědomím, že se na kontext poznatků výtvarné výchovy nemůže muzejní pedagožka odvolávat, rozhoduje se upřednostnit řešení problematiky jednoho z výchovných předmětů, kdy se přechod žáka k obecným kompetencím jeví zcela implicitním. Z didaktického hlediska lze konstatovat, že se původní motiv pro zadání klíčové učební úlohy *barvy přírody, jak je neznáme* kromě konceptu, který se zabývá různorodostí tvaru a barev křídel uzpůsobených k letu hmyzu¹⁷¹, zároveň stává také

¹⁷¹ „Hmyz je jedinou skupinou bezobratlých, u které se vyvinula schopnost letu. Evoluce hmyzího křídla je předmětem odborné debaty. Některí zastánci naznačují, že křídla jsou původem paradorzální, zatímco jiní navrhuji, že se jedná o modifikované žábry. V době karbonu dosáhly některé vážky rodu *Meganeura* až 75 cm rozpětí křídel. Dnešní největší létající hmyz je o hodně menší a zahrnuje několik druhů můr a dalších motýlů, jako jsou například martináčovití. Hmyzí let je předmětem velkého zájmu z hlediska aerodynamiky (vzhledem k nedostatečně propracované teorii, umožňující vysvětlení zdvihu generovaného malinkými hmyzími křídly).“ Dostupné z: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Hmyz>>.

námětem pro výtvarnou úlohu, jejíž obsah spadá do oblasti umělecké tvorby. První krok této učební úlohy však míří k vysvětlení pojmosloví z oblasti nauky o barvě, teprve poté se učivo začíná dotýkat řešení vztahu mezi kresebným a malířským pojetím konkrétní podoby žákovské výtvarné tvorby.

Muzejní pedagožka věnuje této problematice pozornost po celou dobu zadávání dílčích úkolů tvorby, přičemž je motiv výtvarné úlohy zjednodušen na hledání barevnosti vybraného detailu křídla motýla, což se odráží v obsahu klíčové věty „*Všimli jste si jemných odstínů jedné barvy?*“ Její snaha je namířena na změnu názoru jedinců (tj. od prostého způsobu „vymalovávání tvaru jednou barvou“) a vede k řadě návodných kroků, jimiž jsou žáci nabádáni k postupnému zvažování užití vybraných valérů a vzniku barevných skrumází v hranicích jedné barvy. Výsledek tvořivě expresivní činnosti se má přiblížit výtvarnému účinku malby. Žáci jsou při tvorbě vybízeni k ověřování estetického účinku pokládání (vrstvení) valérů barev ve smyslu vzájemného prostupování barevných ploch a k porovnávání jejich kvalit se skutečnou barevností křídel vystavených exponátů.

Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme ve dvou variantách konceptového diagramu (obr. 109 a 110).¹⁷²



Obr. 109

¹⁷² Obr. 109 a 110: Konceptové diagramy klíčové učební situace *Barvy přírody, jak je neznáme...* Zdroj: Materiály autorky.



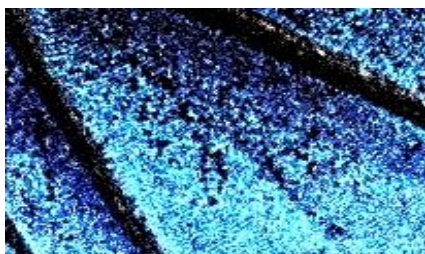
Obr. 110

Přezkoumání návrhu alterace

Účastníci popisovaného programu jsou při každé konfrontaci s realitou sbírkových předmětů znovu přiváděni k samostatnému zvažování své tvorby a opětovně naváděni k promýšlení estetického působení přechodů při překrývání barevných odstínů. Výtvarné prostředky – křídly a pastely – používají podle pevně stanovených pravidel, které jim pomáhají přiblížit se podobě motýlích křídel. Žákovské prekoncepty jsou při tvorbě navíc vystavovány obsahům doprovodných odborných komentářů s entomologickým obsahem. Na pozadí výtvarné aktivity je například možné zaslechnout zajímavé informace muzejní pedagožky o jedné z geniálních vlastností hmyzu – o létání. Informace o přirozeně dokonalém pohybu hmyzu, nově vložené do struktury obsahu učební situace, vede žáky k přemýšlení o jeho charakteru, podobě či možných drahách, které se odvíjí od běžné cirkulace motýlích křídel.

Vznikající žákovské představy podvědomě ovlivňují nejen sílu, ale i směr a způsob pokládání (vrstvení) barevných tahů při výtvarné tvorbě. Vzhledem k tomu, že žáci musí při používání této malířské techniky zvažovat vzájemný vztah (sousedství) a poměr vybraných valérů, dostávají od muzejní pedagožky pokyn k přerušení činnosti a jsou vyzváni k zavření očí. Na podporu žákovské představivosti zazní expozicí zcela neobvyklá nahrávka. Jedná se o zesílený zvuk přilétajícího a dosedajícího motýla na květinu.

Atypický zvuk „plachtění“ motýlích křídel se stává akustickým zážitkem, který v žácích zpravidla vyvolává potřebu obohatit svou doposud většinou nevýraznou malbu o hutnější skrumáže dominantního odstínu barevných čar. Místa dynamického projevu žáků se konečně slévají do kýžených ploch, které se začínají svou hutností podobat malířskému pojetí výtvarného díla (obr. 111 a 112).¹⁷³



Obr. 111



Obr. 112

Z úst žáků se v průběhu reflektivního rozhovoru dozvídáme, že si sami uvědomují, jak pokyny muzejní pedagožky během celého procesu výtvarné činnosti ovlivnily jejich výtvarné postupy i výsledek tvorby. Při reflexi žáci přiznávají, že mnohdy velmi neradi zasahovali do svých maleb podle zadávaných instrukcí. Někteří jedinci si ale právě díky „řízené činnosti“ sami začali uvědomovat „sílu/význam“ techniky skrumáže valérů barev již v průběhu tvorby a dokonce připisují osobnímu uchopení výtvarného způsobu poměrně silný potenciál zážitku. Estetické úrovně svých výtvarných vyjádření si žáci většinou všímají až v poslední fázi aktivity, kdy si mají na výkresu najít a označit plochu, jejíž barevnost nejlépe odpovídá skutečnému zabarvení motýlího křídla.

Skupina účastníků programu se poté společně vydává konfrontovat detaily svých výtvarných řešení s vystavenými přírodninami a komentují nejsilnější podněty, které je vedly k rozhodnutím, jež ovlivnila výsledek jejich tvorby. Stejně tak je z analýzy zaznamenaných obsahů jejich výpovědí patrné, jak žáci postupně doceňovali vhodnost výběru malířské techniky vzhledem k zadání úlohy. Přestože vzniklo množství velmi zajímavých výtvarných prací, jež podávají svědectví o značném úsilí žáků při hledání cest k barevnému vyjádření přírodních odstínů, nikdy se výsledná podoba výseče malby nedokáže vyrovnat skutečným kvalitám perleťových barev motýlích křídel. Pozorování tohoto jevu vede žáky k myšlenkám, které s sebou kromě jiného přináší zvažování všeobecně uznávaného názoru lidstva o neuchopitelnosti a nedosažitelnosti přírodních krás. V zázemí přerovského muzea bývá takové poznání posíleno praktickou konfrontací žáků s reálnými doklady minulosti, zde konkrétně s popisem představy pravděpodobného

¹⁷³ Obr. 111 a 112: Fotograficky nasnímané vybrané detaily ze zdařilých příkladů kreslířské/malířské tvorby žáků. Zdroj: Materiály autorky.

obrazu specifické krásy gigantických křídel prehistorických forem hmyzu. Vizuální představu podepírá vhodně stimulovaný zážitek, ke kterému dochází vlivem možnosti přímého kontaktu žáků s reálnými otisky částí těl hmyzu v devonských zkamenělinách.

Alterovaná podoba učební situace tak otvírá před samotným ukončením edukačního programu prostor pro žákovské interpretace vlastních výtvarných projevů a jejich obhajobu. Podoby žákovských maleb jsou na závěr muzejní edukace konfrontovány s obrazovými ukázkami uměleckých děl známých českých výtvarníků, jakými byli Václav Hollar a Max Švabínský nebo představitel moderního umění rusínského původu Andy Warhol. Analýza audiozáznamu také poukazuje na zvláštní zájem žáků o umělecké dílo sochaře Jiřího Šimandla, jehož originály kovaných plastik hmyzu ve spojení s barevnou vitráží často fascinují i dospělé návštěvníky mezinárodních setkání kovářů na Helfštýně.

Závěrem

Z hlediska obhajoby specifického vzdělávacího potenciálu muzejní edukace považujeme za důležité vyzdvihnout konkrétní didaktickou snahu muzejní pedagožky o podporu přírodovědně orientovaného učení. S přihlédnutím k odbornému názoru entomologů, že vztahy hmyzu k ostatním skupinám živočichů zůstávají v evoluční teorii nejasné, má dozajista smysl zabývat se s mladou generací výjimečnými vlastnostmi nejdokonaleji vyvinutých členovců a pozorně si všímat jejich fyziologických předpokladů, díky nimž dnes zástupci této třídy tvoří více než polovinu žijících druhů na Zemi. Ohled na dodržování ontodidaktické úrovně učení v muzeu nás při restrukturalizaci obsahu prezentované učební situace přivedl k myšlence na obohacení učiva o motýlech. Zpětně shledáváme, že zařazení informací lepidopterologického zaměření vhodně ilustruje všeobecný předpoklad existenčního úspěchu hmyzu, za nímž stojí především schopnost hmyzu létat (často na velké vzdálenosti). Snad také proto křehká křídla motýlů po staletí fascinují lidstvo. Nejde však jen o pochopení génia jejich funkce, ale také o obdiv k jejich kráse.

Můžeme konstatovat, že pojmy z konceptové vrstvy prezentovaného programu se také přenášejí k cílovému zaměření poslední učební úlohy, ač se tato svým zaměřením zcela vymyká ostatním aktivitám a její jádro lze hledat v oblasti výchovných oborů. Z diagramu konceptové analýzy vyplývá, že se nové poznatky z učiva o systematické kategorizaci entomologie jako jedné z přírodních věd začínají postupně promítat do žákovských pokusů o detailní popis té či oné skupiny živočichů v rámci rozebírané učební situace. Úroveň žákovské znalosti výtvarných pojmů, patřící k tematické vrstvě popisovaného učení v muzeu, se odvíjí od těsného vlivu „bezprostředního koučování“ tvořivě expresivní úlohy osobou muzejní pedagožky. Na výsledcích výtvarné tvorby se také dozajista odráží možnost reálné opory žáků ve stálém vizuálním kontaktu se sbírkovými

předměty. Oba uvedené faktory nabývají na intenzitě právě díky praktické součinnosti muzejní pedagožky a žáků, k jejichž dobrému vztahu přispěla oboustranná účast na otevřeném rozhovoru, během něhož docházelo při učení ke vzájemné konfrontaci názorů. Ke kompetenci k učení a kompetenci k řešení problémů přibyla v alterované podobě edukačního programu i praktická šance žáků pro naplnění kompetence komunikativní, sociální a personální.

Z analýzy kazuistiky je patrné, že se dětským účastníkům programu v zázemí muzejní instituce nabízí vhodná příležitost uvědomit si pozitivní vliv představy o své tvorbě, tj. o sobě samém, ale také o možnostech praktického nácviku lepšího ovládnutí svého chování a jednání vůči ostatním žákům ve skupině. Vlastní aktivita žáků na pozadí vzájemné komunikace vypovídá o podnětné úrovni muzejní edukace a poukazuje na motivující prostředí pro možný vznik zájmu jedinců nejen o probírané učivo, ale také obecně o vědecké bádání. Závěrem lze na obhajobu didaktického přínosu této kazuistiky říci, že praktická aplikace poslední prezentované učební úlohy do procesu učení v přírodovědné muzejní expozici zvýšila pravděpodobnost hlubšího porozumění žáků obsahům náročných vědeckých pojmů a zobecňování smyslu přírodovědného bádání. Stejně tak její přítomnost ve struktuře edukačního programu obohatila znalost výtvarného jazyka žáků potřebného k jejich dalším pokusům o pochopení a tvorbu osobního postoje k uměleckým dílům.

Z uvedených skutečností vyplývá, že za aplikovaným komplexnějším přístupem k dovednostem můžeme z hlediska didaktického sledovat i naplňování kompetence občanské. Žákovských projevů, které odráží proces utvářejících se klíčových kompetencí, si lze povšimnout z jejich postupně rostoucí snahy o porozumění základním ekologickým souvislostem v přírodě. Na přehodnocování jejich ekologického myšlení poukazuje i detailní analýza videozáznamu z programu, kdy žáci během společné prohlídky entomologické expozice, ale i při plnění badatelských úloh s didaktickými pomůckami viditelně projevují zájem o danou problematiku a kladou muzejní pedagožce četné dotazy (obr. 113, 114 a 115).¹⁷⁴ Věříme, že poznatky z učení v muzejní expozici entomologie mohou mladé generaci pomoci pochopit některé ze základních ekologických souvislostí a posílit jejich respekt k ochraně životního prostředí.



Obr. 113 - 115

¹⁷⁴ Obr. 113 – 115: Plnění učebních úloh s didaktickými pomůckami je nejen snazší, ale mnohdy žáky i zaujme natolik, že se jejich mysl zcela přenesení do světa hmyzu. Zdroj: Fotoarchív MKP.



Obr. 116



Obr. 117

***JAK SE LÁME SVĚTLO, ANEB PROČ OPTIKA NESOUVISÍ S OPICÍ
(EDUKAČNÍ PROGRAM SE SAMOOBSLUŽNOU VARIANTOU
V KRÁTKODOBÉ MUZEJNÍ VÝSTAVĚ
MEOPTA 80. HISTORIE OPTICKÉHO PRŮMYSLU)***

Úvodem

Rok 2013 proběhl ve znamení významného výročí nejen v historii města Přerova, ale i v dějinách domácího průmyslu vůbec. Uplynulo totiž právě osmdesát let, co byla ve skromných podmínkách nevelkého moravského města založena firma *Optikotechna*, jeden z prvních závodů optického průmyslu v tehdejším Československu. Podnik se brzy uplatnil na zdejších trzích a začal značně rozšiřovat rozsah výroby. Mohutná expanze následovala po roce 1945, kdy byl podnik přejmenován na Meoptu (tj. Mechanická a optická výroba) a proslul nejen výrobou fotoaparátů či promítacích přístrojů, ale zároveň se stal hlavním představitelem optického průmyslu ve státě s civilním i zbrojním zaměřením.

Společná výstava Muzea Komenského v Přerově a firmy *Meopta*¹⁷⁵ si kladla za cíl mimořádné místní i celostátní výročí náležitě připomenout a názorně seznámit širokou odbornou i laickou veřejnost s historií bohaté a úspěšné výrobní produkce. Rozsáhlý výstavní návrh na možnou prezentaci obrovské škály optických výrobků poukazoval z hlediska technického na zvláštní význam podniku pro místní i celostátní hospodářství. Rozhodli jsme se, že vystavené dobové optické přístroje otevřou potenciálním návštěvníkům výstavy novou představu o doposud nepoznaných dějinách českého průmyslu, včetně možného pohledu do aktuální současnosti této firmy (obr. 116).¹⁷⁶ Návštěvníci se tak mohli například těšit na takřka kompletní produkci českých fotoaparátů včetně legendárního flexaretu¹⁷⁷ jakožto oslavu techniky klasické fotografie (obr. 117),¹⁷⁸ ale také na četné doprovodné programy věnované právě fotografii, fotografům a fotoaparátům. Stranou neměla zůstat ani věhlasná promítací technika, která mohla názorně ukázat, že ještě zdaleka není pouhým muzejním exponátem. Instalační řešení

¹⁷⁵ *Osmdesátiny Meopty*, tak se jmenuje krátká filmová prezentace, která byla vytvořena fotografickými nadšenci a milovníky optických zařízení na počest oslav. Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=rUvsftsW4iE>>.

¹⁷⁶ Obr. 116: Po vstupu do jedné z největších výstavních prostor čekalo na návštěvníky milé překvapení. V kulisách fotoateliéru se většině z návštěvníků podařilo na tváři vykouzlit úsměv. Zdroj: Fotoarchív MKP.

¹⁷⁷ Počátkem roku 1939 odkoupila firma Optikotechna výrobu dvouokých zrcadlovek od firmy Bratři Bradáčové Praha. Původní přístroj Autoflex přerovští konstruktéři vylepšili a Flexaret II byl už zcela originálním výrobkem Přerovanů. Ve čtyřicátých letech 20. století dosáhl prodej řady těchto přístrojů a fotomateriálu v tehdejším Československu přes 40 miliónů korun, což signalizovalo počátek raketového rozvoje firmy.

¹⁷⁸ Obr. 117: Legendární Flexaret je dodnes zažitým symbolem světoznámého přerovského podniku. Zdroj: Fotoarchív Meopty Přerov.

výstavy mělo inklinovat k napodobení atmosféry bývalého ambiciózního československého projektu z poloviny 20. století (obr. 118 a 119).¹⁷⁹



Obr. 118



Obr. 119

Konečná realizace popisované výstavy zůstala věrná nadčasovosti uvedeného výtvarného pojetí a zájemci o technický pokrok si nakonec „v bruselské atmosféře“ mohli obrazně prožít fenomenální úspěchy výrobků Meopty na světových výstavách *Expo* (v letech 1958 nebo 1967)¹⁸⁰. Také návštěvníci přerovského muzea z řad dětí mohli „na vlastní oči“ objevovat okolní svět optikou slavného výrobce. Nabízející se vhodná příležitost k netradičnímu způsobu přírodovědného poznávání prostřednictvím nejrůznějších denních i nočních pozorovacích systémů byla transformována do návrhu obsahu muzejně-edukačního programu, který měl primárně posloužit k učení návštěvníků z řad školních skupin. Jeho samoobslužná varianta měla zároveň uspokojit edukační potřeby rodin s dětmi, a to především v prázdninovém období.

Příslib odborného kurátora výstavy, Bc. Petra Sehnálka, „*že bude před návštěvníky doslova defilovat početná řada nejrůznějších typů výrobků oblasti fotografické, promítací, záznamové, pozorovací, vojenské a další specializované techniky*“, ještě neznamenal, že jejímu významu bude mladá generace rozumět. Z uvedeného důvodu od samotného vzniku výstavního projektu souběžně doprovázel návrh výtvarně instalačního řešení jasně definovaný požadavek, který při plánování koncepce výstavy počítal s maximálním zohledněním dětského návštěvníka. Náročné zadání se stalo skutečnou výzvou pro realizační tým. Dvouměsíční úsilí muzejní pedagožky vyústilo do vytvoření patnácti

¹⁷⁹ Obr. 118 a 119: Skvěle využitou nadčasová barevnost světové výstavy z poloviny 20. století si návštěvníci přerovské výstavy oblíbili. Zdroj: Fotoarchív MKP.

¹⁸⁰ V období po druhé světové válce se stává Meopta jediným výrobcem kinoprojektorů ve střední a východní Evropě. V roce 1958 kinoprojektor Meopton 3 získal zlatou medaili Grand Prix na světové výstavě Expo v Bruselu. V roce 1967 svou prezentací moderní projekční techniky na výstavě Expo v Montrealu přerovská firma podruhé zcela ohromila svět optických výrobků.

dětských panelů, které měly být začleněny do všech prostor výstavy. Dětská edukační pracoviště s příslibem hravého poučení a s možností aktivního plnění zadaných úkolů byla také výtvarně zakomponována do jednotného vizuálního stylu celé výstavy, stejně jako řada prezentačních prostředků. Výtvarná podoba plakátů, informačních letáků, ale například i vstupenek, badatelského listu nebo účastnického certifikátu (obr. 120 a 121)¹⁸¹ měla oslovovat návštěvníky z řad dětí a mládeže k zájmu o prezentované téma. Edukační zásady, které vymezují proces objektového učení, zde mohly být naplněny bohatým využitím sbírkových předmětů a jejich substitutů ke smyslovému vnímání. Většina muzeálií pocházela především z přerovské sbírky školních didaktických pomůcek, ale pro účely bádání dětských návštěvníků výstavy byla přichystána i řada dnes už cenných technických přístrojů a zařízení ze sbírky Meopty Přerov. Některé předměty tak získaly nové využití – poprvé ve své historii se staly edukačními pomůckami. Z didaktického hlediska je vhodné se zabývat následující kazuistikou, protože podává zajímavou výpověď o konkrétním tvaru muzejněpedagogické praxe při zohledňování psychodidaktického faktoru učení v procesu muzejní edukace technického tématu.¹⁸² Kvalitnímu způsobu předávání náročného přírodovědného obsahu z minulosti nebylo jednoduché dostat.



Obr. 120 a 121

Anotace¹⁸³

Za definováním jednoho z cílů výstavy stojí jasný požadavek orientace zájmu

¹⁸¹ Obr. 120 –121: I obyčejná vstupenka na výstavu může mít více „tváří“ (i patnáct!) Záleží jen na tom, do kterých rukou se má dostat... Zdroj: Propagační materiály MKP/ J. Hanáková, M. Barboříková.

¹⁸² O zohledňování psychodidaktického faktoru učení v mezích mediálního světa prizmatem muzejní pedagogiky autorka přednesla na podzim téhož roku odborný příspěvek na Seminárii komise pro práci s veřejností a muzejní pedagogiky AMG v Národním muzeu v Praze. Dostupné z: <<http://www.emuseum.cz/admin/files/x18.1-TOMESKOVA.pdf>>.

¹⁸³ Obsahové začlenění muzejní edukace do výuky podle RVP: Obsah edukačního programu vychází ze školního učiva prvouky, vlastivědy, fyziky a dějepisu. Jeho náplň lze zařadit především do vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*, *Člověk a příroda*, *Člověk a společnost*. Délka programu: 1,5 hodiny. Cílová skupina: Program probíhá ve dvou znalostních variantách, 1) pro žáky MŠ a 1. stupeň ZŠ; 2) pro žáky 2. stupně ZŠ a nižší stupeň gymnázií. Strukturovaný popis samoobslužné varianty edukačního programu analogicky odpovídá členění návštěvníckého okruhu výstavou, jež souvisí s řazením témat, a to od celkové historie podniku, přes dějiny fotografické a promítací techniky, pozorovací a vojenskou techniku až k současné výrobě firmy *Meopta*.

na dětského návštěvníka. Příležitost ke vzdělávání se má stát nedílnou součástí technického výstavního projektu. (MKP, srpen 2012)

Představa odborného kurátora výstavy, která zazněla při prezentaci námětu projektu na schůzce Výstavní komise MKP, se začala formovat předáním zodpovědnosti za edukační rozměr prezentovaného produktu na muzejní pedagožku. Ta dostala na starost jak obsah dětských výstavních panelů i obrazovou dokumentaci, tak výběr muzeálií a didaktických pomůcek včetně naplnění muzejního kufříku, i tvorbu optické křížovky – badatelského listu. Ve vzdělávacím obsahu lektorské i „samoobslužné“ varianty programu se měl široce odrážet specifický technický potenciál výstavy, v jehož struktuře by byl vybudován dostatečně velký prostor pro vizuální prezentaci zcela ojedinělé průmyslové sbírky. Z didaktického pohledu šlo především o oživení obsahu výstavy edukačními úlohami s náročným fyzikálním tématem pro žáky různých typů i stupňů škol. Takzvané „dětské koutky“ se navíc měly stát místy neformálního vzdělávání s podporou využití volného času rodin s dětmi. Vzdělávací záměr, který měl uspokojit nároky zcela nehomogenní skupiny návštěvníků, představoval složitou volbu vhodného učiva a posloupnosti přiměřených učebních úloh při strukturování obsahu edukačního programu.

Predikce realizací neformální podoby edukačního programu vyžadovala také mnohem bohatší propagaci projektu a pestřejší škálu způsobů při rozšiřování nejrozličnějších podob propagačních materiálů. Na období nepřímého způsobu motivování dětských návštěvníků k zájmu o účast v muzejně-edukačním programu skrze rodiče či pedagogy zpětně nahlížíme jako na počáteční impuls k započetí vytváření představ o muzejní podobě zprostředkování vzdělávacího tématu s technickým zaměřením. Už v premotivační fázi popisované muzejní edukace se počítalo s aktivní účastí celých rodin na plnění učebních úloh, což podporovalo naše rozhodnutí soustředit se na přípravu mezigeneračního zaměření obsahu programu.

Dnes už můžeme říct, že se předjímaná skutečnost posléze potvrdila a v praxi zaznamenala velký úspěch. V období letních prázdnin přijaly výzvu k hravému poznávání v přerovském muzeu stovky obdivovatelů optických zařízení a přístrojů napříč generacemi, a to nejen z řad místních obyvatel, ale i ze vzdálených konců naší republiky. Už při vstupu do výstavy *Meopta 80. Historie optického průmyslu v Přerově* byl zájem rodin nasměrován k obsahům textů dětských panelů, při jejichž četbě byli návštěvníci výstavy vtaženi do poučného příběhu. Zdaleka však nešlo jen o moudrá slova vědců, ale děti navíc celou výstavou provázely veselé komentáře opičáka Flexíka. Každý návštěvník, který

edukační výzvu k bádání přijal, byl záhy pohlcen úchvatným světem fotoaparátů, promítaček, dalekohledů, mikroskopů, vojenských zaměřovačů, puškohledů a jiných „optických věcíček“.¹⁸⁴

Přepis části učební situace (R – rodinný příslušník, zde starší bratr, D – dítě):

R: Honzo, držíš tu pušku jako prase kost.

D: Ale... já ji ale nemůžu udržet. Je pěkně těžká.

R: Počkej, opři si ji tady. (Pomáhá mu opřít pušku o parapet okna.) Na co míříš?

D: No...na šišky...na tom stromě naproti.

R: A máš je uprostřed záměrného kříže?

D: Ne, ale vidím je...jako kdyby byly hned přede mnou. A je tam uvnitř víc světla než ve skutečnosti, za oknem. (Nahlíží několikrát za sebou přes pušku z okna a zpátky do hledáčku.)

R: No, nediv se!!! V Meoptě tu pušku konstruovali pro extrémní podmínky a nízkou viditelnost! Tady navíc píšou, že je optická soustava zbraně navržena tak, aby umožňovala bezpečné zacílení na vzdálenosti až do 2000 m. To jsou, co?

D: Myslím, dva kilometry... Tak to uvidím díky těm čočkám až k nám domů...do Předměstí, ne?

O iniciaci instrukcí, směřujících ke správným řešením úloh, se postaraly nejen popisky pod sbírkovými předměty, ale v případě dětských návštěvníků především písemné rady opičáka Flexíka na specializovaných výstavních panelech společně s jeho výzvami k praktickým činnostem.¹⁸⁵ Plyšový maskot s koženým pouzdrem od flexarety a cestovním kufříkem lákal už u vstupních dveří do prvního výstavního sálu všechny příchozí návštěvníky. Pohled na jemnou mechaniku zrcadlovky v neohrabaných tlapkách opičáka jako by symbolicky vypovídal o dětských představách průmyslového světa. Stačilo se jen vydat po opičích stopách za odkrýváním tajemství optických záhad (obr. 122 a 123).¹⁸⁶ K tomu bylo zapotřebí postupně použít všech didaktických pomůcek z kufříku, mezi něž například patřilo zrcátko, čočka, baterka, periskop, krasohled, negativ, celuloid, preparát nebo stereoprohlížečka. Splnění učebních úloh mnohdy znamenalo

¹⁸⁴ Na příloženém odkaze lze dohledat leták, plakát a fotodokumentaci z průběhu edukačního programu v prezentované výstavě. Dostupné z: <<http://www.prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/pro-skoly/vychovne-vzdelavaci-programy-a-lektorske-programy/archiv-lektorskych-programu/jak-se-lame-svetlo-aneb-proc-optika-nesouvisi-s-opici>>.

¹⁸⁵ Obsah dětských panelů byl rozčleněn do tří částí na různobarevných podkladech. Na červené ploše se pokaždé nacházel příběh s bohatou obrazovou dokumentací, dotýkající se všeobecné historie vzniku a rozvoje výroby optických přístrojů a zařízení, do které se mnohdy promítají dobové informace z vývoje přerovské Meopty. Na žlutém podkladu se nacházelo znění učební úlohy pro děti s návodem použitelným pro účely praktického ověření jeho výsledku. Text na modrém pozadí napovídal dětem, jak mají řešit optickou křížovku související s tematickým zaměřením stanoviště.

¹⁸⁶ Obr. 122 a 123: Vysvětlování fyzikálních principů v praxi nadechlo především pány kluky. Zdroj: Fotoarchív MKP.

úzkou spoluprací skupiny, bez níž by děti nedokázaly vyluštit křížovku a ani si řádně užít přírodovědného bádání.



Obr. 123



Obr. 11

Rozbor struktury obsahu a analýza jedné z klíčových učebních situací

Z obsahů audiozáznamů víme, že dospělí návštěvníci (rodiče, prarodiče, ale také učitelé) se při plnění učebních úloh často bavili se svými dětmi. K obsahu samoobslužné varianty programu patřilo například čtení zrcadlového písma, pozorování optických klamů, získávání informací v elektronickém prostředí o historických osobnostech vědců z optického oboru, ale například i vyhledávání vzdálených předmětů a nápisů periskopem či dalekohledem apod. Domníváme se, že analýzu muzejně-edukačních situací, které byly připravovány k účelům mezigeneračního poznávání z oblasti přírodovědného učiva, lze s ohledem na současný vývoj české společnosti považovat nejen za smysluplnou, ale i perspektivní. Z didaktického hlediska se za snahou o kvalitní podobu muzejní edukace ukrývalo vyřešení zásadní otázky: *Jak nejlépe uspokojit poznávací potřeby rodin s dětmi při zprostředkování technicky náročného tématu v samoobslužné variantě programu?* (obr. 124 a 125).¹⁸⁷



Obr. 124



Obr. 125

¹⁸⁷ Obr. 124 a 125: Myšlenka, že nezávisle na věku se přece umí dívat každý, dala vzniknout samoobslužné variantě programu. Zdroj: Deník/Petra Poláková Uvírová

Podle původního projektového zadání měl obsah edukačního programu cílit především k rozvoji kompetence k učení, ale zároveň vést skupiny účastníků k posílení kompetence komunikativní a pracovní. K zohledňování zájmu a znalosti návštěvníka docházelo po celou dobu příprav struktury obsahu programu, například seriózním promýšlením efektivních vzdělávacích metod, které mohly být následně aplikovány do programu. Jejich výběr a seřazení ovlivnilo zvažování nejrůznějších faktorů přiměřenosti při různých způsobech předávání poznatků z optického konceptu mladé generaci. Zprostředkování náročného obsahu pro skupiny návštěvníků ve věkovém rozmezí od tří do sta let se při tvorbě návrhů edukačních celků jevilo jako nelehký úkol. Profesní názor muzejní pedagožky, že „*je vždy pravděpodobnější, že se dospělý návštěvník přizpůsobí dovednostem a schopnostem dětí*“, byl nakonec přijat a v jednotném vizuálním stylu vznikl například velkorysý triptych řady reklamních plakátů, kterým mohlo být osloveno široké spektrum návštěvníků.

Zájem o obsah výstavy zvýšil také filmový počín, na jehož natočení se podíleli kurátor projektu společně s muzejní pedagožkou; k potencionálním návštěvníkům byl distribuován pomocí muzejního webu a několika adresářů. Šlo o desetiminutový reklamní film o podobě výukového programu pro děti a mládež, jehož komentáře se ujal Flexík společně s kurátorem výstavy.¹⁸⁸ Po strukturálních změnách edukačního programu bylo možné se s projekcí tohoto filmu setkat přímo na výstavě, kde se stal společně s prohlídkou výukového CD-ROMu jedním ze způsobů naplnění fixační fáze muzejní edukace.

Na zcela nehomogenní návštěvnickou skupinu jsme se nakonec rozhodli nahlížet jako na celek hravých návštěvníků a výstavní prostory byly pod vlivem tohoto jednotícího pohledu přizpůsobeny edukačním potřebám. Požadavku na vznik celostní herní platformy jsme dostáli především díky expertnímu zvažování variability učebních úloh. Zdůvodněný výběr klíčových témat z oblasti přírodovědného bádání nabízel škálu řešení na teoretické i praktické úrovni. Na základě poučky z vývojové psychologie, že čím je dítě mladší, tím konkrétnější je jeho myšlení a tím větší názornou oporu vyžaduje jeho poznání, jsme se rozhodli podpořit mezigenerační spolupráci rodin s dětmi v „samoobslužné“ variantě programu. Prezentovaný intencionální edukační proces, založený na pečlivě připravených

¹⁸⁸ V průběhu prázdnin došlo k natočení krátkého dokumentárního filmu pro malé i velké nadšence optických přístrojů a vymožeností, mimo jiné za účelem navýšení zájmu návštěvníků o aktivní účast v popisovaném programu k výstavě *Meopta 80*.

Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=i_YKxleQIJE&feature=youtu.be>.

podmínkách pro široký záběr několika cílových skupin s rozdílnou úrovní znalosti mezi konkretizací a zobecňováním problémů, přinesl očekávané výsledky nejen v podobě spokojenosti a nadšení dětí¹⁸⁹, ale také v nadstandartní návštěvnosti výstavy.

Rekonstrukce obsahu – rozbor klíčové učební situace s využitím konceptového diagramu, včetně vzhledu do možné alterace

K nabídce přírodovědného bádání navíc patřila možnost aktivní účasti na praktických učebních úlohách, přichystaných ve výstavním prostoru zvaném „optický kabinet“. Do menšího výstavního sálu vyčleněného speciálně k edukačním účelům byla nainstalována řada didaktických prostředků a pomůcek, které umožnily aplikovat do muzejní edukace ukázky z experimentálního rozměru přírodovědného poznávání, které volně navazovalo na hravou formu předchozí badatelské činnosti účastníků „samoobslužného“ programu. Instalační prostředky podporující učení rodin s dětmi v podobě řady dětských doprovodných panelů, paratextů, bohatého obrazového materiálu a naplnění badatelských koutků muzeálieři a jejich substituty, vytvářely prostředí odpovídající nepřímé facilitaci. Zprostředkování optického učiva nabízelo například zaměření počítačové pracoviště, kde byl dětem umožněn přístup do obsahu výukového CD-ROMu¹⁹⁰, jehož fyzikální učivo mělo mimo jiné prospět kooperativnímu vztahu muzea se školami. Počítačová sestava, jako v současnosti nepoužívanější didaktická technika, byla nainstalována vedle dvou přístrojů z dřívější produkce firmy Meopta – epidiaskopu a zpětného projektoru.¹⁹¹ K povzbuzení mezigenerační spolupráce mělo při návrhu alterace

¹⁸⁹ Výstavu navštívilo velké množství neplaticích návštěvníků, mezi něž patřily samozřejmě děti. K uvedeným 1038 návštěvníkům lze právem připočítat skupinu 702 návštěvníků, kteří si vypůjčili k prohlídce výstavy muzejní kufřík s didaktickými pomůckami.

¹⁹⁰ Třetí díl edice *Fyzika zajímavě (Optika)* ze vzdělávacího českého softwaru neměl nahrazovat učebnici se spoustou výpočtů a vzorečků. Jeho cíle jsou spíše vytýčeny k motivaci pro opakování učiva různých předmětů. Členění fyzikálního tématu do několika specializovaných sekcí může v žácích podpořit zájem o hlubší poznávání a experimentální činnost v oblasti optiky. Názvy sekcí jako *Teorie*, *Zajímavosti*, *Pokusy*, *Osobnosti* či *Úlohy* poukazují na možný výběr tématu podle individuálního zájmu jedinců. Významnou část obsahu multimediálního nosiče tvoří také animace, které názorným způsobem předvádějí optické jevy.

¹⁹¹ Epidiaskop je kombinovaný projekční přístroj, kterým lze promítat ploché neprůhledné předlohy odraženým světlem. Jeho první typ Optirex se začal vyrábět v Bratislavě (v pobočném závodě Meopty Přerov) v roce 1958. I po mnoha letech od ukončení jeho výroby je pro děti velkým zážitkem vložit do něj učební pomůcku, na tomto místě konkrétně (podle zadání jedné z učebních úloh) vlastnoruční kresbu s vyobrazením nejzajímavějšího předmětu z výstavy. Zpětný projektor je promítací zařízení, kdy pomocí prosvícení fólie světlem se tato promítá na bílou stěnu. Popisovaný přístroj, který většina z nás dobře zná ze školního prostředí pod názvem Meotar, se vyráběl ve výše jmenovaném závodě od 70. let 20. století. Přestože má tento výrobek už svá nejlepší léta dávno za sebou, dodnes lidi láká možnost zapsat na připravenou fólii svůj názor, například na zhlédnutou výstavu. K naplnění zážitku z oblíbeného předmětu stačí už jen zapnout epidiaskop a po rozsvícení žárovky se obraz objektu, několikrát zvětšený promítne na stěnu.

posloužit zprostředkování společné experimentální činnosti zástupců více generací, z nichž si někteří využití popisované školní didaktické techniky osobně pamatovali a někteří se s těmito přístroji naopak nikdy v životě nesetkali. Potřebným mostem pro porozumění funkcím těchto přístrojů, tedy oboru lidské činnosti, ke které se vztahovaly, se staly společné zkušenost členů rodiny. Poznávání rodin s dětmi bylo iniciováno hravým způsobem s přihlédnutím k rozšíření znalosti dítěte. Cílem bylo společně porozumět vystaveným muzeáliím a pochopit jejich skrytou historickou skutečnosti, kterou zpřítomňovaly a na niž odkazovaly.

Písemná podoba Flexíkova komentáře – zadání učební úlohy na jednom z posledních doprovodných dětských výstavních panelů¹⁹² optického kabinetu motivovala rodiny s dětmi k zájmu o praktické využití didaktické pomůcky přírodovědného charakteru, která byla umístěna společně s ostatními v příručním muzejním kufříku. Takový způsob plnění učebních úloh badatelského charakteru poukázal na prvním případ aplikace tohoto symbolického prostředku při vzdělávání návštěvníků přerovského muzea (obr. 126 a 127).¹⁹³



Obr. 126



Obr. 127

Na videozáznamech pořízených v expoziční fázi edukačního programu si nelze nepovšimnout zaujetí dětí a jisté „posvátnosti“, se kterou po přečtení zadání na dětských panelech otvíraly kufříky. Popisovaná klíčová učební situace je důkazem toho, že náročné

¹⁹² Obsah výstavního panelu pro děti (č. 12) pod názvem *Konec dobrý, všechno dobré!* byl tematicky zaměřen na nejnovější produkci Meopty, která dnes zahrnuje řadu produktů patřících do oblastí spotřebních, průmyslových i vojenských odvětví. Z průmyslových aplikací obrací Flexík pozornost dětí k oblasti rozhraní mezi fyzikálním a přírodovědným poznáváním, které ústí do zadání badatelské činnosti s možností využití mikroskopu.

¹⁹³ Obr. 126 a 127: Všechno, bez čeho se bádání ve výstavě neobejde, lze pohodlně dohledat v příručním kufříku. Zdroj: Fotoarchív MKP.

bádání ve výstavě může probíhat v pozitivní atmosféře poznávání. Takový způsob vzdělávání čerpá z přirozeného zájmu dětí o odkrývání tajemství.

Přepis části muzejní situace (R – rodinný příslušník, D – dítě):

R: Ty, Zuzko, vyzkoušíme si ten mikroskop, ne?

D: Hm...

R: Držíš ty kuličky v té misečce už v ruce?

D: A co je to za kuličky?

R: Na to se právě podíváme... /pokládá Petriho misku na pracovní stůl mikroskopu a dceru si posazuje před sebe na klín/

D: Já nic nevidím.

R: A co teď... už je to lepší?

D: Neéééé!!!!

R: Ale vydrž, přeci, Zuzo. Takové pozorování pod mikroskopem, to je věda! Tady se to dá tím kolečkem ještě víc zaostřit.

D: Hm... Já... Počkej, počkej, já už to vidím... Je tam spousta barviček, taková barevná kolečka... jako v krasohledu.

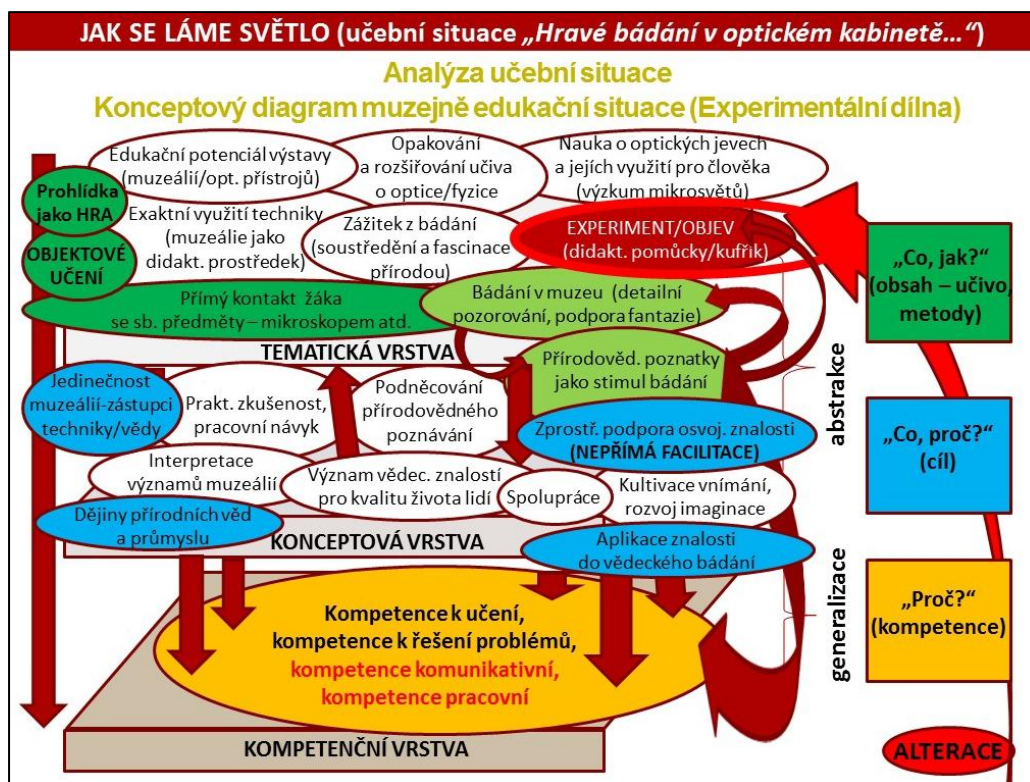
R: Zuzko, ale to je jen zvětšený pepř.

D: A proč je tak velký a barevný? Do polívky maminka takový nedává. Tati, ukaž mi ho přeci ještě!

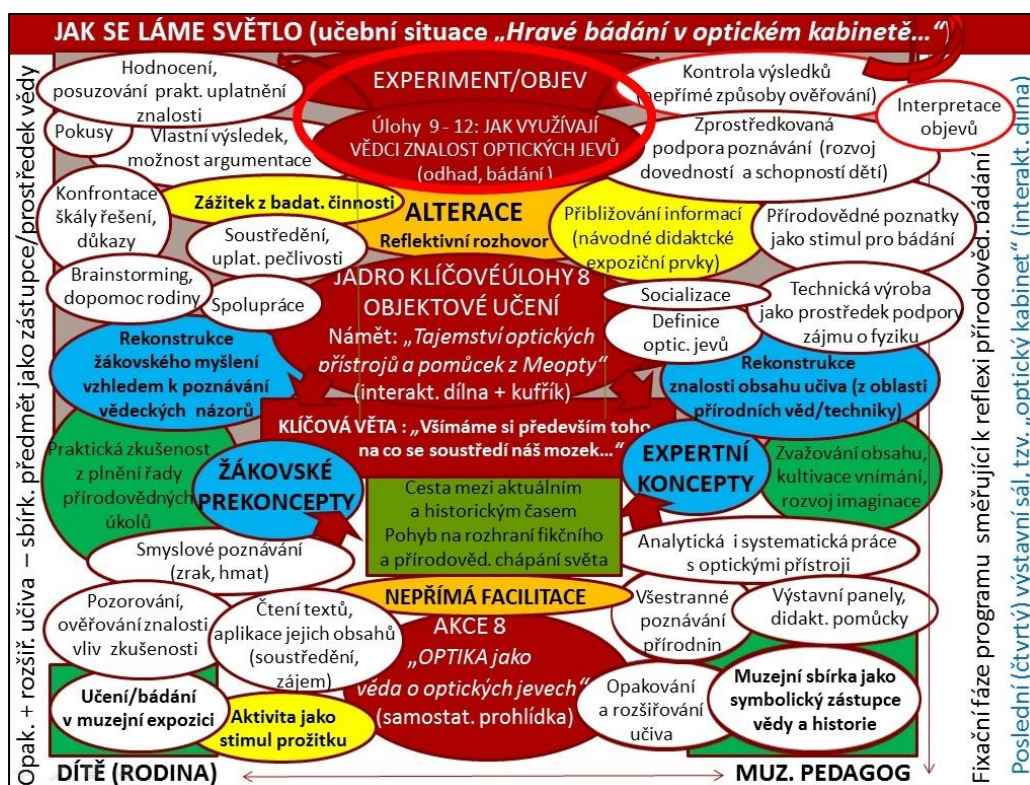
Z didaktického hlediska se například jeví cenný právě vzdělávací moment z učební situace, jež byla započata výběrem vhodné pomůcky z muzejního kufříku k uskutečnění přírodovědného experimentu. Prohledat kufřík, najít v něm Petriho misku s preparátem¹⁹⁴ a umístit ji pod mikroskop, pocházející z dřívější produkce firmy Meopta, nebylo složité, ale ke správnému vyřešení učební úlohy mohlo dojít jen díky pochopení funkce mikroskopu a jeho praktickému využití. Pracovní úsilí rodiny směřující ke zvětšení zkoumaného objektu muselo vyústit do maximálního soustředění na důkladné zaostření preparátu. Vizuální odhad zvětšeného detailu se stal nejen předmětem vyjednávání, ale také výsledné interpretace jeho skutečného pojmenování. Brainstorming zpravidla přiváděl členy rodiny ke společné diskusi, při níž většinou bývaly nápady jedinců podloženy dřívější zkušeností. Rozbor učební situace poukázal na motivující funkci experimentální úlohy a také na její význam pro osvojování učiva a spojení klíčových kompetencí. Z pohledu didaktiky muzejní pedagogiky hovoříme o podnětné učební situaci, při níž nebylo nezbytné využít alterace.

¹⁹⁴ Kruhová miska z plastu, používaná především v mikrobiologii, obsahovala několik vzorků přírodního charakteru, které po zvětšení podávaly fascinující výpověď o neviditelné kráse přírody. Díky praktickému využití systému optických čoček vstoupili dětské návštěvníci výstavy do mikrosvětla, který je dokázal překvapit, ač se pod objektivem objevil jen kousek obyčejného koření. Zvětšené zrnko pepře nazývaly často děti měsíční krajinou, což vypovídá o imaginativním přesahu aktivity a obohacování jejich představ.

Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme ve dvou variantách konceptového diagramu (obr. 128 a 129).¹⁹⁵



Obr. 128



Obr. 129

¹⁹⁵ Obr. 128 a 129: Konceptové diagramy klíčové učební situace *Hravé bádání v optickém kabinetě...* Zdroj: Materiály autorky.

Přezkoumání návrhu alterace

Vsadili jsme na to, že společná mezigenerační diskuse, např. o charakteristické „vůni“ vývojky nebo o „génii loci“ kultovního flexaretu, bude nejen pro odbornou, ale také pro laickou veřejnost velkou výzvou.“ (Slova muzejní pedagožky pro regionální média na derniéře výstavy *Meopta 80.*)

Uvedený příklad svědčí v obecné rovině o problému nepřímé facilitace v muzejní edukaci, k níž docházelo pouze prostřednictvím didaktických prvků umístěných přímo v expozici. Věděli jsme, že u „samoobslužné“ varianty edukačního programu nemohou být učební situace přebudovány, protože forma nepřímé facilitace sama o sobě neumožňuje měnit k lepšímu způsob doprovázení dětí při řešení úloh. Přesto jsme si byli vědomi, že při praktických realizacích učebních situací dochází ke změnám poznávacích procesů dítěte kromě jiného právě díky aktivní spoluúčasti členů rodiny na programu. V obecném slova smyslu sice nešlo úroveň mezigenerační spolupráce při hledání správných řešení učebních úloh předem naplánovat a ani ji při realizacích ovlivňovat, přesto jsme se v prezentovaném případě pokoušeli navýšit faktor předávání vzájemné znalosti a zkušenosti.

Uvedená kazuistika z muzejně-edukační praxe přerovského muzea přináší vlivem pokusů o změny k lepšímu svědectví o sociálním rozměru mezigeneračního učení, které se vnitřní aktivitou skupin podílí na vzniku vhodnějších podmínek pro vznik vzdělávacích motivů (obr. 130 a 131).¹⁹⁶ Na analýzách realizovaných učebních postupů dětí v procesu muzejní edukace si všímáme vlivu popisovaného aspektu a definujeme jej jako projev přímé podpory dětského návštěvníka především v jeho snaze pochopit sdělení výstavy. S uvedeným závěrem souvisí především fakt, že didaktická efektivita využití pomůcek z muzejního kufříku v interaktivní dílně primárně závisela na míře zapojení příslušníků rodiny do společného zvažování a hledání významů, ale také na konkrétním úsilí dítěte o argumentaci a praktické uplatnění jeho vlastních soudů. Zpětně lze konstatovat, že kvalita učební situace byla přímo závislá na rodinné podpoře kompetence k učení, tj. na pozitivním ovlivňování dítěte k samostatnému myšlení a hledání vlastního řešení učební úlohy. Na obsah muzejního kufříku pohlížíme jako na soubor didaktických pomůcek, které mohou posloužit účelu didaktické hry a pobízet rodiny s dětmi v muzeu k aktivitě. Popisovaná výhoda mezigeneračního učení v prezentované kazuistice vypovídá o jedné

¹⁹⁶ Obr. 130 a 131: Při mezigeneračním předávání poznatků nabývá na významu každý, kdo přiloží ruku k dílu. Zdroj: Fotoarchív MKP.

z alternativních možností přebudovávání způsobu poznávání historické skutečnosti se silným motivačním účinkem. Ač hovoříme o podnětné úrovni muzejní edukace, úroveň efektivity navrhované alterace zůstává vzhledem k výše uvedeným faktorům nejistá.



Obr. 130



Obr. 131

Za jednu ze změn z hlediska lepšího využití edukačního potenciálu „optického kabinetu“ lze považovat například nainstalování bohatého obrazového materiálu, který ve fixační fázi programu logicky uzavřel problematiku optických jevů. Didaktická znalost obsahu muzejní pedagožky uložená do didaktických prvků popisovaného výstavního prostoru nepřímým způsobem ovlivňovala myšlení dětí při ukládání učiva z fyziky (optiky) do dlouhodobé paměti. Prostorový paměťový systém dětí byl aktivován zvědavostí a smyslovou činností, která mnohdy vedla až k fascinaci obrazem. Takové zprostředkování vstupu dětí do světa optických iluzí se stalo výjimečným zážitkem, opírajícím se o lidské zvažování nesprávného či matoucího vnímání reality.¹⁹⁷

Za zážitkovou učební situaci pro podporu kompetence k učení lze při zpětném rozboru také považovat již zmiňovanou účast dítěte na projekci krátkého filmu. Z didaktického pohledu se jedná o aplikaci tzv. nepřímé pobídky do procesu učení, která se osvědčuje i při výuce ve školním prostředí. Tato aktivita dokázala i po náročné prohlídce několika expozičních sálů dítě navrátit k zájmu o učivo, zde konkrétně o přírodovědné bádání. Metoda soustředěného pozorování filmového dokumentu vychází podle

¹⁹⁷ Text panelu č. 11 s názvem *Optické jevy nebo spíše optické klamy* obsahoval informace, které se zjednodušeným způsobem soustředily na vysvětlení pojmu „optický jev“. Obsah panelu přizpůsobený možností čtení či poslechu dětí vedl účastníky programu také do paralelního světa, tj. světa optických klamů. Fyzikální jevy, zvané optické iluze, díky bohaté instalaci nástěnných obrazů přiváděly děti k přemýšlení nad podivnými obrazy, které jen stěží mohl pochopit jejich mozek. Z didaktického hlediska se při edukaci jednalo o obrazovou demonstraci známějších úkazů, než jsou jevy halové, světla či UFO, a to optické iluze, při nichž lidské oko snímá nějaký obrázek, ale mozek si ho vykládá úplně jinak. Na obrázku například vidíme něco, co na něm vůbec není. Většina obrázků je postavena na matení lidského mozku barvou nebo tvarem, některé z nich pak mají více významů. Stává se, že jen jinak vnímáme a chápeme prostor, ve kterém jev probíhá.

psychologů z tzv. souběžného tichého opakování, vnitřní řeči naslouchajícího. Mladý člověk během procesu aktivní pozornosti zpracovává obsah snímku nejen jako opakování zážitku, ale v jeho náplni si všímá nových vztahů a významů. Analýza audiozáznamu spontánních výpovědí účastníků programu během filmové projekce zpětně poukazuje nejen na schopnost dětí zařazovat konkrétní odkazy na učivo do širších souvislostí, ale také odráží četné pokusy dětských účastníků programu o vlastní hodnocení, například „co už umí a čemu rozumí“ v mezích probíraného tématu.¹⁹⁸

Závěrem

Školní pomůcky nemusím. Ale ten muzejní kufřík, to je fakt hustý... (Pavel, 11 let)

Kazuistika zaměřená na mikroanalýzu řady dílčích po sobě jdoucích učebních úloh ústí do klíčové situace, nad kterou je možné se zamýšlet jako nad typickým příkladem obrazu přírodovědného bádání v muzeu. Vzhled do učební situace z prezentovaného programu poskytuje „zaostřenější“ didaktickou představu o kvalitách edukace při aplikaci herního přístupu do nepřímé podpory návštěvníků, která ilustruje nabídku možnosti osvojení si poznání z oblasti přírodních věd v zázemí muzejní instituce. Prezentovaný vzorek učebních úloh můžeme při zpětném odkrývání struktury edukačního programu považovat za charakteristický příklad běžně nabízených edukačních pojetí současných českých výstav.

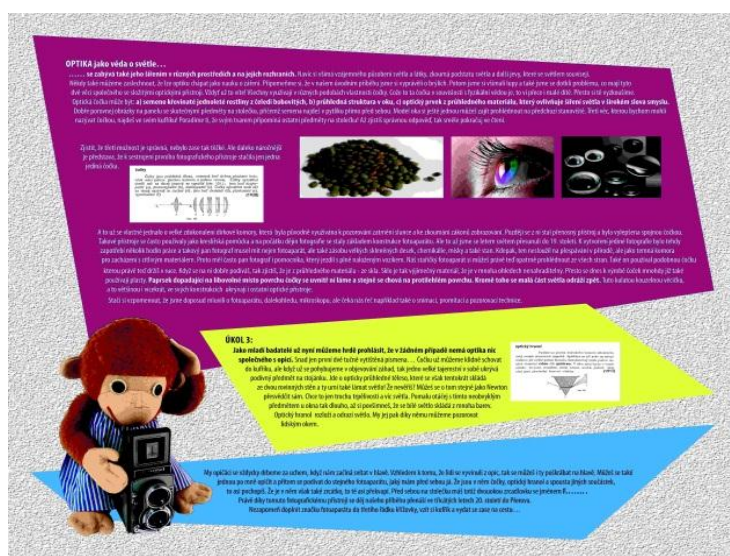
Za cenné můžeme z metodického pohledu považovat zjištění, že samoobslužná varianta přibližování přírodovědných informací dětským návštěvníkům svědčila ve prospěch konstruktivistického přístupu k učení v muzeu. Motivace dětí k mozkově kompatibilnímu učení se při nepřímé facilitaci začala odvíjet prostřednictvím didaktických prostředků umístěných nebo donesených na výstavu, odpovídajících věku a úrovni znalosti dětí. Při zadané experimentální činnosti s didaktickými pomůckami a během objevných procesů byly do paměti dětí ukládány poznatky trvalejšího a kvalitnějšího charakteru, přestože jsou všechny návody k učebním postupům zakomponovány do fiktivního převyprávění běžných zkušeností z Flexíkova života. Zástupná forma řídicího stylu učení posloužila nejen k probouzení zájmu dětských návštěvníků výstavy o poznávání významu celé škály přístrojů firmy Meopta, ale v širším slova smyslu také o poznávání fyzikálních jevů a zákonitostí. Nabízené podnětné prostředí pro účely vědeckého bádání ve smyslu řešení jednoduchých učebních úloh vedlo k podněcování zájmu dětí o muzejní edukaci a k posilování jejich kompetence k učení na základě dílčí praktické zkušenosti. Z didaktického hlediska lze na použitelnost popisované kompetence nahlížet v souvislosti s širším

¹⁹⁸ O průběhu lektorské varianty edukačního programu podává svědectví například reportáž Českého rozhlasu natočená redaktorkou Janou Zemkovou. Dostupné z:

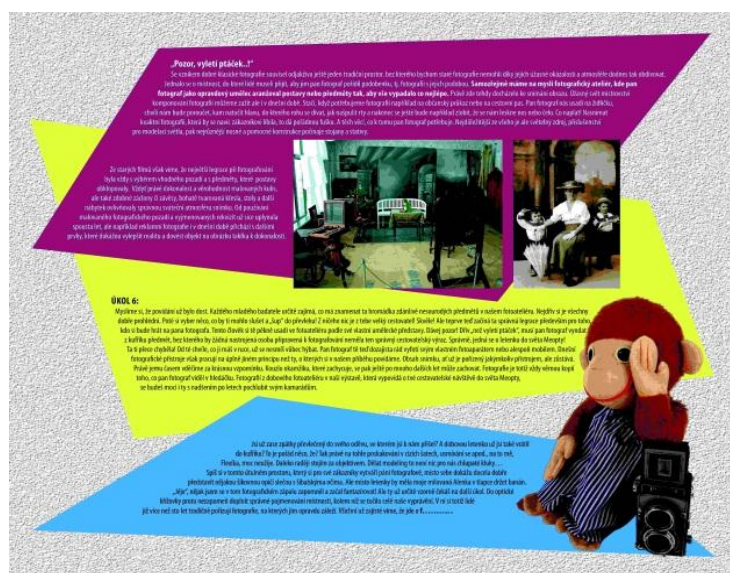
<<http://www.prerovmuzeum.cz/img/zamek/proskoly/0525%20zapisnik%20vystava%20meopta%20hrave.mp3>>.

konceptem celoživotního učení. Na uvedené jednání můžeme zpětně pohlížet jako veskrze nezbytný proces, jenž přivádí jedince k jeho úspěšnému uplatnění na trhu práce.

Závěrem lze říci, že intencionální pojetí analyzovaného příkladu prezentace a edukace muzejní výstavy vypovídá díky bezprostřednímu instalačnímu propojení dětských panelů (obr. 132 a 133)¹⁹⁹ se sbírkovým předmětem a didaktickou pomůckou o vhodných podmínkách pro učení dětí fyzikálnímu učivu. Za průběžným začleněním specifických didaktických prvků do celé instalace výstavy spatřujeme inspirativní jednání muzejní pedagožky, která se pokusila vyučovat návštěvníky výstavou jako celkem. V jejích zprostředkovaných požadavcích na dětského návštěvníka je zároveň obsažena motivace i regulace kognitivní činnosti, jejichž soulad v obecném slova smyslu při edukaci prospívá poznávání dětí.



Obr. 132



Obr. 133

¹⁹⁹ Obr. 132 a 133: Kdo přišel do výstavy za poučením, tak rozhodně domů neodcházal s prázdnou. Poučně-žertovný text a výtvarně zajímavé řešení panelů určených dětem nejednou zaujaly i dospělé návštěvníky. Zdroj: Instalační materiály MKP/K. Tomešková, J. Hanáková, M. Barboříková.



Obr. 134



Obr. 135

***LIDOVÉ ZVYKY NA HANÉ ANEB JÁ MÁM MALOVANOU VESTU, VESTIČKU
(EDUKAČNÍ PROGRAM V NÁRODOPISNÉ EXPOZICI HANÁCKÉHO KROJE)***

Úvodem

Respektujte místo jako takové, jeho existenci samu o sobě. (Parkan in Zajoncová, 2006, [online])²⁰⁰

Presvědčovat mladou generaci o hodnotě místa znamená vysvětlovat, jak rozumět ochraně historického a kulturního dědictví, jak si zvnitřnit správné postoje a názory. Jelikož obecným cílem interpretace je v takovém případě „odkrývat paměť“ místa a vytvářet k němu pozitivní vztah²⁰¹, nabízí se pro vzdělávací účely prezentované téma přizpůsobit věku i schopnostem dětí, nebo dokonce jejich zájmu. K naplňování obsahu uvedené interpretace patří nejen pozitivní ovlivňování citlivosti mladých lidí k místnímu prostředí, ale zároveň uvědomělá snaha o uchovávání a podporu atmosféry konkrétní lokality. Hodnota místa se může odvíjet od mnoha faktorů, kterých je zapotřebí si s dětmi všimnout a naslouchat jim, aby si je ony samy chtěly začít uvědomovat. Popisovaný vzdělávací přístup učení v muzeu může paralelně se školní výukou průřezového tématu *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví* přivádět mladou generaci k pochopení českého kulturního odkazu.

Koncept historického zakotvení skupiny lidí v určitém místě se stal oporou pro naplňování klíčového tématu muzejní edukace z oblasti etnografie, která již několik let probíhá v jedné ze stálých expozic Muzea Komenského v Přerově (obr. 134 a 135).²⁰¹ Vzhledem k všeobecně proklamované naléhavosti u současné generace mladých Čechů a Moravanů vzbudit povědomí o vlastní identitě jsme se rozhodli zacílit jeden z institucionálních zájmů přerovského muzea na podporu možnosti intenzivního poznávání kultury regionu. Zjištění, že v Česku byly a stále jsou hlavní oblastí zájmu etnografů lidové zvyky, kroje, hudba, pověsti a pohádky, umožnilo ze široké škály vzdělávacích motivů

²⁰⁰ Dana Zajoncová, humanistická environmentalistka, uveřejnila v roce 2006 na webových stránkách projektu *Kulturně historické dědictví* inspirativní článek, z něhož pochází uvedená citace. Dostupné z: <http://elearning.historickededitvi.com/zobraz/materialy/odborne-texty/humanitni-environmentalistika>.

Obsah textu se objevil i o dva roky později v tištěné i v elektronické podobě v metodické příručce pro implementaci *Výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví* do školních vzdělávacích projektů (PARKAN, František a kol. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra dějin a didaktiky dějepisu, 2008, s. 62. ISBN 978-80-7290-287-3). Cílem vědeckého týmu napříč společenskovědními i přírodovědnými obory bylo zakotvit průřezové téma do výuky a vyzkoušet jeho praktické využití na školách. Jeho aplikace do procesu muzejní edukace může napomoci při pozitivním přetváření hodnotového systému návštěvníků muzea z řad školních dětí a mládeže a navíc je může s oporou v poznávání vést k ochraně kulturněhistorického dědictví.

²⁰¹ Obr. 134 a 135: Kroj z oblasti Záhoří zůstává často vedle tradičního hanáckého oděvu nepoznan. Zdroj: fotoarchív MKP.

vybrat vhodné náměty pro obsah muzejně-edukačního programu, který inklinuje k rozvoji afektivní stránky dětské osobnosti.

Město Přerov se nachází v etnografické oblasti Hané, tj. na střední Moravě, jež je po několik století pokládána za zemědělskou oblast, známou svou úrodností, kroji a lidovými zvyky. Na Hané se také zrodila širší skupina zvukomalebných nářečí, která jsou zvláště přívětivá ke vzniku textů lidových hudebních skladeb a tanců. O dodržování lokálních kulturních zvyklostí se zde dodnes stará především folklórní soubor Haná Přerov, který již po několik let úzce spolupracuje s přerovským muzeem (obr. 136 a 137).²⁰² Motivujícím pro zájem dětí o edukační program se může stát už samotný fakt, že tento soubor každoročně pořádá folklórní festival „V zámku a v podzámčí“, který si postupně získává stále více obdivovatelů z Moravy, Čech i zahraničí. S existencí festivalu je také úzce spjata dětská pěvecká i výtvarná soutěž pro děti mateřských a základních škol. Každý festivalový ročník má svůj podtitul, od kterého se odvíjí soutěžní témata uvedených akcí.²⁰³ Kromě uvedeného se členové občanského sdružení Cukrle, nejbližšího spolupracovníka souboru, sami snaží o aktivní udržování lidových zvyků.



Obr. 136



Obr. 137

²⁰² Obr. 136 a 137: Unikátní záběry z praktického představování tradice *Hanácké svajby*. Zdroj: Dan Mazáč.

²⁰³ Vrátime-li se v historii Muzea Komenského v Přerově k pořádání výtvarných výstav pro děti v průběhu posledních tří let, pak si lze povšimnout tří stěžejních lidových témat. *Kouzelný slunovrat*, *Jak se dělá láska* a *Na horách, na dolách* jsou názvy výstav dětských výtvarných prací, při nichž se námětem tvorby dětí stala oslava hanáckých tradic a života. Dostupné z: <<http://www.prerovmuzeum.cz/calendar/zamek-prerov/event-59>, <http://www.prerovmuzeum.cz/calendar/zamek-prerov/event-193>> a <<http://www.prerovmuzeum.cz/muzeum-komenskeho-v-prerove/aktuality/archiv-aktualit/detska-vytvarna-soutez-na-horach-na-dolach-byla-ukoncena>>.

V roce 2013 měla vernisáž výtvarné soutěže zvláště oslavný charakter. Závěrečné vyhodnocení žákovských prací proběhlo společně s vernisáží 111. výročí zahájení sériové výroby plyšových medvídků. Dostupné z: <<http://www.prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/aktuality/tri-jednicka-pro-medveda-vystava-k-111-vyroci-zahajeni-seriove-vyroby-plysovyh-medvidku>>.

V osobní přítomnosti dětí na obnovené tradici Masopustu lze například spatřovat vhodnou příležitost k uložení poznatků z učení v muzeu do dlouhodobé paměti. Veřejná vystoupení souboru v krojích, o jejichž jedinečnosti se školní skupiny dozvídají při absolvování edukačního programu, podněcují možnost zvnitřnění vztahu mladé generace k regionu jako místu, odkud pocházejí a kam patří. Ze záznamů reflektivních rozhovorů s dětskými účastníky edukačního programu probíhajícího v popisované muzejní expozici zpětně zjišťujeme, že se přibližování obsahů vzdělávacích témat v zázemí muzejní instituce i mimo něj se může v kontextu Přerova autentickým způsobem vzájemně obohacovat. V takovém případě si aplikace průřezového tématu do promyšlené struktury muzejní edukace může klást za cíl rozvinutí většiny klíčových kompetencí žáků stanovených v RVP.

Anotace²⁰⁴

Oblast' Hané nandete v prostředko Morave, v dolni a prostředni části Hornomoravskyho óvala, jak říkajó intoši. Jak me Hanáci skromně říkáme, Haná je nélepsi ze všeckých moravských oblastí, máme tam všecko, co potřebojem, a co nemáme, to si mužem kópit. Akorát ta hanáčtěna nám k posledko moc nende. Děcka mlovijó po panske a nad hanáčtěno se ošklibaji nebo ji jož nerozomijó. Tož, není to škoda? (úryvek z úvodního výkladu učiva – metodická příprava)

S jádrou moravskou mluvou se setkávají účastníci přerovského muzejně-edukačního programu dříve, než stačí vstoupit do národopisné expozice. Výklad kurikulárního učiva o lidové kultuře, podávaný formou jádrného dialektu, se začíná odvíjet od příběhu vycházejícího z obrazu „*Mapa Haná dle kroje*“.²⁰⁵ Výrazné nářečí je sice jedním ze základních ukazatelů popisované oblasti, ale na vstupní motivaci dětských návštěvníků o prezentované téma se podílí také osoba vypravěče, kterým je loutka českého

²⁰⁴ Obsahové začlenění muzejní edukace do výuky podle RVP: Obsah edukačního programu vychází ze školního učiva prvouky, vlastivědy, dějepisu, českého jazyka a literatury, výtvarné, hudební a taneční výchovy. Po alteraci přibývají prvky dramatické výchovy.

Jeho náplň lze zařadit do vzdělávací oblasti *Člověk a jeho společnost, Člověk a svět práce, Umění a kultura*.

Délka programu: 1,5 hodiny.

Cílová skupina: Program probíhá ve dvou znalostních variantách, 1) pro žáky MŠ a 1. stupeň ZŠ; 2) pro žáky 2. stupně ZŠ a nižší stupeň gymnázií.

Strukturovaný popis edukačního programu analogicky kopíruje členění návštěvnického okruhu výstavou, jež souvisí s řazením obsahu edukace podle primárních expozičních témat: 1) Vyobrazení krojů, 2) Hanácké kroje ze Záhoří, 3) Hanácké kroje z centrální Hané.

²⁰⁵ Tato byla zpracována na přelomu 19. a 20. století. (PISCH, Ondřej: *Mapa Hané dle kroje*. In: *Ludvíková, Miroslava: Lidový kroj na Hané*. Přerov: Muzeum Komenského, 2002, s. 2).

Honzy (obr. 138)²⁰⁶ V úvodu každého programu vychází dřevěný hrdina z malovaných kulís lidové světnice, aby pod mapou Hané okatě hledal svého nejlepšího kamaráda, Jeníka z Moravy (obr. 139)²⁰⁷ Rázem si získává pozornost dětí a vysvětluje jim, odkud Jeník pochází, popisuje jeho typické oblečení²⁰⁸ a oblíbené jídlo²⁰⁹, má například i dvojí vysvětlení pro jeho činnost pecivala.²¹⁰ Pak si Honza s paní průvodkyní zanotují jednu až dvě lidové písničky.²¹¹ Nyní nastává správný čas ke sledování animovaného příběhu čerta v krátkém loutkovém filmu s názvem *Jak vzniklo jméno Haná*.²¹²



Obr. 138



Obr. 139

²⁰⁶ Obr. 138: Průvodcem expozicí se může stát i loutka, zvláště pak má-li výřečného vodiče. Zdroj: Fotoarchív MKP.

²⁰⁷ Obr. 139: Vkládat do úst dřevěnému Honzíkovi učivo se zpětně jeví jako dobrý nápad. Zdroj: Fotoarchív MKP.

²⁰⁸ Kroj pravého Hanáka se skládá z: klobouku (čepice), košile (s vázačkou), vesty, kalhot (gatí) s pásem, kabátu (kožichu), bot (holínek), ale taky z peněz v opasku, sotůrku a hole. Vesta byla vrcholem vyšivačského umu hanáckých krejčí. Tento fakt ovlivnil název edukačního programu, který je zároveň úvodním popěvkem známé lidové písně.

²⁰⁹ K oblíbeným jídlům Hanáků patřily „zemáke nebo šeške se zelím a ozeny“, „šléške s makem“ nebo „hanácky vdolke“. Kdyby byl Jeník o pár let starší, určitě by nedal dopustit „na šperke (zabíjačku) a pravó trnkovo slivovicu“, ale zatím jenom ví, jak se vaří „z trnek povedla“ a jak chutná „lézačka“.

²¹⁰ Český „pecivál“ a moravský „pecival“ spolu opravdu neměli takřka nic společného. Snad jen ta kamna, na nichž se „pecivál“ jen válel. Zato skutečný hanácký „pecival“ měl jeden z velmi důležitých úkolů, bez něhož by se časem žádná domácnost neobešla. Vymetat kamna znamenalo poctivě se protáhnout čelesnem s metličkou v ruce, o komín se pak už postaral kominík. Řádně špinaví pecivali byli ještě mnohdy po práci vybízeni rodiči ke strašení hašteřivých dětí, které měli nejčastěji varovat před špatným školním vysvědčením.

²¹¹ K nejznámějším hanáckým lidovým písním patří: *Či só hode, Za horama svitá, Červený šátečku, Tovačov, Tovačov, Daleká šeroká je cesta po Holomó* nebo v předvánočním období stále žádaná *Co to že dnes dědinó*. Vývoj hanáckého lidového zpěvu patří mezi nejzajímavější kapitoly hudby, kterou vytvořili prostí lidé. Hanácký hudební folklor je dnes převážně uměle udržována a oživován národopisnými soubory.

²¹² Hlavní postavou filmu se stává líný čert, který pro svou špatnou vlastnost před mnoha lety nesplnil včas zadaný úkol – nestačil osázet hanáckou zem horami a lesy. Proto prý zůstala Haná „placatá“. Obsah motivačního dvouminutového kresleného filmu má dětem jednoduše vysvětlit nejen vznik geografického názvu oblasti, ale také zdůvodnit její podobu. A jak už to tak v pohádkách bývá, to by v tom byl čert, aby příběh nezačal v pekle. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=JtVnCP0dqqc&list=UU_EV6VHzh6BZkhn5RT_owOw>.

K naplnění motivační části edukačního programu pro starší žáky slouží poslech klasické moravské pohádky o Ječmínkovi, která pochází z lidové tvořivosti a jejíž obsah pravděpodobně souvisí se všeobecně známou legendou o stejnojmenném králi Hanáků. Pro plynulý přechod do expoziční fáze učení byla do struktury edukačního programu vložena projekce autorského motivačního filmu *Já mám malovanou vestu, vestičku*.²¹³ Nasnímaný příběh se začíná odvíjet od hrdých slov lidového vypravěče: „*Hanácký kraj jest královským šatem mezi ostatními...*“ Z důvodu objasnění konceptuálního významu uvedené repliky přivádí muzejní pedagožka skupinu žáků k instalačním vitrínám, v nichž se nachází několik obrazů hanáckého šatu (např. portréty Hanáků v krojích malované Antonínem Kubátem). V této části expozice se zároveň žáci poprvé setkávají s cennými sbírkovými předměty, k nimž náleží dobové kroje s pravou hanáckou výšivkou z přelomu 18. a 19. století a několik o něco historicky mladších originálů hospodářského nářadí.

Komentovaná prohlídka národopisné expozice probíhá s nabídkou deseti žákovských aktivit²¹⁴, jejichž charakter vypovídá o uplatnění herního přístupu při učení v muzeu. Přívětivá atmosféra při jejich plnění uvolňuje žákovskou mysl a vede ji k tvorbě představ o projevech lidové kultury jako historickém fenoménu. Klíčovým tématem badatelské činnosti žáků se tak stává nejen problém základní orientace v muzejní expozici, ale také obeznámenost mladé generace s širokým komplexem tradiční lidové kultury. Její obecná kategorizace však není s přihlédnutím k věku žáků ani k úrovni jejich vstupní znalosti tématu možná. Výběr dílčích vzdělávacích témat je proto ve formě učebních úkolů a praktických dílen zadáván takovým způsobem, aby oslovil skupiny žáků z městských škol, které zpravidla při příchodu do muzea nejeví větší zájem o probírané učivo. K zážitkové hře v muzejní expozici například patří vyplňování badatelského listu ve formě hanácké křížovky (obr. 140)²¹⁵ a odborný výklad o dodržování lidových zvyků na Haně²¹⁶,

²¹³ Dostupné z:

<http://www.youtube.com/watch?v=rKb4cWjH6X4&list=UU_EV6VHzh6BZkhn5RT_owOw&index=9&feature=plcp>.

²¹⁴ Témata žákovských aktivit: 1) Hanácký kraj, 2) Kdo je to etnograf, 3) Hanácké nářečí, 4) Jak vypadala správná Hanačka, 5) Z čeho se skládal mužský kraj, 6) „Hanácká svajba“, 7) Stoleté formy, 8) Hry a hračky hanáckých dětí, 9) Poklad z půdy starého vejminku, 10) „Jak se rozjařelo“.

²¹⁵ Obr. 140: Badatelský list s učivem z oblasti etnografie není obvyklá textová pomůcka a její vyplnění si žádá znalost, o kterou se žáci ne vždy chtějí rozdělit. Zdroj: Fotoarchív MKP.

²¹⁶ K největším oslavám Hanáků patří: masopust, vynášení smrtky, Velikonoce, letnice, svatojánská noc, dožínky, Dušičky, advent, Mikuláš a Vánoce. Divili byste se, kolik dá zpravidla žákům práce poskládat tyto tradiční svátky popořadě podle průběhu kalendářního roku. Ještě složitější variantou učební úlohy je hanácký adventní kalendář: První adventní neděle, návštěvy Barborek, Mikulášky, sv. Ambrož, sv. Lucie, Štědrý den, Hod boží vánoční a sv. Štěpán, který je obohacen o Nový rok a Tři krále.

který směřuje k poznávacím aktivitám žáků s využitím edukačního potenciálu muzeálií. Objektové učení podepřené bohatými smyslovými vjemy vypovídá o existenci vhodné vzdělávací platformy, která umožňuje v prostředí muzea probírat se žáky lákavé učivo o oslavách lidových tradic v průběhu celého kalendářního roku.

V období adventu bývá struktura popisované muzejní edukace obohacena o předávání poznatků souvisejících s vánočními tradicemi, jejichž podoba je zřejmá z obsahu poslední instalační vitríny. K prezentaci zvláště významného tématu slouží rekonstrukce selské jizby z poloviny 19. století, v níž sedí u přádla figurína ženy v hanáckém domácím kroji, a je bohatě obklopena výstavou ukázek mikulášského i vánočního pečiva, perníky a formami k jejich pečení apod. Názornost a emotivnost několika expozičních rekonstrukcí za sebou se stává efektivním nástrojem pro vytváření adekvátních asociací dětí. Kvalitní expoziční prezentace láká dětské návštěvníky „k nahlédnutí dovnitř interiéru“, přičemž je tato příležitost motivuje k další aktivitě. A protože si například závěr zimy nedokázali naši předkové představit bez průvodu masopustních maškar při vodění medvěda, tak žáci podle vzoru muzejníků dostávají příležitost vyzkoušet si k tomuto účelu speciálně vyrobenou masku a něco pěkného „okolní chase od podlahy zatancovat“ (obr. 141).²¹⁷



Obr. 140



Obr. 141

Spontánní reakce dětí na tuto veselou učební úlohu s expresivním přesahem se zpravidla stávají spouštěčem reflektivního rozhovoru skupiny o jevech a procesech, které po staletí uspokojovaly duchovní a sociální potřeby lidí. Živou diskusi odrážející mnohdy

²¹⁷ Dostupné z: <<http://www.prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/pro-skoly/vychovne-vzdelavaci-programy-a-lektorske-programy/lidove-zvyky-na-hane-aneb-ja-mam-malovanou-vestu-vesticku>, <http://www.youtube.com/watch?v=PoHURIIkBMo>>.

Obr. 141: Když si školák nasadí masopustní masku medvěda, stává se z něj ihned nebezpečná šelma. Zdroj: Fotoarchív MKP.

osobní zkušenost dětí podněcuje muzejní pedagožka nabídkou několika praktických aktivit, ve kterých je možné využít didaktické pomůcky (puzzle, kostky, krabičky) k rozšíření informací na diskutované téma. Žáci si při praktické činnosti mohou lépe uvědomit dnešní význam starobylých předmětů v kontextu ochrany hmotné kultury a navíc mohou jejich existenci vztahovat k širší problematice – k nemateriální lidové kultuře.

Rozbor struktury obsahu a analýza jedné z klíčových učebních situací

Jak me Hanáce skromně říkáme, Haná je nélepší ze všeckých moravských oblasti, máme tam všecko, co potřebojem, a co dojde, to si přece můžem kópit. Hlavně kdež só vdolke. (úryvek z výkladu učiva o charakteristických rysech Hanáků)

Vdolek to je dodnes symbol Hanáků, provázející jejich pouť po celý život. Tzv. „žitné, občas i bílé pečivo“ se jídávalo na křtinách dítěte, hrálo svou neopomenutelnou roli na tradičních hanáckých svatbách, ale i při pohřební hostině. Jestliže pro staré Čechy znamenal koláč dar, na Hané rozhodně nikdy vdolek úplatkem nebyl, ale spíše znamením lásky a srdečné přízně k bližnímu. Vzhledem k tomu, že o nezbytné přítomnosti vdolků v každodenním životě místních obyvatel vypovídá i text několika písní²¹⁸, u kterých se tančí typický zdejší tanec (šotyška), rozhodli jsme se obsah řady po sobě jdoucích učebních úloh přebudovat do podoby směřující k expresivně-tvořivému jednání žáků. Vedle vzdělávacích motivů, kterých se popisovaný edukační program dotýká (paměť a charakteristické ukazatele místa), se v expoziční fázi zvažovaného procesu učení nabízí zajímavé spojení se všemi pěti obory estetické výchovy. Mluvíme o úzkém vztahu mezi obsahem klíčového tématu prezentované muzejní edukace a jejím edukačním potenciálem pro možný vznik hned několika expresivně-tvořivých úloh. Popisované zaměření vzdělávacích obsahů souvisí s pěstováním citového vztahu žáků k přírodě, lidem a věcem, stejně jako s podporou rozvoje jejich prožívání uměleckého ztvárnění skutečnosti a jejich vlastní expresivní tvorbou.

K autentické interakci s hmotnou i nemateriální lidovou kulturou docházelo původně prostřednictvím tří úloh, které souvisí se zadáním aktivit při komentované prohlídce expozice. Po přiblížení stravovacích zvyků na „hanácké svajbě“ (viz úvodní

²¹⁸ Na muzice v hanáckých vesnicích, jmenovitě například v Bochoři u Přerova, často zpívali: „*Tancoj se mnó, dám ti vdolek, tancoj se mnó, dám ti dva...*“ nebo „*Nekerá panenka chce se vdávat, neomí na vdolke zadělávat...*“

slova kapitoly) směřuje výklad facilitátora od vdolků, buchet, rohlíků a perníků k tvarosloví výrobních forem. S dřevěnými perníkářskými formami se žáci mohou ještě dnes na moravské vsi setkat, ale často až filigránské vzory na kovových formách od pravých „formštekřů“ (specializ. řemeslníků) vyvolávají v účastnících programu obdiv. Poslech vyprávění o technice barvení pláten indigem a práci barvířů s rezervou, případně o umu formštekřů při vytváření vzorů, které mohly v kraji uspět, přivádí žáky k potřebě vlastních výtvarných pokusů. Tiskátka nebo razítka žáci ze školního prostředí dobře znají, proto přicházíme s nabídkou vybírané techniky (inkoust – zmizík), jejíž jednoduchost a rychlost použití neprodlouží dobu muzejní edukace a zároveň umožňuje zaměřit se na vyjádření umělecké podoby tvarů, které jsou zvlášť charakteristické pro hanáckou kulturu. Výtvarná učební úloha s námětem *Srdce z lásky darované* umožňuje žákům vyjádřit se tvůrčím způsobem ke známému společenskému fenoménu formou dekorativního zdobení srdíček. Žákovská potřeba interpretace výsledků umělecké činnosti zpravidla ústí do živé diskuse skupiny, jejímž ústředním motivem se stává po staletí přetrvávající sociální chování lidí – obdarovávání se navzájem (obr. 142 a 143).²¹⁹



Obr. 142



Obr. 143

Formou reflektivního rozhovoru, který dal vzniknout přívětivé vzdělávací atmosféře, bývá obsah muzejní edukace přeměrován k jiné aktivitě, která dále rozvíjí citlivost žáků k využití tradičního ornamentu. Jedinečný výraz hanáckého lidového umění dozajista souvisí s mistrovským zdobením krojů bohatými výšivkami, bez jejichž přítomnosti si nedokážeme představit takřka žádnou z podob hanáckého folkloru. Žákům je pro představu tradičního chování Hanáků praktickým způsobem přibližován zdejší hudební a taneční folklor jako zcela specifický soubor kulturních jevů, který v účastnících programu často vzbuzuje touhu po pokusech o napodobování činnosti. Z technických

²¹⁹ Obr. 142 a 143: Zabývat se při muzejní edukaci fenoménem „obdarovávání“ znamená hlouběji se zamýšlet nad sebe samými. Platí to o to víc, když dárek vyrábíme vlastníma rukama. Zdroj: Fotoarchív MKP.

důvodů je vedle společného nácviku zpěvu hanácké písně *Za horama svítá* nabídnuta účast nácviku jednoduchého lidového tance jen několika málo jedincům. Zařazení pohybové aktivity do struktury učebního celku podává výpověď o didaktické snaze muzejní pedagožky obohatit vzdělávací obsah programu o prvky z tanečního oboru estetické výchovy.

O aplikaci prostředků a postupů literární a dramatické výchovy můžeme konkrétně hovořit v souvislosti se zadáním a realizací klíčové učební úlohy, která vylepšuje objektové učení ve hmatové dílně s názvem *K čemu původně sloužily poklady z půdy starého vejminku?* (obr. 144 a 145).²²⁰ Poměrně náročná aplikační a analytická činnost (nálezy sbírkových předmětů a pokusy o jejich interpretace²²¹, přiřazování jejich názvů a třídění), komentovaná četnými verbálními projevy žáků, kteří se snaží sami strukturovat expoziční fázi edukačního programu, vypovídá o podnětné úrovni učení. Příklady zdařilých realizací programu, jež při reflexi potvrdily efektivitu příznivé atmosféry pro předávání poznatků, zároveň poukázaly na možnost rekonstrukce obsahu ve smyslu dovedení žáků k vyšším kognitivním cílům.



Obr. 144



Obr. 145

Rekonstrukce obsahu – rozbor klíčové učební situace s využitím konceptového diagramu, včetně vzhledu do možné alterace

Přepis části učební situace (MP – muzejní pedagožka, Ž – žák, ŽŽ – žáci):

²²⁰ Obr. 144 a 145: Věci, které mají sloužit potřebám hmatové dílny, si musí nejprve osahat muzejní pedagožka i lektorka. Zdroj: Fotoarchív MKP.

²²¹ K žákovsky oblíbeným předmětům ze staré půdy patří zástupci hmotné kultury z oblasti zemědělství a chovu hospodářských zvířat a z oblasti tradiční rukodělné výroby, například: koš na ovoce, lopata na mouku, dřevěná kopist na míšení chlebového těsta, metla na zametání, řešeto (síta), valcha na praní, konvička na mléko, hřídel na míchání povidel. Za nejoblíbenější lze považovat originály z oblasti oděvní kultury: masku medvěda, ženskou spodní suknicu (spodničku), krézl (krajkový límec), ale též klevetník (košíček na modlitební knížku) a mužskou vyšívanou vestu.

MP: (Čte úryvek příběhu pamětníka z Hanáckého kalendáře.)... „*Když bylo všechno ovoce připraveno, začalo se brzy ráno vařit. Hřídel se nahoře v držáku namazala sádlem, do kotle se nalilo menší množství vody a nasypala část trnek. A začalo se míchat...*“

Ž1: (Vybírá předmět, který by se mohl nejlépe hodit k přečtenému textu.) Je to... toto, paní učitelko? (...drží v ruce vybranou věc a ukazuje jí všem dokola...)

MP: Ne, ne. Ten předmět, co jsi vybral, naši předci potřebovali taky k výrobě něčeho, co se dalo jíst, a říkalo se tomu „kopist“. Ale víc zatím neprozradím.

Ž2: (Kopist putuje zpátky na hromádku.) Tak, pak už jediné tohle...(ukazuje na hřídel)

MP: Ano, to je „loňák“. A bez loňáku by nešlo uvařit...co?

ŽŽ: Polívku? Maso? Kompot?

MP: Vy mě ale vůbec neposloucháte! (zvyšuje hlas) Mluvila jsem o trnkách a o tom, že hřídel byla nasazená na dřevěném dílu, který měl na spodní části tvar dna kotle.

ŽŽ: (krčí rameny...mlčí)

Ž2: (detailně si prohlíží hřídel a všimá si na ní tmavého fleku) Já už vím! S tím se vařila povidla!!!

MP: Výborně! (Pochválí žáka a zjednodušeně se snaží převyprávět prastarý způsob vaření povidel a přitom rukama naznačuje pohyb hřidele. Svě vysvětlování tradiční činnosti Hanáků uzavírá zase četbou) *Když se povidla vařila tak se vůně táhla po celé vesnici. Mládež sama přicházela pomoci míchat a do noci si u práce zpívala, žertovala mezi sebou a ujídala za odměnu lízačku. Nad ránem už si hlídali povidla dospělí Hanáci. Uhlídali a nepřipálili, pokud z večera nekoštovali slivovicu.*

Analýza obsahu reflektivního rozhovoru po jedné z úloh objektového učení poukazuje na možnost přebudování klíčové učební situace ve smyslu navýšení požadavků na žáka. Nejde však jen o změnu její organizace či obsahu, ale především o její obohacení aktivitami, které by žákům umožnily promýšlet učivo v úrovni vyšších kognitivních kategorií a navíc je motivovaly k zájmu o hlubší poznávání tématu. Vzhledem k charakteru vzdělávacího tématu jsme se navíc rozhodli zaměřit didaktickou pozornost na rozvoj sociálních dovedností žáků. S novým námětem „*Já so Hanák, te se Hanák*“ se od této změny formou pantomimy²²² začínají před zraky žákovské komunity odvíjet hrané příběhy, které odráží dětskou podobu představ společenských a pracovních vztahů místních obyvatel v minulosti. Vybraní žáci se snaží podle nově vzniklých prekonceptů beze slov zahrát tradiční historické situace a scénky, při nichž se mnohdy nevyhnou ani vyjadřování rodinného (příbuzenského) života. Vzhledem k možnosti praktického využití sbírkových předmětů jako zástupců minulosti vytváří jejich divadelní pokusy možný obraz dnes již povětšinou zaniklé činnosti či tradice, které byly charakteristické pro určitou skupinu lidí v historii lidové kultury. V takovém případě vybraný sbírkový předmět leží

²²² Pantomima je obecně v dramatickém umění považována za jedno z nejtěžších hereckých vyjádření. Její náročná forma však nutí vybrané žáky při vstupu do hereckých rolí k hlubšímu přemýšlení kontextů ve smyslu skutečné existence sbírkových předmětů v určité době. Pantomimické vyjádření jako žákovská interpretace významů muzeálií přináší skupině, jež sdílí roli diváků, lepší představu o možné podobě historické činnosti lidí.

v samotném jádru žakovského vyjádření a navíc různorodostí uplatnění v divadelním způsobu předvedení pantomimy zvyšuje svůj významový obsah vhodný k interpretacím.

Popisovaný způsob přeformulování učební úlohy přivádí žáky především k osobní zkušenosti opřené o neverbální syntézu a hodnocení znalosti. Obecně lze aplikaci této tvořivé činnosti přirovnat ke způsobům hledání nových řešení, které bývají vyvolány tvůrčími problémy při vzniku žakovských děl. Existence více možných správných řešení, navrhovaných ze strany jednotlivce i skupiny, vede zpravidla ke vzniku společné diskuse s bohatým interpretačním rozptylem, jež na jedné straně odráží názory tvůrců pantomimického obrazu a na straně druhé jeho diváků. Nutno dodat, že k návrhu této alterace nás přivedla myšlenka, která vnímá využití metody dramatické výchovy jako zprostředkovaný vstup do světa kultury, na nějž dnes mladá generace nahlíží jako na obraz z němého filmu. Za konstruktivním žakovským přístupem založeným na přímém fyzickém kontaktu s muzeálií lze z didaktického hlediska spatřovat projevy muzejní edukace, která se „sama“ odehrává ve společenství učících se jedinců (obr. 146 a 147).²²³



Obr. 146



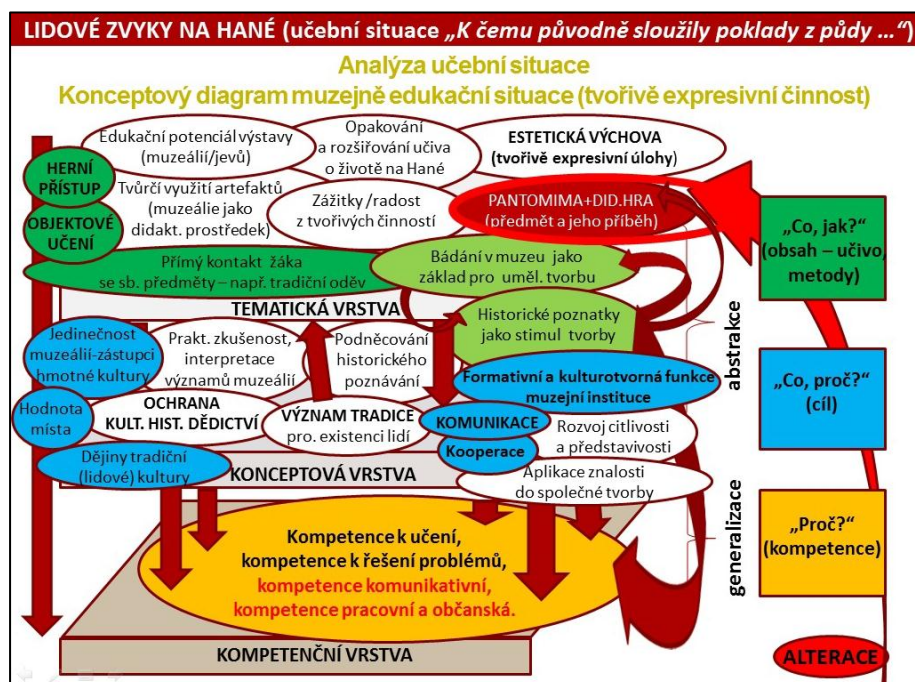
Obr. 147

O přibývající míře nezávislosti účastníků programu na přímé facilitaci vypovídá souběžná analýza poslední aktivity, která uzavírá nabídku expresivně-tvořivých činností ve znalostní variantě pro starší žáky prezentovaného edukačního programu. Žáci jsou pobízeni k možnosti četby vybrané řady původních textů zaměřených na líčení lidových tradic a zvyků. Jejich dobové obsahy zabývající se detailním popisem regionálních témat jsou i přes užití hanáckého nářečí napsané relativně srozumitelným způsobem, takže umožňují pozornost jedinců obrátit k hlubšímu zvažování projevů tradiční lidové kultury. Všechny nabízené historické příběhy však záměrně nejsou dokončené.

²²³ Obr. 146 a 147: Obraz muzejní edukace se někdy jeví jako společenství jedinců, kteří se sami učí. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Míra porozumění obsahům může být konfrontována ve čtenářské dílně, kde se dvojice žáků jednotlivé příběhy snaží navzájem převyprávět, případně jejich závěr společně domyslet. Zdánlivě jednoduchá úloha ze skupiny senzorických didaktických her, jejíž splnění vyžaduje určitou úroveň dovednosti žáků, přináší při realizacích řadu obtíží. Tyto problémy obvykle plynou z nedostatečně procvičované schopnosti žáků pohotově si vybavovat, spojovat a uvědomit si souvislosti, což se odráží ve výsledku jejich tvůrčí činnosti. Kvalita realizace vyjednaných žakovských nápadů je navíc závislá na interpretacích obsahů, kdy na jedné straně žáci nerozumí některým hanáckým výrazům, a tudíž převyprávění obsahu děje mnohdy deformuje jeho skutečný význam; na straně druhé mají někteří jedinci tendenci prakticky aplikovat hanácké nářečí do svých promluv, obvykle však s nevalným výsledkem. Nicméně, grimasy, které napomáhají skutečným významům zkomolených slov, přivádí většinou ostatní členy skupiny k bouřlivému smíchu. Na pozadí uvolněné atmosféry lze při realizaci tvořivě učební úlohy z oblasti literární výchovy pozorovat spontánní zájem většiny žáků o probírané učivo. Bohužel, aplikace této úlohy znamená celkové navýšení časové dotace edukačního programu přibližně o půl hodiny, což je některými přichozími skupinami vzhledem k nutnosti rychlého návratu do školského zařízení hůře akceptovatelné.

Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme ve dvou variantách konceptového diagramu (obr. 148 a 149).²²⁴



Obr. 148

²²⁴ Obr. 148 a 149: Konceptové diagramy klíčové učební situace *K čemu původně sloužily poklady ze staré půdy*. Zdroj: Materiály autorky.



Obr. 149

Přezkoumání návrhu alterace

*Mluva těla je jediným jazykem, jímž je snazší mluvit, než mu rozumět.*²²⁵ (poznámka muzejní pedagožky při koučování žákovské realizace nové učební úlohy)

Přepis části učební situace (MP – muzejní pedagožka, Ž – žák, ŽŽ – žáci):

(Dva kamarádi si právě dočetli původní hanácký příběh *O děčkách*, začínají se domlouvat na scénce.)

Ž1: Zdendo, tak já budu dělat tu mamu, a ty budeš dělat to *děčko*.

Ž2: OK. Jenom mi prosím tebe neříkej...co to tam bylo... (hledá v textu) *bobelinko, pusenko nebo prcenko*. Tak, to bych teda, fakt nesnesl.

Ž1: Zdendo, to má být ale pantomima. U té se přece nemluví... „*Te se ale plantala!*“

Ž2: Ahááááá, „*Ty oštar!*“ (vysmívá se kamarádovi)

MP: Kluci, co to slyším! (Hlasitě je okřikne a jde blíž ke dvojici.) Nechejte na chvíli té hanáčtiny a už si tu scénku vyzkoušejte, ať se ostatní dozví, jaké hry si děti před léty doma ve světnici užívaly. (tiše)

ŽŽ: (Kluci si odklízí bokem pracovní listy, dělají si volné místo a na podlahu dávají režný pytel.)

Ž1: (naklání se k muzejní pedagožce a šeptá) Paní učitelko, paní učitelko, jak je to tu napsané, my už jsme si vybrali. „*Bodem dělat hanacky koprdelce!*“ (a pošťuchuje Zdendu)

Ž2: Paní učitelko, to by se líbilo i tomu vašemu Komenskému, ne?

Na základě analýzy audionahrávek prezentované učební situace si všímáme momentů, při nichž si sami žáci v průběhu reflektivního rozhovoru uvědomují, že jejich výsledky obou alterovaných učebních úloh ve smyslu tvůrčího výkonu nebyly zdaleka

²²⁵ Uvedený citát je zástupcem způsobu muzejní edukace, která byla inspirována psychogramy zaměřenými na prohloubení sebepoznání, rozvoj tvořivého myšlení a na rozšíření znalosti. (BAKALÁŘ, Eduard. *Moderní společenské hry s psychologickou tematikou*. Praha: Mladá fronta, 1989, 102 s. ISBN: 23-098-80).

dokonalé. Daleko více si při obhajobě výsledných řešení cení většina žáků nápad než vlastní provedení, což vypovídá o projevech zdravé soutěživosti. Učitelské zadání úloh směřuje k volným podobám interakce tváří tvář před skupinou. Omezené míry koučování muzejní pedagožky si lze povšimnout jen ve smyslu podpory specifické kvality tvořivosti, neboť u tohoto postupu můžeme za pobídkou spatřovat expertní úsilí s ohledem na maximální využití edukačního potenciálu muzeálií a pramenů v rovině sociální kooperace.

Za výzvou k transformaci prezentovaného obsahu muzejní edukace stála snaha muzejní pedagožky postihnout síť vztahů spojujících sbírkový předmět s dřívějším společenským a kulturním životem lidí, v němž byl používán. Právě situační obrat k aktivitám, které napomáhají tvorbě žákovských představ při realizaci expresivně-tvořivých úloh, se stal podnětem pro vznik zázemí podnětného ke vzdělávání v oblasti mezipředmětového průniku. Výchova ke vztahu ke kulturněhistorickému dědictví se v prostředí národopisné expozice neodehrává „jen na oko“, ale osobní zážitky a zkušenost ukazují mladé generaci jednu z cest ke zhodnocování názorů v kontextu současné existence lidí. Opakované zařazení netradiční skupinové komunikace o historických formách lidové kultury, fungující na území Hané po několik generací, má své didaktické opodstatnění.

Myslíme si, že podnětná výuka nemusí mít vždy jen „badatelský“ charakter. Mnohdy v praxi muzejní pedagogiky stačí, když je jako v tomto konkrétním příkladu využito pouze konstruktivistických prvků. Běžná komentovaná prohlídka s aktivitou, jak by se vzhledem k prostorovým možnostem přerovské národopisné expozice nabízelo, by umožňovala převážně instruktivní a transmisivní přístup. Z pohledu muzeologické prezentační didaktiky by pouhým přijímáním pasivních informací nebylo umožněno aktivizovat žáky k podpoře zájmu o širší poznávání kulturněhistorického tématu. Aplikace tvořivého postupu do učení v muzeu znamená nejen podporu žákovské schopnosti soustředit se na muzeálie a „vidět“ za jejich podstatu, ale také se hlouběji zamýšlet nad jejich originalitou a užitečností. Standardní učivo z několika vyučovacích předmětů je z těchto důvodů záměrně transformováno do široké oblasti působení estetické výchovy. Aplikace expresivně-tvořivých úloh do prezentované učební situace přivádí žáky k hledání správných a zároveň neobvyklých řešení. Interpretacemi vlastních výsledků tvorby, které vznikly za muzejně-edukační podpory přístupů uměleckého vzdělávání, jsou žáci nejen konfrontováni s úrovní své znalosti, ale také jsou motivováni k dalšímu uvažování o tématu.

Závěrem

Prezentovaná kazuistika zpětně vypovídá o edukačním programu s přítomností učebních úloh, které poukazovaly na přítomné prvky dovednostního učení. Zároveň poukazuje na způsob afektivního rozvoje žáků v prostředí muzejní instituce, které v souladu s vhodným strukturováním učebních situací mohou pozitivně ovlivňovat usuzování mladého člověka. Domníváme se, že prožité emoce a afekty dětských účastníků programu mohou v souvislosti s uvedeným tématem rozvíjet jejich sympatie ke kulturnímu a historickému dědictví a jeho ochraně.

Výchovné cíle prezentované muzejní edukace jsou dosahovány skrze rozvoj tvořivého způsobu myšlení, citění a jednání žáků. Kompetence k učení a kompetence k řešení problémů aplikovaná do kombinace tvůrčích činností a herních prvků umožňuje žákům pochopit některé materiální, duchovní a sociální jevy, jež po léta spoluvytvářely obraz lidové kultury na území Hané. Takové poznání je ze samotné podstaty tématu možné jen společně s intencionálním prohlubováním vzájemných vztahů mezi účastníky programu, což svědčí o přítomnosti klíčových kompetencí při prezentovaném učení v muzeu. O rozvoji kompetence sociální a personální pak vypovídá vzájemná spolupráce žáků na tvořivých aktivitách stejně jako možnost ovlivnit sebevýchovu pomocí zpětnovazebního získávání informací o vlastních reakcích na zadání učebních úloh. Projevy kompetence komunikativní ilustruje především obsah žakovských vyjednávání při hledání správných řešení učebních úloh nebo společná formulace myšlenek při praktickém předvedení vlastních řešení.

Alterované podobě učební situace formou dramatické výchovy vděčíme za docenění významu muzeálí v kontextu kompetence pracovní, neboť jsou při ní opakovaně žáci vystavováni přímému kontaktu s historickými předměty tradiční rukodělné výroby. Například žáky oblíbená pantomima jako vhodný způsob hraní scének s originály zemědělských artefaktů, řemeslnických nástrojů a předmětů všedního dne vylepšuje proces osvojování popisované kompetence. Učební úloha může obohatit znalost žáka o specifické informace, jež bude moci uplatnit například při dalším studiu nebo expresivně-tvoř v pracovním procesu.

Závěrem lze říci, že na základě detailní analýzy prezentované kazuistiky jsme shledali zcela zásadní zjištění, které reflektuje bohatou přítomnost nadpředmětové podoby kompetence občanské. Výchovný potenciál této muzejní edukace přímo souvisí se vzdělávacím zaměřením programu. Díky zvýšení úrovně znalosti žáků o paměti Hané tak souběžně dochází k vytváření pozitivního vztahu k celé zemi. Znalost dějin regionální lidové kultury vede žáky k širší schopnosti respektování, ochrany a obecnému považování si národních tradic. Konkrétní poznatky z učiva probraného v prostředí přerovské národopisné expozice se stávají kvalitním základem pro orientaci žáků v průřezovém kurikulárním tématu *Výchova ke vztahu ke kulturněhistorickému dědictví*. Popisovaná didaktická interakce a sociální atmosféra učení svědčí o významné roli muzejní edukace v oblasti formativní.



Obr. 150



Obr. 151

***ROMANTICKÉ JAPONSKO ANEB JAK TUTO ZEMI OBJEVILI ČEŠI
NA POČÁTKU 20. STOLETÍ (EDUKAČNÍ PROGRAM VE VÝSTAVĚ
TOU KNIHOU JSEM SI ZAMILOVAL JAPONSKO)***

Úvodem

*Jak božsky září
v zeleni mladých listů
paprsky slunce...* (Bašó²²⁶, 17. století)

Obsah jedné z tradičních japonských básní, haiku²²⁷, předesílá vznik vzdělávacího tématu, s kterým se pravděpodobně typický obyvatel střední Evropy, Čecha nevyjímá, často nesetkává. V roce 2011 zaměřilo Muzeum Komenského v Přerově zvláštní pozornost na historii objevování Země vycházejícího slunce v souvislosti se 130. výročím narození Joesa Hlouchy, českého cestovatele, japanofila, spisovatele a sběratele umění.²²⁸ Jádrem výstavy se měly stát knihy o Japonsku (obr. 150)²²⁹, které vyšly v českém jazyce za Hlouchova života a podílely se největší měrou na formování představy tehdejších českých čtenářů o vzdálené ostrovní zemi. Lze říci, že popisované dojmy a zážitky z knih tehdejších českých cestovatelů²³⁰ byly na přelomu 19. a 20. století nejdůležitějším pramenem informací i fantazie. Tehdy ještě masová média neexistovala, film se teprve začínal učit mluvit a rozhlas i televize se zrodila o mnoho let později.

Představu české společnosti o Japonsku před sto lety formovaly především romány. Nejvýznamnějším médiem výstavy se staly dobové knihy plné barevných vyobrazení

²²⁶ Macuo Bašó je nejznámější japonský básník, který žil v 17. století. Absolvoval řadu cest po Japonsku, což ovlivnilo obsah jeho poezie. Bašó je pokládán za objevitele typické japonské sedmnáctislabičné básnické formy, později pojmenované haiku. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Macuo_Ba%C5%A1%C3%B3.

²²⁷ Haiku je lyrický útvar s přírodní tematikou. Poetický potenciál je řazen do zvukomalebných trojverší, např.:
*„Hle jak se jeví
červený list javoru
pod tichým nebem.“*

²²⁸ „Joe Hloucha začal pracovat v Náprstkově muzeu, kde třídil japonské a africké sbírky. Prohluboval tím svůj zájem zejména o východní kultury a samostudiem japonštiny získával stále větší znalosti o Japonsku. Ještě před svou první cestou do této země, v roce 1905, napsal svůj první román *Sakura ve víchřici*, který byl považován za jeho osobní příběh, i když se v tomto případě jednalo o fikci. V roce 1906 navštívil poprvé Japonsko.“ Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Joe_Hloucha.

²²⁹ Obr. 150: Již z prvního pohledu do výstavy byla patrná vzdušnost, která evokovala vhodnou příležitost k poznávání historie exotické země. Zdroj: Fotoarchív MKP.

²³⁰ K významným českým cestovatelům, kteří se vedle Joesa Hlouchy rozhodli publikovat své cestovatelské dojmy a zážitky, patří Enrique Stanko Vráz, Barbora Markéta Eliášová a Jan Hlavsa. První český cestopis z této exotické země vydal Josef Kořenský, už v roce 1894. Joe Hloucha vzpomínal slovy „*Tou knihou jsem si zamiloval Japonsko*“ na cestopis staršího autora z doby Rakouska-Uherska, Josefa Kořenského. Tato vzpomínka dala po letech vzniknout názvu přerovské výstavy.

s exotickými motivy (obr. 151)²³¹, které bývají někdy považovány za předchůdce manga, tj. japonského komiksu²³². Při realizaci výstavy zaujaly významné místo ve vitrínách knižní ilustrace – tradiční kresby, ale i klasické japonské dřevořezy a staré fotografie. V prostorách výstavního sálu nechybělo ani romantické zákoutí z japonské zahrady, dioráma a dílničky s interaktivními prvky. V nich si návštěvníci mohli složit origami, prohlédnout dobové stereoskopické obrázky, vyzkoušet soutisk barev, ale také si například zahrát deskovou hru *Cesta do Japonska* (obr. 152 a 153).²³³



Obr. 152



Obr. 153

Na první pohled se popisovaná muzejní prezentace tématu jeví jako dostatečná ve smyslu širokého využití statických interpretačních technik. Přesto z vytýčených cílů výstavy vyplynul pro osobu muzejní pedagožky požadavek na edukaci, jejíž obsah měl přispět k vytvoření kvalitních představ dětských návštěvníků o životě, tradicích a kultuře Japonců v minulosti. Požadavek kurátorky výstavy na předávání náročného výstavního konceptu široké veřejnosti si jednoznačně vyžádal vznik doprovodného edukačního programu. Jeho cílem bylo facilitovaným způsobem zprostředkovat obsah výstavy především skupinám školních dětí a mládeže. Z hlediska muzeologické prezentační didaktiky šlo o typický příklad vynucené kvalitní podpory aktivního vnímání návštěvníků

²³¹ Obr. 151: Výjimečnost prezentovaného tématu se odrazila i na podobě plakátu vytvořeného k propagaci programu pro školy. Zdroj: Autorský propagační materiál.

²³² Historie uvedeného stylu kresby sahá až do 11. – 13. století. „Z této doby pochází přibližně 1200 svitků, známých jako Čoju džinbucu giga emaki, které údajně nakreslil buddhistický mnich“. Dostupné z: <http://manga.about.com/od/historyofmanga/a/mangahistory1.htm>.

²³³ Obr. 152 a 153: Interaktivních učebních úloh není nikdy dost, zvláště když se školáci vžijí do rolí cestovatelů. Zdroj: Fotoarchív MKP.

se zvláštním požadavkem na relevanci, „*kteřá je spojená s uměním vybrat a prezentovat jen to, co je vzhledem k muzejní komunikaci podstatné*“, a s ohledem na výraz, „*tedy zřetelnost a jasnost muzejní prezentace*.“ (Waidacher, 1999, s. 131)²³⁴

Z pohledu muzejněpedagogické didaktiky lze za požadavkem na zpřístupnění náročného tématu dětem vidět výzvu k expertnímu zvažování výběru exotických exponátů a jejich příběhů jako vhodného potenciálu pro účely muzejní edukace. Při budování struktury obsahu edukačního programu jsme z těchto důvodů obraceli svou pozornost na podporu žákovského porozumění sbírkovým předmětům a světu, ze kterého vzešly, ale také na tvorbu vhodných příležitostí k docenění jejich zvláštnosti a odhalování jejich tajemství. Vzhledem k tomu, že se k „dekódování“ těchto informací z dějin objevování Dálného východu a jejich dalšímu poznávání od prvopočátku nabízela aplikace klasických badatelských postupů a metod, rozhodli jsme do jádra prezentovaného učení primárně aplikovat metody sdílení pohledu ostatních.

V souvislosti s námětem výstavy a s ohledem na adekvátní podporu procesu vnímání exponátů dětským návštěvníkem jsme se po zvážení dostupných možností přiklonili k předávání poznatků formou vyprávění příběhů. Účinnost osvojení učiva bývá při vyprávění vysoká. Zároveň zajímavá podoba děje často umožňuje navázat na moment přirozené zvědavosti dětí a jejich radosti z poznávání. Za nosný motiv k vybírání vhodných historických příběhů s edukačním potenciálem jsme zvolili koncept „cesta“. Nestalo se tak jen pod vlivem Hlouchova cestovatelského zaměření, ale za uvedeným nápadem stála také všeobecná obliba obyvatel Japonska v cestování. Japonci navíc od pradávna shledávají mezi slovy „cesta“ a „myšlenka“ symbolickou spojitost. Tradiční japonské rčení, „*že dobrá myšlenka si musí nacházet cestu dlouhou a klikatou*“, se zároveň stalo silným podnětem pro zvažování didakticky plodného využití edukačního potenciálu této výstavy k žákovskému učení tentokrát ve smyslu poznávání minulosti tradiční japonské společnosti a kultury, v níž se dodnes odráží vliv konzervativního myšlení tamějších obyvatel.

²³⁴ „Z pohledu muzejní komunikace mluvíme o několika základních požadavcích na způsob prezentace, které jsou dobrým výchozím prvkem pro výstavní i prezentační didaktiku. Těmito požadavky jsou kvantita, kvalita, relevance a výraz.“ (WAIDACHER, Friedrich. *Průručka všeobecné muzeologie*. Bratislava: Slovenské národné muzeum – Národné muzejné centrum, Vydavateľstvo SNM, 1999, s. 131. ISBn 80-8060-015-5).

*Ve stínu květů
po cestě poutník spal.
Jeho dlouhý sen
se písni podobal.* (Bašó)

Vstupovat do výstavy za tónů jedné z tradičních japonských melodií nazvané *Jasmínová rýže*, a navíc na boso, se návštěvníkům přerovského muzea běžně nestává. Po tichém vyslovení *Konnichiwa!* (japonsky: 良い一日, česky: Dobrý den!) a ukázce tradičního japonského pozdravu formou mírné úklony bylo dětským účastníkům popisovaného edukačního programu umožněno vstoupit do výstavy. Motivační fáze učení byla započata v jednom ze zákoutí výstavy, do nějž se záhy tiše usadila muzejní pedagožka jako hostitelka příchozích návštěvníků. Klečící postava na rohoži ve volném plátěném oděvu s typickými japonskými vzory a jehlicemi ve vlasech zavedla žáky obrazem i úvodním slovem do pomyslné japonské čajovny, jejíž návštěva od pradáвна v Zemi vycházejícího slunce souvisí s cestou za očistou těla i ducha, se slavností i relaxací. K pocitům usebrání účastníků programu směřovala nejen akustická projekce Východního moře, ale také krátká prezentace zaměřená na poznání krásy japonské přírody a společná prohlídka fotografií. K evokaci žákovských představ o Japonsku přispěl krátký výklad muzejní pedagožky o životě a myšlení obyvatel vzdálené země, který vyústil do společné četby japonské pohádky *O rybím kameni*. (Černá, Novák, 1970, s. 127–128)²³⁶

²³⁵ Obsahové začlenění muzejní edukace do výuky podle RVP: Obsah edukačního programu vycházel ze školního učiva prvouky, vlastivědy, zeměpisu, přírodopisu, českého jazyka a literatury, výtvarné a pohybové výchovy. Po alteraci si lze v obsahu povšimnout četnějšího výskytu prvků literární a mediální výchovy. Vzhledem k tématu výstavy je k rozvoji poznání využita metoda storytellingu.

Jeho náplň lze zařadit především do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, Člověk a jeho společnost, Člověk a svět umění, Člověk a příroda, Jazyk a komunikace. Délka programu: 1,5 hodiny, po alteraci 2 hodiny.

Cílová skupina: Program probíhá ve dvou znalostních variantách, 1) pro žáky 1. stupně ZŠ; 2) pro žáky 2. stupně ZŠ a nižší stupeň gymnázií.

Strukturovaný popis edukačního programu analogicky kopíruje členění návštěvnického okruhu výstavou, který se odvíjí od pořadí instalačních prvků představujících cestu. Po vzoru tradičních zásad Japonců má cesta posloužit dětským účastníkům programu k navození příjemného pocitu z objevování neznámých dálek a usnadnit jim pozorování estetických zvláštností vzdálené kultury. Symbolu je také široce využíváno při formulování nosných myšlenek, které se stávají stimulem pro zadávání jednotlivých učebních úloh. Žáci při vyhledávání rozšiřujících poznatků ve výstavě vstupují do rolí cestovatelů před sto lety a za jejich zastaveními na cestě se ukrývají návštěvy tvořivých dílniček.

²³⁶ (ČERNÁ, Zlata a Miroslav NOVÁK. *Prodáný sen*. Praha: Albatros, 1970, s. 127–128). Převyprávěné příběhy našich orientalistů, kteří čerpali z nejlepších původních pramenů, zavádí dětského i dospělého čtenáře do světa, který lze nazvat podivuhodným, tajemným i krásným. Jde o vstup do světa, který Japonci sami pro sebe objevili teprve nedávno, tj. na počátku 20. století.

Zjišťování vstupní znalosti žáků na rozhraní přírodovědného i společenského základu probíhalo jednou z názorně-demonstračních metod učení. Účastníci programu byli rozděleni do dvojic. Každá dvojice dostala vždy po jednom fotografickém snímku, který byl záměrně upraven (barevně či tvarově deformován) v grafickém programu takovým způsobem, aby přinutil dětské diváky k zahmouření očí a vzniku představ. Žáci měli odhadovat, co by mohl v souvislosti s probíraným tématem snímek znamenat. Zadaná učební úloha s didaktickým potenciálem naplňujícím aplikační a analytické cíle muzejní edukace byla nasměrována k interpretacím fotografií, při nichž byli žáci vedeni ke vzájemné spolupráci. Práce s fotografiemi (obrazem) byla posléze obohacena brainstormingem s nabídkou možné tvorby společné myšlenkové mapy na téma *Co už víme o Japonsku*. Na pozadí žákových projevů nezávislého myšlení připravila muzejní pedagožka zátiší ze sbírkových předmětů přerovského muzea. Trojrozměrná podoba její myšlenkové mapy názorně ilustrovala slovní vysvětlení významu cenných exponátů, některé muzeálie navíc posloužily přímému hmatovému kontaktu žáků. Autentický zážitek z bezprostřední blízkosti dobových exotických předmětů zvyšoval zájem účastníků programu o dovednostní učení. Žáci se mohli například přiučit technice tradičního japonského sedu, správně uchopit jídelní hůlky nebo podle pravidel japonského čajového obřadu umně podávat šálek významné návštěvě (obr. 154 a 155).²³⁷



Obr. 154



Obr. 155

Jedna z dívek si s dopomocí muzejní pedagožky směla obléknout typický japonský oděv – jukatu²³⁸ a s vějířem v ruce malými krůčky, představujícími typickou chůzi gejši, se mohla projít po výstavní místnosti v tradiční japonské obuvi – geta²³⁹. Několik dětských

²³⁷ Obr. 154 a 155: Získaná dovednost v muzejně-edukačním programu se může v budoucím životě žáků shodnout. Zdroj: Fotoarchív MKP.

²³⁸ Jukata je specifickým vzorovaným druhem kimona, které je jen bavlněné a nepodšíité, a původně se používalo jako župan. Pohodlné nošení tohoto tradičního oděvu je dnes využíváno například při účasti Japonců (žen i mužů) na letních ohňostrojích (hanabi). Na jukatě nelze přehlédnout nápadně ovázaný barevný pás obi.

účastníků programu si také vyzkoušelo opatrně rozbalit svitek a pokusit se štětcem s tuší okopírovat některý z japonských znaků na papírový podklad. Krátká praktická zkouška japonské kaligrafie šodó (cesty písma) byla obohacena výkladem o tomto meditačním mistrovství minulých generací Japonců ve smyslu umění jako duchovního cvičení. Představy žáků o po staletí přežívajících tradičních činnostech Japonců byly v expoziční fázi edukačního programu konfrontovány s obrazovými ukázkami ze vzácných knih nainstalovaných ve vitrínách a porovnávány s vyobrazeními, která bylo možné zhlédnout na výstavních panelech. Společná komentovaná prohlídka uzavřela frontální způsob učení v prezentované výstavě.

Pro potřeby fixace a diagnostiky znalosti nově nabytého učiva o Japonsku byl do muzejní edukace aplikován herní přístup, při němž žáci ve skupinách plnili zadané úkoly.²⁴⁰ Pohyb žáků po výstavním sále řízený posloupností úkolů kopíroval nainstalovanou cestu, která míjela uměle vytvořené hromádky kamenů. Některá cestovatelská zadání přiváděla žáky k badatelské činnosti, tj. k vyhledávání a ověřování teoretických informací ve výstavě, jiná poukazovala na nabídku tvořivých činností v zázemí improvizovaných dílniček s interaktivními prvky. Po splnění všech úkolů se z badatelského listu s křížovkou stal vhodný materiál pro výrobu malého ozdobného vějíře. Zadání poslední učební úlohy souviselo s výběrem jednoho z nainstalovaných kamenů ve výstavě a jeho přesunutím na jiné – lepší místo. Tímto pro japonskou kulturu symbolickým aktem měl žák přichodit do výstavy příležitost spolupodílet se na vylepšení jejího výtvarného působení. Samotní žáci považovali za největší odměnu mít možnost pobavit se souborem dětských her. *Mikádo*, *Wanage* či *Kagome, kagome* přitahovaly zájem nejen dětských účastníků programu, ale svou jedinečností lákaly nezávisle na věku ke hře i běžné návštěvníky výstavy (obr. 156 a 157).²⁴¹ Zkušenost podepřená nadšením z neznámé hry

²³⁹ Geta je druh obuvi, která se dodnes v Japonsku nosí zpravidla ke kimonu nebo jukatě. Připomíná kombinaci dřeváků a sandálů. Dřevěná podešev je vyvýšená dvěma zuby, které při chůzi vydávají charakteristický zvuk.

²⁴⁰ Úkoly na cestě mladého badatele po Japonsku souvisí s objevováním a chápáním pojmů z náročného vzdělávacího tématu. Jsou základními stavebními kameny k žákovským úvahám o Japonsku jako kulturní zemi se zcela specifickými tradicemi a zvyky. Zadání učebních úloh se dotýká konkrétních pojmů, bez nichž si historii této exotické země nelze ani představit (např. vějíř, sakura, porcelán, kimono, svitek, samuraj, katana, bonsai).

²⁴¹ Obr. 156 a 157: Po dobré zkušenosti s dětskou oblibou v japonských herních aktivitách se domníváme, že hra dokáže lidi nejen bavit, ale také spojovat. Zdroj: Fotoarchív MKP.

jako neobvyklého zážitku pomáhala přenášet mysl návštěvníků ke zvnitřňování představ o životě japonských dětí v minulosti i v současnosti.²⁴²



Obr. 156



Obr. 157

Za vyšší vzdělávací přínos popisovaného edukačního programu považujeme bezplatnou možnost prohlídky doprovodné výstavy barevných fotografií českého fotografa, publicisty a cestovatele Zdeňka Thomy s tematikou krásy japonských zahrad. V dětské mysli se díky tomuto vizuálnímu zážitku mohl zacyklit tok myšlenek, který měl směřovat k rozšíření představy o podobách japonského umění, o pozitivním vztahu Japonců k přírodě, ale také o jejich po staletí v kultuře uznávaném osobitém kódu krásy.²⁴³



Obr. 158



Obr. 159

Rozbor struktury obsahu a analýza jedné z klíčových učebních situací

„Konečným cílem tvorby umění, například zahrad, je postihnout prostřednictvím nejprostších věcí tajemství přírody i jejího stvoření.“ (asijská estetická poučka z 16. století)

²⁴² Při reflexi podávala svědectví o vzniku stavu „flow“ skupina účastníků programu, jejíž členové se navzájem znali z kroužku origamistů, jejichž výrobky z papíru oživovaly vstupní chodbu do výstavy (obr. 158). Při učení v muzeu byli spontánně rozradostněni společnou účastí na dětské hře s rodinou mladých Japonců (obr. 159). Prezentovaná učební situace vedla k přátelské atmosféře, při níž se rodilí Japonci pokoušeli našim žákům anglicky povyprávět o tradicích své kultury, což je přivádělo k širšímu zaujetí tématem. Obr. 158 a 159: Japonská atmosféra ve výstavě byla víceméně nezpochybnitelná. Zdroj: Fotoarchív MKP.

²⁴³ Pro osobitý kód japonské představy krásy je charakteristická zejména prostota, umění náznaku i útlumu citů a barev. Zahrnuje však i zálibu ve věcech poznamenaných asymetrií, patinou času a nostalgií smutku, tzv. věčné příchuti lidského života.

Pravidla svébytné umělecké tvorby se v Japonsku vyvíjela bezmála tisíc let. Děje se tak nezávisle na tom, o jaký umělecký obor se jedná. Vysvětlovat dětským účastníkům programu uprostřed Evropy, že vše, co vytvořila ruka Japonce, respektuje přesně daná pravidla, je nesnadný úkol. V obecném slova smyslu lze výsledky umělecké tvorby Japonců považovat za expresivní pokusy o zhmotnění myšlenek, které směřují k vyjádření rovnováhy. Na Dálném východě mezi umění navíc nepatří pouze v evropském kontextu uznávaná klasická odvětví, která lze zjednodušeně třídit na umělecké obory výtvarné, hudební nebo performativní. Chceme-li předat žákům informace a umožnit jim základní orientaci v japonské kultuře, znamená to zabývat se s nimi například stručným poučením o kaligrafii (šodó), stejně jako o čajovém obřadu (čadó), o psaní básní (haiku) nebo o skládání papíru (origami) atd. Z popisu struktury obsahu edukačního programu je patrné, že všechna uvedená vzdělávací témata byla teoreticky probírána a většina poznatků byla navíc podepřena praktickou zkušeností.²⁴⁴ Z didaktického hlediska nese prezentovaný proces učení v muzeu rysy podnětné výuky.

Při detailní analýze jedné z učebních situací z motivační fáze programu si přesto všímáme problému, který odráží nedostatečnou úroveň žákovského porozumění. Několik žákovských promluv vypovídá o neúplném pochopení smyslu pohádky *O rybím kameni*. Z hlediska didaktického uvedené zjištění poukazuje na nedostatečně nasycenou abstrakční činnostní úroveň prezentované učební situace. Pochopení obsahu příběhu s neobvyklým koncem bylo obohaceno vysvětlením prastaré japonské myšlenky o bozích, kteří se ukrývají v běžných předmětech denní potřeby. Ale ani takový způsob vysvětlení nestačil dětem k osvětlení podstaty japonského náboženství. Zpětný pohled do nerozvinuté učební situace také poukazuje na nedostatečné porozumění významu historického návratu k představám o duchovním a zároveň z pohledu Evropanů romantickém obrazu Japonska na přelomu 19. a 20. století. Expertní úvaha o uvedených nedostatcích učení v muzeu nás vedla k rekonstrukci struktury programu ve smyslu alternativní změny uplatňující vhodnější metodu k vysvětlení širších kontextů japonských tradic a kultury.

Vyřešit problematický moment v konkrétní učební situaci znamenalo názornějším způsobem přiblížit široké chápání východní filozofie ilustrací životního stylu Japonců.

²⁴⁴ Krátký dokumentární filmový snímek z produkce Muzea Komenského v Přerově přináší svědectví o průběhu prezentované muzejní edukace. Dostupné z:

<http://www.youtube.com/watch?v=66IfYRcE4IQ&list=UU_EV6VHzh6BZkhn5RT_owOw&index=4&feature=plcp>.

Například na složitý proces čajových obřadů lze z historického hlediska nahlížet jako na symbolický souhrn po staletí přetrvávajících myšlenek charakteristických pro japonskou kulturu. „*Už v dobách velkého čajového mistra Sen no Rikjúa bylo stanoveno, kolik proužků tatami od této stěny a kolik od té druhé musí stát čajový kotlík.*“ (Thomová a kol., 2002, s. 176)²⁴⁵ Uvedená citace poukazuje na jeden z příkladů tradičních kulturních zvyků, při němž každá, byť jen minimální změna umístění kotlíku v místnosti může pro hostitele znamenat zásadní zásah do harmonie prostoru a neúmyslný čin návštěvníka může být odsouzen jako barbarské chování. Stejně jako je možné hýbat v japonských domech s věcmi jen podle přesně daných pravidel, stejně tak je nutné dobře zvážit, zda se vůbec našinec může jakéhokoliv předmětu dotknout. Metaforické vyjadřování v literárních textech všeobecně komplikuje pochopení kulturního specifika, jež se odráží v každodenním chování Japonců, což například mistrovsky popisuje Thoma při svých vzpomínkách na Joea Hlouchu, velkého ctitele Japonska: „*O čabin san! – Ctihodná čajová konvičko! Oslovovala prý mazlivým hláskem paní Jama svého dočasného amerického manžela, když ho hladila po pleši.*“ (op. cit., s. 177) Popisované užití personifikace může vycházet z velmi subjektivních měřítek, kdy je tento náhled sdílený pouze jednotlivci či skupinou, nebo může jít o obecně přijímané zosobnění.

Vysokým nárokům na přenášení složitých myšlenek vzdálené kultury jsme se rozhodli dostát zařazením vhodných obsahů původních japonských literárních textů do motivační části programu. Výběr nové pohádky souvisel s připomenutím japonského zvyku uctívání čajových konviček a s přihlédnutím k respektování myšlenky tamějších obyvatel, která klade důraz na osobní rozvoj estetična při takřka rituální manipulaci s předmětem nejen během obřadů, ale i při každodenním pití čaje. Pohádka *Konvice se slavíkem*. (Černá, Novák, 1970, s. 24)²⁴⁶ se zároveň stala námětem k vytvoření stejnojmenného motivačního filmu²⁴⁷, jenž záhy posloužil projekci. Stará, ohněm ošlehaná

²⁴⁵ THOMOVÁ, Soňa, THOMA, Michal a Zdeněk THOMA. Příběh čaje. Praha: Argo, 2002. 398 s. ISBN 80-7203-447-2.

²⁴⁶ Uvedená pohádka pochází také z již dříve jmenované knihy pohádek *Prodaný sen*. Silná výpovědní hodnota příběhu, na němž se odráží vliv estetického citění, tradičního myšlení a kulturního chování Japonců, má přitom rozsah čítající pouhých dvacet řádků. K fascinaci Evropanů ze světa málo známé kultury přispívají ilustrace Jaroslava Šerých. Vynikající český malíř, grafik a ilustrátor získal za výtvarnou výzdobu popisované knihy téhož roku ocenění *Loisirs Jeunes* v Paříži a v české soutěži cenu *Nejkrásnější kniha roku* (PNP Praha).

²⁴⁷ Animovaný motivační film vychází z ploškové animace. Pro zvýraznění vizuální podoby příběhu byla při výrobě úvodních záběrů využita fotografie Zdeňka Thomy, která ukazuje skutečný obraz japonské přírody při vstupu do fikčního světa příběhu. K vytvoření reálné hudební kulisy posloužila upravená melodie z CD *World Music from Japan*. Vzhledem k učební situaci, kdy byla vždy před filmovou projekcí literární podoba pohádky

konvice, která ve své vyzrálé podobě ukrývá duši slavíka, je v příběhu sice pouhým předmětem všední každodennosti, ale zároveň je v ní možné spatřovat symbolického zástupce představ Japonců o kráse i harmonii. Na čajovou konvici lze také nahlížet jako na předmět, ve kterém může sídlit božstvo původního japonského náboženství, a její význam tak může být zvažován z pohledu statického nositele tradičních duchovních hodnot. Ústřední motiv pohádky, ukrytý v rozporu mezi zvykovým a subjektivním vnímáním hodnoty zašlé patiny čajové konvice, symbolicky poukazuje na problematiku odlišného vnímání tradic skrze zástupný předmět. Aplikace vhodného pohádkového příběhu do prezentované učební situace a moderní způsob jeho převyprávění umožňoval žákům zvnitřnit předvedené představy, které přiváděly žáky k pochopení kultury a náboženství exotické země (obr. 160 a 161).²⁴⁸



Obr. 160



Obr. 161

Rekonstrukce obsahu – rozbor klíčové učební situace s využitím konceptového diagramu, včetně vzhledu do možné alterace

Přepis části učební situace (MP – muzejní pedagožka, Ž – žák, ŽŽ – žáci):

MP: Děcka, zkuste si zavřít oči... a pokusíme se vrátit k představě nového příběhu. Zkuste si nejdřív představit řádně „za-ča-ze-nou“ čajovou konvici... „s patinou“... to slovo jsme si dnes už vysvětlovali. Máme?

Ž1: Ano, ... já už ji tam vidím...

ŽŽ: (Většina žáků má zavřené oči a jen přikyvuje hlavou.)

MP: A teď si představíme tu „vy-cí-dě-nou“ konvici. Ták... Máme?

Ž2: Má úplně jinou barvu... úplně září.

Ž1: Leskne se, ale nic na ni není...

nahlas přečtena žákům, slova silného příběhu v samotném filmu sehrávala jen doprovodnou funkci. Psaný text popisované pohádky se z těchto důvodů v animovaném filmovém snímku objevil už jen v nevýrazných titulcích. Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=I5iGVqTzJlg>>.

²⁴⁸ Obr. 160 a 161: Vyprávění pohádek a příběhů patří ke kořenům japonských tradic. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Ž2: A v té špinavé se ukrýval slavík. I s jemňoučkými peříčky.

MP: (mluví pomalu a tiše)... Ano, byl tak nenápadný, že ho skoro nebylo vidět. Ale o to výraznější a krásnější hlas měl, když konvice začala zpívat... Zpívala tak krásně, že se zdálo, že v ní přebývá malý bůh „kami“...²⁴⁹ (podruhé pouští filmovou melodii)

Prezentovaná kazuistika podává svědectví o výhodách využití jedné z netradičních didaktických pomůcek při naplňování cílů muzejní edukace. Do procesu učení v přerovském muzeu digitální technologie často zasahují, což ve spojení s bezprostředním kontaktem se sbírkovými předměty vypovídá o naplňování dvou didaktických zásad muzejní edukace – „názornosti a předmětnosti“. V širokém slova smyslu lze konstatovat, že motivační film přivádí dětské účastníky programu k hlubšímu zamyšlení ve svébytném prostoru, který obecně může vyvolávat jak konkrétní, tak i obecné otázky. Je známo, že během smyslového vnímání obrazu se při projekci dětská mysl osamostatní a poté, na základě zhlédnutého, teprve začíná jedinec nalézat první vlastní odpovědi. O tyto své myšlenky by se měl z hlediska didaktického podělit s ostatními účastníky programu, nejlépe v reflektivním rozhovoru.

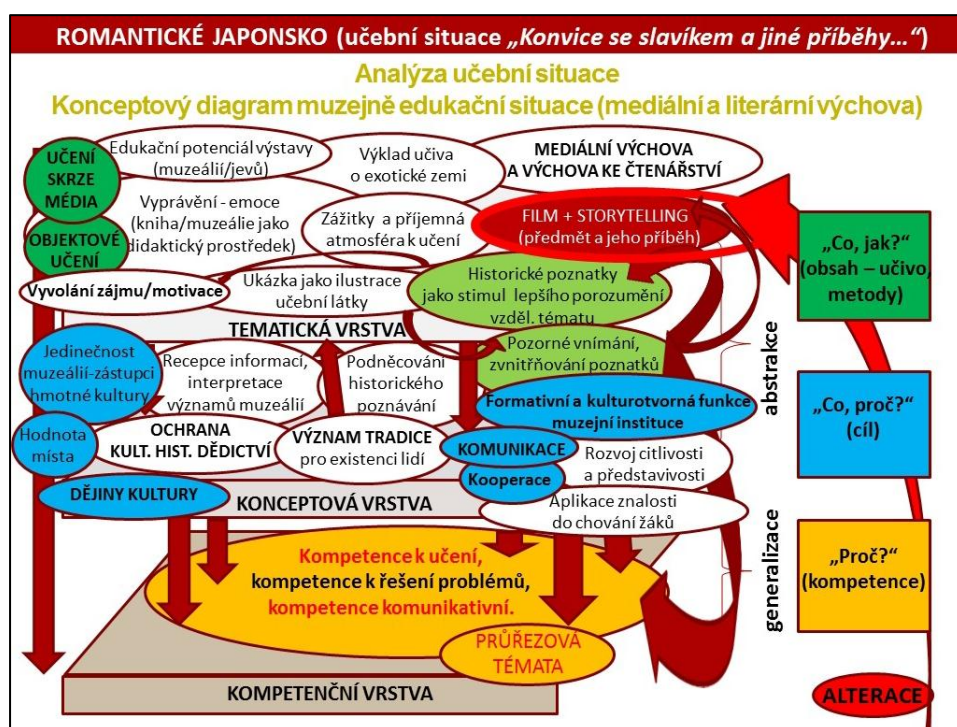
Rekonstrukce obsahu prezentované učební situace přinesla návrh na vylepšení, které ale nekorespondovalo s nabízející se změnou organizační formy učení. Záměrné setrvávání u frontálního způsobu předávání informací lze v konkrétním případě zdůvodnit didaktickou oprávněností této formy v prezentovaném učení. Rozhodli jsme se nastavit učební situaci tak, aby vznikající diskuse, která reflektuje proces žákovského vnímání obrazů a zážitků z nich vyplývajících, mohla být muzejní pedagožkou i nadále usměrňována s ohledem na možnost dalšího přínosu nových poznatků. Při zvažování kritérií výběru metody hrály roli významné faktory, mezi něž primárně patřila starost o dodržování úzkého kontaktu muzejního pedagoga s celou skupinou, ale i s jednotlivci. Při alteraci jsme z těchto důvodů zaměřili pozornost na udržení příznivých podmínek pro produktivní poznávací činnost žáků. Alterovaná učební situace s sebou přináší jasně formulovaný požadavek, aby všichni žáci zvládli základy probíraného učiva a dobře porozuměli předávaným obsahům textů pocházejících z původních literárních útvarů.

²⁴⁹ Původní náboženství Japonska „šintó“ dodnes praktikuje asi sto miliónů jeho vyznavačů, kteří v něm spatřují „cestu bohů“. „*U kořenů šintoismu stojí uctívání kami. Pojem kami je nejčastěji překládán jako bůh nebo božstvo.*“ Jde v podstatě o všechno, co je v náboženství uctíváno. Může se jednat o přírodní elementy, zvířata i duše předků. Kami jsou úzce spojovány s přírodou a jsou jim přisuzovány jak dobré, tak špatné vlastnosti. Kami nejsou viditelní lidskému oku, sídlí na posvátných místech a v různých přírodních objektech, jako jsou skály, stromy, řeky a podobně. Kami jsou uctívány jak v japonských domovech, tak při oficiálních šintoistických obřadech ve svatyních a během početných festivalů.

Dostupné z: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Kami>>.

Efektivnímu naplnění konceptu náročného objevování a poznávání vzdálené kultury jsme se pokoušeli dostat s využitím „staronové“ učební metody zvané storytelling. Uvedená metoda literární výchovy v obecném slova smyslu slouží především k vyvolání hlubšího zájmu žáků o diskutované téma. V prezentované učební situaci má z hlediska osobnosti žáka aktivita s ní související vést žáky k naplňování poznávacího cíle a cíle komunikativního. Zjednodušeně lze říci, že směřuje k porozumění žáků a funguje na podobném komunikativním principu jako reflektivní rozhovor. Aplikace uvedené metody do učení v muzeu slibuje pravděpodobný přínos nových poznatků žákům a navíc předjímá sociální přesah učební situace. Prosté vyprávění příběhů je v našem případě návratem a znovuobjevováním hluboce zakořeněné tradice, která se může opřít o historický vývoj prezentovaného literárního útvaru v českém i japonském prostředí. Přebudování učební situace, při níž po alteraci hraje roli ta nejpřirozenější lidská činnost i umění zároveň, znamená při zpětném didaktickém ohlédnutí návrat k původnímu médiu výstavy – knize.

Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme ve dvou variantách konceptového diagramu (obr. 162 a 163).²⁵⁰



Obr. 162

²⁵⁰ Obr. 162 a 163: Konceptové diagramy klíčové učební situace *Konvice se slavíkem a jiné příběhy...*
Zdroj: Materiály autorky



Obr. 163

Přezkoumání návrhu alterace

Popisovanou kazuistiku lze obecně považovat za reprezentativního zástupce častého způsobu učení v muzeu. Konkrétní příklad analýzy vybrané učební situace z edukačního programu přerovského muzea názorně poukazuje na vhodné uplatnění metody storytellingu jako žákům příjemné a přirozené metody, která umožňuje dávat informacím z kulturně vzdáleného světa smysl. Prostý výklad holých faktů by popisovaný efekt pravděpodobně nikdy nepřinesl. Alterační využití nové metody v digitální podobě, zde skrze projekci krátkého motivačního filmu, pohledem dnešní mladé generace odpovídá jednomu z nejbližších způsobů získávání informací. Aplikace mediální formy zprostředkování poznatků do edukačního programu může probudit zájem o zvolené téma a o souvislosti poznávaného světa. Zfilmovaný pohádkový příběh je příkladem vizualizace námětu, který v sobě odráží specifický vztah Japonců k předmětům všedního dne. Právě jim náleží zcela zásadní role v životech obyčejných lidí již po dlouhá staletí. Díky medializování podoby těchto předmětů mohou žáci lépe vnímat nejen jejich význam, ale i jejich jedinečnost. V převyprávění příběhu o staré konvici, v jejíž patině přežíval překrásný slavík, lze z didaktického hlediska spatřovat vhodný, věku žáků přiměřený způsob vysvětlení vlivu náboženství na chování Japonců.

Obecně lze konstatovat, že paralelně s podobnými útvary naší literatury si při vyprávění cizích pohádek v muzeu žáci především všímají detailních popisů předmětů,

s nimiž se během prohlídky výstavy už setkali. Významy mnohdy exotických sbírkových předmětů ze vzdáleného prostředí jsou v žákovské mysli společně s povědomím o jejich využití v obrazech vytvořených médií nejen lépe identifikovány, ale také se dodatečně při bezprostředním kontaktu s nimi se stávají pro účastníky programu bližšími. Z prezentované kazuistiky je patrné, že žáci v rozebírané učební situaci mohli lépe přijímat a reprodukovat historické příběhy, případně o jejich obsahu komunikovat, i poté, co měla být struktura programu rozšířena o běžnou ústní podobu vyprávění. Ač recepce audiovizuální informace vyžadovala od žáků méně psychické aktivity, byli žáci učením prostřednictvím média vhodně motivováni k poslechu dalších čtených příběhů.

Přepis části učební situace (MP – muzejní pedagožka, Ž – žák, ŽŽ – žáci):

MP: No, schválně. Děcka, když jste si zkoušeli držet v ruce ty japonské jídelní tyčinky, tak jako Japonci, jaké byste si představovali, že v nich držíte jídlo?

ŽŽ: Suši... Suši...

MP: A co je vlastně suši?

Ž1: Rybí maso a nějaká rýže.

MP: A čeho je tam více?

Ž2: Syrové ryby, ne?

MP: Hm... Ono by to mělo být ve skutečnosti jinak. Z příběhů z historie víme, že suši obsahovalo po staletí v japonské kuchyni především vařenou rýži spojenou speciální octovou omáčkou. Proto taky v doslovném překladu suši znamená „kyselá rýže“.

Ž3: Já ale rýži nerad. Proč jí vlastně Japonci pořád jedí?

Ž2: Protože tam všude roste, Honzo, víš...

MP: No, ona neroste sama. Pracovat na rýžovém poli bylo a stále je velká dřina. Pro Japonce je už rýže tisíce let národním pokladem, přesto, že je za jejím pěstováním tak mnoho práce.

Ž3: A proč v tom pokladu nemají něco vzácnějšího? Třeba zlato?

Ž2: Protože zlata se nenajíš!

MP: To je pravda, pěkně jsi to řekl. Líp bych to neuměla. Tak si teď pojdme přečíst kratičký příběh, starý více než sto let, který popisuje, jak to na takovém japonském rýžovišti vypadalo... „*K snídani rýži, k obědu rýži, k večeři rýži...*“ (čte úryvek z jedné z knih Josefa Kořenského)

Z hodnotné historické literatury cestovatelského zaměření byly vybrány dva příběhy Josefa Kořenského²⁵¹, o kterých jsme předpokládali, že jejich děj může odpovídat

²⁵¹ První příběh pocházel z knihy *Po druhé v Žaponsku* (1910) a zabýval se vyprávěním o tradici cesty do Dračí jeskyně, přičemž vycházel z líčení klasické podoby japonských draků: „*Starobylé popisy žaponského bájesloví vyličují nám dračí podobu asi takto: Drak má parohy jako jelen, hlavu jako kůň, oči jako čert, krk jako had...*“ Obsah druhého příběhu od stejného autora pod názvem *Asie. Kulturní obrázky z asijského severu a východu* (20. léta 20. století) přinesl do edukace informace o typickém obrazu japonského rýžoviště. Popisné vyprávění vedlo žáky k představě běžné, ale zároveň velmi náročné zemědělské činnosti Japonců, pěstování rýže: „*K snídani rýži, k obědu rýži, k večeři rýži. Tak to chodí v Japonsku den co den s malými změnami. V duchu posíláme prožluktou rýži k čertu, ale domorodec si jiného od bohyně milosti nežádá a rád obětuje jejímu obrazu trošku rýže u oltáře, jen aby se dočkal hojné úrody na svém rýžovišti.*“

zájmu a znalosti dětí. Z analýzy učební situace vyplývá, že reflektivní rozhovor, který se prolínal se storytellingem, přinesl důkazy o kladné emocionální atmosféře učení. Míra soustředění umožňovala přivést mysl žáků ke zvažování poznatků z historie objevování japonské kultury. Z některých výpovědí dětských účastníků programu lze zpětně odečíst lepší znalost tématu společně s uloženími informací o životní zkušenosti lidí z literárních příběhů, jejichž vyprávění obohatilo slovní zásobu účastníků programu a zároveň podnítilo jejich myšlenky k zobecňování pojmů. Předložené výsledky analýzy vypovídají o výběru učební metody zvláště efektivní k překonání projevů kulturního šoku, neboť tato zároveň přivádí některé jedince až k pokusům o generalizované výroky.

Zprostředkovávat v muzejní instituci poznávání země, u níž jsou na první pohled zřetelné kulturní rozdíly lidí, znamenalo najít cestu blízkou oběma národům. V popisované kazuistice se stala aktivizačním prvkem pro poznávání cizí kultury „kniha“, která je dodnes ve většině společností symbolem moudrosti. Za možností převyprávět z ní mladé generaci poučné lidské příběhy stálo úsilí o porozumění původním literárním útvarům, které vzešly z projevů ústní lidové slovesnosti (obr. 164 a 165).²⁵²



Obr. 164



Obr. 165

Závěrem

Před uzavřením sledované kazuistiky se nabízí ocitovat úryvek z odborného příspěvku, jehož autorka se na Konferenci výtvarné výchovy ve světě současného umění a technologií zabývala didaktickým tématem – obhajobou aplikace prezentované metody do učení v muzeu²⁵³ (Tomešková, 2012, s. 129): „*Motivačního filmu lze úspěšně využít v rámci*

²⁵² Obr. 164 a 165: Žáci byli po celou dobu pobytu ve výstavě obklopeni světem původních ilustrací, v jejichž mnohdy netradičních barvách a tvarech se zrcadlila hned celá škála exotických motivů lákajících k dalšímu poznávání. Zdroj: Fotoarchív MKP.

²⁵³ TOMEŠKOVÁ, Kateřina. Využití motivačních filmů pro dětského návštěvníka v muzejní edukační praxi. In: *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií II. Využití ICT a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově. Sborník příspěvků*. 1. vyd. Editor Hana Myslivečková, Veronika Jurečková Mališová, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 127 – 135. ISBN 978-80-244-3222-9. Dostupné také z: <http://old.kvv.upol.cz/PROJEKTY/vv_ve_sвете_souc_um/opory.htm>.

učení průřezových témat. I jeho výchovná složka není zanedbatelná, protože vede žáka k nápodobě vzorů, ale v našem případě také k možnosti samostatné, zvolna rodící se úvahy jedince o námětu a jeho ztvárnění. Kvalitní snímek vytvořený citlivou rukou navíc podporuje estetické cítění žáků. Vyjadřuje se především výtvarným jazykem a o to více nabízí bezprostřední zážitek. Tato didaktická pomůcka v muzejním prostředí dosud neobvyklá, vychází z poznávacích potřeb jedince. Zároveň však podněcuje diskusi účastníků a přispívá k příznivému sociálnímu klimatu během muzejní edukace. Pokud je přímo i obsah filmu směřován k prosociálnosti, pak se žáci učí empatii a spolupráci, jsou vedeni k posílení humánních postojů. Motivační filmy pro dětského návštěvníka v každodenní praxi v paměťové kulturní instituci vzbuzují zájem skupiny dětí o téma, ale i další výklad... Na jednu stranu se muzejnímu pedagogovi nabízí možnost využít jeho zvláštnost, překvapivost až záhadnost a otevřít tím cestu do světa dětské fantazie.“

Na obhajobu edukačního využití metody storytellingu přinášíme citát, který zazněl na metodickém semináři DVPP²⁵⁴ (Doláková, 2011, [online]): „Uplatňování metod storytellingu podněcuje chuť k práci s literaturou, chuť ke čtení, obohacuje slovní zásobu, vede k porozumění textu, zvyšuje schopnost předvídání, analýzy a syntézy, podněcuje představivost, tvořivost a pomáhá pedagogům i dětem při řešení problémových situací apod.“

Závěrem lze říci, že libovolné způsoby převyprávění lidských příběhů lze v praxi muzejní pedagogiky právem považovat za variabilní mezipředmětové činnosti. Znovuobrozený způsob didaktické práce v popisovaném programu vedl žáky k porozumění obsahu a souvislostem při poznávání Japonska a jeho kultury. Zpětně není pochyb, že alterovaný proces učení v muzeu pomáhal vybavit žáky souborem klíčových kompetencí, které pro ně při aktivní účasti na muzejní edukaci byly dosažitelné. Zřetelně si lze povšimnout posílení intencionálního vlivu na žákovské osvojování kompetence k učení, kompetence k řešení problémů a kompetence komunikativní.

O klíčové roli facilitátora v popisované muzejní edukaci vypovídá fakt, který vystupuje do popředí především při kombinovaném užití metody storytellingu s reflektivním rozhovorem žáků. Právě z analýzy konkrétního příkladu takové součinnosti je patrné, že muzejní pedagog musel prokazovat velkou míru expertnosti při praktickém řízení učební situace, aby tato mohla nabýt na vysoké vzdělávací a výchovné úrovni. Taková edukační situace zjednodušuje porozumění náročnému tématu, ale také vede žáky k citlivému vnímání mediálních obsahů a vychovává z nich přemýšlivé čtenáře. Prezentovaný závěr svědčí o efektivním prosazování mediální výchovy a výchovy ke čtenářství v praxi muzejní pedagogiky. Mladý člověk, který je v podnětné atmosféře muzea zaveden do hloubky obsahu příběhu z dějin lidstva a přemýšlí nad jeho smyslem, se také dozajista stává otevřenějším vůči širokému poznávání světa.

²⁵⁴ Portál jazyků [online]. [cit. 2014-11-11]. Angličtina pro děti efektivně (storytelling). Dostupné z: <<http://www.portaljazyku.cz/akce/kalendar-akci/anglictina-pro-deti-storytelling.html>>.

Doslovný přepis publikovaného textu v recenzovaném sborníku

**HLEDÁNÍ EXPERTNÍ PODOBY KÝŽENÉHO OBRAZU MUZEJNÍ ANIMACE
(TEORETICKÁ ANALÝZA O PROCESU PROFESNÍHO ZVAŽOVÁNÍ KVALIT
POSTUPŮ MUZEJNÍ EDUKACE V RÁMCI AKČNÍHO VÝZKUMU)**

Kateřina TOMEŠKOVÁ

Abstrakt: *Současné široké vymezení muzejní pedagogiky jako sociální vědy, která se zabývá vzděláváním a výchovou člověka, umožňuje zástupcům teorie i praxe muzejněpedagogického oboru na uvedené téma pohlížet v kontextu složité problematiky postmoderní společnosti. Náročná cesta navyšování kvalit muzejní edukace v zázemí paměťové instituce s přihlédnutím k plnění škály cílů muzea, která nabývá v dnešním světě na významu, koresponduje se současným trendem inovací v rámci pedagogických oborů. Obsah příspěvku nabízí možnost krátkého vhledu do specifika pedagogické reality při vzdělávání v muzeu, ale navíc přináší ukázkou detailního rozboru struktury jedné z učebních situací s využitím metody konceptové analýzy, včetně nabídky návrhu přiléhavé alterace. Použitá metodologie vhodně vede k dílčím výsledkům výzkumného kvalitativního šetření realizovaného v prostředí konkrétní muzejní instituce. Prezentovaná analýza empirického charakteru může přispět k mezioborové diskusi o významu rozkrývání komponent profesního vidění pedagogů, které odlišuje profesionály od laiků.*

Klíčová slova: *muzejní pedagogika, kvalita muzejní edukace, učební situace, konceptová analýza, kvalitativní/akční výzkum*

Abstract: *Contemporary wide demarcation of museum pedagogy as social science interested in education allows that theoretical and practical representatives of education activities can observe the motion in the context which contains the postmodern society complicated issues. Challenging journey through increasing qualities in museum education inside cultural heritage institution taking account of achieving museum objectives, which gains importance today, corresponds to contemporary innovation trend within pedagogical courses. Post content offers short view to example of pedagogical reality specificity during education in museum and above that it brings showcase from detailed structure analysis in the learning situation using method of concept analysis, including the offer of proposal suitable alteration. The methodology leads directly to the component results in qualitative research investigation in environment of specific cultural heritage institution. Presented empirical based analysis can contribute to interdisciplinary discussion about meaning of components uncovering within pedagogue's professional vision, which make the difference professionals between laymen.*

Keywords: *museum pedagogy, qualities in museum education, learning situation, concept analysis, qualitative/action research*

1 Úvod

Prezentovanou analýzu s důrazem na hledání expertní podoby kýženého obrazu muzejní animace lze započít teoretickým předpokladem, že na konečné tvary edukačních produktů muzeí můžeme nahlížet jako na reálné příklady aplikací alternativních pedagogických přístupů muzejněpedagogických profesionálů. Zajímá nás, nejen jak ve skutečnosti muzejní pedagogové a lektori využívají odborný diskurz, ale především jakým způsobem začleňují vědecké poznatky do procesu učení při muzejní edukaci ve prospěch kvalitní praxe. Důkazy o projevech reakcí na současnou mezioborovou výzvu k navyšování znalosti mohou teprve s oporou ve výsledcích analýz akčního výzkumu posloužit k uznání efektivních postupů muzejní edukace. Akční výzkum je jeden z přístupů kvalitativního šetření, jenž staví na zásadě „*propojování teorie s praxí*“ (Hendl, 2005, s. 136). Právě proto jeho využití může přivést praktiky k aktivní účasti na mezioborové diskusi o významu rozkrývání komponent profesního vidění pedagogů jako expertů. „*Myšlení profesionálů se neodehrává jen na základě pojmů (slov), ale také prostřednictvím obrazů.*“ (Minaříková, Janík, 2012).

Po zacílení pozornosti na obraz muzejní animace jako všeobecně oblíbené formy edukace v muzeu se můžeme pokusit soustředit na jednu z možných výzkumných cest, která vychází z detailního popisu a rozboru edukačních programů v rámci reflexe praktika. Náznorný způsob hloubkové analýzy učebních situací poskytuje cennou příležitost k dalšímu promýšlení učení a vzniku expertních návrhů na možnost kvalitativního přebudování obsahu muzejní edukace. Strukturované vymezení vhodných pedagogických postupů je vyústěním zvláštní pozornosti autorky. Synoptický pohled na muzejně-edukační realitu prizmatem dlouholetého profesionála je v rámci doktorského studia přetavován do škály domněnek, jež jsou ověřovány ve výzkumu složitých poznávacích procesů žáků během muzejní edukace skrze nabídku vhodných způsobů jejich ovlivňování. Očekávané výsledky kvalitativních šetření s oporou v názorných výstupech konceptových analýz, které mají za cíl „*posoudit kvalitu edukace*“ (Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010, s. 230; srov. Slavík, Lukavský, Hajdušková, 2010, s. 71), mohou podat seriózní výpověď o nezastupitelnosti muzeí při uchovávání kulturního dědictví. Navíc mohou napomoci společenské verifikaci významu těchto institucí ve smyslu míst celoživotního vzdělávání. Empirickým charakterem zaštitěné ověřování domněnek o netradičních způsobech objevování a bádání v podmínkách podnětné atmosféry muzea, může pozitivně překvapit širokou obec pedagogů. Domníváme se, že v detailních analýzách zdařilých realizací konkrétních příkladů edukační praxe lze nalézt pravdivou výpověď o skutečné úrovni vzdělávání v muzejních institucích.

Dnes, v době složitých mezilidských vztahů, jež plynou z mnoha problémů postmoderní společnosti 21. století, určitě nejen stojí za to vydat se s odkazem Učitele národů k poodhalení jednoho z fragmentů výpovědi o bohatství kulturního a historického dědictví se záměrem objevit jeho edukační potenciál, ale zároveň se znalostí správných způsobů odkrývání fenoménu muzejních sbírek vyvrátit doposud přetrvávající pochybnosti v povědomí veřejnosti o nedostatečných vzdělávacích efektech současných muzejních expozic a výstav (např. Waidacher, 1999, s. 138). Přitom výzvy odborníků z oblasti

muzeologie a muzejní pedagogiky se v českém prostředí již mnoho let dovolávají potřeby výzkumu, jehož obsah by směřoval k šetření „*veškerého pedagogického dění v muzeu*“ (Pechová, 2012, s. 97; srov. Tripps, 1994, s. 72).

Prezentovaná analýza obsahu jedné z realizovaných animací přináší vhled do profesního zvažování muzejního pedagoga, přičemž názorně vypovídá o expertním promýšlení výběru přílehlavých metod edukace. Zároveň se jedná o praktický příklad snahy pedagoga při hledání efektivních způsobů navyšování žákovské znalosti.

2 Postup expertní snahy o navyšování kvality muzejní edukace

At' už chce profesionál v jakémkoliv z pedagogických oborů obhájit kvalitu své činnosti, pak musí umět seriózně zformulovat svá mínění a v obecné rovině úspěšně vysvětlit svůj expertní záměr. I muzejní pedagog by měl být schopen profesionální obhajoby svých „pedagogických děl“.

2.1 Teorie – řešení problému jako hledání modelové situace optimálního zprostředkování hodnot a významů

S oporou ve vědeckých názorech teoretické obce pedagogických oborů můžeme uvažovat o analýze a vyhodnocování komponent procesu učení v programech edukační nabídky muzeí (včetně její reflexe) jako o způsobu, který může vést nejen k porovnávání výstupů edukace, ale také k dalšímu úsilí praktiků o vytváření řady netradičních inovativních řešení. V uvedené souvislosti se nabízí vyjít z představy teoretiků, že situace optimálního zprostředkování hodnot a významů obecně nastává při učení jen tehdy, pokud dojde ke kontinuitě přístupu zúčastněných stran při aktivním přibližování obsahu učiva. Analogicky lze usuzovat na existenci obdobného názoru v prostředí muzea, kde může docházet k úspěšnému průběhu edukace, jen pokud je zajištěna její ontodidaktická správnost a integrita zprostředkování muzejních obsahů. Paralelně je nezbytné zamýšlet se nad zohledňováním psychodidaktických požadavků návštěvníků, což znamená, že se při edukaci musí muzejní pedagog či lektor zajímat o každého žáka a brát zároveň ohled na osobní předpoklady jedinců. Osoba facilitátora usiluje o nalezení proporce mezi zprostředkováním kurikulárních obsahů do výuky, kdy teprve na třetí úrovni transformace obsahu „*dochází ke kognitivnímu zpracování obsahu žáky*“ (Janko, 2012, s. 24).

Na přínos praktických svědectví ve prospěch funkčnosti teoretické domény muzejní pedagogiky, kterou lze v tomto pojetí naprosto oprávněně chápat jako vědu o muzejní edukaci, lze nahlížet nejen v souvislosti s plánováním posloupnosti činností, ale také vzhledem k cílování didaktického metajazyka oboru, který leží „*mezi kontextem přirozené zkušenosti a kontextem oblasti*“ (Slavík, Janík, 2007, s. 271–272). Za pojmenováním jádra výzkumného problému se ukrývá analýza didaktické transformace obsahu v procesu vzdělávání v muzeu. Znamená to, že pokud se zabýváme specifickým potenciálem sbírkového předmětu, tak se o něj zajímáme jako o edukační nástroj v procesu poznávání, od čehož se odvíjí i formulace výzkumných otázek s přihlédnutím k využití metodické role muzeálie a jejího narativu. „*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.“ (Šobánková, 2012, s. 46)

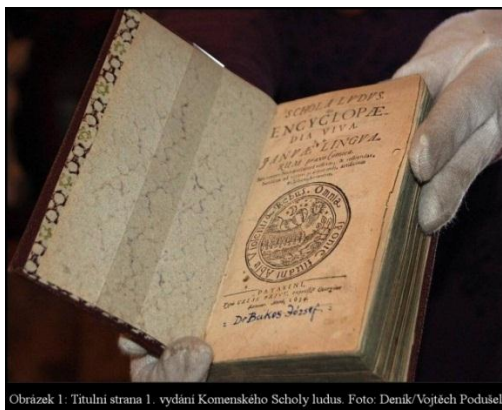
2.2 Praxe – Příklad animace prizmatem muzejního pedagoga jako tvůrce a realizátora edukačního programu

Expoziční a výstavní prostory přerovského zámku se věnují pestré problematice témat společenskovedního charakteru, a to především z oblastí archeologie Přerovska, dějin českého školství včetně památníku J. A. Komenského, národopisu na Hané a v Záhoří, apod. Ve sbírce historických knižních fondů se mnohdy ukrývají velmi cenné historické předměty, které nabízí bohatý edukační potenciál.

2.2.1 *Schola ludus* (Edukační program u příležitosti 420. výročí narození Učitele národů realizovaný v prostorách krátkodobé výstavy Muzea Komenského v Přerově)

V roce 420. výročí od narození Učitele národů si připomenulo přerovské muzeum význam slavné osobnosti v kontextu Školy hrou. V pedagogickém prostředí známý slogan vypovídá především o vzdělávacím přístupu zábavnou formou. Jedna z edukačních novinek roku 2012 však otevřela pomyslnou bránu muzea dokořán především návštěvníkům, kteří se s méně známým významem názvu do té doby nikdy nesetkali. Obsah muzejního programu vycházel z edukační hodnoty souboru osmi školních divadelních her, jež Komenský napsal během svého působení na pozici učitele v uherském Blatném Potoku (1650–1654). Školní divadelní hru považoval Komenský za jeden z nejlepších didaktických prostředků. Ve *Škole vševědné* Učitel národů mluví o tom, že školní divadlo má žáky povzbudit, aby zatoužili po vyšších věcech. (*Vybrané spisy J. A. Komenského*, 1926, s. 80 – 82; srov. Tomešková, Kovářová, 2012, s. 162). V intencích Komenského zásad byl pro zprostředkování zcela výjimečného tématu využít vzácný artefakt – nový přírůstek fondu v podobě prvního vydání Komenského díla *Schola ludus seu Encyclopaedia viva* (obrázek 1).

Obrázek 1: Titulní strana 1. Vydání Komenského *Scholy ludus*.



Obrázek 1: Titulní strana 1. vydání Komenského *Scholy ludus*. Foto: Deník/Vojtěch Podušel.

(Zdroj: Deník/Vojtěch Podušel.)

V této souvislosti posloužil historický předmět nejen vzájemnému propojení k vytvoření náhrady již neexistujícího jevu, ale jeho exkluzivita se také stala popudem k vytvoření faksimile pro potřeby objektového učení, (z angl. „teaching with objects“: Shuh, 1994, s. 80– 85). Prezentované dílo, určené v 17. století především školám, mělo od svého vzniku sloužit lepšímu vzdělávání ve smyslu příjemné metody výuky. Z uvedených důvodů bylo při naplňování současné edukační strategie přerovského muzea rozhodnuto přiblížit obsah historického díla především mladé generaci. Vzácná kniha byla nainstalována přímo do stálé expozice muzea spolu s doprovodným textovým a obrazovým materiálem. Vzhledem k náročnosti z hlediska uchopitelnosti materiálu pro smyslové vnímání dětských návštěvníků byl záměrně navýšen vizuální aspekt prezentace významného artefaktu. Pro dokreslení historického příběhu v kontextu doby bylo vhodně využito obrazu Jiřího Stříbrného z roku 1960 *Komenského škola v Blatném Potoku* (obrázek 2). Instalace jeho velkoplošné reprodukce do bezprostřední blízkosti sbírkového předmětu všem účastníkům programu nabídla možnost vytvořit si ke sloganu „Škola hrou“ určitou představu o jeho autentické podobě, ale také o symbolickém výkladu názvu historického tisku.

Obrázek 2: Nástěnný obraz J. Stříbrného – Komenského divadlo.



Obrázek 2: Nástěnný obraz J. Stříbrného - Komenského divadlo. Foto: Archív MKP/Jitka Hanáková.

(Zdroj: Archív MKP/Jitka Hanáková.)

2.2.2 Anotace edukačního programu *Schola ludus aneb Komenského školní divadlo*

Animace nabízela neobvyklý vzdělávací zážitek v muzejním prostředí ke krátkodobé výstavě unikátní knihy z roku 1656, která je zdramatizovaným textem jazykové encyklopedie *Janua linguarum reserata (Brána jazyků otevřená)*. Obsah animace směřoval skrz interpretaci obsahu starého knižního tisku k poznání významu tvůrčího fenoménu Učitele národů, včetně přínosu jeho díla pro rozvoj vzdělávání v minulosti, přičemž se okrajově dotýkal rozšíření školního učiva vzhledem k nasycení žákovské potřeby

v souvislosti s pochopením specifické historické atmosféry pro vznik novodobých vědeckých myšlenek.

Obsah edukačního programu zahrnoval: a) komentovanou prohlídku originálu starého tisku v prostředí stálé expozice Památníku J. A. Komenského se strukturovaným výkladem přizpůsobeným věku skupiny, rozšířenou o poslech dvou rozhlasových ukázek z Breviáře myšlenek Komenského s posezením v expozičních prostorách Školní třídy ze 17. století, b) „hru v rolích“ – četbu / poslech / dramatizaci historické školní hry, c) odbornou analýzu textu s komentářem včetně poslechu raně barokní polyfonní hudby, d) reflektivní dialog s podporou smyslového vnímání substitutů sbírkových předmětů (hmatovou dílnu s ohledem na opakování náročného učiva), po přijetí alternativního návrhu navíc herní aktivitu.

Obsah programu byl záměrně strukturován takovým způsobem, aby cílil k obohacení poznatků na uvedené téma, ale měl se navíc stát osvěžením procesu učení a formou scénické hry přispět k namotivování účastníků programu pro další bádání v historii. Klíčové téma cílilo k opakování a rozšíření encyklopedického učiva, ale dramatický způsob vyjádření jedné z jeho učebních úloh umožnil mladé generaci vytvořit si zajímavou představu o vzniku školního dramatu a přijmout jeho úlohu v současném pojetí dramatické výchovy na školách.

Obsahové začlenění do výuky dle RVP: Edukační program vycházel z učiva českého jazyka, dějepisu, vlastivědy, hudební, dramatické a mediální výchovy.

Cílová skupina: 1. znalostní varianta: vhodná pro žáky 5. tříd, všechny ročníky II. stupně ZŠ a studenty nižšího stupně gymnázií, 2. znalostní varianta: vhodná pro studenty SŠ.

Krátký popis průběhu edukačního programu: Program začínal prohlídkou titulního listu vystavené knihy s komentářem poukazujícím na její význam, přičemž vstupní pohled do výstavy přiváděl účastníky programu k vážné úvaze o klíčovém postavení latinského jazyka v dějinách. Následoval výklad v rekonstruované třídě ze 17. století, jehož délka a forma byly přizpůsobeny věku posluchačů. Obsah učiva (v obou znalostních variantách) se s ohledem na vstupní žákovskou znalost dotýkal osobnosti Učitele národů. Obsahová náplň druhé znalostní varianty přinášela navíc škálu rozšiřujících poznatků o Komenského pansofické koncepci vzdělávání.

Pro přiléhavost edukačního programu vzhledem ke kurikulárním požadavkům byly vybrány dvě poznávací aktivity, které korespondují s původním zaměřením obsahu díla. Metaforicky řečeno, „pod přísným dohledem Učitele národů“ (v těsné blízkosti instalace monumentálních plastik Komenského od J. Štursy a I. Kitzbergera), bylo girlandou nazdobeno čestné místo určené pro realizaci dramatické etudy na motivy 4. části Školy hrou (obrázek 3). V dialogu vystupují čtyři postavy – královský rádce Eratosthenes, učitel a dva žáci. V celém díle *Schola ludus* uplatňuje již samotný Komenský zásadu názornosti. Právě z tohoto důvodu pro realizaci učební úlohy obdrželi vybraní žáci vedle vytištěného textu jednu až dvě dobové rekvizity (rádce plášť, učitel talár a žáci tabulky s živou

abecedou, písátka). Osobní kontakt s atributem charakteristickým pro hereckou roli jim umožnil navýšit neobvyklé prožitky skrze vlastní jednání. Z autentického textu byla pro soudobý edukační účel vybrána část týkající se děje z prostředí školy, kde učitel vysvětluje žákům práci s tzv. živou abecedou, která měla jako tehdejší didaktický prostředek pomoci výuce čtení a psaní.

Obrázek 3: Soudobá dramatizace scény ze školní hry Komenského.



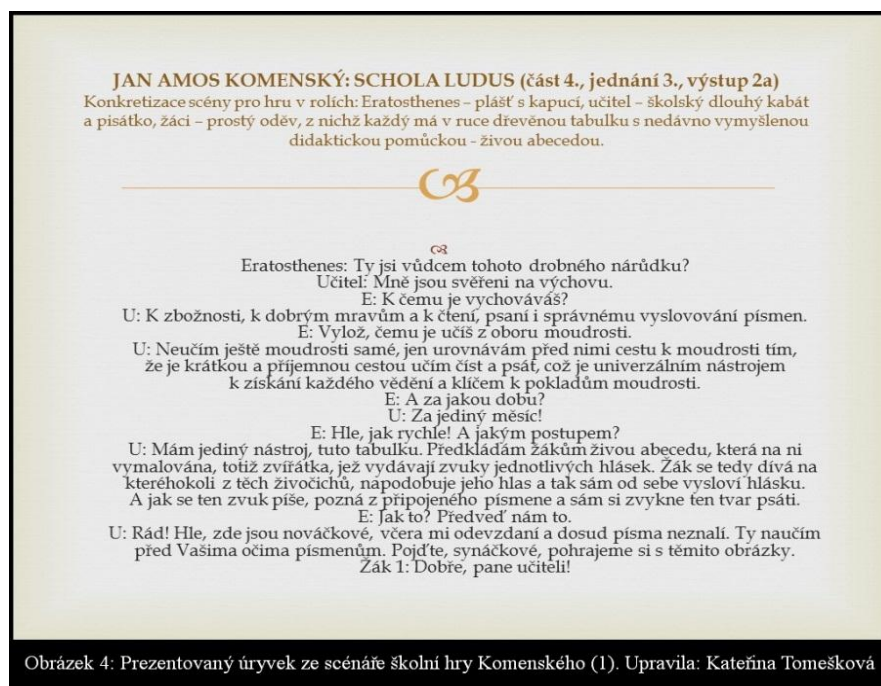
(Zdroj: Deník/Tomáš Krejčířík.)

2.2.3 Rozbor strukturalizace obsahu a analýza jedné z klíčových učebních situací

Prezentovaná analýza se reálně pokouší zaměřit na dva obecné didaktické aspekty vybrané učební situace. Primárně hledáme správnou odpověď na otázku, jaký potenciál mladé generaci nabízí školní scénická hra z hlediska integrace poznatků dobových řečových dovedností poslechu, mluvení, čtení a psaní, případně jak s uvedenými fakty z pramenů žáci a studenti naloží (obrázek 4). Uvedený názor koresponduje se slovy didaktika, Josefa Märze: „*Bohatý potenciál v souvislosti vidím právě v ikonických pramenech, i tak se žáci učí kriticky číst. Učí žáky číst, psát, mluvit, sem tam i mlčet.*“ (Tvrd’och, Pleva, Rodriguezová, 2013, s. 37). Zároveň se lze ptát, jakým způsobem může výklad učiva dějepisu ve formě dramatizace dobového textu didakticky napomoci pochopení historie jako opory pro budoucí existenci mladého člověka, ev. posílit jeho morální kredit.

Jeden z náročných edukačních cílů animace vytýčený ve smyslu hledání nejvhodnějšího způsobu expresivního nasycení účastníků programu se stává klíčovým problémem uvnitř jádra prezentované učební úlohy, přičemž potřeba řešení problému (ve smyslu pochopení obsahu historického textu) nabírá na intenzitě se započítáním záměrné simulace cesty účastníků animace mezi historickým a aktuálním časem. Četné, mnohdy velmi zajímavé pokusy žakovského promýšlení alternativních pokračování nastíněného příběhu, který přiváděl skupinu ke společnému zážitku v rámci dramatické hry, následně při reflektivním rozhovoru poukázal na zájem jedinců o téma a umožňoval využít příležitosti k podchycení společného nadšení pro další expresivní tvorbu na pomezí historického a fikčního světa.

Obrázek 4: Presentovaný úryvek ze scénáře školní hry Komenského (1. část).

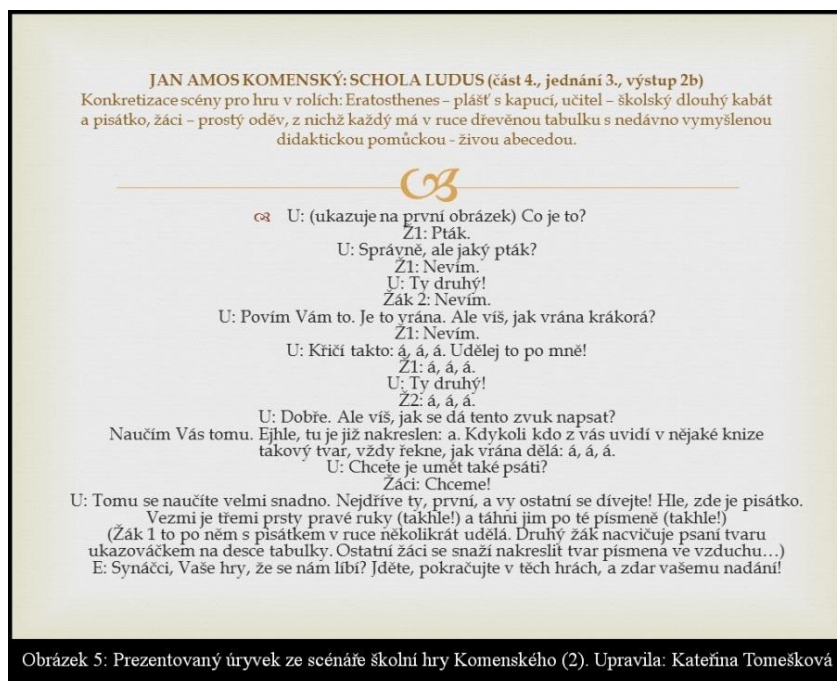


(Zdroj: autorka)

Jeden z náročných edukačních cílů animace vytýčený ve smyslu hledání nejvhodnějšího způsobu expresivního nasycení účastníků programu se stává klíčovým problémem uvnitř jádra presentované učební úlohy, přičemž potřeba řešení problému (ve smyslu pochopení obsahu historického textu) nabírá na intenzitě se započítáním simulace cesty účastníků animace mezi historickým a aktuálním časem. Četné, mnohdy velmi zajímavé pokusy žákovského promýšlení alternativních pokračování nastíněného příběhu, který přiváděl skupinu ke společnému zážitku v rámci dramatické hry, následně při reflektivním rozhovoru poukázal na zájem jedinců o téma a umožňoval využít uvedené příležitosti k podchycení společného nadšení pro další expresivní tvorbu na pomezí historického a fikčního světa.

Z audiozáznamů rozhovorů, podložených dotazníkovým šetřením, můžeme konstatovat, že aplikace metod dramatické výchovy do procesu učení v muzeu poukázala po mnoha letech od svého vzniku opět na vysokou míru efektivity. Konkrétní příklad praxe potvrzuje význam využití metod dramatické výchovy v muzejní pedagogice především ve smyslu obohacení dětské obrazotvornosti a zapojení jejich smyslů. Obecně lze konstatovat, že mluvíme o pedagogickém nástroji k uchopování přímé emocionální zkušenosti, kdy žák skrze ni může lépe poznávat a chápat mezilidské vztahy, situace a vnitřní život lidí současnosti, ale i minulosti. Samotné poznávání jedince se pak děje díky prožití si fiktivní situace prostřednictvím hry v roli. Domníváme se, že vybraná ukázka dramatizace historické školní hry s využitím na svou dobu novátorské metody učení čtení a psaní, posloužila nejen k rozšíření poznání mladé generace z dějin českého školství, ale vzhledem k historické působnosti autenticity textu přivedla v rámci neotřelé atmosféry pro učení mysl dětí ke zvažování pedagogických názorů Jana Amose Komenského (obrázek 5).

Obrázek 5: Prezentovaný úryvek ze scénáře školní hry Komenského (2. část).



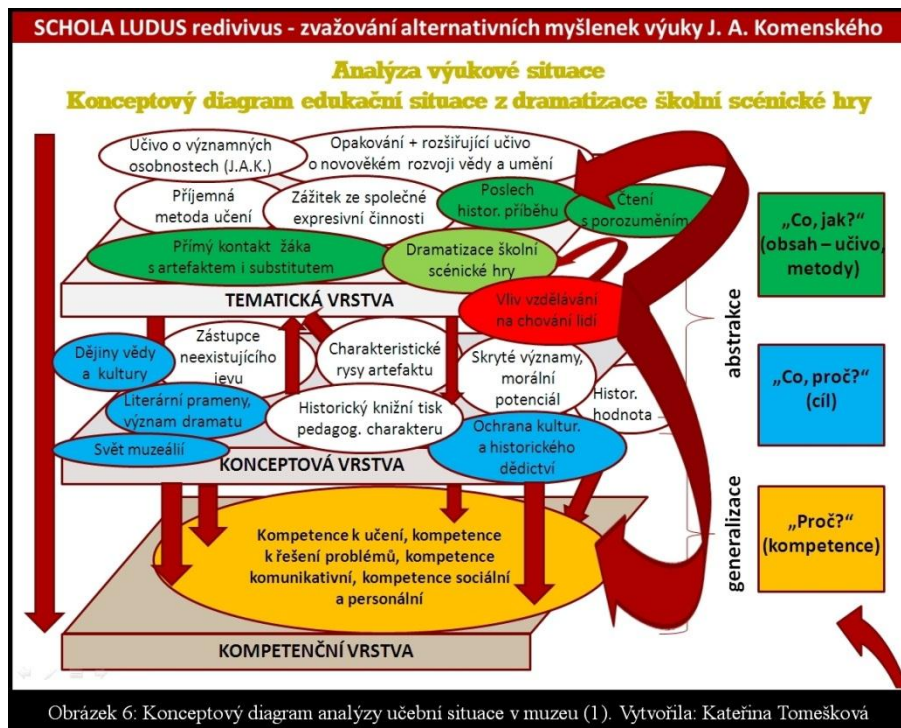
(Zdroj: autorka)

2.2.4 Snaha o transformaci obsahu – rozbor klíčové učební situace s využitím konceptového diagramu a s výhledem k alteraci

Ač se jednalo o učební úlohu integrující čtení, poslech a mluvení, přesto nelze v této činnosti spatřovat pouze prosté rozvíjení řečové dovednosti čtení s porozuměním. Společné hledání cesty k pochopení nadčasového významu historického a svým způsobem uměleckého textu, vedlo žáky k pochopení neznámých výrazů, včetně jejich psané podoby. Zároveň si lze povšimnout nabízející se možnosti zisku neobvyklé žákovské dovednosti, která se opírala o samostatné pokusy jedinců směrem ke správnému porozumění jedné z možných interpretací závažného historického tématu. Získaná dovednost na základě vlastní aktivity mohla obratem svědčit další žákovské práci s textem jako obsahovým celkem a napomáhat při orientaci ve struktuře jeho jednotlivých složek.

Na scanning jen částečně upraveného historického textu bylo při rozboru situace pohlíženo jako na běžnou žákovskou činnost čtení s porozuměním, ale v souvislosti s využitím netypické podoby písemného materiálu lze aktivitu z didaktického hlediska považovat za inovativní, jež směřovala k obecné komunikační kompetenci žáka. Uvedená kvalita učení mohla nabývat na hodnotě vzhledem k typu textu, včetně zvažování jeho možného významu pro současnou existenci člověka. Náznový pohled do analýzy klíčové učební situace přinášíme ve dvou variantách konceptového diagramu (obrázek 6 a obrázek 7).

Obrázek 6: Trojrozměrný konceptový diagram analýzy klíčové učební situace z muzejní edukace (varianta 1).



(Zdroj: autorka)

Obrázek 7: Dvojrozměrný konceptový diagram analýzy klíčové učební situace z muzejní edukace (varianta 2).



(Zdroj: autorka)

2.2.5 Alterace a úspěšná podoba restrukturalizovaného obsahu

Janík, Slavík, Najvar vysvětlují alteraci jako „*návrh zlepšení spojený s diskusí*“ (2011, s. 12). Po prvních realizacích prezentované animace dochází k restrukturalizaci edukačního programu vzhledem k aktivnímu zájmu dětských návštěvníků o historickou didaktickou pomůcku. Ze skládání živé abecedy formou skupinové hry se začíná stávat žáky oblíbená vzdělávací činnost. Komenského didaktický prostředek nabídl žákům alternativní řešení ve smyslu sestavování abecedy na základě fonetické podobnosti zvuků a písmen, přestože současná klasická abeceda je logicky odvozena od prvního písmene názvu věci, rostliny nebo zvířete. Z audiozáznamů reflektivních dialogů víme, že mnohými účastníky programu je alternativní podoba programu považována za zkušenost, která metaforicky vypovídá o poznatku „objevného myšlení Komenského“.²⁵⁵

Pozitivní reakce účastníků programu poukazuje na význam specifika muzejního prostředí vzhledem k nabídce možnosti vhodného místa pro řešení jednoho z palčivých problémů současného vzdělávání a výchovy, a to na nedostatečně vypěstovanou dovednost mladé generace ve smyslu kritického čtení a psaní. Alternativní řešení učební situace v podobě názorného skládání živé abecedy se v konečném důsledku stalo prostřednictvím výtvarně pojaté sady herních karet učením formou poznávací hry (obrázek 8).

Obrázek 8: Žákovská hravá aktivita – živá abeceda (alterovaná učební situace).



Obrázek 8: Žákovská hravá aktivita – živá abeceda (alterovaná učební situace). Foto: Deník/Tomáš Krejčířík.

(Zdroj: Deník/Tomáš Krejčířík)

Individuální schopnost kombinatorního myšlení jedinců se projevovala při skupinovém vyjednávání hledáním reálné příležitosti pro vytváření významových dvojic, které obsahovaly obrázkový motiv zvířete a písmeno společně s citoslovcem jeho zvuku, a svou

²⁵⁵ Několik účastníků programu z řad starších školních žáků a studentů při reflektivním rozhovoru nezávisle na sobě vypovídalo o prezentované inovativní metodě čtení a psaní ze 17. století s obdivem a spatřovalo v ní „*objev pro vzdělávání, moderní předmět pro zjednodušení učení, pomůcku hodnou mysli génia*“ apod. Některé z nich zaujalo výtvarné řešení dobových ilustrací a sami podrobně zkoumali jejich obsah, přičemž si mnohdy povšimli detailů, které stály za vznikem rozšiřující diskuse o ilustracích a významu pozdně renesančního umění.

záměrnou nejednoznačností vyzývaly účastníky hry k ústní obhajobě správného řešení. Realizace nové podoby edukačního programu podaly záhy výpověď o četných projevech prosocionálního chování příchozích skupin a umožnily tak vznik rozhovorů, jejichž obsahy se dotkly dalších vzdělávacích motivů.

Alterovanou podobu programu dle pozitivních ohlasů a vysoké návštěvnosti shledáváme úspěšnou, přičemž v pokusu o nalezení kýženého obrazu edukace můžeme spatřovat expertní snahu v procesu učení o cílené vytváření předpokladů k rozvíjení žákovských kompetencí, zde konkrétně ke komunikaci, k řešení problému a k učení. Za symbolickou derniéru posledního dne výstavy lze považovat návštěvu programu z řad studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.²⁵⁶

3 Závěr

Prezentovanou esej o konceptu výzkumného šetření v prostředí muzejní instituce ve smyslu kvalitativního vyhodnocování úspěšnosti procesu učení lze oprávněně považovat za důvod pro započetí mezioborových diskusí na poli pedagogických oborů. Muzejní pedagog stejně jako učitel ve škole pracuje prostřednictvím svých didaktických znalostí obsahu se dvěma obsahovými dimenzemi učení, přičemž jedna z nich se dotýká oboru a druhá žáka. Zároveň na uvedený souběh učebních dimenzí pedagog nahlíží prizmatem experta ovlivňujícího úroveň poznávání žáků.

Vzhledem k tomu, že se během muzejní edukace navíc doporučuje propojovat běžné žákovské zkušenosti s úzce specializovanými pojmy z oblasti muzejních oborů, jedná se o náročnou činnost. Popisovaná podoba učení v muzeu vychází intenzivněji než ve škole z požadavku zásadní nutnosti přebudování předchozích znalostí žáka do kontextu nových informací a zkušeností. Vynaložené expertní úsilí pak může vypovídat o vysoké kulturní hodnotě toho, co se žáci při učení v muzejním kontextu naučili, přičemž tento ukazatel svědčí o kvalitě edukace. „*Na tento proces můžeme nahlížet jako na zajímavou specifickou výzvu už jen z toho důvodu, že v paměťové instituci na návštěvníky daleko více působí sociokulturní kontext*“ (Tomešková, 2012, s. 123).

Názor reflektující zkušenost praktika lze podepřít teorií, která obhájí systémové využití edukačních programů ve školní výuce, „*při nichž účastníci nezůstávají v rolích pouhých posluchačů a diváků, ale stávají se během rozhovoru také aktivními tvůrci*“ (Horáček, 1998, s. 63). Nástrojem vzdělávání a výchovy se tak stává reflektivní rozhovor, jenž se v edukační realitě muzea nejčastěji rozvíjí během muzejní animace. Soustředěný autorský pohled na hloubkovou analýzu učení může při seriózním zvažování nejvhodnějších forem i metod pro poznávání návštěvníků vyústit do expertního pojetí směřujícího k vymezení teoretického modelu edukačního procesu v muzeu, přičemž speciální význam muzejní edukace lze explicitně odvozovat ze zprostředkování vztahu obsahu učení v závislosti na muzejním fenoménu, tj. na muzeálních a jejich hodnotách.

²⁵⁶ Krátký dokumentární film z exkurze nastávajících pedagogů v přerovském muzeu můžete zhlédnout na odkaze: < <http://www.youtube.com/watch?v=fOGZ447R1Fw> >.

Z uvedených příčin se od snahy muzejního pedagoga o vhodné využití edukačního potenciálu muzea ke vzdělávání a výchově mladé generace může začít odvíjet představa o kýženém obrazu muzejní edukace ve smyslu jeho pravdivosti, ale stejně tak i správnosti. Kultivace v muzejněpedagogické profesi (stejně jako u všech učitelských povolání) obnáší především zlepšení schopnosti rozboru vlastní praktické činnosti. Prezentovaný pokus teoretické analýzy praktického příkladu muzejní edukace se zajímavě a neobvykle interpretovaným obsahem, které nabídlo neformální a přitom vysoce odborné zázemí přerovského muzea, podává cenné svědectví o kvalitách procesu učení v muzeu. Věříme, že každá podobná snaha učitelů může posílit význam vzdělávání a výchovy napříč institucemi a mravenčím dílem vylepšit budoucí existenci lidstva.

4 Seznam použité literatury

- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Horáček, R. (1998). *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: Cerm.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: Od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: NÚV, divize VÚP. Dostupné také z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Kvalitni_skola_4.pdf.
- Janko, T. (2012). Reprezentace obsahu: psychologická východiska a didaktické souvislosti. *Pedagogická orientace*, 22(1), 23 – 40.
- Minaříková, E., Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181 - 204.
- Pechová, Z. (2012). Přítomnost tematiky kulturně historického dědictví a metody animace ve výuce výtvarné výchovy v dotazníkové výpovědi učitelů. *Pedagogická orientace*, 22(1), 97 – 112.
- Shuh, J. H. (1994). Teaching yourself to teach with objects. In: Hooper-Greenhill, E. (ed.) *The Educational Role of the Museum*. (pp. 80 – 85.). Routledge, London.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1 – 22. Cambridge: Harvard University.
- Slavík, J., Dytrtová, K., Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*. 60(3-4), 223 – 241.
- Slavík, J., Janík, T. (2007). Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*. 57(3), 263 – 274.
- Slavík, J., Lukavský, J., Hajdušková, L. (2010). Konceptová analýza výuky: didaktické poznatky z výzkumu reflexí studentů učitelství výtvarné výchovy. *Pedagogická orientace*. 20(4), 68 – 90.
- Šobáňová, P. (2012). *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Tomešková, K., Kovářová, H. (2012). Schola ludus redivivus. *Studia Comeniana et historica*, 42(87-88), s. 162 – 166.

Tomešková, K. (2012). Vně a uvnitř. Muzejní edukace a poznávání dětí. In Stehlíková Babyrádová, H., Horáček, R. *Z poznámkových bloků dizertačních prací...: veřejný diskurz výtvarného umění, aneb aktuálně k výtvarnému umění a k výtvarné výchově*. (pp. 121-130). Brno: Nakladatelství Masarykovy univerzity.

Tripps, M. (1994). Museumspädagogik – Definition und Sinn. In H. Vieregge et al (Ed.), *Museumspädagogik in neuer Sicht: Ervachsenensbildung im Museum* (pp. 72 – 93). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Tvrďoch, L., Pleva, M., Rodriguezová, V. (2013). Umíme vyučovat dějepis? *E- Komensky*, 137(4).

Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/komensky/index.php/reportaz/50-umime-vyucovat-dejepis>

Vybrané spisy J. A. Komenského. Díl 3. Výbor potockých prací. (1926). Dědictví Komenského: Praha.

Waidacher, F. (1999). *Príručka všeobecnej muzeológie*. Bratislava: Slovenské národné múzeum. Vydavateľstvo SNM.

Bude zveřejněno: TOMEŠKOVÁ, K.: Hledání expertní podoby kýženého obrazu muzejní edukace. In: Sborník příspěvků z X. ročníku mezinárodní konference *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech...*, Olomouc, 27. – 28. 11. 2013. (příspěvek prošel recenzním řízením, nyní v tisku, sborník vyjde v červenci 2014)

Doslovný přepis publikovaného textu v recenzovaném časopisu

**CESTA ČASEM DO PRAVĚKU ANEB JAK K NÁM LOVCI MAMUTŮ
PŘILETĚLI DYMNÍKEM
(MUZEJNĚPEDAGOGICKÁ STUDIE)**

Kateřina TOMEŠKOVÁ

A journey back in time to the prehistoric period, or: How the mammoth hunters flew through the chimney... a museum-pedagogical study

Topic of the professional study belongs in area of museum education and points to an effort to uncover the substance of one of the educational programs of Comenius Museum Přerov. Teaching considering the effectiveness of education and training in the museum is based in the broad sense of understanding the concept of "doing the right things." Solving issues affecting examining the effectiveness of museum education belongs to the concept of reflective practice. A brief insight into the concept analysis of the educational situation from the evocation phase of the program served a partial statement of the uniqueness of the structure of learning content in a museum, but also refers to the application of empirical action research in connection with the defense of setting the field on educational field. Snugness of museum education in terms of correct use of the educational potential of the Archeological museum exposition in Přerov is dedicated to learning strategy, which is characterized by the use of unusual arrangements gaming activities presented in the specifics of spatial artifact. The pursuit of quality educational action meeting aims to try for a good historical interpretation of the earliest history of mankind, which would allow children museum visitors exploring the prehistoric world. Mediated research on an excursion to the memory institutions may help schools with leading young generation to a deeper understanding of culture thanks to the active participation of students on an imaginary journey through time to prehistoric times.

Keywords: archaeology, exhibition, museum education, prehistory, qualitative research

Motto: „Jaká také řeč potmě? Mnoho křiku a málo smyslu. Není vidět na posunky.

V chumlu někteří drcí hlavou do stěny jeskyně, až bolestně zakvíkli. Pak dali pokoj a za chvíli bylo v jeskyni ticho. Matky už očichaly děti a přitáhly si ty své pod kožešinu...“²⁵⁷

Více než před 100 lety na stránkách prvního vydání románu *Lovci mamutů* ožily postavy Mamutíka, Kopčema, Veverčáka a ostatních příslušníků pravěké tlupy. Slovní spojení „lovci mamutů“ poprvé použil archeolog Karel Jaroslav Maška při vědeckém popisu svých nálezů z Předmostí u Přerova. Spisovatel Eduard Štorch pak při psaní stejnojmenné knihy vycházel z hodnot tehdejších nálezů na Moravě. Dnes se věda ve svém poznání posunula o notný kus dál. Nyní víme, že kulturu lovců mamutů, nazývanou gravettien, vytvořili moderní lidé *Homo sapiens sapiens*, kteří se od nás fyzicky ani psychicky nijak nelišili...“ Citace krátkého úryvku z výkladu průvodce muzea a dokumentární fotografie nás přivádí do prostředí stálé expozice *Archeologie Přerovska* umístěné v šesti místnostech sklepních prostor přerovského zámku. Její tvůrci si kladli za cíl seznámit návštěvníky muzea s historií osídlení přerovského regionu, počínaje nejstaršími doklady lidské přítomnosti ve starší době kamenné. Přerovský zámek, jemuž stavebně předcházela pozdně gotický hrad dochovaný částečně ve zdivu v jižním a západní traktu, byl vybudován na výrazné travertinové kupě. V souvislosti s uvedenou skutečností se stává paleolitická část expozice, dokumentující zejména světoznámé sídliště „lovců mamutů“ v Předmostí u Přerova, neobvyklým, ale zároveň velmi atraktivním místem pro představení archeologických nálezů společně s odborně provedenými rekonstrukcemi pravěkých postav. V popisovaných expozičních prostorách Muzea Komenského v Přerově je kladen důraz na prezentaci autentických nálezových situací v podobě zdařilé rekonstrukce dobového pohřebního ritu. Nechybí ani trojrozměrný model obydlí tehdejšího člověka. Selektace prostředí muzejní edukace vhodného pro naši studii vychází z názoru, že „každá expozice má svoji řeč, speciální výstavní projev.“²⁵⁸

Odborná prezentace archeologického kulturního dědictví opírající se o expozici jako o specifický muzejní artefakt²⁵⁹ tak vhodně koresponduje s vědeckým jazykem archeologů nebo historiků. Ten při seznamování návštěvníků s jejím obsahem může vyústit do jedinečného výkladu o artefaktech, základech archeologické analýzy, včetně teorie

²⁵⁷ ŠTORCH, Eduard. *Lovci mamutů*. Praha: SNDK, 1962.

²⁵⁸ KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. Praha: Argo, 2000, s. 100.

²⁵⁹ *Ibidem*, s. 100.

terénního výzkumu. Může směřovat k syntéze struktur a jejich interpretaci a dotýkat se nejnovějších teorií archeologických událostí a archeologických paradigmat. Laická veřejnost však od návštěvy muzea většinou očekává jen přiměřené penzum nových informací, které bude úměrně a zajímavě rozšiřovat její dosavadní znalosti, získané pravděpodobně před mnoha lety ve školním dějepisu. Muzejní pedagog se ocitá před obdobným zvažováním jako kurátor, který je zodpovědný za selekci sbírkových předmětů a tvorbu expozice či výstavy, a proto by měl při přípravě a realizaci edukačního programu pro účastníky z řad školních skupin brát zejména ohled na jejich vstupní znalost. Výběr obsahu i rozsah učiva, stejně jako užití vhodných metod, mají být vždy přiměřené žakovým individuálním a věkovým zvláštnostem. Je nutné si uvědomit, že žáci přichází do muzea především ze vzdělávacích důvodů, aby si upevnili či rozšířili školní učivo. Z uvedených slov lze zpětně usuzovat na skutečnost, že při plánování jakýchkoliv forem muzejní edukace by mělo každé rozhodování o výběru učiva a jeho organizaci vycházet z určitého pojetí vzdělávání, včetně uvědomění si všech úrovní jeho cílů. Stanovování dílčích a operačních cílů by se pak logicky mělo stát jedním ze základních kamenů při plánování edukační aktivity.

Z důvodu zařazení relativně náročného pravěkého tématu do výuky v mimoškolním prostředí není určité od věci se v souvislosti s prezentací archeologických sbírek zamyslet nad tím, proč se má moderní vzdělávání stále vracet k tématu nejstarších dějin lidstva. Vyžadují aktuální vědecké poznatky nové didaktické posouzení vzhledem k výkladu učiva? Obecně lze konstatovat, že se mění povědomí společnosti o prehistorickém člověku ve smyslu jeho chování jako bytosti nadané vysokou inteligencí a bohatou představivostí. Vzhledem k tomu, že si už před tisíci lety člověk uvědomoval podstatu své existence v přírodě, stojí určitě za hlubší pedagogickou úvahou, jakým nejvhodnějším způsobem didakticky uchopit obsah vzdělávacího tématu. Zajímá nás, jak správně nahlížet na symbiózu pravěkého člověka s přírodními principy, jak docenit jeho schopnost vytvářet symbolické příběhy, o kterých dnes víme, že například vyjadřují abstraktní hodnoty, představu pravdy, spravedlnost, odvahu. Jeho postoj k přírodě byl mnohem exaktnější než postoj lidí následujících věků, kteří se uchylují k výkladům nadpozemským, nadpřirozeným.²⁶⁰ Dlouhá léta přetrvávající kritický názor společnosti především z řad evropské populace na „primitivní život tehdejších lidí“, se ale začíná ve 20. století,

²⁶⁰ DONINI, Ambrogio. *Studie z dějin náboženství*. Praha: Státní nakladatelství politické literatury, 1961, s. 51.

postupně měnit. Nezávisle na tom, že vztah lidí k okolí v moderním světě vychází z odlišného světonázoru,²⁶¹ lze při procesu učení v muzeu přiměřeným vyvoláváním představ, reflektujících na historicky správný obsah animačního programu, formovat názory mladé generace. Edukační aktivity mohou uplatněním postupů, respektujících bazální přirozenost dětského vnímání, napomoci v mnoha ohledech výchově a vzdělávání. Kde jinde než v muzejním prostředí bychom se měli pokusit podat možný výklad existence našich dávných předků, ke kterému zcela chybí písemné prameny a k němuž dodnes i vědecká platforma nabízí jen neúplná vysvětlení. To lze přijmout jako výzvu a v podmínkách muzejní edukace ji cíleně využít k uplatnění induktivních postupů při učení. Škola nikdy nemůže sama zajistit tak pestrou škálu heuristických přístupů, jaké může nabízet právě prostředí muzejní expozice, jež disponuje bohatým sbírkovým potenciálem a vybízí u mnoha archeologických nálezů k širokým možnostem bádání.

Jak správně a pravdivě oživit dávnou minulost?

V kurikulárních dokumentech MŠMT je doporučováno, že: „vzdělávací programy mají být realizovány v učebním prostředí, které ovlivňuje nejen to, co by se žáci měli naučit, ale i to, jak učení probíhá. Školní kurikulum se realizuje v interakci a komunikaci mezi učiteli a žáky, a to nejen v prostředí školy, ale i mimo školu.“²⁶² Na tomto postoji můžeme na základě příkladu Muzea Komenského v Přerově stavět a využívat prostor muzea pro vzdělávání. Můžeme se také ptát, jaký edukační efekt přináší jeden ze vzdělávacích produktů prezentovaného muzea, k jehož realizaci dochází již několik let ve stálé expozici Archeologie Přerovska. Jsme přesvědčeni, že ke společné snaze muzea a školy o navyšování významu exkurzního vyučování při naplňování obsahu školního kurikula patří hledání pravdivých odpovědí na otázky, které se zabývají rozkrytím úrovně skutečné znalostí žáků, tj. souhrnem učiva, jež si žáci během animace doopravdy osvojili.

Naše studie reaguje na vážnou skutečnost, vycházející z aktuálních výpovědí učitelů, že se občas při svých návštěvách některých kulturních a pamět'ových institucí setkávají s nedostatky během procesu učení, o jejichž přítomnosti následně vypovídají projevy žákovské reflexe ve školách, případně na ně poukazují výstupy žáků při zpětné diagnostice

²⁶¹ BOWIE, Fiona. *Antropologie náboženství. Rituál, mytologie, šamanismus, poutnictví*. Přel.: Petkevič, Vladimír. Praha: Portál, 2008, s. 118–121.

²⁶² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: NÚV, VÚP, 2004. [cit. 2013-07-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/21592/>; http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikulum.

jejich znalosti. Na častém výskytu „selhávajících pedagogických situací“²⁶³ se pravděpodobně podepisuje, stejně jako u školní výuky, především fakt, že vlastní činnost a vzájemná komunikace žáků nejsou didakticky kvalitně provázány s konstruováním a osvojováním učiva a pojmů.²⁶⁴ Pod vlivem uvedených okolností se můžeme v kontextu teoretického pole muzejní pedagogiky zamýšlet nad typickou prezentací sbírek ve formě prohlídek muzejní expozice s průvodcem či komentovaných prohlídek. Je zcela pochopitelné, že při zvažování pedagogických zásad vzdělávání a výchovy dítěte, právě u těchto forem muzejní edukace shledáváme projevy tzv. odcizeného i utajeného poznání.²⁶⁵ Z hlediska oborové didaktiky je v souvislosti s obhajobou kvalit muzejní prezentace a edukace naléhavost restrukturalizace obsahů a jejich následných realizací, včetně tvorby „alterací“²⁶⁶ značná.

Pojem „edukační obrat muzeí“²⁶⁷ můžeme ne nadarmo vztahovat k moderní představě paměťové instituce, protože překračuje klasické tzv. vitrinové muzeum.²⁶⁸ Vývoj tímto směrem slibuje také v kontextu České republiky pojetí edukačních aktivit jako běžné součásti nabídky muzeí.²⁶⁹ S oporou v současné legislativě se tak v posledních letech snaží česká muzea uchopit a využít jedinečnou možnost, která jim umožňuje lépe naplňovat přímou edukační funkci muzea. Podpora spolupráce kurátora a správce sbírky s muzejním pedagogem může přímo úměrně posílit a zefektivnit procesy učení v prostorách expozic i výstav a prostřednictvím jejich společné odborné činnosti může paměťová instituce přicházet s kvalitní nabídkou animačních programů pro školy (jako oblíbených forem muzejní edukace).

K proniknutí do podstaty problému přinášíme jeden ze zdařilých příkladů muzejní edukace s využitím potenciálu archeologické sbírky ve formě animačního programu pod názvem *Jak k nám lovci mamutů přiletěli dymníkem*. Cílem programu je seznámit jeho účastníky

²⁶³ JANÍK, Tomáš, SLAVÍK, Jan a NAJVAR, Petr. *Kurikulární reforma na gymnáziích: Od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: NÚV, divize VÚP, 2011, s. 111.

²⁶⁴ Ibidem, s. 111.

²⁶⁵ Ibidem, s. 111. **Odcizené poznání.** Facilitátor nahrazuje poznávací aktivity žáků vlastním výkladem i hodnocením činností. **Utajené poznání.** Poznávací procesy žáků (během jejich vlastní aktivity) jsou odtrženy od rozvíjení znalostí základních pojmů. Žáci nerozumějí, co se učí, co dělají.

²⁶⁶ Ibidem, s. 111. **Alterace.** Návrh zlepšení spojený s diskusí.

²⁶⁷ HOOPER-GREENHILL, Eileen. *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. London, New York: Routledge, 2009, s. 5.

²⁶⁸ JÚVA, Vladimír. *Dětské muzeum. Edukační fenomén 21. století*. Brno: Paido, 2004, s. 20.

²⁶⁹ JÚVA, Vladimír. Česká muzea a galerie pro děti a mládež: Vybrané výsledky dotazníkového průzkumu. In JELÍNKOVÁ, Eva a POLÁKOVÁ, Zdena (eds.). *Děti, mládež ... a muzea? III*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2003, s. 30–33.

s charakteristickými rysy vznikající lidské společnosti, jejími zákonitostmi a způsoby přežití Homo Sapiens S. Program v několika znalostních variantách formuje studijní dovednosti žáků i studentů z oblasti prvouky, dějepisu, výtvarné výchovy a českého jazyka. Jeho obsah lze začlenit do školních vzdělávacích oblastí Člověk v dějinách a Počátky lidské společnosti.

Pro názornou představu čtenáře přinášíme na tomto místě scénář programu, včetně stručného popisu edukačního potenciálu muzejní expozice a možností pro vznik učebních situací: 1. Netradiční prohlídka expozice „s pravěkým průvodcem“ – zakryté oči šátkem, stimulace smyslů – vnímání atmosféry prehistorického světa sluchem a hmatem jako úvodní motivační prvek (vytváření pocitu sounáležitosti „pravěké skupiny“); 2. Posezení u hrobu válečných bojovníků (využití klenuté prostory sklepení jako imitace jeskyně) – poslech nahrávky s tematikou dobového boje a zvuků pravěkých zvířat; 3. Výklad učiva s přidanou hodnotou hmatové dílny (objektové učení – seznámení návštěvníků s vystavenými originály i kopiemi předmětů všedního dne); 4. Hra na hledání muzeálií (předmětů potřebných k přežití člověka) a vyhledávání k nim potřebných informací – prohlídka s průvodcem expozicí, obohacená praktickým přiřazováním částí odborných textů či obrazovou dokumentací); 5. „Badatelský list aneb Jak se stát dobrým archeologem“ – opakování učiva, samostatné závěry, poté skupinová práce v podobě praktické dílny s učební úlohou směřující k odkrývání dobových artefaktů ve spraši. V případě zájmu a času, nabídka rozšiřující expresivní činnosti v muzejní herně s podporou reflektivního rozhovoru: 6a. Artefakťická dílna s tématem „Umění lidských rukou“ (tajemné setkání v kruhu – vnímání krásy uměleckých artefaktů, expresivně-tvořivá činnost různými výtvarnými technikami – dle věku dětí za hudebního doprovodu hudby primitivních národů) nebo 6b. Dramatická výchova (krátké herní etudy - svolávání k totemu, rozfoukávání ohně, zvuky v nočním pralese, pochod pravěkou krajinou...).

Analýza obsahu prezentovaného programu, případně hodnocení efektivity metod v něm využívaných, náleží do oblasti kvalitativního výzkumu, který je v současnosti realizován autorkou pojednání v rámci jejího doktorského studia na KVV PdF UP v Olomouci. Odborná práce z oblasti muzejní pedagogiky primárně cílí k hloubkovým rozborům edukačních procesů, má charakter akčního výzkumu a nachází oporu v užití metody

konceptové analýzy.²⁷⁰ Vzhledem ke složitosti a rozsahu prováděných šetření naše studie přináší jen kusé informace o obsahu a formě prezentovaného animačního programu. Jen v jedné z kapitol této studie se nachází zkrácený analytický rozbor jeho evokační fáze. Pro potvrzení předpokladu pozitivního hodnocení uvedené muzejní edukace svědčí skutečnost, že žákům během ní nejsou předávány zdaleka jen hotové poznatky, ale tito jsou vybízeni k aktivnímu objevování zákonitostí prehistorického světa. V průběhu animačního programu přináší společné bádání nad problémy možnost prezentovat své názory mezi sebou v pracovní skupině. Praktickou činnost se pak účastníci snaží reflektovat, přičemž definují vlastní závěry. Uvedený typ badatelského učení je cenný tím, že se blíží procesům autentického výzkumu. Žáci se hravou formou staví do rolí mladých badatelů. Při plnění dílčích úkolů mají možnost samostatného poznávání, o jehož průběhu vedou podrobné záznamy formou badatelského listu.

Stálá expozice Archeologie Přerovska se tak stává místem společných aktivit, při kterých je mimo jiné rekonstruováno několik situací z běžného života pravěkých lidí. Při muzejní edukaci tak dochází v jistém slova smyslu „k oživení dávné minulosti“. Stejně jako u projektů „Living history“ jde o cílené zadávání tvořivých úloh žákům tak, aby se co nejpravdivěji přiblížili k životu v určité době. Aktivní poznávání v muzeu vede nejen k dlouhodobým edukačním efektům, ale s jistou mírou zobecnění, právě díky využití uvedené metody, zvyšuje přitažlivost paměťové instituce pro své návštěvníky. Inovativní způsob zprostředkování obsahů muzeálií vede ke vzniku bohatého reflektivního dialogu účastníků programu, který může být zdrojem dalších vzdělávacích motivů. Při výběru netradičních metod učení pro zkvalitnění muzejní edukace dochází zpravidla k širšímu využití sbírkového potenciálu muzea. Prvořadým cílem „prožívání historie“ není laciný efekt. Úsilí, směřující k zážitku, který se přidrzuje co nejpriléhavějších modelů situací z minulosti, včetně ukázek dobových postupů, společné porady válečných bojovníků, posvátného rituálu tlupy před lovem mamuta, sběru plodin a pohybu pravěkých lidí v krajině, souvisí s rekonstrukcí událostí z prehistorických dějin lidstva.

Kvalita muzejní edukace je také přímo úměrná dobré spolupráci muzejního pedagoga se žáky. Muzejní pedagog v prostředí paměťové instituce je stejně zodpovědný za vzdělávací

²⁷⁰ **Konceptová analýza.** Metoda, v níž se analyzuje významová struktura a sociální nebo kulturní kontexty vzdělávacího obsahu v tvořivé výuce s cílem posoudit kvalitu výuky. Upraveno podle: SLAVÍK, Jan, DYTRTOVÁ, Kateřina a FULKOVÁ, Marie. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 60[3-4], 2010, s. 223–241.

proces jako učitel ve škole. Ten dohlíží zejména na dynamiku a efektivitu jednání žáků, a ručí za srozumitelnost tohoto jednání pro všechny účastníky animačního programu. Jedině v podmínkách dobrého vedení se žáci mohou při bádání v muzeu plně soustředit na věcnou podstatu problému a docházet k vlastním řešení. Výsledky myšlenkové činnosti jednotlivců mohou být konfrontovány s názory spolužáků a stejně tak mohou v rámci týmové spolupráce vyústit do tvorby společného „díla-věci“.²⁷¹ Kolektivní vědomí, které z něj vychází, většinou přivádí skupinu nejen ke komunikaci. V širokém slova smyslu podněcuje vhodnou atmosféru pro předávání rozšiřujících informací k tématu.

Pro představu, má-li se dětský návštěvník zapslouchat do výkladu o pravěku jako období, které nejenže nemá dodnes jasně vymezenou dataci a jež si nikdo z nás nedokáže pro velký časový odstup ani představit, musí obsahu učiva stále rozumět. Navíc by ho měla slova vypravěče něčím přitahovat a svým způsobem i fascinovat. Záměrně naplánovaný a po pečlivé přípravě realizovaný dynamický průběh muzejní edukace nejenže obohacuje jednotlivce o nové poznávání, ale zároveň skupinu, se kterou dítě přichází, přivádí nenásilnou cestou k součinnosti. Vzájemné propojení vztahů mezi jednotlivými komponentami edukačního procesu předpokládá ze strany odborných pracovníků muzea, zúčastněných na prezentaci a edukaci sbírek, úsilí, které se dotýká obecných cílů muzejní instituce. K jednomu z nich náleží zvažování procesu efektivního ovlivňování příchozích návštěvníků ve smyslu jejich pozitivní motivace k naslouchání. Od úrovně znalosti muzejního pedagoga a jeho komunikační a prezentační dovednosti se odvíjí nejen momentální spokojenost skupiny, ale zpravidla také četnost jejího dalšího příchodu do instituce. Právě on by měl disponovat odbornými znalostmi z oblasti pedagogiky a psychologie, teorie a dějin umění a zároveň by měl být expertem na zprostředkování muzeální netradičními aktivizačními metodami.²⁷² Motivace dětských návštěvníků k bádání i aktivní činnosti by měla být vždy předem pečlivě promyšlena. Měla by být nastavena takovým způsobem, aby většinu jedinců podporovala k pozitivním reakcím již při zprostředkování učiva a pokud možno naplnila jejich radostné očekávání co nejdříve po vstupu do muzea. Žáci poučení ze školy sice přicházejí do muzejní instituce s představou, že se dozvědí důležité informace, ale těší se především na populární formu výkladu. Z těchto důvodů se pokoušíme v archeologické expozici přerovského muzea nalákat

²⁷¹ MUKAŘOVSKÝ, Jan a CHVATÍK, Květoslav, ed. *Studie z estetiky*. Praha: Odeon, 1966, s. 209.

²⁷² ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Škola muzejní pedagogiky 1 : Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s. 50–55.

mladou generaci na poutavé příběhy „lovců mamutů“, které osvětlují význam nalezených předmětů z dávné historie, a jejichž obsahy ovlivňují dodnes život lidstva.

Jakým způsobem může navázat nabídka muzejní edukace na obsah školních vyučovacích předmětů?

„Noční step tehdy v Moravské bráně osvětlovaly desítky ohňů, kolem nichž se vyprávěly lovecké příběhy svou dramaticností srovnatelné s hrdinskými řeckými bájemi. Lovci opouštěli tábořiště a znovu je zakládali. Desetiletí běžela a pravidelný roční rytmus šel neměnné desítky, stovky a tisíce let. Pak přišlo ochlazení, poslední výkyv doby ledové, a lidé i zvířata se stáhli na západ a na východ. Po dlouhé 2000 let zůstala střední Evropa téměř neosídlená, ohniště vyhasla a příběhy byly zapomenuty.“²⁷³ Pro vymezení vztahu vzájemné interakce školní a muzejní edukace může posloužit citace dalšího krátkého úryvku z úvodu slovního výkladu facilitátora s obsahem rozšiřujícího učiva. Uvedený text je s úspěchem využíván v evokační fázi prezentovaného animačního programu jako přílehlavý prostředek k vytvoření představy o podobě náročných klimatických i životních podmínek na samotném konci paleolitického období prehistorických dějin. Na základě četných poznatků víme, že vyprávění příběhů společně s kmenovými mýty, které ilustrovalo a zároveň také vysvětlovalo původ lidí, bylo pro další existenci člověka vždy důležité. Ani v současnosti pravděpodobně neexistuje žádná etnografická skupina, která by neměla své vysvětlení toho, jak přišli na svět její předci.

Z důvodů ukotvení muzejněpedagogické profese je zajímavé, zda uvedený příklad teorie²⁷⁴ koresponduje s oborovým polem pedagogiky. V první řadě je nutné si uvědomit, že výchova a vzdělávání mladé generace v moderní společnosti plní stále funkci přípravy člověka ke komunikaci se světem ostatních lidí. Zároveň přivádí mysl jedince ke zvažování pohledu na sebe sama a k sebepojetí. Na schopnost řešení nových situací je možné nahlížet jako na výraz aktivního poznávání, přičemž mladý člověk vychází z dosavadních znalostí a ty dále obohacuje. Na jeho individuální pohled na svět mají ale vliv také jeho společensko-historické zkušenosti. Uvedená představa pak v obecné rovině

²⁷³ ŠÍDA, Petr a kol. *Lovci mamutů*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2007, s. 7.

²⁷⁴ LEAKEY, Richard E. *Lidé od jezera: Člověk, jeho počátky, jeho povaha a budoucnost*. Praha: Mladá fronta, 1984, s. 178–179. Myslíme si, že i s odstupem mnoha tisíc let jsou si lidé plně vědomi významu vzniku řeči jako dorozumivacího prostředku. Od pravěku „řeč umožňovala vzájemné sdělování zkušeností. To muselo být pro skupinu jednotlivců, kteří tak úzce spolupracovali a jejichž společenské vztahy narůstaly do složitosti, velkým přínosem“. Bez přítomnosti slov, která dnes používáme jako znaky, by nevznikly dobové sošky žen, ani jejich rytiny na mamutím klu. Bez schopnosti řeči by ani pravěkému, ba ani dnešnímu člověku nedávaly význam.

může zprostředkovaně napomoci k pedagogické úvaze o kvalitě muzejní komunikace během procesu učení. Domníváme se, že pokud zkušenosti žáka plynou ze souzvučného dialogu v prostředí muzea, tj. ze souzvuku mezi jeho individuálními zkušenostmi a exaktně prokázanými fakty, s nimiž se zde setkává, pak se dětskému návštěvníkovi nabízí možnost objevení vysoké poznávací hodnoty vystavovaného předmětu. V jakémkoliv prostředí lze v průběhu vzdělávání předkládat také výskyt velice náročných myšlenek i poznatků a je nutné umět je převést do jazyka žáků.²⁷⁵ Pokud se o to pokoušíme v rámci muzejní edukace, je potřebné brát na vědomí určitou počáteční fázi procesu, kdy se jedná o rekonstrukci již existujícího systému poznání žáka. Žák si do muzea přináší kromě své osobní zkušenosti a prekonceptů také vstupní znalost na úrovni konkrétního učiva v rámci různých vzdělávacích předmětů z procesu dřívější výuky ve škole, a proto je nezbytné s touto determinantou při muzejní edukaci počítat.

Muzejní podoba ověřování vstupních žákovských znalostí se mnohdy zásadně liší od obdobné činnosti ve škole. Diagnostika faktických znalostí žáků v přerovském muzeu, včetně úrovně zvládnutí nejrůznějších metod, postupů či myšlenkových operací, bývá záměrně začleněna do evokační fáze animačního programu v podobě aktivity zvané *Cestování časem*. Tato aktivita je didaktickou hrou založenou na projekci filmu následně volně komentovaného ze strany žáků. Rychlé testování probíhá také záměrným vytvářením problémových situací s nabídkou škály řešení. Využívá tvorby asocičních map. Případně jsou účastníci programu z řad školních dětí, na základě krátké hrané inscenace, řečnickými otázkami vtahováni do dobového děje. U edukačních programů, stejně jako u komentovaných prohlídek s oživující aktivitou, bývá v prostředí přerovského muzea při vstupním zjišťování úrovně znalosti žáků s oblibou používána krátká neformální diskuse na dané téma vycházející z otevřených otázek kladených facilitátorem či řízený dialog záměrně vyvolaný skupinovým brainstormingem. K účelům provázání obsahu školní a muzejní edukace lze samozřejmě vhodně aplikovat mnoho tradičních didaktických pomůcek. Přesto se při vstupu do specifických expozičních prostor nabízí muzejnímu pedagogovi neobvyklá řešení započetí edukačního procesu.

Cestování časem?

Každodenní realita takřka nepřetržitě útočí na lidské smysly, zvláště pak na zrak. Z logiky věci vyplývá, že stereotyp způsobu vnímání prostředí, ve kterém žijeme a běžně se

²⁷⁵ BRUNER, Seymour Jerome. *Vzdělávací proces*. Praha: SPN, 1965, s. 89.

pohybujeme, se obecně jeví jako velmi povrchní. Z důvodu trvalého přesycení smyslů se na tento mentální proces člověk běžně nesoustředí. Pokud však rutinní činnosti obvyklého vnímání světa a jeho plochého prožívání postavíme do cesty dobře zacílený prožitek v podobě neobvyklého setkání s rekonstrukcí modelu prehistorického světa, pak dochází k rychlé, ale také hluboké reakci dětského návštěvníka v podobě silné aktivizace jeho mozku. Činorodý přístup v takovém případě spěje k větší otevřenosti žáků k poznávání v muzeu a k možnosti hlubšího ukotvení tématu. O vhodném využití neobvyklé motivační metody vstupu do expozice Archeologie Přerovska „se zavřenýma očima“, v rámci evokační části animačního programu *Jak k nám lovci mamutů přiletěli dymníkem...*, jako o zajímavém prožitku muzejní edukace, vypovídá dílčí přepis jedné ze vstupních edukačních situací.²⁷⁶

V běžném životě se při poznávání člověk snaží zapojit co nejvíce smyslů. V přerovském animačním programu jsou smysly žáků, především jejich sluch a hmat, paradoxně zbystřeny zakrytím očí šátkem. „Nevidící tlupa lovců mamutů“ je vedena poměrně dlouhou temnou studenou chodbou do sklepního prostoru připomínajícího pravěkou jeskyni. Jde o symbolické vyjádření dlouhé a složité cesty do historie lidstva, která ústí do doby před více než dvaceti tisíci lety. Silná zkušenost pobytu ve tmě je přitažlivá nejen pro dětské návštěvníky. V samotném důsledku lze za nezvyklým vstupem současného člověka do uměle vytvořeného modelu pravěké jeskyně spatřovat hledání souvislostí, které se dotýkají tří základních aspektů uvedeného prostoru. Příchod skupiny „do útrob jeskyně“ nabízí žakovské skupině v roli „lovců mamutů“ zároveň ochrannou, motivační

²⁷⁶ Psaná podoba edukační situace – *kurzívou přímá řeč* – viz záznam ústního dialogu, který byl pořízen při muzejní edukaci, jehož úplnou verzi lze dohledat v archivu materiálů k hospitačním audiostudiím MP.

(Vysvětlivky: MP: – muzejní pedagog, P: průvodce, Ž1 a Ž2: žáci.)

MP: *Stoupněte si teď všichni za sebe do řady, za sebe do řady...* (uklidňování dětí potleskem v prostoru úzké přístupové chodby do expozice, těsně před netradiční cestou do pravěku – simulace ztížených životních podmínek, tma, zima)

MP: *Chytnu se za ramena kamaráda, kterému věřím, kterému prostě důvěřuju, protože jsem teď součástí pravěké tlupy a nemůžu si dovolit se ztratit někde v pravěku... neulovíli bychom společně pravěké zvíře... Pozor, do pravěku vstupujeme s paní průvodkyní...*

P: *Tak, pravěká tlupo, výprava do pravěku začíná...držte se...*

MP: *Psssssssssssssssst...*

Ž1: *Není tam nic? Ani žádný pračlověk?*

MP: *Ani pračlověk.*

Ž2: *Opravdu?*

MP: *A kdyby tam byl, tak by nám pomohl přežít.*

Ž2: *Já se bojím!* (vykřikne nahlas, ohmatává studenou stěnu vedle sebe a chytá muzejní pedagožku za kalhoty, kamaráda se drží už jen jednou rukou). (muzejní pedagožka ho bere pevně za druhou ruku)

Ž2: (mrčení, kňourání) *Já se bojím...* (potichu, silně svírá ruku svým průvodcům)

MP: *Neboj, to je jen tma. Za chvíli budeme v pravěku!*

P: *Buďte potichu, brzy slyšíte pravěk...*

Ž21: *Já už jsem něco zaslechl...* (Žák několikrát opakuje tato slova za sebou. Znovu ohmatává sníženou klenbu jeskyně, ale i přes velký strach neustále postupuje dál s očekáváním, jaké to v pravěku bude...)

a informační funkci. „Génus loci“ sklepních prostor archeologické expozice vybízí dětské návštěvníky ke spontánní tvorbě imaginativních představ, které se projevují v silné potřebě reflektivního dialogu. Účastníci zážitkového pojetí evokace daleko citlivěji při následujících aktivitách reagují na příjem nových informací, a to ve všech dalších fázích programu.

Co všechno se může hodit, když se vydáváme na návštěvu do pravěku?

Chceme-li v tomto příspěvku zrekapitulovat využívané efektivní způsoby ovlivňování žáků v evokační fázi prezentovaného animačního programu, považujeme za užitečné zmínit se právě na tomto místě ještě o několika dalších didaktických pomůckách.

V prostoru, označeném na dalším obrázku číslem 2, v místnosti věnované vzácnému fragmentu mamutiho klu, je pro žáky připraven Bublinový test obsahující skutečný plánec expozice, včetně jednoduché asociační mapy. V prostoru, označeném v plánu expozice číslem 3, v místnosti věnované pohřebnímu ritu pravěkého člověka, si mohou účastníci animačních programů povšimnout na kamenné podlaze Zapomenutých artefaktů. Jedná se o dva pazourky opracované technikou štípání vypovídající o mimořádných schopnostech tehdejšího člověka, který je vyrobil pro lov velkých zvířat.

Vrátíme-li se ještě jednou k plánu archeologické expozice, který je záměrně doplněn úkoly typu asociačního testování, pak lze jeho působení na žáka zvažovat ve třech rovinách. Jde o projektivní techniku, která i přes svou zdánlivou jednoduchost, kromě ukotvení tématu, pomáhá velmi dobře k navazování kontaktu se žáky. Při porovnávání seznamu zapsaných pojmů bývá patrný osobní zájem jednotlivců o téma. Zřejmá je i celková úroveň znalostí skupiny. Spojováním myšlenek i pojmů dochází k rychlé a efektivní aktivizaci myšlení žáků. Díky tomu si skupina začíná uvědomovat svou společnou sílu a hodnotu. Prosocionální chování skupiny podporuje také druhý úkol asociačního testu. Při jeho vyplňování sedí žáci v kruhu kolem hrobu pravěkých bojovníků. Za zvuku rytmu pravěkých nástrojů se v lůně jeskyně v rámci tvorby fiktivního světa každý jedinec stává členem pravěké tlupy. Simulace modelu pravěkého společenství se s úspěchem využívá v celém průběhu muzejní animace.

Prezentovaný muzejní program je vhodným příkladem cíleně vytvářených situací ve smyslu sociálních interakcí v procesu učení. Při záměrném ovlivňování dovedností žáků,

které mohou vést k nastartování jejich sociální kompetence, vycházíme vzhledem k jejich věku z předpokladu kontinuity osvojování umu. Zjišťujeme, že již předškoláci jsou schopni jak vnímání pocitů druhého člověka, tak prosazování sebe sama v rámci skupiny. Při realizaci jakékoliv poznávací činnosti, včetně herních situací, je však nutné vždy jasně zadat pravidla, od kterých se jakákoliv další činnost odvíjí. Základ by si měl dětský návštěvník osvojovat již v útlém věku a postupem času si tyto kompetence dále zdokonalovat, rozvíjet a rozšiřovat.²⁷⁷ O praktické aplikaci uvedeného názoru vypovídá například záměrně naaranžovaná učební situace, která vzniká na základě žákovského nálezu „zapomenutých artefaktů“. Zanalyzovaný obsah reflektivního rozhovoru podává zpětně cenné svědectví o využití sbírkového předmětu jako vhodné didaktické pomůcky k diagnostice znalosti žáků, zároveň však objev záhadných artefaktů vnáší do skupiny problém. Většina dětských návštěvníků začíná rázem neznámé předměty spontánně zkoumat. Pokud chce muzejní pedagog nasměrovat diskusi ke kýženému problému, musí zavčas vstoupit do rozhovoru a položit žákům otázku typu: „Co je to asi za věci? Kde se tady vzaly? K čemu mohly pravěkému člověku sloužit? O čem svědčí jejich technické opracování?“ Nenásilnou formou je uvedeným způsobem možné navýšit zájem skupiny o souvislosti v rámci tématu. Vzhledem k tomu, že „problém“ zpravidla mívá více variant řešení, je možné cíleným usměrňováním rozhovoru dojít k předem naplánovanému a očekávanému závěru. Uvedená situační metoda nutí zcela podvědomě jednotlivce i skupinu k hlubšímu vybavování si dřívějších znalostí. Zapamatování si informací ve školních podmínkách výuky nežádalo od žáků žádné řešení problému. Právě proto se mnoho detailů, které s ním souvisely, uložilo jen do jejich senzorické, čili krátkodobé paměti. Rychlá nabídka další prezentace pečlivě vybraných muzeálií a interpretace jejich narativu není jen intuitivní reakcí na danou situaci. Vzhledem k tomu, že víme, jak nejlépe může docházet k přechodu informací do dlouhodobé paměti, pak zcela záměrně vybíráme postup, který umožňuje co nejširší smyslové poznávání, se zapojením zraku, sluchu, hmatu i čichu žáků. Taková strategie učení vypovídá nejen o pečlivém promýšlení stavby edukačního programu v etapě jeho příprav, ale také o zpětném zvažování jeho realizací v praxi, stejně jako o rekonstrukcích obsahu v souvislosti se zkušeností facilitátora, jež vyústila k alternativním řešením programu.

²⁷⁷ ŠVEC, Vlastimil, ed. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Spisy Masarykovy univerzity v Brně – Pedagogická fakulta; sv. 70. Brno: Masarykova univerzita. 1998, s. 77–78.

Analýza edukačních situací z evokační fáze programu

K pochopení struktury výukových situací a jejich hloubkovým rozborům mohou velmi dobře posloužit grafická vyobrazení. Na tomto místě přinášíme konceptový diagram evokační fáze muzejní edukace podrobně vypovídající o práci s učivem a názorně ilustrující postup vzdělávací a výchovné strategie. Její vyústění lze v analyzované části edukačního programu spatřovat v zadání tvořivé úlohy s námětem *Jak žila pravěká tlupa*. Za povšimnutí stojí prostudování chápání obsahů, z nichž lze vyvozovat součinnost učení žáka a vyučování muzejního pedagoga (po stranách diagramu), stejně jako zvážení primárních obsahů vstupujících do vzdělávání v procesu muzejní edukace (uprostřed). Pro zjišťování možné funkčnosti vztahů mezi projevy žáků a jejich oborovými kontexty se nabízí zvažování obsahu *Klíčové věty 1*, která je spouštěčem pro *Jádro úlohy 1*. Ze stylu edukačního prosazování konceptu lze dílčím způsobem usuzovat na efektivitu využití vzdělávacích prostředků. O kvalitativních aspektech muzejní edukace může vypovídat diagnostika žákovské znalosti, jejíž úroveň můžeme hodnotit na základě žákovských výstupů ve smyslu jejich tvorby, ale také na ni lze pohlížet jako na zkušenost směřující k uchopení klíčových kompetencí žáky.

Z diagramu je jasně viditelné zacílení obsahu edukačního programu k závažnému tématu v kontextu vědeckého oboru i vyučovacího předmětu. Vyzdvižení zájmu o širší problematiku období nejstarších dějin lidstva, s využitím všeobecně oblíbené představy o technických možnostech cestování člověka v čase, je při realizaci podporováno odkazy na vědecko-populární literaturu a film. Před započítím *Cesty časem do pravěku* je v řízeném dialogu ověřována vstupní znalost žáků, kterou si žáci přinášejí do muzea ze školní výuky.

Započetí evokační fáze programu souvisí s přijetím zodpovědnosti žáka za dodržování pravidel uvedené hry: „Znáte to. Hra má svá pravidla, která musíte bezpodmínečně dodržovat. Každý z vás se teď stává příslušníkem pravěké tlupy. Sám v náročných klimatických podmínkách nemá takřka žádnou šanci na přežití.“ Žáci jsou vyzváni k hledání svého místa v řadě, jejíž první člen bývá vybrán celou skupinou a vstupuje do role stařešiny. Žákovské prekoncepty nepříznivých životních podmínek tehdejšího světa společně se záměrně vymodelovanou představou pravěkého společenství, s oporou v přímé zkušenosti, vedou jedince k řešení problému a zvažování zodpovědnosti za sebe sama, ale také za skupinu. V prezentovaném pojetí prehistorického světa spatřujeme potenciál

významového a prožitkového konceptu: „Začínáme se přesouvat do historie před více než 20 tisíci lety před naším letopočtem“. Následně, cca v desáté minutě po začátku programu, bývá muzejním pedagogem vyslovena *Klíčová věta č. 1*: „Pokud společně nebudeme naslouchat myšlenkám našich předků a učit se vnímat přírodu, nepřežijeme.“²⁷⁸

Závěrem

Z krátké ukázky dílčí analýzy jedné z edukačních situací prezentovaného programu je patrné, že uvedený způsobem zkoumání chceme v obecné rovině ukázat, že tuto metodologii lze uplatnit v muzejní pedagogice. Analýza však především podává praktické svědectví o funkčnosti daného programu. Rozkrývání významové struktury a psychosociálních či kulturních kontextů vzdělávacího obsahu muzejní edukace napomáhá vymezení vztahu muzea a školy. Analyzované příklady učení v muzeu přinášejí důkazy o realizovaných záměrech směřujících k rozvíjení kompetencí žáků. Ty lze předkládat k posouzení zástupcům široké pedagogické obce. Jejich prostřednictvím lze následně směřovat k vytváření klíčových kompetencí mladé generace. Náročný analytický postup se však zároveň jeví velmi přínosným pro porozumění realitě edukačního procesu v muzejním prostředí. Úroveň efektivity učení v muzeu ovlivňují nejen různorodé vstupní znalosti, ale také dovednosti účastníků edukačních programů, kteří jsou konfrontováni s novými informacemi skrze jejich zájmy, přání, postoje a zážitky.²⁷⁹

Ze zkušeností edukační praxe Muzea Komenského v Přerově vyplývá, že je nezbytné při realizaci a dalším plánování učení v prostředí paměťové instituce neustále zvažovat připomínky účastníků edukačních programů. Skutečnost, že si žáci při aktivitách žádají rozšiřující informace o vystavených předmětech jako „autentickém svědectví minulosti“,²⁸⁰ vede muzeum k průběžné přípravě hospitačních záznamů jako nástrojů učitelské reflexe.

²⁷⁸ MP postupně upozorňuje skupinu na mnohá číhající nebezpečí, ale také na blízkost úkrytu v podobě jeskyně. Při vchodu do jejich prostor se skupina dostává do chodby se zúženým profilem, takže se někteří žáci rameny či hlavou obvykle nevyhnou přímému kontaktu s realitou studených vlhkých kamenných stěn. MP z uvedeného důvodu skupinu několikrát zastavuje a zklidňuje. Zvuková nahrávka křiku prehistorických ptáků pomalu končí. Ze slovních reakcí žáků jsou patrné projevy strachu. Skupina je vybízena k přímému kontaktu se skutečnou realitou podlahy jeskyně. Po jejím důkladném průzkumu si žáci hledají vhodná místa k sezení. Konečně, cca ve 13. až 15. Minutě, sedí celá skupina na tkaných koberecích. Každý účastník *Cesty časem* začíná prožívat v bezpečí jeskyně intenzivní pocit lidské soudržnosti. Po sundání šátků z očí je skupina připravena ke vstupu do rolí příslušníků pravěké tlupy „lovců mamutů“. Sociální přesah uvedené aktivity se posléze začíná projevovat v žákovském líčení zažité situace v rámci krátkého reflektivního dialogu. Mnozí žáci reagují na zážitek a projevují hrdost ze společného vyřešení problému („z přežití cesty“). Všichni si cení zažité zkušenosti jako skutečného důkazu o dovednosti skupiny a využití kvality pospolitosti zvažují v souvislosti s její další existencí.

²⁷⁹ FALK, John H. a DIERKING, Lynn D. *Learning from Museums: Visitors Experiences and the Making of Meaning*. Oxford: Altamira AltaMira Press, 2000, s. 87.

²⁸⁰ STRÁNSKÝ, Zbyněk. *Úvod do studia muzeologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 38.

Realizace netradičně pojaté evokační fáze muzejní edukace oslovuje mladou generaci natolik, že i předškolní děti vybízejí muzejního pedagoga k dalšímu vysvětlování specializovaných pojmů z archeologického oboru. Navýšení úrovně poznávací aktivity žáků umožňuje ve vhodných podmínkách řešení vážných problémů. Tato situace nás zpětně vede ke zvažování rekonstrukcí programu. Správné porozumění obsahu učiva v nové podobě realizace může přivádět žáky k hlubšímu vnímání vyjednaných informací, včetně jejich historického i kulturního kontextu, s poukazem na jejich obecný odkaz pro současnost. Psychologové i pedagogové takový postup zdůvodňují argumentem, podle něhož znalost minulosti umožňuje zakotvení v současných hodnotách a postupech.²⁸¹ Při synoptickém zvažování se můžeme přiklánět k názoru, že naše momentální vědomí, dané našim postavením v dějinách, je pro nás zdrojem informací při zkoumání a poznávání minulosti.²⁸²

Pokud se v praxi pokoušíme mladé generaci zprostředkovat minulost, napomáháme účastníkům aktivit k porozumění kultuře. S uvedeným chápáním poskytování přiměřeného způsobu kulturního přenosu mladé generaci dozajista může souviset úsilí facilitátora v procesu muzejní edukace, vyvolávající, zcela záměrně, v rovině subjektivního přesahu vstřícnost žáků k jeho osobě. Ve všudypřítomném světě médií mohou být z pedagogického hlediska uvedené projevy edukační reality muzea považovány za pozitivně hodnocený krok, který vede mimo jiné k renesanci mluvené řeči.²⁸³ Mladý člověk si na počátku 21. století, na rozdíl od svých pravěkých předků, vůbec neuvědomuje fakt, že na světě dokáže obstát jenom proto, že žije z toho, co mu připravily předchozí generace.²⁸⁴ Dospělý jedinec, o dítěti ani nemluvě, si v dnešní době není vědom strukturní podobnosti mezi instinktem a výchovou.²⁸⁵ Také z těchto důvodů leží na paměťových a kulturních institucích náročné vysvětlování významu předávání kultury. Na základě uvedeného názoru lze z úspěšné realizace produktů muzejní edukace odvodit pozitivní závěr, který shledává v možnostech široké komunikace s dětským návštěvníkem v muzejním prostředí celospolečenskou výzvu. Jejich obsahy, jež mohou nést velmi závažný význam, mohou být zajímavě interpretovány v neformálním a přitom vysoce odborném zázemí muzea. S přihlédnutím ke správnému nastavení podmínek pro muzejní edukaci může právě takovým způsobem instituce poskytovat mladé generaci atraktivní příležitost k učení, na

²⁸¹ LEWIS-WILLIAMS, J. David. *Mysl v jeskyni: vědomí a původ umění*. Praha: Academia, 2007, s. 142.

²⁸² Ibidem, s. 142.

²⁸³ SOKOL, Jan. *Filosofická antropologie: člověk jako osoba*. Praha: Portál, 2008, s. 80.

²⁸⁴ Ibidem, s. 81.

²⁸⁵ Ibidem, s. 82.

niž ona sama bude chtít aktivně přistoupit a která ji přivede k poznávání i ke kultivaci vlastního hodnotového systému.

Poznámka

Krátké dokumentární filmové snímky z procesu muzejní edukace ve stálé expozici Archeologie Přerovska lze zhlédnout na webových stránkách Muzea Komenského v Přerově. Dostupné z: <http://www.prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/pro-skoly/vychovne-vzdelavaci-programy/jak-k-nam-lovci-mamutu-prileteli-dymnikem>. Více informací k jeho obsahu lze také najít na webových stránkách Metodického centra muzejní pedagogiky v Brně. Dostupné z: <http://mcmp.cz/Products/229/144/Prochazka-pravekem-aneb-Jak-k-nam-lovci-mamutu-prileteli-dymnikem-animacni-muzejni-program/>.

Literatura

BOWIE, Fiona. Antropologie náboženství. Rituál, mytologie, šamanismus, poutnictví. Praha: Portál, 2008.

BRUNER, Seymour Jerome Vzdělávací proces. Praha, SPN, 1965.

DONINI, Ambrogio. Studie z dějin náboženství. Praha: Státní nakladatelství politické literatury, 1961.

FALK, John H. a DIERKING, Lynn D. Learning from Museums: Visitors Experiences and the Making of Meaning. Oxford: Altamira AltaMira Press, 2000.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance. London, New York: Routledge, 2009.

JANÍK, Tomáš, SLAVÍK, Jan a NAJVAR, Petr. Kurikulární reforma na gymnáziích: Od virtuálních hospitací k videostudiím. Praha: NÚV, divize VÚP, 2011.

JŮVA, Vladimír. Česká muzea a galerie pro děti a mládež: Vybrané výsledky dotazníkového průzkumu. In JELÍNKOVÁ, Eva; POLÁKOVÁ, Zdena (eds.). *Děti, mládež ... a muzea? III*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2003, s. 30–33.

JŮVA, Vladimír. Dětské muzeum. Edukační fenomén 21. století. Brno: Paido, 2004.

KESNER, Ladislav. Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti. Praha: Argo, 2000.

LEAKEY, Richard E. Lidé od jezera: Člověk, jeho počátky, jeho povaha a budoucnost. Praha: Mladá fronta, 1984.

LEWIS-WILLIAMS, J. David. Mysl v jeskyni: vědomí a původ umění. Praha: Academia, 2007.

MUKAŘOVSKÝ, Jan a CHVATÍK, Květoslav, ed. Studie z estetiky. Praha: Odeon, 1966.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: NÚV, VÚP, 2004. [cit. 2013-07-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/21592/>; srov: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikulum.

STRÁNSKÝ, Zbyněk. Úvod do studia muzeologie. Brno: Masarykova univerzita, 2000.

ŠÍDA, Petr a kol. Lovci mamutů. Praha: Ottovo nakladatelství, 2007.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Škola muzejní pedagogiky 1. Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s. 50–55.

ŠTORCH, Eduard. Lovci mamutů. Praha: SNDK, 1962.

ŠVEC, Vlastimil, ed. Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Brno: Masarykova univerzita, 1998.

Obrazové přílohy

Obr. 1: Muzeum Komenského v Přerově, expozice Archeologie Přerovska. V nejhlubších útrokách muzea, jakoby v jeskyni, se ukrývá hrob lovce mamutů, první, s nímž se žáci, účastníci příběhu Lovců mamutů seznámí. Foto Martin Frouz.

Obr. 2: Plánek expozice s asociační mapou. Textová didaktická pomůcka muzejní edukace určená ke vstupní diagnostice žákovské znalosti. Foto Kateřina Tomešková.

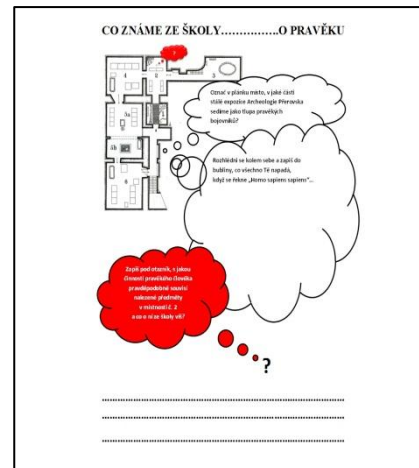
Obr. 3: Konceptový diagram edukační situace evokační fáze prezentovaného programu určený ke kvalitativní analýze procesu muzejní edukace. Foto Kateřina Tomešková.

Obr. 4: Animační program *Jak k nám lovci mamutů přiletěli dymníkem*. Do expozice se vstupuje skupina žáků „poslepu“. Musí se spolehnout sami na sebe a na prvního v řadě, který je dovede přímo do útrob muzea, kde příběh Lovců mamutů začíná. Foto Jitka Hanáková.

Obr. 5: Seznamování se s každodenností pravěkého člověka. Pro někoho „kamínky“, pro pravěkého člověka střelky, bez kterých by byl jeho život a život lidí kolem něj nemyslitelný. Foto Jitka Hanáková.



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5

Zveřejněno: TOMEŠKOVÁ, Kateřina. 2013. Cesta časem do pravěku aneb Jak k nám lovci mamutů přiletěli dymníkem (muzejněpedagogická studie o substanti edukačního programu realizovaného v prostředí stálé expozice Archeologie Přerovska). In: *Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce*. 51/2/2013, s. 24–37. ISSN 0027-5255. Dostupné z: http://www.emuzeum.cz/admin/files/muzeum_2_13_imprim-1.pdf.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Kateřina Tomešková
Katedra:	Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
Vedoucí práce:	Doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014
Název práce:	<i>Poznávací procesy dětí a způsoby jejich ovlivňování</i>
Název v angličtině:	<i>Children's Cognitive Processes and Ways of Influencing Them</i>
Anotace práce:	Předložené výzkumné téma náleží do oblasti muzejní pedagogiky. Obsah dizertační práce je zaměřen na zkoumání vzdělávacího potenciálu Muzea Komenského v Přerově. Cílem práce je hluboké odhalení muzejně-edukačního procesu a jeho kvalit v souvislosti s rozvíjením nové kultury vyučování a učení. Výzkumná šetření směřují k lepšímu porozumění procesu a zároveň vedou ke vzniku alternativních změn „k lepšímu“. Jádrem předložené práce je kvalitativní šetření zahrnující analýzu slovní, ev. výtvarné reflexe žáků. Jde o akční výzkum, který se opírá o metodiku konceptové analýzy. Výzkum analyzuje a hodnotí způsoby, kterými se v přerovské muzejněpedagogické praxi realizuje proces didaktické transformace. Závěry výzkumu poslouží potřebám pedagogů i odborných pracovníků muzeí.
Klíčová slova:	Muzejní pedagogika, kvalita vzdělávání v muzeu, animační programy, muzejně-edukační situace, poznávací procesy žáků, metody učení a vyučování v muzeu, muzeálie, didaktická transformace obsahu, kvalitativní strategie, akční výzkum, případová studie, konceptová analýza.
Anotace v angličtině:	The presented research topic belongs to the field of museum education. The subject matter of the dissertation deals with the analysis of the Comenius Museum in Přerov. The objective of the dissertation is to study thoroughly the process of education in the museum and its qualities in terms of the development of new culture of education and learning. The research is focused on improving the understanding of the process as well as developing alternative changes 'for the better'. The core of the presented thesis lays in the qualitative research including the analysis of verbal or art reflections of students. It has the nature of action research and it complies with the methodology of a conceptual analysis. The implication of the above mentioned facts is that the research brings to light ways which are employed in the educational practice of the Comenius Museum in Přerov to realise the process of methodological transformation. The final outcomes of the research are to serve the needs of the broad community of educators as well as the community of museum experts.
Klíčová slova v angličtině:	Museum pedagogy, quality of educational in the museum, animation programs, museum educational situation, cognitive processes of pupils, learning and teaching methods in the museum, collection objects, methodological transformation to the content, qualitative strategy, action research, case study, conceptual analysis.
Rozsah práce:	205 stran (+ přílohy 1 – 4 vázané v práci)
Jazyk práce:	Český jazyk