



Kateřina Tomešková

Otevřená klenotnice poznávání



Kateřina Tomeřková

**Otevřená klenotnice
poznávání**



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla v rámci projektu Vizuální komunikace, otevřený prostor k výchově a vzdělávání – komplexní inovace pedagogických, výtvarně pedagogických a uměnovědných studijních oborů, reg. č.: CZ.1.07/2.2.00/28.0075 realizovaného Katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Řešitelé projektu:

doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc., hlavní řešitelka projektu

Mgr. Petra Šobánková, Ph.D., garantka publikační činnosti

Mgr. Veronika Jurečková, koordinátorka projektu a studijních modulů

doc. Vladimír Havlík, garant mezinárodní spolupráce

Oponenti:

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Mgr. Petra Šobánková, Ph.D.

1. vydání

© Kateřina Tomešková, 2015

Cover photo © Fotoarchív MKP

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

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

ISBN 978-80-244-4622-6

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Kateřina Tomešková

Otevřená klenotnice poznávání

Didaktické analýzy edukačních programů
Muzea Komenského v Přerově

Olomouc 2015

Tato kniha je výsledkem spolupráce mezi katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a Muzeem Komenského v Přerově.

Věnuji svým učitelům, Janu Slavíkovi a Petře Šobáňové...



Univerzita Palackého
v Olomouci



PODĚKOVÁNÍ

Poděkování patří na prvním místě odborníkům z oblasti muzejní a výtvarné pedagogiky, kteří nejenže dlouhodobě vyzývají praktiky k výzkumům pedagogického dění v muzeu, ale také podnětnými radami a osobním přístupem podporují jejich konkrétní snahy. Za kritické připomínky k průběhu empirických výzkumných šetření, užitečné odkazy na využití adekvátních metodických nástrojů a předávání cenných profesních zkušeností děkuje autorka knihy především Janu Slavíkovi a Petře Šobáňové. Společný zájem o profilování muzejněpedagogického oboru a kultivaci profese muzejního pedagoga v tomto případě přerostl do úsilí, které směřovalo k uskutečnění kvalitativního výzkumu procesu muzejní edukace v prostředí konkrétní instituce – v Muzeu Komenského v Přerově. Petře Šobáňové zároveň náleží upřímný dík za mimořádnou ochotu zabývat se prezentovaným odborným textem věnovaným problematice zvyšování kvalit ve vzdělávání, jeho recenzi, ale také za nabídku příležitosti napsat tuto knihu. Poděkování zaslouží i paní Květoslava Musilová, která pracovala na korekturách předloženého textu.

Autorka také děkuje Radimu Himmlerovi, řediteli přerovského muzea, i všem kolegyním a kolegům z uvedené instituce za umožnění výzkumného šetření a pomoc při jeho realizaci, včetně svolení k publikování obrazového materiálu z edukačních aktivit na stránkách této odborné knihy. Zvláštní poděkování v této souvislosti patří Jitce Hanákové, muzejní fotografce, která dokumentuje průběh edukačních programů pro potřeby fotoarchivu MKP, a Magdě Barboříkové, aranžérce výstav, za spolupráci na výtvarných řešeních a realizacích projektů zaměřených na vzdělávání dětských návštěvníků. Poděkování patří i dalším autorům fotografií za nezištný souhlas se zveřejněním jejich snímků.

Na závěr bych ráda srdečně poděkovala manželovi Jiřímu za podporu po celou dobu mého výzkumu a za jeho láskyplnou důvěru v mé schopnosti napsat tuto knihu.

Autorka knihy

Obsah	
PODĚKOVÁNÍ	5
PŘEDMLUVA	9
ÚVODEM	11
První zastavení na cestě ... k muzejní edukaci	12
Druhé zastavení na cestě ... Od sbírkového předmětu k muzeálii	13
Třetí zastavení na cestě ... Od muzejněpedagogického výzkumu...	15
Poslední zastavení na cestě ... ke vstupu do muzejního fenoménu	17
1. MUZEUM KOMENSKÉHO V PŘEROVĚ	19
1.1 Vznik Muzea Komenského v Přerově a vývoj prezentační činnosti v letech 1888–2009	19
1.2 Vývoj od roku 2009 až do současnosti – „edukační obrat“ přerovského muzea	21
2. VYSOKÁ NÁVŠTĚVNOST JAKO PŘÍMÝ DŮKAZ ZÁJMU O SOUČASNOU NABÍDKU PŘEROVSKÉ MUZEJNÍ EDUKACE	25
3. SUBKULTURA DĚTSKÝCH NÁVŠTĚVNÍKŮ MUZEÍ	29
3.1 Komunikace s dětským účastníkem muzejně-edukačního programu jako cesta k interpretaci	30
4. „NA CESTĚ MEZI TEORIÍ A PRAXÍ“ URČITĚ NEZNAMENÁ „NA OKRAJI“	33
4.1 Reflexe celostátní odborné akce muzejněpedagogické disciplíny	33
5. „TO“, CO NÁS TRÁPÍ... ANEB JAK SE STÁT LEPŠÍM UČITELEM (vhled do kauzálního vztahu teorie a praxe muzejní pedagogiky)	39
5.1 Na začátku bylo „to“...	40
5.1.1 „To“ jako zdůrazňovací prostředek aneb Jak pojmenovat muzejněpedagogický problém...	42
5.1.2 Samo se „to“ neudělá, aneb O kvalitní obraz muzejní edukace se musíme přičinit...	43
5.1.3 Jak „vyučovat“, aneb Jak se tvoří „společné dílo“...	45
5.2 Každodenní reflexe muzejní edukace aneb Co může znalost správného řešení praktikům přinést...	47
5.2.1 Aby „učení“ bylo lepší aneb Proč se zpětně zabývat muzejní edukací	48
5.2.2 „Na půli cesty“ aneb Už vím, že se chci stát reflektivním praktikem...	50
5.2.3 Návod na tvorbu konceptové analýzy aneb Jak uchopit slibovaný metodický postup...	52
5.2.3.1 Krok první: anotace (stručný popis muzejní edukace)	53
5.2.3.2 Krok druhý: analýza muzejní edukace (rozbor učební situace)	54
5.2.3.3 Krok třetí: alterace učební situace (návrh zlepšení spojený s diskusí)	59
5.3 Jak pojmenování a uchopení pedagogického problému může prospět kvalitám muzejněpedagogické praxe	61
6. OTEVŘENÁ KLENOTNICE POZNÁVÁNÍ V PŘEROVSKÉM MUZEU	63
6.1 Jak souvisí vymezení vzdělávací oblasti s muzejní didaktikou	63
6.1.1 Co z toho konkrétně pro muzejněpedagogické praktiky plyne	64
6.1.2 Otevřená klenotnice poznávání v přerovském muzeu	65
6.2 Didaktické analýzy edukačních programů Muzea Komenského v Přerově	67
6.2.1 TAJEMSTVÍ UKRYTÁ V KAMENI, KOSTI A HLÍNĚ (edukační program v krátkodobé výstavě UMĚNÍ Z ČASU LOVCŮ)	68
6.2.2 PÍSMO – PAPÍR A KÁMEN (edukační program realizovaný v krátkodobé výstavě PÍSMO NA PAPÍRE OTIŠTĚNÉ A V KAMENI TESANÉ)	85
6.2.3 HRA NA MUZEUM ANEB CO ZAHALIL ČAS DO PLÁŠTĚ PANA KOMENSKÉHO (edukační program realizovaný v rekonstrukci staré školní třídy)	100
6.2.4 DOBRODRUŽNÁ VÝPRAVA ZA LESKLÝMI KAMÍNKY... AŽ KE ZKAMENĚLINÁM A JEŠTĚRŮM DO DRUHOHOR (edukační program ve stálé expozici MINERALOGIE)	117
6.2.5 VESELÁ ENTOMOLOGIE ANEB PŘÍBĚHY ZE ŽIVOTA HMYZÍCH KAMARÁDŮ (edukační program ve stálé expozici entomologie)	131
6.2.6 JAK SE LÁME SVĚTLO ANEB PROČ OPTIKA NESOUVISÍ S OPICÍ (edukační program se samoobslužnou variantou v krátkodobé muzejní výstavě MEOPTA 80. HISTORIE OPTICKÉHO PRŮMYSLU)	146
6.2.7 LIDOVÉ ZVYKY NA HANĚ ANEB JÁ MÁM MALOVANOU VESTU, VESTIČKU (edukační program v národopisné expozici hanáckého kroje)	162
6.2.8 ROMANTICKÉ JAPONSKO ANEB JAK TUTO ZEMI OBJEVILI ČEŠI NA POČÁTKU 20. STOLETÍ (edukační program ve výstavě TOU KNIHOU JSEM SI ZAMILOVAL JAPONSKO)	179

6.2.9 ŠKOLA HROU ANEB KOMENSKÉHO ŠKOLNÍ DIVADLO (edukační program ke krátkodobé výstavě unikátní knihy – prvního vydání díla Jana Amose Komenského SCHOLA LUDUS SEU ENCYCLOPAEDIA VIVA)	196
6.2.10 JAK K NÁM LOVCI MAMUTŮ „PŘILETĚLI DYMNÍKEM“ (edukační program ve stálé expozici ARCHEOLOGIE PŘEROVSKA)	208
7. PŘEHLED ZÍSKANÝCH DAT Z PREZENTOVANÉHO VÝZKUMU	224
7.1 Specifické dilema při psaní kapitoly o výsledcích kvalitativního pedagogického výzkumu z prostředí muzejní instituce	226
7.2 Specifické faktory vlivu a navržená kritéria kvalit učení v muzeu, kategorizace učebních situací	230
7.2.1 Sbírkový předmět jako specifický prostředek muzejní edukace	233
7.2.2 Navržená kritéria pro možnost posuzovat kvalitu muzejní edukace s ohledem na její specifika	235
7.2.3 Kategorie, kterými lze obecně vyhodnocovat kvalitu učebních situací odvozených z cílových požadavků na muzejní edukaci	238
8. VÝSLEDKY VÝZKUMU	241
8.1 Selhávající situace	242
8.2 Výsledky výzkumu jako počátek nové cesty k lepšímu učení v muzeu	242
9. DISKUSE	247
9.1 Návrat k výzkumným otázkám a cílům jako cesta k vědecké diskusi	248
9.2 Diskuse jako vymezení se vůči názorům „velkých mužů“	251
ZÁVĚR	253
SOUHRN	256
SUMMARY	259
DOSLOV	262
Seznam pramenů a literatury	263
Profil autorky knihy	269

Motto: Obhajoba významu vzdělávání „v zahradách utěšené podívané“ (Komenský, 1966, s. 455), může napomoci uchování paměti lidstva a zároveň posloužit mezigeneračnímu předávání kulturních hodnot.¹

PŘEDMLUVA

Vážení čtenáři,
odborný text, který držíte v rukou, náleží do oblasti didaktické interpretace vzdělávacích procesů, při nichž je zohledňován vliv obsahů muzejního fenoménu a jeho specifík. Úvahy o způsobech vhodného využití edukačního potenciálu muzeí – o sbírkových předmětech paměťových institucí a uplatnění jejich výjimečnosti ve vzdělávací praxi – se staly východiskem empirického výzkumu z vědeckého oboru muzejní pedagogiky, který se zabýval studiem způsobů poznávání dětí při muzejní edukaci.

Muzea se již po několik století snaží systematicky zastřešovat přetrvávající imanentní potřebu lidí shromažďovat a chránit předměty jako svědky minulých událostí. Činit praktické kroky k širšímu otvírání českých muzeí veřejnosti a pozitivnímu využívání potenciálu muzeí při vzdělávání a výchově mladé generace znamená hluboce se zamýšlet nad způsoby uchopení jejich obsahů, snažit se porozumět edukačním procesům, sledovat je a hodnotit. Cílem knihy je analýzou předvedených příkladů „dobré praxe“ napomoci etablovat pojem kvalita vzdělávání a výchovy v muzeích v domácím odborném diskursu.

Knihy se zabývá prezentací a interpretací výsledků autorského výzkumného šetření, které se snaží dostát vědnímu charakteru moderní pedagogiky. Předložený výklad o struktuře a fungování jevů v edukační realitě konkrétního muzea je realizován formou popisu, analýzy a explanace problémů na příkladech výchovně-vzdělávací praxe Muzea Komenského v Přerově. Zajímavé výsledky vědeckého studia procesů a produktů přerovské muzejní edukace, při němž byl využit kvalitativní výzkumný design opírající se o indukci, nás přivedly k myšlence vyslovit závěry vzešlé ze zjištěných pravidelností na stránkách samostatného odborného textu.

Zájem o muzejní edukaci a zvyšování její kvality, jako hlavní téma této knihy, úzce souvisí s cílem prezentovaného výzkumu z oblasti muzejní pedagogiky – porozumět specifickým podmínkám procesu vyučování a učení v muzeu. Obsah ústředních kapitol knihy poukazuje na širokou škálu oborů lidské kultury, které se didakticky transformují do muzejní edukace. Při sledování a hodnocení procesu vzdělávání a výchovy v muzeu

¹ Již v 17. století v *Obecné poradě o nápravě věcí lidských* (v části *Panorthosia*) Komenský navrhol zřídit tzv. „zahradu utěšené podívané“, tj. vzdělávací instituce muzejního typu.

uplatňujeme obsahově zaměřený přístup, který klade důraz na aktivní činnost účastníků edukačních programů. Jádrem odborného textu se věnuje odhalování efektivních způsobů praktického uchopení vzdělávacího obsahu vzešlého ze sbírkových fondů přerovského muzea. Předvedená didaktická zjištění opřena o výsledky hloubkové analýzy mají potenciálním zájemcům o danou problematiku přiblížit, jakými způsoby lze přiměřeně zprostředkovat muzejní obsah dětem a mládeži, jaké úrovně kvality dosahuje vzdělávání v konkrétní muzejní instituci a zda přináší výchovné účinky.

Zveřejnění řady didaktických kazuistik má jak ilustrační hodnotu, která názorně vypovídá o současných podobách muzejně-edukační praxe, tak nese širší oborový význam. Podává svědectví o konkrétních projevech profesní snahy muzejních pedagogů směřujících ke zlepšování formálního vzdělávání v mimoškolním prostředí skrze návrhy a realizace alternativních změn edukačních situací. Vědecká deskripce takového jednání koresponduje s aktuálním trendem inovací v rámci pedagogických oborů. Věříme, že obsah předložené knihy pomůže upozornit jak širokou pedagogickou obec, tak odborné pracovníky muzeí na účinnost vybraných metod muzejní pedagogiky. Uvedený názor se opírá o závěry didaktických analýz výstupů muzejně-pedagogické činnosti, které promlouvají o pozitivním vlivu muzeí a jejich specifík na efektivitu vyučování a učení v muzeu. Vydání uceleného výkladu o reflektivní praxi edukačních aktivit realizovaných v přerovské muzejní instituci v knižní podobě můžeme považovat za vhodný způsob využití příležitosti, kterou lze názorně přesvědčit odbornou i laickou veřejnost o zvláštním významu vzdělávání a výchovy dětí a mládeže v českých muzeích. Společensky podporovaný zájem o učení a bádání jedinců i školních skupin v mimoškolním prostředí může za společné snahy oborových teoretiků a praktiků o kvalitní vyzdvížení edukačního potenciálu muzejních institucí lépe přerůst do trvalé náklonnosti mladé generace otvírat klenotnice poznávání... snažit se pochopit, uznat a chránit hodnoty kulturního a historického dědictví...

Kateřina Tomešková

*Řeč je spíše univerzální médium,
ve kterém se rozumění samo naplňuje.
Provedením rozumění je výklad.
(Gadamer, cit. in Konečná, 2007, s. 14)²*

ÚVODEM

Chceme-li hledat společnou řeč, pak se nabízí nejdříve si přečíst, o čem prezentovaný odborný text 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 porozumění 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 činností analogického charakteru, která je mimo jiné povinností každodenním chlebem odborných pracovníků současných muzeí – zkoumat a zprostředkovávat hmotné doklady o člověku a jeho prostředí ve prospěch zájmu návštěvníků muzeí z řad odborníků i laiků. Citovaná slova Učitele národů uvedená v mottu předmluvy této knihy nás přivádí do prostředí muzejní instituce, kde každý rozhovor návštěvníků může nabývat na mnoha různorodých významech, do nichž se zpravidla 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 nabízejí odhalení zajímavých poznatků z celé řady oborů lidské kultury. Stačí jen pohodlně usednout a nechat se „unášet“ řádky předložené knihy, naslouchat obsahu jejích slov a zamýšlet se nad specifickou krásou prostředí, ze kterého vzešel.

² Citátem, který se stal mottem úvodní kapitoly, upozorňujeme 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). Vysvětluje, že jedinec cestou výkladu (interpretace) jsou lidé schopni činit si úsudky.

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)

První zastavení na cestě k hlavnímu předmětu našeho zájmu – k muzejní edukaci

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 naplnění predikační funkce poznání vede k pochopení událostí, ev. k poskytnutí možnosti je ovlivňovat a řídit.

Za náročnou cestou směřující ke zvyšování kvalit formálního vzdělávání v mimoškolním prostředí lze v moderní pedagogice obvykle hledat realizaci a rozvoj pedagogického výzkumu. V prezentovaném případě jde o podrobné zmapování jednání jedince či menší skupiny žáků, které je ovlivněno intencionálním působením edukačního fenoménu muzea. Vývoji muzejně-pedagogického oboru mohou prospět výsledky každého empirického 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 žáky, 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 v procesu muzejní edukace.

Kýžený vznik nových teorií obecně souvisí s vědeckou snahou teoretiků i praktiků porozumět tomu, co se děje kolem nás, ale také v nás samých. Z hlediska vyučování a učení žáků se nabízí vnímat muzeum jako specifický prostor, který má svou jedinečnou kulturní, ale i kulturotvornou hodnotu. **Vždyť primárním cílem muzejní edukace je zvýšit působnost muzejních expozic a výstav na návštěvníky a poukázat na vzdělávací efekt sbírkových předmětů. Více méně se jedná o prezentaci jedinečnosti muzeálií s ohledem na využití v nich obsažených cenných historických poznatků ve prospěch (celoživotního) vzdělávání.** Vystává tak nelehký úkol – zmapovat a pojmenovat účinné způsoby zprostředkování paměti lidstva uchovávané v chráněných sbírkových předmětech za účelem vzdělávání a výchovy mladé generace. V českém prostředí dosud čekají současné efektivní podoby realizací muzejně-edukačních celků, včetně ověření přínosu jejich alternativních řešení „pro novou praxi“, na své objevení.

Tvorba sbírky, uchovávání sbírky a správa sbírky nejsou smyslem muzea, ale pouze základním, ničím nezastupitelným prostředkem, jak skutečný smysl muzea naplňovat. (Žalman, 2010, s. 72–73)

Druhé zastavení na cestě ... aneb Od sbírkového předmětu k muzeálii

Dříve než společně zamíříme do historie i současnosti 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, můžeme se domýšlet, že důvod 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 vede k uchovávání předmětů minulých generací, popsali muzeologové už mnohokrát jako tzv. **muzealitu** (např. Žalman in Buriánková, Komárková, Šebek, eds., 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 rozhovoru co do činnosti 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 zespolečenšťování 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 se nabízí využít k interpretacím a širokému poznávání. Na řadu v našem výkladu přichází **muzejní edukace jako soubor intencionálních výchovně-vzdělávacích procesů, v jejichž jádru leží specifický edukační prostředek – muzeálie.**

Moudří lidé (nejen odborníci 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 lidstvo pravděpodobně 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 muzejně-pedagogických teoretiků stejně jako praktiků po několika stoletích vývoje k návratu ke Komenského vizím. Jan Amos navádí 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 přitom 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, že: „... 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 přináší ve své dizertační práci povzbudivé výsledky kvalitativního šetření. Závěry, které vypovídají o „přibližně třicetiprocentním nárůstu nových informací o vzdělávacím tématu“ (op. cit.) při aktivní účasti žáků v animaci, vybízejí výzkumníky k vzájemnému porovnávání jejich závěrů. Pravdivost takových zjištění lze ověřovat jen v prostředí „musea activa“, do nichž učitelé rádi přicházející se svými žáky a které 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)

Třetí zastavení na cestě ... aneb Od muzejněpedagogického výzkumu ke zvyšování úrovně kvality vzdělávání v muzeu

Citované prohlášení současné didaktiky výtvarné výchovy inspirovalo autorku knihy k hlubšímu promýšlení prezentované problematiky. Myšlenková cesta ji nakonec přivedla k započítí 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. S postupně se vyvíjející představou o výzkumné činnosti se rodila i její snaha o potvrzení předpokladu, že během vzdělávání v paměťové instituci dochází skrze bohaté poznávání k edukačním efektům a neformálnímu posilování klíčových kompetencí žáků. Systematický způsob analýzy a vyhodnocování edukačních procesů programů Muzea Komenského v Přerově je podložen detailním pozorováním. Autorka předložené knihy použila 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 tzv. reflektivního praktika (srov. 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 edukací a po ní. Při zvažování nad rekonstrukcí edukační situace a její kvalitou si pozorně všímá vlivu poznávacího potenciálu muzejní sbírky i jedinečnosti prostředí.

Splnitelným výzkumným úkolem se stala didaktická analýza muzejní edukace, jejíž výsledky měly prospět lepšímu porozumění složitému edukačnímu procesu. Popisované profesní jednání autorky knihy, které v obecné rovině mělo upozornit na účinnost muzejní edukace, vytvořilo odborný prostor pro srovnávání (vstupních a výstupních) kategorií potřebných pro zjišťování její kvality vlivem muzejního prostředí. V praxi to znamenalo učinit následující kroky. Za první: na základě analýzy muzejně-edukačních 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.

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 dozajista 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. Na edukační metody jsme se rozhodli s ohledem na obhajobu speciálního charakteru oborových teorií nahlížet v souvislosti s rozkrýváním nejvhodnější učební strategie, tj. plánované posloupnosti činností muzejního facilitátora. Řešení výzkumného problému vycházelo z didaktického 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, Dyrtrtová, Fulková, 2010, s. 224)

Uvedená teorie, mnohokrát ověřená při posuzování kvality školní výuky, nás přivedla k možnosti analogického jednání. Obsah ústředních kapitol prezentované knihy je podložen zjištěními opřenými o sledování citlivosti konstruktivistických a interpretačních přístupů aplikovaných do muzejní edukace, ve které bývají zpřítomňovány převážně vzdělávací obsahy 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 prostřednictvím metod edukace probíhá komunikace a interakce „nad obsahem muzeálií“, je v českém výzkumu veskrze „neprobádaný“.

Popisované zjištění nás přivedlo k rozhodnutí studovat 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. **Z předložených skutečností v úvodu této knihy vyplývá, že se v dalších kapitolách může poučený čtenář těšit na odborné interpretace empirického výzkumu procesu obsahové transformace zakotvené v muzeáliích. Prezentovaná řada popisů a analýz didaktických rekonstrukcí muzejních obsahů přinese závěry ze zjištění, která se opírala o obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování kvality vzdělávání.**

Omnia sponte fluant absit violentia rebus.
(J. A. Komenský)⁴

Poslední zastavení na cestě směřující ke vstupu do muzejního fenoménu

Všeobecně známý signet (obr. 1), který můžeme z dnešního pohledu považovat za symbolického zástupce barokní podoby světa, má přivádět čtenáře knihy 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 na první pohled „nepotřebná“ muzea v pravdě „představují institucionalizovaný, sofistifikovaný 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 autorka této knihy taktéž „propadla“ onomu „okouzlení“, jehož obsah se navíc snaží každodenně ve své profesi zprostředkovávat, ráda by tímto čtenáře vyzvala ke svátečnímu času nad předloženou knihou, s přesvědčením o smyslu praktického hledání muzejně-edukačního „génia loci“ a jeho uplatnění ve vzdělávání. Prostřednictvím odborného textu se snaží přenést čtenáře do míst, kde se nabízí využít vlastní obrazotvornosti k odhalování „stop kultury“...



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

³ Uvedený citát pochází z úvodního slova autorky knihy k prezentaci posteru s tématem *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.

⁴ Uvedený latinský nápis lze volně přeložit do češtiny slovy „Vše necht' plyne bez násilí...“

1. MUZEUM KOMENSKÉHO V PŘEROVĚ



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

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 starají také o získávání relevantních poznatků z jim svěřené sbírky. Za lepším zprostředkováním muzejních obsahů a přátelštější podobou komunikace muzea s odbornou i laickou veřejností v posledních letech stojí 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) 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 ornitologická stanice ORNIS v Bezručově ulici v Přerově. S úctou k muzejním tradicím se sluší započít popis místa krátkým výkladem dějin vzniku této instituce a nástinem činnosti jejích pracovníků ve vztahu ke zvolenému tématu a jeho významu pro současnost.

1.1 Vznik Muzea Komenského v Přerově a vývoj prezentační činnosti v letech 1888–2009⁶

Historie Muzea Komenského v Přerově (dále MKP) sahá do konce 19. století. V roce 1888 vzniklo v tomto moravském městě soukromé muzeum učitele Františka Slaměníka, jehož koníčkem bylo shromažďování a sběr spisů J. A. Komenského včetně všech pamá-

⁵ Uvedené latinské přísloví lze volně přeložit do češtiny slovy „přes překážky ke hvězdám“.

⁶ Východiskem pro vznik textu této podkapitoly se staly rešerše konseptů hned několika různých zdrojů. Její konečnou podobu nejvíce ovlivnil obsah připravovaných materiálů pro vypracování seminární práce, Mgr. Zuzany Zalabákové, která je kolegyní autorky této knihy. Tématem z dějin přerovského muzea se v roce 2013 tato historička podrobně zabývala za účelem završení studia kurzu s názvem *Škola muzejní propedeutiky AMG*.

tek týkajících se jeho osobnosti a literárních děl o něm.⁷ 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 expozice.⁸ 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 a populárních článků v odborných časopisech nebo v místním tisku. Během 2. světové války zůstalo muzeum veřejnosti přístupné, kromě let 1944–1945, kdy byla budova zámku uzavřena.

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; ty 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 nenesetkala s ohlasem; Přerované svůj zájem nasměrovali na aktivní účast na vlastivědných autobusových zájezdech po kulturně-historických a přírodních památkách. Na počátku 60. let vzrostl zájem veřejnosti o přírodovědné a společenskovední 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.⁹ 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 návštěva instituce postupně ztrácela na kvalitě i smyslu.

7 V Přerově existovala v té době ještě další tři muzea – Městské muzeum, Teličkovu muzeum a Hudečkovu muzeum.

8 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.

9 Roku 1978 se muzeum vrátilo k dřívějšímu názvu Okresní vlastivědné muzeum J. A. Komenského v Přerově.

Pracovníci přerovského muzea 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 míst, která 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 z výkladu 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 byla rozšířena o badatelskou práci, kterou studenti často spojovali se středoškolskou odbornou činností. V podobném duchu se odvíjela prezentační činnost přerovského muzea až do konce 20. století.¹⁰

1.2 Vývoj od roku 2009 až do současnosti – „edukační obrat“ přerovského muzea¹¹

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 nesoudržných 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 školních vzdělávacích programů. 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 téměř padesátitisícovém moravském městě začíná docházet k systematickému naplňování vize Josefa Beneše, českého muzeologa: „*Muzeum zespolečenštuje autentické hodnoty kulturního dědictví.*“ (Beneš, 1980, s. 28) Přerovské muzeum pod vedením nového ředitele,

10 „*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.*“ (Jiráček, 2010, s. 77; dostupné také 2010, [online])

11 Podkapitola 1. 2 kopíruje autorskou část obsahu odborného příspěvku *Vztahy muzea a školství v Přerově v minulosti ve srovnání se současným využitím edukačního potenciálu muzejních prezentací předneseného na mezinárodní vědecké konferenci Fenomén kulturního dědictví v spoločnosti - dejiny, súčasný stav a perspektívy*, kterou ve dnech 13.–15. 11. 2012 uspořádala FF UK Bratislava. (Kovářová, Tomešková, v tisku)

Mgr. Radima Himmlera, se začíná na více úrovních rychleji otvírat 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 kulturně-historickým hodnotám. To však neznamená, že je z centra pozornosti muzea vytlačen respekt k muzejním obsahům – naopak: například v edukačních programech přerovského muzea pro školy je kladen důraz na aktivní motivovanou činnost žáků s obsahem, což s sebou nese možnost zlepšovat kvalitu vzdělávání v reálných učebních situacích.

Poučený čtenář knihy si pravděpodobně umí představit aktuální nároky muzejně-edukační praxe s ohledem na profesionální způsoby zprostředkování vzdělávacího potenciálu obsahů muzejních expozic a výstav. Stejně tak mnozí současní historikové (např. Kovářová, 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 a realizace vzdělávací strategie muzea byla do přerovské paměťové instituce v srpnu roku 2009 přijata muzejní pedagožka, Mgr. Kateřina Tomešková, která byla pověřena zodpovědností za „oživení“ muzejních expozic a výstav v zámeckých prostorách a za využití jejich edukačního potenciálu.¹² 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 Muzea Komenského v Přerově (pod křídly výstavního a programového oddělení) se vzdělávací nabídkou pro školní skupiny i širokou veřejnost. Klíčovým motivem edukačních programů pro děti a mládež přerovského muzea se stalo zhmotnění teze ŠKOLA HROU v praxi.¹³

12 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 ORNI-Su jsou založeny na interaktivních metodách, jejich cílem je především radost z objevování souvislostí a vytváření vlastních postojů k problémům.

13 Všechny potřebné informace k nabídce edukačních programů pro školy jsou uvedeny na webových stránkách muzea. U nabídky každého z nich je připojen informační leták, plakát a několik dokumen-

Zdejší nabídka „muzejního kurikula“ se snaží naplňovat požadavky rámcových 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 zaměřenými na 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-zertovné posezení ve školních škamnech*).

Ke konci roku 2013 se Muzeum Komenského v Přerově 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 animací se v současné době již nelze aktivně zúčastnit, protože zprostředkovávaly obsahy krátkodobých muzejních výstav a logicky zanikly společně s jejich ukončením.



Obr. 3, 4, 5: Společné lektorování průvodců MKP v historických rolích manželů Slaměnkových a paní profesorky Splašené Sardele (edukační program *Veselé vyprávění ze staré školy*). Zdroj: Fotoarchív MKP.



tárních fotografií z průběhu konkrétního programu. Do obsahu většiny nabízených programů lze také nahlédnout prostřednictvím autorských filmových snímků. Dostupné z: <http://www.prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/pro-skoly>.

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 přerovského muzea“ stojí dozajista zájem vedoucích pracovníků instituce o kvalitní naplňování vzdělávací funkce muzea. Vyšší úroveň učení a vyučování v edukačních celcích sledovaného 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 kulturně-historickým účinkem a přivádět je k pochopení historického kontextu vzdělávacího tématu.

Od roku 2011 jí při realizacích programů pomáhá muzejní lektorka, Bc. Petra Trlidová, DiS. Na úspěšném obrazu současných edukačních programů mají od roku 2013 také svůj podíl ostatní průvodci muzea, Olga Halusková a Jaroslav Chmelař (obr. 3–5). Pokud čtenáře knihy 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.

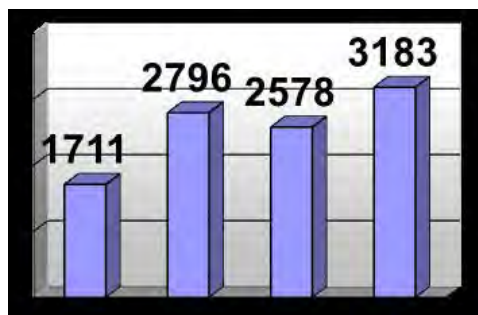


Zvláštností muzejní edukace je skutečnost, že její obsah je zásadní měrou určen či ovlivněn muzeálií, jež představuje velmi specifický edukační prostředek. Ten přitom není pouhým zdrojem informací a poznatků, ale je především prostředkem zajišťujícím integritu a kontinuitu vývoje společnosti. Je nositelem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

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

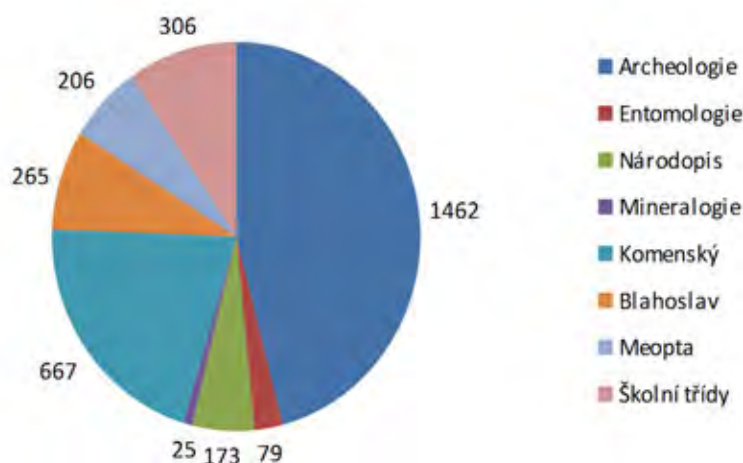
V době nevyrovnaného vývoje moderního českého školství tak stojí nejen před přerovským muzeem velkolepá příležitost, kterou se současní muzejníci pod záštitou mladých oborů, jakými jsou muzeologie a muzejní pedagogika, snaží co nejlépe uchopit a využít vzdělávací potenciál sbírkových předmětů ke zkvalitnění vzdělávání. 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 školy – příznivce muzejního poznávání 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 především z Olomouckého, Moravskoslezského a Zlínského kraje jsou každoročně pracovníky muzea osobně osloveni 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. 6).¹⁴

¹⁴ 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 „sa-



Obr. 6: Graf návštěvnosti edukačních programů MKP v letech 2010 – 2013.
Zdroj: Autorské materiály.

Za nejnavštěvovanější, a tedy pravděpodobně i za nejspěšnější 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. 7).¹⁵



Obr. 7: Graf počtu účastníků jednotlivých edukačních programů pro školy v r. 2013.
Zdroj: Autorské materiály.

moobslužného“ 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.

15 O tom, že skupiny školních dětí a mládeže láká programy oživené prostředím muzejních expozic a výstav, svědčí grafy a tabulky návštěvnosti MKP. Za rok 2013 činí celkový součet účastníků zámeckých animačních programů 3183: Archeologie – 1462, Entomologie – 79, Národopis – 173, Mineralogie – 25, Komenský – 667, Blahoslav – 265, Meopta – 206 (+ 702 návštěvníků používajících „kufříky“), Školní třídy – 306.

K vytvoření představy čtenářů o obsahovém rozptylu zprostředkovaných témat přerovské muzejní edukace může posloužit krátký vhléd do dokumentu MKP, který podává informaci o vývoji společnosti za fiskální rok. Výkaz práce edukačního pracoviště ve Výroční zprávě MKP za rok 2013 přináší informace 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, tak o nově vzniklých programech.

Předloženou kapitolu, která umožnila čtenářům krátce nahlédnout do aktuálního stavu nabídky edukačních programů popisovaného muzea¹⁶ jako místa kvalitativního výzkumu, uzavíráme informací, která může napomoci ilustrovat představu o široké pracovní náplni muzejní pedagogiky. Za každodenní činností popisované profese nelze vidět jen přípravu a realizaci edukačních programů pro školy, ale také vytváření jiných prezentačně-vzdělávacích akcí pro odbornou i laickou veřejnost (obr. 8 a 9).¹⁷

16 Kromě tradičního způsobu přibližování vzdělávacích obsahů stálých expozic mladé generaci přišli na jaře 2013 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 badatelských rolí, v nichž 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 úkolů 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 v různých obdobích dějin; dnešní školáci tak „na vlastní kůži“ mohou zažít v prostorách dobových tříd celou škálu zcela netradičních vzdělávacích aktivit.

17 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>>.



Obr. 8: Fotodokumentace z jiných prezentačně-vzdělávacích akcí pro veřejnost – vernisáž výstavy *Staré časy „datlovací“*.
Zdroj: Fotoarchív MKP.



Obr. 9: Fotodokumentace z jiných prezentačně-vzdělávacích akcí pro veřejnost – workshop muzejní pedagogiky *Teorie praxi a praxe teorii*. Zdroj: Fotoarchív MKP.

3. SUBKULTURA DĚTSKÝCH NÁVŠTĚVNÍKŮ MUZEÍ

Od popisovaného obrazu výrazného trendu „obratu muzeí k návštěvníkovi“ se v posledních několika letech v zahraničí i u nás začíná odvíjet rostoucí důraz na soustavné zaujetí kvalitou. Měřítkem úspěchu muzea už dnes není jen počet návštěvníků, ale především nabídka „prožitků“, které mohou přichodzí zájemci o aktivní pobyt v expozici či výstavě získat. Zohledňování aspektu porozumění návštěvníkům se v praxi začíná odrážet „v novém pojetí“ naplňování edukační funkce jednotlivých



Obr. 10: Fotodokumentace příkladů projektového vyučování v muzeu – realizace školního projektu na téma *Lovci mamutů*;

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 zvyšováním 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 myslí oborového teoretika, reflektivního praktika nebo výzkumníka. Již úplně první myšlenka na nový edukační záměr má úzce souviset se zvážením a jasným definováním cílové skupiny. Znamená to, že pokud si muzejní pedagog zvolí určitou cílovou skupinu ke zpřítomnění muzejního obsahu, musí ji identifikovat a zároveň dobře zvážit, co od ní může očekávat a co jí může nabídnout.

Nejinak je tomu u vyjasňování vztahů muzea se školou, kdy se mají stát aktivními účastníky muzejně-edukačních programů žáci a studenti nejrůznějších typů a stupňů škol. Přizpůsobit edukační podmínky v muzeu 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 vzájem-

né spolupráce na vzdělávání a výchově konkrétních skupin žáků a studentů. Edukační pracoviště MKP lze považovat za typický příklad instituce, kde je respektován uvedený postup od doby, kdy padlo rozhodnutí systematicky zaměřit svou pozornost na školy jako na početně významnou skupinu návštěvníků. V posledních letech se v přerovském muzeu také intenzivně hledá prostor pro podněcování zájmu rodin s dětmi o mezigenerační vzdělávání. Tato skutečnost nepřímou odráží soustředěný zájem muzejní pedagožky o optimální využití vizuálního potenciálu vystavených sbírkových předmětů v edukačním procesu takovým způsobem, aby mohly co nejlépe „promlouvat“ k dětským návštěvníkům s ohledem na široký rozptyl jejich schopností, znalostí, ale i zájmů.¹⁸

Vědomí si faktu, že poznání nevzniká bezděčně, se na přerovském edukačním pracovišti pravidelně zamýšlíme nad vhodnými způsoby zprostředkovávání kontaktu dítěte se sbírkovým předmětem nebo jeho substitutem. Zaujati myšlenkami na realizaci 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 stimulovaly k řečovým projevům. Z pozorování edukačních procesů vyplývá, že každá muzeálnímu může být doprovázena spontánní 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 hledáním vhodných způsobů směřujících k porozumění muzeáliím a skutečnosti, kterou zpřítomňují a na niž odkazují, lze spatřovat snahu muzejní pedagožky o zajištění přípravy žáků na zvládnutí komplexních badatelských projektů (obr. 10 a 11). Tato učební strategie souvisí s přípravou podmínek pro realizaci plánovaných obsahů, které mají vycházet vstříc cílům školní výuky. Subkultura školáků tak stojí v centru našeho muzejně-edukačního zájmu.

1.3 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 potřeby širokého spektra návštěvníků z řad školních dětí a mládeže. Aдекватně reagovat na specifické potřeby dětí od tří let nebo na věkově nehomogenní subkulturu žáků z málotřídních škol také znamená seriózně zvažovat jinou úroveň pomoci, ale i samotný způsob asistence než například odborné doprovázení středoškolských, ev. vysokoškolských studentů na cestě k lepšímu porozumění obsahům expozic a výstav. 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.



Obr. 11: Fotodokumentace příkladů projektového vyučování v muzeu – realizace školního projektu na téma *Umění lovců*. Zdroj: Fotoarchív MKP.

procesů, v nichž prostřednictvím promyšlených učebních metod probíhá komunikace a interakce „nad obsahem muzeálií“. Vzhledem k obecné „neprobádanosti“ tohoto procesu jsme společně se čtenářem zainteresováni na jeho studiu, což souvisí s detailním bádáním nad způsoby porozumění a s uchopením vztahů mezi žákovskými prekoncepty a obsahem muzejního učiva. Za porozuměním didaktickým rekonstrukcím vzdělávacích muzejních obsahů a jejich kvalitám se ukrývá poznání procesu obsahové transformace zakotvené v muzeáliích, které se zatím v českých paměťových institucích děje více méně „na okrajích“.

Seriózně rozpoznat a citlivě porozumět podstatě hybných sil muzejní edukace může pro čtenáře knihy znamenat mimo jiné analyzovat jednání přerovských facilitátorů v situacích, kdy se snaží navázat vzdělávací dialog s dětskými účastníky programu. Každý takový rozhovor lze považovat za líheň nových vzdělávacích motivů. S oporou v řadě dobrých pedagogických zkušeností se publikováním odborného textu této knihy pokoušíme podhalit jádro přerovských muzejně-edukačních

18 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)



Obr. 12: Momenty z průběhu prezentovaného workshopu, z nichž přímo číší příjemná atmosféra podnětného pracovního setkání. Zdroj: Fotoarchív MKP.

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)¹⁹

4. „NA CESTĚ MEZI TEORIÍ A PRAXÍ“ URČITĚ 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 sice v posledních letech 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 2013 se v prostředí přerovského muzea u společného stolu sešli jak teoretici, např. dlouholetý guru výtvarné pedagogiky, tak i mnozí praktici – „rekové“ muzejně-edukační praxe s nepřehlédnutelnou profesní zkušeností.

4.1 Reflexe celostátní odborné akce muzejněpedagogické disciplíny²⁰

Pro lepší představu českých muzejníků a pedagogů přinášíme informaci o workshopu nazvaném *Muzejní pedagogika: Praxe teorii, teorie praxi*.²¹ Akce se uskutečnila v přerov-

¹⁹ 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*.

²⁰ Text podkapitoly koresponduje se stěžejní částí obsahu stejnojmenného populárně-naučného článku dokumentujícího oborovou akci, který vyšel v plném znění v bulletinu Asociace muzeí a galerií ČR (Tomešková, 2013b, s. 10–11).

²¹ 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-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>>

ském muzeu na začátku září 2013. Vzpomínka na nečekaný zájem praktiků o konfrontaci profesních názorů s teoretiky zpětně přivedla autorku knihy, která mimochodem stála za organizací uvedené akce, k ohlédnutí za úspěšným oborovým setkáním. Nabízející se publikační příležitost směřuje ke společné reflexi historie tehdejších událostí. Pocit autorky této knihy, „že se *cosi důležitého událo kdesi na okraji*“, dnes stojí za připravovanou řadou dalších pracovních seminářů a workshopů zaměřených na kultivaci muzejněpedagogické profese.



Obr. 13–15: Momenty z průběhu prezentovaného workshopu, z nichž přímo číší příjemná atmosféra podnětného pracovního setkání. Zdroj: Fotoarchív MKP.

naplňování široké škály cílů institucí, ale také vzácná možnost osobně načerpat cenné informace z vědeckého oboru. Z těchto 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 České republiky, 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 k zajímavé společné diskusi o závažných profesních tématech u kulatého stolu.

Sedmi desítkám účastníků prezentovaného workshopu muzejní pedagogiky bylo v zájmu přerovského zámku připraveno k posouzení hned několik ukávek 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 nichž 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



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 Šobáňová, 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 popisovaného oborového „společenství myslí“ ovlivnila příjemná atmosféra, díky níž bylo během workshopu možné zaslechnout ve zdech přerovského zámku spoustu zajímavých tvůrčích nápadů na postupnou kultivaci jedné z muzejních profesí (obr. 12 až 19).

Závěrem lze jen dodat, že naše město v samotném srdci Moravy můžeme vzhledem k aktivnímu přístupu edukačního pracoviště Výstavního



Obr. 16–19: Momenty z průběhu prezentovaného workshopu, z nichž přímo číší příjemná atmosféra podnětného pracovního setkání.
Zdroj: Fotoarchív MKP.



a programového oddělení Muzea Komenského v Přerově nadále považovat za místo snahy aktivního hledání vhodných cest ke zkvalitňování vzdělávání.

Na workshopu byla přislíbena realizace dalších oborových počínů

Během workshopu na přerovském zámku si předváděná strategie učení, opřená o zajímavé aktivizační metody, 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 a svou vlastní profesní



činnost. Ohlédnutí za úspěšným workshopem uzavíráme slovy jednoho z přítomných praktiků: „V nitru každého učitele je uloženo nepatrné semínko teorie, které vždy, když je třeba, může vyklíčit a přinést nečekané možnosti.“

Nezbývá než souhlasit. Zvláště když jde o to, „jak se stát lepším učitelem“ (obr. 20 a 21).



Obr. 20, 21: Dokumentární fotografie výtvarně upravené do podoby historického snímku z 30. let 20. století – názorná simulace učební situace ze staré školy (hraná scénka učebního přístupu paní profesorky z doby Jaroslava Žáka). Zdroj: Foto účastníka workshopu, Marka Weissbroda z Muzea Beskyd.



Obor se nevyvíjí, obor je rozvíjen lidmi, kteří jsou s ním propojeni. (Kasíková, 2008, s. 165–169)

5. „TO“, CO NÁS TRÁPÍ... ANEK JAK SE STÁT LEPŠÍM UČITELEM (vhled do kauzálního 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 kulturní a historické dění. Obecným problémem je mnohdy prosté navázání užšího vztahu ke vzdělávací činnosti v daném vyučovacím předmětu. Vzhledem ke změnám v postmoderní společnosti je zcela pochopitelné, že například tradiční vymezení dějepisu „s důrazem na transmisi teoretické báze předmětu s cílem rozvoje vědomostí, schopností, dovedností a hodnot žáků“ (Labischová, 2008, s. 10) už v dnešní době takřka není realizovatelné. 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 zcela výjimečných podob (obr. 22), které mohou pozitivně ovlivnit úroveň kvality vzdělávání v muzeu. S ohledem na takto postulované pojetí muzejní edukace si navíc muzejně-pedagogičtí praktici začínají uvědomovat problém nutnosti integrace znalostí. Nejde přece jen o pomoc prostému osvojování školního kurikula, ale o efektivní uchopení nabízející se

možnosti využít řady nových pojmů a didaktických aspektů při výchově a vzdělávání mladé generace v muzeu.



Obr. 22: Fotografický snímek pořízený při pozorování procesu vyučování a učení 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.

5.1 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.

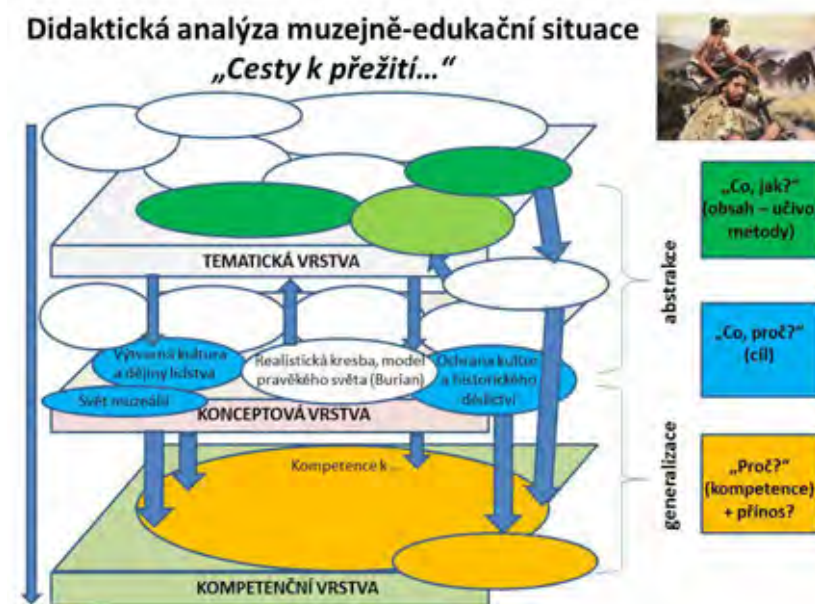
„Všechno má nějakou příčinu!“ Uvedená slova pravděpodobně v dětství slyšela většina z nás od rodičů, prarodičů nebo taky například od paní učitelky ve škole. Snad právě proto osobní vzpomínky autorky knihy, které pramení z dlouholeté profesní zkušenosti nabyté v realitě školy, mají pomyslně přenést čtenáře do prostředí muzea. Pro vytvoření příznivé vzdělávací atmosféry se můžeme začít společně zabývat něčím tak zdánlivě nepodstatným, jako je například jedno z českých nejen 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“. (Kolářová, 2000, s. 193) Uvedený fakt vypovídající o 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 započítí komunikace ve snaze vyřešit předložený problém. S pocitem zodpovědnosti za úroveň vzdělávání dětí jsme se rozhodli zabývat hledáním odpovědí na otázky související s jeho zkvalitňováním.

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 prostor pro pedagogickou činnost na úrovni formálního, neformálního i informálního vzdělávání. Řízení procesu učení však s sebou nese zodpovědnost za dosahování vytyčených edukačních cílů. Pokud se v muzeu rozhodneme efektivně plnit cíle na jakékoliv úrovni obecnosti, pak by nás řešení „tohoto problému“ mělo víc než zajímat...

Poučný vhled do specifika muzejně-pedagogické reality nabízíme čtenářům knihy v kapitole, jejíž obsah se dělí na tři části: první podkapitola směřuje k nabídce společného zvažování příčin a důsledků kvalitního osvojení poznatkové báze učitelství²² v profesi

22 Pojem „poznatková báze učitelství“ vyjadřuje „kodifikovaný nebo kodifikovatelný agregát poznatků, dovedností, porozumění a technologie, etiky a dispozic, kolektivní zodpovědnosti a současně způsobů, jak je

muzejního pedagoga; druhá část seznamuje čtenáře s metodickým postupem opírajícím se o agregát poznatků nezbytných k didaktickému uchopení reflektivní praxe; třetí podkapitola reviduje význam systematického využívání metodického postupu při analýzách edukační činnosti a čtenářům umožňuje promýšlení zobecňujících závěrů. Upravený model reflektivního praktika, který směřuje k detailním textovým i grafickým analýzám muzejně-edukačních situací (obr. 23), souvisí stejně jako ve škole s prozkoumáním didaktické práce učitele s obsahem. V jádru jeho pozornosti stojí zájem o pojmenování způsobů, které efektivně vedou k předávání muzejních obsahů.



Obr. 23: Snímek přenesený z powerpointové prezentace autorky, vytvořený k představení postupu vzniku konceptového diagramu jako názorného modelu výuky (muzejní edukace). Zdroj: Materiály autorky.

Úvahou o významech aplikace odborného diskursu do každodenní analytické činnosti praktika bychom rádi přispěli ke společné oborové diskusi ve smyslu odhalování komponent „profesního vidění“,²³ jejíž prezentace může obohatit znalost muzejních pedagogů a v praxi zpětně posloužit k obhajobě prokazatelných kvalit vzdělávání.

reprezentovat a komunikovat“. (Shulman in Janík, 2005, s. 41)

23 Odborný termín „profesní vidění“ může být chápán jako jeden z perspektivních pojmů využitelných při úvahách na téma (učitelské) profesionalizace. Problematiku učitelské profese lze posuzovat 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, Janík, 2012, s. 181–204)

Reflexivní uvažování o různých alternativách rozvíjí učitelovo profesní vidění a jednání, a je tak jedním z prostředků profesního rozvoje učitelů. (Janík, Najvar, 2012, s. 45)²⁴

5.1.1 „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 určité 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 in Janíková, Vlčková, 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 poměrování vztahu mezi procesem výuky a jejími výstupy odpovídá velmi neuváženému laickému názoru. Expertní náročnost analyzování obsahu muzejní edukace a jeho kvalit umožňuje jediné seriózní posuzování velkého množství proměnných, které stejně jako ve škole působí při procesu učení v muzeu. Za úvahu 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.

5.1.2 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 souvisí 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 účinného uplatňování didaktických zásad neexistuje, a proto nezbyvá než souhlasit s názorem teoretiků, že s výběrem efektivních 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“. (Slavík, 2003, s. 202–205) V jejím kontextu určitě stojí za zvážení myšlenka, 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...

Nedostatečné znalosti muzejního pedagoga a jeho nesprávná komunikace s návštěvníky může negativním způsobem ovlivnit kvalitu muzejní edukace. Analogický jev v rovině muzejní pedagogiky může vznikat z pohledu odborných pracovníků uvnitř instituce, jednat se ale může také projevat 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 transmisi cílů muzejní edukace.

K vyslovení prezentovaného společného oborové přání nás přivádí myšlenka, že vyřešit *pedagogický problém* pravděpodobně může znamenat vážit si teorie, ne jí pohrdat nebo ji 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,*

24 Citát Tomáše Janíka zastřešuje rubriku *Didactica viva* v časopise *Komenský*, která od roku 2012 přináší analyzované přepisy autentických situací z výuky napříč školními vyučovacími předměty. Náměty publikovaných didaktických kazuistik mají učitele inspirovat ke změnám kvalit vlastní pedagogické činnosti.

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) 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 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 přesvědčivým důvodem 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 z osobněním jejich typických představitelů. Pokud pronese teoretik v muzejním prostředí obdobná slova, například „*že muzeum pomáhá ve stavbě mostů k porozumění kultuře*“ (Jagošová, Mrázová, 2010, s. 79), pak se za uvedeným názorem dozajista ukrývá nejen pravdivá výpověď o významu specifického zaměření instituce, ale také příležitost k ohodnocení činnosti jeho odborných pracovníků veřejnosti.

Na nezastupitelnost muzejněpedagogického povolání poukazuje především široká škála nabízených programů, které systematicky zpřítomňují edukační potenciál sbírek. Proto za realizaci muzejně-edukačních celků musí stát profesionálové, kteří jsou schopni vybudovat efektivní vzdělávací koncepci muzea. Od *profesního profilu učitele* (Malach, 2002, s. 43)²⁵ se stejně jako ve škole také v prostředí muzea musí odvíjet naplňování všech

25 „Profesní profil učitele v jakémkoliv prostředí se skládá z odborných kompetencí (komunikačních, motivačních, prezentačních, diagnostických a organizačních) a osobnostních předpokladů (např. morálního profilu,

úrovni edukačních cílů. Muzejní pedagog je plně zodpovědný především za stanovování a plnění cílů nejrůznějších forem muzejní edukace, ale přitom musí respektovat cíle obecnějšího charakteru, které souvisejí s celkovou vzdělávací a výchovnou strategií muzea nebo se dotýkají celospolečenské působnosti instituce.

5.1.3 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 podkapitoly a cítit v muzeáliích silnou oporu jako ve fenoménu, který nám přináší určitou výhodu oproti ostatním edukačním institucím. Shodneme-li se na tom, že můžeme autentický sbírkový artefakt teoreticky považovat za předmět zájmu a učení, který se nabízí k interpretaci a komunikaci, pak je naší povinností návštěvníkou obec podněcovat k pochopení jeho významu. Hloubka poznávání bývá při muzejní edukaci mnohem intenzivnější především díky přítomnosti muzeálií při realizacích učebních úloh. K porozumění jejich obsahům se nabízí využít prvky alternativního školství. 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*²⁶ a integrita zprostředkování muzejních obsahů. Přitom je nutné v procesu učení zohledňovat *psychodidaktické požadavky*²⁷ 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*. (Janko, 2012, s. 24)²⁸ Na této úrovni dochází při vzdělávání v muzeu (stejně jako ve škole) ke kognitivnímu zpracování obsahu žáky. Lepšímu zapamatování si pojmů poslouží názorný obrázek (obr. 24).

pedagogického taktu, lásky k vychovávaným apod.).“

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

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

28 „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.“



Obr. 24: Snímek přenesený z powerpointové prezentace autorky, vytvořený k představení metodologického postupu řešení výzkumného záměru – téma: tři úrovně transformování obsahu.
Zdroj: Materiály autorky.

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) Proces učení v muzeu většinou doprovází bohatý rozhovor, který se odvíjí od porovnávání znalosti jedinců a přivádí skupinu k širšímu odhalování muzejních témat. Prezentovaný 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.“ (Horáček, 1998, s. 63) Právě takovým požadavkům na komunikaci nejlépe odpovídá *reflektivní rozhovor* (Slavík, 1999, s. 222)²⁹, který se zpravidla velmi dobře rozvíjí v podmínkách přiměřeně strukturovaných edukačních programů s ohledem k poznávacím možnostem jejich

²⁹ „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.“

účastníků. Ze závěrů reflexe muzejně-edukační praxe vyplývá, že „k nejvíce oblíbeným formám oživujících činností pro všechny věkové skupiny návštěvníků patří hravá animace.“ (Tomešková, 2011, s. 216)

5.2 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 muzejně-pedagogické 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 práce 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. (Janík, Slavík, Najvar, 2011, s. 94) Podobně jako u zpětného pozorování běžné výuky 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.

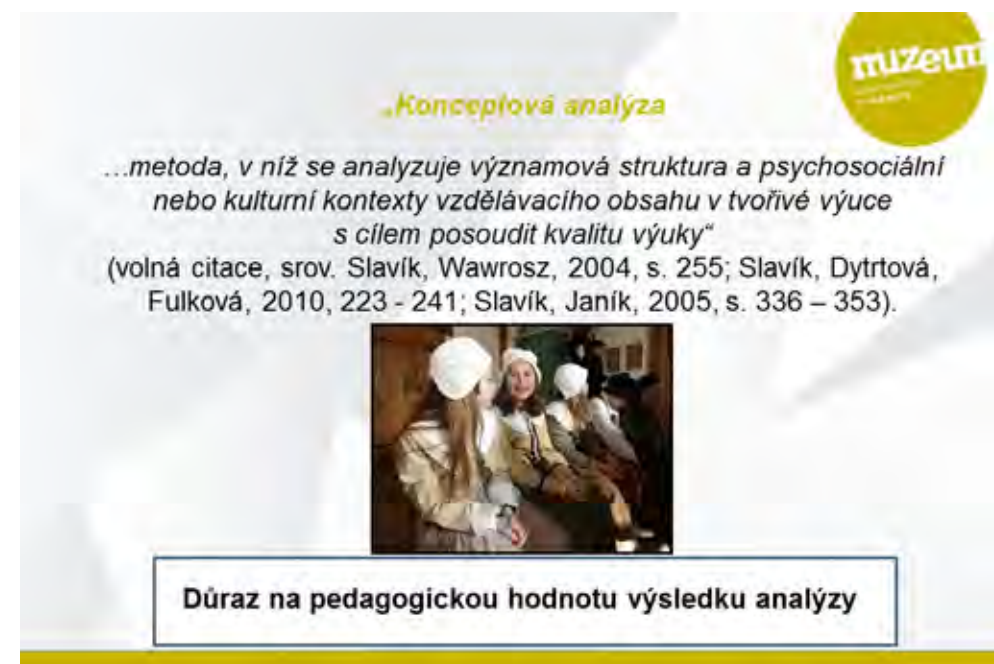
Často diskutovaný problém obhajoby mladého oboru v českém prostředí skrze zlepšování kvalit muzejní edukace souvisí i se současnou podobou společenského vymezení funkcí muzea v naší republice. V těchto institucích jsou to právě muzejní pedagogové, kteří dnes také nesou zodpovědnost za výchovu a vzdělávání 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.*“ (Šobáňová, 2012a, s. 187) 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.* (Waidacher, 1999, s. 138)

5.2.1 Aby „učení“ bylo lepší aneb Proč se zpětně zabývat muzejní edukací

Většina muzejních pedagogů může na uvedenou výzvu reagovat pozitivně, protože si intuitivně uvědomuje své profesní nedostatky. Ač si připouští chyby ve svém mnohdy neprofesionálním jednání, které mají vliv 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 muzejní pedagog například mnohokrát naplánoval, připravil i několikrát v praxi realizoval edukační program pro školy a přestože bylo muzejní „učivo“ odborně správné, zajímavé i dostatečně široké, měl po vyučování pocit, „že tady něco nehraje“. Pochybnosti, které se zrodily v jeho mysli, byly pravděpodobně ovlivněny výskytem signálů, které poukazyvaly 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 to, 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 analyzovat 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 pak vy-

plyne profesní příležitost k vynaložení dalšího úsilí k vytvoření 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*“ (Slavík, Lukavský, Hajdušková, 2010, s. 71)³⁰ 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, Dyrtrtová, Fulková, 2010, s. 224)



Obr. 25: Snímek přenesený z powerpointové prezentace autorky, vytvořený k veřejnému představení metodologického postupu řešení výzkumného záměru – pojem: konceptová analýza. Zdroj: Materiály autorky.

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*“ (op. cit., s. 227) Uvedený teoretický poznatek (zvláště cenný v kontextu uvedeného typu paměťové instituce) současně přináší

30 Alterace – změna, která má zkvalitnit výuku (příp. muzejní edukaci). „Zlepšující alterace výuky jsou hodnotnější alternativy činností v příslušném typu situace.“

návrh možného využití *konceptové analýzy* (op. cit., s. 230; srov. Slavík, Lukavský, Ha-jdušková, 2010, s. 71, nebo Slavík, Wawrosz, 2004, s. 255)³¹ 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) Lepšímu zapamatování si pojmu poslouží názorný obrázek (obr. 25). V didaktické rovině muzejní pedagogiky je cílem metody 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.

I dobrá situace může být vylepšená.
(Janík, Najvar, 2012, s. 45)

5.2.2 „Na půli cesty“ aneb Už vím, že se chci stát reflektivním praktikem...

Každý profesionál v jakémkoliv oboru je si 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 profese³². Ten, kdo si situaci pečlivě promyslel a je s ní ve vnitřní shodě, se pravděpodobně rozhodl stát se 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*. (Janík, Slavík, 2009, s. 117) 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.

31 „*Konceptová analýza – metoda, v níž se analyzuje významová struktura a psychosociální nebo kulturní kontexty vzdělávacího obsahu v tvořivé výuce s cílem posoudit kvalitu výuky.*“

32 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 návštěvnickou skupinou apod. (Volná citace muzeoložky, Mgr. Lenky Mrázové, z odborného příspěvku na celostátní konferenci muzejní pedagogiky *Teorie praxi a praxe teorii*, která se uskutečnila v Muzeu Komenského v Přerově 9. – 10. září 2013.)

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 problémem zajistit *záznamy hospitací z muzejní edukace*³³. „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 cílováním profesní schopnosti „*rozpoznávat kvalitu výukových situací, navrhnout jejich zlepšení a tyto návrhy zdůvodňovat*“ (Janík, Slavík, Najvar, 2011, s. 11), což je možné jen v případě porozumění vlastnímu pedagogickému jednání 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 popsány a teprve pak mohou posloužit k poučení i zpracování 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 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 opírat 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 jakéhokoliv 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)*“, případně „*je-li cíleně podporován ke schopnosti porozumět jeho „tajemství“ a docenit je*“. Jinými slovy, z hloubkového studia obsahu muzejně-edukačního procesu může reflektivní praktik díky aplikaci konceptové analýzy do kazuistiky názorně zdůvodnit například efektivitu objektového učení, ale též poukázat na další přesahy muzejní edukace.

33 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.

5.2.3 Návod na tvorbu konceptové analýzy aneb Jak uchopit slibovaný metodický postup...

Pro odlehčení započítí 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 historického 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“ historických 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 souboru přiměřených informací potřebuje také předem připravenou škálu učebních způsobů (metod), které mu umožní nějakým způsobem vřadit poznatky do procesu vlastního poznávání. Promyšlením metodického postupu směřujícího k porozumění vlastnímu jednání a jeho vylepšením se můžeme nyní začít detailně zabývat.

Podoba předloženého modelu reflektované muzejní edukace se pevně přidrží postupu „hospitační videostudie“, který úspěšně napomáhá porovnávání a zdůvodňování různých názorů při výzkumu obsahu školního vzdělávání.³⁴ Jednoduchá logická predikce, „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 získávání opory (nahlédnutím na snímky školních výukových situací a jejich analýzy) všem doporučujeme uvedenou knihu prostudovat.³⁵

34 Virtuální hospitace přináší relativně nejuplněnější zachycení reálného průběhu výuky. Například dobře 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 také z: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/uvrv/reces/admin/publikace/c1.pdf>>.

35 JANÍK, Tomáš, SLAVÍK, Jan a NAJVAR, Petr. *Kurikulární reforma na gymnáziích: Od virtuálních hospi-*

Při didaktickém uvažování o učebních situacích 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 bývají v konkrétních kazuistikách vzájemně volně provázány.

5.2.3.1 Krok první: anotace (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 zjednodušeně „nahlédnout“ do jeho zaměření, představit si jeho možný „edukační potenciál“, případně být vtažen do specifického muzejního prostředí. Znamenane vstupní poznatky mají napomáhat k porozumění analýzám jednotlivých učebních situací. K obsahu anotace náleží i vzhled do širších institucionálních podmínek umožňujících vznik muzejní edukace, což může napomáhat čtenářskému pochopení nahlížené oblasti v konkrétním vzdělávacím prostředí. Do úvodní části analýzy patří také 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.

b) **Návaznost obsahu** je vazba mezi obsahem muzejní edukace a všeobecně známým nebo školou probíraným obsahem výuky, o němž 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 muzejní edukace náleží i neméně důležité informace o **způsobech**

tací 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>.

(formách³⁶ a metodách³⁷) zprostředkování obsahů účastníkům programu, případně poznámka o jejich propojení. Do výkladu lze zahrnout i výčet nejdůležitějších **didaktických prostředků**,³⁸ které usnadňují učení (obr. 26). 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).

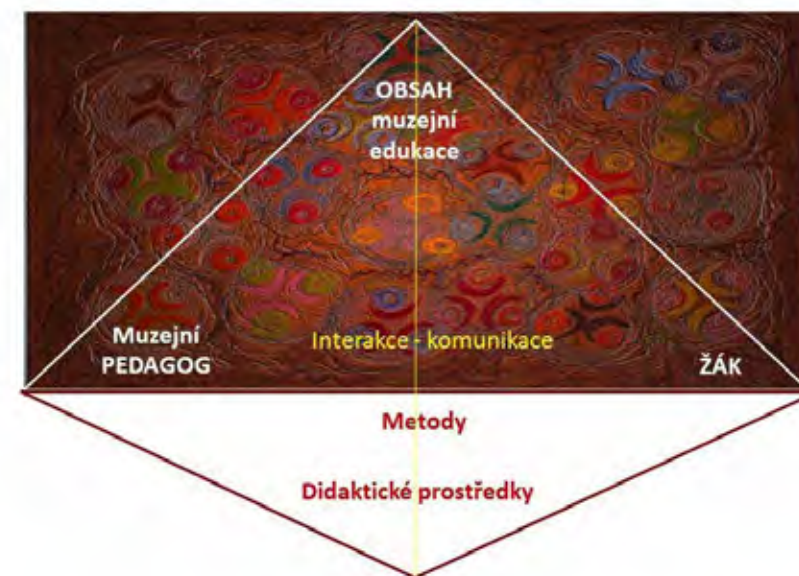
d) Popis činnosti účastníků programu. Popis obrazu muzejní edukace z hlediska toho, čím se její účastníci zabývali, jaké měli učební úlohy a jakým způsobem je plnili. Tento analytický krok může také okrajově zachytit jejich zájem nebo specifické potřeby, případně nastínit možný formativní přesah učení v muzeu a povšimnout si změn v kognitivním jednání účastníků muzejní edukace. Obohacujícím prvkem této části výkladu se může stát například 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.

36 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, 2012b, s. 80)

37 Ač je kategorizace metod pro muzejní edukaci různorodá, 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 expresivně-tvořivé aktivity. Za pozornost stojí i metoda projektová, která podporuje spolupráci muzea se školami. (Maňák, 1995, s. 104)

38 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 pomůček však v prostředí muzea musíme implementovat předměty, které mohou být zároveň součástí muzejních sbírek. Takové reálné předměty lze třídit na přírodní v původním stavu, přírodniny upravené, lidské výtvořiny a výrobky či jevy a děje. Kromě originálních muzeálií se často pro účely edukace využívá substitutů (kopií, faksimile, 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 pomůček bývá zpravidla charakteristický pro tzv. muzejní kuffík, který se stal symbolem muzejní edukace.

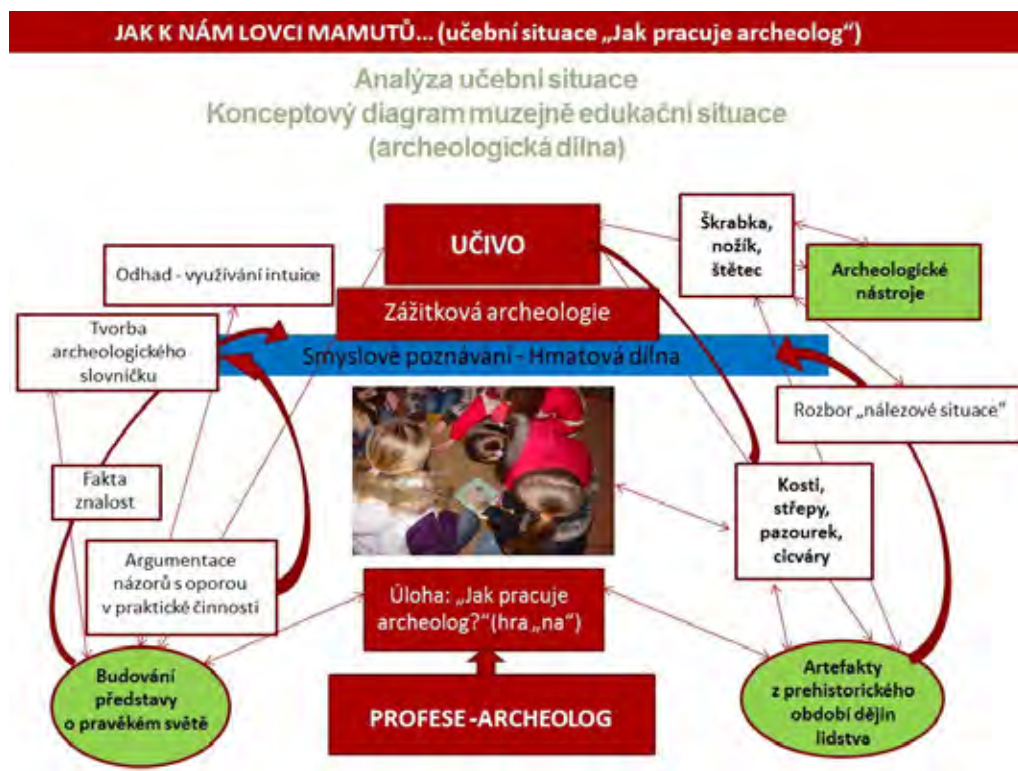
Hlavní prvky v procesu muzejní edukace
(upraveno podle modelu procesu školní výuky Maňáka, Janíka, 2009, s. 85)



Obr. 26: Snímek přenesený z powerpointové prezentace autorky, vytvořený k představení výzkumu. Téma: hlavní prvky v procesu muzejní edukace. Zdroj: Materiály autorky.

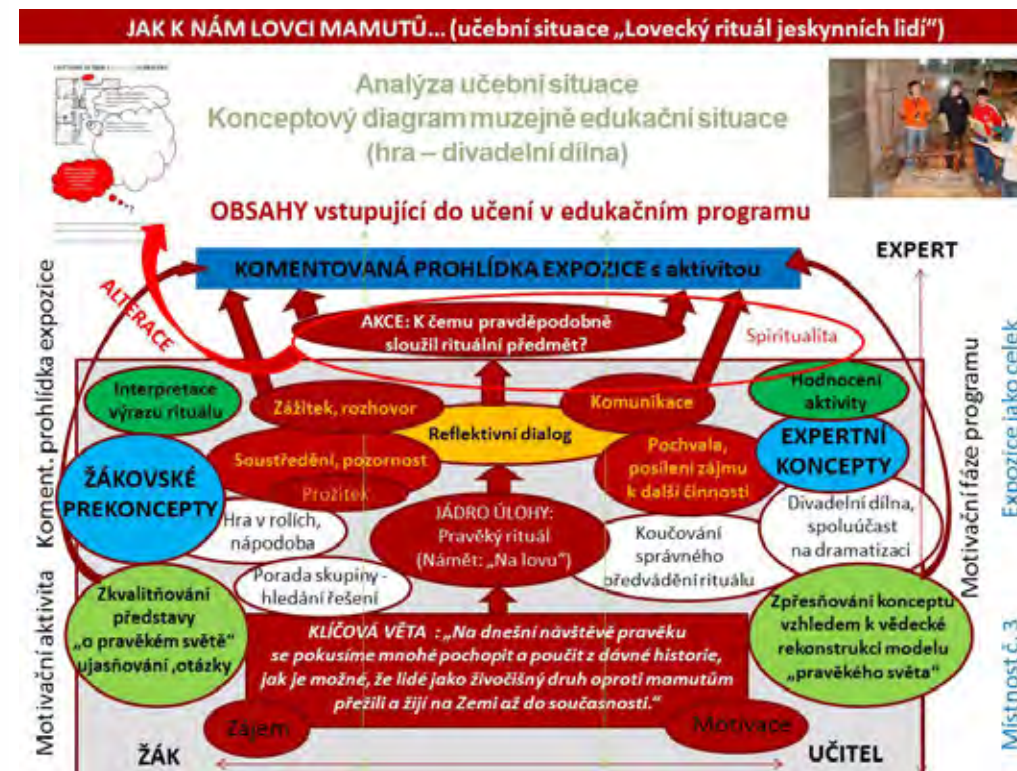
5.2.3.2 Krok druhý: analýza muzejní edukace (rozbor učební situace)

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 činností s učivem. Rozbor učební situace se soustředí na popis struktury, jejích hlavních složek a vztahů. Tento detailní rozbor je zároveň zaměřen na přínos muzejní edukace pro vzdělávací a výchovné obohacení účastníků programu a vede k vyjádření vztahu tématu ke kulturním – oborovým kontextům.



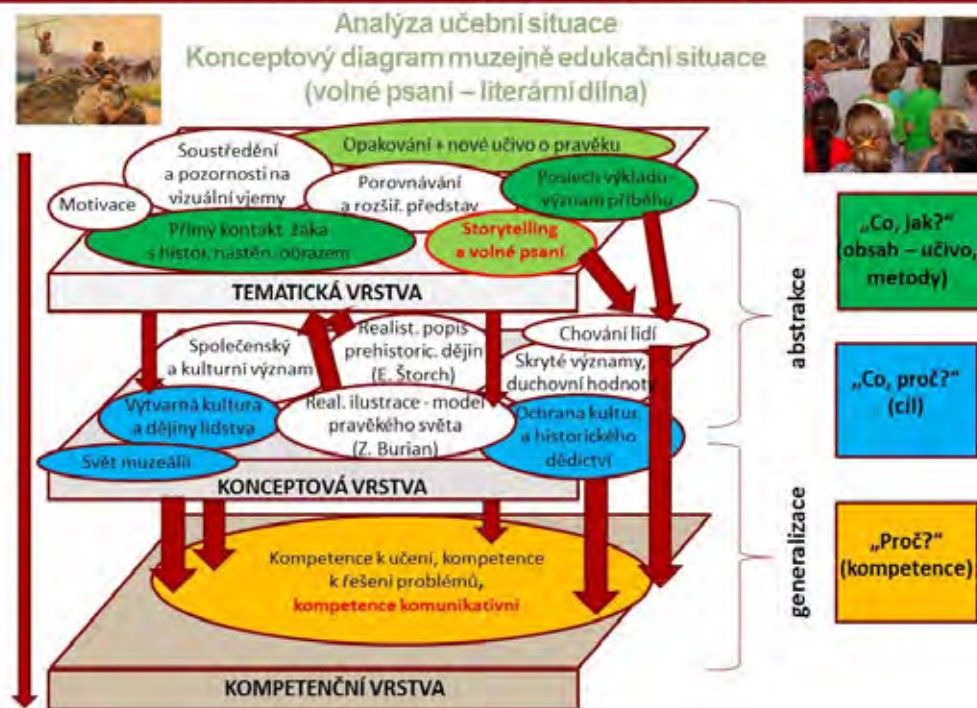
Obr. 27: Dvojrzměrný konceptový diagram muzejně-edukační situace s námětem učební úlohy *Jak pracuje archeolog*. Zdroj: Materiály autorky.

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 se nabízí do něj 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 dvojrzměrného schématu vypadající jako soustava uzlů (konceptů – pojmů) a hran (spojnic mezi koncepty). Svou vizuální podobou může vzdáleně připomínat myšlenkovou mapu (obr. 27).



Obr. 28: Složitější varianta dvojrzměrného konceptového diagramu muzejně-edukační situace s námětem učební úlohy *Lovecký rituál jeskynních lidí*. Zdroj: Materiály autorky.

Jeho složitější varianta se může podobat například bublinovému grafu (obr. 28), který po stranách sloupce s obsahy vstupujícími do edukace zaznamenává žákovské prekoncepty a expertní koncepty.

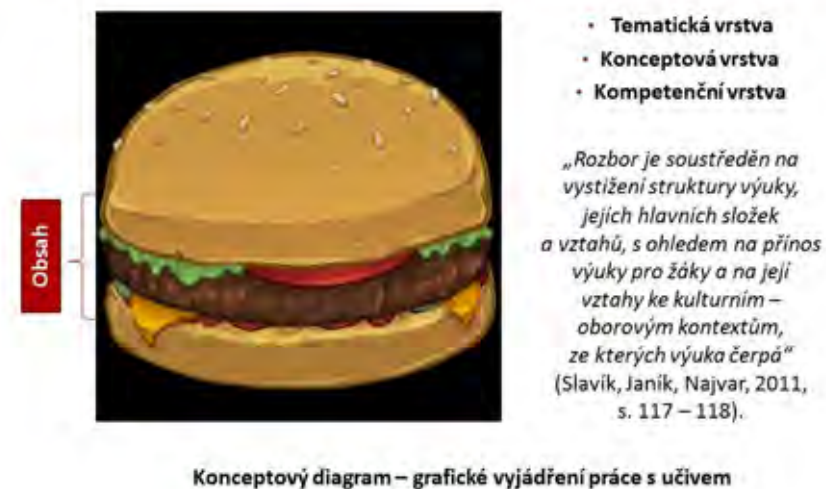


Obr. 29: Trojrozměrný konceptový diagram muzejně-edukační situace s námětem učební úlohy *Jak mohl vypadat život jeskynních lidí*. Zdroj: Materiály autorky.

Informačně velmi bohatý bývá zpravidla trojrozměrný diagram (obr. 29), jenž se odshora dolů skládá ze tří základních vrstev (tematické, konceptové a kompetenční)³⁹ a dvou operačních úrovní (abstrakce a generalizace)⁴⁰, které leží mezi vrstvami. Vzhledem k technické náročnosti vytváření názorných analýz je vhodné rovnou – za účelem možné triangulace, tj. vzájemného profesního sdílení v rámci oboru, do konceptového diagramu zaznamenat i případný/é návrh/y alterace.

39 Tematická vrstva (povrchová) zachycuje vrstvy obsahu, které lze bezprostředně pozorovat a popsat 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.

40 Abstrakce je cesta k pojům 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.



Obr. 30: Snímek přenesený z powerpointové prezentace autorky, vytvořený k představení výzkumu. Téma: rozbor učební situace založený na metodice konceptové analýzy. Zdroj: Materiály autorky.

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. 30). Složitější situace mohou být podepřeny krátkým transkriptem mikrosituace a její interpretací. K profesionální podobě rozboru 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 apod.

5.2.3.3 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.

Kategorizace učebních situací podle kvality

- Nejvyšší úroveň kvality, **rozvíjející** - nevyžaduje zlepšení.
- **Podnětná** – nízká naléhavost alterací.
- **Nerovinná** – vysoká naléhavost alterací.
- **Selhávající** – velmi vysoká naléhavost alterací.



Cíl muzejní edukace = záměrná tvorba minimálně podnětných učebních situací

Obr. 31: Snímek přenesený z powerpointové prezentace autorky, vytvořený k představení výzkumu. Téma: kategorizace učebních situací podle kvality. 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, nerovinné, podnětné a rozvíjející, tj. od nejnižší po nejvyšší kvalitu (obr. 31). Zařazení učební situace k některé z uvedených kategorií znamená pokusit se seriózně zdůvodnit, proč byla situace právě takto kategorizována. K obecným cílům muzejní edukace náleží záměrná tvorba učebních situací minimálně na podnětné úrovni kvality vzdělávání.

b) **Návrh alterace.** Navrhovaná změna má korespondovat s řešeným problémem a dopomoci vylepšit učební situaci s ohledem na vzdělávací přínos pro účastníky programu (tj. na základní koncepty, poznávací procesy a složitost úlohy). U podané návrhu mají být řádně objasněny důvody jeho zařazení do učební situace s ohledem na zvýšení účinnosti učební úlohy – muzejně-edukační situace.

c) **Přezkoumání navržené alterace** spočívá ve snaze o objektivní vysvětlení příčin nevyužití navržené alterace nebo užití jiného řešení, které vede ke zlepšení učební situace, včetně popisu a objasnění nových edukačních účinků při její realizaci.

d) **Slovo závěrem** – zhodnocení přínosu alterační podoby učební situace v kontextu muzejně-edukačního celku. 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.

U konstruktivního vyučování je nositelem nejen učitel, ale i, ba především, žák. On musí chtít věci pochopit, rozluštit...
(Hejný, Kuřina, 2000, s. 45)

5.3 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 promyšlení nové vzdělávací strategie zacílené více na žáka.

Při interakcích během procesu učení v muzeu jsou navíc obě strany edukace vystavovány vlivu specifického zaměření instituce samotné. Muzejní pedagog se prostřednictvím své znalosti ve smyslu předávání poznatků například 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 profesní 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, 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“. (Žalman, 2003, s. 5) 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 ilustrujících jeden z funkčních způsobů smysluplného naplnění podstaty profesní činnosti muzejních pedagogů v českých muzeích. S oporou ve skutečnosti, že didaktická znalost obsahu práce muzejního pedagoga leží mezi muzeálieři (včetně jejich hodnot) a edukačním procesem, má dozajista smysl kultivovat profesní profil muzejněpedagogického oboru.

Ke kvalitnímu obrazu edukační činnosti muzeí se nám může podařit společně dojít ale jen v případě, že na svá bedra vezme každý muzejní pedagog náročný úkol, který bude spočívat v běžném reflektování muzejní edukace a v častém kladení otázek vlastního konání. Z odhodlání poznávat profesní významy své mysli a s jejich obohacováním, ale jinými slovy také s řešením toho „co nás trápí“, plyne souhlas autorky knihy s didaktiky: „*Naučme se didakticky ztvárňovat obsahy, jimž se mají žáci učit.*“ (Janík, 2007, s. 28)⁴¹ Právě tato slova, která lze z hlediska zvyšování kvality vzdělávání považovat za klíčová, zazněla na prezentovaném workshopu v Přerově (obr. 32).



Obr. 32: 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.* Mimořádně, oba pánové stojí za propagací metodiky AAA jako metodického postupu pro zkvalitňování školní výuky i muzejní edukace. 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. (Jagošová, Krajíčková, 2010, s. 204)

6. OTEVŘENÁ KLENOTNICE POZNÁVÁNÍ V PŘEROVSKÉM MUZEU

K často diskutovaným problémům muzejněpedagogické obce patří zájem o podporu dětského návštěvníka – co vhodného mu lze nabídnout k jeho rozvoji, případně jaký by měly mít rozsah a strukturu jeho nově nabyté vědomosti, znalosti i schopnosti. Současně by měl muzejní pedagog dbát na vytváření správných postojů dítěte a snažit se pozitivně ovlivňovat jeho hodnotovou orientaci. S kvalitou předávání muzejního obsahu jednoznačně souvisí hledání vhodného způsobu interpretace sbírkových předmětů v souladu s vytyčenou řadou vzdělávacích cílů. Promyšlení, realizace a vyhodnocování nejnvhodnější vzdělávací strategie pro vybranou cílovou skupinu koresponduje 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.

6.1 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*. (Jůva, 2004, s. 122)⁴² Muzejní didaktika může zasahovat do všech učebních situací, při nichž dochází ke zprostředkování muzejních obsahů. V teorii i praxi se tak můžeme směle opřít o tento vědní podobor při zdůvodňování podob a účinnosti muzejní edukace, případně 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. S ohledem na uvedené lze konstatovat, že didakticky transformované obory lidské kultury mají zpětně sloužit svým návštěvníkům.

41 Z pozice autorky textu si dovoluji dodat, že pokud se začnete pokoušet didakticky ovlivňovat zásadní hlediska procesu učení, tj. kvalitu obsahové náplně muzejní edukace a její strukturaci, budete postupně lépe učit! Podle teoretiků, T. Janíka a J. Slavíka, 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.*“

42 „*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.*“

6.1.1 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 nahlížení 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 vypovídají o didaktickém 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.

Zveřejněním výzkumného vzorku osmi kazuistik edukačních programů z Muzea Komenského v Přerově chceme přispět k poznávání a porozumění světu muzeí. Po vzoru Kattmanna (cit. in Janík, 2009, s. 22)⁴³, který přichází s výzkumem utváření učebního prostředí ve škole, může muzejní pedagog přispět k porozumění didaktické strukturační prostředí, k objasnění oborových konceptů a vyjevení žákovských představ na půdě muzea. Postupně získaný návyk opakovaného procházení úkolů při pozorování (hospitací) učebních situací v muzeu se stal běžnou součástí přemýšlení nad kvalitou výstupů edukace a velkou měrou dnes přispívá přerovské muzejní pedagožce – autorce knihy – 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 edukační reality lze vidět snahu zdůvodňovat profesní názory a zároveň inspirovat ostatní muzejněpedagogické praktiky k analogickému jednání.

Na závěr této kapitoly bychom rádi čtenářům vysvětlili, že nejde o náhodu, přinášíme-li právě osm aktuálně vzniklých 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 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 popisovaný znak přestaneme dí-

⁴³ „Výsledky oborového objasňování mohou ovlivňovat práci s žákovskými představami. Na druhou stranu znalost žákovských představ může ovlivnit výklad a pochopení oborových pohledů.“

vat pohledem Evropana, pak například v Číně je číslu 8 přikládán velký význam, protože v tomto kulturním prostředí znamená „mnoho“. Po vzoru obyvatel Hongkongu můžeme například pohlížet na „osmu“ jako na znak, který nás „dostane kamkoliv“, neboť magické číslo proniklo i do loga nejstarší městské bezkontaktní karty na světě.⁴⁴ Symbol ležaté osmičky „∞“ tak může v mysli čtenáře znamenat nejen nekonečné možnosti popisované karty, ale také dát vzniknout metaforické představě o nesmírně širokém poli příležitostí k expertnímu odhalování edukačního potenciálu muzea.

6.1.2 Otevřená klenotnice poznávání v přerovském muzeu

Pro možnost splnění cíle, který směřuje k odhalení „tajemství“ efektivních způsobů učení žáků v muzeu, přinášíme celou řadu analyzovaných příkladů z přerovské muzejně-edukační reality. Prezentované kazuistiky dávají čtenáři 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 širšího obsahu muzejně-edukačních programů společenskovedního 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 diskursu, 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 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, nabízí se 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 obohacují dvě případové studie, jejichž konspekt byl již publikován v recenzovaném periodiku a sborníku. (Tomešková, 2013 a 2014). Jde o příklad jednání reflektivního praktika, které vypovídá o vhodném uchopení příležitosti k odhalení „plusů i mínusů“ muzejně-edukační reality, jejíž podoba se ukládá do meziorborového povědomí.

⁴⁴ „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>.

Zveřejnění kazuistik může nejen upřesnit profesní představu odborných pracovníků muzea o realizovaných podobách 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, stojí za profesní snahu muzejního pedagoga ukazovat na kvalitní příklady muzejní edukace, opřené o specifický zážitek (obr. 33 a 34).



Obr. 33, 34: Scény z natáčení dokumentálně-historického filmu o životě Jana Blahoslava jako situace se zvláštním edukačním potenciálem, realizované v prostředí přerovského muzea.
Zdroj: Fotoarchív MKP.



Zveřejnění řady didaktických analýz reflektivní praxe může pomoci k ověřování, případně cizelování „didaktického metajazyka oboru“, jenž leží mezi kontextem přirozené zkušenosti a vědní oblasti. (volné užití cit., Slavík, Janík, 2007, s. 271–272)

6.2 Didaktické analýzy edukačních programů Muzea Komenského v Přerově

- 6.2.1 *TAJEMSTVÍ UKRYTÁ V KAMENI, KOSTI A HLÍNĚ (Edukační program v krátkodobé výstavě UMĚNÍ Z ČASU LOVCŮ)*
- 6.2.2 *PÍSMO – PAPIR A KÁMEN (Edukační program realizovaný v krátkodobé výstavě PÍSMO NA PAPIŘE OTIŠTĚNÉ A V KAMENI TESANÉ)*
- 6.2.3 *HRA NA MUZEUM ANEB CO ZAHALIL ČAS DO PLÁŠTĚ PANA KOMENSKÉHO (Edukační program realizovaný v rekonstrukci staré školní třídy)*
- 6.2.4 *DOBRODRUŽNÁ VÝPRAVA ZA LESKLÝMI KAMÍNKY... AŽ KE ZKAMENĚLINÁM A JEŠTĚŘŮM DO DRUHOHOR (Edukační program ve stálé expozici MINERALOGIE)*
- 6.2.5 *VESELÁ ENTOMOLOGIE ANEB PŘÍBĚHY ZE ŽIVOTA HMYZÍCH KAMARÁDŮ (Edukační program ve stálé expozici ENTOMOLOGIE)*
- 6.2.6 *JAK SE LÁME SVĚTLO ANEB PROČ OPTIKA NESOUVISÍ S OPICÍ (Edukační program se samoobslužnou variantou v pilotní výstavě MKP pro rok 2013 MEOP-TA 80. HISTORIE OPTICKÉHO PRŮMYSLU)*
- 6.2.7 *LIDOVÉ ZVYKY NA HANĚ ANEB JÁ MÁM MALOVANOU VESTU, VESTIČKU (Edukační program v národopisné expozici HANÁCKÉHO KROJE)*
- 6.2.8 *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)*
- 6.2.9 *ŠKOLA HROU ANEB KOMENSKÉHO ŠKOLNÍ DIVADLO (Edukační program ke krátkodobé výstavě unikátní knihy – prvního vydání díla Jana Amose Komenského SCHOLA LUDUS SEU ENCYCLOPAEDIA VIVA)*
- 6.2.10 *JAK K NÁM LOVCI MAMUTŮ „PŘILETĚLI DYMNÍKEM“ (Edukační program ve stálé expozici ARCHEOLOGIE PŘEROVSKA)*

6.2.1 TAJEMSTVÍ UKRYTÁ V KAMENI, KOSTI A HLÍNĚ (edukační program v krátkodobé výstavě UMĚNÍ Z ČASU LOVCŮ)

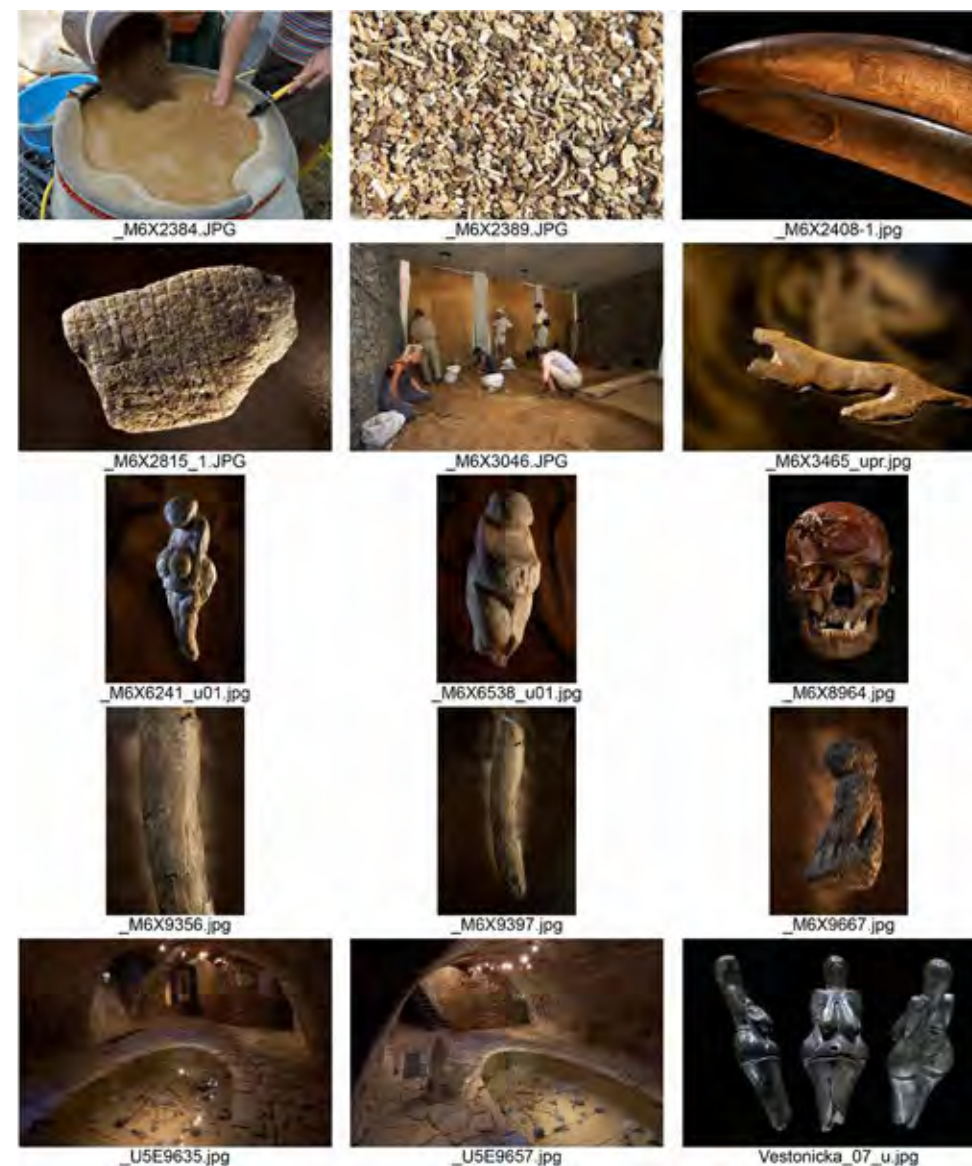
Úvodem

Pokaždé, když se na světlo světa vynořuje něco jedinečného, ojedinělého, vzácného, je z toho mezi lidmi velký poprask (obr. 35 a 36). 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. 37).⁴⁵ Dnes je uvedena 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 v přerovském muzeu na tematické výstavě nazvané *Umění z času lovců*.



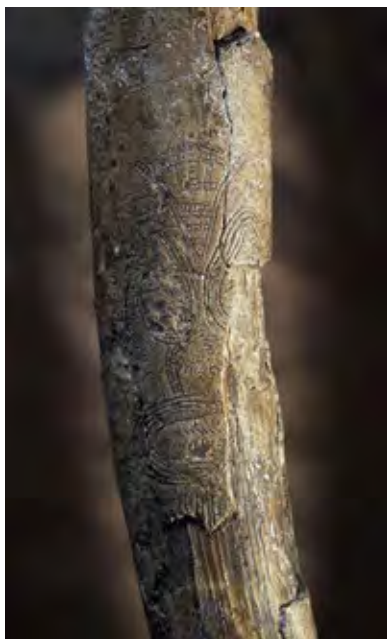
Obr. 35: Za přísných bezpečnostních podmínek, pod dohledem vyzbrojené Policie ČR, dovezli do přerovského muzea vzácné prehistorické artefakty. Zdroj: Deník/Jiří Kopáč.

⁴⁵ 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 gravettienu (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. Předmostské neboli Geometrická venuše má technikou rytí zvláště 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 k vystavenému originálu.



Obr. 36: Náhled do vědecké fotodokumentace k výstavě prehistorických artefaktů. Zdroj: foto M. Frouz.

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. 38). Popisovaná lokalita v tomto historickém kontextu zaujímalá výsadní, přinejmenším evropské postavení. K názorné ilustraci paleolitického tématu výstavě dopomohla instalace značného množství velkoformátových



Obr. 37: Předmostská Venuše.
Zdroj: foto Martin Frouz.



Obr. 38: Soška mamuta z Předmostí u Přerova.
Zdroj: foto Martin Frouz.

fotografií od Ing. MgA. Martina Frouze⁴⁶, jejichž prostřednictvím mohli návštěvníci nahlédnout do problematiky vědecké dokumentace a zamyslet se nad významem pořizování záznamů nálezů prehistorického umění. V širším slova smyslu měla prezentace profesionálních barevných snímků posloužit také k přenesení myšlenek návštěvníků do známých i méně věhlasných míst, kde bylo čas-

to 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. Svobody⁴⁷, který náleží mezi přední evropské odborníky na antropologii paleolitu.

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

46 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.

47 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 paleolitu moravského.

skupiny vytvořen edukační program. Už na počátku jeho tvorby bylo jasné, že bude muset být kvalitně připravený a při realizaci pevně řízený, což znamenalo do detailů promyslet jeho strukturu a ze škály učebních metod vybrat nevhodnější. Přísná bezpečnostní pravidla, která obecně pro prezentaci vzácných kulturně-historických děl v muzejnictví platí, neumožňovala zařadit do zvažovaného obsahu muzejní edukace mnohé interaktivní prvky učení. Technicky nepříznivé podmínky pro aktivní využití vzdělávacího potenciálu prezentovaných sbírkových předmětů přímo ve výstavě paradoxně pomohly schválení náhradního návrhu na nabídku edukačního programu pro školy se zaměřením na podporu projektového vyučování realizovaného v muzejní herně.

Anotace edukačního programu⁴⁸

Jde o identifikaci takových reprezentantů kulturní hodnoty, jejichž uchování je v zájmu rozvoje kultury a kulturního vědomí.
(Stránský, 2001, s. 313)

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 žáků a rozšíření jejich znalostí pracovat s detailním poznáváním pouhých několika málo prehistorických předmětů a autenticky prožívat jejich výjimečnou hodnotu.⁴⁹ 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 mo-

48 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* (viz dokumenty MŠMT). 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 gymnázií, 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 tematických okruhů: a) nejstarší umění Moravské brány, b) paleolitické umělecké skvosty z moravských nalezišť, c) euroasijské umělecké projevy starší doby kamenné.

49 Kromě již uvedené *Předmostské 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*, soška zvaná *Lev ve skoku* a *Mapa (Žena – mapa)* z Pavlova.

nologické 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. Bohatého smyslového poznávání si žáci užili při pokusech o identifikaci a třídění cenných předmětů s oporou ve vyobrazeních na velkoplošných fotografiích.



Obr. 39: Badatelská činnost skupin žáků s tištěnou didaktickou pomůckou (manuálem) ve výstavě *Umění z času lovců*. Zdroj: Fotoarchív MKP.

dosáhnout nejen vyšší úrovně učení, myšlení i řeči, ale také skupinu připraví na zobecnování 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



Obr. 40: Skupinová hra na restaurátora – tvořivá aktivita. Zdroj: Fotoarchív MKP.

výstění do tvořivé činnosti, mohly si v popisovaném případě žákovské skupiny hravou formou vyzkoušet několik aktivit inspirovaných profesní činností restaurátora (obr. 40).
Dílní zkušenost z jednoduchých tvořivých úloh, které měly soutěživý charakter, podnítila 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 promyšlení symbolických významů artefaktů a jejich estetických hodnot. Na diskusi o hodnotách 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.⁵⁰

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, 1972, s. 15)

Vybraná učební situace ilustruje zvláštní pozornost muzejní pedagožky věnovanou žákovskému učení se zobecnováním. Z didaktického pohledu jde o účinný edukační přístup, který na půdě muzejní instituce upřednostňuje využití nabízejících se efektivních nástrojů takovým způsobem, aby žáci mohli lépe pochopit minulost, přítomnost i budoucnost. Pro naplnění takových představ se nabízí 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 povede je k promyšlení významů prehistorického umění v prostředí muzea, se již nejednou potvrdil.

Rozhodli jsme se proto přidržit 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 pravděpodobný způsob provádění rituálu, odvolávající se na představu hrobové výbavy šamana.⁵¹

50 Krátký vhléd do průběhu muzejní edukace nabízí dokumentární film z autorské produkce Muzea Komenckého v Přerově. Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=E5VDeUOLe7Y&feature=youtu.be>>.

51 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 terčků 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“.

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 zátiší⁵², které ke své spirituální činnosti prostředník 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 bere hůlku do rukou a vítězoslavně s ní máchá nad hlavou.)

Ž4: Seš jak Harry 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 mluvili. Byla pro šamana moc důležitá, že? (Obrací se na muzejní pedagožku.)

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 před-

52 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.

měty, bez kterých se žádný rituální obřad nemohl v době jeskynních lidí obejít. Pomůžu ti, první chřestí a druhý má tvar zmenšeného zvířete... (obr. 41)⁵³

Z přepisu reflektivního rozhovoru lze vypozařovat 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 prvky poukazujících na skryté



Obr. 41: Lev ve skoku z Pavlova. Zdroj: foto Martin Frouz.

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 upozorňovaly na příležitost k využití této „načaté“ konstruktivní složky konceptu za účelem zařtitění další reflektivní činnosti. I přes částečné neporozumění dobovému významu rituálního 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. 42).

53 Muzejní pedagožka upozorňuje žáky na jeden z typických hudebních nástrojů šamana – chřestítko. 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 chřestítko 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. Gravettienský umělecký artefakt, jehož stáří se odhaduje na 30–22 tisíc let, byl původně zhotoven z mamutoviny. Zoomorfnní podoba sošky ukazuje 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. 42: Zdařilý pokus žákovské skupiny o napodobení šamanského rituálu jeskynních lidí.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

Rekonstrukce obsahu – rozbor klíčové učební situace s využitím konceptového diagramu, včetně vhledu do případné 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 o tématu 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 vyšší, tzv. 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 projevil v praktickém potvrzení názoru, že školní badatelské projekty jsou oprávněně považovány za účinný prostředek výchovy a vzdělávání, pokud se do nich žáci „tvořivě namočí“.⁵⁴

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 kel, na kterém byla vyryta mapa krajiny u Pavlova (obr. 43).⁵⁵ Kel s rytinou se na jedné straně stal prostředkem k pěstování žákovské představivosti, imaginace a fantazie, ale

54 Navržená alterace umožňovala výběr ze dvou dílen – výtvarné a dramatické. V poznámce pod čarou přinášíme krátký popis aktivit nabízených v dramatické dílně: Žákovské skupiny, které se rozhodly pro aktivní účast v této 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. Každý žák, který přijal prehistorickou roli, měl své místo v pravěké tlupě. 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 se členové skupiny snažili odhalit skryté významy živého obrazu.

55 *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 (gravetten, 30 – 22 tisíc let). Jde o zatím nejstarší známý kartografický náčrt krajiny na světě. Z českých archeologů popsal tento nálezný nejpodrobněji B. Klíma (1988, s. 110 – 121).



Obr. 43: Detail rytiny na mamutím klu, zvaném *Žena – mapa*. Zdroj: foto Martin Frouz.

na druhé straně nadále zůstal uměleckým předmětem se skrytým symbolickým výrazem autorova 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. 44).



Obr. 44: 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. Úvaha muzejní pedagožky vyslovená 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 mohla muzejní pedagožka vylepšovat dovednost žáků při zobrazování přírodních odstínů vrstvením (obr. 45 a 46).

Obr. 45–46: Detaily výtvarných vyjádření žáků – „kostěná mapa“. Zdroj: Fotoarchív MKP.



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!

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 vyřýt tu cestu!

Ž1: Mapu!

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 prostříháním 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 pohledu zpět 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 zobecnování. 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. Obsah diskuse mezi účastníky výtvarné dílny byl postupně ovlivňován jejími návodnými myšlenkami směřujícími k úvahám skupiny o smyslu uznávání hodnot druhých lidí. Po porovnání výsledku tvořivé činnosti se vzorem (originálem) a jeho interpretacích si žáci své dílo, kterému přisoudili zvláštní význam, odnášeli do školy. Jejich společné „dílo-věc“ (obr. 49), stejně jako originální paleolitický artefakt, se stali součástí zprostředkované životní starostlivosti lidí, jež žijí na planetě Zemi v odstupu mnoha tisíc let.

Závěrem

Uvedená kazuistika je příkladem expertní snahy muzejní pedagožky o přiblížení a pochopení významu cenného uměleckého artefaktu žákům, 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 at-



Obr. 49: Společně vytvořené „dílo-věc“ inspirované uměleckým artefaktem bylo žáky vystaveno v prostorách muzea (u vstupu do stálé expozice Archeologie Přerovska). Zdroj: Fotoarchív MKP.

mosféra pro další činnosti ve škole, zde konkrétně pro práci žáků na projektu s pravěkou tematikou přerovské lokality.

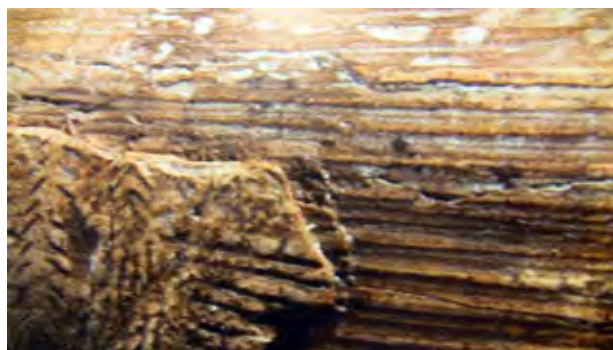
Aplikace zvolené metody do kombinovaného projektového učení přinesla svrchovaný zájem žáků o svobodnou možnost diskutovat, argumentovat, řešit problémy i zpracovávat informace na dané téma. Popisovaný návrh formy usnadňující žakovské porozumění měl navíc své didaktické i historické oprávnění, od jehož praktických realizací se očekával vznik učební situace s integrací jedince a substitutu. Popisovaná muzejní edukace přináší vzhled do příkladu spolupráce školy s pamětovou institucí, která podporuje prosociální 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 řídicí 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. Podrobně popisujeme praktický příklad, jemuž obecně vyhovuje muzejní didaktika, která se v rámci přípravy žakovské 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 mnohokrát pozitivně ovlivněno edukačním potenciálem popisované výstavy. Na výsledcích expresivně-tvořivých projektových úloh (obr. 50) se mnohdy velmi silně projevilo působení animačních aktivit, které byly inspirovány muzejním obsahem stálé expozice Archeologie Přerovska jako vzdělávacím a informačním médiem ve sledované lokalitě (obr. 51).



Obr. 50: Žakovská malba struktury mamutího klu včetně náznaku „cesty pravěkých lidí“, která byla vytvořena v rámci školního projektu po absolvování edukačního programu Umění z času lovců.

Zdroj: Materiály autorky.



Obr. 51: Detail rytiny na mamutím klu (prehistorický artefakt).

Zdroj: Fotoarchív MKP.

6.2.2 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 vzdělá-



Obr. 52, 53: 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.



vání vybavují většinou jen jméno Jana Amose Komenského. Přínos jiného Moravana⁵⁶, kterého vědecká obec historiků i pedagogů považuje za předchůdce Učitele národů a jehož Gramatika česká patří k nejvýznamnějším dílům naší země v 16. století, bývá laickou veřejností větší-

⁵⁶ 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 nálezích „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.

nou nejen opomíjen, ale mnohdy i zcela zapomenut. Právě taková zjištění se stala jedním z významných impulsů k serióznímu rozhodnutí odborných pracovníků Muzea Komenického v Přerově o nutnosti prezentovat sbírkové předměty veřejnosti (obr. 52 a 53), aby právě tyto poukázaly na význam díla přerovského rodáka Jana Blahoslava.⁵⁷

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, 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 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 znalostí mladé generace o jednom z tradičních uměleckých řemesel. Jeho význam 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 restrukuralizačními 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,



Obr. 54: Návrh na pomník Jana Blahoslava (původní skica od sochaře Františka Bílka). Zdroj: Sbírkový fond MKP.

57 Podrobné informace dostupné z: <<http://prehravac.rozhlas.cz/audio/2825871>>, <<http://www.prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/aktuality/archiv-aktualit/jan-blahoslav-vyroci-slavneho-prerovskeho-rodaka-vystava-pismo-na-papire-otistene-a-v-kameni-tesane>>.

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 promyšlení 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 uvedeného přerovského rodáka (obr. 54 a 55). 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. 55: Reálné sousoší Jana Blahoslava stojící na přerovském Horním náměstí. Zdroj: Materiály autorky.

*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)⁵⁹*

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 kandicionálu⁶⁰ (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 zákon⁶¹, 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. jednodílnky.

58 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 – viz dokumenty MŠMT). Délka programu: 60 minut (po alteraci 75 minut). Program probíhal v jedné znalostní variantě; cílovou skupinou se stali žáci 5. tříd 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.

59 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.

60 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.

61 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 možnostem spisovné 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.

Muzejní prezentace po staletí všeobecně uznávaného 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.⁶²

Obsah prezentovaných knih byl žákům zprostředkován formou přímého kontaktu se substituty sbírkových předmětů. Žáci měli navíc příležitost skládat litery do modelu dobové tiskařské matrice v simulovaném prostředí tiskařské a knihvazačské dílny. Zkušeností upevněná znalost učiva obohaceného o sumu odborných pojmů z nově zadaného učebního tématu byla vstupní podmínkou k započatí reflektivního rozhovoru o významu znakovosti 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-expressivní činnosti



Obr. 56: Expresivně-tvořivá úloha – tvorba stránky knihy (znak – dekorativní činnost).
Zdroj: Fotoarchív MKP.



Obr. 57: Badatelský kvíz – část dvoustránky pracovního listu s úkoly k žákovskému bádání, kterou lze na závěr činnosti složit podle historického vzoru.

Zdroj: Textová pomůcka – didaktické materiály autorky.

62 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).

žáků s tematikou věnující se počátkům knižní typografie a dekorativnímu využití iniciál (obr. 56), který uzavíral badatelský kvíz (obr. 57).

Hermeneutické pojetí expoziční fáze animace ústilo do interdisciplinárního přístupu učení, v jehož procesu se prolínaly žakovské pokusy o interpretace projevů výtvarného umění, uměleckého řemesla, ale i hudby z období renesance. Na pozadí prezentované muzejní edukace byl vytvořen široký prostor pro žakovskou 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 Bílkovi⁶³, 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.



Obr. 58: Dřevěný model pomníku Jana Blahoslava od Františka Bílka. Zdroj: Fotoarchív MKP.

58) a skutečné podoby pomníku Jana Blahoslava z kamene, který byl slavnostně odhalen v roce 1923 přímo před vchodem do přerovského muzea.⁶⁴ Při popisu historického vý-

⁶³ František Bílek je všeobecně znám nejen jako sochař a architekt, ale také jako grafik. Ilustroval například Blahoslavovy a Komenského knihy. V jeho tvorbě má slovo jako symbol pro vyjádření celé myšlenky 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.

⁶⁴ Monumentální pomník, který byl zhotoven z šedého hoříckého 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 vousem a dlouhými zvlněnými vlasy a poukazuje na symbolistický charakter díla, splývavé 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



Obr. 59: Návrh na pomník Jana Blahoslava (původní skica od Františka Bílka). Zdroj: Sbírkový fond MKP.

voje vzniku výsledného tvaru konkrétního uměleckého díla, od skic (obr. 59) přes model až ke skutečnému sousoší, byli žáci seznamováni s charakteristickými rysy symbolismu.

Stejně jako představitelé tohoto uměleckého hnutí byli účastníci programu zároveň nabádáni ke zvažování myšlenek, které by jim mohly pomoci pochopit samotnou podstatu 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 k soustředěnému vnímání sochařského díla i umělcovy osobnosti.

dohledat v pamětním tisku k 400. výročí úmrtí přerovského rodáka Jana Blahoslava *Monument v kameni – sousoší od Františka Bílka* (citace bez gramatických úprav, v autentickém znění – viz Pavelková, 1972, list jedenáctý).

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, vykrásluje je. (Detailně prohlíží nápis na jedné ze skic.) Jako by 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.) Bílkovo písmo, to je taky takové... jakoby 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 atributech 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. 60 a 61).

Úloha vrcholila žákovským pokusem o vytvoření zátiší z předmětů jeho každodenní činnosti, tj. z pracovních nástrojů biskupa a teologa, učitele a humanisty, spisovatele



Obr. 60, 61: Didaktická pomůcka instalovaná pro potřeby návštěvníka přímo do výstavy – *Kdo byl a co napsal Jan Blahoslav*. Zdroj: Fotoarchív MKP.

le a historika, hudebníka a skladatele, jazykovedce 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. Presentované aktivity nabídly dětským účastníkům programu příležitost k pochopení díla obou osobností s ohledem na jejich přínos pro vzdělávání a umění v českých dějinách.



Rekonstrukce obsahu – rozbor klíčové učební situace s využitím konceptového diagramu, včetně vzhledu do případné alterace

Klíčová situace byla zaměřena na koncept symbolu. Po vzoru myšlenek symbolistů⁶⁵ jsme naaranžovali podmínky k poznávání tak, aby při hledání nejlepšího řešení úlohy museli žáci 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 se znakem, který v dějinách lidstva nese stále stejný význam.

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 skupině otevřela cestu k promyšlení 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.⁶⁶

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 od teď vážím za to, že je výborný sportovec...

MP: Takže, teď Kuba, proč Kuba?

65 Symbolisté věřili, že umění by mělo zachycovat více absolutních pravd, které mohly být zpřístupněny jen nepřímými metodami. Symbolisté se dělili na několik skupin. Jejich chápání symbolu bylo radikálně odlišné. Symbol mohl například divákům vsugerovat nějaký pocit, náladu, nebo se stal úplným (jednoznačným) znakem.

66 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>>.

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 vymyslet 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...

Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme ve dvou variantách konceptového diagramu (obr. 62 a 63).



Obr. 62, 63: 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-expressivní 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 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 pedagogy pomoci mladým lidem při objasňování rozdílů mezi dnešním používáním pojmu osobnost a celebrita formou řízeného reflektivního rozhovoru vy-

povídá o expertní náročnosti realizace edukačního programu. 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 si lze povšimnout, že někteří účastníci programu již zcela podvědomě argumentují za pomoci nově probraných pojmů, v jejichž výběru se odráží nejen téma symbolů, ale také učivo o charakteristických projevech symbolistů. „Hru na sochaře“ lze považovat za metodu, jež v sobě zahrnuje prvky bezděčného i kontextu-



Obr. 64, 65, 66: Přípravy a umělecká tvorba – slavnostní odhalení pomníku Jana Blahoslava (živý obraz).
Zdroj: Fotoarchív MKP.



álního 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 vhléd 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. 64 až 66).

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. Složitá 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. Zadáání žákovského 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 byly proto žákovské skupiny vyzývány k opětné snaze, aby se znovu pokoušeli konfrontovat se skutečnou podobou pomníku v ex-



Obr. 67: Žákovské přijetí nové role – „živá socha Jana Blahoslava“.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

teriéru. 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. 67), lze považovat za projev činnosti, posilující žákovskou 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.

Závěrem lze říci, že postupné zlepšování 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 nositelům velkých činů, který by mohl vyústit do vnitřního přesvědčení mladé generace o významu hybatelů v dějinách lidstva. 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 využít podnětné atmosféry muzea ke vzdělávání a výchově a pokusit se tak snížit často diskutovaný „deficit hodnot“ dnešní mladé generace (obr. 68 a 69).⁶⁷



Obr. 68, 69: Momentky zachycující pohodu během přestávek při natáčení – hraný obraz školy z 16. století začíná odpovídat historické skutečnosti až ve chvíli, kdy se rozjíždí kamera.
Zdroj: Fotoarchív MKP.



⁶⁷ 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...
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/>>.

6.2.3 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. 70), mohou dětští návštěvníci z řad školních skupin načerpat historické znalosti o důležitých událostech ze života Jana Amose Komenského, ale také si uvědomit význam 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 historická představa o pravděpodobné podobě tehdejší školy. Při hravém učení s možností aktivního využití



Obr. 70: Vyobrazení školní třídy ze 17. století z Komenského spisu *Orbis pictus*. Zdroj: Fotoarchív MKP.

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 údajů nalezených v historických pramenech, podpořených zjištěními z aktuálních archeologických odkryvů (obr. 71) vyplývá, že následkem vlivu novátorských pedagogických zásad Učitele národů vznikají právě v tomto období na Moravě vhodné podmínky pro tvorbu teoretické platformy novodobého školství. Docenění a rozšíření pokrokových myšlenek několika významných učitelů působících v bratrských centrech o mnoho let později poslouží rozvoji českého, ale i evropského masového vzdělávání.



Obr. 71: Původní štětovaná cesta z popisovaného období, která směřovala od města k bratrskému centru (sboru a škole) – fotodokumentace odkryvu významné historické lokality *Na Marku* přerovskými archeology z roku 2012. Zdroj: Zdeněk Schenk.



Obr. 72: Rekonstrukce staré školní třídy jako zcela výjimečný prostor přerovského muzea, nabízející silný edukační potenciál. Zdroj: Fotoarchív MKP.

V žákovských výpovědích o silných prožitcích vzniklých na pozadí evokačních aktivit se odráží výjimečná působivost expozičních prostor věrné dřevěné nápodoby staré školní třídy (obr. 72),⁶⁸ kde na účastníky edukačního programu čekají neobvyklé vjemy z dramatické ukázky dobové školní výuky (obr. 73). Muzejní pedagožkou vytýčený prostor pro reflektivní rozhovor skupiny o netradičním zážitku slouží ke společnému porovnávání a upřesňování žákovských 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 definování hodnotového systému mladé generace ve smyslu posílení úcty ke vzdělávání.



Obr. 73: Hraná scénka na motivy historického příběhu ze 17. století, která má v mysli žáků vytvořit představu výuky v tehdejší škole. Zdroj: Fotoarchív MKP.

68 „K věrohodné představě o autentické školní učebně přispívají prkenná podlaha, dřevěný trámový záklopový strop, dřevěné dveře i kopie renesančních světle-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>>.

Anotace⁶⁹

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 žákům širokou možnost pro odhalování skrytých vzdělávacích motivů. Zmiňovanou muzejní expozici 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 žákovskému promyšlení 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

69 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 žákovské 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 zatměné 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 žákovských 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 kontextech 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>>.

učení se prolíná s reprodukcí ukázek historických skladeb i zvuků a s prezentací obrazových didaktických pomůcek, jejichž motivy vycházejí 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 adekvátní výpověď o jejich jedinečné funkci v prezentovaném historickém období.⁷⁰

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 žákovská zkušenost pomáhá žákům ujasnit si a „zažít“ pojmy z umělecké oblasti, které souvisí s popisem charakteristických znaků příznačných pro tehdejší řemeslné výrobky – umělecké řemeslo.⁷¹

Z obsahu reflektivních rozhovorů, jejichž audionahrávky byly pořizeny 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 pova-



Obr. 74: Realizace učební úlohy se zadáním směřujícím ke krasopisnému opisu iniciál J. A. Komenského.
Zdroj: Fotoarchív MKP

70 Vhled do obsahu edukačního programu umožňuje dokumentární film *Hra na muzeum*. Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=4I-b3319jwc&feature=youtu.be>>.

71 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.kreativnevdzdelavanie.sk/media/KV2013.pdf>>. Popisovaný text najdete na stranách 575–583.

žovat: 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 míval 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 žákovským pokusům o krasopisné psaní.)

MP: Budeme psát dopis panu Komenskému...

Ž1: Ale... já ... (Vykríkne.)

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?



Obr. 75: Realizace učební úlohy se zadáním směřujícím ke krasopisnému opisu iniciál J. A. Komenského.
Zdroj: Fotoarchív MKP

(...Krasopisné psaní je náročná dovednost, která se neobejde bez odměny (obr. 74 a 75); tou se stává otisk razítka s historickým výjevem na krasopisně nadepsaný dopis kopíí signa Jana Amose Komenského.)

Rozbor struktury obsahu a analýza jedné z klíčových učebních situací

Cíle nové školy vedou k výkonu citlivosti, představitivosti, paměti a posílení pracovních orgánů – rukou. (Komenský, s. 197)

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.⁷²

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



Obr. 76: Děti uspokojí své potřeby a zájmy během jakékoliv muzejní edukace.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

72 „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 věci 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. 81) dodala a zamýšle ně 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 snědl (obr. 82). 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)

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.⁷³

Prezentovaná učební situace podává důkaz o nesporném přínosu 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,



Obr. 77: Prvky konstruktivistického učení při muzejní edukaci – samostatné hledání správného řešení učební úlohy.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

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 individuální příležitosti žáků k hledání vystihujících pojmenování sbírkových předmětů. Při hře je žákům umožněno třídít 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 jedná

73 „Když jsme s dětmi společně seděli u objektové časové osy a povídali si o staré škole, tak je zajímavé, 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 přerovského zámku samotný Karel starší ze Žerotína a já začala vyprávět, co se tehdy roku 1614 stalo...“ (sumář učebních situací muzejní pedagožky)



Obr. 78: Prvky konstruktivistického učení při muzejní edukaci – samostatné hledání správného řešení učební úlohy. Zdroj: Fotoarchív MKP.

ní, inspirované zásadami Komenského, ovlivňuje také realizovaný způsob samostatného řešení žákovských úloh zadaných v pracovním listu (obr. 77 a 78).

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 žákovskému 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 žákovské znalosti Jana Amose Komenského jako významné osobnosti českých dějin, ale může také posloužit ke společnému objevování a pojmenování takových vlastností, které člověk v obecném slova smyslu potřebuje při překonávání životních překážek a zvládnání náročných profesních cílů.

Analýza obsahu audionahrávek, dokumentujících popisovanou učební situaci, si s ohledem na obsahové zaměření programu všimá při reflektivním rozhovoru zájmu žáků o učivo, projevených sympatií k širokému literárnímu dílu Komenského a k jeho nevidanému pracovnímu nasazení. Prezentovaná nabídka přirozené cesty poznávání, která může v průběhu konfrontace žákovské představy „se zástupcem historické zkušenosti“ vyústit do hlubších myšlenek směřujících k poučení a k pochopení správných vzdělávacích návyků, vybízí k dalšímu možnému využití učební situace.

Přepis 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 žákům vysvětluje, co je faksimile, pak mluví krátce o významu knihy, poté se žákům snaží zjednodušeně přiblížit její obsah.⁷⁴)

MP: Tak. Když jste se tak pěkně utišili, ráda bych nechala kolovat faksimile a pověděla vám jeden citát Komenského, který pochází z této 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.)

MP: 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 poctivým studiem lze dojít ke vzdělání a pak vytvořit něco užitečného, co by mohlo sloužit lidstvu. Z toho také vyplývá, že Komenského myšlení bylo nadčasové. Nejen v *Didactice 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! Natahuje ruku po další předávané knize k prohlížení.)

74 *Didaktika Magna*, český *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 případné 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.



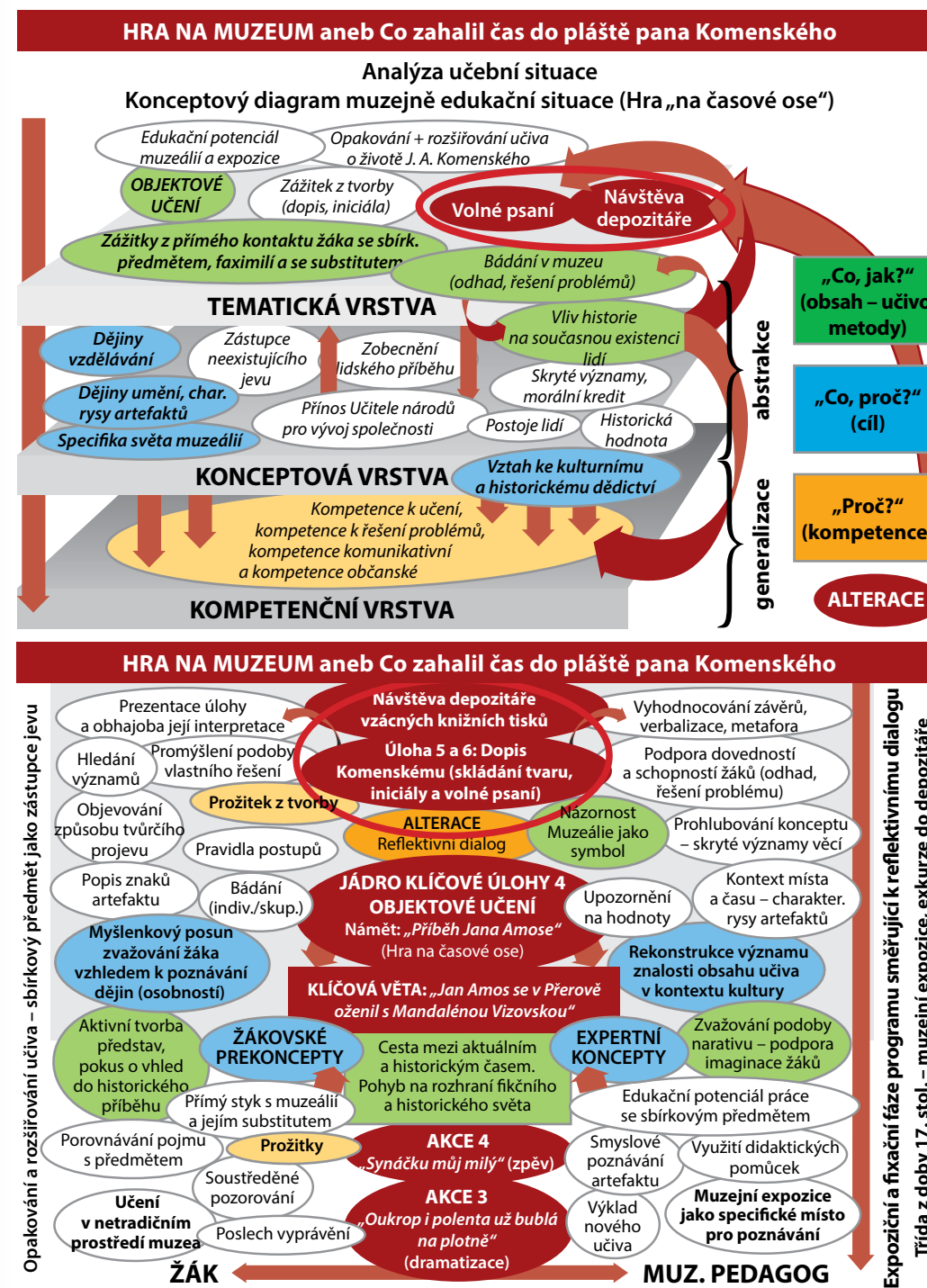
Obr. 79: Dopis není přece jen obálka se vzorně nadepsaným jménem... Vzkazy a podstatné myšlenky píšou žáci až dovnitř dopisu, který musí složit podle historického vzoru.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

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 pro výběr dvou reflektivních metod; tyto má žákům pomoci vytříbit si vlastní myšlenky a nové poznatky uložit do logických souvislostí. Pečlivé prohlédnutí příložených obrázků může čtenáři prozradit podstatu navrženého alternativního řešení klíčové situace (obr. 79).

Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme ve dvou variantách konceptového diagramu (obr. 80 a 81).

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 pro výběr dvou reflektivních metod; tyto má žákům pomoci vytříbit si vlastní myšlenky a nové poznatky uložit do logických souvislostí. Pečlivé prohlédnutí příložených obrázků může čtenáři prozradit podstatu navrženého alternativního řešení klíčové situace (obr. 79).



Obr. 80, 81: 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 jasně vytýčené téma. Prezentované zadání učební úlohy má podnítit žáky k osobnímu vyznání. Učitelé 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 dět-



Obr. 82: Nabídka mimořádné příležitosti pro děti – nahlédnout do muzejního depozitáře a na vlastní oči spatřit vzácné sbírkové předměty. Zdroj: Deník/Tomáš Krejčířík.

ské 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 edukač-



Obr. 83: Návštěva přerovského klubu Rodinka v popisovaném muzejně-edukačním programu – názorná ukázka dobového trestání žáků. Zdroj: Materiály autorky/Jiří Tomešek.

ního 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 přilehlého depozitáře, tzv. kmeniologické pracovny (obr. 82). V animaci, při níž je možné nahlédnout do knihovny vzácných historických tisků plně autentických originálů, lze spatřovat nejen ojedinělou možnost získu správných a navíc vysoce erudovaných informací o životě a díle J. A. Komenského, ale také důstojné vyvrcholení zdokonalené podoby programu. Nevýhodou návrhu je malé navýšení časové dotace na realizaci programu – na 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 podílí také celkově přívětivá atmosféra popisované muzejní edukace nezávisle na tom, zda absolvují program děti nebo dospělí (obr. 83). Realizace náročného tématu z historie českého vzdělávání tak získává pod úvodním heslem „přes překážky ke hvězdám“ nový rozměr.

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 kategorií 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 rozmanité 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.⁷⁵

⁷⁵ 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. 86 a 87). Více: <<http://www.prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/aktuality/archiv-aktualit/po-494-le-tech-jan-amos-prijizdi-opet-do-prerova>>.

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 našly 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. 84 a 85). Dostupné z: <<http://www.archives.cz/zaol/prerov/publikace/index.php>>.



Obr. 84: Letecký pohled na bratřské centrum a barbákán umístěné do současné zástavby (vizualizace původních objektů do fotografie Google Maps). Zdroj: Jiří Tomešek.

Obr. 85: Pohled inspirovaný nejstarší známou vedutou Přerova od Jana Willenbergera z roku 1593 (vizualizace vložena do fotografie J. Tomeška). Zdroj: Jiří Tomešek.



... 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, stojíc vedle slavnostně prostřené předsvatební tabule...

(Úryvek z knihy Jarmily Wertheimrové *Mandalena Vizovská, první žena Jana Amose Komenského*, který se stal inspirací k dramatickému vystoupení, jehož děj rozšiřoval obsah prezentované muzejní edukace.)



Obr. 86, 87: Hraná scénka jako převyprávěná podoba předvečeru svatby Mandalény s Janem Amosem, která současným Přerovanům připomíná paměť místa. Zdroj: Deník/Vojtěch Podušel.

6.2.4 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. 88), 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.



Obr. 88: Celkový pohled do přerovské sbírky mineralogie – pozornost návštěvníků bývá po vstupu do expozice prvně nasměrována k bustě Ing. Aloise Němce. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Na veřejnosti prý nejednou prohlašoval, že „sběr, zpracování a expoziční využití minerálů je pro něho vzrušujícím dobrodružstvím“. (Chytil, 1987, s. 2)⁷⁶

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 též pokus o zpracování přírodovědného tématu k účelům probouzení trvalého zájmu návštěvníka muzea o vědecké poznávání (obr. 89). Uvědomili jsme si, že takřka osmdesát let stará sbírka nemusí být jen nositelem bohatého vzdělávacího potenciálu z oblasti přírodních věd. Jde o symbolického zástupce historie, který „dokumentuje“ lidské snažení v rámci daného vědeckého oboru. (Waidacher, 1999, s. 98)⁷⁷ Budování pozitivního vztahu žáků ke zvláštní hodnotě přírodovědné expozice ve smyslu fenoménu sbírkotvorné činnosti se stalo společně s podněcováním mladé generace k učení klíčovým momentem k zacílení popisované muzejní edukace (obr. 90 a 91).



Obr. 89: Naleštěný řez polodrahokamu (achátu) se stává pro oči dětských návštěvníků neodolatelným lákadlem. Do rukou ho za odměnu dostane každý žák, který při opakování učiva ze školy správně odpoví alespoň na jednu z kontrolních otázek.
Zdroj: Materiály autorky.

76 V informačních materiálech pro návštěvníky Muzea Komenského v Přerově se lze také dozvědět více údajů o osobě zakladatele prezentované sbírky: 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“. (Chytil, 1987, s. 2)

77 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.“

Anotace⁷⁸

Pro zjednodušení si zkusme představit, že existence Země trvá jeden rok, potom se první formy života objevily začátkem května a kambriické 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)



Obr. 90, 91: Za posilování pozitivního vztahu mladé generace k neživé přírodě v tomto programu lze oprávněně vidět naplňování nejobecnějších cílů muzea. Zdroj: Fotoarchív MKP.

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, sluchové-

78 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 do vzdělávací oblasti *Člověk a svět, Člověk v dějinách, Počátky lidské společnosti* (viz dokumenty MŠMT). 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 (četba 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).

mu, 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 pouští motivační videoklip⁷⁹ a poté vypráví několik kratičkých 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.

S 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 kopíruje tradiční směr prohlídky podle původního vzoru zakladatele sbírky. Pravidla hry pirátské výpravy tak zároveň slouží k orientaci účastníků programu při reálném pohybu 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.⁸⁰



Obr. 92: Masivní travertinové základy původního hradu (přelom 12. a 13. století). Zdroj: Zdeněk Schenk.

79 Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=FIBXWdrTw64&list=UU_EV6VHzh6BZkhn5RT_owOw>.

80 Návštěvnícky nejžádanější se při muzejní edukaci jeví výklad o travertinovém podloží sklepních prostor přerovského zámku (obr. 99), 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.

Cesta dějinami vývoje planety Země, které přiměřeným způsobem komentuje muzejní pedagožka,⁸¹ se uskutečňuje formou hry na piráty. S pirátskými šátky na hlavách jsou účastníci popisovaného programu v roli plavčků konfrontováni s řadou učebních situací badatelského charakteru, které stojí za odbornou reflexi (obr. 93).

Rozbor struktury obsahu a analýza jedné z klíčových učebních situací

V poslední vitríně 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)⁸²

V prostorách expozice mineralogie je při procesu učení konfrontována činnost žáků s „dobrymi radami kapitána“, které jsou podávány formou návodů ke skupinovému bádání v muzejně-expozičních improvizovaných dílničkách. Prostředí vitrínové 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 k plnění učebních úloh, jež jsou zadávány formou „scenic-



Obr. 93: Mladí přerovští badatelé mají „pod čepicí“ nebo spíš „pod šátkem“.

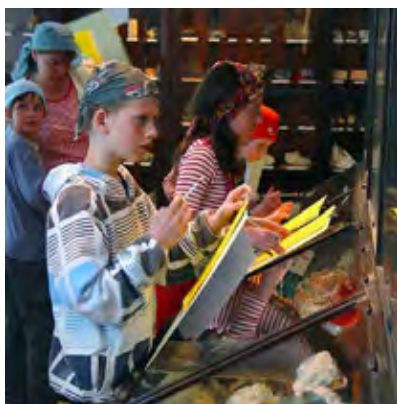
Zdroj: Fotoarchív MKP.

81 „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...“

82 Odborný výklad o obsahu instalační skříně (číslo 74) se stal podnětem ke vzniku podtitulu edukačního programu. Změna názvu ve smyslu jeho obohacení o historickou dataci a pojmenování pro ni charakteristických reprezentantů potřebných pro žákovskou představu zařazení učebního tématu do dějin planety Země, přinesla lepší zacílení obsahu animace. Pojmenování *Dobrodružná výprava za lesklými kamínky ... až ke zkamenělinám a ještěřům do druhohor* se stalo příznačným vyjádřením pro intencionální charakter učení v přírodovědné expozici. Při přípravě i realizaci programu se nabízela myšlenková asociace dlouhodobého evolučního procesu.

kých promluv kapitánky“, ať už pravdivých, nebo záměrně nepravdivých.⁸³ Při zvažování správnosti obsahu komentářů vedou žáci ve skupinách rozhovor a vyjednávají o podobách nejlepších řešení zadaných úkolů, případně si vlastní závěry snaží ověřit a rozvíjet v prostředí připravených dílniček.⁸⁴ 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. 94 a 95), které podporují zájem dětí o účast na objevech z oblasti přírodovědných oborů.



Obr. 94, 95: Mladý mineralog má neustále oči na štopkách – pozoruje, rozlišuje, třídí... a hlavně vše pečlivě zapisuje. Zdroj: Fotoarchív MKP.



83 Příklady „dobrých rad“ aneb *Hra - pravda/nepravda*: a) „Už v prahorách (4,7 – 2,5 miliardy let) probíhaly geologické procesy. Vytvořily se světadíly 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) „Mínérál 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 chemicky odpovídající vápenci. Ale nevznikl v moři...“ (pravda).

84 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.

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 přšlo 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...

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 případné 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 úkolů⁸⁵. Zadání, jež směřuje k hledání verbálních odpovědí na otázky z badatelského listu, vede žáky k rekonstrukci poznání a k úvahám o dalších možnostech objevování (obr. 96 a 97). Společné ústní ověřování možných variant správnosti písemných odpovědí upevňuje znalost žáků a přivádí je ke zvažování smysluplnosti 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.*“ Takové vysvětlení podává muzejní pedagožka v samotném závěru sledované učební situace, když se snaží upozornit žáky na význam neživé přírody pro další existenci lidstva.

Na podporu myšlenky, že v prostředí muzejní expozice plně vizuálních podnětů může skrze společný zážitek lépe docházet k ukládání učiva do dlouhodobé paměti jedinců,



Obr. 96, 97: *Neposedný stojan a rozházené kostky* – didaktické pomůcky ŠKOLY HROU užitá v praxi.
Zdroj: Fotoarchív MKP.



je závěr animace alterován.⁸⁶ 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 lupou.) Mně se zdá, že má ten šutr vevnitř takové malé bublinky. Ale jsou docela blbě vidět.

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 děvka, 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 si prst, přejeje jím pořádně přes minerál a strčí prst do pusy.)

85 Úkoly pro mladé badatele: 1) *Sáhni si na...* – porovnej vzorky ve vitrinách 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 popiskům; 4) *Záhadné názvy* – seřaď odborná pojmenování minerálů a hornin do skupin; 5) *A zase krystaly* – využij Mohsovy stupnice tvrdosti k určení tvrdosti připravených vzorků.

86 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 popisky /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“, zobečni „co může být pokladem v životech lidí“... „co je hodnotou“.

Je to sůl!!! (Vykřikne, dělá grimasy, protože má v ústech typickou slanou chuť, ale při tom se usmívá – obr. 98.)

(Za chvíli dělají grimasy všichni. Každý musí přece ověřit správnost řešení a ochutnat obyčejnou sůl.)



Obr. 98: Začínající mineralog musí vše, včetně obyčejné soli, řádně prozkoumat, a pak se se svými zjištěními podělit s ostatními kamarády.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

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 z data nálezu.

Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme ve dvou variantách konceptového diagramu (obr. 99 a 100).



Obr. 99, 100: Konceptový diagram klíčové učební situace *Není všechno zlato, co se třpytí...*
Zdroj: Materiály autorky.

Návrh alterace a její přezkoumání

Proces syntézy poznatků v dětské mysli je v alterované 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 odrážejí pocity hlubokého zaujetí úkolem, aniž by se při interpretačních pokusech o pojmenování obsahu pokladu jednalo o plnění učebního 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, které se mohou stát samy sobě cílem (obr. 101).⁸⁷

Žákovské koncentrace a radostné atmosféry při popisované učební situaci je následně využito muzejní pedagogkou k vysvětlení pojmu „objev“ (obr. 102). 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 pedagogka, aby byla schopna co nejlépe využít aktuální edukační potenciál pro možný rozvoj hned několika klíčových kompetencí.



Obr. 101: Že mají v muzeu polodrahokamy, to jsem vážně nevěděla. A že stojí za to! Zdroj: Fotoarchív MKP.



Obr. 102: Objevit poklad chce snad úplně každý žák, ať už se nachází v roli piráta, plavčíka, mladého badatele nebo mineraloga-začátečníka. Zdroj: Fotoarchív MKP.

⁸⁷ 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).

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 pedagogka 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 jazyce. 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.⁸⁸

Závěrem

Z analýzy kazuistiky je patrné, že při vzdělávacím procesu v muzeu je v tomto 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 výběru jejich budoucího povolání. Z pohledu oborové didaktiky muzejní pedagogiky si lze v analyzované učební situaci navíc povšimnout jednání muzejní pedagogky, která směřuje reflektivní rozhovor k tématu, jež umožňuje nasycení potřeb žáků nejen ve smyslu kompetence komunikativní, ale také 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 pedagogky ve smyslu přizpůsobení profesního jednání 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

⁸⁸ 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_EV6VHzh6BZkhn5RT_owOw&index=11&feature=plcp.

kognitivních procesů při učení v muzeu. Prezentovaná expertní ukázka výběru vhodných nástrojů k podpoře poznávání ve specifickém zázemí přírodovědné muzejní expozice, včetně promyšlené nabídky realizované 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 činnostmi žáků. Obdobná situace nastává, když se

žáky stanou například odborní pracovníci muzea (obr. 103 až 105) – přichází spontánní radost z poznávání.



Obr. 103, 104, 105: Také 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.

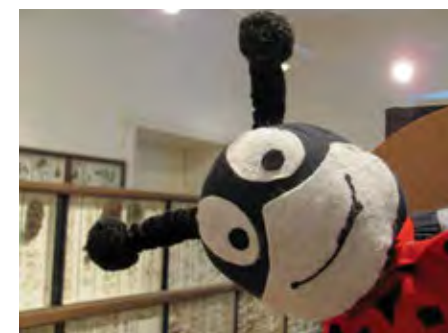


6.2.5 VESELÁ ENTOMOLOGIE ANEB PŘÍBĚHY ZE ŽIVOTA HMYZÍCH KAMARÁDŮ (edukační program ve stálé expozici ENTOMOLOGIE)

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. 106 a 107) s obrovskou a velmi rozmanitou skupinou živočichů v uměle vytvořeném biotopu.⁸⁹ Nicméně právě tito nejdokonalěji 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. 108 a 109).

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



Obr. 106, 107: Zprostředkovat dětským účastníkům programu učivo z oblasti entomologie znamená postarat se například o veselá vyprávění hmyzích kamarádů. Právě s tímto způsobem předávání znalosti z oblasti přírodovědného učiva učinil pan Sekora dobrou zkušenost a má smysl se k ní při učení v muzeu vracet.

Zdroj: Fotoarchív MKP.

⁸⁹ Encyklopedický výklad pojmu pohlíží na biotop (habitat neboli stanoviště) jako na „biotické (živé) i abiotické (neživé) prostředí, ovlivněné a pozměněné 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“. Dostupně z: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Biotop>>.



Obr. 108, 109: Více než milión popsaných druhů? Paní učitelko, to nemůžete myslet vážně...
Zdroj: Deník/Vojtěch Podušel.

sbírkou 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 budování obsahu edukačního programu, ale i jeho 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 Hudečka⁹⁰, jenž ji daroval přerovskému muzeu v roce 1927.⁹¹

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. Vytyčení takového muzejně-edukačního cíle znamenalo zajistit dostatek prostoru i času pro opakování školní látky, ale také se speciálně zaměřit na žákovské osvojení řady nových pojmů z oblasti entomologie, se zvláštním ohledem na lepidopterologii (nauku o motýlech) a myrmekologii (nauku o mravencích). Bez promyšlení efektivních způsobů učení k požadovanému vybavení žáků znalostí správných pojmů k oběma tématům by bylo podávání odborných informací například o nejvýznamně-

90 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 Muzea Komenského v Přerově (Chytil, 1987, s. 1) se lze dozvědět řadu 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-Mariánských horách v letech 1935 a 1936“.

91 Sběrka Ladislava Hudečka byla získána pro Muzeum Komenského v roce 1927. Obsahuje hmyz a jeho vývojová stádia 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.

jších vystavených exponátech zcela nemyslitelné (obr. 110 a 111).⁹²

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. Motivačního potenciálu expozice jsme se navíc rozhodli využít při vytváření žákovské představy o rozměrech přírodovědného bádání. 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.

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



Obr. 110, 111: Že mají motýli krásná křídla, to ví každé malé dítě. Ale jejich velikost a poznatky o šupinách s pigmentem často překvapí i dospělého návštěvníka přerovské entomologické expozice.
Zdroj: Deník/Vojtěch Podušel.

92 Za unikátní 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*, *Galitaera* 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 raritám náleží nosorožci a herkulové z tropů, střívlíkovitý brouk *Mormolyce phylloides* ze Sumatry, roháč *Chiazognathus granditi*, harlekýn *Acrocinus longimanus* nebo cikády z Bornea. Poslední dva zástupci hmyzu ale patří už do křídlatých s proměnou nedokonalou.

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 smyslem ochrany přírody.

Anotace⁹³

Jedná se o nejvíce různorodou skupinu živočichů na světě, která zahrnuje více než milion popsaných druhů. Hmyz představuje více než polovinu všech známých žijících organismů na Zemi. Počet existujících druhů se odhaduje na 6 – 10 milionů, a je možné, že představují více než 90% všech živých forem. (citace z wikipedie, [online])⁹⁴

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

93 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 i 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* (viz dokumenty MŠMT). 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) Zážiteková kontaktní hra s námětem Proměna v motýla a projekce dvou krátkých filmů; e) Krátká komentovaná prohlídka expozice entomologie a bádání skupin v expozici (Hra na badatele 2 – badatelské listy); f) Kontrola řešení dílčích učebních úloh (reflexivní rozhovor 1, zobecnování – směřování k ochraně přírody). Po alteraci: g) Artefaktní dílna s motivem *Barvy přírody, jak je neznáme* (reflexivní rozhovor 2, zvažování potenciálu přírody a jejich výjimečných kvalit, ovlivňování estetického názoru dětí, výtvarná úloha s námětem *Krásy motýlích křídel*, interpretace vlastní výtvarné tvorby).

94 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>>.

programu přesunout do přílehlé 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 užitečným 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.⁹⁵ 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.). V další aktivitě jsou žáci vedeni k hledání správných odpovědí ve zvukové dílně, kde



Obr. 112, 113: Také současní školáci mají rádi vyprávění veselých příběhů Ferdý Mravence. Problém s ilustracemi malého kamaráda s velkou mašlí nastává ve chvíli, kdy si uvědomí, že skuteční mravenci mají šest nohou. Zdroj: Fotoarchív MKP.

95 „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>>.

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 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 Ferdý Mravence (obr. 112 a 113).

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 nabízena 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. 114). 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 oblíbenost. Z učební situace čišší 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 plošticí, musí žáci podle její vizáže, chování a převyprávěných příběhů ze života přijít sami. Po prolezení tunelem sledují projekci krátkých filmů⁹¹ a účastní se prohlídky entomologické expozice.

Záměr o kvalitní žakovské porozumění učivu ve fixační fázi prezentované muzejní edukace přináší hned celou řadu učebních úloh, které vyplývají ze zadání badatelského



Obr. 114: Nejoblíbenější aktivita mladších školáků, která v popisovaném případě nese zvláštní význam. Bezprostřední prožitek hry na přerod v dospělého jedince! Zdroj: Fotoarchív MKP.

listu. Při hře *na badatele*⁹⁶ plní skupiny mladších žáků v prostředí muzejní expozice dílčí učební úkoly s Ferdou Mravencem a jeho kamarády (obr. 115). 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.⁹⁷ Vylepšená podoba 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.



Obr. 115: Výjimečná příležitost uvidět „létající motýly“ přímo v expozici. Tuto aktivitu zařazují žáci při reflexi již tradičně mezi nejžádanější učební úlohy. Zdroj: Fotoarchív MKP.

96 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=ZvbZeAu2L5w&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.

97 *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 nejrůznějších názorů a ze zcela odlišných kultur. Druhá 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. Krátký dokumentární film o průběhu edukačního programu je dostupný z: <<http://www.youtube.com/watch?v=E-uTs1NBh9A&feature=youtu.be>>.

Rozbor struktury obsahu a analýza jedné z klíčových učebních situací

„Většina z lidí má ráda ptáky a savce, protože tato hřejivá stvoření obalená peřím 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 reprodukcí 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 (můra *Thysania agrippina*). V protějších vitrinách 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.⁹⁸ Obklopení žáků množstvím vystavených exemplářů (ve smyslu škály pestrobarevných kombinací motýlích křídel) zpravidla přivádí účastníky programu k vyslovení otázky, zda by si je mohli namalovat. Podvědomě se tak začínají zabývat otázkou, zda je možné výtvarně zachytit jejich stěží polapitelnou krásu.

Přepis části učební situace

(MP – muzejní pedagožka, Ž – žák, ŽŽ – žáci, P – příchozí pedagog)

ŽŽ: Paní učitelko, pojďte 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 Orinoko 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!

⁹⁸ V informačních materiálech pro návštěvníky Muzea Komenského v Přerově píše 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 žlutásků, ohniváčků, hnědásků, modrásků, červenáčků, pestrokřídelců, baboček a mnoha dalších skupin motýlů“.

Ž2: A jak se třpytí!

MP: Hm... Děti, dobře si těch několik našich vzácných exemplářů 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: Néééé. Je tam přeci víc šedí!

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...



Obr. 116: Mít příležitost podívat se zblízka a dotknout se křídel motýlů je pro dětské účastníky popisovaného programu potěšení, ale zároveň také zkušenost k nezaplacení.

Zdroj: Fotoarchív MKP.

Vizuální zážitek žáků je po prohlídce ostatních výjimečně krásných zástupců motýlů obohacen o příležitost k přímému hmatovému kontaktu s několika exempláři ze sbírkového souboru z pomocné evidence, které svým obsahem odpovídají zaměření popisované části programu (obr. 116). Uvedená žákovská aktivita, která využívá sbírkových předmětů nepodléhajících dichotomii vztahu mezi edukací a konzervací, přímým způsobem napomáhá vzniku žákovských 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 do rekonstruované podoby edukačního programu. Zastřešení fixační fáze programu ve stále 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.

Rekonstrukce obsahu – rozbor klíčové učební situace s využitím konceptového diagramu, včetně vzhledu do případné 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 hmyzu⁹⁹, zároveň stává také 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.



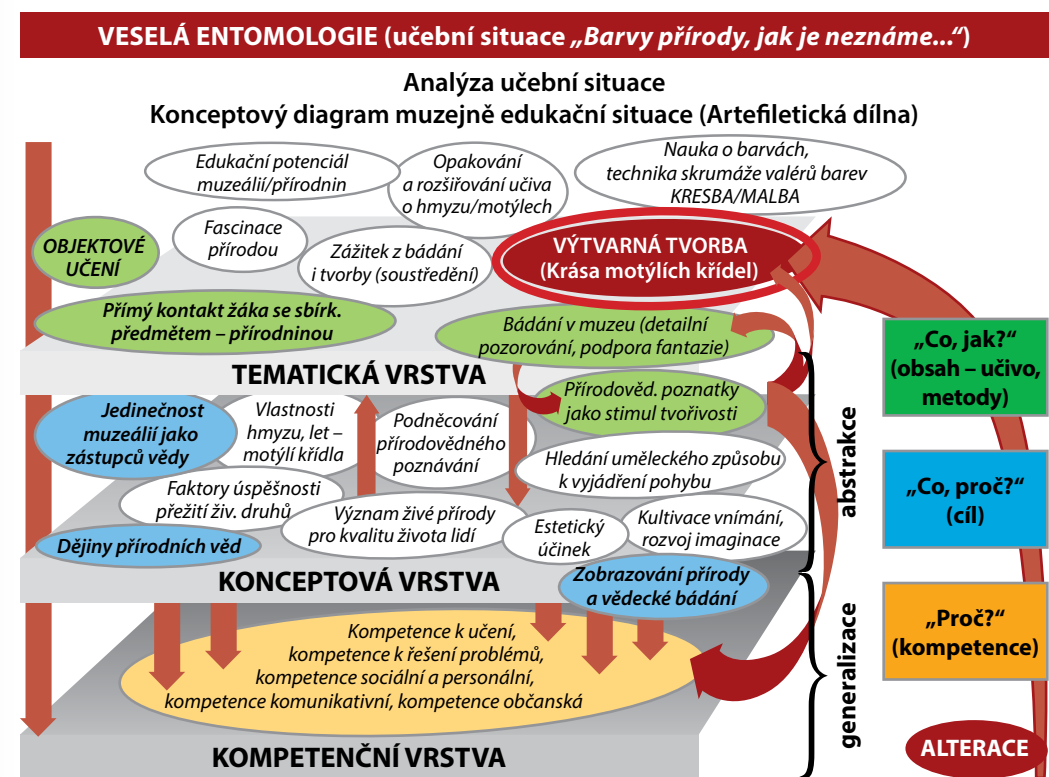
Obr. 117: Při výkladu nauky o barvách a návodech k míchání barev se ani muzejní pedagožka neobejde bez využití didaktických pomůcek ve formě kvalitních obrazových ukázek. Zdroj: Materiály autorky.

⁹⁹ „Hmyz je jedinou skupinou bezobratlých, u které se vyvinula schopnost letu. Evoluce hmyzího křídla je předmětem odborné debaty. Někteří 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>>.

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 „vymalování tvaru jednou barvou“) a vede k řadě návodných kroků, jimiž jsou žáci nabádáni k postupnému zvažování užití vybraných valérů a vzniku barevných skrumáží v hranicích jedné nebo dvou barev (obr. 117). 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. 118 a 119).



Obr. 118, 119: Konceptové diagramy klíčové učební situace *Barvy přírody, jak je neznáme...* Zdroj: Materiály autorky.



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 – křídý a pastely – používají podle pevně stanovených pravidel, které jim pomáhají přiblížit se podobě motýlích křídel. Žakovské 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 odvíjejí od běžné cirkulace motýlích křídel.

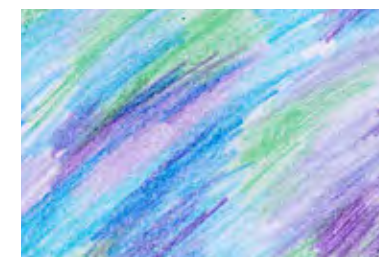
Vznikající žakovské představy podvědomě ovlivňují nejen sílu, ale i směr a způsob pokládání (vrstvení) barevných tahů při výtvarné tvorbě. Vzhledem k tomu, že žáci musí při používání této malířské techniky zvažovat vzájemný vztah (sousedství) a poměr vybraných valérů, dostávají od muzejní pedagožky pokyn k přerušení činnosti a jsou vyzváni, aby zavřeli oči. Na podporu žakovské představivosti zazní expozicí zcela neobvyklá nahrávka. Jedná se o zesílený zvuk přilétajícího a dosedajícího motýla na květinu. Atypic-

ký zvuk „plachtění“ motýlích křídel se stává akustickým zážitkem, který v žácích zpravidla vyvolává potřebu obohatit svou doposud většinou nevyraznou 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. 120 a 121).

Z úst žáků se v průběhu reflexivního 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 dávaných 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 výtvarných vyjádření si žáci většinou všimají 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 docenovali 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 výšece malby nedokáže vyrovnat skutečným kvalitám perleťových barev motýlích křídel. Pozorování tohoto jevu vede žáky k myšlenkám, které s sebou kromě jiného přinášejí 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 obrazu specifické krásy gigantických křídel prehistorických forem hmyzu. Vizualní představu podepírá vhodně stimulovaný zážitek, vyvolaný možností 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 žakovské interpretace vlastních výtvarných projevů a jejich obha-



Obr. 120, 121: Fotograficky nasnímané vybrané detaily ze zdařilých příkladů kreslířské/malířské tvorby žáků. Zdroj: Materiály autorky.

jobu. Podoby žákovských maleb jsou na závěr muzejní edukace konfrontovány s obrazovými ukázkami uměleckých děl známých českých výtvarníků, jakými byli Václav Hollar a Max Švabinský 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 všimnout jejich fyziologických předpokladů. Díky nim 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.

Z uvedených skutečností vyplývá, 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 je zřejmé, 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 vlivu „bezprostředního koučování“ tvořivě-expressivní úlohy osobou muzejní pedagožky. Na výsledcích výtvarné tvorby se také odráží možnost reálné opory žáků ve stálém vizuálním kontaktu se sbírkovými předměty. Oba uvedené faktory nabývají na intenzitě 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. Předložená učební situace také umožňuje praktický nácvik lepšího ovlá-

dání 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, které může podpořit zájem jedinců jak o probírané učivo, tak 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 u žáků pravděpodobnost hlubšího porozumění 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.

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. 122 až 123). 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. 122, 123: Plnění učebních úloh s didaktickými pomůckami je nejen ve škole, ale také v muzeu s úspěchem využíváno. Mnohdy žáky zaujme natolik, že se jejich mysl zcela přenesla do světa probíraného tématu.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

6.2.6 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 tehdejší 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*¹⁰⁰ 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 vý-



Obr. 124: Po vstupu do jednoho z největších sálů výstavy Meopta 80 čekalo na návštěvníky milé překvapení. V kulisách fotoateliéru se na tváři většiny příchozích podařilo vykouzlit úsměv. Zdroj: Fotoarchív MKP.

100 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>>.



Obr. 125: Legendární Flexaret je dodnes zažítým symbolem světoznámého přerovského podniku. Zdroj: Fotoarchív Meopty Přerov.

stavní 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 otevrou potencionálním návštěvníkům výstavy novou představu o doposud nepoznaných dějinách českého průmyslu, včetně pohledu do aktuální současnosti této firmy (obr. 124). Návštěvníci se tak mohli například těšit na takřka kompletní produkci českých fotoaparátů včetně legendárního flexaretu¹⁰¹ jakožto oslavu techniky klasické fotografie (obr. 125), ale také na řadu doprovodných programů věnovaných 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 výstavy mělo inklinovat k napodobení atmosféry bývalého ambiciózního československého projektu z poloviny 20. století (obr. 126).

Konečná realizace popisované výstavy zůstala věrná nadčasovosti uvedeného výtvorného 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)¹⁰². 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

101 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 tehdejší Československu přes 40 miliónů korun, což signalizovalo počátek raketového rozvoje firmy.

102 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.



Obr. 126: Skvěle využitou nadčasovou barevnost světové výstavy z poloviny 20. století si návštěvníci přerovské výstavy oblíbili. Zdroj: Fotoarchív MKP.

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 ve vytvoření patnácti 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 (obr. 127 a 128), badatelského listu nebo účastnického certifikátu měla oslovovat návštěvníky z řad dětí a mládeže a vést je 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 –

Obr. 127, 128: 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.



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.¹⁰³ Realizaci kvalitního způsobu předávání náročného přírodovědného obsahu historického zaměření nebylo vůbec jednoduché dostat.

Anotace¹⁰⁴

*Za definováním jednoho z cílů výstavy stojí jasný požadavek orientace zájmu na dětského návštěvníka. Příležitost ke vzdělávání se má stát neředilnou 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 muzejní pedagožce. Ta dostala na starost jak obsah

103 O zohledňování psychodidaktického faktoru učení v mezích mediálního světa prizmatem muzejní pedagožky 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.emuzeum.cz/admin/files/x18.1-TOMESKOVA.pdf>>.

104 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* (viz dokumenty MŠMT). Délka programu: 1,5 hodiny. Cílová skupina: Program probíhá ve dvou znalostních variantách: 1) pro žáky MŠ a 1. stupně ZŠ; 2) pro žáky 2. stupně ZŠ a nižší stupeň gymnázií. Strukturovaný popis samoobslužné varianty edukačního programu analogicky odpovídá členění návštěvnického 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*.

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 nejrůznějších 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 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; 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“.¹⁰⁵

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 Předmostí, ne?



Obr. 129, 130: Vysvětlování fyzikálních principů v praxi nadchlo především pány kluky. Zdroj: Fotoarchív MKP.

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.¹⁰⁶ Plyšový maskot s koženým pouzdem 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 svě-

¹⁰⁵ Na přiloženém 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>>.

¹⁰⁶ 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.

ta. Stačilo se jen vydat po opičích stopách za odhalování tajemství optických záhad (obr. 129 a 130). 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 úzkou spolupráci skupiny, bez níž by děti nedokázaly vyluštit křížovku a ani si řádně užít přírodovědného bádání.

Rozbor struktury obsahu a analýza jedné z klíčových učebních situací

Z obsahů audiozáznamů víme, že se dospělí návštěvníci (rodiče i prarodiče) při plnění učebních úloh často bavili se svými dětmi. „Samoobslužná“ varianta programu vybízela ke čtení zrcadlového písma, pozorování optických klamů, získávání informací v elektronickém prostředí o historických osobnostech vědců z optického oboru, ale například i k vyhledávání vzdálených předmětů a nápisů periskopem či dalekohledem apod. Domníváme se, že analýzu muzejně-edukačních situací, které měly sloužit mezigeneračnímu poznávání s přírodovědným obsahem, 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. 131 a 132).

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



Obr. 131, 132: Myšlenka, že nezávisle na věku se přece umí dívat „přes čočku“ každý, dala vzniknout variantě programu pro rodiny s dětmi. Zdroj: Deník/Petra Poláková Uvírová, Nejlepší adresa/Hana Žáčková.

edukačních celků jeví 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.¹⁰⁷ 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 dostali 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 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 dětí¹⁰⁸, ale také v nadstandardní návštěvnosti výstavy.

Rekonstrukce obsahu – rozbor klíčové učební situace s využitím konceptového diagramu, včetně vzhledu do případné 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.

¹⁰⁷ V průběhu prázdnin byl natočen krátký dokumentární film pro malé i velké nadšence optických přístrojů a vymožeností, mimo jiné za účelem zvýšení 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>.

¹⁰⁸ Výstavu navštívilo velké množství neplatících 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.

Instalační prostředky podporující učení rodin s dětmi v podobě řady dětských doprovodných panelů, paratextů, bohatého obrazového materiálu a naplnění badatelských koutků muzeáliemi a jejich substituty vytvářely prostředí odpovídající nepřímé facilitaci. Zprostředkování optického učiva nabízelo například zaměření počítačového pracoviště, kde byl dětem umožněn přístup do obsahu výukového CD-ROMu¹⁰⁹, jehož fyzikální učivo mělo mimo jiné prospět kooperativnímu vztahu muzea se školami. Počítačová sestava, jako v současnosti nejpoužívanější didaktická technika, byla nainstalována vedle dvou přístrojů z dřívější produkce firmy Meopta – epidiaskopu¹¹⁰ a zpětného projektoru.¹¹¹ K povzbuzení mezigenerační spolupráce mělo při návrhu alterace posloužit zprostředkování společné experimentální činnosti, při níž 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 stala společná zkušenost členů rodiny. Cílem bylo společně porozumět vystaveným muzeáliím, pochopit jejich skrytou historickou skutečnost, kterou zpřítomňovaly a na niž odkazovaly.

Písenná podoba Flexíkových komentářů a zadávání učebních úloh na jednom z posledních doprovodných dětských výstavních panelů¹¹² 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. Po-

109 Třetí díl edice *Fyzika zajímavě (Optika)* ze vzdělávacího českého softwaru neměl nahrazovat učebnici se spoustou výpočtů a vzorečků. Jeho cíle jsou spíše zaměřeny na 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 (popisované v průvodci) 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.

110 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, zde konkrétně (podle zadání učební úlohy) vlastnoruční kresbu s vyobrazením nejzajímavějšího předmětu z výstavy.

111 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 ze vzpomínky na oba popisované předměty stačilo už jen rozsvítit žárovku a obraz objektu, který návštěvníci z řad dospělých i dětí vytvořili, se k jejich radosti několikrát zvětšený promítl na stěnu.

112 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.

pisovaný způsob plnění učebních úloh badatelského charakteru poukazuje vůbec na první případ v historii přerovského muzea, kdy byl aplikován tento symbolický prostředek do muzejní edukace dětských návštěvníků (obr. 133 a 134).

Na videozáznamech pořízených v ex-
poziční fázi edukačního programu si nelze nepovšimnout zaujetí dětí a jisté „posvátnosti“, s níž po přečtení zadání na dětských panelech otvíraly kufříky. Popisovaná klíčová učební situace je důkazem toho, že náročný proces vědeckého bádání ve výstavě může probíhat v pozitivní atmosféře poznávání. Takový způsob vzdělávání čerpá z přirozeného zájmu dětí o odhalování 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!



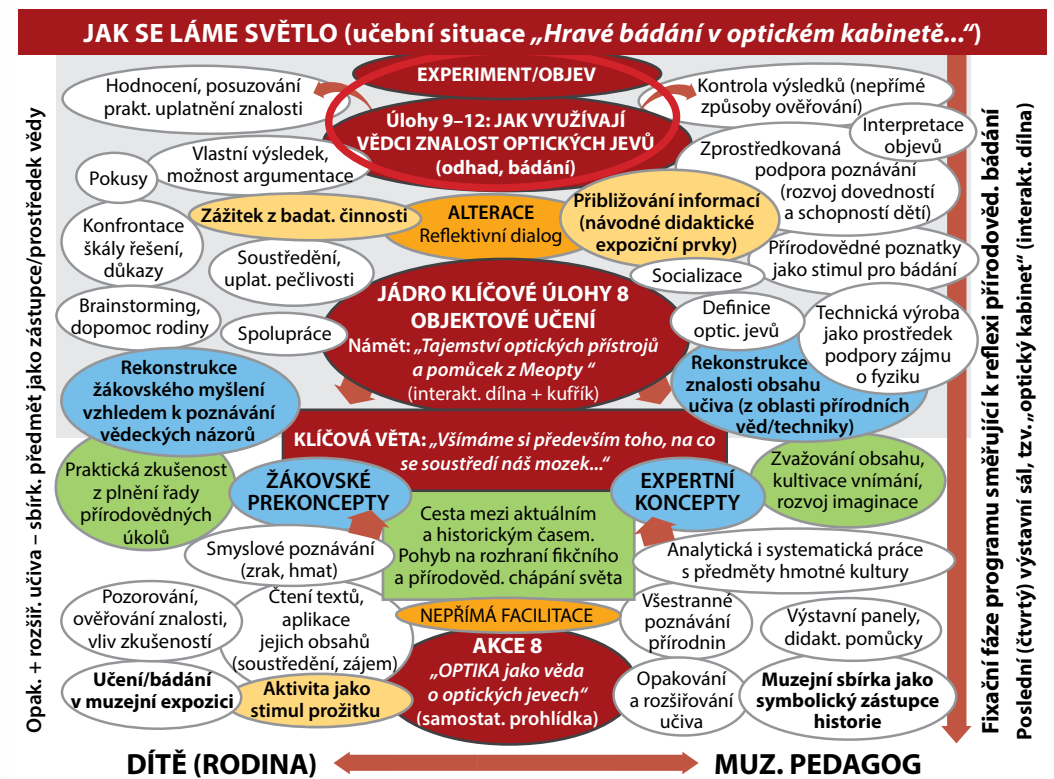
Obr. 133, 134: Všechno, bez čeho se bádání ve výstavě neobejde, lze pohodlně dohledat v příručním kufříku.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

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 preparátem¹¹³ 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 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 bývaly nápady jedinců podloženy dřívější zkušeností.

Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme ve dvou variantách konceptového diagramu (obr. 135 a 136).



113 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 mikrosvětů, který je dokázal překvapit, ač se pod objektivem objevil jen kousek obyčejného kořenu. Zvětšené zrno pepře nazývaly často děti měsíční krajinou, což vypovídá o imaginativním přesahu aktivity a obohacování jejich představ.



Obr. 135, 136: Konceptové diagramy klíčové učební situace *Hravé bádání v optickém kabinetě...*
Zdroj: Materiály autorky.

Rozbor učební situace poukázal jak na motivující funkci experimentální úlohy, tak 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. S ohledem na uložení nově nabytých poznatků do dlouhodobé paměti účastníků programu jsme se rozhodli navrhnout změnu, která může ve výsledku vést ke zlepšení ucelené znalosti o jedné z fyzikálních oblastí – optice.

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 ex-

pozici. 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. 137 a 138). 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 hledání a zvažování 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 po-



Obr. 137, 138: Při mezigeneračním předávání poznatků nabývá na významu činnost každého, kdo přiloží ruku k dílu. Chopit se úlohy facilitátora není mnohdy vůbec jednoduché.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

sloužit účelu didaktické hry a pobízet rodiny s dětmi v muzeu k aktivitě. Popisovaná výhoda mezigeneračního učení v prezentované kazuistice vypovídá o jedné z alternativních možností přebudování způsobu poznávání historické skutečnosti se silným motivačním účinkem. Ač hovoříme o podnětné úrovni muzejní edukace, úroveň efektivit navrhované alterace zůstává vzhledem k výše uvedeným faktorům nejistá.

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.¹¹⁴

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 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.¹¹⁵

114 Text předposledního výstavního 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 možnostem 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 šlo 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.

115 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>>.

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. Vhled do učební situace z uvedeného 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 odhalování 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 ve výstavě, případně na ni donesených, odpovídajících věku a úrovni znalosti dětí. Při zadané experimentální

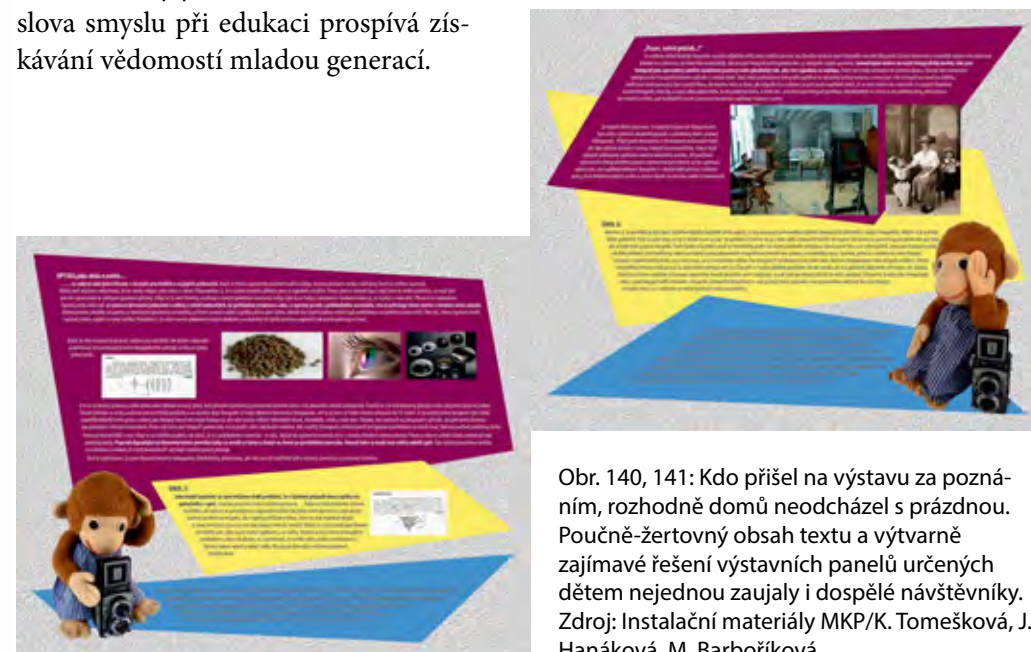


Obr. 139: S šikovným mužským po levici jde bádání s technickým zaměřením takřka samo... a navíc s úsměvem...
Zdroj: Fotoarchív MKP.

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 Flexikova života. Zástupná forma řídicího stylu učení posloužila nejen k probouzení zájmu dětských návštěvníků výstavy o pochopení významu a funkce celé škály přístrojů firmy Meopta, ale v širším slova smyslu také o poznávání fyzikálních jevů a zákonitostí. Nabízené podnětné prostředí (obr. 139) pro účely 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 na 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. 140 a 141) 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 pedagogy, která se pokusila vyučovat návštěvníky prostřednictvím výstavy jako celku. V jejích zprostředkovaných požadavcích na dětského návštěvníka je zároveň obsažena motivace i regulace kognitivní činnosti, jejichž soulad v obecném slova smyslu při edukaci prospívá získávání vědomostí mladou generací.



Obr. 140, 141: Kdo přišel na výstavu za poznáním, rozhodně domů neodcházel s prázdnou. Poučně-žertovný obsah textu a výtvarně zajímavé řešení výstavních panelů určených dětem nejednou zaujaly i dospělé návštěvníky.
Zdroj: Instalační materiály MKP/K. Tomešková, J. Hanáková, M. Barboříková.

6.2.7 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])¹¹⁶



Přesvědčovat 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 vztah“, 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 uchování 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. 142 a 143).

¹¹⁶ 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 průřezového tématu RVP (*Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*) do školních projektů (Parkan, 2008, s. 62). Cílem vědeckého týmu napříč společenskovedními i přírodovědnými obory bylo ukotvit 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 kulturně-historického dědictví.



Obr. 142, 143: Kroj z oblasti Záhoří zůstává při běžné prohlídce národopisné expozice vedle tradičního hanáckého oděvu mnohdy návštěvníky nepoznán. Poznání a docenění jeho krásy při aktivitách v muzejní edukaci určité stojí za krátké pozastavení. Zdroj: Fotoarchív MKP.

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 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 folklorní soubor Haná Přerov, který již po několik let úzce spolupracuje s přerovským muzeem (obr. 144 a 145). Motivujícím pro zájem dětí o edukační program se může stát už samotný fakt, že tento soubor každoročně pořádá folklorní 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.¹¹⁷

¹¹⁷ 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*



Obr. 144, 145: Unikátní záběry z praktického představení tradice Hanácké svajby. Zdroj: Dan Mazáč.



Kromě uvedeného se členové občanského sdružení Cukrle, nejbližšího spolupracovníka souboru, sami snaží o aktivní udržování lidových zvyků.

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 ni 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.

lásky 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 zvlášť 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/aktualita/tri-jednicka-pro-medveda-vystava-k-111-vyroci-zahajeni-seriove-vyroby-plysovyh-medvidku>.

Anotace¹¹⁸

Oblasť Hané nandete v prostředko Morave, v dolni a prostředni části Hornomoravskyho óvala, jak říkajó intoši. Jak me Hanáce skromně říkáme, Haná je nélepší ze všeckých moravských oblasti, máme tam všeco, 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 ošklíbaji nebo ji jož nerozomijó. Tož, néni to škoda? (úryvek z úvodního výkladu učiva – metodické materiály muzejní pedagožky)

S jadrnou moravskou mluvou se setkávají účastníci přerovského muzejně-edukačního programu dříve, než stačí vstoupit do národopisné expozice. Výklad kurikulárního učiva o lidové kultuře, podávaný formou jadrného dialektu, se začíná odvíjet od příběhu

vycházejícího z obrazu „*Mapa Haná dle kroje*“.¹¹⁹ 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 Honzy (obr. 146). V úvodu každého programu vychází dřevěný hrdina z malovaných kulis lidové světnice, aby pod mapou Hané okatě hledal svého nejlepšího kamaráda, Jeníka z Moravy (obr. 147). Rázem si získává pozornost dětí a vysvětluje jim, odkud Jeník pochází, popisuje jeho typické oble-



Obr. 146: Průvodcem expozicí se může stát i loutka, zvláště pak má-li výřečného vodiče, vládnoucího hanáckým nářečím. Zdroj: Fotoarchív MKP.

118 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* (viz dokumenty MŠMT). 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.

119 Tato byla zpracována na přelomu 19. a 20. století. (Pisch, 2002, s. 2)



Obr. 147: Vkládat do úst malému dřevěnému Honzíkovi učivo o místních lidových zvycích a tradicích se zpětně jeví jako dobrý nápad.

Zdroj: Fotoarchív MKP.

čení¹²⁰ a oblíbené jídlo¹²¹, má například i dvojí vysvětlení pro jeho činnost pecivala.¹²² Pak si Honza s paní průvodkyní zanotují jednu až dvě lidové písničky.¹²³ Nyní nastává správný čas ke sledování animovaného příběhu čerta v krátkém loutkovém filmu s názvem *Jak vzniklo jméno Haná*.¹²⁴

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*.¹²⁵ Na-

120 Kroj pravého Hanáka se skládá z klobouku (čepice), košile (s vázačkou), vesty, kalhot (gati) 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.

121 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 trnkový slivovicu“, ale zatím jenom ví, jak se vaří „z trnek povedla“ a jak chutná „lézačka“.

122 Český „pecival“ a moravský „pecival“ spolu opravdu neměli takřka nic společného. Snad jen ta kamna, na nichž se „pecival“ 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 vybízení rodiči ke strašení hašteřivých dětí, které měli nejčastěji varovat před špatným školním vysvědčením.

123 K nejznámějším hanáckým lidovým písním patří: *Či só hode, Za horama svitá, Červený šátečku, Tovačov, Tovačov, Daleká šeroká je cesta po Holomóc* 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 udržován a ožívován národopisnými soubory.

124 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>.

125 Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=rKb4cWjH6X4&list=UU_EV6VHzh6Bkhn5RT_owOw&index=9&feature=plcp>.

snímaný 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.



Obr. 148: Badatelský list s učivem z oblasti etnografie je textová pomůcka. Řešení úkolů si žádá zvláštní pozornost žáků.

Zdroj: Fotoarchív MKP.

Komentovaná prohlídka národopisné expozice probíhá s nabídkou deseti žákovských aktivit¹²⁶, 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 o 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. 148) a odborný výklad o dodržování lidových zvyků na Haně¹²⁷, který směřuje k poznávacím aktivitám žáků s využitím edukačního potenciálu muze-

álií. 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.

126 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*.

127 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.



Obr. 149: Když si školák nasadí masopustní masku medvěda, stává se z něj ihned nebezpečná šelma.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

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 přádky figurína ženy v hanáckém domácím kroji a je bohatě obklopena výstavou ukázek mikulášského i vánočního pečiva, perníky a formami k jejich pečení apod. Náзорnost 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 taková 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. 149).¹²⁸

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 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 starobyklých 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 nělepsi ze vseckých moravských oblasti, máme tam vsecko, co potřebojem, a co dojde, to si přece možem 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 tra-

¹²⁸ 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=PoHURIkBMo>>.

dičních 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 písní¹²⁹, 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 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 souvisejí se zadáním aktivit při komentované prohlídce expozice. Po přiblížení stravovacích zvyků na „hanácké svajbě“ (viz úvodní 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 zvláště 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. 150 a 151).

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

¹²⁹ 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...*“



Obr. 150, 151: Zabývat se při muzejní edukaci fenoménem „obdarování“ znamená hlouběji se zamýšlet nad sebou samými. Platí to o to víc, když děti vyrábí dárek vlastníma rukama.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

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 důvodů je vedle společného nácviku zpěvu hanácké písně *Za horama svitá* nabídnuta účast nácviku jednoduchého lidového tance jen několika málo jedincům. Zařazení pohybové aktivity do struktury učebního celku podává výpověď o didaktické snaze muzejní pedagogy 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. 152 a 153). Poměrně náročná aplikační a analytická činnost (nálezy sbírkových předmětů a pokusy o jejich interpretace¹³⁰, 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.

¹³⁰ 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 mísení chlebového těsta, metla na zametání, řešeto (síta), valcha na praní, konvička na mléko, hřidel na míchání povidel. Za nejoblíbenější lze považovat originály z oblasti oděvní kultury: masku medvěda, ženskou spodní suknicí (spodničku), krézl (krajkový límec), ale též klevetník (košíček na modlitební knížku) a mužskou vyšivanou vestu.



Obr. 152, 153: Věci, které mají sloužit potřebám hmatové dílny, si musí nejprve osahat muzejní pedagoga i lektorka.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

Rekonstrukce obsahu – rozbor klíčové učební situace s využitím konceptového diagramu, včetně vhledu do případné alterace

Přepis části učební situace

(MP – muzejní pedagoga, Ž – žák, ŽŽ – žáci):

MP: (Čte úryvek příběhu pamětníka z Hanáckého kalendáře.)... „Když bylo všechno ovoce připraveno, začalo se brzy ráno vařit. Hřidel se nahoře v držáku namazala sádlem, do kotle se nalilo menší množství vody a nasypala část trnek. A začalo se míchat...“

Ž1: (Vyberá předmět, který by se mohl nejlépe hodit k přečtenému textu.) Je to... toto, paní učitelko? (Drží v ruce vybranou věc a ukazuje ji 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 hřidel.)

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 hřidel byla nasazená na dřevěném dílu, který měl na spodní části tvar dna kotle.

ŽŽ: (Křčí rameny... mlčí.)

Ž2: (Detailně si prohlíží hřidel a všímá 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 hřidle. 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 zvýšení 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 pantomimy¹³¹ začínají před zraky žakovské komunity odvíjet hrané příběhy, které odrážejí 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 ztvárnění 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 v samotném jádru žakovského vyjádření a navíc různorodostí uplatnění v divadelním způsobu předvedení pantomimy zvyšuje svůj významový obsah vhodný k interpretacím.



Obr. 154, 155: Obraz muzejní edukace se někdy jeví jako společenství jedinců, kteří se sami učí. Takové edukační situace svědčí o projevech konstruktivistického učení. Zdroj: Fotoarchív MKP.

131 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 promýšlení kontextů ve smyslu skutečné existence sbírkových předmětů v určité době. Pantomimické vyjádření jako žakovská interpretace významů muzeálií přináší skupině, jež sdílí roli diváků, lepší představu o možné podobě historické činnosti lidí.

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 možností 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. 154 a 155).

O přibývajícím 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 napsány relativně srozumitelným způsobem, takže umožňují pozornost jedinců obrátit k hlubšímu zvažování projevů tradiční lidové kultury. Všechny nabízené historické příběhy však záměrně nejsou dokončené.

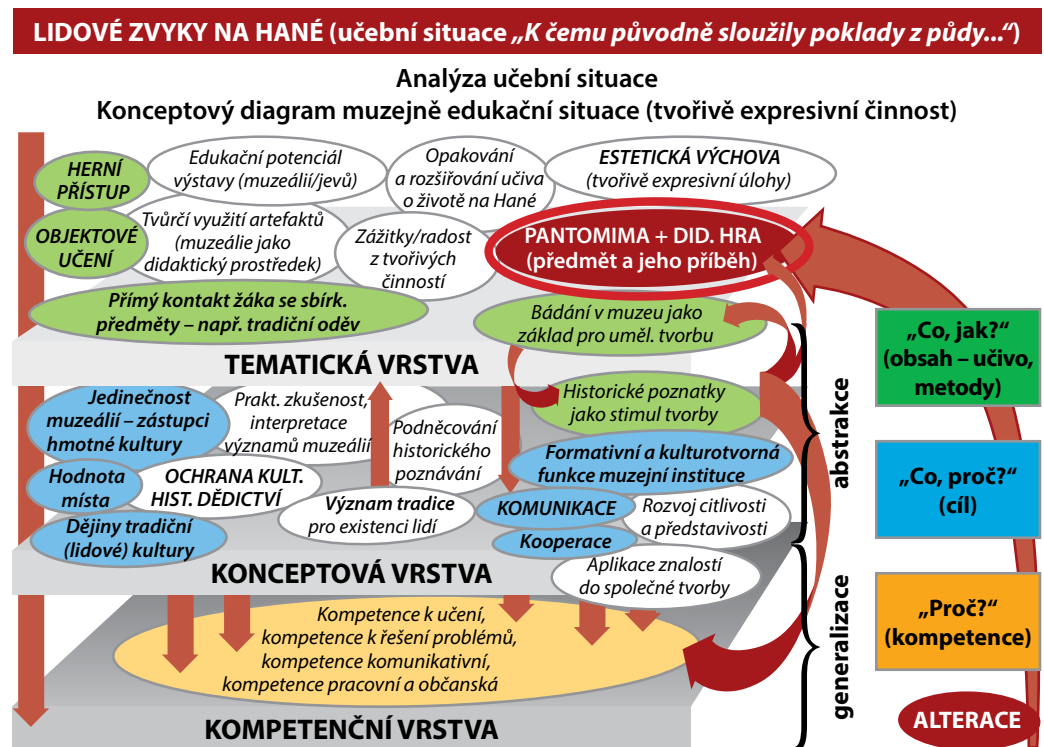
Míra porozumění jejich obsahům může být konfrontována s aktivitou realizovanou ve čtenářské dílně, kde se dvojice žáků jednotlivé příběhy snaží navzájem převyprávět, případně jejich závěr společně domyslet. Zdánlivě jednoduchá úloha ze skupiny sensorických didaktických her, jejíž splnění vyžaduje určitou úroveň dovednosti žáků, přináší při realizaci 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 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



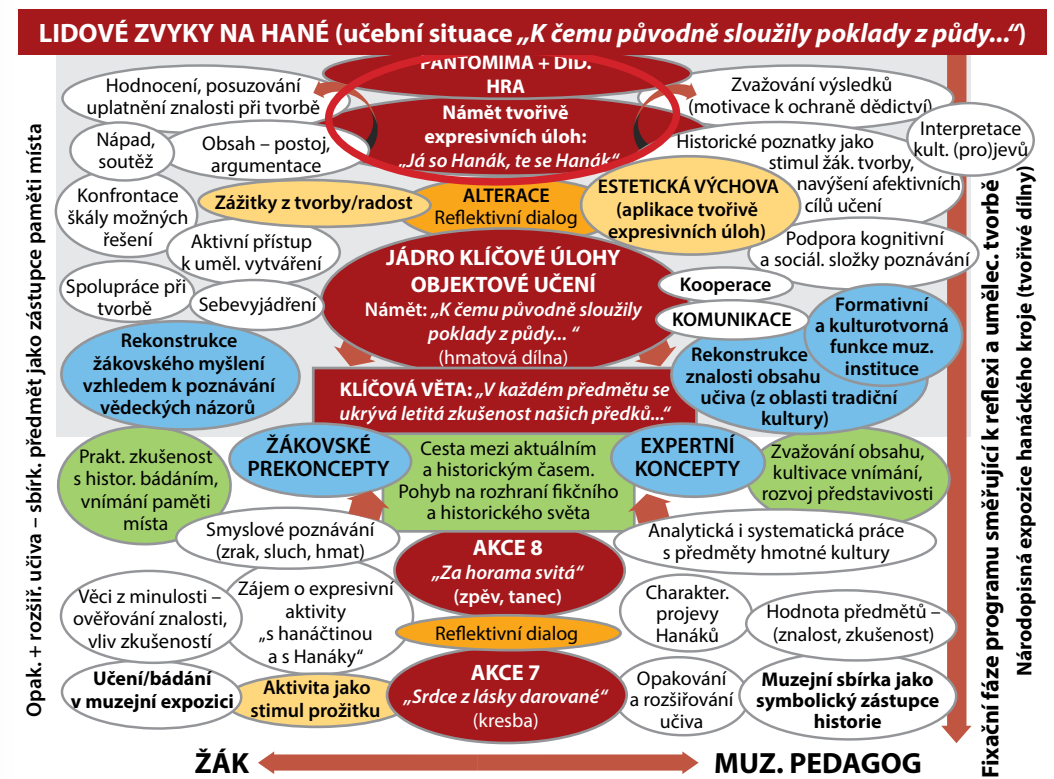
Obr. 156: Výraz dětí při čtení příběhu o dodržování předvánočních zvyků na Haně: *...při každým šramoto děcka natěšeně nasésale do sině, esli tam, čiró náhodó, už nestóji ten svatě... s tó vysokó čepicó a dárkama... Mikuláš! A take anděl nebeské... Že be tam mohlo bet aji čertisko, co vepláci metló te nezdobe zlobivy, je ani nenapadlo.* Zdroj: Materiály autorky.

skutečný význam; na straně druhé mají někteří jedinci tendenci prakticky aplikovat hanácké nářečí do svých promluv, obvykle však s nevalným výsledkem. Nicméně, grimasy, které dodávají převyprávění příběhu výraz (obr. 156) a napomáhají skutečným významům zkomolených slov, přivádí většinou ostatní členy skupiny k bouřlivému smíchu. Na pozadí uvolněné atmosféry lze při realizaci tvořivé 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 příchozími 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. 157 a 158).



Obr. 157, 158: Konceptové diagramy klíčové učební situace *K čemu původně sloužily poklady ze staré půdy...*
Zdroj: Materiály autorky.



Přezkoumání návrhu alterace

*Mluva těla je jediným jazykem, jímž je snazší mluvit, než mu rozumět.*¹³² (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 děckách*, začínají se domloutvat na scénce.)

Ž1: Zdendo, tak já budu dělat tu mamu, a ty budeš dělat to děcko.

Ž2: OK. Jenom mi prosím tebe neříkej... co to tam bylo... (Hledá v textu.) bobelinko, pusenko nebo pccenko. 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 oštaro!“ (Vysmívá se kamarádovi.)

¹³² Uvedený citát je zástupcem způsobu muzejní edukace, která byla inspirována psychogramy zaměřenými na prohloubení sebepoznání, rozvoj tvořivého myšlení a na rozšíření znalostí. (Bakalář, 1989, s. 102)

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 koprdele!*“ (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 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 v 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 muzeálí 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 kulturně-historickému 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 kulturně-historického 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 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 učebními úlohami, které poukazovaly na přítomné prvky dovednostního učení. Zároveň poukazují na způsoby 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 edukací jsou dosahovány skrze rozvoj tvořivého způsobu myšlení, cítění 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 žákovských vyjednávání při hledání správných řešení učebních úloh nebo společná formulace myšlenek při praktickém provedení vlastních řešení.

Alterované podobě učební situace formou dramatické výchovy vdčíme 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 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

a jejich charakteristických projevech (obr. 159) tak souběžně dochází k vytváření pozitivního vztahu ke kultuře celé naší země. 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. 159: Typický vzor vyšivky z Hané. Zdroj: Materiály autorky.

6.2.8 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...
(Bašó¹³³, 17. století)

Obsah jedné z tradičních japonských básní, haiku¹³⁴, předesílá vznik vzdělávacího tématu, s kterým se pravděpodobně typický obyvatel střední Evropy, Čecha nevyjímaje, 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.¹³⁵ Jádrem výstavy se měly stát knihy o exotické zemi – Japonsku (obr. 160), 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 cestovatelů¹³⁶ 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 s exotickými motivy (obr. 161), které bývají někdy považovány za předchůdce manga, tj. japonského komiksu¹³⁷. Při realizaci výstavy zaujaly významné místo ve vitrínách kniž-

133 Macuo Bašó je neznámější 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>.

134 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.“

135 „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 vichřici*, 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.

136 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.

137 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.“



Obr. 160: Již z prvního pohledu do výstavy byla patrná vzdušnost instalací, která měla evokovat v myšlenkách návštěvníků představu o exotické zemi. Zdroj: Fotoarchív MKP.

ní ilustrace – tradiční kresby, ale i klasické japonské dřevorezy a staré fotografie. V prostorách výstavního sálu nechybělo ani romantické zákoutí z japonské zahrady, diorama 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. 162).

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 muzejní pedagožku požadavek na edukaci, jejíž obsah měl přispět k vytvoření adekvátních 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 se zvláštním požadavkem na relevanci, „*kteřá je spojená s uměním vybrat a prezentovat jen to, co*

Dostupné z: <http://manga.about.com/od/historyofmanga/a/mangahistory1.htm>.

je vzhledem k muzejní komunikaci podstatné“, a s ohledem na výraz, „*tedy zřetelnost a jasnost muzejní prezentace*“. (Waidacher, 1999, s. 131)¹³⁸

Z pohledu muzejněpedagogické didaktiky lze za požadavkem na zpřístupnění náročného tématu dětem vidět výzvu k expertnímu zvažování výběru exotických exponátů a jejich příběhů jako přiměřeného vzdělávacího 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 si 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 Hloučova cestovatelského zaměření, ale za uvedeným ná-



Obr. 161: Výjimečnost prezentovaného tématu se odrazila i na podobě plakátu vytvořeného k propagaci muzejně-edukačního programu pro školy. Zdroj: Autorský propagační materiál.



Obr. 162: Interaktivních učebních úloh není nikdy dost, zvláště když se školákům otvírá příležitost vžít se do rolí cestovatelů. Zdroj: Fotoarchív MKP.

¹³⁸ „Z pohledu muzejní komunikace mluvíme o několika základních požadavcích na způsob prezentace, které jsou dobrým výchozím prvkem pro výstavní i prezentační didaktiku: o kvantitě, kvalitě, relevanci a výrazu.“

padem 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. Do výsledné podoby zprostředkování muzejního obsahu se také promítl vliv asijské



filozofie, která se názorně projevovovala na souboru fotografií Zdeňka Thomy, instalovaného do prostor vstupu k pilotní výstavě (obr. 163).

Obr. 163: Náměty Thomových uměleckých fotografií japonských zahrad korespondovaly se symbolickým motivem cesty, kterého jsme využili při edukaci. Zdroj: Fotoarchív MKP.

Anotace¹³⁹

*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 naboso, se návštěvníkům přerovského muzea běžně nestává. Po tichém

¹³⁹ 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* (viz dokumenty MŠMT). 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.

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 něž 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 pradávna 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).¹⁴⁰

Zjišťování vstupní znalosti žáků na rozhraní přírodovědného i společenskovedního 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 zamhouření 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 možnosti tvorby společné myšlenkové mapy na téma *Co už víme o Japonsku*. Na pozadí žákovských 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. 164 a 165).

Jedna z dívek si s dopomocí muzejní pedagožky směla obléknout typický japonský oděv – jukatu¹⁴¹ – a s vějířem v ruce malými krůčky, představujícími typickou chůzi gejši,

¹⁴⁰ Převyprávěné příběhy našich orientalistů, kteří čerpali z nejlepších původních pramenů, zavádějí 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.

¹⁴¹ Jukata je specifickým vzorovaným druhem kimona, které je jen bavlněné a nepodšité a původně se používalo jako župan. Pohodlné nošení tohoto tradičního oděvu je dnes využíváno například při účasti



Obr. 164, 165: Získaná dovednost v muzejně-edukačním programu se může v budoucím životě žákům hodit.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

se mohla projít po výstavní místnosti v tradiční japonské obuvi – geta¹⁴². Několik dětských 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.¹⁴³ 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

Japonců (žen i mužů) na letních ohňostrojích (hanabi). Na jukatě nelze přehlédnout nápadně ovázaný barevný pás obi.

142 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.

143 Úkoly na cestě mladého badatele po Japonsku souvisí s objevováním a chápáním pojmů z náročného vzdělávacího tématu. Jsou základními stavebními kameny k žakovským 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).



Obr. 166: Japonské společenské aktivity, které si děti brzy oblíbily, nás přivedly k myšlence, že hra dokáže lidi nejen pobavit, ale mnohdy také spojit.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

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 užitečný 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 účastníci se muzejní edukace příležitost spolupodílet se na vylepšení výtvarného působení výstavy. 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. 166). Zkušenost podepřená nadšením z neznámé hry jako neobvyklého zážitku pomáhala přenášet mysl návštěvníků ke zvnitřňování představ o životě japonských dětí v minulosti i v současnosti.¹⁴⁴

Za vyšší vzdělávací přínos popisovaného edukačního programu považujeme příležitost prohlédnout si již zmiňovanou doprovodnou výstavu barevných fotografií českého fotografa, publicisty a cestovatele Zdeňka Thomy s tematikou krásy japonských zahrad. V dětské mysli se díky vizuálnímu zážitku mohl zacyklit tok myšlenek, který měl směřovat k rozšíření představ o podobách japonského umění, o pozitivním vztahu Japonců k přírodě, ale také o jejich kódu krásy, uznávaném v japonské kultuře po staletí.¹⁴⁵

144 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. 168). Při učení v muzeu byli spontánně rozradostněni společnou účastí na dětské hře s rodinou mladých Japonců (obr. 167). 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.

145 Pro osobitý kód japonské představy krásna je charakteristická zejména prostota, umění náznaku i útlu-



Obr. 167, 168: Exotická atmosféra ve výstavě byla nezpochybnitelná. Zvláště, když účast na aktivitách přijali členové skutečné japonské rodiny s malými dětmi.
Zdroj: Fotoarchív MKP.



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)

Pravidla svěbytné 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, múzické 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.¹⁴⁶ 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 všimáme problému, který odráží nedostatečnou úroveň žakovského porozumění. Několik

mu citů a barev. Zahrnuje však i zálibu ve věcech poznamenaných asymetrií, patinou času a nostalgií smutku, tzv. věčné příchuti lidského života.

146 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=661fYRcE4IQ&list=UU_EV6VHzh6BZkhn5RT_owOw&index=4&feature=plcp>.

žakovských 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. 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) 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 barské 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 čabín 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 sdílen pouze jednotlivci, případně 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 konvíček a s přihlédnutím k respektování myšlenky tamějších obyvatel, která klade důraz na osobní rozvoj estetického při takřka rituální manipulaci s předmětem nejen během obřadů, ale například i při každodenním pití čaje. Výklad o japonských čajovnách prodchnutých duchem jemnosti, vzájemné úcty a laskavosti vyústil do pře- vyprávění pohádky s názvem *Konvice se slavíkem*. (Černá, Novák, 1970, s. 24)¹⁴⁷ Na její

147 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



Obr. 169, 170: Vyprávění pohádek a příběhů patří ke kořenům japonských tradic. Zdroj: Fotoarchív MKP.

motivy jsme také nasníмали stejnojmenný motivační film¹⁴⁸, jenž záhy posloužil projekci v programu. Stará, ohněm ošlehaná 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 usnadňovaly žákům pochopení kultury a náboženství exotické země (obr. 169 a 170).

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).

148 Prezentovaný 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 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>>.

Rekonstrukce obsahu – rozbor klíčové učební situace s využitím konceptového diagramu, včetně vzhledu do případné 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. Zkusíte si nejdřív představit rádně „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.)

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...

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“...¹⁴⁹ (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 zasahují často, 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 setrvání

149 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 jít o přírodní elementy, zvířata i duše předků. Kami jsou úzce spojováni 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 uctíváni jak v japonských domovech, tak při oficiálních šintoistických obřadech ve svatyních a během početných festivalů. Dostupné z: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Kami>>.



Obr. 171: Školní nástěnný obraz Japonec. Vedle příběhů z knih si také podle něj už za první republiky mohli žáci udělat základní představu o japonské kultuře.

Zdroj: Fotoarchív MKP

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

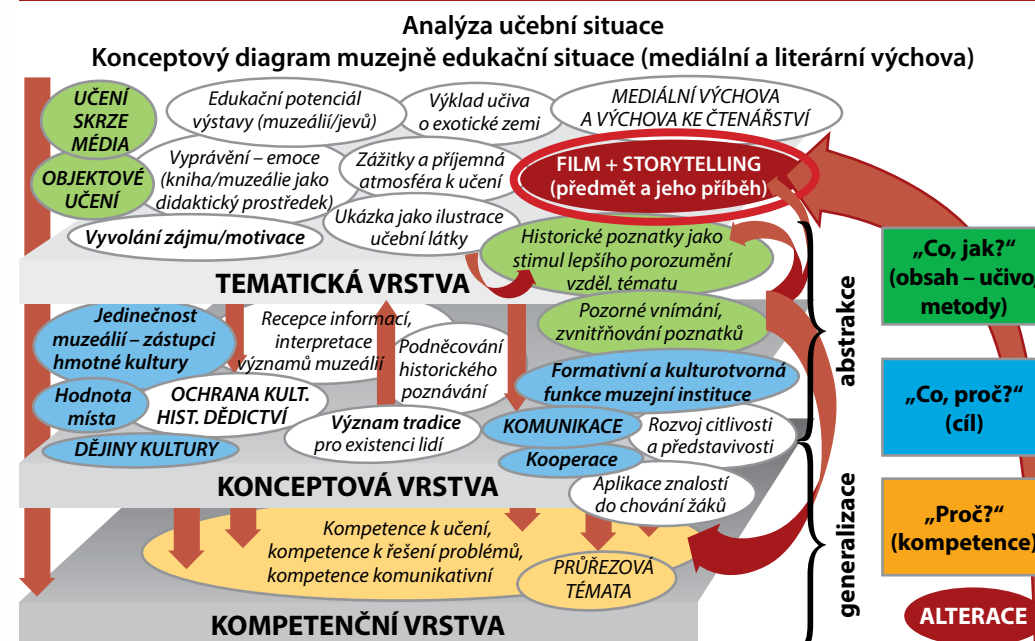
vnímání obrazů a zážitků z nich vyplývající (např. obr. 171), mohla být nadále usměrňována s ohledem na možnost dalšího přínosu v podobě nových historických poznatků.

Při zvažování kritérií výběru metody hrály roli významné faktory, mezi něž primárně patřila starost o dodržování úzkého kontaktu muzejního pedagoga s celou skupinou i s jednotlivci. Při alteraci jsme z těchto důvodů zaměřili pozornost na udržení příznivých podmínek pro produktivní poznávací činnost žáků. Nová učební situace s sebou přináší jasně formulovaný požadavek, aby všichni žáci zvládli základy probíraného učiva a porozuměli předávaným obsahům textů pocházejících z původních literárních útvarů.

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 komunikačního. 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 s velkou pravděpodobností přínos nových poznatků 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 didaktickém ohlédnutí návrat k původnímu médiu výstavy – ke knize.

Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme ve dvou variantách konceptového diagramu (obr. 172 a 173).

ROMANTICKÉ JAPONSKO (učební situace „Konvice se slavíkem a jiné příběhy...“)



ROMANTICKÉ JAPONSKO (učební situace „Konvice se slavíkem a jiné příběhy...“)



Obr. 172, 173: Konceptové diagramy klíčové učební situace *Konvice se slavíkem a jiné příběhy...*
Zdroj: Materiály autorky.

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 vhodnost 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 všimají 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 médiem nejen lépe identifikovány, ale také se dodatečně, při bezprostředním kontaktu s nimi, 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 učním 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 ji 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 zlato se nenajíš!

MP: To je pravda, pěkně jsi to řekl. Líp bych to neuměla. Tak si teď pojďme 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.)



Obr. 174, 175: 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.

Z hodnotné historické literatury cestovatelského zaměření byly vybrány dva příběhy Josefa Kořenského¹⁵⁰, o kterých jsme předpokládali, že jejich děj může odpovídat zájmu a znalostem dětí. Z analýzy učební situace vyplývá, že reflektivní rozhovor, který se

¹⁵⁰ První příběh pocházel z knihy *Po druhé v Japonsku* (1910) a zabýval se vyprávěním o tradici cesty do Dračí jeskyně, přičemž vycházel z líčení klasické podoby japonských draků: „*Starobylé popisy japonského bájesloví vyličují nám dračí podobu asi takto: Drak má parohy jako jelen, hlavu jako kuň, 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 prozřelou 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.*“

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 vyčíst lepší znalost tématu společně s uloženými informacemi o životní zkušenosti lidí z literárních příběhů, jejichž vyprávění obohatilo slovní zásobu účastníků programu a zároveň podnítilo jejich myšlenky k zobecnování 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, znamenalo najít cestu blízko oběma národům. V popisované kauzistice 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. 174 a 175).

Závěrem

Před uzavřením sledované kauzistiky se nabízí ocitovat úryvek z odborného příspěvku, jehož autorka se na *Konferenci výtvarné výchovy ve světě současného umění a technologií* zabývala didaktickou obhajobou aplikace prezentované metody do učení v muzeu (Tomešková, 2012, s. 129): „*Motivačního filmu lze úspěšně využít v rámci učení průřezových témat. Ani jeho výchovná složka není zanedbatelná, protože vede žáka k nápodobě vzorů, ale v našem případě také k možnosti samostatné, zvolna se rodící 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 pod-



Obr. 176, 177: V duchu romantické představy o Japonsku na počátku 20. století se také odvíjela slavnostní vernisáž prezentované výstavy. *Večer u Idálie*, tak se jmenovalo krátké představení inspirované dramatickou hříčkou na motivy povídek Julia Zeyera, které vedlo návštěvníky k detailnímu pozorování dobových artefaktů.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

něčuje 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 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 ze semináře DVPP (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.“*

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. 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 osvojování si tří kompetencí – k učení, 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 dosáhnout vysoké vzdělávací a výchovné hodnoty. 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 do zajista stává otevřenějším vůči širokému poznávání světa (obr. 176 a 177).



6.2.9 ŠKOLA HROU ANEB KOMENSKÉHO ŠKOLNÍ DIVADLO (edukační program ke krátkodobé výstavě unikátní knihy – prvního vydání díla Jana Amose Komenského SCHOLA LUDUS SEU ENCYCLOPAEDIA VIVA)

Úvodem

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. (Šobáňová, 2012a, s. 46)

Expoziční a výstavní prostory přerovského zámku se věnují pestré problematice témat společenskovedního charakteru, přičemž ve sbírce historických knižních fondů se ukrývají zvláště cenné historické předměty. Mnohé z nich přímo souvisejí s uchováváním a ochranou hodnot vyplývajících z pedagogického díla Jana Amose Komenského. Právě on stál za vznikem mnoha novátorských myšlenek, ale také například za zrodem didaktických pomůcek v nich připomínaných (obr. 178), jejichž využití v praxi pak mělo často pozitivní vliv na další vývoj evropského vzdělávání. Na vztah Učitele národů k Přerovu (obr. 179) rozhodně nezapomněl zakladatel přerovského muzea František Slaměník, který založil popisovaný sbírkový fond. Právě on daroval muzeu svou osobní knihovnu, která se dodnes rozrůstá koupěmi a dary přátel muzea. Věříme, že také každý aktuálně získaný historický svazek může i po mnoha letech od svého vydání nabízet bohatý vzdělávací a výchovný potenciál.¹⁵¹

V roce 420. výročí od narození Učitele národů si připomenulo přerovské muzeum

Obr. 178: I jedna jediná vystavená starobylá kniha může být dobrým důvodem pro školní třídu k uskutečnění exkurze do muzea. Zvláště pak, pokud byl její obsah původně určen dětem. Detail didaktické učební pomůcky, tzv. „živé abecedy“, o jejímž vhodném využití k učení čtení a psaní vypráví Komenský ve spisu *Škola hrou neboli Živá encyklopedie*.

Zdroj: Deník/Jiří Kopáč.



¹⁵¹ Podle zveřejněných informací kurátorky sbírky, Mgr. Heleny Kovářové, obsahoval na konci roku 2012 sbírkový fond 3 708 evidenčních čísel, za kterými se mimo jiné ukrývají i původní díla J. A. Komenského a sbírka asi 150 kusů biblí. Pomůckou k práci se sbírkou je dvousvazkový bibliografický soupis a CD-ROM. (Pumprla, 2003)



Obr. 179: Na přerovském zámku se už dnes nelze setkat osobně ani s J. A. Komenským, ani s jeho patronem, osvíceným moravským šlechticem Karlem st. ze Žerotína. Fiktivní obraz z konce 19. století mohl inspirovat návštěvníky muzea k využití výjimečné příležitosti nahlédnout do vystaveného originálu knihy *Schola ludus*, vzešlé z pera Učitele národů. Zdroj: Foto SOKA Přerov.

význam této 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 vševedné* 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)¹⁵²

V intencích Komenského zásad byl pro zprostředkování tématu využit vzácný artefakt – nový přírůstek fondu v podobě prvního vydání Komenského díla *Schola ludus seu Encyclopaedia viva* (obr. 180). Na první pohled se zdálo, že jedna jediná kniha není důvodem ke vzniku edukačního programu. Správnost společného rozhodnutí kurátorky sbírky a muzejní pedagožky o smyslu jeho vzniku, které lze z hlediska běžné praxe považovat za přinejmenším odvážné, záhy potvrdila odezva po jeho úspěšné realizaci.



Obr. 180: Titulní strana 1. vydání Komenského *Scholy ludus*.

Zdroj: Deník/Vojtěch Podušel.

¹⁵² Autorky odborného článku *Schola ludus redivivus* v citovaném textu detailně referují o podmínkách, přípravách i realizaci uvedeného edukačního programu. Důležité údaje z jeho obsahu (související především s naplňováním prezentačně-edukační funkce muzea) sekundárně posloužily vytvoření popisné části předložené didaktické kazuistiky. Za poskytnutí informací o historických souvislostech vzniku Komenského díla a jeho významu zpětně děkujeme Mgr. Heleně Kovářové, kurátorce výstavy.

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 těchto 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 zdůrazněn vizuální aspekt prezentace významného artefaktu. Pro dokreslení historického příběhu v kontextu doby bylo využito obrazu Jiřího Stříbrného z roku 1660 *Komenského škola v Blatném Potoku* (obr. 181). 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.

Obr. 181: Nástěnný obraz J. Stříbrného – Komenského divadlo.
Zdroj: Archiv MKP.

Anotace¹⁵³

Animace nabízela neobvyklý vzdělávací zážitek v muzejním prostředí ke krátkodobé výstavě unikátní knihy z roku 1656, která je zdramatizovaným textem jazykové encyklo-

¹⁵³ Obsahové začlenění do výuky podle 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.

pedie *Janua linguarum reserata* (*Brána jazyků otevřená*). Struktura animace směřovala skrz interpretaci obsahu starého knižního tisku k poznání významu tvůrčího fenoménu Učitele národů, včetně přínosu jeho díla pro rozvoj vzdělávání v minulosti. Jádrem edukačního programu nabízelo poznatky, které rozšiřovaly školní učivo s ohledem na nasycení žákovské potřeby pochopit specifickou historickou atmosféru vzniku novodobých vědeckých myšlenek.

Obsah edukačního programu zahrnoval:

- 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 expozici Školní třídy ze 17. století (obr. 182 a 183),
- hru „v rolích“ – četbu / poslech / dramaturgii historické školní hry,
- odbornou analýzu textu s komentářem včetně poslechu raně barokní polyfonní hudby,
- reflektivní dialog s podporou smyslového vnímání substitutů sbírkových předmětů (hmatovou dílnu s ohledem na opakování náročného učiva), po přijetí a ověření alternativního návrhu navíc také realizaci herní aktivity.



Obr. 182, 183: Nelehká úloha lektorů tentokrát směřovala do historie – poloviny 17. století, a spočívala ve vysvětlení významu starého knižního tisku pro další rozvoj evropského vzdělávání. Děti byly vyzývány „po dobrém i po zlém“ k hledání jeho obsahu jako pokladu. Zdroj: Fotoarchív MKP.



Obsah programu byl záměrně strukturován takovým způsobem, aby cílil k obohacení poznatků na uvedené téma, ale měl se navíc stát osvětlením procesu učení a formou scénické hry přispět k motivování jeho účastníků pro další historické bádání v muzeu. Klíčové téma směřovalo k opakování a rozšíření encyklopedického učiva, ale zvolený 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.

V souladu s kurikulárními požadavky 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. 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 a písátky (obr. 184 a 185). Osobní kontakt s atributem charakteristickým pro hereckou roli jim umožnil zintenzivnit 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.



Obr. 184, 185: Dvě podoby soudobé dramatizace scény ze školní hry Komenského. Zdroj: Deník/Tomáš Krejčířík.



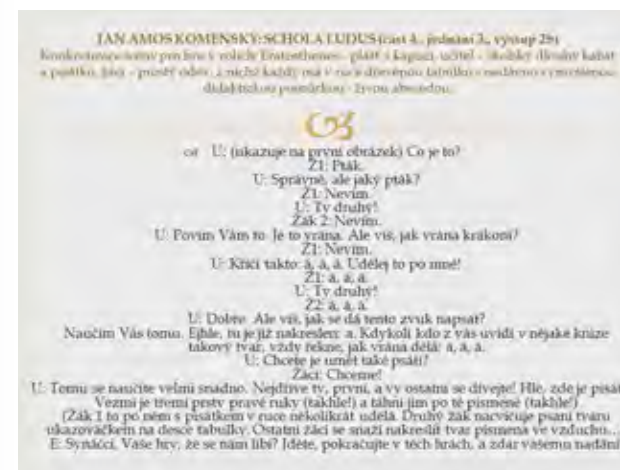
Rozbor struktury obsahu a analýza jedné z klíčových učebních situací

Prezentovaná analýza se reálně pokouší zaměřit se 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 (obr. 186). Uvedený názor koresponduje se slovy didaktika Josefa Mārze: „*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.*“ (Tvrdoch, Pleva, Rodrigu-



Obr. 186: Prezentovaný úryvek ze scénáře školní hry Komenského (1. část). Zdroj: Materiály autorky.

jádra prezentované učební úlohy. Potřeba řešit problém (ve smyslu pochopení obsahu historického textu) nabírá na intenzitě se započítím simulace cesty účastníků animace, mezi historickým a aktuálním časem. Četné, mnohdy velmi zajímavé pokusy žákovského promyšlení 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.



Obr. 187: Prezentovaný úryvek ze scénáře školní hry Komenského (2. část). Zdroj: Materiály autorky.

ezová, 2013, s. 37). Zároveň se ptáme, jakým způsobem může výklad učiva dějepisu ve formě dramatizace dobového textu napomoci pochopení historie jako opory pro budoucí existenci mladých lidí, ev. posílit jejich morální kredit.

Jeden z náročných edukačních cílů animace vytýčený ve smyslu hledání nejvhodnějšího způsobu expresivního nasycení účastníků programu se stává klíčovým problémem uvnitř

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 efektivitu. 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 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 tématu z dějin českého školství, ale vzhledem k působnosti autenticity historického textu přivedla v rámci neotřelé atmosféry pro učení mysl dětí ke zvažování pedagogických názorů Jana Amose Komenského (obr. 187).

Rekonstrukce obsahu – rozbor klíčové učební situace s využitím konceptového diagramu, včetně vzhledu do případné alterace

Ač se jednalo o učební úlohu integrující čtení, poslech a mluvení, přesto nelze v této činnosti zjednodušeně 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 získání neobvyklé žákovské dovednosti, která se opírala o samostatné pokusy jedinců správně porozumět 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. Realizace náročného edukačního záměru, který spočíval ve využití strategie rychlého hlasitého čtení ke hledání podstatných informací v původní knize ze 17. století, byla nasměrována k posílení obecné komunikační kompetence žáků. Kvalita prezentovaného učení mohla nabývat na vyšší hodnotě



čtení ke hledání podstatných informací v původní knize ze 17. století, byla nasměrována k posílení obecné komunikační kompetence žáků. Kvalita prezentovaného učení mohla nabývat na vyšší hodnotě

Obr. 188: V minulosti každý žák a student určitě někdy skenoval text. Jenom při tom pravděpodobně neuměl metodu využít záměrně a dostatečně efektivně jako účastníci programu. Zdroj: Fotoarchív MKP.

vzhledem k vybranému typu textu, ale také byla pozitivně ovlivňována opakovaným lektorským zdůrazňováním významu obsahu knihy pro historii evropského vzdělávání i současnou existenci moderního člověka.

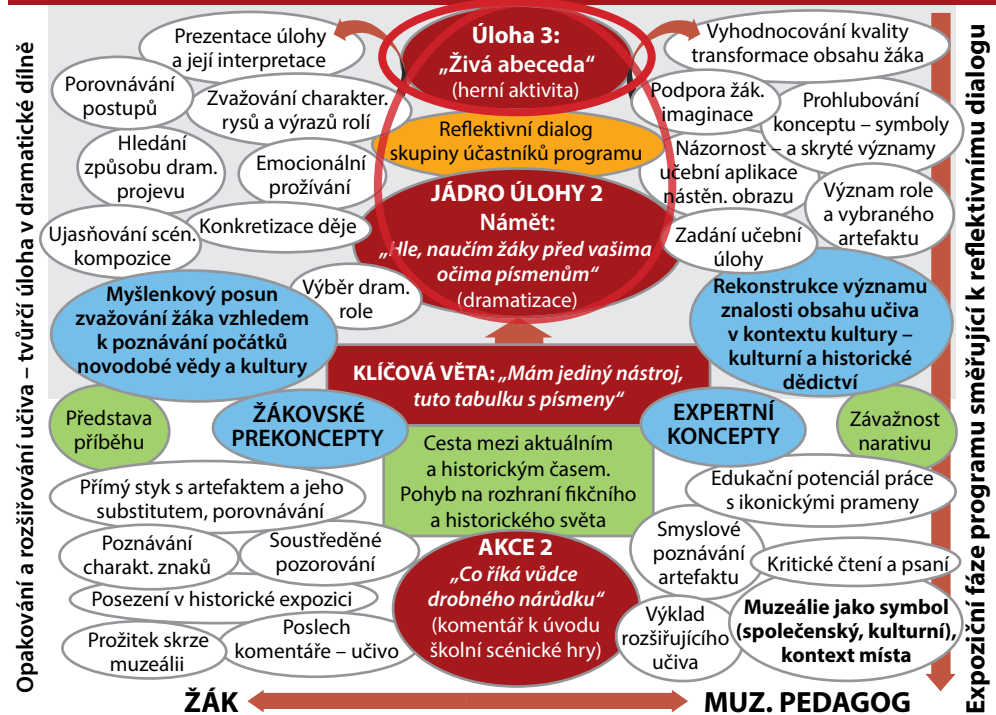
Aplikace metody skenování do popisované učební situace umožnila skupinám žáků pochopit, jak urychlit čtení textu, a porozumět i jeho obsahu. Aby mohli účastníci programu sami ocenit výhody využití této metody při studiu starých knižních tisků i historických pramenů, bylo nezbytné vysvětlit žákům, jakým způsobem je vybraný text strukturován. Barevně odlišené repliky v textu dobové školní hry a připravené názorné pomůcky – tabulky s písmem živé abecedy, umožnily žákům použít periferního vidění (obr. 188), případně prstů jedné ruky k zaměření pozornosti. Lektorské „koučování“ učební úlohy se neslo v duchu návodného jednání k plnění zadané učební úlohy, která měla cílit k dramatickému předvedení historického příběhu. Nenásilnou formou předvedený užitečný nástroj, vhodný také například pro čtení naučné literatury, může mladým lidem v dnešní uspěchané době pomoci využívat čas určený ke studiu efektivně.

Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme ve dvou variantách konceptového diagramu (obr. 189 a 190).



Obr. 189, 190: Konceptové diagramy klíčové učební situace *Hle, naučím žáky před vašimi očima písmem...* Zdroj: Materiály autorky.

SCHOLA LUDUS redivivus – zvažování alternativních myšlenek výuky J. A. Komenského



Návrh alterace a její přezkoumání

Po prvních realizacích prezentované animace dochází k restrukturalizaci edukačního programu z důvodu neobvyklého zájmu dětských návštěvníků o historickou didaktickou pomůcku. Ze skládání živé abecedy formou skupinové hry se brzy stala žáky oblíbená vzdělávací činnost. Praktické využití Komenského didaktického prostředku se stalo stimulem pro realizaci alternativního řešení, jehož spouštěcí aktivita směřovala k 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 rozhovorů víme, že mnohými účastníky programu je tato jeho fáze považována za zajímavou zkušenost, která metaforickým způsobem upozorňuje na poznatky „o objevném myšlení Komenského“¹⁵⁴.

154 Několik účastníků programu z řad starších školních žáků a studentů při reflektivním rozhovoru nezávisle na sobě mluvilo 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 myslí 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.

Pozitivní reakce dětských účastníků programu na popisovanou aktivitu inspirovala realizátory edukace k praktickému posílení významu specifika muzejního prostředí při řešení jednoho z palčivých problémů současného vzdělávání a výchovy – nedostatečně vypěstované dovednosti mladé generace ve smyslu kritického čtení a psaní. Nové řešení učební situace opírající se o názorné skládání živé abecedy se v konečném důsledku stalo společným zájmem žákovských skupin o poučnou hru se sadou karet, kterou lze zpětně hodnotit jako úspěšnou formu herní vzdělávací aktivity (obr. 191 a 192).

Individuální schopnost kombinatorního myšlení jedinců se v průběhu popisované aktivity projevovala vyjednáváním a hledáním reálné příležitosti pro vytváření významových dvojic, které obsahovaly obrázkový motiv zvířete a písmeno společně s citoslovcem jeho zvuku, a svou záměrnou nejednoznačností vyzývaly účastníky hry k ústní obhajobě správného řešení. Realizace alterované podoby edukačního programu začaly brzy podávat výpověď jak o četných projevech prosocionálního chování přichozích skupin, tak umožnily vznik rozhovorů, jejichž obsahy se dotkly dalších vzdělávacích motivů. Právě z nich je nakonec patrný intenzivní zájem jedinců o správné porozumění odkazu historického textu.

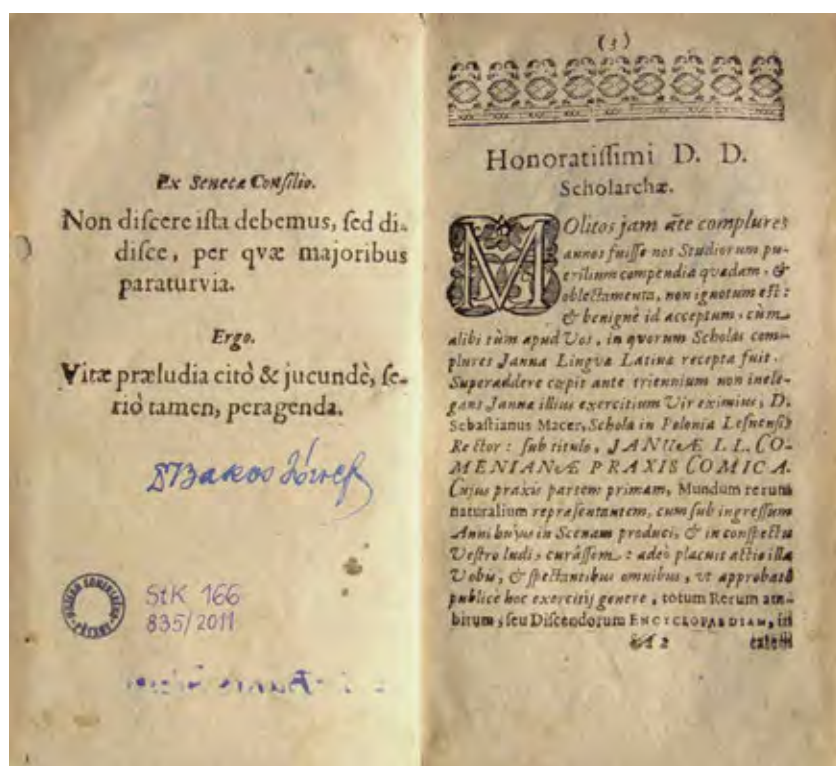


Obr. 191, 192: Žákovská herní aktivita – živá abeceda (alterovaná podoba učební situace). Zdroj: Fotoarchív MKP a Deník/ Tomáš Krejčířík.

Závěrem

Alterovanou podobu programu na základě pozitivních ohlasů a vysoké návštěvnosti shledáváme úspěšnou, přičemž v pokusu o nalezení kýženého obrazu edukace můžeme spatřovat v procesu učení expertní snahu o cílené vytváření předpokladů k rozvíjení žákovských kompetencí, konkrétně ke komunikaci, k řešení problému a k učení. Za symbolickou derniéru posledního dne výstavy lze považovat realizaci programu pro studenty Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.¹⁵⁵

Prezentovanou didaktickou kazuistiku vzešlou z prostředí přerovské muzejní instituce lze ve smyslu kvalitativního vyhodnocování úspěšnosti procesu učení považovat za dobrý důvod pro započítání mezioborové diskuse na poli pedagogických oborů. K to-



Obr. 193: Při detailním pohledu na dvoustránku prezentovaného starého knižního tisku s latinským textem a dekorativní výzdobou může padnout celá řada dotazů ze strany dětských účastníků edukačního programu, na které není jednoduché se předem připravit. Obhajoba vyspělosti našich předků určitě stojí za vynaložené pedagogické úsilí... Zdroj: Fotoarchív MKP.

¹⁵⁵ Krátký dokumentární film z exkurze nastávajících pedagogů v přerovském muzeu můžete zhlédnout na odkaze: < <http://www.youtube.com/watch?v=fOGZ447R1Fw>>.

muto závěru nás zpětně opravňují nasnímané komentáře nastávajících učitelů, kteří si na vlastní kůži vyzkoušeli názorné vyučování s využitím dramatických metod, včetně alterované verze učební úlohy. Zázitek z bezprostřední zkušenosti, opřený o vlastní činnost v rámci přijetí účasti na popisovaném alternativním řešení, je přiváděl k vyjadřování spontánního souhlasu s vysokou účinností kombinace aplikovaných metod již v samotném průběhu aktivity. V reflektivním rozhovoru navíc někteří studenti vyjádřili profesní překvapení z vysoké úrovně kvality praktické realizace muzejní edukace, při níž docházelo k souběhu obou dimenzí učení, oboru i žáka.

Z didaktického hlediska mluvíme o praktickém příkladu muzejní edukace, při němž více než kdy jindy při zprostředkování muzejních obsahů docházelo k propojování běžné zkušenosti žáků a studentů s úzce specializovanými pojmy z oblasti nauky o historických pramenech a ze základů dramatické výchovy. Popisovaná podoba učení v muzeu vycházela daleko intenzivněji než ve škole z požadavku zásadní nutnosti přebudování předchozích znalostí žáka do kontextu nových informací a zkušeností. Na základě uvedených souvislostí jsme dospěli k názoru, že vynaložené profesní úsilí muzejníků podalo adekvátní výpověď o vysoké kulturní hodnotě toho, co se žáci při vyučování a učení „o jedné jediné starobylé knize“ (obr. 193) v muzejním kontextu naučili. Společně s rozvojem pěti klíčových kompetencí, které potvrdila didaktická analýza edukačního programu, právě tento ukazatel potvrzuje podnětnou úroveň kvality klíčové učební situace.

Zvláštní připomenutí si při posuzování výchovných účinků zpětně zaslouží zájem tvůrců programu o podporu prosocionálního chování žáků v muzejní edukaci. Konkrétně jde o poskytnutí výzvy k vlastnímu hodnocení výsledné podoby dramatického představení, včetně nabídnuté příležitosti konfrontovat své zážitky s převyprávěním reakcí žáků Komenského ze stejné aktivity realizované takřka před čtyřmi stoletími. „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 obhajuje systémové využívání 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 může stát reflektivní rozhovor, jenž se v edukační realitě muzea nejčastěji rozvíjí právě během muzejní animace. Právě on se může stát zdrojem široké škály dalších vzdělávacích motivů a z nich plynoucího poznávání.¹⁵⁶

¹⁵⁶ Text uvedený didaktické kazuistiky vychází z obsahu odborného článku, který čeká na zveřejnění v recenzovaném sborníku: TOMEŠKOVÁ, K.: Hledání expertní podoby kýženého obrazu muzejní edukace. In: Sborník příspěvků z X. ročníku mezinárodní konference *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumu-mech...*, Olomouc, 27.–28. 11. 2013. (Příspěvek prošel recenzním řízením, nyní je v tisku. Sborník má vyjít v roce 2014.)

6.2.10 JAK K NÁM LOVCI MAMUTŮ „PŘILETĚLI DYMNÍKEM“ (edukační program ve stálé expozici ARCHEOLOGIE PŘEROVSKA)

Úvodem

Jaká také řeč potmě? Mnoho křiku a málo smyslu. Není vidět na posunky. V chumlu někteří drcli 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... (Štorch, 1977, s. 83)

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 (obr. 194) čtenáře této knihy 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 doklady lidské přítomnosti ve starší době kamenné. Přerovský zámek, jemuž stavebně předcházela pozdě gotický hrad dochovaný částečně ve zdivu v jižním a západní traktu, byl vybudován



Obr. 194: V nejhlubších útrobách přerovského muzea, jakoby v jeskyni, se ukrývá hrob pravěkých lidí, první specifický prostor podněcující děti k poznávání, s nímž se účastníci příběhu Lovců mamutů seznámí všemi smysly. Zdroj: foto Martin Frouz.

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 nálezo- vých situací v podobě zdařilé rekonstrukce dobového pohřebního ritu. Nechybí ani trojrozměrný model obydlí tehdejšího člověka. Popisované prostředí muzejní edukace, které patří v přerovském muzeu již po několik let k návštěvnícky nejoblíbenějším (obr. 195), je důkazem tvrzení teoretiků, že „každá expozice má svoji řeč, speciální výstavní projev“. (Kesner, 2000, s. 100)

Od samotného počátku změn v prezentační činnosti muzea jsme si na edukačním pracovišti přerovského muzea uvědomovali, že zprostředkování archeologického kulturního dědictví opírající se o atraktivní expozici (obr. 196 a 197) jako o specifický muzejní artefakt (op. cit., s. 100) koresponduje s vědeckým jazykem archeologů nebo historiků. Ten v tehdejší praxi při seznamování návštěvníků s obsahem expozice zpravidla vyústil do jedinečného výkladu o artefaktech, základech archeologické analýzy, včetně teorie terénního výzkumu. U realizaci některých komentovaných prohlídek směřoval dokonce k syntéze struktur a jejich interpretaci a dotýkal se nejnovějších teorií archeologických událostí a archeologických paradigmat. Laická veřejnost však od návštěvy muzea mnohdy očekávala pouze přiměřené penzum nových informací,

Obr. 196, 197: Atraktivní pohled do dvou ze šesti expozičních místností Archeologie Přerovska, která je umístěna do sklepních prostor muzea. Zdroj: foto Martin Frouz.



Obr. 195: I ti nejmladší účastníci muzejně-edukačního programu zaměřeného na rozšiřování znalostí z oblasti prehistorických dějin lidstva přistupují k bádání s odhodláním. Za jejich jednáním se často ukrývá zájem o zážitek, který může upřesnit jejich představu o životě pravěkých lidí. Zdroj: foto Martin Frouz.



kteří by úměrně a zajímavě rozšiřovalo její dosavadní znalosti, získané pravděpodobně před mnoha lety ve školním dějepisu.

Muzejní pedagožka se ocitla před obdobným zvažováním jako kurátor, který je primárně zodpovědný za selekci sbírkových předmětů a tvorbu expozice či výstavy, a už od prvních kroků směřujících k přípravě edukačního programu pro dětské účastníky z řad školních skupin citlivě zvažovala úroveň jejich vstupních znalostí. Zodpovědnost za seriózní výběr obsahu i za rozsah učiva, stejně jako užití vhodných metod, které by měly odpovídat individuálním a věkovým zvláštnostem žáků od pěti do patnácti let, se odrazila na vzniku několika variant animace nazvané *Jak k nám lovci mamutů „přiletěli dymníkem“*. Klíčová fáze rozhodování o výběru učiva vhodného pro prezentovanou muzejní edukaci a jeho organizaci vyšla z kurikulárních požadavků, včetně uvědomění si všech úrovní jeho cílů. Z uvedených skutečností vyplývá, že stanovení dílčích a operačních cílů se v konečném důsledku stalo jedním ze základních kamenů při plánování edukačních aktivit.

Z důvodu zařazení relativně náročného tématu „pravěk“ do výuky v mimoškolním prostředí nebylo určité od věci se v souvislosti s prezentací archeologických sbírek zamyslet nad tím, proč se má moderní vzdělávání stále vracet k problematice nejstarších dějin lidstva. Vyžadují aktuální vědecké poznatky nové didaktické posouzení vzhledem k výkladu učiva? Obecně lze konstatovat, že se na prahu 21. století v mnohém změnilo 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 nejhodnějším způsobem didakticky uchopit obsah vzdělávacího tématu. Zajímalo nás, jak správně nahlížet na symbiózu pravěkého člověka s přírodními principy, jak docenit jeho schopnost vytvářet symbolické příběhy, o kterých dnes víme,



Obr. 198, 199: Žakovská skupina sdílí sklepní expoziční prostor jako pravěcí lidé jeskyni. Zázitek z připravené simulace pravěkého prostředí je obohacen bezprostředním kontaktem žáků s originály předmětů vypovídajících o životě lovců mamutů. Zdroj: Fotoarchív MKP.

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. (Donini, 1961, s. 51) Dlouhá léta přetrvávající kritický názor společnosti především z řad evropské populace na „primitivní život tehdejších lidí“ se ale začal v polovině minulého století postupně měnit. Nezávisle na tom, že náš vztah k okolí v moderním světě vychází z odlišného světového názoru (Bowie, 2008, s. 118–121), 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 výklad o tom, jak pravděpodobně žili naši prapředci (obr. 198 a 199), přestože k němu chybí písemné prameny a k němuž dodnes i vědecká platforma nabízí neúplná vysvětlení.

Uvedenou výzvu jsme se rozhodli přijmout v podmínkách přerovské muzejně-edukační reality a cíleně ji využít k uplatnění induktivních postupů při učení. Do příprav tohoto edukačního programu jsme se ponořili s vědomím, že 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 cenných archeologických nálezů k širokým možnostem bádání.

Anotace¹⁵⁷

Presvědčení realizačního týmu o výhodách provádění kurikula v interakci a komunikaci mezi muzejním pedagogem a žáky v mimoškolním prostředí (vol. cit. *Rámcový*

157 Obsahové začlenění muzejní edukace do výuky podle RVP: Program v několika znalostních variantách formuje studijní dovednost žáků a studentů z prvouky, vlastivědy, dějepisu, českého jazyka a literatury. Po alteraci přibývají prvky výtvarné a dramatické výchovy. Jeho náplň lze zařadit do vzdělávací oblasti *Člověk v dějinách a Počátky lidské společnosti* (viz dokumenty MŠMT). Pro názornou představu čtenáře přinášíme scénář programu, včetně stručného popisu edukačního potenciálu muzejní expozice a možností pro vznik učebních situací: 1. Netradiční prohlídka expozice „s pravěkým průvodcem“ – oči zakryté šátkem, stimulace smyslu – 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 nabídkou 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 informací k nim potřebných – prohlídka expozice s průvodcem, obohacená praktickým přiřazováním částí odborných textů či obrazovou dokumentací); 5. *Badatelský list (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 vzniku reflexivního rozhovoru: 6a. Artefietická dílna s tématem *Umění lidských rukou* (tajemné setkání v kruhu – vnímání krásy uměleckých artefaktů, expresivně-tvořivá činnost různými výtvarnými technikami – podle věku dětí za hudebního doprovodu hudby primitivních národů) nebo 6b. Dramatická výchova (krátké herní etudy – svolávání k totému, rozfoukávání ohně, zvuky v nočním pralese, pochod pravěkou krajinou atd.).

vzdělávací program pro základní vzdělávání [online], 2004) vyvrcholilo do společné snahy muzea a škol o zdůvodňování významu exkurzního vyučování, ke které přibyl zájem o využití muzejně-edukačních specifík expozice Archeologie Přerovska.



Obr. 200, 201: Svědectví o realizaci aktivit, které mají badatelský charakter, považujeme za cenné také při posuzování kvality vzdělávání v muzeu. Poznatky vycházející z vlastních zjištění v rámci plnění edukačních úloh, se žákům většinou ukládají do dlouhodobé paměti.

Zdroj: Fotoarchív MKP.

Profesní zájem o dosažení vysoké efektivity výsledného edukačního produktu lze také považovat za zcela logickou reakci na vážnou skutečnost, vycházející z aktuálních výpovědí učitelů, že se občas při svých návštěvách některých kulturních a paměťových 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 jejich znalosti. Na častém výskytu selhávajících pedagogických situací v muzeu 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. (Janík, Slavík, Najvar, 2011, s. 111) K proniknutí do podstaty problému nám může posloužit jeden z příkladů muzejní edukace, který s využitím edukačního potenciálu přerovské archeologické sbírky patří dnes k nejzdařilejším. Cílem programu je seznámit jeho účastníky s charakteristickými rysy vznikající lidské společnosti, jejími zákonitostmi a způsoby přežití homo sapiens s.¹⁵⁸

158 Více informací k obsahu edukačního programu lze 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/> 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.>

Z profesního zájmu o uplatnění muzejního obsahu při vzdělávání a výchově dětí, případně hodnocení efektivity metod využívaných v přerovské muzejně-edukační praxi, přinášíme analytický rozbor učební situace, která má zvláštní postavení v evokační fázi sledovaného programu. 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. Proces vyučování a učení s prehistorickým tématem přináší společné bádání nad problémy a možnost prezentovat své názory mezi sebou v pracovní skupině. Praktickou činnost se žáci snaží reflektovat, přičemž vyslovují vlastní závěry. Tento 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 záznamy formou badatelského listu (obr. 200 a 201).

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.¹⁵⁹ Prvořadým cílem „prožívání prehistorie“ není v případě přerovské muzejní edukace laciný efekt. Úsilí, směřující k zážitku, který se přidrží co nejautentičtějších 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 pravděpodobných událostí z prehistorických dějin lidstva.¹⁶⁰

prerovmuzeum.cz/zamek-prerov/pro-skoly/vychovne-vzdelavaci-programy-a-lektorske-programy/jak-k-nam-lovci-mamutu-prileteli-dymnikem

159 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 obsahu 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.

160 Pro představu, má-li se dětský návštěvník zaposlouchat 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 vyprávěče 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 jejich dalších návštěv instituce. Právě on by měl disponovat odbornými znalostmi z oblasti pedagogiky a psychologie, teorie a dějin umění

Rozbor struktury obsahu a analýza jedné z klíčových učebních situací

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 neměnně 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)

Pro vymezení vztahu vzájemné interakce školní a muzejní edukace může posloužit citace krátkého úryvku z úvodu slovního výkladu facilitátora s obsahem rozšiřujícího učiva z dějepisu. Uvedený text je s úspěchem využíván jako efektivní prostředek k vytvoření představy dětí 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 zjišťovat, zda uvedený příklad teorie¹⁶¹ (Leakey, 1984, s. 178–179) koresponduje s oborovým polem pedagogiky. V prvé 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 může zprostředkovaně napomoci k didaktickému posuzování

a zároveň by měl být expertem na zprostředkování muzeálií netradičními aktivizačními metodami. 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 mladou generaci na poutavé příběhy „lovců mamutů“, které osvětlují význam nalezených předmětů z dávné historie a jejichž obsahy ovlivňují dodnes život lidstva.

161 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.

kvality muzejněpedagogické komunikace během procesu učení. Domníváme se, že pokud zkušenosti žáka plynou z dialogu uskutečněného v podnětném prostředí muzea, tj. ze souzvuku mezi jeho individuálními zkušenostmi a exaktně prokázanými fakty, s nimiž se zde setkává, pak se dětskému návštěvníkovi nabízí nejen jeden příznivý okamžik pro 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. (Bruner, 1965, s. 89) Pokud se o to pokoušíme v rámci muzejní edukace, je nutné se speciálně soustředit na počáteční fázi procesu – 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 přípravách i realizaci muzejní edukace 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. Stejně tak je tomu i v prezentovaném programu, konkrétně 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 řady možných řešení. Využívá tvorby asociačních 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 aplikovat mnoho tradičních didaktických pomůcek. Přesto se při vstupu do specifických expozičních prostor nabízejí osobě facilitátora (kromě uvedeného) neobvyklá řešení započítí edukačního procesu.

Za klíčovou učební situaci v konkrétním případě považujeme již zmiňovanou edukační aktivitu *cestování časem*. Každodenní realita takřka nepřetržitě útočí na lidské smysly, zvláště pak na zrak dětí. Z logiky věci vyplývá, že stereotyp způsobu vnímání prostředí, ve kterém dnešní mladá generace žije a běžně se pohybuje, se jeví jako velmi povrchní. Z důvodu trvalého přesycení smyslů se na tento mentální proces dítě ani dospělý 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 uko-

tvení tématu. Netradiční podoba vstupu do expozice Archeologie Přerovska „se zavřenými očima“ přináší dětem zajímavý prožitek a vhodně je motivuje k zájmu o využití výjimečné příležitosti k poznávání prehistorických dějin.

Přepis části učební situace

(MP – muzejní pedagožka, Ž1 a Ž2 – žáci, P – průvodce muzea)

MP: Stoupněte si teď všichni za sebe do řady, za sebe do řady... (Uklidňování dětí tleskáním 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, pravěká tlupo, výprava do pravěku začíná... držte se...

MP: Psssssssssssssst...

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: Budte potichu, brzy uslyšíte pravěk...

Ž2: 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...)

V běžném životě se při poznávání člověk snaží zapojit co nejvíce smysly. Ve sledovaném programu jsou smysly žáků, především jejich sluch a hmat, paradoxně zbystrěny 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. Silný zážitek vyplývající z pobytu ve tmě je přitažlivý nejen pro dětské návštěvníky (obr. 202). 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 žákovské skupině v roli „lovců mamutů“ zároveň ochrannou, motivační

a informační funkci. „Génus loci“ sklepních prostor přerovské 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.

Rekonstrukce obsahu – rozbor klíčové učební situace s využitím konceptového diagramu, včetně vhledu do případné alterace

Před rekonstrukcí klíčové učební situace považujeme za užitečné zmínit se o několika dalších didaktických pomůckách, jejichž edukační potenciál se opíral o odhalení tajemství předmětů, které původně sloužily pravěkým lidem. Možnost jejich edukačního využití inspirovala muzejní pedagožku ke vzniku řady alternativních návrhů.

V prostoru, označeném na obrázku číslem 2, v místnosti věnované vystavení vzácného fragmentu mamutího klu, je pro žáky připraven *bublinový test* obsahující skutečný plánek expozice, včetně jednoduché asociační mapy (obr. 203 a 204). 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 do-



Obr. 202: Za společným putováním žáků s očima zavázanými šátkem do útrob muzejní expozice se ukrývá jak silný motivační náboj k učení v muzeu, tak bohatý edukační potenciál.
Zdroj: Fotoarchív MKP.



Obr. 203: Plánek expozice s asociační mapou. Textová didaktická pomůcka sloužící ke vstupní diagnostice školní znalosti žáků z učiva dějepisu. Zdroj: Materiály autorky.

plněn 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 toto 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.



Obr. 204: Dokumentární fotografie expoziční místnosti s vystaveným torzem mamutiho klu.
Zdroj: Martin Frouz.

Prezentované alternativní řešení učební situace lze považovat za vhodný příklad 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 kompetence dále zdokonalovat, rozvíjet a rozšiřovat. (Švec, 1998, s. 77–78) O praktické aplikaci uvedeného názoru vypovídá například záměrně naaranžované alternativní řešení učební situace, které vzniká na základě žákovského nálezu „zapomenutých artefaktů“, včetně odhalování tajemství předmětů a obhajoby jejich významu (obr. 205 a 206). Analyzovaný obsah reflektivního rozhovoru podává zpětně cenné svědectví o využití sbírkového

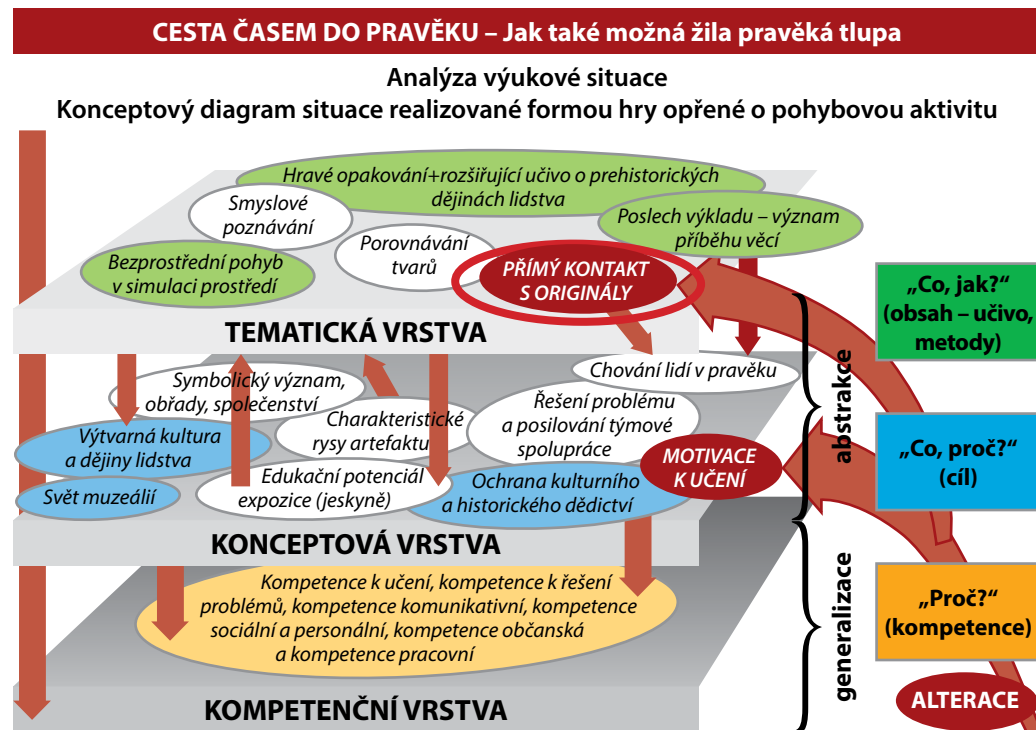


Obr. 205, 206: Cílem záměrně naaranžované učební situace (nazvané *nález záhadných předmětů*) je seznámit žáky s každodenností tehdejších lidí. Pro někoho „kamínky“, pro pravěkého člověka kosti mamuta nebo střelky, bez kterých by byl jeho život nemyslitelný. Zdroj: Fotoarchív MKP.

předmětu jako vhodné didaktické pomůcky k diagnostice znalosti žáků. Realizace změny v učební situaci – nečekaný objev záhadných artefaktů vnaší do skupiny problém. Většina dětských návštěvníků začíná neznámé předměty spontánně zkoumat a diskutovat o nich.

Pokud chceme nasměrovat diskusi ke kýženému problému, musíme závčas vstoupit do rozhovoru a položit žákům otázku typu: „Co je to asi za věci? Kde se tady vzaly? K čemu mohly pravěkému člověku sloužit?“ Nenásilnou formou je uvedeným způsobem možné zvýšit 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. Žáci jsou nasměrováni k hlubšímu vybavování si dřívějších znalostí. Zapamatování si informací ve školních podmínkách výuky si nežádalo žádné řešení problému. Právě proto se mnoho detailů, které s ním souvisely, uložilo jen do jejich sensorické 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 promyšlení stavby edukačního programu v etapě jeho příprav, ale také o reflektivním jednání – o účinných rekonstrukcích obsahu v souvislosti se zkušeností facilitátora. Posuzování předloženého alternativního řešení učební situace vede k hodnocení, které odpovídá podnětné kvalitě muzejní edukace.

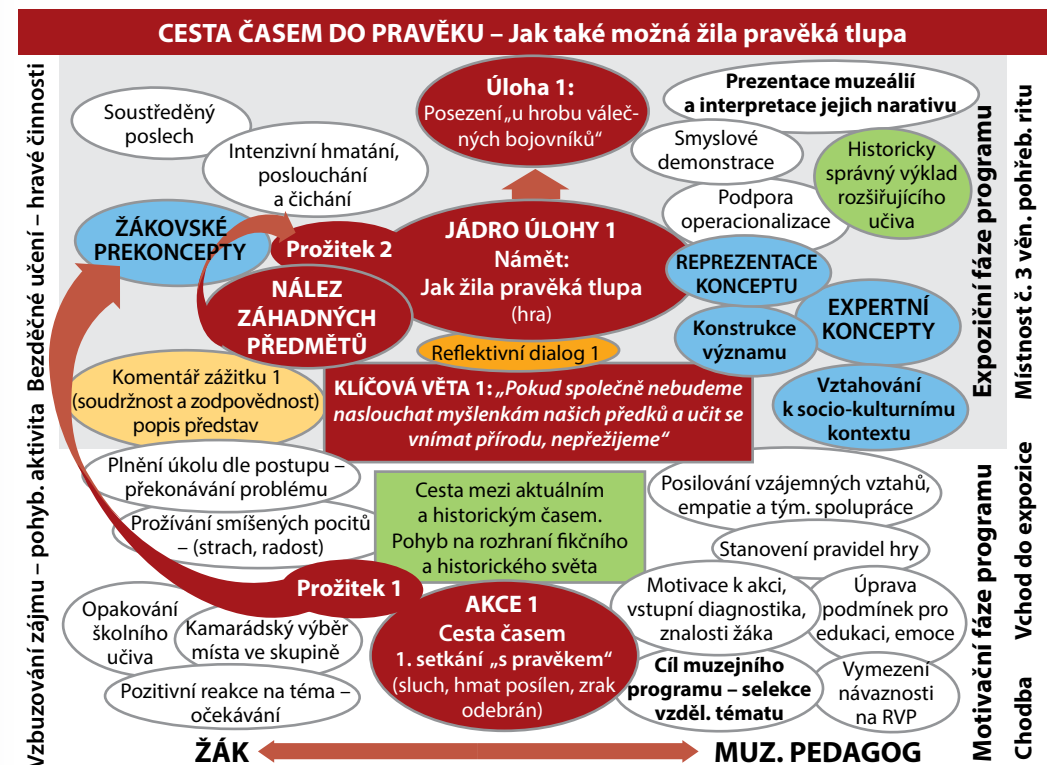
Názorný pohled na analýzu klíčové učební situace přinášíme ve dvou variantách konceptového diagramu (obr. 207 a 208).



Obr. 207, 208: Konceptové diagramy klíčové učební situace *Jak žila pravěká tlupa – nález záhadných předmětů* ... Zdroj: Materiály autorky.

Návrh alterace a její přezkoumání

Prezentovaný konceptový diagram podrobně analyzuje práci s učivem a názorně ilustruje postup vzdělávací a výchovné strategie. Její vyústění směřuje k zadání učební úlohy s námětem *Jak žila pravěká tlupa*. Pro zjišťování možné funkčnosti vztahů mezi projevy žáků a jejich oborovými kontexty se v uvedeném případě nabízí zamyslet se nad obsahem *klíčové věty 1*, která je spouštěčem pro *jádro úlohy 1*. Ze zaznamenaného stylu edukačního prosazování konceptu lze určitým způsobem usuzovat na efektivitu využití vzdělávacích prostředků v evokační fázi prezentované muzejní edukace. Na výsledek učení v analyzované učební situaci se ohlížíme jako na zkušenost, která má směřovat žáky k uchopení klíčových kompetencí. S oporou ve výsledcích hloubkové analýzy celého edukačního programu můžeme konstatovat, že při realizacích tohoto vzdělávacího obsahu byl rozvíjen plný počet kompetencí, které jsou považovány za klíčové v etapě základního školního vzdělávání.



Započetí evokační fáze programu je uskutečnitelné jen v případě přijetí zodpovědnosti žáka za dodržování pravidel uvedené hry, při níž bezprostředně vstupuje do role člena pravěké tlupy. 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 vedou jedince k řešení problému a zvažování zodpovědnosti za sebe sama, ale také za skupinu. V takovém pojetí prehistorického světa spatřujeme potenciál významového a prožitkového konceptu: „Začínáme se přesouvat do historie před více než 20 tisíci lety před naším letopočtem.“ Přibližně v desáté minutě po začátku programu bývá muzejní pedagožkou vyslovena *klíčová věta č. 1*: „Pokud společně nebudeme naslouchat myšlenkám našich předků a učit se vnímat přírodu, nepřežijeme.“¹⁶²

162 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 nebo hlavou obvykle nevyhnou přímému kontaktu s realitou studených vlhkých kamených stěn. Muzejní pedagožka i průvodce 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, přibližně ve 13. až 15. minutě,

Závěrem

Předložená didaktická analýza upozorňuje na velmi vysoký motivační potenciál sledované učební situace, který má pozitivní vliv na zvyšování efektivity sledovaného programu a zároveň přináší konkrétní důkaz o netradičním způsobu rozvíjení kompetencí žáků. Předvedený analytický postup se však zároveň jeví přínosným pro porozumění samotnému jádru reality edukačního procesu v muzejním prostředí. Při hloubkovém rozboru učební situace si zároveň všimáme, do jaké míry úroveň kvality zprostředkování muzejních obsahů ovlivňují nejen různorodé vstupní znalosti, ale také dovednosti dětských účastníků edukačních programů, kteří jsou konfrontováni s novými informacemi skrze své zájmy, přání, postoje a zážitky. (Falk, Dierking, 2000, s. 87) Otázku, jak správně, pravdivě a efektivně oživit pradávnu minulost lidstva, lze při ohlédnutí se za edukačním obratem přerovského muzea, považovat za zásadní. Prezentovaný program, koncipovaný s ohledem na primární uplatnění komplexního přístupu ke vzdělávání a výchově mladé generace, jako první v historii přerovské muzejní instituce překročil svou aktuální podobou (obr. 209) klasické, tzv. vitrinové muzeum. (Jůva, 2004, s. 20)

Ze zkušeností edukační praxe Muzea Komenského v Přerově vyplývá, že je nezbytné při realizaci a dalším plánování učení v prostředí pamětové instituce neustále zvažovat každou opodstatněnou připomínku ze strany účastníků edukačních programů. Skutečnost, že žáci při aktivitách žádají rozšiřující informace o vystavených předmětech jako „autentickém svědectví minulosti“ (Stránský, 2000, s. 38), vede muzeum k průběžné přípravě hospitačních záznamů jako nástrojů učitelské reflexe. Realizace netradičně pojaté evokační fáze muzejní edukace oslovuje mladou generaci natolik, že i předškolní děti vybízejí muzejního pedagoga k dalšímu vy-



Obr. 209: Pokud by byl model pravěké vrtačky umístěn ve vitrině, pak by si účastníci programu jen těžko mohli vyzkoušet, jak náročné asi bylo vrtání milimetrového otvoru do kamene...

Zdroj: Materiály autorky.

sedí celá skupina na tkaných kobercích. Každý účastník *cesty časem* začíná prožívat v bezpečí jeskyně intenzivní pocit lidské soudržnosti. Po sundání šátků z očí vstupují žáci do rolí příslušníků pravěké tlupy „lovců mamutů“. Sociální přesah uvedené aktivity se začíná projevovat už při líčení zažité situace, což vyplývá z krátkého reflektivního dialogu. Mnozí žáci reagují na zážitek a projevují hrdost ze společného vyřešení problému („z přežití cesty“). Vází si zažité zkušenosti jako skutečného důkazu o dovednosti skupiny a využití kvality pospolitosti zvažují v souvislosti s její další existencí.

světlování specializovaných pojmů z archeologického oboru. Zvýšení 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 přivádí žáky k hlubšímu vnímání vyjednaných informací, včetně 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. (Lewis-Williams, 2007, s. 142)

Pokud se v muzejně-edukační praxi pokoušíme mladé generaci zprostředkovat minulost, napomáháme účastníkům aktivit porozumět kultuře. S uvedeným chápáním poskytování přiměřeného způsobu kulturního přenosu mladé generaci dozajista může souviset úsilí facilitátora v procesu muzejní edukace, vyvolávající, zcela záměrně, v rovně subjektivního přesahu vstřícnost žáků k jeho osobě. Ve vsudypřítomném 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. (Sokol, 2008, s. 80) 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. (op. cit., s. 80) Také z těchto důvodů leží na muzeích náročné vysvětlování významu předávání kulturního a historického dědictví.

Z uvedených skutečností z poslední prezentované didaktické kazuistiky v této knize lze odvodit pozitivní závěr, který shledává v možnostech široké komunikace a interakce s dětským návštěvníkem v muzejním prostředí celospolečenskou výzvu. Zprostředkované obsahy muzejních edukací, které mnohdy nesou s ohledem na vzdělávání a výchovu žáků klíčový význam, mohou být zajímavě interpretovány v neformálním a přitom vysoce odborném zázemí muzea. S přihlédnutím ke správnému nastavení podmínek pro muzejní edukaci a využití jejich specifík mohou nejrůznějšími způsoby muzejní instituce poskytovat mladé generaci atraktivní příležitost k učení v podnětném prostředí, na niž budou chtít účastníci programů z řad dětí aktivně přistoupit a která je přivede k poznávání i ke kultivaci vlastního hodnotového systému.¹⁶³

163 Text uvedené didaktické kazuistiky vychází z obsahu odborného článku, který byl zveřejněn v recenzovaném časopise: TOMEŠKOVÁ, Kateřina. 2013. Cesta časem do pravěku aneb Jak k nám lovcí mamutů přiletěli dymníkem (muzejněpedagogická studie o substanci 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>.

Čtenář by měl jednak pochopit, proč autor interpretoval svoje data právě takto, ale interpretace by ho měla i přesvědčit. (Silverman, 2005, s. 259)¹⁶⁴

7. PŘEHLED ZÍSKANÝCH DAT Z PREZENTOVANÉHO VÝZKUMU

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 citovaného specialisty na kvalitativní výzkum. Silvermanovo známé doporučení „psát naráz o jediném tématu“ (2005, s. 259) umožňuje autorce knihy stejně jako jiným výzkumníkům, kteří se odhodlají zveřejnit svá zjištění, myslet komplexně na čtenáře. Obsah jedné z posledních kapitol, směřující k interpretaci získaných výsledků, se může pro zájemce o rozvoj sledovaného oboru stát impulsem k vlastnímu řešení muzejně-edukačních problémů. Na očekávání praktiků, která mohou vést ke změnám v jejich pedagogickém jednání, jsme se rozhodli odpovědět způsobem, který využívá kvalitativního metodologického přístupu k názornému odhalení edukační reality konkrétního muzea v podobě diagramů konceptových analýz. Hodnotícího charakteru nabývaly už samotné závěry předložených didaktických kazuistik, stejně tak byly v předchozím textu posuzovány vybrané učební situace. Klíčové situace byly kategorizovány podle motivace žáků a naléhavosti alterací. S ohledem na představu o široké obci potencionálních čtenářů této knihy, která má porozumět prezentaci nashromážděných dat statusu quo procesů muzejní edukace z konkrétního muzea, jsme se rozhodli přistoupit k centralizovanému způsobu uspořádání výsledků výzkumu. Popisované úsilí o naplnění konceptu názornosti a přehlednosti souvisí s ambicí autorky vyhovět požadavkům zadavatelů odborné knihy na srozumitelnost a výstižnost komentářů, z nichž si kterýkoliv čtenář z řad pedagogů i muzejníků může udělat závěry sám. Z těchto důvodů se ze získaných dat pokoušíme interpretovat jen ty výsledky, u nichž jsme si jisti výstižností jejich obsahů. Výsledky výzkumu kopírují použitý způsob analýzy a mohou tak inspirovat čtenáře knihy nejen k zamýšlení nad vlastním profesním jednáním, ale také je přivádět k muzejněpedagogickým úvahám v rámci nadoborového společenství.

Předchozí kapitola nemá sloužit pouze k ilustraci příkladů současného stavu muzejní edukace v prostředí konkrétního muzea, ale obsah jejich textů vypovídá o cíleném soustředění autorky na řešenou problematiku z didaktického hlediska. Odměnou za její více

než dvouletou 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 využití závěrů šetření. Autorce knihy vlastní způsob záměrného propojování pedagogické teorie a praxe, kterého si nelze nepovšimnout v dějové linii vydaného textu, koresponduje „s principem rozvíjejícího 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 odpovídajících výzkumných závěrů. Z uvedených skutečností navíc vyplývají důkazy o praktickém využití analýz učebních situací, které vedou ke vzniku řady alteračních návrhů, jejichž účinnost je ověřována v dalších realizacích programů. Zveřejněním zjištění vzešlých z výzkumu muzejně-edukačních procesů otvíráme „prostor“ pro širší diskusi 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 na poli muzejní pedagogiky snažíme řešit „klasické problémy“ realizace školního kurikula, zároveň osvětluje nemalé úsilí upozornit na vhodné podmínky pro učení žáků v mimoškolním prostředí, které mohou pozitivně ovlivnit úroveň účinnosti edukačních metod a forem. K této situaci dochází i přes respektovaný explanační přístup výzkumu, jenž se projevuje slabší závislostí na pravidlech a normách programu školního vzdělávání. Zájem autorky knihy „o změny k lepšímu“ vede ke zvažování faktorů, které se mohou podílet na transformaci muzejního obsahu a k potřebě pojmenovat kritéria vypovídající o kvalitě muzejní edukace.

¹⁶⁴ Citát pochází z pera amerického autora, který se dlouhodobě zabývá metodologií kvalitativního výzkumu.

Za muzejněpedagogickou snahou o vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí a osvojování poznatků a hodnot lze spatřovat zájem výzkumníků o realizaci dynamicky obsahově zaměřeného přístupu učení v muzeu. (Slavík, 2014)¹⁶⁵

7.1 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 nevděčný nástroj, který nepřipouští jednoznačné interpretace. Autorka knihy 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 knihy ve všech uvedených rolích neodmyslitelně patří k samotnému jádru procesu vyučování a učení v muzeu. Čtenář nemusí zvažovanou skutečnost vnímat jako problém, pokud připustí 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 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 pochopitelně odrazilo její specifické zaměření, znamenalo při psaní této kapitoly 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 vyslovují Slavík s Janíkem názor, že „bez zřetele k obsahu obecná didaktika ztrácí oporu 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 může vést k závěrům, které vypoovídají 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 autor-**

ky na realizace dynamicky obsahově zaměřeného přístupu učení v muzeu. Obsah jako „potenci uskutečňovanou prostřednictvím kulturní činnosti a komunikace“ (op. cit., s. 266) se nabízí právě v prostředí muzeí pojímat analogicky se soudobou proklamací intencio-nálního charakteru muzejní edukace.

Z logiky věci vyplývá, že se ve výsledcích prezentovaného výzkumu musel odrazit vliv specifika edukačního prostředí, které veskrze působí na výběr způsobu a míru učitelovy podpory zvládnání 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. 210).



Obr. 210: Názorné schéma vztahu mezi cíli a obsahem (na příkladu muzejní edukace s prehistorickým tématem z oblasti školního učiva dějepisu). Zdroj: Materiály autorky.

Praktické svědectví o provázanosti obsahů a činností (metod i postupů), které poukazují na dosahování konkrétních vzdělávacích cílů v praxi muzejní pedagogiky, lze doajista považovat za materiál, jehož didaktická analýza se musí promítnout do závěrů výzkumu. Potvrzení názoru autorky o příležitostech k praktickým realizacím „nad-obsahové“ formulace cílů vzdělávání a výchovy v muzeu má vyplynout ze závěrů didaktických kazuistik. Obsah podkapitoly o výsledcích předloženého výzkumu se tak stává východiskem pro teoretickou i praktickou rovinu obhajoby kvalit vzdělávacích procesů v muzeu, kdy je uplatňován model hloubkové analýzy struktury muzejní edukace.

¹⁶⁵ Slova doc. PaedDr. Jana Slavíka, CSc. vyřčená při konzultaci výstupů předloženého výzkumu, kdy bylo autorce knihy doporučováno hlouběji se zamyslet nad širším významem výstupů didaktických kazuistik.

Autorské dilema nastíněné na počátku psaní této části odborného textu lze zpětně považovat pouze za řečnický nástroj, který nevede k žádné výzkumné dichotomii, ale jeho užití se stalo vhodným podnětem k možnosti seriózní obhajoby speciálních didaktik. Konstatování, že oborové didaktiky umožňují vymezit muzejně-edukační programy ve svých kontextech a také 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**. Pro názornější představu čtenáře knihy o naplňování vztahu muzejní edukace v kontextu didaktiky dějepisu přinášíme vysvětlení formou schématu (obr. 211). 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)

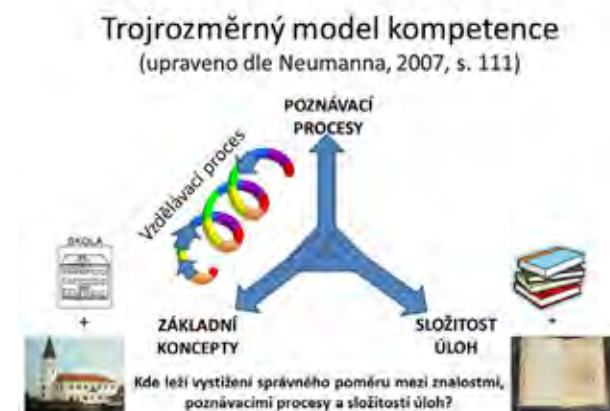


Obr. 211: Názorně vyjádřený vztah muzejní edukace v kontextu didaktiky dějepisu (s přihlédnutím k významu muzeálie při zprostředkování historického faktu). Zdroj: Materiály autorky.

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 náležitě výhradně doméně vědců. V předložené práci prezentovaný konstruktivistický přístup edukace historických témat se tak při zprostředkování vzdělávacího obsahu z oblasti dějepisu (nebo vlastivědy) přidržíval interpretací muzejní pedagogiky i žáků a přitom vycházel z historiografického přístupu.

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**. Praktická 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 pohlížet 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 knihy spatřuje v obsahu muzeálie a muzejních expozic i výstav „srdcové eso“, s nímž hraje při naplňování obecné roviny pedagogických cílů.

Předloženými grafy upraveného Neumannova trojrozměrného modelu kompetencí podle Janíka, Slavíka, Najvara (2011, s. 93) přivádí autorka 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. 212 a 213). Prezentovaný výzkum orientovaný na hledání pozitivního vztahu žáka k obsahu muzejní edukace s přesahem do studia kvalit muzejního prostředí a jeho specifíků může být považován za vhodný spouštěč 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, neaspírujeme na nedosažitelnou objektivitu“. (Volně přeloženo, Hanušová, 2008, s. 69.)



Obr. 212, 213: Názorně vyjádřená analogie Neumanových modelů – autorsky upraveno s ohledem na specifika muzejní edukace: trojrozměrný model kompetence a trojrozměrný model cílů muzejně-edukačního procesu. Zdroj: Autorské materiály.

Před prezentací výsledků kvalitativního výzkumu přinášíme čtenářům metaforickou nabídku příležitosti vstoupit do role „inspirovaného spolupracovníka výzkumníků“, jenž se společně s autorkou knihy 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 začtením se do řádků další podkapitoly se nabízí dodat, že na počátku rekapitulace výzkumu byl jeho průběh usměrněn teoretickým studiem, v dalších fázích pak jednotlivými dílčími výsledky a charakterem získaných dat.

7.2 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 znalostí žáka jsme si všimli 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 na vzdělávání a výchovu dětí**. Zvláštní pozornost jsme tomuto vztahu věnovali i při formulování parametrů kvality muzejní edukace, kdy jsme na reprezentativní zástupce sbírkových fondů v zázemí edukačně přívětivé expozice či výstavy pohlíželi jako na „výhodu“.

Rozhodnutí posuzovat vliv zjištěných faktorů, za jejichž definováním lze spatřovat interpretaci žákovské příležitosti k využití sbírkových předmětů a muzejních expozic (výstav) jako specifického prostředku muzejní edukace, vychází z přesvědčení autorky knihy o jejich bezprostředním účinku na kvalitu předávání obsahů muzea v edukačních programech. K odborné úvaze 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 definovaných 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 se takovým způsobem nabízí příleži-

tost zpětně nahlížet do efektivity profesní činnosti, přičemž jsou obě sledované hladiny provázané a na sobě závislé.

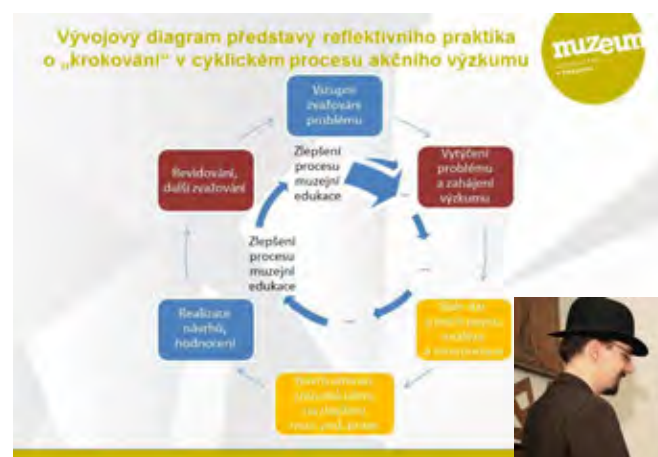
Šetření zaměřené na efektivitu procesu edukace s přihlédnutím k vlivu specifického obsahu muzejního prostředí lze považovat za výzkum procesuálního, ev. procesuálně-produktového paradigmatu. V takovém paradigmatu lze kvalitu učení a vyučování chápat jako cestu i cíl. Vzhledem k tomu, že obecně nejsou k dispozici žádné standardy kvality vzdělávání, nasměřovali jsme výzkumné šetření 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 nastínit dvě oblasti faktorů, z jejichž přítomnosti můžeme usuzovat na edukační efekt muzeálie a expozic (výstav). Ve druhém úseku čtenář nalezne empiricky popsané 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 kvalit 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 deseti kazuistik ověřeny více než pětkrát, což vypovídá o stavu upozorňujícím na jistou pravidelnost. Nadpoloviční četnost jejich výskytu vedla k rozhodnutí – považovat je za charakteristické pro přerovskou muzejní edukaci. To nám umožnilo vyslovit názor, že na popisované veličiny je možné nahlížet jako na parametry kvality. Přiřazujeme jim stejně velkou váhu, což může být předmětem další diskuse čtenářů této knihy. Pořadí pomocných proměnných v obou souborech je orientační a nelze jej v žádném případě absolutizovat.

S ohledem na zadání výzkumného šetření, orientovaného na zjišťování kvality vztahu mezi učivem a klíčovými kompetencemi žáků, může sledované studium přinést důkazy o profesním úsilí přerovských muzejníků o vytvoření podmínek pro podnětnou úroveň učení v muzeu. Z detailních výsledků didaktických analýz se nabízí usuzovat přímo na úroveň kvality vzdělávání v muzeu, 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 muzeáliích, které bývá přisuzováno jejich schopnosti „vyučovat“. Metaforicky nadnesené vyjádření však neubírá na pravdivosti faktu, který svědčí o jedinečnosti muzejního fenoménu.

Z předložených výsledků 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 k němu přistoupit a považovat jej za dostatečně teoreticky nasycený. Autorka knihy si i přes nashromáždění velkého množství empirických podkladů ukrytých v řadě didaktických analýz uvědomuje, že nikdy nebude mít jistotu stavu teoretické saturace. Hutné zpracovávání kategorií, jejich popis a vysvětlování charakteru sledovaného paradigmatu s ohledem na jeho procesuální proměnlivost a didaktické úsilí zvyšovat jeho kvalitu (obr.



214) ústí do cyklického navyšování objemu zpracovávaných dat.



Obr. 214 a, b, c, d: Prezentace vývojového diagramu reflektivního praktika – „krokování“ v cyklickém procesu akčního výzkumu. Obrázek byl dále upraven za účelem vzniku představy o vzniku škály alterací konkrétní muzejně-edukační situace s tématem *Veselé příběhy z dějin českého školství*. O trestech ve staré škole se mohou žáci dozvědět nejen z knih, ale také z vlastní zkušenosti. Každý nově navržený způsob převyprávění historie podléhá po realizaci v praxi opět výzkumu jeho účinku.

Zdroj: Materiály autorky a fotoarchív MKP.

V muzeu se nějaký objekt učí a jiný subjekt mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje... (Šobánová, 2012b, s. 37)¹⁶⁶

7.2.1 Sbírkový předmět jako specifický prostředek muzejní edukace

S přihlédnutím k požadavkům na efektivní využití edukačního potenciálu obsahu muzeálií a substitutů uvádíme zjištěné faktory, které se podílejí na ovlivňování poznávacích procesů žáka v prezentovaných kazuistikách Muzea Komenského v Přerově:

1. Aktivní možnost využití alespoň jedné muzeálie a jejího příběhu s klíčovou hodnotou¹⁶⁷ (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 podléhajícím ochraně kulturního a historického dědictví.

¹⁶⁶ Šobánová v knize *Muzejní edukace* se přidržuje Průchovy definice (2000) a nabízí možné teoretické vysvětlení předpokladů učení v muzeu v souvislosti s výkladem edukačního efektu expozic.

¹⁶⁷ V muzeu se ukládají, chrání a ošetřují předměty, které mají prizmatem odborných pracovníků muzealitu (hodnotu), o které jsme se již dříve v textu této knihy zmiňovali. Z hlediska edukační snahy o pochopení kritérií selekce muzeálií se nabízí přidržet se výsledků detailního studia několika muzeologických teorií (např. Beneše, Stránského, Doláka), definujících nejrůznějšími způsoby třídění 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* – pojetí 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)*

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 podílejí 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 s vnímáním dětí.
6. „Génus loci“ muzejního prostoru.
7. Logické uspořádání mobiliáře, komunikační cesta s motivačním nábojem.
8. Přiměřené vytváření scén (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 pro poznávací aktivity dětí.
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 nově vzniklých představách na základě získaných poznatků.
14. Rozloha výstavního prostoru přizpůsobená časové determinaci.
15. Zvláštní režim výstavy jako výhoda.
16. Prostor vyčleněný pro vybraný exponát jako nositel obsahu programu (obr. 215).



Obr. 215: Prostory speciálně vyčleněné potřebám edukace dětí v programu *Nasedat, prosím, už jede!*, které posloužily oživení pilotní výstavy MKP v roce 2011 nazvanou *Povídání o mašinkách*.

Zdroj: Fotoarchív MKP.

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

Empiricky definovaná kritéria vzešlá z didaktické analýzy muzejní edukace MKP realizované formou přímé facilitace¹⁶⁸, jejichž přítomnost může vypovídat o kvalitě 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 modelů pro utváření žádoucích 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.

¹⁶⁸ 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 míra profesního přístupu a osobního nasazení lze odečíst z uvedeného výčtu. Do prezentovaného souboru didaktických analýz byla navíc z důvodu porovnání edukačního efektu výrazných edukačních celků zařazena jedna kazuistika, která analyzuje samoobslužnou variantu programu (*Jak se láme světlo...*), při jejíž realizaci se stává facilitátorem skupina (rodina) přicházející s dítětem do výstavy.

27. Zvláštní důraz na práci s „dobovým“ textem.
28. Uplatňování rozhovoru.
29. Uplatňování názorně-demonstračních metod (předvádění, pozorování, práce s obrazem, instruktaž atd.).
30. Uplatňování dovednostně-praktických metod (dovednosti, napodobování, experiment).
31. Uplatňování aktivizujících metod (heuristických metod a řešení problémů – „bádání“, situačních a inscenačních metod, didaktických her atd.).
32. Uplatňování komplexních metod (projektového vyučování, výuky dramatem atd.).
33. Uplatňování jiných metod.
34. Projevy hromadného (frontálního) vyučování.
35. Podpora skupinového (kooperativního) učení (obr. 216 a 217).



Obr. 216, 217: Aktivity směřující ke kooperativnímu učení velmi dobře korespondují s charakterem bádání v muzeu. Konkrétní záběry z činnosti žákovských skupin v programu *Jak k nám lovci mamutů přiletěli dymníkem* byly nasnímány při plnění učebních úloh nesoucích prvky „výzkumu“. Zdroj: Fotoarchív MKP.

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 strukturace 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 za účelem 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 muzeální“ 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 definovat soubory kritérií kvality vzdělávacího procesu pro potřeby výzkumu a uveřejnit je v tomto textu jako pomocnou proměnnou s sebou nese vysoké riziko kritiky ze strany čtenářů odborného textu. Tacitní nejistotu autorky knihy 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 braní ohledu pedagogů ke vzdělávacím obsahům. **Za realizací námětu nabízejícího se k diskusi stojí snaha moci „poměřit“ rámeček kvality vzdělávání a výchovy, což znamená hledat indikátory, které pomohou operacionalizaci na dílčích úrovních vzdělávacích předmětů i oborů. Zároveň jde o jiný způsob vyjádření cesty hledající odpovědi na otázku, jak nejlépe umožnit žákům učit se, což souvisí s rozvojem cílových žákových dovedností a kompetencí s obsahem nakládat.**

Za předloženým přístupem lze zároveň spatřovat odborný zájem o pedagogickou konfrontaci s realitou muzejní instituce, ukrytou za autorským vyjádřením „*co je pro ni realisticky proveditelné*“ (Švaříček, Šedová, 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 nabízí zajímat se na tomto místě o studium úrovně cílů, k nimž žák směřuje.

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

Míru kvality posuzovaných muzejně-edukačních situací jsme v předloženém výzkumu, včetně jeho výsledku, rozdělili do **čtyř kategorií**. Při výběru nástroje jsme se nechali inspirovat cestou výzkumníků, kteří nejednou úspěšně ověřili funkčnost definovaných kategorií ve školní vzdělávací praxi.¹⁶⁹ (Janík, Slavík, Najvar, 2011)

Na první pohled jednoduché řešení, které zvažuje pouze tři cílové kategorie poznávacích procesů, má však široké využití právě v souvislosti se zaměřením prezentovaného 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 se vztahují ke kvalitě 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. Tabulka Janíka, Slavíka, Najvara (2011, s. 110) podávající názornou výpověď o spojení kategorií s úrovněmi kvality náležitě posloužila hodnotícím potřebám popisovaného výzkumu (obr. 218).

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 s využitím metodiky AAA zpětně zamýšlíme nad procesem výběru nejhodnější 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 pojímům, 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)

¹⁶⁹ Výsledky paralelních projektů dvou výzkumných týmů se schází ve stejné kategorizaci kvality školní výuky. Jejich výzkumné přístupy a závěry doporučujeme čtenářům k nastudování, 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.

	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. 218: Převzatá tabulka autorů Janíka, Slavíka, Najvara (2011, s. 110) 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 nahlížet jako na pokus o posouzení kvality učení a vyučování v muzeu 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 praxi průběžně usměrňován výběrem zprostředkovaného 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

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

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

Obr. 219: Převzatá tabulka Lokajíčkové názorně poukazuje na kategorie kvality situací výuky (ze zeměpisu). Zdroj: Autorská kopie převzaté tabulky z elektronické verze citované knihy.

oborové teoretičky (obr. 219), která ji vytvořila pro potřeby studia a posuzování kvalit školní výuky. (Lokajíčková in Janík et al., 2013, s. 304)

Interpretace převzaté tabulky didakticky koresponduje s orientací předloženého výzkumu z oblasti muzejní pedagogiky a umožňuje v předložených šetřeních brát ohled na indikátor příležitosti k žákovskému zkoumání. S ohledem na něj lze při výzkumu ohodnotit možnosti samostatného pozorování žáků a interpretace jejich „objevů“ (obr. 220), zvažování souvislostí, porovnávání a posuzování výsledků, ale také vyvozování závěrů dále použitelných (volně uprav., op. cit., s. 305).¹⁷⁰

Pro rozvoj muzejněpedagogického oboru považujeme za velmi důležité zabývat se prostřednictvím publikovaných odborných textů také problémem, jak nejlépe „žákovské objevy“ interpretovat a didakticky zhodnotit jako vytváření historického vědomí samotnými žáky. Zajímá nás, zda je možné předvedené momenty historického bádání dětských účastníků programů v prezentovaných didaktických kazuistikách považovat za kvalitní. Stejně tak se snažíme vysvětlit, jakým způsobem jsou konstruovány a předávány historické poznatky, případně jak je tím rozvíjeno historické vědomí (myšlení) u žáků.



Obr. 220: Zážitky z čichové dílny (nabízené v expozici Archeologie Přerovska) přivádí žáky ke komunikaci o obsahu skleniček s pravěkými libými a nelibými vůněmi. Poznat prehistorický zdroj vůně ještě neznámá rozumět jeho významu v tehdejšímu světě.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

Bez ohledu na preference vkusu a bez ohledu na profesi platí pro všechny, kdo nějak ovlivňují to, jak svět kolem nás bude vypadat, že je třeba chodit s otevřenými 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)

8. VÝSLEDKY VÝZKUMU

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 tomto případě nasměrovaného na analýzu a reflexi muzejní edukace s přihlédnutím k posuzování jejích 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 porozumění tomuto procesu, neexistuje žádná chytrá kniha, která by nabídla správný návrh struktury edukace. Stejně tak nemáme návod, který by vedl k vytvoření co nejlepšího konstruktů poznání. Do třetice je totéž možné tvrdit o výběru vhodného designu výzkumu, který je schopen zachytit obraz kvality (ve) vzdělávání spolehlivě a validně.

Autorku této knihy dovedl dlouholetý těsný 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 (nejen v případě dětí) obvykle doprovází i velká dávka zvědavosti.

Přibývajících roky praxe přivádějí často pedagogické praktiky k hledání odpovědi, jak zkoumat kvalitu své práce a objektivně zjišťovat účinky svých rozhodnutí na žáky. Profesní vzdělávání a naslouchání oborovým didaktikům přivedlo také autorku knihy na myšlenku hledat odborný způsob, jak rozpoznat kvalitu pedagogické činnosti, a zdůvodnit své konání. Zevšeobecnění uvedeného problému má už jen kousek k porozumění vzdělávacímu procesu takovým způsobem, aby bylo možné se jej naučit měnit systematicky k lepšímu. V praxi to znamená začít řešit svá selháváníí...

¹⁷⁰ Diskuse vzešlá z osobního setkání obou výzkumnice potvrdila, že tuto tabulku Lokajíčková vytvořila pro zjišťování kvalit výuky zeměpisu, ale její obsah zřejmě ovlivnilo původní profesní zaměření autorky – učitelství dějepisu. Autorka této knihy za kategorií „žákovské zkoumání“ spatřuje kromě uvedeného i „historické bádání žáka“ jako jeden z nejvhodnějších způsobů získávání zkušenosti časem ověřené a využitelné také v budoucnosti.

8.1 Selhávající situace

Na autorskou snahu o konfrontaci s kvalitou učební reality v muzeu (takřka po pěti letech profesního působení ve sledované instituci) lze také nazírat jako na rekapitulaci, při níž se učitel 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 selhávajícím 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 muzeí, průvodci, ale i lektoři a muzejní pedagogové ve zvyku nahrazovat poznávací aktivity žáků vlastním výkladem. Animační forma muzejní edukace potom nabývá spíše 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...

8.2 Výsledky výzkumu jako počátek nové cesty k lepšímu učení v muzeu

Předložený výzkum obsahu didaktických kazuistik poukazuje jak na respekt ke vzdělávacím obsahům příslušných vyučovacích předmětů a jejich učivu daným kurikulem, tak na 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 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 alteracemi učebních úloh, přinesl potěšitelný závěr o zvýšení kvality vzdělávání napříč sledovanými programy. **Za účelem názorného vyjádření výsledků šetření jsme vytvořili tabulku zjištěných kvalit (obr. 221), v jejímž šestém sloupci si lze povšimnout dosažené úrovně sledovaných klíčových situací. Na posuzování jejich kvality bylo nahlíženo v kontextu muzejně-edukačního celku.**

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	Úroveň učeb. situace (po alteraci)	Muzeálie a substituty, ev. expoziční prostor šířeji použitý při realizaci alterace
1.	Tajemství ukrytá v kameni, ...	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 Hané, 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 rediivivus ...	40/60	66,66%	6/24	25%	5	podnětná	živá abeceda (kopie)
10.	Cesta časem do pravěku ...	48/60	80%	12/24	50%	6	podnětná	kameny, kosti, ev. prostor hrob. ritu

Obr. 221: Tabulka hodnocení úrovně učebních situací a odečtených výsledků kvality muzejní edukace. Tabulka přináší zjištěné výsledky kvality vzdělávání všech didakticky analyzovaných přerovských muzejně-edukačních programů.

Zdroj: Materiály autorky.

V prezentovaném šetření umožnil užitý výzkumný nástroj stejně jako ve škole také v muzeu sledovat způsob a míru uplatňování škály nejrůznějších edukačních metod i forem. O jeho adekvátnosti k posuzování učebních situací podává svědectví předložený soubor hutných ilustrací konceptových diagramů. Z výzkumu vzniklý analyticko-didaktický materiál stojí při interpretaci výsledků v centru naší výzkumné pozornosti. Více než sto stran odborného textu v šesté kapitole 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 v praxi. Jde o užitečný materiál, který muzejněpedagogickým praktikům ukazuje, jak lépe učit a tvůrčím způsobem do procesu zasahovat.

Významnou roli při rozhodování o způsobu přijetí nelehkého úkolu didaktické analýzy reflektivní praxe sehrál zájem autorky knihy o nalezení odpovědi na dvě otázky. První otázka, která směřovala k odhalení vzdělávacích cílů s ohledem na detailní odhalení situačních souvislostí, přivedla autorku knihy při realizaci výzkumu k vyhodnocování dílčích charakteristik muzejní edukace a k předjímání jejího dalšího 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 průniku muzejního obsahu do školního vzdělávání dětí. 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 operačních procesů. Opakované setkávání žáků se světem historie (prostřednictvím nabízené aktivní příležitosti ke styku se sbírkovým předmětem) přivádělo respondenty výzkumu k postupnému získávání zkušenosti. Učení žáků s oporou v jedinečnosti muzejního prostředí, kde se jako by „zastavil čas“, může být v rámci hodnocení výzkumu považováno za vhodný způsob přirozeného předávání po staletí použitelných principů jednání a myšlení našich předků. Analýza těchto projevů potvrdila v předložených kazuistikách velký výskyt učebních situací, které směřují ke generalizaci. Taková zjištění z hlediska didaktického poukazují na rozvíjení klíčových kompetencí žáků. **Zmiňovaná tabulka (obr. 221) umožňuje porovnávat množství zjištěných klíčových kompetencí žáků, které byly rozvíjeny v jednotlivých programech. Do výsledku, který 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 jejichž popisu může čtenář orientující se na činnost žáka 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 žakovského 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 stálo v přerovské muzejně-edukační realitě 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 prezentovaných oborů lidské kultury, které jsou dětem zprostředkovávány v 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. 221). **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 popisuje stejný problém, ale k vyjádření četnosti výskytu využívá pro lepší představu čtenáře číselný údaj v procentech.**

S kategoriemi vzešlymi z didaktických analýz edukace MKP, jejichž přítomnost svědčí o vyšší kvalitě procesu učení v muzeu, se může čtenář seznámit v prvním a druhém sloupci prezentované tabulky (obr. 221). **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 pro názornější představu čtenářů. 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 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, a to ze zjištěné přítomnosti těchto kategorií, a navzájem je porovnávat.

Řečené však ještě neznamená slyšené. (Šuleř, 2009, s. 75)

Na údaje zapsané v tabulce, které jsou přímým odrazem výsledku širšího kontextu změn uvnitř muzea, nelze nahlížet normativně. Čtenářům textu z řad přerovských muzejníků se do rukou dostává materiál, který nese vysoký motivační potenciál. Kterýkoliv odborný pracovník sledované instituce, jehož profesní činnost má 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 na první pohled může jevit jako kacířský nápad. 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 této knihy 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 nejrůznější 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 zamyšlení o významu odhalování způsobů zprostředkování obsahů muzeálií. Je zřejmé, že například paměť v nich ukrytá může lépe aktivovat představy žáků využitelné v jejich současném i budoucím životě. K interpretaci výzkumu poznávacích procesů žáků patří také pokus o přehledný způsob vyjádření zjištěných didaktických poznatků, které odrážejí vliv edukačního potenciálu muzea a jeho specifík na kvalitu (ve) vzdělávání.

*Devět desetin moudrosti spočívá v tom
být moudrý včas.
(M. T. Cicero)*

9. DISKUSE

V muzejněpedagogické praxi často diskutovaný problém – hledání efektivních cest k 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; Janík et al., 2013, s. 124) Za společnou úvahu dozajista stojí zamyšlení o doposud nevyužitých možnostech při zvyšování motivace a zájmu žáků o hlubší mezioborové poznávání. Věříme, 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 jen s oporou výzkumníků z oblasti školního vzdělávání, jejichž teorie byly potvrzeny v realitě školy. Souhlasně s Lipowským, Janíkem a dalšími odborníky (op. cit., s. 122–123) se domníváme, že koncept kognitivní aktivizace je platný pro všechny předměty a že může posloužit integraci poznatků hned z několika vzdělávacích oborů zároveň. Od obsahů evropských polemik zaměřených na zjišťování a pojmenovávání vlivu oborů na klíčové kompetence žáků se zpětně odvíjí i zájem o ustanovení významu motivace k učení, která se podílí nejen na účinnosti zprostředkování školního kurikula, ale obecně lze konstatovat, že může ovlivňovat i celoživotní vzdělávání.

Ač bychom se v předloženém výzkumu z oblasti muzejní pedagogiky rádi opřeli o již vědecky zdůvodněná zjištění, bohužel žádný výzkum zaměřený na hloubkové studium kvalit muzejní edukace ani jejich vliv na zvyšování účinnosti obsahu školního kurikula nám v českém prostředí není znám. Seznamování se s výsledky z jakéhokoliv prostředí zabývajících 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 závislé na více proměnlivých faktorech než ve škole, ale získávání seriózních výsledků může posloužit jak bezprostředním změnám procesu k lepšímu, tak širším cílům muzea i školy s dlouhodobější perspektivou.

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

Při závěrečném pohledu na náš text můžeme konstatovat, že se jednalo o empirický výzkum procesu muzejní edukace, jehož cíle byly zaměřeny na zkoumání řady pomocných pojmů 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 dvou desítek žáků 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... prostřednictvím 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 mimořádná příležitost zjistit, „*jaké příčiny v historii vedou k jakým důsledkům, což může v budoucnu ovlivnit jejich jednání, postoje a hodnoty*“. (Tvrdoch, 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 jí jevil pedagogicky, ale i morálně a esteticky obhajitelný, se tak stal prioritní cestou vzdělávání žáků. Popisované studium procesu s hodnocením, zda byla zvolená cesta k žakovskému poznávání muzejního učiva vhodná a zda neexistuje lepší volba, lze v daném kontextu považovat za skutečnou realizaci jednoho z cílů tohoto výzkumu. S prosazováním „nové kultury vzdělávání v přerovském muzeu“ navíc úzce souvisel jiný cíl výzkumu, který se ohlížel na prospěšnost muzeálie při žakovském poznávání světa a sebepoznávání. Celá řada předložených edukačních situací se svou „muzejní jedinečností“ blíží povaze práce odborných pracovníků muzea a zároveň odpovídá širšímu pohledu odborné i laické veřejnosti na současný význam muzeí.

V závěrečném hodnocení vědecké činnosti 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, 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 zvyšování úrovně znalostí 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 přispělo také 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 osvojovat si normy a hodnoty, 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 záměrně vybraná muzeálie nebo její substitut. Právě ona se většinou stává zásadním 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 upozorňuje na 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. 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 žákovskému bádání „nad muzeálií a jejím obsahem“, které byly ovlivněny výzkumem. Závěry výzkumu se tímto způsobem vrací zpět ke klíčovému tématu odborného textu. Jsme přesvědčeni o tom, že za vysokou účastí škol na 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 žákovských znalostí, odhalila i širší souvislosti uchopení obsahu a umožnila 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 zpátky vrací (obr. 222).



Obr. 222: Noční pohled na přerovský zámek, v jehož prostorách dnes sídlí muzeum.
Zdroj: Fotoarchív MKP.

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)

9.2 Diskuse jako vymezení se vůči názorům „velkých mužů“

Diskutovat o způsobech interpretace historie například s Ciceronem nebo Kantem znamená vymezit se vůči názorům „velkých mužů“, kteří měli stejně jako my svůj morální a estetický důvod, proč deklarovat právě uvedený názor. Ve své době prezentovaný direktivní a ironický pohled na historii dnes ale stěží můžeme přijmout. Z důvodů již uvedených se v muzejněpedagogické praxi při zprostředkování historie mladé generaci nepřikláníme ani k tradičním názorům některých současných historiků. Příležitost otevřít diskusi na toto téma v kontextu závěru naší práce se jeví více než lákavé, zvláště když rozhovoru mezi historiky, filozofy a literárními kritiky jen přihlížíme.

Diskurs historie nemůže dosáhnout reality, proto pěstuje efekt reality.
(Thierry in Doležel, 2008, s. 28)¹⁷¹

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. Citovaný 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)¹⁷² 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 pisatel dějin. Oba si přejí poskytnout verbální obraz reality“ (op. cit., s. 30). Mezi diskursem a skutečností však zůstává mezera, jež nenechává dodnes historiky spát. Parálýzu významu podle Doležela lze vyléčit jen novým chápáním pojmu „svět“ (op. cit., s. 34).

¹⁷¹ L. Doležel, představitel současné generace literárních teoretiků, se odvolává na Barthesovu citaci Thierryho. Ten od 19. století „nastoluje vyprávění jako privilegované označované skutečností“. (Doležel, 2008, s. 28)

¹⁷² 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 zamýšlejí 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 neoddelitelný. I oni musí myslet na historiografický koncept, ale je jen na jejich rozhodnutí, jak ho budou 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)*

ZÁVĚR

Uvedená diskuse vybízí čtenáře k hlubšímu zamyšlení nad legitimním způsobem 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 lze 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 se zajímavým 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 „mezerou“, která nás něčím fascinuje a vybízí k dalšímu poznávání, si lze v prostředí muzea představovat takřka cokoli, 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. Za příležitostí hovořit o kvalitním vzdělávání v muzeu spatřujeme mimo jiné výzvu ke zmapování efektivit podmiнок pro popisovanou interakci a komunikaci. Plánovitě upozornit na vystavenou muzeálii takovým způsobem, aby účastníkům edukačních programů z řad dětí a mládeže stálo za námahu chtít se o ní co nejvíc 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 spíše o něco tak obyčejného, jako je například obyčejná cibule, která rozhodně není předmětem zájmu mladých lidí. Cílená iniciace svobodného poznávání dětí a jejich hledání odpovědí bude v mysli čtenáře knihy možná 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 objevo-

vání. Uvedený příklad prosazování heuristického přístupu při vytváření podob učebních úloh by si pravděpodobně v praxi vyžádal bezprostřední kontakt žáků nejen s ošátkou s cibulí, ale možná by bylo vhodné i nahlédnutí do smaltovaného hrnce plného guláše nebo přičichnutí k namazanému voňavému krajíci. V tomto momentě by mohlo dojít ke zvažení alterační změny učební situace z důvodu zjištění, že dnešní děti chleba se sádlem už takřka nejedí, a tudíž ani pořádně neznají. Prostředkem dalšího vymezení 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.

Na realizaci edukačních úloh a jejich studium jsme se zřetelem k charakteru inscenování pohybu ve fikčním světě pohlíželi jako na místo plné prožitků, které v podnětné atmosféře muzejních expozic a výstav 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 knihy, abychom předložili důkazy o kvalitách vzdělávání s ohledem na popisovaný postup propojování historického světa a přítomnosti v žákovské mysli. O kvalitě výsledků muzejně-edukační činnosti 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 této knihy může citlivý čtenář vnímat jako projev rozsáhlé výzvy ke vstupu do muzeí jako míst, kde nejen každé vnímavé dítě může dostat příležitost k využití své obrazotvornosti při tvorbě vlastních historických představ. Popisovaná rekonstrukce obrazů minulosti může především mladým lidem se zájmem o historii napomoci vyhledávat „stopy kultury“, které jsou z obecného hlediska pro přežití lidstva nezbytné. 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 vedou k aktivizaci žáků. Vyvarovat se chyb v pedagogickém kontextu dozajista znamená umět správně vyvážit proporce mezi osvojováním učiva a rozvíjením kompetencí žáků.

Z uvedených skutečností vyplývá, že odborně odůvodněný výběr vhodných žákovských aktivit a jejich promyšlená aplikace do muzejně-edukačních situací sloužících

k přiblížení historiografických konceptů přivádí dětské účastníky přerovských muzejně-edukačních programů k bohatému poznávání. Za přivábením žáků a jejich objevením „génia loci“ v muzeálních se ukrývá zájem vypátrat, co všechno lze o předmětech „přímo“ zjistit nebo si nechat vyložit (obr. 223). Dát čtenářům z řad široké obce pedagogů možnost nahlédnout do procesů vyučování a učení konkrétního muzea bylo hlavním záměrem autorky této knihy. Místo posledních řádků textu si lze představit ruku s nabídnutým klíčem k otvírání klenotnic poznávání. Klíč je pomyslně připravený k předání do rukou ostatních praktiků, kteří to myslí s muzejněpedagogickým oborem seriózně. Symbolickým aktem tak autorka knihy otvírá čtenářskou diskusi o adekvátních způsobech zpřítomňování muzejních obsahů, včetně didaktického posuzování efektivity klíčových učebních situací, což může prospět systematické obhajobě kvalit vzdělávání v prostředí českých muzeí.



Obr. 223: Na Učitele národů s úctou vzpomínáme při objektovém učení v programu *Hra na muzeum aneb Co zahalil čas do pláště pana Komenského*.

Zdroj: Přerovský deník, foto Tomáš Krejčířík.

Prezentovaná kniha se zabývá jedním z často diskutovaných současných problémů vzrůstajících z pedagogického pole. Všeobecná diskuse o kvalitě současné výchovy a vzdělávání mladé generace v kontextu české společnosti se v předloženém odborném textu zaměřuje na interpretaci studia konkrétního tématu z oblasti muzejní pedagogiky. V jádru výzkumného šetření leží zájem o analýzu způsobů a míry praktického využití edukačního potenciálu konkrétního 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 odhalováním oborů lidské kultury, které se didakticky transformují do muzejní edukace, je věnováno nejen sledování realizací edukačních celků, ale především detailnímu studiu konkrétních učebních situací. V této knize se analyzovaný vzdělávací obsah přerovských muzejně-edukačních programů 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 co nejefektivnějšího 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 knihy, která „vypráví“ o praktickém využívání vzdělávacího potenciálu muzeí (jako edukačním fenoménu současnosti) lze považovat za jednu z možných cest k nahlížení na žákovské poznávání celé škály kulturních oborů v kontextu historie.

V jádru předloženého odborného textu leží kvalitativní šetření didaktických kazuistik přerovské muzejní edukace, které při rozboření procesu zprostředkování muzejních obsahů dětem a mládeži posloužily ke vzniku nových alteračních návrhů. Jejich postupná realizace do praxe přinesla další 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 knihy k pokusu stanovit kritéria kvality a zpětně (s oporou v indikátorech) jimi přezkoumat sledované edukační celky. Prezentovaný výzkumný přístup po celou dobu šetření korespondoval s citlivým ohledem 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 tohoto odborného textu 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 vedly děti 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 videozáznamů a audiozáznamů edukačních programů, napomohl výběr vhodné konceptové analýzy. Aplikace této metody do popisovaného 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 šesté kapitole čtenářům z řad praktiků vhodnou příležitost k porozumění prezentovanému metodickému nástroji. Tímto způsobem je naplněn jeden z nejširších cílů výzkumu související s požadavky praktiků na vypracování návodného materiálu pro didaktickou orientaci pedagogů, která jim může usnadnit cestu k expertnímu jednání.

Poznatky získané z výzkumu, 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 mottu úvodu této knihy, definuje hermeneutickou zkušenost jako „*jakési smysluplné propojení rozumnění 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 započítí dalších výzkumů didaktických interpretací muzejněpedagogické praxe. Kvalita vyučování a učení sice pravděpodobně není měřitelná, ale lze ji posuzovat podle „měkkých kritérií“ a tato 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 každodenní realitou, se tak mohou vrátit zpátky do diskursu praktiků. Toto je jediná možná cesta ke zlepšování profesního jednání a kvalitnější muzejněpedagogické praxi.

Interpretace studia muzejně-edukačního procesu a jeho produktů končíme poukazem na závěry prezentovaného výzkumu, které z hlediska didaktického vypovídají o prokázaném pozitivním vlivu muzeálie na poznávání dětí. Z uvedené skutečnosti vyplývá, že celá řada nahlížených klíčových situací vznikajících v prostředí Muzea Komenského v Přerově se tak svou podobou analogicky blíží skutečné povaze práce jeho odborných pracovníků. Takové zjištění může měnit širší pohled odborné i laické veřejnosti na význam muzejních institucí v dnešní době. Současný „edukační obrat přerovského muzea“, který je aktuálně ovlivněn průběhem a výsledky prezentovaného kvalitativního výzkumu, můžeme považovat za inspirativní příklad poukazující na jednu z možných cest ke zlepšování kvality vzdělávání.

Pokud se po přečtení knihy rozhodnete přistoupit k tvorbě didaktickým analýz a ke změnám ve vlastním pedagogickém jednání, doporučujeme přidržovat se myšlenky, jejíž moudrost mohou při muzejní edukaci ocenit učitelé i muzejníci: „Výchova dětí je činnost, při níž musíme obětovat čas, abychom ho získali“. (Jean Jacques Rousseau)

SUMMARY

The presented book dealt with one of the most popular contemporary issues of educational field. The general discussion on the quality of contemporary education of young generations in the context of the Czech society was focused on the interpretation of the study of a particular topic of museum education. The research was focused on the analysis of the methods and the extent of practical application of educational potential of a particular museum in teaching and learning of pupils. The qualitative research into the wide range of activities which the Komenský Museum in Přerov incorporates in their educational programs for schools gave solid evidence of time-tested museum teaching practices while including them in the wider picture of both specialist and non-specialist public on the contemporary museum activities mediating museum content.

The research into museum phenomenon while discovering individual fields of human culture, which are being didactically transformed into museum teaching, was focused on monitoring not only the way in which educational units were realised but primarily the particular learning situations. The educational content of the museum-educational programs of the Přerov's museum, which was analysed in this book, served also as an extraordinary material which described the specifics of the particular museum institution in which the research took place. The research conducted at an educational institution of the Komenský Museum in Přerov, which holds a rich collection and a variety of exhibitions, enabled the author to perform further analysis of the museum teaching concept, the interpretation of meaning, educational effects and the formulation of general conclusions. The presented research into the examples of searching for the most effective teaching and learning practices (to carefully create and structure learning situations) in the context of the particular museum gave the author a chance to verify her hypothesis according to which it is the collections that have dominant influence on the positive results of the transformation of specific museum content. The narrative form of the book which 'tells the story' of practical application of museum educational potential (as an educational phenomenon of the present day) can be perceived as one way in which to approach pupils' discovering of the wide range of cultural fields in the context of history.

In the centre of the given specialised text lays a qualitative analysis of didactic case studies of the Přerov's museum teaching which help develop new alternative proposals when interpreting the process of museum content mediation to children and youth. The gradual incorporation of these new techniques into practices gave rise to new findings which were the testament to the stimulating character of the Přerov's museum teaching. The efforts to formulate solid factors affecting the level of children's discovering in the context of museum exhibition led the author to take on an experiment in which she determined the criteria of quality which she subsequently (with the support of indicators)

used to re-analyse educational units. For the whole duration of the research, the presented research method took into consideration the firm support of museums for pupils' learning and the development of key competences.

The research results showed that the research objectives of the deep analysis of an educational process were fulfilled and led to the understanding of the phenomenon. The research and the outcomes from didactic case studies made it possible to assess the quality of the presented examples of museum-educational situations. These findings can be of great importance to pedagogical professionals when considering the practical impact of the educational function of museums while defending the indispensable role these institutions play in the preservation of historical and cultural heritage. In conclusion it is important to note that the initial belief of the author that it is possibility to reconstruct museum-educational situations and thus raise their level of stimulation and quality was verified in the results of the presented qualitative research into alternative solutions. The given information on the effective ways in which to mediate historical content which positively influences the process of learning also proved the cultural and educational role of museums and their practical continuation.

The validity of the results drawn from the qualitative research which shared the characteristics with action research and which was based on video recordings and audio recordings of educational programs, was supported by the selection of an appropriate conceptual analysis. The application of the method into the research stimulated the formulation of continuous findings which in the Czech context gave unique evidence of the practical application of the museum education theoretical platform. The illustration of conceptual diagrams helped the reader navigate quickly 'wrong solutions' and react swiftly offering new alternative solutions. In the sixth chapter, the didactic analyses of the museum teaching reflection based on the AAA method (annotation – analysis – alteration) gave the reader-professional a good opportunity to familiarise themselves with the methodological tool. Thus one of the general objectives of the research was fulfilled which, in reaction to the requirements of the professionals, provided them with instructional material that helps them develop their didactic competence.

The findings of the research applied to testing and further developing interpretations from previously realised educational programs in the Přerov museum-educational practice also showed the ongoing process of gaining hermeneutic experience. Gadamer (op. cit. in Konečná, 2007), whose philosophical views were expressed in the motto of the introduction to this book, defines hermeneutic experience as some kind of meaningful interconnection of understanding and its results – interpretations, i.e. the understanding and interpretations of individual facts are united in overall experience of the world (Welterfahrung). The author's identification with Gadamer's philosophy was concluded by inviting others to engage in further research into didactic interpretation of museum-educational practice. While the quality of teaching and learning is rather difficult to measure,

it is possible to assess it in accordance with 'soft criteria' which are subsequently compared. Our objective was also to see the relevant results of understanding in the context of museum-educational reality to affect the scientific field in which these could be further considered. Specialised interpretations of content generated from the presented fictional approach to retelling of history-oriented fields of human culture which are the everyday reality for museum educators can thus be returned to the discourse of professionals. This is the only viable way which leads to the improvement of the conduct of professionals and the quality of museum-educational practice.

The interpretation of museum-educational process and its products was concluded by the reference to the findings of the research which prove positive effect of museum collections on children's learning and discovering. It also shows that the number of monitored key situations arising from the Komenský Museum in Přerov analogously resemble the real nature of professionals' work. Such a finding may alter the view of specialist and non-specialist public on the importance of museum institutions in modern times. The current 'educational shift of the Přerov museum' which is influenced by the course and results of the presented research can be considered an inspiring example which addresses one of the many ways in which we can improve the quality of education.

If you choose to follow the path of didactic analyses and to make changes in your own professional conduct after reading this book, we see it important to adhere to the idea of Jean Jacques Rousseau whose wisdom may be appreciated by both teachers and museum educators for he believed that the education of children is an activity to which we need to invest time in order to gain it.

DOSLOV

Kateřina Tomešková pro své čtenáře připravila dílo, které je s odbornou erudicí a pečlivým ohledem k detailům provádí zajímavou tematikou: vzděláváním v muzeu. Muzejní edukace je ve světě již dlouho pěstovaný a uznávaný obor postavený na obecně známém předpokladu, že historie je učitelkou současnému životu. Proto má hluboký kulturní i lidský smysl přivádět co nejširší veřejnost k pokladům minulosti ukrytým v muzeích a co nejlepšími způsoby je s nimi seznamovat. Zejména to platí pro děti a mladé lidi v tom smyslu, o kterém píše K. Tomešková v úvodu svého textu: je správné a potřebné vést mladou generaci k „trvalé náklonnosti otvírat klenotnice poznávání... snažit se pochopit, uznat a chránit hodnoty kulturního a historického dědictví...“

Tímto cílem je vedena i kniha pod výmluvným názvem *Otevřená klenotnice poznávání*. Jejím jádrem jsou komentované didaktické kazuistiky – didaktické analýzy konkrétních výukových programů z muzejní pedagogické praxe v Muzeu Komenského v Přerově. Prostřednictvím didaktických kazuistik je možné nahlédnout pracnost a odbornou náročnost lektorských programů v muzeu, mají-li být skutečně kvalitní a svým účastníkům přinést dostatek poznání i motivaci k jeho dalšímu obohacování. Je cenné, že se kazuistiky důsledně opírají o propracované metodické zázemí a s ním spojenou pedagogickou teorii. Kniha tím získala předpoklady stát se jedním z pomyslných uzlů při utváření odborného diskursu muzejní pedagogiky a profesního společenství muzejních pedagogů. Vzhledem k tomu, že kazuistiky jsou zasazeny do širšího kontextu odborných témat muzejnictví, pedagogiky i kulturní politiky, kniha má koncepční charakter a má předpoklady stát se jedním z milníků na cestě rozvoje svého oboru.

Jan Slavík

SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY

- BAKALÁŘ, Eduard. *Moderní společenské hry s psychologickou tematikou*. Praha: Mladá fronta, 1989. 102 s. ISBN: 23-098-80.
- BENEŠ, J. *Muzeum a výchova*. Praha: Ústav pro informace a řízení v kultuře, 1980. 309 s. ISBN ne-
uvedeno.
- BENEŠ, J. *Muzejní prezentace*. Praha: Národní muzeum, 1981. 383 s.
- BENEŠ, Z. Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláváním. *Pedagogi-
ka: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2009, 2 (59), s.
153–163. ISSN 0031-3815.
- BOWIE, F. *Antropologie náboženství. Rituál, mytologie, šamanismus, poutnictví*. Praha: Portál, 2008.
335 s. ISBN 978-80-7367-378-9.
- BRABCOVÁ, A., ed. *Brána muzea otevřená: [průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea]*. Ná-
chod: Juko, 2003. 583 s. ISBN 80-86213-28-5.
- BROWN, C. W. a E. E. GHISELLI. Industrial Psychology. In: *Annual Review of Psychology*. Califor-
nia, Berkeley: University of California, 1952, roč. 3, s. 205–232.
- BRUNER, J. S. *Vzdělávací proces*. Praha: SPN, 1965. 89 s.
- BURIÁNKOVÁ, M., KOMÁRKOVÁ, A. a ŠEBEK, F., eds. *Úvod do muzejní praxe: učební texty zá-
kladního kurzu Školy muzejní propedeutiky Asociace muzeí a galerií České republiky*. Vyd. 1. Pra-
ha: Asociace muzeí a galerií České republiky, 2010. 405 s. ISBN 978-80-86611-40-2
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny, 1996. 400 s. ISBN 80-
7106-139-5.
- DOLEŽEL, L. *Fikce a historie v období postmoderny*. Praha: Academia, 2008. 155 s. Možné světy; sv.
1. ISBN 978-80-200-1581-5.
- DONINI, A. *Studie z dějin náboženství*. Praha: Státní nakladatelství politické literatury, 1961. 267 s.
- FALK, J. H. a L. D. DIERKING. *Learning from Museums: Visitors Experiences and the Making of
Meaning*. Oxford: Altamira AltaMira Press, 2000. 272 s. ISBN 0-7425-0295-3.
- HANUŠOVÁ, S. Diferenciace procesu vyučování anglického jazyka na základě diagnostiky zvlášť-
ností, potřeb a preferencí žáků. In: JANÍK, T. a kol. *Metodologické problémy výzkumu didactic-
kých znalostí obsahu*. Brno: Paido, 2008, s. 65–75. ISBN 978-80-7315-165-2.
- HEJNÝ, M. a F. KUŘINA. 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.
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha, Karolinum, 1999. 243 s. ISBN 80-7184-549-3.
- HOOPER-GREENHILL, E. *Museum and Gallery Education*. Leicester, London and New York: Lei-
cester University Press, 1991. 213 s. ISBN 0-7185-1306-1.
- 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.
- 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.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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/wpcontent/uploads/2011/10/Kvalitni_skola_4.pdf>.
- 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.
- JANKO, T. Reprezentace obsahu: psychologická východiska a didaktické souvislosti. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 1, s. 23–40. ISSN 1211-4669.
- JŮVA, V. *Dětské muzeum: Edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004. 264 s. ISBN 80-7315-090-5.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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>.
- KLÍMA, B. Nejstarší mapa na světě. In: *Rodná země*. Brno: MVS, 1988, s. 110–121.
- KOLÁŘOVÁ, I. *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>>.
- 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.
- KONEČNÁ, M. *Řeč a rozumění: poznámky k filozofické a teologické hermeneutice*. Brno: Marek Konečný, 2007. 118 s. ISBN 978-80-903516-9-1.
- KORTHAGEN, F. et al. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5
- KOTLER, P. a A. R. ANDREASEN. *Strategic marketing for nonprofit organizations*. New Jersey: Prentice Hall, 1991. 644 s. ISBN 0138519323.
- KOVÁŘOVÁ, H. a K. TOMEŠKOVÁ. Vztahy muzea a školství v Přerově v minulosti ve srovnání se současným využitím edukačního potenciálu muzejních prezentací. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Fenomén kulturního dědictví v společnosti – dejiny, súčasný stav a perspektívy*, 13. – 15. listopadu 2012. Bratislava (2014, v tisku, ISBN nedodáno)
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. a K. ČERNÁ. Jak na projekty ve výuce. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. 2012, 137(1), s. 30 – 35. ISSN: 0323-0449.
- LABISCHOVÁ, D. *Příručka ke studiu dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. 271 s. ISBN 80-8073-685-843.
- LEAKEY, R. E. *Lidé od jezera: Člověk, jeho počátky, jeho povaha a budoucnost*. Praha: Mladá fronta, 1984. 248 s.
- 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.
- LIPOWSKY, F. et al. Quality of geometry instruction and its short-term impact on students understanding of Pythagorean Theorem. *Learning and instruction*, 19(6), s. 527–537.
- MALACH, J. *Školní pedagogika*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002, s. 43–44. ISBN 80-7042-255-6
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pdf, 1995. 104 s. ISBN 80-210-1124-6.
- 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.
- PARKAN, F. 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.
- PISCH, O. Mapa Hané dle kroje. In: *Ludvíková, M. Lidový kroj na Hané*. Přerov: Muzeum Komenského, 2002. s. 2.
- PAVELKOVÁ, A. Monument v kameni: sousoší od Františka Bílka. Přerov: Vlastivědný ústav v Přerově, 1972. 20 s.
- PUMPRLA, V. *Soupis historických knižních fondů Muzea Komenského v Přerově*. Díl 1–2. Přerov: Muzeum Komenského, 2003. 720 s.
- 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.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4.
- SCHOUTEN, F. Visitor perception: the right approach. In *Reinwardt Studies in Museology: Exhibition Design as an Educational Tool*. Leiden: Reinwardt Academy, 1983. s. 42–43.
- 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.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching. *Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review*, 1987, 57, 1, s. 1–22.

- SHULMAN, L. S. in JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005, s. 41. Pedagogogický výzkum v teorii a praxi; sv. 2. ISBN 80-7315-080-8.
- SILVERMAN, D. *Ako robíť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005. 327 s. ISBN 80-551-0904-4.
- SLAVÍK, J. *Didaktika výtvarné výchovy III.: Základy vědeckovýzkumné práce ve výtvarné výchově I*. Praha: SPN, 1990. 142 s. ISBN 80-7066-268-9.
- 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.
- 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.
- SLAVÍK, J. Několik poznámek k úvodníku Josefa Valenty „Potřebujeme didaktiku teorie?“ *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2003, 53, č. 2, s. 202–205. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J. a T. JANÍK. Fakta 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.
- SLAVÍK, J., K. DYTRTOVÁ a M. FULKOVÁ. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitel-ské reflexe. *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2010, 60[3–4], s. 223–241. ISSN 3330-3815.
- 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.
- 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.
- 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.
- SOKOL, J. *Filosofická antropologie: člověk jako osoba*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 222 s. ISBN 978-80-7367-422-9.
- 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.
- STRÁNSKÝ, Z. Reliktní skutečnost a poznávací doména archeologie aneb Archeologie a muzeologie po padesáti letech analýzy. In: *50 let archeologických výzkumů Masarykovy univerzity na Znojemsku – 50 Jahre archäologischer Forschungen der Masaryk-Universität im Gebiet von Znaim*, Brno: Masarykova univerzita, 2001, s. 311–317.
- STRÁNSKÝ, Z. *Úvod do studia muzeologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. 169 s. ISBN 80-210-1272-2.
- 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.
- ŠÍDA, P. a kol. *Lovci mamutů*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2007. 119 s. ISBN 978-80-7360-639-8.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012a. 394 s. ISBN 978-80-244-3034-8.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012b. 140 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3003-4.
- ŠTORCH, E. *Lovci mamutů*. Praha: Albatros, 1977.
- ŠTORCH, E. Archeologie ve škole. *Paedagogické rozhledy*. Praha: J. Otta, 1907.
- 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 neuvedeno.
- ŠULEŘ, O. *100 klíčových manažerských technik: komunikování, vedení lidí, rozhodování a organizování*. Brno: Computer Press, 2009. 314 s. ISBN 978-80-251-2173-3.
- 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.
- ŠVEC, V. Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. Brno: Masarykova univerzita, 1998. s. 77–78. ISBN 80-210-1937-9.
- THOMOVÁ, S., THOMA, M. a Z. THOMA. Příběh čaje. Praha: Argo, 2002. 398 s. ISBN 80-7203-447-2.
- 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.
- 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*. Eds 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_sвете_souc_um/opory.htm>.
- TOMEŠKOVÁ, K. Cesta časem do pravěku aneb Jak k nám lovci mamutů přiletěli dymníkem (muzejněpedagogická studie o substanci 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>.
- 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/User-Files/file/2013/Vestnik/vestnik_6_13_WEB.pdf>.
- TOMEŠKOVÁ, K. Hledání expertní podoby kýženého obrazu muzejní edukace. In: *Sborník příspěvků z X. ročníku mezinárodní konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů X*. Olomouc, 27.–28. 11. 2013. (2014, v tisku)
- 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.
- TRIPPS, M. Museumpädagogik – Definition und Sinn. In: *VIEREGG, H. 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.
- TVRĐOCH, L., M. PLEVA a V. RODRIGUEZOVÁ. Umíme vyučovat dějepis? *Komenský: časopis pro učitele základní školy*. Brno: Akademie Jana Amose Komenského, oblast Brno, 2012/2013, 4/137, s. 36–38. ISSN 0323-0449.
- VALENTA, J. Potřebujeme didaktiku teorie? *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2003, 52, č. 4, s. 385–387. ISSN 3330-3815.

Vybrané spisy J. A. Komenského. Díl 3. Výbor potockých prací. Dědictví Komenského: Praha, 1926. 227 s.

WAI DACHER, F. *Průručka všeobecné muzeologie*. Bratislava: Slovenské národní muzeum. Vydavatelství SNM, 1999. 477 s. ISBN 80-8060-015-5.

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.

ŽALMAN, J. 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 supplementa 2003*. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2003, s. 5–8. ISSN 0862-8548.

ŽALMAN, J. Sbírkatovná 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

JIRÁK, P. *Historie městského muzea v Přerově v letech 1902–1955*. Magisterská diplomová práce, Brno: Masarykova univerzita, 2010. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/329469/ff_m/Magisterska_diplomova_prace_definitivni_verze_vcetne_priloh.pdf>.

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/666118/pedf_d/DSP_Pechova.pdf>.

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>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: NÚV, divize VÚP. [online]. 2004. [cit. 2013-03-11]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/21592/>>.

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>>.

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/Studentsk%C3%A1%20v%C4%9Bdeck%C3%A1%20konference%20KVV%20PdF%20UP%202012_k-tomeskova-poznavaci-procesy-deti-behem-muzejni-edukace-a-zpusoby-jejich-ovlivnovani_20130305-141901.pdf>.

(OSTATNÍ BIBLIOGRAFICKÉ CITACE Z ELEKTRONICKÉHO PROSTŘEDÍ NAJDETE V TEXTU POZNÁMEK POD ČAROU)

PROFIL AUTORKY KNIHY



Kateřina Tomešková (* 1966)

Po dvaceti letech učitelské praxe v základním a středním školství přijímá výzvu k založení edukačního pracoviště Muzea Komenského v Přerově. S nástupem do nově vytvořené pozice začíná v roce 2009 budovat základy muzejní ŠKOLY HROU. Pestrá nabídka edukačních programů pro školy, která v loňském roce přesáhla dvě desítky realizovaných celků v několika variantách, dnes už na přerovském zámku neodmyslitelně patří ke každodennímu obrazu předávání poznatků společenskovedního i přírodovědného charakteru. Do současných podob přerovské muzejně-edukační praxe se promítají znalosti a dovednosti autorky knihy, které se opírají o získané

poznatky z celé řady kurzů a seminářů artefietiky, včetně šestisemestrálního rozšiřujícího studia arteterapie. Za škálou pokusů efektivně aplikovat alternativní pedagogické myšlenky do oblasti vzdělávání a výchovy dětí lze spatřovat její celoživotní profesní strategii.

Praktická zkušenost vyplývající z funkce metodičky výtvarné výchovy pro základní školy s působností pro přerovský okres, kterou vykonávala od roku 1996, ji přivedla k lektorování akreditovaných kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Kromě toho sama absolvovala několik desítek seminářů a její záměr zvyšovat si kvalifikaci nakonec vyústil vedle studia školského managementu do dvouletých kurzů směřujících k praktickému uchopení metod kritického myšlení a k rozvoji lektorských dovedností pro práci se starší střední generací. Snaha porozumět vlastnímu profesnímu jednání a obhájit výsledky „moudrosti praxe“ ovlivnila její rozhodnutí vstoupit po letech znovu do prostředí alma mater v hanácké metropoli a započít doktorské studium na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Výsledky empirického kvalitativního výzkumu, které se staly podkladem ke vzniku klíčových kapitol této knihy, přenesla do dizertační práce z oblasti muzejní pedagogiky na téma *Poznávací procesy dětí během muzejní edukace a způsoby jejich ovlivňování*.

Osobní zaujetí autorky knihy podpořit prezentovaný vědecký obor přímo souvisí s jejím zvláštním zájmem o kultivaci muzejněpedagogické profese a rozvoj „nové kultury“ vzdělávání a výchovy v prostředí českých muzeí. Z těchto důvodů v roce 2013 přijímá výzvu členů komise pro práci s veřejností a muzejní pedagogiku Asociace muzeí a galerií a stává se předsedkyní výboru. V poslední době se také v rámci oboru často aktivně účastní tuzemských i mezinárodních konferencí a workshopů, s úspěchem je zároveň začíná organizovat. Zvažování vhodných cest ke zvyšování kvalit vzdělávání v muzeu ji přivádí k potřebě veřejně prezentovat „dobré příklady“ muzejně-edukační praxe. Jejich detailní popis, didaktická analýza a návrhy alternativních řešení se stávají ústředním tématem autorských příspěvků publikovaných v recenzovaných sbornících a časopisech. Kladný ohlas muzejních pedagogů na jejich obsah a významná podpora výtvarných didaktiků ji přivedly k napsání tohoto odborného textu, který předkládá k posouzení čtenářům z řad pedagogů i muzejníků.

Mgr. Kateřina Tomešková, Ph.D.

OTEVŘENÁ KLENOTNICE POZNÁVÁNÍ

Didaktické analýzy edukačních programů

Muzea Komenského v Přerově

Výkonná redaktorka Mgr. Emilie Petříková

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kreiselová

Technická redakce Jiří K. Jurečka

Návrh obálky akad. soch. Tomáš Chorý, ArtD.

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.upol.cz/vup

vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2015

Edice – Monografie

ISBN 978-80-244-4622-6

č. z. 2015/0143

Neprodejná publikace

Tato publikace neprošla redakční jazykovou úpravou.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Vizuální komunikace, otevřený prostor k výchově a vzdělávání – komplexní inovace pedagogických, výtvarně-pedagogických a uměnovědných studijních oborů,
reg. č.: CZ.1.07/2.2.00/28.0075

Začít se do této knihy je jako vstoupit tajným vchodem do muzea – místa, kde se na první pohled zastavil čas a kde depozitáře zrcadlí dávno zapomenutý svět. Ony zdánlivě nudné expozice a výstavy plné odloženého a nepotřebného „harampádí“ prezentují ve skutečnosti celou šíři lidské kultury a z pedagogického hlediska jsou zcela specifickým prostředím plným příležitostí k poznávání. Autorka této knihy má bohaté zkušenosti se zprostředkováváním obsahu muzejních expozic a v této knize nabízí čtenářům nejen řadu vlastních pedagogických postřehů, ale i výsledky kvalitativního výzkumu, které ukazují široké možnosti muzea, uplatnitelné ve výchově a vzdělávání. Kniha dokládá efektivitu muzejně-edukačních metod a jejich pozitivní účinky na rozvoj myšlení dětských účastníků animačních programů. Svým pojetím zároveň překonává bariéru mezi akademickou sférou a vzdělávacím terénem, protože důsledně propojuje teorii s praxí. Autorka čtenářům předkládá řadu didaktických kazuistik, které jednak názorně vypovídají o současných podobách muzejně-edukační praxe v Muzeu Komenského v Přerově (kde autorka působí jako muzejní pedagožka) a jednak mají širší oborový význam. Svědčí o profesní snaze muzejních pedagogů směřující ke zkvalitňování formálního vzdělávání v muzejním prostředí, a to skrze návrhy a realizace alternativních změn edukačních situací. Vědecká deskripce takového jednání koresponduje s aktuálním trendem inovací v rámci pedagogických oborů a je výrazem tzv. reflektivní praxe. Publikace je určena všem zájemcům, kteří chtějí hlouběji uvažovat o kvalitě učení v muzeu a vést mladou generaci k otvírání nevyčerpatelné klenotnice poznávání, jíž je muzeum.



9 788024 446226