

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
TEOLOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY

Diplomová práce

Muzeum jako místo setkání pedagogiky školní a mimoškolní

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman

Autor práce: Jana Hružová

Studijní obor: Pedagogika volného času NMgr.

Ročník: I.

2010

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

20. 3. 2010

podpis studentky

Děkuji vedoucímu diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi za cenné rady,
připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

ÚVOD	6
Cíle práce	6
Struktura práce	7
Metody práce	8
1 ROLE MUZEA V EDUKAČNÍM PROCESU	10
1.1 Kde se uskutečňuje vzdělávání	12
1.2 Co se očekává od školy	14
1.2.1 Škola jako společenství	17
1.2.2 Komenský a Dewey – poznávání v činnostech	19
1.3 Je muzeum vzdělávací institucí?	21
2 DIMENZE PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI V MUZEU A VE ŠKOLE ..	26
2.1 Prolínání dimenzí pedagogické činnosti ve škole a v muzeu	27
2.2 Organizační formy vzdělávacích aktivit v muzeu	30
2.2.1 Vzdělávací program a jeho místo ve vzdělávacích aktivitách muzea	32
2.2.2 Role muzea v projektové výuce	35
2.3 Metody vzdělávacích aktivit v muzeu	40
2.3.1 Možnosti využití klasických výukových metod v muzeu	42
2.3.1.1 <i>Učíme se slovy</i>	43
2.3.1.2 <i>Učíme se v názornosti</i>	49
2.3.1.3 <i>Učíme se v činnostech</i>	53
2.3.2 Aktivizující výukové metody jako fenomén muzejní výuky	57
2.3.3 Výběr metod k vyučování v muzeu	65
3 KDE SE MUZEUM A ŠKOLA POTKÁVAJÍ?	69
3.1 Metodické pomůcky, aneb všemi smysly k poznání	69
3.2 Poznání jako společný cíl školy a muzea	73

ZÁVĚR.....	77
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	81
ABSTRAKT	85

Úvod

Cíle práce

Je samozřejmé a pochopitelné, že oblastí, v níž má pedagogika jednoznačně svoje místo, je školství. Ve své práci se zaměřuji především na oblast základních škol. Jako realizační subjekty této instituce zde vystupují učitelé, vychovatelé, ředitelé škol a další.¹ Jelikož dlouhodobě spolupracuji s Muzeem Vysočiny v Třebíči a zajímá mě speciálně problematika muzejní pedagogiky, rozhodla jsem se v této oblasti pokročit trochu dále a zaměřila jsem se především na formy a metody vzdělávacích aktivit v muzeu. Současně hledám ono pomyslné místo v oblasti vzdělávání, kde se škola a muzeum setkávají.

Muzejní pedagogika existuje v našich podmínkách jako poměrně mladá a rozvíjející se pedagogická disciplína, která zaujímá postupně svoje místo i na akademické půdě, kde se objevuje jako nový obor. Skutečnost, že vyvstala potřeba vyučovat muzejní pedagogiku a považovat ji za samostatný, specializovaný obor, svědčí o její využitelnosti v muzejní praxi.

Prvotně je třeba si ujasnit, zda je muzeum vzdělávací institucí. A jestli může vzdělávat v pravém smyslu. Pokud vnímám muzeum jako instituci spolupodílející se na výchovně-vzdělávacím procesu, který je primárně zajišťován školou, pak o muzeu uvažuji v dimenzích *pedagogiky mimoškolní*. V oblasti mimoškolního vzdělávání hovoříme o vzdělávání mimo školský systém. uskutečňuje se v podnicích, kulturních zařízeních, zájmových klubech apod.² Otázkou však zůstává v jakém smyslu je muzeum možné nahlížet jako vzdělávací instituci. Prvotním cílem je tedy vymezení muzea v této oblasti a především ***obhajoba muzea jako vzdělávací instituce***, kterou nahlížím z perspektivy své dosavadní muzejně-pedagogické praxe.

S ohledem na konferenci s názvem *Muzeum a škola – jít si naproti*, která byla uspořádána 18. - 19. března 2009 Muzeem jihovýchodní Moravy ve Zlíně

¹ PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky : Úvod do studia oboru*. 2. aktualizované vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2006. s. 23-24.

² Tamtéž.

konstatuji, že muzeum dosud nemá vypracovaný systém vzdělávacích aktivit. Autoři hovoří o muzejních programech, ale prezentují je v různé podobě. Není tedy patrné, která vzdělávací aktivita probíhající v muzeu může být nazývána muzejním programem. Poněkud zmatené je také zařazení metod v rámci vzdělávacích aktivit probíhajících v muzeu. Dalším dílčím cílem této práce je tedy *systematizace forem a metod v rámci muzejních vzdělávacích aktivit*.

Muzeum je stejně jako škola institucí, která má svoje specifika a pravidla a směřuje k naplnění určitého cíle. Jedná se o instituce, které se jedna od druhé velice odlišují. Přesto se domnívám, že v mnoha směrech jsou schopny se významně doplňovat a ovlivňovat. Otázkou zůstává, v kterých bodech a myšlenkách výchovně-vzdělávacího procesu se mohou potkávat. V rámci této práce uvažuji spíše v *perspektivě možností propojení školy a muzea*.

Struktura práce

První kapitola přináší ujasnění role muzea v procesu výchovy a vzdělávání. Je zaměřena na výchovu jako společenský jev. Ptá se a objasňuje, kde všude se výchova uskutečňuje a v jaké míře je zajišťována různými institucemi. Je zde zdůrazňována úloha školy, která je jí jako instituci připisována, s ohledem na očekávání, která jsou do ní vkládána. V této kapitole je rozvedena myšlenka školy jako živého společenství, které, ať chceme, nebo ne, ovlivňuje naše smýšlení a vnímání světa kolem nás.

Osobnosti vystupující z dějin pedagogiky, v našem případě Komenský a Dewey, mají v tomto případě za úkol připomenout nám, že škola byla i v minulosti provázána se zařízeními, které v mnohém připomínaly muzeum. Tato část nás připravuje k obhajobě muzea jako vzdělávací instituce, což je stěžejním úkolem první kapitoly.

Druhá kapitola pojednává o dimenzích pedagogické činnosti v muzeu a ve škole. Při interpretaci jednotlivých dimenzí ovlivňujících proces výuky je přihlíženo především k propojení a prolínání pedagogické činnosti v muzeu a ve škole.

Zmiňovaná problematika organizačních forem vzdělávacích aktivit v muzeu je výchozím bodem pro strukturování a systematizaci v této oblasti s přihlédnutím ke specifické oblasti muzejních vzdělávacích aktivit. Na tomto místě je objasněna role a pozice vzdělávacího programu v muzeu. Je zařazen do systému vzdělávacích aktivit organizovaných muzeem. Projektová výuka, která je v tomto případě vnímána jako aktivita organizovaná školou, se stává systémem, v němž muzeum funguje v rámci svých programů. V projektové výuce se předpokládá hledání vzájemné spolupráce mezi školou a muzeem.

Metody vzdělávacích aktivit v muzeu tvoří nejobsáhlejší část druhé kapitoly. Podrobně jsou zde rozebírány z hlediska možnosti jejich využití při muzejní výuce. Konkrétně jsou zde představeny některé klasické výukové metody, které by podle mého názoru našly v muzeu uplatnění. Důraz je kladen také na výběr metod k vyučování v muzeu, který je mnohdy stěžejní a ovlivňuje kvalitu vzdělávacích aktivit organizovaných muzeem.

Třetí kapitola se zaměřuje na otázku po podstatě prolínání výuky ve škole a v muzeu. Předpokládá kladný přínos setkávání muzea a školy, ale stále hledá ono pomyslné místo, kde by se mohly obě instituce potkávat. Znovu oživuje myšlenku role pedagoga jako průvodce, tvůrce a zprostředkovatele učiva. Hodnotí význam metodických pomůcek a zařazuje je do kontextu metod používaných v muzeu. Zabývá se poznáváním a pátrá po schopnostech muzea a školy realizovat se v této oblasti.

Metody práce

Výchozím zdrojem pro tuto práci byla především literatura, která se zabývá problematikou výchovy, vzdělávání, školní didaktiky. Stěžejním materiálem pro tuto práci byla literatura mapující problematiku výukových metod a postupů uplatnitelných především ve škole. Snažila jsem se zkoumat aplikovatelnost těchto metod v podmínkách muzea. Důležitým zdrojem poznání byla účast na konferenci Muzeum a škola. Na této konferenci byla představena celá řada referátů a prezentací představujících muzejní programy a školní projekty. Měla jsem možnost se seznámit s různými názory na to, jak sestavovat

výukové programy a jak je realizovat. Přesvědčila jsem se, že dosud neexistuje jednotný systém, v rámci kterého by byly vzdělávací aktivity v muzeu rozčleněny a definovány. Tato skutečnost mě motivovala k vypracování jakési struktury, která by objasňovala rozvržení základních forem výuky v muzeu. V rámci těchto forem je pak možné uvažovat o konkrétních výukových metodách. Veškeré informace získané z těchto pramenů vztahuji ke své osobní zkušenosti z praxe v muzeu Vysočiny v Třebíči, kde jsem se aktivně podílela na přípravě a realizaci muzejních vzdělávacích programů.

1 Role muzea v edukačním procesu

Muzeum je ve všeobecném povědomí naší společnosti stále ještě vnímáno především jako místo, kde se můžeme setkávat s odkazem našich předků. Setkáváme se zde s předměty, které se v našem životě již běžně neobjevují. Věřím, že mnozí lidé stále ještě chápou muzeum jako velkou budovu plnou tajuplných věcí, jejichž funkce a uplatnění zmizela pod vrstvou prachu stejně, jako ony samy. Byly nahrazeny a vystřídány novými předměty. Jejich funkce spočívá nyní v pobavení a poučení veřejnosti o tom, co je dávno minulé. Skryta za sklem, uchovávána na úhledném podkladu, hodna úcty, neboť ji vytvořili naši předkové.

Pomalou ale jistě se však začíná posouvat ona pomyslná hranice mezi úhlednou expozicí určenou k prezentaci a živým dialogem, který aktivizuje smysly k poznávání. Muzeum se stává místem pro vzdělávání. Která z těchto rolí převládá, na kterou je kladen větší důraz?

V odborné literatuře je tento rozpor uváděn zpravidla otázkou, zda muzeum je „templum nebo forum,“ tedy zda se muzeum stává chrámem, který určitou formou sakralizace soustředí skvělé hodnoty lidské tvořivosti, k nimž je třeba jednoznačným obdivem vzhlížet, nebo zda je muzeum veřejným komunikačním centrem, jehož hlavním posláním je umožnit přístup k informacím a zprostředkovávat shromážděné hodnoty.³ Muzeum nás může lákat perfektně zpracovanou expozicí, může nás vybízet k přemýšlení. Může nás fascinovat, ale také nudit. Při koncipování expozice je třeba uvažovat nad muzejním návštěvníkem, jako subjektem vzdělávání v muzeu. Zohledňují se jeho věkové zvláštnosti, zájmy, potřeby.

Problémem každého muzea je bezesporu hledání způsobu, jak se vyrovnat s problémem hledání vyvážené rovnováhy mezi dvěma základními úkoly – budováním sbírky a předkládáním sbírky veřejnosti, tedy jejím prezentováním.

³ Srov. HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 1998. s. 33.

Za ideální stav se považuje, je-li v muzeu věnováno “... 40% energie sbírkám, 40% jejich prezentaci a 20% provoznímu zázemí.”⁴ Celých čtyřicet procent věnuje muzeum prezentaci sbírek, což není málo. Velice záleží na zaměření muzea

a způsobu prezentace sbírek, tedy jakým způsobem se rozhodne přiblížit návštěvníkovi prezentovanou sbírku. Pokud jako muzejníci uvažujeme o přiblížení se dětskému návštěvníkovi, pak je tato otázka stěžejní. Pokud uvažujeme o vzájemném propojení výuky na základní škole a v muzeu, je třeba, abychom zvažovali oboustranný přínos institucí v oblasti vzdělávání.

Jsme navyklí vnímat školu, jako prostředí, které nám ve velké míře zprostředkovává vzdělání a podílí se na výchově. Proč by právě muzeum mělo být subjektem, který by nějakým způsobem ovlivňoval edukační procesy? Proč by měla škola spolupracovat právě s muzeem? V čem spočívají výhody muzea oproti škole? Nejsou výukové procesy probíhající v muzeu snad jen jakýmsi postradatelným zpestřením výuky ve škole.

Dětský návštěvník představuje pro muzeum osobu se specifickými potřebami. Muzeum musí být otevřené dětem a pro děti. Je třeba, aby k nim promlouvalo jazykem, který pro ně bude srozumitelný. Děti navštěvující muzeum se v něm musí *vyznat*. Není žádoucí, aby se děti muzea bály nebo aby k němu měly dokonce vypěstován jakýsi odpor, způsobený častými návštěvami muzea v rámci výuky, kdy byly nuceny poslouchat zdlouhavý výklad průvodce. Děti mají rády změny. Jistě uvítají, pokud se část výuky bude odehrávat jinde, než ve školních lavicích. Muzeum však musí být na takový úkol připraveno.

Pokud se muzeum stane pro výuku stejně přirozeným prostředím, jako je škola, kterou navštěvují, je možné a pravděpodobné, že se nám, jako pedagogům, podaří probudit v nich hlubší touhu po poznání. Děti se naučí poznávat v činnostech, hledat a pátrat v pramenech. To je jen malý zlomek pozitivních stránek vzdělávacích aktivit probíhajících v muzeu.

⁴ Srov. HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 1998. s. 33.

1.1 Kde se uskutečňuje vzdělávání

Dimenze vzdělávání je velice široká. Vzdělávání je procesem, který je ovlivňován mnoha aspekty. Primárně nejde o to vytvořit z člověka neúplného či nezralého jakousi bytost s určitými kvalitami, která bude pozitivně hodnocena společností. Jde především o rozvoj schopností pracovat na sobě, získat a umět uplatnit dovednosti, vybízet k pozitivnímu vztahu k vlastní osobě, vnímat ji jako jedinečnou. Na tomto základě lze poté stavět hodnotovou orientaci. Ve vzdělávacím procesu vzniká prostor pro odhalování problémů a jejich řešení. Vzdělávání je ve své podstatě v životě člověka přítomno neustále. Funguje i ve chvíli, kdy o čemkoliv přemýšlíme, sníme, pochybujeme.

Vzdělávání tedy závisí především na schopnostech toho, kdo vychovává a na pozici a schopnostech vzdělávaného. Od nejútlejšího věku působí na osobnost člověka spousta faktorů, které ovlivňují formování jeho osobnosti. Skutečnost, kterou vnímáme a přijímáme, sžíváme se s ní, nebo ji odmítáme. Prostředí, ve kterém žijeme, ovlivňuje naši individuální odlišnost. Vše působí na naše nadání, pílí, schopnost soustředit se, ale také značně ovlivňuje naše zájmy a motivaci.⁵ Vzdělávání jako takové musí být chápáno komplexně. Podílí se na něm rovněž celá řada institucí.

Rodina je fundamentem, ze kterého vyrůstáme, je samým počátkem našeho formování. Na její existenci, přítomnosti a především funkčnosti závisí naše možnosti rozvoje. Získáváme zkušenosti, které nás ovlivňují jak pozitivně, tak i negativně. Reakce našich blízkých vyvolaná naším jednáním nám poskytuje zpětnou vazbu, která upevňuje naše chování a jednání v konkrétní situaci. Na tomto místě bych upozornila na prostředí, ve kterých se uskutečňuje vzdělávání. Odehrává se za účasti různých výchovných procesů.

Působí na nás naši přátelé, tedy další „osobnosti,“ se kterými se setkáváme. Na základě interakce se svým nejbližším sociálním okolím konfrontujeme svoje možnosti. Hledáme řešení, ptáme se a hledáme odpovědi.

⁵ Srov. KOŤA, Jaroslav, HAVLÍK, Radomír. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. s.13.

Jsme svědky událostí a dění v naší zemi, ve světě i v našem bezprostředním okolí. V tomto rámci se uskutečňuje **informální učení**. Tento způsob učení, „*je učení vyplývajícím z každodenního kontaktu a zkušeností s rodinou, prací, přáteli, živelně vznikajícími vrstevnickými skupinami dětí a mládeže, médií a vlivy dalších činitelů, kteří působí v blízkých životních prostředích. Může probíhat cíleně, obvykle je však toto působení nezáměrné, neorganizované, nesystematické a nekoordinované.*“⁶ Je velice důležitým článkem vzdělávacího procesu. Probíhá prakticky neustále. Není řízené a není podložené nějakými osnovami a vymezenými pravidly. Odvíjí se od života samotného. Od života každého jednotlivce. Je značně ovlivněno možnostmi pohybu jednotlivce a jeho schopnostmi orientovat se v prostoru, ve kterém žije. Zároveň však nabízí množství podnětů k realizaci potřeby jít dále za poznané a hledat novou zkušenost. Informální učení tak vytváří přes veškerou různorodost u každého jedince promyšlenou a strukturovanou síť vztahů.

Formální vzdělávání je naproti tomu systémem s jasně vymezenými pravidly. Pro objasnění tohoto pojmu uvádím definici formální výchovy. „*Je systémem aktivit uskutečňovaných ve školách nebo v odborných vzdělávacích zařízeních. Je zajišťována nebo podporována státem, věkově odstupňována od základního po vysokoškolské vzdělání, zakončení formálního stupně vzdělávání je potvrzováno dokladem o absolvování. Patří sem tradiční vzdělávání uskutečňované ve škole, dálkové studium na středních a vysokých školách, distanční vzdělávání poskytované médií na základě připravených programů.*“⁷ V rámci svého vymezeného prostoru dává však také možnost objevování určitých kvalit a předností.

Neformální vzdělávání nelze vytrhnout z koncepce celoživotního vzdělávání. Závisí na svobodném a dobrovolném rozhodování o účasti na různých aktivitách. Díky aktivitám, kterých se z vlastní vůle zúčastňuji, získávám určité sociální kompetence a vytvářím a zvnitřňuji si hodnoty, které jsou společností

⁶ HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. s 18-19.

⁷ Tamtéž.

oceňovány.⁸ Současně je rozvíjen tvořivý a aktivní živel v člověku, který je živen mnoha podněty z našeho okolí. Pokud je nám dáno nahlížet jeden problém opravdu perspektivně a je nám dovoleno vnímat ho doslova všemi smysly, brána našeho myšlení se otevírá.

Otevírá se před námi široký obzor poznání. Hledáme informace a skládáme je v poznání. V ideálním případě by tato možnost měla reálně existovat i ve vzdělávání formálním. Neformální vzdělávání však poskytuje jedinci daleko větší svobodu. Na pomoc si v tuto chvíli беру definici neformální výchovy. „*Výchova neformální (angl. non-formal education, franc. éducation nonformelle) je cílená a strukturovaná aktivita mimo formální výchovný systém (např. činnost v útvaru zájmové činnosti, jako je zájmový kroužek, umělecký soubor nebo sportovní družstvo, členství ve sdružení dětí a mládeže). Zpravidla neprobíhá ve škole nebo v odborném vzdělávacím zařízení a nebývá zakončena udělením osvědčení*“⁹

Jednotlivé části vzdělávání a výchovy nelze od sebe oddělovat, protože se navzájem prolínají a doplňují. **Informální učení** de facto prostupuje vzděláváním formálním a neformálním. Určitá reciprocita funguje mezi formálním a neformálním vzděláváním. Neformální by tedy nemělo fungovat pouze jako doplněk formálního vzdělávání, ale mělo by být přímo její součástí. Ani návaznost vzdělávání neformálního na formální není v tomto pohledu dostačující. Systém neformálního vzdělávání musí být natolik pružný, aby nastala mezi oběma oblastmi interakce s ohledem na funkci vzdělávání jako takového. Jedna oblast nemůže být od druhé oddělována

1.2 Co se očekává od školy

Škola jako instituce působí z velké části na výchovu a vzdělání. Probíhá v ní velká část edukačního procesu a také socializace. Tradičním posláním školy však nadále zůstává poskytování vzdělání žákům příslušné věkové kategorie

⁸ Srov. HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. s. 18-19.

⁹ Tamtéž.

organizovanou formou.¹⁰ Škola je institucí, která funguje v rámci společnosti a pro společnost. Je v pravém slova smyslu „základem života.“

„Slovo škola pochází z řeckého SCHOLE, které se ještě v polovině 20. století překládalo jako „prázdeň.“ V druhé polovině 20. století se jako výstižnější ujal výraz volná chvíle, či volný čas. Výrazem prázdeň byl míněn volný čas, který byl k dispozici svobodným občanům antické obce, kteří nebyli nuceni neustále pracovat (na rozdíl od otroků) a mohli se věnovat vlastnímu vzdělávání.“¹¹

Škola byla tedy jakousi nadstandartní vymožeností. Byla určena jen pro někoho. Na druhou stranu byla vnímána jako vhodná náplň volného času. Volný čas byl časem pro vzdělání, pro zdokonalování osobnosti, pro seberealizaci. Základní a střední vzdělání je v našich podmínkách považováno z hlediska ekonomie za tzv. veřejný statek. Stát zodpovídá za jeho poskytování.¹²

Škola funguje v naprosto odlišné dimenzi, než tomu bylo ve starém Řecku. Přesto její nejpodstatnější funkcí zůstává poskytování vzdělání. Škola tak sehrává v procesu vzdělávání nejdůležitější roli. V osobnostním pojetí je vzdělávání součástí socializace jedince.

Prostřednictvím vzdělávacích procesů si jedinec osvojuje určité dovednosti, postoje, hodnoty, normy. V obsahovém pojetí se jedná o systém informací a činností. Výuka je plánována v kurikulu vyučovacích předmětů a následně realizována. Základním pojmem této oblasti je právě vzdělávání. V institucionálním pojetí je **vzdělávání** společensky organizovanou činností, která je obvykle zabezpečována školou, případně (a dnes stále častěji) také jinou vzdělávací institucí. Vzděláváním přitom rozumíme určitý proces, který se odehrává v nějakém konkrétním prostředí za určitých podmínek. Součástí procesu vzdělávání je jedinec, který si sebou nese určitou zkušenost a poznání, na kterém staví svoje nové poznatky a transformuje je v novou zkušenost.¹³ Vzdělávání je

¹⁰ Srov. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2003. s. 238.

¹¹ HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. s. 118.

¹² Srov. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2003. s. 292.

¹³ Srov. tamtéž.

procesem dlouhodobým. Postupným vzděláváním skládáme dohromady střípky z mozaiky a vytváříme celek, kterým je určité vzdělání.

Vzdělání je z hlediska obsahového pojetí vnímáno jako zkonstruovaný systém informací činností. Ty jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizují se ve výuce. V osobnostním pojetí je vzdělání chápáno jako součást socializace jedince.¹⁴ V pojetí socioekonomickém je vzdělání jednou z kategorií, které určitým způsobem charakterizují populaci. Kvalita vzdělání ve svém důsledku ovlivňuje ekonomický a kulturní potenciál společnosti.

V procesu učení si vytváříme určité spektrum získaných znalostí, dovedností, postojů, hodnot, zájmů a schopností. Tím jsou vytvářeny naše kompetence. V širším významu však znalosti zahrnují také dovednosti a schopnosti, které využijeme při vykonávání určitých činností.¹⁵ Vše se kumuluje v určitém systému znalostí. V ideálním případě by **znalosti** a **dovednosti** měly vytvářet synergii v pravém slova smyslu. Velice záleží možnostech školy, na prostředí, kde výuka probíhá a v neposlední řadě na **schopnostech** pedagoga. Právě schopnosti a dovednosti pedagoga rozhodují o tom, zda budou žáci či studenti biflovat, nebo získávat znalosti, které budou obsahovat dovednosti a schopnosti. Na základě získaných znalostí a dovedností zaujímáme určitý postoj k problémovým situacím a vytváříme vlastní systém hodnot.

Zabývali jsme se procesy, které se odehrávají v rámci běžné výuky. Nyní je třeba vymezit funkce školy jako instituce. Jako příhodné pro tuto kapitolu se mi jeví rozlišení funkcí školy z hlediska sociologie výchovy od českých autorů Havlíka, Halászové a Prokopa (1996). Zabývají se čtyřmi funkcemi školy.¹⁶ Jednou z nich je **funkce personalizační**. Tato funkce předpokládá formování jedince směrem k samostatně jednající osobnosti. **Funkce kvalifikační** vypovídá o úloze školy vybavovat mladé lidi znalostmi a dovednostmi, které jsou nutné pro

¹⁴ Srov. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2003. s. 292.

¹⁵ Srov. tamtéž. s. 312.

¹⁶ Srov. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přepracované a aktualizované vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2002. s. 270-271.

jejich budoucí pracovní výkony. **Socializační funkce** školy spočívá v zprostředkování určitých způsobů chování. Pracuje s názory na problematiku společnosti, učí žáka zaujímat určitá stanoviska a následně je odůvodňovat. **Integrační funkce** školy zajišťuje přípravu jednotlivce nejen na jeho profesní život, ale také na činnost v politicko-veřejné oblasti. Je seznamován s politicko-právním pořádkem země, ve které vyrůstá.¹⁷

Člověk je školou připravován na život ve společnosti, proto je důležité, aby se tato důležitá příprava odehrávala ve společenství, kde fungují vztahy, vzájemná tolerance, soudržnost. Přesto je však nutné, aby jedinec formující se během povinné školní docházky, pocítil již v tomto období, že sám je v mnoha směrech jedinečný a nebál se autenticity. Myslím tím zdravé autenticity, která ho jako člověka může vždy posouvat dále na cestě poznávání.

1.2.1 Škola jako společenství

Škola by měla fungovat jako živé společenství. Význam společenství se prohlubuje, pokud je umožněno žákům pracovat na společných úkolech a projektech. Právě ve výuce, která je obohacena projekty a ve společných činnostech během výuky spatřuji jedinečnou příležitost k vytváření opravdového a živého společenství v rámci školy. Při společné práci, jejíž výsledek je navíc nějakým způsobem prezentován, si žáci mohou uvědomovat, že jsou součástí nějakého společenství, které může být funkční ve svém celku, kde je však žák vždy jedinečný a nenahraditelný.

Projekty, svou náročnou přípravou, realizací a následným zhodnocením, fungují jako nositelé určité atmosféry, která se podílí na utváření specifických charakteristik instituce. Pokud žáci základních škol budou denně přicházet do třídy, která se podílí na nějakém zajímavém projektu, je aktivní v rámci vyučovacího procesu, je zvyklá spolupracovat s ostatními třídami ve škole, nebo

¹⁷ Srov. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přepracované a aktualizované vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2002. s. 388-391.

dokonce s jinými institucemi, lze předpokládat příznivý účinek v oblasti socializace jedince.

Ve výuce se vždy předpokládá určité rozdělení v roli učitelů a žáků. Role učitele ve společenství třídy má značný vliv na formování výukového prostředí. Učitel formuje prostředí, má moc řešit problémy a pracovat s nimi. Uvádí se mnoho metafor, s některými se setkáváme častěji, některé jsou vzácnější. Učitel může být nazýván řemeslníkem, umělcem, výzkumníkem.¹⁸

Učitel jako řemeslník – to je velmi zajímavé přirovnání. Ale poněkud zavádějící. Od učitele, stejně jako od řemeslníka se očekává, že odvede kvalitní práci. Ale řemeslník se zabývá konkrétními postupy. I když můžeme namítnout, že i v jeho profesi dochází občas k určitým obměnám v zaběhnutých postupech. Řemeslník musí znát dobře materiál, se kterým pracuje. Musí být seznámen s jeho vlastnostmi. Totéž lze říci v přeneseném významu i o pedagogovi. Z mého pohledu však pedagoga v jeho „práci“ čeká daleko více nepředpokládaných situací. Problémové situace, které se často rýsují v jemných nuancích značně ovlivňují proces výuky. Schopnosti pedagoga v provázení žáků vzděláváním zde fungují jako základ pro jeho úspěšnost.

Učitel jako umělec bude mít možná velkou schopnost empatie. Bude schopen vnímat i jemné výkyvy nálad svých žáků. Bude pracovat s citem, naladěným na určitou atmosféru výukového prostředí. Bude mít nadání použít nesčetné množství „nástrojů“ pro vytvoření desítek uměleckých děl. Každé z nich bude originální a jedinečné. Hrozí však nebezpečí, že ve svém tvůrčím zaujetí zapomene na to, že někdy je například malířské plátno krásné jen svou strukturou, a i ta může být v obraze přiznána. Není nutné je vždy překrývat pastózními nánosy líbivých barev.

Učitel jako výzkumník pracuje v terénu mezi svými žáky. Pozoruje a hodnotí jevy, se kterými se setkává. Pracuje se získanými informacemi, pojmenovává je a hodnotí. Na základě zjištěného sestavuje další výzkumné

¹⁸ Srov. Jan Průcha (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1.vyd. Praha : Portál,s.r.o., 2009. Školní vyučování, s. 178-183.

otázky. Jeho práce je neustálý koloběh zjišťování, zaznamenávání a zpracovávání faktů. Ztotožnění učitele s rolí výzkumníka usilujícího o objektivní zachycení reality však může vést k odosobnění této role, což v pedagogickém procesu není žádoucí.

Učitele vnímám ze své perspektivy jako učitele. Nic víc a nic míň. Je průvodcem dětí na cestě za poznáním. Pokud vystupuje opravdu jako dobrý učitel, je pravděpodobné, že vše, co kdy řekne a učiní, třeba v nějaké obtížné situaci, zůstane v mysli jedince, který byl tehdy jeho žákem, i když dávno opustí brány školy. To je veliká zodpovědnost ve vztahu ke společenství třídy, kterou vede například jako třídní učitel. Jedná se o zodpovědnost, která přesahuje třídu školy.

Školu chápu jako společenství v daleko širším kontextu. Pracovníci školy podporují vznik určité atmosféry místa. Všichni pracovníci jsou její součástí a mohou buď přímo, nebo nepřímo působit na žáky.

1.2.2 Komenský a Dewey – poznávání v činnostech

Pohlédneme-li do dějin pedagogiky, nalezneme u mnohých autorů určité snahy o přenesení výuky ze školního prostředí do jakéhosi pomyslného muzea. Do prostředí, které nabízí jiný pohled na problémové situace a které je především odlišné od prostředí školního. V této souvislosti nelze opomenout významnou postavu našich dějin, J. A. Komenského. Ve svých myšlenkách označuje muzeum velmi krásným termínem „Zahrada utěšené podívané“. Tuto svoji úvahu začlenil do svého díla *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských* do části Panorthosia, a to do komplexu, kde se zabývá nápravou celé společnosti. Komenský přesně vystihl, že „*ani nejnázornější kniha nemůže přiblížit všechny atributy zkoumané oblasti. Proto by bylo velmi užitečné předvádět žákům mnohé věci přímo, a to ve formě sbírkových exponátů.*“¹⁹ Právě na tomto místě předesílá význam sbírkových předmětů, které by byly předvedeny v určitém sledu, a měly za úkol demonstrovat nějakou činnost, událost, nebo upozorňovat na nějaký jev, který by byl jiným

¹⁹ JŮVA, V. *Dětské muzeum. Edukační fenomén pro 21. století*. Brno : Paido, 2004. s. 101.

způsobem obtížně demonstrovatelný. Komenský upozorňoval na to, že například jazyku nelze učit jen tím způsobem „že budeme klást vedle sebe obraz věci a jeho pojmenování v mateřském a cizím jazyce, ale přiklání se k tomu, že je třeba uvádět v souvislost slova s činností.“²⁰ Proto očekáváme, že i aktivizující výukové metody realizované přímo ve školním prostředí budou pro žáky přínosné ve smyslu osvojování si konkrétních znalostí a dovedností.

Nejen v oblasti americké pedagogiky přinesl důležité impulzy **John Dewey** (1859-1952). V problematice muzejní pedagogiky je výchozí jeho myšlenka o zřizování muzeí přímo v centrech škol. Dewey pracoval na vytváření americké filosofie výchovy. Postupně zpracoval tzv. logiku vědy, která by byla použitelná ve všech odvětvích společenského života. Jako základ vnímal nabývání zkušenosti, která vyvstane z praktické činnosti. Dalším důležitým prvkem bylo aktivní experimentování.²¹ Zkušenost však podle Deweye nemůže vzniknout na základě jakékoliv činnosti. Zkušenost získáváme pouze v činnosti, v níž se zabýváme něčím novým, co je pro nás problematické. Důležité však je, že i při této problematické zkušenosti dokážeme pracovat s tím, co již umíme.²² Tedy, že používáme jakousi předchozí zkušenost, kterou jsme schopni uplatnit. Dewey upozorňuje na fakt, že během činnosti, která je pro nás významná, nabýváme nových zkušeností. „*Látkou myšlení nejsou myšlenky, nýbrž činy, fakta, události a vztahy mezi věcmi.*“²³ Upozorňuje také na aspekt tvořivosti, která se uplatňuje při nových činnostech. Vnímá ji jako formující prvek při hledání řešení. Tvořivost ve své podstatě také upozorňuje na schopnost jedince adaptovat se na novou situaci, přijmout ji a postupně ji vyřešit. „*Tvořivý člověk zpravidla nepřijímá první řešení, které ho napadá, ale ptá se, nenašla-li by se ještě nějaká jiná, lepší varianta řešení daného problému.*“²⁴

²⁰ KALHOUS, Zdeněk ; OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. Praha : Portál, s.r.o., 2002. s. 20.

²¹ Srov. tamtéž. s. 21-23.

²² Srov. tamtéž

²³ Srov. KALHOUS, Zdeněk ; OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. Praha : Portál, s.r.o., 2002. s. 21-23.

²⁴ Srov. KALHOUS, Zdeněk ; OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. Praha : Portál, s.r.o., 2002. s. 21-23.

Právě v možnosti uplatnit tvořivost v určitých činnostech spatřuji výhody začlenění muzea do běžné výuky. V optimální situaci by mělo muzeum již svým samotným uspořádáním navodit příznivou atmosféru pro tvořivé myšlení. Pokud je pro děti lákavé a vzbuzuje u nich otázky a následně touhy hledat odpovědi, máme jasný signál, že expozice je kvalitně zpracována a odpovídá způsobům dětského náhledu na svět. V této chvíli jsem se dopracovala k fenoménu dětských muzeí, která se rozšiřují v současné době, ale oproti klasickým muzeím mají svá specifika.

Domnívám se však, že i v rámci klasických muzeí může vzniknout optimální prostředí k tomu, aby si zde „na své“ přišly jak děti, a to i děti mateřských škol, tak studenti, celé rodiny, babičky a dědové s vnoučaty. Každý může v muzeu poznávat a vzdělávat se, nacházet odpovědi na otázky, nebo prožít něco nevšedního a nového. Muzeum nám tuto možnost opravdu nabízí. Jako muzejní pedagogové máme za úkol tuto nabídku nejprve postřehnout, poté ji přijmout a pracovat s ní. Je to lákavá nabídka, ale přináší s sebou velkou dávku problémů, se kterými bude třeba se vypořádat. Postupem času se naučíme pracovat s lidmi různého věku a zaměření a snažíme se jim empaticky naslouchat. Poznáváme jejich myšlení. Realizujeme muzejní programy zaměřené na určitou problematiku a hledáme optimální nastavení problémových situací. Přitom všem dbáme na dostatečné množství prostoru pro vlastní osobní dialog návštěvníka s prezentovanou výstavou. Otázkou, která je v mé práci stěžejní, však zůstává, na kolik je možné i v tomto smyslu počítat s muzeem jako vzdělávací institucí a v čem spočívá její skutečný přínos.

1.3 Je muzeum vzdělávací institucí?

V první chvíli se tato otázka může jevit jako zbytečná. Zvláště, když jsem se v předchozím textu pokusila nastínit význam muzea při realizaci klasické výuky probíhající ve škole. V jakém smyslu však lze muzeum zařadit do systému vzdělávání a ve které oblasti vzdělávání je možné najít opodstatnění muzea jako vzdělávací instituce? *„Muzeum je stálá nevýdělečná instituce ve službách*

společnosti a jejího rozvoje, otevřená veřejnosti, která získává, uchovává, zprostředkuje a vystavuje hmotné doklady o člověku a jeho prostředí za účelem studia, vzdělání, výchovy a potěšení“²⁵

Muzeum nelze vnímat pouze jako chrám, který ukrývá různé relikvie - exempláře, které chráněné skleněnými vitrínami, poskytují pohled na střepy z mozaiky života našich předků. Muzea jsou především živými institucemi. Muzeum žije, když se v něm pohybují lidé, kteří jsou schopni a ochotni přemýšlet, hovořit a tvořit, jsou-li k něčemu takovému motivováni. Otázka, zda je muzeum možné vnímat jako vzdělávací instituci, se mi nejeví jako zvlášť palčivá nebo problematická. Pokud si ale na základě své předchozí zkušenosti z praxe v muzeu a studia literatury o dané problematice odpovídám „ano,“ proč se tedy dále ptám po významu muzea jako instituce zprostředkující vzdělávání? Odpověď totiž není dostatečně obsažná. Pokud přistoupíme na skutečnost, že muzeum lze vnímat jako vzdělávací instituci, v jakém smyslu vzdělává? Jak lze na vzdělávání v muzeu pohlížet z perspektivy školního vyučování?

Muzeum je institucí, která je otevřena pro širokou veřejnost s veškerou její pestrostí a rozmanitostí zájmů a požadavků. Navštěvují-li muzeum děti, o to větší by měla být snaha muzea přiblížit se malým návštěvníkům. Poskytnout jim možnost vnímat expozice doslova všemi smysly. Čím bohatší a rozmanitější zdroje poznání, tím větší prožitek z poznávání, a tím také větší zpevnění v paměti. Navštěvují-li muzeum dospívající, mělo by být schopno nabídnout jim možnost prožitku adekvátního jejich nelehkému období hledání a nalézání. Člověk na prahu dospělosti se potýká s dalšími otázkami své existence. Tak je možné pokračovat až k rodičovství, střední, starší dospělosti, nebo stáří. Není však mým cílem představovat muzeum jako instituci, kde si člověk ujasňuje priority svého bytí. Není to ani v kompetenci muzea a rozhodně to není jeho primárním cílem. Kde nabývám jistotu, že není možná existence muzea, které by fungovalo, aniž by chtělo poskytnout možnosti studia, vzdělání, výchovy, ale také potěšení? Muzeum hraje nezastupitelnou roli v uvědomění si vlastní integrity ve společnosti a kultuře.

²⁵ JŮVA, V. *Dětské muzeum : Edukační fenomén pro 21. století*, Brno : Paido, 2004, s. 19-24.

Kultura samotná je platformou, na které se odehrává výchova a vzdělávání. „Podíl muzea na přenosu kulturních hodnot spočívá v tom, že jednou z metod uchovávání materiálních i duchovních hodnot vytvořených minulými generacemi je muzealizace hmotných dokladů. Vybrané hmotné doklady – muzeálie – které jsou jedním z médií, na němž je uloženo poselství minulých generací, mají za určitých okolností schopnost vypovídat o přírodě a společnosti, jsou jedním ze zdrojů paměti světa.“²⁶ Právě v tom je role muzea nezastupitelná. Jakoby muzeum ukládalo „data z minulosti.“ Tato uložená data mají svou podobu a podstatu. Jakkoliv předpisově by však byla uložena a vystavena jako pouhé předměty, přírodniny, či listiny, ztrácela by sama o sobě význam. Jistě by se našli mnozí, kteří by je s nadšením obdivovali. Vznikaly by další sbírky k potěšení a poučení. To ale samo o sobě nestačí. Muzeum disponuje mnohem rozmanitějšími možnostmi, které mohou výrazně podpořit jeho vzdělávací dimenzi.

Muzeum například disponuje prostředím, které je odlišné od tříd a učeben, nabízí možnost volnějšího pohybu. Muzeum je však specifickou organizací a tato specifika by měla zůstat zachována. Nelze jej tedy vnímat pouze jako alternativní prostředí k prostředí školnímu, kde se realizuje klasická výuka. Nemělo by pouze „sloužit“ škole jako zajímavé doplnění, nebo zpestření výuky, zpestření výtvarné výchovy v muzejní dílně apod. Muzeum má v oblasti vzdělání a výchovy svoji specifickou roli. Specializované programy pro děti a mládež mohou přímo navazovat na výuku, ale pouze toto kritérium by nemělo být předpokladem pro vznik muzejního programu.

Školu nelze přesunout do muzea, ani muzeum do školy. Obě instituce jsou však ve své jedinečnosti a osobitosti schopny spolupracovat často na vysoké úrovni. Podíl muzea na přenosu kulturních hodnot je zřejmý. Je možné namítnout, že daleko větší zásluhu na něm má právě škola. „Škola se na přenosu kulturních hodnot účastní tím, že zajišťuje osvojování si poznatků, vědomostí a návyků

²⁶ ŽALMAN, Jiří. ved. oddělení muzeí a galerií odboru ochrany movitého kulturního dědictví, muzeí a galerií Ministerstva kultury. *Muzeum a škola*.
Dostupné na: <<http://aplikace.msmt.cz/doc/NHMuzeumaskolax.doc>>

čerpaných z materiálních a duchovních hodnot získaných z různých zdrojů včetně muzejních sbírek. Jak muzeum, tak škola se tedy účastní na procesu osvojování poznatků, vědomostí a návyků, tedy na **zprostředkování toho, co je označováno jako vzdělání.**²⁷ Muzeum představuje v podstatě jedinečnou příležitost pro školy v oblasti rozšiřování možností vzdělání a výchovy, neposkytuje však možnost suplovat školní výuku. Žalman se domnívá, že muzeum je vzdělávací institucí, nikoliv však ve smyslu výuky.²⁸

Podle Žalmana v muzeu schází především možnost opakování, což je vnímáno jako základní předpoklad pro efektivní učení.²⁹ Návštěvníci muzea také nejsou k vyučování motivováni. To taky není úkolem muzea. Muzeum je místem, kde si můžeme vzdělání především doplnit. Na základě vlastní iniciativy ho můžeme rozšířit, nebo prohloubit. Můžeme si již nabyté znalosti ověřovat, můžeme se inspirovat pro další vzdělávání, můžeme být motivováni k další činnosti uskutečňované v muzeu. Těžko však můžeme nabývat znalosti ve smyslu těch základních.³⁰

Co se týká možnosti opakování naučeného v muzeu, dovolím si k této problematice zaujmout poněkud jiné stanovisko. Domnívám se, že pokud vznikne spolupráce muzea se školou a dospěje do takové úrovně, že například v rámci projektu organizovaného školou vznikne několik programů v muzeu, může se uplatnit i klasické opakování. V nejjednodušší formě může pedagog v navazující výuce používat pracovní listy, které v rámci programu připravilo muzeum pro žáky.

Ne zcela běžnou výukovou metodou, která je použitelná i v rámci vzdělávacích aktivit v muzeu je e-learning. Pokud by se muzeum rozhodlo využívat této výukové metody, otevřely by se jeho možnosti realizace

²⁷ ŽALMAN, Jiří. ved. oddělení muzeí a galerií odboru ochrany movitého kulturního dědictví, muzeí a galerií Ministerstva kultury. *Muzeum a škola*.

Dostupné na: <<http://aplikace.msmt.cz/doc/NHMuzeumaskolax.doc>>

²⁸ ŽALMAN, Jiří. Je muzeum vzdělávací institucí? In *Acta musealia : Sborník příspěvků z konference muzeum a škola aneb nebojte se muzea*. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2005. *Muzeum a škola*. s. 7- 9.

²⁹ Srov. tamtéž.

³⁰ Srov. tamtéž.

vzdělávacích aktivit v naprosto jiné dimenzi. Muzeum by tak přesáhlo prostor vymezený objektem, ve kterém sídlí a proniklo by do škol a tříd. Stalo by se naprosto běžnou součástí výuky. Přitom by stále zvalo k účasti na muzejních aktivitách.

Muzeum primárně nechápeme jako vzdělávací instituci. Vzdělání v něm není uskutečňováno, ale pouze rozšiřováno, nebo doplňováno. Velice však záleží na schopnostech muzejní instituce, na správném chápání funkce muzea v celém vzdělávacím systému a především na aktivním zájmu škol. Ideální případ nastává tehdy, jsou-li návštěvy muzea pojaty jako součást školního vzdělávacího programu.³¹

³¹ Srov. VEČEŘA, Josef. Práce s dětským návštěvníkem v muzejním areálu památníku Mohyla míru. In *Acta musealia : Muzeum a škola*. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2007. Muzea a galerie představují své projekty. s. 47-53.

2 Dimenze pedagogické činnosti v muzeu a ve škole

Během výuky na základní škole získáváme, jak už vyplývá z názvu samotného, základní znalosti, které potřebujeme. Potřebujeme je k tomu, abychom jako občané byli funkční a snáze se orientovali ve společnosti, ve které žijeme. Během vzdělávání na základní škole získáváme různé znalosti a dovednosti. Tedy hovoříme-li o škole jako vzdělávací instituci, připadá nám spojení škola - vzdělávání jako naprosto zřetelné a samozřejmé. Jak ale vnímat spojení muzeum – vzdělávání?

Pokud se v současné době pohybujeme ve společenském prostředí, které se učí pozvolna vnímat muzeum jako instituci, která má velikou šanci se reálně podílet na výchovně vzdělávacím procesu, pak je třeba stále pečlivěji promýšlet, v jakých dimenzích pedagogické činnosti v muzeu se lze pohybovat. Dále je třeba si vyjasnit, do jaké míry korespondují tyto dimenze s pedagogickou činností probíhající ve škole, čím ji ozvláštňují, doplňují. Přitom je nutno mít na paměti, že muzeum je specifickou institucí podílející se mimo jiné na vzdělávání dětí základních škol. Nemůžeme tedy očekávat od muzea, že bude výuku očekávanou od školy jakkoliv suplovat. Taková představa o muzeu jako vzdělávací instituci by byla mylná a problematická. Jako muzejní pedagogové bychom nikdy neměli ztratit ze zřetele jasný rozdíl mezi výukou ve škole a mimo školu, která je situována do muzea.

Domnívám se, že muzeum může značně vytěžit ze svého specifického edukačního prostředí. Jsem toho názoru, že za účasti kompetentního muzejního pedagoga, lze vytvořit edukační prostředí pro děti základních škol v kterémkoliv muzeu. S problematikou edukačního prostředí v muzeu jsem se v literatuře setkala poprvé u Jůvy, který se však zabýval didaktickými aspekty dětského muzea a pojetím učení v dětském muzeu.³² Dětská muzea však oproti klasickým muzeím mají svá specifika. Není však mým záměrem se jimi hlouběji zabývat. Zajímá mě

³² Srov. JůVA, Vladimír. *Dětské muzeum : Edukační fenomén pro 21.století*. 1. Brno : Paido, 2004. s. 122-130.

především, kde se mohou prolínat dimenze pedagogické činnosti muzea a školy. Ujasnění si organizačních forem vzdělávacích aktivit v muzeu pokládám za důležité právě z hlediska orientace v jednotlivých oblastech vzdělávání v muzeu. Od této problematiky se odvíjí možnosti využití výukových metod v muzeu v souvislosti se školní výukou. Ve všech rovinách, v kterých se pohybuji při vymezování pedagogických činností v muzeu, se zabývám vztahem muzea k výuce, která probíhá *mimo školu*, ale je koncipována *pro školu*.

2.1 Prolínání dimenzí pedagogické činnosti ve škole a v muzeu

Pokud si představíme nějakou skutečnost, nebo jev, například v oblasti vzdělávání, a přiřadíme si k tomuto jevu pojem dimenze, ujasníme si konkrétní rozměry tohoto jevu. Pokud uvažujeme o pedagogické činnosti probíhající ve škole nebo v muzeu, je jisté, že i o procesu vyučování je nutné uvažovat v určitých dimenzích. O dimenzích hovoříme v pedagogickém procesu v souvislosti s kurikulem.³³

Kurikulum v sobě zahrnuje **dimenze ideové, obsahové, organizační a metodické**. Pod každou oblast spadají určité úseky, do nichž se daná problematika promítá.³⁴ Tyto dimenze lze chápat v rámci celého vzdělávacího procesu ve škole a v muzeu. Určujeme tedy, jaká je například ideová dimenze muzea jako vzdělávací instituce. Dimenze lze však chápat i v rámci daleko užšího členění. Například probíhá-li v muzeu konkrétní vzdělávací program, určujeme rovněž jeho ideové, obsahové, organizační a metodické dimenze. Pokusím se nyní vymezit jednotlivé dimenze na základě dostupné literatury³⁵ a poznámek k teorii kurikula zpracovaných Baumanem.³⁶ Současně se pokusím jednotlivé dimenze aplikovat na vzdělávání v muzeu a odhalit místa, kde se tyto dimenze v souvislosti se školní výukou a výukou v muzeu prolínají.

³³ Srov. MAŇÁK, Josef; JANÍK, Tomáš; ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. 1.vyd. Brno : Paido, 2008. s. 23-26.

³⁴ Srov. tamtéž.

³⁵ Srov. tamtéž.

³⁶ Dostupné na: <<http://www.tf.jcu.cz/getfile/0926e64a25175120>>

Ideová dimenze se zabývá cílovými hodnotami. Co je naším cílem v rámci vzdělávacích aktivit v muzeu? Co je cílem vzdělávacího procesu ve škole? A kde se tyto cíle setkávají, mluvíme-li o výuce probíhající v muzeu, To jsou podstatné otázky, kterými se zabýváme v této oblasti. Na tomto místě je důležité si uvědomit, kde se muzeum setkává se školou v projekci svých ideálů, představ a vizí. Tyto myšlenky fungují jako motivační stimul a díky nim se vytváří i měřítko pokroku jednotlivých institucí v rámci vzdělávacích aktivit. Cíle směřujeme od obecných cílů vzdělávání přes cíle dílčích vzdělávacích projektů (v rámci projektové výuky organizované školou), až k cílům jednotlivých vzdělávacích programů organizovaných muzeem.³⁷ Při projektování vzdělávacích aktivit vystupují do popředí názory odborníků, učitelů, autorů a vydavatelů, v ideálním případě také názory rodičů a žáků.³⁸ Ne vždy je samozřejmé vyzdvihnout také konkrétní hodnotové cíle. Pokud bychom jako vrcholný cíl našeho „*edukačního snažení*“ určili například vzdělanou a vychovanou harmonickou osobnost,³⁹ získala by výuka probíhající v muzeu jiný rozměr, než je jí běžně připisován. Bylo by však muzeum schopno během svých vzdělávacích aktivit na žáky přicházející do muzea jakkoliv výrazně zapůsobit z hlediska této oblasti? Disponuje muzeum dostatečnou časovou dotací, aby se mohlo zaměřit na jakýkoliv hodnotový cíl, byť jen zčásti? Domnívám se, že muzeum je toho schopno dosáhnout, i když na tomto místě zaujímá ve vztahu ke škole skutečně pouze pomocnou roli. Může například pomoci nalézat odpovědi na otázku, v čem je utvářen hodnotový svět dnešního člověka. Jaké postoje zaujímá ke skutečným problémům a zda je schopen je vnímat. Vnímat ve smyslu, že se týkají jeho samotného jako osoby.

Obsahová dimenze zahrnuje jednoduše řečeno obsah vzdělávání. Používá se výraz učivo. Pokud uvažujeme o muzeu podílejícím se svými vzdělávacími aktivitami na učivu definovaném ve školním vzdělávacím programu, pak je třeba

³⁷ Srov. MAŇÁK, Josef; JANÍK, Tomáš; ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. 1.vyd. Brno : Paido, 2008. s. 23-26.

³⁸ Srov. Dostupné na: <<http://www.tf.jcu.cz/getfile/0926e64a25175120>>

³⁹ Srov. MAŇÁK, Josef; JANÍK, Tomáš; ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. 1.vyd. Brno : Paido, 2008. s. 23-26.

vyzdvihnout především možnost zapojit výuku v muzeu do realizace vzdělávacího programu školy. Pokud bychom jako ředitelé a pedagogové škol plánovali výuku v projektech s jasným cílem zapojit muzeum, je třeba od samého počátku organizovat spolupráci a komunikovat s lektorským oddělením muzea. Lze tím předejít nesprávnému pochopení záměru, který byl nadefinován. Program připravovaný muzeem dostává konkrétní obsahovou náplň a je použitelný pro další práci pedagoga ve školním prostředí. Význam přípravy a realizace muzejní vzdělávací aktivity určené pro základní školu spatřuji zejména v reálné uplatnitelnosti pro další výuku ve škole.

Pokud bych postupovala ve svých úvahách ještě dále, ideální situace by nastala tehdy, pokud by škola navazující ve svém prostředí volně na výuku v muzeu poskytla určitou reflexi muzejnímu lektorovi nebo pedagogovi. Jednalo by se o neustálý koloběh informací, ze kterého by těžila jak škola, tak muzeum. Muzejní lektor by získal představu o probíhající výuce ve škole a zaměřil by se na konkrétní požadavky. Z hlediska spolupráce muzea a základní školy se mi tento postup jeví jako efektivnější, než kdyby muzeum připravovalo svoje vzdělávací programy, které by nabízelo škole. Škola by pak zvažovala vyučovací hodinu, v rámci které by navštívila muzeum. Vzdělávací aktivity připravená muzeem by pak mohla být vnímána jako něco navíc, čím je možno doplnit, či zaplnit určitou část výuky, ale patrně by nebyla pro děti ani učitele škol nikterak přínosná. Nepřekročila by ve své obsahové dimenzi rámec muzea a rozhodně bychom nemohli hovořit o muzeu jako místě setkání pedagogiky školní a mimoškolní.

Metodickou dimenzí vzdělávacích aktivit se zabývám hlouběji ve třetím oddíle druhé kapitoly. Představuji zde metody, které jsou běžně používané v průběhu školní výuky a snažím se o jejich aplikaci na vzdělávací aktivity probíhající v muzeu.

Organizační dimenze je velice blízká dimenzi metodické. Jedná se zde především o podmínky a okolnosti, ve kterých výuka probíhá. Organizační dimenze, v souvislosti spolupráce muzea a školy, řeší z mého pohledu základní problémy, jako je časová dotace, rozvržení vzdělávací aktivity, prostorové, personální a materiální zajištění výuky. Vše je třeba řádně promyšlet a mapovat,

aby nedocházelo k zbytečným komplikacím v podobě chybějícího materiálu, personálního zajištění, nežádoucím časovým prodlevám.⁴⁰

2.2 Organizační formy vzdělávacích aktivit v muzeu

Při zpracování konkrétního vymezení organizačních forem, které by byly uplatnitelné v muzeu, jsem se neustále potýkala s poněkud nejasnou charakteristikou v této oblasti. V muzeu probíhá celá řada vzdělávacích aktivit, ale jejich zařazení do celkového systému se mi zdá poněkud problematické a nejasné. Na základě vlastní reflexe muzejnicko-pedagogické konference konané na jaře roku 2009 ve Zlíně odvozuji, že různá muzea přistupují k pojetí organizace a struktury svých vzdělávacích aktivit subjektivně. Pokusila jsem se tedy vymezit některé vzdělávací aktivity na základě vlastních zkušeností s realizací vzdělávacích aktivit v Muzeu Vysočiny v Třebíči. Jako pomůcku pro upřesnění jsem použila rozdělení forem a metod aktivit dětských muzeí podle Jůvy.⁴¹

Muzeum je všeobecně vnímáno jako místo k poučení, někdy pobavení. Zve nás k návštěvě a nabízí možnost vnímat vystavené exponáty, seznamovat se s nimi a vytvářet si vlastní představu o tom, jak žili naši předkové. Podle mého názoru lze rozdělit vzdělávací aktivity v muzeu na **zprostředkované v rámci prohlídek, organizované v rámci programů připravovaných muzeem a programy připravované ve spolupráci s konkrétními školami.**

Muzejní expozice, či výstava v muzeu je právě příkladem vzdělávacích aktivit muzea **zprostředkovaných v rámci prohlídek.** Navštěvují-li lidé muzeum individuálně, patrně nepočítají s tím, že by se jim někdo zvlášť věnoval a doprovázel je při prohlídce muzea mluveným komentářem. Záleží to ovšem na zaběhnutém systému konkrétního muzea. Návštěvníci spíše očekávají, že budou mít možnost si *výstavu* nebo *expozici* sami prohlížet. Muzeum Vysočiny v Třebíči, ve kterém jsem byla zaměstnána, uplatňovalo doposud provázení

⁴⁰ Srov. MAŇÁK, Josef; JANÍK, Tomáš; ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. 1.vyd. Brno : Paido, 2008. s. 23-26.

⁴¹ Srov. JŮVA, V. *Dětské muzeum : Edukační fenomén pro 21. století*, Brno : Paido, 2004, s. 131-136.

návštěvníka mluveným výkladem. Množství sdělovaných informací se zpravidla odvozovalo od individuálního zájmu návštěvníka, což samozřejmě vyžadovalo určitou míru empatie.

Vycházím z předpokladu, že *výstava* je základním prostředkem muzejní komunikace a edukace. Setkáváme se také s názvem *expoze*, u té se však předpokládá dlouhodobější trvání. Výstavy a expoze v každém muzeu mají za úkol přiblížit význam svých sbírkových fondů. Jde také o iniciování komunikace, která probíhá mezi obsahem výstavy či expoze a návštěvníkem samotným.⁴² Na každém muzeu záleží, zda nechá návštěvníkovi volný prostor pro dialog, tedy nechá zcela na návštěvníkovi jak se s prezentovanou expozicí nebo výstavou „popere.“ Pochopitelně může být lektor, muzejní pedagog, fyzicky přítomen a návštěvníka provázet, či doprovázet. V rámci prohlídek lze uplatňovat nejrůznější *didaktické pomůcky*, např. různé doprovodné materiály k expozici nebo pracovní listy, které nás povedou expozicí a na základě plněných úkolů se budeme s obsahovou náplní expoze seznamovat.⁴³

Expoze muzea je vnímána jako základ, ze kterého muzeum vychází ve svých edukačních aktivitách. Je v podstatě stavebním kamenem vzdělávacích aktivit v muzeu. Snad každé muzeum však nabízí širší prostor pro vzdělávání, než je možnost pouhé prohlídky muzea. Z vlastní perspektivy vnímám tuto rozšiřující činnost vzdělávacích aktivit v muzeu v podobě **vzdělávacích programů připravovaných muzeem nebo jako program připravovaný ve spolupráci s konkrétní školou či školami**. Vymezení muzejního programu, o kterém se však tak často hovoří, bylo pro mě poměrně tvrdým oříškem. Pro prvotní seznámení s muzejním programem nabízím svoji myšlenku o funkci programu připravovaného v muzeu. Domnívám se, že jeho úkolem je rozšiřovat edukační funkci muzea za pomoci různých forem. V rámci těchto forem se pak uplatňují konkrétní výukové metody. Muzejní program je v podstatě projektovanou vzdělávací aktivitou organizovanou v rámci muzea. Je třeba, aby byl kompatibilní

⁴² Srov. JŮVA, V. *Dětské muzeum : Edukační fenomén pro 21. století*, Brno : Paido, 2004, s. 131-136.

⁴³ Srov. tamtéž.

se zaměřením muzea. Toto moje tvrzení se může setkávat s kritikou, neboť lze namítnout, že muzeum, pokud bude mít zájem, může nabídnout veřejnosti široké spektrum aktivit. Je pochopitelné, že lze nabídnout veřejnosti velké spektrum vzdělávacích a relaxačních aktivit, které budou v daném muzeu probíhat. Pokládám si však otázku, zda je, anebo není nutné v rámci přípravy a realizace vzdělávacích programů bezprostředně vycházet ze základního zaměření muzea.

Domnívám se, že v každém muzeu by měl žít skutečný *genius loci*, který místu dává určitou atmosféru. Každé muzeum se nějak vymezuje, má svoje osobité cíle, svoje zaměření. Nerada vidím, když se mnohá muzea prezentují výtvarnými dílnami a dílničkami, které zvou k „*nevšedním zážitkům*“ při batikování a ubrouskových technikách. Opravdu těžko mohu posoudit, zda takové muzeum získá na kvalitě vzdělávacích aktivit. Získá možná na návštěvnosti a zdánlivě také na popularitě. Smutné však je, že popularita nevzejde z původního kmenového zaměření muzea, ale z jakési druhotné, podpůrné činnosti, která v rámci zaměření a vymezení muzea nemá svoje opodstatnění. Při tvorbě vzdělávacích aktivit, které jsou projektované, je třeba mít vždy na paměti obsahové zaměření muzea a specifika jeho činnosti. Je to nutné především proto, aby se nevytratil *duch místa*, a to především tehdy, považuje-li se muzeum za instituci podílející se na vzdělávání.

2.2.1 Vzdělávací program a jeho místo ve vzdělávacích aktivitách muzea

V průběhu psaní této práce jsem neustále narážela na problematiku některých názvů a označení. Neustále se zmiňuji o muzejním vzdělávacím programu. Na muzejnicko-pedagogické konferenci ve Zlíně 2009 jsem se přesvědčila, že označení muzejní program, které je přiřazováno nejrozličnějším vzdělávacím aktivitám, je zcela běžné a zažité. Přitom se pod tímto označením ukrývá opravdu celá škála vzdělávacích aktivit. Pokusím se o možné vymezení na základě vlastních poznatků, které jsem shromáždila během své muzejnické praxe na základě účasti na různých vzdělávacích aktivitách. Jako pomocný materiál pro

ujasnění si rozdělení a zařazení muzejního programu do vzdělávacího systému v muzeu jsem si zvolila typologii programů pro veřejnost podle Horáčka.⁴⁴

Vzdělávací program v muzeu vnímám jako projektovanou vzdělávací aktivitu probíhající v rámci muzejních vzdělávacích aktivit. Vyžaduje poměrně složitou a precizní přípravu, k realizaci je třeba zajistit důkladně materiální i technické vybavení (materiální, technické, personální podmínky realizace). Muzejní vzdělávací programy lze rozdělit podle obsahového zaměření na **teoretické programy a programy praktické**.

Programy teoretické probíhají formou *přednášek, prohlídek*, je možné sem zařadit i *besedy* probíhající v muzeu. *Přednášku* lze v muzeu pochopitelně realizovat, ovšem za předpokladu, že bude atraktivní a zajímavá pro žáky základní školy. Úkolem klasické přednášky je prezentovat poznatky v souvislém projevu, který je navíc logicky utříděn a je jazykově bezchybný. Přednáška by se měla skládat ze tří částí.⁴⁵ Z *úvodu*, který seznamuje s problematikou. Úvod, který je dobře zpracovaný, podněcuje zájem zúčastněných zabývat se problematikou hlouběji. Výkladová část je z mého pohledu nejproblematictější. Pokud se rozhodneme zorganizovat v muzeu přednášku určenou dětem základních škol, je třeba upravit ji dle věku dětí a úrovně jejich schopností a dovedností. *Závěrečná část přednášky* rekapituluje a shrnuje nosná témata. Shrnuje problematiku a dává jí pevný rámec. S ohledem na věková specifika dětí navštěvujících základní školy je vždy třeba počítat s ozvláštněním přednášky za pomoci názorně demonstračních metod. Klasickou přednášku realizovanou v prostoru muzea bych však omezila na minimum. Muzeum by nemělo suplovat školní výuku, nebo ji kopírovat. Ze své vlastní podstaty by mělo přispívat k výuce za pomoci názorně demonstračních a aktivizujících výukových metod.

Prohlídku, která by mohla být zařazena do vzdělávacích programů, je však v tomto případě nutno chápat jako organizovanou a zaměřenou. Tedy je nutné, aby byla určena konkrétní skupině a lektor či muzejní pedagog se na ni konkrétně

⁴⁴ Srov. HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 1998.s. 63-71.

⁴⁵ KALHOUS, Zdeněk ; OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. Praha : Portál,s.r.o., 2002.

připravil. Obyčejnou prohlídku, která je běžná v každodenním provozu muzea, zařazují do **vzdělávacích aktivit zprostředkovaných muzeem v rámci běžných prohlídek**.

Prohlídky organizované v rámci muzejních vzdělávacích programů lze dále členit na *individuální* nebo *skupinové*. Individuální prohlídky zahrnují samostatné činnosti žáků při prohlídce muzea. Žáci většinou obdrží různé doprovodné materiály jako pracovní nebo průvodcovské listy a stručnou instrukci a komentář lektora nebo muzejního pedagoga. Dále se samostatně pohybují po muzeu a řeší předložené úkoly přímo během prohlídky v expozici. Dalším druhem prohlídky je prohlídka skupinová, která je organizována pro skupinu dětí. Základem pro uskutečnění kvalitních prohlídek jsou pochopitelně přiměřené znalosti průvodce, což platí zvláště pro tyto organizované skupinové prohlídky.⁴⁶ Někdy je velice obtížné udržet pozornost dětí. Průvodce by tedy měl být kompetentní vcítit se do atmosféry při provázení dětské skupiny. Jeho výklad by rozhodně neměl být monotónní. Je třeba, aby byl proložen otázkami, a není na škodu zapojit i některé prvky inscenačních, nebo situačních metod. Samozřejmě je nutné, aby byl výklad přiměřeně obsáhlý v návaznosti na věk dětí. Velice důležité je, aby byl výklad odborně správný, srozumitelný a přitažlivý.⁴⁷

Beseda je založena především na tlumočení určitých poznatků. Současně však vyžaduje i aktivizaci tvořivého myšlení účastníků.⁴⁸ Někdy je velmi problematické rozhodnout, která osobnost bude s dětmi základní školy na besedě přítomna. Vždy bychom se měli ujasnit, zda pozvaná osoba nemá nějaké komunikační zábrany, je na děti zvyklá, dokáže reagovat na dotazy dětí a má kladný vztah k dětem. Ne vždy se daří vytvořit příznivou atmosféru jak pro hosta besedy, tak pro posluchače, žáky základní školy. Pokud se podaří vytvořit příznivou atmosféru a beseda se skutečně rozvine, pak je vítána i přirozená

⁴⁶Srov. HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 1998. s.66.

⁴⁷Srov. tamtéž.

⁴⁸Srov. tamtéž, s. 67-69.

zvědavost dětí, především na prvním stupni základní školy.⁴⁹ Důležitá je také aktivní účast jak školního pedagoga doprovázejícího žáky, tak pedagoga muzejního. Může usměrňovat dotazy žáků, nebo naopak vybízet k aktivnímu dotazování.

Programy praktické probíhají formou *praktických kursů, ateliérů a tvůrčích dílen*. Ve všech formách muzejních vzdělávacích programů se mohou uplatňovat různé vyučovací metody, na tuto problematiku navazují v následující podkapitole. Při těchto programech je důležité pamatovat na koordinaci hlavy a rukou. Jak jsem již dříve zmiňovala, vždy je třeba pamatovat na obsahové zaměření muzea, a to i v rámci praktických a tvůrčích dílen. Každá aktivita realizovaná v rámci programu musí mít svůj smysl a svoje metodické směřování. Je vítané, pokud je funkční v širším rámci než pouze v muzeu.

2.2.2 Role muzea v projektové výuce

Týká-li se má práce muzejních aktivit, ve kterých dochází k prolínání aspektů vzdělávání školního a mimoškolního, upozornila bych na možnosti využití projektového vyučování. Idea projektového vyučování byla vypracována počátkem 20. století představiteli americké, takzvané pragmatické pedagogiky J. Deweyem a W. H. Kilpatrickem. Projektové vyučování se postupem času stalo prostředkem demokratizace a humanizace ve vyučování.⁵⁰ Projektové vyučování je založeno především na řešení komplexních teoretických, ale pochopitelně také praktických úkolů. Zohledňuje se především aktivní činnost žáků. Projektové vyučování si klade za cíl sjednocovat roztržštěnost vědění, dávat poznávání konkrétní směřování, zbavit výuku odtržení od životní praxe. Nelze je však vnímat jako snahu zcela odstranit běžnou výuku.⁵¹

⁴⁹Srov. HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 1998. s. 67-69.

⁵⁰Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s. 234-237.

⁵¹Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s. 234-237.

„Projektové vyučování v sobě spojuje organizační formy i metody práce, může probíhat při využití více metod, technik i forem práce. Je to takový způsob vyučování a učení, kde je východiskem smysluplný a zajímavý úkol, problém, který chtějí a potřebují žáci vyřešit.“⁵² Projektová výuka je založena na vedení žáků k řešení problémů. Jedná se o komplexní výukový systém, v rámci kterého se uplatňuje více metod. Uplatňuje se především získávání zkušenosti praktickou činností, kde dominuje vlastní aktivita, využití schopností a experimentování. Žáci jsou vedeni k samostatnému zpracování projektů. Jedná se o jeden z nejvýznamnějších způsobů výuky, který podporuje motivaci žáků a kooperativní učení.⁵³ Projektová výuka bývá také mnohdy spojována s učením v projektech. V rámci této výuky se pracuje s konkrétními záměry a plány.⁵⁴ V projektu se počítá s praktickými úkoly, které mají různý stupeň obtížnosti.

Projekt lze rozdělit na **krátkodobý, střednědobý a dlouhodobý**. Můžeme však také uvažovat o projektu **mimořádně dlouhodobém**, který může být paralelně propojen s výukou. **Krátkodobý projekt** může proběhnout v rámci jediné vyučovací hodiny, nebo dne, kdy je část výuky přenesena ze školy do muzea a v rámci programu zde probíhá vzdělávací aktivita. **Střednědobý projekt** zahrnuje aktivity probíhající v muzeu ve spolupráci se školou v řádech týdnů, nebo dokonce celých měsíců. V **dlouhodobém projektu** lze hovořit o spolupráci muzea a školy po několik měsíců, nebo v průběhu celého školního roku. Takový projekt vyžaduje neustálou spolupráci a komunikaci mezi muzejním pedagogem a pedagogy ze školy, která se projektu účastní.⁵⁵

V případě Muzea Vysočiny v Třebíči mohou jako příklad mimořádně dlouhodobého projektu, který se však zúročí v muzeu v rámci jednodenního programu, uvést Dějepisné soutěžení, nazvané dětmi příhodně „Dějprava.“ Jedná se o soutěž, která je organizována muzeem každý rok na jaře. Každý ročník

⁵² Srov. KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha : Graga Publishing a.s., 2007. s. 40-48.

⁵³ Srov. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2003. 322 s. ISBN 80-7178-722-8.

⁵⁴ Srov. MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. s. 168.

⁵⁵ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha : Graga Publishing a.s., 2007. s. 58-59.

je situovaný do jiného období dějin naší minulosti. Na žáky druhého stupně základních škol čeká dopoledne plné hádanek a soutěží. Od školy však tato soutěž vyžaduje mimořádnou přípravu. Je třeba sestavit soutěžní družstva a připravit žáky na soutěž, tedy vybavit je znalostmi, které by při soutěži mohly využít. Děti i pedagogové obdrží od muzea s časovým předstihem oznámení o tématu soutěže, o jejím obsahovém zaměření. To je zase úkol muzea, dostát svému slibu a potřebné materiály dodat včas. Muzeum se věnuje intenzivní přípravě soutěžního dopoledne a škola přípravě soutěžních družstev, která ji budou prezentovat. Úkolem dětí je vyrobit pro své družstvo jednotné kostýmy, které budou nějak souviset s historickým obdobím do kterého je soutěž situována. Kostýmy jsou rovněž předmětem hodnocení při soutěži. To byl jen malý náhled na uplatnění dlouhodobého projektu v rámci spolupráce muzea a školy.

Pokud pracujeme na projektovém vyučování, je třeba vždy vystihnout určité podstatné momenty. Velice trefné a přehledné členění těchto momentů zpracovala Skalková ve své knize *Obecná didaktika*.⁵⁶ Na některých místech si však dovoluji toto členění upravit dle vlastního náhledu na danou problematiku.

Nejprve je třeba *zvolit situaci*, která se nejen nám, pedagogům, ale především žákům, bude jevit jako skutečně problematická. V tomto případě se může jednat o různé situace, které vycházejí například z problematiky životního prostředí, z místa bydliště. V ideálním případě by si problémy mohli volit sami žáci. My jako pedagogové bychom prováděli pouze určité korektury. Aby naše práce byla efektivní, je však třeba i v tomto případě nastavit určité meze, ve kterých se chceme pohybovat. Žáci potřebují mít jistotu, že s jejich návrhy budeme zacházet adekvátně. Určité vymezení oblasti, které je navrhované hned na začátku, nám umožní ujasnit si cíle projektu, na jejichž vymezení budeme pracovat společně. *Plán řešení zvoleného problému* rovněž diskutujeme s žáky společně. V této fázi se formulují, popřípadě zpřesňují otázky, které chceme řešit. Je třeba také určit, jaká bude *forma výstupu z projektu*. Zda se bude jednat

⁵⁶ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s. 234-237.

o jakési sdělení v písemné formě, obrazového dokumentu, modelu, výstavy, která bude uspořádána muzeem, či školou.⁵⁷

V další fázi dochází k rozvoji *konkrétních činností*, kterými se postupně dobereme k řešení problémové situace. Je třeba, aby bylo jasno v tom, kdo má jaký úkol. Děti mohou pracovat jednotlivě, nebo ve skupinách. Velice přínosné je nechat žáky shromažďovat co nejvíce poznatků. Můžeme jim jako pedagogové doporučit různé zdroje. Důležité je, aby si žáci sami uvědomili, co skutečně o problému neví a co potřebují zjistit, což také potřebuje určitou dobu zrání.⁵⁸

Tato fáze je podle mého názoru nejdůležitější z celého projektu. Právě tady se žáci setkávají s různými texty, novinovými články, prameny, kde se učí pracovat se psaným a tištěným textem. Naučí se spojovat text a obraz, protože je možné využívat nejrůznějších fotografií, obrazů, plakátů. Může zde docházet k výraznému uplatňování experimentu nebo názorně demonstračních výukových metod. V rámci školní, nebo muzejní výuky mohou probíhat různé exkurze, besedy s pamětníky. Uplatňují se inscenační a situační metody. Na závěr je třeba zpracovat vhodný *výstup z projektu*. Záleží však především na domluvě pedagoga a žáků, jakým způsobem se rozhodnou výstup z projektu zpracovat. Tento zpracovaný výstup by teoreticky mohl být chápán jako *závěr projektu*. Tak nakonec tuto problematiku hodnotí i Skalková.⁵⁹ Já se však domnívám, že projekt může být uzavřen jedině tehdy, dojde-li k jakési zpětné reflexi. Je třeba vést se žáky dialog o jejich rolích v projektu, o úkolech, na nichž se podíleli, o jejich pocitech, o smyslu práce na projektu.

Pokud uvažujeme v dimenzích, kde se propojuje výuka školní s výukou v muzeu, vnímám muzejní **programy** jako **součást projektové výuky**, která je realizována školou. Škola má svůj rámcový vzdělávací program, který je stěžejní pro organizaci výuky. Stává se východiskem pro aktivity, které budou v rámci školní výuky probíhat. Aby došlo ke skutečnému oživení výuky a aby předmět

⁵⁷ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s.234-237.

⁵⁸ Experiment Alexandry Brabcové na konferenci Muzeum a škola – jít si naproti (Zlín, březen, 2009).

⁵⁹ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s. 234-237.

výuky získal konkrétní podobu, kterou budou moci žáci vnímat jako skutečnou a potřebnou pro další cestu životem, je třeba stavět pomocí smyslového poznání na zkušenosti žáka. Činnost a poznávání, koordinace práce hlavy a rukou, to vše přispívá k rozvoji žáka.⁶⁰ To vše je podporováno právě v projektové výuce.

Témata projektů jsou vždy vztahována na určitou problematiku, nebo se může jednat o praktické problémy ze životní reality. Výsledkem takové činnosti je konkrétní produkt, například výtvarný nebo slovesný.⁶¹ Záleží na schopnostech jedince daný problém strukturovat a následně získat dostupné informace potřebné k řešení, pracovat s nimi a umět zhodnotit výsledek své práce nejen z hlediska spokojenosti či nespokojenosti s výsledkem práce, ale především s ohledem na možnost pozdějšího využití během výuky ve škole.

Školy, které si připravují ve svých vzdělávacích programech projekty, patrně počítají s možností propojit jednotlivé předměty. Ať už by se projekt týkal například regionální historie, tradic regionu, kulturně historických památek, přírodních zajímavostí, umění, hudby, všude může figurovat muzeum jako **prostředí pro realizaci jednotlivých částí projektu**. Projektové vyučování předpokládá dlouhodobou přípravu a plánování. Téma projektu by mělo být obsáhlejší a využívat co nejrozmanitějších zdrojů poznání. Je možné využít prostory muzea, kde bude problematika představena formou výkladu, diskuze, prohlídky expozice či výstavy.

Základem pro úspěšné vytvoření a následné zvládnutí obsáhlejšího projektu je především kvalitní komunikace probíhající mezi muzeem a školou. Záleží na postupu jednotlivých institucí. Samy mohou rozhodovat, kolik pedagogů se do projektu aktivně zapojí. Za velice důležité z pohledu muzejního pedagoga považují jeho vlastní aktivní informovanost o dění ve škole a přípravě projektu, flexibilitu a schopnost prezentovat svoje nápady a podněty. Na tomto místě bych ráda upozornila, že není žádoucí, aby muzeum fungovalo pouze jako

⁶⁰ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s. 234-237.

⁶¹ Srov. FIALOVÁ, D., STEHLÍK, M., Asociace muzeí a galerií ČR, Komise pro práci s veřejností a muzejní pedagogiku Role muzeí ve výukovém procesu - výsledky výzkumu práce muzeí s dětmi a mládeží In *Acta musealia : Sborník příspěvků z konference muzeum a škola aneb nebojte se muzea*. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2005. Muzeum a škola. s. 10-17.

doplňující prvek projektové výuky v muzeu. Pokud škola s muzeem počítá od samého začátku, je třeba rozvíjet neustálou komunikaci a organizovat společně veškerou přípravu aktivit, které budou směřovány do muzea.

Pokud by se projekt zabýval nějakou konkrétní historickou otázkou vztahující se k určitému místu, patří k projektové výuce neodmyslitelně návštěva místa, prožitek na daném místě, což vyžaduje další invenci a tvořivost ze strany muzejního pedagoga v tvorbě dlouhodobého projektu. Kvalitní zprostředkování informací je základem pro další vývoj projektu. S hledáním přicházejí nové otázky. Žáci zjišťují, „co o tomto dosud neví“⁶² Bylo by jednoduché připravit projekt tak, aby byly položeny konkrétní otázky a vše bylo připraveno, aby se žáci postupem času dostali k řešení. Jedná se však o mnohem více. Stáváme se účastníky pátrání téměř detektivního.

Nejdůležitější roli hrají vlastní schopnosti. Ať už se jedná o schopnosti muzejních pedagogů nebo žáků. Čím více otázek si dokážeme sami položit, tím bude náš projekt úspěšnější. Pedagogové budou mít větší chuť tvořit a žáci větší chuť nalézat řešení. Zpracování výstupu z projektu se stane přitažlivějším a zajímavějším, protože nebude výsledkem pro muzeum nebo pro školu, ale především pro žáka samotného.

2.3 Metody vzdělávacích aktivit v muzeu

Metody vzdělávacích aktivit významně ovlivňují průběh a výsledek pedagogické činnosti jak v prostředí školy, tak v muzeu. Ne vždy jsou však v rámci muzejní výuky zohledňovány stejným způsobem jako při výuce školní. Muzejní pedagogové či lektoři mnohdy připravují své programy bez přímé konfrontace s nabízenými pedagogickými metodami, jak jsem se sama přesvědčila při absolvování praxe v muzeu (Muzeum Vysočiny Třebíč). Podobný dojem jsem získala i při účasti na konferenci Muzeum a škola (březen, 2009 ve Zlíně). Mnohé

⁶² Experiment Alexandry Brabcové na konferenci Muzeum a škola – jít si naproti (Zlín, březen 2009).

programy měly jasně vymezený rámec a obsah. Bylo možné i intuitivně vycítit, které metody jsou v rámci programu uplatnitelné a následné výstupy z programů pak potvrdily, nebo vyvrátily moji představu o realizované metodě. Z vlastní perspektivy však pociťuji potřebu rozvrhnout si v samotné fázi přípravy, které metody považuji za uplatnitelné při realizaci programu, se kterými chci najisto počítat, případně které jsou nevhodné a jejich použití by mohlo být kontraproduktivní.

Dobře zvolená metoda je stěžejní pro efektivní práci muzejního pedagoga, je tedy dobré s ní počítat od samého počátku přípravy. Co znamená metoda obecně? Jaký je její skutečný význam?

„Methodos“, slovo původu řeckého, znamená cestu, postup. Obecně lze říci, že metoda jako cesta k cíli je rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti. V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.“⁶³

Dobře zvolená metoda, kterou aplikujeme v procesu vyučování v muzeu, se může stát vhodným prostředkem pro inovaci zaběhlých systémů chápání výuky v muzeu. Může nás doslova přivádět k novým objevům v této dosud tak málo prozkoumané oblasti. Tvořivá aktivita muzejního pedagoga bude posilována o to více, dokáže-li se muzejní pedagog v oblasti vyučovacích metod orientovat. Nevylučuje se ani možnost, že inovace a objevy v této oblasti se stanou prostředkem ke vzniku nových metod.⁶⁴

V oblasti muzejní pedagogické činnosti hovoříme konkrétně o tzv. metodách výuky. Metoda výuky sleduje činnost pedagoga i žáků. V aplikaci na muzejní pedagogiku bychom mohli říci muzejního pedagoga a účastníků programu. *„Metodu výuky proto chápeme jako koordinovaný, úzce propojený systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků orientovaný na dosažení*

⁶³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s. 181.

⁶⁴ Srov. MAŇÁK, Josef, et al. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1997. s. 5-8.

výchovně-vzdělávacích cílů.“⁶⁵ Jak pedagog, tak žák hraje při realizaci výuky za použití konkrétních výukových metod nezastupitelnou roli. Metodu není možné efektivně aplikovat za předpokladu, že učitel je iniciátorem a žák se stává pouze pasivním příjemcem. Je třeba, aby učitel při volbě metody zohledňoval žáka jako subjekt výchovy a vzdělávání, se všemi jeho možnými zvláštnostmi, prioritami, klady i nedostatky.

Metoda je vnímána jako nutný, přirozený korelát ideje, záměru nebo myšlenky. Jedná se o soustavu kroků, které na sebe navazují, a díky kterým je možno se dále pohybovat a posouvat.⁶⁶

Jako zvláštní případ vhodný pro aplikaci na muzejní pedagogiku uvádím aktivizující metody (klasifikace podle Maňáka, 2003). Dále se zabývám projektovou výukou, která rovněž nachází v muzeu své uplatnění a ve své strukturovanosti a perspektivním vývoji může přinést neobyčejně výživné výsledky pro další realizaci obdobných projektů na půdě muzea a školy.

Vhodný výběr metody v konfrontaci s možnostmi muzea, školy a cílem aktivity je základem úspěšné realizace připravovaného programu. O metodách je nezbytné s náležitou vážností rozvažovat, a pokud uvažujeme o jejich kombinaci, je třeba zohlednit příslušná kritéria, podle kterých se rozhodujeme.

2.3.1 Možnosti využití klasických výukových metod v muzeu

Za nejpřehlednější klasifikaci klasických výukových metod považuji klasifikaci podle Maňáka. Maňák dělí **výukové metody** na *metody slovní, metody názorně-demonstrační a metody dovednostně-praktické*.⁶⁷ Toto členění mi dává podnět k aplikaci metod na pedagogickou činnost v muzeu s ohledem na její specifika. Zaměřuji se především na možnosti uplatnění jednotlivých výukových metod v muzeu s ohledem na originalitu a jedinečnost muzea jako instituce věnující se přípravě a realizaci dětských vzdělávacích programů pro základní

⁶⁵ MAŇÁK, Josef, et al. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1997. s. 5-8.

⁶⁶ Srov. tamtéž.

⁶⁷ Srov. MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003.

školy. Vycházím z vlastního pozorování během praxe v Muzeu Vysočiny v Třebíči, kde jsem se aktivně podílela na přípravě a realizaci blokových muzejních programů a jednodenních projektů určených základním školám. Přehledná a systematicky členěná klasifikace podle Maňáka mi slouží jako vodítko pro orientaci v problematice využití výukových metod v muzejních programech. Představuji zde metody, které v konfrontaci s vlastní zkušeností z muzea považuji za adekvátní k použití v podmínkách muzea.

2.3.1.1 Učíme se slovy

Metody slovní hrají nezastupitelnou roli při vytváření komunikativních dovedností a motivují při hledání vlastní cesty porozumění a poznání. V případě slovních metod jsou rozhodující jazykové schopnosti pedagoga jak ve škole, tak v muzeu. Záleží však také na schopnostech a dovednostech žáků a účastníků muzejních programů. Ve své podstatě však vnímám slovní metody jako stěžejní pro rozvoj kompetencí učícího se jedince. Zahrnují metody **monologické (akroamatické)**. V těchto metodách se uplatňuje *výklad* v různých formách, ať už se jedná o vyprávění, popis, vysvětlování, školní přednášku. Kvalitně podaný výklad jak v muzeu, tak ve školním prostředí zanechává v mysli účastníka vzdělávacího procesu stopu, která buď zůstane patrná a má ve formaci osobnosti svůj nezastupitelný podíl, nebo zcela vymizí bez toho, že by jí byla osobnost člověka jakkoliv poznamenána.

Co se týká muzea, výklad je mnohdy chápán jako stěžejní. Chybou by však bylo, kdyby byl považován za jedinou možnou a uznanou komunikaci s návštěvníkem. To platí v rovině obecné, zvláště však v případě muzejních programů, kdy výklad může tvořit pouze část programu. Není vhodné, aby byl považován za stěžejní. Pouze mluvená forma není dostatečně aktivizující a motivující k přemýšlení. Není naším záměrem, abychom jako muzejní pedagogové suplovali tradiční školní přednášku.

Výklad může hrát důležitou roli, ale je nutné přizpůsobit ho časovému harmonogramu programu. Z vlastní perspektivy praktikanta účastnícího se

muzejních programů usuzují, že by neměl zabírat více než jednu čtvrtinu připraveného programu. Počítám i se závěrečným komentářem a výkladem k jednotlivým aktivitám. Poslouchání dlouhého výkladu vyžaduje soustředěnost, která je u dětí vyžadována ve škole. Má-li muzeum uspět k ozvláštnění školní výuky, je třeba respektovat i odlišnosti muzejního a školního prostředí.

Při tvorbě muzejního programu je nutné počítat s aktivním zapojením pedagogů jako facilitátorů dané aktivity. Žáci jsou pedagogem doprovázeni, nikoliv vedeni. To by bylo kontraproduktivní i vzhledem k tomu, že muzeum nabízí zvláštní prostředí pro mimotřídní výuku. Přílišné upřednostňování výkladu by působilo jako klasické, „já vím, vy pozorně poslouchejte, popřípadě – dělejte si poznámky.“ Nejlépe je však možné stavět na znalostech, ke kterým dospíváme ještě dalšími smysly, než pouhým sluchem.

Vyprávění může být vhodnou a zajímavou formou slovní výukové metody. Například v muzejním programu, kdy očekáváme vlastní myšlenkové pochody žáků se zdá být uplatnitelné. S vyprávěním je možné počítat v situaci, kdy stavíme na představitosti žáků. Dokončení naznačeného příběhu žáky a vytvoření jejich vlastní představy na základě získaných poznatků je uplatnitelné při realizaci projektové výuky v muzeu. Na základě písemného nebo mluveného projevu žáků, si jako pedagogové v muzeu můžeme vytvořit představu o schopnostech žáků vcítit se do problematiky prezentované při muzejním programu. Snáze si vytvoříme obrázek o představitosti žáků na úrovni jejich znalostí a dovedností.

Vysvětlování je bezpochyby nezanedbatelnou stránkou muzejního programu. Žáci jsou zvyklí na vysvětlování dané problematiky a není možné se bez této formy slovních metod obejít ani při muzejním programu. Při přípravě dbáme na dostatečnou a přiměřenou formu vysvětlování. Naznačujeme směr, kterým se chceme ubírat, k čemu aktivita směřuje, proč ji děláme.

Popis si v případě muzejního programu spojují s objektovým vyučováním. Souvisí s aplikací **názorně-demonstračních metod**, které souvisí s pozorováním předmětů a jevů. Máme-li k dispozici předmět, který je stěžejní pro další návaznost při činnosti, nestačí pouhá demonstrace faktů o předmětu. Větší efekt zanechá možnost účastníků zamyslet se nad funkcí a účelem předmětu,

a vytvoření vlastního popisu s možností vlastních otázek, které se k danému předmětu vztahují. S doprovodem pedagoga ve smyslu odpovídajících znalostí, které se vážou k dané problematice, motivujeme žáky k pátrání po příčinách jevů a situací. Dochází k aktivizaci vlastního poznání. K této problematice bych se ráda vrátila při aplikaci metod názorně demonstračních.

Dialogické metody vnímám ze své pozice jako stěžejní pro muzejní výuku. V této souvislosti hovoříme o tzv. emocionálním bezpečí, které souvisí s dobrými mezilidskými vztahy, v našem případě se vztahy mezi pedagogem a žáky a pochopitelně i mezi žáky samotnými. *„Emocionální bezpečí třídy vychází z dobrých mezilidských vztahů a jeho tvůrcem je především učitel. Mohou se na něm podílet i žáci. Žák vnímá prostředí jako bezpečné tehdy, pokud jsou splněny tyto předpoklady: jsou uspokojeny jeho základní potřeby, je zvyšována (není ohrožována) jeho sebeúcta, má žák určitou svobodu rozhodování (výběr, volbu), ve třídě existuje rovnost šancí, zažije ve třídě radost a humor.“*⁶⁸

Nutná je především existence příznivého sociálního klimatu a vhodné atmosféry pro vznik dialogu ve výuce. Domnívám se, že muzeum, na rozdíl od školy, nabízí uvolněnější prostředí pro pohyb žáka během výuky. Takové prostředí může poskytovat podněcující podmínky pro skutečnou realizaci dialogu. Aby však mohl dialog vzniknout, je třeba splnit určité podmínky. Vzájemný respekt učitele a žáků a systematická diagnostická práce učitele jsou nejdůležitějšími aspekty rozhodujícími o funkčnosti dialogu ve výuce.

V tomto případě je stěžejní pedagogovo pojetí výuky především v jeho pedagogicko-psychologických a oborově-didaktických kompetencích. Pokud je muzejní pedagog schopen vnímat žáka jako činitele, který je ve výuce aktivní, nikoliv pasivní, vytváří se tak prostor pro opravdový dialog ve výuce. Ochota žáka být funkčním článkem ve výuce a přímo na ní participovat se odvíjí od jeho předchozích zkušeností. Je-li žák zvyklý komunikovat a je-li si vědom důležitosti svého projevu, je pochopitelně větší pravděpodobnost, že podmínky pro uplatnění

⁶⁸ Srov. MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003.

dialogických metod nastanou. Důležitou roli na tomto místě hrají sociální a komunikativní dovednosti.

Na tomto místě je rozhodující schopnost pedagoga vyhledávat a vybírat zajímavé a podnětné otázky pro uplatnění dialogických metod a zpracovávat úlohy, které budou opravdu hodné dialogu. Dialog by nikdy nemohl vzniknout bez existence atraktivních témat a problémů, které souvisejí s obsahem vyučování.⁶⁹

Rozhovor je považován za nejstarší didaktickou metodu. V rozhovoru je formou otázek a odpovědí osvětlován určitý jev nebo problém a vede žáky k novým poznatkům.⁷⁰ Rozhovor ve vyučovacím procesu je rozdělen do určitých fází. První fáze souvisí se seznamováním žáků s novou látkou. Posléze dochází k vlastnímu seznamování s novým učivem, kde se uplatňují vlastní schopnosti a dovednosti pedagogů a žáků. Nově získané poznatky je nutno systematizovat a upevňovat. Získané znalosti je třeba upevňovat opakováním, stupeň nově osvojených vědomostí je nutné ověřovat a kontrolovat.⁷¹

Dialog není dosud podle mého názoru v klasické školní výuce dostatečně rozvinut. Vznikají zde jisté obavy, může-li dialog vhodně doplňovat školní výuku a je-li možné s ním pracovat. Možná právě strach z realizace dialogu může být pravou příčinou vyhýbání se mu a vymýšlení stále nových argumentů, proč jej příliš nezačleňovat do procesu výuky, proč s ním zacházet opatrně a omezovat ho na minimum.

V dialogu jde o kladení otázek. Často tíživých a zvláštních. *„Kladení otázek patří mezi tři nejfrekventovanější učitelovy činnosti při pedagogické komunikaci. Figuruje většinou na 2.-3 .místě za výkladem, popř. za organizačními pokyny a příkazy. Při tradičním vyučování tvoří dotazování přibližně 20 % běžné učitelovy činnosti. To potvrzují i výzkumy, které se touto problematikou*

⁶⁹ KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing a.s., 2007. s. 40-47.

⁷⁰ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007.s. 190-193.

⁷¹ Srov. tamtéž.

zabývaly.“⁷² Jsme většinou dobře seznámeni s praxí, kde učitel klade otázky, a žáci odpovídají. Zajisté jsme přesvědčeni o tom, že v takovéto situaci není možné hovořit o dialogu. Představme si jinou situaci: Učitel klade otázky, žák odpovídá, žák klade otázky, učitel odpovídá. To zní jako představa o možném dialogu. Je možné však smýšlet v takto vymezeném poli? Co ještě potřebujeme, aby mohl opravdový dialog a vzniknout, a co víc, aby byl funkční? Posouváme se dále.

V dialogu nedominuje pouze osoba učitele, ale je zde i žák. Je zde skutečně přítomen se svými otázkami. Je však taková skutečnost dostačující proto, aby mohl vzniknout dialog? Domnívám se, že není. Je zde třeba ještě mnoha dalších aspektů, které ovlivňují, zda dialog vznikne, či nikoliv. Jako pedagogové, ať už působíme v muzeu či ve škole, můžeme mít někdy hřejivý pocit, že právě nyní se nám podařilo uskutečnit dialog. Je ale velmi snadné se mýlit. Nemusí jít nutně o dialog v pravém slova smyslu. Pouhé otázky a odpovědi nestačí. V dialogu jdeme hlouběji. Jdeme po podstatě věcí a jevů v mysli si vytváříme svoje otázky, na které hledáme svoje odpovědi. Pátráme po souvislostech, ujišťujeme se v poznaném, necháváme se doprovázet v nejistých úsecích na cestě za poznáním, nebo naopak oponujeme, nesouhlasíme, argumentujeme a obhajujeme svoje stanoviska. Naše já je v dialogu přítomno jako nezastupitelný funkční článek. Dialog tedy souvisí i s naším vnitřním prožíváním a názorem na zkoumanou a probíranou problematiku.

Muzeum, které je dobře zařízeno, ne ve smyslu bohatých expozic, ale spíše ve smyslu strukturovanosti a srozumitelnosti expozice, vytváří dokonalý prostor pro dialog s minulostí. V rámci výuky však nestačí pouze jakýsi vnitřní dialog probíhající v mysli jedince. Na ten ostatně nelze u dětí navštěvujících základní školu spoléhat. Je zde třeba využívat „konkrétna a skutečna.“ Dialog musí být skutečný, živý a prožívaný. Dialog se pokládá za jakousi rozvinutější formu, než je pouhý rozhovor. Dochází ke komunikaci pedagoga a žáků, samozřejmě také žáků navzájem. Dialog však v našem výukovém prostředí není dostatečně

⁷² KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing a.s., 2007. s. 51-59.

zohledňován a používán.⁷³ *Výzkumy u nás prováděné ukazují, že se forma dialogické metody v naší škole využívá nedostatečně a ani v delším časovém údobí nedochází k podstatnějším změnám (Skalková, 1962; Gavora, 1988; Mareš, Křivohlavý, 1995; Šimoník, 1996).*⁷⁴

Diskuse s sebou přináší velký díl spoluodpovědnosti pedagoga i žáků samotných. Jedná se především o spoluodpovědnost za její průběh. Je velice náročné se na ni připravit. Bez jakékoliv přípravy vůbec není možné diskusi zrealizovat. Je velice přínosná, ale jediné tehdy, vybavíme-li se skutečně podnětnými otázkami. „*Diskuse je vzájemným rozhovorem mezi členy skupiny, v němž jde o vyjasnění stanovené problematiky.*“⁷⁵ Vyžaduje určitý stupeň vyspělosti pedagoga, ve smyslu kompetencí a dovedností. Taktéž žáci musí vykazovat určité schopnosti a být na diskuzi připraveni.

Na tomto místě je třeba vyzdvihnout podstatné rozdíly mezi rozhovorem a diskusí. V diskusi klademe především širší otázky. Tyto otázky obsahují určitý konkrétní vymezený úkol. Jednotliví účastníci diskuse se snaží tento úkol analyzovat, osvětlit a posléze řešit.⁷⁶ Muzeum poskytuje vhodné podmínky pro diskusi. Ať už téma programu připraveného muzeem pro školy souvisí s příběhy našich předků, s událostí, která se zapsala do historie našeho regionu, ať už se jedná o umění, tradice, přírodní zajímavosti, o všem je možné diskutovat tím spíše, jsme-li přítomni v muzeu. V muzeu jsou totiž shromážděny písemné prameny, hmotné doklady v podobě předmětů (exponátů), ale především jsou zde lidé vyzýváni k hovoru o konkrétní problematice.

Pokud je muzeum schopno, za pomoci dostupných materiálů, zprostředkovat skutečně plodnou diskusi určenou školním skupinám, pak je takové muzeum skutečně jedinečnou vzdělávací institucí, která má ve vzdělávacím procesu svoje opodstatnění, a hraje v něm nezastupitelnou roli.

⁷³ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s. 190-193.

⁷⁴ Tamtéž.

⁷⁵ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s. 190-193.

⁷⁶ Srov. tamtéž.

Metody práce s učebnicí a knihou, hrají nezastupitelnou roli v práci se slovem tištěným. Práce s textem a porozumění textu je stěžejní pro další samostatné učení žáků. Učebnice je metodickou pomůckou, která se běžně objevuje především při vyučování ve škole. Muzea však mohou využívat svoje vlastní metodické pomůcky. Jedná se většinou o různé pracovní listy. V muzejním prostředí se můžeme setkat s celou řadou textových materiálů. Tyto textové formy komunikace hrají v komunikaci s návštěvníkem velice důležitou roli. Jedná se o samoobslužné formy muzejních programů. Nejčastěji se setkáváme s katalogy, písemnými průvodci, pracovními listy pro děti a žáky. Mnohá muzea zpracovávají také metodické materiály pro učitele, což vidím jako velice přínosné jak pro školního, tak muzejního pedagoga.⁷⁷ Jsou-li tyto materiály muzeem poctivě zpracovávány, získá pedagog ve škole konkrétní představu o programech nabízených muzeem. Bez konkretizace a systematizace zpracovávaného materiálu by energie vložená do zpracování byla zbytečná. Pedagog v muzeu musí pochopit, v jakých dimenzích se může pohybovat. Pokud vznikne oboustranná spolupráce, tedy jak ze strany školního pedagoga, tak pedagoga muzejního, nastává optimální situace pro zdokonalování metodických pomůcek vydávaných muzeem.

2.3.1.2 Učíme se v názornosti

Princip názornosti je v edukačním procesu stěžejní. Jsou-li určité jevy pedagogem předvedeny, stávají se pro žáky srozumitelnými a pochopitelnými. Komenského zlaté pravidlo pojednává o této problematice jasně: „*Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; a může-li něco být vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům*“ (Velká didaktika, kap.XX).⁷⁸ Maňák do své klasifikace klasických výukových metod zahrnuje proto **metody názorně demonstrační**.

⁷⁷ SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra, NĚMEČKOVÁ, Jana. Muzeum a fakulta spolu pro rodinu. In *Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně : Muzeum a škola*. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2009. Hlavní referáty. s. 41-48.

⁷⁸ MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. s.76-78.

Smyslové poznání jako východisko školní výuky zahrnuje poměrně široké pole, co se týká názornosti. Je možné hovořit dokonce o několika stupních názornosti. Jedná se o předvádění reálných předmětů a jevů, dále pak o realistické zobrazování skutečných předmětů a jevů, o jejich záměrně pozměněné zobrazování a postihování reality prostřednictvím schémat, grafů, znaků, symbolů, abstraktních modelů apod.⁷⁹ Stane-li se názorné předvádění běžnou součástí výuky, dochází u žáků k rozvoji představivosti.

Metoda předvádění a pozorování tvoří nedílnou součást názorné demonstračních metod. „*Metoda předvádění zprostředkovává žáku prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro následné úkony a procesy.*“⁸⁰

Během výuky lze uplatnit rozličné techniky a postupy předvádění. Přehledné třídění podle typických znaků předvádění nabízí J. Maňák.⁸¹ Jedná se o předvádění *reálných předmětů* (přírodnin, preparátů, výrobků), *modelů* (statických nebo dynamických). Jedná se o různá *zobrazení* ve formě *obrazů* (realistických, pozměněných, schematických). Součástí klasického zobrazování je *statická projekce* (diaprojekce, zpětná projekce). *Dynamická projekce* je oblíbeným fenoménem, který je uplatnitelný v muzejních podmínkách zvláště tehdy, jedná-li se o projektovou výuku. Dynamická projekce zahrnuje například film, televizi, video.

Nezanedbatelné jsou různé *zvukové pomůcky* (hudební nástroje, cd přehrávač). *Dotykové pomůcky* jako reliéfové mapy, slepecké písmo, zprostředkovávají vědomí o struktuře materiálu předváděného předmětu.

Literární pomůcky jako učebnice, příručky, atlasy jsou uplatnitelné především v klasické školní výuce, ale muzeum si může vytvořit vlastní fond takovýchto příruček, se kterými může návštěvník pracovat v průběhu programu, výstavy, či při běžném procházení expozicí. V muzeu se uplatňují především různé pracovní listy, jejichž součástí jsou psané i kreslené komentáře, které žák či

⁷⁹ MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. s.76-78.

⁸⁰ Tamtéž.

⁸¹ Tamtéž.

návštěvník muzea sám doplňuje na základě získaných znalostí v průběhu programu či návštěvy expozice. Jejich výhodou je, že si je mnohdy účastník může odnést domů a znovu se k určitým problémům a otázkám vracet.

Pozorování je nedílnou součástí metody předvádění. Pozorováním je myšleno záměrné a soustavné vnímání, které je konkrétně zaměřené na určitý objekt. Jakkoliv se nám vnímání jeví jako samozřejmé, i ono musí být soustavně procvičováno. Žáci základních škol se snadno nechají rozptylovat rušivými vjemy. Jsou neustále něčím rozptylováni, vnímají proto často ve spěchu a příliš povrchně.⁸² „Z psychologie je známo, že vnímání je jak základním procesem poznávání, tak i řídicí složkou lidské činnosti, v níž se lidské poznání vyvinulo a dále rozvíjí (J. Linhart, 1982, s.151).“⁸³ Muzeum nabízí v rámci mimoškolní výuky netradiční prostor, kde lze v plné míře, v rámci demonstračních metod, uplatnit předvádění a pozorování.

Můžeme namítnout, že muzeum ve své rozmanitosti může spíše podněcovat nepozornost a nesoustředěnost žáků. V prostorách muzea se nachází přece tolik zajímavých věcí! Pokud bychom jako muzejní pedagogové měli opravdu v úmyslu upoutat pozornost na jeden předmět a zvolili metodu předvádění a pozorování, je nesmírně důležité poskytnout žákům před začátkem pozorování dostatek prostoru k pohybu po muzeu a seznámit žáky, zvláště ty, kteří přicházejí za doprovodu pedagoga do muzea poprvé, s celkovým obsahem muzejních sbírek a s největšími zajímavostmi.

Muzeum může mít k dispozici speciální výukovou místnost, kde by se demonstrace předmětů a obrazů odehrávaly. To by však z mého pohledu bylo kontraproduktivní. Jako výhodnější se mi jeví právě plné využití muzejních prostor. Je-li expozice dobře uspořádána, je možné hledat zde souvislosti v předvádění činností, v ozřejmování postupů a vytváření vztahů mezi předměty a lidskou činností. Prostředí muzea by v tomto smyslu nemělo tedy působit rušivým dojmem. Mělo by napomáhat uvědomění si podstaty vysvětlovaného. V ideálním případě by si každý účastník muzejního programu mohl i určitou

⁸² MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. s. 78-82.

⁸³ Srov. tamtéž. s. 76-78.

činnost osobně vyzkoušet. Nakonec, v dnešní době je stále oblíbenějším fenoménem moderního muzea dovolit lidem dotýkat se předmětů, a tedy i smyslově vnímat.

V rámci konference „*Muzeum a škola*“ s podtitulem „*Jít si naproti*,“ jsem se při závěrečné prezentaci dílny vedené Alexandrou Brabcovou setkala s tím, jak jeden z účastníků nechal kolovat mezi ostatními účastníky konference předměty ze sbírek muzea, které muzeum zapůjčilo jako didaktickou pomůcku pro praktickou dílnu. Bylo patrné, jak zajímavé pocity někteří prožívali. Jakoby v rukou drželi skutečný kus historie. Někteří měli strach se, jistě cenných předmětů, byť jen dotknout. Jiní se bez obav pokusili nasadit si přilbu ze středověkého brnění na hlavu. Přítomní konzervátoři upozornili na to, že díky tomuto „experimentu“ by také exponát mohl být nenávratně poškozen. I na toto se však v průběhu přípravy praktických dílen na konferenci pamatovalo. Lze využívat různých replik a ilustračních pomůcek. Co je skutečné a doslova „hmatatelné,“ nabudí snáze k přemýšlení nad podstatou věci.

Nejsnáze dostupnou metodou, kterou lze zahrnout do názorně demonstračních metod, kde se ze strany žáků nejvíce uplatní pozorování, je metoda práce s obrazem. Velice kvalitní pomůckou pro výuku jak v muzeu, tak ve škole jsou různé obrazové didaktické pomůcky. **Metoda práce s obrazem** má ve výuce svoji nezastupitelnou roli. Aby byl obraz do výchovně-vzdělávacího procesu zapojen optimálně, je třeba stanovit psychologické parametry obrazu. Tyto parametry charakterizují možnosti jeho působení na žáky (D. Tollingerová, 1976).⁸⁴ **Míra sémantizace obrazu** vyjadřuje obsahovou náplň předváděného obrazu. Je zde zohledňován jeho sémantický přínos pro žáky. **Stimulační síla obrazu** vypovídá o vlastní psychické funkci obrazu a o tom, jaké učební operace u žáků evokuje, jakým způsobem navozuje vnímání, do jaké míry vyvolává pozornost a navozuje myšlenkové operace. **Míra reliability obrazu** poukazuje na skutečnost, vysvětluje-li obraz to, co má vysvětlit. **Míra antientropického působení obrazu** osvětluje, jak obraz proměňuje žákovu

⁸⁴ MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. s. 82-85.

neznalost, jaký posun nastává od původní neuspořádanosti jevu a nejasnosti v jeho pochopení, ke smyslovému poznání a pochopení podstaty. *Míra komprimovanosti obrazu* vypovídá o množství informací sdělovaných obrazem.⁸⁵

Názorně lze předvádět za pomoci nejrůznějších pomůcek, což se mi však prolíná s vyučováním za pomoci metody uplatňování praktických činností žáků. Předvádíme-li jakoukoliv činnost za pomoci modelu v muzeu, předpokládáme totiž, že žáci budou mít možnost si mnohé činnosti sami vyzkoušet, což bych zařadila spíše k metodám praktických činností žáků.

Učení se všemi smysly předpokládá tedy větší motivaci žáků zajímat se o danou činnost a zaujmout k ní jiné stanovisko, než pouhé: slyšet – chvíli podržet v hlavě, po čase zapomenout. To co slyším, vidím, vnímám chutí, hmatem, popřípadě čichem se mi snáze vepíše do paměti. Co je ale mnohem důležitější, dokážu s těmito poznatky nadále pracovat a stavět na nich v dalším smyslovém poznávání. Proto bych názorně demonstrační metody zařadila mezi jedny z nejdůležitějších, které se mohou uplatňovat v muzeu. Stávají se startem pro dovednostně-praktické metody, neboli metody praktických činností žáků.

2.3.1.3 Učíme se v činnostech

Učení se v činnostech je základem pro pozdější úspěšné zvládnutí určitých rolí člověka v běžném životě. V pedagogickém procesu tedy nelze v žádném případě odhlížet od **metod praktických činností žáků**. Spojení myšlení a práce rukou je základem pro úspěšné uplatnění žáků v pozdějším pracovním procesu. Jsou-li schopni získávat znalosti a dovednosti tímto způsobem již na základní škole, pravděpodobně budou úspěšnější na své životní cestě. Důležitou otázkou je, jakým způsobem bych já, jako budoucí muzejní pedagog mohla využít metod praktických činností žáků při realizaci muzejních programů a zda mohu těchto metod využívat v jejich plném rozsahu, tedy s ohledem na kompetence, které se v těchto metodách promítají. Ve všech oblastech výuky nalézám svoje uplatnění tvůrčí práce. Tvůrčí práce rozvíjí v žácích schopnost tvůrčím způsobem také

⁸⁵ MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. s. 82-85.

uvažovat. Pokud jsme jako pedagogové ochotni poskytnout žákům možnost tvořivě pracovat, můžeme počítat s tím, že se zvýší motivace žáků. Ta bude fungovat jako hybná síla, která napomáhá posunu žáků v jejich znalostech a dovednostech. Žáci dostanou jedinečnou možnost k sebevyjádření a pokud si takový způsob učení osvojí, mají větší příležitost poznávat sami sebe a samostatně pracovat.

Při aplikaci dovednostně-praktických činností se nezabýváme pouze množstvím faktů a nevnímáme praktické dovednosti pouze v takovéto holé podobě. Jde nám o mnohem více. Během činností prováděných ve škole je třeba, aby žáci mimo jiné cvičili svou imaginaci a zkoumali svoje pocity a představy. Žáci potřebují získávat nové zkušenosti prostřednictvím zážitků. Získávají tak pro sebe nové osobní zkušenosti, kterým postupem času přiřazují určité významy. O svoje zkušenosti se mohou podělit s ostatními spolužáky.⁸⁶

Za pomoci klasifikace výukových metod od Maňáka a Skalkové aplikují **dovednostně-praktické metody** v muzeu na metody *produkční, metody vytváření dovedností a na metody montážních a demontážních činností*.

Produkční metody vycházejí z předpokladu, že stěžejním se pro nás ve výuce za pomoci těchto metod stane produkt, tedy výsledek požadované činnosti. Výsledkem bude to, co vzejde ze zadané práce, a právě tento výsledek pro nás pedagogy bude nejdůležitější. Při aplikaci této výukové metody záleží velmi na průběhu práce a harmonickém prostředí, ve kterém aktivita probíhá. V produkčních metodách se uplatňuje především úzké spojení práce, vzájemné interakce, myšlení a řeči. To vše je základem začlenění jedince do společnosti. Úloha produkčních metod je tedy mnohem důležitější, než bychom mohli očekávat. Zahrnuje v sobě kompetence *věcné, odborné, sociální, jazykové*. Pečlivě se dbá na to, aby nebyla zanedbávána koordinace hlavy a rukou. Skutečnosti promítající se do mysli učícího se jedince musí být nutně spojeny s konkrétní praktickou činností. Práce hlavy a rukou vyžaduje hlubší zaměření na danou problematiku. Je třeba, abychom disponovali dostatečným přípravným

⁸⁶ Srov. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 2002. s. 236.

materiálem. Je třeba, abychom během činnosti neustále byli ve své pedagogické roli přítomni jakožto průvodci danou činností, komunikovali, aktivizovali, povzbuzovali k činnosti.

Žák musí mít pocit, že výsledek jeho činnosti – **produkt**, je opravdu důležitý. Nejen pro další činnost, která bude po skončení jednoho úkolu následovat, ale je přínosný pro jeho poznání, pro zkušenost, kterou si s sebou odnese do příštího života. Také je třeba, aby si žák uvědomil, proč činnost koncipujeme právě formou produkčních metod, tedy proč nám při dané činnosti tolik záleží na produktu jejich práce. Je žádoucí, aby žák pociťoval jistotu, že jeho práce bude ohodnocena, popřípadě odměněna.

Dovolím se znovu vrátit k muzejnické konferenci s názvem Muzeum a škola - jít si naproti. Z některých přednesených referátů a prezentací jsem měla dojem, že využití praktických dílen v muzeu obsahuje spoustu metod, které sice mají v pedagogice svoje uplatnění, ale konečný produkt z praktických činností, jakoby byl něčím navíc. Jakoby se jednalo o pouhý doplněk činnosti, který je druhořadý. Jakoby si pedagogové ve finální části přípravy muzejního programu řekli: „A teď ještě vymyslet něco, co by si děti mohly během programu vyrobit.“ V jedné prezentaci dokonce zaznělo něco ve smyslu: „*Hromadily se nám v muzeu výrobky dětí, ani jsme je ve finále nemohli všechny vystavit.*“ K mému osobnímu potěšení následně vystoupil představitel jiného muzea, který k předešlému příspěvku dodal, že je výhodné a efektivnější dělat s dětmi takové výrobky, které se dají okamžitě sníst, popřípadě odnést domů. Tento příspěvek si okamžitě získal moje sympatie.⁸⁷ V Hornickém muzeu v Příbrami se lektoři rozhodli, že programy budou koncipovat pro všechny věkové kategorie od mateřských škol až po univerzitu třetího věku. Pokud se během vzdělávacího programu cokoliv vyrábělo, vždy to bylo koncipováno tak, aby požadavky odpovídaly věku, úrovni zkušeností a praktických dovedností žáka, studenta, či dospělého účastníka programu.

⁸⁷Srov. ALBUNIŠOV, Roman; TRANTINA, Václav; VELFL, Josef. Školní rok v Hornickém muzeu Příbram : Hornické muzeum Příbram. *Muzeum a škola : Sborník příspěvků konference Muzeum a škola aneb Jít si naproti*. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2009. s. 89-92.

Vyrábění a tvořivá činnost tvoří nezbytnou součást výuky. Žák potřebuje tvořivě přicházet na řešení problémů, dopracovat se řešení cestou vlastní kreativity a představivosti. I ve školním prostředí je oceňován stavebnicový systém modelů, technických zřízení, který umožňuje požadované demontáže a montáže. Předpokládá se, že žáci budou mít určité teoretické znalosti.⁸⁸ V rámci praktických metod má svoje nezastupitelné místo **instruktáž**. Maňák sice zahrnuje instruktáž do názorně demonstračních metod, což se už z hlediska názvu jeví jako příhodné.⁸⁹ Z mého pohledu se však jedná o metodu, kde je důležitá aktivní činnost žáka, je třeba aby byl při aplikaci takovéto výukové metody aktivně přítomen. Jedná se o kombinaci metod. Uplatňuje se zde **vysvětlování, předvádění a vlastní nácvik činnosti** (Maňák, 2003). Instruktáž vyžaduje, aby se žáci aktivně zapojovali do všech fází úkonů. Instruktáže se využívá zejména při nácviku různých intelektuálních i pracovních dovedností.⁹⁰ Instruktáž si tedy úzce spojuje s metodou vytváření dovedností, kterou Maňák do své klasifikace metod dovednostně-praktických rovněž zahrnuje.

Metoda vytváření dovedností tvoří jednu z klíčových oblastí kurikula. Ve starší, ale i v současné literatuře se za dovednost považuje připravenost žáka k činnosti. Činnostmi se rozumí např. psaní, počítání, kreslení, pracovní činnosti, pohybové činnosti, zpívání, sociální komunikace.⁹¹ Dalšími metodami, které si neodmyslitelně spojují s muzeem, jsou **metody montážních a demontážních činností**. Práce s modely, kterých se žák může skutečně dotýkat, manipulovat s nimi, vytvářet si představu o jejich funkci a uplatnění. Naprosto jedinečné by bylo, kdyby bylo možné těchto metod plně využívat v muzeu. Ne vždy je jednoduché vytvářet repliky předmětů, které bychom jako pedagogové potřebovali při výuce použít. *Značné procento špatných žáků (a špatných učitelů!)*

⁸⁸ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s. 197.

⁸⁹ Srov. MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. s. 49.

⁹⁰ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s.198.

⁹¹ Srov. MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. s. 92-97.

*si neuvědomuje, že jestliže se učíme fakta, nelze dosáhnout úspěchu bez korigované praxe, zaměřené na osvojování vybavovacích schopností.*⁹²

Pokud se nám jako pedagogům působícím v muzeu podaří vytvořit takovéto prostředí, v němž tvořivost, vynalézavost a všeobecně praktické činnosti žáků nejenže najde své uplatnění, ale stane se samozřejmostí a nedílnou součástí, budeme obohaceni novou zkušeností, na které budeme stavět. Nedokážu si představit lepší způsob práce muzejního pedagoga, než získávat novou zkušenost prostřednictvím žáků navštěvujících muzejní programy. Děti jsou schopné tvořit mnohdy natolik kreativně, že jsme jako pedagogové překvapeni. Empatie a pochopení pro dětské smýšlení jsou darem, kterým patrně nemůžeme všichni oplývat. Můžeme ho ale získat. Nevede k němu jednoduchá cesta, ale máme-li silnou vůli a chceme-li na sobě pracovat, můžeme se po ní směle vydat. Nalezneme-li v sobě odvalu, bude zkušenost, kterou nalezneme velkým přínosem pro jakoukoliv naši příští činnost v rámci muzejní pedagogiky.

2.3.2 Aktivizující výukové metody jako fenomén muzejní výuky

Současně s vývojem společenských cílů a potřeb se neustále mění a zdokonaluje tradiční kánon výukových metod. Dosud jsem se zabývala pojetím klasických výukových metod podle Maňáka a Skalkové. Maňák zmiňuje ve své klasifikaci výukových metod **aktivizující metody**. Podle Maňákovy členění k těmto metodám náleží *metody diskusní, heuristické metody*, týkající se řešení problémů, *metody situační, inscenační a didaktické hry*.⁹³

Aktivizující výukové metody mohou díky svému specifickému zaměření na aktivní činnost žáka ve výukovém procesu významně ovlivnit proces sociálního učení. Jakákoliv činnost, jejímž úkolem je aktivizovat tvořivost a přemýšlení, která je navíc prováděna kolektivně, slouží formování osobnosti jedince. Aktivizující výukové metody na tomto místě zmiňuji především z potřeby upozornit na možnost jejich uplatnění během výuky v muzeu. „*Aktivizující*

⁹² PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 2002. s . 40-42.

⁹³ MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. s. 49.

*výukové metody přispívají svým podílem k překonávání petrifikovaných stereotypů ve výuce a podporují tvořivé hledání učitelů. Inovačních, aktivizujících postupů využívají zejména alternativní školy.*⁹⁴ Muzeum v tomto případě nabízí netradiční prostředí pro rozvoj aktivizujících výukových metod. Vnímám-li muzeum jako odlišné od klasického školního prostředí pro výuku, pak onu zásadní odlišnost spatřuji právě v oblasti plného využití aktivizujících výukových metod. Muzejní prostředí, které je přizpůsobené tomu, aby se v něm uskutečňovalo vyučování, nabízí prostor k aktivizujícím metodám a mělo by být běžné, že tento prostor je oproti klasické výuce školní daleko rozmanitější.

Můžeme-li tedy muzeum vnímat jako vzdělávací instituci podílející se na výuce organizované školou, pak hlavním přínosem ze strany muzea je právě skutečnost, že muzeum nabízí prostor pro myšlení během aktivity. Žák je tedy vyzýván k činnosti a na základě určitých podkladů veden k možnostem, jak nalézt řešení. V aktivizujících metodách se také uplatňuje skupinová práce. Pokud je pedagog dobrým pozorovatelem, může odhalit i problematiku vztahů uvnitř skupiny nebo třídy. Aktivizující výukové metody jsou přínosné v rozvoji osobnosti žáka. Důraz je kladen zejména na myšlenkovou samostatnost. Rozvíjí se především tvořivost jedince.⁹⁵ Toto však není primárním úkolem muzejního pedagoga. Ten v tomto případě funguje jako doprovod. Pomáhá žákům přiblížit se k řešení. Nabízí radu a upřesnění informací, nebo cílů, ke kterým je třeba se dopracovat. Spolupracuje s pedagogem, který přichází se žáky na muzejní program. Aktivizující výukové metody jsou náročné na přípravu. Muzejní pedagog tedy musí být v neustálé konfrontaci s otázkami, které jsou pro žáky aktuální, zajímavé, hodné diskuse a lze v nich uplatnit tvořivost a kreativitu. Pokud jsou žáci zvyklí pracovat tvořivě, bude pro ně mnohem snazší se probíjet úkoly, při kterých bude nutné spoléhat na vlastní znalosti a dovednosti. Aktivizující výukové metody vytvářejí prostor pro realizaci diskuse,

⁹⁴ MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. s. 49.

⁹⁵ Srov. MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. s. 105-107.

dramatizaci, zjišťování faktů metodou pokusů. Je zde nesmírně veliký prostor pro vnímání a poznávání.

Pokud je v aktivizujících výukových metodách kladen důraz na rozvoj osobnosti jedince a propojení s reálným životem, proč v tomto směru nedát větší šanci muzeu? Představme si situaci, kdy muzeum v rámci připraveného programu nabídne několik otázek k *diskusi* nad danou problematikou. K této diskusi je však třeba shromáždit určité množství poznatků. Je třeba si ujasnit, co o problematice víme, co nás dále zajímá, v čem spočívají stěžejní otázky, co se nám jeví jako nejvíce problematické, bez čeho se nemůžeme dále hnout. „*Dobrá diskuze se vyznačuje jasnou zaměřeností na cíl a minimem neuspořádaných a k věci se nevztahujících nápadů. Je třeba respektovat, že diskuze je konverzace a nikoliv monolog nebo série otázek.*“⁹⁶ Je to vskutku konverzace na vyšší úrovni, kde se promítají naše vyjadřovací schopnosti a částečně můžeme odhalovat i naše názory a postoje. Diskuse je poměrně náročná. Není možné opomíjet její přípravu ani samotný průběh. O této problematice bylo již podrobněji pojednáno. Chceme-li se dobrat nějakého výsledku, nelze zanedbávat přípravu k tématu diskuse, ani její vlastní průběh. *Diskusní metody* aktivizují učení. Pokud je diskuse běžnou součástí výuky, jedinec si snáze navykne na veřejné vystupování. Nebojí se vyjádřit svůj názor a obhájit svoje stanovisko. Na druhé straně se naučí trpělivosti. Vyslechne názory ostatních, naučí se tyto názory akceptovat, ale zároveň k nim mít opodstatněné výtky.⁹⁷ Naučí se reagovat a pracovat s vlastními myšlenkami v určité návaznosti. K tomu, aby se mohla diskuse efektivně rozvinout, je třeba společný úkol dobře formulovat. Je třeba si vytyčit společný cíl. Ten se stává základem pro vzájemnou komunikaci mezi diskutujícími.⁹⁸

Při realizaci diskusních metod je třeba pamatovat na vytvoření vhodných prostorových podmínek. Zde má opět muzeum svoje opodstatnění. Disponuje-li muzeum byť jen jedinou prostornější místností, kde je možné rozmístit se do

⁹⁶ Srov. MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. s. 105-107.

⁹⁷ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s.191-193.

⁹⁸ Srov. tamtéž.

kruhu tak, aby na sebe diskutující hleděli tváří v tvář, bude diskuse efektivnější a snáze se přiblížíme cíli.

Zajisté zvláštní metodou uplatnitelnou v muzeu je *metoda heuristická*. název vychází z řeckého heuréka, což znamená našel jsem. Jedná se o metodu, která se zabývá tvůrčím myšlením, nebo také heuristickou činností, tedy způsobem řešení problémů.⁹⁹ Žák hledá a nalézá alternativy, které ho vedou na cestě za poznáním toho, co o zkoumaném jevu neví a potřebuje zjistit. Učitel v tomto případě nesděluje žákům poznatky přímo, ale pouze žáky doprovází. Vede žáky k poznání. Na začátku pomáhá a radí, v průběhu řídí a usměrňuje.¹⁰⁰ Žák přichází k objevu, který zpracovává ve svých myšlenkách a dále s ním pracuje, navazuje na něj. Je to velice působivá, vskutku detektivní metoda, díky které žák může získat spoustu znalostí. Snáze si je vštípí, protože si je osvojí na základě vlastního hledání. Úsilí vložené do tohoto hledání se posléze mnohonásobně zúročí při dalším samostatném studiu. Je důležité, aby se žák naučil vnímat problém a nahlížet na něj z různých úhlů. Osvojí si tento „detektivní“ či badatelský způsob hledání řešení a další učení a osvojování si poznatků pro něj bude mnohem snazší.

Dalšími, velmi efektivními metodami, které Maňák zařazuje do aktivizačních výukových metod, jsou *metody situační*. „*Vznik situačních metod je spojován s harvardskou vysokou školou obchodní (Harvard bussines school) ve 20. a 30. letech minulého století, kde byly původně uplatňovány v právních disciplínách a potom též v ekonomických oborech.*“¹⁰¹ Situační metody jsou využitelné zejména při vzdělávání dospělých. Situační metody jsou však velmi dobře uplatnitelné i na základních a středních školách, jen je nutné problémovou situaci přizpůsobit věku žáků a výukovému prostředí. Zajímavá je výuka v oblasti nácvičky řídicích činností, při osvojování dovedností, kdy se jedná o správné rozhodování ve složitých případech a v nezvyklých situacích. Problémová situace, která je pedagogem nastíněna a má být žáky zpracována formou inscenace však

⁹⁹ Srov. MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. s.113-118.

¹⁰⁰ Tamtéž.

¹⁰¹ MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. s. 119-122.

musí být dostatečně srozumitelná. Většinou se žákům nabízí několik možností řešení. Sami žáci by pak měli rozhodovat o tom, které řešení je vhodné, jaké má výhody a v čem je přínosné. Mají-li rozhodovat sami žáci, pak je zřejmé, že se učí další, neméně důležité dovednosti, totiž rozhodování. Naučit se rozhodovat a selektovat problémy je velice důležité již pro žáky základních škol. Jedná se o situace studijní, pracovní a v největším měřítku v rovině osobní, ke kterým se správné či nesprávné rozhodování vztahuje.¹⁰² Se všemi takovými situacemi se jedinec setkává denně. Zdeněk Kalhous¹⁰³ ve svém výčtu výukových metod nabízí pojmenování *případové metody*. Toto pojmenování se mi jeví jako velice příhodné. Jedná se zde totiž o vytváření představ o řešení případů a situací, které mohou skutečně nastat. Na každém jednotlivci záleží, jak se k problému postaví, jak ho vyhodnotí a jaké postupy použije.

Realizace situační metody je považována za velice obtížnou. Obsahuje **několik fází řešení**. Tyto fáze je nutné akceptovat, chceme-li se skutečně dobrat nějakého cíle. Fáze řešení situace zahrnují *volbu tématu*. Vždy je bezpodmínečně nutné, aby téma bylo v souladu s cíli výuky, a pochopitelně musí odpovídat připravenosti žáků. Žáci musí být dokonale *seznámeni s materiály*. Je žádoucí, aby měli přístup k faktům, které jsou nepostradatelné pro řešení problémové situace. Jedná se o dokumenty, písemnosti, různé obrazy.

Dále dochází k *vlastnímu studiu případu* a následují *návrhy řešení*, kterým napomáhá zmiňovaná *diskuse*.¹⁰⁴ Otázkou, která je pro mě velmi zajímavá, zůstává, zda právě tyto metody jsou uplatnitelné v muzeu. Situační metody si už podle samotného názvu spojují s konkrétními situacemi, které jsou důležité v životě člověka. Jedná se o rozhodnutí, která se vztahují ke konkrétní osobě, místu, nebo situaci. Nejsm si tedy jistá, zda je úkolem muzea příprava jedince na takovéto situace za pomoci situačních metod.

Další součástí aktivizujících výukových metod podle Maňákovy klasifikace jsou *inscenační metody*. Z hlediska využití v muzejním prostředí se mi

¹⁰² Srov. KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. Praha : Portál,s.r.o., 2002. s. 325.

¹⁰³ Srov. tamtéž.

¹⁰⁴ MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. s.119-122.

inscenační metody jeví jako příhodnější nežli metody situační. Nacházím zde užší provázanost s hraním rolí, které si žáci mohou vybrat. U této metody je velice důležité zajistit dobrovolnou volbu rolí. Pokud by role žákovi byla jakkoliv nepříjemná, měl by mít vždy možnost od ní odstoupit, popřípadě si ji vyměnit se svým spolužákem.¹⁰⁵

„Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací (M. Bratská, 1992, s.99). Jde o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, nebo kombinací obou postupů.“¹⁰⁶ Předpokládá se, že jednotliví aktéři se vžijí do svých rolí. Pokud se žákům skutečně podaří identifikovat se se svou rolí, můžeme jako pedagogové získat nový pohled na osobu žáka. Pochopíme, jakým způsobem uvažuje, jak přemýšlí, v čem si není jistý. Specifika inscenačních metod jsou přínosná zejména pro pedagogy ve školách. V čem by tedy mohl spočívat přínos pro muzejního pedagoga?

Během svého působení v muzeu Vysočiny v Třebíči jsem se setkala s realizací inscenačních metod mnohokrát. Byly použity při dějepravných soutěžích určených druhým stupněm základních škol. Žáci účastníci se soutěží se stávali historickými postavami, řemeslníky, vžívali se do rolí obyčejných lidí, kteří zde žili před námi. Úkoly, které jim byly předkládány, nebyly právě snadné. Díky vcítění se do příslušných rolí se pro ně mnohá řešení mohla stát přístupnějšími a zřetelnějšími.

Kdybychom se pokusili z vyučovacího procesu odstranit jakoukoliv podobu her, bylo by vyučování ochuzeno ve smyslu své variability. Pochopitelně, že hru uplatňující se ve výuce nelze přeceňovat, nesmí však být opomíjena, nebo dokonce zanedbávána. Jako pedagogové musíme umět se hrou pracovat. Je dobré mít na paměti, že i prostřednictvím her či různých herních situací je možné s žáky řešit i poměrně složité učební úlohy. Hra se v tomto případě stává pro žáka

¹⁰⁵ Srov. KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. Praha : Portál,s.r.o., 2002. s. 325.

¹⁰⁶ MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. s. 123-125.

poměrně silnou motivací.¹⁰⁷ Ve hrách se mobilizuje energie potřebná k vyřešení často náročného úkolu. Ve hře se realizuje svobodné prožívání při řešení problému. Problémy jsou méně stresující, jejich řešení se může stát přitažlivějším.

Podle mého názoru nachází hra ve školním prostředí uplatnění ve všech výukových předmětech bez výjimky. Tento názor zastává v publikaci o školní didaktice i Zdeněk Kalhous.¹⁰⁸ Hry, které se realizují ve škole během vyučování, musí mít vždy svoje opodstatnění. Je třeba je pečlivě vybírat a uvažovat o tom, jsou-li vhodné. Takovéto hry bývají pojmenovány jako *hry didaktické*.

„V didaktických hrách a při hrách s pravidly se žák učí zachovávat stanovená pravidla. To podporuje jeho socializaci, vede k sebekontrolě.“¹⁰⁹ Pedagogovi, který se naučil s didaktickými hrami ve výuce pracovat, se doporučuje, aby si postupně pořizoval kartotéku her pro svůj vyučovací předmět. Je vhodné roztrdit hry podle určitých hledisek a neustále se přesvědčovat o jejich významu.¹¹⁰ Každá taková hra, která zaujímá místo ve vyučovacím procesu musí mít svoje opodstatnění. Jinými slovy, je vždy třeba, aby přinášela žákům možnost rozvíjet nové dovednosti a formovat a upevňovat určité znalosti. *„Psycholog S. L. Rubinštejn považuje hru za jednu z hlavních lidských činností. Hra navozuje pokusné jednání, otevírá prostor pro projevení iniciativy, tvořivosti. I soudobí vědci a filosofové (Popper, Lorenz, 1997) vysoce oceňují význam hry, neboť umožňuje kreativně experimentovat s vlastním chováním. Soudí, že explorativní chování má s hrou mnoho společného.“¹¹¹*

Své jedinečné místo má hra především v muzeu. Muzeum se stalo institucí, která je otevřená hře. Muzeum už po nás nechce, abychom s uctivým odstupem, v tichosti a posvátném klidu pohlíželi na naaranžované exponáty, které, uložené jako posvátné relikvie odpočívají v bezpečí skleněných vitrín. Objevuje

¹⁰⁷ Srov. KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. Praha : Portál,s.r.o., 2002. s. 323-324.

¹⁰⁸ Srov. tamtéž.

¹⁰⁹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s. 199.

¹¹⁰ Srov. KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. Praha : Portál,s.r.o., 2002. s. 323-324.

¹¹¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s. 199.

se zcela nové muzeum, kde je vítána dokonce i hra. Hru jako výukovou metodu stále nejčastěji využívají učitelé nejnižších ročníků na základní škole. Svoje místo však hra může mít i v práci se staršími žáky. Její význam při práci se staršími žáky zdůrazňoval již J. A. Komenský. Jako jedna z didaktických metod, která byla pedagogicky aplikována i při práci s dětmi staršími, získává na popularitě od počátku 60. let 20. století.¹¹² V muzeu se počítá se hrou jak pro mladší žáky, tak i pro ty starší. Není třeba se omezovat, protože hra v muzeu se může stát opravdovým prožitkem. V ideálním případě by žáci přicházeli do muzea s vědomím, že se můžou těšit na to, jak si budou zase hrát v muzeu. My jako pedagogové bychom však v každém případě měli mít na paměti, že každá hra, která se v muzeu uskuteční, musí vychovávat a vzdělávat. Vychovávat k hodnotám, k citění, vzdělávat v porozumění minulosti, v umění, v přírodních zákonech. Hra, pokud s ní dokážeme pracovat, může přinášet nám pedagogům bohaté informace, které bychom za použití jiných výukových metod nebyli schopni odhalit. Tyto informace se netýkají jen nějakého teoretického poznání, ze kterého budeme vycházet při realizaci další výuky, jde především o získání poznatků o potřebách žáků, jejich zájmech, zaujetí, nebo naopak odporu pro určitou činnost. To jsou cenné poznatky pro nás. Pokud jsme schopni na těchto poznatcích stavět, naše práce se nám bude patrně lépe dařit. Budeme úspěšnější, pokud dokážeme pozorovat a následně tvořit.

Aktivizující výukové metody ve své komplexnosti mohou velmi příznivě ovlivňovat vytváření příznivého školního klimatu. Pokud je žákům umožněno aktivně se zapojit do výuky a pocítit skutečnou seberealizaci, školní aktivity se tak stávají otevřenějšími vůči společenskému prostředí. Škola se více propojuje s reálným životem.¹¹³ To se týká školy. Pokud bereme v potaz, že aktivizující výukové metody jsou uplatnitelné při výuce v muzeu, pak je třeba zdůraznit další aspekt, ve kterém se výuka v muzeu pozitivně zhodnocuje. Muzeum nabízí odlišný prostor pro výuku, který však ve své jedinečnosti může v oblasti

¹¹² SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s. 199.

¹¹³ Srov. MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. s.105-107.

aktivizujících výukových metod přinášet nové podněty. Vždy je však třeba mít na paměti, aby se v aktivizujících výukových metodách objevovalo jasné směřování a pamatovalo se na jejich strukturování a obsah. Podle G. Pettyho¹¹⁴ je možné zvyšovat motivaci podle hesla **FOCUS**. **F**- fantazie (úlohy jsou pro děti zajímavé, podporují zvědavost, jsou problémové, záhadné, tvořivé). **O** - ocenění (úspěchy jsou oceňované co nejdříve po dosažení dobrých výsledků). **C** – cíle (cíle jsou pro děti přitažlivé, zvládnutelné, dosažitelné podle individuálních možností). **U** – úspěch (zvládnutí cílů dává dítěti zažít úspěch). **S** – smysl (učení i učivo je smysluplné, využitelné, žáci chápou jeho význam a potřebnost).¹¹⁵

2.3.3 Výběr metod k vyučování v muzeu

Vhodný výběr metod zvolených k vyučování v muzeu je stěžejní pro edukační činnost muzea. Záleží na zaměření muzea, na jeho prostorových a personálních možnostech, ale v neposlední řadě také na schopnostech a ochotě vedení realizovat pedagogickou činnost v muzeu. Nesmírně důležitým faktorem, který určuje výběr vhodných vyučovacích metod v muzeu je samotný prostor, ve kterém se výuka realizuje. Jako nejdůležitější vnímám skutečnost, která vypovídá o tom, je-li muzeum připraveno vzdělávat a pracovat na vytváření vlastních vzdělávacích podmínek. Jako stěžejní se mi v tomto případě jeví skutečnost, je-li muzeum opravdu otevřeno lidem. Nestačí holý fakt, že muzeum je otevřeno návštěvníkům k potěšení a pobavení za účasti kustodů, kteří hlídají cenné sbírky.

Je zapotřebí zvláštního zaujetí, aby se muzeum skutečně stalo místem určeným pro vzdělávání a bylo tak vnímáno i širokou veřejností. Pokud se tedy dostaneme do fáze, že skutečně víme, že naše muzeum má vynikající předpoklady pro to, aby se stalo vzdělávací institucí v pravém slova smyslu, nastupuje proces zpracování podmínek a možností vzdělávání v muzeu. „*V procesu, vymezeném jako zákonité, na sebe navazující, postupné a vnitřně vzájemně spojené změny*

¹¹⁴ PETTY, Geoffrey., *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 2002. s. 54.

¹¹⁵ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing a.s., 2007. s. 40-48.

*jevů, věcí, systémů nebo situací, se realizuje vývojová cesta sledující určitý cíl.*¹¹⁶ Vyhodnocujeme možnosti, zvažujeme rizika a stavíme mosty přes nejistotu a zmatek. I když lepší než stavět mosty přes nejisté a zmatené bude přetvářet nejisté a zmatené v jisté a pevné. Co bylo problémem, se stává dobrým základem a posléze hlavním, určujícím kritériem, na kterém lze vystavět systém vzdělávacích procesů v muzeu a následně v rámci jednotlivých forem vzdělávání vybírat vhodné výukové metody.

Důležitým aspektem pro realizaci výukových aktivit je tedy výběr, volba výukových metod. Podle jakých kritérií se však rozhodnout? Na pomoc při vymezení této oblasti si opět beru kritéria zpracovaná Maňákem (Brno, 2003.)¹¹⁷ Jedním z nejčastějších kritérií jsou **zákonitosti výukového procesu**. Zde je nutné zohlednit logické, psychologické i didaktické aspekty výuky v muzeu. Z pozice muzejního pedagoga bych kladla důraz především na specifika a zvláštnosti muzejního prostředí. Dále je třeba si stanovit **pevný cíl**, tedy kam směřujeme ve své muzejní pedagogické činnosti. Bez vědomí jasného směřování nelze efektivně metody uplatňovat. Je třeba brát v potaz vědomí o náročnosti činnosti, která bude směřovat k cílům vzdělávacích aktivit v muzeu. Jasně formulace výukových cílů nám pomohou v orientaci při výběru výukových metod. Jasně zacílení zajistí volbu takové metody, která připraví adekvátní podmínky pro optimální návaznost tématu obsaženém v programu muzea v souvislosti s osobnostním rozvojem žáka při konkrétní činnosti.

Výuka v muzeu by nikdy neměla působit samoúčelně. V ideálním případě by měla navazovat na výuku školní, která probíhá s ohledem na potřeby žáka. Jeho schopnosti a umění vytvářet skutečné souvislosti naučeného s realitou, jsou podle mého názoru tím nejdůležitějším aspektem efektivního vzdělávání.

Rozhoduje také **obsah daného oboru** a vždy se zohledňuje jaké metody jsou použitelné a vhodné. Zde se musíme rozhodnout, do jaké míry a hloubky se chceme problematikou zabývat a co z ní chceme vyzdvihnout jako podstatné. Uspořádáme-li si např. muzejní program podle náročnosti tématu a zaměříme se

¹¹⁶ MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003.s. 13-14.

¹¹⁷ Srov. MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003.s. 50-51.

komplexně na problematiku (např. kovářské řemeslo), je třeba si vytvořit poměrně pestrý obsah programu. Využijeme pravděpodobně jak metod slovních, tak názorně demonstračních i dovednostně praktických. Při tvorbě vzdělávacího programu si jako muzejní pedagogové představujeme, co by asi žáky nejvíce zajímalo. Na co by se zeptali? O co by měli největší zájem?

Máme předem připravený obsah, ze kterého vycházíme a představu o tom, co by se chtěli žáci dozvědět. Kde však bereme jistotu, že si žák klade právě tyto otázky? Nepřemýšlí jinak než my? Jak se vcítit do role žáka, který postaven před problémovou situací v muzeu a záleží na něm, jak se se zadaným úkolem vypořádá?

Předpokládáme-li, že budeme pracovat s žáky různého věku a zájmů, je třeba mít vždy na paměti možnost variability připravovaného programu. **Úroveň psychického a fyzického rozvoje žáků** rozhoduje o jejich úspěšnosti při zvládnání požadavků, které jsou na žáky v průběhu výuky kladeny. Zohledňovat je třeba také určité *zvláštnosti*, se kterými je vždy třeba dopředu počítat. Například skladbu skupiny, rozdílné chování dívek a chlapců, vztahy uvnitř skupiny, různá etnika.

Významně mohou volbu metod ovlivňovat **vnější podmínky**. V jakém prostředí se výuka odehrává, je-li toto prostředí klidné či hlučné, jakým disponujeme materiálním a technickým vybavením.

V neposlední řadě může být rozhodující i osobnost vyučujícího. Úroveň jeho odborné a metodické vybavenosti, získaných zkušeností a pedagogických kvalit se vždy odráží ve výběru metod.¹¹⁸

Metody jsou tedy stěžejním vodítkem pro realizaci konkrétního vzdělávacího projektu v muzeu. Pokud jsme dobře seznámeni s možnostmi výukových metod a dobře se orientujeme v jejich problematice, je pro nás snazší připravit výukový program v muzeu. V současné době bych jako největší problém vnímala neinformovanost muzejních lektorů v této oblasti. Je však pravda, že prostor pro výuku muzejní pedagogiky jako samostatného oboru se otevírá i na

¹¹⁸ Srov. MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003.s. 50-51.

akademické půdě. Muzejní lektor by pak konečně, s plnou platností mohl být nazýván muzejním pedagogem. Byl by seznámen s možnostmi a metodami, které lze uplatnit přímo na poli výukového prostředí muzejní pedagogiky.

3 Kde se muzeum a škola potkávají?

Muzeum za určitých okolností může fungovat jako divadlo, které zprostředkovává poznání. Komunikuje s návštěvníkem a uvádí ho do živého dialogu. Architekt Boris Micka, ředitel španělské firmy, která navrhuje a realizuje muzea, vnímá muzeum jako divadlo poznání. Říká: „Zapomeňte na nudné vitríny, ocitnete se v říši divů.“ Jeho projekty jsou fascinující, ale také poměrně nákladné. V hlavě mu však utkvěla kdysi jedna myšlenka, kterou vyslovil ředitel centra Heureka v Helsinkách: *„Kdybych si mohl vybrat, zda mít uprostřed muzea nádhernou parní lokomotivu, kam lidi mohou lézt, na všechno sahat, všechno otevírat a se vším si hrát, anebo jenom metr kolejí a jednoho herce, který je schopen vysvětlit, jak fungovala parní lokomotiva, vždycky si vyberu to druhé a vždycky na tom vydělám.“* (KONRÁDOVÁ, P. *Portrét. REFLEX*, 22/06. s.42-48). Muzejní expozice, jakkoliv je dobře koncipována prostě potřebuje živého člověka, který ji bude schopen prezentovat veřejnosti. V této oblasti se muzeum a škola rozhodně setkávají. Potřebují pedagogy, kteří budou provázet učivem. Kteří budou účastni na výchovně-vzdělávacím procesu. Tito pedagogové mají k dispozici spoustu prostředků, které jsou využitelné a mohou výrazně přispět k objasnění problematiky. Jedná se o různé metodické pomůcky, uplatnitelné v rámci názorně demonstračních metod.

3.1 Metodické pomůcky, aneb všemi smysly k poznání

V muzeu je daleko více než ve školním prostředí uplatnitelné učení se z objektů. Žáci se v muzeu mohou seznamovat s předměty, se kterými se běžně nesetkávají. Metoda, kde se uplatňuje učení na základě poznávání objektů je také nazývána učením z předmětů. Předmět je v tomto případě základní učební pomůckou. Žáci vnímají fyzické vlastnosti předmětu, jeho konstrukci, design, seznamují se s funkcí, s hodnotou předmětu, s možnostmi jeho využití. Konkrétní předmět napomáhá k efektivnějšímu vnímání, konkrétnímu vidění, umění popsat, zaznamenat zjištěné informace, klást otázky, zjištěné informace třídit a nalézat

mezi nimi vztahy. Prostředí muzea a především jeho sbírky vytvářejí vhodné prostředí pro uplatňování této metody.¹¹⁹

Otázkou však zůstává, do jaké míry je možné využívat muzejních exponátů. Má-li museum dostatek finančních prostředků k výrobě replik, nemusí představovat metoda učení se na základě manipulace s předměty pro muzeum výraznější problém. Používání replik a napodobenin exponátů je vhodné pro jakýkoliv muzejní program. Je však využitelné i pro běžné exkurze a návštěvy muzea¹²⁰

Vezmeme-li v potaz běžnou muzejní expozici, je stále větším požadavkem ze strany návštěvníka, aby byla zpracována ve smyslu „dotýkání dovoleno.“ Pokud je nám dovoleno vnímat objekt hned několika smysly, stává se pro nás živým, doslova jakoby s námi komunikoval. Právě možnost pochopit předmět ve své podstatě a vnímat ho všemi smysly, probudí v návštěvníkovi snáze touhu po poznávání, než když je přinucen probírat se množstvím textu na různých cedulkách a popiskách, který je mnohdy nedostačující, nebo odrazuje přílišnou odborností a strojeností. Zda návštěvník dokáže, nebo nedokáže rozluštit význam předmětu, je stěžejní pro další zájem návštěvníka. O to více je třeba všimnout si při koncipování pomůcek, jako jsou popisky, modely, nákresy na tabulích, demonstrační pomůcky, repliky, zda jsou pro návštěvníka srozumitelné. Platí to zvláště tehdy, když jsou připravovány pro dětského návštěvníka. Vše záleží na umístění předmětu, na jeho zařazení do kontextu, popisu a objasnění funkce. *„Muzejní výstava je řečí znaků a symbolů a její efekt je závislý na tom, zda tyto znaky a symboly znají obě strany dialogu, tj. autoři výstav a programů i návštěvníci. To je objektivní problém muzejního zprostředkování.“*¹²¹ Porozumění

¹¹⁹ FIALOVÁ, D., STEHLÍK, M., Asociace muzeí a galerií ČR, Komise pro práci s veřejností a muzejní pedagogiku. Role muzeí ve výukovém procesu - výsledky výzkumu práce muzeí s dětmi a mládeží In *Acta musealia : Sborník příspěvků z konference muzeum a škola aneb nebojte se muzea*. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2005. Muzeum a škola. s. 10-17.

¹²⁰ VEČEŘA, Josef. Práce s dětským návštěvníkem v muzejním areálu památníku Mohyla míru. In *Acta musealia : Muzeum a škola*. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2007. Muzea a galerie představují své projekty. s. 47-53.

¹²¹ ŽALMAN, Jirí. Je muzeum vzdělávací institucí?. In *Acta musealia : Sborník příspěvků z konference muzeum a škola aneb nebojte se muzea*. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2005. s. 7-9.

musí pochopitelně přicházet z obou stran. Ten, kdo chce objekt prezentovat, musí mít empatii pro příjemce, tedy pro návštěvníka muzea nebo žáka, který do muzea přichází v rámci muzejního programu. Návštěvník jako příjemce by měl být schopen porozumět významu prezentovaných objektů. Pokud není možné použít v muzeu názorně demonstračních metod za pomoci předmětů, nebo replik exponátů, pak jsme odkázáni na expozici, nebo výstavu v muzeu. Je nutno počítat s bariérou vitrín. Jakým způsobem lze přiblížit dětskému návštěvníkovi vystavené exponáty, které jsou chráněny vitrínou, nelze je přemísťovat, není možné se jich dotýkat? Velice vhodnou metodickou pomůckou jsou v tomto případě pracovní listy. Pracovní listy provázejí žáka expozicí, motivují ho k hledání odpovědí na otázky, motivují k přemýšlení a slouží následně jako učební pomůcka ve škole.

Pracovní listy pro školy vydávané muzeem v rámci muzejních programů vnímám jako vynikající didaktickou pomůcku. Jsou uplatnitelné v široké škále metod, ale z pozice muzejního pedagoga bych je vnímala jako stěžejní v metodách diagnostických a metodách opakování. V mnoha muzeích a na mnoha školách se jejich používání osvědčilo, jejich zpracování však není snadné. Při vytváření pracovních listů je nutné si předem stanovit, čeho chci přesně dosáhnout. Pracovní listy je třeba důkladně promyslet a rozvrhnout, a to jak v grafické podobě, tak z hlediska časové náročnosti na jejich vyplnění. V tomto případě je dobré postupovat podle metody „**AEIOU**“.¹²² Jedná se o počáteční písmena slov, které jsou důležitým ukazatelem kvality zpracovaných materiálů. Atraktivnost dodává prvotní impuls k dalšímu zájmu. Pracovní listy doslova vyžadují jednoduché a jasné zpracování. Z grafického hlediska je důležitá přehlednost, nikoliv však na úkor kvality. Pokud je grafické zpracování listů v kompetenci muzejního pedagoga, který nedisponuje grafickým vzděláním, je dobré uplatnit všechny smysly ve prospěch estetického cítění. Z hlediska obsahového je třeba jasného vyjádření požadavku a formulování úkolů.

¹²² Srov. VEČEŘA, Josef. Práce s dětským návštěvníkem v muzejním areálu památníku Mohyla míru. In *Acta musealia : Muzeum a škola*. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2007. Muzea a galerie představují své projekty. s. 47-53.

Kritérium Ekonomické výhodnosti je mnohdy pro muzea stěžejním. Pracovní listy je možné vytvářet v černobílé verzi, kdy lze kopie pořizovat jednoduše, s minimálními náklady. Černobílou verzi lze navíc kolorovat, což je vhodné pro rozvoj motorických dovedností u dětí mladšího školního věku. Možnost úpravy materiálu dle vlastní představy je mnohdy vítanou změnou. Investigativnost souvisí se samotným prostředím muzea. Počítá se s propojením úkolů a vlastní expozice. Odpovědi na otázky jsou ukryty v expozicích. Žáci hledají odpovědi a zjišťují fakta. Pohybují se po expozici a mají možnost subjektivního prožitku. Organizace práce musí být jasně strukturovaná. Je třeba vytvořit jasný postup a směřování práce. Dostatečné personální zajištění zabezpečuje riziko vzniku úrazu, či materiálních škod, které může nastat při volném pohybu žáků po muzeu.

Základem, ze kterého je však třeba vždy vycházet je, že vytvářené pracovní listy musí být vždy v něčem **učící**, i když správnější by bylo označení vyučující. Pokud už si dáme tu práci, aby splňovaly předchozí kritéria, bylo by kontraproduktivní, kdybychom opomenuli tento aspekt.¹²³ Metodické pomůcky používané v muzeu mají stejný význam jako ty, o kterých hovoříme v rámci školní výuky. Pokud se muzeum rozhodne podílet se na výuce, bere na sebe současně i určitou zodpovědnost. Tato zodpovědnost se týká především zaujetí pro uskutečnění opravdu kvalitních vzdělávacích programů za využití širokého spektra metod a pomůcek. Na uvážení každého pedagoga v muzeu je, nakolik využije možnosti, které se mu nabízejí. Ne vždy je nutné, aby byl program zahlcen metodami a pomůckami pro názornou demonstraci. Někdy postačí pouhá tvořivost dětí, která může být překvapující.

¹²³ VEČEŘA, Josef. Práce s dětským návštěvníkem v muzejním areálu památníku Mohyla míru. In Acta musealia : Muzeum a škola. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2007. Muzea a galerie představují své projekty. s. 47-53.

3.2 Poznání jako společný cíl školy a muzea

Pokud se obě instituce, tedy jak muzeum, tak škola, rozhodnou přistoupit na společnou cestu, která vede výchovou a vzděláváním, pak je také důležité, aby si obě instituce, v rámci výchovně vzdělávacího procesu, byly schopny nadefinovat společné cíle. Bez určení konkrétních cílů ve svých projektech a vzdělávacích programech by mohlo docházet ke střetu názorových postojů na proces výuky a obsahové zaměření. Přitom je vždy třeba respektovat zvláštnosti instituce školy a muzea. *Optimální spolupráce muzea a školy musí být nutně založena na respektování různosti popsanych rolí.*¹²⁴

Muzeum v žádném případě nemůže suplovat školu a škola nedokáže nahradit muzeum. Ve svých rolích se však mohou vynikajícím způsobem doplňovat. Pokud se nepodaří muzejnímu programu, který je vytvořen speciálně pro školu, přesáhnout brány muzea, pak pocít'uji, že něco není v pořádku. Pokud by se naopak škola uzavírala do sebe a nedala by vzniknout spolupráci s nějakou jinou institucí, pak v tomto uzavírání se do sebe rovněž spatřuji negativní postoj k možnostem otevírání se světu a formování osobnosti žáků. „*Žáci musí být v kontaktu se světem mimo školu, jinak nebudou přesvědčeni o smysluplnosti učení. Učební praxe, exkurze a hosté při vyučování mohou dodávat učivu význam a smysluplnost. Žáci potřebují, aby jim byl často připomínán krátkodobý i dlouhodobý smysl toho, co jim předkládáte. Musíte umět „prodat“ to, co učíte.*“¹²⁵ Pokud však ve své práci neustále narážím na smysl a význam propojení výuky ve škole a v muzeu, a nacházím kladné zhodnocení, kde potom hledat způsoby opravdové komunikace, které by umožnily aktivní spolupráci?

Domnívám se, že v současné době existuje opravdu nepřeberné množství komunikačních prostředků, které lze v tomto směru využívat. Jakou metodu zvolit, aby muzeum přesáhlo ve smyslu vzdělávacích aktivit svoje pomyslné, nebo

¹²⁴ Srov. ŽALMAN, Jiří. *Je muzeum vzdělávací institucí?*. In Acta musealia : Sborník příspěvků z konference muzeum a škola aneb nebojte se muzea. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2005. Muzeum a škola. s. 7-9.

RNDr. Jiří Žalman, ved. oddělení muzeí a galerií odboru ochrany movitého kulturního dědictví, muzeí a galerií Ministerstva kultury. *Muzeum a škola*. Dostupné na:

<http://aplikace.msmt.cz/doc/NHMuzeumaskolax.doc>

¹²⁵ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 2002.

skutečné brány a vstoupilo do školy, do výuky, nebo dokonce do konkrétní vyučovací hodiny?

Představme si například využití **e-learningu**. Představme si ho jako funkční metodu uplatňovanou v rámci muzejních vzdělávacích programů. E-learning bývá definován jako „*proces účelného a účinného využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání.*“¹²⁶ Na e-learning je možno pohlížet jako na jednu z didaktických sebevzdělávacích metod. Tato metoda vytváří zcela nové integrované prostředí pro učení. E-learning umožňuje prohloubení interaktivity učení a propojení výuky s lektorem.¹²⁷ V oblasti muzejní výuky bychom uvažovali pravděpodobně spíše v dimenzích elektronického kurzu, který by fungoval jako *asynchronní*, kdy účastníci kurzů komunikují s počítači. Jedná se o offline vzdělávání s odloženou komunikací. Existují také synchronní elektronické kursy, kdy lektori komunikují s účastníky prostřednictvím počítačů v on-line komunikaci. Jedná se o vzdělávání s bezprostřední výukovou komunikací.¹²⁸ V muzejních programech by však byl mnohem využitelnější **blended learning**. Jedná se o kombinaci prezenční výuky a výuky virtuální. Účastníci programů, ve kterých se blended learning uplatňuje, komunikují přes počítač, ale setkávají se osobně s lektorem i ostatními účastníky.¹²⁹

System by umožňoval sestavovat jednotlivé úkoly určené dětem ve třídách, kterými by se zabývaly na základě absolvovaného programu. Přitom by měly možnost sledovat vývoj své práce. Měly by také možnost porovnat výsledky svého snažení s ostatními účastníky, nebo pokud by pracovaly jako tým, s ostatními školami, které se zúčastnily stejného programu. Prostřednictvím výukového programu by škola dostávala informace o příštích programech uskutečňovaných v rámci projektů a muzejní lektor by měl neustálý přehled o průběhu výuky ve škole.

¹²⁶ MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Plzeň : Fraus, 2005. s. 151-155.

¹²⁷ Srov. tamtéž.

¹²⁸ Srov. tamtéž.

¹²⁹ Dostupné na: <<http://www.ceskaskola.cz/2009/09/blended-learning-vzdelavani-v-novem.html>>

Možnost srovnání vlastních výsledků práce s ostatními podněcuje motivaci k další činnosti. „Zkušení i začínající učitelé pokládají motivaci za předpoklad úspěšného učení a pro mnoho z nich je největším úkolem přimět své žáky k tomu, aby se učili „chtěli.“ Jestliže se žáci učí nechtějí, může jejich učení být natolik neefektivní, že se případně nenaučí vůbec nic. Když víte, jak žáky motivovat, můžete tempo jejich učení podstatně zvýšit.“¹³⁰ Žáci potřebují být motivováni k poznávání, protože potřebují vědět proč poznávat. Pokud je jako pedagogové doprovázíme na cestě za poznáním, pak je třeba, abychom byli dobrými rádci při řešení problémových situací, se kterými se děti setkávají.

Na tomto místě bych opět zmínila konferenci s názvem „*Muzeum a škola*“ s podtitulem „*Jít si naproti*“, která se konala na jaře, roku 2009 v Muzeu Jihovýchodní Moravy ve Zlíně. Po prezentacích referátů jednotlivých muzeí a škol následovaly dílny určené praktickým činnostem. Na těchto dílnách mohli jak muzejní pedagogové, tak i učitelé ve školách díky své účasti nasbírat cenné zkušenosti. Právě při této příležitosti zde byly Alexandrou Brabcovou představeny možnosti, jak se dobrat k řešení problému. Navrhla problémovou otázku „*Co nevím o tomto místě*“ (*Zlínský zámek a jeho okolí, město Zlín*). Navrhla několik možností, jak se dopátrat odpovědí na otázky. Poté tyto možnosti studia, rozdělené podle obsahu do šesti stanovišť, nabídla účastníkům konference. Bylo možné studovat prameny, díky kterým lze získat zprostředkovanou zkušenost s místem. Kdo měl zájem, mohl si poslechnout skutečné příběhy pamětníků. Kdo v sobě pocítil tvůrčího ducha, zhostil se psaní eseje. Při psaní eseje se jednalo především o zpracování smyslové zkušenosti. Velice působivé bylo stanoviště související z „*příběhem předmětů*“. Byly vybrány tři konkrétní předměty ze sbírek, které vypovídaly mnohé o příběhu místa.

Alexandra Brabcová vytvořila dále velmi kreativní součást své dílny, kterou nazvala „*Muzeum živé historie, aneb Tři postavy hledají autora*“. Byly vybrány postavy jak skutečné, tak fiktivní, vybrané ze zlínských pověstí. Postavy vypovídaly mnohé o historii místa a zapadaly do různých časových období, která

¹³⁰ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 2002.

poznamenala historii Zlína. Posledním způsobem poznání byl jakýsi „*experiment*“. Sama Alexandra Brabcová nazývá experiment „*Kurzem zážraků*“, kdy úkolem bylo vypravit se na prohlídku muzea a jeho přilehlého okolí a položit si prostou otázku: „Co o tomto nevím?“ Na připravený list papíru jsme si pak zapisovali, co nevíme, co nechápeme, co nám není jasné na tom, co vnímáme kolem sebe. Otázky jsme posléze prezentovali i ostatním ve skupině a sami pro sebe si vytvářeli možné odpovědi na ně. Na konci výtvarné dílny Alexandry Brabcové byly prezentovány výsledky práce všech skupinek a na konec byla připravena diskuze.¹³¹

Výsledkem takového experimentu bylo v podstatě poznání. Poznání, ke kterému dospěl každý účastník v podstatě sám, ale nikdy by tomu tak nebylo, kdyby si nepoložil onu banální otázku *Co o tomto nevím? Já si ještě pro svoji vlastní potřebu přikládám k tomu „co o tomto nevím“ otázku „proč to potřebuji vědět.“*¹³²

Zájem o poznání vytváří prostor pro setkání muzea a školy. Ale možná by bylo na místě poznání zaměnit za poznávání. Jedná se totiž o neustále probíhající a vyvíjející se proces setkávání, splývání a prolínání muzejních a školních motivů, které se tu a tam nádherně doplňují.

¹³¹ PETRÁKOVÁ, Blanka. *Dílny na konferenci muzeum a škola 2009*. In *Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně : Muzeum a škola*. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2009. Hlavní referáty. s. 8 -13.

¹³² Experiment Alexandry Brabcové na konferenci Muzeum a škola-jít si naproti (Zlín, březen 2009).

Závěr

Prvotní otázkou této práce bylo, zda je možné vnímat muzeum jako plnohodnotnou vzdělávací instituci. Práce nejprve ujasňuje otázku výchovy a vzdělávání, která je v současné době ve velké míře orientována na prostředí školy. Škola je tedy významnou, mnohdy stěžejní institucí, která se v pravém slova smyslu podílí na formování osobnosti člověka. Jakou roli však v této oblasti může sehrát muzeum? A je vůbec důležité v tomto směru? Odpovídám si jednoznačně, že ano. Odpovídám si tak na základě vlastní zkušenosti z muzejní praxe. Aby bylo mé tvrzení podloženo, dovolila jsem si pustit se do malé polemiky s RNDr. Jiřím Žalmanem, který zpracoval velice zajímavou úvahu o roli muzea jako vzdělávací instituce. Z jeho názoru vyplývá, že muzeum samo o sobě nemůže vzdělávat ve smyslu vyučování. V muzeu podle jeho názoru nelze uplatňovat ten nejdůležitější předpoklad učení, což je opakování. Dále se pak autor domnívá, že návštěvníci muzea nejsou k učení dostatečně motivováni.¹³³

Dovoluji si autorovi oponovat ve smyslu, že za určitých podmínek může muzeum vzdělávat, a to i ve smyslu podpory učení. Pokud je program probíhající v muzeu připraven tak, aby zapadal do kontextu konkrétního projektu, ve kterém se uplatňuje spolupráce muzea a školy, pak se předpokládá, že muzeum má v tomto projektu přidělenou určitou roli. Pokud je záměrně do projektu zařazeno, je třeba žáky, kteří se zúčastní programu v muzeu, také určitým způsobem motivovat. To je právě úkolem muzejního pedagoga, který by se v tomto případě měl zajímat o průběh jednotlivých částí projektu, které probíhají jinde než v muzeu. Motivování ke vzdělávání tedy za určitých podmínek může nastat i v muzeu.

Co se týká prvku opakování, i ten je za určitých podmínek uskutečnitelný. Metodické pomůcky, jako například pracovní listy, mohou být koncipovány tak, že jsou použitelné i v rámci školní výuky. Pedagog na ně může navazovat

¹³³ Dostupné na: <http://aplikace.msmt.cz/doc/NHMuzeumaskolax.doc>

RNDr. Jiří Žalman, ved. oddělení muzeí a galerií odboru ochrany movitého kulturního dědictví, muzeí a galerií Ministerstva kultury

a vycházet z nich při výuce konkrétních předmětů. V rámci projektů můžou být některé informace nosné i pro další činnosti. Opakování zjištěných poznatků je tedy nezbytné. Dalším rozvíjejícím se fenoménem je e-learning. Proniká i do muzeí jako nová forma komunikace při rozvíjení vzdělávacích projektů, ve kterých se uplatní spolupráce muzea a školy. Tato forma výuky rozhodně umožňuje opakování toho, co bylo naučeno v rámci muzejní vzdělávací aktivity.

Muzeum tedy rozhodně může být považováno za vzdělávací instituci. Je však třeba akceptovat určitá specifika, které s sebou vzdělávání v muzeu nese. Muzeum nelze zaměňovat za školu. Pokud uvažuji v rámci projektů, kde se muzeum a škola setkávají, vnímám muzeum jako instituci, která může z pohledu vzdělávání školu doplnit. Vždy však funguje jako samostatná instituce se svými specifiky a ve své jedinečnosti. Pokud dokáže těchto prvků využít a rozvinout dialog se školou, ve smyslu podpory ve výuce, pak je to pro muzeum velké pozitivum, na kterém může vystavět svoji pověst. Specifika obou institucí určují také „ducha místa,“ který by neměl být potlačen, měl by zůstat zachován.

Nejednotný pohled muzejních pedagogů a lektorů na problematiku výukových forem v muzeu se stal hlavním podnětem pro utřídění a ujasnění si této oblasti. V předkládané diplomové práci je potřeba začlenit muzejní vzdělávací aktivity do určitého systému a pojmenovat jednotlivé formy vzdělávání v muzeu považována za stěžejní.

V rámci forem výuky bylo třeba nadefinovat si jaké jsou možnosti využití výukových metod v muzeu. Pochopitelně jsem vycházela z dostupné literatury, která představuje výukové metody používané ve škole při běžné výuce. Aplikace těchto metod na oblast muzejních vzdělávacích programů nebyla vždy snadná a někdy vyšlo najevo, že jednoduše nelze výukovou metodu typickou pro školu aplikovat na vzdělávací aktivitu probíhající v muzeu. Muzeum není jednoduše totéž co škola a v žádném případě nemůže školu suplovat nebo nahrazovat. Je specifické svým prostředím, ve kterém se realizují vzdělávací aktivity. Děti zde nesedí ve školních lavicích, mají daleko větší volnost v pohybu. Současně se však od nich vyžaduje vlastní iniciativa při vytváření myšlenkových postupů. Vyžaduje se daleko větší samostatnost v myšlení a řešení problémových situací. Muzejní

pedagog funguje jako skutečný průvodce na cestě za poznáním. Jeho úkolem je především připravit kvalitní prostředí pro výuku a vytvořit v tomto směru pozitivní atmosféru. Výběr vhodných výukových metod, které jsou uplatnitelné v rámci muzejního vzdělávacího programu je z mého pohledu pro muzejního pedagoga úkolem nejsložitějším. Pedagog musí zvážit všechna pro a proti. Aktivity organizované v rámci konkrétního programu musí splňovat určitá kritéria. Je třeba mít jasno v zacílení aktivit. Kam směřuji, v jakém směru aktivita podporuje školní výuku, v čem ji přímo doplňuje, rozvíjí, kde na ni navazuje. Pedagog v muzeu by si měl být vědom cíle aktivity a pochopitelně by si tohoto cíle měli být vědomi i sami žáci, kterým je aktivita určena.

V muzeu mohou probíhat různé vzdělávací programy zaměřené na konkrétní činnost, neměly by však být samoučelné a bez cíle. Je tedy nutné respektovat určité zvláštnosti muzea jako instituce pro vzdělávání, ale rozhodně se nebát ji začlenit do systému vzdělávání na školách.

Muzeum a škola se tedy skutečně setkávají. Setkávají se ve svém zaměření na vzdělávání. Setkávají se a doplňují. Vzájemně se doplňují a obohacují. Nelze říci, že muzeum jen doplňuje školu. Mějme na paměti, že je funkční jako samostatná a jedinečná instituce, která může velice efektivně spolupracovat se školou. Pokud by se taková spolupráce stala ve vzdělávacím systému základních škol běžnou záležitostí, došlo by k rozvoji využitelných možností v oblasti forem a metod výuky. Každá z institucí by mohla efektivně zhodnotit informace, které do ní vnáší druhá strana. Muzeum by tu bylo více pro děti, naučilo by se jim rozumět a přijímat je jako návštěvníky, kteří jsou citliví na vnímání detailů a souvislostí.

Díky dětským návštěvníkům, zejména pak v rámci programů, které jsou muzeem koncipovány, dokáže muzejní pedagog rozpoznat slabé a silné stránky instituce, ve které působí. Ne všechny problémy jsou pochopitelně jeho záležitostí, ale i to by měl být schopen rozpoznat. Pokud muzeum funguje jako celek a jeho jednotlivé složky spolu přiměřeně komunikují a jsou provázané, pak by takových problémových situací mělo být co nejméně. Muzeum by mělo

pamatovat na školy a na dětské návštěvníky. V tomto smyslu může muzeum i vychovávat.

Formuje k odpovědnosti za kulturní dědictví našich předků i za to, které svým způsobem života sami formujeme nyní. Mapuje oblast regionu, ve kterém žijeme a otevírá s námi dialog o minulosti, která je stále živá ve vzpomínkách pamětníků. Muzeum vypovídá o minulosti, která s námi chce vstupovat do dialogu, protože ať chceme, nebo ne, má pro nás poučení. Poučení, výstrahu, napomenutí, ale také připomínku krásného, prožitého a procítěného.

V zásadě se škola setkává s muzeem ve třech oblastech. Je zde třeba osoby, která dokáže zprostředkovat informace, dále vhodného a funkčního edukačního prostředí, které ovlivňuje průběh výuky. Vše je nasměřováno k poznávání. Výsledkem celého procesu výuky je pak určité poznání, které v důsledku nikdy není uzavřeno, protože se objevují stále nové otázky a problémy.

Nebojme se muzea. Nemějme z něho strach jako pedagogové a počítejme s ním při plánování učiva. Muzeum nám práci neusnadní, ale dá nám jiný pohled na výuku. Naučí nás myslet jinak. Naučí nás, ale taky děti, které jako pedagogové doprovázíme, vést dialog. Prostoru pro dialog máme ve skutečnosti v životě velmi málo. Pokud bude dětem umožněno prožít ho již na základní škole. Bude to pro ně nesmírně hodnotná zkušenost. Proto znovu opakují, nebojme se s dětmi navštěvovat muzeum. Nebojme se muzejním pedagogům říci, co nás v muzeu baví, láká, co nesnášíme. Buďme spolu v otevřeném dialogu a dejme dětem možnost poznávat.

Seznam použitých zdrojů

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 2002. 80-7178-978-X.

HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 184 s. ISBN 80-7178-635-7.

HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 1998. ISBN 80-72-04-084-7.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5.

JŮVA, V. *Dětské muzeum : Edukační fenomén pro 21. století*, Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-090-5.

KALHOUS, Zdeněk ; OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. Praha : Portál,s.r.o., 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha : Graga Publishing a.s., 2007. 131 s. ISBN 978-80-247-1541-4.

MAŇÁK , Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, Josef, et al. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1997. 89 s. Vedoucí katedry: Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, Josef; JANÍK, Tomáš; ŠVEC, Vlastimil. Kurikulum v současné škole. 1.vyd. Brno : Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-157-1.

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Plzeň : Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2003. 322 s. ISBN 80-7178-722-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. přepracované a aktualizované vyd. Praha : Portál,s.r.o., 2002. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1.vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2009. Školní vyučování, s. 178-183. ISBN 978-80-7367-546-2. [část knihy]

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. 321 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

ALBUNIŠOV, Roman; TRANTINA, Václav; VELFL, Josef. Školní rok v Hornickém muzeu Příbram : Hornické muzeum Příbram. *Muzeum a škola : Sborník příspěvků konference Muzeum a škola aneb Jít si naproti*. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2009. s. 89-92. ISSN 978-80-87130-08-7.

FIALOVÁ Dagmar, STEHLÍK Michal, Asociace muzeí a galerií ČR, Komise pro práci s veřejností a muzejní pedagogiku Role muzeí ve výukovém procesu - výsledky výzkumu práce muzeí s dětmi a mládeží. In *Acta musealia : Sborník příspěvků z konference muzeum a škola aneb nebojte se muzea*. Zlín Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2005. Muzeum a škola. s. 10-17. ISSN 0862-8548.

PETRÁKOVÁ, Blanka. *Dílky na konferenci muzeum a škola 2009*. In *Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně : Muzeum a škola*. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2009. Hlavní referáty. s. 8 -13. Sborník příspěvků z konference Muzeum a škola aneb jít si naproti 18-19. března 2009. ISBN 978-80-87130-08-7.

SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra, NĚMEČKOVÁ, Jana. *Muzeum a fakulta spolu pro rodinu*. In *Acta musealia Muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně : Muzeum a škola*. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2009. Hlavní referáty. s. 41-48. ISBN 978-80-87130-08-7.

VEČEŘA, Josef. *Práce s dětským návštěvníkem v muzejním areálu památníku Mohyla míru*. In *Acta musealia : Muzeum a škola*. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2007. Muzea a galerie představují své projekty. s. 47-53. ISBN 978-80-87130-01-8.

ŽALMAN, Jiří. *Je muzeum vzdělávací institucí?*. In *Acta musealia : Sborník příspěvků z konference muzeum a škola aneb nebojte se muzea*. Zlín : Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2005. Muzeum a škola. s. 7-9. ISSN 0862-8548.

BAUMAN, Petr. *Poznámky k teorii kurikula*. [cit. 2009-20.2.]. Dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/getfile/0926e64a25175120>

ŽALMAN, Jiří. ved. oddělení muzeí a galerií odboru ochrany movitého kulturního dědictví, muzeí a galerií Ministerstva kultury. *Muzeum a škola*. Dostupné na: <<http://aplikace.msmt.cz/doc/NHMuzeumaskolax.doc>>

Blended learning: vzdělávání v novém tisíciletí [online]. 2009, [cit. 20.3.2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/2009/09/blended-learning-vzdelavani-v-novem.html>>.

KONRÁDOVÁ , Petra. Muzeum jako divadlo poznání. Reflex : Společenský týdeník. 1. 6. 2006, XVII, 22, s. 42-48. Dostupný také z WWW: <www.reflex.cz>. ISSN 0862-6634.

Abstrakt

HRŮZOVÁ, Jana. Muzeum jako místo setkání pedagogiky školní a mimoškolní. České Budějovice 2010. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky.
Vedoucí práce PaedDr. Petr Bauman.

Název: Muzeum jako místo setkání pedagogiky školní a mimoškolní

Klíčová slova: výuka, vzdělávání, muzejní vzdělávací program, projektová výuka, výuková metoda, metodické pomůcky, lektor v muzeu, muzejní pedagog

Abstrakt:

Tato práce se zabývá propojením školního vyučování s muzejními vzdělávacími aktivitami. Zaměřuje se především na možnosti základních škol. Hodnotí, jakým způsobem se může muzeum uplatnit při realizaci vzdělávacích aktivit. Upozorňuje na konkrétní formy vzdělávacích aktivit v muzeu. Podrobně je zaměřena na vymezení jednotlivých výukových metod, které lze upřednostnit v rámci muzejního vyučování. V diplomové práci je vymezena úloha muzejního vzdělávacího programu, který je uplatnitelný v rámci projektového vyučování ve škole. V celé práci je patrná snaha propojit možnosti mimoškolní výuky probíhající v muzeu se školní výukou. Muzejní výuka je chápána jako doplňující a rozšiřující pro školní výuku. Přesto se však neustále zdůrazňuje jedinečnost muzea. Muzeum díky prostředí odlišného od školy může nabídnout nevšední zážitek spojený s výukou.

Title: The Museum as a Meeting Place of Formal and Informal Education

Key words: teaching, education, museum education program, project teaching, teaching methods, methodological tools, lecturer at the museum, museum educator

Abstract:

This thesis deals with the linking of school education with museum educational activities. It focuses primarily on the possibility of primary schools. It assesses how the museum can be used in the implementation of educational activities. He draws attention to specific forms of educational activities at the museum. In Detail, it is focused on defining the various teaching methods that can be prioritized in museum education. The thesis describes the role of museum education program, which is applicable in the project classes at school. The entire work points out apparent effort to integrate extracurricular learning opportunities taking place in the museum with school hours. Museum learning is seen as complementary and expanding the classroom. Yet he constantly emphasizes the uniqueness of the museum. Museum with a different environment from the school can offer a remarkable experience associated with teaching.